



یادگیری تیمی: تاریخچه، تعاریف و الگوهای کاربردی مقاله ای برای مدیران مدارس حرفه ای

جمال عبدالملکی*^۱، فائزه اسدی^۲، اوسط عبدالملکی^۳، سارا عبدالملکی^۴، آرزو یاری^۵

^۱ دانش آموخته دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا و شاغل فرهنگی آموزش و پرورش شهرستان قروه، کردستان، ایران

Email: Abdolmaleki1984@gmail.com

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ایران

^۳ دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد واحد سنندج و شاغل فرهنگی آموزش و پرورش شهرستان قروه، کردستان، ایران

^۴ دانش آموخته کارشناسی علوم اجتماعی دانشگاه پیام نور واحد قروه و شاغل فرهنگی آموزش و پرورش شهرستان قروه، کردستان، ایران

^۵ دانش آموخته کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه کردستان و شاغل فرهنگی آموزش و پرورش شهرستان قروه، کردستان، ایران

چکیده :

هدف پژوهش حاضر بررسی تاریخچه، تعاریف و الگوهای کاربردی یادگیری تیمی در نظریات و دیدگاه های موضوع پژوهش بود. روش پژوهش حاضر کتابخانه ای بود. لذا پژوهشگر از طریق بررسی نظریات و دیدگاه های حوزه موضوع پژوهش در اسناد علمی و کتدوکاو آنها با رویکرد تحلیلی و تفسیری به سوالات پژوهش پاسخ داده است. سوالات مورد بررسی عبارتند از: مبنای تاریخی یادگیری تیمی در نظریات علمی چگونه است؟ یادگیری تیمی در نظریات علمی چگونه تعریف شده است؟ مهمترین الگوهای یادگیری تیمی در سازمان های حرفه ای کدامند؟ نتایج بیانگر آن بودند که: اولین نقش مهم تئوریک را سنگه (۱۹۹۰) داشت که مفهوم یادگیری تیمی را در سایه اصول نوظهور سازمان یادگیرنده توسعه داد. اکثر نظریات و مطالعات، یادگیری تیمی را به عنوان تغییر نسبتاً دائمی در سطح دانش و مهارت جمعی تیم می دانند که با تسهیم تجربه اعضای تیم ایجاد شده است، بیان نموده اند. شش الگوی معتبر که سعی در درک فرآیندهای یادگیری تیمی دارند، عبارتند از (۱) مدل یادگیری تیم کاری؛ (۲) مدل فرآیند یادگیری تیمی؛ (۳) الگوی یادگیری مداوم تیم؛ (۴) الگوی باورها و رفتارهای یادگیری تیمی؛ (۵) مدل چهار بعدی یادگیری تیمی و (۶) مدل یکپارچه سیستمی یادگیری تیمی. همچنین در نهایت مشکلات و مسائل یادگیری تیمی و راهکارهایی جهت بهبود اثربخشی یادگیری تیمی در مدارس ارائه شده است.

واژگان کلیدی: یادگیری تیمی، تاریخچه، تعاریف، الگوها، مدیران مدارس



۱- مقدمه :

اصطلاح یادگیری تیمی^۱ در ابتدای دهه ی نود به صورت گسترده با کتاب پرفروش سنگه تحت عنوان " پنجمین فرمان"^۲ به مخاطبان معرفی شد (ادمونسون، دیلون و رولوف^۳، ۲۰۰۷) استدلال می شد که نه یادگیری فردی؛ بلکه یادگیری تیمی موتور واقعی ایجاد کننده یک سازمان یادگیری است. امروزه با استفاده دیالوگ و تفکر جمعی در مورد موضوعات پیچیده، اقدامات خلاقانه و هماهنگ و ارتباط خوب با اعضای تیم های درون سازمان ها، تیم ها برای ایجاد یک مبنای بالقوه برای رشد مداوم و تغییرات سازمانی توجیه شده اند (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت^۴، ۲۰۱۴: ۹۸۷).

اما آیا یادگیری تیمی واقعا پدیده ی جدیدی است؟ یا آیا عبارت جدید "تیم" در تحقیقات یادگیری تیمی را میتوان از تحقیقاتی که در مورد یادگیری مبتنی بر همکاری یا مشارکتی است جدا کرد؟ از این گذشته، موضوع آموزش از طریق همکاری یا مشارکتی در گروه های کوچک وابسته به هم، به طور قطع با حوزه یادگیری تیمی مرتبط است. و این زمینه از تحقیق مطمئنا نوید بخش تاریخی موفق و طولانی است. یادگیری مشارکتی یک ایده قدیمی است. یهودیان به وضوح بیان کردند که برای یادگیری شما باید یک همراه داشته باشید. در قرن اول، کوینتیلون^۵ استدلال می کرد که دانش آموزان می توانند از تدریس یکدیگر بهره مند شوند. سنکا^۶، فیلسوف رومی، از یادگیری مشارکتی از طریق جمله هایی مانند: "هنگامی که شما تدریس می کنید، دو بار یاد می گیرید"، دفاع کرد. یوهان آموس کومنیوس^۷ (۱۷۹۲-۱۷۹۳) معتقد بود که دانش آموزان هم با تدریس و هم توسط دانش آموزان دیگر یاد می گیرند (به نقل از جانسون و جانسون^۸، ۱۹۸۹: ۱۲).

اولین کار علمی در مورد این موضوع به ابتدای قرن بیستم با نوشته های اولیه اندیشمندان تأثیرگذار مانند جان دیویی^۹، لوسمنوویچ ویگوتسکی^{۱۰}، کورت لوین^{۱۱} و ژان پیاژه^{۱۲} بر می گردد (جانسون و جانسون، ۱۹۸۹) جان دیویی (۱۹۳۶ و ۱۹۴۰) استفاده از گروه های یادگیری مشارکتی را به عنوان بخشی از روش پروژه خود در آموزش ارتقا داد. ویگوتسکی (۱۹۷۹) یادگیری انسان را اساساً اجتماعی دانست و منطقه تقریبی رشد را به عنوان فاصله بین سطح توسعه اولیه شخصی و سطح پیشرفت بالقوه او هنگام همکاری با همسالان توانا تر تعریف کرد (لوین و گراب^{۱۳}، ۱۹۴۵) وی تئوری زمینه ای خود را نوشت و به طور تجربی اهمیت گروه ها در آموزش را نشان داد. مطابق گفته جانسون و جانسون (۱۹۸۹) هم تحقیق و هم عمل درباره یادگیری مشارکتی در جنگ جهانی دوم متوقف شد و جذابیت خود را برای حدود ۲۵ سال از دست داد. رقابت بین فردی و یادگیری فردی محبوبیت دوباره پیدا کرد تا اینکه دوباره علاقه به یادگیری مشارکتی در ابتدای دهه هشتاد در مدارس پرورش یافت.

چنین استدلال می شود که اصطلاح "یادگیری تیمی" فقط اصطلاح متداول جدیدی است که توسط سازمان های مدرن و از دل سال ها تحقیق و عمل آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است. با این حال، در مفهوم یادگیری تیمی که سنگه بیان می کند، چیز دیگری وجود دارد. برخلاف روندهای یادگیری مشارکتی و همکاری، یادگیری تیمی بر حسب شرایط و فرآیندی که منجر به نتایج یادگیری در سطح تیم می شود؛ مانند شناخت مشترک متقابل^{۱۴}، بینش مشترک^{۱۵}، نتایج خاص تیمی^{۱۶}، نوآوری ها^{۱۷}، افزایش بهره وری تیم^{۱۸}، اثربخشی گروهی^{۱۹} تعریف می شود (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت^{۲۰}، ۲۰۱۴: ۹۸۸). مطمئناً یادگیری مشارکتی و همکاری در درجه اول در مورد شرایط و فرآیندی است که منجر به نتایج یادگیری در سطح فرد می شود مانند: پیشرفت تحصیلی، استدلال سطح بالاتر، تعهد، خلاقیت، انگیزه ذاتی، انتقال یادگیری، عزت نفس، شایستگی های اجتماعی و سلامت روانی (جانسون و جانسون، ۲۰۰۳).

- 1 . Team learning
- 2 . The Fifth Discipline
- 3 . Edmondson, Dillon & Roloff
- 4 . Dochy, Gijbels, Raes & Kyndt
- 5 . Quintillion
- 6 . Seneca
- 7 . Johann Amos Comenius
- 8 . Johnson & Johnson
- 9 . John Dewey
- 10 . Lev Semenovič Vygotsky
- 11 . Kurt Lewin
- 12 . Jean Piaget
- 13 . Lewin & Grabbe
- 14 . Mutually Shared Cognition
- 15 . Shared Vision
- 16 . Specific Team Products
- 17 . Innovations
- 18 . Increased Team Productivity
- 19 . Group-Efficacy
- 20 . Dochy, Gijbels, Raes & Kyndt



از بدو ورود به هزاره جدید، تحقیقات نظری در مورد موضوع یادگیری تیم به طرز چشمگیری رونق گرفت (آرگوت، گرونفلد و ناکین^۱، ۲۰۰۱؛ دکوپر، داچی و ون دن بوسچ^۲، ۲۰۱۰؛ ادموندسون، دیلون و رولف^۳، ۲۰۰۷؛ گیسون^۴، ۲۰۰۱؛ کایس و برنت^۵، ۲۰۰۶؛ لندن و سیساع^۶، ۲۰۰۶؛ رپرت و جن^۷، ۲۰۰۶؛ ساولسبرگ، استورم و کوپرز^۸، ۲۰۰۸؛ سیسا و لندن^۹، ۲۰۰۸؛ ویلسون، گودمن و کرونین^{۱۰}، ۲۰۰۷). در حال حاضر، حوزه یادگیری تیمی رشته های علوم یادگیری، روانشناسی کار، اجتماعی و سازمانی، جامعه شناسی، مدیریت، ارتباطات، علوم سیاسی، تربیت کار، علوم اطلاعات و نظریه های سازمانی را در بر می گیرد (پول، هالینگسد، مک گرات، مورلند و روهباگ^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ ون دن بوسچ^{۱۲}، ۲۰۰۶). با توجه به این افزایش علاقه و انجام تحقیقات یادگیری تیمی، می توانیم امروز بیان کنیم که پیچیدگی و پویایی موضوع به ویژگی بارز در این زمینه تبدیل شده است، هرچند بسیاری از نویسندگان در پیشرفت نظری ساختار یادگیری تیمی نقش داشته اند، تنها تعداد معدودی از مرز رشته های خود عبور کرده اند (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۹۸۹).

تغییر چشم انداز آموزش عمومی، تأثیر قابل توجهی بر نقش پرسنلی که در مدارس ما خدمت می کنند داشته است. کمبود معلم، تعداد روزافزون زبان آموزان و افزایش ثبت نام دانش آموزان دارای معلولیت و سایر نیازهای ویژه تنها برخی از عواملی است که نیاز به یک تیم پویا در مدرسه را بیش از هر زمان دیگری ضروری می کند. برای موفقیت، معلمان و پیش مربیان باید خود را به عنوان یک تیم و شریک در فرآیند آموزشی ببینند. یک موضوع مشترک در بین تعاریف تیم ها این است که کار تیمی را می توان به عنوان فرآیندی در بین شرکای تعریف کرد که اهداف متقابل دارند و با هم برای دستیابی به اهداف کار می کنند. قلب کار تیمی، یادگیری تیمی است؛ زیرا کار تیمی به افراد اجازه می دهد تا در مورد کار خود با هم بحث کنند و در نتیجه به طور حرفه ای رشد کنند. در یک تیم سوالات باید پرسیده شود و به آنها پاسخ داده شود. ایده ها باید به اشتراک گذاشته شوند. کار تیمی تصادفی اتفاق نمی افتد. این مستلزم تلاش و تعهد و تمایل به پذیرش چالش های کار با یکدیگر است. اثربخشی تیم را می توان با به اشتراک گذاشتن انتظارات با یکدیگر، با اجازه دادن به معلمان برای مشارکت در فرآیند برنامه ریزی، با قدردانی از ویژگی های شخصیتی منحصربه فرد یکدیگر و با احترام به دست آورد. هنگامی که یک تیم به خوبی با هم کار می کند، کار کمتر استرس زا، لذت بخش تر و جذاب تر برای همه اعضای تیم است و منجر به سود بیشتر برای دانش آموزان می شود. لذا درک درست و علمی از مفهوم یادگیری تیمی و شناخت مبانی تاریخی، تعاریف ارائه شده و الگوهای معتبر می تواند منجر به دانش افزایی و ایجاد علاقه و نگرش مثبت مدیران مدارس جهت کاربست یادگیری تیمی در مدارس شود، بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی تاریخی، تعاریف و الگوهای کاربردی یادگیری تیمی در نظریات و دیدگاه های موضوع پژوهش جهت پاسخگویی به سه سوال پژوهشی ذیل است:

- ❖ سوال اول پژوهش: مبنای تاریخی یادگیری تیمی در نظریات علمی چگونه است؟
- ❖ سوال دوم پژوهش: یادگیری تیمی در نظریات علمی چگونه تعریف شده است؟
- ❖ سوال سوم پژوهش: مهمترین الگوهای یادگیری تیمی در سازمان های حرفه ای کدامند؟

۲- روش شناسی :

از آنجا که نیل به هدف پژوهش مستلزم بررسی اسناد و مدارک علمی در باب موضوع پژوهش است. روش پژوهش حاضر روش کتابخانه ای است. لذا پژوهشگر در این روش از طریق بررسی نظریات و دیدگاه های حوزه موضوع پژوهش در اسناد علمی و کدو کاو آنها با رویکرد تحلیلی و تفسیری به دنبال پاسخگویی به سوالات پژوهش است (عبدالملکی و حکیم زاده، ۱۳۹۱).

