

Identifying the effective components to improve the Teamwork capacity in elementary schools based on the document on the transformation of education

Sedighe Abbasalinezhad	Ph.D. Student in Philosophy of Education, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran
Irاندokht Fayyaz *	Associate Professor, Philosophy of Education Dept., Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran
Firooz Raznahan	Assistant Professor, Management Dept., Educational and Research Institute of Management and Planning, Tehran, Iran
Ali khorsandi Taskooh	Assistant Professor, Educational Management Dept., Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of the current research was to identify the components of the improvement of Teamwork capacity in elementary schools, a document of the fundamental transformation of education. The method of the research was descriptive which was conducted in the field and qualitatively. The study of this research included all the people of the private society regarding education and its basics, the evolution of education, trainers and primary school teachers who were targeted using the sampling method. For this purpose, 10 interviews were conducted until theoretical saturation was reached. Thematic analysis was used to identify the components that promote teamwork in elementary schools. Obtained from the open, personal and selective coding of the research, it became the identification and selection of six main components of structural, content, cultural, virtual and economic results. Also, fourteen sub-categories were extracted for the main categories affecting the improvement of teamwork capacity in primary schools of Tehran city, which are organizational structure, organizational leadership, knowledge capacity of the organization, organizational culture, performance evaluation, incentive and punishment system, primary school education system, educational colleagues selection system and education, leadership, culture, technology, human resource capabilities, effectiveness of teamwork and economic possibilities. The findings indicated that activists in the field of culture and education should give more importance to teamwork in elementary schools and teach students to work skills. Equip a team and try to improve the capacity of team work with a correct and active social education in the form of the above six dimensions and in this way help the socialization of educators.

Keywords: Team work, social education, elementary school, document of fundamental transformation of education.

* Corresponding Author: Iranfayyaz@yahoo.com

How to Cite: Abbasalinezhad, S., Fayyaz, I., Raznahan, F., & Khorsandi Taskooh, A. (2022). Identifying the effective components to improve the karmic capacity in elementary schools based on the document on the transformation of education. *Educational Psychology*, 18(66), 55-75.
doi: 10.22054/jep.2023.69066.3675

شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی بر اساس سند تحول آموزش و پرورش

دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبایی،

تهران، ایران

صدیقه عباسعلی نژاد

دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

ایراندخت فیاض *

استادیار گروه مدیریت، مؤسسه آموزشی و پژوهشی مدیریت و برنامه‌ریزی

تهران، ایران

فیروز رازنهان

استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

علی خورسندی طاسکوه

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بوده است. روش پژوهش توصیفی بود که به شکل میدانی و به صورت کیفی انجام شد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل خبرگان تعلیم و تربیت، مدیران و معلمان مقطع ابتدایی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. بدین منظور ۱۰ مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد. برای شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء کار تیمی در مدارس ابتدایی، از تحلیل تماتیک استفاده شد. نتایج حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی پژوهش به شناسایی و انتخاب شش مؤلفه اصلی ساختاری، محتوایی، زمینه‌ای، فرهنگی، مجازی و اقتصادی منجر گردید. همچنین چهارده زیرمقوله برای مقولات اصلی مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی شهر تهران استخراج شدند که عبارت‌اند از ساختار سازمانی، رهبری سازمانی، ظرفیت دانشی سازمان، فرهنگ سازمانی، ارزیابی عملکرد، نظام تشویق و تنبیه، سیستم آموزشی دبستان، سیستم گزینش همکاران آموزشی و تربیتی، رهبری، فرهنگ، تکنولوژی، قابلیت‌های منابع انسانی، اثربخشی کار تیمی و امکانات اقتصادی. یافته‌ها حاکی از این بود که فعالان عرصه تعلیم و تربیت باید به کار تیمی در مدارس ابتدایی اهمیت بیشتری داده و دانش‌آموزان را به دانش مهارت‌های کار تیمی تجهیز کنند و تلاش کنند که با یک تربیت اجتماعی صحیح و در عین حال فعال و در قالب شش بعد مذکور ظرفیت کار تیمی را ارتقاء داده و از این طریق به اجتماعی شدن متربیان کمک کنند.

کلیدواژه‌ها: تربیت اجتماعی، دوره ابتدایی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، کار تیمی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبایی است.

* نویسنده مسئول: Iranfayyaz@yahoo.com

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از سازمان‌های مهم اجتماعی است که دانش آموزان را برای ایفای نقش مناسب در اجتماع آینده آماده می‌کند (یحیائی و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به این که در دهه‌های اخیر با پررنگ شدن جایگاه انسان به عنوان اصلی‌ترین و گران‌بهارترین سرمایه اجتماعی، فرهنگی و معنوی جامعه، رسالت آموزش و پرورش نیز از منزلت و جایگاه رفیع‌تری برخوردار شده و مورد توجه صاحب نظران و نظریه پردازان علوم اجتماعی، سیاسی و اقتصادی قرار گرفته است (ملازهی و نیک‌نشان، ۱۳۹۸). از این رو آموزش و پرورش دیگر نمی‌تواند بر اساس نقش‌های سنتی خود، پاسخگوی نیازهای جدید جامعه باشد، زیرا یک نظام برای بهبود خود، به تغییرات و نوآوری نیاز دارد (Cheong Cheng, 2011؛ Tallent-Runnels, 2007؛ Hicks, 2012).

دانش آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند و تلاش در جهت شکوفایی استعدادها، خلاقیت ذهنی و ایجاد انگیزه برای یادگیری در آنها که از اهداف بنیادی آموزش و پرورش نوین محسوب می‌شود، در سرلوحه‌ی کار آموزش و پرورش و مدرسه قرار دارد (جعفری هرنندی و همکاران، ۱۳۹۸). پیشرفت یک جامعه صرفاً با رشد کودکان آن جامعه یعنی کودکانی که از لحاظ جسمانی و روانی اجتماعی قوی هستند، امکان‌پذیر است (کمالی ایگلی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۵). ضرورت دستیابی همه کودکان به زنجیره‌ای از مهارت‌های اجتماعی جهت دستیابی صحیح و مناسب به اهدافشان در سنین مختلف بر کسی پوشیده نیست (صانعی و رئیسون، ۱۳۹۹). ایجاد زمینه‌هایی برای مشارکت فعال فراگیر در جریان آموزش و فعال بودن یادگیرنده در یادگیری مورد تأکید صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت می‌باشد. بدون تردید فعالیت یادگیرنده باعث فهم عمیق او نسبت به موضوع یادگیری می‌شود و توانایی‌های او را افزایش می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۱).

حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر دانش آموزان، آگاه‌تری را می‌طلبد تا زمینه پیشرفت بشری را فراهم سازند (Quiroga et al., 2013؛ Maltais et al., 2015). از جمله سرمایه‌گذاری‌هایی که هر کشوری برای نسل آینده انجام می‌دهد، می‌توان به فعالیت‌های آموزشی آن کشور اشاره کرد که هدف آن تربیت نیروهای انسانی در بافت اجتماع و جامعه است (Lewis, 2020). موفقیت و

اثر بخشی فزون‌تر این نهاد گسترده و سرنوشت ساز، در گرو عوامل و عناصر متعددی است که از آن جمله می‌توان به عامل مهم و اثرگذار تدوین و اجرای برنامه‌های راهبردی و درازمدت در این نهاد اشاره کرد (ملازهی و نیک‌نشان، ۱۳۹۸). آموزش ابتدایی مهم‌ترین مرحله در تمام نظام‌های آموزش و پرورش جهان به‌شمار می‌رود زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه جانبه‌ی فرد در این دوره بیشتر انجام می‌گیرد (صافی، ۱۳۸۳). در این دوره استعداد‌های کودکان از طریق کسب تجربه مستقیم در یک محیط طبیعی شناخته شده به کار گرفته می‌شود و فعالیت‌های منظمی برای کودکان برنامه‌ریزی شده که در مدرسه استعداد‌های بالقوه او کشف و به فعل تبدیل می‌شود (ندیمی و بروج، ۱۳۷۳) و کودک به کارهای گروهی و گردش دسته جمعی علاقه مند می‌شود (رضایی، ۱۳۸۷). این دوره تداوم بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک است که در خانواده پی‌ریزی شده است. همچنین دوره‌ای است که در آن فرصت و موقعیت مناسبی برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوه ارتباط صحیح با دیگران برای کودک فراهم می‌گردد و استعداد‌های هر کودک بتدریج شکوفا می‌شود (صافی، ۱۳۹۱). این دوران زمانی بسیار غنی برای یادگیری‌های اجتماعی است و سر‌آغازی است تا با شرایط صحیح کودکان را آماده کنیم تا توانایی‌های بالقوه خود را شناسایی کرده و در آینده به‌عنوان افراد بالغ در جامعه نقش‌های سودمندی بر عهده بگیرند (مهرجو و همکاران، ۱۴۰۰).

مدرسه بعد از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارد (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۷) و در آن دانش‌آموزان از اعتقادات، ارزش‌ها، معیارها و نگرانی‌های مشترک برخوردار بوده و شکل‌دهنده عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان است (غفوری و مصدقی‌نیک، ۱۴۰۰). از این رو است که راهبرد توجه به اثربخشی مستمر در سطح مدارس، امروزه به عنوان یک اصل ثابت پذیرفته شده است (Cyril, Elgart, 2017) (Jeyasekaran, 2016). مشارکت کودکان در فعالیت‌های گروهی و بازی با همسالان، موجب رشد اجتماعی آنان می‌شود. (Tran et al., 2014) و دانش‌آموز را قادر می‌سازد که روابط اجتماعی مثبت و مفیدی را آغاز و حفظ کند (Wibrowski et al., 2017). در مشارکت فعال دانش‌آموزان، نه تنها در شاخص‌های رفتاری، مانند مشارکت در کارهای علمی (تعامل رفتاری)، بلکه در عواطف احساسی و شناختی، مانند حس پیوستگی دانش

آموزان با مدرسه خود (مشارکت عاطفی) علاقه دانش آموز به مواد یادگیری در مدارس (تعامل شناختی) تظاهر می‌یابد که نتیجه آن پیشرفت تحصیلی و عدم ترک تحصیل است (Stefansson et al., 2018). پس ضروری است که هر تحول و نوآوری آموزشی را از سال‌های اولیه کودکی مورد توجه قرار داده و برنامه‌ریزی برای دوران کودکی و بعد از آن را بر پایه و بنیان قوی بنا نهاد (Kursat & CigdemUz, 2015).

یونسکو مهارت همکاری و کار تیمی را به عنوان یکی از هفت مهارت عمومی انسان هزاره سوم معرفی کرده است (Salas et al., 2005). و توانایی انجام کار تیمی، سومین مهارت مهم بعد از مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تحلیلی در افراد به شمار می‌رود (Collins & Koncz, 2010). یکی از هدف‌های یادگیری از طریق همیاری این است که دانش آموزان یاد بگیرند با هر کسی کار کنند (آلیس، ۱۳۷۶). پژوهشگران از پاسخ سؤالات طرح شده برای دانش آموزان سه فرهنگ متفاوت (آلمان، کانادا، ایران) دریافتند که از میان انواع روش‌های تدریس و یادگیری، دانش آموزان روش یادگیری مشارکتی را ترجیح می‌دهند (آقازاده، ۱۳۹۰). در واقع بحث گروهی، دانش آموزان را برای مشارکت مفید در فعالیت‌های اجتماعی آماده می‌کند و به آن‌ها می‌آموزد که به دقت گوش کنند و با دقت صحبت می‌کنند (زند، ۱۳۸۳)؛ بنابراین دوره ابتدایی فرصت بسیار مناسبی برای تمرین کار تیمی است. اساساً در این دوره کودک روحیه کار تیمی خود را تقویت می‌کند. با توجه به این که از دوره خودبینی و خودخواهی خارج شده، می‌تواند تحقق اهداف فردی خود را در گرو دستیابی به اهداف گروه ببیند. دانش آموز در این دوره تا حد زیادی اجتماع محور هست و ایجاد بستر مناسبی برای آموزش و تمرین کار تیمی در مدارس ابتدایی می‌تواند از او، فردی مفید برای جامعه بسازد.

توسعه ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی علاوه بر بالا بردن ویژگی‌های مثبت فردی، باعث خلق، تقویت، توسعه و نگهداری ظرفیت درونی مدارس شده و نهایتاً موجب ارتقاء نتایج و بهبود عملکرد مدارس می‌شود. با اذعان به اینکه تربیت فرایندی مستمر است که در بستر جامعه شکل می‌گیرد و انسان در تعاملی دائم با محیط اجتماع است و عناصر آن پیوسته در جهت سازندگی یا ویرانگری شخصیت افراد، عمل می‌کنند. از این روست که تربیت جز با اهتمام به تربیت اجتماع و ایجاد تحولات اجتماعی در جهت اهداف تربیتی ممکن نیست. به همین دلیل اسلام به شدت بر تربیت اجتماعی اهتمام دارد و مهمترین

دستورهای دینی خود از قبیل نماز، حج، جهاد، انفاق و بالاخره هر گونه تقوای دینی را بر اساس اجتماع بنیان‌گذاری کرده است (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۳). همچنین تربیت فردی در سایه تربیت اجتماعی صورت می‌پذیرد و اکثر مفاهیم اخلاقی که منجر به تربیت اخلاقی می‌شوند، جنبه اجتماعی دارند و بدون اجتماع، شخصیت انسان شکل نمی‌گیرد (رستمی نسب، ۱۳۹۳). بر همین اساس دومین ساحت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تربیت اجتماعی و سیاسی است که در آن دانش آموزان یاد می‌گیرند چگونه با دیگران تعامل داشته باشند. این ساحت ناظر به ارتباط مناسب با دیگران و تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی) کسب دانش، اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم ملی است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

با توجه به این که فرد در واقع با تولدش وارد زندگی جمعی می‌شود، می‌توان گفت: «تربیت اجتماعی، آشنایی با مفاهیم مختلف زندگی گروهی و مزایا و محدودیت‌های زندگی اجتماعی و شناخت گروه‌های اجتماعی (خانواده، امت اسلامی و جامعه بشری) و ارزش‌ها و معیارها و قوانین حاکم بر آنهاست» (شکوهی، ۱۳۹۴) و فراگردی است که بواسطه آن هر فرد دانش و مهارت‌های اجتماعی لازم را برای مشارکت مؤثر و فعال در زندگی گروهی و اجتماعی کسب می‌کند (علاقه‌بند، ۱۳۸۷). از منظر فومنی، تربیت اجتماعی فرآیندی است که افراد از طریق آن، دانش، آمادگی و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که به واسطه آن‌ها با وظایف، نقش‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی، هنجارها و ارزش‌های جامعه آشنا می‌شوند و از طریق آن، الگوهای جامعه خویش را آموخته و آن‌ها را جزئی از نظام رفتاری قرار می‌دهند (فومنی، ۱۳۷۵)؛ بنابراین تربیت اجتماعی هم، یکی از اهداف تربیت و هم یکی از اصول مهم حاکم بر آموزش و پرورش به حساب می‌آید (عسگریان، ۱۳۶۸). از طرفی نبود تربیت اجتماعی مناسب در یک جامعه منجر به معضلات فراوانی برای افراد آن جامعه خواهد شد، لذا بر عهده گرفتن امر تربیت اجتماعی از جمله وظایف مسئولین تربیتی، بلکه وظیفه حاکمان آن جامعه می‌باشد (بهشتی و اردکانی،

۱۳۸۶)؛ بنابراین امروزه تربیت اجتماعی و آماده ساختن افراد برای زندگی اجتماعی به یکی از مهم‌ترین نیازهای تعلیم و تربیت مبدل شده است که ضرورت تحول نظام تعلیم و تربیت را به دنبال دارد (یوسف زاده و شاهمرادی، ۱۳۹۹).

