

مقاله پژوهشی

طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان

در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان

عادل ظفری‌نژاد^۱، علیرضا صادقی^{۲*}، حسن ملکی^۳، نعمت الله موسی‌پور^۴، محبوبه خسروی^۵

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌دستی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
 ۲. نویسنده مسئول: دانشیار، مطالعات برنامه‌دستی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبائی، تهران، ایران sadeghi@atu.ac.ir
 ۳. استاد، مطالعات برنامه‌دستی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبائی، تهران، ایران.
 ۴. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.
 ۵. استادیار، مطالعات برنامه‌دستی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- این مقاله از رساله دکتری در رشته مطالعات برنامه‌دستی دانشگاه علامه طباطبائی تهران مستخرج شده است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۲۲

چکیده:

هدف این پژوهش، طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان در قالب مدل مفهومی است. برای مطالعه هدف مورد نظر، از رویکرد کیفی و روش داده بنیاد استفاده شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۰ معلم باتجربه دوره ابتدایی بالای ۱۵ سال، از شهر یاسوج بودند که به شیوه هدفمند از نوع نظری انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. روش تحلیل داده‌ها بر اساس الگوی کدگذاری سه مرحله‌ای نظریه داده بنیاد انجام گرفت. بر اساس نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش ۳۴ مقوله اصلی استخراج گردید که در بعد فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی ۱۰ مقوله، بعد راهبردهای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی ۱۴ مقوله و بعد پیامدهای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری ۱۰ مقوله شناسایی شد. در پایان پس از استخراج مقولات اصلی و تعیین مقوله مرکزی در مرحله کدگذاری انتخابی، در چهارچوب یک مدل پارادایمی که دربرگیرنده شرایط، فرایندها، تعاملات و پیامدهایی باشد، ارائه گردید. نتایج به‌دست‌آمده از اعتبارسنجی الگو بر اساس نظر متخصصان با استفاده از فن دلفی نشان می‌دهد که این الگو از اعتبار مناسبی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: آشکارسازی، اشتراک‌گذاری، دانش ضمنی معلم، صلاحیت حرفه‌ای.

استناد به این مقاله:

ظفری‌نژاد، عادل؛ صادقی، علیرضا؛ ملکی، حسن؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ خسروی، محبوبه. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان. /فصلنامه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۴): ۶۷-۴۵. doi: 10.22051/jontoe.2022.38777.3481

مقدمه

امروزه به دلیل اهمیت مدیریت دانش در دنیایی رقابتی، شناخت نحوه بهبود و توسعه آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش برای موفقیت در تمامی سازمان‌ها به یک امر حیاتی تبدیل شده است (هو، کیم، لی و کیم، ۲۰۱۳). از آنجا که سازمان آموزش و پرورش با سرعت اقتصادی، اجتماعی، تغییرات سیاسی و تکنولوژیکی مواجه است. از این رو، مدارس باید انعطاف پذیر باشند تا بتوانند با شرایط و زمینه‌های در حال تغییرات سازگار شوند. مدارس و دیگر مؤسسات آموزشی نیاز به یک محیطی دارند که به رشد مثبت خود ادامه دهند و منجر به رقابت جهانی منابع انسانی شود. بنابراین، توسعه استراتژیک مؤسسات آموزشی در آینده، افزایش منابع دانش به‌ویژه معلمان است که فضایی را برای نوآوری و رشد باز می‌کند. برای اطمینان از اینکه مؤسسات آموزشی، به‌خصوص مدارس می‌توانند رقابتی و سازگار باشند، معلمان باید هدایت شوند و در توسعه عملکرد مدرسه مشارکت داشته باشند. در نتیجه با توانمندسازی معلمان، مدارس باید به یک یادگیری سازمانی واقعی تبدیل شوند (آسباری، ویجیانتی، هیون، پوروانتو، و سانتو سو، ۲۰۱۹).

معلم به‌عنوان اصلی‌ترین عنصر در هر برنامه آموزشی، باتوجه به موقعیت خود، دانش و تجربیات ارزشمندی که در زمینه آموزش، روابط انسانی با دانش آموزان و روابط بین فردی، اثربخشی و عدم اثربخشی فرایندها تدریس، نحوه یادگیری دانش آموزان، سازماندهی و مدیریت فضای آموزش، به دست می‌آورد. این دانش که در نتیجه حضور و فعالیت در فرایند آموزش حاصل می‌شود، اغلب در حوزه دانش ضمنی قرار می‌گیرد (شکوهی فرد، آهنجیان، شعبانی ورکی، سعیدی، ۲۰۱۷).

یکی از انواع دانش معلمی، دانش ضمنی است. به عقیده صاحب نظران دانش ضمنی، مهمترین نوع دانش است و شناخت و مدیریت دانش ضمنی معلمان را ضمانت اجرایی بزرگی برای حرفه‌ای شدن معلمان می‌داند. نخستین بار، مایکل پولانی با تصریح به این مسئله که «بیش از آنچه می‌توانیم بگوییم، می‌دانیم» مفهوم دانش ضمنی^۱ یا دانش نهان را مطرح کرد. وی دانش ضمنی را جزء جدایی‌ناپذیر دانش و قدرت بنیادین ذهن معرفی کرده است و به‌طور معمول در حوزه یادگیری تجربی، شناختی و ذهنی وجود دارد (مک آدام و مک کروری، ۲۰۰۷؛ حسن زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

مفهوم کلاسیک پولانی (۱۹۶۷) از "دانش ضمنی" به‌طور مؤثر ماهیت این دانش را توصیف می‌کند. دانش ضمنی، نوعی دانش است که به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها، مهارت‌ها و درک و فهمی که در فرد تجسم یافته و ریشه در عمل و تجربه او دارد، تعریف می‌شود (نیشی هارا، مات سنگه، نوناکا و کیوتا، ۲۰۱۷). دانش ضمنی، دانشی است که در ذهن انسان وجود دارد و بسیار شخصی است و فورموله کردن و تقسیم طبیعی آن دشوار است، به‌طوری که انتقال آن به تعامل شخصی نیاز دارد. (هالفورد، ۲۰۱۸؛ وانگ و لیو، ۲۰۱۹؛ آشر و پوپر، ۲۰۱۹). این دانش ماهرانه ریشه در اعمال و تجربیات آرمان‌ها و ارزش‌ها و احساسات یا عواطف فرد دارد (هارتلی، ۲۰۱۸). بر اساس درک و فهم از آن، دانش ضمنی به‌عنوان دانش شخصی یا به‌عبارت دیگر دانش به‌دست آمده از افراد طبقه‌بندی می‌شود (نوناکا و توایاما، ۲۰۱۵؛ روتبرگ و اریکسون، ۲۰۱۷). تجربه به‌دست آمده توسط هر معلم، قطعا در موقعیت‌ها و شرایطی که قابل پیش‌بینی نیستند متفاوت هستند. دانش ضمنی به راحتی قابل بیان و تبدیل شدن به دانش صریح نیست (موهاجان، ۲۰۱۶). هر مؤسسه آموزشی یا مدرسه باید از دانش ضمنی معلم استفاده کند و از طریق تشویق معلم به اشتراک گذاری دانش و یادگیری مداوم، مدرسه را خلاقانه تر و نوآورانه تر کند. مدارس می‌توانند با مدیریت خود فرایند آشکارسازی و اشتراک گذاری استفاده از دانش ضمنی را که در ذهن ناخودآگاه هر یک از معلمان ذخیره شده است، تسهیل نماید. انتقال دانش ضمنی سخت است؛ زیرا بسیار ذهنی است و فرایند آن منطق و روشی خاصی را دنبال نمی‌کند (فریرا، میولر و پاپا، ۲۰۱۸؛ تسای و هسو، ۲۰۱۹). سامارا اسپینگه (۲۰۱۹) بیان می‌کند که مایکل پولانی در کتاب دانش شخصی خود تعریف می‌کند که دانش ضمنی اطلاعات است اما انتقال آن به دیگران دشوار است. و دانش ضمنی شامل مواردی مانند

تجربه، دیدگاه و شهود است. ونکانتش و هنری ماب (۲۰۲۱) براین باور هستند که ساخت دانش ضمنی یک فرایند درونی خود آغاز شده است و نیز یک فرایند اجتماعی بیرونی است که از طریق هم‌افزایی حوزه‌ها و فضاها و تعاملی به‌وجود می‌آید. دانش صریح یکی از انواع دانش است که به راحتی مستند و شکل می‌گیرد و معمولاً دانش نهفته یا ذاتی در مدارس است و به راحتی قابل بیان است (سوسا و روچا، ۲۰۱۹). علاوه بر این، دانش صریح می‌تواند ایجاد و نوشته شود و بین واحدهای فعالیت مدرسه منتقل شود (لومباردی، ۲۰۱۹). انتقال دانش صریح در بین معلمان به راحتی توسط مکانیسم‌ها و فرهنگ مدرسه انتقال می‌یابد (افسر، مسعود و عمرانی، ۲۰۱۹).

به‌طور خاص، بسیاری از محققان به این نتیجه رسیدند که دانش ضمنی تأثیر مثبت و معناداری بر قابلیت نوآوری معلم دارد (پرزولونا، آلگری و والی کابریا، ۲۰۱۸). همچنین در نتایج تحقیقات معلوم شد که دانش ضمنی یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای توسعه یادگیری سازمانی است (ماتيو ولوو و شانماجام و تئو، ۲۰۱۷). برای افزودن نقش دانش ضمنی به‌عنوان یک شاخص یا پیش‌بینی‌کننده قابلیت نوآوری معلم، مدارس باید زمینه‌های استقلال و وسعت نظر برای به اشتراک گذاشتن دانش با معلمان را فراهم کنند. بنابراین، مدارس نیاز به ایجاد یادگیری سازمانی به عنوان محیط مثبتی دارند که شایستگی و مشارکت فردی معلمان را در مؤسسات آموزشی یا مدارس هدایت کند. محققان همچنان به یادگیری در مورد دانش به عنوان یک منبع مهم مدرسه ادامه می‌دهند و بر این باورند که آشکارسازی دانش ضمنی و اشتراک گذاری دانش ضمنی و صریح، می‌تواند به‌طور قابل توجهی عملکرد مدرسه را بهبود بخشد (آسباری و همکاران، ۲۰۱۹). کوشین و ون هاراتا (۲۰۱۰) بر این باورند دانش ضمنی به‌صورت مجموعه‌ای از تجربیات، دانسته‌های فنی، مجموعه‌ای از مهارت‌ها و بینش افراد است که امکان انجام کلیه فعالیت‌های مربوط همچون برقراری تعاملات اجتماعی با دیگر افراد را میسر می‌سازد. این دانش عموماً از طریق مناظره، داستان، تمثیل و تعاملات فرد به فرد، گفت‌وگو، کار گروهی، ایجاد گروه‌های کاری، انجمن‌های دانش، شبکه‌های اشتراک دانش، شبکه‌های غیر رسمی فضای مجازی، الگو برداری، نقشه دانش، استاد و شاگردی، گردش شغلی و مصاحبه ساختاریافته با خبرگان، کار آموزی و گروه افزار آشکارسازی و تسهیم می‌گردد. بنابراین تسخیر و یا بازنمایی آن به‌صورت صریح مشکل است؛ زیرا دانش شخصی افراد به‌طور پیوسته و پی در پی در حال افزایش است که این افزایش خود سبب ایجاد تغییراتی در رفتار و ادراکات آنها می‌گردد. اولایزن و ریوانگ (۲۰۱۸) بر این باورند که دانش تخصصی کل نگر عمده‌تاً منعکس‌کننده اشکال ضمنی دانش هستند. پردازش اطلاعات، دانش ضمنی است، در حالی که نتایج تولید شده دانش بسیار صریح هستند. دانش صریح می‌تواند در سیستم‌ها ذخیره شود و دوباره مورد استفاده قرار بگیرد، ولی دانش ضمنی را نمی‌توان ذخیره کرد و از نو به‌کار گرفت.

بر طبق نظر جین فینگ، مینگ وان، لی جی، و جان جو (۲۰۱۶) دانش ضمنی شامل دو بخش است به نام دانش فناوری حرفه‌ای و دانش تجربه شناختی. الف) دانش حرفه‌ای: شامل مهارت‌ها و تکنیک‌هایی است که خود کارمند دارای آنهاست. بخشی از آن به آسانی قابل بیان و تبدیل به نوشتار و دست‌نوشته‌های فنی و دیگر اقدامات در مورد دانش ضمنی است که قابل توصیف و یا مشکل برای توصیف و بیان شدن است. ب) دانش تجربی شناختی: این دانش شامل تفکر فرد است و تحت تأثیر تفکر روان‌شناسی باورها و شناخت اوست. ال دن و سریر اکول (۲۰۱۹) در نتایج پژوهش خود دریافتند که یکی از راههای شناسایی مشکلات مرتبط با مدیریت دانش ضمنی طبقه‌بندی آن به انواع مختلف است. همچنین آنها نشان دادند که اگر دانش ضمنی به انواع تقسیم شود، تأثیرات مثبتی بر روی بهبود و توسعه بیرونی کردن و آشکارسازی دانش ضمنی دارد و از این طریق ارتباطات بین ایده‌ها و تفکرات و دانش ضمنی مشخص می‌شود و در نهایت منجر به چگونگی بیرونی و عینی شدن تفکرات و ایده‌ها می‌شوند.

هالدین هرگارد (۲۰۰۴) رایجترین عناصر دانش ضمنی را به شرح زیر بر می‌شمارد: شهود، مهارت، بینش، چگونه دانستن، باورها، روش‌های ذهنی و هوش عملی. وان و پنگ (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که دو نوع دانش ضمنی وجود دارد: مهارت و درک. عناصر شبیه هوش عملی، توانایی حل مسئله و مجرب شدن به مهارت تعلق دارند؛ زیرا این عناصر عمده‌تاً راجع به فعالیت فرد و عملکرد مهارتی او است. شهود و

احساسات خوب، باورها، بینش چطور دانستن و مدل‌های ذهنی عناصری از درک هستند که عمدتاً به فعالیت مفهومی و استدلال ذهنی برمی‌گردند.