- 1 . Argote, Gruenfeld & Naquin
- 2 . Decuyper, Dochy & Van den Bossche
- 3 . Edmondson, Dillon & Roloff
- 4 . Gibson
- 5 . Kayes & Burnett
- 6 . London & Sessa
- 7 . Rupert & Jehn
- 8 . Savelsbergh, Storm & Kuipers
- 9 . Sessa & London
- 10 . Wilson, Goodman & Cronin
- 11 . Poole, Hollingshead, McGrath, Moreland & Rohrbach
- 12 . Van Den Bossche



۳- یافته ها:

سوال اول پژوهش:

مبنای تاریخی یادگیری تیمی در نظریات علمی چگونه است؟

در بیست سال گذشته، چندین نویسنده نقش مهمی در توسعه نظری مفهوم یادگیری در سطح تیم داشته اند. اولین نقش مهم تئوریک را سنگه (۱۹۹۰) داشت (ادموندسون و همکاران^۱، ۲۰۰۷) که مفهوم یادگیری تیمی را در سایه اصول نوظهور سازمان یادگیرنده^۲ توسعه داد. وی یک چرخه یادگیری دوحلقه ای^۳ ایجاد کرد و یادگیری افراد (تامل^۴، ارتباط^۵، تصمیم گیری^۶ و اقدام^۷) را به فرآیندهای یادگیری در سطح تیم (تامل تیمی^۸، معنای مشترک^۹، برنامه ریزی مشترک^{۱۰} و اقدام هماهنگ^{۱۱}) متصل کرد. دیچانت، مارسیک و کاسل^{۱۲} (۱۹۹۳) دومین تلاش نظری را برای درک یادگیری تیم انجام دادند و یک الگوی یادگیری تیمی با پنج فرآیند محوری یادگیری تیمی تهیه کردند: چارچوب بندی^{۱۳}، اصلاح مجدد^{۱۴}، آزمایش^{۱۵}، توسعه مرزها^{۱۶} و چشم انداز یکپارچه^{۱۷}. بر خلاف سنگه، آنها بر یادگیری در سطح سازمان تمرکز نکردند؛ بلکه واقعاً بر یادگیری در سطح تیم متمرکز بودند. همچنین، آنها اولین نفری بودند که نحوه توسعه یادگیری تیمی در طی زمان را مدل سازی کردند. در همان سال، دیدگاه سیستمی چند سطحی^{۱۸} در مورد یادگیری تیم ایجاد شد. آنها مفهوم "منحنی یادگیری"^{۱۹} را در یادگیری تیمی معرفی کردند، که در آن یادگیری در عمل یک جنبه ارزشمند در سازگاری جمعی تدریجی به سمت بهبود عملکرد تیم است (دوچی، جیزیلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۹۸۸). بروکس^{۲۰} (۱۹۹۴) با تمایز بین کار تاملی^{۲۱}، که اساساً در مورد مطرح کردن مشکل، به اشتراک گذاری دانش و اطلاعات و ادغام دانش اشتراکی است؛ و کار فعال^{۲۲}، که اساساً در مورد جمع آوری اطلاعات خارج از مرزهای تیم است، درک ما را از یادگیری تیم افزایش داد. هینسز، تیندال و والراث^{۲۳} (۱۹۹۷) یک تغییر پارادایم را در تحقیقات عملکرد گروه های کوچک برجسته کردند و دیدگاه نوظهور گروه ها به عنوان پردازنده اطلاعات^{۲۴} را معرفی کردند. آنها اولین نفری بودند که تحقیقات گسترده ای را در مورد اهداف پردازش، توجه، رمزگذاری، ذخیره سازی، بازیابی، پردازش، پاسخ، بازخورد و یادگیری در تیم ها را بررسی کردند. در حالی که نویسندگان قبلی، یادگیری تیم را در درجه اول از منظر اجتماعی و فرهنگی مورد بحث قرار دادند؛ جایی که تأکید بر تعادل تعاملات اجتماعی بین اعضای گروه است، این نویسندگان برای اولین بار به ادغام تحقیقات یادگیری تیمی از منظر سنت شناختی^{۲۵} پرداختند. از منظر سنت شناختی، آنها بر یادگیری گروهی بر آنچه در ذهن تک تک اعضای گروه اتفاق می افتد و چگونگی هماهنگی و سازگاری شناخت های فردی بین اعضای گروه در راستای افزایش اثربخشی و بهبود یادگیری گروهی تأکید می کنند (دوچی، جیزیلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۹۸۸). تانن باوم، اسمیت و بهسون^{۲۶} (۱۹۹۸) فرآیندهای یادگیری تیم را چرخه بررسی اقدامات پیش، حین و پس از فعالیت تیمی توصیف کردند. علاوه بر این آنها اولین کسانی بودند که واقعاً بر نقش تسهیل گران در حمایت از یادگیری تیمی تمرکز کردند. ادموندسون (۱۹۹۹) مقاله ای تاثیرگذار درباره امنیت روانی و رفتار یادگیری در تیم ها

1. Edmondson et al
2. Learning Organisation
3. Double Learning Cycle
4. Reflecting
5. Connecting
6. Deciding
7. Doing
8. Public Reflection
9. Shared Meaning
10. Joint Planning
11. Coordinated Action
12. Dechant, Marsick & Kasl
13. Framing
14. Reframing
15. Experimenting
16. Crossing Boundaries
17. Integrating Perspectives
18. Multi-level System Perspective
19. Learning Curve
20. Brooks
21. Reflective Work
22. Active Work
23. Hinsz, Tindale & Vollrath
24. Information Processors
25. Cognitive Tradition
26. Tannenbaum, Smith-Jentsch & Behson



نوشت که در آن به طور مشابه یادگیری تیمی را به عنوان فرآیند مستمر تامل و اقدام تعریف کرد که مشخصه آن پرسش کردن^۱، جستجوی بازخورد^۲، آزمایش^۳، تامل بر نتایج^۴ و بحث درباره خطاها و نتایج غیر منتظره^۵ است. سهم اصلی کار او این است که نشان داد چگونه رهبران تیم می توانند محیطی ایجاد کنند که اعضای تیم نگران بیان ایده ها، پرسش ها، اشتباهات و بازخوردها نباشند، اگر واقعاً آنها (رهبران) حامی یادگیری تیمی هستند.

سوال دوم پژوهش:

یادگیری تیمی در نظریات علمی چگونه تعریف شده است؟

با توجه به تحقیقات تجربی اندک، هنوز تعریف کاملی از یادگیری تیمی ارائه نشده است. با این حال، چندین تعریف وجود دارد. اولین تعریف، تعریف کاسل و همکاران^۶ (۱۹۹۷: ۲۲۹) است، که یادگیری تیمی^۷ را فرآیندی می داند که از طریق آن گروهی برای اعضای خود، برای خود به عنوان یک سیستم و برای دیگران، دانش می آفریند. این تعریف بر روند تولید دانش در گروه تأکید دارد. از منظر رویکرد سیستمی به گروه ها، نویسندگان تأکید می کنند که: (۱) گروه خالق دانش است و (۲) این دانش می تواند برای تک تک اعضای تیم (زیر سیستم)، خود گروه (سیستم) و سایر سیستم ها یا حتی سازمان گسترده تر (فرا سیستم) مفید باشد (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو^۸، ۲۰۰۸: ۱۴۶). ادمونسون (۱۹۹۹: ۳۵۱) یادگیری تیمی را به عنوان "فعالیت های انجام شده توسط اعضای تیم تعریف می کند که از طریق آنها، تیم داده هایی را کسب و پردازش می کند که موجب سازگاری و بهبود تیم می شود." این تعریف بر اهداف سازگاری و بهبود و نقش مدیریت اطلاعات در تحقق آنها تأکید دارد (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۶). ادمونسون (۱۹۹۹: ۳۵۳) تعریف دیگری ارائه می دهد که انواع فعالیت هایی که تیم برای سازگاری و بهبود انجام می دهد را مشخص می کند. این تعریف همچنین به روشن شدن منظور نویسنده از "کسب و پردازش داده ها"، کمک می کند. بنابراین، یادگیری تیمی به عنوان "یک روند مداوم تامل و عمل تعریف می شود، که با ایجاد سؤال، بازخورد، آزمایش، تأمل بر نتایج و بحث در مورد اشتباهات یا نتایج غیر منتظره اقدامات مشخص می شود." تعریف سوم توسط ون آفنبک^۹ (۲۰۰۱) ارائه شده است. او مدلی برای درک یادگیری تیمی برگرفته از تئوری پردازش اطلاعات^{۱۰} و به طور خاص مفهوم سازی هوبر^{۱۱} (۱۹۹۱) از یادگیری سازمانی ارائه می دهد. برای هوبر^{۱۲} (۱۹۹۱)، یادگیری می تواند به عنوان تغییر در محدوده رفتارهای بالقوه یک فرد از طریق پردازش اطلاعات، که شامل چهار فعالیت مختلف- کسب، توزیع، تفسیر، ذخیره و بازیابی اطلاعات می شود- تصور شود. براساس این چارچوب، ون آفنبک (۲۰۰۱: ۳۰۵) یادگیری تیمی را به عنوان "یک فرآیند رفت و برگشتی تیمی تعریف می کند که در آن اطلاعات (۱) کسب^{۱۳}، (۲) توزیع^{۱۴}، (۳) تفسیر (همگرا و واگرا)^{۱۵} و (۴) ذخیره و بازیابی^{۱۶} می شود و منجر به تغییر در دامنه رفتارهای بالقوه تیم می گردد." در تعریف ون آفنبک^{۱۷} (۲۰۰۱)، مانند مدل هوبر^{۱۸} (۱۹۹۱)، دو دیدگاه مهم در مورد یادگیری با هم ترکیب شده اند: سیستم های ساختاری^{۱۹} و سیستم های تفسیری^{۲۰}. در دیدگاه ساختاری، فعالیت های مبنایی مانند جمع آوری و پردازش داده ها در فرآیندهای یادگیری ضروری است. در دیدگاه تفسیری، تأکید بر کاهش خطاها به حدی است که بتوان یک روش کار ارائه داد (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۷). دفت و هوبر^{۲۱} (۱۹۸۷) استدلال کردند که برای اینکه انسان، گروه یا سازمانی یاد بگیرند، باید هم مسائل مبنایی (ساختاری) و هم تفسیری حل شود. با این حال، دیدگاه ون آفنبک (۲۰۰۱) در مورد تفسیر اطلاعات با دیدگاه هوبر (۱۹۹۱) تفاوت دارد. در مدل پردازش اطلاعات هوبر (۱۹۹۱)، جنبه تفسیری محدود به یک فعالیت است، تفسیر داده

- 1 . Asking Questions
- 2 . Seeking Feedback
- 3 . Experimenting
- 4 . Reflecting on Results
- 5 . Discussing Errors or Unexpected Outcomes of Actions
- 6 . Kasl et al
- 7 . Team learning
- 8 . Bresó, Gracia, Latorre & Peiró
- 9 . Van Offenbeek
- 10 . Information Processing Theory
- 11 . Huber
- 12 . Huber
- 13 . Acquired
- 14 . Distributed
- 15 . Both Convergently and Divergently Interpreted
- 16 . Stored and Retrieved
- 17 . Van Offenbeek
- 18 . Huber
- 19 . The Structural Systems
- 20 . The Interpretative Systems.
- 21 . Daft & Huber



های گردآوری شده و به جنبه های خلاقانه تر یادگیری مانند استقبال از اطلاعات به ظاهر نامربوط توجه نمی شود (هیوسمن^۱، ۱۹۹۶). در مطالعات موردی کاسل و همکاران^۲ (۱۹۹۷) به اهمیت نه تنها تفسیر اولیه یک موضوع ("چارچوب بندی"^۳)، بلکه به فرآیند تبدیل آن تفسیر به یک درک جدید ("چارچوب بندی مجدد"^۴) نیز اشاره کردند. دیدگاه ون افنیک^۵ (۲۰۰۱) در مورد فعالیت های تفسیری؛ شامل هم فعالیت تفسیری همگرا است که منجر به تفسیر جمعی می شود و هم فعالیت های تفسیری واگرا که منجر به سرگردانی، دید جدید به امور، بازگشت به مطالب فراموش شده و غیره می شود (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۷).

سرانجام، الیس، هالنبک، ایلگن، پورتر، وست و مون^۵ (۲۰۰۳: ۸۲۲) یادگیری تیمی را به عنوان "تغییر نسبتاً دائمی در سطح دانش و مهارت جمعی تیم می دانند که با تسهیم تجربه اعضای تیم ایجاد شده است". همانطور که نویسندگان توضیح می دهند، این تعریف بر اساس مفهوم سازی سنتی فرآیند یادگیری در سطح فردی ارائه شده است و تشخیص اینکه در محیط های تیمی، مردم می توانند نه تنها از تجربه مستقیم خودشان بلکه از تجربه دیگر اعضا نیز استفاده کنند، اشاره دارد (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۷).

سوال سوم پژوهش:

مهمترین الگوهای یادگیری تیمی در سازمان های حرفه ای کدامند؟

اهمیت و کاربرد کار تیمی در سه دهه گذشته در حوزه آموزش و سازمان های حرفه ای افزایش چشمگیری داشته است (دوچی، جیزیلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۹۸۷). در سراسر اروپا، کار تیمی به استراتژی کلی شرکت ها و عنصر اصلی اشکال جدید سازمان های کاری تبدیل شده است (بنیاد اروپایی بهبود شرایط زندگی و کار^۶، ۲۰۰۷). در ایالات متحده، مطالعه لولر، محرمان ولدفورد^۷ (۱۹۹۵) نشان داد که ۶۸٪ از ۱۰۰۰ شرکت دارایی، در سال ۱۹۹۳ از تیم های خود مدیریتی استفاده می کنند، که در مقایسه با سال ۱۹۸۷ تنها ۲۸٪ بودند. واژه تیم را می توان از طریق مختلف تعریف کرد. "تیم مجموعه ای از افراد است که در وظایف خود به هم وابسته هستند، در برابر نتایج مسئولیت جمعی دارند، همچنین از دید خود و دیگران به عنوان یک هویت اجتماعی مستقر در نظام اجتماعی بزرگتر تلقی می شوند و کسانی که روابط خود را در مرز های سازمانی مدیریت می کنند" (کوهن و بیلی^۸، ۱۹۹۷: ۲۴۱). رشد کار تیمی در سازمان های مدرن غیر قابل توقف است، زیرا شواهد علمی وجود دارد مبنی بر اینکه کار تیمی می تواند به سازمان ها در مقابله با کارهای پیچیده تر و محیط در حال تغییر کمک کند (ماتیو، ماینارد، رپ و گیلسون^۹، ۲۰۰۸؛ زاکارو، الی و شافلر^{۱۰}، ۲۰۰۸) با این حال اگر چه کار تیمی اغلب به عنوان یک مفهوم مثبت مورد استفاده قرار می گیرد، اما تحت شرایط خاص کار می کند (وست^{۱۱}، ۲۰۰۴). تحقیقات اخیر نشان می دهد که برای اینکه تیم ها بطور موثر فعالیت کنند، یکی از شرایط مهم این است که آنها در فرآیند های یادگیری درگیر شوند و یاد بگیرند که چگونه به طور موثر فعالیت کنند (مسمر-مگنوس و دچرچ^{۱۲}، ۲۰۰۹؛ ساولسبرگ، ون در هایدن و پوئل^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ ون دن بوسچ، جیگسلرز، سگرس و کریشنانر^{۱۴}، ۲۰۰۶؛ ون ورکم و کرون^{۱۵}، ۲۰۰۹). تیم همچنین در آموزش، کار و یادگیری در گروه های کوچک، دهه هاست که مورد استفاده قرار می گیرد و هنوز هم رواج بیشتری پیدا می کند. بسیاری از شکل های یادگیری مبتنی بر همکاری یا مشارکتی از دهه ۱۹۶۰ محبوبیت پیدا کردند (دوچی، جیزیلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۹۸۷). یادگیری مبتنی بر مسئله^{۱۶} و یادگیری مبتنی بر طرح^{۱۷} (پروژه) را می توان یکی از معدود نوآوری های آموزشی در سراسر

1. Huysman
2. Kasl et al
3. Framing
4. Reframing
5. Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon
6. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions
7. Lawler, Mohrman & Ledford
8. Cohen & Bailey
9. Mathieu, Maynard, Rapp & Gilson
10. Zaccaro, Ely & Shuffler
11. West
12. Mesmer-Magnus & DeChurch
13. Savelsbergh, van der Heijden & Poell
14. Van Den Bossche, Gijssels, Segers & Kirschner
15. Van Woerkom & Croon
16. Problem-Based Learning
17. Projectbased Learning

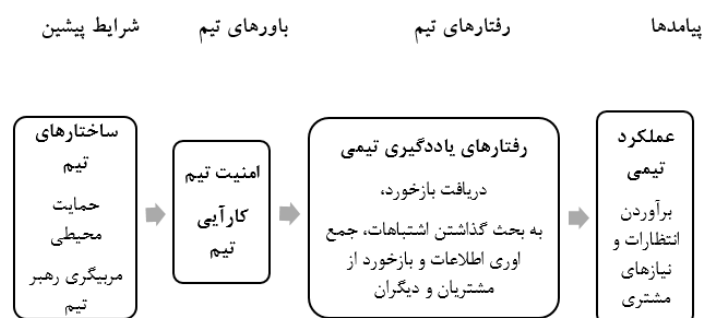


برنامه درسی دانست که هنوز پابرجا هستند و هنوز هم رواج دارند (جیزلز، ون دن بوسچ و لوینز^۱، ۲۰۱۳؛ اسمیت، ون در مولن، وینکل و وینجن^۲، ۲۰۰۹).

