

Investigating the dimensions and components of the faculty learning community, designing a model by mixed-methods (Case study: Campus of Farhangīān University of Tehran)

- Sāsān Rostami, PhD in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, (Corresponding Author).
Email: rostami.asan@gmail.com
- Mohammad Ghahramāni (PhD), Associate Professor of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
Email: dr_ghahramani@yahoo.com
- Mahmoud Abolghāssemi (PhD), Associate Professor of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
Email: mabolghasemi60@gmail.com

Abstract

The current research, which was carried out with the aim of identifying the dimensions of the academic faculty learning community in order to provide a professional development model in the university, is applied in terms of purpose and exploratory mixed-methods in terms of the nature of data. In the qualitative section of the research, which was phenomenological in terms of the collected data, using a purposeful sampling method, 5 people were selected as sample. In the quantitative section of the study, the research population consisted of the faculty members (tenured and non-tenured) of Farhangīān University campuses in Tehran (522 people), from whom 220 people have been selected using stratified sampling method. The data collection tool was a semi-structured interview in the qualitative section and a researcher-made questionnaire in the quantitative section. Cronbach's alpha and construct validity were used to determine the validity of the measurement tool, and in the qualitative part, frequent comparison of codes and experts' advices were used. Qualitative data analysis has been done using thematic analysis and quantitative data analysis was done using descriptive statistics, confirmatory factor analysis and fit indices. Findings in the qualitative section of the study included 4 main dimensions (i.e., 1. common goals and vision, 2. collective learning, 3. common professional action, and 4. common professional reflection) and 9 sub-dimensions, based on which the final research model was presented. In the quantitative section of the study, the results of U Mann Whitney test showed that the current state of the components of the learning community among the professors is not desirable. Also, the results of the confirmatory factor analysis have shown that the dimensions have sufficient factor loadings to predict the learning community of academic staff members, and the fit indices of the model showed that the developed model has a good fit.

Keywords

Faculty Members, Professional Development, Learning Community, University



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی ابعاد و مؤلفه‌های جامعه یادگیری هیئت علمی (FLC)، طراحی مدل با روش آمیخته (مطالعه موردی: پردیس دانشگاه فرهنگیان استان تهران)

■ ساسان رستمی* ■ محمد قهرمانی** ■ محمود ابوالقاسمی***

چکیده:

پژوهش حاضر که با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جامعه یادگیری هیئت علمی به منظور ارائه مدل توسعه حرفه‌ای در دانشگاه انجام گرفته است از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت داده‌ها آمیخته اکتشافی است. داده‌ها از طریق مصاحبه و مشاهدات میدانی جمع‌آوری شد. در بخش کیفی پژوهش از نوع پدیدارشناسی است. مطالعات برحسب داده‌ها جمع‌آوری و با روش نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بر روی ۱۵ نفر انجام شد. در بخش کمی مطالعات هم‌بستگی جامعه آماری پژوهش را اعضای هیئت علمی (موظف - غیرموظف) پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان تهران (۵۲۲ نفر) تشکیل دادند و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعداد ۲۲۰ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسش‌نامه محقق ساخته بود. آلفای کرونباخ و روایی سازه ابزار اندازه‌گیری تعیین اعتبار بودند. در بخش کیفی از مقایسه مکرر کدها و مشاوره خبرگان و در تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون و داده‌های کمی از شاخص‌های توصیفی، تحلیل عاملی تأییدی و برازش استفاده شد. ۴ بعد اصلی یافته‌های پژوهش در بخش کیفی عبارت‌اند از (۱) اهداف و چشم‌انداز مشترک؛ (۲) یادگیری جمع؛ (۳) عمل حرفه‌ای مشترک؛ (۴) بازتاب حرفه‌ای مشترک) و ۹ بعد فرعی که مدل نهایی پژوهش بر اساس آن‌ها ارائه شد. در بخش کمی نتایج حاصل از آزمون بومان ویتنی نشان داد وضعیت موجود مؤلفه‌های جامعه یادگیری در بین استادان مطلوب نیست. نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از این بود که ابعاد برای پیش‌بینی جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی بار علمی کافی دارند و شاخص‌های برازش الگوی تدوین‌شده از برازش مطلوبی برخوردارند.

کلیه واژه‌ها: اعضای هیئت علمی، توسعه حرفه‌ای، جامعه یادگیری، دانشگاه فرهنگیان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۷/۲۵

تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۵/۲۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۳

(نویسنده مسئول) دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران. E-mail: rostami.asan@gmail.com

** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. E-mail: dr_ghahramani@yahoo.com

*** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. E-mail: mabolghasemi60@gmail.com

مقدمه

امروزه مأموریت دانشگاه به‌طور مشخص پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز نیازهای روبه‌رشد جامعه‌ای تعریف می‌شود که از آن پشتیبانی می‌کند. در این مسیر، دانشگاه‌ها با مسائل جدی که مشخصهٔ قرن جدید است روبه‌رو هستند. مسائلی مانند در دسترس بودن آموزش‌های دانشگاهی برای عموم مردم، آموزش مداوم و توسعه، افزایش اهمیت تحصیلات بعد از دانشگاه، جهانی‌سازی، استانداردهای بین‌المللی، رشد تعداد عاملان اجرایی آموزش عالی برای بزرگ‌سالان، تنوع در منابع اطلاعات، گسترش نظام یادگیری از راه دور و... از این جهت به نظر می‌رسد دانشگاه‌ها ناگزیرند راهبردهای جدید توسعه و بهبود را در همهٔ ارکان برای خود تعریف کنند (البولسکا^۱ و البولسکا، ۲۰۱۴).

در این میان با ظهور الگوهای جدید در نظام‌های آموزشی و تأکید بر نیاز به نیروی مجرب و متخصص کار در محیط‌های آموزشی آماده‌سازی معلمان برای حرفهٔ معلمی به اولویت اصلی در همهٔ کشورها تبدیل شده است به‌گونه‌ای که نیاز به تربیت معلم به‌منزلهٔ کارگزاری فکور، خلاق و سازنده‌گرا بیش‌ازپیش برجسته می‌شود. بر مبنای همین نیاز، دانشگاه فرهنگیان رسالت خود را در سال‌های اخیر بر این گذاشته است تا امکانات و اقدامات لازم را در جهت تعلیم و تربیت معلمی فکور فراهم آورد. معلمی که همواره در حال یادگیری به‌جای نتیجه‌گیری از فرایند یادگیری است (نقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). بدون شک اعضای هیئت‌علمی و استادان، که مهم‌ترین منابع انسانی دانشگاه‌ها هستند و بدنهٔ آن‌ها را تشکیل می‌دهند بیشترین و مهم‌ترین نقش را در ارتقای کیفیت آموزش عالی دارند. بنابراین لازم است مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها این منابع مهم و ارزشمند را در کانون توجه قرار دهند و برای رشد آن‌ها برنامه‌ریزی کنند (مور و پینسکی^۲، ۲۰۱۵).

درواقع تحول مداوم که امروزه در دانشگاه ضروری شده مبتنی بر رشد مداوم اعضای هیئت‌علمی است. برای موفقیت و پایداری عملکرد در فضای دانشگاهی بسیار رقابتی، دانشگاه‌ها باید اطمینان حاصل کنند که صلاحیت‌های لازم اعضای هیئت‌علمی افزایش یافته و آن‌ها می‌توانند راهبردهای پشتیبانی نهادی اساسی را فراهم کنند. در این زمینه دانشگاه‌ها می‌توانند، با افزایش انگیزه‌های مشارکت و کاهش حساسیت‌ها و مانع‌های رسمی، توسعهٔ حرفه‌ای را بهبود بخشند (فالولوا^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

هان و لسستر^۴ (۲۰۱۲) در تعریفی ساده و غیرآرمان‌گرایانه بیان کردند که توسعهٔ حرفه‌ای در واقع «فرایندی عمدی در ایجاد دانش و مهارت است که به افراد امکان می‌دهد تا در شغل خود مؤثر باشند و در حرفهٔ خود پیشرفت کنند».

تا دههٔ ۱۳۸۰ هدف اصلی برنامه‌های رشد هیئت‌علمی، فراهم کردن زمینه‌هایی برای بالندگی و ایجاد شایستگی‌ها و مهارت‌های اعضای هیئت‌علمی در کسوت آموزش‌دهندگان بود. از این منظر هیئت‌علمی رشدیافته کسی است که از ابزارهای گوناگون آموزشی استفاده کند، مفاهیم را خوب بپرواند و ارتباط‌های مؤثری برقرار کند. اما از دههٔ ۱۳۸۰ به بعد بیشتر برنامه‌های بالندگی دانشجو محور و کل‌نگر هستند. عضو

هیئت‌علمی در کسوت انتقال‌دهنده‌ی دانش باید یادگیری دانشجویان را تسهیل کند. این گذار از یاددهی به یادگیری مستلزم کسب مهارت‌های جدید است. رویکردهای جدید به توسعه‌ی حرفه‌ای از رویکردهای کوتاه‌مدت انفرادی و عموماً خارج از سازمانی به رویکردهای یادگیری مداوم بخشی از فعالیت‌های معمول روزانه با گروه همکاران تغییر شکل داده است که عمدتاً آموزش، بازخورد، فرصت‌هایی برای تأمل گروهی و آموختن بیشتر در گروه‌های مشارکتی، آموزش به همکار و عجنین‌شدن کار افراد در ارتباط با همکاریانش را شامل می‌شود (گسپار^۵، ۲۰۱۰). تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهد اثربخشی برنامه‌های رشد اعضای هیئت‌علمی و دانشگاه‌ها تا حدود زیادی به سطح بالایی از مشارکت اعضای هیئت‌علمی و اختیار قائل‌شدن برای آن‌ها در فرایند توسعه و بهبود بستگی دارد (آکرلیند^۶، ۲۰۰۵).