گلوبک (۲۰۰۹) بر این باور است که دانش شخصی - عملی یک چهارچوب تفسیری است که به وسیله آن معلمان با بازگو کردن تجربیات خود، کلاس درس و عمل خود را درک می‌کنند بر این اساس آشکار کردن این دانش، عمل معلمان را آگاهانه می‌سازد. از این منظر، عمل معلم و درک و فهم او از کلاس درس، از همه تجربیات وی اعم از تجربیات او به عنوان معلم، تجربیات خارج از کلاس درس، تجربیات و ارتباطات شخصی، نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها، احساسات و دانش حرفه‌ای تأثیر می‌پذیرد. فریزر، بیسویک و کارولی (۲۰۱۹) بیان می‌کنند که معلمان از دوره‌های آموزشی ویژه معلمان به عنوان معلمان متخصص و حرفه‌ای فارغ التحصیل نمی‌شوند، بلکه یک دانش محتوای حرفه‌ای نوظهور دارند که در طول زمان و از طریق تجربه در کلاس درس به دست می‌آورند و رشد می‌کنند.

وان و پنگ (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که فعالیت‌های تدریس معلمان در کلاس درس منجر به یک نوع بینش می‌شود و آنها می‌دانند چه موقع از موقعیت‌ها چشم‌پوشی کنند و چه موقع آنها را در کلاس عملی کنند. افتخاری و همکاران (۱۴۰۲) در یافته‌های پژوهشی خود دریافتند که معلمان می‌توانند با به کارگیری دانش عملی و تجربه حرفه‌ای خود یادگیری دانش‌آموزان را به صورت عمیق و پایدار ارتقا دهند و از طریق پژوهش، گفت‌وگو و بازاندیشی مداوم عمل حرفه‌ای خود را در کلاس درس به صورت مداوم اصلاح کنند.

یوهان هانگ (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان داد که سابقه خانوادگی و تجربیات زندگی شخصی معلمان در آشکارسازی و اکتشاف دانش عملی و ضمنی معلمان در کلاس‌های درس و تصمیم‌گیری آنها خیلی مؤثر است. فریزر، بیسویک و کارولی (۲۰۱۹) در تحقیق‌شان به این نتیجه رسیدند که فرایند گفتگوهای متقابل بازتابی تکراری در میان معلمان متخصص و کم‌تجربه، در آشکارسازی دانش ضمنی معلمان متخصص درس علوم و ریاضی در هنگام استفاده از منابع آموزشی بسیار مؤثر بوده است. همچنین بیان کردند این گفت‌وگوهای بازتابنده به معلمان باتجربه این امکان را می‌دهد که میزان دانش ضمنی و عملی نهفته خود را درک کنند و در نتیجه قابلیت حرفه‌ای خود را تأیید کنند و به معلمان کم‌تجربه امکان دسترسی به این دانش حرفه‌ای را بدهند. مترز (۲۰۲۱) در تحقیقی نشان داد که مشاهده کلاس درس واقعی و یادآوری تحریک شده با ویدئوهای آموزشی اغلب به عنوان ابزارهای کشف تفکر و دانش ضمنی معلمان در عمل تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد. پاینار و ژانگ (۲۰۱۵) بر این باورند که مطالعه در زمینه دانش معلمان و برنامه درسی حاکی از آن است که این دانش بیش از آنکه صریح باشد ماهیت ضمنی دارد. شکوهی فرد و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که پژوهش خود نشان دادند که تبادل دانش ضمنی معلمان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده اثربخشی آنان باشد. و همچنین دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان، می‌تواند زمینه‌ساز تبادل دانش ضمنی باشد و از این طریق اثربخشی عملکرد معلمان را به طور معناداری افزایش دهد.

معلمان دارای دانش نظری آکادمیک بوده و همچنین تجارب گرانمایی را در طول سال‌های خدمت کسب کرده‌اند و از تلفیق دانش نظری و تجارب عملی، به روش‌های مؤثر و کارآمدی در فعالیت‌های خود دست پیدا کرده‌اند که این روش‌های بهینه، به صورت فردی قابل استفاده بوده و با بازنشستگی معلم، مدرسه از این دانش انباشته محروم خواهد شد و این بیماری مزمن همه سازمان‌ها از جمله مدارس در مواجهه با دانش ضمنی همکاران است که نتوانسته آن را از انحصار فرد به یک دانش عمومی سازمانی تبدیل کند. از سوی دیگر، داده‌ها و اطلاعات فراوانی به صورت مستمر در مدرسه تولید می‌شود که چنانچه این اطلاعات به نحو مناسب گردآوری، دسته‌بندی و تحلیل شود، از میان آن دانش مؤثری برای اداره مدرسه ایجاد خواهد گردید که متأسفانه توجهی به این گونه داده‌ها در مدارس نمی‌شود؛ لذا مدارس از جنبه عدم مستندسازی و اشتراک‌گذاری دانش‌های فردی یا ضمنی معلمان خود و هم از جهت عدم تحلیل داده و اطلاعات و خلق دانش جدید، دارای ضعف‌های اساسی هستند، همین‌طور در مستندسازی، ثبت و ذخیره دانش، در اختیار گذاشتن دانش مورد نیاز کارکنان و برنامه‌ریزی برای به‌کارگیری آن به صورت نظام‌مند وضعیت مناسبی ندارند (رحیمیان، عباسپور و زرین، ۱۴۰۰).

امروز با توجه به جدید بودن موضوع مدیریت دانش و اهمیت آن در سازمان‌های مختلف، در حوزه آموزش و پرورش زیاد مورد توجه جدی قرار نگرفته است و با چالش‌های مختلفی رو به روست. یکی از چالش‌های اصلی مدیریت دانش در آموزش و پرورش تبدیل

دانش ضمنی معلمان به دانش صریح و به اشتراک گذاری این نوع دانش با دیگر معلمان است. با توجه به اینکه دانش معلمان ما بیشتر شفاهی است و تجربه‌های زیسته‌شان که سرمایه‌ی فکری و تربیتی بسیار با ارزشی برای نظام آموزشی محسوب می‌شود، معمولاً در جایی ذخیره، ثبت و منتشر نمی‌شوند. در حالی که معلمان مجرب و خبره، دانش ضمنی گسترده‌ای دارد که محروم شدن دیگر معلمان از این دانش باعث از بین رفتن این سرمایه‌های گرانبها در نظام تعلیم و تربیت می‌شود. به طور کلی معلمان خبره و باتجربه همواره در بحث تدریس، تجربه، روش و منش منحصر به فرد خود را دارند؛ به‌طوری که می‌گویند به تعداد معلمان روش تدریس وجود دارد و این تجربیات، مهارت‌های منحصر به فرد و شخصی در جای مکتوب و ذخیره نمی‌شود و بیشتر در ذهن آنها باقی می‌ماند و برای دیگر معلمان آشکارسازی و اشتراک گذاری نمی‌شود؛ لذا ضروری است به این نوع از دانش معلمان مورد توجه جدی قرار گیرد و معلمان خبره را از این نوع دانش خود که به‌طور طبیعی ضمنی است آگاه کرد و از طریق فرایند تعامل با آنها، تجربیات، مهارت‌های منحصر به فرد و به عبارتی دانش ضمنی‌شان آشکارسازی و کشف شود و در نهایت از طریق کشف قواعدی آن را نظام‌مند کرده و برای دیگران به اشتراک گذاشته شود.

این پژوهش بنا دارد به چگونگی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان بپردازد و همچنین دست کم بخشی از راهبردهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان را ارائه نماید. افزون بر این، بنا به دلیل کمبود ادبیات پژوهشی در این موضوع و شکاف دانشی و بینشی که در سطح مدیریت دانش ضمنی معلمان وجود دارد، پژوهش حاضر درصدد است تا با غنی‌سازی ادبیات پژوهش دانش ضمنی، خلأ دانشی موجود در این قلمرو را تقلیل دهد و یک الگوی از آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان طراحی نماید. از این رو سؤالات پژوهشی زیر مطرح شده است:

۱. عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان خبره کدام‌اند؟
۲. معلمان از چه راهبردهای برای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی خود استفاده می‌کنند؟
۳. پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

بنا به ماهیت موضوع مورد مطالعه، پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی است. روش پژوهش در این تحقیق به‌طور کلی کیفی از نوع نظریه داده بنیاد یا گرند تئوری است. روش نظریه داده بنیاد یک شیوه پژوهش کیفی است که به وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می‌یابد. به‌طوری که این نظریه در یک سطح وسیع یک فرایند، یک عمل یا یک تعامل را تبیین می‌کند (کرسول، ۲۰۰۹). پژوهشگران در روش نظریه برخاسته از داده‌ها با استفاده از شیوه‌های منظم گردآوری داده‌ها، به تشخیص مقوله‌ها، مضمون‌ها و برقراری رابطه میان این مقوله‌ها پرداخته و نظریه‌ای برای تبیین یک فرایند عرضه می‌کنند (بازرگان، ۱۳۹۷). رویکرد پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش رویکرد پارادایمی است. در رویکرد پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها، معمولاً نظریه در قالب یک مدل ساختاری ارائه می‌شود (عزیزی، ۱۳۹۵).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل معلمان باتجربه و خبره آموزش و پرورش در مقطع ابتدایی شهر یاسوج می‌باشد. (برای شناسایی و انتخاب معلمان خبره از معیارها و ویژگی‌های مانند: کسب عنوان معلم نمونه، کسب رتبه‌های برتر در جشنواره‌های مختلف همانند الگوی تدریس و اقدام پژوهی، داشتن سابقه حداقل پانزده سال تدریس، داشتن سابقه مدرس دوره‌های ضمن خدمت و دانش‌افزایی معلمان، راهبر آموزشی بودن، داشتن سابقه در گروه‌های آموزشی و مورد تأیید کارشناسان آموزشی و مدیران مدارس و معلمان و داشتن توانایی علمی و مهارت نقد و بررسی مسائل آموزشی و درسی در دوره ابتدایی استفاده شده است). در این پژوهش از هر دو نوع نمونه‌گیری هدفمند و نظری استفاده شده است. در نمونه‌گیری هدفمند، مشخص می‌شود که با چه کسی باید گفت‌وگو کرد و

در نمونه‌گیری نظری مشخص می‌شود که محقق برای تکمیل اطلاعات و رفع موارد مفقود شده باید به کجا رجوع کرد. کرسول^۱ (۲۰۰۷) در تعریف نمونه‌گیری نظری^۲ بر این باور است که در گردآوری اطلاعات نظریه زمینه‌ای، محقق اقدام به گزینش نمونه‌ای از افراد می‌کند که در توسعه نظریه مشارکت نمایند. در مورد تعداد افرادی که باید با آنها مصاحبه صورت گیرد، نقطه مشترک تمامی نظریه‌پردازان پژوهش‌های کیفی این است که مصاحبه‌ها باید تا زمانی که مقوله‌ها به اشباع برسند، ادامه پیدا کنند. منظور از حد اشباع آن است که مصاحبه افراد تا زمانی ادامه پیدا کند که دیگر همه پاسخ‌ها تکراری شوند و پاسخ یا نظر جدیدی از مشارکت‌کنندگان به دست نیاید (سعدی‌پور، ۱۳۹۳). جدول شماره (۱) ویژگی جمعیت‌شناسی شرکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه تدریس
۱	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۶
۲	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۳۰
۳	مرد	کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	۱۵
۴	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی آپ ابتدایی	۱۷
۵	مرد	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۰
۶	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۶
۷	مرد	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۶
۸	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۲۹
۹	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۷
۱۰	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۷
۱۱	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۲۹
۱۲	مرد	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۰
۱۳	زن	کارشناسی ارشد	زیست‌شناسی	۱۵
۱۴	زن	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۱۸
۱۵	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۲۷
۱۶	زن	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی عمومی	۱۹
۱۷	زن	کارشناسی ارشد	زبان و ادبیات فارسی	۱۶
۱۸	زن	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۱۵
۱۹	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۵
۲۰	زن	دانشجویی دکتری	جامعه‌شناسی	۱۶

برای تحلیل داده‌ها در نظریه زمینه‌ای یا بر خاسته از داده‌ها از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده می‌شود. کدگذاری باز به عنوان نخستین سطح تحلیل برای شناسایی مقوله‌ها انجام می‌شود. در هر مقوله، محقق به دنبال شناسایی مختصات یا زیر مقوله‌های آن است. پس از کدگذاری باز، محقق به دنبال کدگذاری محوری است. در این کدگذاری داده‌ها به طریقی جدید کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. در کدگذاری انتخابی، محقق به نگارش «خط داستان» اقدام می‌کند و مقوله‌ها را به یکدیگر متصل می‌سازد (ایمان، ۱۳۹۴). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا متن مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط گردید. پس از ضبط، مصاحبه‌ها بر روی کاغذ نوشته می‌شد تا کدها استخراج گردید. پس از استخراج کدهای اولیه، کدهای مشابه با یکدیگر ادغام و آنها را در گروهی قرار داده و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده در آن طبقه باشد، انتخاب شد. بدین ترتیب با تشکیل طبقه‌بندی، تم‌های اصلی استخراج گردید.

1. Creswell

2. Theoretical sampling

ابزار انجام پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاری و عمیق است. این مصاحبه‌ها شامل تعداد کمی سؤال‌های ساختار نیافته و معمولاً از انواع سؤال‌های باز- پاسخ است و هدف از آنها دریافت دیدگاه‌ها و عقاید شرکت‌کنندگان است (کرسول، ۲۰۰۹؛ ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۴). این مصاحبه به صورت فردی انجام شد. برای انجام مصاحبه، نخست با معلمان مورد نظر برای کسب رضایت از قبل صحبت شده و سپس به خاطر علاقه‌مندی که در این زمینه وجود داشت به صورت انفرادی در مدارس یا محل کار محقق در دانشگاه فرهنگیان مصاحبه انجام شده است. زمان صرف‌شده برای هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۸۰ دقیقه بود. محقق هم در طول مصاحبه با روش گفت‌وگو و تعاملی به جست و جوی سؤال تحقیق می‌پرداخت. بدین منظور با معلمان خبره و باتجربه و بالای ۱۵ سال سابقه کاری که تمایل خویش را به شرکت در پژوهش از طریق اظهار نظر شفاهی اعلام کرده‌اند، مصاحبه شکل گرفته است.