همچنین اخیراً، چندین محقق سعی کرده اند مدلی برای یادگیری تیمی در محیط های حرفه ای ارائه دهند. حداقل شش مدل که سعی در درک فرآیندهای یادگیری تیمی دارند، یافت می شود: (۱) مدل یادگیری تیم کاری^۳ (ادموندسون^۴، ۱۹۹۹)؛ (۲) مدل فرآیند یادگیری تیمی^۵ (ادموندسون، ۲۰۰۲)؛ (۳) الگوی یادگیری مداوم گروه^۶ (سسا و لندن^۷، ۲۰۰۶)؛ (۴) الگوی باورها و رفتارهای یادگیری تیمی^۸ (ون دن بوسچ، گیسلسر سیگرز و کرسچنر^۹، ۲۰۰۶)؛ (۵) مدل چهار بعدی یادگیری تیم (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸)؛ و (۶) مدل یکپارچه سیستمی یادگیری تیمی^{۱۰} (دکاپر، داچی و ون دن بوسچ^{۱۱}، ۲۰۱۰).

مدل اول: یادگیری تیم کاری^{۱۲}

ادموندسون (۱۹۹۹) انواع مختلف تیم های کاری سازمانی را با استفاده از هر دو روش کیفی و کمی برای بررسی ساختارهای مدل مورد مطالعه قرار داد. او میزان متغیر رفتارهای یادگیری تیمی را مشاهده کرد که در تیم ها وجود دارند که محیطی مناسب برای بررسی عوامل یادگیری تیمی فراهم می کند. وی اظهار داشت که رفتارهای یادگیری تیمی با عملکرد تیم رابطه مثبت دارد و امنیت روانی رفتار یادگیری تیمی را بطور قابل توجهی پیش بینی می کند، شکل (۱) متغیرهای موجود در مدل یادگیری تیمی، مانند ساختار تیم^{۱۳}، امنیت تیم و کارایی^{۱۴}، رفتار یادگیری تیمی^{۱۵} و عملکرد تیمی^{۱۶} را نشان می دهد.



شکل ۱: مدل یادگیری تیمی (ادموندسون، ۱۹۹۹: ۳۵۷)

نتایج حاصل از تحقیقات ادموندسون نشان داد که امنیت روانی تیم با رفتارهای یادگیری تیمی؛ کارایی تیم با رفتارهای یادگیری تیمی ارتباط دارد و کارایی تیم با کنترل امنیت روانی تیم، رفتارهای یادگیری تیمی را پیش بینی می کند. مفاهیم مختلف مدل او با عمق بیشتری مورد بحث قرار می گیرد.

1. Gijbels, Van den Bossche & Loyens
2. Schmidt, van der Molen, te Winkel & Wijnen
3. Work-Team Learning
4. Edmondson
5. Team Learning Process
6. Group Continuous Learning
7. Sessa & London
8. Team Learning Beliefs and Behaviours
9. Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner
10. Integrative Systemic Model for Team Learning
11. Decuyper, Dochy & Van den Bossche
12. Work-Team Learning
13. Team Structures
14. Team Safety and Efficacy
15. Team Learning Behaviour
16. Team Performance



کارایی تیم^۱: تحقیقات قبلی، کارایی گروهی را به عنوان یک پدیده در سطح گروه بررسی کرده اند مثلاً (گازو، کمچل، شیا و یوست^۲، ۱۹۹۳) یا کارایی تیم را در ارتباط با عملکرد تیمی بررسی کرده اند مثلاً (گیسون^۳، ۱۹۹۶؛ لیندزلی، براس و توماس^۴، ۱۹۹۵). با این حال، روش هایی را تعریف نکرده اند که از طریق آنها ایده های کارایی منجر به عملکرد بالاتر شود. ادموندسون (۱۹۹۹) نشان می دهد که کارایی باعث افزایش اعتماد به نفس در بین اعضای تیم می شود، رفتارهای یادگیری تیمی را ارتقا می بخشد و در جهت دستیابی به هدف مشترک تیم تلاش می کند. هنگامی که اعضای تیم برای بحث در مورد خطاهای قبلی شک دارند، ممکن است در صورت تامین دو شرط، نتیجه مثبت حاصل شود: (۱) امنیت روانی تیم: آنها احساس امنیت کنند که طرد نخواهند شد (مربوط به تهدید بین فردی) و (۲) کارایی تیم: آنها به عنوان یک تیم توانایی استفاده از این اطلاعات جدید را برای ایجاد نتایج مثبت (مربوط به عملکرد تیم) احساس کنند. در مجموع، این دو مفهوم مکمل هستند. و کارایی تیمی تأثیر مثبتی بر امنیت روانی در یادگیری تیمی دارد.

رفتارهای رهبر تیم و حمایت محیطی^۵: اثربخشی تیم را می توان با بهبود ویژگی های ساختاری مانند هدف تیمی تعریف شده، یک طرح توانمندساز (با پشتیبانی محیطی مانند: دسترسی به منابع مناسب، اطلاعات و غیره) و رفتارهای رهبر تیم (مانند مربیگری، جهت دهی) افزایش داد (هاگمن^۶، ۱۹۸۷؛ واگمن^۷، ۱۹۹۵). ادموندسون (۱۹۹۹) از این ویژگی های ساختاری برای توضیح امنیت روانی تیم هم استفاده می کند. به عنوان مثال، حمایت محیطی، امنیت روانی تیم را تحریک می کند؛ زیرا باعث کاهش ناامنی و احساس پشتیبانی در تیم می شود. در مرحله بعد، رفتار رهبر تیم نیز تأثیر مثبتی بر امنیت روانی تیم دارد؛ زیرا ممکن است رفتار برجسته، حمایتی و مربی گرا منجر به محیطی شود که توسط اعضای تیم، امن تصور شود و برعکس، ممکن است رفتار اقتدارگرانه یا تنبیه کننده مانع از مشارکت اعضا در مخاطرات بین فردی در رفتار یادگیری تیمی شود (ادموندسون، ۱۹۹۶). در مجموع، امنیت روانی تیم می تواند به عنوان یک وضعیت دربرگیرنده ویژگی های ساختاری برای دستیابی به نتایج رفتاری در نظر گرفته شود یا به عنوان میانجی بین مربیگری رهبر تیم، حمایت محیطی و پیامد رفتار یادگیری تیمی در نظر گرفته شود (ادموندسون، ۱۹۹۹). علاوه بر این، ادموندسون (۱۹۹۹) اظهار داشت که کارایی تیم بین مربیگری رهبری تیم، حمایت محیطی و پیامد رفتارهای یادگیری تیمی میانجی گری می کند؛ به این معنی که اعضای تیم نسبت به شانس موفقیت خود در یک محیط حامی و ایمن احساس اطمینان بیشتری می کنند. بنابراین منجر به کارایی تیم و در نتیجه ارتقاء یادگیری تیمی می شود.

نوع تیم^۸: انواع مختلفی از تیم ها را می توان در ابعاد مختلف، اعم از چند عملکردی^۹ تا تک عملکردی^{۱۰}؛ محدود به زمان در مقابل تیم های دائمی^{۱۱}؛ تیم های مدیر محور در مقابل تیم های خود راهبر^{۱۲} برشمرد. اگرچه رفتارهای یادگیری تیمی ممکن است در انواع مختلف تیم ها متفاوت باشد (به عنوان مثال: تیم توسعه محصول جدید با محدودیت زمانی در مقابل تیم تولیدی مداوم (دائمی) خود راهبر)، ولی رابطه امنیت روانی تیم با رفتار یادگیری تیمی در انواع مختلف تیم وجود دارد (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۱۰۰۲).

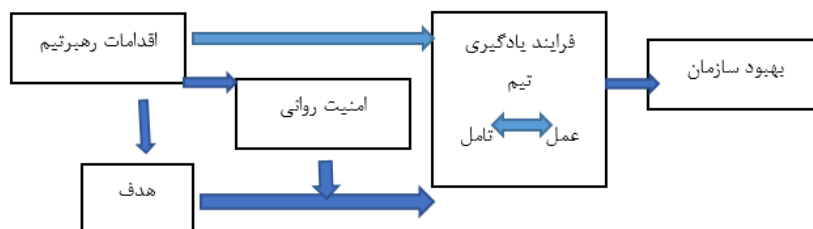
مدل دوم: فرآیند یادگیری تیمی^{۱۳}

در ادامه، ادموندسون (۲۰۰۲) یک مدل روانشناختی اجتماعی^{۱۴} تهیه کرد که مفهوم اعتماد و یادگیری جمعی را در تیم ها بررسی می کند. برای انجام این کار، وی چندین مطالعه میدانی را در محیط سازمانی انجام داد. این مدل اظهار داشت که مخاطرات بین فردی می تواند یادگیری جمعی را کاهش دهند و امنیت روانی را از اعتماد، متمایز کنند. با تعریف سه عنصر امنیت روانی که با اعتماد متفاوت هستند: بازه زمانی، موضوع و سطح تحلیل. علاوه بر این، دلایل بهبود مخاطرات بین فردی و فرآیندهای یادگیری ساختار یافته در تیم ها با امنیت روانی را توضیح می دهد. به طور عملی، این مدل می

- 1 . Team Efficacy
- 2 . Guzzo, Campell, Shea & Yost
- 3 . Gibson
- 4 . Lindsley, Brass & Thoma
- 5 . Team Leader Behaviour and Context Support
- 6 . Hackman
- 7 . Wageman
- 8 . Team type
- 9 . Crossfunctional
- 10 . Single-Functiona
- 11 . To Time-Limited vs. enduring
- 12 . Manager-Led vs. Self-Led Teams
- 13 . Team Learning Process
- 14 . Social Psychological Model



تواند توسط رهبران تیم برای کمک به مشارکت کنندگان در مدیریت و غلبه بر مخاطرات یادگیری، به عنوان مثال از دست دادن وجهه یا خطرات دیگری که می تواند تصویری که دیگران از ما دارند را تهدید یا مخدوش کند، به کار رود.



شکل ۲: مدل فرایند یادگیری تیمی (ادموندسون، ۲۰۰۲: ۱۳۲)

شکل (۲) فرایند یادگیری تیم را نشان می دهد. اقدامات رهبر تیم بر هدف، امنیت روانی و فرایند یادگیری تیمی تأثیر می گذارد. در عین حال امنیت روانی، به عنوان میانجی بین هدف مشترک قانع کننده و فرایند یادگیری تیمی عمل می کند، که تأثیر هدف در یادگیری تیمی را تحریک می کند و منجر به بهبود سازمانی می شود. این مدل مبتنی بر این عقیده است که افراد آگاهانه یا ناخودآگاه نسبت به رفتارهای خاصی که می توانند تصویری که دیگران نسبت به آنها دارند را تغییر دهد یا آسیب برسانند، مردد هستند. زمینه اجتماعی نزدیک می تواند بر این رفتار تأثیر بگذارد. فرهنگ سازمانی پیچیده نمی تواند بلاتکلیفی و اضطراب را به طور کامل بهبود بخشد؛ زیرا بسیاری از مخاطرات فردی و بین فردی پنهان می ماند. بسیاری از افراد تمایل دارند که خطرات مربوط به تصویر خود را به حداقل برسانند، به خصوص در محیط کار و در مقابل افرادی که به طور رسمی آنها را ارزیابی می کنند، و وقتی عوامل ابزاری (ارتقا، سایر مزایا سودمند) و عوامل اجتماعی-عاطفی (تمایل به تأیید شدن) دخیل هستند. این مدل بحث می کند که چگونه فراهم کردن شرایط با ریسک بین فردی کم می تواند در به حداقل رساندن این مخاطرات کمک کند. چهار ریسک (مخاطره) خاص را می توان تشخیص داد: ۱- نادان^۱، ۲- ناسازگار^۲، ۳- منفی^۳، ۴- مزاحم دیده شدن^۴. هر خطری را می توان با رفتارهای مختلف یادگیری تیمی فعال کرد. به طور کلی مدل، فرایند یادگیری جمعی، مفاهیم امنیت روانی، روند یادگیری تیمی، نقش رهبری تیم و چگونگی ارتباط این مفاهیم را تشریح می کند (ادموندسون^۵، ۲۰۰۲). ادموندسون (۲۰۰۲) از اصطلاح امنیت روانی برای توصیف میزان امنیت محیط کار برای بروز مخاطرات بین فردی یا قرار دادن خود در مسیر اشتباه کردن، پرسیدن سوالات، ارائه ایده های جدید و غیره استفاده می کند که از این طریق از یادگیری سود می بریم. در عین حال، امنیت روانی تیم به معنای انسجام گروهی نیست، که می تواند تفکر فرد را تضعیف کند و منجر به عدم وجود مخاطرات بین فردی شود. این امر محیطی را برای بحث گروهی مولد و اهداف مشترک ایجاد می کند. به گفته ادموندسون (۲۰۰۲) در درجه اول ایجاد شرایط امنیت روانی و در مرحله دوم توسعه یک روند یادگیری جمعی با هدفی قانع کننده برای دست یابی به یادگیری موثر در سازمان ها ضروری است؛ زیرا امنیت روانی، مشارکت و هدف، جهت و انگیزه ایجاد می کند.

یکی از این شرایط، اعتماد^۶ است، که انتظار داریم اقدامات آتی افراد به نفع دیگری باشد، به نحوی که شخص خواهان آن اقدامات باشد. اعتماد و امنیت روانی هر دو نیازمند درک بیشتر مخاطره یا آسیب پذیری (در معرض قرار گرفتن) و همچنین راه های کاهش پیامدهای منفی و افزایش پیامدهای مثبت احتمالی برای سازمان هستند. تحلیل داده های ادموندسون از مطالعه یک شرکت تولیدی نشان می دهد که امنیت روانی یادگیری تیم را تحریک می کند، که در نتیجه عملکرد تیمی را در سراسر نقش های سلسله مراتب سازمان ارتقا می بخشد (به عنوان مثال: پزشکان و پرستاران با اشتراک گذاری تجربیات خود می توانند عملکرد تیم را به صورت کلی تحریک کنند) همچنین این موضوع می تواند نوآوری را آسان تر کند. به عنوان مثال، یک پرستار ترس خود را از صحبت کردن از دست می دهد، مردم را برای به اشتراک گذاشتن ایده ها ترغیب می کند و این منجر به معرفی نوآوری های پزشکی می شود. برای ایجاد یادگیری جمعی، باید امنیت روانی ایجاد شود، به عنوان مثال با کاهش مخاطرات صحبت کردن و ایجاد نوعی ساختار برای تبادل ایده ها و نوآوری در اقدامات (ادموندسون، ۲۰۰۲).

