

The role of managers' self-efficacy in professional learning and learning communities of teachers in Chenaran city: the mediating role of educational leadership

Abolfazl Ghasemzade Alishahi^{*1}, Samira Omidvar², Salim Kazemi³

14

Vol. 4
Sumer 2023



Research Paper

Received:
14 December 2022
Accepted
10 January 2023
P.P: 176-197

Print ISSN: 2717-4484
Online ISSN: 2717-4492



DOI: 10.22098/AEL.2023.11798.1183

Abstract

The purpose of this research is to investigate the role of managers' self-efficacy in professional learning and learning communities of teachers in Chenaran city: the mediating role of educational leadership. The statistical population of this research was all the teachers of Chenaran city, and 200 people were selected as a sample based on Morgan table and using simple random sampling method. The data collection tool is the standard self-efficacy questionnaire (Sherer & Adamz 1982), the professional learning questionnaire of Qasimzadeh et al. (2017), the social learning questionnaire of Qasimzadeh et al. (2017) and the educational leadership questionnaire. Oliver, Hip & Leak, 2010). The content validity of the questionnaires approved by the experts and the calculation of Cronbach's alpha showed acceptable values. The final results of this research showed that managers' self-efficacy has no relationship with professional learning and professional learning communities; But educational leadership has a positive and meaningful relationship with professional learning and learning communities; Also, the results of this research showed that there is a positive and significant relationship between professional learning and professional learning communities, and educational leadership mediates the relationship between managers' self-efficacy and learning communities, as well as the relationship between self-efficacy and professional learning. He cries.

Keywords: self-efficacy, professional learning, learning communities, educational leadership

^{1*}Corresponding author: Associate Professor of Educational Administration, Department of Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

² Graduated with a master's degree in educational Administration, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

³ PhD in Educational Administration, University of Mohagheh Ardabili, Ardabil, Iran

نشریه علمی رهبری آموزشی کاربردی

نقش خود کارآمدی مدیران در یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری
معلمان شهرستان چناران: نقش میانجی رهبری آموزشی
ابوالفضل قاسم زاده علیشاهی^{۱*}، سمیرا امیدوار^۲، سلیم کاظمی^۳

۱۴

سال چهارم
بهار ۱۴۰۲



مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۱/۰۸/۲۳

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۱/۱۱/۲

صص: ۱۹۷-۱۷۶

شاپا چاپی: ۴۴۸۴-۲۷۱۷

الکترونیکی: ۴۴۹۲-۲۷۱۷



چکیده
هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش خودکارآمدی مدیران در یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری معلمان شهرستان چناران با نقش میانجی رهبری آموزشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان چناران بود که براساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۲۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه استاندارد پرسشنامه خودکارآمدی (Sherer & Adamz 1982)، پرسشنامه‌ی یادگیری حرفه‌ای قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، پرسشنامه یادگیری اجتماعی قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) و پرسشنامه‌ی رهبری آموزشی (Oliver, Hip & Leak, 2010) می‌باشد. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها مورد تأیید صاحب‌نظران و محاسبه‌ی آلفای کرونباخ آن‌ها مقادیر قابل قبولی را نشان داد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی مدیران با یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای رابطه‌ای ندارد؛ اما رهبری آموزشی با یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد؛ همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و رهبری آموزشی رابطه‌ی بین خودکارآمدی مدیران و اجتماعات یادگیری و همچنین رابطه‌ی بین خودکارآمدی و یادگیری حرفه‌ای را واسطه‌گری می‌کند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، یادگیری حرفه‌ای، اجتماعات یادگیری، رهبری آموزشی

DOI: 10.22098/AEL.2023.11798.1183

۱ نویسنده مسئول: دانشیارمدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۲ دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳ دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

امروزه سازمان‌ها توسعه‌ی منابع انسانی را از حیاتی‌ترین وظایف خود و اصلی‌ترین راه بهسازی سازمانی تلقی می‌کنند و با توجه به منافع بسیار زیادی که به همراه دارد، سرمایه‌گذاری‌های بسیاری را در این جهت به عمل می‌آورند. در همین راستا یکی از سازمان‌های که لازم است به منابع انسانی خود توجه ویژه‌ای داشته باشد، سازمان آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش به عنوان جزئی از نظام اجتماعی جامعه، نقش کلیدی در اصلاح و بازسازی جامعه از نسلی به نسل دیگر دارد و بقاء، دوام و پیشرفت هر جامعه‌ای به کارایی و کیفیت تعلیم و تربیت آن جامعه بستگی دارد و معلمان به منزله‌ی رکن اصلی آموزش و پرورش، نقش بسیار مهمی در تربیت نسل آینده‌ی کشور بر عهده دارند. (Nelson, 2017) بدون شک نیروی انسانی، به‌ویژه معلمان از مهمترین عناصر سازنده محیط‌های آموزشی و مهمترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است. بقاء و رشد سازمان‌ها در دنیای پر تغییر کنونی مستلزم داشتن توانایی برای واکنش به موقع و مناسب در برابر تغییرهای پی در پی محیطی است. در این میان، تنها سازمان‌هایی می‌توانند ضرورت‌ها و تغییرات محیطی را به موقع پیش بینی نمایند و بقای خود را در چنین محیط متغیری ادامه دهند که بر یادگیری تمرکز و تأکید نمایند. (Rifai et al., 2019) یادگیری حرفه‌ای به منزله نیاز افراد حرفه‌ای به یادگیری بیشتر در ضمن کار و پیشرفت در حرفه‌شان تعریف می‌شود و فرآیندی دو طرفه، تعاملی و مشارکتی است که در آن، هیچ‌یک باید وجود ندارد و این یادگیری به این سبب حرفه‌ای است که مستقیماً با کلاس درس و حرفه‌ی معلمی در ارتباط است و از آن منبعث می‌شود. با استفاده از چندین نظریه‌ی یادگیری بزرگسالان و مفهوم آموزش به مثابه‌ی یک فعالیت پیچیده، پویا و فکورانه، چهار هدف یادگیری را شناسایی کرد که معلم را قادر می‌سازد تا با تغییرات سریع فراروی خود مواجه شود: تغییر در شیوه‌ی انجام دادن کار، تجربه‌گرایی، اقدام فکورانه و نوآوری. معلمان، به منظور بهبود عملکرد و بالا بردن کیفیت تدریس خود، همواره همکاران و افراد با تجربه‌ی دیگر را به عنوان یک منبع یادگیری جستجو می‌کنند و این منجر به ظهور اجتماعات یادگیری بین معلمان فراتر از مرزهای مدرسه می‌شود. اجتماعات یادگیری معلمان، فضاهای اجتماعی سازمان یافته‌ای را برای گفت‌وگوهای همکارانه فراهم می‌سازند. دیالوگ یا گفت و شنود همکارانه اتفاق مهمی است که در این اجتماعات رخ می‌دهد. گفت‌وگوی همکارانه، فرایند تعامل مداوم معلمانی است که همواره در جست‌وجوی نظرات بهتر هستند. پیامد این تعامل، کسب توانمندی‌هایی است که معلمان به واسطه‌ی آن‌ها در صدد تغییر باورها و عملکرد حرفه‌ای خود برخواهند آمد. مفهوم اجتماعات یادگیری بر دو مفروضه بنیادین استوار است: یکی آن‌که تجربیات زیسته روزمره‌ی معلمان، مبنای جست‌وجوی فهم و دانش قرار می‌گیرد و دیگر اینکه، مشارکت فعالانه در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، منجر به افزایش دانش حرفه‌ای شده، و نهایتاً افزایش یادگیری دانش‌آموز را در پی دارد. (Gandomi and Sajjadi, 2015) از آنجا که در نهادهای آموزشی تغییر رفتار در معلمان و کارکنان و دانش‌آموزان لازمه امر یادگیری است، تحقق اهداف تعلیم و تربیت بدون رهبری امری غیرممکن به نظر می‌رسد. از این رو در برهه‌ای از تاریخ، رهبری آموزشی به‌عنوان یکی از مهمترین مفاهیم رهبری در کشورهای انگلیسی‌زبان (انگلستان، آمریکای شمالی، استرالیا و نیوزلند مطرح شد. (Leithwood et al, 2008) روش‌های روزمره مدیریتی را برای برآوردن انتظارات و چالش‌های نوظهور و مداوم مدارس کافی نمی‌دانند و معتقدند که بدون ایفای