در این پژوهش برای بررسی صحت یافته‌ها از دو روش استفاده شد. در روش اول از بررسی توسط اعضا مشارکت‌کننده استفاده شده است. برای این کار گزارش نهایی یعنی آنچه تولید و اصلاح شد، به شرکت‌کنندگان برای تأیید درستی نتایج برگردانده شد و به آنان فرصت اظهار نظر در باره یافته‌ها داده شد (کرسول، ۲۰۰۹). در روش دیگر توسط متخصصان غیر شرکت‌کننده در پژوهش (۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه) بر اساس تکنیک دلفی استفاده شد و پس از دریافت نظرات اصلاحی، ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد. در پژوهش‌های کیفی که جنبه اکتشافی دارند و شناسایی ماهیت و عناصر بنیادین یک پدیده محور مطالعه است می‌توان از تکنیک دلفی استفاده کرد. در این روش دیدگاه خبرگان توسط پژوهشگر گردآوری شده و سپس خلاصه نتایج در اختیار دیگر اعضا قرار می‌گیرند، بعد افراد بر اساس نتایج مراحل قبل از نو دیدگاه خود را تعدیل و مطرح می‌کنند. در نهایت پس از رسیدن به یک اجماع کلی، نتایج در قالب یک گزارش مطرح و برای تصمیم‌گیری استفاده می‌شود (دیرگرات وان، ۲۰۱۲). هر چند روش دلفی مبتنی بر پرسشنامه است؛ اما این پرسشنامه یک پرسشنامه باز پاسخ است که معمولاً به داده‌های کیفی و گاهی نیز کمی منتج می‌شود. از این رو در قالب پژوهش‌های کیفی طبقه‌بندی می‌شود. با این حال، برخی از پژوهشگران از این روش برای فرضیه‌آزمایی نیز استفاده کرده‌اند. در اصل، هدف از کاربرد روش دلفی کاوش پایا و خلاقانه عقیده‌ها یا تدارک اطلاعات برای تصمیم‌گیری است (خنپیر و مسلمی، ۲۰۱۷؛ میرزایی، ۲۰۱۵).

یافته‌های پژوهش

به دلیل ارزش نظری داده‌ها، پژوهشگر داده‌هایی را که گردآوری می‌کرد، بلافاصله آن را تحلیل می‌کرد. هر مصاحبه قبل از انجام مصاحبه بعدی کدگذاری و تجزیه و تحلیل شده است. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه مرحله‌ای استفاده شده است. در مرحله کدگذاری باز محقق به دنبال فرایند می‌گردد. با به‌کارگیری یک سیستم باز، کدگذاری خط به خط داده‌ها را بازنگری کرده و فرایند آن را تشخیص داده و با استفاده از کلمات یا عبارات کلیدی موجود در متن کدگذاری باز انجام گرفته است. سپس با مقایسه دائم کدها از نظر تشابه و تفاوت در مفاهیم، طبقات و زیر طبقات شکل گرفته و ویژگی‌ها و ابعاد هریک از آنها تعیین شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدها و طبقات مقایسه شده و روابط بین طبقات و زیرطبقه‌ها مشخص شده است تا تفسیری دقیق‌تر از پدیده بررسی شده به‌دست آید. در مرحله کدگذاری انتخابی (گزینشی) طبقات با یکدیگر تلفیق و طبقه اصلی و ارتباط آن با دیگر طبقات مشخص شده و در نهایت داده‌ها به تئوری تبدیل شدند.

گام اول: کدگذاری باز؛ هدف این مقاله، طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان است. به این منظور، با استفاده از روش‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان یکی از روش‌های گردآوری داده‌های کیفی، اطلاعات لازم گردآوری شد. پس از گردآوری داده‌ها باید آنها را تحلیل کرد و کدگذاری باز را انجام داد.

کدگذاری باز، بخشی از تجزیه و تحلیل است که به نام‌گذاری مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی پدیده « دانش ضمنی معلمان خبره » از راه تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌پردازد.

گام دوم: کدگذاری محوری؛ در مرحله کدگذاری محوری سعی شد ضمن انتخاب یک مقوله به عنوان مقوله محوری؛ داده‌های این تحقیق باید بر اساس ساختار مدل پارادایم از نو پردازش شوند. رویکرد روش گرند تئوری که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته، مبتنی بر رویکردی است که استراوس و کوربین در سال ۱۹۹۰ ارائه کردند. این رویکرد در بین پژوهشگران رایج است و به دلیل داشتن چهارچوبی مشخص با عنوان رویکرد پارادایمی نیز در میان پژوهشگران شناخته می‌شود. در رویکرد پارادایمی کدهای محوری اصلی عبارتند از: ساختار (شامل شرایط علی، مداخله گر، بافت)، فرایند (شامل اقدام/ تعامل) و پیامد است (عزیزی، ۱۳۹۵). در جدول‌های زیر کدهای باز، زیر مقوله و مقوله‌های اصلی مربوط به شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله گر، پدیده محوری و راهبردهای مربوطه بحث و بررسی می‌شوند.

۱. **شرایط علی:** معمولاً آن دسته رویدادها و وقایع اند که بر پدیده‌ها اثر می‌گذارند (استروس و کوربین، ۱۹۹۰). در این مطالعه بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۲۰ مقوله فرعی و ۱۰ مقوله اصلی مربوط به عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان خبره شناسایی شده که در جدول شماره (۲) نشان داده شده است.

جدول شماره ۲. مقوله‌های مربوط به شرایط علی (عوامل اصلی) در شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان خبره

مقوله اصلی	مقوله های فرعی	نمونه کدهای استخراج شده
تجربیات گذشته در طول زندگی	تجربیات شخصی در کلاس	حاصل تجربیات معلم (۱-م)؛ تجربیات شخصی معلم (۱۲-م)؛ تجربیات سال‌های اولیه معلمی (۱۶-م)؛ دانش و تجربه‌های منحصر به فرد معلم (۱۱-م)؛
	تجربیات کسب شده در گذر زمان	تجربه‌های زندگی معلم (۳-م)؛ گذر زمان و کسب تجربه در سال‌هایتمادی (۶-م)؛ تجربیات دوره کودکی و دانش آموزی و دانشجویی خود معلم (۱۶-م)؛ گذر زمان و کسب تجربیاتتمادی در طول زندگی (۱۹-م)؛
مطالعه و پژوهش معلم	مطالعه و پژوهش	دانش نظری و مطالعه معلم (۳-م)؛ مطالعه مستمر و به روز کردن دانش معلم (۱۱-م)؛ پژوهش و تحقیق و مطالعه کردن معلم (۱۵-م)؛ کسب کردن علم و اطلاعات روز (۱۷-م)؛ دانش آشکار و مطالعه و تحقیق و دانش قبلی معلم (۲۰-م)؛
	به روز کردن دانش	مطالعه کردن برای به روز نگه داشتن دانش خود (۵-م)؛ به روز کردن دانش معلم (۱۱-م)؛ کسب کردن علم و اطلاعات روز (۱۷-م)؛
تجربه‌های عملی در کلاس درس	تجربیات عملی تدریس	تجربه عملی در کلاس (۱-م)؛ کسب تجربیات عملی تدریس (۱۱-م)؛ تجربه زیسته و عملی خود معلم (۱۵-م)؛ تجربیات عملی تدریس خود معلم (۱۶-م)؛ مسلط بودن به فوت و فن‌های تدریس عملی در کلاس (۱۸-م)؛
	دانش و هوش عملی	هوش عملی معلم (۱۳-م)؛ هوش عملی و دانش عملی و کاربردی معلم (۱۹-م)؛
مشاهده آموزش معلمان خبره	مشاهده فیلم آموزشی	مشاهده فیلم های آموزشی معلمان باتجربه (۱-م)؛ مشاهده کلیپ‌های آموزشی معلمان موفق و خبره (۱۵-م)؛ فیلم‌های تدریس معلمان موفق در الگوی تدریس (۱۸-م)؛
	مشاهده مستقیم تدریس	مشاهده مستقیم و حضوری تدریس معلمان خبره (۲-م)؛ مشاهده عملکرد کلاس‌های معلمان خبره (۵-م)؛
چالش های کلاس درس	چالش ها و مشکلات آموزشی	روبه روشن شدن معلم با چالش ها و مشکلات در کلاس درس (۶-م) چالش‌های مختلف معلم در موقعیت‌های مختلف و پیدا کردن راه حل برای آن‌ها (۱۴-م)؛ روبه‌رو شدن معلم با چالش‌های آموزشی در کلاس درس (۱۹-م)؛
	ناتوانی معلم در حل مشکلات درسی	ناتوانی معلم در تفهیم مطالب درسی به دانش آموزان (۴-م)؛ ناتوانی دانش آشکار معلم در حل چالش‌های کلاس درس و کج فهمی دانش آموزان (۱۳-م)؛
تعاملات معلم با محیط های گوناگون	تعامل با محیط های گوناگون	ارتباط معلم با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی مختلف (۵-م)؛ ارتباطات فرهنگی و اجتماعی و بافت فرهنگی خانواده (۱۳-م)؛ تعاملات اجتماعی معلم با با افراد و محیط های مختلف (۹-م)؛
	تعامل با معلمان دیگر	تعامل با معلمان باتجربه (۱۵-م)؛ تعامل و تبادل اندیشه با معلمان دیگر (۸-م)؛

انگیزه و علاقه‌مند شدن به شغل معلمی (۸-م)؛ انگیزه داشتن و مسئولیت‌پذیری (۱۵-م)؛ نگرش مثبت معلم (۱۳-م)؛	انگیزه داشتن	انگیزه برای یادگیری
سبک یادگیری معلم (۳-م)؛ لذت بردن از یادگیری در دوران اولیه معلمی (۸-م)؛ علاقه‌مند شدن به یادگیری در سال‌های اولیه معلمی (۱۰-م)؛ انگیزه به یادگیری در سال‌های اولیه معلمی (۱۴-م)؛ نامعلوم بودن شروع و پایان دانش ضمنی (۶-م)؛ مشخص نبودن نقطه آغاز و پایان شکل‌گیری دانش ضمنی معلم (۹-م)؛ نقطه پایانی ندارد حتی دوره بازنگشتگی (۱۴-م)؛	علاقه‌مندی به یادگیری	مشخص نبودن نقطه آغاز و پایان دانش ضمنی
کسب دانش ضمنی به‌صورت فرایندی و همیشگی و در همه حال (۹-م)؛ به‌وجود آمدن در طی یک فرایند (۱۲-م)؛	فرایندی مستمر	
جرقه ناگهانی ذهنی راهکار برای حل مشکلات (۱۴-م)؛ از طریق حدس و گمان‌های احتمالی معلم (۲۰-م)؛	جرقه ذهنی و حدس و گمان	ایجاد از طریق بینش و شهود
به‌وجود آمدن دانش از طریق بینش و شهود و احساس معلم (۱۹-م)؛	بینش و شهود	
بازاندیشی و تجربیات خلاق معلم در تدریس (۱۴-م)؛ انعطاف‌پذیری و بازاندیشی در تدریس معلم (۱۹-م)؛ بازاندیشی حرفه‌ای در کار معلم (۴-م)؛	بازاندیشی در تدریس	بازاندیشی و تأملات حرفه‌ای معلم
فراهم کردن فرصت فکر کردن و خلاقیت برای معلم (۱۸-م)؛ فرصت تفکر و بازاندیشی در مسائل آموزشی و کلاس درس (۱۷-م)؛ باورها و تفکرات معلم در مورد آموزش و تدریس (۱۳-م)؛ تأمل فکورانه در مسائل آموزشی و کلاس درس (۱۲-م)؛	فرصت تأملات حرفه‌ای	

۲- **پدیده اصلی:** حادثه یا اتفاق اصلی است که سلسله کنش‌ها و واکنش‌ها و واکنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن معطوف شده و به آن مربوط می‌شود (استروس و کوربین، ۲۰۰۸). پدیده اصلی مطالعه شده در این تحقیق «دانش ضمنی معلمان خبره» است.

۳- **شرایط زمینه‌ای:** مجموعه خاصی از شرایط اند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص با عمل/ تعامل‌های خود به آنها پاسخ می‌دهند (استروس و کوربین، ۱۹۹۰). شرایط زمینه‌ای در این پژوهش شامل ۶ مؤلفه اصلی است که شامل «جوسازمانی و فرهنگی جامعه»، «جو فرهنگی و سازمانی مدرسه و کلاس درس»، «برنامه‌های آموزشی»، «قوانین و مقررات و دستورالعمل‌های آموزشی»، «فعالیت‌های گروه‌های آموزشی معلمان»، «فناوری‌ها و رسانه‌های آموزشی» است.

جدول شماره ۳. مقوله‌های شرایط زمینه‌ای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	نمونه کدهای باز استخراج شده
جو سازمانی و فرهنگی جامعه	ویژگی‌های خاص جامعه	(۱-م)؛ (۳-م)؛ (۷-م)؛ (۱۱-م)؛
	فرهنگ اجتماعی سیاسی حاکم بر جامعه	(۶-م)؛ (۸-م)؛ (۱۴-م)؛ (۱۹-م)؛
جو سامانی و فرهنگی مدرسه و کلاس درس	ویژگی‌های خاص هر مدرسه	(۴-م)؛ (۶-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱-م)؛ (۹-م)؛ (۳-م)؛
	ارزش‌های حاکم بر مدرسه و کلاس درس	(۵-م)؛ (۱۳-م)؛ (۹-م)؛
سیستم و برنامه‌های آموزشی	برنامه‌های آموزشی وزارت و مناطق	(۷-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۶-م)؛ (۱۱-م)؛
	برنامه‌های آموزشی مدارس	(۳-م)؛ (۸-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۴-م)؛
قوانین و دستورالعمل‌های آموزشی	قوانین و بخشنامه‌های آموزشی وزارت و مناطق	(۵-م)؛ (۱۱-م)؛ (۱۷-م)؛ (۱۸-م)؛
	قوانین و مقررات خاص مدرسه	(۳-م)؛ (۸-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۴-م)؛
فعالیت‌های گروه‌های آموزشی معلمان	بازدیدهای راهبران و گروه‌های آموزشی	(۶-م)؛ (۹-م)؛ (۱۴-م)؛
	برگزاری دوره‌ها و جلسات با سر گروه‌های آموزشی	(۹-م)؛ (۱۲-م)؛ (۱۷-م)؛
رسانه‌ها و فناوری‌های آموزشی	استفاده از چند رسانه‌ای‌ها در تدریس	(۵-م)؛ (۷-م)؛ (۹-م)؛ (۱۴-م)؛ (۲۰-م)؛

استفاده از سامانه‌ها و آموزش‌های مجازی
و اینترنت

(۱۲-م)؛ (۱۳-م)؛ (۸-م)؛ (۱۹-م)؛

۴. **شرایط میانجی (مداخله‌گر):** شرایط دخیل اکثراً برخاسته از اوضاع و احوال نامنتظره و اتفاقی‌اند که لازم است با عمل / تعامل به آنها پاسخ داده شود (استروس و کوربین، ۱۹۹۰). در پژوهش حاضر بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش و تحلیل و اسنباط پژوهشگر، ۸ مؤلفه به‌عنوان شرایط مداخله‌گر یا واسطه‌ای شناسایی شده است که عبارتند از: «باورهای معلمان»، «انتظارات معلمان»، «انگیزش معلمان»، «مثبت‌نگری معلمان»، «سبک یادگیری و تدریس معلمان»، «ویژگی شخصیتی معلمان»، «اندیشمندی معلمان»، «خطرپذیری و جسارت معلمان».

