

تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و شیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان

بیژن عبدالمی*، کبری خباره** و مریم شیرزادگان***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان ابتدایی در استان مازندران انجام شد. در این مطالعه با استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی، ابزار مصاحبه در روش کیفی و ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته در روش کمی به کار برده شد. جامعه آماری پژوهش، معلمان، مدیران مدارس و سرگروه‌های آموزشی کلیه مدارس ابتدایی مازندران بودند که ۴۴ نفر از آن‌ها نمونه آماری بخش کیفی بودند و ۴۰۰ نفر معلم نیز نمونه آماری بخش کمی را تشکیل می‌دادند که با استفاده از فرمول کوکران تعیین شد. در بخش کیفی، از روش نمونه‌گیری هدفمند و در بخش کمی از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. یافته‌ها، ۷۲ نشانگر رفتاری را برای مدیران نشان دادند که با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ۵۷ نشانگر تأیید و در قالب ۸ بعد رفتاری دسته‌بندی شدند. از اینرو، نقش مدیران مدارس در تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان شامل آماده‌سازی، سازماندهی، تأمین منابع و پشتیبانی، بهبود مستمر، ارزیابی، یادگیری مشارکتی، ایجاد حس همکاری و تشریح مساعی و توانایی، دانش و مهارت‌های مدیر می‌شد.

کلید واژه‌ها: رشد حرفه‌ای معلمان، گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری، مدیران، معلمان

* نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران
biabdollahi@khu.ac.ir

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران

*** دانش‌آموخته مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران

مقدمه

تغییر در جهان معاصر پدیده‌ای دائمی بوده و کانال‌های ارتباطی سریع که با پیشرفت‌های تکنولوژیکی به وجود آمده است، معلمان را از تغییرات در سیاست، اقتصاد، علم و اجتماع در هر گوشه جهان مطلع می‌کند. معلمان کشور ما باید در آموزش کودکان، نوجوانان و جوانان در جهت کمک به آن‌ها در رویارویی با تغییرات آینده متعهد باشند. برای تحقق این تعهد، مدرسه به عنوان یک سازمان نیاز به معلمان کارآمد دارد و برنامه‌های رشد حرفه‌ای می‌تواند در ارتقاء کارآمدی آن‌ها بسیار مؤثر باشد (تامپسون و گو^۱، ۲۰۰۹). در واقع امروزه غیرممکن است که کسی وارد یک حرفه یا شغل شود و چهل سال در آن شغل باقی بماند، بدون اینکه اطلاعات یا مهارت‌های پایه‌ای او تغییر یابد. بنابراین، رشد حرفه‌ای نه تنها مطلوب است، بلکه هر مدرسه‌ای برای داشتن معلمان ماهر و آگاه باید منابع انسانی و مالی را به آن اختصاص دهد. مدیران مدارس می‌توانند با استفاده از برنامه‌های رشد حرفه‌ای به عنوان وسیله‌ای مطمئن برای ارتقاء مهارت‌ها و رفع کمبودهای معلمان، آن‌ها را برای بهبود آموزش ارزیابی و هدایت کنند. رشد یا بالندگی حرفه‌ای^۲ عبارت است از کلیه فعالیت‌هایی که به منظور غنی کردن و ارتقاء سطح حرفه‌ای معلمان طی دوره شغلی آن‌ها انجام می‌شود. رشد حرفه‌ای شامل همه تجربیات یادگیری طبیعی و همه فعالیت‌های آگاهانه و برنامه‌ریزی شده است که هدف آن فایده رساندن مستقیم و غیرمستقیم به فرد، گروه یا مدرسه و آن‌هایی که در فرآیند آموزش در کلاس درس شرکت می‌کنند (دی و ساچس^۳، ۲۰۰۴). رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری یا گروه‌های رشد حرفه‌ای فرصت‌هایی را برای تک‌تک معلمان در زمینه تعامل حرفه‌ای، توسعه ایجاد معیارهای همکاری، تحقیق و تجربه اشتراکی و همچنین استقرار فرهنگ مشارکتی به وجود می‌آورد (گیمبرت و نولان^۴، ۱۹۹۹).

گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور، برطرف‌کننده تمام کمبودها و نواقص برنامه‌های رشد حرفه‌ای سنتی هستند. از آنجایی برنامه توسط اعضای گروه مدیریت می‌شود، مالکیت رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور به صورت قاطع تحت کنترل معلمان قرار می‌گیرد (نولان و هوور،

1. Thompson & Goe
2. Professional development
3. Day & Sachs
4. Gimberty & Nolan

۱۳۹۵). مدارکی وجود دارد که نشان می‌دهد بهبود قابلیت معلمان از طریق برنامه‌های رشد حرفه‌ای مشارکتی موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌گردد (کوهن و هیل، ۲۰۰۰؛ گارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ کرو و همکاران، ۲۰۰۲؛ ژانگ، ۲۰۱۰). بنا برآنچه عنوان شد، گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری فضای مناسبی برای رشد حرفه‌ای معلمان با رویکردی مشارکتی پدید می‌آورد که موجبات بهبود یادگیری در دانش‌آموزان را نیز موجب می‌شود.

معلمان عوامل کلیدی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان هستند چراکه اصلاح آموزش بدون اصلاح معلمان میسر نیست. بنابراین، تمرکز اصلی رشد حرفه‌ای^۱ بر روی معلمان قرار دارد تا عملکرد آن‌ها را در مدرسه افزایش دهد (آرتورا^۲ و همکاران، ۲۰۰۶). اما تمرکز و کیفیت برنامه‌های رشد حرفه‌ای به‌طور گسترده‌ای متفاوت است و بعضی از این برنامه‌ها عملکرد معلمان و در نتیجه بازده یادگیری دانش‌آموزان را افزایش نمی‌دهد (والانس^۳، ۱۹۹۶). از طرفی، تعهد مدارس کشور ما، آموزش کودکان، نوجوانان و جوانان به‌منظور کمک به آن‌ها در رویارویی با تغییرات آینده است. برای تحقق این تعهد، مدرسه به‌عنوان یک سازمان نیاز به مدیران کارآمد، معلمان و کارکنان پشتیبان دارد. همان‌طور که مناصب و نیازمندی‌های شغلی در مدرسه پیچیده‌تر شده، اهمیت برنامه‌های رشد حرفه‌ای افزایش یافته است (ریبور^۴، ۲۰۰۹).

آموزش معلمان، فعالیتی مهم و جذاب است. هر گروهی از معلمان دارای طرز فکر و ویژگی‌های خاصی بوده و مدارس و مناطق آموزشی نیز به‌طور توجه‌برانگیزی از نظر فرهنگ با همدیگر متفاوت هستند. در پایان یک روز کاری، زمانی که از معلمان پرسیده می‌شود که اثربخش‌ترین و لذت‌بخش‌ترین چیزی که به‌دست آورده‌اند چه بوده است، اکثر آن‌ها پاسخ خواهند داد، «داشتن فرصت گفتگو و تبادل نظر با همکاران». معلمان دوست دارند تا بخشی از زمان خود را به بحث و گفتگو با همکاران خود درباره کار خود اختصاص دهند، به‌ویژه هنگامی که آن‌ها در بیان مشکلات و دریافت پاسخ از آن‌ها کاملاً رو راست باشند. تعامل مستمر حرفه‌ای با همکاران نه تنها لذت‌بخش است، بلکه می‌تواند روشی قدرتمند از یادگیری

-
1. Professional Development
 2. Arthura
 3. Wallance
 4. Rebore

معلم در حین کار باشد (نولان و هوور، ۱۳۹۵). بالندگی حرفه‌ای معلمان به عنوان راهبردی برای بهبود کیفیت مدارس اهمیت زیادی پیدا کرده است. «هر گونه پیشنهاد جدید برای اصلاح، تغییر ساختار یا تحول مدارس، بر بالندگی حرفه‌ای معلمان به عنوان ابتدایی‌ترین وسیله ایجاد تغییرات تأکید دارد» (گاسکی^۱، ۱۹۸۶: ۵).

یادگیری حرفه‌ای اگر در درون جمع یادگیرنده حرفه‌ای باشد، می‌تواند تأثیر نیرومندی بر مهارت‌ها و دانش معلمان و همین‌طور بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد (دارلینگ - هامند، وی، اندری، ریچاردسون و ارفانوس، ۲۰۰۹، ص ۷). تحقیقات انجام شده در برنامه‌های رشد حرفه‌ای حاکی از این است که یادگیری مشارکتی و در حین کار، بیش‌ترین اثر را برای بهبود کارایی معلم و در نتیجه یادگیری دانش‌آموز دارد. فرهنگ‌های مشارکتی مدرسه جنبه‌های مفید زیادی دارند. آن‌ها خلاقیت معلمان را افزایش داده و معلمان را تشویق به ریسک‌پذیری و آزمون ایده‌های جدید می‌کنند. فرهنگ‌های مشارکتی یک شبکه حمایتی پیوسته را ایجاد می‌کنند که به معلمان در زمان رویارویی با مشکل و موانع کمک می‌کند. آن‌ها فرصت‌های بیش‌تری را برای یادگیری معلمان فراهم می‌کنند.

