

Investigating the role of school principals as learning leaders in the formation of teachers' professional communities

Monire Zamani^{*1} , Bijan Abdollahi² , Hassanreza Zein Abadi³ , and Abdorrahim Naveh Ebrahim⁴ 

1. Corresponding author, Ph.D. in Educational Management, Faculty of Management, Khwarazmi University, Tehran, Iran. E-mail: monirezamani@yahoo.com
2. Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Khwarazmi University, Tehran, Iran. E-mail: biabdollahi@khu.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Khwarazmi University, Tehran, Iran. E-mail: hzeinabadi@yahoo.com
4. Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Khwarazmi University, Tehran, Iran. E-mail: naveh1954@yahoo.com

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2023/12/27
Reviewed: 2024/02/12
Accepted: 2024/04/05
Published Online:
2024/11/05
Pages: 131-146

Keywords:
teachers' professional
learning community,
school principals' beliefs,
school principals'
strategies,
learning leadership,
school principals' role

Background and Objectives: Given the impact of professional learning communities in schools and their role in the professional growth of teachers, enhancing classroom processes, promoting student learning, and improving school efficiency, it is essential to analyze the key factors influencing the formation and stabilization of these communities. This study aimed to investigate the role of school principals as learning leaders in the formation and development of teachers' professional learning communities, as well as to identify the principals' strategies and beliefs in this regard. **Methods:** This is a qualitative study, combining findings from two parts: a 'systematic qualitative review' and 'semi-structured interviews'. Data analysis and synthesis were conducted in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. Reliability was ensured through participant validation, peer review, and triangulation. **Findings:** Seven components were identified in the selective code 'Strategies of school principals in the formation and development of teachers' professional learning communities,' and five components in the selective code 'Basic beliefs of school principals in the formation and development of teachers' professional learning communities. **Conclusion:** The results of this study reveal that various aspects of collaborative, educational, transformational, and supportive leadership intersect in the professional learning community, and that this intersection is what forms the professional learning community.

Cite this Article: Zamani, M., Abdollahi, B., Zein Abadi, H., & Naveh Ebrahim, A. (2024). Investigating the role of school principals as learning leaders in the formation of teachers' professional communities. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 131-146. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15505.851>



© the authors
Publisher: Farhangian University



بررسی نقش مدیران مدارس به عنوان رهبران یادگیری در تشکیل اجتماعات حرفه‌ای معلمان

منیره زمانی^{۱*}، بیژن عبدالهی^۲، حسن رضا زین آبادی^۳، عبدالرحیم نوه ابراهیم^۴

۱. نویسنده مسئول، دکترای مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: monirezamani@yahoo.com

۲. استاد دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: biabdollahi@khu.ac.ir

۳. استاد دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: hzeinabadi@yahoo.com

۴. استاد دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: naveh1954@yahoo.com

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: باتوجه به تأثیر اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس و نقشی که می‌توانند در رشد حرفه‌ای معلمان، بهبود فرایندهای آموزشی کلاسی، ارتقای یادگیری دانش‌آموزان و بهره‌وری و کارایی مدرسه داشته باشند، ضروری است که عوامل اثرگذار بر تشکیل و تثبیت اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس، مورد واکاوی قرار بگیرد. این پژوهش، با هدف بررسی نقش مدیران مدارس به عنوان رهبران یادگیری در تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان و شناسایی راهبردها و باورهای مدیران در این باره انجام شده است. **روش‌ها:** این پژوهش یک پژوهش کیفی است که حاصل ترکیب یافته‌های به‌دست‌آمده در دو بخش «مرور کیفی نظام‌مند» و «مصاحبه نیمه‌ساختاریافته» است. تحلیل و سنتز داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی صورت گرفته است. قابلیت اعتماد از طریق کنترل توسط مشارکت‌کنندگان، بازبینی همکاران و سه سویه‌نگری انجام پذیرفت. **یافته‌ها:** ۷ مؤلفه در کد انتخابی «راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان» و ۵ مؤلفه در کد انتخابی «باورهای اساسی مدیران مدارس در تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان» شناسایی گردید. **نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که جنبه‌های مختلفی از رهبری مشارکتی، رهبری آموزشی، رهبری تحولی و رهبری حمایتی در اجتماع یادگیری حرفه‌ای با یکدیگر تلاقی می‌کنند. برآیند این تلاقی اجتماع یادگیری حرفه‌ای را شکل می‌دهد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۷

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۱۴۶-۱۳۱

واژه‌های کلیدی:

اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان،
باورهای مدیران مدارس،
راهبردهای مدیران مدارس،
رهبری یادگیری،
نقش‌های مدیریتی در مدرسه

استناد به این مقاله: زمانی، منیره، عبدالهی، بیژن، زین آبادی، حسن رضا، و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۴۰۳). بررسی نقش مدیران

مدارس به عنوان رهبران یادگیری در تشکیل اجتماعات حرفه‌ای معلمان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*. ۱۰(۱۸)، ۱۴۶-۱۳۱.

<https://doi.org/10.48310/itt.2024.15505.851>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

امروزه در تلاش برای توسعه یافتگی و مقابله با چالش شکاف پیشرفت، بسیاری از مدارس، شروع به بررسی مدل‌های پیشرفت حرفه‌ای خود کرده‌اند (Duling, 2012). در آموزش و پرورش، برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تحقق موفقیت‌آمیز اصلاحات، تلاش‌های فردی و جمعی معلمان ضروری است (Balyer et al., 2015). معلمان به‌عنوان پیشرو فرایند یادگیری، نقش بسیار مهمی در ایجاد یادگیری باکیفیت دارند (ولی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). باتوجه‌به این‌که معلمان برای نیل به اهداف آموزش و پرورش نقش کلیدی در فرایند یادگیری دارند ضرورت توجه به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان نمایان می‌شود (مطهری‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که گروه‌های آموزشی می‌توانند منجر به بهبود عملکرد شغلی معلمان در تدریس و یادگیری گردند (عنایتی زاده و قروونه، ۱۴۰۲). موفقیت در تدریس تا حدی بستگی به این دارد که چگونه معلمان برای اشتراک‌گذاری تجربیات به کارهای جمعی می‌پیوندند (Little, 2012). به این معنا، ایجاد اجتماعات حرفه‌ای جایی که معلمان برای بهتر کردن تدریس خود با یکدیگر همکاری می‌کنند می‌تواند به پیشرفت یادگیری و پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها کمک کند؛ بنابراین، تشکیل اجتماعات حرفه‌ای به مؤلفه مهمی در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است (Zhao et al., 2019). اعتقاد بر این است که ایجاد اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای باعث پیشرفت ظرفیت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود. به‌منظور توسعه ظرفیت و حفظ آن، ایجاد «اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای» در مدرسه یکی از نقش‌های اداری است که مدیران مدارس باید ایفا کنند. تا آنجا که به ظرفیت‌سازی مربوط می‌شود، ایجاد اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای مشارکتی در مدارس بیش از هر زمان دیگر برای مدیران مدارس مهم است (Balyer et al., 2015). رفتار مدیران می‌تواند در تعاملات اجتماعی و سازمانی تعیین‌کننده جریان‌ات سازمانی باشد. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که نقش مدیران مدارس را به اداره کردن و انجام وظایف اجرایی معمول و روزمره مدیریت محدود می‌کرد، امروزه باتوجه‌به اهمیت جایگاه مدیران، نقش رهبری آموزشی برای مدیران آموزشی موردتوجه قرار گرفته است. دانشمندان فرهنگ‌سازمانی و رهبری اذعان دارند که اگر می‌خواهید بدانید چه چیزی در مدرسه مهم شمرده می‌شود، مراقب مدیر خود باشید. مدیران می‌توانند یادگیری را به‌عنوان هسته اصلی عمل خود قرار دهند و باتوجه‌به آنچه به آن توجه می‌کنند، آنچه انجام می‌دهند و آنچه پاداش می‌دهند و لحنی که دارند، جهت و انتظارات را برای یادگیری در مدرسه تعیین کنند. رهبری آموزشی مسئولیت اصلی مدیران مدارس است (Bredeson & Johnsson, 2000). ایجاد و تداوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدارس مستلزم رهبری و هدایت است. مدیر مدرسه می‌تواند در ایجاد این ساختارها نقش کلیدی ایفا کند. رهبری عامل کلیدی در تحول مدارس است (Voulalas & Sharpe, 2005). روشی که مدیران مدارس، اجتماع یادگیری حرفه‌ای را اجرا می‌کنند برای تحقق بهبود پایدار مدرسه مهم است. فرض بر این است که رهبران مدرسه بر اساس تفسیرشان از اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان که بر اساس باورهای آموزشی زیربنایی آن‌ها است، عمل می‌کنند. آن‌ها بر اساس تفسیر خود از مداخله در مدارس عمل می‌کنند. با فرض این‌که پایداری و بهبود مستمر به‌عنوان یک چالش برای مدارس شناخته شده است، شناسایی عملکرد و تفسیر مدیران مدارس از اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان و باورهای آموزشی زیربنایی آنان برای تحقق اجتماعات یادگیری از اهمیت برخوردار است (Boom-Muilenburg et al., 2021).