مهارت‌های اجتماعی اغلب به‌عنوان مجموعه‌ی پیچیده‌ای از رفتارها در نظر گرفته می‌شوند که در این میان می‌توان، به همدلی و ارتباط، حل مسئله، تصمیم‌گیری، جرأت‌آموزی، مصاحبت با دوستان و خودمدیریتی اشاره کرد (Grover et al., 2020). کودکانی که سطح مهارت‌های اجتماعی آنان پایین است، در معرض آسیب‌های عاطفی اجتماعی و عملکرد تحصیلی ضعیف قرار دارند (Hall & DiPerna, 2017). ضعف مهارت‌های اجتماعی به توسعه مشکلاتی نظیر برقراری ارتباطات ناموفق با هم‌تایان و عملکرد نامناسب تحصیلی در دوران کودکی و سنین بالاتر منجر می‌شود (خدائی و همکاران، ۱۴۰۰). برای ایجاد مهارت‌های اجتماعی، نیازمند آموزش رسمی این مهارت‌ها به کودکان هستیم (یاسمی و همکاران، ۱۳۹۴). پس با این شرایط خانواده و نظام آموزشی باید برنامه‌ریزی آموزشی منظم و سازمان‌یافته‌ای برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان فراهم کنند (صفری و همکاران، ۱۳۹۴) و به نظر می‌رسد هیچ‌جایی بهتر از مدرسه و از طریق آموزش و انجام کار تیمی برای تربیت اجتماعی و آموزش مهارت‌های اجتماعی نیست.

هزاره سوم، تغییر و شتاب فراوان را در پدیده‌های اجتماعی ایجاد کرده است. برای درجا زدن و توقف در زمان حال باید توانایی برنامه‌ریزی برای آینده را داشت. پیشرفت هر جامعه به میزان موفقیت در برنامه‌ریزی آموزش و پرورش بستگی دارد. این همان فلسفه مورد نیاز آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم است. تقویت و تمرین روحیه دموکراسی و مردم‌سالاری در کلاس‌های درس، برداشتن دیوارهای مدارس برای اجتماعی‌بار آمدن دانش‌آموزان نیاز است (اسماعیل تبار، ۱۳۸۵). با وجود اذعان متولیان آموزش و پرورش بر اهمیت موضوع و حساسیت ساحت اجتماعی، متأسفانه ظرفیت و نهاد سازی متناسبی که توان اجرایی این مأموریت بزرگ را داشته باشد بوجود نیامده و آنچه وجود دارد به دلیل ضعف و ناکارآمدی برای رسیدن به مقصود کفایت نمی‌کند. رهایی از کاستیها و ناکارآمدی‌های موجود و دستیابی به آموزش و پرورش پویا، موفق و اثربخش، نیازمند تحول عمیق و ریشه‌ای در این نهاد گسترده است (نوید ادهم، ۱۳۹۱).

مقام معظم رهبری بارها در بیانات خود ضمن تأکید بر وجود ضعف‌ها در این زمینه بر ضرورت توجه به تقویت کارگروهی در جامعه تأکید فرموده‌اند. از جمله در یکی از بیانات خود در دیدار با جوانان خراسان شمالی ضعف "فرهنگ کار تیمی" را به عنوان یکی از نقاط ضعف ملی در بحث سبک زندگی و تحقق فرهنگ زندگی اسلامی مطرح کرده‌اند. بنابراین می‌توان بیان نمود که در باره ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی و مؤلفه‌های مؤثر در ارتقاء آن، با وجود اهمیت آن در آموزش و پرورش، به صورت منسجم و کاربردی مطالعه‌ای صورت نگرفته است، همچنین محدودیت‌هایی از جمله عدم کفایت برخی از مطالعات صورت گرفته در این مورد، ضرورت انجام چنین پژوهشی را روشن می‌نماید و این سؤال مطرح می‌شود که چه مؤلفه‌هایی در ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی دوره دوم نقش دارند؟ انجام مطالعه در این زمینه به شناسایی ابعاد مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی کمک می‌کند. از این رو نوآوری این پژوهش در زمینه شناخت مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء کار تیمی در مدارس ابتدایی بر اساس سند تحول آموزش و پرورش می‌باشد.

پیشینه پژوهش

ملازهی و نیک‌نشان (۱۳۹۸) مراد از تحول بنیادین در آموزش و پرورش را تحول عمیق و ریشه‌ای، همه جانبه، نظام مند و سیستمی، آینده نگر، مبتنی بر آموزه‌های علمی و معارف اسلامی دانسته‌اند. عزیزی علویجه (۱۳۹۶) در مؤلفه حس مشارکت معتقد به روش تدریس بحث گروهی بوده است و در رابطه با توسعه ظرفیت، فرج‌الهی (۱۳۹۶) با طراحی الگویی ۱۸ تم اصلی را معرفی کرده است که عبارتند از: آمایش سرزمین، نظام تصمیم‌گیری، قوانین و مقررات، ملاحظات دولت، تعامل با ذی‌نفعان، زیرساختی و زمینه‌ای، مدیریت و رهبری دانشگاهی، توسعه ارتباطات، فرایند جذب، توانمندسازی حرفه‌ای، استقلال و آزادی علمی، اعتبارات و بودجه، توان علمی، کارآفرینی، انگیزه، توان مالی، قدرت سیاسی، رابطه استاد و دانشجو و تفکر منطقی. همچنین رازنهان و ملک پور (۱۳۹۵) در رابطه با سنجش ظرفیت سازمانی کار تیمی از مدل تحلیلی سه شاخگی شامل ابعاد رفتاری، ساختاری و زمینه‌ای بهره گرفته و ظرفیت سازمانی برای کار تیمی در نمونه مورد مطالعه از سازمان‌های دولتی کشور را کمتر از حد متوسط دانستند. و در رابطه با افزایش مشارکت اعضا در یک تیم، سعدآبادی (۱۳۹۲) وجود یک رهبر مناسب، استقرار سیستم‌های ارزیابی