ایجاد فرهنگ‌های مشارکتی مدارس، مشخص‌کننده کار مشترک و برنامه‌ریزی عمومی مرتبط به یکدیگر برای دستیابی به پیشرفت، راه‌حل‌های بهتر برای مسائل، افزایش اعتماد بین تمام اعضای جامعه مدرسه، راهنمایی بهتر معلمان تازه‌کار و تنوع بیشتر نظرات، ایده‌ها، روش‌ها و مواد آموزشی است. در ضمن فرهنگ‌های مبتنی بر همکاری مدارس به افزایش احساس کارآمدی معلم منجر می‌شوند. هر قدر فرهنگ مدرسه مشارکتی‌تر باشد، احساس کارآمدی معلم بیش‌تر می‌شود. در فرایند رشد حرفه‌ای، فعالیت‌ها و برنامه‌هایی مورد نیاز است که درست طراحی شده باشند؛ به طوری که بتوانند مهارت‌ها و دانش معلمان را روزآمد کنند، روش‌های تدریس را تغییر دهند و آموزش دانش‌آموزان در سطوح بالایی استاندارد باشد. مدیران مدارس باید اجرای برنامه‌های ناموفق رشد حرفه‌ای را متوقف کنند که در بهبود کیفیت تدریس نقشی ندارند. آن‌ها باید راه بهتری را برای بهبود کیفیت و کارایی رشد حرفه‌ای معلمان بیابند. برای تحقق این مسئله، آن‌ها نیاز به اطلاعاتی دارند تا بتوانند مؤثرترین الگوی رشد حرفه‌ای بهبوددهنده عملکرد معلمان را بیابند و نیاز دارند تا به عوامل تأثیرگذار بر تغییر

معلمان در نتیجه رشد حرفه‌ای پی ببرند. با درک عوامل و ویژگی‌های رشد حرفه‌ای مؤثر، مدیران مدارس قادر خواهند بود یادگیری و قابلیت‌های تدریس معلمان و نهایتاً موفقیت مدارس را به سطوح بالای استاندارد برسانند (رندی و زیچنر^۱، ۲۰۰۴).

یکی از موانع مشکل، ایجاد فرهنگ مشارکتی در رشد حرفه‌ای، فایده‌آمدن بر مقاومت‌ها از سوی مدیرانی است که به صورت کامل سازمان سنتی را انتخاب کرده و در آن موفق هم بوده‌اند و همچنین مدیرانی که اصولاً به مهارت‌های «انسان‌مدار» در مدیریت اعتقاد ندارند. مدیران باید وظایف خود را مجدداً ارزیابی کنند. آن‌ها باید دگم‌های قدیمی «برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و کنترل» را فراموش کنند و به وظیفه خود در برابر زندگی انسان‌های زیردستان پی ببرند. وظیفه اصلی و اساسی مدیران، ایجاد شرایطی پویا و توانا برای هدایت انسان‌ها به سمت باروری بیشتر زندگی‌شان است (سنگه، ۱۳۸۲).

نقش مدیر مدرسه به خاطر تغییرات در دانش و مفاهیم رهبری آموزشی تغییر یافته است. از جمله این تغییرات، رهبری نامتمرکز و افزایش تأکید بر پاسخ‌گویی نسبت به رشد حرفه‌ای معلمان و نتایج دانش‌آموزان است (تامسون و هاسلام^۲، ۲۰۰۵؛ وایت^۳ و همکاران، ۲۰۰۵).

تحت چنین شرایطی مدیر مدرسه به عنوان رهبر آموزشی نیاز به ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای دارد. این گروه‌ها باید در مدیریت و رهبری سهیم باشند و همچنین در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های رشد حرفه‌ای، مشارکت داشته باشند (لاسونده و اسرائیل^۴، ۲۰۱۰). اظهار شده است که مدیر مدرسه به طور مستقیم و غیرمستقیم در کیفیت و پشتیبانی برنامه‌های حرفه‌ای (المور، ۲۰۰۲؛ بردسون، ۲۰۰۳؛ لوکس-هورسلی^۵ و همکاران، ۲۰۰۳) و کیفیت تدریس (نیومن و همکاران، ۲۰۰۰؛ هایکوک^۶، ۲۰۰۱) تأثیر مهمی دارد. اکنون رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور معلمان به عنوان جزء مهمی از سیاست‌های بهبود کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس کشورهای پیشرفته درآمده است (اینگوارسون و همکاران، ۲۰۰۵). در نتیجه، نیاز بیش‌تری به تحقیق برای شناسایی راه‌های رشد حرفه‌ای مؤثر معلم است.

1. Randi & Zeichner
2. Thompson & Haslam
3. White
4. Lasonde & Israel
5. Loucks-Horsley
6. Haycock

نقش مدیران مدارس برای رهبری و مدیریت رشد حرفه‌ای گروهی معلمان به‌طور فزاینده‌ای در حال گسترش است. اگرچه منابع لاتین زیادی درباره نیازها، روش‌ها، دیدگاه‌ها و تئوری‌های رشد حرفه‌ای گروهی وجود دارد، اما درباره آنچه مدیران واقعاً باید انجام دهند تا حمایت و تسهیل رشد حرفه‌ای گروهی معلمان را موجب شوند، تنها در منابع محدودی بحث شده است. با توجه به تجربه اندکی که در ایران درباره نقش مدیر مدرسه در رشد حرفه‌ای گروهی معلمان وجود دارد، هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش مدیر مدرسه در ایجاد، تقویت و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان بوده است، بدین منظور اهداف جزئی‌تری از جمله شناسایی نشانگرها و ابعاد رفتاری مدیران و همچنین برآزش الگوی اندازه‌گیری رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری بوده است.

در این بخش به بررسی و تشریح رشد حرفه‌ای، اهمیت رشد حرفه‌ای معلمان و رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری اقدام شده است. ریچاردز^۱ (۲۰۰۲) رشد حرفه‌ای را فرآیندی مداوم می‌داند که به بهبود انجام کار و افزایش مهارت در حرفه منجر می‌شود. درک نقش مدیر مدرسه در رشد حرفه‌ای معلمان ضروری است. مدیران مدارس نه تنها به ایجاد جمع یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه نیاز دارند، بلکه باید برای همکاری و ارتباطات، ارزش خاصی قائل شوند و در ایجاد حس همکاری در مدرسه سهیم باشند (دوفور و برکلی، ۱۹۹۵؛ کینگ، ۲۰۰۴؛ اسپک، ۱۹۹۹). هم‌چنین مدیران مدارس به‌عنوان عوامل تغییر آگاه، باید فضای همکاری را طوری فراهم کنند که فعالیت معلمان در یک فضای متوازن و هماهنگ^۲ باشد (فولان، ۲۰۰۱؛ هوبر، ۲۰۰۴).

رشد حرفه‌ای انفرادی به مهارت‌ها و دانش به دست آمده برای رشد شخصی و پیشرفت شغلی اطلاق می‌شود. رشد حرفه‌ای انفرادی شامل همه انواع فرصت‌های یادگیری، اعم از تحصیلات دانشگاهی رسمی، شرکت در کنفرانس‌ها و استفاده از فرصت‌های یادگیری غیر رسمی است. رشد حرفه‌ای گروهی به کار کردن معلمان در گروه‌های کوچک، برای پشتیبانی همدیگر و بهبود یادگیری اطلاق می‌شود (جولیفه^۳، ۲۰۰۷). ریچاردز^۴ (۲۰۰۲) رشد حرفه‌ای را

1. Richards
2. harmony
3. Jolliffe
4. Richards

فرآیندی مداوم می‌داند که به بهبود انجام کار و افزایش مهارت در حرفه منجر می‌شود. طی دو دهه گذشته، در برنامه‌های رشد حرفه‌ای تغییرات قابل توجهی به وجود آمده است. سه روند که در این تحول نقش دارد عبارت هستند از آموزش نتیجه‌گرا^۱، روش سیستم‌ها^۲ برای مدارس و ساختارگرایی^۳.

به نظر کلراک و فلوریو-رونه^۴ (۲۰۰۱) از نظر تاریخی، به چهار دلیل برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان به‌طور سنتی (انفرادی) از نظر طراحی و اجرا ناکارآمد بوده‌اند. اول اینکه مدیران به جای معلمان برنامه‌ها را طراحی می‌کنند. در نتیجه معلمان احساس عدم تعلق به برنامه رشد حرفه‌ای خود دارند. دوم آنکه برنامه‌ها بر اساس مدل کمبودها طراحی شده‌اند و تلاش دارند که از هر راهی معلمان را با آن هماهنگ کنند؛ به جای آنکه بر دانش و خرد معلمان بیفزایند. سوم، رشد حرفه‌ای سعی دارد به منظور فراهم کردن آموزش‌های یکسان برای معلمان، صرف‌نظر از پایه تحصیلی و موضوعی که تدریس می‌کنند، یک مدل استاندارد و جهانی را ارائه دهد. در نتیجه، نقش مهم محیط در شکل‌دهی مؤثر راهبردهای تدریس نادیده گرفته می‌شود. چهارم، این برنامه‌ها، برنامه‌هایی هستند که دارای نفوذ کوتاه‌مدتی بوده که بر روی موضوعات خاص یا نوآوری‌ها تمرکز دارند. آن‌ها مکانیزم‌های مداوم و نظام‌دار را برای حل مسائل ذاتی یاددهی و یادگیری فراهم نمی‌کنند (نولان و هوور^۵، ۱۳۹۵). به نظر کلرک و فلوریو-رونه، سرهم‌بندی سیستم فایده‌ای ندارد. آن‌ها خواهان تغییری چشمگیر در ماهیت آموزش ضمن خدمت معلمان هستند. «این تغییر برای مشارکت معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای مسئول و متفکر در فرایند اصلاح دانش و مهارت‌ها، و همچنین ارائه تدریس به شیوه‌های جدیدی که از دخالت دانش‌آموزان در سطوح بالای فکری حمایت کرده و معلمان را در رهبری مدارس توانمند کند، لازم است» (ص ۶). در حمایت از یادگیری حرفه‌ای، محققان پیشنهاد می‌کنند که محیط‌های یادگیری معلمان - از فرایند یاددهی و یادگیری، مشارکت معلمان به عنوان یادگیرندگان فعال، به چالش کشاندن معلمان از نظر فکری، تقویت مستمر یادگیری و اطمینان دادن به اینکه یادگیری با مسائل معلمان مرتبط است - به تصویر قدرتمندی نیاز

1. Result-driven education
2. Systems procedure
3. Constructivism
4. Clark & Florio-Ruane
5. Nolan & Hoover

دارد (گالاسکی، ۲۰۰۸: ۵۴۴).