باوجوداینکه پژوهش‌ها، اثربخشی اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای را هم در موفقیت تحصیلی و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند و هم آن را در ارتقای رشد حرفه‌ای و عملکرد معلمان موردتوجه قرار داده‌اند و همچنین کارآمدی این اجتماعات در شناسایی مسائل آموزشی و تلاش برای برطرف کردن مسائل و حرکت به‌سوی رشد و تعالی و بهبود مستمر مدرسه آشکار شده است؛ اما آموزش و پرورش همچنان در ایجاد فرهنگ اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در

مدارس به نتیجه مطلوب نرسیده است. با نظر به اهمیت تشکیل اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس و تأثیری که می‌توانند در رشد حرفه‌ای معلمان، بهبود فرایندهای آموزشی کلاسی، ارتقای یادگیری دانش‌آموزان و بهره‌وری و کارایی مدرسه داشته باشند، ضروری است که عوامل اثرگذار بر تشکیل و تثبیت اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس، مورد واکاوی قرار بگیرد. درحالی که مطالعات مختلف از نقش مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای پشتیبانی می‌کنند و مدیران را در تشکیل اجتماع یادگیری معلمان مؤثر می‌دانند، اما درباره رفتارها، راهبردها و باورهای مدیران و چگونگی ایفای این نقش مهم شکاف وجود دارد (Teague, 2012). با وجود اهمیت واضح این موضوع، مطالعات بسیار کمی دیدگاه‌های مدیران را در اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای و گروه‌های توسعه حرفه‌ای در مدارس بررسی کرده و یا این‌که چگونه مدیران خود را درگیر چنین اجتماعاتی می‌کنند کمتر موردبررسی قرار گرفته‌اند (Avidov-Ungar, 2018). ازاین‌رو، واکاوی این‌که باورها و راهبردهای مدیران در تعاملات آموزشی و اداری مدرسه چگونه می‌تواند در ایجاد و توسعه اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای ایفای نقش کند، مسئله پیش روی پژوهش حاضر است. در این پژوهش نقش مدیران در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان در قالب سؤالات زیر موردبررسی قرار گرفته است.

رفتارها و راهبردهای مدیران مدارس برای تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان کدام‌اند؟
باورهای اساسی مدیران مدارس برای تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان کدام‌اند؟

پیشینه پژوهش

رشد حرفه‌ای، خودبه‌خود، اتفاق نمی‌افتد، بلکه باید مدیریت شود یا این‌که هدایت و موردحمایت واقع شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتار مدیران می‌تواند بر رفتار و عملکرد معلمان تأثیر بگذارد. رهبری مدیر یا رفتار وی تأثیر چشمگیری بر رفتار و نگرش معلمان دارد. ایجاد و تداوم اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس مستلزم رهبری و هدایت است. مدیر مدرسه می‌تواند در ایجاد این ساختارها نقش کلیدی ایفا کند. مدیران می‌توانند یک فرایند تغییر سازمان‌دهی شده برای شکل‌دادن اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه ایجاد کنند، ظرفیت‌های حل مسئله را بهبود داده، درک و ارتباط را افزایش دهند، و به‌عنوان رهبران آموزشی، مدارس خود را به اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای بدل کنند (Olivier & Hipp, 2010). دراین‌باره نقش مدیر، کمک به ارتقای یادگیری مؤثر از طریق مدیریت حمایتی، ساختار سازمانی، انگیزه‌بخشی و تشویق افراد برای اشتراک‌گذاری و مدیریت دانش است (Bozdoan, 2013). برای ایجاد شرایط مناسب برای توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای هشت استراتژی در سه محور شرایط ساختاری، شرایط فرهنگی و شرایط ارتباطی ارائه شده است. شرایط ساختاری شامل سه راهبرد: (۱) تبدیل یادگیری مشارکتی معلم به رویه‌ای مستمر، (۲) ایجاد فرصت‌های فراوان و سرمایه‌گذاری منابع برای یادگیری همتایان و (۳) استفاده از فرایندهای مختلف برای شناسایی معلمان برجسته به‌عنوان الگو. شرایط فرهنگی شامل سه راهبرد: (۱) ارتقای مشارکت معلمان در تدوین چشم‌انداز مدرسه، (۲) تمایل به سرمایه‌گذاری زمان و تلاش برای یادگیری معلم، و (۳) اطمینان از تمرکز بر یادگیری. شرایط ارتباطی شامل دو راهبرد: (۱) افزایش تمایل معلمان برای همکاری و (۲) درک و مراقبت از معلمان برای جلب‌اعتماد (Haiyan & Allan, 2020). یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس هم بر اساس رهبری یادگیری محور مدیر و هم فرهنگ همکارانه مدرسه شکل می‌گیرد (Kulophas & Hallinger, 2020). همچنین رهبری تحول‌آفرین می‌تواند اجتماعات یادگیرنده قوی‌تر و خودکارآمدی جمعی بالاتر را پیش‌بینی کند (Voelkel, 2019).

هفت عامل برای حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان در مدرسه توسط مدیران مورد تأکید قرار گرفته است: (۱) توسعه و به اشتراک گذاشتن یک چشم‌انداز متمرکز بر یادگیری همه دانش‌آموزان؛ (۲) ایجاد و حمایت از فرصت‌های یادگیری مستمر برای همه کارکنان؛ (۳) ترویج یادگیری تیمی و همکاری بین کارکنان؛ (۴) ایجاد فرهنگ تحقیق، نوآوری و اکتشاف. (۵) تعبیه سیستم‌هایی برای جمع‌آوری و تبادل دانش و یادگیری؛ (۶) یادگیری با و از محیط خارجی، و (۷) مدل‌سازی و رهبری یادگیری در حال رشد (Admiraal et al., 2019). علاوه بر این‌ها به نظر می‌رسد رهبری اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای، نیاز به یک رویکرد جامع تمرکززدایی دارد، که از طریق جهت‌گیری استراتژیک و ساختارهای پشتیبانی، توزیع

رهبری را در بین معلمان ممکن می‌سازد. تمرکز بر سه بعد رهبری مشترک و حمایتی؛ چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک؛ و ساختارها نیز در توسعه جوامع یادگیری مشترک مؤثر است (Ho et al., 2019). همچنین عضویت واضح و القای مؤثر برای اعضای جدید. تمرکز مشترک، تعهد و جهت‌گیری پژوهشی؛ وضوح نقش‌ها از جمله نقش‌های رهبری؛ فرصت‌هایی برای گفت‌وگو و محرومیت از عمل و تحریک ایده‌های جدید در تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای مهم شمرده شده‌اند (Thornton & Cherrington, 2018). سه نقش کلیدی برای مدیر در ایجاد فضای آموزشی حرفه‌ای مطرح شده است: (۱) ایجاد چشم‌اندازی مشترک برای یادگیری به‌طوری‌که مدیر تلاش کند تا حس امکان تغییر را در مدرسه پرورش دهد؛ (۲) رویکرد شخصی‌تر به یادگیری برای بازگویی جو امید و اعتماد در میان معلمان؛ (۳) الگوبرداری از تعهد به یادگیری حرفه‌ای به اشتراک گذاشته‌شده در عموم به‌عنوان یک عنصر کلیدی در پرورش جو یادگیری در بین معلمان. همچنین توجه به پیچیدگی‌های موارد خاص رهبری مدرسه، برای درک لایه‌های پنهان نقش مدیر مدرسه در رهبری جوامع یادگیری ضروری است (Cherkowski, 2016).