هنوز هم نهادها و مؤسسات آموزش عالی بر روش‌های فردمدار رشد اعضای هیئت‌علمی تأکید می‌کنند. روش‌هایی مانند فرصت‌های مطالعاتی، مرخصی‌ها و کمک‌های مالی برای شرکت در کنفرانس‌ها یا تأکید خاص بر شناسایی شیوه‌های تدریس که با نیازهای دانشجویان مناسب است. شاید بیشترین موفقیت در پیشگامی رشد اعضای هیئت‌علمی در سال‌های اخیر با الگوی جوامع یادگیری اتفاق افتاده است که با ترکیب سطح بالایی از کارهای مشارکتی و شخصی اعضای هیئت‌علمی صورت می‌گیرد (دالی^۷، ۲۰۱۱).

بویر^۸ (۱۹۹۰) دانشگاه‌ها را با تعبیر جوامع یادگیری توصیف کرد. همچنین ویژگی‌هایی مثل هدفمندبودن، بازبودن، منصف‌بودن، منظم و مرتب و دقیق‌بودن را نیز برای آن برشمرد. دانشگاه در جایگاه جامعه‌ی یادگیرنده‌ی حرفه‌ای به‌صورت مکانی که یادگیری‌های مادام‌العمر برای کلیه‌ی افراد اعم از دانشجو و استاد و کارمند به‌منظور رشد و پیشرفت مستمر رخ می‌دهد، ادراک شده است. دانشگاه یادگیرنده‌ی حرفه‌ای مکانی است که در آن همکاری و حمایت‌های دوجانبه پرورش داده می‌شود، بینش تسهیم‌شده‌ی روشن و واضحی برای آینده ایجاد می‌گردد و محیط‌های طبیعی برای یادگیری وجود دارد. جوامع یادگیری دانشگاهی با تعبیر گروهی از اعضای هیئت‌علمی تعریف می‌شوند که درگیر برنامه‌های فعال، مشارکتی و سالانه با برنامه‌ی درسی مشخصی هستند. موضوع این برنامه تقویت آموزش و یادگیری همراه با نشست‌ها و اقدامات مکرر است که یادگیری، توسعه، جوامع و ارتباطات را به وجود می‌آورد. این گروه ممکن است بر نیازهای خاصی از اعضای هیئت‌علمی مانند مسیر و دوره‌ی شغلی اولیه‌ی هیئت‌علمی تمرکز کنند یا توجهشان را به سمت موضوع یا مسئله‌ای خاص مانند نوشتن برنامه‌ی درسی هدایت کنند. فرایند جوامع یادگیری هیئت‌علمی معمولاً شامل نشست‌هایی به سبک سمینارهاست که اعضای هیئت‌علمی دانش و تجارب و تحقیقاتی را که مربوط به آموزش و یادگیری می‌شود به بحث می‌گذارند. مشارکت‌های هیئت‌علمی همچنین ممکن است اعمال آموزشی جدیدی را در کلاس‌ها به آزمایش بگذارند یا اینکه درگیر طرح‌های آموزش خودطراحی‌شده شوند (کاکس^۹، ۲۰۰۴).

پژوهش‌ها به‌طور پیوسته‌ای بر این ادعا هم‌گرا شده است که جامعه‌ی حرفه‌ای سهم عمده‌ای در

بهبود آموزشی و اصلاح دانشگاه دارد. پژوهش دنسی^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۹) با عنوان «جامعه یادگیری آنلاین اعضای هیئت‌علمی؛ مدلی برای تحول آموزش پایدار» نشان می‌دهد جوامع یادگیری حرفه‌ای علاقه‌استادان به آموزش و یادگیری، کمک به اجرای شیوه‌های جدید آموزشی و حمایت از تغییر مداوم استادان را افزایش می‌دهد. همین‌طور تینل^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «تداوم تغییرات آموزشی از طریق جامعه یادگیری استادان» نشان دادند که مشارکت در جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی^{۱۲} (FLC) افزایش پاسخ‌گویی در تدریس و تقویت ارتباطات اعضای هیئت‌علمی را افزایش می‌دهد. به‌طور کلی اتفاق نظر فزاینده‌ای در بین ادبیات این حوزه نشان می‌دهد که جوامع یادگیری هیئت‌علمی برای اجرای مؤثر نوآوری‌های آموزشی و جامعه پشتیبان از نوآوری‌های هیئت‌علمی ظرفیت چشمگیری دارد و اغلب مسیرهای تحقیق و بینشی را نشان می‌دهند که ممکن است مدیران و مجریان به‌تنهایی توانایی شناسایی آن‌ها را نداشته باشند. (هاربین^{۱۳}، ۲۰۱۹).

آنچه در واقعیت این حوزه در حال انجام است، در واقع نشان می‌دهد که مدل‌های رشد اعضای هیئت‌علمی در جذب و کاربرد راهبردهای جدید و استفاده مداوم از آن‌ها دچار کاستی است. چرا که به‌رغم تلاش‌ها و هزینه‌های فزاینده اجرای اصلاحات آموزشی، متأسفانه، در بسیاری از مواقع دیده می‌شود که در عمل این اصلاحات با شکست روبه‌رو بوده است. یکی از عمده‌ترین دلایل این شکست از نادیده گرفتن یا دست‌کم گرفتن نقش اعضای هیئت‌علمی در اجرای سیاست‌های بهبود آموزشی نشئت می‌گیرد. از طرفی، به‌رسمیت‌شناختن اهمیت نقش اعضای هیئت‌علمی به‌تنهایی نمی‌تواند آموزش را بهبود بخشد بلکه مسئله اصلی که دانشگاه‌ها با آن روبه‌رو هستند چگونگی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در قالب گروه است. در واقع جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی گروه‌هایی از هیئت‌های علمی هستند که پشتیبانی مداوم برای جبران این خلأ را فراهم می‌کنند. اعضای هیئت‌علمی فرصت دارند ایده‌هایی را عیب‌یابی و مسائلی را حل کنند که ممکن است به‌تنهایی نتوانند آن را انجام دهند. این بخشی از منطق ایجاد جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی است که اعضا را برای یادگیری از یکدیگر و اشتراک منابع جمع می‌کند (کرالس^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۰).

در این میان، ظهور الگوهای جدید در نظام‌های آموزشی و تأکید بر نیاز به نیروی مجرب و متخصص کار در محیط‌های آموزشی آماده‌سازی معلمان را برای حرفه معلمی به اولویت اصلی در همه کشورهای تبدیل کرده است به‌طوری که نیاز به تربیت معلم به‌منزله کارگزاری فکور، خلاق و سازنده بیش‌ازپیش برجسته می‌شود. بر مبنای همین نیاز، دانشگاه فرهنگیان رسالت خود را در سال‌های اخیر بر این گذاشته است تا با فراهم کردن امکانات و اقدامات لازم در جهت تعلیم و تربیت معلمی فکور را تربیت کند که همواره در آموزش به‌جای نتیجه‌گیری به فرایند یادگیری توجه می‌کند (نقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

مطالب ذکرشده و ضرورت و اهمیت آن‌ها این واقعیت را نشان می‌دهد که بهسازی و توسعه اعضای هیئت‌علمی در اکثر دانشگاه‌ها، بالأخص دانشگاه فرهنگیان، نتایجی مانند تمرکزگرایی زیاد، کمتر شدن

مشارکت اعضای هیئت‌علمی و نوعی خاموشی نوآوری و خلاقیت را به دنبال داشته است. در واقع اهداف و فعالیت‌های برنامه‌های رشد استادان با نیازها و علایق آن‌ها کاملاً همسو نیست. این موضوع ممکن است اثربخشی این برنامه‌ها را به احتمال زیاد به خطر بیندازد. از طرفی به نظر می‌رسد در دانشگاه فرهنگیان به دلیل حضور و استفاده از استادان غیرموظف و پاره‌وقت و واحدهای درسی مشابه با استادان متفاوت تشکیل چنین گروه‌هایی برای تعامل بیشتر بین استادان و همین‌طور تسهیم تجارب بین آن‌ها ضرورتی دوچندان دارد و علاوه بر این می‌تواند زمینه‌ی تعامل استادان و دانشگاه را با دیگر استادان و دانشگاه‌ها فراهم کند. از این منظر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی و ارائه‌ی الگوی جامعه‌ی یادگیری آن‌ها به‌منزله‌ی الگوی توسعه‌ی حرفه‌ای درون‌زا و خودجوش تحقیق حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی کدام‌اند؟
۲. چه الگوی مفهومی برای آن می‌توان ارائه کرد؟
۳. وضعیت موجود و مطلوب ابعاد و مؤلفه‌های جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی چگونه است؟
۴. درجه‌ی تناسب الگوی ارائه‌شده تا چه میزان است؟

■ پیشینه پژوهش

در دهه ۱۹۹۰، پس از انتشار نتایج یادگیری در جوامع یادگیری دانشجویی^{۱۵} (SLC) دانشگاه میامی نیز از لحاظ تاریخی به نتایج مشابهی در زمینه‌ی برنامه‌ی رشد اعضای هیئت‌علمی خود دست یافت. در آن برنامه‌ها گروه‌های ۸ تا ۱۲ نفره از اعضای هیئت‌علمی در طول دوره‌ای یک‌ساله بر روی موضوعات آموزش و یادگیری کار می‌کردند. در نتیجه این گروه‌ها را جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی نامیدند (کاکس، ۲۰۰۴). در این مسیر پیکره‌ی در حال گسترش تحقیقات برای مستند کردن اثربخشی جوامع یادگیری هیئت‌علمی آغاز شده است اما در زمینه‌ی ابعاد و مؤلفه‌های جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی در قالب الگویی کاربردی برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌خصوص در پژوهش‌های داخلی با کمبود تحقیقات تجربی روبه‌رو هستیم.