یک گروه یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر همکاری^۱، گروهی است کوچک (معمولاً ۱۲ نفر یا کم‌تر) و داوطلبانه از معلمانی که به صورت منظم (حداقل ماهی یک بار) و به مدت طولانی، برای حمایت از یادگیری حرفه‌ای و رشد شخصی یکدیگر از طریق تجزیه و تحلیل انتقادی نظریه‌ها و ایده‌ها، تحلیل رفتارهای موجود و جدید و کار معلم و شاگرد، یکدیگر را ملاقات می‌کنند. گروه‌های آموزشی، گروه‌هایی مبتنی بر همکاری هستند که در آن‌ها قدرت به طور مساوی در بین شرکت‌کنندگان تقسیم می‌شود. با وجود اینکه هر فردی می‌تواند به صورت چرخشی یا دائم در نقش یک تسهیل‌گر یا مربی در جلسات گروه قرار گیرد، کنترل برنامه و گروه به عهده تمام اعضای گروه است. معمولاً معلمان گروه را رهبری می‌کنند، اما مدیران و سایر کارکنان می‌توانند به عنوان شرکت‌کنندگان در گروه حاضر شوند. منابع خارجی مانند نوشته‌ها، فیلم‌ها و مشاوران متخصص غالباً کار گروه را اطلاع‌رسانی می‌کنند (نولان و هوور، ۱۳۹۵).

اهمیت رشد حرفه‌ای معلمان: رشد حرفه‌ای معلمان برای بهبود کیفیت و انگیزه تدریس ضروری است و به طور مستقیم یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بارث^۲، ۲۰۰۱؛ بورکو^۳، ۲۰۰۴؛ رندی و زیچنر، ۲۰۰۴). رشد حرفه‌ای برای ارتقاء دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها و نگرش معلمان ضروری است و به بهبود یادگیری معلمان منجر می‌شود (دورانت و هولدن^۴، ۲۰۰۶). چون یادگیری فرآیندی مستمر است، رشد حرفه‌ای و یادگیری حرفه‌ای به یکدیگر وابسته هستند و یکی بدون دیگری رخ نمی‌دهد و هر دو بر یادگیری دانش‌آموز مؤثر هستند (گارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ اینگوارسون^۵ و همکاران، ۲۰۰۵).

رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری: رشد حرفه‌ای مشارکتی، به کار کردن معلمان در گروه‌های کوچک، به منظور پشتیبانی همدیگر و بهبود یادگیری اطلاق می‌شود (جولیفه، ۲۰۰۷). بسیاری از متخصصان و محققان آموزشی، مفهوم رشد حرفه‌ای مشارکتی را مشتاقانه

-
1. Collegial Professional development groups
 2. Barth
 3. Borko
 4. Durrant & Holden
 5. Ingvarson

پذیرفتند. رشد حرفه‌ای مشارکتی، درمانی برای طبیعت انفرادی و ایزوله شده شیوه سنتی تدریس است. رشد حرفه‌ای مشارکتی می‌تواند موجب افزایش یادگیری معلم، ارائه فرصت غیررسمی و مستمر در بهبود مهارت‌های تدریس، بهبود تصمیم‌گیری آموزشی و ارزیابی روز به روز دانش‌آموزان از طریق کار تلفیقی شود. رشد حرفه‌ای مشارکتی موجب اشاعه طبیعت دموکراتیک و انسان‌محور امر آموزش می‌شود (کونلی^۱ و همکاران، ۲۰۰۴).

طراحی برنامه رشد حرفه‌ای: تجربه به مدیران منابع انسانی آموخته است که رشد حرفه‌ای به روش مدل کارگاه‌های آموزشی بی‌نتیجه است. این روش سنتی که هنوز در برخی مدارس به عنوان آموزش ضمن خدمت ارائه می‌شود نه تنها از نظر وسعت، بلکه از نظر کارآمدی دارای محدودیت‌های جدی است (ریبور، ۲۰۰۹). برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای از تعامل دوجانبه بین معلمان و مدیران شکل می‌گیرد. هر یک از معلمان برای رشد حرفه‌ای خود مسئول هستند و بعد از طراحی باید درباره محتوای آن با مدیر خود توافق کنند. در منابع مختلف، مراحلی برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای در نظر گرفته شده است، ولی فرآیند استاندارد برای آن وجود ندارد. یکی از مراحل جامع ارائه شده، مراحل شش‌گانه برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای از دیدگاه وزارت انرژی ایالات متحده آمریکا^۲ است، که شامل شناسایی اولویت‌های عملکرد؛ تعیین نیازهای مهارتی و اهداف توسعه‌ای؛ شناسایی گزینه‌های توسعه و انتخاب فعالیت‌ها؛ در میان گذاشتن اهداف توسعه با مدیران و بحث با آن‌ها پیرامون اهداف توسعه و نظارت بر پیشرفت فرآیند و ارزش‌یابی آن است (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸):

تاکنون در زمینه نقش مدیران مدارس در برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان و به خصوص در ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان پژوهشی در داخل کشور انجام نشده است. بنابراین، پیشینه تحقیق بر اساس مطالعات صورت گرفته در خارج از کشور تنظیم شده است.

بر اساس منابع موجود، نقش مدیر مدرسه در رشد حرفه‌ای به‌طور خلاصه شامل هدایت (لامبرت، ۲۰۰۵)، برنامه‌ریزی، اجرا (لیندستروم و اسپک، ۲۰۰۴)، تدارک، تسهیل (اهریچ، ۱۹۹۸)، ارتباط، سازمان‌دهی و ارزیابی (دیاز-ماگیولی^۳، ۲۰۰۴؛ مور، ۲۰۰۰) است.

1. Conley
2. US Ministry of Energy
3. Diaz-Maggioli

بلاسه و بلاسه (۲۰۰۴) توصیه کردند که مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزشی باید ارزش کارهای تحقیقی را درک کنند و به کار گرفته شدن فعالیت‌های مبتنی بر تحقیق را تسهیل کنند که این مسئله نهایتاً به حمایت مناسب از رشد حرفه‌ای معلمان منجر خواهد شد. محققان (بجورک، ۲۰۰۰؛ رتالیک، ۱۹۹۹) اظهار داشتند که مدارس با مدیران مؤثر، در توسعه رشد حرفه‌ای معلمان موفق خواهند بود. مطالعات زیادی تأیید می‌کنند که رهبری مدیر مدرسه در کیفیت (نیومن و همکاران، ۲۰۰۰؛ سیگفورد، ۲۰۰۶) و پشتیبانی برنامه‌های رشد حرفه‌ای تعیین‌کننده است (بوش، ۱۹۹۹؛ کلمنت و واندنبرگ، ۲۰۰۱؛ اهریچ، ۱۹۹۸؛ فرناندز، ۲۰۰۰).

تحقیقات به‌عمل‌آمده نشان می‌دهد که مدیر مؤثر مدرسه، یادگیری گروهی، انعطاف‌پذیری، رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری (رآ و همکاران، ۲۰۰۲)، ایجاد فرهنگ احترام متقابل، همکاری و تشریک‌مساعی (لاسونده و همکاران، ۲۰۱۰) را در مدرسه ترغیب می‌کند. او تأکید خود را بر نوآوری، رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری (هریس و موجس، ۲۰۰۵) قرار می‌دهد. لیندستروم و اسپک (۲۰۰۴) پیشنهادها و راهنمایی‌هایی را درباره رشد حرفه‌ای و نحوه عملکرد مدیران مدارس، همچنین چگونگی عملکرد و رفتار مدیر در ایجاد رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری ارائه دادند.

تحقیقات به‌عمل‌آمده نشان می‌دهد که مدیر مدرسه مؤثر، رهبری معلم (مولر، ۲۰۰۴)، یادگیری گروهی، انعطاف‌پذیری، رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری (رآ و همکاران، ۲۰۰۲)، ایجاد فرهنگ احترام متقابل، همکاری و تشریک‌مساعی (لاسونده، ۲۰۱۰) را در مدرسه ترغیب می‌کند. او تأکید خود را بر نوآوری، رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری (هریس و موجس، ۲۰۰۵)، و نتایج آکادمیک قوی برای همه یادگیرندگان (کلینگنر و همکاران، ۲۰۰۱) قرار می‌دهد.

پژوهش در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر بود:

- نشانگرهای رفتاری نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان کدامند؟
- مدیران مدارس در نقش تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان از چه ابعاد رفتاری برخوردارند؟

- آیا الگوی اندازه‌گیری متغیر رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری برآزش مناسبی با داده‌ها دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی بود. مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی، مدیران، معلمان، سرگروه‌های آموزشی مدارس ابتدایی استان مازندران و استادان دانشگاه را شامل می‌شد. در انتخاب نمونه بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد.

جامعه آماری بخش کمی را کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان مازندران در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ تشکیل می‌دهند که ۹۹۲۶ نفر در ۳۲ منطقه آموزش و پرورش مازندران را در برمی‌گیرند که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران با خطای ۰/۰۵، ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. با توجه به حجم نمونه (۴۰۰ نفر) و تعداد مناطق آموزش و پرورش (۳۲ منطقه)، تعداد ۵ معلم در پایه‌های مختلف از هر مدرسه، ۸ مدرسه از هر منطقه و ۱۰ منطقه از کل مناطق انتخاب شدند.