نقش‌های رهبری، اثربخشی مدارس به‌کندی پیش خواهد رفت مواجه خواهد شد. یکی از الگوهای رهبری مدرسه که بر اثربخشی آن تأثیر زیادی دارد، الگوی رهبری آموزشی است؛ در حالی که رهبری آموزشی در معنای کلی آن به طور عمده بر رهبری جهت تحقق اهداف آموزشی تمرکز دارد، رهبری آموزشی در معنای یک الگو به‌طور خاص به رهبری جهت بهبود آموزش و یادگیری اشاره دارد در سطح جهانی صاحب نظران مدیریت و رهبری آموزشی معتقدند که رهبری آموزشی ابزار مفیدی برای خلق محیط تدریس و یادگیری اثربخش است. (Sleegers, 2004) یادگیری به‌عنوان بزرگترین امتیاز رقابتی در پارادایم‌های جدید کسب و کار، یاد می‌شود، پس سازمان‌هایی موفق‌تر هستند که زودتر، سریع‌تر و بهتر از رقبای یاد بگیرند. نظام‌های آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده‌های آموزشی هستند و ارتقای کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی‌ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی «معلم» مورد توجه و هدف‌گیری قرار داده‌اند (Sel, 2001)؛ از این رو توجه به منابع انسانی در آموزش و پرورش و در رأس آن معلم به عنوان عامل تبلور نقش انسان‌سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می‌گردد و از آنجا که کیفیت نظام‌های آموزش و پرورش هر کشور وابسته به کیفیت معلمان آن است؛ بنابراین ارتقای دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ایجاد و تقویت یادگیری معلمان در این زمینه نقش بسیار اساسی دارد. (Haqqarast Lati, 2013) در واقع یادگیری هسته‌ی اصلی آموزش است. (Zamani Moghadam and Saeidi, 2014) شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت‌های اجتماعی در زندگی انسان یادگیری است؛ بنابراین، یادگیری یک نیاز اساسی در هر موجود انسانی است و این منطق زیربنایی یادگیری مادام‌العمر است که به‌عنوان حقی انسانی و ضرورتی بنیادین در هر جامعه‌ی متمدن و فرهیخته قلمداد می‌شود؛ بر این اساس، یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان یک طرز تفکر یا عادت تلقی می‌شود که معلمان باید آن را در خود رشد دهند (jaworski, 2004). معلمان به‌عنوان یادگیرندگان، در جست‌وجوی منابع فهم و دانش به منظور اثربخش‌تر نمودن تدریس خود و در نتیجه بهبود یادگیری دانش‌آموزان، در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، حضور می‌یابند؛ در حقیقت، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، به منزله‌ی بستری برای رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان، متجلی شده است. (Gandomi and Sajjadi, 2015)

بر این اساس یک اجتماع یادگیری به منزله‌ی محیطی برای کسب دانش تلقی می‌شود، به این معنا که مجموعه‌ای از افراد برای رسیدن به برخی اهداف با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و این اهداف حدود و مرزهای آن جامعه را تعریف می‌کند (Borko, 2007). دلیل تأکید بر محیط اجتماعی یادگیری حرفه‌ای این است که متخصصان معتقدند که سازنده‌گرایی اجتماعی عامل مهمی برای ارتقای ارتباطات بین افراد و کیفیت یادگیری در این محیط‌هاست. دیویی از نقش فعال یادگیرنده پشتیبانی می‌کند و موافق یادگیری فعال است. طرفداران سازنده‌گرایی اجتماعی معتقدند که یادگیری سطح بالا به صورت مشارکتی اتفاق می‌افتد. دانش، زمانی ساخته می‌شود که افراد به صورت اجتماعی در مکالمه و فعالیت در مورد وظایف و مسائل به اشتراک گذاشته شده، درگیر شوند (Momeni Rad, Pour Jamshidi and Zanganeh, 201). تحقیقات نشان داده‌اند که میزان یادگیری فراگیران در یک محیط یادگیری به عنوان شاخص نسبتاً ثابت عمل می‌کنند (Fullan, 2004). رهبری آموزشی یک نوع رهبری است که بر مسئولیت هسته‌ای مدرسه یعنی آموزش و یادگیری از طریق تعریف چشم‌انداز

مدرسه، مدیریت برنامه‌ی آموزشی و ارتقای فضای یادگیری مدارس تمرکز می‌یابد (Barab, 2012). مدیران امروز نسبت به مدیران گذشته با خواسته‌های بیشتر، تصمیم‌گیری‌های پیچیده، مسئولیت‌های بیشتر مواجهه‌ی موقعیت یکسان متفاوت است که شاید یکی از مهمترین دلایل آن سبک‌های متفاوت یادگیری فراگیران باشد. این سبک‌ها تعیین می‌کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزان توجه می‌کند (Rowan, 2007). شناسایی رفتارها و سبک‌های یادگیری در مواجهه با تکالیف درسی به منظور دستیابی به روش‌های مؤثر مطالعه یادگیری آن‌ها می‌تواند بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌جویان تأثیر بگذارد. شناخت ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با یادگیری در امر آموزش به معلمان، استادان و مربیان کمک می‌کند برنامه ریزان درسی نیز باید توجه ویژه‌ای به سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی فراگیران بکنند. سبک یادگیری روشی است که دانشجو، دانش‌آموز یا فراگیران ترجیح می‌دهند در یادگیری مطالب درسی خود از آن استفاده کنند (Ross, 2000). به عبارت دیگر، سبک‌های یادگیری، ویژگی‌ها و صفات شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی‌ای هستند که در زمینه‌ی چگونگی ادراک و تعامل و پاسخ یادگیرندگان به محیط یادگیری به هستند؛ با این حال مدیران امروز بیشتر وقت‌شان را به فعالیت‌های مدیریتی از قبیل برقراری ارتباط با والدین و جامعه، برخورد با معلمان متعدد سپری می‌کنند. (Chezlem 2004) (نیز بر این عقیده است که بیشتر وقت مدیران صرف فعالیت‌های مدیریتی و اداری می‌شود؛ این در حالی است که مدیران باید بهترین شیوه را تسهیل کنند، مدارس را حفظ کنند و بر برنامه‌ی درسی، آموزش و ارزیابی جهت تأمین نتایج یادگیری دانش‌آموزان و بهبود نتایج مدرسه تمرکز کنند. در دهه‌ی اخیر مدیران وقت کمتری را به کلاس درس و حتی تجزیه و تحلیل آموزش با معلمان صرف می‌کردند. آنها ممکن است زمانی را برای جلسات معلمان و توسعه‌ی حرفه‌ای آنان ترتیب دهند؛ اما به‌ندرت به امر رهبری آموزشی با هدف توسعه مهارت‌های تدریس پرداخته‌اند؛ بدین ترتیب رهبران آموزشی نقشی فراتر از مدیران سنتی دارند: زمان بیشتری را برای توسعه‌ی دانش، اجرای برنامه‌ی درسی و همچنین آموزش و ارزیابی صرف می‌نقش رهبر آموزشی میتواند به عنوان آن دسته از اقداماتی که مدیران برعهده می‌گیرند تا ارتقای پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، را ارتقا دهند، تعریف شود. در عمل به این معناست که مدیران پیشرفت تحصیلی را با ایجاد کیفیت در اولویت‌های مدرسه تضمین می‌کنند. (Kinz 2002) چنین بیان می‌دارد که نقش رهبر آموزشی به تعداد شیوه‌های معنی‌دار متفاوت از مدیر سنتی مدارس است (Zare, Hossein Qolizadeh, Mehran, 2017). با توجه به مطالب فوق، آسیب‌شناسی نظام آموزشی و اثربخشی آموزش‌های ارائه شده به کارکنان، امری مهم و کلیدی است که متأثر از عوامل متنوعی است. عواملی که از دید علمی و از منظر برنامه‌ریزی می‌توانند در بخش‌های اساسی نیازسنجی، گزینش هدف‌ها، سازماندهی محتوا، اجرا و ارزشیابی مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند عدم توجه به هر یک از عوامل می‌تواند در نامناسب بودن دوره‌ی آموزشی و در نتیجه کاهش اثربخشی آن تأثیر به‌سزایی داشته باشد، اگرچه عدم توجه لازم به هر یک از عناصر برنامه‌های آموزشی، کاستی‌هایی را به وجود می‌آورد و اثربخشی آن را کاهش می‌دهد، در عوض توجه مناسب به هر یک از آن‌ها نیز موجب ارتقای اثربخشی این آموزش‌ها می‌شود. اهمیت بحث رهبری آموزشی در یادگیری حرفه‌ای معلمان این است که رهبران باید مهارت‌های متفاوت رهبری را ترکیب نموده و مرکز آموزشی را در موقعیت‌های متفاوت به نحو مؤثری هدایت نمایند و با تغییر سیستم آموزشی از مسئولیت