در این باره بورس^{۱۶} و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «ایجاد سواد داده‌ای و اطلاعاتی از طریق جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی» در بین استادان کتابداری به این نتیجه رسیدند که با تشکیل این جامعه‌ی یادگیری استادان به جعبه‌ابزار آموزشی دسترسی همیشگی پیدا کردند. ضمن اینکه این جامعه همکاری بین استادان و کتابداران را تسهیل و تسریع کرد. هاربین (۲۰۱۹) در پژوهشی مشابه و با هدف به‌کارگیری جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی برای حمایت از یادگیری ترکیبی و کریستی^{۱۷} (۲۰۱۶) با عنوان «جامعه‌ی یادگیری هیئت‌علمی برای ادغام فناوری‌های آموزشی» انجام داد و به این نتیجه رسید که جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی فرصت‌های بیشتری برای آن‌ها به‌منظور همکاری با خارج از

نهادهایش ایجاد می‌کند و با تأکید بر استفاده از فناوری‌های الکترونیک تجربه استادان را در این زمینه بهبود خواهد بخشید. نتکین و کلاب^{۱۸} (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان «افزایش پایداری برنامه‌های درسی از طریق fIc» به این نتیجه رسیدند که تشکیل این الگوی ارزیابی‌های چندگانه از وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی و احصای شاخص‌های پایداری استادان دانشگاه برنامه درسی را اصلاح می‌کند. برنامه درسی و تمرینات آموزشی لازم به پایداری و توجه بیشتر در برنامه درسی آموزش عالی می‌انجامد. انگیون و اتکینسون^{۱۹} (۲۰۱۵) در ارتباط با نسبت جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی با برنامه درسی در پژوهشی مشابه با عنوان «جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی؛ مدلی برای حمایت از تغییرات برنامه درسی در آموزش عالی» به این نتیجه رسیدند که تشکیل چنین گروه‌های یادگیری و کاری در دانشگاه علاوه بر شناسایی مسائل مهم آموزشی و غیرآموزشی برنامه‌های درسی و شیوه‌های آموزشی مطابق با فرهنگ دانشگاه را رشد خواهد داد. از دیگر پژوهش‌های مرتبط در این زمینه می‌توان به پژوهش ویکز^{۲۰} و همکاران (۲۰۱۵) اشاره کرد. موضوع این پژوهش ایجاد کلاس‌های ترکیبی و تدریس مشترک از طریق جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی بود. پژوهش مشابه بوند^{۲۱} (۲۰۱۵) نیز با تمرکز بر تشکیل جامعه یادگیری هیئت‌علمی برای استادان غیرموظف و جدیدالاستخدام اشاره کرد که سطح تعامل با دیگر دانشجویان و مدرسان، منابع آنلاین، انعطاف‌پذیری، روش‌های جدید یادگیری، انواع ارزیابی مؤثر و عملکرد بالای یادگیری دانشجویان از نتایج تشکیل این الگو در بین استادان است. به‌طور کلی می‌توان گفت که بررسی پیشینه پژوهش‌های تجربی جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی نشان داد که اکثر تحقیقات به‌صورت موردی جوامعی در دانشگاه‌ها را بررسی کردند. در این بررسی‌ها بیشتر از آنکه ابعاد و مؤلفه‌های این الگو مدنظر باشد، پیامدها و تأثیرات این الگو در فرایندهای آموزشی در کانون توجه پژوهش‌ها قرار گرفته است.

روش پژوهش

مطالعه حاضر که با هدف کلی شناسایی ابعاد مؤلفه‌های الگوی جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است از نظر هدف در زمره تحقیقات کاربردی و با توجه به نوع داده‌ها در زمره پژوهش‌های «آمیخته اکتشافی»^{۲۲} قرار دارد. از این نظر هم از شیوه «کیفی»^{۲۳} و هم از شیوه «کمی»^{۲۴} برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. در بخش کیفی ابتدا با مطالعه کتابخانه‌ای ابعاد و مؤلفه‌های جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی از منظر یافته‌های تحقیقات مرتبط بررسی شد. سپس با استفاده از روش کیفی و مصاحبه با استادان و تجربه کار اشتراکی آنان ابعاد نهفته پدیده مطالعه‌شده در قالب الگوی مفهومی طراحی شد. سپس در بخش کمی ابزار نظرسنجی متناسب با ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده در قالب پرسش‌نامه طراحی شد و ابعاد و مؤلفه‌های الگوی طراحی‌شده در قالب آزمایشی و نهایی اجرا شد. به‌منظور تبیین ابعاد پژوهش حاضر در بخش کیفی و ریشه‌داشتن مفهوم در کارهای

اشتراکی تجربه‌ی زیسته‌ی دانشگاهی اعضای هیئت‌علمی و تبیین نشدن مناسب مؤلفه‌های جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی آن تاکنون، تحقیق حاضر به شیوه‌ی پدیدارشناسانه انجام گرفت.

پژوهش در بخش کیفی از نوع مطالعات پدیدارشناسانه تفسیری انجام شد. در واقع پدیدارشناسی تفسیری در پی نحوه‌ی تجربه‌ی پدیده‌ای خاص در بستر خاص زمانی مکانی است و معنای پدیده‌ها را در بافتی خاص بررسی می‌کند. در این بخش از پژوهش و مطابق با مراحل پدیدارشناسی تفسیری مراحل ذیل طی شد: ۱- مقدمه، بیان مسئله و سؤالات؛ ۲- فرایند و رویه‌ی تحقیق؛ ۳- احصای گزاره‌های معنادار و مهم؛ ۴- معانی گزاره‌ها؛ ۵- درون‌مایه‌های مستخرج از گزاره‌ها؛ ۶- توصیف کامل پدیده‌ی کروزل^{۲۵} (۲۰۰۹). برای انتخاب نمونه‌ها از فن انتخاب هدفمند اعضای نمونه (استادان و اعضای هیئت‌علمی که تجربه‌ی کار مشترک داشتند) استفاده شد. در مجموع پانزده مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق انجام و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با روش تحلیل مضمون انجام گرفت. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه مراحل زیر را طی کرد: الف) مکتوب کردن مصاحبه‌ها؛ ب) ایجاد کدهای اولیه؛ ج) جداسازی کدهای خارج از بحث؛ د) بازبینی مضمون‌ها؛ ه) تعریف و نام‌گذاری مضمون‌ها؛ ی) تولید گزارش نهایی. برای اطمینان از اینکه تفسیر داده‌ها پدیده‌ی مطالعه‌شده را منعکس می‌کند از بازنگری شرکت‌کنندگان و مرور افرادی غیر از شرکت‌کنندگان (استاد راهنما و همکاران پژوهشگر) استفاده شد. همچنین با مراجعه و مقایسه مکرر کدها و مشاوره‌های متعدد با خبرگان این حوزه سعی شد تا دقت کدهای به‌دست‌آمده و در نتیجه ارتباط بین آن‌ها و مقوله‌های حاصل و به عبارتی روایی و پایایی افزایش یابد.

تحلیل مضمون روش تحلیل داده‌ها پس از شمارش درون‌مایه‌های مصاحبه‌ها بود. گروه کانونی الگوی نظری پژوهش با استفاده از یافته‌های پژوهش‌های مرتبط ترسیم شد. پس از آن برای اعتباریابی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی پژوهش در بخش کمی، پرسش‌نامه‌ی نهایی تحقیق تدوین و برای تعیین اعتبار سازه‌ای پرسش‌نامه از روش روایی هم‌گرا (CR) (مؤلفه‌ها و ابعاد آن‌ها از قبل مبتنی بر الگوی ارائه‌شده بخش کیفی در نظر گرفته شده بود) در قالب تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتیجه شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده اعتبار سازه ابزار استفاده‌شده را تأیید کرد. پایایی هم‌بستگی درونی گویه‌ها در نمونه ۳۰ نفره ارزیابی شد که میزان آلفای به‌دست‌آمده با ۰/۸۱ برابر بود.

پس از تأیید پایایی و روایی از پرسش‌نامه‌ای متشکل از ۳۴ سؤال در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، تا حدودی، کم و خیلی کم) استفاده شد. با توجه به اینکه رویکرد رشد جامعه‌ی هیئت‌علمی در دانشگاه‌های داخلی رویکردی جدید است پرسشنامه‌ی پژوهش حاضر به صورت دوجبهی (وضعیت موجود - وضعیت مطلوب) طراحی و برازش مدل و بررسی روایی سازه بر اساس داده‌های وضع مطلوب ارزیابی شد.

جامعه‌ی آماری مدنظر تمامی استادان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان تهران (تمام وقت و مدعو سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰) ۵۲۲ نفر را در بر می‌گرفت. برای تعیین سهم هر مرکز دانشگاه فرهنگیان

از کل نمونه‌ها از روش طبقه‌ای تناسبی استفاده شد. به این ترتیب که هر دانشگاه یک طبقه را در نظر گرفت و نسبت استادان هر دانشگاه به کل استادان دانشگاه محاسبه شد. در ادامه به نسبت همان ضریب به دست آمده به طور تصادفی از هر دانشگاه استادان برای نمونه انتخاب شدند. تعداد ۲۲۰ نفر انتخاب و پرسش‌نامه در اختیار آنان قرار گرفت. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمارهای توصیفی (میانگین درصد) و آمار استنباطی مانند آزمون یومن ویتنی^{۲۶} و هم‌بستگی چندمتغیره داده‌ها شامل تحلیل عاملی تأییدی^{۲۷} و مدل معادلات ساختاری^{۲۸} استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از پژوهش به تفکیک هر یک از سؤال‌های پژوهش به شرح ذیل است:

◆ **سؤال اول:** ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل دهنده جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی کدامند؟
در این بخش از پژوهش برای پاسخ‌گویی به این سؤال ابتدا یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با موضوع بررسی شد.