در این پژوهش در بخش کیفی از مصاحبه «نیمه هدایت‌شده» استفاده شده است. به بدین صورت که سؤال‌های مورد استفاده در مصاحبه‌ها به‌طور کلی و به‌صورت مجزا برای مدیران، معلمان و سرگروه‌های آموزشی و استادان مشخص بود و پاسخگویان در پاسخ دادن خود به مصاحبه‌کننده از آزادی کامل بهره‌مند بودند. البته، پژوهشگر در حین مصاحبه علاوه بر سؤالات کلی، سؤال‌های دیگری را نیز برای تشریح بیشتر هر سؤال مطرح می‌کرد. لازم به ذکر است که انجام این مصاحبه‌ها تا رسیدن به حد اشباع (بدین ترتیب، سرگروه آموزشی ۶ نفر، مدیران ۲۰ نفر، معلمان ۱۲ نفر، استادان دانشگاه ۶ نفر یا همان معلم‌هایی که در دانشگاه نیز تدریس می‌کنند) (جمعاً ۴۴ نفر) ادامه یافت. اشباع داده‌ها رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری استفاده می‌شود. در ادامه به نمونه‌ای از سؤال‌های مصاحبه با مدیران اشاره می‌شود:

سؤال‌های مطرح‌شده برای مدیر:

۱. به عنوان مدیر مدرسه در رابطه با آموزش معلمان به صورت گروهی چه فعالیت‌هایی انجام می‌دهید؟

۲. به عنوان مدیر مدرسه چه فرصت‌هایی را برای معلمان ایجاد کردید تا با همکاران

خود درباره مسائل فرآیند یاددهی و یادگیری گفتگو کنند؟

۳. در رابطه با آموزش گروهی معلمان چه وظایفی را به خود معلمان تفویض می‌کنید؟

در تحلیل مصاحبه‌ها از رویکرد استقرایی استفاده شده است، به این صورت که بدون هیچ چارچوب مفهومی مصاحبه‌ها به صورت باز و آزاد تحلیل می‌شد. داده‌های کیفی فراهم شده در دو مرحله شامل کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. شایان ذکر است که کد انتخابی پژوهش همان عبارت رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری بود.

مصاحبه‌ها پس از انجام هر مصاحبه تحلیل می‌شد. به این ترتیب که با کسب اجازه از هر مصاحبه‌شونده، صدا و مکالمات ضبط شده و پس از هر مصاحبه بر روی کاغذ پیاده می‌شد. سپس ۴۴ فایل پیاده شده جداگانه مجدداً با تأکید بر نکات مهم و موردنظر در ایجاد و تقویت رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری در مدرسه و در میان معلمان بررسی شد. در این مرحله در حقیقت مجموعه‌ای از کدهای باز شناسایی شد، پس از شناسایی کدهای باز مرحله طبقه‌بندی کدهای باز انجام شد؛ به این ترتیب که با بررسی چندباره کدهای باز و کنار هم قراردادن کدهای مشابهی که به مطلب یا موضوع خاصی اشاره می‌کنند، کدهای محوری شناسایی شدند.

بعد از اتمام تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از نتایج تحلیل‌ها پرسشنامه ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان در ۷۲ گویه و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت طراحی و برای اجرا در بخش کمی آماده شد. روایی پرسشنامه از طریق روایی محتوا به دست آمد. برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد، ضریب پایایی بعد آماده‌سازی ۰/۸۹، سازماندهی ۰/۹۰، تأمین منابع ۰/۸۴، بهبود مستمر ۰/۸۶، ارزیابی ۰/۸۱، یادگیری مشارکتی ۰/۸۶، ایجاد حس همکاری ۰/۹۱ و دانش و توانایی مدیر ۰/۸۵ و در نهایت پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمده است.

در بخش کیفی برای تحلیل داده‌ها (پاسخ به سؤال اول پژوهش) از روش کدگذاری استفاده شد. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هریک از کوچک‌ترین اجزاء بامعنی داده‌های گردآوری شده است (کرسول، ۲۰۰۷). بر اساس الگوی کرسول (۲۰۰۷) در تحلیل مصاحبه‌ها از روش مقایسه‌ای مدام استفاده شد؛ به این ترتیب که پژوهشگر پس از رسیدن به مرحله اشباع در جریان مصاحبه‌ها به پیاده‌سازی مصاحبه‌های ضبط شده اقدام

کرد. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، کدگذاری به شناسایی نشانگرها و ابعاد رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری منجر شد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش از تحلیل عاملی اکتشافی و در نهایت در پاسخ به سؤال سوم پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی به منظور بررسی الگوی اندازه‌گیری متغیر رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری استفاده شده است. در این بخش برای قضاوت درباره نحوه برازش از چند شاخص مهم شامل χ^2 دو، برازش مقایسه‌ای CFI (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش GFI (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش انطباقی AGFI (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا RMSEA (کمتر از ۰/۱) استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس سؤال‌های پژوهش تنظیم شده است که در بخش کیفی پژوهش به سؤال اول پژوهش و در بخش کمی، به سؤال‌های دوم و سوم پاسخ داده شده است. پس از کدگذاری و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نشانگرهای رفتاری مدیرانی شناسایی شد که گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری در معلمان را ایجاد می‌کنند. که در مجموع ۷۲ نشانگر به دست آمد (جدول ۱).

جدول ۱: نشانگرهای رفتاری مدیران در تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری در معلمان

۱. استفاده از سیستم ایجاد انگیزه گروهی برای معلمان
۲. تدارک ابزارها و تجهیزات
۳. ایده‌پردازی معلمان را به صورت گروهی تشویق می‌کند.
۴. از معلمان انتظار می‌رود درباره تصمیمات ایده دهند.
۵. تصمیمات را بر اساس ایده‌ها و با مشارکت معلمان به اجرا درمی‌آورد.
۶. آموزش نحوه استفاده از پروتکل‌ها (شیوه گام به گام برای تمرین‌ها)
۷. توافق و رضایت جمع را برای تسهیل ایجاد تغییر کسب می‌کند.
۸. مدیر باید برای افزایش عملکرد معلمان از سیستم ایجاد انگیزه استفاده کند.
۹. تدوین برنامه‌ها توسط معلمان
۱۰. برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان باید کارهای گروهی معلمان رو جدی بگیرد.
۱۱. گفتگوی معلمان درباره موضوعات حرفه‌ای

۱۲. ارزیابی برنامه‌ها توسط معلمان
۱۳. مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها
۱۴. فرصت‌هایی را جهت ایده‌پردازی معلمان ایجاد می‌کند.
۱۵. طراحی برنامه‌های درسی توسط معلمان
۱۶. طراحی برنامه‌های آموزشی توسط معلمان
۱۷. آموزش معلمان برای کسب مهارت‌ها و دانش کار جمعی
۱۸. همه معلمان را در نقش‌های رهبری سهیم می‌کند.
۲۰. عدم ایزوله کردن کلاس‌های خاص
۲۱. ایجاد شبکه برای ارتباط معلمان با یکدیگر
۲۲. دسترسی معلمان به متخصصان
۲۳. طراحی، پیاده‌سازی، تأمل و اصلاح برنامه آموزشی به‌عنوان رشد حرفه‌ای
۲۴. به‌کارگرفتن گروه‌های مطالعه و پژوهش
۲۵. مدیریت زمان و تعیین برنامه زمان‌بندی
۲۶. فراهم کردن مواد موردنیاز مدرسه توسط مدیر
۲۷. معلمان را ترغیب می‌کنند که به صورت گروهی بیاموزند.
۲۸. تعیین فضای مناسب
۲۹. داشتن اطلاعاتی در خصوص اصول تغییر
۳۰. دسترسی معلمان به ایده‌های جدید
۳۱. ریسک کردن روی برخی از معلمان
۳۲. تخصیص منابع برای بهبود یادگیری دانش‌آموز
۳۳. تمرکز بر روی فرآیندهای بهبود
۳۴. انتظار بالا از دانش‌آموز برای یادگیری
۳۵. تمرکز معلمان بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان
۳۶. توسعه، امتیازدهی و ارزیابی رشد حرفه‌ای
۳۷. آنالیز و اقدام روی اطلاعات به‌عنوان رشد حرفه‌ای
۳۸. گنجاندن بهبود مستمر در شیوه‌های ارزیابی معلمان
۳۹. ارزیابی معلمان بر اساس کارگروه آن‌ها
۴۰. یادگیری از سایر معلمان
۴۱. گفتگوی شفاف و مستمر درباره یادگیری
۴۲. یادگیری از مدیر باتجربه

