



Journal of New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 16, Issue 1, No.33, Spring and Summer 2021, P:163-184

Received: 25/11/2021 Accepted: 11/06/2022

Journal of New Educational Approaches

Research Article

Designing and Validating a Model of Team Building Competencies for School Principals': A Qualitative Study in the Field of Managerial Leadership

Jamal Abdolmaleki: Ph.D. Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
abdolmaleki1984@gmail.com

Siroos Ghanbari*: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
s.ghanbari@basu.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to design and validate a model of team building competencies for school principals'. The research population consisted of those who had experience in team building. After reviewing studies, a number of specialists in the field of educational management, school principals and experienced teachers were selected as the statistical population. Through purposeful theoretical sampling and considering the theoretical saturation, 30 of them (10 university lecturers, 10 principals and 10 teachers) were interviewed. Since the purpose of the research was specific and included specified questions, the research tool was a semi-structured interview. The validity and reliability of the interview list were evaluated by the methods of content validity ratio and review by a colleague and the results showed the appropriate validity and reliability of the interview form. Brown and Clark (2006) contextual analysis were used to analyze the data. To evaluate the reliability of the results, the peer review method was used with the percentage agreement method. The reliability of the results was reported to be 0.91. Finally, eight Team building competencies of school principals were discovered and extracted, which are: 1) Team building; 2) Determining the mission, goals and expectations of the team; 3) Designing and compiling the structure and program of the team; 4) Providing team resources; 5) Performing team tasks and solving its problems; 6) team supervision and feedback; 7) Training and empowering the team in the context of creating new challenges and 8) Maintain the team.

Keywords: Schools, Principals, Team Building, Model

* Corresponding Author

2423-6780 / © 2021 The Authors. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/NEA.2022.131632.1717



رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال شانزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۳، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ص: ۱۸۴-۱۶۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱

مقاله پژوهشی

طراحی و اعتبارسنجی الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس: مطالعه‌ای کیفی در حوزه رهبری مدیران

جمال عبدالملکی: دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

abdolmaleki1984@gmail.com

سیروس قنبری*: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

s.ghanbari@basu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس بود. روش پژوهش، کیفی و از نوع پدیدارشناسی بود. جامعه پژوهش را کسانی تشکیل دادند که درباره‌ی تیم‌سازی تجربه داشتند؛ پس از بررسی‌های انجام‌شده، تعدادی از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مدیران مدارس و معلمان با تجربه برای جامعه آماری انتخاب شدند. از طریق نمونه‌گیری نظری هدفمند و با عنایت به اشباع نظری با تعداد ۳۰ نفر از آنان (۱۰ مدرس دانشگاه، ۱۰ مدیر ۱۰ معلم) مصاحبه شد. از آنجا که هدف پژوهش، مشخص و دربردارنده سؤال‌های واضحی بود، ابزار پژوهش مصاحبه، نیمه ساختاریافته بود. روایی و پایایی فرم مصاحبه با روش‌های نسبت روایی محتوا و بازبینی از سوی همکار بررسی شد و نتایج نشان‌دهنده روایی و پایایی مناسب فرم مصاحبه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شیوه تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد. برای بررسی پایایی نتایج، از روش بازبینی از سوی همکار با روش توافق درصدی استفاده شد که میزان پایایی نتایج برابر با ۰/۹۱ گزارش شد. در نهایت هشت شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و استخراج شد که عبارت است از: ۱. ایجاد و تشکیل تیم؛ ۲. تعیین مأموریت، اهداف و انتظارات؛ ۳. طراحی و تدوین ساختار و برنامه؛ ۴. تأمین منابع؛ ۵. عمل به وظایف و حل مسائل آن؛ ۶. نظارت بر تیم و بازخورد دهی؛ ۷. آموزش و توانمندسازی در بستر ایجاد چالش‌های جدید؛ ۸. حفظ تیم.

کلیدواژه‌ها: مدارس، مدیران، تیم‌سازی، الگو

* نویسنده مسئول

مقدمه

سازمان‌دهی کار به صورت تیمی به حقیقتی در زندگی سازمانی تبدیل شده است؛ در بیشتر سازمان‌ها از نوعی کار تیم‌محور بهره گرفته می‌شود (کوزلوفسکی و بل، ۲۰۰۳). شاید در توضیح اینکه چرا تیم‌ها گسترش یافته‌اند، به نظرسنجی اخیر از مدیران رده‌بالا در سازمان صنعت خدمات هوایی فرانسه اشاره شود که نشان‌دهنده آن است که ۹۱ درصد آنها با این گفته موافق‌اند که «تیم‌ها برای موفقیت‌های سازمانی بسیار مهم هستند» (مارتین و بال، ۲۰۰۶).

اهمیت و کاربرد کار تیمی در سه دهه گذشته در حوزه آموزش و سازمان‌های حرفه‌ای، افزایش چشمگیری داشته است (برنر^۳ و همکاران، ۲۰۲۰؛ بریتون^۴ و همکاران، ۲۰۱۷؛ ریه^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). تیم «ترکیبی از دو یا چند نفر هستند که اهداف مشترکی دارند؛ ترکیبی از اعضای گروه کاری که به‌عنوان تیم شناخته می‌شوند؛ مجموعه‌ای متمایز از دو یا چند شخص که به‌طور پویا، به‌هم‌پیوسته و به‌صورت توافقی برای رسیدن به اهداف مشترک با هم کار می‌کنند و طول مدت عضویت آنها محدود است» (اونیل^۶ و همکاران، ۱۹۹۹). تیم افراد را قادر می‌کند تا مقابل چالش‌های چندوجهی مانند نوآوری، کیفیت و خدمات بهتر به آسانی پاسخگو باشند (بلین^۷، ۲۰۱۰). کار تیمی به این موضوع اشاره دارد که «اعضای تیم در محیط سازمان با وابستگی متقابل وظیفه‌ای و منابع چندگانه اطلاعاتی، از طریق به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت‌های انفرادی خود برای دستیابی به اهداف مدنظر اقدام می‌کنند و بدین منظور باید انعطاف‌پذیری کافی را برای پذیرش نقش‌های متفاوت در تیم داشته باشند» (ماروسی و بنسیک^۸، ۲۰۰۹)؛ با این حال اگرچه کار تیمی اغلب همانند یک مفهوم مثبت استفاده می‌شود؛ اما تحت شرایط خاص عمل می‌کند؛ به‌طوری که اعضای تیم با میل و اختیار در رفتارهای تیمی مشارکت نمی‌کنند (کوسلاگ-کرون^۹ و همکاران، ۲۰۱۸)؛ به همین دلیل استدلال می‌شود که مشارکت در رفتارهای تیمی باید از طریق رهبران تشویق شود (لیندون و همکاران، ۲۰۲۰).

در دهه اخیر، رشد سریع برنامه‌های توسعه رهبری در تیم‌های برتر برای تقویت عملکرد سازمانی مشاهده می‌شود؛ بنابراین یک روش مشترک برای توسعه و تغییر سازمان‌ها، توسعه رهبری است که به‌عنوان اصلی‌ترین عامل برای عملکرد سازمانی به آن توجه شده است (ون دونگن^۱، ۲۰۱۴). توسعه رهبری اغلب بر پیشرفت مهارت‌ها، رفتارها، عملکرد رهبران و توسعه بهتر آنها متمرکز است (هاو کینز^۲، ۲۰۱۴)؛ بنابراین در مسائل مربوط به عملکرد سازمانی و سازگاری با یک محیط در حال تغییر، دانشمندان اغلب به نقش اصلی رهبری مدیران در آینده سازمان اشاره دارند (هامبریک^۳، ۲۰۱۰). رهبری مدیران اغلب در صدر سازمان فعالیت می‌کند و تصمیمات آن، پیامدهای استراتژیک و عملیاتی طولانی مدتی برای سازمان دارد (هدمن^۴، ۲۰۱۶)؛ همچنین با افزایش کاربرد تیم‌ها در سازمان‌ها، پژوهش‌ها با تمرکز بر

-
1. Kozlowski & Bell
 2. Martin & Bal
 3. Brenner
 4. Britton
 5. Riebe
 6. O'Neil
 7. Belbin
 8. Marosi & Bencsik
 9. Koeslag-Kreunen
 - 1 . Lyndon, Pandey & Navare 0
 - 1 . Van Dongen 1
 - 1 . Hawkins 2
 - 1 . Hambrick 3
 - 1 . Hedman 4

نقش رهبری در افزایش موفقیت تیم آغاز شده است (مورگسون و همکاران، ۲۰۱۰)؛ زیرا تیم‌ها با اعضای تعیین می‌شوند که به‌طور وابسته به هم برای اهداف جمعی و دوره عضویت مشخص کار می‌کنند و مشخصه اصلی آنها، وابستگی متقابل بین اعضاست (هاکمن و هاگمن، ۲۰۰۲)؛ بنابراین با افزایش وابستگی متقابل، نیاز به تعامل و هماهنگی در تیم بیشتر می‌شود؛ در نتیجه رهبران باید افراد و هر تیم را به‌عنوان یک هویت آماده به حرکت در آورند؛ زیرا رهبری، یک فرایند اثرگذار پیچیده است که نقش مهمی در انسجام فعالیت‌های فردی به‌سمت تشکیل گروه‌های همکاری ایفا می‌کند (نورهوس، ۲۰۱۸). رهبری در سطح سازمان، تعامل اجتماعی، فرایندهای کارآمد و ارتباط شفاف را در تیم تسهیل می‌کند، از این طریق انگیزه تیم را افزایش می‌دهد و آن را منسجم‌تر می‌کند (زاکارو و همکاران، ۲۰۰۸).

هاوکینز (۲۰۱۴) معتقد است که توسعه رهبری تیم، ناکارآمد باقی می‌ماند؛ مگر اینکه اعضای تیم به‌طور جمعی درباره‌ی آنچه قصد انجام مشترک آن را دارند، مشارکت و درک جمعی داشته باشند. «مبانی فلسفی رهبری تیم، در ایده‌های سازنده‌گرایی اجتماعی نهفته است»؛ بنابراین نظریات رهبری تیم، بر منطق روان‌شناسی اجتماعی ایجاد شده است که رفتارهای ارتباطی را در نتیجه انگیزه، مهارت‌ها و دانش فردی به‌جای یک کیفیت رابطه‌ای می‌بیند. رهبری تیم، عصر جدیدی از توسعه سازمانی را نشان می‌دهد که بیشتر مبتنی بر گفت‌وگو و نه ذهنیت تشخیصی است؛ یعنی رفتار انسان به‌عنوان یک نتیجه ارتباطی تلقی می‌شود و نه نتیجه خصوصیات و مهارت‌های خاص افراد؛ بنابراین یک رهبر خوب تیم، باید از نظر رفتاری انعطاف‌پذیر باشد و طیف گسترده‌ای از اقدامات یا مهارت‌های لازم را برای پاسخگویی به نیازهای متنوع تیم داشته باشد (بارج، ۲۰۱۴).