جدول شماره ۴. مقوله‌های مربوط به شرایط میانجی (مداخله‌گر) در آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش

مقوله اصلی	مقوله فرعی	نمونه کدهای باز استخراج شده
باورهای معلمان	افکار و احساسات معلم	(۲-م)؛ (۶-م)؛ (۵-م)؛ (۸-م)؛ (۱۳-م)؛ (۱۵-م)
	ارزش ها و اعتقادات معلم	(۱۰-م)؛ (۱۶-م)؛ (۱۸-م)؛ (۲۰-م)؛ (۶-م)؛ (۲۰-م)
انتظارات معلمان	اعتماد به توانمندی های خود	(۱۰-م)؛ (۱۲-م)؛ (۱۹-م)؛ (۲۰-م)
	انتظارات از خود معلم و دانش‌آموزان	(۴-م)؛ (۷-م)؛ (۸-م)؛ (۱۳-م)؛ (۱۴-م)؛ (۱۶-م)
انگیزش معلمان	انگیزه‌های درونی معلم	(۲-م)؛ (۵-م)؛ (۶-م)؛ (۸-م)؛ (۱۰-م)؛ (۹-م)
	انگیزه‌های بیرونی معلم	(۲-م)؛ (۴-م)؛ (۱۴-م)؛ (۲۰-م)
مثبت‌نگری معلمان	خوش‌بینی آموزشی معلم	(۱-م)؛ (۲-م)؛ (۸-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۱-م)؛ (۱۷-م)
	اعتماد به خود کارمدی	(۲-م)؛ (۴-م)؛ (۹-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۳-م)؛
سبک یادگیری و تدریس معلمان	نحوه ارتباط معلم و دانش‌آموزان	(۳-م)؛ (۴-م)؛ (۵-م)؛ (۶-م)؛ (۷-م)؛ (۱۰-م)
	روش های منحصر به فرد آموزشی	(۱-م)؛ (۳-م)؛ (۱۰-م)؛ (۸-م)
ویژگی شخصیتی معلمان	ویژگی‌های فردی معلم	(۳-م)؛ (۹-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۱-م)؛ (۱۶-م)؛ (۱۸-م)
	ویژگی‌های ظاهری معلم	(۱-م)؛ (۳-م)؛ (۱۰-م)
اندیشمندی معلمان	تأمل در فعالیت‌های آموزشی	(۱۵-م)؛ (۱۶-م)؛ (۱۸-م)؛ (۱۹-م)
	اندیشیدن برای تصمیم‌گیری	(۶-م)؛ (۸-م)؛ (۱۱-م)؛ (۱۲-م)؛ (۲۰-م)
خطر پذیری و جسارت معلمان	جرئت به‌کارگیری ایده‌های جدید	(۴-م)؛ (۷-م)؛ (۸-م)؛ (۱۷-م)
	شک نداشتن به روش‌های خلاق خود	(۵-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۴-م)؛ (۱۷-م)؛ (۱۸-م)

۵- **راهبردها:** به راه حل‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد بررسی اشاره دارد که هدف آن اداره کردن، برخورد به انجام رساندن و حساسیت نشان دادن به پدیده مورد مطالعه است (استروس و کوربین، ۲۰۰۸). در این مطالعه بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۳۰ مقوله فرعی و ۱۴ مقوله اصلی مربوط به راهبردهای آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره و کارآزموده شناسایی شده که در جدول شماره (۳) نشان داده شده است.

جدول شماره ۵. مقوله‌های راهبردهای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدگذاری باز استخراج شده
به‌کارگیری روش‌های خلاق و نوین در تدریس	روش‌ها و مهارت‌های خلاقانه معلم خبره استفاده از روش‌های نوین تدریس	تبدیل فوت و فن‌های معلمی به نمادهای نوشتاری (۱۸-م)؛ فرصت‌شناس بودن معلم خبره در کلاس درس برای نهایت استفاده کردن از موقعیت‌های کلاسی (۸-م)؛ استفاده از روش‌های نوین تدریس (۷-م)؛ خلاقیت معلمان در تدریس (۱۴-م)؛ تنوع در روش‌های تدریس و خلاقیت معلم (۱۸-م)؛
مستندسازی تجربیات در قالب چاپ کاغذی و الکترونیکی	مستندسازی کاغذی تجربیات مستندسازی الکترونیکی تجربیات	مستندسازی تجربیات معلمان خبره به شیوه‌های مختلف (۱-م)؛ ارائه و انتشار تجربیات موفق معلمان در منابع مختلف علمی (۱۱-م)؛ مستندسازی تجربیات معلمان به صورت چاپ کتاب و مقاله و گزارش (۱۸-م)؛ مستندسازی تجربیات معلمان کارآموده و خبره در سایت‌های علمی و چاپ کتاب و ... (۱۶-م)؛ مستندسازی تجربیات معلمان در فضای مجازی (۱۸-م) ذخیره‌سازی و مستند کردن تجربیات معلمان موفق در وب سایت‌ها و پایگاه‌های علمی (۱۹-م)؛
برگزاری جشنواره‌های مختلف معلمان	جشنواره الگوی تدریس و ایده‌پردازی معلمان جشنواره درس‌پژوهی و اقدام‌پژوهی	برگزاری جشنواره‌های مختلف در آموزش و پرورش (۲-م)؛ برگزاری جشنواره الگوی تدریس و ایده‌پردازی (۹-م)؛ برگزاری مسابقه و جشنواره ایده‌پردازی و خلاقیت در بین معلمان (۲۰-م)؛ شرکت در جشنواره‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی معلمان (۱-م)؛ حضور معلمان در برنامه‌های درس‌پژوهی معلمان (۸-م)؛ تدریس گروهی معلمان و راهبران آموزشی در درس‌پژوهی مدارس (۱۵-م)؛
بیان تجربیات در قالب انواع ادبی (داستان، خاطره، دلنویسه و روایت...)	خاطره‌نویسی و خاطره‌گویی قصه‌گویی، تمثیل و روایت داستان‌گویی و داستان‌نویسی	استفاده از خاطره‌نویسی و خاطره‌گویی معلمان خبره (۴-م)؛ بیان شفاهی تجربیات معلمان خبره (۶-م)؛ بیان خاطره معلمان موفق (۱۳-م)؛ از طریق بیان تجربیات به صورت دلنویسه و خاطره (۱۴-م)؛ بیان داستان تجربه معلمان خبره (۱۶-م)؛ استفاده از روش تجسم‌سازی و قصه‌گویی (۴-م)؛ استفاده از تمثیل و روایت (۴-م)؛ تمثیل (۸-م)؛ استفاده از روش قصه‌گویی (۱۱-م)؛ از طریق بیان تجربیات به صورت داستان و روایت (۱۸-م)؛ بیان داستان معلمان موفق (۶-م)؛ از طریق داستان سرای معلمان باتجربه (۱۱-م)؛ از طریق داستان معلمان خبره (۱۳-م)؛
مهارت جرئت‌ورزی، ایده‌پردازی و انتقادپذیری	جرئت در بیان ایده و نظر مهارت انتقادپذیری	بیان کردن باورها و عقاید و ایده‌های معلمان (۴-م)؛ داشتن اعتماد به نفس و جرئت در بیان ایده، نظر و باور خود (۷-م)؛ فرصت اشتباه دادن و جرئت بیان و نقد و اظهار نظر به معلمان (۸-م)؛ ترس نداشتن معلمان از انتقاد کردن و بیان نظر و ایده خود (۱۶-م)؛ ترس نداشتن از انتقاد کردن و مورد پذیرش واقع نشدن (۱۴-م)؛ داشتن روحیه انتقادپذیری (۹-م)؛
مصاحبه، بحث و تعامل رودر رو با معلمان	تعامل چهره به چهره بحث و گفت و گو کردن مصاحبه با معلمان خبره	ارتباط چهره به چهره معلمان (۴-م)؛ تعامل و بحث و گفت و گوی معلمان باهم (۵-م)؛ ارتباط نزدیک و تعاملات صمیمی معلمان با هم دیگر (۷-م)؛ ارتباطات رودر رو بین معلمان در راستای تبادل اندیشه و انتقال تجربیات (۱۸-م)؛ بحث و گفت و گوی معلمان باهم (۵-م)؛ گفت‌وگوهای محاوره‌ای بین معلمان (۸-م)؛ بحث و گفت و گوی رقابتی بین معلمان (۱۱-م)؛ صحبت کردن حضوری و بحث و گفت‌وگو با معلمان خبره (۱۲-م)؛ بحث و تبادل نظر معلمان (۲۰-م)؛ مصاحبه با معلمان خبره (۱۱-م)؛ مصاحبه با معلمان خبره (۱۲-م)؛ مصاحبه با معلمان خبره (۱۸-م)؛
به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی	فناوری‌های آموزشی سامانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی	استفاده از فناوری‌های آموزشی (۷-م)؛ طراحی وب سایت و پایگاه اینترنتی برای انتقال و ذخیره سازی و ثبت تجربیات معلمان خبره و موفق (۱۹-م) از طریق سامانه‌های اینترنتی و شبکه شاد و کانال‌ها و شبکه‌های اجتماعی (۱۳-م)؛ از طریق آموزش مجازی و شبکه‌های اجتماعی و سایت‌های اینترنتی (۱۶-م)؛ تشکیل گروه‌ها و کانال‌های مجازی معلمان (۱۸-م)؛
تدریس عملی و مشاهده آن	تدریس عملی معلمان خبره	استفاده از تدریس عملی معلمان باتجربه در موقعیت‌های واقعی (۷-م)؛ تدریس واقعی معلمان باتجربه به معلمان مبتدی (۹-م)؛ تدریس عملی معلمان خبره در حضور معلمان کم‌تجربه (۱۹-م)؛ حضور دانشجو معلمان کارورز در کلاس‌های معلمان خبره (۱۲-م)؛

مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان خبره (۷-م)؛ مشاهده یک کار عملی موفق (۱۴-م)؛ مشاهده	مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان موفق	مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان موفق
کردن تدریس عملی معلمان باتجربه (۱۶-م)؛ فیلم‌های آموزشی معلمان خبره (۱۷-م)؛ فیلم برداری از تدریس معلمان خبره و در اختیار گذاشتن معلمان (۱۸-م)؛		
تشویق کردن معلمان خبره برای در اختیار نهادن تجربیات خودشان به معلمان (۱۰-م)؛ ایجاد انگیزه در معلمان برای به‌کارگیری خلاقیت خود در تدریس (۱۱-م)؛ دادن پاداش به معلمان برای ابراز تجربیات موفق خود (۱۸-م)؛	انگیزه بیرونی	انگیزش درونی و بیرونی
ایجاد انگیزه در معلمان برای به‌کارگیری خلاقیت خود در تدریس (۱۱-م)؛ ایجاد انگیزه در معلمان و حمایت کردن از آنها (۱۷-م)؛	انگیزه درونی	
دوره ضمن خدمت (۱-م)؛ دوره‌های آموزشی و باز آموزی معلمان (۹-م)؛ کارگاه‌های عملی تدریس معلمان (۱۵-م)؛ برگزاری کارگاه‌های عملی (۱۸-م)؛ کارگاه‌های کلینیکی بالینی برای معلمان و کارگاه‌های آموزشی (۱۹-م)؛	برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های عملی	برگزاری دوره‌ها، کارگاه‌ها، شوراها، و جلسات گروهی معلمان
ارتباط نزدیک معلمان و تعاملات صمیمی بین آنها (۷-م)؛ تعامل بیشتر معلمان مبتدی با معلمان باتجربه (۱۹-م)؛ ارتباط نزدیک معلمان در جو غیر رسمی (۸-م)؛ تعامل و تبادل تجربیات بین معلمان (۵-م)؛	تعامل و ارتباط معلمان	
گردهمایی پایه‌های مختلف معلمان (۵-م)؛ گردهمایی معلمان هم پایه (۸-م)؛ نشست‌های معلمان در مدرسه (۱۰-م)؛ گردهمایی معلمان هم پایه (۱۱-م)؛ گردهمایی و نشست‌های معلمان با موضوع بررسی مشکلات آموزشی (۲۰-م)؛	نشست و گردهمایی معلمان	
جلسات شورای معلمان (۴-م)؛ انجمن‌های علمی معلمان (۵-م)؛ شورای معلمان در مدرسه (۱۰-م)؛	شورای مدرسه	
تولید محتوای الکترونیکی توسط معلمان باتجربه (۳-م)؛ تمهات داشتن معلمان در تولید محتوای الکترونیکی آموزش و درسی (۱۴-م)؛ تولید محتوای الکترونیکی توسط معلمان خبره (۱۸-م)؛ کارگاه آموزشی به صورت مشارکتی (۱-م)؛ کارگاه‌های آموزشی و سمینارهای علمی (۳-م)؛ دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های عملی (۴-م)؛ برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت (۵-م)؛	تولید محتوای الکترونیکی	تولید محتوای الکترونیکی الکترونیکی
نشست‌ها و کارگاه‌های عملی معلمان (۱۲-م)؛ کارگاه‌های آموزشی عملی معلمان (۱۳-م)؛ سمینار و کارگاه‌های عملی برای معلمان (۱۶-م)؛ مشاهده کارگاه‌های عملی معلمان خبره (۲۰-م)؛	کارگاه آموزشی به صورت مشارکتی	کارگاه آموزشی دوره‌ها و کارگاه‌های عملی به صورت مشارکتی
تشکیل گروه‌های کوچک معلمان (۳-م)؛ تشکیل گروه‌ها و کارگاه‌های کوچک معلمان (۴-م)؛ گروه‌های چند نفره معلمان (۵-م)؛ تشکیل گروه‌های کوچک معلمان (۱۰-م)؛	گروه‌های کوچک معلمان	تشکیل گروه‌های مختلف معلمان
تشکیل گروه‌های همپایه معلمان (۷-م)؛ گروه‌های همپایه و گروه‌های راهنما آموزش (۱۳-م)؛ گروه‌های همپایه معلمان در مدارس (۱۵-م)؛ پویایی گروهی معلمان همپایه (۱۹-م)؛ فضای باز و انعطاف‌پذیر در مدرسه و آموزش و پرورش (۳-م)؛ تدارک فرصت برای انتقال تجربیات و بیان نقد و نظر معلمان (۷-م)؛ ایجاد فرصت نقد و ارزیابی معلمان از تدریس همدیگر (۲۰-م)؛	گروه‌های همپایه معلمان	ایجاد فضای باز بیان نقد و نظر

۶- **پیامدها:** پیامدها نتیجه کنش و واکنش شرایطی است که در خصوص پدیده انجام می‌شود (استروس و کوربین، ۲۰۰۸). در این پژوهش بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۲۰ مقوله فرعی و ۱۰ مقوله اصلی برای پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره شناسایی شده است که در جدول شماره (۴) بیان شده است.