انفرادی به جمعی، در مسیر صحیح خویش قرار دهند. تلاش گروهی و رهبری غیرمتمرکز کارایی بیشتری نسبت به رهبری فردی ایجاد می‌کند. این مطلب نیز مورد باور قرار گرفته است که در زمینه‌ی بهبود کیفیت یادگیری فراگیر، مدرسان از هر سطحی باید وارد شده و شبکه با نفوذ و مستحکمی را ایجاد نمایند که مرکز آموزشی را منسجم نموده و به آن ویژگی خاصی می‌بخشد. همکاری مدرسان، ظرفیت چشم اندازهای جدید را برای دانش و تجربه موجود گسترش داده و موجب یادگیری میان مدرسان و فراگیران و نهایتاً توسعه پایدار می‌شود. این مسئله همچنین مفروض است که هیچ راه حل ساده‌ای برای بهبود مرکز آموزشی وجود ندارد. از آنجایی که مراکز آموزشی با فشار روزافزونی برای ارتقای استانداردها و بهبود کارایی مواجه هستند، نیازی دایمی به شریک شدن در مسئولیت، ایجاد روابط مثبت و تقویت بهبود پایدار و تغییر مثبت وجود دارد؛ لذا در رابطه با گسترش یادگیری فراگیر، مرکز آموزشی باید منعکس کننده محیطی باشد که کلیه‌ی مدرسان و فراگیران در خصوص ظرفیت رهبری در آن دخیل هستند (Sadeghi and Mohtashmi, 2018). بر این اساس مسئله این تحقیق است که آیا رهبری آموزشی رابطه بین خودکارآمدی مدیران و یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری معلمان را واسطه‌گری می‌کند؟



شکل شماره (۱) مدل مفهومی تحقیق

فرضیات پژوهش

- بین خودکارآمدی مدیران و رهبری آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.
- بین خودکارآمدی مدیران و یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.
- بین خودکارآمدی مدیران و اجتماعات یادگیری معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.
- بین رهبری آموزشی مدیران و یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.
- بین رهبری آموزشی مدیران و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.

بین یادگیری حرفه‌ای معلمان و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بین رهبری آموزشی مدیران و خودکارآمدی مدیران و یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر از نظر روش، از نوع توصیفی تحلیلی و از نظر روش گردآوری اطلاعات میدانی و پیمایشی است. این پژوهش مبتنی بر شیوه‌ی کاربردی می‌باشد. این پژوهش از لحاظ چستی، پژوهشی کمی است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر معلمان شهرستان چناران به تعداد ۴۲۰ نفر بود. به منظور اجرای این پژوهش با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از جدول مورگان تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب خواهند شد. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر از نوع نمونه‌گیری تصادفی ساده می‌باشد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده گردید.

پرسشنامه خودکارآمدی: برای سنجش سازه خودکارآمدی در این پژوهش از پرسشنامه خودکارآمدی شرر و آدامز (۱۹۸۲) که شامل ۱۷ گویه می‌باشد، استفاده شد. مقیاس نمره‌گذاری این پرسشنامه در یک طیف پنج درجه لیکرتی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید استادان قرار گرفت؛ همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه یادگیری حرفه‌ای: برای سنجش سازه‌ی یادگیری حرفه‌ای در این پژوهش از پرسشنامه‌ی یادگیری حرفه‌ای بارون و کنی (۱۹۸۶) که شامل ۸ گویه است، استفاده شد. مقیاس نمره‌گذاری این پرسشنامه در یک طیف پنج درجه‌ی لیکرتی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید اساتید قرار گرفت و همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه اجتماع یادگیری حرفه‌ای: برای سنجش سازه اجتماع یادگیری حرفه‌ای در این پژوهش از پرسشنامه اجتماع یادگیری حرفه‌ای الیور، هیپ و لیک (۲۰۱۰) که شامل ۴۹ گویه است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای شش مؤلفه (رهبری حمایتی ۱۱ گویه، ارزش‌های مشترک ۹ گویه، یادگیری جمعی ۱۰ گویه، فعالیت‌های جمعی ۷ گویه، روابط حمایتی ۵ گویه و ساختار حمایتی ۷ سؤال) است. مقیاس نمره‌گذاری این پرسشنامه در یک طیف پنج درجه لیکرتی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید استادان قرار گرفت؛ همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه رهبری آموزشی: برای سنجش سازه پرسشنامه‌ی رهبری آموزشی در این پژوهش از پرسشنامه رهبری آموزشی ابراهیمی (۱۳۹۵) که شامل ۱۲ گویه است، استفاده شد. مقیاس نمره‌گذاری این پرسشنامه در یک طیف پنج درجه لیکرتی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید استادان قرار گرفت و همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری با به کارگیری نرم‌افزار SPSS و Smart PLS استفاده شد.

یافته‌ها



یافته‌های توصیفی

نمونه این پژوهش شامل ۲۰۰ نفر از معلمان شهرستان چناران بود. از میان پاسخ دهندگان ۵۲/۵ درصد زن و ۴۷/۵ مرد بودند. بیشترین فراوانی تحصیلی مربوط به مقطع لیسانس با ۴۷/۵ و بیشترین فراوانی سنی مربوط به معلمان با سن ۳۵-۲۵ و کمترین فراوانی مربوط به معلمان با سن ۵۵-۵۰ سال بود؛ همچنین اکثریت معلمان این نمونه دارای سابقه کاری کمتر از ۵ سال بودند. با توجه به این که نرمال بودن متغیرهای پژوهش از پیش فرض‌های اساسی استفاده از آزمون‌های پارامتریک و به کارگیری مدل‌بایی معادلات ساختاری است از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده گردید. نتایج آزمون بیانگر این بود که مقدار Z برای تمام متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است. لذا مقدار Z در سطح پنج صدم معنادار نیست و این نشان‌دهنده‌ی توزیع نرمال متغیرها است.