تیم‌سازی به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که اثربخشی یک تیم را با توسعه روابط کاری، درک متقابل اعضا، بهبود ارتباطات و اعتماد متقابل بهبود می‌بخشد و شامل مهارت‌هایی اساسی است که یک مدیر یا رهبر سازمان باید آنها را داشته باشد تا قادر به تیم‌سازی موفق در سازمان خود شود. در نظریات مهارت‌های اساسی، تیم‌سازی با مراحل چرخه تیم مترداف در نظر گرفته و برای هر مرحله، مجموعه مهارت‌های اساسی استفاده شده است (میرسا و سیروستاوا، ۲۰۱۸). فاپوندا^(۲۰۱۳)، معتقد است که دو مهارت اساسی در فرایند تیم‌سازی وجود دارد؛ اولی، شناخت درست مسائل و دومی، مربوط به رسیدگی به آنها به شیوه و ترتیب مناسب برای نیل به اهداف مدنظر به‌منظور بهره‌وری بیشتر سازمان است؛ بنابراین تیم‌سازی باید یک هدف مدیریتی برای بهبود ارتباطات و مهارت‌های بین فردی باشد.

یکی از اولین مدل‌های چرخه تیم، الگوی توسعه تاکمن^(۱۹۶۵) است که از پنج مرحله تشکیل می‌شود: شکل‌گیری، طوفان، هنجاریابی، اجرا^۲ و خاتمه^۳. در مرحله شکل‌گیری، روابط اولیه اعضای تیم توسعه می‌یابد. در مرحله طوفان، اعضای تیم تعارض‌های درون تیمی را تجربه می‌کنند. در مرحله هنجاریابی، تیم منسجم می‌شود. در مرحله

1. Morgeson
2. Hackman & Hackman
3. Northouse
4. Zaccaro
5. Barge
6. Misra & Srivastava
7. Fapohunda
8. Tuckman
9. forming
- 1 . storming 0
- 1 . norming 1
- 1 . per- forming 2
- 1 . adjourning 3

اجرا، تیم بر روی انجام وظایف خود تمرکز دارد. سرانجام در مرحله خاتمه، اهداف تکمیل و تیم پراکنده می‌شود. گیگولد^۱ (۱۹۷۶)، نخستین صاحب‌نظری است که به ضرورت تیم‌سازی و مزایای آن شامل درک متقابل، رفع موانع، افزایش اعتماد و در نهایت بهره‌وری بیشتر در سازمان‌های دولتی اشاره کرد. گرسیسک^۲ (۱۹۹۸)، به مدل متعادل تأکید داشت که بر تغییرات ساکن از مرحله آغاز تا پایان در تیم‌ها متمرکز است. این مدل نشان‌دهنده آن است که تیم‌ها در مرحله اول، که با اولین جلسه ایجاد می‌شود، سکون (بی‌حرکی) خاصی را تجربه می‌کنند. این بی‌حرکی اولیه، در مرحله انتقال تغییر می‌یابد و در شرایطی اتفاق می‌افتد که تیم‌ها در آخرین نیمه از مهلت تعیین شده قرار بگیرند. در این مرحله، با توجه به اینکه تیم‌ها از محدودیت زمانی آگاه می‌شوند، رویکردهای خود را ارزیابی می‌کنند و آنها تغییر می‌دهند تا در مهلت مقرر، وظیفه‌ی خود را انجام دهند. سپس تیم‌ها با سکونی متفاوت به سمت مرحله دوم حرکت می‌کنند. در آخرین جلسه تیم، تیم‌ها به سرعت هدف خود را به پایان می‌رسانند؛ به‌عنوان مثال، در اولین جلسه یک تیم، ممکن است اعضا درباره‌ی آنچه خواست وظیفه است، اختلاف نظر داشته باشند که استدلال و بحث درباره‌ی آنچه وظیفه می‌خواهد، در مرحله اول حاصل شود؛ با این حال، در مرحله انتقال، تیم قادر به اجماع درباره‌ی وظیفه است که به مرحله دوم هدایت می‌شود و در آن، تیم از طراحی که در مرحله انتقال ایجاد شده است، برای اتمام وظیفه خود استفاده می‌کند. کاتزنباخ و اسمیت^۳ (۱۹۹۳) الزامات زیر را برای ایجاد تیم‌های مؤثر فهرست می‌کنند: ۱. تیم باید از نظر تعداد اعضا به اندازه‌ی کافی باشد؛ ۲. سطوح کافی از مهارت‌های مکمل در تیم وجود داشته باشد؛ ۳. هدف تیم، خاص و معنادار باشد؛ ۴. رویکرد روشن برای کار تیم وجود داشته باشد؛ ۵. احساس مسئولیت متقابل؛ ۶. مشارکت اعضا؛ ۷. ساختار مناسب رهبری تیم. ویتن و کامرون^۴ (۱۹۹۵) در الگوی تیم‌سازی خود به مهارت‌های اساسی همچون شفاف‌سازی اهداف، تعیین نقش اعضا، شناسایی دستاوردها و انگیزش در تیم اشاره دارند. الگوی توسعه تیم کوزلوفسکی و همکاران^۵ (۱۹۹۹) شامل سه مرحله است: تشکیل تیم؛ تقسیم وظیفه و تلفیق نقش^۶. در مرحله تشکیل، تیم در حال شناختن یکدیگر است. در حین تقسیم کار، تیم روی کارهایی تمرکز دارد که باید انجام شود. سرانجام هنگام تلفیق نقش، تیم بر روابط بین فردی اعضای تیم تمرکز دارد. لافاستو و لارسون^۹ (۲۰۰۱) مجموعه مهارت‌های تیم‌سازی را شامل پنج نمونه ذیل معرفی می‌کنند: ۱. انتخاب اعضای مؤثر؛ ۲. روابط، تعاملات و بازخورد؛ ۳. توانایی حل مسئله؛ ۴. رهبری تیم؛ ۵. جو و فرهنگ سازمانی پذیرای کار تیمی. مارکس و همکاران (۲۰۰۱) یک مدل پویایی برای مراحل انتقال و عمل در طول عمر یک تیم پیشنهاد دادند. این طبقه‌بندی، سهم مهمی در ادبیات این موضوع دارد؛ زیرا اولین بار است که ماهیت چرخه‌ای تیم‌ها را پیشنهاد می‌کند. تیم‌ها از مرحله عمل به‌طور مکرر به مرحله انتقال می‌روند و این مراحل مدت‌زمان متفاوتی دارد. مرحله انتقال شامل دوره‌هایی است که اعضا بر روی برنامه‌ریزی و استراتژی‌سازی اهداف خود متمرکز می‌شوند و مرحله اقدام، شامل دوره‌هایی از زمان است که در آن اعضا بر فعالیت فعال برای هدف و هماهنگی متمرکز

1. Giegold
 2. Gersick
 3. Katzenbach & Smith
 4. Whetten & Cameron
 5. Kozlowski
 6. team formation
 7. task compilation
 8. role compilation
 9. LaFasto & Larson
 1 . Marks

می‌شوند. هسفیلد^۱ (۲۰۰۷) دوازده نکته را برای تیم‌سازی و اینکه چگونه تیم‌های کاری موفق بسازید، مطرح کرده است که شامل موارد ذیل است: انتظارات روشن، اهداف مشترک، تعهد تیمی، ترکیب مناسب تیم، تأمین منابع، مسئولیت‌پذیری، کنترل تیم، مشارکت تیمی، تعاملات متقابل، نوآوری خلاقانه، تطبیق‌پذیری تیم و رهبری کارآمد. فاپوندا (۲۰۱۳)، در پژوهش خود برای تیم‌سازی موفق در محیط کار با مرور و تحلیل نظریه‌ها به چارچوبی از مهارت‌های تیم‌سازی دست یافت که شامل نمونه‌هایی است؛ از قبیل: روشن، مرجع تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، مشارکت، رهبری مؤثر، آموزش و توسعه، تأمین منابع، پشتیبانی سازمانی و پاداش برای موفقیت تیم. سالنگر^۲ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود با موضوع راهنمای تیم‌سازی و اجرای موفقیت‌آمیز در پزشکان قلب، موارد اصلی و مهم را در تیم‌سازی معرفی کردند که عبارت است از: انتخاب اعضای تیم، آموزش اعضای تیم، ارزیابی وضعیت موجود تیم، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی پایانی تیم.

رنجبر کبوتر خانی و حسن‌پور (۱۳۹۹) در پژوهش ترکیبی اکتشافی، الگوی تیم‌سازی موفق را در بخش دولتی طراحی کردند. یافته‌ها حاکی از آن بود که مقوله‌های اعتمادسازی، حمایت اعضا از یکدیگر، هماهنگی بین اعضا، توجه به محیط و کارایی، مقوله‌های کلیدی پژوهش است؛ همچنین تیم‌سازی، فرایندی پیچیده با پنج مرحله منطبق با مراحل هلمز و همکاران (۲۰۰۶) و بیست مقوله است؛ در نتیجه باید مراحل و مقوله‌های هر مرحله به صورت درست و صحیح انجام شود تا تیم‌سازی موفق به منصه ظهور برسد. بررسی‌های انجام‌شده در خارج کشور، نشان‌دهنده ارائه مدل‌های مختلف و پژوهش‌های گوناگون به ویژه در سازمان‌های صنعتی و پزشکی و در داخل کشور نشان‌دهنده خلأ وجود الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس بود؛ هرچند در داخل کشور رنجبر کبوتر خانی و حسن‌پور (۱۳۹۹)، الگوی تیم‌سازی موفق را ارائه کردند، این الگو با تأکید بر سازمان‌های بزرگ دولتی است، نه در حوزه یک سازمان آموزشی مانند مدرسه؛ همچنین پژوهش‌های تیم‌سازی در داخل کشور فقط روابط سازه تیم‌سازی را با سایر متغیرها بررسی کرده است، نه اینکه به طراحی یک الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی در مدیران مدارس اقدام کند؛ برای مثال، قدیمی گرمجانی و لریک (۱۳۹۹)، تأثیر فضای کاری تیمی را بر روی اشتراک دانش و رفتار تسهیم دانش کارمندان شرکت‌های پیمانکاری پروژه‌های شهرداری کرج بررسی کردند. اکبری (۱۳۹۹)، به تأثیر تیم‌سازی با دقت به نقش متغیرهای رهبری تحول‌آفرین و هوش عاطفی در وزارت راه و شهرسازی توجه کرد. حسین‌خانی و وکیل‌الرعایا (۱۳۹۸)، تأثیر جهت‌گیری کارآفرینی و رهبری تحول‌آفرین را بر موفقیت پروژه با در نظر داشتن نقش میانجی تیم‌سازی در شرکت مپنا بررسی کردند. مانند سایر سازمان‌ها، در مدارس امکان فرار از مشکلاتی مانند: درگیری بین کارکنان، مؤثر نبودن ارتباط، تصمیم‌گیری درباره مسائل و تعهد نامطلوب در مدرسه نیست؛ به عنوان مثال، مدیران یا مدیر، اطمینان حاصل می‌کنند که همه مشکلات به صورت کار تیمی و در بستر همکاری و مشارکت حل می‌شود تا از دوگانگی کارکنان جلوگیری شود؛ بنابراین یکی از جنبه‌هایی که در مدیریت سازمان مدرسه باید به آن توجه شود، ایجاد تیم‌های کاری فعال است که برای دستیابی به اهداف مدرسه از آنها بهره گرفته می‌شود.