1 . Being Seen as Ignorant
2 . Incompetent
3 . Negative
4 . Disruptive
5 . Edmondson
6 . Trust

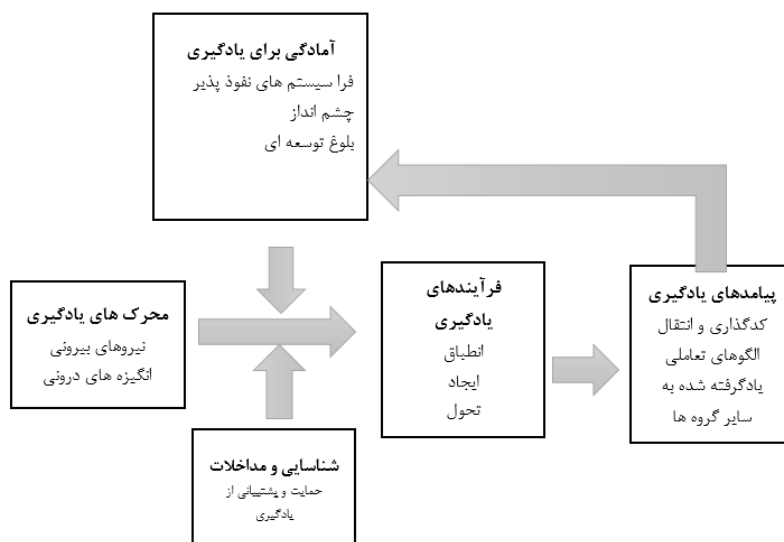


طبق گفته های آرگریس و شون^۱ (۱۹۷۸) می توان از طریق تامل - عمل^۲، با یادگیری دو حلقه^۳، چرخه های تکراری عمل^۴، تامل^۵ و تطبیق و پیاده سازی^۶، می توان ساختاری ایجاد کرد که به تبع آن یادگیری جمعی حاصل شود. برای انجام اقدامات بعدی، ابتدا باید یک هدف مشترک قانع کننده وجود داشته باشد (ایجاد درک مشترک) که به خوبی برای همه اعضای تیم به منظور ایجاد "تأمل در عمل"^۷ تعریف شده باشد (هاکمن^۸، ۱۹۸۷). ادموندسون اظهار داشت که امنیت روانی در رابطه مثبت بین هدف قانع کننده و یادگیری تیمی نقش میانجی دارد. سطح بالایی از امنیت روانی منجر به ایجاد یک رابطه قوی تر می شود و انگیزه یادگیری را افزایش می دهد، در حالی که سطح پایین باعث ضعف رابطه و کاهش انگیزه می شود (ادموندسون، ۲۰۰۲). به عنوان یک تناقض، یادگیری تیمی با آزادی در رفتار حاصل می شود، که با امنیت روانی و راهنمایی یا ساختارسازی از طریق عمل آگاهانه بهبود می یابد (وست^۹، ۲۰۰۰). مدیریت این پارادوکس (از یک طرف آزادی و از یک طرف هدایت) و کمک به تعیین یک هدف مشترک برای تیم از وظایف اصلی رهبر تیم است. عملکردها و نگرش های او فرآیند یادگیری تیمی، ساختار و هدف تیم را مشخص می کند و بر امنیت روانی تأثیر می گذارد. رهبر همچنین باید ساختاری برای تیم وضع کند تا از عملکرد چرخه تامل - عمل و تطبیق ها مطمئن شود (ادموندسون، ۲۰۰۲). ادموندسون (۲۰۰۲) اظهار می دارد که برای آزمایش و گسترش الگوی نشان داده شده در شکل (۲)، تحقیقات تجربی لازم است. این مدل سعی دارد چارچوبی حمایتی برای رهبران تیم فراهم کند تا به فضای نوآوری و در عین حال ساختاری برای یادگیری راحت و ایجاد جو امنیت روانی دست یابند.

مدل سوم: الگوی یادگیری مداوم گروه^{۱۰}

سسا و لندن^{۱۱} (۲۰۰۶) مدلی برای یادگیری گروه از منظر دیدگاه های مختلف تدوین کردند. سگه^{۱۲} در "پنجمین فرمان" می گوید یادگیری تیمی حیاتی است، زیرا تیم ها، نه افراد، بلکه واحد اصلی یادگیری در سازمان مدرن هستند. اینجاست که نقش تیم پررنگ می شود، تا تیم ها یاد بگیرند، سازمان نمی تواند یاد بگیرد (سگه^{۱۳}، ۱۹۹۰: ۱۰). به نظر می رسد یادگیری تیمی، محور اصلی یادگیری فردی^{۱۴}؛ اثربخشی تیم^{۱۵} (کروسان، لن، ویت و دیجورفلد^{۱۶}، ۱۹۹۵؛ ون دن بوسچ، گیجسلر، سیگرز و کریسچنر^{۱۷}، ۲۰۰۶) و یادگیری و نوآوری سازمانی^{۱۸} (کروسان، لن و ویت^{۱۹}، ۱۹۹۹) است. سسا و لندن (۲۰۰۶: ۶۵۲) یادگیری گروهی را به عنوان "تعمیق و گسترش توانایی های گروه در ساختارسازی مجدد برای مواجهه با شرایط متغیر، بهبود و کاربرد مهارت های جدید، دانش و نگرش های جدید، و تبدیل شدن به یک گروه با عملکرد بالا به واسطه بازخورد و تأمل در مورد پیامدهای اعمال خود تعریف می کند".

- 1 . Argyris & Schön
- 2 . Reflection-Action
- 3 . Double-Loop- Learning
- 4 . Repetitive Cycles of Action
- 5 . Reflection
- 6 . Adjustment or Implementation
- 7 . Reflection-in-Action
- 8 . Hackman
- 9 . West
- 10 . Group continuous learning
- 11 . Sessa and London
- 12 . Senge
- 13 . Senge
- 14 . Individual Learning
- 15 . Team Effectiveness
- 16 . Crossan, Lane, White & Djurfeldt
- 17 . Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner
- 18 . Organisational Learning and Innovation
- 19 . Crossan, Lane & White



شکل ۳: مدل یادگیری مداوم گروه (سسا و لندن، ۲۰۰۶: ۶۵۳)

مدل یادگیری مداوم گروهی شکل (۳) عناصر یادگیری گروهی و روابط آنها را تشریح می کند. محرک های یادگیری و آمادگی برای یادگیری دو پیش زمینه هستند. محرک های یادگیری (یا ماشه های یادگیری) فشارها، خواسته ها، چالش ها و فرصت هایی هستند که از طریق رهبران گروه یا اعضای گروه و یا خارج از محیط ایجاد می شوند و روی کار گروه تأثیر می گذارند به طوری که گروه نمی تواند به همان روش کار خود را ادامه داده و موفق باشد (سسا و لندن، ۲۰۰۶). آمادگی برای یادگیری^۲ محرک های شناسایی شده توسط تیم و اعضای آن و پاسخ هایی که در آن محرک ها رخ می دهد را تعیین می کند. سسا و لندن (۲۰۰۶) شرایطی را که باعث یادگیری گروهی می شود و متغیرهایی که در آمادگی یک گروه برای یادگیری نقش دارند، مورد مطالعه قرار دادند. آمادگی برای یادگیری درجه ای است که گروه تشخیص می دهد که برای تحقق کار خود، نیاز به تغییر دارد و تصمیم گرفته است که به نوعی اقدام کند. آمادگی تابعی از سه عامل است: بلوغ یک گروه^۳، نفوذپذیری مرزی آن^۴ و جهت گیری یادگیری^۵ است. بلوغ گروهی فرآیند انتقال از یک مجموعه ساده افراد به سمت یک سیستم پیچیده و یکپارچه است. در یک گروه کاملاً یکپارچه و بالغ، گروه کار می کند، یاد می گیرد و به عنوان یک واحد تصمیم گیری می کند. برای تبدیل شدن به یک سیستم جامع، اعضای گروه باید اعتماد به نفس متقابل، یک مدل ذهنی مشترک، هویت گروهی، انسجام و قدرت را توسعه دهند (سسا و لندن، ۲۰۰۶).

تیم ها زمانی به یادگیری تمایل پیدا می کنند که (۱) نسبت به خواسته ها و نگرانی های افراد، گروه های دیگر و سازمان به عنوان یک کل حساسیت بیشتری داشته باشند و (۲) وقتی "نفوذپذیری مرزی" مناسب، یعنی سهولت ورود و خروج اعضا و منابع به گروه، وجود داشته باشد (ارو، مک گراث و بردال^۶، ۲۰۰۰). در نتیجه، این مرزها باید به اندازه کافی نفوذ پذیر باشند تا گروه ها بتوانند به منابع مورد نیاز خود دسترسی پیدا کنند، اما نه این که منابع خارجی بر گروه غلبه کند یا باعث شود منابع گروه از آن خارج شود (آلدفرد^۷، ۱۹۸۰). تیم ها در جهت گیری یادگیری فعال یا تمایل کلی یادگیری متمایز هستند (باندرسون و ساتکلیف^۸، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳). تیم هایی که «جهت گیری یادگیری» بالایی دارند، آمادگی بیشتری برای یادگیری دارند، آنها به دنبال فرصت هایی برای پیشرفت مهارت ها و دانش جدید هستند و وقت خود را برای یادگیری اختصاص می دهند، لذت می برند و تکالیفی چالش برانگیز را می توانند یاد بگیرند و مایل به آزمایش ایده های جدید هستند. پیامدهای این فرآیند یادگیری گروهی، الگوهای آموخته شده از یادگیری تطبیقی^۹، مولد^{۱۰} و تحولی^{۱۱} است (الگوی که بخشی از الگوی ذهنی گروه می شوند).

- 1 . Learning Stimuli
- 2 . Readiness to learn
- 3 . A group's Maturity
- 4 . Boundary Permeability
- 5 . learning Orientation
- 6 . Arrow, McGrath & Berdahl
- 7 . Alderfer
- 8 . Bunderson & Sutcliff
- 9 . Adaptive
- 10 . Generative
- 11 . Transformative



۱- یادگیری تطبیقی هنگامی اتفاق می افتد که گروه به طور خودجوش در روش تعامل اعضا و کارهایی که انجام می دهند برای پاسخگویی به خواسته های محیطی، فشارها یا درخواست ها، تغییراتی ایجاد می کند. این فرآیند اغلب بدون اطلاع اعضا از تغییر واقعی ایجاد می شود (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۱۰۰۶).

۲- یادگیری مولد عبارت است از یادگیری فعال، استفاده از مهارت ها، دانش و اطلاعات جدید و به اشتراک گذاری آنها با سایر اعضای گروه، و به عنوان یک گروه، استفاده از این مهارت ها، دانش و اطلاعات برای تغییر اهداف، وظایف یا روش کار گروه. یادگیری مولد توسط خود گروه تشویق و تنظیم می شود (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۱۰۰۶). یادگیری مولد به معنای ایجاد و کاوش مداوم فرصت های جدید است که پتانسیلی برای منابع جدید رشد ایجاد می کند (سنگه، ۱۹۹۰).

۳- یادگیری تحولی وقتی اتفاق می افتد که ساختار تیم، وظایف یا اهداف برای مقابله با فشارهای بیرونی، پاسخگویی به فرصت ها یا یافتن مسیرهای جدید تیم به طور قابل توجهی تغییر می یابد. اعضای تیم برای تغییر باورها، نگرش ها و واکنش های عاطفی خود، بر تجربه شخصی تأمل می کنند، در نتیجه ادراک، مسئولیت ها و روابط تیم را تغییر می دهند (ونگر^۱، ۱۹۹۸) و به درک عمیق تری دست می یابند (کگان^۲، ۲۰۰۰)، لذا یادگیری تحول گرا را می توان بازآفرینی گروه با روش های بنیادی تر دانست؛ یادگیری مداوم گروهی تابعی از محرک ها و آمادگی برای یادگیری است (سسا و لندن، ۲۰۰۶). در این فرآیند، اعضای گروه الگوهای تعاملی سازنده (مولد)، تحول گرا و تطبیقی (سازگار) را یاد می گیرند. اگر گروه موفق باشد، در آینده از الگوهای تعاملی سازگار، مولد و تحول گرا استفاده خواهد کرد.

مدل چهارم: الگوی باورها و رفتارهای یادگیری تیمی^۳

ون دن بوسچ و همکاران^۴ (۲۰۰۶) مدلی را مبتنی بر یادگیری مشارکتی (به عنوان یک فرآیند اجتماعی دانش بنیان) آمیخته با جنبه های جو اجتماعی که در آن یادگیری اتفاق می افتد و این یادگیری را تحت تأثیر قرار می گیرد، تهیه کردند. باورها و رفتارهای تیم که بر اثربخشی تیم تأثیر می گذارند، در این مدل تأکید می شود. مشارکت^۵ به عنوان "فرآیند ساخت و نگهداری مفهوم مشترکی از یک مسئله یا وظیفه، توزیع مسئولیت در بین اعضای گروه، به اشتراک گذاری تخصص و شناخت متقابل" تعریف شده است (راچل^۶، ۱۹۹۲؛ ون دن بوسچ و همکاران، ۲۰۰۶: ۴۹۵). ون دن بوسچ و همکاران (۲۰۰۶) اظهار داشتند که اعضای تیم با دستیابی به شناخت متقابل، که "رفتار یادگیری تیمی^۷" نامیده می شوند، دانش را به اشتراک می گذارند. همچنین مذاکره را عنصر اصلی برای تعیین اینکه الگوهای تعاملی و گفتار چه شکلی از رفتار یادگیری تیمی هستند، در نظر گرفتند. دو فرآیند یادگیری تیمی بیشتر مورد بحث قرار می گیرد که چشم انداز گروهی را امکان پذیر می کند: (۱) ساخت و معنی سازی جمعی^۸ و (۲) تعارض سازنده در جهت توافق^۹.

ساخت معنا، فرآیند بیان معنای شخصی در همکاری با محیط اجتماعی است (استال^{۱۰}، ۲۰۰۰)، از زمانی که یک عضو تیم مشکلی را شناسایی می کند، راه حل های ممکن را پیشنهاد می دهد، ایده های خود را با اعضای تیم خود به اشتراک می گذارد و بنابراین معنا را جا می اندازد. سپس اعضای تیم پاسخ می دهند و سعی می کنند تا موضوع را برطرف کنند، ایده ها را تکمیل و بازخورد خود را ارائه می دهند، این فرآیند می تواند منجر به هماهنگی (یا ساخت مشارکتی) شود، و پیشنهادات اصلی را با بحث و همکاری متقابل تعدیل کند (وب و پالینسر^{۱۱}، ۱۹۹۶).