جدول شماره ۶. پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدهای استخراج شده
	ترکیب روش‌های تدریس	ترکیب روش‌های مختلف تدریس معلمان (۱-م)؛ ترکیب افکار و اندیشه و خلاقیت معلمان برای ایجاد روش‌های تدریس جدید (۶-م)؛ بیشتر شدن و غنی تر شدن تجربیات و دانش ضمنی معلمان (۸-م)؛ ایجاد خلاقیت و نوآوری در روش‌های تدریس و ترکیب کردن آنها باهم (۱۰-م)؛
	استفاده از راهبردهای	استفاده از روش‌های متنوع آموزشی و تدریس (۱-م)؛ تأثیر مثبت در تنوع و به‌کارگیری خلاقیت در تدریس معلمان (۱۰-م)؛ افزایش انگیزه در معلمان برای به‌کارگیری خلاقیت در روش‌های تدریس (۱۳-م)؛ مواجه شدن معلمان با موقعیت‌های مختلف جدید تدریس (۱۴-م)؛
	روش‌های متنوع و خلاق تدریس	

صرفه‌جویی اقتصادی و زمانی و مکانی در آموزش و پرورش (۱-م)؛ کاهش هزینه‌ای و صرفه‌جویی در زمانی و مکانی در آموزش و پرورش (۳-م)؛ صرفه‌جویی در هزینه و زمان و مکان آموزشی (۸-م)؛ کاهش هزینه‌های مدرسه و آموزش و پرورش (۱۲-م)؛ صرفه‌جویی اقتصادی (۱۶-م)؛	صرفه‌جویی هزینه‌ای، در آموزش	صرفه‌جویی
جلوگیری از هدررفت نیرو و انرژی معلم برای کسب اطلاعات و تجربیات و روش‌های جدید (۱-م)؛ رایگان قرار گرفت اطلاعات و دانش جدید به دست معلمان (۳-م)؛ استفاده رایگان از تجربیات و دانش و اطلاعات معلمان خبره (۱۰-م)؛	صرفه‌جویی هزینه‌های کسب اطلاعات جدید	آموزش حرفه‌ای معلمان
افزایش دانش نگرش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (۲-م)؛ افزایش مهارت‌های معلمی (۲-م)؛ ایجاد انگیزه و علاقه به شغل معلمی (۷-م)؛ تأثیر مثبت بر روی نگرش و مهارت معلمان (۱۴-م)؛ دانش و مهارت‌افزایی معلمان (۱۵-م)؛ افزایش دانش حرفه‌ای معلمان (۱۷-م)؛	افزایش دانش، نگرش و مهارت معلمان	بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای
ایجاد نگرش مثبت معلمان (۳-م)؛ ایجاد انگیزه و تغییر نگرش در معلمان (۴-م)؛ تغییر نگرش معلمان (۵-م)؛ کمک به مثبت‌نگری معلمان (۸-م)؛ رشد اعتماد به نفس معلمان (۱۲-م)؛ تغییر دیدگاه معلمان (۱۷-م)؛ ایجاد انگیزه و تشویق معلمان باتجربه و کارآموده برای ارائه تجربیات موفق خود (۱۹-م)؛	تغییر نگرش معلمان	بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای
بهبود عملکرد معلمان و دانش آموزان (۲-م)؛ بهبود اثربخشی حرفه‌ای و شغلی معلمان (۸-م)؛ اثربخشی عملکرد معلمان در تدریس (۱۰-م)؛ افزایش کارایی معلمان در فرایند تدریس و یادگیری (۱۳-م)؛ اثربخشی معلمان در مدیریت کلاس درس (۱۹-م)؛	بهبود روش تدریس و مدیریت کلاس معلمان	بهبود عملکرد معلمان
بهبود عملکرد دانشجو معلمان کارورز از طریق انتقال تجربیات معلمان خبره و کارآموده (۴-م)؛ افزایش توانمندی معلمان (۷-م)؛ توانمندسازی معلمان کم‌تجربه و مبتدی (۱۹-م)؛	توانمندسازی معلمان مبتدی	بهبود عملکرد معلمان
نزدیک شدن و قوی تر شدن ارتباط و تعامل فکری معلمان (۲-م)؛ تعامل و ارتباط اجتماعی بیشتر معلمان (۸-م)؛ تبادل و تعامل تجربه بین معلمان باتجربه و کم تجربه (۱۱-م)؛ مشورت کردن معلمان جهت استفاده از تجربیات دیگران (۱۷-م)؛	تعامل و تبادل فکری	افزایش تعاملات معلمان
ارتباط رودر روی معلمان با هم (۱۸-م)؛ تعامل رو در روی معلمان (۲-م)؛	ارتباط رو در رو	افزایش تعاملات معلمان
افزایش روحیه ایده‌پردازی و انتقادپذیری در معلمان (۲-م)؛ افزایش جرئت ایده‌پردازی و خلاقیت در معلمان (۴-م)؛ جرئت‌ورزی در ایده‌پردازی و ارائه تجربیات موفق خود به دیگران (۱۴-م)؛ وادار کردن و تحریک و انگیزه دادن به معلمان برای ایده‌پردازی و خلاقیت (۲۰-م)؛	افزایش تفکر ایده‌پردازی	نهادینه‌سازی فرهنگ
گسترش فرهنگ انتقادپذیری و تفکر انتقادی در معلمان (۷-م)؛ رشد تفکر انتقادی و انتقادپذیری در معلمان (۱۲-م)؛ افزایش فرهنگ و روحیه انتقادپذیری و تفکر انتقادی در بین معلمان (۱۳-م)؛ افزایش اعتماد به نفس و روحیه انتقادپذیری معلمان (۱۵-م)؛	افزایش تفکر انتقادی و نقدپذیری	ایده‌پردازی و نقدپذیری
ترکیب دانش معلمان و ایجاد دانش جدید (۲-م)؛ کمک کردن به تولید علم جدید در حوزه آموزش و تدریس (۸-م)؛ ایجاد خلاقیت و نوآوری و تولید دانش نو در معلمان (۱۰-م)؛ منجر شدن به تولید و گسترش علم (۱۳-م)؛ تولید دانش در حوزه تدریس و مسائل آموزشی (۱۶-م)؛	تولید علم حاصل از ترکیب دانش معلمان	ایجاد و گسترش دانش جدید
ارتقا و پیشرفت علمی معلمان از طریق اشتراک گذاری تجربیات موفق آنها (۱-م)؛ گسترش دانش و آگاهی معلمان (۷-م)؛ کمک کردن به گسترش دانش جدید در معلمان (۸-م)؛ به روز کردن دانش معلمان (۱۳-م)؛ افزایش دانش و اطلاعات معلمان (۱۶-م)؛	گسترش علم و دانش معلمان	ایجاد و گسترش دانش جدید
انگیزه داشتن برای آشکارسازی دانش و تجربه خود (۵-م)؛ انگیزه داشتن برای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان (۶-م)؛ افزایش انگیزه معلمان در آشکارسازی دانش ضمنی خود (۱۳-م)؛ ایجاد انگیزه برای به اشتراک‌گذاری و آشکارسازی تجربیاتشان (۱۵-م)؛	آشکارسازی تجربیات	ایجاد انگیزه در معلمان
ایجاد انگیزه بیشتر در معلمان برای ارائه ایده و تجربه‌های موفق خود (۱۲-م)؛ ایجاد انگیزه و تشویق معلمان برای ارائه دیدگاه‌های جدید و تجربیات خود به دیگران (۱۹-م)؛ ایجاد انگیزه در معلمان مبتدی برای فعالیت و یادگیری بیشتر (۲۰-م)؛	انگیزه برای ارائه ایده و نظریه‌های جدید	(نقش انگیزشی)
شرکت فعال معلمان موفق در جشنواره ها برای بروز دادن توانایی‌های نهفته آنها (۲-م)؛ آشکار کردن توانایی‌های درونی و نهفته معلمان (۸-م)؛ افزایش انگیزه در معلمان برای آشکارسازی دانش ضمنی خود (۱۳-م)؛ ابراز کردن تجربیات و دانش پنهان معلمان کارآموده و خبره (۲۰-م)؛	آشکارسازی توانایی‌های نهفته معلمان خبره	کشف توانایی‌های نهفته معلمان
شناسایی معلمان خلاق و خبره (۱۲-م)؛ آگاهی پیدا کردن معلمان از روش‌های موفق تدریس معلمان خبره و باتجربه (۱۷-م)؛ آشنا شدن معلمان با فوت و فن‌های تدریس معلمان کارآموده و خبره (۱۸-م)؛ شناسایی معلمان جوان و توانمند و خلاق و خبره (۱۹-م)؛	شناسایی معلمان خبره و موفق	نقشه‌نگاری معلمان خبره

تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی (۲-م)؛ حل مشکلات و مسائل آموزشی و درسی از طریق تجزیه و تحلیل آنها به وسیله معلمان (۶-م)؛ توانمندسازی معلمان در تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی (۸-م)؛	قدرت تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی
افزایش قدرت تصمیم گیری معلمان در مدرسه و کلاس درس (۱۰-م)؛ بازاندیشی و بهسازی روش و عملکرد خود در مسائل آموزش و درسی (۱۶-م)؛ از سردرگمی در آوردن معلمان مبتدی و کم تجربه (۶-م)؛ توانمندسازی معلمان کم تجربه و مبتدی (۲۰-م)؛	توانمندسازی معلمان مبتدی

گام سوم: کدگذاری انتخابی (گزینشی)؛ کدگذاری انتخابی، مرحله اصلی نظریه پردازی است و بر اساس نتایج دو مرحله قبلی کدگذاری که مراحل مقدماتی و زمینه ساز برای نظریه پردازی، مقوله ها و روابط مقدماتی را به عنوان سازه ها و اصول اصلی نظریه در اختیار می گذارند، به تولید نظریه می پردازد و به این ترتیب مقوله محوری را به شکل نظام مند به دیگر مقوله ها ربط می دهد و آن روابط را در چهارچوب یک روابط روشن می کند. همچنین مقوله های که نیازمند بهبود و توسعه بیشتری هستند اصلاح می کند. در این سطح سعی شد با کنار هم نهادن مقوله ها حول مقوله مرکزی به عنوان مضمون اصلی یک روایت تئوریک برای پدیده دانش ضمنی معلمان ارائه شود. و همچنین بین مفاهیم و مقوله ها، آنها را برای ارائه و شکل دهی یک تئوری تنظیم کند. همان طور که اشاره شد در این مطالعه، عناصر اصلی الگوی آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت های حرفه ای آنان مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به نتایج حاصل از دیدگاه معلمان خبره، آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان جهت ارتقای صلاحیت های حرفه ای آنان به صورت مدل پارادایمی به صورت شکل شماره (۲) ارائه شده است؛ لذا به کارگیری این الگو در آموزش و پرورش می تواند باعث بهبود عملکرد، توانمندسازی و رشد و توسعه حرفه ای معلمان گردد.

شکل شماره ۲. الگوی مفهومی آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت حرفه ای آنان



نتیجه گیری و بحث

به طور کلی بر طبق نظر صاحب نظران دانش معلمان دارای انواع مختلفی است. یکی از این نوع دانش ها، دانش ضمنی می باشد. به همین خاطر دانش معلمان را نباید صرفاً به دانش های نظری و نظام مند محدود نمود، بلکه معلمان در فرایند آموزش، به فعالیت ها و

اعمال و راهبردهایی می‌پردازند که نه فقط از منابع رسمی و مکتوب علمی که حتی از دل تجربیات زیسته فردی خود به آنها دست یافته‌اند، چه بسا اگر این تجربیات را در تطابق با اصول و راهبردهای نظریه‌های آکادمیک یادگیری قرارداد شود، ممکن است به میزان زیادی با آنها هماهنگ نباشد و همین امر زمینه بروز نظریه جدید برای علاقه‌مندان به پژوهش و نظریه‌پردازی در حوزه آموزش، تدریس و توسعه دانش صلاحیت حرفه معلمان را فراهم کند. بدیهی است که تجربیات و مهارت‌ها و به عبارتی دانش ضمنی معلمان خبره، منابع و گنجینه ارزشمند و بکری در تولید نظریه‌های آموزشی به حساب می‌آید. همچنین تحقیقات علمی انجام گرفته در این زمینه نشان داده است که دانش ضمنی معلمان به عنوان محرکی مهم در فرایند خلاقیت و نوآوری و نقش مؤثری در تدریس موفق، با کیفیت و اثربخشی عملکرد معلم دارد.

در این پژوهش، با بررسی و مطالعه دقیق ابعاد و نظر خواهی و مشورت با مشارکت کنندگان «دانش ضمنی معلمان خبره» به عنوان مقوله مرکزی انتخاب شد. این مقوله شامل ابعاد مختلفی همچون «عوامل شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان»، «راهبردهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان» و «پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی بر ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان» است. نتایج تحلیلی داده‌های کیفی و اعتباریابی این تحقیق نشان داده که این ابعاد و سؤالاتی که برای سنجش این متغیر در نظر گرفته شده، مناسب بوده و مقوله‌های به دست آمده مناسب مقوله مرکزی و هسته اصلی این مدل مفهومی است.