عملکرد قابل اتکا و عادلانه، فرهنگ سازی در راستای کار تیمی، توسعه تعاملات و ارتباطات باز و دو جانبه به منظور ایجاد محیطی اعتماد برانگیز و گسترش مهارت‌های کار تیمی در اعضا را به عنوان عوامل مؤثر فرهنگی، زمینه‌ای، ساختاری و ارتباطی بر مشارکت و همکاری معرفی کردند. در رابطه با تبیین چرایی سطح پایین کار تیمی در کشور رازنهان (۱۳۸۹) ریشه را در عوامل غیر فرهنگی (ساختاری، مدیریتی و رفتاری) در سطح ملی، سازمانی و فردی دانسته و بیان می‌دارد که بخش دولتی ایران از ظرفیت مطلوبی برای انجام کار تیمی برخوردار نمی‌باشد. گاوندر و همکاران (2015) با ارزیابی جامع مدارس داخلی در آفریقای جنوبی برای بهبود ظرفیت مدارس، ابعاد و مؤلفه‌هایی شامل: ارزیابی مدرسه، بهبود مدرسه، فرهنگ همکاری، جوامع یادگیری حرفه‌ای و رهبری تحول‌گرا را معرفی کردند. در خصوص توسعه ظرفیت و رویکرد مشارکتی ظرفیت سازی Harriss (2014) نتیجه می‌گیرد که پیوند توسعه سازمانی و ظرفیت سازی به شرایط هر کشور و میزان توسعه یافتگی آن کشور بستگی دارد. همچنین RoyallTimothy (2013) به بررسی توسعه ظرفیت آموزشی پرداخته و ظرفیت آموزش را ترکیبی از سرمایه اجتماعی و فرهنگی برای انتقال به موقعیت‌های آموزشی سطوح بالاتر بیان کرده است. Wajdi (2013) با ارائه چارچوبی از توسعه ظرفیت در سازمان‌های عمومی به چهار عنصر اساسی فراساختارها، شایستگی فنی، مشارکت سازمانی و اجتماعی و اتحاد راهبردی اشاره می‌کند. Tiwari (2013) عناصر توسعه ظرفیت را عبارت از نهادی، سازمانی، اجرایی، فنی و سیاسی می‌داند و Inbal (2011) در پژوهش خود با تمرکز بر توسعه ظرفیت با تأکید بر تربیت و آموزش "مدلی را ارائه می‌کند که می‌تواند در زمینه توسعه پایدار راه‌گشا باشد. Carless (2011) در تحقیق خود با عنوان "تدریس مشارکتی در مدارس ابتدایی هنگ کنگ" به این نتیجه رسید که شیوه تدریس مشارکتی علاوه بر تأثیر مثبت بر روی فراگیران، منجر به رشد حرفه‌ای مدرسان می‌شود. Germman (2000) نیز ابعاد چهار گانه زیر را جهت توسعه ظرفیت در سازمان‌های درمانی شناسایی کرده است:

- ۱- تعهد داشتن کارکنان رده‌های بالا و پایین به اصول توسعه ظرفیت ۲- ساختارهای سازمانی حمایتی ۳- منابع مالی و انسانی ۴- فرایندهای رفتاری که به توسعه ظرفیت شکل می‌دهند.

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف آن از نوع کاربردی است که با توجه به طرح کلی پژوهش و چگونگی جریان پژوهش، مراحل تفصیلی اجرای پژوهش و اقداماتی که در هر مرحله انجام شده است در قالب مراحل دو گانه‌ای صورت پذیرفته است که طبق جدول شماره ۱ مراحل اجرای پژوهش حاضر را با توجه به مراحل کیفی به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۱. فرایند اجرای مراحل تحقیق

<p>۱- بررسی پیشینه نظری، الگوها و مفاهیم در حوزه توسعه ظرفیت</p> <p>۲- بررسی پیشینه تجربی و تحقیقات مرتبط با موضوع</p> <p>۳- تحلیل، مقایسه و جمع‌بندی پژوهش‌های مرتبط</p> <p>۴- تحلیل داده‌های مصاحبه با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی</p> <p>۵- ارائه ساختار مفهومی اولیه برخاسته از پژوهش</p>	<p>مرحله اول: بررسی پیشینه و آماده سازی مقدمات پژوهش کیفی</p>
<p>۱- تعریف و تعیین افراد مطلع از ارتقاء ظرفیت کار تیمی و سند تحول آموزش و پرورش</p> <p>۲- انتخاب نمونه با رویکرد هدفمند و غیراحتمالی با استفاده از روش زنجیره‌ای</p> <p>۳- انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با نمونه منتخب به منظور شناسایی ابعاد ارتقاء کار تیمی در مدارس ابتدایی</p> <p>۴- شناسایی مؤلفه‌های اصلی الگوی ارتقاء کار تیمی در مدارس ابتدایی</p>	<p>مرحله دوم: طراحی و اجرای پژوهش کیفی</p>

تحلیل تماتیک: روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. و فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی می‌باشد که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (Freconna, 2006). در واقع می‌توان گفت تحلیل تماتیک، روشی است برای: ۱- مشاهده متن، ۲- برداشت و درک مناسب از اطلاعات به ظاهر نامرتبط ۳- تحلیل اطلاعات کیفی ۴- مشاهده نظام‌مند شخص، گروه، سازمان، ... ۵- تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی.

مراحل سه گانه کدگذاری عبارتند از: ۱- کدگذاری باز یا آزاد ۲- کدگذاری محوری ۳- کدگذاری انتخابی یا گزینشی

اشتراوس و کوربین^۱ کدگذاری باز را این گونه توصیف می‌کنند: بخشی از تحلیل که مشخصاً به نام‌گذاری و دسته‌بندی پدیده از طریق بررسی دقیق داده‌ها مربوط می‌شود. به عبارت بهتر در این نوع کدگذاری مفاهیم درون مصاحبه‌ها و اسناد و مدارک بر اساس

1. Strauss & Corbin

ارتباط با موضوعات مشابه طبقه‌بندی می‌شوند. هدف از کدگذاری محوری ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولید شده در مرحله کدگذاری باز است. این عمل معمولاً بر اساس الگوی پارادایمی انجام می‌شود و به نظریه پرداز کمک می‌کند تا فرایند نظریه پردازی را به سهولت انجام دهد. کدگذاری انتخابی عبارت است از فرایند انتخاب دسته‌بندی اصلی، مرتبط کردن نظام مند آن با دیگر دسته‌بندی‌ها، تأیید اعتبار این روابط و تکمیل دسته‌بندی‌هایی که نیاز به اصلاح و توسعه بیشتری دارند. (Creswell، ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۶) نتیجه مرحله اول کدگذاری خالص کردن و تقطیر انبوه اطلاعات کسب شده از مدارک و اسناد و مصاحبه‌ها به درون مفاهیم و دسته‌بندی‌هایی است که در این سؤالات مشابه هستند. در روش کدگذاری نظری دو گرایش برای تحلیل داده‌ها وجود دارد. عده‌ای از پژوهشگران به تحلیل جزء به جزء متون و داده‌ها می‌پردازند و مطالب را خط به خط و کلمه به کلمه مورد تحلیل قرار می‌دهند. ولی عده‌ای دیگر از پژوهشگران به دلیل وقت گیر بودن این روش فقط نکات و مضامین کلیدی را کدگذاری می‌کنند. هدف از کدگذاری محوری ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولید شده در مرحله کدگذاری باز می‌باشد. این کدگذاری معمولاً بر مبنای الگوی پارادایمی انجام می‌شود و باعث سهولت فرایند نظریه پردازی می‌شود. اساس ارتباط دهی در کدگذاری محوری بسط و گسترش یکی از مقوله‌ها می‌باشد. و هدف از کدگذاری انتخابی فرایند انتخاب دسته‌بندی اصلی، مرتبط کردن نظام مند آن با دیگر دسته‌بندی‌ها، تأیید اعتبار این روابط و در نهایت تکمیل دسته‌بندی‌هایی که نیاز به اصلاح و توسعه بیشتری دارند می‌باشد. بنابراین کدگذاری انتخابی بر اساس نتایج کدگذاری باز و کدگذاری محوری صورت گرفته و مرحله اصلی نظریه پردازی است. به این صورت که مقوله محوری را به شکل نظام مند به دیگر مقوله‌ها ربط داده و آن روابط را در چارچوب یک روایت ارائه کرده و مقوله‌هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، اصلاح می‌کند.