جدول ۱. یافته‌های تحقیقات تجربی مرتبط با جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی

ردیف	پژوهشگران و عنوان پژوهش	مؤلفه‌های تأکید شده
۱	بورس و همکاران (۲۰۲۰): کشف سواد داده‌ها از طریق جامعه یادگیری هیئت علمی کتابداری	● ایجاد جعبه ابزار آموزشی و همکاری‌های مداوم بین استادان
۲	هاربین (۲۰۱۹): به کارگیری جامعه یادگیری هیئت علمی برای حمایت از یادگیری ترکیبی	● حضور شناختی، اجتماعی و آموزشی در بین اعضا
۳	کریستی (۲۰۱۶): جامعه یادگیری هیئت علمی برای ادغام فناوری‌های آموزشی	● فرصت‌های همکاری برای اعضای هیئت علمی خارج از نهادهای خود
۴	نتکین و کلاب (۲۰۱۶): افزایش پایداری برنامه‌های درسی از طریق جوامع یادگیری اعضای هیئت علمی	● دانش و درک اعضای هیئت علمی، ایجاد جامعه و رضایت از برنامه، تمرین‌های آموزشی، اصلاحات برنامه درسی
۵	ویکز و همکاران (۲۰۱۵): کلاس ترکیبی به وسیله جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی	● سطح تعامل با دیگر دانشجویان و مدرسان، منابع آنلاین، انعطاف‌پذیری، روش‌های جدید یادگیری، انواع ارزیابی مؤثر
۶	انگین و اتکینسون (۲۰۱۵): جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی؛ مدلی برای حمایت از تغییرات برنامه درسی در آموزش عالی	● بحث درباره مسائل، حل این مشکلات و توسعه شیوه‌های آموزشی مطابق با فرهنگ دانشگاه

ردیف	پژوهشگران و عنوان پژوهش	مؤلفه‌های تأکیدشده
۷	بوند (۲۰۱۵): جامعه یادگیری هیئت‌علمی برای استاد غیرموظف	• آموختن راهبردهای آموزشی مفید، ارتباط بیشتر با همکاران، پشتیبانی بیشتر از دانشگاه و اعتمادبه‌نفس بیشتر در تدریس
۸	طاهیر ^{۲۹} و همکاران (۲۰۱۳): بررسی شیوه‌های جامعه یادگیری حرفه‌ای؛ مقایسه تجربی گروه‌های دانشگاه‌های مالزی	• رضایت شغلی اعضای هیئت‌علمی و عملکرد یادگیری دانشجویان
۹	پپتر ^{۳۰} (۲۰۱۴): بهبود اثربخشی جامعه اعضای هیئت‌علمی کالج با استفاده از جامعه یادگیری مبتنی بر فناوری	• بهبود و افزایش یادگیری در کلاس درس با فناوری آموزشی
۱۰	دالی (۲۰۱۱): جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی: بیان نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی و یادگیری دانشجویان	• افزایش فعالیت‌های مستقل و خودگردان، فرصت‌های شناسایی و ایجاد زمینه‌های شایستگی و مکان‌هایی برای ایجاد ارتباط در سراسر ادارات و واحدهای دانشگاهی
۱۱	جکسون ^{۳۱} و همکاران (۲۰۱۳): تجربه اعضای هیئت‌علمی دانشکده درگیر با برنامه جامعه یادگیرنده	• همدلی بیشتر و آگاهی دانشجویان، ایجاد اعتبار ارتباط با دانشجوین، مشارکت بیشتر در جوامع بزرگ‌تر در دانشگاه، همکاری فعال و توسعه حرفه‌ای
۱۲	مارتی - پیرسون ^{۳۲} (۲۰۱۲): ایجاد جامعه یادگیری الگوی توسعه حرفه‌ای	• حمایت‌های لازم برای افزایش درگیری و یادگیری بهتر دانشجویان، مدیریت کلاس فن‌های درگیر کردن دانش آموزان
۱۳	ویلسون ^{۳۳} (۲۰۱۱): ارتباط بین اعتماد اعضای هیئت‌علمی به همکاران و جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی	• تأثیر جامعه یادگیری بر مؤلفه‌های اعتماد در بین اعضای هیئت‌علمی
۱۴	هندزیک و لاوامجدیا ^{۳۴} (۲۰۱۰): جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی؛ دانشگاه جهانی آنلاین	• الگوی عمومی تسهیم دانش، مشارکت متغیر اعضا و تمرکز موضعی انتخابی
۱۵	کاکس (۲۰۰۴): تأثیر جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی بر تدریس و یادگیری	• پیشرفت در مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان، توانایی تفکر جامع و توانایی برای تلفیق و ادغام اطلاعات و ایده‌ها
۱۶	نوجنت ^{۳۵} و همکاران (۲۰۰۸): بررسی جوامع یادگیری هیئت‌علمی؛ ایجاد ارتباط بین آموزش، یادگیری و فناوری (مطالعه موردی دانشگاه ویرجینیا)	• تسهیم اطلاعات و ارائه پشتیبانی، افزایش نحوه یادگیری فناوری
۱۷	ایزبرگ و هرمان ^{۳۶} (۲۰۰۸): جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی پیوندی بین جامعه و علم	• بهبود شیوه‌های تدریس، تحقیقات مشترک، همکاری بین‌رشته‌ای

بررسی یافته‌های پژوهش‌های تجربی در زمینه جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی نشان داد اکثر تحقیقات این حوزه پیامدها و تأثیرات این الگو در فرایندهای آموزشی را مدنظر قرار داده‌اند و اکثراً بر ایجاد جو همکاری در بین اعضای هیئت‌علمی توافق نظر دارند. بیشترین مؤلفه‌های تأکیدشده این تحقیقات عبارت‌اند از تسهیم و تبادل دانش، مشارکت بیشتر و اعتماد بین اعضا.

در گام بعدی برای پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش با رویکرد کیفی پدیدارشناسانه استادانی که در حوزه کار اشتراکی با دیگر استادان و همین‌طور تشکیل گروه‌های غیررسمی کاری تجربه داشتند چه از دانشگاه فرهنگیان و چه دیگر دانشگاه‌های شهر تهران مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای به عمل آمد.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	سابقه تدریس	دانشگاه	ردیف	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	دانشگاه
۱	مرد	۲۲	تهران	۹	مرد	۸	تهران جنوب
۲	مرد	۱۱	تهران	۱۰	زن	۱۳	تهران جنوب
۳	زن	۸	شهید بهشتی	۱۱	زن	۱۰	علوم تحقیقات
۴	مرد	۱۷	شهید بهشتی	۱۲	مرد	غیرموظف ۵	فرهنگیان ری
۵	مرد	۱۴	شهید بهشتی	۱۳	مرد	غیرموظف ۴	فرهنگیان ری
۶	زن	۱۶	شاهد	۱۴	مرد	۸	فرهنگیان ری
۷	مرد	۲۱	صنعتی امیرکبیر	۱۵	مرد	۹	فرهنگیان ری
۸	مرد	۱۷	صنعتی امیرکبیر				

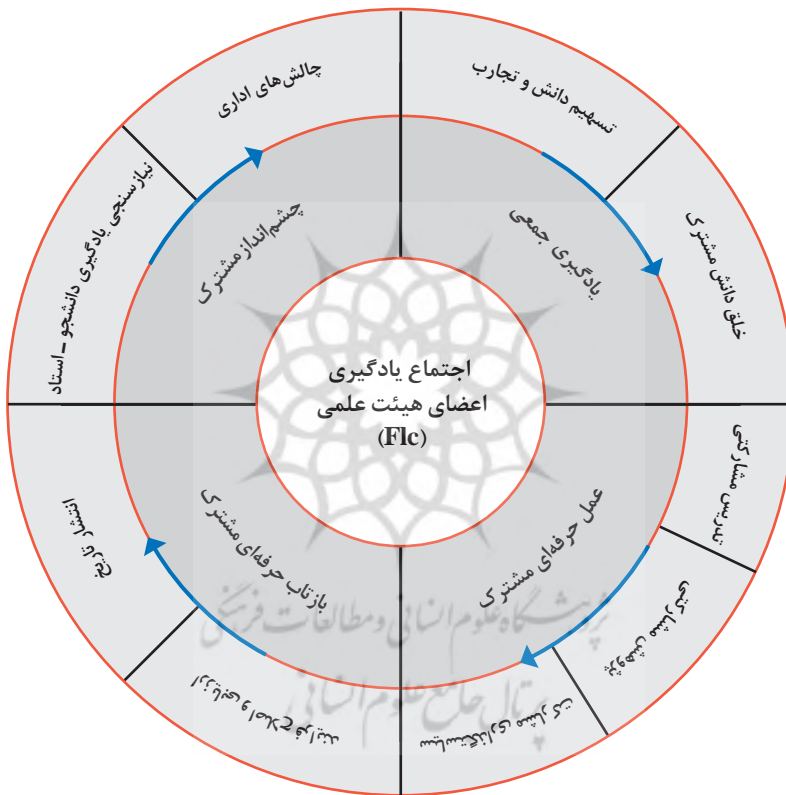
نتایج گزاره‌های کلامی مصاحبه‌شوندگان در ارتباط با ارکان و ابعاد این جوامع یادگیری با استفاده از شیوه تحلیل مضمونی در قالب ۴ بعد اصلی و ۹ مقوله فرعی و به شرح جدول شماره ۳ تنظیم شد.

جدول ۳. تحلیل مضمونی داده‌های مصاحب‌های: کدگذاری‌های باز، مقوله‌ها و درون‌مایه‌ها و فراوانی جمله‌ها در ارتباط