باوجوداینکه گفتمان بیشتری درباره چگونگی هدایت اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان در عمل لازم است؛ اما نیاز به تغییرات ساختاری، پذیرش اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای با آغوش باز، حصول اطمینان از ارائه آموزش‌های مناسب، ایجاد ظرفیت حرفه‌ای در سراسر جامعه یادگیری، و تبدیل مدرسه به مرکز آموزش برای خانواده‌ها و اعضای جامعه یادگیری به مدیران تأکید شده است (Hang To, 2021). ابعاد چندگانه رهبری مدیر سهم قابل‌توجهی در ظرفیت مدرسه و یادگیری حرفه‌ای معلم دارد. وجود همکاری، اعتماد، ارتباط، حمایت از دانش‌آموزان و همسویی، انسجام و ساختار در مدارس نیز بر یادگیری حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار است (Li et al., 2018). بیشتر مدیران خود را با فراهم‌آوردن شرایط لازم یا شرکت در جلسات اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در تسهیل شکل‌گیری اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای مؤثر می‌دانند (Avidov-Ungar, 2018).

با همه این‌ها همچنان فرایندها و راهبردهای اجرایی مؤثر، رفتارهای پشتیبانی‌کننده، ساختارهای لازم، اندیشه‌های بنیادی حمایت‌کننده و درمجموع چگونگی تسهیل فرهنگ اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس جای تأمل و تعمق بیشتر دارد. عوامل درهم‌تنیده و پیچیده در مدیریت اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای از قبیل بنیان‌های ارزشی مدیران، رفتارها، کنش‌ها و راهبردهای اجرایی و راهکارهای عملی مدیران برای این منظور نیازمند واکاوی بیشتر است.

روش

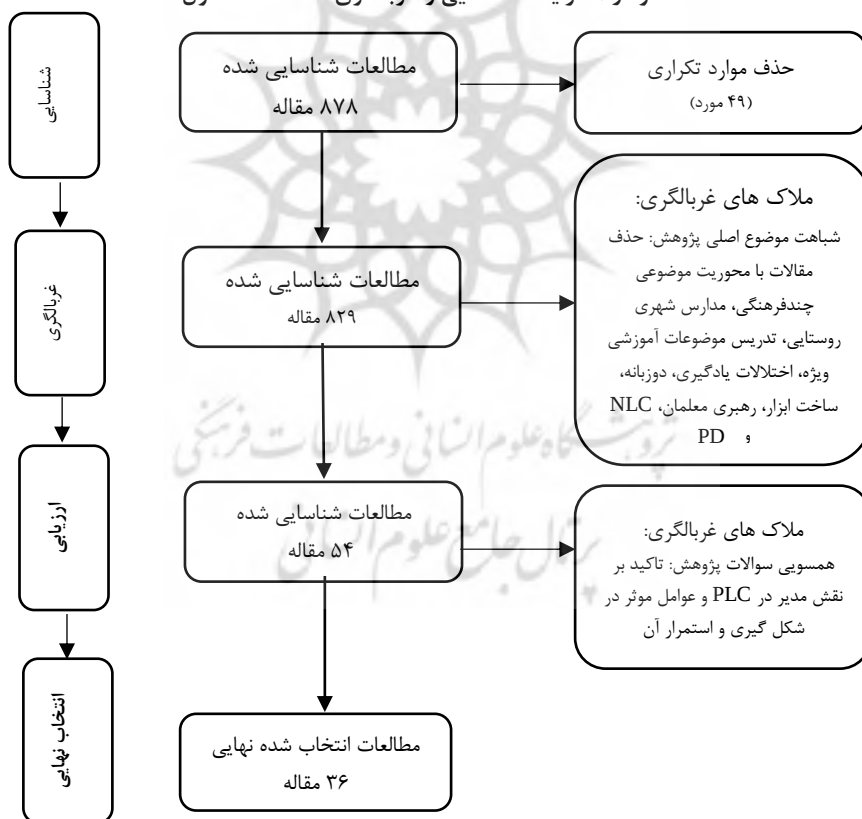
این پژوهش، یک پژوهش کیفی است و در دو بخش «مرور نظام‌مند» و «مصاحبه نیمه ساختاریافته» انجام شده است. در بخش مرور نظام‌مند از سنتز موضوعی (Sutton et al., 2019). استفاده شده است. گام‌های اجرایی این بخش بر اساس رویه رایج و همکاران (Wright et al, 2007) در هفت مرحله اجرا شد که عبارت‌اند از تعیین سؤال پژوهش، تعیین پروتکل پژوهش، جست‌وجوی متون و ادبیات، استخراج داده‌ها، ارزیابی کیفیت متون، تحلیل داده‌ها، و تفسیر نتایج. نه مجله پیشرو بین‌المللی در مدیریت آموزشی برای شناسایی اسناد مربوط به پژوهش شناسایی و انتخاب گردید. شناسه این مجلات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. فهرست مجلات علمی مورد استفاده در پژوهش

عنوان مجلات	ناشر
Educational Administration Quarterly (EAQ) Educational Management Administration & Leadership (EMAL) Journal of School Leadership (JSL) Management in Education	SAGE Journals
Journal of Educational Administration (JEA) International Journal of Educational Management	Emerald insight
International Journal of Leadership in Education School Leadership & Management (SLM) Professional Development in Education	Taylor & Francis and Routledge imprints

برای جست‌وجوی محتوای موردنظر از کلیدواژه‌های تحقیق استفاده شد. کلیدواژه‌هایی تعیین شدند که بتوانند مفهوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای، نقش مدیران، رویکردها، رفتارها و راهبردها، افکار و باورهای ایشان را پوشش بدهند. به‌عنوان معیارهای غربالگری، مطالعاتی که از نظر موضوع و سؤالات پژوهش همسو با پژوهش حاضر نبودند، یا یک موضوع اصلی دیگر را در کنار اجتماع یادگیری حرفه‌ای موردتوجه قرار داده بودند و همچنین مقالاتی که صرفاً به‌طور کلی به تبیین اجتماعات یادگیری حرفه‌ای پرداخته بودند و نقش مدیر در آن‌ها به‌عنوان موضوع کلیدی و اصلی مطرح نبود، از مجموعه مرور نظام‌مند حذف شدند. از ۸۷۸ مقاله شناسایی‌شده ۳۶ مقاله برای بررسی انتخاب شد. فرایند شناسایی و غربالگری در نمودار ۱ نمایش داده شده است. ۵۱ درصد این پژوهش‌ها در دوره آموزش عمومی انجام شده؛ که در مجموع با ۸ درصد مربوط به پیش‌دبستان، ۹ درصد دبستان، ۲۹ درصد دبیرستان، ۹۷ درصد پژوهش‌های موردبررسی در این پژوهش را شامل می‌شود. تنها ۳ درصد از مطالعات مربوط به زمینه دانشگاهی است. مطالعات تحلیل‌شده در این پژوهش از نظر بازه زمانی اجرا متعلق به سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۱ هستند. از نظر روش پژوهش، محدودیتی برای شیوه اجرای پژوهش اعمال نشد. ۷۱ درصد از پژوهش‌ها به شیوه کیفی و ۲۳ درصد به شیوه کمی و ۶ درصد به‌صورت ترکیبی اجرا شده‌اند. به‌منظور بررسی کیفیت مطالعات مشمول پژوهش رتبه‌بندی مجلات در پایگاه اسکوپوس^۱ موردبررسی قرار گرفت. رتبه‌بندی مجلاتی که در این پژوهش به‌عنوان منبع مورد استفاده قرار گرفته‌اند در جدول ۲ نمایش داده شده است. در این جدول میزان ارجاعات در سه سال گذشته، درصد آن و رتبه مجله در ارجاعات و همچنین شاخص SJR و SNIP ارائه شده است.