یافته‌ها

برای پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش: " مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی بر اساس سند تحول آموزش و پرورش چیست؟" در مرحله اول با کدگذاری باز، از طریق بررسی متون و انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته برای یافتن متغیرهای مکنون در اطلاعات، پرداخته شد. پس از تهیه متن نوشتاری پاسخهای مصاحبه‌شوندگان، فرایند

بررسی محتوای آشکار و پنهان داده‌های بدست آمده از گفته‌ها و نوشته‌ها آغاز شد. سپس تمام اطلاعات حاصل از بررسی متون و مصاحبه‌ها کد بندی شدند و به منظور ساختن مقوله‌های انتزاعی در مراحل بعدی برای هر کد اولیه توضیح مختصری نوشته شد. داده‌های حاصل از مصاحبه با ۱۰ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان آشنا به موضوع پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله اول (کدگذاری باز) تعداد ۱۰۵ مفهوم از مصاحبه با خبرگان استخراج گردید. این مفاهیم در جدول زیر نشان داده شده‌اند.

جدول ۲. کدها (مفاهیم شناسایی شده) حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران (کدگذاری باز)

صاحب‌نظران کدها (مفاهیم شناسایی شده)	
۱ م	۱- توسعه اجتماعی ۲- توسعه اقتصادی ۳- توسعه فرهنگی ۴- مسئولیت پذیری همه جانبه ۵- مشارکت اجتماعی ۶- بسط فرهنگ تعاون ۷- مناسب سازی فرهنگ سازمانی ۸- تقویت خلاقیت ۹- تقویت آموزش ۱۰- تفویض اختیار و مسئولیت به دانش‌آموزان ۱۱- توسعه ظرفیت‌ها و منابع مالی
۲ م	۱- مسئولیت پذیر ۲- مشارکت ۳- آماده کردن زیر ساخت های لازم ۴- تهیه و تدارک منابع و امکانات انسانی ۵- تهیه و تدارک منابع و امکانات محیطی ۶- آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌های سازمانی ۷- گزینش مدیران و معلمان متبحر ۸- در نظر گرفتن موارد تشویقی ۹- بهره گیری از آموزش در فضای مجازی
۳ م	۱- کسب مهارت‌های شهروندی ۲- مشارکت در فعالیت‌ها و برنامه‌های زیست محیطی ۳- فرهنگی ۴- سیاسی ۵- راهبردها ۶- رویکردهای مدیریتی ۷- تخصیص منابع مادی و معنوی ۸- طراحی روش‌های یادگیری و یاددهی مشارکتی ۹- شاخص‌ها و شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان و معلمان (ارزیابی عملکرد) ۱۰- تدوین محتوای آموزشی
۴ م	۱- توجه به محیط مدارس ۲- تشویق ۳- فرهنگ ۴- بعد زمینه‌ای ۵- رهبری ۶- ساختار مدرسه ۷- بعد محتوایی ۸- اقتصادی ۹- قوانین بالا دستی ۱۰- تخصیص منابع و امکانات ۱۱- بعد اقتصادی
۵ م	۱- رهبر تشکیلات ۲- عوامل اجرایی ۳- قوانین اداری، ضوابط، آیین نامه‌ها، بخش نامه‌ها ۴- باور مدیر ۵- منابع و ملزومات ۶- حمایت مالی ۷- گزینش همکاران ۸- فرهنگ کار تیمی ۹- فضای مجازی ۱۰- کارگاه‌های آموزشی، سمینار، وبینار
۶ م	۱- اقتصادی ۲- اجتماعی ۳- فرهنگی ۴- ساختارهای مفهومی ۵- مهارت آموزی ۶- تغییر کیفیت برنامه درسی ۷- استفاده از یادگیری مشارکتی ۸- تقویت و آموزش شهروندی ۹- تقویت رهبری آموزشی ۱۰- مشارکت جویی و فعال سازی مؤثر معلمان در تصمیم گیری‌های برنامه درسی و انتخاب روش آموزشی مطلوب ۱۱- هوشمند سازی مدارس
۷ م	۱- رهبری ۲- مدیریت برنامه ریزی ۳- تربیت معلم و نیروی انسانی ۴- رویکرد مشارکتی در تأمین منابع ۵- مدیر رکن اساسی مدرسه ۶- فضای فیزیکی مناسب ۷- تجهیزات آموزشی ۸- فن آوری های نوین ۹- اعتبارات مالی
۸ م	۱- تفکر و تعقل ۲- خلاقیت و نوآوری ۳- روش‌های نوین و فن‌آوری‌های جدید ۴- ایجاد محیطی

صاحب‌نظران کدها (مفاهیم شناسایی شده)	
شاد ۵- تعامل و تشریک مساعی ۶- تغییر نگرش و فرهنگ ۷- رهبری ۸- تقویت کننده مشارکت پذیری ۹- ارزیابی عملکرد	
۹م	۱- شرایط سازمانی ۲- عوامل زمینه‌ای ۳- فرهنگ سازی ۴- پشتیبانی ۵- پاداش ۶- ساختار ۷- استراتژی ۸- ارتباط بین عوامل مدرسه ۹- توانمند سازی معلمان ۱۰- رهبری ۱۱- آماده سازی تمهیدات ۱۲- تعامل با نهادهای خارج از مدرسه
۱۰م	۱- درک موقعیت اجتماعی ۲- ارتباط مناسب با دیگران ۳- مهرورزی ۴- مسئولیت پذیری ۵- مشارکت اجتماعی ۶- ساختار سازمانی ۷- فرهنگ ۸- امکانات و شرایط لازم ۹- جلب مشارکت اولیاء ۱۰- تشویق

مرحله دوم: در این مرحله مقوله‌های عمده بصورت منطقی و تحلیلی و بر اساس ابعاد دسته‌بندی شد. این مقوله‌ها فهرست‌وار به دنبال هم آورده شده است. مفاهیم بدست آمده از مرحله قبل در قالب شش مفهوم انتزاعی تر کد گذاری شدند. نتایج این کد گذاری و نحوه تحلیل و ترکیب مفاهیم اولیه در قالب مفاهیم ثانویه در جدول شماره ۳ نشان داده شده‌اند.

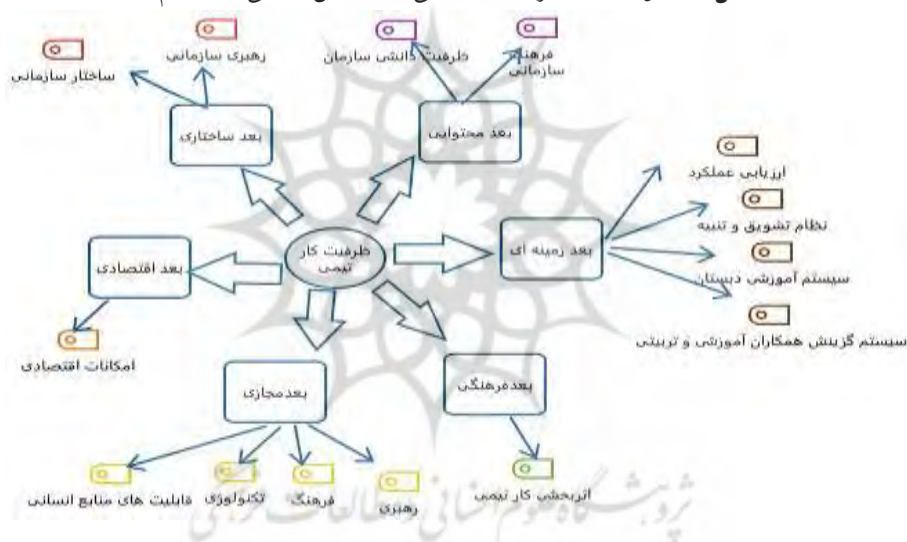
جدول ۳. مؤلفه‌های شناسایی شده ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی دوره دوم (کدگذاری محوری)