جدول (۱): بررسی نرمال بودن متغیرها

متغیرها	آماره آزمون	سطح معناداری
خودکارآمدی	۰/۱۱۴	۰/۱۳
رهبری آموزشی	۰/۰۶۸	۰/۲۴
یادگیری حرفه‌ای	۰/۱۳۶	۰/۱۱
اجتماعات یادگیری	۰/۰۸۷	۰/۳۴

یافته‌های استنباطی

ارزیابی مدل اندازه‌گیری (مدل بیرونی)

در بررسی مدل بیرونی پژوهش ابتدا بار عاملی سؤالات (یا شاخص‌های) پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ سپس پایایی و به دنبال آن روائی مدل درونی بررسی می‌شود.

در جداول زیر مقادیر بارهای عاملی به همراه آماره t برای پرسشنامه ارائه شده است.

جدول (۲): بررسی بارهای عاملی پرسشنامه

متغیرها	گویه‌ها	بار عاملی	انحراف استاندارد	آماره t
خودکارآمدی	a1	۰/۷۹	۰/۰۳۳	۲۴/۱۳۵
	a2	۰/۶۵۸	۰/۰۴۹	۱۳/۴۰۱
	a3	۰/۷۵	۰/۰۳۵	۲۱/۳۶۶
	a4	۰/۶۸۹	۰/۰۴۷	۱۴/۵۴۶
	a5	۰/۶۴۲	۰/۰۵۲	۱۲/۳۲۸

متغیرها	گویه ها	بار عاملی	انحراف استاندارد	آماره t	
	a6	۰/۷۹۷	۰/۰۲۸	۲۸/۵۱۷	
	a8	۰/۸۱۲	۰/۰۲۶	۳۱/۶۹۵	
	a10	۰/۶۴۸	۰/۰۵	۱۳/۰۰۴	
	a11	۰/۷۷۵	۰/۰۴۲	۱۸/۳۱۶	
رهبری آموزشی	b1	۰/۶۵	۰/۰۵۳	۱۲/۳۱۴	
	b2	۰/۶۴	۰/۰۶۹	۹/۳۱۲	
	b3	۰/۴۷۹	۰/۰۸۵	۵/۶۷۱	
	b5	۰/۷۷۲	۰/۰۳۷	۲۱/۱۲۹	
	b6	۰/۷۲۲	۰/۰۵	۱۴/۲۹۵	
	b7	۰/۷۵۳	۰/۰۴۲	۱۸/۱۱۲	
	b8	۰/۸۳۵	۰/۰۲۲	۳۸/۱۵۵	
	b9	۰/۷۱۷	۰/۰۵۱	۱۴/۱۰۱	
	b11	۰/۸۳۴	۰/۰۲۲	۳۸/۳۰۸	
	b12	۰/۷۹۶	۰/۰۲۸	۲۸/۰۸۵	
	یادگیری حرفه‌ای	c1	۰/۷۹۷	۰/۰۳۵	۲۳/۰۹۲
		c2	۰/۷۶۹	۰/۰۵	۱۵/۵۰۶
c3		۰/۸۲۲	۰/۰۴۱	۲۰/۱۲۳	
c4		۰/۸۳۷	۰/۰۳۶	۲۳/۱۰۱	
c5		۰/۷۵۴	۰/۰۴۹	۱۵/۴۱۵	
یادگیری حرفه‌ای	d1	۰/۶۸۸	۰/۰۵۹	۱۱/۶۹۲	
	d2	۰/۷۹۵	۰/۰۲۹	۲۷/۶۲۶	
	d3	۰/۷۶۳	۰/۰۳۵	۲۲/۰۸۱	
	d4	۰/۵۱۴	۰/۰۶۱	۸/۵	
	d6	۰/۶۲۶	۰/۰۶	۱۰/۴۱۵	
	d7	۰/۷۶۳	۰/۰۴۲	۱۸/۰۶۵	
	d8	۰/۷۱۴	۰/۰۴۹	۱۴/۶۰۲	
	d9	۰/۷۶۳	۰/۰۴	۱۹/۰۵۷	
	d10	۰/۷۴۴	۰/۰۳۶	۲۰/۴۵۹	



با توجه به جدول فوق که نتایج تحلیل عاملی گویه‌های پرسشنامه مورد نظر را نشان می‌دهد، از آنجا که بارعاملی همه‌ی گویه‌ها از $0/4$ بیشتر است، همچنین مقدار آماره t از $1/96$ بیشتر است، بنابراین پرسشنامه دارای روایی مطلوب است.

پایایی مدل بیرونی

برای بررسی پایایی مدل بیرونی از معیار ضریب آلفای کرونباخ و معیار پایایی ترکیبی (CR) استفاده شده است.

جدول (۳): ضریب آلفای کرونباخ

متغیرها	آلفای کرونباخ	CR	AVE
اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان	0/877	0/902	0/508
خودکارآمدی مدیران	0/893	0/912	0/536
رهبری آموزشی	0/898	0/917	0/528
یادگیری حرفه‌ای معلمان	0/856	0/897	0/635

با توجه به بالاتر بودن ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و همچنین روایی همگرایی متغیرهای جدول فوق نشان از مناسب و برازش قابل قبول مدل‌های اندازه‌گیری دارد.

روایی مدل بیرونی

آزمون بارهای عرضی

در آزمون بارهای عرضی، باید مقدار بارعاملی هر شاخص با سازه خودش، بیشتر از بارعاملی آن شاخص با سازه‌های دیگر باشد.

جدول (۴): آزمون بارهای عرضی

اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان	خودکارآمدی مدیران	رهبری آموزشی	یادگیری حرفه‌ای معلمان	
0/347	0/79	0/52	0/443	a1
0/303	0/658	0/38	0/243	a2
0/417	0/75	0/509	0/475	a3
0/301	0/689	0/394	0/207	a4
0/279	0/642	0/31	0/185	a5
0/376	0/797	0/534	0/482	a6

اجتماعات یادگیری حرفه ای معلمان	خودکارآمدی مدیران	رهبری آموزشی	یادگیری حرفه ای معلمان	
۰/۳۵۴	۰/۸۱۲	۰/۴۱	۰/۳۱۵	a8
۰/۳۶۳	۰/۶۴۸	۰/۳۶۹	۰/۲۶۴	a10
۰/۴۲۷	۰/۷۷۵	۰/۴۹۲	۰/۴۱۳	a11
۰/۵۰۷	۰/۳۵۹	۰/۶۵	۰/۴۹۲	b1
۰/۵۱۶	۰/۴۲۳	۰/۶۴	۰/۵۷۸	b2
۰/۳۴۴	۰/۲۷	۰/۴۷۹	۰/۲۳۴	b3
۰/۵۳۱	۰/۵۷۷	۰/۷۷۲	۰/۵۹۹	b5
۰/۴۸۹	۰/۴۲۷	۰/۷۲۲	۰/۶۲	b6
۰/۵۱	۰/۳۶	۰/۷۵۳	۰/۵۹۲	b7
۰/۶۲۷	۰/۴۱۸	۰/۸۳۵	۰/۷۱	b8
۰/۵۷۷	۰/۲۸۷	۰/۷۱۷	۰/۵۶۷	b9
۰/۵۸۲	۰/۶۰۱	۰/۸۳۴	۰/۶۹۶	b11
۰/۶۶۲	۰/۵۹۱	۰/۷۹۶	۰/۶۶۹	b12
۰/۵۹۳	۰/۴۶۲	۰/۷۴۵	۰/۷۹۷	c1
۰/۵۶۸	۰/۳۶۶	۰/۶۶۵	۰/۷۶۹	c2
۰/۵۲۹	۰/۴۰۳	۰/۶۳۱	۰/۸۲۲	c3
۰/۷۲	۰/۴۲۹	۰/۶۵۵	۰/۸۳۷	c4
۰/۵۵۳	۰/۳۳۸	۰/۵۱۲	۰/۷۵۴	c5
۰/۶۸۸	۰/۳۹۸	۰/۵۱۵	۰/۴۹۶	d1
۰/۷۹۵	۰/۴۴۱	۰/۵۸۴	۰/۶۶۵	d2
۰/۷۶۳	۰/۴۳۶	۰/۵۸۳	۰/۵۷۶	d3
۰/۵۱۴	۰/۱۸۵	۰/۳۲۲	۰/۲۸۱	d4
۰/۶۲۶	۰/۳۲۸	۰/۴۴۱	۰/۳۳۸	d6
۰/۷۶۳	۰/۳۹۷	۰/۵۷۳	۰/۵۳۷	d7
۰/۷۱۴	۰/۲۰۱	۰/۴۴۹	۰/۵۳۴	d8
۰/۷۶۳	۰/۲۶۲	۰/۵۵۵	۰/۵۵	d9
۰/۷۴۴	۰/۴۰۱	۰/۶۵۲	۰/۶۶۹	d10



طبق جدول فوق، مقدار بارعاملی هرشاخص با سازه‌ی خودش، نسبت به سایر سازه‌ها بیشتر است.