با هر مؤلفه

تعداد ارجاع‌ها	نمونه‌های کدگذاری باز	مقوله یا مضمون فرعی	درون‌مایه یا مضمون اصلی
۱۵ واحد معنایی (کدباز)	<ul style="list-style-type: none"> تحقق مقصدهای مشترک، مسائل کاری مربوط به دانشجویان، بحث و گفت‌وگو درباره‌ی فعالیت‌های پژوهشی، هماهنگی برگزاری کنفرانس‌ها و همایش‌ها، تصمیم‌های اداری جدید، جلسه‌های تصمیم‌های گروه‌های دانشکده 	مسائل اداری	تعیین چشم‌انداز مشترک
	<ul style="list-style-type: none"> دغدغه‌ی یادگیری دانشجویان در موضوع خاصی یادگیری، فناوری، مسئولیت‌پذیری مشترک در قبال یادگیری اعضا، تخصص مشترک، تا حدودی مرتبط بودن رشته‌ها، یادگیری موضوعات بین‌رشته‌ای، تمرکز بر مهارت‌آموزی دانشجویان، اولویت‌بندی یادگیری دانشجویان 	نیازسنجی یادگیری هیئت‌علمی و دانشجویان	
۱۳ واحد معنایی (کدباز)	<ul style="list-style-type: none"> داشته‌ها در موضوع مدنظر، رسیدن به درک و زبان مشترکی از مسئله، جلسه‌های هم‌اندیشی یا سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات، تعامل با یکدیگر، عمل شخصی به‌اشتراک گذاشته‌شده، شریک شدن در تجربه‌های متفاوت یکدیگر 	تسهیم دانش و تجربه‌ها	یادگیری جمعی
	<ul style="list-style-type: none"> نگاه‌کردن به مسائل از زاویه‌های متفاوت‌تر، نیاز به بررسی و مطالعه‌ی بیشتر در آن حوزه، جلسه‌های مشترک با دانشجویان، تهیه و تدوین محتوای مشارکتی، صحبت درباره‌ی ویژگی‌های کلاس، دانشجویان و انتظارات هماهنگ، مشارکت در تهیه و تدوین اطلاعات ضروری 	توسعه و خلق دانش حرفه‌ای مشترک	
۱۴ واحد معنایی (کدباز)	<ul style="list-style-type: none"> حضور هم‌زمان سر کلاس، تقسیم‌بندی زمان تدریس، مدیریت کلاسی مشترک، رویکردهای جدید آموزشی در کلاس‌های مشارکتی، طراحی آموزشی مشترک، ارزیابی مشترک از یادگیری دانشجویان، آموزش ترکیبی 	تدریس مشارکتی	عمل حرفه‌ای مشترک
	<ul style="list-style-type: none"> طرح‌های برون‌سازمانی مشارکتی، تجربه و تولیدات علمی جمعی، برگزاری همایش‌های مشترک، نیازسنجی مسائل پژوهشی روز، تحقیقات مشارکتی دانشجویی استادی 	پژوهش مشارکتی	
	<ul style="list-style-type: none"> تصمیم‌ها درباره‌ی برنامه‌ی درسی، طراحی درس‌های مشترک، نیازسنجی و ایجاد رشته‌ی تحصیلی جدید، برنامه‌ریزی راهبردی، تصمیم‌های آموزشی 	سیاست‌گذاری‌های مشارکتی	
۱۳ واحد معنایی (کدباز)	<ul style="list-style-type: none"> بازخورد از یکدیگر، ارزیابی مستمر دروس مشترک، تأمل در حین و بعد از تدریس، گفت‌وگوی فکروانه، آگاهی از یادگیری دانشجویان، مشاهده‌های کلاسی 	ارزیابی و اصلاح فرایند	بازتاب حرفه‌ای مشترک
	<ul style="list-style-type: none"> در معرض نقد قرار دادن فرایند، انتشار روایت‌های مشترک از نتایج، جلسه‌های بررسی فرایند با دانشجویان، پیگیری نتایج، درج مقاله‌های مربوطه، نگهداری به‌صورت بانک اطلاعات 	ارائه و انتشار نتایج	

◆ **سؤال دوم:** چه الگوی مفهومی می‌توان برای جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی ارائه کرد؟ به‌منظور پاسخ به این سؤال و بررسی نتایج و تأکیدات سایر پژوهش‌های مرتبط در این زمینه (جدول شماره ۲) و بعد از شناسایی و کدگذاری مفهوم‌ها و مؤلفه‌ها در مرحله مصاحبه (جدول شماره ۳)، گروه کانونی با ۷ نفر از متخصصان اصلی که در مرحله مصاحبه‌های اولیه نیز حضور داشتند تشکیل و در نهایت الگوی مفهومی پژوهش در قالب ۴ بعد اصلی و ۹ مؤلفه فرعی به شرح نگاره شماره ۱ تدوین شد.



نگاره ۱. الگوی مفهومی جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی (استخراج شده از بخش کیفی پژوهش)

◆ **سؤال سوم:** وضعیت موجود و مطلوب مؤلفه‌های جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی چگونه است؟

در ادامه برای پاسخ‌گویی به این سؤال از پرسش‌نامه طراحی شده، که حاوی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های به‌دست‌آمده از مرحله کیفی بود، استفاده شد. به این صورت که پرسش‌نامه به صورتی طراحی گردید که پاسخ‌دهندگان باید برای هر دو شرایط موجود و مطلوب به گویه‌های موجود در مقیاس پنج‌جه‌ای لیکرت

(خیلی زیاد، زیاد، تا حدودی، کم و خیلی کم) پاسخ می‌دادند. پس از ارائه‌ی اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه‌ی بررسی‌شده (جدول شماره ۳)، نتایج توصیفی آزمون به دست آمد. با توجه به چولگی توزیع داده‌های به‌دست‌آمده برای مقایسه‌ی میانگین مؤلفه‌های الگوی پژوهش در وضعیت موجود و مطلوب، از آزمون یو من ویتنی استفاده شد. با توجه به اینکه سطح معناداری (مطابق جدول شماره ۵) در تمامی مؤلفه‌های بررسی‌شده کوچک‌تر از ۰/۰۱ است می‌توان بیان کرد بین وضع موجود و مطلوب در تمامی مؤلفه‌های بررسی‌شده تفاوت معناداری وجود دارد و از نظر افراد نمونه مؤلفه‌های جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی در شرایط تطبیق با مؤلفه‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ی پژوهش مناسب نبودند.

جدول ۴. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه‌ی پژوهش در بخش کمی

متغیر	جنسیت		مدرک تحصیلی		سابقه‌ی خدمت		
	زن	مرد	دکتری	ارشد و دانشجوی دکتری	۱-۵	۶-۱۱	۱۲-۲۰
تعداد	۷۰	۱۵۰	۱۳۷	۸۳	۴۳	۸۴	۷۱
درصد	۳۱/۸۲	۶۷/۱۸	۶۲/۲۷	۳۷/۷۳	۱۹/۵۵	۳۸/۱۸	۳۲/۲۷

جدول ۵. نتایج مقایسه‌ی دیدگاه پاسخگویان درباره وضع موجود و مطلوب مؤلفه‌های جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی

مؤلفه	وضع	میانگین	انحراف معیار	Mann-Whitney U	P
چشم‌انداز مشترک	موجود	۱/۸۲۶	۰/۳۴۸	۳۰۰/۵۰	۰/۰۰۰۱
	مطلوب	۴/۰	۰/۶۴۸		
یادگیری جمعی	موجود	۱/۹۱۱	۰/۴۱۸	۳۹۱/۵۰۰	۰/۰۰۰۱
	مطلوب	۴/۳۷	۰/۴۴۸		
عمل حرفه‌ای مشترک	موجود	۱/۸۰۳	۰/۲۸۴	۲۱۱/۰	۰/۰۰۰۱
	مطلوب	۴/۲۵	۰/۵۵۳		
بازتاب حرفه‌ای مشترک	موجود	۱/۸۵	۰/۳۱۰	۳۳۱/۰	۰/۰۰۰۱
	مطلوب	۴/۰۳	۰/۶۴۵		

◆ سؤال چهارم: درجه تناسب الگوی ارائه‌شده تا چه میزان است؟

در پاسخ‌گویی به این سؤال به‌منظور اعتبار سازه‌ای پرسش‌نامه (برگرفته از بخش کیفی پژوهش) و برازش الگوی اندازه‌گیری تأییدی مربوط به جامعه یادگیری هیئت‌علمی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۱۰/۳ تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری تحلیل شدند. در ابتدا برای بررسی وضعیت تأثیر عامل‌های مکنون متغیرهای مشاهده‌شده با متغیر زیربنایی در سطح بالاتر و همچنین سطح اعتبار، معناداری و برازش تأثیر تمامی متغیرهای مکنون در تشکیل سازه، مؤلفه‌ها با استفاده از مقادیر t سنجیده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ به شرح ذیل آمده است:

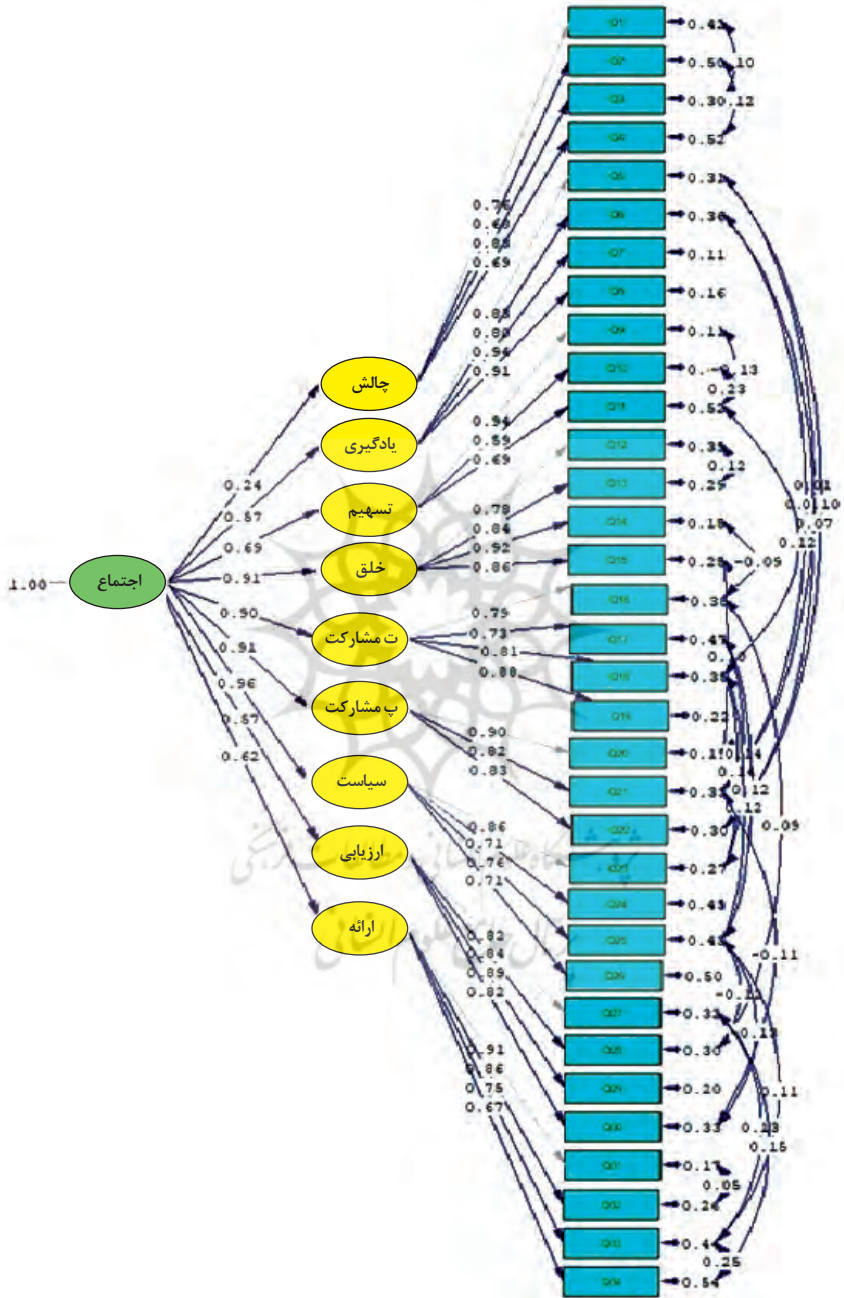
جدول ۶. مقادیر بارهای مستخرج از تحلیل عاملی تأییدی برای اعتبار سازه