صاحب نظران (بر مبنای کد مصاحبه)	مقوله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی شده مرتبط
۳م، ۴م، ۶م، ۵م، ۹م، ۱۰م	بعد ساختاری	آماده کردن زیر ساخت های لازم، ساختار مدرسه، ساختارهای مفهومی، گزینش معلمان، ساختار سازمانی
۲م، ۳م، ۴م، ۵م، ۶م، ۹م	بعد محتوایی	آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌های سازمانی، تدوین محتوای آموزشی، قوانین بالا دستی، - قوانین اداری، ضوابط، آیین نامه‌ها، بخش نامه‌ها، تقویت رهبری آموزشی، توانمند سازی معلمان
۱م، ۲م، ۳م، ۴م، ۵م، ۷م، ۹م، ۱۰م	بعد زمینه‌ای (محیطی)	ایجاد محیطی اخلاقی، تهیه و تدارک منابع و امکانات محیطی، مشارکت در فعالیت‌ها و برنامه‌های زیست محیطی، تخصیص منابع و امکانات، تخصیص منابع و ملزومات، - فضای فیزیکی مناسب، آماده سازی تمهیدات، امکانات و شرایط لازم
۱م، ۳م، ۴م، ۵م، ۶م، ۸م، ۹م، ۱۰م	بعد فرهنگی	مناسب سازی فرهنگ سازمانی، توسعه فرهنگ، فرهنگ سازی، تغییر نگرش و فرهنگ، فرهنگ
۲م، ۵م، ۶م، ۷م، ۸م	بعد مجازی	بهره گیری از آموزش در فضای مجازی، فضای مجازی، هوشمند سازی مدارس، فن آوری های نوین، روش‌های نوین و فن‌آوری‌های جدید
۱م، ۳م، ۴م، ۵م، ۶م، ۷م، ۹م	بعد اقتصادی	توسعه اقتصادی، توسعه ظرفیت‌ها و منابع مالی، تخصیص منابع و امکانات، تخصیص منابع و ملزومات، حمایت مالی، اعتبارات

صاحب نظران (برمبنای کد مصاحبه)	مقاله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی شده مرتبط مالی، جلب مشارکت اولیاء
-----------------------------------	--------------------------	-----------------------------------------------------

در مرحله سوم بر اساس کدبندی محوری که به تنظیم تحلیلی و منطقی داده‌ها کمک کرد و زمینه را برای کدگذاری گزینشی و استخراج مقوله‌ها فراهم ساخت. ۶ بعد اصلی ساختاری، محتوایی، زمینه‌ای، فرهنگی، مجازی و اقتصادی و تعداد ۱۴ زیر مؤلفه ذیل بعد هسته‌ای ارتقاء ظرفیت کار تیمی شناسایی شدند. که در شکل زیر ارتباط بین مؤلفه‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های استخراج شده مشاهده می‌شود.

شکل ۱. الگوی ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی دوره دوم



بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بوده است. با توجه به اهداف کلان مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قرار است نظام آموزش و پرورش در طول دوازده سال، جوانی با ویژگی‌های زیر تربیت نماید: انسانی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی اندیش، خود باور و غیره با این نگاه و برای دستیابی به این اهداف توجه و اهمیت

دادن به کار تیمی در مدارس علی‌الخصوص مدارس ابتدایی بسیار مهم است چرا که در این دوره شاکله اصلی شخصیت افراد شکل می‌گیرد. با اذعان به این که یکی از راه‌های افزایش اثربخشی در هر گونه فعالیتی عبارت است از شناسایی عوامل مؤثر بر حصول این اهداف، بنابراین در این تحقیق محقق قصد داشت با شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی شهر تهران، زمینه برنامه ریزی مناسب برای دسترسی به این اهداف را برای دست اندرکاران و مسئولان آموزش و پرورش فراهم نماید. یافته‌های حاصله از این پژوهش حاکی از این است که عامل ساختاری یکی از عوامل مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی است، که این عامل شامل ساختار سازمانی و رهبری سازمانی می‌شود. این یافته با پژوهش‌های ملازهی و نیک‌نشان (۱۳۹۸)، فرج‌الهی (۱۳۹۶)، رازنهان و ملک‌پور (۱۳۹۵)، رازنهان (۱۳۸۹)، Wajdi (2013)، Germman (2000) همخوانی داشت. در این رابطه رازنهان و ملک‌پور (۱۳۹۵)، در پژوهش خود برای سنجش ظرفیت سازمانی کار تیمی از مدل تحلیلی سه شاخگی (شامل ابعاد رفتاری، ساختاری و زمینه‌ای) بهره گرفته‌اند. همچنین مشخص شد که عامل محتوایی از عوامل مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی است که این بعد شامل ظرفیت دانشی سازمان و فرهنگ سازمانی می‌باشد. این یافته‌ها با پژوهش‌های فرج‌الهی (۱۳۹۶)، رازنهان و ملک‌پور (۱۳۹۵)، سعدآبادی (۱۳۹۲)، Harriss (2014) همسو بود. در این رابطه Inbal (2011) در پژوهش خود با تمرکز بر یکی از رایج‌ترین نوع مداخله توسعه ظرفیت یعنی " تربیت / آموزش " مدلی را ارائه می‌کند که می‌تواند در زمینه توسعه پایدار راه‌گشا باشد. این مدل که مدلی سیستمی است درونداد را آموزش، برون‌داد را یادگیری و پیامد را تغییر رفتار در محیط کار و اثر آن را عملکرد سازمانی بهبود یافته می‌داند. همچنین مشخص شد که عامل زمینه‌ای از عوامل مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس است که این عامل شامل ارزیابی عملکرد، نظام تشویق و تنبیه، سیستم آموزشی دبستان و سیستم گزینش همکاران آموزشی و تربیتی می‌باشد. نتایج این پژوهش با یافته‌های فرج‌الهی (۱۳۹۶)، رازنهان و ملک‌پور (۱۳۹۵)، گاوندر و همکاران (2015) همخوانی دارد. همچنین سعدآبادی (۱۳۹۲) در پژوهش خود برای افزایش مشارکت اعضا در یک تیم، وجود یک رهبر مناسب، استقرار سیستم‌های ارزیابی عملکرد قابل اتکا و عادلانه، فرهنگ سازی در راستای کار تیمی، توسعه تعاملات و ارتباطات باز و دو جانبه به منظور ایجاد