۴۳.	برنامه‌ریزی با سایر مدیران درباره موضوعات حرفه‌ای
۴۴.	هم‌اندیشی معلمان
۴۵.	مشاهده و پاسخ به تدریس معلمان به همراه مدیران مدارس دیگر
۴۶.	اعطای مسئولیت به معلمان
۴۷.	ایجاد حس اعتماد بین معلمان
۴۸.	گفتگوی مستمر و شفاف درباره تدریس
۴۹.	شناخت و تحلیل شیوه‌ها و نتایج برتر
۵۰.	صداقت داشتن در برخورد با معلمان
۵۱.	مشاهده و پاسخ به ارزیابی با همکاری سایر مدیران مدارس
۵۲.	مدیر باید درخصوص اصول یادگیری بزرگ‌سالان اطلاعات کافی داشته باشد.
۵۳.	تأکید بر نقاط قوت و کم‌توجهی به نقاط ضعف معلمان
۵۴.	رعایت شأن و احترام متقابل بین معلمان
۵۵.	توانایی و مهارت کار کردن معلمان به صورت گروهی
۵۶.	مدل‌سازی رشد حرفه‌ای معلمان
۵۷.	دارابودن معلومات روان‌شناختی و مدیریتی
۵۸.	مدیر باید اطلاعات لازم در خصوص اصول یادگیری دانش‌آموز داشته باشد.
۵۹.	باید نوآوری داشته باشند.
۶۰.	باید تا اندازه‌ای درباره برخی از معلمان ریسک‌پذیر باشند.
۶۱.	یک مدیر باید بتواند پشتیبانی لازم اداری را داشته باشد.
۶۲.	تمرکز بر پیشرفت و بهبود آموزش و یادگیری
۶۳.	ایجاد و توسعه برنامه‌های درسی مشترک بین معلمان
۶۴.	تصمیم‌گیری بر پایه پژوهش
۶۵.	آرام‌بخش نگه‌داشتن محیط کار
۶۶.	برگزاری مهمانی‌ها و اردوها
۶۷.	تشخیص پیچیدگی مشکلات و ارائه راه حل
۶۸.	برای گروه‌بندی خاص معلمان باید راهبردهایی تدوین کند.
۶۹.	تمرکز بر نقاط قوت معلمان
۷۰.	متمرکز کردن جلسات معلمان بر یادگیری و بهبود دانش‌آموزان
۷۱.	توانایی تحلیل اطاعات
۷۲.	متمرکز کردن منابع موجود برای تحقق اهداف

به منظور پاسخ‌گویی به سؤال دوم پژوهش و به عبارتی ابعاد رفتاری مدیران در ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. بر اساس نشاناتگرهای به دست آمده در بخش کیفی، پرسشنامه‌ای تدوین شد و این نشاناتگرها، در قالب ابعاد مفروض بررسی شد.

جدول ۲: تحلیل عامل اکتشافی (چرخش یافته) نشاناتگرهای نقش مدیر در تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای

مؤلفه‌ها (ابعاد)								متغیر (نشاناتگرها)
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
						۰/۵۴۶	مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها	
						۰/۶۹۴	فرصت‌هایی را جهت ایده‌پردازی معلمان ایجاد می‌کند.	
						۰/۶۶۷	ایده‌پردازی معلمان را به صورت گروهی تشویق می‌کند.	
						۰/۶۹۱	از معلمان انتظار می‌رود درباره‌ی تصمیمات ایده دهند.	
						۰/۶۶۴	تصمیمات را بر اساس ایده‌ها و با مشارکت معلمان به اجرا درمی‌آورد.	
						۰/۷۲۴	همه معلمان را در نقش‌های رهبری سهیم می‌کند.	
						۰/۶۶۰	معلمان را ترغیب می‌کنند که به صورت گروهی بیاموزند.	
						۰/۵۷۲	توافق و رضایت جمع را برای تسهیل ایجاد تغییر کسب می‌کند.	
						۰/۶۶۷	تدوین برنامه‌ها توسط معلمان	
						۰/۵۸۲	گفتگوی معلمان درباره‌ی موضوعات حرفه‌ای	
						۰/۶۶۴	ارزیابی برنامه‌ها توسط معلمان	
						۰/۵۷۸	طراحی برنامه‌های درسی توسط	

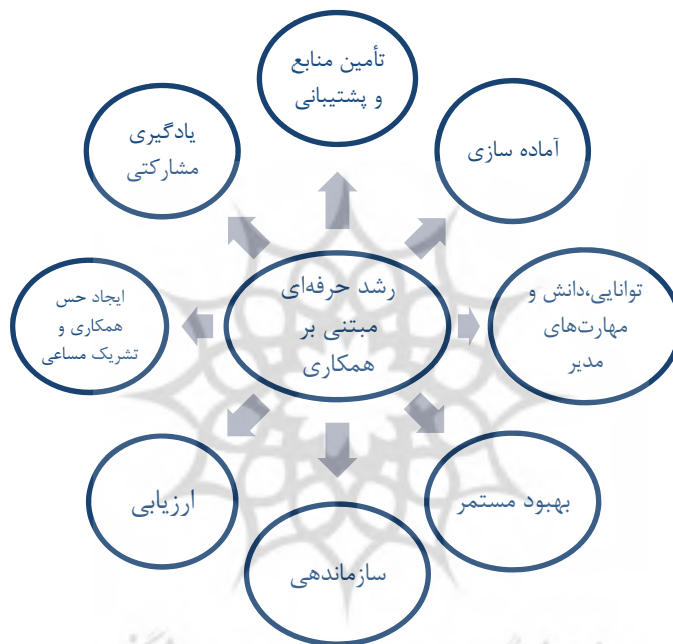
مؤلفه‌ها (ابعاد)								متغیر (نشانگرها)
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							معلمان	
						۰/۵۲۲	طراحی برنامه‌های آموزشی توسط معلمان	
						۰/۶۵۹	آموزش معلمان برای کسب مهارت‌ها و دانش کار جمعی	
						۰/۶۰۷	استفاده از سیستم ایجاد انگیزه گروهی برای معلمان	
						۰/۵۰۷	عدم ایزوله کردن کلاس‌های خاص	
						۰/۶۴۲	ایجاد شبکه برای ارتباط معلمان با یکدیگر	
						۰/۶۱۹	به کارگرفتن گروه‌های مطالعه و پژوهش	
			۰/۵۷۸				مدیریت زمان	
			۰/۵۹۹				فراهم کردن مواد موردنیاز مدرسه توسط مدیر	
			۰/۵۶۷				تدارک ابزارها و تجهیزات فضای مناسب	
			۰/۶۳۹				آموزش نحوه استفاده از پروتکل‌ها (شیوه گام‌به‌گام برای تمرین‌ها)	
			۰/۵۴۰				دسترسی معلمان به ایده‌های جدید	
			۰/۵۷۴				دسترسی معلمان به متخصصان	
			۰/۶۳۳				تخصیص منابع برای بهبود یادگیری دانش‌آموز	
			۰/۶۳۱				تمرکز بر روی فرآیندهای بهبود گفتگوی مستمر و شفاف درباره تدریس	
			۰/۷۱۹				تدریس گفتگوی شفاف و مستمر درباره یادگیری	
			۰/۵۲۴				شناسخت و تحلیل شیوه‌ها و نتایج برتر	
			۰/۶۴۸					
			۰/۵۱۲					

مؤلفه‌ها (ابعاد)								متغیر (نشانه‌ها)
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
				۰/۵۲۷				ریسک کردن روی برخی از معلمان
				۰/۶۲۴				انتظار بالا از دانش‌آموز برای یادگیری
				۰/۶۸۲				تمرکز معلمان بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان
۰/۷۰۳								توسعه، امتیازدهی و ارزیابی رشد حرفه‌ای
۰/۷۲۱								طراحی، پیاده‌سازی، تأمل و اصلاح برنامه آموزشی به‌عنوان رشد حرفه‌ای
۰/۵۴۹								آنالیز و اقدام روی اطلاعات به‌عنوان رشد حرفه‌ای
۰/۶۶۱								گنجاندن بهبود مستمر در شیوه‌های ارزیابی معلمان
۰/۶۱۰								ارزیابی معلمان بر اساس کارگروه آن‌ها
۰/۵۶۷								یادگیری از سایر معلمان
۰/۷۱۳								یادگیری از مدیر باتجربه
۰/۷۴۲								برنامه‌ریزی با سایر مدیران درباره موضوعات حرفه‌ای
۰/۷۴۳								هم‌اندیشی معلمان
۰/۷۱۳								مشاهده و پاسخ به تدریس معلمان به همراه مدیران مدارس دیگر
۰/۷۲۴								مشاهده و پاسخ به ارزیابی با همکاری سایر مدیران مدارس
۰/۷۹۶								اعطای مسئولیت به معلمان
۰/۷۱۳								ایجاد حس اعتماد بین معلمان
۰/۸۰۳								صداقت داشتن در برخورد با معلمان
۰/۷۳۸								تأکید بر نقاط قوت و کم‌توجهی به نقاط ضعف معلمان
۰/۷۶۳								آرام‌بخش نگه‌داشتن محیط کار
۰/۸۰۴								برگزاری مهمانی‌ها و اردوها

مؤلفه‌ها (ابعاد)								متغیر (نشانگرها)
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
		۰/۶۷۲						رعایت شأن و احترام متقابل بین معلمان
						۰/۷۲۷		توانایی و مهارت کار کردن معلمان به صورت گروهی
						۰/۷۰۶		مدل‌سازی رشد حرفه‌ای معلمان
						۰/۷۱۴		دارا بودن معلومات روان‌شناختی و مدیریتی
						۰/۶۰۹		مدیر باید در خصوص اصول یادگیری بزرگ‌سالان اطلاعات کافی داشته باشد.
						۰/۵۸۶		مدیر باید اطلاعات لازم در خصوص اصول یادگیری دانش‌آموز داشته باشد.
						۰/۵۸۵		داشتن اطلاعاتی در خصوص اصول تغییر
۳/۳۴۲	۳/۷۲۷	۴/۱۴۸	۴/۵۳۲	۴/۶۴۳	۵/۲۴۹	۵/۳۱۲	۵/۹۸۸	مقدار ویژه
۵۵/۳۱۲	۵۰/۴۰۹	۴۵/۹۸۲	۳۹/۲۵۳	۳۲/۱۱۴	۲۵/۳۷۳	۱۷/۴۲۰	۹/۰۷۳	درصد انباشتی واریانس

