۱۳۹-۱۶۰

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان: مطالعه‌ای اسنادی*

مریم کنعانی[۱] ◉ دکتر رفیق حسنی[۲] ◉ دکتر مجید محمدی[۳]

چکیده: **اگرچه مبحث توسعهٔ حرفه‌ای معلمان موضوعی جدید نیست و پژوهشهای صورت گرفته در این زمینه متعدد و متنوع است، اما مطالعات کمتری در زمینه تدوین مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان انجام گرفته و در میان مطالعات موجود، هیچ پژوهشی ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان را به‌صورت جامع مورد بررسی قرار نداده است. این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان، به شیوهٔ مروری (اسنادی) و مبتنی بر روش پتی‌کرو و رابرتز (۲۰۰۶) انجام گرفته است. پس از تنظیم سؤالات پژوهش، به‌منظور شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها، اصطلاحات جستجو مشخص و پایگاههای مناسب برای دریافت منابع مربوط تعیین شدند. در مجموع بیست مقالهٔ مرتبط به حوزهٔ توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم مورد بررسی قرار گرفت. ابعاد مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان در چهار بعد فردی، تیمی، آموزشی و سازمانی تدوین شد. این مدل در بعد آموزشی با پنج مؤلفه (همکاری، تأمل انتقادی، رویکرد آموزشی، دانش آموزشی و هویت معلمی)، در بعد فردی با شش مؤلفه (نگرش مثبت، انگیزه قوی، تعهد، خودکارآمدی، دسترسی‌پذیری و اعتماد به‌نفس)، در بعد تیمی با پنج مؤلفه (وضوح اهداف، تعامل تیمی، ترکیب تیم، رهبری تیم و گروههای کاری کوچک) و در بعد سازمانی با پنج مؤلفه (حمایت سازمانی، تشویقات، پژوهش - محوری، امور مالی و منابع و همکاری اداری) تدوین شده است. مدل پیشنهادی توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان می‌تواند مدلی مناسب برای توسعهٔ حرفه‌ای و ارتقای یادگیری معلمان و در نهایت بهبود کیفیت آموزش باشد.**

کلید واژگان: **توسعهٔ حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، اجتماع یادگیری حرفه‌ای، یادگیری تیمی**

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۲/۱۸ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۲

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری مدیریت آموزشی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. kanaanymaryam@yahoo.com
۲. **نویسنده مسئول:** دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. hasani.rafigh@iausdj.ac.ir
۳. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. majid.mohamadi@iausdj.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مقدمه

توسعهٔ حرفه‌ای[1] معلمان محور اصلی طرحهای اصلاحی منظم (شیلدز[2] و همکاران، ۱۹۹۸) و حرفه‌ای شدن معلمان موضوع مورد بررسی بسیاری از مطالعات بوده است (از جمله کورتاگن[3]، ۲۰۰۰؛ کاستر و دنگرینک[4]، ۲۰۰۱؛ لوننبرگ و اربی[5]، ۲۰۰۲؛ اسمیت[6]، ۲۰۰۵؛ لوننبرگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ پویاس[7] و اسمیت، ۲۰۰۷؛ استنفورس - هیز[8] و همکاران، ۲۰۱۰؛ روبلین و مارگالف[9]، ۲۰۱۳؛ گاست[10] و همکاران، ۲۰۱۷؛ گراسلی - بوی[11] و همکاران، ۲۰۱۹؛ کونس[12] و همکاران، ۲۰۱۹). اگر چه توسعه حرفه‌ای به‌عنوان پژوهش در عمل، موضوع جدیدی نیست و ریشه‌های آن را می‌توان در نوشته‌های دیویی (۱۹۱۰ و ۱۹۳۰؛ به نقل از کراکت[13]،۲۰۰۲) یافت، اما بیشتر بر مبنای این الگوی آموزشی که معلمان به شکل ضمنی دارای کمبود مهارت و دانش‌اند، توسعه یافته است (گاسکی[14]، ۱۹۸۶). هدف اصلی توسعهٔ حرفه‌ای، کمک به معلمان برای تبدیل شدن به معلمانی بهتر (بلزر[15]، ۲۰۰۳)، ارتقای سطح صلاحیت و شایستگی آنان (بورگ[16]، ۲۰۱۸) و کمک به پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان است (گاسکی، ۲۰۰۲؛ پارکهاوس[17] و همکاران، ۲۰۱۹). برنامه‌های توسعهٔ حرفه‌ای، معلمان را با مهارتها و تکنیکهای جدید یا بهبودیافته برای دستیابی به نتایج بهتر برای دانش‌آموزان و کمک به خود معلمان آشنا می‌سازد و به‌منظور افزایش اعتماد به نفس آنان و ارتقای سطح تواناییهای آموزشی آنان، اجرا می‌شود (کیلیون[18]، ۲۰۰۲). فعالیتهای موفقیت‌آمیز توسعهٔ حرفه‌ای سبب تغییر در شیوه‌های کلاس‌داری عملی و شیوه‌های تدریس معلمان (وشیو[19] و همکاران، ۲۰۰۸؛ سیمونسن[20] و همکاران، ۲۰۱۷)، تغییر در باورها و نگرش آنان، تغییر در نتایج یادگیری دانش‌آموزان (گاسکی، ۱۹۸۶؛ گاسکی، ۲۰۰۰؛ آیزن[21]، ۱۹۹۱؛ میرینک[22] و همکاران، ۲۰۱۰) و تغییر در دانش و مهارت معلمان (آیزن، ۱۹۹۱) می‌شود.

1. Professional development
2. Shields
3. Korthagen
4. Koster & Dengerink
5. Lunenberg & Irby
6. Smith
7. Poyas
8. Stenfors-Hayes
9. Roblin & Margalef
10. Gast
11. Grasely-Boy
12. Koonce
13. Crockett
14. Guskey
15. Belzer
16. Borg
17. Parkhouse
18. Killion
19. Vescio
20. Simonsen
21. Ajzen
22. Meirink

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

در مقایسهٔ رویکردهای گذشته و حال، به‌نظر می‌رسد که رویکردهای جدید به توسعهٔ حرفه‌ای به این نکته پرداخته‌اند که یادگیری معلمان فرایندی پیچیده، پویا، وابسته به مکان و غیررسمی است (پاتنم و بورکو[1]، ۲۰۰۰؛ لیبرمن و پوینتر میس[2]، ۲۰۰۸؛ کوکران ـ اسمیت و لیتل[3]، ۲۰۰۹). این ویژگی سبب شده که بسیاری از مطالعات در پی ارائه مدل‌های جدید توسعهٔ حرفه‌ای باشند. یکی از روشهایی که طی سالهای اخیر مورد توجه قرار گرفته، مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم با تأکید بر مشارکت در یادگیری است که از مهم‌ترین عناصر توسعهٔ حرفه‌ای برای معلمان به‌شمار می‌آید (آوالوس[4]، ۲۰۱۱؛ کرو و پاوندر[5]، ۲۰۰۰). این رویکرد، رویکردی علمی و مبتنی بر تمرین است که توانایی ارائهٔ فرصتهای بیشتری برای یادگیری حرفه‌ای[6] را دارد (بال و کوهن[7]، ۱۹۹۹). توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم سبب می‌شود تا معلمان با هم کار کنند و در این همکاری در مورد مفاهیم، مهارتها و مشکلات حرفه‌ای خود بحث کنند (گرت[8] و همکاران، ۲۰۰۱) و با همکاران خود یاد بگیرند (لوئی و کروس[9]، ۱۹۹۵). این مدل ابزاری برای مقابله با انزوای معلمان، بهبود عملکرد معلمان و یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد دیدی کلی نسبت به تحصیل و فعالیت جمعی برای اصلاحات در مدارس است (آچینستاین[10]، ۲۰۰۲).