متغیر «فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان خبره» شامل ابعاد و مقوله‌های اصلی مختلفی همچون تجربیات گذشته در طول زندگی، انگیزه‌های یادگیری معلم، چالش‌های پیش روی معلم، مشاهده آموزش معلمان خبره، مطالعه و پژوهش معلم، تجربه‌های عملی در کلاس درس، ارتباط با محیط‌های گوناگون، بازاندیشی، ایجاد از طریق بینش و شهود و تأملات حرفه‌ای معلم و مشخص نبودن آغاز و پایان دانش ضمنی معلم است.

در مقایسه با تحقیقات پیشین چهارباشلو، غلامی، علی عسکری، طالب‌زاده و موسی پور (۲۰۱۹) بر اساس مدلی که در تحقیقشان ارائه دادند بر تجربه تدریس معلم و بازخوردهای معلم از دانش آموزان و تجربه زندگی و تجربه تحصیلی، خانواده و رسانه‌های گروهی و تعامل مدرسه با جامعه و محیط‌های مختلف را به عنوان منبع دانش عملی معلمان تأکید داشتند. وان و پنگ (۲۰۱۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که درک دانش ضمنی از طریق تجربه و عمل حاصل می‌شود و دانش ضمنی معلم بیشتر متأثر از باورهای فردی و صفات وی هست و باید به عنوان یک فرایند فردی بزرگ در نظر گرفته شود. نتایج این تحقیقات با یافته این تحقیق در بیشتر مقوله‌ها همخوانی دارد. یوهان هانگ (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان داد که سابقه خانوادگی و تجربیات زندگی شخصی معلمان در آشکارسازی و اکتشاف دانش عملی و ضمنی معلمان در کلاس‌های درس و تصمیم‌گیری آنها بسیار مؤثر است. یو (۲۰۱۲) بر این باور است که معلمان دانش شخصی- عملی خود را در مواجهه با مسائل متفاوت و گوناگونی که نیاز به حل آن دارند خلق می‌کنند. به‌طور کلی نتایج این تحقیقات با مقولات شناسایی شده در این تحقیق همپوشی دارد. یو (۲۰۱۲) بر این باور است که معلمان دانش شخصی- عملی خود را در مواجهه با مسائل متفاوت و گوناگونی که نیاز به حل آن دارند خلق می‌کنند. به‌طور کلی نتایج این تحقیقات با مقولات شناسایی شده در این تحقیق همپوشی دارد.

یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته پژوهشگران مانند: دیویداویسینی و همکاران (۲۰۲۰)، مازیلا و همکاران (۲۰۲۱)، نویستایری و همکاران (۲۰۲۱)، نگوین و همکاران (۲۰۲۰)، سامرا اسینکه (۲۰۱۹)، ایلوت و دیگران (۲۰۱۱)، کراتاکا (۲۰۱۴)، هارست (۲۰۱۰)، پنگ (۲۰۱۵)، چنگ، هو و لو (۲۰۰۹)، بچیک و همکاران (۲۰۱۰)، روزنراجن، اسپنیر و مکلاف (۲۰۱۹)، بهلولی فسخودی و ضرغامی (۱۳۹۷)، چهارباشلو، غلامی، علی عسکری، طالب‌زاده و موسی پور (۲۰۱۹)، بزرگ و همکاران (۱۳۹۸)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۷)، آل مراد و همکاران، (۱۳۹۶)، (یاسینی و شیر، ۱۳۹۳) و زرکانی (۱۳۹۵) که به موضوع دانش ضمنی و عملی معلم و عوامل مؤثر در شکل‌گیری آن پرداختند، در برخی از موارد با ابعاد و مقوله‌ها به دست آمده در این تحقیق همسویی و همخوانی دارد.

متغیر « راهبردهای آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره » شامل ابعاد و مقوله های اصلی مختلفی از قبیل به کارگیری روش های خلاقانه تدریس، مستندسازی تجربیات در قالب چاپ کاغذی و الکترونیکی، برگزاری جشنواره های مختلف (درس پژوهی اقدام پژوهی و الگوی تدریس)، بیان تجربیات در قالب های ادبی، مهارت جرئت ورزی ایده پردازی و نقدپذیری، مصاحبه و بحث و تعامل رو در رو، به کارگیری فناوری های آموزشی، مشاهده تدریس عملی معلمان، تولید محتوای الکترونیکی، تشکیل گروه های مختلف معلمان، برگزاری جشنواره های مختلف و ایجاد فضای باز بیان نقد و نظر است.

در مقایسه با تحقیقات پیشین دادلی (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان چگونگی یادگیری معلمان در درس پژوهی نشان داده که که فرایند مشارکتی گروه درس پژوهی معلمان، باعث می شود که آنها به منابع دانش ضمنی معلمان دسترسی پیدا کنند و موانع سد راه آشکارسازی آن را برطرف کنند و با توسعه دانش عملی خود از عهده پیچیدگی های موقعیت کلاس درس برآیند. و همچنین از ویژگی های پنهان دانش آموزان خود آگاهی پیدا کنند و از این طریق یادگیری آنها را افزایش دهند. نتایج این تحقیق با یافته های پژوهش حاضر یکسان است. فالکنر و لاثم (۲۰۱۶) و کرلیویک، میشر، فاون و تری (۲۰۱۳) در مطالعات پژوهشی خود در زمینه مدل آموزشی یادگیری دانش معلمان، سه نوع دانش تأکید می کنند که عبارتند از: ۱. دانش پایه؛ شامل سواد اطلاعاتی دیجیتال، دانش محتوای اصلی، دانش فراگیر؛ ۲. دانش انسانی شامل مهارت های حرفه ای زندگی، آگاهی اخلاقی / عاطفی و صلاحیت فرهنگی؛ ۳. فرادانش دربردارنده خلاقیت و نوآوری، حل مسئله و تفکر انتقادی، ارتباطات و همکاری. کراتاکا (۲۰۱۴) تجارب فردی روایت معلم در متن های تجربی و داستان های روایتی با استفاده از همان لغات که معلم در زندگی منعکس می کند و آن را برای دیگران بیان می کند، همه نشان از دانش ضمنی مشارکتی است. ایلوت و دیگران (۲۰۱۱) در تحقیق خود نشان دادند که ارتباطات درون فردی ماهرانه معلمان برای تدریس مؤثر تر ضروری است. اما دانش ضمنی حرفه ای برای آنان بسیار لازم است که به آسانی قابل انتقال نیست. یافته های این تحقیق با برخی از یافته های پژوهشگران ذکر شده که به موضوع آشکارسازی دانش ضمنی کارکنان و معلمان پرداخته اند، در بیشتر مؤلفه ها و مقوله ها با هم همخوانی دارند.

یافته ها پژوهش های انجام شده از جمله (مک دانل، ۲۰۱۵؛ دورست، ۲۰۱۵؛ ونکانتش و هنری ماب، ۲۰۲۱) در زمینه گفت و گوهای انتقادی معلمان نشان داده که بین گفت و گوهای انتقادی و دانش ضمنی رابطه معادار و مثبتی وجود دارد. گفت و گوهای انتقادی فرایند آشکارسازی دانش ضمنی معلمان را تسهیل می کند و به معلمان در استفاده از راهبردهای خلاق، درتدریس و یادگیری کمک بسیار زیادی می کند و عملکرد معلمان را در مدرسه بهبود می بخشد و باعث خود کارآمدی آنان می شود. کوشین و ون هاراتا (۲۰۱۰) بر این باورند که دانش ضمنی دانش عموماً از طریق مناظره، داستان، تمثیل و تعاملات فرد به فرد، گفت و گو، کار گروهی، ایجاد گروه های کاری، انجمن های دانش، شبکه های اشتراک دانش، شبکه های غیر رسمی فضای مجازی، الگوبرداری، نقشه دانش، استاد و شاگردی، گردش شغلی و مصاحبه ساختاریافته با خبرگان، کارآموزی و گروه افزار آشکارسازی و تسهیم می گردد. تسهیم دانش می تواند از طریق مراسلات مکتوب یا ارتباطات چهره به چهره از طریق شبکه سازی با دیگر خبرگان، مستندسازی، سازماندهی، تسخیر دانش برای دیگران انجام گیرد (وانگ و نو، ۲۰۱۰). گروبر و دوکسبری (۲۰۰۱) در یافته های پژوهش خود نشان دادند که در خصوص تسهیم دانش ضمنی (پنهان) نشان داد که عمده ترین کانال ارتباطی، به صورت چهره به چهره ۹۰ درصد بود که از طریق شبکه های غیر رسمی (۲۵ درصد) برقرار می شد. چنگ، هو و لو (۲۰۰۹) سه عامل کلیدی مؤثر بر انتقال دانش را معرفی کرده اند که عبارتند از: عوامل سازمانی (تشویقی، مدیریت، فرهنگ) عوامل فردی (الگوی فردی، انتظار شخصی) و تکنولوژی (کاربرد IT). یافته های به دست آمده در راهبردهای آشکارسازی دانش ضمنی معلمان با اغلب نشانگرها و مؤلفه های این تحقیقات هماهنگی زیادی دارد.

شین و راث (۲۰۰۸) مدرسان خبره در بیان تدریس خود مشکلاتی داشته اند. این مشکل ریشه در سه ویژگی کارشناسی، آموزش و تدریس داشت. نخست اینکه مشارکت دانش ضمنی به عنوان یک کار سخت ذکر شد؛ زیرا ماهیت دانش ضمنی مانع از بیان آن می شود. دوم اینکه روش های اشتراک دانش ضمنی دو روش مشاهده و گفت و گوی رو در رو طبقه بندی شد. سوم سازمان های آموزشی،

سازمان‌های با دانش بالا هستند. یاسین و شیر (۱۳۹۳) در نتایج خود نشان دادند که پاداش‌های سازمانی بر تمایل معلمان برای اشتراک‌گذاری دانش ضمنی کارکنان دارای تاثیر منفی و بر تمایل آنها برای اشتراک‌گذاری دانش آشکار دارای تاثیر مثبت است. در نهایت نتایج نشان داد که متغیرهای سه‌گانه همکاری و ارتباط متقابل، لذت و رضایت و سرمایه اجتماعی در بهبود تمایل معلمان جهت اشتراک‌گذاری دانش آشکار و ضمنی، تاثیر معناداری دارند. بخش اول نتایج این تحقیق با تحقیق حاضر در تضاد است و با نتایج قسمت دوم همخوانی دارد. این اختلاف شاید به این خاطر باشد که تحقیق حاضر به صورت کیفی انجام شده ولی تحقیق ذکر شده به صورت کمی انجام گرفته است. چنامنی (۲۰۰۷) عوامل مؤثر بر انتقال دانش در سه دسته عوامل روانشناختی، عوامل سازمانی و عوامل تکنولوژیکی معرفی کرده است.

دانش ضمنی می‌تواند از طریق یک مدل جایگزین به اشتراک گذاشته شود که بر اساس استعاره‌ها، داستان‌ها، زندگی‌نامه‌ها، شرح حال، گفت‌وگو با کارشناسان یا زبان اتوبیوگرافی و نمادگرایی است که تا حدودی با استفاده از روایت مطابقت دارد. از این روی، افرادی با تجربیات و زمینه متفاوت می‌توانند چیزهایی را به کمک تخیل درک کنند. بنابراین یک سؤال یا یک داستان می‌تواند منجر به این شود که افراد درک خود را دوباره مورد بررسی و بازاندیشی قرار دهند (کراتکا، ۲۰۱۵). یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران مانند ونکانتش و ماب (۲۰۲۱)، محمد (۲۰۲۰)، احمد و کریم (۲۰۱۹)، روزن (۲۰۱۸)، لیو (۲۰۱۸)، آسباری و همکاران (۲۰۱۹)، براک و همکاران (۲۰۱۸)، هست (۲۰۱۷)، چین (۲۰۲۰)، چنامنی (۲۰۰۷)، فریزر، بیسویک و کروی (۲۰۱۹)، کوشین و ون هارتنا (۲۰۱۵)، چنگ، هو و لو (۲۰۰۹)، بچیک و همکاران (۲۰۱۰)، جینگوان چائو (۲۰۱۰) و ژائو (۲۰۱۰)، که به موضوع آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی پرداختند، در برخی از موارد با ابعاد و مقوله‌ها به دست آمده در این تحقیق همسویی و همخوانی دارد.

و نکانتش و ماب (۲۰۲۱) در پژوهش خود دریافتند که بین گفت‌وگوهای انتقادی و آشکارسازی دانش ضمنی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. مازیلا و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که آموزش عملی باعث افزایش معلمان در توانایی اشتراک‌گذاری و حل مسئله و صلاحیت حرفه‌ای آنان می‌شود. براک و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که مصاحبه ویدئویی و تصویری تحریک‌شده برای آشکارسازی دانش ضمنی بسیار مؤثر است. رحمانی میبدی و صالح نژاد (۱۴۰۰) و مازیلا و همکاران (۲۰۲۱) در یافته‌های خود نشان دادند که اصولاً تیم‌سازی و حتی تیم‌ها و گروه‌های مجازی در ایجاد انگیزه درونی و بیرونی، از عوامل مؤثر بر ساخت و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی هستند. ایلوت و دیگران (۲۰۱۱) در تحقیق خود نشان دادند که ارتباطات درون فردی ماهرانه معلمان برای تدریس مؤثر تر ضروری است؛ اما دانش ضمنی حرفه‌ای برای آنان بسیار لازم است که به آسانی قابل انتقال نیست. یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران ذکر شده که به موضوع آشکارسازی دانش ضمنی کارکنان و معلمان پرداخته‌اند، در بیشتر مؤلفه‌ها و مقوله‌ها با هم همخوانی دارند.

متغیر «پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان» شامل ابعاد و مقوله‌های اصلی کشف توانایی‌های نهفته معلمان، به‌کارگیری راهبردهای خلاقانه و جدید تدریس معلمان، نهادینه‌سازی فرهنگ ایده‌پردازی و نقدپذیری در بین معلمان، ایجاد انگیزه در معلمان، صرفه‌جویی اقتصادی در آموزش و پرورش، ارتقای صلاحیت‌های معلمان، بهبود عملکرد معلمان و ایجاد و گسترش دانش جدید در حوزه آموزش و تدریس است.