محیطی اعتماد برانگیز گسترش مهارت‌های کار تیمی در اعضا، اصلاح سیستم‌های بازخورد و برقراری اهداف دقیق، روشن و چالشی و را به عنوان عوامل مؤثر فرهنگی، زمینه‌ای، ساختاری و ارتباطی بر مشارکت و همکاری اشاره کرده است. یکی دیگر از عوامل مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس بر اساس یافته‌های این پژوهش بعد مجازی می‌باشد. این بعد شامل عوامل رهبری، فرهنگ، تکنولوژی، قابلیت‌های منابع انسانی است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات علویچه (۱۳۹۶) همسو بود. نتایج پژوهش علویچه نشان داد که در بررسی عملکرد تحصیلی روش تدریس بحث در کانال ارتباطی با تفاوت کم موفق‌تر بوده است و در مؤلفه حس مشارکت نیز روش تدریس بحث گروهی بر مبنای شبکه مجازی بیشتر مورد استقبال بوده است. همچنین پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان تاکید زیادی بر بعد مجازی داشتند و معتقد بودند که مواردی مانند بهره‌گیری از آموزش در فضای مجازی، هوشمند سازی مدارس و استفاده از فن آوری‌های نوین کمک شایانی به ارتقاء ظرفیت کار تیمی می‌کند. بر اساس یافته‌های این پژوهش بعد فرهنگی نیز بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس مؤثر است که شامل عامل اثربخشی کار تیمی است. یافته‌های این پژوهش در این زمینه با نتایج تحقیقات گاوندر و همکاران (۲۰۱۵)، Harriss (۲۰۱۴) همخوانی دارد. بعلاوه RoyallTimothy (۲۰۱۳) در پژوهش خود به فرایند چگونگی اکتساب سرمایه فرهنگی و اجتماعی و همچنین نحوه انتقال آن به نسل‌های بعدی پرداخته است. رویال معتقد است که ظرفیت آموزش عبارت است از سطح ترکیبی سرمایه اجتماعی و فرهنگی که برای انتقال به موقعیت‌های آموزشی سطوح بالاتر و پیشرفته‌تر لازم و ضروری است. پژوهش رویال چارچوبی برای جستجوی مفهوم ظرفیت آموزشی برای معلمان فراهم می‌سازد. از سوی دیگر مشخص شد که بعد اقتصادی که شامل امکانات اقتصادی مدرسه می‌باشد از عوامل مؤثر بر توسعه ظرفیت کار تیمی در مدارس است. این یافته با نتایج پژوهش فرج‌الهی (۱۳۹۶) همسو است. همچنین Germman (۲۰۰۰) در پژوهش خود عناصر اصلی توسعه ظرفیت در سازمان‌های درمانی را بدین صورت شناسایی کرده است: تعهد داشتن کارکنان به اصول توسعه ظرفیت، ساختارهای سازمانی حمایتی، منابع مالی و انسانی و فرایندهای رفتاری که به توسعه ظرفیت شکل می‌دهند. به نظر می‌رسد دست‌اندر کاران تعلیم و تربیت و نهاد آموزش و پرورش باید برای ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس اهمیت ویژه‌ای قائل شوند. و جهت رسیدن به این هدف مهم همزمان شش بعد

ساختاری، محتوایی، زمینه‌ای، فرهنگی، مجازی و اقتصادی را مد نظر داشته باشند. از نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان در سیاست‌گذاری آموزشی و تغییر رویکرد برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزشی در راستای ارتقاء ظرفیت کار تیمی استفاده کرد. با توجه به اهمیت کار تیمی در مدارس ابتدایی و آموزش به کارکنان در این زمینه، پیشنهاد می‌گردد که دوره‌های روش تدریس تیمی و کارگاه‌های تخصصی توسط آموزشگرانی توانمند برای مدیران، معاونان و معلمان برگزار گردد. در ضمن پیشنهاد می‌گردد و امید است استفاده از شیوه‌های افزایش کار تیمی به تدریج در تمام مقاطع مختلف تحصیلی از دبستان تا دانشگاه متداول شده و قابلیت بکارگیری و انجام کارهای گروهی هر چه بیشتر گردد. همچنین توصیه می‌شود معلمان با بهره‌گیری از انجام فعالیت‌های کلاسی بصورت تیمی و با تدریس مشارکتی به افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان کمک کنند. محدودیت‌های این پژوهش بیشتر ناظر بر کمبود منابع در رابطه با کار تیمی در مدارس ابتدایی بود که محقق برای جبران این نقیصه سعی در مطالعه و استفاده از منابع دست اول داشت. همچنین تحقیقات در مورد کار تیمی در مدارس چندان زیاد نیست.

سیاسگذاری

از تمام صاحب‌نظران و پژوهشگرانی که دیدگاه‌ها و نتایج پژوهش‌های آنها ما را در انجام این پژوهش یاری نمود، کمال تشکر را داریم.

منابع

- اسماعیل تبار، مهدی. (۱۳۸۵). *درآمدی بر مفاهیم و مکاتب فلسفی*. تهران: فرهنگ سبز.
- آقازاده، محرم. (۱۳۹۰). *روش‌های نوین تدریس*، چاپ ششم. تهران: آبیژ.
- آلیس، سوزان و سوزان، والن. (۱۳۷۶). *آشنایی با یادگیری از طریق همیاری*. ترجمه طاهره رستگار و مجید ملکان. تهران: نی.
- دلشاد تهرانی، مصطفی. (۱۳۸۳). *سیری در تربیت اسلامی*، چاپ پنجم. تهران: دریا.
- رستمی نسب، عباسعلی. (۱۳۹۳). *تربیت در قرآن*. کرمان: انتشارات دانشگاه شهید باهنر.
- رضایی، موسی. (۱۳۸۷). *خانواده و نگرش نو به تعلیم و تربیت فرزندان: از دبستان تا دانشگاه*. تهران: دانش پرور.

- زندى، بهمن. (۱۳۸۳). خودآموز روش تدریس زبان فارسی، چاپ دوم. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۴). *تعلیم و تربیت و مراحل آن*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- صافی، احمد. (۱۳۹۱). *آموزش و مدیریت پیش دبستانی و دبستان در ایران و تحولات آن*. تهران: ارسباران.
- عسکریان، مصطفی. (۱۳۶۸). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات توس.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات روان.
- فومنی گلش، محمد رسول. (۱۳۷۵). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، چاپ دوم. تهران: شیفته.
- کرسول، جان. (۱۳۹۶). *طرح پژوهش، رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*. ترجمه علیرضا کیامنش، مریم دانای طوس. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- کیامنش، علیرضا و دانای طوسی، مریم. (۱۳۹۲). *طرح پژوهش رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*. نوبت چاپ دوم. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۱). *برنامه ریزی درسی راهنمای عمل*. مشهد: پیام اندیشه.
- ندیمی، محمدتقی و بروج، محمدحسین. (۱۳۷۳). *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی، متوسطه، چاپ سوم*. تهران: انتشارات مهرداد.
- بهشتی، سعید و افخمی اردکانی، محمد علی. (۱۳۸۶). *تبیین اصول و اصول تربیت اجتماعی در نهج‌البلاغه*. مجله معارف اسلامی، ۲(۴)، ۷-۳۹.
- جعفری رضا، ستایشی، محمد و فضل‌اللهی، سیف‌اله. (۱۳۹۸). *روابط ساختاری بین وابستگی به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی*. نشریه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۰(۳)، ۱۱۰-۱۲۱.
- خدائی، حسن، فتحی، آیت اله و علیپور، احمد. (۱۴۰۰). *اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در رفتارهای پرخطر و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه*. مجله پژوهش سلامت، ۱۱(۳)، ۱۷۵-۱۸۲.
- فرج‌اللهی، رسول. (۱۳۹۶). *توسعه ظرفیت در دانشگاه‌های دولتی ایران*، پایان نامه دکترا. رازنهان، فیروز، فرهنگی، علی اکبر، تسلیمی، محمد سعید و عابدی جعفری، حسن. (۱۳۸۹).
- مدل اثر گذاری فرهنگ ملی بر کار تیمی در ایران. *راهبرد فرهنگ*، ۱۰(۱۱)، ۱۲۷-۱۶۱.
- رازنهان، فیروز و ملک پور، صابر. (۱۳۹۵). *سنجش ظرفیت سازمان برای انجام کار تیمی در بخش دولتی ایران*. فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی، ۵(۳)، ۵۱-۸۴.