کلمن و گلاور (۲۰۱۰) معتقدند: «اگر افراد، پویایی تیم، پتانسیل‌های خود و فرهنگ رهبری تیم را درک کنند، مدارس و کالج‌ها اثربخش‌تر هستند؛ در واقع کار تیمی، رکن اصلی دستیابی به اهداف سازمانی را در هر مدرسه تشکیل می‌دهد و فقدان کار تیمی به پیگیری ناکارآمد اهداف سازمانی مدرسه منجر می‌شود»؛ همچنین دیل (۲۰۰۶) معتقد است: «مدیران و معلمان مدارس، بازیگران کلیدی ایجاد کار تیمی هستند؛ بنابراین باید شرایط مدرسه را برای عملکرد تیمی ایجاد و اداره کنند؛ به طوری که مدیران دست در دست معلمان کار کنند؛ زیرا هیچ یک از طرفین، همه چیز را نمی‌دانند. در این راستا، مدیران مدرسه باید تیم را ایجاد کنند و کار تیمی را با اختصاص نقش‌های مناسب به اعضا اداره کنند»؛ بنابراین کار تیمی در سازمان مدرسه یک ضرورت است؛ زیرا کیفیت خدمات ارائه شده از سوی مدرسه زمانی بهبود می‌یابد که به مدیران مدرسه و معلمان انگیزه داده شود تا با هم کار کنند و اختیار انجام اصلاحات و حل مشکلات را داشته باشند. کار تیمی در وهله اول نیازمند مهارت‌های اساسی تیم‌سازی از سوی مدیران و فرهنگ حمایتی سازمان از آن است. با توجه به بررسی‌های انجام شده، تاکنون پژوهشی به صورت ویژه و متمرکز بر شناسایی الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی در مدیران مدارس به صورت کیفی و مبتنی بر تجارب دست‌اندرکاران سازمان‌های آموزشی در داخل کشور انجام نشده است؛ با توجه به نقش و اهمیت کار تیمی در مدارس، هدف پژوهش حاضر، شناسایی و کشف الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس با بررسی تجارب متخصصان مدیریت آموزشی، مدیران مدارس و مدیر-آموزگاران است؛ به طوری که با شناخت این شایستگی‌ها و بیان آنها در قالب یک الگوی اکتشافی مبتنی بر تجربه دست‌اندرکاران آموزش و به کارگیری آنها از سوی مدیران مدارس، افزایش تعداد تیم‌های کاری و تقویت زمینه‌های بقا و پیشرفت کار تیمی در مدارس مشاهده می‌شود؛ بنابراین مسئله پژوهش حاضر آن است که الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس چگونه است؟ چه مراحل دارد؟ و اقدامات اساسی هر مرحله کدام‌اند؟ دو سؤال اصلی مطرح می‌شود:

۱- الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس چگونه است؟

۲- الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس تا چه میزان اعتبار دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. اساس کار پدیدارشناسی، ساده کردن تجربه‌های افراد برای رسیدن به یک ماهیت یا ذات فراگیر و کلی است (کرسول، ۲۰۱۳). در رویکرد پدیدارشناسی با تفسیر این تجارب زیسته شده مشارکت کنندگان، نکات مشترک یا نظام معنایی مشترکی^۴ یافت می‌شود که تجربه‌های آنها را زنجیره وار به هم متصل می‌کند (کانل، ۲۰۰۳). این نظام بین ذهنی، افراد را به سمت نوعی الگوی مشترک از تجربه‌های زیسته شده مشارکت کنندگان در باب شناسایی و کشف شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس سوق می‌دهد؛ بنابراین در پژوهش حاضر، رویکرد مورد استفاده، پدیدارشناسی هرمنوتیک (کرسول، ۲۰۱۳) است که در آن پژوهشگر سعی می‌کند که تجربه‌های مشارکت کنندگان را به مثابه متن نوشته شده تفسیر کند و بر این پایه تفسیر خود را از تجربه‌های مدنظر به دست

1. Coleman & Glover
2. Dale
3. Creswell
4. sharing meaning system
5. Connell

آورد. با توجه به هدف شناسایی و کشف الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس، جامعه پژوهش را کسانی تشکیل می‌دهند که حداقل پنج تجربه تیم‌سازی، مشارکت و حضور در تیم‌های آموزشی، پژوهشی و نظارتی داشته باشند.

عبدالملکی (۱۴۰۱) در رساله دکتری خود، تیم‌های مختلفی را در سطح مدرسه شناسایی کرد؛ مانند: آموزش/ یادگیری که مصداق تیم‌های خودگردان؛ تیم پژوهشی که مصداق تیم حل‌کننده مسئله؛ تیم‌های پرورشی و بهداشتی که مصداق تیم‌های چند وظیفه‌ای هستند. **تیم آموزش/ یادگیری**: تحت عنوان درس مورد تدریس تقسیم‌بندی شده است؛ برای مثال، تیم آموزش/ یادگیری ریاضی، زیست‌شناسی، عربی و ... که ترکیبی از معلمان یک درس خاص هستند و وظایفی همچون آموزش و یادگیری معلمان، نظارت بر عملکرد معلمان، تولید محتوا و آزمون و سنجش (طراحی سوالات امتحانی) را برعهده دارند. **تیم پژوهشی**: ترکیبی از معلمان است که به پژوهش در باب مسائل آموزشی در قالب یک تیم پژوهشی اقدام می‌کند. تیم پژوهشی حالت‌های متفاوتی دارد؛ مانند: معلمان یک درس خاص، یک رشته و چند رشته تحصیلی که در سطوح چندگانه: گروه آموزشی، مدرسه، ناحیه، منطقه، شهر، استان و کشور با یکدیگر، به صورت تیم پژوهشی عمل می‌کنند. **تیم پرورشی**: ترکیبی از مسئولان پرورشی (معاون پرورشی، مربی پرورشی)، روان‌شناس، مشاور، مدیر و معلمان که در باب مسائل پرورشی، به صورت یک تیم اقدام می‌کنند. **تیم بهداشتی**: ترکیبی از مربی بهداشت، مدیر و معلمان که در باب مسائل بهداشتی به صورت یک تیم اقدام می‌کنند. شایان ذکر است که شخص رهبر در تیم‌های مذکور متفاوت است و شامل خود معلمان (معلمان سرتیم)، مدیر مدرسه، معاونان آموزشی و پرورشی، مربیان پرورشی و مربیان بهداشتی است؛ بنابراین با بررسی‌های انجام‌شده در متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مدیران مدارس و مدیر-آموزگاران مدارس که در باب تیم‌سازی در مدارس تجربه داشتند، مانند: تیم‌های آموزش و یادگیری معلمان، پژوهشی، پرورشی و بهداشتی، از طریق نمونه‌گیری نظری هدفمند و با عنایت به اشباع نظری با تعداد ۳۰ نفر از آنان (۱۰ مدرس دانشگاه، ۱۰ مدیر و ۱۰ معلم) مصاحبه شد. روش نمونه‌گیری نظری، فرایند گردآوری داده‌ها برای تولید نظریه است که با آن، پژوهشگر، هم‌زمان داده‌ها را گردآوری، کدبندی و تحلیل می‌کند و درباره نوع داده‌های مورد نیاز و محل یافتن آنها تصمیم می‌گیرد تا الگوی نظری را آن‌طور تولید کند که خود ظهور می‌کند. (گلاسر و اشتراس، ۱۹۶۷).

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کننده‌ها

ردیف	شغل	تحصیلات	جنسیت	سوابق کاری
۱	دانشیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	مرد	۱۰ سال
۲	دانشیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	مرد	۱۲ سال
۳	استادیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	زن	۸ سال
۴	استادیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	مرد	۵ سال
۵	دانشیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	زن	۹ سال
۶	دانشیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	مرد	۱۵ سال
۷	استادیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	مرد	۴ سال

^۱ . متخصصان مدیریت آموزشی در تیم‌سازی سطح مدرسه، نقش آموزش‌دهنده، راهنما، مربی و ناظر را ایفا کرده‌اند.

ردیف	شغل	تحصیلات	جنسیت	سوابق کاری
۸	استادیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	زن	۶ سال
۹	استادیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	زن	۵ سال
۱۰	استادیار دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	مرد	۳ سال
۱۱	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	مرد	۱۵ سال
۱۲	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	زن	۱۸ سال
۱۳	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد روان‌شناسی	مرد	۱۳ سال
۱۴	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد ریاضی	مرد	۱۹ سال
۱۵	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	زن	۱۴ سال
۱۶	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی	زن	۱۷ سال
۱۷	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد فیزیک	مرد	۲۰ سال
۱۸	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی	مرد	۱۶ سال
۱۹	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد زیست‌شناسی	زن	۱۲ سال
۲۰	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد فلسفه	زن	۱۴ سال
۲۱	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد ریاضی	مرد	۱۸ سال
۲۲	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد فیزیک	زن	۱۳ سال
۲۳	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد شیمی	زن	۱۰ سال
۲۴	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	مرد	۱۷ سال
۲۵	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد علوم اجتماعی	زن	۱۱ سال
۲۶	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد ادبیات	مرد	۱۶ سال
۲۷	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد جغرافیا	مرد	۱۴ سال
۲۸	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد روان‌شناسی	زن	۲۰ سال
۲۹	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد زبان انگلیسی	زن	۱۸ سال
۳۰	مدیر-آموزگار	کارشناسی ارشد زمین‌شناسی	مرد	۱۳ سال