عامل	علامت مدل	بار عاملی	t مقدار	معناداری بار عاملی	AVE	پایایی ترکیبی	روایی سازه
چالش‌های اداری	Q1	۰/۷۶	-	✓	۰/۵۵۱	۰/۸۳۰	✓
	Q2	۰/۶۸	۲/۶۳	✓			
	Q3	۰/۸۳	۹/۷۱	✓			
	Q4	۰/۶۹	۲/۴۴	✓			
یادگیری دانشجویان - استادان	Q5	۰/۸۳	-	✓	۰/۷۶۰	۰/۹۲۷	✓
	Q6	۰/۸۰	۱۱/۴۹	✓			
	Q7	۰/۹۴	۱۵/۱۸	✓			
	Q8	۰/۹۱	۱۴/۴۴	✓			
تسهیم دانش و تجارب	Q9	۰/۹۴	-	✓	۰/۵۶۹	۰/۷۹۲	✓
	Q10	۰/۵۹	۵/۵۲	✓			
خلق دانش مشترک	Q11	۰/۶۹	۶/۱۹	✓	۰/۷۲۵	۰/۹۱۳	✓
	Q12	۰/۷۸	-	✓			
	Q13	۰/۸۴	۱۳/۸۴	✓			
	Q14	۰/۹۲	۱۲/۳۵	✓			
	Q15	۰/۸۶	۱۱/۴۱	✓			

جدول ۶. (ادامه)

عامل	علامت مدل	بار عاملی	t مقدار	معناداری بار عاملی	AVE	پایایی ترکیبی	روایی سازه
تدریس مشارکتی	Q16	۰/۷۹	-	✓	۰/۶۴۷	۰/۸۷۹	✓
	Q17	۰/۷۳	۹/۲۱	✓			
	Q18	۰/۸۱	۱۰/۵۸	✓			
	Q19	۰/۸۸	۱۱/۸۹	✓			
پژوهش مشارکتی	Q20	۰/۹۰	-	✓	۰/۷۲۴	۰/۸۸۷	✓
	Q21	۰/۸۲	۱۳/۳۰	✓			
	Q22	۰/۸۳	۱۳/۶۳	✓			
سیاست‌گذاری مشارکتی	Q23	۰/۸۶	-	✓	۰/۶۰۰	۰/۸۵۶	✓
	Q24	۰/۷۶	۶/۸۶	✓			
	Q25	۰/۷۶	۱۰/۸۶	✓			
	Q26	۰/۷۱	۹/۵۶	✓			
ارزیابی و اصلاح فرایند	Q27	۰/۸۲	-	✓	۰/۷۱۱	۰/۹۰۷	✓
	Q28	۰/۸۴	۱۲/۱۲	✓			
	Q29	۰/۸۹	۱۳/۲۹	✓			
	Q30	۰/۸۲	۱۱/۸۱	✓			
ارائه و انتشار نتایج	Q31	۰/۹۱	-	✓	۰/۶۹۱	۰/۸۹۷	□
	Q32	۰/۹۶	۱۸/۰۱	✓			
	Q33	۰/۷۵	۷/۶۸	✓			
	Q34	۰/۶۷	۷/۰۶	✓			

نتایج حاصل از ضرایب معناداری در جدول شماره ۶ محاسبه شده از طریق نرم‌افزار نشان داد که مقادیر t به‌دست‌آمده برای تمامی متغیرهای مطالعه شده از ۱/۹۶ بزرگ‌تر بود. در نتیجه ارتباط این متغیرها با عامل‌های مربوطه معنادار بوده است. همچنین بر اساس نتایج به‌دست‌آمده جدول ۴ مقادیر میانگین واریانس استخراج شده ($AVE = 0/664$) برای سازه‌ها در حد مطلوب (بالتر از ۰/۵) و پایایی سازه $CR = 0/876$ برای کلیه متغیرهای نهفته (سازه‌ها) بیشتر از ۰/۷ است. بنابراین نتایج اندازه‌گیری مرحله دوم الگوی جامعه یادگیری شواهد مطلوبی برای اعتماد یا پایایی شاخص‌ها برای عملیاتی کردن متغیرهای نهفته ارائه داده‌اند.



Chi-Square=809.72, df=461, P-value=0.09741, RMSEA=0.074

در ادامه با هدف سنجش برازش مدل ارائه‌شده از هفت آماره و شاخص استفاده شد که نتایج میزان انطباق مدل پژوهش با شاخص‌ها به‌ترتیب ذیل در جدول شماره ۷ آمده است.

جدول ۷. سنجش برازش مدل ارائه‌شده

ردیف	نام	مقدار مطلوب	مقدار محاسبه‌شده	وضعیت
۱	df/χ^2	< ۳	۱/۷۵۶	مطلوب
۲	RMSEA ^{۲۷}	< ۰/۱	۰/۰۷۴	مطلوب
۳	NNFI	۰/۹ <	۰/۹۱	مطلوب
۴	NFI	۰/۹ <	۰/۹۵	مطلوب
۵	CFI	۰/۹ <	۰/۹۳	مطلوب
۶	AGFI	۰/۹ <	۰/۹۰	مطلوب
۷	GFI	۰/۹ <	۰/۹۱	مطلوب

شاخص‌های برازندگی به‌دست‌آمده مطابق با جدول شماره ۵ نشان‌دهنده برازش مطلوب الگوی مطالعه‌شده با داده‌های مشاهده‌شده هستند. شاخص کای اسکور بر درجه آزادی با مقدار ۱/۷۵۶ و کمیت‌های χ^2 (در سطح معناداری یک درصد) حاکی از اعتبار شاخص‌های نمونه مطالعه‌شده است. شاخص نیکویی برازش $GFI = ۰/۹۱$ به ۱ نزدیک‌تر و در نتیجه حاکی از برازش مناسب مدل است (هومن، ۱۳۹۰). همچنین معیار ریشه میانگین باقیمانده‌ها که شاخصی برای اندازه‌گیری متوسط باقیمانده‌هاست و در تحقیق حاضر ($RMSEA = ۰/۰۷۴$) تأیید شد. این شاخص هر چه کوچک‌تر باشد نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است.

■ بحث و نتیجه‌گیری

بهبود فرایندهای اصلی دانشگاه در گرو رشد اثربخش اعضای هیئت‌علمی است. رشدی که باید بر محور نیازها و علایق استادان و با مشارکت خود آن‌ها حاصل شود. در این جهت الگوی جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی با تکیه بر ایجاد ارتباط‌های حرفه‌ای غیررسمی بین اعضای هیئت‌علمی و همین‌طور تولید دانش بومی حاصل از مشارکت همه استادان زمینه رشد هر چه بیشتر آنان را فراهم می‌کند. لذا آنچه ضروری است دانشگاه‌ها با شناخت هر چه بیشتر ظرفیت‌های این الگو با تعبیر مدل توسعه‌ای درون‌زا و با نهادینه کردن آن در فرهنگ سازمانی دانشگاه شرایط استفاده هر چه بیشتر آن را برای گروه‌های علمی و

استادان دانشکده‌های مختلف ایجاد کنند.

از این جهت پژوهش حاضر با تمرکز بر طراحی الگوی جامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی سعی می‌کند چارچوبی جامع، منسجم و علمی برای استفاده دانشگاه‌ها بالأخص دانشگاه فرهنگیان ارائه دهد. به همین منظور ابتدا نظریه‌ها، مفهوما، عوامل و مؤلفه‌های موضوع پژوهش شناسایی، طبقه‌بندی و استخراج شدند سپس با بررسی ارتباط مفهوما و تعدیل آن‌ها در سطح بالاتر نقشه مفهومی و الگوی اولیه ارائه شد. در مرحله کمی ابتدا مؤلفه‌ها در وضعیت موجود بررسی شدند. در ادامه با تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری و ارتباط‌های حاصل شده از مؤلفه‌ها و ابعاد آن‌ها الگوی مناسب جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی ارائه شد.

نتایج مقادیر t و همچنین تحلیل عامل و برازش مدل نشان داد تعیین اهداف و ترسیم چشم‌انداز مشترک از مؤلفه‌های مهم برای ایجاد جامعه یادگیری و متغیر مکنونی است که از نظر آماری در سطح معناداری در تشکیل الگوی PLC مؤثر است. در واقع اهداف و ارزش‌های تسهیم‌شده چارچوبی را برای تصمیم‌گیری‌های جمعی و مشارکتی فراهم می‌کند (بولام^{۲۸} و همکاران، ۲۰۰۵). در این زمینه اعضای گروه یادگیری اهدافی را در جهت بهبود سطح فعلی عملکرد خود تعیین و برای تحقق این اهداف با هم تلاش می‌کنند (دافور^{۲۹}، ۲۰۰۴). مشارکت‌کنندگان این مطالعه معتقد بودند که رسیدن به اتفاق نظر درباره اهداف و ترسیم نقشه راه مسلماً به نتایج بهتری در کار مشترک آن‌ها می‌انجامد. هر چند که اهداف در جلسه‌های رسمی اعضای هیئت‌علمی بیشتر حول مسائل اداری - آموزشی دانشکده و دانشگاه است ولی در قالب گروه‌های غیررسمی و دوستانه بیشتر مسائل یادگیری اعضا و دانشجویان مدنظر است. از جمله اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش در این ارتباط چنین بود: «من و همکارم علاقه مشترکی به حوزه خاصی از الگوهای جدید روش تدریس داشتیم که همین باعث شد برخی از این الگوها را اشتراکی در کلاس من با هم استفاده کنیم. علاوه بر یادگیری بهتر دانشجویان خود من هم خیلی برایم جالب و آموزنده بود.» (شرکت‌کننده ۴)

در واقع نقطه آغاز و ضرورت تشکیل جامعه یادگیری اعضای هیئت‌علمی علایق و دغدغه مشترکی است که در حوزه کاری احساس می‌کنند که در ادامه به متمرکز کردن فعالیت‌های گروه حول اهدافی مبتنی بر همین نیازها و علایق مشترک خواهد انجامید. هر چند این جوامع الگوهای منحصربه‌فرد خود را در این زمینه دارند اما مسلماً با تبیین اهداف و چشم‌انداز اعضا باید به این ذهنیت مشترک برسند که چگونه فکر و چگونه عمل کنند. در واقع با بررسی شرایط موجود در ارتباط با موضوع مدنظر نقطه‌های مطلوب برای رسیدن در این فرایند را ترسیم خواهند کرد که ممکن است تسلط بر فناوری جدید آموزشی، ارتقا یا ایجاد رشته تحصیلی جدید، کاربست نتایج پژوهشی خاص و... باشد.