جدول ۲، تحلیل عاملی اکتشافی نقش مدیر در ایجاد و تقویت گروه‌های رشد حرفه‌ای را نشان می‌دهد. مقدار $KMO=0/928$ (بالتر از $0/5$ و نزدیک به ۱) تناسب داده‌ها را برای تحلیل عاملی تأیید کرده است. مقدار آزمون بارتلت ($14737/563$) نیز با توجه به مقدار $sig(0/000)$ نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه برای تحلیل عاملی است. بر این اساس، پس از حذف گویه‌های دارای بار عاملی پایین، از مجموع متغیرهای موجود ۸ عامل به دست آمده است که با عناوین نقش مدیر در آماده‌سازی، سازماندهی، تأمین منابع و پشتیبانی، بهبود مستمر، ارزیابی، یادگیری مشارکتی، ایجاد حس همکاری و تشریک مساعی و توانایی، دانش و مهارت‌های مدیر مشخص شده است. که در نمودار (۱) آورده شده است. برای مشخص شدن بارهای عاملی از روش چرخش واریماکس استفاده و متغیرهای هر عامل مشخص شده است. مقادیر بارهای عاملی پس از چرخش واریماکس بین $0/507$ تا $0/804$ است که بالاتر از نقطه برش ($0/4$)

است. مقادیر ویژه عامل‌های اول تا هشتم، از ۵/۹۸۸ تا ۳/۳۴۲ است. تحلیل عامل انجام شده هم‌چنین ۵۵/۳۱۲ درصد از واریانس را در ۸ عامل مورد نظر گزارش داده است. در نهایت از مجموع ۷۲ گویه، ۵۷ گویه، به‌عنوان نشانگرها رفتاری مورد استفاده مدیران تأیید شد، که در جدول (۳) ذکر شده است.



نمودار ۱: الگوی ابعاد ۸ گانه ایجاد و تقویت رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری

جدول ۳: نقش مدیران در تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای به تفکیک هریک از ابعاد

آماده‌سازی	سازماندهی	تأمین منابع و پشتیبانی	بهبود مستمر	ارزیابی	یادگیری مشارکتی	ایجاد حس همکاری و تشریک مساعی	توانایی، دانش مهارت‌های مدیر
۱- مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها	۱- تدوین برنامه‌ریزی توسط معلمان	۱- مدیریت زمان	۱- تمرکز بر روی فرآیندهای بهبود	۱- توسعه، امتیازدهی و ارزیابی رشد حرفه‌ای معلمان	۱- یادگیری از سایر معلمان	۱- اعطای مسئولیت به معلمان	۱- توانایی و مهارت کار کردن معلمان به صورت گروهی
۲- فرصت‌هایی را برای ایده پردازی معلمان ایجاد می‌کند.	۲- گفتگوی معلمان درباره موضوعات حرفه‌ای	۳- تدارک ابزارها و تجهیزات	۲- گفتگوی مستمر و شفاف درباره تدریس	۲- طراحی، پیاده‌سازی، تأمل و اصلاح برنامه	۲- یادگیری از مدیران باتجربه	۲- صداقت داشتن در برخورد با معلمان	۲- مدل‌سازی رشد حرفه‌ای معلمان
۳- ایده پردازی معلمان را به صورت گروهی تشویق می‌کند.	۳- ارزیابی برنامه‌ها توسط معلمان	۴- فضای مناسب	۳- گفتگوی شفاف و مستمر درباره یادگیری حرفه‌ای	۳- برنامه‌ریزی با سایر مدیران درباره موضوعات حرفه‌ای	۳- تأکید بر نقاط قوت و کم‌توجهی به نقاط ضعف	۳- دانش اطلاعاتی در خصوص اصول تغییر	۳- دانش اطلاعاتی در خصوص اصول یادگیری بزرگسالان
۴- از معلمان انتظار می‌رود درباره تصمیمات ایده دهند.	۴- طراحی برنامه‌های درسی توسط معلمان	۵- آموزش نحوه استفاده از پروتکل‌ها (شیوه‌نامه‌ها)	۴- شناخت و تحلیل شیوه‌ها و نتایج برتر	۴- هم‌اندیشی معلمان و مدیران	۴- آرام‌بخش نگه‌داشتن محیط کار	۴- دانش اطلاعاتی در خصوص اصول یادگیری دانش‌آموزان	۴- دانش اطلاعاتی در خصوص اصول یادگیری دانش‌آموزان
۵- اجرای تصمیمات براساس ایده‌ها و مشارکت معلمان	۵- طراحی برنامه‌های آموزشی توسط معلمان	۶- تخصیص منابع برای بهبود یادگیری دانش‌آموز به	۵- ریسک کردن روی برتری از معلمان	۵- مشاهده و پاسخ به تدریس معلمان با همکاری سایرمدیران	۵- برگزاری مهمانی‌ها و اردوها	۵- رعایت شأن و احترام متقابل بین معلمان	۵- دانش اطلاعاتی در خصوص اصول یادگیری دانش‌آموزان و مدیریتی
۶- سهیم کردن معلمان در نقش رهبری	۶- آموزش معلمان برای کسب مهارت‌ها و دانش کار جمعی	۷- دسترسی معلمان به ایده‌های جدید	۶- انتظار بالا از دانش‌آموز برای یادگیری	۶- گنجاندن بهبود مستمر در شیوه‌های ارزیابی معلمان	۶- رعایت شأن و احترام متقابل بین معلمان	۶- ایجاد حس اعتماد بین معلمان	۶- دانش اطلاعاتی در خصوص اصول یادگیری دانش‌آموزان و مدیریتی
۷- معلمان را ترغیب می‌کنند که به صورت گروهی بیاموزند.	۷- استفاده از سیستم ایجاد انگیزه گروهی برای معلمان	۸- دسترسی معلمان به متخصصان	۷- تمرکز معلمان بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان	۷- مشاهده و پاسخ به ارزیابی با همکاری سایرمدیران مدارس	۷- ایجاد حس اعتماد بین معلمان		
۸- توافقی و رضایت جمع برای تسهیل ایجاد تغییر	۸- عدم ایزوله کردن کلاس‌های خاص						
	۹- ایجاد شبکه برای ارتباط معلمان با یکدیگر						
	۱۰- به‌کارگرفتن گروه‌های مطالعه و پژوهش						

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

اما در پاسخ به سؤال سوم پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی برای متغیر رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری به صورت کلی و بدون تفکیک ابعاد استفاده شد که نتایج شاخص‌های برازش در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل

NFI	CFI	RMSEA	AGFI	GFI	χ^2	شاخص برازندگی
۰/۸۸۷	۰/۹۱۲	۰/۰۷۲	۰/۸۷۶	۰/۸۸۴	۱۱۷/۳۰	مقدار محاسبه شده

جدول (۴) شاخص‌های برازش مدل کل را نشان می‌دهد. همان‌طور که مقادیر جدول نشان می‌دهد شاخص‌های برازش، همگی در شرایط مطلوب و قابل قبول قرار دارند.

جدول ۵: تحلیل عاملی تأییدی کل مدل

ابعاد	ضریب استاندارد
آماده‌سازی	۰/۷۲
سازماندهی	۰/۹۰
تأمین منابع و پشتیبانی	۰/۹۴
بهبود مستمر	۰/۸۲
ارزیابی	۰/۵۸
یادگیری مشارکتی	۰/۶۳
ایجاد حس همکاری و تشریک مساعی	۰/۵۲
توانایی، دانش و مهارت‌های مدیر	۰/۷۴

جدول (۵) تحلیل عاملی تأییدی کل مدل را نشان می‌دهد، ضرایب استاندارد رابطه‌ها در طیف ۰/۵۸ تا ۰/۹۴ قرار دارد که نشان از رابطه بالا و معنادار بین شاخص رشد حرفه‌ای و ابعاد آن دارد. در بین ابعاد رشد حرفه‌ای، بیش‌ترین تأثیرگذاری شاخص رشد حرفه‌ای روی بعد تأمین منابع و پشتیبانی (۰/۹۴) و سازماندهی (۰/۹۰) بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان انجام شده است. مطالعات تأیید می‌کنند رهبری مدیر مدرسه در کیفیت (نیومن و همکاران، ۲۰۰۰؛ سیگفورد، ۲۰۰۶) و پشتیبانی برنامه‌های رشد حرفه‌ای تعیین‌کننده است (بوش، ۱۹۹۹؛ کلمنت و واندنبرگ، ۲۰۰۱؛ اهریچ، ۱۹۹۸؛ فرناندز، ۲۰۰۰). بلاسه و بلاسه (۲۰۰۴: ۵۳) گزارش کردند که مدیران مدرسه موفق، به‌طور مرتب فرصت‌های رشد حرفه‌ای را برای برآورده کردن نیازهای مبرم آموزشی فراهم می‌کنند و اثر قدرتمندی روی معلمان دارند.

نشانه‌ها رفتاری تأییدشده در این پژوهش ۵۷ مورد بوده است که با انجام تحلیل‌های مناسب، ۸ بعد «آماده‌سازی»، «سازماندهی»، «بهبود مستمر»، «ارزیابی»، «تأمین منابع و پشتیبانی»، «یادگیری مشارکتی»، «ایجاد حس همکاری و تشریک مساعی» و «توانایی، دانش و مهارت‌های مدیر» به‌دست آمد.