تعارض سازنده به این واقعیت اشاره دارد که اعضای تیم ممکن است همیشه در مورد حل مسائل به توافق نرسند و تفسیر خود را از اوضاع با راه حل های بدیهی که آنها بهترین می بینند، داشته باشند. این امر می تواند از طریق مذاکره در مورد این عقاید متفاوت، مورد بررسی بیشتر قرار گیرد. با این حال، این اختلافات ممکن است همیشه نتیجه مثبت را تضمین نکند؛ زیرا ممکن است عناصر برای حل مسئله نادیده گرفته شوند، یا ممکن است این اختلافات به جای اختلاف صرف در درک مسئله، به عنوان طرد شخصی و عاطفی تلقی شوند که مانع رفتار سازنده تیم می شود. منافع تیم فقط

1 . Wenger

2 . Kegan

3 . Team learning beliefs and behaviours

4 . Van den Bossche et al

5 . Collaboration

6 . Roschelle

7 . Team Learning Behaviour

8 . Construction and Co-Construction of Meaning

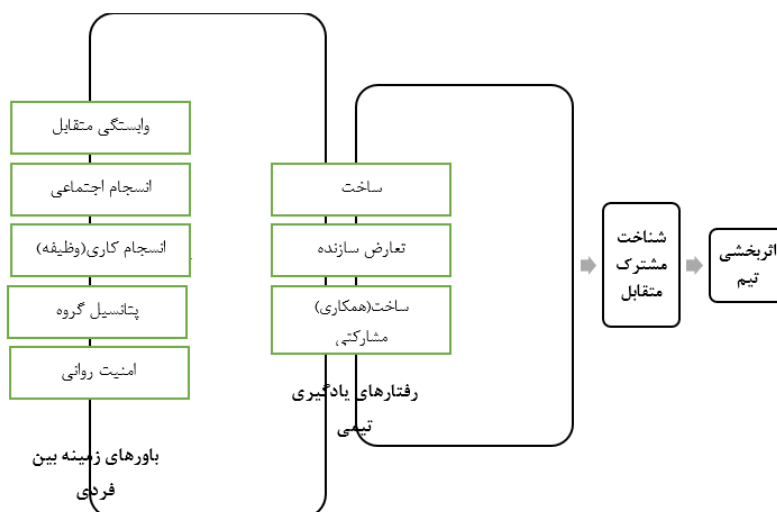
9 . Constructive Conflict Towards Agreement

10 . Stahl

11 . Webb & Palincsar



در صورتی حاصل می شود که اختلاف نظر (یا معانی) منجر به مذاکره بیشتر شود. تعارض سازنده را به عنوان "مذاکره در مورد اختلافات در تفسیر بین اعضای تیم از طریق استدلال و روشن سازی" تعریف می کنند (ون دن بوسچ و همکاران، ۲۰۰۶: ۴۹۶).



شکل ۴: مدل باورها و رفتارهای یادگیری تیمی (ون دن بوسچ و همکاران، ۲۰۰۶: ۵۰۳)

ون دن بوسچ و همکاران^۱ (۲۰۰۶) از روش های کمی و کیفی برای رسیدن به الگویی مشترک از باورها و رفتارهای یادگیری تیم استفاده کردند (شکل ۴). رفتار یادگیری تیمی شامل ساخت^۲، تعارض سازنده^۳ و ساختن مشارکتی^۴ است، مفاهیمی که قبلاً مورد بحث قرار گرفته است. باورها^۵ مربوط به زمینه بین فردی شامل امنیت روانی (امنیت در مخاطرات بین فردی)، وابستگی متقابل^۶ (وابستگی متقابل ادراک شده به وظیفه در تیم)، انسجام^۷ (انسجام اجتماعی و انسجام وظیفه) و پتانسیل گروه^۸ است. این باورها در میانی رفتار یادگیری تیمی نهفته است و ممکن است منجر به شناخت مشترک و در نتیجه افزایش اثربخشی تیم شود. نتایج نشان می دهد که رفتار یادگیری تیمی به طور معناداری اثربخشی ادراک شده تیم را پیش بینی می کند، و شناخت مشترک متقابل به عنوان میانجی بین رفتار یادگیری تیمی با اثربخشی تیم عمل می کند. بنابراین، شناخت متقابل مشترک می تواند به عنوان نتیجه یادگیری شناخته شود. در مرحله بعد، بیان شده است که اعضای تیم در فرآیندهای اجتماعی (شناختی) رفتار یادگیری تیمی در جو یا شرایط خاص، یعنی وابستگی متقابل، انسجام وظیفه، امنیت روانی و پتانسیل گروهی، درگیر خواهند شد و به سمت رفتار یادگیری تحریک می شوند (ون دن بوسچ و همکاران، ۲۰۰۶).

مدل پنجم: مدل چهار بعدی یادگیری تیمی

یادگیری تیمی به عنوان مجموعه ای از رفتارها و فعالیت های انجام شده توسط یک تیم بطور منظم است که باعث افزایش کسب و بهبود شایستگی ها (به عنوان مثال دانش، مهارت، نگرش و ...) و عملکرد بهتری در طول زمان می شود (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۸). برای درک بهتر تعریف باید چندین اظهار نظر ارائه شود. "ابتدا تأکید مدل ما عمدتاً بر رفتارها است، ما علاقه مند به توصیف انواع کارهایی هستیم که تیم ها بعد از یادگیری قرار است انجام دهند. این رویکرد عملی است که باید در جهت گیری تیم ها و رهبران تیم در مورد انواع رفتارهایی که باید برای یادگیری و بهبود عملکرد آنها در طول زمان انجام شود، مفید باشد. این یک هدف ارزشمند است" (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۸). زیرا یادگیری تیم به عنوان یک منبع بالقوه سازمانی برای حفظ سطح بالایی از رقابت در این محیط پیچیده و در حال تغییر تلقی می شود (ادمونسون، ۲۰۰۲: مک داگال).

- 1 . Van den Bossche
- 2 . Construction
- 3 . Constructive Conflict
- 4 . Co-Construction
- 5 . Beliefs
- 6 . Interdependence
- 7 . Cohesion
- 8 . Group Potency



و بتی^۱؛ ۱۹۹۵؛ ون افنیک^۲، ۲۰۰۱). دوم، این رفتارها فقط در موقعیت های خاص (یعنی هنگام مدیریت بحران) به نمایش گذاشته نمی شوند. برعکس، "بطور منظم" بدان معنی است که این رفتارها بخشی از روال معمول عملکرد آنها را تشکیل می دهند. تیم هایی که می آموزند این رفتارها را در فعالیت ها و عملکردهای روزمره خود ادغام کرده اند. این رفتارها با تفسیر تعریف سنتی فرهنگ سازمانی، بخشی از "نحوه انجام امور در تیم ها" هستند (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۹). سوم، اصلی ترین و رایج ترین ویژگی این رفتارها و فعالیت های منظم این است که آنها باعث تقویت یادگیری می شوند. کسب و توسعه شایستگی ها زمانی اتفاق می افتد که تیم ها از این طریق رفتار کنند. شایستگی ها به عنوان اصطلاح عمومی مطرح است که دانش، مهارت، نگرش و هر امر دیگر مربوط به یادگیری را شامل شود؛ چهارم، در نتیجه یادگیری و کسب و بهبود چهل و نه شایستگی، بهبود عملکرد تیمی اتفاق می افتد (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۹).

مجموعه رفتارها و فعالیت های انجام شده توسط تیم هایی که یاد می گیرند به چهار بعد دسته بندی می شوند: (۱) پیگیری بهبود مداوم^۳، (۲) پیشبرد گفتگو و ارتباطات باز^۴، (۳) یادگیری مشارکتی^۵ و (۴) رهبری استراتژیک و فعال در جهت توسعه تیم (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۹).

بهبود مستمر^۶: به میزان یادگیری تیم از تجربیات گذشته اشاره دارد. برخی از تجربیات در تولید یادگیری بسیار مهم هستند. اشتباهات به خصوص مرتبط هستند. آنها هرگز در تیمی که در جستجوی تعالی است، مطلوب نیستند. اما اشتباهات اتفاق می افتد. در تیم هایی که یاد می گیرند، اشتباهات به عنوان فرصت یادگیری برای آینده تلقی می شوند. هنگامی که اشتباه رخ دهد، تیم ها روی آن کار می کنند تا مجدداً در آینده از وقوع آن جلوگیری شود. اشتباهات مورد انتقاد قرار می گیرند. مدیریت درست اشتباه، از گناه کار دانستن کسی جلوگیری می کند، در عین حال، در تلاش برای روشن کردن دلایل و به طور کلی تلاش برای ایجاد شرایطی است که در آینده دوباره اتفاق نیفتد. همچنین برای همه اعضای تیم دسترسی به درس های آموخته شده بسیار مهم است. مدیریت درست اشتباه به دنبال مقصر نیست؛ زیرا این امر منجر به اقدامات نادرست می شود، از جمله عدم گزارش اشتباهات یا تلاش برای عدم پذیرش مسئولیت خطاها. همچنین نادیده گرفتن اشتباهات عمل درستی نیست و فرصت انجام تحلیل دلایل و شرایط برای جلوگیری از انجام همان اشتباهات در آینده را فراهم نمی کند (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۹). یکی دیگر از تجربه های مهم یادگیری، تجزیه و تحلیل عملکرد است (به عنوان مثال، تحقق پایین اهداف رفتاری). با تمرکز بر تجزیه و تحلیل عملکرد که بسیار شبیه به مدیریت اشتباه است، یادگیری صورت می گیرد. از تجزیه و تحلیل دلایل اینکه چرا عملکرد خاصی (از اعضای یک تیم یا کل تیم) در یک دوره زمانی (مثلاً سالانه) ضعیف یا پایین تر از حد انتظار است، نکات زیادی می توان آموخت. برای اطمینان از پیشرفت در آینده، برنامه های عملیاتی باید تدوین شود. همچنین می توان از عملکردهای عالی (مثلاً چرا آنها؟) و از مقایسه عملکردهای عالی با ضعیف تر (مثلاً چه شرایطی فراهم بود؟) آموخت. اما یادگیری مبتنی بر آنالیز عملکرد، به برخی شرایط قبلی مانند سیستم های تعیین هدف و ارزیابی عملکرد نیاز دارد. به طور خلاصه، تیم هایی که یاد می گیرند تمایل زیادی برای یادگیری از تجربیات گذشته و علاقه زیادی به انجام کارهایی دارند که به آنها اجازه می دهد تا به طور مداوم بهبود یابند (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۴۹).

ترویج گفتگو و ارتباط باز^۸: به میزانی اشاره دارد که در آن ارتباط باز و صادقانه تشویق می شود و در داخل تیم رخ می دهد، ارتباط باز و صادقانه بین رهبر و دیگر اعضا و همچنین کل گروه به شدت به موارد ذیل بستگی دارد: گزارش مسائل، مشکلات و موانعی که بیشتر افراد گروه ممکن است در اجرای وظایفشان داشته باشند و رفع آنها برای نتیجه مثبت کارشان ضروری خواهد بود؛ گزارش نقایض و کاستی ها در عملکرد خود یا دیگر اعضای گروه؛ پنهان نکردن اشتباه زمانی که رخ می دهد؛ پی بردن به عدم دانش خود در مقابل سایر اعضای گروه در موضوعات مختلف یا چگونگی انجام برخی وظایف؛ سوال در مورد موضوعاتی که ممکن است برای او یا سایر اعضای گروه واضح نباشد؛ علاقه به تبادل نظرات و نکات مختلف از این جهت که می توان تصمیمات گروه را بهتر هدایت و رهبری کرد؛ ابراز آزادانه نظرات اشخاص در جلسات گروه، ولو آنکه متفاوت از نظر اکثریت، رئیس یا رهبر یا علاقه اعضای تیم باشد؛ به طور خلاصه ترویج گفتگو و ارتباط باز یکی دیگر از ابعاد مهم یادگیری تیمی است (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۵۰).

1 . McDougall & Beattie

2 . Van Offenbeek

3 . Continuous Improvement Seeking

4 . Dialogue Promotion and Open Communication

5 . Collaborative Learning and

6 . Strategic and Proactive Leadership Promoting Team Development.

7 . Continuous Improvement Seeking

8 . Dialogue Promotion and Open Communication



یادگیری مشارکتی^۱: درجه ای که اعضای گروه به عنوان منبع دانش برای سایر اعضا دیده می شوند و استفاده می شوند، اشاره دارد. وقتی یک گروه فکری کند که می تواند چیزهای زیادی از اعضای مختلف گروه بیاموزد، پس کارگروهی به عنوان راهی برای یادگیری از یکدیگر ایجاد می شود. در جلسات و فرآیندهای تصمیم گیری، مباحث گسترده می گردند. و گروه در تلاش است تا دانش اعضای مختلف را به اشتراک بگذارد و تمام نظرات و ایده ها را قبل از تصمیم گیری لحاظ کند (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۵۰).

رهبری استراتژیک و فعال برای توسعه تیم^۲: آخرین مسئولیت رهبر تیم، اما نه کم اهمیت ترین، ارتقا یادگیری تیمی است. علاوه بر ارتقا همه رفتارهای مزبور (به دنبال بهبود مداوم، ارتباط باز و یادگیری مشارکتی)، گروه هایی که یاد می گیرند باید رهبرانی که استراتژیک و فعالانه در مورد پیشرفت اعضای گروهشان فکر می کنند، داشته باشند. برای این رهبران، یادگیری چیزی نیست که به طور طبیعی به آسانی با گذشت زمان اتفاق بیفتد؛ بلکه چیزی است که باید فعالانه جستجو کرد. آن ها نگران پیشرفت یادگیری گروهشان هستند. آن ها به شدت متقاعد شده اند که این توسعه برای رقابتی شدن و رقابتی ماندن ضروری است. آنها قصد دارند تا از راهکارهای زیادی برای پیشرفت گروهشان بهره گیرند. آموزش فقط یکی از آنهاست. رهبران تیم های یادگیری، افرادی آینده نگر هستند. آنها صلاحیت هایی که گروهشان برای مواجهه با آینده نیاز دارند را پیش بینی می کنند و آن ها گروه خود را برای آینده آماده و برای بهبود شایستگی ها، آنها را تحریک می کنند. این رهبران از تعداد زیادی راهکار برای تقویت یادگیری تیمی استفاده می کنند (آموزش، آموزش شغلی، تعیین تکالیف جدید، کارگروهی، بازخورد عملکردی، مربیگری، منتورینگ، الگوسازی رفتاری از طریق معیارها، دادن استقلال شغلی بیشتر و چرخش شغلی) (برسو، گراسیا، لاتور و پیرو، ۲۰۰۸: ۱۵۰).