از آنجا که هدف پژوهش، مشخص و دربردارنده سؤال‌های واضحی بود، ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که با هدف کلی شناسایی و کشف الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس طراحی شده بود. سؤال‌های مصاحبه شامل نمونه‌های زیر است: الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس چگونه است؟ چه مراحل دارد؟ و اقدامات اساسی هر مرحله کدام‌اند؟ تمامی مصاحبه‌ها با شرکت‌کننده‌ها به صورت فردی و در مکانی ساکت مانند اتاق کار، کلاس یا دفتر کار بین ساعات نه صبح تا چهار بعدازظهر در مدت پنج ماه انجام شد. مدت زمان مصاحبه، بین چهل تا شصت دقیقه بود و تا نیل کامل به موضوعات مربوط به پژوهش ادامه می‌یافت. در طول مصاحبه، مصاحبه‌گران نقش هدایت‌گری فعال را ایفا کردند تا بحث از محور اصلی خارج نشود و در موارد انحرافی با بیان مجدد سؤال از مصاحبه‌شوندگان، درخواست بازبینی و تکرار پاسخ‌ها شد. برای بررسی روایی فرم مصاحبه، از روش نسبت روایی محتوا^۱ استفاده شد؛ بنابراین فرم مصاحبه در اختیار ده نفر از متخصصان قرار گرفت. در نسبت روایی محتوا، از یک گروه از

متخصصان موضوع خواسته شد تا هر سؤال آزمون را بررسی کنند. هر متخصص هر سؤال را از نظر عملیاتی کردن سازه مدنظر به صورت «ضروری»، «مفید» و «غیرضروری» درجه‌بندی می‌کند. شاخص نسبت روایی محتوا (CVR) به صورت زیر تعیین می‌شود.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

در این نسبت، n_e تعداد متخصصانی است که سؤال را به صورت «ضروری» و N ، تعداد کل متخصصانی است که سؤال را درجه‌بندی کرده‌اند (شولتز و همکاران، ۲۰۱۳). CVR برای هر سؤال، مقداری بین +۱ تا -۱ دارد که مقدار بیشتر نشان‌دهنده روایی محتوایی بیشتر برای آن سؤال است. برای محاسبه نسبت روایی محتوا برای کل آزمون یا ابعاد آن باید میانگین CVR در کل سؤال‌ها برای کل آزمون و در سؤال‌های هر بعد برای آن بعد محاسبه شود. لاوشه (۱۹۷۵) پیشنهاد کرد که مقادیر مناسب نسبت روایی محتوا باید از سطوح آماری شانس، بیشتر باشد؛ بنابراین وی جدولی از حداقل مقادیر CVR ارائه کرد که مبتنی بر آزمون معناداری دامنه‌ای در سطح آلفای ۰/۰۵ است (شولتز، و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به نتایج حاصل از تحلیل، نسبت روایی محتوای به‌دست‌آمده فرم مصاحبه پژوهش ۰/۸۶ گزارش شد که با توجه به حداقل مقدار CVR پذیرفتنی برای ده نفر متخصص، که برابر با ۰/۶۲ است، نشان‌دهنده روایی فرم مصاحبه بود.

برای بررسی پایایی فرم مصاحبه، از روش بازبینی از سوی همکار استفاده شد؛ بنابراین اطلاعات مربوط به نتایج مصاحبه شماره ۳ در اختیار وی قرار گرفت و پس از دریافت گزارش نهایی همکار با روش توافق درصدی، پایایی نتایج مصاحبه شماره ۳ بررسی شد: در تحلیل نتایج کدگذاری ۶۳ زیر مضامین، ۱۴ مضامین پایه، ۸ مضامین سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر (در مجموع ۸۶ مضمون) کشف و استخراج شد. در بازبینی از سوی همکار ۶۱ زیر مضامین، ۱۳ مضامین پایه، ۸ مضامین سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر (در مجموع ۸۳ مضمون) کشف و استخراج شد. در نهایت، درصد توافق دو کدگذاری برابر با ۹۳ درصد گزارش شد.

PAO = 2M / (n1+n2) که در آن PAO برابر با درصد توافق مشاهده شده (ضریب پایایی)، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n1 تعداد واحدهای کد گذاشته (پژوهشگر) و n2 تعداد واحدهای کد گذاشته (همکار بازبین) است. $0/93 = 79 \times 2 / (86+83)$ در پژوهش حاضر، مقدار درصد توافق پژوهشگران با همکار بازبین برابر با ۹۳ درصد بود که نشان‌دهنده پایایی نتایج کدگذاری بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شیوه تحلیل مضمون براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) استفاده شد. برای سنجش پایایی یا قابلیت اعتماد نتایج کدگذاری بین کدگذاران مستقل، روش‌های مختلفی عرضه شده است. نئوندورف^۲ (۲۰۱۷) در کتاب خود، راهنمای تحلیل مضمون^۳ چند روش را معرفی کرده که عبارت است از: توافق درصدی^۴، روش هولستی^۵،

1. Shultz

2. Braun & Clarke

3. Neuendorf

4. the content analysis guidebook

5. percentage of agreement observation (PAO)

6. Holsti' PAO

آلفای کریپندورف^۱، کاپای کوهن^۲ و پای اسکات^۳. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی نتایج کدگذاری از روش «بازبینی از سوی همکار» به عنوان کدگذار مستقل استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس چگونه است؟

برای نیل به الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس از روش براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد که شامل شش مرحله است: مرحله اول، آشنایی با داده‌ها؛ مرحله دوم، کشف کدهای اولیه؛ مرحله سوم، جستجوی مضامین و مقوله‌ها؛ مرحله چهارم، بازنگری مضامین و مقوله‌ها؛ مرحله پنجم، تعریف و نام‌گذاری مضامین و مقوله‌ها؛ مرحله ششم، گزارش نتایج.

جدول ۲: نمونه‌ای از رویه تحلیل مضامین

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	زیر مضامین	نقل قول‌ها (کدهای اولیه)
ایجاد و تشکیل تیم	انتخاب اعضای تیم	انتخاب اعضای تیم، تعیین عنوان تیم، استفاده از افراد سرشناس، تعداد اعضای تیم	«یک رهبر خوب باید بتونه تیم خوبی رو تشکیل بده. تیمی که افراد آن قوی و توانمند باشن (م 16)»؛ «تعداد هر تیم نباید خیلی کم یا زیاد باشه (م 12)»؛ «باید برای هر تیم یک نام خوب بزاره (م 22)»؛ «مدیر باید درباره توانایی معلم‌ها تحقیق کنه که می‌تونن از عهده کار بر بیان (م 23)»؛ «مدیر باید معلم‌های مختلفی رو با توانایی‌های مختلف برای یک کار انتخاب کنه (م 8)»؛ «معلم‌ها شخصیت‌های متفاوتی دارن. بعضیا هیچ علاقه‌ای به کار تیمی ندارن (م 5)»
	توانایی‌ها و مهارت‌های اعضای تیم	توجه به ویژگی‌های شخصیتی اعضای تیم، در نظر گرفتن توانایی‌های اعضای تیم، مهارت‌های اعضای تیم به‌عنوان مکمل هم	

جدول ۳: تحلیل مضامین داده‌های پژوهش

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	زیر مضامین
تیم‌سازی	۱- ایجاد و تشکیل تیم	انتخاب اعضای تیم	انتخاب اعضای تیم، تعیین عنوان تیم، استفاده از افراد سرشناس، تعداد اعضای تیم
		توانایی‌ها و مهارت‌های اعضای تیم	توجه به ویژگی‌های شخصیتی اعضای تیم، در نظر گرفتن توانایی‌های اعضای تیم، مهارت‌های اعضای تیم به‌عنوان مکمل هم
	۲- تعیین مأموریت، اهداف و انتظارات تیم	مأموریت تیم	بیان رسالت‌های تیم، تعیین مأموریت‌های تیم، مأموریت‌های شفاف و چالش‌برانگیز
		اهداف و انتظارات تیم	تنظیم و تدوین اهداف تیم، تعیین ارزش‌های سازمان، استراتژی‌های تیم، بیان انتظارات عملکردی تیم