ازآنجایی‌که امروزه معلمان برای دوره‌های طولانی‌مدت (حدود ۳۰ سال) در کار باقی می‌مانند و کمتر معلمان جدید وارد میدان می‌شوند، پیشرفت در مدارس به‌وضوح مستلزم ارتقای مهارتهای حرفه‌ای اعضای فعلی است (گاسکی، ۱۹۸۶). این در حالی است که اکثر مطالعات موجود، ویژگیهای حرفه‌ای مورد نیاز معلمان را از لحاظ استانداردهای دانش حرفه‌ای، رفتار، نوع فعالیتها و توسعهٔ حرفه‌ای مورد بررسی قرار داده‌اند و کمتر به بررسی چگونگی ایجاد معلمان حرفه‌ای پرداخته شده است (اسمیت، ۲۰۰۳). توسعهٔ حرفه‌ای به شکلهای گوناگون صورت می‌گیرد. مجموعه‌ای از فرایندهای توسعهٔ حرفه‌ای برای معلمان وجود دارد مانند شرکت در دوره‌های آموزشی، مربی بودن، پیگیری نیازهای یادگیری فردی، پیوستن به گروههای پژوهشی و حضور در کنفرانسها (لیوینگستون و شیاچ[11]، ۲۰۱۰). کوسنیک[12] و همکاران (۲۰۱۵) با انجام دادن یک مطالعهٔ پژوهشی در چهار کشور کانادا، ایالات‌متحده امریکا، انگلستان و استرالیا، توسعهٔ حرفه‌ای را به سه دسته عمدهٔ غیررسمی[13]، رسمی[14] و اجتماعات عملی[15]

1. Putnam & Borko
2. Lieberman & Pointer Mace
3. Cochran-Smith & Lytle
4. Avalos
5. Crow & Pounder
6. Professional learning
7. Ball & Cohen
8. Garet
9. Louis & Kruse
10. Achinstein
11. Livingston & Shiach
12. Kosnik
13. Informal
14. Formal
15. Communities of practice

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

تقسیم کرده‌اند. آنها در این مطالعه نشان دادند که معلمان از هر سه شیوهٔ رشد حرفه‌ای استفاده می‌کنند تا دانش خود را افزایش دهند.

کار در تیمها می‌تواند روشی مؤثر برای توسعهٔ حرفه‌ای باشد. چنان‌که وست[1] (۱۹۹۶) معتقد است که اعضای تیم تجربیاتی متفاوت را ارائه می‌کنند که می‌تواند برای اثربخشی یک تیم سودمند باشد. ضمن اینکه با تمرکز بر توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، تغییرات می‌تواند در طول زمان ادامه یابد، چرا که در زمانی که نیروهای آموزشی یک مدرسه جابه‌جا می‌شوند و معلمانی جدید به مجموعه می‌پیوندند، توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم می‌تواند به‌مثابه یک فرهنگ حرفه‌ای مشترک، کمک کند تا معلمان با آموزش یکدیگر، به درکی مشترک از اهداف آموزشی، روشها، مشکلات و راه‌حل آنها دست یابند (تالبرت و مک‌لافلین[2]، ۱۹۹۳). در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، معلمان خود را در گروههای کوچک سازمان‌دهی می‌کنند تا مسائل و مشکلات یادگیری در تدریس را به شکل کلی مورد بحث قرار دهند و به‌طور جمعی راه‌حل پیدا کنند (اسپک و نایپ[3]، ۲۰۰۱). فضای ایجادشده در این روش، اجازه می‌دهد تا اعضا در مورد انتقاد از تجربیات خود احساس امنیت کنند و در پی یافتن روشهایی جدید برای ارزیابی عملکرد خود باشند.

مهم‌ترین جنبهٔ توسعهٔ حرفه‌ای، ارتباط آن با زمینه‌ای است که معلمان در آن کار می‌کنند. گاست و همکاران (۲۰۱۷) در یک مطالعه مروری با بازبینی ۱۸ مقالهٔ مرتبط، توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم را در دبیرستانها در چهار بعد یادگیری، فردی، تیمی و سازمانی تقسیم‌بندی و برای هر بعد مؤلفه‌هایی را معرفی کرده‌اند.

اگرچه معلمان عموماً از استانداردهای بالا برای تدریس و یادگیری حمایت می‌کنند، اما بسیاری از آنان آمادگی لازم را برای اجرای شیوه‌های تدریس بر اساس استانداردهای بالا ندارند (المور و برنی[4]، ۱۹۹۶)، چرا که بسیاری از معلمان آموخته‌اند که با استفاده از یک مدل تدریس و یادگیری، با تمرکز بر حفظ واقعیتها و بدون تأکید بر درک عمیق دانش موضوعی، آموزش دهند (دارلینگ ـ هاموند[5] و مک‌لافلین، ۱۹۹۵). راه‌حل این مشکل، توسعهٔ حرفه‌ای است. از این رو متناسب با اهداف این مطالعه این پرسش منطقی مطرح می‌شود که ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان کدام‌اند؟ شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان سبب می‌شود تا بتوانیم با تقویت این مؤلفه‌ها و برنامه‌ریزی صحیح، زمینهٔ توسعهٔ حرفه‌ای معلمان را فراهم و آنها را به مشارکت در آموزش و یادگیری تشویق کنیم.

1. West
2. Talbert & McLaughlin
3. Speck & Knipe
4. Elmore & Burney
5. Darling-Hammond

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

روش پژوهش

روش جستجوی ادبیات

این مطالعه به شـــیوهٔ اسنادی و با هدف شناســـایی ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان، انجام شـــده است. روش پژوهش مورد استفاده در این مطالعه، مبتنی بر روش پتی‌کرو و رابرتز[1] (۲۰۰۶) در بررســـیهای مرورمند در علوم اجتماعی است. این روش شامل چند مرحله است. در مرحلهٔ اول، سؤالات پژوهش تنظیم می‌شود. در مرحلهٔ دوم، اصطلاحات جستجو مشخص و پایگاههای مناسب برای دریافت منابع مربوط تعیین شـــدند. در مرحله ســـوم، معیارهای ورود و خروج مشخص شدند که بیشـــتر به جســـتجوی ادبیات کمک می‌کنند. در مرحلهٔ چهارم، کیفیت علمی نشریات به‌دست‌آمده از طریق معیارهای کیفیت تعیین شـــد و فقط مطالعاتی که نیازهای کیفی مطالعه را برآورده می‌کردند در این بررسی گنجانده شدند و درنهایت پاسخ سؤالات پژوهش استخراج شد.

پایگاههای اطلاعاتی و کلیدواژگان مورد جستجو

بررســـی مرورمند با اســـتفاده از پایگاههای داده علمی مانند اریک[2]، اسکوپوس[3]، سایکولوژی اینفو[4] و وبگاه علوم[5] انجام شـــد. این پایگاههای داده‌ای به دلیل تنوع نشریات علمی - پژوهشی انتخاب شدند. کلیدواژگان انتخابی ما برای جســـتجو در این پایگاهها شامل «توسعهٔ حرفه‌ای»، «یادگیری حرفه‌ای»، «اجتماع یادگیری حرفه‌ای[6]» و «یادگیری تیمی[7]» بود. به‌منظور به‌دســـت آوردن مروری جامع از ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، دامنهٔ جستجو به زمان خاصی محدود نشد. با این‌حال فقط به‌بررســـی مقالات منتشرشده در نشریات علمی پرداخته شد و سایر منابع علمی مانند کتابها، فصلی از یک کتاب، یا مقالات منتشرشده در کنفرانسها، از مطالعه حذف شدند.