ب) روش فورنل و لارکر

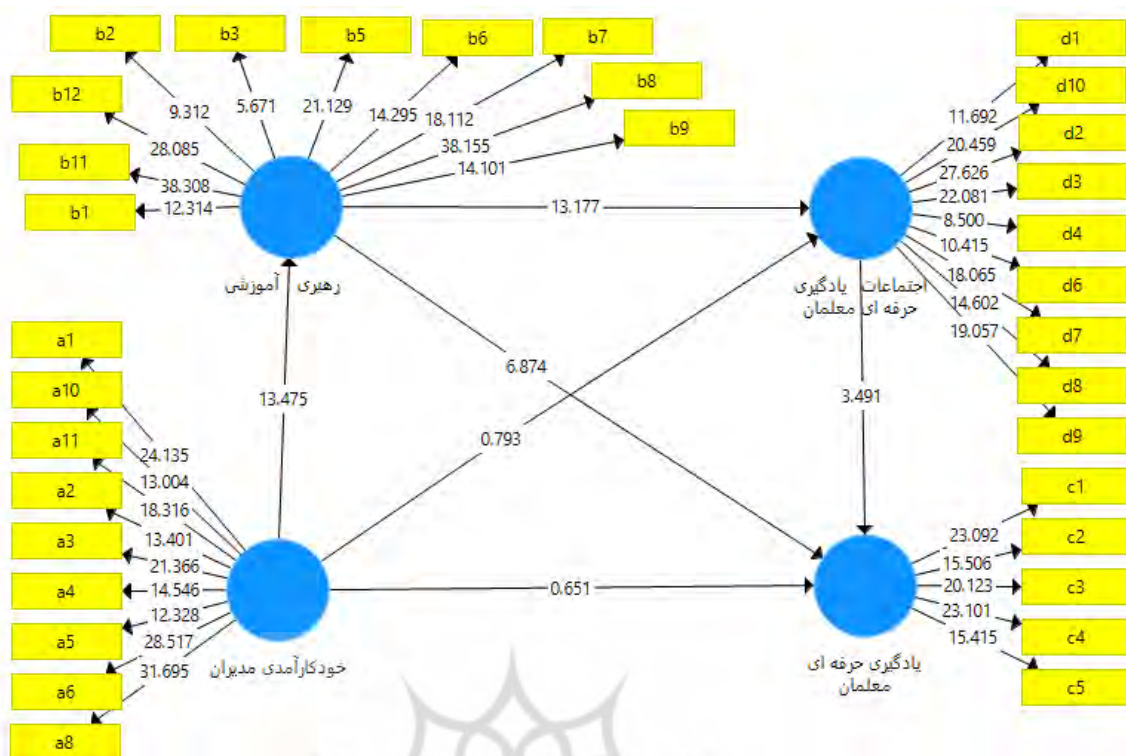
جدول (۵): روش فورنل و لارکر

اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان	خودکارآمدی مدیران	رهبری آموزشی	یادگیری حرفه‌ای معلمان
۰/۷۱۳			اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان
۰/۴۸۷	۰/۷۳۲		خودکارآمدی مدیران
۰/۷۰۴	۰/۶۰۹	۰/۷۲۷	رهبری آموزشی
۰/۷۰۸	۰/۴۸۴	۰/۷۱۲	یادگیری حرفه‌ای معلمان
			۰/۷۹۷

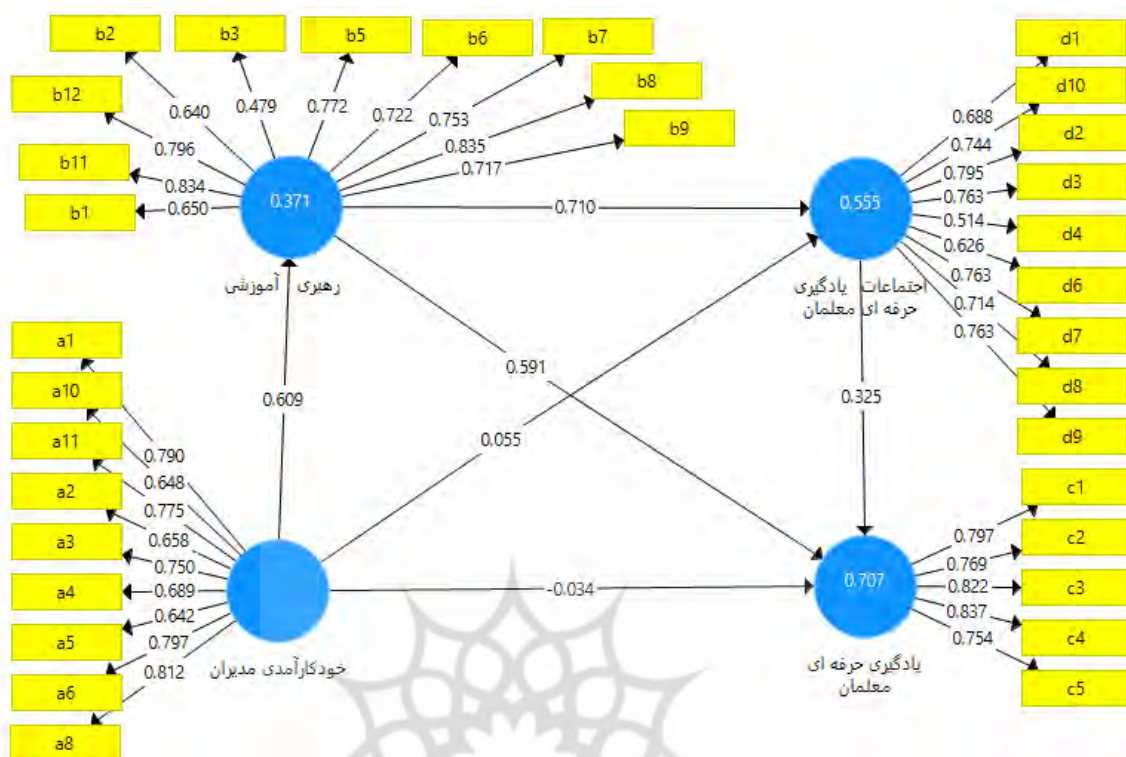
همان‌گونه که از جدول برگرفته از روش (fornel & larker 1981) مشخص است، مقدار جذر AVE متغیرهای مکنون در پژوهش حاضر که در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان آن‌ها که در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی ترتیب داده شده‌اند بیشتر است. از این رو می‌توان اظهار داشت که متغیرهای مکنون در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر و روایی و اگرایی مدل در حد مناسبی است.