نمودار ۱. فرایند شناسایی و غربالگری مطالعات مشمول



جدول ۲: رتبه‌بندی مجلات

journal	Score Cite	Citations	Documents	% Cited	SNIP	SJR	Publisher
EMAL	۵,۸	۱۲۱۰	۲۰۹	۸۳	۲,۲۵۶	۱,۲۸۲	SAGE
EAQ	۵,۶	۵۳۴	۹۵	۸۲	۲,۹۶	۱,۹۴۹	SAGE
SLM	۴,۸	۴۷۹	۹۹	۸۲	۲,۵۵۶	۱,۴۴۳	Taylor & Francis
PDE	۳,۸	۸۱۵	۲۱۷	۷۷	۱,۶۶۴	۱,۰۹۴	Taylor & Francis
IJLE	۲,۹	۴۶۷	۱۶۰	۷۱	۰,۹۰۶	۰,۴۶۹	Taylor & Francis
JEA	۲,۹	۴۷۶	۱۶۴	۶۴	۱,۴۵۹	۱,۰۰۹	Emerald
IJEM	۲,۷	۱۱۱۲	۴۰۸	۶۷	۱,۱۰۵	۰,۴۶۲	Emerald
ME	۱,۷	۱۳۴	۷۸	۵۳	۱,۳۸	۰,۷۴۵	SAGE
JSL	۰	-	-	-	-	-	SAGE

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه نتایج از کدگذاری باز و محوری استفاده گردید. این مراحل به صورت دوری و با چندمرتبیه بازبینی در راستای کدهای انتخابی پژوهش صورت پذیرفت. این فرایند به روش دستی توسط خود پژوهشگر از طریق فیش‌نویسی انجام شده است.

در بخش مصاحبه از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. در این بخش، مدیران و معلمان در دسترس که در پیشینه خود دارای تجربه فعالیت در گروه‌های آموزشی بوده و به توفیق در عملکرد حرفه‌ای خود مشهور بودند انتخاب و برای مصاحبه دعوت شدند. مصاحبه با مشارکت ۲۰ تن از مدیران و معاونان آموزشی خبره انجام پذیرفت. از این ۲۰ تن ۴ نفر معاون آموزشی یک نفر کارشناس آموزشی اداری (دارای تجربه مدیریت دبستان) و ۱۵ نفر مدیر دبستان بودند. ۵ نفر دارای مدرک تحصیلی دکترا، ۸ نفر کارشناسی ارشد و ۷ نفر دارای مدرک کارشناسی بودند. درباره داده‌های مربوط به مدرک تحصیلی مشارکت‌کنندگان، نما مدرک کارشناسی ارشد با نسبت ۴۰ درصد و رشته مدیریت آموزشی با نسبت ۳۵ درصد بود. دامنه کل سابقه مشارکت‌کنندگان از ۷ تا ۳۳ سال، میانگین کل سابقه ۲۵ سال، نمای کل سابقه ۲۹ سال بود. در این پژوهش مصاحبه به دلخواه مشارکت‌کنندگان یا به صورت حضوری یا به صورت تلفنی انجام پذیرفت. در هر دو صورت صدای مکالمه ضبط می‌شد. پس از مصاحبه، فایل‌های صوتی برای انجام تجزیه و تحلیل داده‌ها به فایل‌های نوشتاری تبدیل گردیدند. انجام مصاحبه، تبدیل فایل صوتی به فایل نوشتاری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در فرایندی مستمر و دوری صورت می‌گرفت. مصاحبه تا زمانی که اشباع ایجاد شود، یعنی زمانی که داده‌های جدیدی در مصاحبه‌ها دریافت شود و صحبت‌های مشارکت‌کنندگان تکرار گفته‌های پیشین باشد ادامه یافت. تجزیه، تحلیل و ترکیب داده‌های مصاحبه به روش دستی توسط خود پژوهشگر صورت گرفت. در این بخش نیز از رویکرد استقرایی و کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد.

در جدول زیر نمونه‌هایی از کدهای باز و محوری در بخش مرور نظام‌مند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته ارائه شده است.

جدول ۳: نمونه کدگذاری‌های باز و محوری

منبع	متن	کد باز	کد محوری
مشارکت‌کننده در مصاحبه (کد الف. الف.)	دقیقاً زمانی که همکارا تصور کنن چه فایده‌ای داره دوغودوشاب یکیه، و زمانی که همکار کار را انجام می ده ولی به چشم مدیر نمیداننه تشویقی نه انگیزه‌ای هیچی. از جانب مدیر و اداره حتی... وقتی همکار می بیننه کاری که انجام می ده هیچ جا به چشم نمیداننه بی انگیزه میشه قاعدتاً.	تشویق کردن و ایجاد انگیزه	پشتیبانی و حمایتگری
مشارکت‌کننده در مصاحبه (کد سین. میم.)	مؤثرترین عامل مشوق‌ها هستن. مشوق‌های انگیزشی که بتونه به معلما کمک بکنه گام‌های بلندتری بردارن. رها نشن معلمایی که فعالیت‌های قوی در مدرسه انجام دادن رها نشن...	تشویق کردن و ایجاد انگیزه	پشتیبانی و حمایتگری
مقاله بررسی شده در	همان‌طور که یکی از مدیران گفت: «شکست بخشی از یادگیری ریسک‌پذیری	ریسک‌پذیری	یادگیری

منبع	متن	کد باز	کد محوری
مرور نظام‌مند (کد 17emal)	است. اگر شکست نخوریم، پس هیچ چیز جدیدی را امتحان نمی‌کنیم.		محوری
مشارکت‌کننده در مصاحبه (کد الف. صاد.)	اگر مدیر اهمیت نده معلمای هم پایه جلسه بذارن نذارن، با هم گفت‌وگوهای حرفه‌ای ندا شته باشن، جلسات پر سش و پا سخ ندا شته باشن، قطعاً این اتفاق نمی‌فته. ولی وقتی به‌عنوان دبیر جلسه در جلسه حضور داره و با همکارا صحبت و بحث علمی می‌کنه، موضوع مقالاتشون را می‌پرسه با هم گپ و گفتگو می‌کنن درباره رسیدن به هدف، روی یادگیری بچه‌ها و معلما تأثیر می‌ذاره.	تشکیل جلسات و کمیته‌های هم‌اندیشی در سطح مدرسه و شکل‌دادن به گفت‌وگوهای حرفه‌ای	ایجاد شبکه‌های توانمندساز
مقاله بررسی شده در مرور نظام‌مند (کد 1EAQ)	مدیران پرورش‌دهنده جوامع یادگیرنده حرفه‌ای وظایف اصلی خود را به‌عنوان هدایت جلسات، تشکیل گروه و ایجاد انگیزه برای معلمان برای مشارکت و همکاری در PLC تعریف می‌کنند.	هدایت جلسات تشکیل گروه و ایجاد انگیزه	ایجاد شبکه‌های توانمندساز

یافته‌ها

نتایج یافته‌های بخش مرور نظام‌مند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با یکدیگر تطبیق داده شده و ترکیب شدند. بدین‌صورت که یافته‌های حاصل از بخش مرور کیفی نظام‌مند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در کنار یکدیگر قرار داده شدند و مؤلفه‌های شناسایی شده شبیه به هم با یکدیگر تجمیع و ترکیب شدند. تا بدین‌وسیله نقش مدیران مدارس برای تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای معلمان مشخص شود. یافته‌های نهایی پژوهش که حاصل ترکیب یافته‌های بخش مرور نظام‌مند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است در جدول ۴ ارائه شده است. «راهنمای مدیران» در ۷ مؤلفه محوری با ۳۴ نشانگر و «باورهای مدیران» در ۵ مؤلفه محوری با ۱۹ نشانگر شناسایی شده‌اند.