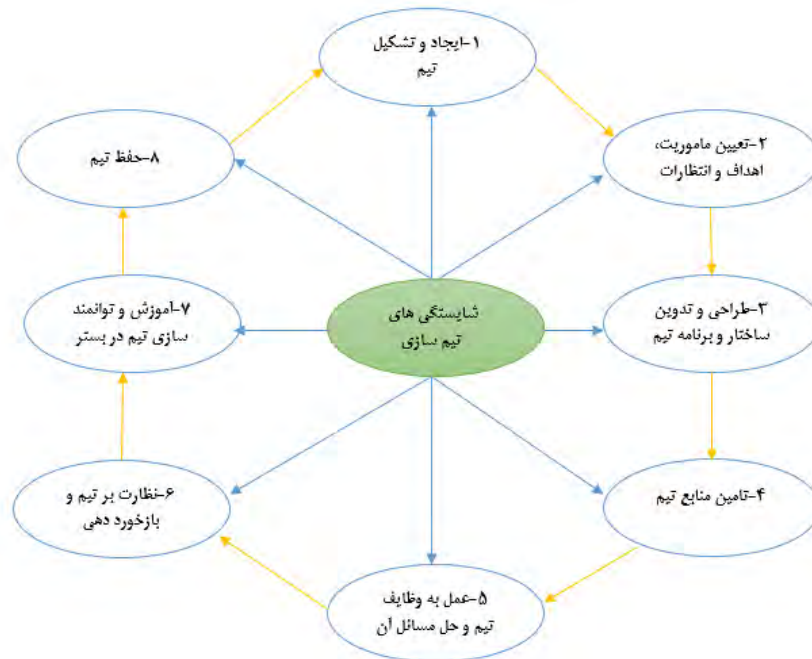
1. Krippendorff^α

2. Kohen^κ

3. Scott^π

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	زیر مضامین
	۳- طراحی و تدوین ساختار و برنامه تیم	ساختار تیم	تعیین نقش‌های تیم، توزیع متناسب نقش‌های تیم با توانایی‌ها و تخصص اعضای تیم
		برنامه تیم	بیان برنامه نیل به اهداف عملکرد، تعیین برنامه زمانی تیم، برنامه‌ریزی انجام امور تیم
	۴- تأمین منابع تیم	منابع مالی و فیزیکی	فراهم کردن امکانات لازم تیم، تأمین منابع مالی از قبیل: حقوق و دستمزد اعضا، تأمین وسایل انجام امور، فراهم کردن فضای کاری فیزیکی جهت تیم.
		منابع اطلاعاتی	تأمین پایگاه‌های اطلاعات علمی برای اعضای تیم، اضافه کردن یا شناسایی اعضای جدید برای تیم، فراهم کردن تکنولوژی لازم جهت تیم
	۵- عمل به وظایف تیم و حل مسائل آن	عمل به وظایف	رهبر عضوی فعال از تیم، رهبری فعال در تیم، مشارکت رهبر در تیم، رهبر به عنوان کامل‌کننده و هدایت‌کننده تیم، رهبر به عنوان مربی تیم
		حل مسائل	تشخیص مسائل، مهارت مشکل‌گشایی رهبر، ارائه راهکار از سوی رهبر جهت حل مسائل.
	۶- نظارت بر تیم و بازخورد دهی	نظارت	نظارت بر عملکرد تیم، نظارت فردی و تیمی، بررسی فرایندهای تیم، ارزیابی عملکرد فردی و تیمی، بررسی نقاط ضعف و قوت تیم
		بازخورد	بازخورد فوری، بازخورد مستمر، بررسی مسائل تیم و ارائه نظر، شناسایی موانع و مشکلات تیم در عمل
	۷- آموزش و توانمندسازی تیم در بستر ایجاد چالش‌های جدید	آموزش و توانمندسازی	آموزش مهارت‌های اجتماعی، پرورش مهارت‌های تیمی اعضا، درک درست از تیم و کار تیمی، آموزش متقابل اعضای تیم، رهبری یادگیری تیم، یادگیری تیمی، آموزش تیمی، آموزش کار تیمی، یادگیری مشارکتی
		به چالش کشیدن	توجه به پویایی تیم، تشویق تفکرات فرصت‌طلبانه جدید، به چالش کشیدن تیم در هر کار.
	۸- حفظ تیم	حسی سازی	شناسایی وقایع مهم محیطی، مدیریت تفسیر درست رویدادهای بیرونی و درونی مؤثر بر تیم، چالش‌های تفسیر رویدادها، سازگاری با محیط
		مدیریت مرزهای تیم	مرزهای مشخص تیمی، روابط درون تیمی و بین تیمی، خودمدیریتی اعضای تیم در سطح فرد و تیم
		توجه به محیط روانی و اجتماعی تیم	توجه به فضای روانی تیم، حمایت اجتماعی از تیم و اعضای آن، ملاحظات فردی و توجه به تفاوت‌های فردی اعضای تیم

در نهایت، هشت شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و استخراج شدند که عبارت است از: ۱. ایجاد و تشکیل تیم؛ ۲. تعیین مأموریت، اهداف و انتظارات تیم؛ ۳. طراحی و تدوین ساختار و برنامه تیم؛ ۴. تأمین منابع تیم؛ ۵. عمل به وظایف تیم و حل مسائل آن؛ ۶. نظارت بر تیم و بازخورد دهی؛ ۷. آموزش و توانمندسازی تیم در بستر ایجاد چالش‌های جدید؛ ۸. حفظ تیم.



شکل ۱: الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس

سؤال دوم پژوهش: الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس تا چه میزان اعتبار دارد؟

در پژوهش حاضر، با روش توافق درصدی، به بررسی پایایی نتایج کدگذاری اقدام شد: در تحلیل نتایج کدگذاری، ۶۶ زیر مضامین، ۱۷ مضامین پایه، ۸ مضامین سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر (در مجموع ۹۲ مضمون) کشف و استخراج شد. در بازبینی از سوی همکار ۶۳ زیر مضامین، ۱۵ مضامین پایه، ۸ مضامین سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر (در مجموع ۸۶ مضمون) کشف و استخراج و در نهایت، درصد توافق دو کدگذاری برابر با ۹۶ درصد گزارش شد. PAO $= \frac{2M}{(n1+n2)}$ که در آن PAO برابر با درصد توافق مشاهده شده (ضریب پایایی)، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n1 تعداد واحدهای کد گذاشته (پژوهشگر) و n2 تعداد واحدهای کد گذاشته (همکار بازبین) است. $81 \times 2 = 0.91 = \frac{(92+86)}{2}$ در پژوهش حاضر مقدار درصد توافق پژوهشگران با همکار بازبین برابر با ۹۱ درصد بود که نشان‌دهنده پایایی نتایج کدگذاری بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی و کشف الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی مدیران مدارس بود؛ بنابراین با روش کیفی پدیدارشناسی، به تجارب متخصصان مدیریت آموزشی، مدیران مدارس و مدیر-آموزگاران باتجربه تیم‌سازی توجه شد. تجارب به‌دست‌آمده با استفاده از مصاحبه و شیوه تحلیل مضمون براون و کلارک تحلیل شدند. نتایج نشان‌دهنده هشت شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس بود که عبارت است از: ۱. ایجاد و تشکیل تیم؛ ۲. تعیین مأموریت، اهداف و انتظارات تیم؛ ۳. طراحی و تدوین ساختار و برنامه تیم؛ ۴. تأمین منابع تیم؛ ۵. عمل به وظایف تیم و حل مسائل آن؛ ۶. نظارت بر تیم و بازخورد دهی؛ ۷. آموزش و توانمندسازی تیم در بستر ایجاد چالش‌های جدید؛ ۸. حفظ تیم. شایستگی‌های تیم‌سازی

استخراج‌شده، نظمی خاص دارد که از شایستگی ایجاد و تشکیل تیم شروع شده و به شایستگی حفظ تیم منتهی می‌شود. درنهایت، این چرخه تکرار می‌شود. در تبیین الگوی استخراج‌شده پژوهش حاضر گفته می‌شود:

۱- ایجاد و تشکیل تیم به‌عنوان اولین شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم‌سازی گفته می‌شود: رفتار و عملکرد تیم، بازتابی از (رفتار و عملکرد) اعضای آن است؛ بنابراین درون‌داد کلیدی، کارکرد و رفتار هر تیمی، ترکیب تیم است که به خصوصیات و ویژگی‌های افرادی که تیم را تشکیل می‌دهند و نحوه توزیع این خصوصیات و ویژگی‌ها در تیم اشاره دارد (پفلیدرر، ۲۰۲۱؛ ژو و همکاران، ۲۰۱۹). ترکیب تیم عامل تعیین‌کننده، فرایندها و عملکرد تیم است؛ به‌طور خاص، عناصر شکل‌دهنده (ترکیبی)، از جمله تنوع ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، توانایی‌ها و شخصیت تیمی، به فرایندهای بین فردی در تیم‌ها نظیر هماهنگی، ارتباطات، رفتارهای یاری‌دهنده و انسجام بین اعضای تیم، تعارض درون تیمی و تبادل اطلاعات گره خورده است (کوالسکی، ۲۰۱۸). آنچه در این پژوهش حاصل شد، نشان‌دهنده آن بود که مدیران در این مرحله باید دقت لازم را داشته باشند تا در همین قدم ابتدایی، یک تیم توانمند و قوی از افراد با مهارت‌های مکمل، آشنا به فلسفه تیم و علاقه‌مند به کار تیمی را تشکیل دهند. در این باب، باید اهداف تشکیل تیم و مأموریت آن نیز مدنظر قرار گیرد و به تناسب اهداف تیم و مهارت‌های اعضای تیم توجه شود؛ زیرا تیم‌های کاری با اهداف متفاوتی تشکیل می‌شوند و یکی از عوامل مؤثر در موفقیت تیم‌ها، مهارت‌های مناسب اعضای تشکیل‌دهنده تیم است.

۲- تعیین مأموریت، اهداف و انتظارات تیم از سوی رهبر تیم به‌عنوان دومین شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم‌سازی گفته می‌شود: زمانی که یک تیم خلق و ترکیب آن مشخص می‌شود، شایستگی بعدی مدیر یا رهبر، تعریف مأموریت تیم است. این وظیفه، شامل تعیین و بیان انتظارات عملکردی سازمان از تیم است؛ به‌نحوی که به وظایف مشخص و قابل‌فهم تبدیل شود. زمانی که انتظارات برای تیم واضح و روشن باشد، رهبر بر استقرار مأموریت و اهداف تیم تمرکز می‌کند (رابر، ۲۰۱۹). وظیفه مدیر- رهبر این است که مطمئن شود مأموریت تیم شفاف، قانع‌کننده، چالش‌برانگیز و قابل اشتراک‌گذاری با بقیه‌ی اعضای تیم باشد. تعریف مأموریت تیم و اطمینان از اینکه همه‌ی اعضای تیم فهم درستی از آن دارند، برای تحقق نیازهای تیم و هدایت آن به سمت اهداف بسیار مهم است؛ همچنین با تعریف شفاف مأموریت تیم اطمینان حاصل می‌شود که اهداف و برنامه‌های تاکتیکی تیم در راستای انتظارات، استراتژی‌ها و ارزش‌های سازمان است. این شایستگی تیم‌سازی مبنایی برای شکل‌گیری هویت مشترک و روابط منسجم بین اعضای تیم ایجاد می‌کند (کانلی و یو، ۲۰۱۷). درک یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن است که تعیین مأموریت، اهداف چالش‌برانگیز و انتظارات واقع‌بینانه برای تیم، از سوی رهبر، سبب شفافیت فعالیت‌های تیم، مشارکت فعال‌تر، پویایی تیم و عملیاتی‌بودن نوع انتظارات عملکردی هر یک از اعضا و کل تیم شده و درنهایت، به کارآمدی اثربخش تیم در نیل درست به اهداف تیم منجر می‌شود. چالش برانگیز بودن اهداف تیم، میل به یکنواختی و روزمرگی را در فعالیت تیمی از بین برده و عامل رشد و توسعه تیمی می‌شود؛ به‌طوری که اعضای تیم خود را درگیر یک چالش می‌دانند و برای حل این چالش علاقه‌مند بوده و حل آن را یک موفقیت تیمی قلمداد می‌کنند.