جینگوان چائو (۲۰۱۰) بین یادگیری معلم توسعه حرفه‌ای معلم و مدیریت دانش مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه راهبردهای مدیریت دانش مدرسه، بهبود پیشرفت حرفه‌ای معلم، تشویق یادگیری تیمی، آموزش همکاری، اشتراک‌گذاری دانش و فراهم کردن مکانیسم ارزیابی عملکرد برنامه‌های کاربردی و توسعه را نشان می‌دهد. هانگ (۲۰۰۸) بین مدیریت دانش و رشد حرفه‌ای معلمان رابطه معناداری وجود دارد و عملکرد حرفه‌ای آنها مطابق با آن بهبود خواهد یافت. چن (۲۰۰۳) اجرای مؤثر مدیریت دانش شخصی یک روش مهم برای ارتقاء رشد حرفه‌ای معلمان است و برخی از معیارهای مدیریت دانش مانند پایه دانش شخصی، یادگیری الکترونیکی و گزارش الکترونیکی را پیشنهاد می‌دهد. وساما ویبول و همکاران (۲۰۱۵) به این نتایج رسیدند که استانداردهای حرفه‌ای

برای معلمان «آسه آن» متشکل از هفت مؤلفه بود که عبارتند از: استانداردهای دانش، استانداردهای ویژگی فردی، استانداردهای توسعه و مشارکت حرفه‌ای و استانداردهای مشارکت و روابط اجتماعی. بیتس (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که مهمترین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان عبارتند از: مهارت‌های ارتباطی (توانایی یادگیری مستقل، اخلاق و مسئولیت‌پذیری)، مهارت‌های تفکر (حل مسئله، و خلاقیت و تفکر انتقادی)، مهارت‌های دیجیتالی و مدیریت دانش. زوار و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان «پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندی‌های روان‌شناختی» دریافتند که توانمندسازی معلمان اصلی مهمی در مدیریت اثربخشی مدرسه و کلاس درس دارد که می‌تواند با دادن قدرت و کنترل بیشتر دانش‌آموزان، سبب افزایش بهروری در کلاس شود. گانگ، مهد یونس و هاشم (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «تلفیق مهارت‌های نرم در آموزش حرفه‌ای معلمان از دید معلمان تازه‌کار» انجام دادند و به این نتایج رسیدند که هفت مهارت نرم در حرفه معلمی شامل: ارتباط برقرار کردن، حل مسئله و ایده‌پردازی و انتقاد کردن، کار گروهی، یادگیری مادام‌العمر و مدیریت اطلاعات، کارآفرینی، اخلاق حرفه‌ای و رهبری.

یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران مانند چین (۲۰۲۰)، آسباری و همکاران (۲۰۱۹) نویسنده‌های و همکاران (۲۰۲۱)، نگوین و همکاران (۲۰۲۰)، منگ هانگ و همکاران (۲۰۲۱)، کایا و ارکون (۲۰۱۸)، چائو (۲۰۱۰)، اسمیت و پولویک (۲۰۱۰)، فریزر، بیسویک و کرولی (۲۰۱۹)، بیتس (۲۰۱۵)، برگ استرم (۲۰۱۶)، قهرمانی فرد و سید عباس زادگان (۱۳۹۷)، جعفری و همکاران (۱۳۹۷)، کریمان و همکاران (۱۳۹۷) و دیبایی و همکاران (۱۳۹۵)، ریحانی شوکت آباد و همکاران (۱۳۹۹)، جعفری مقدم و همکاران (۱۳۹۸) رحیمیان و همکاران (۱۴۰۰)، پرهام نیا (۱۴۰۰) که به موضوع مدیریت دانش و توسعه مدرسه و توسعه صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها معلمان پرداختند، در برخی از موارد با ابعاد و مقوله‌ها و مؤلفه‌های به‌دست آمده در این تحقیق همسویی و همخوانی دارد.

بسیاری از تحقیقات انجام شده در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان از جمله (لیو، ۲۰۱۸؛ واریک و همکاران، ۲۰۱۶؛ هریس، جونز و هافمن، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد که دانش ضمنی معلمان در بین اعضای جامعه حرفه‌ای که درک‌های آموزشی متفاوتی از معلمان وجود دارد، توزیع شده است. نتایج این تحقیقات همچنین نشان می‌دهد که صحبت‌های معلمان فضایی گفت‌وگو برای شرکت‌کنندگان ایجاد می‌کند تا دانش ضمنی خود را برای مذاکره (آشکارسازی) بیرونی کرده و بسیج کنند.

در ارتباط با رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان پژوهش‌های مختلفی انجام شده و مدل‌ها، الگوها و عوامل متفاوتی بیان شده است. ژائو (۲۰۱۰) آموزش همکاری و به اشتراک‌گذاری دانش توسط معلمان، گریفیث، کیمل و بیکو (۲۰۱۰)، تمرکز بر محتوا، یادگیری جمعی، یادگیری فعال، لوکس - هورسلی (۲۰۱۰) مؤلفه‌های دانش و باورها و راهبردهای طراحی، بورکو و پوتنام (۱۹۵۵) یادگیری معلمان و باورهای آنها، در ارتقای توسعه رشد حرفه‌ای معلمان مؤثر دانسته‌اند.

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق ۷ مؤلفه اصلی برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان شناسایی شد که عبارتند از: پیش نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای. جعفری و همکاران (۱۳۹۷) نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش نشان داد که محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان شامل ۱۰ عامل (مؤلفه) است که عبارتند از: نگرش معلمان، دانش تخصصی موضوعی، تنوع فراگیران و نیازهای ویژه آنان، طراحی راهبردهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس، مشارکت و تشریک مساعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، فعالیت‌های گروهی و انفرادی و آموزش شهروندی و شخصیتی. در مجموع عوامل محتوایی، حدود ۹۵ درصد تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین نمودند. کریمیان و همکاران (۱۳۹۷) یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دارای چهار بعد اصلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی است. دیبایی و همکاران (۱۳۹۵) عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که چهارچوب مفهومی شایستگی معلمان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی تدوین

نمود. یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران ذکر شده که به موضوع پیامدهای اشتراک‌گذاری و انتقال دانش ضمنی در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند، در بیشتر مؤلفه‌ها و مقوله‌ها با هم همخوانی دارند.

نتایج این پژوهش ضرورت آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان خبره را روشن می‌سازد. از آنجایی که بخش مهمی از دانش معلمان را دانش ضمنی تشکیل می‌دهد که بیان و مکتوب کردن و اشتراک و انتقال آن به دشواری انجام می‌گیرد، آماده‌سازی معلمان برای رو به رو شدن با موقعیت‌های پیچیده مختلف کلاس درس، نیاز به کسب آگاهی بیشتر از فرایند این نوع دانش را ضروری می‌سازد. به نظر می‌رسد آشنایی سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی با فرایند و عوامل شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان و راهبردهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری آن بتواند کمک مؤثری در توانمندسازی معلمان جهت تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی کلاس درس و همچنین رشد و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان بنماید تا از این طریق منجر به بهبود عملکرد معلمان در مدرسه، کلاس درس و تدریس شود.

پیشنهادهای:

- با توجه به اینکه یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرایند دانش معلمان مشاهده آموزش معلمان خبره است. با توجه به اینکه مشاهده کلاس واقعی و یادآوری تحریک شده با ویدئوهای آموزشی اغلب به عنوان ابزارهای کشف تفکر و دانش ضمنی معلمان در عمل تدریس است. پیشنهاد می‌شود که مدارس و آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان از تدریس و آموزش معلمان خبره و موفق فیلم‌برداری کنند و این ویدئوهای آموزشی را ذخیره کرده و در پایگاه‌های علمی بارگذاری نمایند تا با توجه به مقتضیات شرایط مورد نیاز در اختیار معلمان مبتدی و دانشجو-معلمان و دیگر معلمان علاقه‌مند قرارگیرد و از طریق مختلف باهم به اشتراک گذاشته شود.

- با توجه به اینکه بازاندیشی و تأملات حرفه‌ای یکی از مؤلفه‌های مهم فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان است. پیشنهاد می‌شود فرصت‌های فراهم شود تا معلمان خبره و موفق بتوانند دانش ضمنی خود را از طریق داستان‌های روایت‌پژوهی آشکارسازی کرده و به اشتراک بگذارند.

- با توجه به اینکه شهود و بینش یکی از عوامل کلیدی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان است و نیز یکی از منابع خلق دانش و کشف ایده‌ها برای رسیدن به شناخت و معرفت است. پیشنهاد می‌شود معلمان خبره با اتکا به تجربیات و مهارت‌ها و قابلیت‌هایشان دریافت‌های اداری و شهودی و بینشی و خلاقیت خود را جهت خلق و تولید دانش حرفه‌ای باورکنند و جدی بگیرند و با شیوه‌های مختلف آنها را مستندسازی کنند تا از این گنجینه گرانبها و سرمایه‌های ارزشمند آنها، دیگر معلمان، دانشجو-معلمان و مدرسان علاقه‌مند بتوانند در مسائل آموزشی، کلاسی و کارورزی متناسب با نیاز و ضرورت خود استفاده کنند.

- با توجه به اینکه یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان به روزرسانی دانش و مهارت‌های پژوهشی معلمان است. ولی طبق بررسی‌های انجام شده این پژوهش معلمان با موضوع دانش ضمنی آشنایی زیادی ندارند، در این راستا پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان برای معلمان و دانشجو-معلمان دوره یا کارگاه‌هایی با عنوان «آشنایی با مفهوم دانش ضمنی معلمان و روش‌های آشکارسازی و اشتراک‌گذاری آن» و همچنین سمینارها و وبینارهای را با موضوع «مهارت‌های پژوهش روایتی و آموزش پژوهی» برگزار کنند تا از این طریق گام‌های مؤثری در بهبود دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برداشته شود.

- با توجه به اینکه یکی از عوامل اصلی شکل‌گیری در دانش ضمنی معلمان مشاهده تدریس و آموزش معلمان خبره است؛ لذا توصیه می‌شود که دانشگاه فرهنگیان با همکاری سازمان آموزش و پرورش و مدیران مدارس و معلمان، زمینه‌هایی را فراهم نمایند تا دانشجو-معلمان بتوانند برای گذراندن دوره‌های کارورزی در کلاس‌های درس معلمان باتجربه و خبره به‌طور مستمر و فعال حضور یابند و از طریق مشاهده عملی تدریس این معلمان کارآزموده، با تجربیات و مهارت‌ها و به عبارتی با دانش ضمنی آنها آشنا شوند.

- از آنجا که تجربه تدریس و تجربه گذشته معلمان یکی از منابع اصلی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان است. پیشنهاد می‌شود برای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان موفق و خبره از آنان دعوت شود تا در کلاس‌های درس‌های روایت‌پژوهی،

اقدام پژوهی و درس پژوهی دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان حضور یابند و به بیان خاطرات روایت‌ها و داستان‌های تجربه‌های آموزشی خود بپردازند.

- یکی دیگر از عوامل مؤثر بر فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان ابتدایی، بازاندیشی و تأمل‌های حرفه‌ای است. در این راستا توصیه می‌شود که بازاندیشی و تأملات حرفه‌ای وقایع روزانه کلاس درس معلمان خبره و کارآزموده در قالب‌های مختلف انواع ادبی و انواع چاپی مستندسازی شود، زیرا مستند کردن شواهد تأملی، معلمان را توانا می‌کند، تا مالکیت پیشرفت حرفه‌ای خود را داشته باشند و با به اشتراک‌گذاری این مستندسازی به دانش حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان مبتدی و دانشجو معلمان در مهارت‌های تدریس کمک مؤثری می‌نماید.

References

- Afsar, B., Masood, M., & Umrani, W. A. (2019). The Role Of Job Crafting And Knowledge Sharing On The Effect Of Transformational Leadership On Innovative Work Behavior. *Personnel Review*, 48(5): 1186-1208. Doi: 10.1108/pr-04-2018-0133
- Ahmad, F. and Karim, M. (2019), "Impacts of knowledge sharing: a review and directions for future research", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 31 No. 3, pp. 207-230. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0096>
- Akhavan, P., & Dehghani, M. (2015). *Knowledge management: Acquisition of tacit knowledge of experts*. Tehran: Malek Ashtar University of Technology. (Text in Persian).
- Asbari, M., Mayesti, L-M., Wijayanti, Hyun, Ch., Purwanto, A., & Santoso, P-B. (2019). Effect of Tacit and Explicit Knowledge Sharing on Teacher Innovation Capability. *Dinamika Pendidikan*, 14(2), 227-243. DOI:10.15294/DP.v14i2.22732
- Asher, D., & Popper, M. (2019). Tacit knowledge as a multilayer phenomenon: the "onion" model. *The Learning Organization*, 26(3): 264-275. Doi: 10.1108/tlo-06-2018-0105
- Azizi, S. (2015). *Research methods in management with emphasis on practical and statistical examples*. Tehran: Samat Publications. (Text in Persian).
- Bahloul Faskhudi, Mohsen and Zarghami, Saeed (2017). Implications of tacit knowledge for learning and teaching with emphasis on Michael Polanyi's perspective. *Research paper on the basics of education*, Ferdowsi University of Mashhad. 1(8), 5-20. (Text in Persian)
- Bakht, M., Bazar Afshan, M. & Hossein Gholizadeh, R. (2013). *Investigating the Relationship between Knowledge Transfer and Performance of Educational Departments of the Second Theoretical High School*, *Quarterly Journal of Educational and School Studies*, Second Year, No. 6, pp. 114-99. (Text in Persian)
- Bates, A. w. (2015). *Teaching in in a digital age*. Open Education Resources collection.6.
- Bazargan, A. (2016). *Qualitative and mixed research methods: Common approaches in behavioral sciences*. Tehran: Didar Publishing.
- Bezorg, Hamida; Mehr Mohammadi, Mahmoud; Talai, Ibrahim and Musapour, Nematullah (2018). Understanding personal-practical knowledge, moving from what teachers should know to what they know. *Two Quarterly Journals of Theory and Practice in Curriculum*, Year 7, Number 13, 53-78. (Text in Persian)
- Burgundy, P., Trump, R. (2015). *Indicators and standards of teacher competence*. (Translated by Samad Izadi and Somayeh Ghazi), Tehran: Solar Publishing. (Text in Persian)
- Chaharbasshloo., H., Gholami, KH., Aliasgari, M., & Mousapour, N. (2020). *Analytical reflection on teachers' practical knowledge: a case study of exemplary teachers in an education reform context*. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Chennamaneni, A. (2007). *Determinants of knowledge sharing behaviors: Developing and testing an integrated theoretical model*.
- Chergui, W., Zidat, S., Marir, F. (2018). *An Approach to the Acquisition of Tacit Knowledge Based on an ontological Model*. *Journal of King Saud university- Computer and Information Sciences*, 9-12. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2020.11.014>
- Chin Chen, Chien. (2018). *Facilitaion of Teachers, Professional development through Principals' Instructional Supervision and Teacher' knowledge Management Behaviors*. Additional information is available at the end of the chapter 4. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.77978>.
- Chou, S. Y., & Ramser, C. (2019). A multilevel model of organizational learning Incorporating employee spontaneous workplace behaviors, leadership capital and knowledge management. *The Learning Organization*, 26(2), 132-145. <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0168>.
- Cress Well, J. W. (2009). *Research design of qualitative, quantitative and combined approaches*. (Translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Dana Toos). Tehran: University Jihad Allameh Tabatabai University Branch. (Text in Persian)