مدل ششم: مدل یکپارچه سیستمی یادگیری تیمی^۳

در مقایسه با تحقیقات کار تیمی، تحقیقات در مورد یادگیری تیمی، کمتر ادغام شده اند (کوزلوفسکی و بل^۴، ۲۰۰۸). بنابراین دکاپر، دوچی و ون دن بوسج^۵ (۲۰۱۰) با استفاده از مدل سیستمی، مدلی چرخه ای، نظری و یکپارچه ای را بازسازی کرده اند که پیچیدگی یادگیری تیمی را منعکس می کند و در عین حال چارچوب پیچیده متغیرهای یادگیری تیمی را شناسایی و سازماندهی می کند. آنها چارچوبی را پیشنهاد کردند که از سه دسته ویژگی تشکیل شده است: فرا سیستم^۶ (محیط و سازمان)، سیستم^۷ (تیم) و خرده سیستم^۸ (افراد). "فرا سیستم" شامل کلیه متغیرهایی است که در ادبیات مربوط به یادگیری تیمی وجود دارد که از سازمان یا محیط تیم ناشی می شود؛ مانند: فرهنگ سازمانی، ساختار، اهداف و استراتژی ها. "سیستم" شامل متغیرها در سطح تیم است؛ مانند: انسجام وظیفه، امنیت روانی، وابستگی متقابل، فرهنگ تیمی و یک الگوی ذهنی مشترک. "زیر سیستم" شامل متغیرهایی است که در سطح فردی قرار دارند، مانند دانش قبلی، یادگیری فردی و انگیزه. این مدل فرآیندهای یادگیری تیمی، خروجی ها، ورودی ها، فرآیندهای تسهیل گر نوظهور و متغیرهای مربوط به زمان را سازماندهی و ادغام می کند. شکل (۵) الگوی یکپارچه سیستمی برای یادگیری تیمی را نشان می دهد و متغیرهای مختلف مورد استفاده در تحقیقات یادگیری تیمی را جمع آوری می کند. دکاپر، دوچی و ون دن بوسج (۲۰۱۰) اظهار داشتند متغیرهای ورودی از سیستم ها یا سطوح مختلف (اعضای تیم، تیم، سازمان و محیط) بر فرآیندهای یادگیری در سطح تیم تأثیر می گذارند. بر اساس ادبیات پژوهش، هشت گروه اصلی فرآیندهای یادگیری تیمی مشتق شده اند: اشتراک گذاری^۹، همکاری مشترک^{۱۰}، تعارض سازنده^{۱۱}، انعطاف پذیری تیم^{۱۲}، فعالیت تیم^{۱۳}، عبور از مرز^{۱۴}، ذخیره سازی^{۱۵} و بازیابی^{۱۶}. این فرآیندهای یادگیری تیمی می توانند در ابعاد و سطوح مختلف منجر به یادگیری مولد، سازگار یا تحولی در تیم شوند، که بعضی اوقات می تواند منجر به افزایش عملکرد فوری تیم شوند.

1. Collaborative Learning

2. Strategic and Proactive Leadership Promoting Team Development

3. Integrative Systemic Model for Team Learning

4. Kozlowski & Bell

5. Decuyper, Dochy & Van den Bossche

6. Supra-System

7. System

8. Subsystems

9. Sharing

10. Co-construction

11. Constructive Conflict

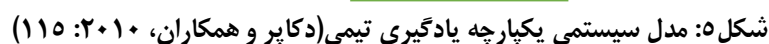
12. Team Reflexivity

13. Team activity

14. Boundary Crossing

15. Storage

16. Retrieval



1. Barron
2. Bouwen
3. Rowe
4. Steyaert, Bouwen, & Van Looy
5. Dechant, Marsick, & Kazl
6. Dialogue
7. Feedback
8. Sharing of Information
9. Framing
10. Reframing
11. Confrontation
12. Negotiation
13. Sharing', 'Co-construction
14. Constructive Conflict
15. Team Activity
16. Team Reflexivity
17. Boundary Crossing Communication



"است. بدون تعارض سازنده، همکاری مشترک یا اشتراک گذاری، هیچ گونه یادگیری تیمی، رخ نمی دهد. این فرآیندهای اصلی یادگیری تیمی آنچه که تیم ها یاد می گیرند را توصیف می کنند. تعادل بین همکاری مشترک و تعارض سازنده باعث می شود تیم در چارچوب سازمانی خود، همواره پیامود(سسا و لندن^۱، ۲۰۰۸) از این گذشته، تیم همچنین می تواند بی فایده، ناکارآمد و غیراثربخش شود. بنابراین سطح دوم، متغیرهای فرآیند تیم شامل متغیرهای: انعطاف پذیری تیم ارتباط فرا مرزی و فعالیت تیم می شود که مسئولیت تامل و تمرکز را بر عهده دارند. فرآیندهایی وجود دارد که به تیم کمک می کند جهت درست را یاد بگیرد و بنابراین بر کارایی و اثربخشی فرآیند یادگیری تیمی تأثیر می گذارند. روابط بین متغیرهای اصلی را باید به عنوان روابط "علی دایره ای" نه روابط "علی خطی" در نظر گرفت(دکاپر، دوچی و ون دن بوسچ، ۲۰۱۰). در واقع در حالیکه متغیرهای تسهیل کننده فرآیند، هدایت می کنند(جهت می دهند)، فرآیند اصلی مداوم، فرآیندهای تسهیل گر را تقویت می کند.

متغیرهای فرآیند اصلی: اشتراک گذاری(تسهیل)؛ فرآیند تبادل نظر، دانش ارتباطی، افکار خلاقانه یا شایستگی های بین اعضای تیم است، که قبلاً از وجود آنها در تیم آگاه نبودند(بورک، سالاس و دیاز^۲، ۲۰۰۸؛ وست^۳، ۲۰۰۲). از آنجا که اعضای تیم سعی می کنند به اطلاعات اعضای خود به منظور معنا بخشی به موقعیت گوش دهند و از آن استفاده کنند، به وسیله اشتراک گذاری می تواند در حین فرآیند معناسازی مشارکتی تکامل یابند(وب و پالینسر^۴، ۱۹۹۶). آنها همچنین می توانند دانش، شایستگی، نظرات و افکار خلاقانه دیگران را تکمیل، مخالفت(تقابل) و یا ادغام کنند، که توسعه مدل های ذهنی مشترک را تسهیل می کند و چشم انداز فردی فعلی را غنی می کند(سنگه، ۱۹۹۰). **همکاری مشترک:** فرآیند متقابل معناسازی از طریق پالایش، بازسازی یا اصلاح درخواست اصلی است. لندن، پولزر و امرجی^۵(۲۰۰۵) آن را به عنوان درخواست مشترک و تأیید توافقات بین فردی می دانند. ون دن بوسچ، گیجسلرز، سیگرز و کرسچنر^۶(۲۰۰۶) ذکر کردند که تسهیل، شرط مهم در همکاری مشترک است. ارتباط آزاد، افکار خلاق و بیان معنای شخصی اولین قدم برای همکاری مشترک است. اعضای تیم همکار به طور جدی در چرخه های پذیرش، واری، تفسیر، گفتگو، انتقاد، عینیت بخشیدن، تکمیل دانش مشترک، شایستگی، به عقاید یا افکار خلاق خود گوش فرا می دهند. در جستجوی توافق بین فردی، اعضای تیم الگوهای تفکر، زبان و عمل را بیان، تصحیح و گسترش می دهند(لندن، پولزر و امرجی، ۲۰۰۵). این منجر به دانش مشترک یا معنای جدیدی می شود که قبلاً در اختیار تیم نبود(ون دن بوسچ و همکاران، ۲۰۰۶). برای ایجاد همکاری مشترک، یک دیدگاه مشابه یا چارچوب مرجع مشابه از اعضای تیم مورد نیاز است. هنگامی که تیم ها با هم مشارکت می کنند، یادگیری لذت بخش رخ می دهد؛ زیرا انرژی یادگیری، مثبت خواهد بود. **تعارض سازنده،** فرآیند گفتگو یا مذاکره است که از تنوع در هویت، عقیده و غیره پرده برمی دارد. در یک تیم، تعارض یا بحث مفصل از تنوع و ارتباطات باز، ناشی می شود و منجر به برقراری ارتباط بیشتر و نوعی توافق موقت می شود(ون دن بوسچ، ۲۰۰۶). تعارض سازنده برای رسیدن به تغییرات اساسی در تفکر و رفتار ضروری است. وقتی تیم ها درگیر تعارض سازنده می شوند، از آنجایی که انرژی یادگیری، بیشتر منفی خواهد بود، یادگیری ناخوشایند می شود. از این گذشته، تعارض های کلی سازنده، اعضای تیم را از حیطه آرامش خارج می کند و وضعیت عاطفی خاصی را فعال می کند که شناخت ها و باورهای اولیه و بنیادی ما را نقض می کند(تاپینگ و الی^۷، ۲۰۰۱).

دیدرو و وینگارت^۸(۲۰۰۳) نشان می دهند که چقدر تعارضات سازنده منجر به یادگیری و پیشرفت مفهومی می شود در حالی که تعارضات معمول این گونه نیستند. در تعارضات معمول، اعضای تیم اختلافات خود را به عنوان یک تناقض(پارادوکس) در نظر می گیرند. پارادوکس ممکن است با نادیده گرفتن یکی از عناصر تعارض حل شود. از طرف دیگر تعارضات معمول ممکن است به جای اختلاف در تفسیر مسئله، به عنوان یک عدم پذیرش شخصی یا عاطفی تجربه شود. در این موارد، تعارض به دلیل اینکه سازنده نیست، به جای تسهیل مدل ذهنی آن را به بن بست می رساند. دیدرو و وینگارت^۹(۲۰۰۳) معتقدند که سازندگی تعارضات به ماهیت آنها بستگی دارد: تعارضات احساسی روابط در مقابل تعارضات شناختی وظیفه، وندولیر و اویم^{۱۰}(۱۹۹۴) بر روی شیوه های مختلف حل تعارض تمرکز می کنند، که میتواند به دو بعد، توافق و فعالیت تقسیم شود. نویسندگان نتیجه می گیرند که دو بعدی که بیشترین واریانس در تعامل اجتماعی را نشان می دهد، مثبت-منفی هستند. "پرهیز از نزاع عموماً"، روش های منفی تلقی می شود؛ زیرا تمایل به تشدید تعارض ها دارد و بیشتر اختلاف نظر است. روش های اجتماعی مثبت تر، "تفویض و همکاری"، تضاد را کاهش می دهد و بیشتر

1 . Sessa & London

2 . Burke, Salas & Diaz

3 . West,

4 . Webb & Palincsar

5 . London, Polzer & Omoregie

6 . Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner

7 . Topping & Ehly

8 . De Dreu & Weingart

9 . De Dreu & Weingart

10 . Van de Vliert and Euwema



مورد توافق قرار می گیرند. ون دن بوسچ، گيجسلرز، سیگرز و ولتیر^۱ (۲۰۰۵) می افزایند که تنها تعارض وظیفه، عملکرد تیم یا یادگیری تیمی را تسهیل نمی کند؛ بلکه تلاش برای ادغام اختلاف دیدگاه ها از طریق تعارض سازنده نیز دخیل است. اگرچه فرآیندهای ساخت و تعارض سازنده در این مدل از لحاظ مفهومی جدا می شوند، اما اغلب آنها در عمل با هم هستند و یکدیگر را تقویت می کنند، در نتیجه، وظیفه اولیه هر تیمی که می خواهد یاد بگیرد، ایجاد فضای گفتگو است (ون دن بوسچ و همکاران^۲، ۲۰۰۶).

متغیرهای تسهیل کننده فرآیند: بازتاب پذیری تیم، فرآیند همکاری، بازسازی و مشارکت چشم انداز یا مدل ذهنی شفاف و نسبتاً با ثبات از اهداف و روش های نهایی (معتبر) و ابزاری تیم است. تیم ها فقط وقتی مؤثر یاد می گیرند که یادگیری به آنها کمک کند بارها و بارها به اهداف خود برسند (کاوی^۳، ۱۹۸۹). اهداف و روش های تیمی در سطح وظیفه و سطح اجتماعی، چهار فرآیند اصلی یادگیری تیمی را در جهت دستیابی به اهداف معتبر هدایت می کنند. برای رسیدن به اهداف تیم، آنها باید چشم انداز روشنی در مورد جایگاه خود (واقعیت فعلی)، آنچه می خواهند به دست آورند (اهداف نهایی تیم) و چگونگی دست یابی به آنها (روش های تیمی و اهداف ابزاری تیم) داشته باشند. فرآیند همکاری، بازسازی و مشارکت در ایجاد یک چشم انداز یا مدل ذهنی روشن و پایدار از اهداف و روش های نهایی و ابزاری، بازتاب پذیری تیم نامیده می شود. وست^۴ (۲۰۰۰) آن را به عنوان میزان تامل آشکار اعضای گروه، و گفتگو در مورد اهداف گروه، استراتژی ها و فرآیندهای برقراری ارتباط و تطبیق آنها با شرایط فعلی یا پیش بینی شده تعریف می کنند. ارو و همکاران^۵ (۲۰۰۰)، آرگریس و شون^۶ (۱۹۷۸) و استرمن^۷ (۱۹۹۴) همه بازتاب پذیری در سیستم را بر حسب یادگیری دو حلقه ای تعریف می کنند. در حالیکه تیم های غیر بازتابی (غیر تاملی) تنها موفق به تحقق اهداف برنامه ریزی شده (یادگیری تک حلقه ای) می شوند؛ تیم های بازتاب پذیر به اهداف واقعی، قواعد بازی و متغیرهای پنهان (یادگیری دو حلقه ای) دست می یابند. **فعالیت تیمی** فرآیندی است که اعضای تیم با هم کار می کنند و ابزار های فیزیکی و روانی را برای رسیدن به اهداف خود به کار می گیرند. فعالیت تیمی هم فرآیند انطباق تدریجی رفتار تیم در اجرای اقدامات برنامه ریزی شده و هم روندهای اشتباه و تجربه های غیر مترقبه که باعث اختلال در عملکرد تیم می شود، را در بر می گیرد. فعالیت تیمی یادگیری، در عمل است: تیم ها معمولاً نه تنها به طور صریح از طریق انتقال دانش یا ارزیابی دانش یاد می گیرند بلکه به طور ضمنی در کل فعالیت های تیم نیز یاد می گیرند. به عنوان مثال، دانش ضمنی فقط در فعالیت های معتبر تیم قابل انتقال است (ارگوت^۸، ۱۹۹۳). علاوه بر این، یادگیری تیمی ممکن است گاهی اوقات عملکرد را بهبود بخشد بدون اینکه توانایی فرد را افزایش دهد. لذا آزمایش به عنوان نوعی ویژه و ضروری از فعالیت سیستم برای یادگیری اثربخش، با ارزیابی فرضیه های شناختی گروه ها، مدل ها و تصمیمات ذهنی مشترک در عمل یا کشف و ارزشیابی تأثیر آنها، شناخته می شود. **عبور از مرز (فرامرزی)** یک فرآیند ارتباطی فراتر از مرزها است؛ بین تیم و محیط آن یا بین اعضای تیم که نماینده گروه های مختلف هستند (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۱۰۸). کازل، مارسیک و دکانت^۹ (۱۹۹۳: ۸) با مطالعه تیم ها، عبور از مرز را اینگونه تعریف کردند: "جستجو یا دادن اطلاعات، دیدگاه ها و ایده ها از طریق تعامل با افراد یا واحدهای دیگر. مرز ها می توانند عینی، ذهنی یا سازمانی باشند". از این منظر عبور از مرز نوع خاصی از اشتراک گذاری است. بدون به اشتراک گذاشتن دانش، شایستگی ها، نظرات و ایده های خلاق در مرزها، تیم ها نمی توانند یاد بگیرند و کار کنند. اثربخشی یک تیم، نه تنها توسط خود تیم، بلکه با تعامل (مذاکره) بر روی مرزهای بین تیم و محیط آن نیز تعیین می شود. تحقیقات نشان داده است که عبور از مرز به یادگیری تیمی موفق و اثربخشی ادراک شده در طول زمان وابسته است (ادموندسون، ۲۰۰۲: هیرست و مان^{۱۰}، ۲۰۰۴). بروکس^{۱۱} (۱۹۹۴) نشان می دهد که عبور از مرز هم بر توانایی ورود اطلاعات به تیم و هم بر انتشار مؤثر یادگیری مؤثر است.