1. Pfladderer
2. Zhu
3. Kowalski
4. Roberge
5. Conley & You

۳- تدوین ساختار و برنامه کاری تیم به عنوان سومین شایستگی تیم سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم سازی گفته می شود: اهداف تیم و انتظارات برای عملکرد تیم، چشم اندازی تعیین می کند که اعضای تیم، نیاز به فهم مشترکی از چگونگی هماهنگ کردن کارها و همکاری با یکدیگر، برای رسیدن به آن دارند (کوالسکی، ۲۰۱۸). اهداف تیم مشخص می کند که چه چیزی برای به انجام رساندن اهداف احتیاج است؛ درحالی که شایستگی ساختار بندی و برنامه ریزی مدیر تعیین می کند که چگونه اهداف عملکرد به بهترین نحو حاصل شود (مک فادن و روهیرج، ۲۰۱۷). شایستگی مدیران در تعیین ساختار و برنامه انجام می شود که شامل: تدوین یا کمک به تدوین شیوه انجام کار (روش)، چه کسی این قسمت از کار را انجام دهد (شفاف سازی نقش ها) یا چه موقع این کار باید انجام شود (زمان بندی، برنامه ریزی و جریان کاری). این رفتارها با برنامه کار منسجم که به عملکرد تیم جهت می دهد و باعث هماهنگ شدن تلاش های تیم، توسعه استراتژی وظایف عملکرد و استانداردهای فرایند تیمی می شود (بروور^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). به نظر، تدوین ساختار و برنامه کاری تیم، عامل ایجاد هماهنگی منسجم و کارآمد تیم در باب برنامه ها و فعالیت های طرح ریزی شده تیم به صورت کلی و ویژه هر یک از اعضای تیم می شود؛ زیرا تیم هایی که ساختار مشخص و منسجم دارند، در نیل به اهداف خود سریع تر و موفق تر هستند. زمانی که ساختار و برنامه تیم مشخص و روشن باشد، هر یک از اعضا از وظیفه خود آگاه است و به آن احساس تعهد و مسئولیت دارد؛ همچنین در حساب پس دهی تیمی و فردی با عنایت به روشن بودن ساختار و برنامه تیم، اعضایی که عملکرد ناقص یا کوتاهی در عملکرد داشته باشند، شناسایی و از تیم حذف می شوند و نیروهای جدید و توانمند جایگزین آنان خواهد شد و ملاک این تصمیم گیری همان ساختار و برنامه کاری تیم است.

۴- تأمین منابع تیم به عنوان چهارمین شایستگی تیم سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم سازی گفته می شود: این شایستگی شامل: کسب و ارائه منابع اطلاعاتی، اقتصادی، مادی و پرسنلی برای تیم است؛ زیرا تیم ها باید منابع لازم را برای تکمیل وظایفشان داشته باشند. این شایستگی تیم سازی در برگیرنده اقدام برای امنیت این منابع است (چرکوسکی و شنلرت، ۲۰۱۸)؛ زیرا اگر تیم از این منابع اساسی محروم باشد، پس هیچ میزان انگیزه یا دیگر اقدامات رهبری به تیم، اجازه عملکرد مناسب را نمی دهد (گاست^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). بنا بر تحلیل نتایج پژوهش، در تأمین منابع یک تیم، منفعی دو گانه وجود دارد؛ منابع، نه تنها برای تکمیل وظیفه حیاتی اند، تأمین کردن منابع، نشانه ای از پشتیبانی و حمایت در تیم است و این امر، به تیم ها انگیزه می بخشد؛ زیرا نشان دهنده آن است که کار آنها مهم است و کارآیی آنها را برای انجام کار تقویت می کند. اعضای تیم علاقه مند هستند که بدانند: منابع لازم برای انجام وظیفه در اختیار آنان قرار خواهد گرفت؟ آیا رهبر تیم نسبت به تأمین منابع برنامه مشخص و واضحی دارد که چگونگی تأمین منابع و توزیع آن را بیان کرده باشد؟ اطمینان اعضای تیم از تأمین منابع لازم و کافی برای مأموریت تیم، آنها را علاقه مند به انجام وظایف کرده است و دغدغهی نقص در تأمین منابع ندارند.

1. McFadden & Roehrig

2. Brouwer

3. Cherkowski & Schnellert

4. Gast, Schildkamp & van der Veen

۵- وظایف تیم و حل مسائل آن به‌عنوان پنجمین شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم‌سازی گفته می‌شود: شایستگی مدیر در اجرای وظایف تیم، شامل پذیرفتن یک نقش فعال در کار تیمی با مشارکت، مداخله یا بالعکس، انجام برخی از وظایف تیم می‌شود (کریستنن^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

مامفورد و همکاران^۲ (مامفورد^۳ و همکاران، ۲۰۰۶؛ مامفورد^۴ و همکاران، ۲۰۰۴) پژوهش‌های گذشته را درخصوص نقش‌های تیمی ادغام کردند و یک نوع‌شناسی را از ده نقش تیمی مجزا توسعه دادند. کلیدی‌ترین نقش‌ها، پنج نقش مرتبط بود (پیمان‌کار^۵، سازنده^۶، مشارکت‌کننده^۷، کامل‌کننده^۸ و منتقد^۹). بیشترین اهمیت، مربوط به شایستگی انجام وظایف رهبری، نقش «کامل‌کننده» است. این نقش وظیفه‌محور، شامل اجرای وظایف در تیم، پذیرفتن مسئولیت برای اتمام وظایف تیم و کمک به سایر اعضا برای تکمیل وظیفه‌شان است. دلیل بارز این است که انجام وظیفه تیم، برای عملکرد کلی تیم و دستیابی به هدف، الزامی است (ویلتشر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹). زاکارو و همکاران (۲۰۰۱) پیشنهاد کردند که رهبری تیم باید بر مبنای «فعالیت‌های مشکل‌گشایی برای تولید راه‌حل‌هایی که در پیشرفت اهداف تیم مؤثرند» تعریف شود. هیلر^{۱۱} و همکاران (۲۰۰۶)، حل مسئله را به‌عنوان «شناسایی و تشخیص مشکلات مربوط به وظیفه، استفاده محتاطانه از تخصص ترکیبی تیم برای آنالیز مشکلات و حل مسائل و رسیدن به یک راه‌حل کارآمد» تعریف می‌کنند؛ یعنی کارکرد رهبری تیم در حل مسائل، شامل مشارکت مستقیم در حمایت از تیم در ارزیابی مسئله، توسعه راهکار و اجرای آن است. تجارب ما در فرایند پژوهش به‌ویژه تحلیل نتایج نشان‌دهنده آن است که رهبران تیم باید بدانند که چگونه مشکلات را به‌طور دقیق شناسایی کرده و به‌طور مؤثر، مداخله کنند؛ همچنین داشتن نقش فعال رهبر در تیم، از الزامات موفقیت تیم است؛ زیرا وقتی اعضای تیم شاهد مشارکت فعال رهبر تیم در فعالیت‌های تیم هستند، انگیزه بیشتری کسب می‌کنند و هویت ما در تیم به سطح بالایی از رضایت و انسجام خواهد رسید. اعضای تیم بیزارند از اینکه رهبر تیم کنارشان بنشیند و فقط دستور دهد. آنها دوست دارند که رهبر تیم هم درگیر فعالیت‌های تیم شود و خود را همانند آنان ببیند و هیچ‌گونه حس تبعیض میان آنان شکل نگیرد. اعضای تیم با رهبرانی که در وظایف تیم مشارکت فعال دارند، احساس صمیمیت و راحتی دارند و علاقه آنان به انجام امور تیمی بیشتر می‌شود. اعضای تیم رهبری را دوست دارند، که در شناسایی مسائل بحر و تخصص داشته باشد، مسائل را به‌خوبی شناسایی، آنها را برای اعضای تیم روشن و شفاف، راهکارهای حل آنان را برای اعضای تیم بیان و در انجام آن به تخصیص نقش مناسب اعضا اقدام کند.

۶- نظارت و بازخورد به‌عنوان ششمین شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم‌سازی گفته می‌شود: برای اطمینان از عملکرد تیم متناسب با پتانسیل‌های خود و آگاهی از شرایط احتمالی خارجی که ممکن است بر عملکرد آن اثر بگذارد، تیم باید هنگامی که درگیر وظیفه است، تحت نظارت قرار گیرد؛

1. Christensen
 2. Mumford & Colleagues
 3. Mumford
 4. Mumford
 5. contractor
 6. creator
 7. contributor
 8. completer
 9. critic
 10. Wiltshire
 11. Hiller

بنابراین یک شایستگی مهم رهبری در مرحله عمل، نظارت بر تیم است (گیلبرت^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). این شایستگی به بررسی فرایندهای تیم، عملکرد^۲ و زمینه بیرونی تیم اشاره دارد که شامل: نظارت و ارزیابی پیشرفت تیم در کار، منابع در دسترس، محیط بیرونی و عملکرد اعضای تیم می‌شود. چنین نظارتی یک شایستگی مهم رهبری است؛ زیرا داده‌های کلیدی را بیان می‌کند که برای بسیاری از کارکردهای دیگر رهبری مفید است. بازخورد، یک ورودی اساسی در مکانیسم‌های نظارتی است که رفتارهای فردی را هدایت و کنترل می‌کند (هاکمن و والتون، ۱۹۸۶). درباره رهبری تیم، بیان بازخورد، این امکان را به تیم می‌دهد تا عملکرد گذشته و فعلی خود را به‌طور مؤثر ارزیابی کرده و سپس در صورت لزوم برای اطمینان از موفقیت آینده سازگار شود. تیم‌ها باید به‌طور دوره‌ای عملکرد خود را در برابر معیارها و انتظارات تعیین‌شده بررسی کنند و تا حدی که عملکرد آنها انتظارات را برآورده نکرده است، سازگار شوند و روش‌های مؤثرتری برای عملکرد تیم اتخاذ کنند. همه منابع رهبری، این شایستگی رهبری را انجام می‌دهند؛ اگرچه هر یک از نظر نوع بازخوردی که در موقعیت ایدئال برای ارائه آماده می‌کنند، کمی متفاوت خواهند بود (فریمن^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). یک کار تیمی موفق، نیازمند نظارت‌های دقیق، مستمر و سازنده از سوی رهبران تیم است؛ هدف اصلی، نظارت بر تیم، نیل به هدف و حفظ مسیر درست فعالیت‌های تیم برای نیل به اهداف آن است؛ به‌طوری که نظارت درست و سازنده، از سوی اعضای تیم پذیرش شود و تسهیل‌گر و تضمین‌کننده درست فعالیت‌های تیم باشد. اعضای تیم از نظارت درست، دقیق و راه‌گشای رهبر تیم، استقبال می‌کنند؛ به شرط آنکه نظارت در راستای نیل به اهداف و خالی از هرگونه غرض‌ورزی، سخت‌گیری یا معیارهای غیرمنطقی باشد. اعضای تیم معتقدند که در مأموریت، ساختار و برنامه تیم همه چیز روشن و نظارت به‌عنوان یک عامل حفظ‌کننده و هدایت‌کننده در مسیر درست نیل به اهداف تیم، لازم و ضروری است؛ همچنین در نظارت باید مواردی مدنظر باشد که در راستای نیل به اهداف ضروری است و از تأکید بر موارد حاشیه‌ای و بی‌ربط به وظایف اعضا خودداری شود.