- Dahou, K., Hacini, I., & Burgoyne, J. (2019). Knowledge management as a critical success factor in developing international companies' organizational learning capability. *Journal of Workplace Learning*, 31(1), 2-16. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2017-0118>.
- Dibai Saber, A., Fathi Vajargah, K. & Safaei Movahed, S. (2015). *Explaining the components of teachers' professional competence and analyzing its position in the upstream documents of Iranian education*. Two scientific-research quarterly journals of education and learning research, volume 13, number 2, consecutive 24 autumn and winter. (Text in Persian).
- Document of fundamental transformation of education (2014). *Tehran: Higher Education Council*. (Text in Persian)
- Dudley, P., (2013). Teacher learning in Lesson Study: M., Teaching and Teacher Education.34, 107-121. *Journal Homepag*: www.elsevier.com/locate/tate.
- Eftekhari, Hojjat, Samavi, Seyyed Abdul Wahab, and Zainipour, Hossein (2023). Analyzing the components of teachers' educational skills, *New Educational Ideas Quarterly*, Volume 19, Number 4, pp. 184-216. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.36986.3387> . (Text in Persian)
- El-Den., J & Sriratanaviriyakul., N. (2019). The Role Opinions and Ideas as Types of Tacit Knowledge. *Procedia Computer Science* 161.23-31. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.095>
- Elliott, J. G., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2011). The Socially Skilled Teacher and the Development of Tacit Knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83-103. <https://doi.org/10.1080/01411920903420016>
- Enakrire, R. T., and Uloma, N. G., (2012). *The Efaect of Tacit Knowledge for Effective Teaching and Learning Processes among Lecturers at the Delta State University*. Abraka.Library Philosophy and Practice (e-journal).790. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/> .
- Faulkner, J. & Latham, G (2016). *Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st century Learning*. Australian. Journal of Teacher Education(online),41(4),137-150. ISSN (print):1835-517X | ISSN (electronic):1835-517X
- Fernandez., C. (2014) *Knowledge base for teaching and Pedagogical content knowledge(pck): some useful models and implication in the 21st century*, Volume 60, 79-100.
- Ferreira, J., Mueller, J. and Papa, A. (2018), "Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges", *Journal of Knowledge Management*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2018-0461>.
- Fraser, S. Beswik, K., & Crowley, S. (2019). *Making tacit knowledge visible: uncovering the knowledge of scince and mathematics teachers*. Teaching and Teacher Education. 86,1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102907>
- Ghaderi, M., Nosrati, N. & Khosravi, M. (2018). *The story of practical discourse in curriculum studies*. Tehran: Avaye Noor. (Text in Persian)
- Ghasemi, Maryam; Haji Hosseinnnejad, Gholamreza, Musapour, Nematullah and Hosseinikhah, Ali (2017). "Explaining the practical knowledge (skills and activities) of teacher training based on the competence of intellectual action. *Two essays on theory and practice in the curriculum*. 6 (12), 66-43. (Text in Persian)
- Golombek, P. (2009). *Personal practical knowledge in L2 Teacher education*, Second language teacher education,155-162. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.021>
- Green Tany R. Mishaleen, A. (2016) Professional Development Urban Schools: what Do Teachers Say? University of Phoenix Texas A &M University- San Antonio. *Journal of Inquiry & Action in Education* , 6(2).
- Griffith, p. L., Kimmel, S. J., & Biscoe, B. (2010). Teacher professional development for at rick preschoolers: Closing The Achivement Gap by Closing the Instruction Gap. *Action in Teacher Education*. 31(4),41-43. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463534>
- Haldin-Herrgard, T. (2004). *Diving under the Surface of Tacit Knowledge*. In *Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities*. Innsbruck, 2-3 April.
- Hartley, J. (2018), "Ten propositions about public leadership", *International Journal of Public Leadership*, Vol. 14 No. 4, pp. 202-217. <https://doi.org/10.1108/IJPL-09-2018-0048>.
- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., Kim, y. G (2013). The effects of individual motivations. And social capital on employeesT hacit and explicit Knowledge sharing intenions. *Intererational Journal of Information Management*, 33(2), 356-366. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.10.009>
- Holford, W.D. (2018). The future of human creative knowledge work within the digital economy. *Futures*. doi:10.1016/j.futures.2018.10.002.
- Hosseinzadeh Yusefi, Gh. (2015). *Practical manual of Training Carriculum- ,Set of education textbooks of Training curriculum-4, Farhangian education deputy*. (Text in Persian).
- Imani, M. T. (2015). Qualitative research methodology. Qom: Research Center and University. (Text in Persian).
- Jafari, H., Abolghasemi, M., Qahramani, M., Khorasani, A. & Ghobadian, M. (2018). *Content factors of professional development of teachers in exceptional schools of the mentally retarded group in Tehran*. *Exceptional Children Quarterly*, 2 (18) .77-86 (Text in Persian).
- Jin-Feng, W., Ming-Yan, C., Li-Jie, F & Jun-Ju, Y. (2016). The Construction of Eenterprise Tacit Knowledge Sharing Stimulation System Oriented to Employee Individual. *Procedia Engineering*.174, 289-300. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.01.139>

- Khanifar, Hossein, Moslemi, Nahid (2017). *Principles and bases of qualitative research methods, a new and applied approach*, Tehran: Negah Danesh. (Text in Persian).
- Koskinen, K and Vanharanta, H. (2010). *The role of tacit Knowledge in innovation processes of small technology companies*, *International Journal of production economics*, Vol. 80, 57-64. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(02\)00243-8](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(02)00243-8)
- Kouwenhoven, w. (2014). *Relevant curriculum Design and development in Higher Education*.
- Kratka, J. (2014). *Tacit Knowledge in Stories of Expert Teachers*. *Procedia Social and Behavioral Services*.171, 837-846. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.199>
- Lombardi, R. (2019). Knowledge transfer and organizational performance and business process: past, present and future researches. *Business Process Management Journal*, 25(1), 2–9. Doi: 10. 1108/bpmj-02-2019-368.
- Loucks-Horsley, S. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*, 3rd ed.
- Mathers., S. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*. 55. 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- Matzler, K., Renzl, B., Mooney, T., von Krogh, G., & Mueller, (2011). *Personality traits affective commitment, documentation of Knowledge, and Knowledge sharing* *International Journal of Human Resource Management*, 22(02), 296-310. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2011.540156>
- McAdam, R., Masom, B and McCrory, J. (2007). *Exploring the dichotomies within the tacit Knowledge literature: towards a process of tacit Knowledge in organizations*, *Knowledge Management*, Vol. 2, 43-59. <https://doi.org/10.1108/13673270710738906>
- McInerney, M. (2011). *Tacit knowledge transfer with patent law: Exploring technology transfers*. *Fordham Intell. Prop. Media & Ent. LJ*, 21, 449.
- Mirzaei, Khalil (2015). *Qualitative research: research, research and research writing, Volume One*. Tehran: Foujan Publishing (in Persian).
- Mohajan, Haradhan (2016): *Sharing of Tacit Knowledge in Organizations: A Review*. Published in: *American Journal of Computer Science and Engineering*, Vol. 3, No. 2 (1 July 2016): pp. 6-19. <https://mpira.ub.unimuenchen.de/id/eprint/82958>.
- Mohammadi, Buick (2014). *An introduction to qualitative research methods*. Tehran: Publications of the Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Nishihara, A. H., M. Matsunaga, I. Nonaka, and Y. Kiyotaka, eds. (2017). *Knowledge Creation in Community Development: Institutional Change in Southeast Asia and Japan*. Cham: Springer.
- Nonaka I., Toyama R. (2015) *The Knowledge-creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process*. In: Edwards J.S. (eds) *The Essentials of Knowledge Management*. OR Essentials Series. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137552105_4
- Olaisen, J & Revang, O. (2018). *Exploring the performance of tacit knowledge: How to make ordinary people deliver extraordinary results in Teams*. *International Journal of Information Management*.43. 295-304. Online ISSN: 2645-5242. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.08.016> (Text in Persian).
- Paulin, D., & Suneson, K. (2012). knowledge transfer, knowledge sharing and knowledge barriers Three Blurry Terms in KM. *The Electronic Journal of knowledge management*, 10(1), 81-91. eISSN: 1479-4411
- Pinar, William, F. & Zhang, Hua (2015). *Without experience is teacher development possible? Utobiography and Teacher Development in China: subjectivity and culture in Curriculum Reform*. Palgrave Macmillan us. https://doi.org/10.1057/9781137382405_9
- Rahimian, Hamid, Abbaspour, Abbas and Zarin, Hamid Reza (2021). Designing the establishment model of knowledge management in schools. *Scientific Journal of Organizational Knowledge Management*. Fourth year, number 13, pp. 1-29. Print ISSN: 2645-4262. (Text in Persian).
- Rahmani Meybodi, Omid, Salehnejad Seyyed Abdullah (2021). Explanation and localization of effective cultural components in knowledge sharing. *Quarterly Journal of Organizational Knowledge Management*, Year 14, No. 14, pp. 63-101. (Text in Persian). Shapa Chapi: 2645-4262. Electronic Shapa: 2-5242.
- Rothberg, H. and Erickson, G. (2017), "Big data systems: knowledge transfer or intelligence insights? *Journal of Knowledge Management*, Vol. 21 No. 1, pp. 92-112. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2015-0300>.
- Saadipour, I (2014). *Research methods in psychology and educational sciences*. Tehran: Ravan Publishing. (Text in Persian).
- Salimi, Q., Sabbaghian, Z., Danaeifard, H. & Abolghasemi, M. (2011). Knowledge sharing among faculty members in academic settings An interdisciplinary perspective. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 3 (2-3) pp. 51-71. (Text in Persian)
- Samarasinghe, I.A.K.C., (2019). *Tacit Knowledge: A Literature Review* *International Conference on Education and Global Studies*. Vol.3, No.1. ISSN 2432-7433. <http://repository.lib.vpa.ac.lk/handle/123456789/989>
- Shim, H. S., & Roth, G. L. (2007). *Sharing Tacit Knowledge among Expert Teaching Professors and Mentees: Considerations for Career and Technical Education Teacher Educators*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 5-28.

- Shokouhifard, H., Ahanchian, M. R., Shabani Varki, B., & Saeedi, M. (2017). The role of knowledge architecture in promoting the effectiveness of teachers' performance. *Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, Volume 6, Number 12, pp. 28-11
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Strategic Knowledge Management in the Digital Age. *Journal of Business Research*, 94, 223–226. doi:10.1016/j.jbusres.2018.10.016.
- Strauss, A., & Carbin, J. (2018). *Basics of qualitative research; Techniques and stages of producing background theory*. (Translated by Ebrahim Afshar). Tehran: Ney Publications. (Text in Persian)
- Tsai, F. and Hsu, I. (2019), "The effects of social capital on knowledge heterogeneity", *Management Decision*, Vol. 57 No. 5, pp. 1237-1253. <https://doi.org/10.1108/MD-12-2016-0909>.
- Venkatesh, A., & Henry, M. (2021). Critical conversations as a tool for students' tacit knowledge construction: An interpretive research in interior design studio interactions. *International Journal of Educational Research Open*(2), 2666-3740. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100076>.
- Von, V, and Peng, Y., (2015). *How a Pre-Service teacher acquires Tacit Knowledge of teaching from Practice: The Process of becoming a teacher*. (Doctoral Dissertation, University Berlin). <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-6825>.
- Wang, J., & Liu, L. (2019). *Research on the mechanism of customers' participation in knowledge sharing*. *Expert Systems*, e12367. doi: 10.1111/ exsy.12367.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). *Knowledge sharing: A review and directions for future research*. *Human Resource Management Review*. 20(20), 115-131. Wang, S., & Noe, R. A. (2010). *Knowledge sharing: A review and directions for future research*. *Human Resource Management Review*. 20(20), 115-131. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-6825>
- Willem, A., & Buelens, M. (2009). *Knowledge sharing in inter-unit cooperative episodes: the impact of organizational structure dimensions*. *International journal of information management*, 29920, 151-160. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2008.06.004>
- Wulf, C. (2008). *Mimetic Learning*. *Designs for Learning*, 1(1), 56-67.
- Yassini, A. & Shiri, A. (2014). *The effect of teachers' personal motivation and social capital on their desire to share tacit and explicit knowledge*. *Quarterly Journal of Educational Studies*, Third Year, No. 8, pp. 114-87. (Text in Persian)
- Yu, H. (2020). *Exploring Teachers' Personal practical knowledge about Teaching Reading Comprehension in English. A study of School of university knowledge at a university in China*. Kristianstad university- School of Teacher Education – English IV, Spring 2011.
- Zamani, Z. (2012). Determining the status of tacit and explicit knowledge of middle school teachers of learning theories in the teaching process and the impact of demographic factors on it. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, No. 43, pp. 162-139. (Text in Persian).
- Hassanzadeh, P. , Saffarinia, M. , Alipour, A. , Zare, H. and Alizadehfard, S. (2023). Construction of software Implicit Association Test of connectedness with nature and it's prediction with place attachment and environmental identity in students. *Social Psychology Research*, 13(49), 61-77. doi: 10.22034/spr.2022.318501.1702(Text in Persian).
- Zavvar, Taghi, Shaban Basim, Farnaz and Mehdizadeh Jafar (1401). Predicting job performance of teachers based on psychological empowerment and leadership style of headmasters. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 153-173. doi:10.22051/jontoe.2021.18898.2099.(Text in Persian).