برآزش مدل درونی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار (۱): ضرایب معناداری t-value برای فرضیات



نمودار (۲): ضرایب مسیر برای فرضیات

جدول (۶): ضرایب مسیر به همراه مقادیر آماره t

نتیجه	قدر مطلق آماره t	انحراف معیار	ضریب مسیر استاندارد شده	فرضیات
معنادار	۳/۴۹۱	۰/۰۹۳	۰/۳۲۵	اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان -> یادگیری حرفه‌ای معلمان
غیر معنادار	۰/۷۹۳	۰/۰۶۹	۰/۰۵۵	خودکارآمدی مدیران -> اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان
معنادار	۱۳/۴۷۵	۰/۰۴۵	۰/۶۰۹	خودکارآمدی مدیران -> رهبری آموزشی
غیر معنادار	۰/۶۵۱	۰/۰۵۲	-۰/۰۳۴	خودکارآمدی مدیران -> یادگیری حرفه‌ای معلمان
معنادار	۱۳/۱۷۷	۰/۰۵۴	۰/۷۱۰	رهبری آموزشی -> اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان
معنادار	۶/۸۷۴	۰/۰۸۶	۰/۵۹۱	رهبری آموزشی -> یادگیری حرفه‌ای معلمان
نتیجه	قدر مطلق آماره t	انحراف معیار	ضریب مسیر استاندارد شده	بررسی نقش میانجی رهبری آموزشی بر مسیر
معنادار	۹/۴۲۱	۰/۰۴۶	۰/۶۰۹*۰/۷۱۰=۰/۴۳۲	خودکارآمدی مدیران -> اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان
معنادار	۶/۱۲۳	۰/۰۵۹	۰/۶۰۹*۰/۵۹۱=۰/۳۶۰	خودکارآمدی مدیران -> یادگیری حرفه‌ای معلمان

با توجه به یافته‌های جدول (۶) و نمودار ۱ و ۲ نتایج معناداری ضرایب براساس مقدار قدر مطلق آماره t گزارش شده است؛ به طوری که اگر مقدار قدر مطلق آماره t از ۱/۹۶ بیشتر باشد، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که متغیر مستقل بر متغیر وابسته تأثیر دارد. برای بررسی نقش میانجی رهبری آموزشی از آزمون سوبل استفاده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش خود کارآمدی مدیران در یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری معلمان شهرستان چناران: نقش میانجی رهبری آموزشی انجام شد. نتایج و یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان‌دهنده معناداری اکثر مسیرهای فرضی پژوهش بود؛ همچنین تمامی شاخص‌های برازندگی نشانگر برازش مناسب مدل علی پژوهش است. با توجه به نتایج تحلیل اثر مستقیم خودکارآمدی مدیران و رهبری آموزشی مثبت و معنی‌دار است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های طاهری و هویدا (۱۳۹۸) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که امروزه سازمانها در تلاش هستند با استفاده بهینه از همه امکانات و ابزارهای موجود، از جمله نهایت خودکارآمدی کارکنان، باعث بهره‌وری بیشتر مجموعه‌ی خود شوند. به نظر می‌رسد، این مهم بدون رهبری آموزشی مناسب میسر نخواهد بود اتخاذ رهبری آموزشی مناسب، باعث به وجود آمدن احساس بهتر در میان کارکنان و خودکارآمدی بیشتر آنها خواهد شد. نتایج این پژوهش نشان داد که رهبری آموزشی، تأثیر مثبت و معنادار بر خودکارآمدی دارد و می‌توان نتیجه گرفت که با اعمال صحیح رهبری آموزشی مدیران در مدرسه میزان خودکارآمدی معلمان افزایش می‌یابد. پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس آهنگ یادگیری در مدرسه را تغییر دهند و نقش مهمی در هدایت و تسهیل امور ایفا کنند؛ همچنین از طریق گفت‌وگوی تأملی به غنی‌سازی رویه‌های اخلاقی و ارزشی معلمان کمک کنند. گفت‌وگوی تأملی بین مدیر مدرسه و معلمان می‌تواند به کشف نکاتی منجر شود که فعالیت‌های آموزشی را بهبود دهد و باور به توانمندی و خودکارآمدی را در معلمان پرورش دهد و با به عمل در آوردن این نکات و نظرات به غنی‌سازی یادگیری شاگردان کمک کند. مدیران مدارس باید به دنبال ایجاد تعادل بین موقعیت و امکانات با تخصص معلم باشند؛ همچنین مدیران مدارس می‌توانند از طریق استفاده از تفکر انتقادی، تشویق تغییر دیدگاه، غنی کردن رویه‌های اخلاقی و ارزشی معلمان و احترام به ارزش‌های آنان به بهبود رویه‌ها و روش‌های عملی در آموزش کمک نمایند؛ به عبارت دیگر مدیران مدارس در نقش رهبری آموزشی می‌توانند معلمان را به مشارکت و نقش‌آفرینی در فرایند تغییر دعوت کرده و به نوعی رهبری را با آنان تقسیم نمایند.

فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر رابطه‌ی بین خودکارآمدی مدیران و یادگیری حرفه‌ای معلمان تأیید نشد. نتایج حاصل از این فرضیه نشان داد که خودکارآمدی مدیران به یادگیری حرفه‌ای مدیران هیچ گونه رابطه‌ی مثبت و معناداری ندارد و افزایش و کاهش خودکارآمدی مدیران باعث افزایش یا کاهش یادگیری حرفه‌ای معلمان نمی‌گردد، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های بوربورگ و همکاران (۲۰۱۵) و یافته‌های اسلیجرز و همکاران (۲۰۰۵) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که باور به



یادگیری و توانمندی در اجرای نقش محول شده در افزایش یادگیری حرفه‌ای معلمان تأثیری ندارد. پیشنهاد می‌گردد از آنجا که مدارس به منزله‌ی خرده سیستمی از نظام آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند و ذی‌نفعان گوناگون مانند والدین و ادارات آموزش و پرورش بر عملکرد معلمان اثر می‌گذارند، بررسی متغیرهایی که در سطح سیستمی (فراتر از مدرسه) قرار دارند؛ از جمله حمایت والدین و ادارات آموزش و پرورش می‌تواند نقشی تعیین کننده در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای معلمان داشته باشد. در نهایت پیشنهاد می‌شود که نظام آموزش و پرورش از شیوه‌های سنتی آموزش و یادگیری معلم (دوره‌های آموزش ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی، سمینارها و کنفرانس‌ها) به سوی یادگیری حرفه‌ای معلمان تغییر جهت دهد تا همه‌ی معلمان فعالانه درگیر یادگیری خود شوند.

فرضیه‌ی دیگر پژوهش مبنی بر رابطه‌ی بین خودکارآمدی مدیران و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان تأیید نشد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های میراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) و یافته‌های رفاعی و همکاران (۱۳۹۹) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که زمانی که معلمان در اجتماعات شرکت می‌کنند دانش و معلومات زیادی به آن‌ها منتقل می‌شود که این سبب می‌گردد معلمان تسلط بیشتری بر فعالیتهای خود پیدا کنند و با اعتماد به نفس بیشتری در کلاس درس حاضر شوند که همین امر خود سبب بهبود وضعیت خودکارآمدی در معلمان خواهد شد و معلمان را با توانایی‌های خود آشنا خواهد کرد. جنبه دیگری که الزم است به آن توجه شود این است زمانی که معلمان در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای شرکت می‌کنند با مشکلات خود آشنا می‌شوند و مشکلاتی را که دارند در این اجتماعات ارائه می‌دهند و برای آن‌ها به دنبال راه حل می‌گردند، حال زمانی که مشکلات معلمان در کلاس درس حل شود معلمان روحیه مناسب برای امر تدریس را به دست خواهند آورد و در راستای رشد و بهبود توانایی‌های خود اقدام خواهند کرد که همین امر زمینه‌ساز رشد خودکارآمدی آن‌ها خواهد گردید؛ لذا با توجه به مطالبی که بیان گردید می‌توان بیان داشت که بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد و شرکت معلمان در این اجتماعات زمینه‌ساز خودکارآمدی آن‌ها خواهد بود؛ بنابراین با توجه به نتایج این فرضیه پژوهش پیشنهاد می‌شود در سطح نظام آموزشی کشور بحث مربوط به شکل‌گیری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، پرننگ تر شود و از طریق دستورات عمل‌های مختلف شرایط برای شکل‌گیری این اجتماعات مهیا شود، پیشنهاد می‌گردد تا مدیران دوره‌های توانمندسازی معلمان به صورت کارگاهی یا آموزشی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان برگزار نمایند که این به نوبه‌ی خود باعث شرکت معلمان در دوره‌های یادگیری گرفته‌ای می‌گردد که در نهایت منجر به افزایش اجتماعات یادگیری می‌گردد.

فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر رابطه بین رهبری آموزشی مدیران و یادگیری حرفه‌ای معلمان تأیید شد. با توجه به ضریب مثبت به دست آمده می‌توان گفت با افزایش رهبری آموزشی مدیران، یادگیری حرفه‌ای معلمان را افزایش می‌یابد؛ همچنین اگر رهبری آموزشی مدیران کاهش یابد، یادگیری حرفه‌ای معلمان، نیز کاهش می‌یابد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های علیجان و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. امروزه پارادایم رهبری آموزشی در پاسخ به بسیاری از چالش‌های مدرسه مطرح شده و در واقع رهبری آموزشی به عنوان راهکاری جهت اثربخشی مدرسه شناخته می‌شود. یکی از مسئولیت‌های اصلی رهبران مدارس به

عنوان رهبران آموزشی؛ تعیین اهداف و انتظارات سطح بالا برای عملکرد دانش آموز و معلم است که رهبری آموزشی به یک سری از رفتارهایی که به منظور تأثیرگذاری بر آموزش در کلاس طراحی شده اند، اشاره می‌کند. چنین رفتارهایی شامل آگاهی بخشی به معلمان توسط مدیران در مورد راهبردهای جدید آموزشی و آموزش اثربخش است. از نظر آلیگ-میلکاریک (۲۰۰۳) رهبری آموزشی به عنوان رفتارهای مدیر که موجب هدایت مدرسه در جهت آموزش کلیه دانش آموزان برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی سطح بالا می‌شود، تعریف شده است؛ بنابراین وقتی مدیران از مهارت رهبری آموزشی بالایی برخوردار باشند می‌توانند معلمان را نیز به سمت یادگیری حرفه ای سوق دهند؛ به همین دلیل با افزایش رهبری آموزشی مدیران یادگیری حرفه ای معلمان نیز افزایش می‌یابد؛ لذا پیشنهاد می‌گردد تا آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت در زمینه مهارت های رهبری آموزشی باعث افزایش این مهارت در مدیران گردند. پیشنهاد می‌گردد تا آموزش و پرورش با برگزاری دوره های ضمن خدمت در زمینه ی مهارت های رهبری آموزشی باعث افزایش این مهارت در مدیران گردند.

فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر رابطه‌ی بین رهبری آموزشی مدیران و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان تأیید شد؛ به بیان دیگر می‌توان گفت با افزایش رهبری آموزشی مدیران، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان را افزایش داد؛ همچنین اگر رهبری آموزشی مدیران کاهش یابد، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان، نیز کاهش می‌یابد. یافته‌های این پژوهش با یافته های هادسون و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. امروزه پارادایم رهبری آموزشی در پاسخ به بسیاری از چالش‌های مدرسه مطرح شده و در واقع رهبری آموزشی به عنوان راهکاری برای اثربخشی مدرسه شناخته می‌شود. مدیران می‌توانند با رهبری آموزشی مشوق تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه ای در بین معلمان در محیط کار و بیرون از محیط کار باشند و هنگامی که کارکنان در جلسات یادگیری حرفه ای به صورت رسمی و غیر رسمی با چالش و شرایط کاری جدید روبه رو می‌شوند تمایل و تلاش آنان برای افزایش تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه ای ایجاد می‌شود. پیشنهاد می‌گردد در انتخاب مدیران مدارس، به ویژگی های رهبر آموزشی توجه خاصی شود تا مدیران آموزشی برای تبدیل شدن به رهبران آموزشی موفق دارای حداقل های رهبری به خصوص ویژگی های اعتقادی، شخصی، عقلی، عاطفی باشند.

فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر رابطه‌ی بین یادگیری حرفه ای معلمان و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان تأیید شد. با توجه به ضریب مثبت به دست آمده می‌توان با افزایش یادگیری حرفه‌ای معلمان، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان را افزایش داد و همچنین اگر یادگیری حرفه‌ای معلمان کاهش یابد، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان، نیز کاهش می‌یابد. یافته‌های پژوهش با یافته های احمدی اقدم (۱۳۹۸) همسو است در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی مختلف، موجب شکل‌گیری بالقوه‌ی تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد و منجر به تشکیل گروه‌هایی در بین معلمان گردد؛ به عبارت دیگر مشارکت از طریق علاقه به یادگیری، داشتن نقش فعال در درگیری و تشریک مساعی نمود پیدا می‌کند؛ همچنین دویتا (۲۰۱۴) بیان می‌کند که یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده‌ی معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث های



گروهی را به خود بگیرد؛ پس بر اساس موارد گفته شده می‌توان بیان کرد که یادگیری حرفه‌ای که عبارت است از کمک به معلمان برای به دست آوردن دانش و بهبود روش تدریس آن‌ها با توجه به تجربه‌های مستقیمی که با کار با دانش آموزان بدست می‌آورند، است با اجتماع یادگیری حرفه‌ای که به عنوان یک گروه استادان و معلمان که گرد هم آمده‌اند و در تعهد خود به یادگیری مسائل جدید و انتقال آن به دانش آموزان متحد شده‌اند (هارد۲۰۰۷) رابطه‌ی مستقیم و معنا دارد؛ به این معنا که معلمانی که به دنبال ارتقای سطح دانش و آگاهی خود و توسعه‌ی حرفه‌ای‌شان هستند از طریق کسب دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها و تفاوت‌های فردی که از طریق همکاری و با تشریح مساعی به دست می‌آورند، فرصت‌هایی برای یادگیری جمعی فراهم می‌گردد که نهایتاً منجر به تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در بین آن‌ها می‌شود که باعث بهبود یادگیری دانش آموزان و افزایش بازدهی می‌گردد. یادگیری حرفه‌ای در بین معلمان ابتدایی فعالیت و درگیری کارکنان را افزایش می‌دهد و مشوق تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در بین معلمان در محیط کار و بیرون از محیط کاراست و هنگامی که کارکنان در جلسات یادگیری حرفه‌ای به صورت رسمی و غیر رسمی با چالش و شرایط کاری جدید روبه‌رو می‌شوند تمایل و تلاش آنان برای افزایش تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای ایجاد می‌شود ..