یادگیری درون سیستمی و فرا سیستمی^{۱۲}: بازتاب پذیری تیم، فرآیند اصلی در یادگیری تیمی کارآمد است. هنگامی که یک تیم درگیر بازتاب پذیری تیمی است، می تواند منجر به دو نوع یادگیری متفاوت شود. اول از همه، یادگیری تیمی درون سیستمی که به تامل تیم بر فعالیت ها، موفقیت

1 . Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Woltjer

2 . Van den Bossche et al

3 . Covey

4 . West

5 . Arrow et al

6 . Argyris & Schon

7 . Sterman

8 . Argote

9 . Kazl, Marsick & Dechant

10 . Hirst & Mann

11 . Brooks

12 . Inter-System and Intra-System Learning



ها و شکست های گذشته اشاره دارد و در نتیجه به اصلاح برنامه برای اقدامات آینده می پردازد. دوم، یادگیری بین سیستمی (فرا سیستمی) زمانی اتفاق می افتد که پلی بین یادگیری تیمی، یادگیری فردی، یادگیری در تیم های دیگر، یادگیری سازمانی و یادگیری در یک زمینه سازمانی شکل می گیرد. این نوع یادگیری دو سویه است و از طریق عبور از مرزها اتفاق می افتد؛ از یک طرف یک تیم ممکن است بر دانش، ایده ها، تخصص و هر آنچه که از خارج تیم وارد می شود تأمل و آنها را ادغام کند و از طرف دیگر یک تیم ممکن است به نشر آنچه که در تیم آموخته شده فرای مرزهای خود بپردازد (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۱۰۹).

ذخیره سازی و بازیابی: فرآیندهای ذخیره سازی و بازیابی یادگیری تیمی منجر به تداوم یادگیری تیم در طول زمان می شود. نتایج حاصل از فرآیندهای اصلی و تسهیل گر یادگیری تیمی؛ مانند اشتراک گذاری دانش، ایده ها، برنامه ها و رویه های توسعه با استفاده از فرآیند ذخیره سازی، ذخیره می شود و قابل بازیابی است. از اصطلاح "نرم افزار" استفاده می شود، که به معنای مخازن غیر فیزیکی ذخیره سازی مانند حافظه یک فرد در تیم، مدل های ذهنی مشترک و سیستم حافظه تعاملی است. سخت افزار یک تیم، ماهیت فیزیکی دارند مانند یادداشت ها، بانک اطلاعاتی رایانه، تابلوهای اعلانات و سیستم های خبره (دوچی، جیزبلز، ریس و کیندت، ۲۰۱۴: ۱۱۰).

۴- نتیجه گیری:

هدف پژوهش حاضر بررسی تاریخچه، تعاریف و الگوهای کاربردی یادگیری تیمی در نظریات و دیدگاه های موضوع پژوهش بود. نتایج بیانگر آن بودند که: اولین نقش مهم تئوریک را سنگه (۱۹۹۰) داشت که مفهوم یادگیری تیمی را در سایه اصول نوظهور سازمان یادگیرنده توسعه داد. اکثر نظریات و مطالعات، یادگیری تیمی را به عنوان تغییر نسبتاً دائمی در سطح دانش و مهارت جمعی تیم می دانند که با تسهیم تجربه اعضای تیم ایجاد شده است، بیان نموده اند. شش الگوی معتبر که سعی در درک فرآیندهای یادگیری تیمی دارند، عبارتند از (۱) مدل یادگیری تیم کاری؛ (۲) مدل فرآیند یادگیری تیمی؛ (۳) الگوی یادگیری مداوم تیم؛ (۴) الگوی باورها و رفتارهای یادگیری تیمی؛ (۵) مدل چهار بعدی یادگیری تیمی و (۶) مدل یکپارچه سیستمی یادگیری تیمی. در تبیین اهمیت، مسائل و راهکارهای اثربخش نمودن یادگیری تیمی در ادامه بحث خواهد شد.

همکاری بین اعضای تیم هسته اصلی یادگیری تیمی است. استفاده از تجربیات، دانش و مهارت های متنوع اعضای تیم به ایجاد راه حل های نوآورانه تر برای مشکلات پیچیده کمک می کند. یادگیری تیمی می تواند به افراد کمک کند تا مهارت های تفکر انتقادی را توسعه دهند و آنها را تشویق به تفکر فراتر از دیدگاه های خود کنند. لذا محیطی را تقویت می کند که اعتماد، احترام و مسئولیت پذیری را در بین اعضای تیم ترویج می کند و در نهایت منجر به ارتباطات بهتر و افزایش بهره وری می شود. این رویکرد به به رشد و توسعه شخصی هر فرد و اعضای تیم کمک می کند.

تیم های موفق برای دستیابی به اهداف خود در محیط کاری پرشتاب امروزی به کار گروهی قوی متکی هستند. یادگیری تیمی برای کار تیمی موثر ضروری است زیرا باعث ترویج همکاری و ارتباطات در محیط کار می شود. یادگیری در تیم می تواند بهره وری و مهارت های حل مسئله را با تشویق اعضای تیم به اشتراک گذاری دانش و تخصص افزایش دهد. علاوه بر این، یک محیط کاری مثبت ایجاد می کند که در آن همه احساس ارزشمندی و حمایت می کنند و رشد و توسعه کارکنان را تقویت می کند که هم به نفع فرد و هم برای سازمان است. در نهایت، با اتخاذ یادگیری تیمی در محل کار، مدیران می توانند نتایج خود را بهبود بخشند و از رقبا جلوتر بمانند. همکاری و کار گروهی از اجزای ضروری هر سازمان موفق است. وقتی اعضای تیم با هم کار می کنند، می توانند اطلاعات، ایده ها و دیدگاه ها را برای حل موثرتر مشکلات به اشتراک بگذارند. اینجاست که یادگیری تیمی نقش مهمی ایفا می کند. با رویکرد یادگیری گروهی، افراد می توانند مهارت ها و تخصص های منحصر به فرد خود را روی میز بیاورند و اجازه می دهند دیدگاه های متنوعی به اشتراک گذاشته شود. در نتیجه منجر به بهبود توانایی های حل مسئله، افزایش خلاقیت و تصمیم گیری بهتر می شود.

علاوه بر این، مهارت های ارتباطی و همکاری بین افراد را نیز ارتقا می دهد. کار با هم برای رسیدن به یک هدف مشترک به ایجاد یک محیط کاری مثبت کمک می کند که در آن همه احساس ارزشمندی و حمایت کنند. مشارکت در فعالیتهای یادگیری تیمی همچنین می تواند منجر به رشد و توسعه شخصی افراد در تیم شود و در عین حال به نفع کل سازمان باشد. به طور کلی، پذیرش یادگیری تیمی می تواند به طور قابل توجهی بهره وری یک تیم را بهبود بخشد و به آن کمک کند تا از رقبای خود جلوتر بماند. حل موثر مسئله یک مهارت حیاتی در محیط کار است و یادگیری تیمی می تواند به افراد و تیم ها در توسعه این مهارت کمک کند. با گرد هم آوردن افراد با دیدگاه ها، تجربیات و رویکردهای مختلف برای حل مسئله، یادگیری با تیم ها، تجزیه و تحلیل دقیق تری از مشکلات را تشویق می کند و به راه حل های بهتر منجر می شود. همچنین به اعضای تیم اجازه می دهد تا از نقاط



قوت و ضعف یکدیگر بیاموزند. مشارکت فعال و مشارکت اعضای تیم را تقویت می کند و منجر به افزایش بهره وری و موفقیت برای کل تیم می شود. با بهبود توانایی های حل مسئله، تیم ها می توانند با اعتماد به نفس با چالش های پیچیده مقابله کنند و به نتایج بهتری برای تیم منجر شوند. ارتباط موثر در هر تلاش مشترک ضروری است و یادگیری تیمی محیطی عالی برای تقویت این مهارت ها فراهم می کند. یادگیری در تیم، گوش دادن فعال را ترویج می کند و با اجازه دادن به اعضای تیم برای به اشتراک گذاشتن ایده ها و دیدگاه های خود، ارتباط باز و صادقانه را تشویق می کند. از طریق این فرآیند، افراد می توانند از تجربیات یکدیگر بیاموزند و دیدگاه های مختلف را بهتر درک کنند که منجر به بهبود حل مسئله و تصمیم گیری می شود. علاوه بر این، ارتباطات مؤثر همچنین منجر به پویایی مثبت تر تیم، افزایش اعتماد در میان اعضای تیم و به طور کلی یک محیط کاری مولدتر می شود. بنابراین، افزایش مهارت های ارتباطی از طریق یادگیری تیمی می تواند تأثیر عمیقی نه تنها بر روابط شخصی بلکه بر روابط حرفه ای داشته باشد. همکاری در قلب یادگیری تیمی است. همکاری به اعضای تیم اجازه می دهد تا نقاط قوت و دیدگاه های خود را ترکیب کنند و به راه حل های نوآورانه تر و مؤثرتر منجر شوند. افراد با همکاری در پروژه ها می توانند دانش و مهارت های خود را به اشتراک بگذارند، روابط قوی تری ایجاد کنند و یکدیگر را تشویق به ریسک کردن کنند. همکاری همچنین فرهنگ اعتماد و احترام را تقویت می کند که ارتباط صریح و صادقانه با یکدیگر را برای اعضای تیم آسان تر می کند. در نهایت، افزایش همکاری از طریق یادگیری در تیم ها می تواند منجر به بهبود مهارت های حل مسئله، بهره وری بالاتر و نتایج بهتر برای تیم شود که منجر به توسعه حرفه ای اعضا می شود. تصمیم گیری موثر برای موفقیت هر تیمی حیاتی است و یادگیری تیمی می تواند این فرآیند را به میزان قابل توجهی افزایش دهد. با ادغام دانش و تخصص افراد متعدد، یادگیری در تیم ها می تواند منجر به تصمیمات آگاهانه تری شود که طیف گسترده تری از دیدگاه ها را در نظر می گیرد. این رویکرد همچنین ارتباطات باز و انتقاد سازنده را تشویق می کند و خطر تفکر گروهی یا سوگیری در محل کار را کاهش می دهد. مشارکت دادن اعضای تیم در تصمیم گیری می تواند سرمایه گذاری آنها را در نتیجه افزایش دهد و روحیه کلی را بهبود بخشد.

از جمله مشکلات و مسائل یادگیری تیمی می توان به موارد ذیل اشاره کرد: (۱) هنگام اجرای یادگیری با تیم ها، آگاهی از مشکلات احتمالی که مانع از این فرآیند می شوند ضروری است. (۲) عدم اعتماد در میان اعضای تیم می تواند منجر به اختلال در ارتباطات و عدم تمایل به اشتراک گذاری ایده ها شود. (۳) شخصیت های مسلط ممکن است بر گفتگو مسلط شوند، در حالی که دیگران ممکن است احساس ترس یا نادیده گرفته شدن کنند. (۴) مقاومت در برابر تغییر یکی دیگر از مسائل رایج است، زیرا افراد ممکن است برای انطباق با روش های جدید تفکر یا کار تلاش نکنند. (۵) بازخورد همچنین برای یادگیری تیمی بسیار مهم است - بدون انتقاد سازنده، افراد ممکن است مهارت ها یا دانش خود را بهبود ندهند. (۶) مدیریت نامناسب زمان می تواند برای اعضای تیم جلسه های منظم و مشارکت کامل در یادگیری را چالش برانگیز کند. با آگاهی از این مشکلات و پرداختن به آنها به طور فعال، مدیران می توانند به سمت تجربیات یادگیری موثرتر و مشارکتی تر تلاش کنند.

معرفی یادگیری تیمی در محل کار می تواند دلهره آور باشد، اما مزایای انجام این کار می تواند به طور قابل توجهی بر بهره وری و رضایت کارکنان تأثیر بگذارد. با اتخاذ شیوه های ذیل، مدیران مدارس می توانند کار تیمی را بهبود بخشند، بهره وری را افزایش دهند و عملکرد کلی مدرسه را ارتقا دهند.

(۱) تامین منابع و آموزش: موفقیت یادگیری با تیم ها در محل کار به فراهم کردن منابع و فرصت های آموزشی کافی بستگی دارد. اعضای تیم نیاز به دسترسی به مطالب مرتبط، مانند مقالات، فیلم ها و کتاب ها دارند که به آنها کمک می کند مهارت های لازم برای همکاری موثر را توسعه دهند. علاوه بر این، مدیران می توانند با برگزاری جلسات آموزشی در زمینه کار تیمی و ارتباط شفاف، فرهنگ یادگیری مستمر را ایجاد کنند. این جلسات آموزشی می تواند معلمان را با مهارت های لازم برای کار مشترک و غلبه بر چالش هایی که ممکن است در طول پروژه های تیمی ایجاد شود، مجهز کند. علاوه بر این، ارائه بازخورد سازنده به اعضای تیم برای بهبود ضروری است. اعضای تیم باید تشویق شوند تا از اشتباهات خود درس بگیرند و موفقیت ها را به عنوان یک تیم جشن بگیرند. با ارائه این منابع و فرصت های آموزشی، مدیران می توانند محیطی را ایجاد کنند که در آن یادگیری تیمی ارزشمند، شناخته شده و حمایت شود.

(۲) تشویق ارتباطات باز: یادگیری موثر تیمی مستلزم ارتباط باز بین اعضای تیم است. تشویق همه به صحبت کردن و به اشتراک گذاشتن افکارشان می تواند منجر به حل مشکلات بهتر، تصمیم گیری سریع تر و بهبود همکاری شود. علاوه بر این، زمانی که اعضای تیم احساس می کنند شنیده می شوند و ارزش دارند، به احتمال زیاد به یکدیگر اعتماد می کنند و با هم برای رسیدن به یک هدف مشترک کار می کنند. لذا ایجاد یک فضای امن که در آن همه احساس راحتی کنند نظرات خود را به اشتراک بگذارند برای ارتباط آزاد ضروری است. مدیران باید با تشویق فعالانه همه اعضا در طول جلسات و



بحث، این رفتار را الگوبرداری کنند. با ایجاد هنجارهایی برای ارتباطات زود هنگام و تقویت منظم آنها، تیم ها می توانند فرهنگ باز بودن را ایجاد کنند که یادگیری و بهبود مستمر را ترویج می کند.

(۳) ایجاد هنجارهای تیم: وقتی نوبت به یادگیری تیمی می رسد، ایجاد هنجارهای واضح و مورد توافق برای همکاری موثر ضروری است. هنجارهای تیم انتظارات، ارزش ها و دستورالعمل های مشترکی هستند که بر نحوه تعامل و کار اعضای تیم با یکدیگر نظارت می کنند. با ایجاد این هنجارها، تیم ها می توانند محیط کاری مثبت تری را ایجاد کنند و ارتباطات بین اعضای تیم را بهبود بخشند. برخی از نمونه های هنجارهای معمول تیم عبارتند از گوش دادن فعال، بازخورد سازنده، احترام به تنوع نظرات و وقت شناس بودن برای جلسات. ایجاد این هنجارها از همان ابتدا می تواند به ایجاد اعتماد در میان اعضای تیم و ارتقای مسئولیت پذیری در گروه کمک کند. بازبینی منظم و تنظیم استانداردهای تیم همچنین می تواند تضمین کند که تیم به طور مداوم فرآیندهای همکاری و یادگیری خود را بهبود می بخشد.