نتیجه پژوهش حاضر در این مؤلفه از الگوی جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی با بخشی از یافته‌های مطالعات (انگین و اتکینسون، ۲۰۱۵؛ کاکس، ۲۰۰۴؛ بولام و همکاران، ۲۰۰۵) همخوانی دارد. تحقیق حاضر در این بعد از پژوهش به یافته‌های این مطالعات در ترسیم چشم‌انداز مشترک علاوه بر مسائل یادگیری دانشجویان بر یادگیری در بین استادان نیز تأکید می‌کند. از جمله مؤلفه‌هایی که در این تحقیق با تعبیر متغیر معنادار در تدوین الگوی نهایی نقش داشته است مؤلفه‌ی یادگیری جمعی و دو زیرمؤلفه‌ی آن است. بعد از تعیین اهداف و ترسیم چشم‌انداز رسیدن به درک و زبان مشترکی درباره‌ی موضوع مدنظر گروه از ضروریات است. این رویکرد از طریق در نظر گرفتن شرایط کاری و موقعیت‌های یادگیری غیررسمی ایجاد شده است (رابرتز و پرویت، ۲۰۰۹). مصاحبه‌شونده شماره ۸ در این باره اظهار کرد: «بهتر بود قبل از تدریس ابتدا داشته‌هایمان را درباره‌ی موضوع بررسی می‌کردیم. البته این موضوع به کار فرهنگی در دانشگاه‌ها نیاز دارد. حتی خود من هم ممکن است از نظر ذهنی مقاومت‌هایی برای تعامل‌هایی از این دست داشته باشم.»

جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی به منظور تسهیل و حمایت از محیط‌های یادگیری مشارکتی ایجاد شده‌اند که در آن اعضای هیئت‌علمی ابتدا با تحقیق و مطالعه ادراکشان را از یادگیری وسعت می‌بخشند سپس رویکردهای جایگزین یادگیری را بررسی می‌کنند. تولید و توزیع دانش و مهارت از رسالت‌های اصلی آموزش عالی است که در حال حاضر بخش عمده‌ای از آن تحت تأثیر اقدامات فردی و مجزا در دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد. جوامع یادگیری هیئت‌علمی با ایجاد فضای امن و صمیمی، انتشار داوطلبانه مهارت‌ها و تجارب اکتسابی حول مسائل مشترک یادگیری گروهی را به فرایندی طبیعی و ضروری در دانشگاه تبدیل خواهند کرد. در این مرحله با اتکا به تجربه‌های اعضا بررسی‌ها و رشد ادراکشان در واقع فرضیه‌هایی حول موضوع برای اقدام عملیاتی و اجرا ارائه خواهند داد. با توجه به وضعیت موجود مؤلفه‌ی یادگیری جمعی در دانشگاه فرهنگیان دانشگاه باید زمینه‌ی نشست‌های مشترک رشته‌ای و بین‌رشته‌ای را بین استادان با برنامه‌ریزی و مداومت بیشتری ایجاد کند. در واقع برای تسهیم و خلق دانش مشترک بین استادان و با توجه به ویژگی غیررسمی بودن این گونه از یادگیری‌ها دانشگاه باید بر ایجاد فرهنگ سازمانی لازم در این زمینه تمرکز کند. یافته‌های پژوهش در این بعد با نتایج مطالعات (کریستی، ۲۰۱۶؛ انگین و اتکینسون، ۲۰۱۵؛ دیمترا و مایکل، ۲۰۱۳) در ارتباط با تمرکز بر اشتراک‌گذاری استفاده از فناوری‌های جدید آموزشی همخوانی دارد. پژوهش حاضر علاوه بر اشتراک‌گذاری تجارب شخصی بر اهمیت جست‌وجوگری و یادگیری با هم نیز تأکید می‌کند.

همچنین مقادیر آزمون t و برازش مدل پژوهش نشان داد که مؤلفه‌ی عمل حرفه‌ای مشترک و ۳ زیرمؤلفه‌ی آن یکی از مؤثرترین مؤلفه‌ها در تشکیل سازه‌ی الگوی جامعه‌ی یادگیری

هیئت علمی است. ویلسون (۲۰۱۱) عمل‌گرایی و ایجاد فعالیت حرفه‌ای را ویژگی بارز جوامع یادگیری در دانشگاه می‌داند. دانشگاه‌ها با نهادینه کردن این مدل رشد و یادگیری در بین اعضا، ساختاری را ایجاد می‌کنند که مروج فرهنگ همکاری و کار مشترک است و در واقع زمینه‌هایی را برای ارتقای تدریس، تحقیق و مدیریت کارهای اجرایی اعضای هیئت علمی فراهم می‌کنند. شرکت‌کننده‌ای در مصاحبه این‌طور اظهار کرد: «با تقسیم مسئولیت یادگیری دانشجویان فرصتی برای تأمل حین عمل برای اعضا پیش خواهد آمد که خود را در کسوت دانشجو ببینند و این از نکات مثبت تدریس مشارکتی بود.» در واقع عمل حرفه‌ای مشترک فعالیتی برنامه‌ریزی شده است که عملکرد حرفه‌ای اعضا را بهبود خواهد بخشید. نتایج تحقیق در این بخش مؤید این بود که فراوانی کار اشتراکی استادان معطوف به طرح‌های تحقیقاتی دانشجویان است و علی‌رغم وجود شواهدی قانع‌کننده دال بر اثربخشی و موفقیت کار مشارکتی استادان، دانشکده‌ها بیشتر در انزوا و به صورت انفرادی به کار خود می‌پردازند. در این میان اندک تجارب تدریس مشارکتی استادان حاکی از کارایی و اثربخشی تدریس و همین‌طور رضایت و میل باطنی آن‌ها برای انجام مجدد این شیوه از تدریس است. مسلم است که ایجاد جوامع یادگیرنده در آموزش عالی به‌طور کلی منعکس‌کننده تغییر در فرهنگ کاری است که این امر اجرا، حفظ و دوام آن را دشوار می‌کند. نتایج پژوهش در این بعد با یافته‌های مطالعات (مارتی - پیرسون، ۲۰۱۲؛ پیتر، ۲۰۱۴) در زمینه تدریس اشتراکی همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر علاوه بر تدریس مشترک، بر پژوهش اشتراکی و سیاست‌گذاری اشتراکی تأکید می‌کنند.

از جمله مؤلفه‌هایی که در این تحقیق با تعبیر متغیر معنادار در تدوین الگوی نهایی نقش داشته است مؤلفه بازتاب حرفه‌ای مشترک و دوزیر مؤلفه آن (ارزبابی فرایندها - انتشار نتایج) است. پیامدها و نتایج یادگیری از طریق مرتبط کردن مفاهیم و موضوع‌های FLC با آموزش، دوره‌های درسی، دانش، منافع حرفه‌ای و تجربه‌های زندگی شرکت‌کنندگان افزایش و ارتقا می‌یابد. همه شرکت‌کنندگان باید تشویق شوند تا پیامدها و نتایج یادگیری را در آموزش و دیگر جنبه‌های زندگی واقعی خود به نمایش بگذارند (مو و گیناولی^{۴۱}، ۲۰۰۳). این مهم منوط به داشتن فرهنگ سازمانی غنی است که پرسشگری حرفه‌ای و خطرپذیری در میان اعضا و توجه فکورانه را به همراه داشته باشد (گیلز و هارگریوز، ۲۰۰۶). مصاحبه‌شونده کد ۱۵ در اظهاری مرتبط با این بعد بیان کرد: «متأسفانه نشستی درباره نقاط قوت یا ضعف کار بعد از آن انجام نگرفت و به‌ندرت بازخوردی ارائه شد. در این صورت جلسات بعد از کار می‌تواند به تداوم این کارهای تیمی بینجامد.»

انعکاس نتایج کار گروهی اعضای هیئت علمی معمولاً در طرح‌های پژوهشی ممکن با تعبیر سندی مکتوب در فصل‌نامه‌ها یا به صورت کتاب انتشار می‌یابد اما به نظر می‌رسد

کمتر اتفاق افتاده است که روایت‌های استادان در ارتباط با طرح‌های مشترک آموزشی و توسعه‌ای مکتوب شود و انتشار یابد. لذا با ارزیابی فرایند و به اشتراک‌گذاری نتایج اعضا سعی خواهند کرد تا یافته‌های خود را روشن‌تر، کاربردی‌تر و تکرارپذیرتر کنند. دانشگاه‌ها در این فرایند در حوزه‌ی مسائل و درگیری‌های مشترک از یکدیگر الهام خواهند گرفت.