مدیر مدرسه نه‌تنها نیاز به ایجاد و هدایت جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه دارد، بلکه باید آن‌ها را در ارزش‌های همکاری و ارتباط سهیم کند (دوفور و برکی، ۱۹۹۵؛ کینگ، ۲۰۰۴؛ اسپک، ۱۹۹۵) و به‌عنوان یک عامل تغییر آگاه محیط همکاری را طوری فراهم کند که معلمان در هماهنگی کامل کار کنند (فولان، ۲۰۰۱؛ هوبر، ۲۰۰۴). بسیاری از مدیران مدارس فاقد تجربه و دانش کافی برای تشویق و توانمندسازی دیگران، کار به‌صورت همکاری، گوش دادن و ارتباط مؤثر، تغییر مدرسه به جامعه یادگیرنده هستند (دیپائولا و تسانن-موران، ۲۰۰۳). این تأکیدات نشان از اهمیت آماده‌سازی فضای مدرسه برای انجام کارهای گروهی حرفه‌ای بوده و هماهنگی و سازماندهی از اقدامات مهم مدیران مدارس در تشکیل و پایداری گروه‌های رشد حرفه‌ای معلمان قلمداد می‌شود که در پژوهش حاضر نیز بر آماده‌سازی و سازماندهی اشاره شده است.

مدیر مدرسه قوی، باتجربه و خلاق دوست دارد تا دیگران توانمند شوند و کمک می‌کند تا کارکنان رشد کنند و به‌طور مناسب تغییر کنند تا نتایج بهتری برای مدرسه به‌دست آید. واضح است که وقتی کلیه اعضای مدرسه باید برای ایفای نقش‌های جدید آماده باشند، نقش مدیر مدرسه به‌عنوان آغازکننده، پشتیبان و تسهیل‌کننده بسیار حیاتی است (بریدیسون و جوهانسون،

۲۰۰۰؛ مور، ۲۰۰۰). منابع مالی مدرسه خیلی مهم هستند و قابلیت‌های معلمان و مدیران را در اجرای برنامه‌های رشد حرفه‌ای تحت تأثیر قرار می‌دهند. علاوه بر این، نبود منابع مالی یا کمبود شدید آن می‌تواند اجرای یک برنامه رشد حرفه‌ای به‌خوبی طراحی شده را مختل کند. بدون منابع مالی مناسب، قدرت خلاقیت و نوآوری معلمان سلب می‌شود، چون مواد آموزشی، کتاب‌ها، تدارکات، نرم‌افزار، تکنولوژی و تسهیلات موردنیاز برای اجرای آموخته‌ها و مهارت‌های کسب‌شده وجود ندارد. لیندستروم و اسپیک، شرایط موردنیاز برای مدیری که در حال اجرای برنامه‌های طرح شده است شامل فضای تشریک‌مساعی، رهبری اشتراکی، زمان، انگیزه و متابع مالی است (لیندستروم و اسپیک ۲۰۰۴: ۷۴). به میزانی که مدیر مدرسه در ایفای این نقش‌ها ناموفق باشد، به همان میزان حتی برنامه‌های رشد حرفه‌ای خوب طراحی شده نیز ناموفق خواهند بود (اسپارکز، ۲۰۰۲). متخصصان آموزش معتقدند که اجرای موفقیت‌آمیز رشد حرفه‌ای نیاز به مهیا بودن فضای امن حمایت‌کننده توسط مدیر مدرسه، زمان کافی، پشتیبانی مناسب و منابع مالی دارد (فلمنگ، ۲۰۰۴) دارد. براین اساس نقش تأمین منابع و پشتیبانی مدیران مدارس، که پژوهش حاضر نیز به آن دست یافته است، از اهمیت برخوردار بوده و اساساً بدون تأمین منابع، تصمیمات و تفکرات امکان اجرا و انجام نخواهند داشت.

وود و کیلیان (۱۹۹۸) با توجه به مطالعه خود بیان کردند که وقتی مدیران مدارس برای رشد حرفه‌ای ارزش می‌نهند و فعالانه در آن شرکت دارند، معلمان نیز برای رشد حرفه‌ای ارزش قائل می‌شوند؛ اما عدم شرکت مدیر موجب عدم مشارکت معلمان خواهد شد. به همین دلیل بعضی از مدیران مدارس، جامعه یادگیرنده معلمان را به وجود می‌آورند و نقش رهبری خود را به‌کار می‌گیرند تا یادگیری مداوم معلمان و خودشان را ترغیب کنند (هورد، ۲۰۰۴). این امر سبب ارتقاء حس همکاری و تشریک‌مساعی تمامی اعضای مدرسه در فرایند رشد حرفه‌ای خودشان شده و مدیران مدارس در نقش رهبری خود، این تمایل جمعی را به ارتقاء رشد حرفه‌ای معلمان تبدیل کنند. ایجاد حس همکاری و تشریک‌مساعی از جمله ابعاد شناسایی شده در پژوهش حاضر بوده است.

طبق اظهار نظر لیندستروم و اسپیک (۲۰۰۴) وقتی که با معلمان به‌صورت حرفه‌ای رفتار شده و از کارهایشان قدردانی می‌شود، آن‌ها تشویق می‌شوند که در برنامه‌های رشد حرفه‌ای به‌طور مستمر شرکت داشته باشند. این قدردانی می‌تواند از تدارک مواد آموزشی تا ترتیب دادن

شام برای آن‌ها متغیر باشد. تدارک مواد و تجهیزات اضافی مانند کامپیوتر یا نرم‌افزار، نمونه پاداش‌های عینی هستند که موجب ایجاد انگیزه در معلمان برای شرکت در برنامه‌های رشد حرفه‌ای می‌شود.

بردسون (۲۰۰۳) معتقد است که فرآیند ارزیابی از مرحله اولیه طراحی برنامه رشد حرفه‌ای شروع می‌شود و تا پایان یک فعالیت رشد حرفه‌ای خاص ادامه می‌یابد. تالریکو (۲۰۰۵) اظهار کرد که دو معیار ارزیابی برنامه‌های رشد حرفه‌ای، اثر این برنامه‌ها بر نحوه تدریس و یادگیری دانش‌آموزان است. لیندستروم و اسپک (۲۰۰۴) پیشنهاد کردند که برای ارزیابی دقیق میزان پیشرفت، مدیر مدرسه نیاز به گردآوری اطلاعات از منابع مختلف دارد. براین اساس ارزیابی یک فرایند مستمر و با هدف بهبود مستمر رشد حرفه‌ای معلمان قلمداد می‌شود که طی آن مدیران به طور مداوم به ارزیابی اقدام کرده و از نتایج آن در جهت بهبود مستمر معلمان استفاده می‌کنند که ارزیابی و بهبود مستمر از یافته‌های پژوهش حاضر است.

یکی از مشخصه‌های برنامه‌های رشد حرفه‌ای مؤثر، شرکت داشتن و علاقه‌مند بودن معلمان در طراحی این برنامه‌هاست. مدیران مدارس می‌توانند معلمان را در طراحی برنامه‌های رشد حرفه‌ای درگیر کرده و برای تعیین و انتخاب نیازهایشان برای رشد حرفه‌ای به آن‌ها کمک کنند. معلمان باید نقش مهمی در تعیین محتوا و طراحی برنامه‌های رشد حرفه‌ای داشته باشند چون آن‌ها بیش از هرکس دیگری از نقاط ضعف خود آگاه هستند. شرکت آن‌ها در فرآیند تعیین محتوای رشد حرفه‌ای موجب تهیه برنامه‌های مناسب‌تر خواهد شد (لوقریچ و تاراتینو، ۲۰۰۵). مجموعه این تأکیدات نشان از اهمیت فرایند یادگیری مشارکتی، از هم یادگیری و با هم یادگیری است. ساختار مشارکتی رشد حرفه‌ای گروه‌های حرفه‌ای فرصت مناسبی برای تحقق یادگیری مشارکتی است که در این پژوهش نیز به یادگیری مشارکتی به عنوان یکی از ابعاد گروه‌های رشد حرفه‌ای اشاره شده است.

در حال حاضر، یادگیری حرفه‌ای مدیران بیش از اندازه آکادمیک و کوتاه است، یا بیش از اندازه بر نقش‌های صرفاً مدیریتی متمرکز شده است (اسکات، ۲۰۰۳). مدیران مدارس نیاز به آگاهی از روش‌های رشد حرفه‌ای مؤثر دارند. روش‌های متفاوتی در کشورهای مختلف برای تشویق و حمایت از رشد حرفه‌ای معلمان از ابتدای دوره شغلی آن‌ها تا دوره بازنشستگی، توسعه‌یافته و اجرا می‌شود. شایان ذکر است که در بیش‌تر موارد از ترکیبی از روش‌ها استفاده

می‌شود (وایز، ۲۰۰۰).

مدیران مدارس خود باید از دانش، مهارت و توانایی‌های بالایی برای تشکیل، ثبات و هدایت گروه‌های رشد حرفه‌ای بهره‌مند باشند. در صورتی که مدیران مدارس به تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای تمایل نشان دهند و توان ایجاد و اداره آن را داشته باشند، گروه‌های رشد حرفه‌ای موفق عمل خواهند کرد که این امر در گروه دانش، مهارت و توانایی‌های مدیر است که در این پژوهش نیز بر آن‌ها تأکید شده است.

به طور کلی، تحقیقات به عمل آمده نشان می‌دهد که مدیر مدرسه مؤثر، رهبری معلم (مولر، ۲۰۰۴)، یادگیری گروهی، انعطاف‌پذیری، رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری (رأ و همکاران، ۲۰۰۲)، ایجاد فرهنگ احترام متقابل، همکاری و تشریک‌مساعی (سیورسون، ۲۰۰۴) را در مدرسه ترغیب می‌کند. او تأکید خود را بر نوآوری، رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری (هریس و موجس، ۲۰۰۵) و نتایج آکادمیک قوی برای همه یادگیرندگان (کلینگتر و همکاران، ۲۰۰۱) قرار می‌دهد.