اعتبار یافته‌های نهایی پژوهش مبتنی بر سه سویه نگری یا مثلث‌سازی منابع و درگیری طولانی‌مدت در پژوهش به‌دست‌آمده است. تکنیک مثلث‌سازی یا روش سه سویه نگری با هدف غلبه بر سوگیری‌های ذاتی پژوهش است که ناشی از به‌کارگرفتن یک روش، یک مشاهده‌گر و یا یک تئوری در مطالعات است. در این پژوهش برای رسیدن به پاسخ‌سؤالات پژوهش در دو بخش از دو منبع داده استفاده شده است. مرور نظام‌مند با گردآوری و تحلیل دانش روز و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با گردآوری نظرات، دیدگاه‌ها و تجارب مشارکت‌کنندگان در بافت تجربی مدارس، در کنار هم چارچوب جامعی از مؤلفه‌های راهنمادی مدیران و باورهای آنان در تشکیل و استمرار اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان ایجاد کرده‌اند. استفاده از این دو منبع داده برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش، به‌عنوان تکنیک سه سویه نگری و مثلث‌سازی در نظر گرفته شده است که قابلیت اعتبار و اطمینان یافته‌های پژوهش را بالا می‌برد. به‌منظور کسب «قابلیت اطمینان»، از بازرسی و مستندسازی پژوهشگر در خصوص داده‌ها، روش‌ها و تصمیم‌ها استفاده شده است. این امر با خودبازبینی محقق و نظارت همکاران پژوهش (استادان راهنما و مشاور) انجام شده است تا از سوگیری در پژوهش پیشگیری شود. همچنین از آنجاکه محقق شاغل در آموزش و پرورش بوده و در پست آموزگاری و کارشناسی گروه‌های آموزشی، دارای پیشینه کاری است، با محیط و میدان پژوهش آشنا بوده و درگیری طولانی‌مدت و شواهد تجربی دارد. این امر با عنوان درگیری طولانی‌مدت و مداوم با محیط پژوهشی به اعتبار بیشتر پژوهش کمک کرده است. به‌این‌ترتیب قابلیت اعتماد پژوهش حاصل شده است.

جدول ۴. نشانگرها و مؤلفه‌های شناسایی شده پژوهش

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
راهنمای مدیران	برنامه محوری	بررسی وضعیت موجود و نیازسنجی کردن
مدیران مدارس		اولویت‌بندی کردن نیازها
		برنامه‌ریزی کردن و ساختارمند کردن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای در مدرسه

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
	پشتیبانی و حمایتگری	محافظت کردن از عوامل درونی مدرسه در مقابل فشارهای عوامل درونی و بیرونی تأمین کردن امکانات و تجهیزات مورد نیاز معلمان صداقت و عدالت و ایجاد محیط امن و جو سالم مبتنی بر اعتماد در مدرسه رفتار محترمانه و دوستانه با کارکنان مدرسه مدیریت مطلوب روابط انسانی تسهیلگری و رفع نیاز همکاران تشویق کردن و ایجاد انگیزه
	انسجام بخشی	ترسیم نمودن چشم انداز مشترک برای مدرسه تبیین انتظارات و مفهوم سازی در مدرسه الگوسازی در مدرسه و منبع الهام بودن برای دیگران جهت دادن به تغییرات متناسب با زمینه سازمانی و مدیریت مقاومت در مقابل تغییر
	مشارکت جویی	تحریک فرهنگ سازگاری، انعطاف پذیری و انتقاد پذیری در مدرسه فراهم کردن شرایط برای تصمیم گیری جمعی در مدرسه استقلال دادن به معلمان و سپردن مسئولیت به ایشان پرهیز کردن از اجبار، کنترل گری و دستوردهی گسترش دادن مرزهای مدرسه و جلب مشارکت همه ذی نفعان
	ایجاد شبکه های توانمند ساز	ایجاد موقعیت های یادگیری جمعی برای معلمان از طریق تیم سازی و ساختارهای گروهی پیشگیری از انزوای معلمان و ایجاد موقعیت مشاهده تدریس دیگر معلمان برقرار کردن ارتباط بین مدرسه و منابع توسعه حرفه ای بیرونی ایجاد و تقویت پایگاه های داده و اشتراک گذاری دانش در مدرسه تشکیل جلسات و کمیته های هم اندیشی در سطح مدرسه و شکل دادن به گفت وگوهای حرفه ای
	یادگیری محوری	توجه به تفاوت های فردی معلمان در توانمند سازی حرفه ای و پذیرفتن تفاوت ها تأکید کردن بر یادگیری کل نگر همه دانش آموزان تأمل کردن در اقدامات با تمرکز بر سؤالات اساسی و بررسی گزینه های جایگزین به کار بردن نتایج پژوهش ها در عمل بر گزار کردن کارگاه های آموزشی و ایجاد موقعیت برای آموزش مهارت های پیش نیاز پذیرفتن ایده ها، نوآوری و ریسک پذیری
	پایش مستمر	پای کار بودن و همراهی نمودن سایر کارکنان در فعالیت ها و برنامه ها تمرکز کردن بر هدف اصلی و مراقبت از کلیشه ای شدن و انحراف فرایندها از هدف اصلی مدرسه ارائه بازخوردهای مؤثر به کارکنان و تلاش برای دریافت بازخورد پیگیری کردن کارها تا حصول نتیجه، ارزیابی کردن و نمایش دادن نتایج در سطح مدرسه
باورهای مدیران مدارس	باور به رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه محور در مدیریت	گرایش به تمرکززدایی و تعدیل و انعطاف پذیری در برنامه ها با توجه به بافت سازمانی رویکرد بلندمدت و کل بینی در برنامه ریزی اهمیت قایل شدن به نتایج اقدامات و برنامه ها اعتقاد به ضرورت تأمین منابع مناسب و کافی اعم از زمان، مکان و ...
	پایبندی به راهبری مردم سالارانه و رهبری مشارکت محور	اهمیت دادن به توزیع مسئولیت و رهبری معلمان عدم اتکای صرف به قدرت سلسله مراتبی و پرهیز از مدیریت ریاستی و دستوری ضروری دانستن توجه به تمام ذینفعان و مشارکت دادن آن ها در امور مدرسه اثربخش دانستن خرد جمعی در تصمیم گیری و فعالیت های مشارکتی
	باور به یادگیری تأملی جمعی و در حین عمل	اعتقاد به یادگیری کارکنان در حین فعالیت های روزانه مدرسه باور به ارزشمندی اشتراک گذاری دانش ارزشمند تلقی نمودن تنوع و ایده های جدید به عنوان منبع یادگیری

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
		ارزشمند تلقی نمودن گفت‌وگوهای حرفه‌ای تأملی
	باور به پویندگی و تعهد	گرایش به بهبودخواهی و کیفیت‌جویی در مدیر
	به بهبود مستمر	یادگیرنده مادام‌العمر بودن
		میسر تلقی نمودن تغییر و انطباق‌پذیری با دنیای روز
		ارزش قائل شدن برای رشد حرفه‌ای و تدریس با کیفیت معلمان
	ضروری دانستن تعهد،	اهمیت به تعهد و علاقه‌مندی مدیر
	خلاقیت، تخصص و	ضروری دانستن تخصص و تجربه برای مدیریت
	تجربه به‌عنوان	اهمیت‌دادن به خلاقیت و هنر مدیریتی
	پیش‌نیازهای مدیریتی	

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق با یافته‌های پژوهش «برنامه‌محوری»، «پشتیبانی و حمایت‌گری»، «از سجام‌بخشی»، «مشارکت‌جویی»، «ایجاد شبکه‌های توانمند ساز»، «یادگیری‌محوری» و «پایش مستمر» مؤلفه‌های مربوط به راهبردهای مدیران مدارس؛ و «باور به رویکرد جامع بلندمدت، بومی، واقع‌گرایانه و نتیجه‌محور در مدیریت»، «پایبندی به راهبری مردم‌سالارانه و رهبری مشارکت‌محور»، «باور به یادگیری تأملی جمعی و در حین عمل»، «باور به پویندگی و تعهد به بهبود مستمر»، «ضروری دانستن تعهد، خلاقیت، تخصص و تجربه به‌عنوان پیش‌نیازهای مدیریتی»، مؤلفه‌های مربوط به باورهای مدیران مدارس در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان هستند.

راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان.

یافته‌ها نشان می‌دهد که تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان نیازمند برنامه‌ریزی مبتنی بر نیازها و ساختارمند نمودن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای جمعی است. برنامه‌محوری توسط مدیر اولین راهبرد برای تحقق اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان است. Bredeson and Johnsson (2000)، دخالت مستقیم در طراحی و برنامه‌ریزی محتوای توسعه حرفه‌ای، به‌عنوان نقش مدیران مدارس در رشد حرفه‌ای معلمان و روش‌های تأثیرگذاری مدیران بر یادگیری و پیشرفت معلمان در مدارس معرفی نموده‌اند. در نظر گرفتن زمان ویژه‌ای به‌طور مستمر و منظم در برنامه هفتگی برای برگزاری جلسات (Ho et al., 2019) و روتین کردن یادگیری مشارکتی معلمان و طراحی جدول زمانی برای رشد حرفه‌ای معلمان (Haiyan & Allan, 2020) در ادبیات مورد تأکید فراوان است.

اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان نیازمند پشتیبانی مدیر در سطوح فیزیکی و روانی است. لازم است مدیران ضمن تأمین نیازها و تجهیزات لازم معلمان برای کیفیت‌بخشی به فعالیت‌ها، نقش تسهیلگرانه ایفا نموده و به روان‌تر شدن فرایندها کمک نمایند. همچنین از نظر روانی، محیطی فراهم نمایند که بر پایه احترام، عدالت، صداقت و اعتماد بنا شده و مشوق همکاری در بین کارکنان باشد. Jones and Thessin (2017) معتقدند مدیرانی که زمان، مکان و منابع را تأمین و سازمان‌دهی می‌کنند، و موردبازنگری قرار می‌دهند، محیطی مساعد برای توسعه کار اجتماع یادگیری حرفه‌ای ایجاد می‌کنند. به‌عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش (سین. نون)، چنین عنوان می‌کرد: «مدیر باید امکاناتی که معلمان می‌خوان در اختیارشون بگذاره و نیازهاشونو برطرف کنه، اون موقع همه اونچه مدیر ازشون خواسته رو انجام می‌دن. می‌رن تو فاز انجام، تو فاز همکاری». یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان (میم. ر.) بر مهارت‌های انسانی به‌عنوان عامل پشتیبانی‌کننده از اجتماعات یادگیری حرفه‌ای تأکید نموده و می‌گفت: «مهارت‌های انسانی به نظرم بسیار مهمه: کار با افراد و گروه‌ها و درک اون‌ها مهم‌ترین توانایی یک مدیره؛ توانایی در رفتار با مردم، دانش‌آموزان و معلمان. این روابط انسانی درواقع یک سرمایه برای مدیر هستش...»

انسجام‌بخشی در مدرسه به‌عنوان یکی دیگر از راهبردها، با ترسیم چشم‌انداز و تصریح اهداف و همسوس نمودن همگان در راستای تحقق آن میسر است. لازم است فعالیت‌ها باتوجه به بافت و زمینه‌سازمانی انجام شود؛ چراکه در غیر این صورت

مقاومت‌ها بالا رفته و همسویی کاهش می‌یابد. همچنین در کنار این مهم، مدیران با ایجاد نمونه‌ها و الگوهای عملی می‌توانند کارکنان را در راستای هماهنگی در عمل و همسویی کمک نمایند. Bezzina (2008) چشم‌انداز را یکی از مؤلفه‌های رهبری در یک محیط باکیفیت مطرح می‌کند که باید در تصاویر، استعاره‌ها و مدل‌های مدرسه بیان شود تا معنا را برای همه کسانی که در کار در مدرسه دخیل هستند سازمان‌دهی کند. علاوه بر چشم‌انداز، مشارکت‌کنندگان در مصاحبه، مطالبه‌گری مدیر، تبیین انتظارات و توجیه همکاران را مورد توجه قرار دادند؛ به‌عنوان مثال سین. میم چنین توضیح می‌داد: «اولین کاری که مدیر مدرسه باید انجام بده مطالبه‌گری است؛ این‌که بخواد از معلماش... و چشم‌انداز مدرسه و وظایف معلمان را براشون بازگو کنه.» علاوه بر این، نقش الگویی مدیر برای همراه نمودن معلمان در راستای اهداف مدرسه توسط اغلب مشارکت‌کنندگان مورد تأکید قرار گرفت. آن‌ها اغلب اذعان داشتند که فعالیت، پویایی، نظم، عشق و علاقه، روحیه علمی و... مدیر، قابل تسری به معلمان و سایر همکاران است؛ بنابراین مدیر با وقوف به اهمیت این نقش خود، باید با عمل کردن در راستای اهداف سازمانی، دیگران را نیز با خود همسو نماید و بدین ترتیب تمام کارکنان مدرسه را در راستای تحقق اهداف منسجم و همسو نماید.

به‌عنوان مؤلفه راهبردی دیگر، لازم است مدیران مشارکت همه ذی‌نفعان را در مدرسه جلب نمایند؛ در تصمیم‌گیری‌ها به همگان امکان تأثیرگذاری بدهند و استقلال لازم را به معلمان برای اجرا و پیگیری فعالیت‌ها اعطا نمایند. همچنین از دستوردهی و اجبار کردن پرهیز نمایند. Roy and Hord (2006) همکاری را مستلزم وابستگی مثبت می‌دانند که در شرایطی اتفاق می‌افتد که معلمان نگران عملکرد همه اعضای گروه و نه فقط عملکرد خودشان باشند. آن‌ها اذعان دارند که اجبار و مدیریت دستوری می‌تواند یک فضای سمی در مدرسه ایجاد کند و همکاران را از مدیر دور می‌کند. در ارتباط با تعهد و همبستگی جمعی، Vanblaere and Devos (2017) اعلام کرده‌اند که معلمان در مدارس با احساس واقعی جامعه و هویت گروهی، مسئولیت جمعی بیشتری را تجربه می‌کنند؛ زیرا بدین ترتیب افراد خود را جزئی از سیستم بزرگ‌تری می‌دانند که در آن همه اجزا با هم کار می‌کنند.

یکی دیگر از راهبردهای مدیران برای تقویت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در مدرسه، این است که یادگیری را چه در ارتباط با دانش‌آموزان چه در ارتباط با معلمان، محور فعالیت‌های خود قرار دهند. آن‌ها می‌توانند با توجه به رشد کل‌نگر دانش‌آموزان و همچنین توانمندسازی معلمان در قالب شبکه‌های یادگیری جمعی به تقویت اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان کمک نمایند. ارتباط با منابع رشد حرفه‌ای بیرونی، تیم‌سازی و ایجاد ساختارهای گروهی و ایجاد ساختارهایی برای پیشگیری از انزوای معلمان در این راستا مؤثر هستند. Collinson (2004) ایجاد مجاورت فیزیکی، روابط دوستانه، تیم‌سازی با افراد با علایق مشابه، و تیم‌سازی با افراد دارای تجارب مشابه را در ایجاد شرایط مبتنی بر اعتماد مؤثر می‌داند و آن را یک زمینه‌سازی قوی برای اشتراک‌گذاری‌های بیشتر می‌داند؛ زیرا چنین شرایطی که با شناخت یا دوست داشتن همکاران همراه است، پیش‌شرطی برای تمایل به همکاری در راستای یادگیری حرفه‌ای است.

یکی از راهبردهای دیگر مدیران پایش مستمر است. مدیران با پای کار بودن و همراهی نمودن معلمان در فعالیت‌های حرفه‌ای از انحراف فعالیت‌ها به‌موقع آگاه شده و می‌توانند اقدام مؤثر را در زمان مناسب انجام دهند. این امر فرصتی را فراهم می‌کند که مدیران بازخوردهای موجود را از مکانیسم‌های جاری مدرسه دریافت نموده و بازخوردها و راهنمایی‌های لازم را ارائه نمایند. همچنین لازم است اقدامات تا تحقق هدف پیگیری شده و در نیمه‌راه رها نشوند. Kruse and Johnson (2016) توجه عمدی به حفظ آگاهی و توجه بر مسائل اصلی و غفلت‌نورزیدن از کل و مسائل اصلی در اثر توجه به جزئیات و همچنین حفظ جهت‌گیری هدف و انگیزه و پرهیز از انجام کارها به‌صورت ساختگی را مطرح نموده‌اند. مشارکت‌کنندگان پژوهش نیز بر دریافت و ارائه بازخورد تأکید داشتند. آن‌ها این بازخوردها را در خلال بازدیدهای کلاسی، همراهی‌هایی که با معلمان و دانش‌آموزان دارند، در زنگ‌های تفریح، ملاقات خصوصی و تعاملات با والدین دریافت می‌کنند.