فرایند انتخاب مقالات

به منظور انتخاب مقالات مناسب، معیارهایی تدوین شدند. به این ترتیب که ابتدا خلاصهٔ هر مقاله مورد مطالعه قرار گرفت و فقط مقالاتی انتخاب شـــدند که به موضوع توســـعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان و زیرمؤلفه‌های آن (تیمهای طراحی معلمان، اجتماع آموزش حرفه‌ای و ...) پرداخته بودند. در مرحلهٔ اول ۵۲ مقاله انتخاب و برای تجزیه‌وتحلیل بیشـــتر به متن کامل مقالات رجوع شد. از مجموع مقالات انتخاب‌شـــده در مرحلهٔ اول بیست مقاله انتخاب شد و برای بررسی کیفیت نهایی موردمطالعه قرار گرفت.

1. Petticrow & Roberts
2. ERIC
3. Scopus
4. PsycInfo
5. Web of Science
6. Professional learning community
7. Team learning

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

◉ استخراج اطلاعات اولیه و بررسی کیفیت مطالب

در حالی که نسخهٔ کامل مقالات خوانده شد، داده‌ها و اطلاعات لازم برای ارزیابی کیفیت علمی مطالعات استخراج شدند. به‌منظور استخراج این اطلاعات نمون‌برگ (چک لیستی) مورد استفاده قرار گرفت که شامل بخشهای زیر بود:

الف) اطلاعات کلی: عنوان مطالعه، نویسنده یا نویسندگان، سال انتشار، کشور، زمینه تحقیق و مجله

ب) موضوع: حوزهٔ مطالعه و ارتباط آن با موضوع پژوهش

ج) طراحی تحقیق: سؤال و اهداف پژوهش، روش مطالعه، طراحی تحقیق، طول مدت اجرا و روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

د) ویژگیهای جمعیت‌شناختی: تعداد شرکت‌کنندگان، جنسیت، روش نمونه‌گیری

ه) نتایج و یافته‌های کلی

همهٔ مقالاتی که از نظر بازبینی معیارهای ورودی حذف نشده بودند باید حداقلی از امتیاز را برای ورود به مطالعه کسب می‌کردند. کیفیت مقالات با استفاده از یازده ویژگی کیفی بررسی شد. مقالات براساس معیارهای ارائه شده از سوی پتی‌کرو و رابرتز (۲۰۰۶) در جدول شماره ۱ برای هر مقاله از یک مقیاس سه نقطه‌ای (صفر، نیم و یک امتیاز) مورد ارزیابی قرار گرفتند. مقالاتی دارای کیفیت لازم بودند که حداقل ۵۰ درصد نمرهٔ لازم یعنی (۵/۵ از ۱۱) را کسب کنند. در نهایت ۲۰ مقاله انتخاب و در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. دو نفر به‌صورت مجزا ابعاد و مؤلفه‌ها را از متن مقالات انتخاب‌شده استخراج کردند که در نهایت با تطبیق و تلفیق نتایج استخراج‌شده، ابعاد و مؤلفه‌های نهایی تعیین شدند.

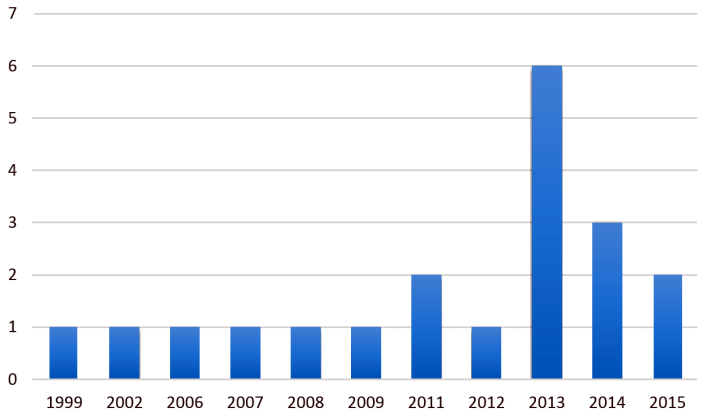
جدول ۱. معیارهای کیفیت مقالات

طبقات	معیارهای کیفیت
عمومی	**۱.** آیا هدف تحقیق روشن است؟ **۲.** آیا انجام تحقیق با روش انتخاب‌شده می‌تواند جوابهای روشنی برای سؤالات تحقیق بیابد؟
انتخاب نمونه	**۳.** آیا داده‌های کافی برای اطمینان از صحت نتیجه‌گیری، جمع‌آوری شده است؟ **۴.** آیا زمینه تحقیق روشن است (کشور، شرکت‌کنندگان و ...)؟
روش	**۵.** آیا محقق یا محققان روشهای تحقیق را مشخص کرده‌اند؟ **۶.** آیا محققان برای انتخاب روش تحقیق، دلایل لازم را ارائه کرده‌اند؟ **۷.** آیا محققان متغیرهای دیگری را که ممکن است بر نتایج تحقیق اثر بگذارند، در نظر گرفته‌اند؟
تجزیه‌وتحلیل داده‌ها	**۸.** آیا داده‌ها به شیوه کافی و دقیق مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفته‌اند؟ **۹.** آیا نتایج به شکل روشنی ارائه گردیده‌اند؟ **۱۰.** آیا محققان روایی و پایایی تحقیق را گزارش نموده‌اند؟
نتیجه‌گیری	**۱۱.** آیا سؤالات تحقیق با استفاده از شواهد تجربی حاصل از تحقیق، پاسخ داده شده‌اند؟

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

یافته‌ها

مقالاتی که با معیارهای کلی مورد اســـتفاده در ایـــن مطالعه مطابق بودند و در فرایند تحلیل مورد استفاده قرار گرفتند، تعداد مقالات و سال انتشار آنها در نمودار شماره ۱، ارائه شده است.



نمودار ۱. توزیع فراوانی سال انتشار مقالات مورد بررسی

در جدول شمارهٔ ۲ ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده از توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم (استخراجی از مقالات مورد بررسی)، همچنین مطالعات حمایت‌کننده از این ابعاد ارائه شده است.

جدول ۲. بررسی اجمالی مطالعات حمایت‌کننده از ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده

ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده	مطالعات حمایت‌کننده
بعد آموزشی	
همکاری[1]	● دیکرسون[2] و همکاران (۲۰۱۴)، کیورس[3] و همکاران (۲۰۱۴)، کوسنیک و همکاران (۲۰۱۵)، نورتون[4] و همکاران (۲۰۱۱)، پویاس و اسمیت (۲۰۰۷)، شاک[5] و همکاران (۲۰۱۳)
تأمل انتقادی[6]	● بلانتون و استایلیانو[7] (۲۰۰۹)، گرین[8] و همکاران (۲۰۱۳)، مارگالف گارسیا[9] (۲۰۱۱)، مارگالف گارسیا و روبلین (۲۰۰۸)، پویاس و اسمیت (۲۰۰۷)، شاک و همکاران (۲۰۱۳)، آچینستاین (۲۰۰۲)

1. Collegiality
2. Dickerson
3. Keevers
4. Norton
5. Schuck
6. Critical reflection
7. Blanton & Stylianou
8. Green
9. Margalef García

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۲. (ادامه)

ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده	مطالعات حمایت‌کننده
رویکرد آموزشی[1]	● دنی و مالاکولانتو[2] (۲۰۱۳)، دیکرسون و همکاران (۲۰۱۴)، گرین و همکاران (۲۰۱۳)، نورتون و همکاران (۲۰۱۱)، ریینتیز[3] و همکاران (a۲۰۱۳)
دانش آموزشی[4]	● ملنیک و ویتمر[5] (۱۹۹۹)، هاروود و کلارک[6] (۲۰۰۶)، پویاس و اسمیت (۲۰۰۷)، ریینتیز و همکاران (a۲۰۱۳)، ریینتیز و همکاران (b۲۰۱۳)
هویت معلمی[7]	● دنی و مالاکولانتو (۲۰۱۳)، گرین و همکاران (۲۰۱۳)، ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹)
بعد فردی	
نگرش مثبت[8]	بکا[9] و همکاران (۲۰۱۲)، مارگالف گارسیا (۲۰۱۱)
انگیزه قوی[10]	بکا و همکاران (۲۰۱۲)، بلانتون و استالیانو (۲۰۰۹)، برایانت[11] و همکاران (۲۰۱۴)
تعهد[12]	ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹)، برایینت و همکاران (۲۰۱۴)، هاروود و کلارک (۲۰۰۶)، مارگالف گارسیا و روبلین (۲۰۰۸)
خودکارآمدی[13]	ارسیا[14] و همکاران (۲۰۱۱)، مارگالف گارسیا و روبلین (۲۰۰۸)، شاک و همکاران (۲۰۱۳)، گرین و همکاران (۲۰۱۳)
دسترسی‌پذیری[15]	بکا و همکاران (۲۰۱۲)، دیکرسون و همکاران (۲۰۱۴)
اعتماد به نفس	ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹)، گرین و همکاران (۲۰۱۳)

1. Teaching approach
2. Deni & Malakolunthu
3. Rienties
4. Pedagogical knowledge
5. Melnick & Witmer
6. Harwood & Clarke
7. Teacher identity
8. Positive attitudes
9. Bakah
10. Strong motivation
11. Bryant
12. Commitment
13. Self-efficacy
14. Arcia
15. Availability

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

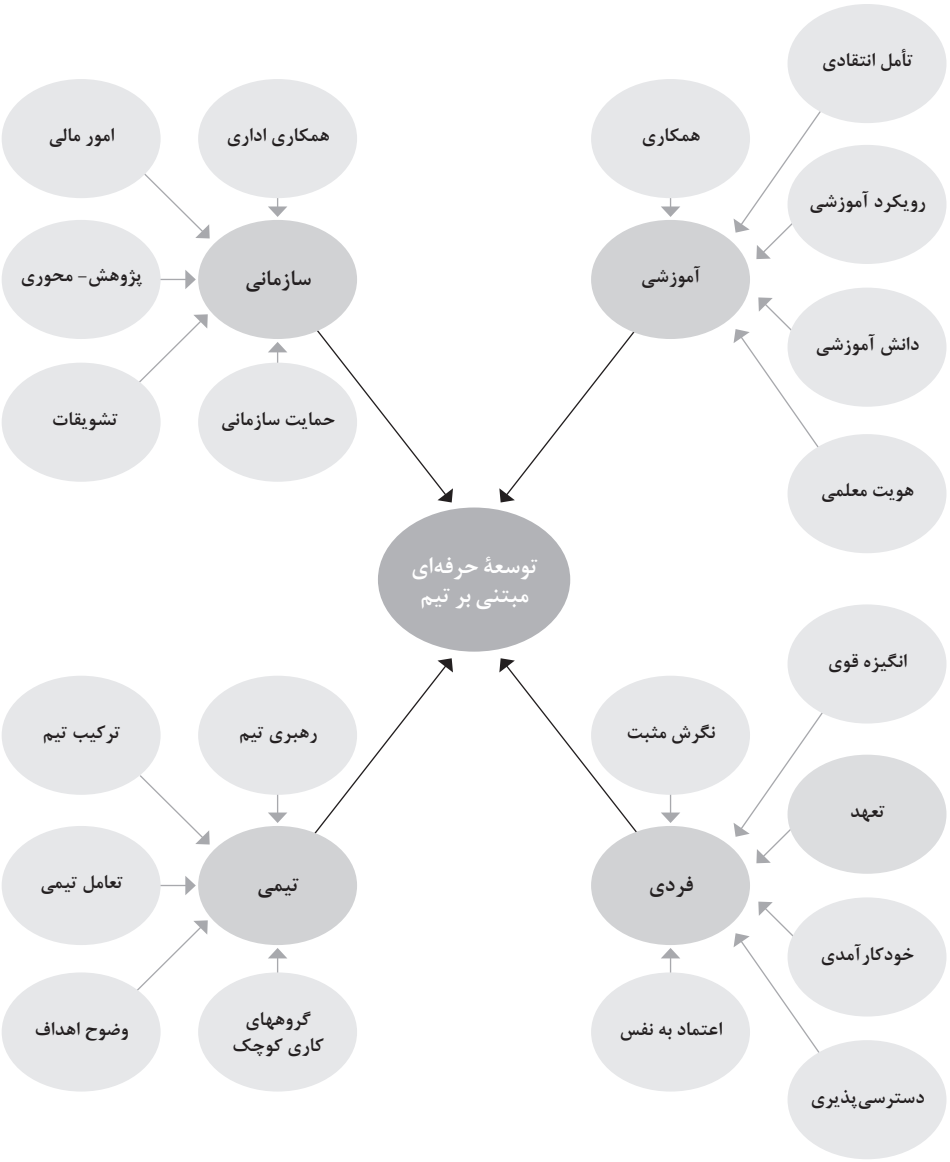
جدول ۲. (ادامه)

ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده	مطالعات حمایت‌کننده
	بعد تیمی
وضوح اهداف[1]	مارگالف گارسیا (۲۰۱۱)، روبلین و مارگالف (۲۰۱۳)، شاک و همکاران (۲۰۱۳)
تعامل تیمی[2]	ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹)، برایانت و همکاران (۲۰۱۴)، هاروود و کلارک (۲۰۰۶)، مارگالف گارسیا (۲۰۱۱)، نورتون و همکاران (۲۰۱۱)
ترکیب تیم[3]	دنی و مالاکولانتو (۲۰۱۳)، گرین و همکاران (۲۰۱۳)، کیورس و همکاران (۲۰۱۴)، کوسنیک و همکاران (۲۰۱۵)، شاک و همکاران (۲۰۱۳)، بلانتون و استالیانو (۲۰۰۹)
رهبری تیم[4]	دیکرسون و همکاران (۲۰۱۴)، مارگالف گارسیا (۲۰۱۱)
گروههای کاری کوچک[5]	دیکرسون و همکاران (۲۰۱۴)، پویاس و اسمیت (۲۰۰۷)
	بعد سازمانی
حمایت سازمانی[6]	ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹)، مارگالف گارسیا (۲۰۱۱)، مارگالف گارسیا و روبلین (۲۰۰۸)، دنی و مالاکولانتو (۲۰۱۳)، بکا و همکاران (۲۰۱۲)، دیکرسون و همکاران (۲۰۱۴)، هاوتون[7] و همکاران (۲۰۱۵)، ریبنتیز و همکاران (۲۰۱۳a)، شاک و همکاران (۲۰۱۳)
تشویقات[8]	دیکرسون و همکاران (۲۰۱۴)، کیورس و همکاران (۲۰۱۴).
پژوهش-محوری[9]	برایانت و همکاران (۲۰۱۴)
امور مالی و منابع[10]	کوسنیک و همکاران (۲۰۱۵)، برایانت و همکاران (۲۰۱۴)
همکاری اداری[11]	ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹)

1. Clarity of objectives
2. Team interaction
3. Team composition
4. Team leadership
5. Small group work
6. Organizational support
7. Houghton
8. Rewards
9. Research focus
10. Finances & resources
11. Administrative cooperation

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

با بررسی نتایج ارائه‌شده در جدول فوق، مشخص شد که توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان، دارای ابعاد و مؤلفه‌های متعددی است و عواملی خاص برای رشد حرفه‌ای معلمان در قالب تیم وجود دارد. ابعاد شناسایی‌شده شامل چهار بعد آموزشی، فردی، تیمی و سازمانی بود که هر بعد نیز دارای مؤلفه‌هایی است.



شکل ۱. مدل نهایی حاصل از تحلیل اسناد

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

◉ ابعاد مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم در بعد آموزشی

در بعد آموزشی پنج مؤلفه مورد شناسایی قرار گرفتند: همکاری، تأمل انتقادی، رویکرد آموزشی، دانش آموزشی و هویت معلمی.