منابع و مأخذ:

عبدالملکی، جمال و حکیم زاده، فرزاد. (۱۳۹۱). «پروپوزال نویسی در مطالعات کمی». انتشارات جامعه شناسان. تهران.

References:

- Alderfer, C. P. (1980) "The methodology of organizational diagnosis." *Professional Psychology*, 11(3), 459-468.
- Argote, L. (1993) "Group and organizational learning curves: Individual, system and environmental components." *British journal of social psychology*, 32(1), 31-51.
- Argote, L., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (2001) "Group learning in organizations." In M. E. Turner, *Groups at work: Theory and research* (PP. 369-412). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978) "Organisational learning: A theory of action perspective." Reading, MA: Addison Wesley.
- Arrow, H., McGrath, J.E. & Berdahl, J.L. (2000) "Small groups as complex systems: Formation, coordination, development and adaptation." CA: Sage.
- Bandura, A. (1997) "Self-efficacy: the exercise of control." New York: Freeman.
- Barron, B. (2000) "When smart groups fail." *The journal of the learning sciences*, 12(3), 307-359.
- Bouwen, R. (1998) "Relational construction of meaning in emerging organization contexts." *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(3), 299-319.
- Bresó, I., Gracia, F. J., Latorre, F., & Peiró, J. M. (2008) "Development and validation of the team learning questionnaire." *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(2), 145-160.
- Brooks, A. K. (1994) "Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations." *Human Resource Development Quarterly*, 5(3), 213-235.
- Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003) "Management team learning orientation and business unit performance." *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560.
- Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2002) "Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: Process and performance effects." *Academy of management journal*, 45(5), 875-893.
- Burke, S., Salas, E., & Diaz, D. (2008) "The role of team learning in facilitating team adaptation within complex environments: Tools and strategies." In V. Sessa & M. London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (PP. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997) "What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite." *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
- Collins, C. G., & Parker, S. K. (2010) "Team capability beliefs over time: distinguishing between team potency, team outcome efficacy, and team process efficacy." *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 1003-1023.
- Covey, S.R. (1989) "The seven habits of highly effective leaders." Amsterdam: Business Contact.
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999) "An organizational learning framework: from intuition to institution." *Academy of Management Review*, 34 (3), 523-537.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., White, R.E., & Djurfeldt, L. (1995) "Organizational learning: Dimensions for a theory." *The International Journal of Organizational Analysis*, 3, 337- 360.



- Daft, R. L., & Huber, G. P. (1987) "How organizations learn: A communication framework." *In Research in the Sociology of Organizations* (PP. 1-36). Greenwich, CN: JAI Press Inc.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003) "Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis." *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Dechant, K., & Marsick, V. (1993) "Team learning survey and facilitator guide." King of Prussia, PA: Organization Design & Development.
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993) "Towards a model of team learning." *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1-14.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010) "Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations." *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Devine, D. J. (2002) "A review and integration of classification systems relevant to teams in organizations." *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(4), 291-310.
- Dochy, F., Gijbels, D., Raes, E., & Kyndt, E. (2014) "Team learning in education and professional organisations." *In International handbook of research in professional and practice-based learning* (PP. 987-1020). Springer, Dordrecht.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003) "Effects of problem-based learning: A meta-analysis." *Learning and instruction*, 13(5), 533-568.
- Edmondson, A. (1999) "Psychological safety and learning behavior in work teams." *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007) "6 three perspectives on team learning: outcome improvement, task Mastery, and group process." *Academy of Management annals*, 1(1), 269-314.
- Edmondson, A. C., Roberto, M. A., & Watkins, M. D. (2003) "A dynamic model of top management team effectiveness: Managing unstructured task streams." *The Leadership Quarterly*, 14(3), 297-325.
- Edmondson, A.C. (1996) "Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error." *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 32, 5-32.
- Edmondson, A. C. (2002) "The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective." *Organization science*, 13(2), 128-146.
- Edmondson, A.C. (2002) "Managing the risk of learning." *In M. West (Ed.), International handbook of organizational teamwork* (PP.225-276). London: Blackwell.
- Ellis, A. P., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O., West, B. J., & Moon, H. (2003) "Team learning: Collectively Connecting the Dots." *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 821-835.
- European Foundation for Improvement of Living and Working Conditions. (2007) "Teamwork and high performance work organisations." Dublin: Author. Retrieved January 22nd, 2013 from <http://www.eurofound.europa.eu/ewco/reports/TN0507TR01/TN0507TR01.pdf>
- Gibson, C. B. (1996) "Do they do what they believe they can? Group efficacy and group effectiveness across tasks and cultures." *Academy of Management Journal*, 42(2), 138-152.
- Gibson, C. B. (2001) "From knowledge accumulation to accommodation: Cycles of collective cognition in work groups." *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(2), 121-134.
- Gijbels, D., Van den Bossche, P., & Loyens, S.M.M. (2013) "Student achievement in problem-based learning." *In J.A. Hattie & E.M. Anderman (Eds.), International Guide to Student Achievement* (PP. 282-284). N.Y.: Routledge.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005) "Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment." *Review of educational research*, 75(1), 27-61.
- Gully, S. M., Incalterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002) "A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships." *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819-832.
- Hackman, J.R. (1987) "The design of work teams." *In J. Lorsch (Ed.), Handbook of Organizational Behavior* (PP. 315-342). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Hargreaves, A. (2001) "The emotional geographies of teachers' relations with colleagues." *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
- Hinsz, V. B., Tindale, R. S., & Vollrath, D. A. (1997) "The emerging conceptualization of groups as information processors." *Psychological bulletin*, 121(1), 43-64.
- Hirst, G., & Mann, L. (2004) "A model of R&D leadership and team communication: The relationship with project performance." *R&D Management*, 34(2), 147-160.



- Huber, G. P. (1991) "Organizational learning: The contributing processes and the literatures." *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003) "Training for cooperative group work." In M. A. West, D. Tjosvold, & K.G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (PP. 167-184). London: Wiley.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989) *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina" MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999) *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.) " Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2003) "Training for cooperative group work." In M.A. West, D. Tjosvold & K.G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (PP. 167-183). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, K. (1997) "Teams as learners: a research-based model of team learning." *Journal of Applied Behavioral Science*, 33 (2), 227-246.
- Kayes, D. C., & Burnett, G. (2006) "Team learning in organizations a review and integration." In *OLKC 2006 Conference*.
- Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, K. (1997) "Teams as learners: A research-based model of team learning." *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227-246.
- Kegan, R. (2000) "What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning." In J. Mezirow (Ed.), *Learning in transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (PP. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kozlowski, S.W., & Bell, B.S. (2008) "Team learning, development and adaptation." In V. Sessa & M. London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (PP. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kwakman, K. (2003) "Factors affecting teachers' participation in professional learning activities." *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170
- Lawler, E.E., Mohrman, S.A., & Ledford, G.E. (1995) *Creating high performance organizations: Practices and results of employee involvement and total quality management in Fortune 1000 companies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K., & Grabbe, S. (1945) "Conduct, knowledge, and acceptance of new values." *Journal of Social Issues*, 1, 34-46.
- Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995) "Efficacy-performing spirals: A multilevel perspective." *Academy of management review*, 20(3), 645-678.
- London, M., & Sessa, V. I. (2006) "Group feedback for continuous learning." *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- London, M., Polzer, J. T., & Omoregie, H. (2005) "Interpersonal congruence, transactive memory, and feedback processes: An integrative model of group learning." *Human Resource Development Review*, 4(2), 114-135.
- Lynn, G. S., Skov, R. B., & Abel, K. D. (1999) "Practices that support team learning and their impact on speed to market and new product success." *Journal of Product Innovation Management*, 16(5), 439-454.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008) "Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future." *Journal of management*, 34(3), 410-476.
- McDougall, M., & Beattie, R. S. (1995) "Learning from learning groups." *The Journal of Management Development*, 14 (8), 35-41.
- Mesmer-Magnus, J. R., & DeChurch, L. A. (2009) "Information sharing and team performance: A meta-analysis." *Journal of applied psychology*, 94(2), 535-546.
- Poole, M. S., Hollingshead, A. B., McGrath, J. E., Moreland, R. L., & Rohrbaugh, J. (2004) " Interdisciplinary perspectives on small groups. " *Small group research*, 35(1), 3-16.
- Roschelle, J. (1992) "Learning by collaborating: Convergent conceptual change." *The journal of the learning sciences*, 2(3), 235-276.
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995) "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving." In C.E. O'Malley (ed.), *Computer supported collaborative learning* (PP. 69-97). Springer-Verlag, Heidelberg.
- Rowe, A. (2008) "Unfolding the dance of team learning: A metaphorical investigation of collective learning." *Management Learning*, 39(1), 41-56.



- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009) "Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena." *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015) "Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces." *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193–205.
- Rupert, J., & Jehn, K. (2006) "Team learning: The development and validation of a new typology." *Paper presented at the 10th International Workshop on Teamworking. Groningen, the Netherlands.*
- Savelsbergh, C.M., Storm, P., & Kuipers, B. (2008) "Do leadership behaviour, team stability and task interdependence relate to team learning?" *WAOP*, 1-26
- Savelsbergh, I.C., van der Heijden, B., & Poell, R.F. (2007) "Explaining differences in team performance. Does team learning behaviour matter?" *Working papers management sciences*. Retrieved on April 18th, 2009 from: <http://www.ou.nl/Docs/Faculteiten/MW/MW%20Working%20Papers/Savelsbergh%20C%20Heijden%20vd%20B%20Poell%20Gr%2007-05.pdf>
- Schmidt, H. G., Van der Molen, H. T., Te Winkel, W. W., & Wijnen, W. H. (2009) "Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school." *Educational psychologist*, 44(4), 227-249.
- Senge, P. M. (1990) "The fifth discipline: the art & practice of the learning organisation." New York: Doubleday.
- Sessa, V.I., & London, M. (2006) "Continuous learning in organizations. Individual, group, and organizational perspectives." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sessa, V.I., & London, M. (2008) "Interventions to stimulate group learning in organizations." *Journal of Management Development*, 27, 554-573.
- Sessa, V.I., & London, M. (2008) "Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations." Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, G. (2000) "Collaborative information environments to support knowledge construction by communities." *AI & SOCIETY*, 14(1), 71-97.
- Sterman, J. D. (1994) "Learning in and about complex systems." *System dynamics review*, 10(2-3), 291-330.
- Steyaert, C., Bouwen, R., & Looy, B. V. (1996) "Conversational construction of new meaning configurations in organizational innovation: A generative approach." *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 67-89.
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990) "Work teams: Applications and effectiveness." *American psychologist*, 45(2), 120-133.
- Tannenbaum, S.I., Smith-Jentsch, K., & Behson, S.J. (1998) "Training team leaders to facilitate team learning and performance." In J. Cannon-Bowers & E. Salas (Eds.), *Making decisions under stress: Implications for individual and team training* (PP. 247-270). Washington, DC: American Psychological Association.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001) "Peer assisted learning: A framework for consultation." *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Van De Vliert, E., & Euwema, M. C. (1994) "Agreeableness and activeness as components of conflict behaviors." *Journal of Personality and social Psychology*, 66(4), 674-687.
- Van den Bossche, P. (2006) "Minds in teams: the influence of social and cognitive factors on team learning." *Maastricht: Datawyse*. <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=6493>. Accessed 31 May 2013.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., & Kirschner, P. (2006) "Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: team learning beliefs and behaviors." *Small Group Research*, 37(5), 490–521.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., & Woltjer, G. (2005) "Sharing expertise in management: A study on team learning and its effect on shared mental models." *Academy of Management, Hawaii*.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006) "Exploring teachers' will to learn." *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423.
- Van Offenbeek, M. (2001) "Processes and Outcomes of Team Learning." *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (3), 303-317.
- Van Woerkom, M., & Croon, M. (2009) "The relationships between team learning activities and team performance." *Personnel Review*, 38, 560-577. .
- Vygotsky, L.S. (1979) "Mind in society: The development of higher psychological processes." Cambridge: Harvard University Press.
- Wageman, R. (1995) "Interdependence and group effectiveness." *Administrative science quarterly*, 145-180.



- Webb, N., & Palincsar, A.S. (1996) "Small group processes." In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *the Handbook of Educational Psychology* (pp. 841-873). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Wenger, E. (1998) "*Communities of practice. Learning, meaning and identity.*" Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M. (2000) "Reflexivity, revolution, and innovation in work teams." *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 5, 1-29.
- West, M. A. (2002) "Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups." *Applied psychology*, 51(3), 355-387.
- West, M. (2004) "Do teams work?" In M.A. West (Ed.), *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research (2nd Ed)* (PP.7-26). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wilson, J. M., & Goodman, P. S. & Cronin, MA (2007) "Group learning." *Academy of Management Review*, 32(4), 1041-1059.
- Zaccaro, S. J., Ely, K., & Shuffler, M. (2008) "The leader's role in group learning." In V. Sessa & M. London (Eds.), *Work group learning, understanding, improving and assessing how groups learn in organizations* (PP. 15-44). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Team learning: history, definitions and application models

An article for professional school managers

Jamal Abdolmaleki^{1*}, Faezeh Asadi², Avsat Abdolmaleki³, Sara Abdolmaleki⁴, Arezoo Yari⁵

1- Ph.D. in Educational administration of Bu -Ali Sina University and cultural worker in Qorve city, Kurdistan, Iran Email: Abdolmaleki1984@gmail.com (responsible for the article)

2- PhD student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran.

3- A graduate of Master's degree in clinical psychology from Azad University, Sanandaj branch, and a cultural employee of education in Qorve city, Kurdistan, Iran

4- Bachelor of Social Sciences, Payam Noor University, Qorve branch, and a cultural worker in Qorve city, Kurdistan, Iran

5- A graduate of Master's degree in Family Counseling, University of Kurdistan and cultural worker in Qorve city, Kurdistan, Iran

Abstract The aim of the current research was to investigate the history, definitions and applied models of team learning in the theories and perspectives of the research subject. The present research method was a library. Therefore, the researcher has answered the research questions by examining the theories and viewpoints of the research topic in scientific documents and exploring them with an analytical and interpretive approach. The investigated questions are: What is the historical basis of team learning in scientific theories? How is team learning defined in scientific theories? What are the most important team learning patterns in professional organizations? The results indicated that: the first important theoretical role was played by Sangeh (1990), who developed the concept of team learning under the emerging principles of the learning organization. Most theories and studies consider team learning as a relatively permanent change in the team's collective knowledge and skill level, which is created by sharing the experience of team members. Six valid models that try to understand team learning processes are (1) work team learning model; (2) team learning process model; (3) continuous learning model of the team; (4) the pattern of team learning beliefs and behaviors; (5) the four-dimensional model of team learning and (6) the integrated system model of team learning. Finally, problems and issues of team learning and solutions to improve the effectiveness of team learning in schools are presented

Key words: team learning, history, definitions, models, school principals