مشارکت در گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری با کمک به معلمان در درک یک احساس جدید از حرفه‌گرایی، مزایایی را برای تک‌تک آن‌ها دارد. شرکت در گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری به مدیران فرصت ارتباط برقرار کردن با معلمانی را می‌دهد که از نظر آن‌ها افرادی اندیشمند و متفکر هستند. وقتی معلمان رشد حرفه‌ای خود را به عهده داشته باشند، خود را مدیر و مسئول رشد مداوم خود می‌دانند. خود راهبری و احساس مالکیت، اصول اساسی یادگیری و بالندگی در بزرگسالان هستند. تعامل با همکاران دیگر به معلمان کمک می‌کند تا تشخیص دهند که آن‌ها به عنوان یک گروه توانایی ایجاد تغییرات در عمل و فعالیت‌های خود و مدرسه به عنوان یک سازمان را دارند (نولان و هوور، ۱۳۹۵).

بر اساس آن چه عنوان شد، پژوهش حاضر متمرکز بر تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان بوده که در این زمینه پیشنهاد می‌شود.

آموزش تخصصی مدیران در خصوص گروه‌های رشد حرفه‌ای با توجه به ضعف موجود در دانش مرتبط آن‌ها باشد؛ برنامه‌ای علمی و اجرایی برای ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای در نظام آموزش و پرورش تدوین شود؛ طرح گروه‌های رشد حرفه‌ای در مدارس باید نظارت، پی‌گیری و به طور مستمر ارزیابی شود؛ نشست‌های مداوم در خصوص طرح مذکور بین

مدیران مدارس شهرستان‌ها و مناطق برگزار شود. همایش‌ها و سمینارهای علمی درخصوص گروه‌های رشد حرفه‌ای و اطلاع از آخرین یافته‌های علمی برگزار شود؛ آموزش معلمان در خصوص گروه‌های رشد حرفه‌ای و تقویت ارتباط بین معلمان با هم و بین معلمان با مدیران در این زمینه باشد.

از آن‌جا که موضوع پژوهش حاضر، جدید است و ابعاد و زوایای نامشخص و مبهم زیادی دارد، که بررسی و آشکارسازی آن‌ها سبب درک و کاربست بهتر این موضوع می‌شود، لذا بهتر است مطالعه‌ای مشابه در استان‌های دیگر به‌منظور مقایسه‌پذیر کردن نتایج این پژوهش و تعمیم‌پذیر شدن نتایج پژوهش‌های مشابه در کشور اجرا شود؛ نقش معلمان در ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای بررسی شود؛ ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای امکان‌سنجی شده و مشکلات و موانع ایجاد آن بررسی شود؛ تأثیر ایجاد گروه‌های رشد حرفه‌ای بر یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی شود.

منابع

- سنگه، بیترا (۱۳۸۲). پنجمین فرمان، ترجمه حافظ کمال هدایت و محمد روشن، تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- نولان، جیمز و هوور، لیندا (۱۳۹۵). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه و عمل، ترجمه بیژن عبدالهی، تهران: دانشگاه خوارزمی.
- حجازی، سید یوسف، پرداختی، محمد حسن و شاه پسند، محمدرضا (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان، تهران: دانشگاه تهران.
- Bjork, C. (2000). Responsibility for improving the quality of teaching in Japanese schools: The role of the principal in professional development efforts, *Education and Society*, 18(3): 21-43.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwing Press, INC.
- Bredeson, P. V. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2): 385-401.
- Burget, M. L. (2000). Principals must demonstrate a commitment to teacher development. *School in the Middle*, 9(8): 4-8.
- Bush, W. S. (1999). Not for sale: Why a bankroll alone cannot change teaching practice. *Journal of Staff Development*, 20(3), 61-64.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development: An account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1): 43-57.
- Cohen, L. & Hill, H. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*. 102(2): 294-343.
- Crow, G. N. Hausman, C. S. & Scribner, J. P. (2002). *Reshaping the role of the school principal*. In J Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century* (pp.189-210). Chicago, Illinois: national Society for the Study of Education.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press. Berkshire, England.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Virginia, USA: Association for supervision and curriculum development.
- DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the condition and concerns principals. *National Association of Secondary School Principals (NAESP) Bulletin*, 87(634): 43-67.
- DuFour, R. & Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. *Journal of Staff Development*, 16(9): 2-6.
- Ehrich, L. (1998). The principal's role in teachers' professional development. *Leading & Managing*, 4(2): 109-122.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (Ed.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 239-255). London: Falmer Press.



- Fleming, G. L. & Thompson, T. L. (2004). *The role of trust building and its relation to collective responsibility*. In S. M. Hord (Eds.), *Learning Together, Leading Together* (pp. 31-44). New York: Teachers College Columbia University and National Staff Development Council.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garet, M. S. Porter, A. C. Desimone, L. Birman, B.F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-954.
- Gimbert, B. & Nolan, J. (1999). *School-university communities: Creating and sustaining studentdirected classroom learning environments through collegial inquiry, conversations and collaborative reflection*. The Pennsylvania State University Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6): 45-51.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Haycock, K. (2001). Closing the achievement gap. *Educational Leadership*, 58(6): 6-11.
- Huber, S. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. London: Taylor & Francis.
- Ingvarson, L. Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10): 310-319.
- King, M. B. (2004). *School- and district-level leadership for teacher workforce development: Enhancing teacher learning and capacity*. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing The Teacher Workforce* (pp. 303-325). Chicago, Illinois: National Society For The Study Of Education.
- Lambert, L. (2005). Leadership for lasting reform. *Educational leadership*, 62(5): 62-65.
- Lassonde, C. A. & Israel, S. E. (2010). *Teacher collaboration for professional learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindstrom, P. H. & Speck, M. (2004). *The principal as professional development leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N. & Stiles, K. E. (2003). *Designing professional development for teachers of science and math* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loughridge, M. & Tarantino, L. R. (2005). *Leading effective: Secondary school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizell, H. (2003). Facilitator: 10; refreshment: 8; evaluation: 0. *Journal of the National Staff Development Council*, 24(4): 10-13.
- Moller, G. (2004). Building teacher leadership within a traditional school structure. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together* (pp. 140-150). New York: Teachers College Columbia University and National Staff Development Council.
- Moore, K. B. (2000). Successful and effective professional development. *Early Childhood Today*, 15(3): 14-15.
- Muncey, D. E. & Conley, S. (1999). Teacher compensation and teacher teaming: Sketching the terrain. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4): 365-385.

- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(3): 176-191.
- Newmann, F. M. King, M. B. & Yongs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4): 259-299.
- Pounder, D. G. (1997). Teacher teams: Promoting teacher involvement and leadership in secondary schools. *High School Journal*, 80: 117-124.
- Randi, J. & Zeichner, K. M. (2004). *New visions of teacher professional development*. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Ed.), *Developing the teacher workforce* (pp. 180-227). Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education.
- Rea, P. J. McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. S. (2002). A comparison of outcomes for middle school students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68: 203-222.
- Retallick, J. (1999). Teachers' workplace learning: Towards legitimation and accreditation. *Teachers and teaching*, 5(1): 33-50
- Schmoker, M. (2002). Up and away. *Journal of the National Staff Development Council*, 23(4): 10-13.
- Scott, G. (2003). *Learning principals: Leadership capability and learning research in the New South Wales*. Sydney, NSW: NSW Department of Education and Training.
- Seifert, E. & Vornberg, J. (2002). *The New School Leader for the 21st Century: The Principal*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Sigford, J. L. (2006). *The effective school leader's guide to management*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principal*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Speck, M. (1999). *The Principalship: Building a Learning Community*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Thompson, J. & Haslam, F. (2005). Research as a core practice of a teacher learning community. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, AARE 2005, *International Education Research Conference*, UWS Parramatta, Australia.
- Troen, V. & Boles, K. (1993). Teacher leadership: How to make it more than a catch phrase. *Education Week*, 13(9): 27-29.
- White, A. L. Sam, L. C. & Mon, C. C. (2005). *An examination of a Japanese model of teacher professional learning through Australian and Malaysian lenses*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, AARE 2005, *International Education Research Conference*, UWS Parr amatta, Australia.
- Wood, F. H. & Killian, J. (1998). Job-embedded learning makes the difference in school improvement. *Journal of Staff Development*, 19(1): 52-54.
- Zepeda, S. (1999). *Staff development: Practices that promote leadership in learning communities*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Zhang, D. (2010). Effectiveness of professional development policies based on teachers' subjective evaluation, *Frontiers of Education in China*. 5(2): 270-289.

An Exploratory Analysis of the Role of School Principals in the Establishment and Consolidation of Professional Development Groups Based on Teacher Collaboration

Bijan Abdollahi¹

Associate professor, Department of Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

Kobra Khabare

PhD student of Educational Administration, Kharazmi University, Tehran, Iran

Maryam Shirzadegan

MA in Educational Administration, Kharazmi University, Tehran, Iran

Abstract:

The aim of this exploratory study was to investigate the role of school principals in the establishment of professional development groups based on teacher collaboration. To collect the data both interviews and questionnaires were used in this mixed methods research. The population of the study included teachers, school administrators and head teachers of all primary schools in Mazandaran province. Out of this population, 44 individuals were selected using purpose sampling to participate in the qualitative phase of the study. The participants of the quantitative phase were 400 teachers selected through multi-level cluster sampling. The findings revealed 72 behavioral indicators of the principals. Using exploratory factor analysis, 57 of the indicators were classified into 8 behavioral dimensions. Therefore, behavioral dimensions of school principals included eight factors of preparing, organizing, funding and support, continuous

1. biabdollahi@khu.ac.ir

received: 2016-08-12

accepted :2017-12-12

DOI: 10.22051/jontoe.2017.11257.1409

improvement, evaluation, collaborative learning, creating a sense of cooperation and collaboration, and the principal's capability, knowledge and skills.

Keyword: Teachers' professional development, Professional development groups, Principals, Teachers