باورهای مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای تابع رویکرد مدیریتی جامع بلندمدت و بومی هستند. آن‌ها تلاش می‌کنند

مدرسه و کارکردهای آن را در نمای کلی و طولانی مدت ببینند و برنامه‌های خود را با این نگاه جامع و بلندمدت باتوجه‌به بافت مدرسه خود متناسب‌سازی نمایند. آن‌ها همچنین نتیجه‌گرا بوده و تحقق نتایج را در برنامه‌ریزی و مدیریت خود مورد تأکید قرار می‌دهند. رویکرد بلندمدت و جامع‌نگرانه به‌ویژه در مسائل مربوط به آموزش و پرورش بسیار کلیدی است. Ho و همکاران (2019) مطرح کرده‌اند که رهبری اجتماع یادگیری حرفه‌ای نیاز به یک رویکرد متمرکز تمرکززدایی دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان (سین.میم.) چنین می‌گفت: «مدیری که اجازه آب خوردنم نداشته باشد مدیری نیست که هدف اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای را پیش ببرد. باید آزادی عمل بیشتری داشته باشد. مدیری که در راستای اهداف آموزش و پرورش گام بردارد و در کنارش بتونه فعالیت‌ها رو جهت بده و با توجه وضعیت مدرسه خودش تطبیق بده.»

مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای به رهبری مشارکتی باور دارند و در پیش‌گرفتن رویکرد مردم‌سالارانه را در مدیریت مدرسه ضروری می‌دانند. آن‌ها به خرد جمعی قائل بوده و مشارکت تمام ذی‌نفعان را ضروری می‌دانند. یک مدیر نمی‌تواند به‌تنهایی مدرسه را اداره کند. بلکه اداره مدرسه وابسته به همکاری همه عوامل دخیل است. باورمندی مدیران به این موضوع باعث می‌شود آن‌ها در جلب مشارکت همه عوامل دخیل در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه بکوشند. King (2011) می‌گوید که مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای به معلمان اعتماد می‌کنند و به آن‌ها استقلال می‌دهند، از طریق توسعه ظرفیت سازمانی از آن‌ها حمایت می‌کنند و به آنان فضای کار و اختیار عمل می‌دهند. وی پرهیز از اجباری کردن مشارکت را بیان کرده و توضیح می‌دهد هر جا شما کاری را اجباری کنید، همیشه مقاومت ایجاد خواهد شد و اجرا هم نخواهد شد. در این ارتباط ر.کاف. (یکی از مشارکت‌کنندگان) جمع را همواره در مقایسه با فرد موفق دانسته و می‌گفت: «من باور دارم همیشه جمع موفق‌تر و کار گروهی و کار تیمی و سازمانی حتماً موفق‌تر می‌شود...»

مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای باور دارند که یادگیری در حین عمل روزانه و در فعالیت‌های جمعی تأملی محقق می‌گردد. آن‌ها باور دارند که اشتراک‌گذاری دانش از ارزش بالایی برخوردار است و از ایده‌ها و تجارب گوناگون همه کارکنان استقبال می‌کنند. از همین روست که زمینه گفت‌وگو و تعامل را میان همکاران تقویت می‌نمایند. Boom-Muilenburg و همکاران (2021) این باور که رشد حرفه‌ای در دل فعالیت‌ها و تمرین‌های روزانه در موقعیت‌های مختلف نهفته است را موردتوجه قرار داده و توضیح می‌دهند توسعه حرفه‌ای زمانی رخ می‌دهد که معلمان درگیر تمرین روزانه خود و در موقعیت‌های مختلفی که ارتباط نزدیکی با آموزش و مشارکت دارد هستند. آن‌ها این یادگیری در حین عمل را مفروضه‌ای برای ایجاد و توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌دانند. درباره اشتراک‌گذاری دانش نیز یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش (ر.صاد.) با به‌کاربردن این جمله که «زکات علم نشر آن است» بر نشر علم و دانش تأکید نمود و آن را از ارزش‌های کلیدی دانست که مدیران اجتماعات یادگیری به آن پایبندند. علاوه بر این‌ها در راستای یادگیری تأملی در اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای Cherkowski (2016) گفتگوهای چالش‌برانگیز با معلمان و کارکنان در مورد اعمال و رفتارهای ناکارآمد و فراهم کردن فرصتی برای صحبت کردن درباره آموزش و یادگیری را مهم شمرده‌اند.

مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به بهبود مستمر تعهد داشته و برای بهبود و یادگیری مستمر ارزش قائل هستند. آن‌ها همچنین برای یادگیری و ارتقای حرفه‌ای معلمان ارزش بسیاری قائل هستند. این مدیران همچنین باور دارند که تغییر همسو با محیط و دنیای روز امری ضروری و شدنی است. Collinson (2004) یکی از مشخصه‌های مدیر در اجتماعات یادگیری را تمایل به انجام بهترین کار می‌داند. یکی از مشارکت‌کنندگان (الف.میم.) نیز درباره بهبود تدریجی می‌گوید: «من اصلاً نمی‌گم کارگاه‌مون خیلی مفیده، ولی همون که از صفر بیاد به یک، یک بیاد به دو این مهمه.»

Bezzina (2008) اعتقاد به ایجاد تغییر و امکان آن را بیان نموده است. وی در توصیف یکی از مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌گوید: او معتقد بود که همه‌چیز را می‌توان برگرداند. او معتقد بود که به‌عنوان یک مدیر می‌تواند تفاوت ایجاد کند. ر.صاد. (یکی از مشارکت‌کنندگان) بر یادگیرنده بودن مدیر تأکید کرده و می‌گفت: «من حتی می‌شینم خودم از همکارا درس یاد می‌گیرم... هیچ‌وقت نگفتم؛ چون من مدیرم از همه بیشتر می‌دونم. به همکارام گفتم عار ندونین که بخواین از همدیگه یاد بگیرین... چه اشکالی داره! خود پیامبرمون ما رو به یادگیری دعوت کردن تا هنگام مرگمون. ز

گهواره تا گور دانش بجوی»

مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان باور دارند که مدیریت مدرسه نیازمند تخصص، تجربه و تخصص و تعهد است. این امر به‌ویژه در یافته‌های حاصل از مصاحبه توسط مشارکت‌کنندگان بسیار مورد تأکید بود. اگر مدیران از بین کسانی انتخاب شوند که در گذشته، تجربه آموزشی به‌عنوان معلم را داشته باشند و در این زمینه موفق و سرآمد باشند، احتمالاً این تجارب به‌عنوان ذخایر ارزشمندی در تجربه حرفه‌ای آن‌ها در پست مدیریت دید جامع‌تری به آن‌ها بخشیده و در درک همکاران زیرمجموعه به آن‌ها کمک می‌کند. این مورد در ادبیات به‌ویژه توسط (Haiyan and Allan, 2020) نیز تأکید شده است.

باتوجه به آنچه مطرح شد مؤلفه‌های شناسایی شده راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان جنبه‌های گوناگونی را شامل می‌شوند. به نظر می‌رسد جنبه‌های گوناگونی از رهبری مشارکتی، رهبری آموزشی، رهبری تحولی و رهبری حمایتی در اجتماع یادگیری حرفه‌ای با یکدیگر تلاقی می‌کنند. همچنین باور به اهمیت تخصص‌محوری، تجربه و تعهد، التزام به خرد جمعی و رویکرد سیستمی در مدیریت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مورد تأکید است. در نتیجه این باورها و راهبردها است که اجتماع یادگیری حرفه‌ای می‌تواند شکل بگیرد. پژوهش‌های انجام شده در حوزه نقش مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای اغلب به موانع، پیشایندها و پساایندها پرداخته بودند و یا نقش مدیران را به‌طور کلی در جنبه‌های ساختاری، ارتباطی و فرهنگی بررسی نموده بودند؛ اما در این پژوهش به‌طور مشخص به باورها و راهبردهای مدیران مدارس توجه شده است و در قالب مؤلفه‌ها و نشانگرهای ارائه شده، شمایی از نقش مدیران در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای ارائه گشته است.