FLC مدلی جایگزین برای مدل‌های موجود توسعه‌ی حرفه‌ای ارائه می‌دهند که به‌جای تمرکز بر روی رویکرد آموزشی خاص بر چشم‌اندازی مشارکت دربارۀ یادگیری و مشارکت در مدل‌های یادگیری تأکید می‌کند. تمرکز بر فرایند یادگیری به مشارکت‌کنندگان اجازه می‌دهد تا اطلاعات ضروری تصمیم‌گیری دربارۀ فن‌های آموزشی را قبل از یادگیری چگونگی به‌کارگیری آن‌ها به دست آورند. به دیگر سخن، بیشترین موفقیت در پیشگامی توسعه‌ی اعضای هیئت‌علمی در سال‌های اخیر با الگوی جوامع یادگیری اتفاق افتاده است که با ترکیب سطح بالایی از کارهای مشارکتی و کارهایی شخصی اعضای هیئت‌علمی صورت می‌گیرد. جوامع یادگیری حرفه‌ای با قدرت‌دادن به افراد برای پذیرفتن مسئولیت و با به‌کارگیری راهبردهای جدید چارچوب و فرایندی را برای یادگیری مداوم و توسعه‌ی حرفه‌ای فراهم می‌آورند و با در نظر گرفتن شرایط کاری و موقعیت‌های یادگیری غیررسمی ایجاد می‌کنند. لذا فرهنگ‌سازی و حمایت مدیران دانشکده و دانشگاه‌ها از ملزومات اساسی در این زمینه است. حضور مدیران و مسئولان دانشگاه‌ها در این جلسات در کسوت عضو نظام پاداش و ترفیع مرتبط با عملکرد این‌گونه جوامع، تأمین هزینه‌ها و تمهیدات لازم برای این‌گونه نشست‌ها ایجاد جوی باز و مطمئن برای به‌اشتراک‌گذاشتن مسائل و کاستی‌ها در حوزه‌های یادگیری و آموزش دانشجویان و استادان، ایجاد روحیه‌ی صمیمیت و رفاقت در بین اعضا و... همه‌وهمه در ایجاد و رشد جوامع یادگیری اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها مؤثر خواهد بود. پیشنهاد می‌شود دانشکده‌ها تعدادی از جلسه‌های گروه را در سال تحصیلی به تشکیل این جوامع یادگیری بین‌رشته‌ای هیئت‌های علمی اختصاص دهند و استادان در جلسات جامعه‌ی یادگیری اعضای هیئت‌علمی سایر دانشگاه‌ها نیز مشارکت کنند. همین‌طور پیشنهاد می‌شود دانشگاه برای نهادینه‌کردن الگوی رشد جمعی استادان به شیوه‌ی جامعه‌ی یادگیری نشست‌ها و همایش‌هایی برگزار کند تا گروه‌ها تجربه‌های خود را در زمینه‌ی تشکیل این‌گونه جوامع با دیگر دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها به اشتراک بگذارند.

● تعارض منافع / حمایت مالی ●

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه‌ی دکتری رشته‌ی مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی است و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع REFERENCES

نقی‌زاده، عشرت، فاطمه خیوند، فاطمه صفری و سعید دل‌آور. (۱۳۹۷، ۱۸ اردیبهشت). بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در بهبود کیفیت آموزش دوره ابتدایی [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران در تهران، تهران: ایران.
<https://civilica.com/l/8639/>

- Åkerlind, G. S. (2005). Academic growth and development: How do university academics experience it? *Higher Education*, 50(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6345-1>
- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2014). The university in the community. The university's contribution to local and regional development by providing educational services for adults. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 5-11. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.578>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (Report No. 637). DfES, GTCe, NCSL. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5622/1/RR637.pdf>
- Bond, N. (2015). Developing a faculty learning community for non-tenure track professors. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074179.pdf>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>
- Burress, T., Mann, E., & Neville, T. (2020). Exploring data literacy via a librarian-faculty learning community: A case study. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(1), Article 102076. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102076>
- Christie, J. (2016). Faculty Learning Communities to Support Technology Integration. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 9(1), 1-19. <https://journals.psu.edu/td/article/view/1063/523>
- Corrales, A., Goldberg, F., Price, E., & Turpen, C. (2020). Faculty persistence with research-based instructional strategies: a case study of participation in a faculty online learning community. *International Journal of STEM Education* 7, Article 21. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00221-8>
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. In M. D. Cox & L. Richlin (Eds.), *Building faculty learning communities* (pp. 5 – 23). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.129>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Daly, C. J. (2011). Faculty Learning Communities: Addressing the Professional Development Needs of Faculty and the Learning Needs of Student. *currents in teaching and learning*, 4(1), 3-14. <https://www.worcester.edu/currents-in-teaching-and-learning/wp-content/uploads/sites/65/2022/05/Currents-Volume-04-Issue-01-Fall-2011.pdf#page=5>
- Dancy, M., Lau, A. C., Rundquist, A., & Henderson, C. (2019). Faculty online learning communities: A model for sustained teaching transformation. *Physical Review Physics Education Research*, 15(2), Article 020147. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020147>
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://static.battelleforkids.org/images/Shared/Schools%20as%20learning%20communities.pdf>
- Eisenberg, A. F., & Herman, A. P. (2008). Pedagogical partnerships: Faculty learning communities as a foundation for linking science and society. In H. Hartman (Ed.), *Integrating the Sciences and Society: Challenges, Practices, and Potentials* (Vol. 16, pp. 197-223). Emerald Group Publishing Limited.

- [https://doi.org/10.1016/S0196-1152\(08\)16008-2](https://doi.org/10.1016/S0196-1152(08)16008-2)
- Engin, M., & Atkinson, F. (2015). Faculty Learning Communities: A Model for Supporting Curriculum Changes in Higher Education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 27(2), 164-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082846.pdf>
- Falola, H. O., Adeniji, A., Adeyeye, J. O., Igbinoba, E., & Atolagbe, T. O. (2020). Measuring institutional support strategies and faculty job effectiveness. *Heliyon*, 6(3), Article e03461. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03461>
- Gaspar, S. (2010). *Leadership and the professional learning community* (Publication No. 3550587) [Doctoral dissertation, Nebraska University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/360f532bb62e73826712b0cb89af5777/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750>
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Hahn, T. B., & Lester, J. (2012). Faculty Needs and Preferences for Professional Development. *Journal of Education for Library and Information Science*, 53(2), 82-97. <http://www.jstor.org/stable/23249101>
- Handzic, M., & Lagumdžija, S. (2010). Global faculty learning community: A case study. *Knowledge Management Research & Practice*, 8, 89-98. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2009.35>
- Harbin, J. (2019). *Innovating Together: Employing a Faculty Learning Community to Support Blended Learning* (Publication No. 22622240) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/ce1396782405181d18a23f8383b2df93/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jackson, D. L., Stebleton, M. J., & Laanan, F. S. (2013). The Experience of Community College Faculty Involved in a Learning Community Program. *Community College Review*, 41(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0091552112473145>
- Marty-Pearson, J. (2012). *Creation and implementation of a faculty learning community as a model for professional development: Addressing the needs of the general education faculty at a private junior college* [Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology]. <https://eric.ed.gov/?id=ED551217>
- Moore, J. E., & Pinsky, M. R. (2015). Faculty development for fellows: Developing and evaluating a broad-based career development course for critical care medicine trainees. *Journal of Critical Care*, 30(5), 1152.e1-1152.e6. <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2015.05.032>
- Mu, S., & Gnyawali, D. R. (2003). Developing Synergistic Knowledge in Student Groups. *Journal of Higher Education*, 74(6), 689-711. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780864>
- Natkin, L. & Kolbe, T. (2016). Enhancing sustainability curriculum through faculty learning communities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 540-558. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2015-0024>
- Nugent, J. S., Reardon, R. M., Smith, F. G., Rhodes, J. A., Zander, M. J., & Carter, T. J. (2008). Exploring faculty learning communities: Building connections among teaching, learning, and technology. *International Journal of teaching and learning in Higher education*, 20(1), 51-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895225.pdf>
- Peter, D. M. (2014). *Improving community college faculty effectiveness through technology-based learning communities* (Publication No. 3644921) [Doctoral dissertation, University of Walden]. <https://www.proquest.com/openview/76b926c1a3bb5a0acdc8084935a6a3ed/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2009). *Schools as professional learning communities*. Corwin Press.

- Tahir, L. M., Said, M. N. H. M., Ali, M. F., Samah, N. A., Daud, K., & Mohtar, T. H. (2013). Examining the professional learning community practices: An empirical comparison from Malaysian universities clusters. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97(13), 105 – 113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.210>
- Tinnell, T. L., Ralston, P. A., Tretter, T. R., & Mills, M. E. (2019). Sustaining pedagogical change via faculty learning community. *International Journal of STEM Education*, 6, Article 26. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0180-5>
- Wicks, D. A., Craft, B. B., Mason, G. N., Gritter, K., & Bolding, K. (2015). An investigation into the community of inquiry of blended classrooms by a Faculty Learning Community. *Internet and Higher Education*, 25(1), 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.12.001>
- Wilson, G. R. (2011). *Trust or consequences: The relationship between faculty trust and faculty learning communities* (Publication No. 3490225) [Doctoral dissertation, University of Alabama at Birmingham] ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/18f76cde0739a09953fa14df547ab8c6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

Communities

- | | | |
|--|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Albulescu 2. Moore & Pinsky 3. Falola 4. Han & Lester 5. Gaspar 6. Åkerlind 7. Daly 8. Boyer 9. Cox 10. Dancy 11. Tinnell 12. Faculty Learning Communities 13. Harbin 14. Corrales 15. Student Learning | <ol style="list-style-type: none"> 16. Burress 17. Christie 18. Natkin & Kolbe 19. Engin & Atkinson 20. Wicks 21. Bond 22. Mixed method 23. Qualitative 24. Quantitative 25. Creswell 26. Mann - Whitney Test 27. Confirmatory factor analysis (CFA) 28. Structural Equation Modeling (SEM) | <ol style="list-style-type: none"> 29. Tahir 30. Peter 31. Jackson 32. Marty-Pearson 33. Wilson 34. Handzic & Lagumdzija 35. Nugent 36. Eisenberg & Herman ۳۷. ریشه میانگین مربع‌های خطاهای تخمین 38. Bolam 39. DuFour 40. Roberts & Pruitt 41. Mu & Gnyawali 42. Giles & Hargreaves |
|--|--|--|