- سعدآبادی، علی اصغر، طالقانی، غلامرضا و گلچین، آرمین. (۱۳۹۲). شناسایی و بررسی موانع کار تیمی در سازمان‌های دانش محور و پارک‌های علم و فناوری با رویکرد فازی. فصلنامه مدیریت سازمان‌های دانش محور، ۱(۸۲)، ۶۵-۸۲.
- شیخ الاسلامی ع، کریمیان پور غلامرضا و محمدی ی. (۱۳۹۷). پیش بینی ارتباط با مدرسه دانش آموزی بر اساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۱۸۷-۲۰۶.
- صانعی، ع و رئیسون، م. (۱۳۹۹). نقش مهارت‌های اجتماعی در پیش بینی انسجام مدرسه. سلامت روان کودک، ۷(۲)، ۹۷-۱۰۷.
- صفری، سجادف حسنونند، باقر، فیاض، ایراندخت و بازرگان، سیمین. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش و پرورش پیش دبستانی بر مبنای برنامه ریزی چند بعدی بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۱(۳۷)، ۱۱۹-۱۳۸.
- عزیزی علویجه، افسانه. (۱۳۹۶). بررسی عملکرد تحصیلی و میزان رضایت مندی دانشجویان از دو روش تدریس گروهی بحث سنتی و بحث در کانال ارتباطی شبکه مجازی، چهارمین کنفرانس جهانی و اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در: روانشناسی، علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی.
- غفوری، مریم و مصدقی نیک، فاطمه. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای پیوندهای مدرسه در رابطه سرسختی روانی و پرخاشگری در دانش آموزان دختر دبیرستانی. دیدگاه مدیریت و آموزشی، ۳(۳)، ۲۵-۱۵.
- کمالی ایگلی، سمیه و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۵). تبیین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و کمالگرایی در نوجوانان دختر. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱۰(۳۹)، ۲۹۱-۳۱۰.
- ملازهی، شهریار و نیک‌نشان، شقایق. (۱۳۹۹). تحلیل سند چشم انداز از منظر اهداف دبستان (حول صلح)، سومین کنفرانس بین المللی نوآوری و پژوهش در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی.
- مهرجو، مهشید، نخعی، نودر، نوروزی، داریوش و نوریان، محمد. (۱۴۰۰). مطالعه الگوها و روشهای توانمندسازی کودکان دوره پیش دبستانی، برای مقابله با آسیب‌های اجتماعی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی وزارت علوم تحقیقات فناوری، ۱۷(۶۸)، ۸۶-۱۰۲.
- نوید ادهم، مهدی. (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. راهبرد فرهنگ، ۱۸(۱۷)، ۲۹۵-۳۲۳.

- یاسمی، صدیقه، کیان، مرجان و گرامی پور، مسعود. (۱۳۹۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی ۴ تا ۵ سال شهرستان ایوان غرب. فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی، (۲)۱، ۱۰۳-۱۲۰.
- یحیایی، د، فروشانی، ج و ماهینی، ف. (۱۳۹۱). نقش مدرسه در آموزش پرنشاط و سلامت روان دانش آموزان. علوم اجتماعی و رفتاری، ۴۷، ۱۴۰۸-۱۴۱۲.
- یوسف زاده چوسری، محمدرضا و شاهمرادی، مرتضی. (۱۳۹۹). ارائه مدل برنامه درسی تربیت سیاسی بر اساس ساحت تربیت اجتماعی-سیاسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای دانش آموزان دوره متوسطه اول. نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، (۲۸)، ۱۷۳-۲۰۶.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش دولتی رسمی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش.

References

- Carless, D. (2011). Team teaching. Michigan state University (MSU). ELT-
- Cheong Cheng, Y. (2011). Towards the 3rd wave school leadership. *Revista de investigación Educativa*, 29(2), 253-275.
- Cyril, A. V., & Jeyasekaran, D. (2016). Attitude towards Continuous and Comprehensive Evaluation of High School Students. *Journal on Educational Psychology*, 9(4), 21-26.
- Elgart, M. A. (2017). Can schools meet the promise of continuous improvement? *Phi Delta Kappan*, 99(4), 54-59. Doi: 10.1177/-0031721717745546. *Journal*, 65(2):328-335.
- Freonna, G. L. (2006). Diversity counts: An examination of the Coping Cat from a multicultural treatment perspective. ProQuest.
- Germman, Kathryn Ann (2000). Organizational Capacity For Community Development: Key Elements, University of Alberta
- Grover, R. L. Nangle, D. W. Buffie, M. & Andrews, L. A. (2020). Chapter 1 - Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 3-24). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9>
- Goodal, M (2015). Smart partnership: How higher education institutions can enhance the capacity of the UN to govern the global commons. Published by ProQuest LIC.
- Hall, G. E., & DiPerna, J. C. (2017). Childhood social skills as predictors of middle school academic adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 37(6), 825-851.
- Harriss, R. (2014). Organizational development and capacity building partnering approach to international development: paradigm interplay. Published by proquest LLC.
- Hicks, D. (2012). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*, 44(1), 4-13.
- Inbal Aliza Belman, (2011). Personal Benchmark Evaluation: Assessing the Contribution of Training to Development Capacity, University of Toronto.
- Koncz, A. & Collins, M. (2010). Employers Rank Communication Skills First among Job Candidate Skills and Qualities. Press Release. National

- Association of Colleges and Employers. Retrieved from <http://www.naceweb.org/press-releases.aspx>
- Kursat, C. & CigdemUz. (2015). Social Interactions and Games, C. Uz& K. Cagiltay Digital Education Review -N 27,124-138. <http://greav.ub.edu/der/>.
- Lewis, N. (2020). Education. In A. Kobayashi (Ed.), International Encyclopedia of Human Geography (Second Edition) (pp. 69-76). Elsevier
- Maltais, C. Duchesne, S. Ratelle, C. F. & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety
- Quiroga, C. V. Janosz, M. Bisset, S. & Morin, A. J. S. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. Journal of Educational Psychology, 105(2), 552-560.
- RoyallTimothy J.(2013) Educational Capacity Development: The Journey of Five First-generation College Graduate Teachers Through Acquisition of Sociol and cultural capital and Transmission Towards Their Hihg School Students.University of Pittsburgh.)
- Salas, E., Sims, D. E. & Burke, C. S. (2005). Is there a bbig five” in teamwork?, Small Group Res, 36(5): 555.
- Stefansson, K. K. Gestsdottir, S. Birgisdottir, F. & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. Journal of Adolescence, 64, 23-33.
- Tallent -Runnels, M. K. (2007). Resources for gifted students studying the future. Gifted child today, 30(1), 50 -54.
- Trahan, Kim.A(2010). Grounded Theory of Building Capacity In Organizational Leadership Through The Cultivation of Awareness,Attention,And Caring, San Francisco, California.
- Tran TD,Biggs B-A, Tran T,Simpson JA, de Mello MC, Hanieh S,et al.(2014).The impact of scool play on childrens sotiol development in rural Vietnam, Jornal of affective disorders 160:104-12. ABSTRACT/FREE FULL TEXT.
- Tiwari, A. (2013).From Capability Trap To Capacity Development: Understanding Local Capacity For ManagingDisaters, Nelson A. Rockefeller College of Public Affairs and policy, Department of Public Administration and policy.
- Wajdi, Habibiullah, (2013).The process of Organizational Capacity Development In Action In Post-Conflict Setting Of The Literacy Department of Afghanistan School of Education Educational Planning, Research and Administration(EPRA) Center for International Education(CIE).
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on firstgeneration college students’ self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3), 317-332.

استناد به این مقاله: عباسعلی نژاد، صدیقه، فیاض، ایراندخت، رازنهان، فیروز و خورسندی طاسکوه، علی. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقاء ظرفیت کار تیمی در مدارس ابتدایی بر اساس سند تحول آموزش و پرورش. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۸(۶۶)، ۵۵-۷۵. doi: 10.22054/jep.2023.69066.3675



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.