- **همکاری:** در مقالات مورد بررسی، شش مقاله به این موضوع اشاره کـرده‌اند که «مشـارکت و همکاری» در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم سبب شده تا همکاران از یکدیگر بیشتر یاد بگیرند. کوسنیک و همکاران (۲۰۱۵) اشاره می‌کنند که برنامه‌ریزی و تدریس در تیم، به دلیل وجود تخصصهای گوناگون در تیم، سبب ایجاد فرصتهای یادگیری جدید برای معلمان می‌شود. معلمان با حضور و مشاهده کلاسهای همکاران توانمند خود، مهارتهای معلمی خود را توسعه می‌بخشند و در این زمینه توانمندتر می‌شوند.
- **تأمل انتقادی:** در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، معلمان با مشارکت در بحثها یاد می‌گیرند که نسبت به شیوه‌های تـدریس خـود انتقـاد کـنند. در هـشت مـورد از مقالات مورد بررسی این موضوع گزارش شده است. در این زمینه، روبلین و مارگالف (۲۰۱۳) اشاره می‌کنند که مشـکلات میـان-فـردی و درون-فـردی در مـدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، فرصتی برای بررسی و کشف باورهای خود و یافتن گزینه‌هایی برای تغییر و رشد است. آنها معتقدند که در این مدل، معلمان مواضع مختلفی نسبت به عقاید هم می‌گیرند و تأملهای انتقادی دریافت می‌دارند.
- **رویکرد آموزشی:** تغییر در شیوه‌های تدریس و به‌کارگیری رویکردهای نوین آموزشی از جمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان است. در شش مورد از مقالات مورد بررسی، تغییر رویکردهای آموزشی مورد اشاره قرار گرفته است. به‌عنوان نمونه، دنی و مالاکولانتو (۲۰۱۳) بیان می‌دارند که معلمان اصلاح و تغییر شیوه‌های تدریس به شیوه‌های دانـش‌آمـوز - مـحور و متناسب با نیاز آنان را از نتایج شرکت در این مدل عنوان کرده‌اند.
- **دانش آموزشی:** کسب دانش جدید آموزشی از جمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. این موضوع در شش مورد از مقالات بررسی شده مورد اشاره قرار گرفته است. توسعه حرفه‌ای سبب ارائه روشنی از اهداف در آموزش و یادگیری می‌شود (هاروود و کلارک، ۲۰۰۶) و معلمان با شرکت در این دوره‌ها ضمن آموختن مفاهیم جدید، درک خود را از مفاهیمی که قبلاً آموخته‌اند گسترش می‌دهند و بهبود می‌بخشند (پویاس و اسمیت، ۲۰۰۷).
- **هویت معلمی:** هویت معلمی به‌عنوان درک آنچه یک معلم بدان نیاز دارد ازجمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است که در دو مورد از مقـالات مـورد بـررسی مورد اشـاره قرار گرفته است. معلمان با مشارکت در تیم و مشاهدهٔ تعهدات حرفه‌ای خود از دیدگاه دیگران،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

به‌عنوان یک معلم درک خود را از حرفهٔ معلمی گسترش می‌دهند (دنی و مالاکولانتو، ۲۰۱۳) و از نقش خود در رشد دانش‌آموزان و نحوهٔ تأثیرگذاری بر این پیشرفت آگاه می‌شوند (گرین و همکاران، ۲۰۱۳).

◉ ابعاد مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم در بعد فردی

در بعد فردی شش مؤلفه مورد شناسایی قرار گرفت: نگرش، انگیزش، تعهد، خودکارآمدی، دسترسی‌پذیری و اعتماد به‌نفس.

- **نگرش مثبت:** نگرش مثبت معلمان از جمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است که پیش و پس از مداخلات می‌تواند عاملی مؤثر در موفقیت و پایداری تیم باشد (بکا و همکاران، ۲۰۱۲). در میان مطالعات مورد بررسی دو مطالعه نگرش مثبت معلمان را مورد اشاره قرار داده‌اند.
- **انگیزه قوی:** انگیزهٔ قوی ازجمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان است. مطالعات موجود انگیزهٔ درونی را بالاتر از انگیزهٔ بیرونی مورد تأکید قرار داده و اشاره کرده‌اند که نباید برای افزایش انگیزهٔ معلمان پاداشهای مالی داده شود زیرا این موضوع می‌تواند آنها را از مسیر اصلی اهداف تیمی خارج سازد (براینت و همکاران، ۲۰۱۴).
- **تعهد:** تعهد معلمان به تیم از جمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. به‌این‌معنا که معلمان علاوه بر داشتن انگیزه قوی برای حضور و فعالیت در تیم، لازم است نسبت به تیم خود نیز متعهد باشند. از مطالعات مورد بررسی چهار مطالعه به این موضوع اشاره داشته‌اند. براینت و همکاران (۲۰۱۴) در بررسی خود اشاره کرده‌اند که سطح تعهد موردنیاز اعضای تیم بستگی به سطح همکاری در آن تیم دارد. آنها سه نوع گوناگون از تیم را تمیز داده‌اند. تیمهای سنتی کوچک که به شکل مشارکتی یک دوره درسی را طراحی می‌کنند، تیمهای مبتنی بر رهبری، که در آن یک نفر وظیفهٔ رهبری و نظارت بر تیم و ایجاد ارتباط میان اعضای تیم را به‌عهده دارد و تیمهای چندکارکردی[1] که در آن وظایف به قسمتهای کوچک‌تر تقسیم و هر قسمت به یک نفر سپرده می‌شود. طبق نظر براینت و همکاران، تیمهای سنتی و مبتنی بر رهبری نسبت به تیمهای چندکارکردی نیاز به تعهد بیشتری دارند.
- **خودکارآمدی:** خودکارآمدی معلمان از جمله مؤلفه‌های فردی مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. این موضوع در چهار مورد از مطالعات مورد بررسی مورد اشاره قرار گرفته است. معلمان با خودکارآمدی بالا توان بیشتری برای سازمان‌دهی و به‌کارگیری شیوه‌های نوین در آموزش و تدریس دارند. در نقطه مقابل، معلمان با خودکارآمدی پایین از توانایی شخصی کمتری برای سازماندهی

1. Modular

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

و اجرای راهبردهای آموزشی جدید برخوردارند. طبق مطالعه شاک و همکاران (۲۰۱۳) معلمان با خودکارآمدی پایین در برخورد با فرایند نوآوری با درصدی بسیار از نااطمینانی روبرو هستند.

- **دسترسی‌پذیری:** دسترسی‌پذیری به اعضای تیم و حضور در تیم، از جمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. مطالعات نشان می‌دهد اعضای تیمی که برای مدت زمان طولانی با هم کار می‌کنند، زمانی که از تیم خارج می‌شوند در روند تجربی و کاری تیم خود اثر می‌گذارند (بکا و همکاران، ۲۰۱۲).
- **اعتمادبه‌نفس:** اعتمادبه‌نفس نیز از جمله مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. در دو مورد از مطالعات این موضوع مورد اشاره قرار گرفته است. در مطالعه ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹) معلمان گزارش کردند که افزایش تعامل آنها با سایر اعضای گروه به‌ویژه در تعامل باافراد دارای تجربه بالاتر، اعتماد به نفس بیشتری برای تدریس در آنها ایجاد می‌کند.

◉ ابعاد مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم در بعد تیمی

در بعد تیمی پنج مؤلفه مورد شناسایی قرار گرفته است: وضوح اهداف، تعامل تیمی، ترکیب تیمی، رهبری تیم و گروههای کاری کوچک.