۷- آموزش و توانمندسازی تیم در بستر ایجاد چالش‌های جدید به‌عنوان هفتمین شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم‌سازی گفته می‌شود: در شرایطی که تیم‌ها با گذشت زمان در فرایندهای مختلف عملکردی شرکت می‌کنند، تیم‌ها و رهبران آنها اغلب نواقصی را در توانایی‌های تیم تشخیص می‌دهند، چه در اعضای تیم که برای انجام وظایف تعیین‌شده خود خوب آماده نشده‌اند یا که تیم به‌طور کلی نتوانسته اثربخش کار کند. چنین نقص‌هایی در توانایی‌های عملکرد تیم، انگیزه و زمینه را برای آموزش فراهم می‌کند و عملکرد رهبری را توسعه می‌دهد. برای دستیابی به سطح بهینه‌ای از عملکرد، تیم‌ها باید در وظیفه‌ای مهارت داشته باشند که از تیم پیش‌بینی می‌شود. تیم‌ها باید چیزهای جدیدی را درباره‌ی وظیفه مدنظر و فرایندهای بین فردی یاد و به کار گیرند که اعضای تیم را قادر می‌کند با هم به‌عنوان یک واحد جمعی کار کنند (ژو و همکاران، ۲۰۱۹). برای توسعه این توانایی‌ها در تیم، شایستگی آموزش و توانمندسازی ممکن است شامل آموزش مستقیم هدفمند به تیم از طریق دستورالعمل‌ها و به‌دنبال آن مربیگری مداوم باشد؛ همچنین این شایستگی، مستلزم تشویق اعضای تیم برای استفاده از منابع آموزشی ارائه‌شده از سوی سازمان است. علاوه بر این، اعضای تیم ممکن است در آموزش متقابل و مربیگری همسالان شرکت کنند تا توزیع

1. Gilbert
2. team processes
3. performance
4. external team context
5. Freeman

مهارت‌های ارزشمند و دانش موجود بین آنها گسترش یابد (ژیا و رادیو، ۲۰۲۰). در این شایستگی، اقدامات رهبری در برگیرندهٔ مربیگری، توسعه^۲ و منتورینگ^۴ تیم مشخص شده است که فرایندها و اثربخشی تیم را با طیف گسترده‌ای از منابع رهبری رسمی و غیررسمی بهبود می‌بخشد (هاگمن و واگمن، ۲۰۰۵). این شایستگی، رهبری تیم را شامل به چالش کشیدن تیم‌ها با توجه به عملکرد وظیفه آنها و مواجهه با مفروضات، متدها و فرایندهای تیم در تلاش برای یافتن بهترین راه‌های انجام کارهای تیم است (مورگسون و همکاران، ۲۰۱۰). به نظر تیم‌ها برای امروز و آینده نیز تشکیل می‌شوند. شرط حضور در آینده و داشتن سهم در آن، نیازمند تطبیق با محیط پیچیدهٔ امروزی است و این تطبیق پیچیده، نیازمند تغییرات هدفمندی است که تنها از سوی آموزش و توانمندسازی مثبت تیم و اعضای آن صورت می‌گیرد. اعضای تیم معتقدند که در پاره‌ای از مسائل دانش و مهارت فعلی آنان کافی نیست؛ بنابراین نیازمند آموزش و کسب مهارت‌هایی برای حل مسائل نوین هستند. آموزش و کسب مهارت باید در راستای مأموریت تیم و حل مسئله‌ای باشد که تیم با آن درگیر است. بهره‌گیری از نظریه‌های نوین در حوزهٔ مسئله‌ای که تیم با آن درگیر است، استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی و حضور در نشست‌ها و مأموریت‌های علمی شاخص‌هایی از آموزش و توانمندسازی اعضای تیم در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا اعضای تیم از ارائهٔ آموزش به شکل سنتی بیزارند و تمایل دارند که با روش‌های نوین یاد بگیرند و مهارت کسب کنند.

۸- حفظ تیم به‌عنوان هشتمین شایستگی تیم‌سازی مدیران مدارس کشف و تدوین شد. در تبیین این شایستگی تیم‌سازی گفته می‌شود: در طول زندگی همهٔ تیم‌ها، اتفاقاتی در داخل و خارج از تیم رخ می‌دهد که بر تجربهٔ تیم اثر می‌گذارد. تا آنجا که یک رویداد برای موفقیت تیم بسیار مهم باشد، نیاز به توجه فوری و به‌مرور زمان نیاز به توجه مداوم دارد. این رویداد برای عملکرد تیم مختل‌کننده است و اثر منفی می‌گذارد؛ مگر اینکه تیم قادر به سازگاری باشد (کانلی و یو، ۲۰۱۷). با توجه به تأثیر حوادث ناگوار بر عملکرد تیم، حس‌سازی یک مؤلفهٔ مهم از شایستگی حفظ تیم است که نیازهای اساسی تیم را برآورده می‌کند. حس‌سازی شامل: شناسایی وقایع مهم محیطی، تفسیر این رویدادها با توجه به وضعیت عملکرد تیم و انتقال این تفسیر به تیم است (شافلر^۵ و همکاران، ۲۰۱۸؛ ویک^۶، ۱۹۹۵). درحقیقت این مؤلفه از شایستگی رهبری تیم، درک درستی از معنا و تأثیر وقایع در عملکرد تیم ایجاد می‌کند و با انجام این کار، نحوهٔ تفکر تیم را دربارهٔ رویدادها یا تجارب داخلی و خارجی مدیریت می‌کند. این جنبه از رهبری تیم، از طریق ایجاد رویدادهای خاص برای اعضای تیم، به تیم کمک می‌کند تا اهمیت رویدادهای خاص را درک کنند و تیم را قادر می‌کند تا به‌طور مؤثر با تأثیرات خود کنار بیاید. فعالیت‌های حس‌سازی به تیم کمک می‌کند تا دیدگاه خود را دربارهٔ کار و چالش‌های آن به دست آورد و استفادهٔ عینی از اطلاعات لازم را برای سازگاری با محیط‌های پویا تسهیل کند (هوری گوچی و لمتو^۷، ۲۰۱۵). مؤلفهٔ بعدی در باب شایستگی حفظ تیم، شامل مدیریت مرزهای تیم است. این مؤلفه، مستلزم مدیریت روابط تیم، زمینهٔ سازمانی بزرگ‌تر از طریق برقراری ارتباط و هماهنگی با واحدهای اصلی خارج از تیم (مانند دیگر تیم‌ها و رهبران، مدیریت ارشد و مشتریان) و محافظت از تیم در برابر نیروهای خارجی و رویدادها برای یکپارچه‌شدن

1. Xia & Radio
2. coaching
3. developing
4. mentoring
5. Shuffler
6. Weick
7. Horiguchi & Imoto

کارتیمی در سایر سازمان‌ها می‌شود (بنولیل، ۲۰۱۷). مدیریت مرزهای تیم شامل: مدیریت دو اولویت رقیب است؛ از یک طرف، تیم باید مرز به نسبت محکم در اطراف خود داشته باشد تا اعضا بدانند که چه کسی در تیم حضور دارد، چه منابعی را برای این اعضا به ارمغان می‌آورد و چه کسی مسئول چه چیزی است. از طرف دیگر، تیم باید مرز به نسبت سستی داشته باشد تا منزوی نشود و یک تبادل اطلاعات مداوم با محیطی داشته باشد که در آن زندگی می‌کند؛ بنابراین شایستگی حفظ تیم در مدیریت مرزهای تیم، باعث می‌شود که تیم این خواسته‌های متضاد را متعادل کند (دیل و گیسون، ۲۰۱۸). در نهایت مؤلفه حمایت محیطی روانی و اجتماعی تیم در تمام چرخه کار، زمانی اتفاق می‌افتد که توجه به محیط اجتماعی و رسیدگی به مسائل بین فردی در تیم، که ممکن است در عملکرد تیم دخالت داشته باشد، بسیار مهم باشد. بنا بر نتایج پژوهش، توجه به استمرار فعالیت‌های مدارس، حفظ و بقای تیم‌های موجود از اقدامات مهم مدیر مدرسه است. حفظ و بقای تیم، نیازمند مدیریت درست مرزهای تیم، حفظ استقلال آن با وجود روابط متقابل و سازنده در بستر مدرسه و ایجاد فضای روانی مثبت در اعضای تیم برای ماندن در تیم است. اعضای تیم به علت چالش‌برانگیز بودن مأموریت‌ها و اهداف تیم علاقه‌مند به حفظ تیم هستند؛ به طوری که بعد از انجام هر مأموریت، همواره خود را برای انجام کارتیمی جدید با اهداف جدید و محوریت حفظ بقای تیم و کارتیمی در سطح مدرسه آماده نگه می‌دارند؛ زیرا کسب تجارب موفق از اثربخشی کارتیمی و لذت کارتیمی اعضای تیم را همواره علاقه‌مند به حفظ و بقای تیم و کارتیمی در مدرسه می‌کند.

الگوی پژوهش حاضر، راهنمای مناسبی برای مدیران مدارس به منظور تیم‌سازی است؛ بنابراین به مدیرانی که به رشد حرفه‌ای کارکنان خود در قالب کارتیمی عنایت و توجه خاصی دارند، پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود: ۱. در مرحله ایجاد و تشکیل تیم نسبت به رعایت معیارهایی از قبیل: «تعیین عنوان تیم، استفاده از افراد سرشناس، تعداد مناسب اعضا، ویژگی‌های شخصیتی اعضا، توانایی‌های اعضا و مهارت‌های اعضای تیم به عنوان مکمل هم» اقدام کند. ۲. در مرحله تعیین مأموریت، اهداف و انتظارات تیم به رعایت معیارهایی از قبیل: «بیان رسالت‌ها، تعیین مأموریت‌ها، در نظر داشتن مأموریت‌های شفاف و چالش‌برانگیز، تنظیم و تدوین اهداف، تعیین ارزش‌های سازمان، استراتژی‌ها و بیان شفاف و روشن انتظارات عملکردی تیم» اقدام کند. ۳. در مرحله طراحی و تدوین ساختار و برنامه تیم به رعایت معیارهایی از قبیل: «تعیین نقش‌ها، توزیع متناسب نقش‌های تیم با توانایی‌ها و تخصص اعضا، بیان برنامه نیل به اهداف عملکرد، تعیین برنامه زمانی و برنامه‌ریزی انجام امور تیم» اقدام کند. ۴. در مرحله تأمین منابع تیم به رعایت معیارهایی از قبیل: «فراهم کردن امکانات لازم تیم، تأمین منابع مالی از قبیل: حقوق و دستمزد اعضا، تأمین وسایل انجام امور، فراهم کردن فضای کاری فیزیکی، تأمین پایگاه‌های اطلاعات علمی، اضافه کردن یا شناسایی اعضای جدید و فراهم کردن تکنولوژی لازم برای تیم» توجه کند. ۵. در مرحله عمل به وظایف تیم و حل مسائل آن به رعایت معیارهایی از قبیل: «رهبر به عنوان عضوی فعال از تیم، رهبری فعال، مشارکت‌کننده، کامل‌کننده و هدایت‌کننده تیم، مربی تیم، مهارت تشخیص مسائل و مشکل‌گشایی رهبر» توجه کند. ۶. در مرحله نظارت بر تیم و بازخورد دهی به رعایت معیارهایی از قبیل: «نظارت بر عملکرد تیم، نظارت فردی و تیمی، بررسی فرایندها، ارزیابی عملکرد فردی و تیمی، بررسی نقاط ضعف و قوت، بازخورد فوری و مستمر، بررسی مسائل تیم و ارائه نظر، شناسایی موانع و مشکلات تیم در عمل» اقدام کند. ۷. در مرحله آموزش و