از محدودیت‌های این پژوهش، محدود نمودن پژوهش‌ها در بخش مرور نظام‌مند به مجلات علمی بین‌المللی پیشرو است. پژوهش در سایر متون علمی منتشرشده در این موضوع می‌تواند به غنای پژوهش حاضر کمک نماید. عدم مشارکت برخی از مدیرانی که از آن‌ها برای مصاحبه دعوت به عمل آمد و نبود مقیاسی برای سنجش دقیق میزان تحقق اجتماع یادگیری در مدارس برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از محدودیت‌های دیگر پژوهش است. همچنین این پژوهش به جنبه‌هایی از رفتارها و راهبردهای مدیران پرداخته که در حیطه اختیارات مدیران است و جنبه‌های برون‌سازمانی دخیل در ایجاد و توسعه پایدار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان را در بر ندارد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند یک راهنمای عملی برای مدیران مدارس به‌منظور رهبری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای باشد. همچنین می‌تواند برای مدیران مدارس در تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان راهگشا باشد.

باتوجه به یافته‌های این پژوهش برای تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان، ضمن آن‌که پیشنهاد می‌شود تصمیم‌گیرندگان در سطح ادارات آموزش و پرورش منطقه و استان در انتصاب مدیران مدارس، تخصص، تجربه، تعهد و خلاقیت حرفه‌ای افراد را ملاک انتخاب قرار دهند، به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود:

به راهبری مشارکتی پایبند بوده، از ریاست‌طلبی و مدیریت دستوری پرهیز نموده و با ایجاد فرصت برای تبادل نظر از خرد جمعی بهره ببرند.

با تأمین نیازهای همکاران و تجهیزات آموزشی موردنیاز از اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان پشتیبانی نماید.

با ایجاد جو مبتنی بر اعتماد و عدالت و داشتن رفتار محترمانه از اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان حمایت کنند.

به امکان ایجاد تغییر، باور داشته و روحیه یادگیرندگی را در خود تقویت نمایند.

از طریق شبکه‌سازی و تیم‌سازی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ایجاد دسترسی به منابع بیرونی به توانمندسازی معلمان اقدام نمایند.

نسبت به برنامه‌ریزی برای تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان، رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه محور اتخاذ نمایند.

به‌طور مستمر فرایندها و نتایج را پایش نموده و با همراهی و پای کار بودن و ارائه بازخورد به همکاران از انحراف

فعالیت‌های یادگیری جمعی پیشگیری نمایند.

مشارکت نویسندگان

دکتر منیره زمانی به‌عنوان پژوهشگر اصلی، دکتر بیژن عبدالهی به‌عنوان استاد راهنمای پژوهش، دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی و دکتر عبدالرحیم نوه‌ابراهیم به‌عنوان استادان مشاور در این پژوهش مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

این مقاله، مستخرج از پایان‌نامه دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی در سال ۱۴۰۲ است. در اجرای این پژوهش از مدیران و معلمان که در بخش مصاحبه نظرات ارزشمند خود را در اختیار پژوهش قرار دادند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد»

منابع

- ولی‌زاده، مطهره، نامی، کلثوم، و ذاکری، مختار. (۱۴۰۲). تجارب زیسته معلمان ابتدایی از اجرای فرصت‌های پژوهش درس‌پژوهی (مورد مطالعه: آموزش‌وپرورش ناحیه یک شهر بندرعباس). *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۹(۱۶)، ۲۶-۱. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3107>
- مطهری‌نژاد، حسین، اسمعیلی‌ماهانی، حانیه، و مهدوی، فاطمه‌السادات. (۱۴۰۱). نقش فعالیت‌های پژوهشی و یادگیری فعال در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۸(۱۴)، ۱-۲۰. https://itt.cfu.ac.ir/article_2590.html
- عنایتی‌زاده، فاطمه، و قرونه، داوود. (۱۴۰۲). بررسی شایستگی‌های سرگروه آموزشی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر مشهد. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۹(۱۶)، ۱۸۵-۲۱۲. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3114>

References

- Admiraal, W., Emmelot, Y., Schenke, W., Sligte, H., & Jong, L. d. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. DOI:10.1080/19415257.2019.1665573
- Avidov-Ungar, O. (2018). Professional learning communities of teachers: Israeli principals' perceptions. *Journal of Educational Administration*, 57 (6), 658-674. DOI:10.1108/JEA-10-2017-0126
- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(1), 1340-1347. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.07.387
- Bezzina, C. (2008). Towards a learning community: The journey of a Maltese Catholic Church School. *Management in Education*, 22(3), 22-27. DOI:10.1177/0892020608093261
- Boom-Muilenburg, S. N., Vries, S. d., Veen, K., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2021). Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 1-29. DOI:10.1080/13603124.2021.1937705
- Bozdoan, T. (2013). A Research on Knowledge Leadership Characteristics in Accounting Department Managers in Turkey. *International Journal of Business and Social Science*, 4(14): 125-136.
- Bredeson, P. V., & Johnsson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*. 26(2): 385-401. DOI:10.1080/13674580000200114

- Cherkowski, S. (2016). Exploring the Role of the School Principal in Cultivating a Professional Learning Climate. *Journal of School Leadership*, 26(3), 523–543. DOI:10.1177/105268461602600306
- Collinson, V. (2004). Learning to share, sharing to learn. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312–332.
- Duling, K. S. (2012). *The Principal's Role in Supporting Professional Learning Communities*. Doctoral research. Kansas State University. DOI:10.1108/09578230410534658
- Enayatizadeh, F., & Ghorrooneh, D. (2023). Examining the competences of the head of the educational group from the point of view of teachers and principals of elementary schools in mashhad city. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(16), 212–185 [In Persian]. DOI:20.1001.1.26457156.1402.9.16.8.8
- Haiyan, Q., Allan, W. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 1–13. DOI:10.1080/19415257.2020.1770839
- Hang To, K., Yin, H., Yi Tam, W. W., & Chi Keung, Ch. P. (2021). Principal leadership practices, professional learning communities, and teacher commitment in Hong Kong kindergartens: A multilevel SEM analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–23. DOI:10.1177/17411432211015227
- Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2019). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight–loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 1–16. DOI:10.1177/1741143219833698
- Jones, C. M., & Thessin, R. A. (2017). Sustaining Continuous Improvement through Professional Learning Communities in a Secondary School. *Journal of School Leadership*, 27(2), 214–241. DOI:10.1177/105268461702700203
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in Education*, 25(4), 149–155. DOI:10.1177/0892020611409791
- Kruse, S. D., & Johnson, B. L. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588–604. DOI:10.1177/1741143216636111
- Kulophas, D. & Hallinger, Ph. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*. ahead-of-print. DOI: 10.1108/JEA-12-2019-0222.
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76–100. DOI:10.1108/IJEM-03-2014-0035
- Little, J. W. (2012). *Professional community and professional development in the learningcentered school*. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters. International perspectives* (pp. 22–44). Routledge.
- Motahari-Nejad, H., esmailimahani, H., & mahdavi, F. (2023). The Role of Research Activities and Active Learning in the Development of Professional Competencies of Student Teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 8(14), 20–1 [In Persian]. DOI:20.1001.1.26457156.1401.8.14.1.0
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). *Assessing and Analyzing Schools as Professional Learning Communities*. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education
- Roy, P. & Hord, Sh. M. (2006). It's Everywhere, but What is it? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490–504. DOI:10.1177/105268460601600503
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202–222. DOI.org/10.1111/hir.12276
- Teague, G. M. (2012). *The Principal's Role in Developing and Sustaining Professional Learning Communities: A Mixed Methods Case Study*. Doctoral Dissertations. University of Tennessee, Knoxville.
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2018). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 44(3), 1–15. DOI:10.1080/19415257.2018.1529609

- Valizadeh, M., Nami, K., & zakeri, M. (2023). The Lived Experiences of Primary School Teachers from Implementing Opportunities of Lesson Research (a Case Study of Education and Training Office of the 1st District of Bandar Abbas City). *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(16), 26-1 [In Persion]. DOI: 20.1001.1.26457156.1402.9.16.1.1
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities. *Educational Administration Quarterly*, ۵۴(۱), 1-30. DOI:10.1177/0013161X17718023
- Voelkel, R. H. (2019). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 345-366. DOI:10.1080/13603124.2019.1690699
- Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208. DOI:10.1108/09578230510586588
- Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to Write a Systematic Review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 23-29. DOI: 10.1097/BLO.0b013e31802c9098
- Zhao, G., Yang, X., Long, T., & Zhao, R. (2019). Teachers' perceived professional development in a multi-regional community of practice: Effects of beliefs and engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23(12), 1-11. DOI:10.1016/j.lcsi.2019.100347