- **وضوح اهداف:** از مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم در بعد تیمی، وضوح اهداف تعیین‌شده برای تیم است. از مطالعات مورد بررسی دو مطالعه این موضوع را مورد اشاره قرار داده‌اند. روبلین و مارگالف (۲۰۱۳) نشان دادند که چگونه معلمان در تیم خود با معضل تضاد منافع و اهداف خود یا متعادل کردن اهداف خود و اهداف تیم مواجه‌اند. شاک و همکاران (۲۰۱۳) نیز عنوان کرده‌اند که یکی از عوامل اصلی ترک تیم از سوی معلمان عضو، روشن نبودن اهداف و عدم وجود اهداف و عملکرد مشترک تیمی بوده است.
- **تعامل تیمی:** تعامل میان اعضای تیم، از مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. برای موفقیت حرفه‌ای مبتنی بر تیم اعتماد میان اعضای تیم و ایجاد ارتباط مؤثر و چهره به‌چهره میان اعضای تیم برای ایجاد این اعتماد ضرورت دارد (مارگالف گارسیا، ۲۰۱۱). علاوه بر اعتماد، ایجاد همبستگی نیز از آثار تعامل تیمی است که می‌تواند برای مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، حیاتی باشد (شاک و همکاران، ۲۰۱۳). اشتراک‌گذاری باز اطلاعات میان اعضای تیم می‌تواند به موفقیت مدل کمک کند (دیکرسون و همکاران، ۲۰۱۴).
- **ترکیب تیمی:** ترکیب ناهمگون تیمی از مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. ناهمگنی تیمی عامل مهم برای توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. در این زمینه بلانتون و استایلیانو (۲۰۰۹) معتقدند که هر چه ترکیب تیمی ناهمگون‌تر باشد، موفقیت مدل بیشتر است، زیرا معلمان با تجربه (قدیمی) و معلمان بی‌تجربه (تازه‌وارد) می‌توانند از یکدیگر یاد بگیرند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

- **رهبری تیم:** رهبری درون‌تیمی، از جمله مؤلفه‌های اصلی مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم و یکی از عوامل اصلی موفقیت است. در این زمینه هاروود و کلارک (۲۰۰۶) معتقدند که رهبر موفق در مدل تیمی کسی است که بتواند ارتباطات میان - فردی و درون - گروهی را به‌منظور تضعیف موانع و به‌کارگیری تغییرات در مدل تسهیل کند.
- **گروههای کاری کوچک:** تشکیل گروههای کاری کوچک در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم از مؤلفه‌های اصلی این مدل است. این موضوع در دو مطالعه مورد اشاره قرار گرفته است. گروههای کاری کوچک به این معناست که تیمها به‌طور موقت به گروههای کوچک‌تر تقسیم می‌شوند تا کاری خاص را انجام دهند و پس ازآن نتایج کار خود را به کل تیم بازگردانند. شرکت در گروههای کوچک کاری زمینه‌ساز نوآوری در تدریس است. در این زمینه میرینک و همکاران (۲۰۰۷) دریافتند معلمانی که در گروههای مشارکتی همکاری داشتند با یادگیری شیوه‌های آموزشی نوین از همکاران، یا به تغییر شیوه‌های تدریس یادگرفته‌شده پرداختند یا اینکه بر اساس آن شیوه‌ها، خود شیوه‌های نوینی برای تدریس ارائه کردند. تاوزند و ویلا[1](۱۹۹۳) معتقدند که تشکیل مؤثر این‌گونه تیمها باید به‌اندازه‌ای کوچک باشد که همه افراد همدیگر را بشناسند و به اندازه‌ای بزرگ باشد که دانش و ایده‌های مختلفی را برای تیم به ارمغان بیاورد.

◉ ابعاد مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم در بعد سازمانی

در بعد سازمانی پنج مؤلفه مورد شناسایی قرار گرفته است: حمایت سازمانی، تشویقات، پژوهش - محوری، امور مالی و منابع و همکاری اداری.

- **حمایت سازمانی:** حمایت سازمانی از مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم است. در این مدل معلمان نیاز دارند تا به‌منظور فراهم‌سازی فضا و امکانات از حمایت کافی سازمان برخوردار باشند. مطالعات موجود حمایت سازمانی را در دو بخش زمانی و مکانی بیشتر از سایر بخشها مورد تأکید قرار داده‌اند. در نُه مورد از مطالعات به این مؤلفه اشاره شده است.
- **تشویقات:** ارائه تشویقات لازم از ناحیه سازمان، از مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای و موفقیت این مدل است. در دو مورد از مطالعات به این مؤلفه اشاره شده است. در این زمینه بکا و همکاران (۲۰۱۲) با انجام دادن مصاحبه‌های گروهی متمرکز نشان دادند که تعداد زیادی از معلمان با پاداشهای مالی مخالف‌اند، زیرا معتقد بودند که پاداشهای مالی می‌تواند مانع ارتقا و پایداری تیمی شود و ممکن است بسیاری از معلمان صرفاً به‌منظور دریافت مزایای مادی در تیم شرکت کنند. آنها معتقدند که به جای تشویقات مالی باید ارتقای معلمان جایگزین شود، زیرا خودبه‌خود منجر به افزایش غیرمستقیم حقوق خواهد شد.

1. Thousand & Villa

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

- **پژوهش - محـــوری:** موضوع پژوهش - محوری در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، مبحث مهم و چالش‌انگیزی است. این موضوع دارای اهمیت است به دلیل اینکه تمرکز بر پژوهش در این مدل می‌تواند معلمان را از مأموریت اصلی خود که آموزش است، دور کند. در نتیجه تأکید بر درس‌پژوهی معلمان در این مدل و استفاده از نتایج پژوهشها به‌منظور ارتقای آموزش باید طوری باشد که معلمان از مأموریت اصلی خود دور نشوند.
- **امور مالی و منابع:** تأمین منابع مالی در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم از مؤلفه‌های اثرگذار در موفقیت این مدل است. در این زمینه دو مورد از مطالعات مورد بررسی بر تأمین منابع مالی تأکید ورزیده‌اند. برایانت و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند که بسیاری از تصمیمات در مورد مأموریتهای آموزشی به جای دیدگاه آموزشی، بر اساس چشم‌انداز مالی صورت می‌گیرد. این موضوع می‌تواند منجر به کمبود منابع اختصاص‌یافته به شیوه‌های نوین آموزشی شود و کیفیت آموزش را تحت تأثیر قرار دهد.
- **همکاری اداری:** همکاری اداری در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم برای بررسی برنامه‌های تیمی به‌صورت دوره‌ای ضروری است. این جلسات برای درک مشترک مزایای توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم مهم است. ملنیک و ویتمر (۱۹۹۹) معتقدند که همکاری اداری میان معلمان و افراد سازمانی در دو بخش درون - گروهی و میان - گروهی می‌تواند تضمین‌کنندهٔ موفقیت این مدل توسعهٔ حرفه‌ای باشد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش برای شناسایی و استخراج ابعاد و مؤلفه‌های مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم معلمان صورت گرفته اســت تا بتوانیم چارچوبی کلی برای عوامل مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم شناسایی کنیم. در مجموع با بررسی بیست مقاله مرتبط در این زمینه، چهار بعد آموزشی، فردی، تیمی و سازمانی با ۲۱ مؤلفه شناسایی شده است. شناسایی این ابعاد و مؤلفه‌ها به ما کمک می‌کند تا درک کنیم که این مدل را در کلیت خود چگونه اعمال کنیم.