1. Benoliel

2. Dibble & Gibson

توانمندسازی تیم در بستر ایجاد چالش‌های جدید به رعایت معیارهایی از قبیل: «آموزش مهارت‌های اجتماعی، پرورش مهارت‌های تیمی اعضا، درک درست از تیم و کار تیمی، آموزش متقابل اعضا، رهبری یادگیری تیم، یادگیری تیمی، آموزش تیمی و کار تیمی، یادگیری مشارکتی، توجه به پویایی تیم، تشویق تفکرات فرصت‌طلبانه جدید و به چالش کشیدن تیم در هر کار» توجه کند. ۸. در مرحله حفظ تیم به رعایت معیارهایی از قبیل: «شناسایی وقایع مهم محیطی، مدیریت تفسیر درست رویدادهای بیرونی و درونی مؤثر، مرزهای مشخص، روابط درون و بین تیمی، خودمدیریتی اعضا، توجه به فضای روانی، حمایت اجتماعی از تیم و اعضای آن، ملاحظات فردی و توجه به تفاوت‌های فردی اعضای تیم» اقدام کند. در نهایت از جمله محدودیت‌های پژوهش به محدودیت در تعمیم نتایج آن اشاره می‌شود؛ زیرا هدف پژوهش حاضر، شناسایی و کشف الگوی شایستگی‌های تیم‌سازی در مدیران مدارس بود؛ بنابراین در تعمیم نتایج و استفاده از آنها در نمونه‌های دیگر با احتیاط عمل می‌شود.

منابع و مأخذ

- اکبری، محمد (۱۳۹۹). بررسی تأثیر تیم‌سازی با توجه به نقش متغیرهای رهبری تحول‌آفرین و هوش عاطفی در وزارت راه و شهرسازی، همایش ملی بهبود و بازسازی سازمان و کسب و کار، تهران، <https://civilica.com/doc/1044844>
- حسین‌خانی، مسعود و وکیل‌الرعیایا، یونس. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر جهت‌گیری کارآفرینی و رهبری تحول‌آفرین بر موفقیت پروژه با در نظر داشتن نقش میانجی تیم‌سازی (مورد مطالعه: شرکت مپنا)، نخستین همایش ملی مطالعات جدید در کارآفرینی و مدیریت کسب و کار، سمنان، <https://civilica.com/doc/1001310>
- رنجبر کبوتر خانی، مصطفی و حسن‌پور، اکبر. (۱۳۹۹). طراحی الگوی تیم‌سازی موفق در بخش دولتی. پژوهش‌های مدیریت عمومی. ۱۳(۴)، ۲۶۴-۲۴۱.
- عبدالملکی، جمال. (۱۴۰۱). بررسی نقش رهبری خدمتگزار و رهبری تیم در عملکرد تیمی با میانجی‌گری انسجام تیمی و یادگیری تیمی در معلمان دوره دوم متوسطه استان کردستان. رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- قدیمی گرمجانی، حبیب و لرک، علیرضا. (۱۳۹۹). تیم‌سازی اثربخش در پروژه‌های عمرانی با رویکرد بهره‌وری منابع انسانی، اولین کنفرانس بین‌المللی معماری، عمران، محیط‌زیست و کشاورزی، تهران، <https://civilica.com/doc/1170332>
- Benoliel, P. (2017). Managing senior management team boundaries and school improvement: An investigation of the school leader role. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 57-86.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brenner, M. J., Pandian, V., Milliren, C. E., Graham, D. A., Zaga, C., Morris, L. L., & Roberson, D. W. (2020). Global tracheostomy collaborative: Data-driven improvements in patient safety through multidisciplinary teamwork, standardisation, education, and patient partnership. *British Journal of Anaesthesia*, 125(1), 104-118.
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson, J. (2017). Assessing teamwork in undergraduate education: A measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 378-397.

- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Fostering teacher community development: A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research*, 15(3), 319-344.
- Cherkowski, S., & Schnellert, L. (2018). Teacher, team, and school change through reciprocal learning. *Teacher Development*, 22(2), 229-248.
- Christensen, J., Harrison, J. L., Hollindale, J., & Wood, K. (2019). Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. *Accounting Education*, 28(2), 195-219.
- Coleman, M., & Glover, D. (2010). *Educational leadership and management: Developing insights and skills: Developing insights and skills*. McGraw-Hill Education (UK).
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540.
- Connell, P. J. (2003). *A phenomenological study of the lived experiences of adult caregiving daughters and their elderly mothers*. PhD. Dissertation, University of Florida.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design (choosing among five approaches)*. California: Sage Publications.
- Dibble, R., & Gibson, C. B. (2018). Crossing team boundaries: A theoretical model of team boundary permeability and a discussion of why it matters. *Human Relations*, 71(7), 925-950.
- Fapohunda, T. M. (2013). Towards effective team building in the workplace. *International Journal of Education and Research*, 1(4), 1-12.
- Freeman, E., Wertheim, E. H., & Trinder, M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40(5), 847-868.
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767.
- Gersick, C. J. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of Management Journal*, 31(1), 9-41.
- Giegold, W. C. (1976). What goes on in a team-building project in local government: A case study? *State & Local Government Review*, 8(3), 80-83.
- Gilbert, S. B., Slavina, A., Dorneich, M. C., Sinatra, A. M., Bonner, D., Johnston, J., Winer, E. (2017). Creating a team tutor using GIFT. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(2), 286-313.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Hackman, J. R., & Hackman, R. J. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Harvard Business Press.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), 269-287.
- Hackman, J. R., & Walton, R. E. (1986). Leading groups in organizations. In P. S. Goodman & Associates (Eds.), *Designing effective work groups* (PP. 72-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hambrick, D.C. (2010). Top management teams. In Bournois, F., Duval-Hamel, J., Roussillon, S. and Scaringella, J.-L. (Eds), *Handbook of top management Teams* (pp.23-30). Palgrave Macmillan, London,
- Hawkins, P. (2014). Leadership team coaching: Developing collective transformational leadership. *Kogan Page Publishers*.

- Heathfield, S. M. (2007). *Twelve tips for team building: How to build successful work teams*. Human Resources. New Brunswick, NJ.
- Hedman, E. (2016). Leadership team tool for better meaning making. *Journal of Management Development*, 35 (5), 592-605.
- Hiller, N. J., Day, D. V., & Vance, R. J. (2006). Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 387-397.
- Horiguchi, S., & Imoto, Y. (2015). Fostering learning through unlearning institutional boundaries: A 'team ethnography' of a liminal intercultural space at a Japanese university. *Ethnography and Education*, 10(1), 92-106.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. McKinsey & Company. Inc, New York, NY.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijsselaers, W. (2018). When leadership powers team learning: a meta-analysis. *Small Group Research*, 49(4), 475-513.
- Kowalski, K. (2018). Creating interprofessional teams. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 49(7), 297-298.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 412-469. John Wiley and Sons.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., McHugh, P. P., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1996). A dynamic theory of leadership and team effectiveness: Developmental and task contingent leader roles. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management*, 253-305. Greenwich CT.
- LaFasto, F., & Larson, E. (2001). *When teams work best*. Thousand Oaks, Cali.
- Lyndon, S., Pandey, A., & Navare, A. (2020). Shared leadership and team creativity. *Personnel Review*, 49(9), 1805-1822.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.
- Marosi, I., & Bencsik, A. (2009). Teamwork in Higher Education: Teamwork as Chance of Success. *International Journal of Learning*, 16(5), 166-174.
- Martin, A., & BAL, V. (2006). *The state of teams: CCL research report*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- McFadden, J. R., & Roehrig, G. H. (2017). Exploring teacher design team endeavors while creating an elementary-focused STEM-integrated curriculum. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-22.
- Misra, S., & Srivastava, K. B. L. (2018). Team-building competencies, personal effectiveness and job satisfaction: The mediating effect of transformational leadership and technology. *Management and Labour Studies*, 43(1-2), 109-122.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., & Karam, E. P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39.
- Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2006). Situational judgment in work teams: A team role typology. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests: Theory, measurement, and application*, 319-343. Taylor and Francis Group.
- Mumford, T. V., Van Iddekinge, C. H., Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2008). The team role test: Development and validation of a team role knowledge situational judgment test. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 250-267.

- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- O'Neil, H.F., Wang, S., Chung, G., & Herl, H. (1999). *Draft final report for validation of teamwork skill questionnaire using computer-based teamwork simulations*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Pfledderer, B. C. D. (2021). *A coach's guide to creating a team handbook*. *Strategies*, 34(4), 40–42.
- Riebe, L., Girardi, A., & Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. *Small Group Research*, 47(6), 619-664.
- Roberge, T. (2019). Creating a team foundation. *Strategies*, 32(1), 45–47.
- Salenger, R., Morton-Bailey, V., Grant, M., Gregory, A., Williams, J. B., & Engelman, D. T. (2020). Cardiac enhanced recovery after surgery: A guide to team building and successful implementation. *Seminars in Thoracic and Cardiovascular Surgery*. 32(2), 187-196.
- Shuffler, M. L., Diazgranados, D., Maynard, M. T., & Salas, E. (2018). Developing, sustaining, and maximizing team effectiveness: An integrative, dynamic perspective of team development interventions. *Academy of Management Annals*, 12(2), 688-724.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Van Dongen, M. A. (2014). Toward a standardized model for leadership development in international organizations. *Global Business and Organizational Excellence*, 33(4), 6-17.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (1995). *Developing management skills*. New York, NY: HarperCollins.
- Wiltshire, T. J., Steffensen, S. V., & Fiore, S. M. (2019). Multiscale movement coordination dynamics in collaborative team problem solving. *Applied Ergonomics*, 79(2), 143-151.
- Xia, X., & Radio, Z. (2020). Empowerment: The teacher training model in primary and secondary schools, A case study of singapore. *Open Access Library Journal*, 7(5), 1-19.
- Zaccaro, S. J., Ely, K., & Shuffler, M. (2008). The leader's role in group learning. In V. Sessa & M. London (Eds.), *Work group learning, understanding, improving and assessing how groups learn in organizations*, 15-44. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483.
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: The role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 657-671.