اولین بعد شناسایی‌شده در مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، بعد آموزشی است. در این بعد پنج مؤلفهٔ همکاری، تأمل انتقادی، رویکرد آموزشـــی، دانش آموزشی و هویت معلمی شناسایی شد. بسیاری از مقالات بررسی‌شـــده، این ابعاد را در مدل توســـعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم مـــورد تأکید قرار داده‌اند. رابطهٔ میان این مؤلفه‌ها در این بعد، یک رابطهٔ چندســـویه اســـت. همکاری و تأمل انتقادی زمینه‌ســـاز ارتقای ســـطح دانش آموزشی و به‌تبع آن اصلاح رویکردها می‌شود و مجموعهٔ این عوامل هویت معلمی را شـــکل می‌بخشـــد. الوارز[1] و همکاران (۲۰۰۹) در این زمینه بر دانش آموزشی تأکید دارند و معتقدند

1. Alvarez

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

روزآمد کردن دانش معلمان در فعالیتهای تیمی، زمینه‌ساز ارتقای سطح استفاده از پتانسیلهای موجود در دنیای آموزش امروز برای ایجاد یادگیری غنی است. موریس[1] (۲۰۱۷) نیز همکاری معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان را وابسته به هم دانسته و معتقد است که این همکاری می‌تواند یک فرهنگ نظریه پرسش را در مدارس خلق کند.

در بعد فردی شش مؤلفه نگرش مثبت، انگیزۀ قوی، تعهد، خودکارآمدی، دسترسی‌پذیری و اعتمادبه‌نفس شناسایی شد. در مقایسه با سایر ابعاد مدل توسعۀ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، شاید عوامل و مؤلفه‌های فردی نقشی مهم‌تر داشته باشند به دلیل اینکه این عوامل در سایر ابعاد توسعۀ حرفه‌ای مبتنی بر تیم مانند ابعاد آموزشی و تیمی نیز اثرگذارند. مثلاً بینکهورست[2] و همکاران (۲۰۱۵) انگیزۀ فردی معلمان را عامل اساسی برای فعالیت در تیم می‌دانند و معتقدند که معلمان فاقد انگیزه کافی، تلاشی برای به‌کارگیری دانش آموخته‌شده در میدان عمل هم نمی‌کنند. اما در مقایسه مؤلفه‌های درون‌بعدی، مهم‌ترین عنصر استخراج‌شده در این بعد نگرش مثبت است که سایر مؤلفه‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر چه بیشتر مطالعات به جای نگرش، بر رضایتمندی تمرکز داشته‌اند (به‌عنوان مثال بکا و همکاران، ۲۰۱۲؛ کیورس و همکاران، ۲۰۱۴؛ پویاس و اسمیت، ۲۰۰۷)، اما نگرش مثبت می‌تواند سبب افزایش اعتمادبه‌نفس شود و خودکارآمدی را ارتقا بخشد (دیکرسون و همکاران، ۲۰۱۴؛ ریینتیز و همکاران، ۲۰۱۳).

در بعد تیمی پنج مؤلفه وضوح اهداف، تعامل تیمی، ترکیب تیم، رهبری تیم و گروههای کوچک کاری شناسایی شد. اهمیت این مؤلفه‌ها در طراحی و توسعۀ مدل توسعۀ حرفه‌ای مبتنی بر تیم در مطالعات مختلف مورد اشاره و تأکید قرار گرفته است. مثلاً بینکهورست و همکاران (۲۰۱۵) و ونگریکن[3] و همکاران (۲۰۱۵) دریافتند که اهداف مشترک و قابل‌فهم و همچنین ترکیب تیمی نقشی مهم در سایر زمینه‌های آموزشی ایجاد می‌کنند. هولزبرگ[4] و همکاران (۲۰۱۹) با بررسی بیش از ۷۳مقالۀ منتشرشده در حوزۀ توسعۀ حرفه‌ای معلمان، مشارکت جمعی آنها را به‌عنوان یکی از چهار عامل اصلی توسعۀ حرفه‌ای معرفی کردند. همچنین تعامل در تیم مورد تأکید بریک[5] و همکاران (۱۹۹۹) و ایمیم[6] و همکاران (۲۰۰۹) است. در زمینۀ رهبری تیمی نیز بریک و همکاران (۱۹۹۹) و همچنین استول و همکاران (۲۰۱۶) نظارت و رهبری مدیر را به‌عنوان عامل مهم تسهیل‌کنندۀ اجتماعات حرفه‌ای توصیف می‌کنند. همچنین تشکیل گروههای کاری کوچک با ایجاد زمینۀ مشارکت نزدیک برای معلمان، همکاری اجتماعی آنان را بهبود می‌بخشد و سبب تغییر در شیوه‌های آموزشی آنان در کلاسهای درس

1. Morris
2. Binkhorst
3. Vangrieken
4. Holzberg
5. Bryk
6. Eameaim

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

می‌شود (ونگریکن و همکاران، ۲۰۱۵).

در بعد سازمانی پنج مؤلفه حمایت سازمانی، تشویقات، پژوهش - محوری، امور مالی و منابع و همکاری اداری شناسایی شد. حمایت سازمانی جنبه‌ای مهم برای پوشش سایر جوانب است. پشتیبانی سازمانی از تیمهای حرفه‌ای، موضوعی است که مورد اتفاق بسیاری از صاحبنظران است (بینکهورست و همکاران، ۲۰۱۵؛ استول[1] و همکاران، ۲۰۰۶). ونگریکن و همکاران (۲۰۱۵) معتقدند که حمایت و پشتیبانی سازمانها برای فعالیتهای تیمی معلمان عاملی مهم و تسهیل‌کننده است. لازم است سازمانها نسبت به تشکیل تیمهای یکپارچه و چندرشته‌ای و با حمایت مالی و در نظر گرفتن زمان لازم برای گسترش همکاری میان معلمان، زمینهٔ موفقیت این مدل از توسعهٔ حرفه‌ای را فراهم سازند. ضمن اینکه مطالعات نشان داده‌اند که برگزاری منظم جلسات می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد (هندلزالتس[2]، ۲۰۰۹).

ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده در این مطالعه، به‌نظر می‌رسد مهم‌ترین عوامل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم باشند. با اذعان به این نکته که ممکن است با گسترش دامنهٔ مقالات مورد بررسی، عوامل و مؤلفه‌های دیگری نیز قابل شناسایی باشند. ضمن اینکه مداخلات توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم دارای انواع گوناگون است که همگی در این مقاله تحت یک عنوان بررسی شد، با ذکر این موضوع که این شیوه‌های تیمی به دلیل تمرکز بر برنامهٔ‌درسی و یادگیری معلمان، قابل مقایسه‌اند. محدودیت دوم، عدم‌تناسب بسیاری از مقالات موجود با معیارهای ورودی این مطالعه بود که دامنهٔ مقالات مورد بررسی را محدودتر می‌کرد. درنهایت اینکه بسیاری از مقالات موجود، توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم را نه از جنبهٔ ابعاد و مؤلفه‌ها، بلکه از جنبهٔ اثرات آن مورد بررسی قرار داده‌اند که این موضوع دستیابی به مقالات مرتبط در این حوزه را محدودتر می‌کرد.

تمام عوامل شناسایی‌شده در فرایند توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم با هم مرتبط‌اند و مجموعهٔ این عوامل می‌تواند منجر به‌عملکرد حرفه‌ای تیمی شود. مدل توسعهٔ حرفه‌ای مبتنی بر تیم، مدلی مناسب برای توسعهٔ حرفه‌ای و ارتقای یادگیری معلمان و در نهایت، بهبود کیفیت آموزش است. بر اساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش زمینه لازم را برای توسعهٔ حرفه‌ای معلمان فراهم کند تا ضمن تقویت یادگیری معلمان، نگرش آنان نیز تحت‌تأثیر قرار گیرد. همچنین بسیار مهم است که فعالیت تیمی معلمان را تشویق کند و در ازای کسب موفقیت به آنان پاداش دهد. همچنین باید تدریس نوآورانه و تعامل تیمی حرفه‌ای معلمان را ارج نهد و با تسهیل این مدل، توانایی تدریس باکیفیت‌تر را ترویج کند.

1. Stoll
2. Handelzalts

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

منابع

REFERENCES

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record, 104*(3), 421-455.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211.

Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 32*(3), 321-336.

Arcia, G., Patrinos, H., Porta, E., & Macdonald, K. (2011). *SABER School autonomy and accountability background paper*. Working Paper No. 94450, The World Bank.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20.

Bakah, M. A. B., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2012). Advancing perspectives of sustainability and large-scale implementation of design teams in Ghana's polytechnics: Issues and opportunities. *International Journal of Educational Development, 32*(6), 787-796.

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional development. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Belzer, A. (2003). Toward broadening the definition of impact in professional development for ABE practitioners. *Adult Basic Education, 13*(1), 44-59.

Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams - A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education, 51,* 213-224.

Blanton, M. L., & Stylianou, D. A. (2009). Interpreting a community of practice perspective in discipline-specific professional development in higher education. *Innovative Higher Education, 34,* 79-92.

Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal, 49*(2), 195-216.

Bryant, L. H., Niewolny, K., Clark, S., & Watson, C. E. (2014). Complicated spaces: Negotiating collaborative teaching and interdisciplinarity in higher education. *The Journal of Effective Teaching, 14*(2), 83-101.

Bryk, A., Camburn, E., & Seashore, L. K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 751-781.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). Teacher research as stance. In S. Noffke, & B. Smoekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 39-47). London: Sage.

Crockett, M. D. (2002). Inquiry as professional development: Creating dilemmas through teachers' work. *Teaching and Teacher Education, 18*(5), 609-624.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Crow, G. M., & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design and process. *Educational Administration Quarterly, 36*(2), 216-254.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan, 76*(8), 597-604.

Deni, A. R. M. & Malakolunthu, S. (2013). Teacher collaborative inquiry as a professional development intervention: Benefits and challenges. *Asia Pacific Education Review, 14*(4), 559-568.

Dickerson, C., Jarvis, J., & Levy, R. (2014). Learning through projects: Identifying opportunities for individual professional learning and development. *Professional Development in Education, 40*(1), 17-35.

Eameaim, J., Erawan, P., & Piromruen, S. (2009). Developing a model of teacher-team building at secondary school in Thailand. *The Social Sciences, 4*(4), 320-326.

Elmore, R. F., & Burney, D. (1996, March). *Staff development and instructional improvement: Community District 2, New York City.* Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.

Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(4), 736-767.

Grasley-Boy, N., Gage, N. A., & MacSuga-Gage, A. S. (2019). Multitiered support for classroom management professional development. *Beyond Behavior, 28*(1), 5-12.

Green, W., Hibbins, R., Houghton, L., & Ruutz, A. (2013). Reviving praxis: Stories of continual professional learning and practice architecture in a faculty-based teaching community of practice. *Oxford Review of Education, 39*(2), 247-266.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher, 15*(5), 5-12.

_____ . (2000). *Evaluating professional development.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

_____ . (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 8*(3), 381-391.

Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams.* (Doctoral dissertation). University of Twente.

Harwood, T., & Clarke, J. (2006). Grounding continuous professional development (CPD) in teaching practice. *Innovations in Education and Teaching International, 43*(1), 29-39.

Holzberg, D. G., Clark, K. A., & Morningstar, M. E. (2018). Transition-focused professional development: An annotated bibliography of essential elements and features of professional development. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 41*(1), 50-55.

Houghton, L., Ruutz, A., Green, W., & Hibbins, R. (2015). I just do not have time for new ideas: Resistance, resonance and micro-mobilisation in a teaching community of practice. *Higher Education Research & Development, 34*(3), 527-540.

Keevers, L., Lefoe, G., Leask, B., Dawoon Sultan, F. K. P., Ganesharatnam, S., Loh, V. C., & Lim,

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

J. S. Y. (2014). 'I like the people I work with. Maybe I'll meet them in person one day': Teaching and learning practice development with transnational teaching teams. *Journal of Education for Teaching, 40*(3), 232-250.

Killion, J. S. (2002). *Assessing Impact: Evaluating staff development.* Oxford, OH: National Staff Development Council.

Koonce, M., Pijanowski, J. C., Bengtson, E., & Lasater, K. (2019). Principal engagement in the professional development process. *NASSP Bulletin, 103*(3), 229-252.

Korthagen, F. A. J. (2000). Teacher educators: From neglected group to spearhead in the development of education. In G. M. Willems, J. J. H. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 35-48). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Kosnik, C., Menna, L., Dharamshi, P., Miyata, C., Cleovoulou, Y., & Beck, C. (2015). Four spheres of knowledge required: An international study of the professional development of literacy/ English teacher educators. *Journal of Education for Teaching, 41*(1)*,* 52-77.

Koster, B., & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education,* 24(3), 343-354.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 226-234.

Livingston, K., & Shiach, L. (2009). Co-constructing a new model of teacher education. In A. Campbell, & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Connecting inquiry and professional learning in education: International perspectives and practical solutions* (pp. 83-96). New York: Routledge.

Louis, K. S., & Kruse, S. D., (1995). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 586-601.

Lunenburg, F. C., & Irby, B. J. (2002). *Parent involvement: A key to student achievement.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration (56th, Burlington, VT, August 5-10, 2002).

Margalef García, L. (2011). Encouraging teachers' and students' innovation with the support of teacher learning communities. *Center for Educational Policy Studies Journal, 1*(1), 133-152.

Margalef García, L., & Roblin, N. P. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 104-116.

Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education, 40*(2), 161-181.

Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(2)*,*145-164.

Melnick, S. A., & Witmer, J. T. (1999). *Team-based professional development: A new model for professional growth.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Morris, W. V. (2017). Culture of inquiry in professional development. *International Journal of Educational Reform, 26*(2), 123-131.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Norton, C. L., Russell, A., Wisner, B., & Uriarte, J. (2011). Reflective teaching in social work education: Findings from a participatory action research study. *Social Work Education, 30*(4), 392-407.

Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(3), 416-458.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.* Oxford, UK: Blackwell.

Poyas, Y., & Smith, K. (2007). Becoming a community of practice–the blurred identity of clinical faculty teacher educators. *Teacher Development, 11*(3), 313-334.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. Educational Researcher, 29*(1), 4-15.

Rienties, B., Brouwer, N., Bohle Carbonell, K., Townsend, D., Rozendal, A. P., van der Loo, J., ... Lygo-Baker, S. (2013a). Online training of TPACK skills of higher education scholars: A cross-institutional impact study. *European Journal of Teacher Education, 36*(4), 480-495.

Rienties, B., Brouwer, N. Z., & Lygo-Baker, S. (2013b). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education, 29*(1), 122-131.

Roblin, N. P., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(1), 18-32.

Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Burden, K. (2013). Mobilising teacher education: A study of a professional learning community. *Teacher Development, 17*(1), 1-18.

Shields, P. M., Marsh, J. A., & Adelman, N. E. (1998). *Evaluation of the National Science Foundation's Statewide Systemic Initiatives (SSI) Program: The SSIs' impacts on classroom practice.* Menlo Park, CA: SRI.

Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Myers, D. (2017). Effects of targeted professional development on teachers' specific praise rates. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(1), 37-47.

Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators?. *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 201-215.

_____. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators have to say?. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 177-192.

Speck, M., & Knipe, C. O. (2001). *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stenfors-Hayes, T., Weurlander, M., Dahlgren, L. O., & Hult, H. (2010). Medical teachers' professional development: Perceived barriers and opportunities. *Teaching in Higher Education, 15*(4), 399-408.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7,* 221-258.

Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1993). *Understanding teaching in context.* San Francisco: Jossey-Bass.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Thousand, J. S., & Villa, R. A. (1993). Collaborative teams: A powerful tool in school restructuring. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Steinback, & S. Steinback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 73-108). Baltimore: Brookes Publishing.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15,* 17-40.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80-91.

West, M. (1996). *Effective teamwork.* New Delhi, India: Excel Printers.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]