فرضیه‌ی دیگر مبنی بر این که رهبری آموزشی رابطه بین خودکارآمدی مدیران و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان را واسطه‌گری می‌کند، تأیید گردید. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های احمدی اقدم (۱۳۹۸)، هادسون و همکاران (۲۰۱۳)، علیجان و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. مدیران مدارس در نقش رهبری آموزشی می‌توانند شرایط و بستری را فراهم کنند که معلمان نسبت به وظایف، مسئولیت‌ها و اهداف مدرسه احساس تعهد کنند و این احساس پایبندی به قوانین و مقررات را به دانش آموزان هم منتقل کنند و ضمن پیوند اهداف فردی معلمان به اهداف مدرسه، آن‌ها را تشویق کنند تا از تجارب گذشته در جهت رفتار و عملکرد آینده خود بهره بگیرند و از طریق تأمل بر وظایف شغلی خود نقش‌شان را در موفقیت مدرسه درک کنند. مدیران مدارس باید از به چالش کشیدن باورها و انتقاد مستقیم در خصوص باور خودکارآمدی معلمان پرهیز نموده و به صورتی عمل کنند که چالش درونی شود و خود معلمان بر مبنای اعتماد و احترام، مسایل و چالش‌های پیش روی خود را با مدیران مطرح کنند. چنین مدیرانی در برخورد با معلمان با سابقه و دارای تحصیلات بالا از گشودگی بیشتری برخوردارند و سعی می‌نمایند محیطی را فراهم آورند که چنین معلمانی با اعتماد و آسودگی بیشتری با آن‌ها گفت‌وگو کنند و باور داشته باشند که مدیر مدرسه به آن‌ها اعتماد کامل دارد. مدیران مدارس به نظرات معلمان توجه نموده و آن‌ها را در تدوین اهداف مدرسه مشارکت داده و از این مسیر فعالیت‌ها و مسئولیت‌های آنان را معنادار می‌نمایند، به آن‌ها اطمینان داده که نظرات و عقاید آن‌ها می‌تواند بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر گذار باشد و از این طریق باور به خودکارآمدی را در معلمان تقویت می‌نمایند. رهبران تأملی در مدارس، تفکر و تجربه را به دانش و معلومات پیوند می‌زنند و این همان جان مایه‌ی رهبری آموزشی است .

سرانجام فرضیه‌ی دیگر مبنی بر این که رهبری آموزشی رابطه‌ی بین خودکارآمدی مدیران و یادگیری حرفه‌ای معلمان را واسطه‌گری می‌کند، تأیید گردید. با توجه به یافته‌های این فرضیه می‌توان نتیجه گرفت که رهبری آموزشی رابطه‌ی بین

خودکارآمدی و یادگیری حرفه‌ای معلمان را واسطه‌گری می‌کند یعنی رهبری آموزشی که تلاش‌های عمدی برای الهام بخشیدن، هدایت، حمایت، هدایت، حمایت و مشارکت در یادگیری معلم با هدف افزایش دانش حرفه‌ای و ارتقای اثربخشی مدرسه است از طریق خودکارآمدی بر یادگیری حرفه‌ای که شامل دوره‌های آموزشی حین و خارج از شغل، روش‌های مبتنی بر سخنرانی یا مبتنی بر وب، کلاس‌ها، انجمن‌ها، شبکه‌های غیررسمی، گردش علمی و... تأثیر می‌گذارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های احمدی اقدم (۱۳۹۸)، علیجان و همکاران (۱۳۹۸)، بوروبورگ و همکاران (۲۰۱۵) و یافته‌های اسلیجز و همکاران (۲۰۰۵) همسو است؛ به همین منظور پیشنهاد می‌گردد مدیریت منابع انسانی سازمان باید توجه ویژه‌ای به برگزاری برنامه و دوره‌های استاندارد آموزش و یادگیری حرفه‌ای مطابق با سطوح توانمندی و علایق کارکنان شرکت داشته باشد تا کارکنان با انگیزش بالا برای یادگیری محتوای آموزشی در برنامه شرکت کنند و در صورت برخورد با مسائل و موانع یادگیری حین و پس از آموزش اشتیاق زیادی برای تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای را در بین همکاران خود داشته باشند؛ همچنین تشویق و ترغیب کارکنان توسط مدیران و سرپرستان جهت شرکت آگاهانه در دوره‌های آموزشی برنامه‌ریزی شده به عبارت دیگر چنین رفتارهایی شامل آگاهی-بخشی به معلمان توسط مدیران در مورد راهبردهای جدید آموزشی و آموزش اثربخش است که همان رهبری آموزشی است، کاربردی کردن دوره‌های آموزشی برای کارکنان در راستای رفع نیازهای شغلی و ملموس‌تر کردن تأثیرات این قبیل دوره‌ها، تطابق دوره‌های در نظر گرفته شده با سطوح توانمندی، پست سازمانی، نیازها و مهارت‌های شرکت‌کنندگان نیز می‌تواند در افزایش و توسعه‌ی یادگیری حرفه‌ای توسط معلمان شوند تا بدین ترتیب باعث افزایش خودکارآمدی آنان نیز گردد. در این راستا پیشنهاد می‌گردد برای این منظور، مدیران مدارس می‌توانند طی جلساتی خارج از ساعات تدریس زمینه‌ی بحث و تبادل اطلاعات و ایده‌های جدید میان معلمان را فراهم کنند و از این طریق به مشارکت معلمان در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای یاری رسانند. مدیران مدارس با پذیرفتن و تعیین چشم‌انداز، تأمین حمایت فردی و ایجاد تحریک ذهنی باید زمینه‌ی همکاری میان معلمان را افزایش دهند، آن‌ها را در تصمیم‌گیری مشارکت دهند، تلاش کنند تا معلمان هدف‌های مدرسه را به عنوان هدف‌های شخصی در نظر بگیرند و حس خودکارآمدی را در آنان تقویت کنند تا از این طریق بتوانند موفق به مشارکت معلمان در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای گردند.

به علت حجم بالای وظایف و فشرده‌گی مسئولیت‌ها، جامعه‌ی آماری وقت و حوصله‌ی کافی را جهت پر کردن پرسشنامه‌ها نداشتند و برخی معلمان پس از توضیح اهداف پژوهش و تأکید فراوان به دقت در تکمیل پرسشنامه حاضر به همکاری می‌شدند و امکان سوگیری در پاسخ به سؤالات پرسشنامه وجود داشت.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات موردنظر فقط از پرسشنامه استفاده گردید و روش‌هایی مانند مصاحبه و مشاهده ممکن است نتایج متفاوتی را به دست دهد.

به دلیل جدید و مغفول ماندن موضوع پژوهش در تحقیقات داخلی نیاز به توضیح و بیان دلایل علمی روابط متغیرها به معلمان بسیار زمان برتر بود



References

1. Ahmadi Aghdam, Javad. (2019). The role of motivation and professional learning on the professional learning community of elementary teachers in Bonab city, Master's thesis, Shahid Madani University of Azerbaijan.
2. Asadian, S. Qasemzadeh, A., and Qolizadeh, H. (2017). The role of ethics and professional competencies on teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Ethics in Science and Technology*; 12 (3): 44-33.
3. Borko, H. (2007). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8):3- 15
4. Gandami Hassanaroudi, F. and Sajjadi, M. (2015). The digital revolution and its implications for teachers' professional development: formation of learning communities among teachers, *Tarbiat Debir Shahid Rajaei University, Education Technology*, 10(3), 214-230.
5. Hadar, I., and Brody, D. (2007). from isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educators strategies for the virtual classroom. *Ans Francisco: jossey-bass*. 7(2), 25-46.
6. Hadar, I., Brody, D. (2010). from isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(12), pp. 1641-1651.
7. Hudson, Q. (2015). The Effectiveness of Professional Learning Communities as Perceived by Elementary School Teachers. *Walden University Scholar Works. Walden Dissertations and Doctoral Studies*.
8. Jaworski, B. (2008). Development of the mathematics teacher educator and its relation to teaching development. In B.
9. Kinz, T., Lane, J., Gotwals, A., and Cisterna, D. (2015). Professional development at the local level: Necessary and sufficient conditions for critical collegueship. *teaching and Teacher Education*, 5(1), 121-136.
10. Leithwood, K., and Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
11. Leithwood, K., and Louis, K. S. (Eds.). (1998). *Organizational learning in schools*.
12. Leithwood, K.A., Dart, B., Jantzi, D., and Steinbach, R. (1993). *Building commitment for change and fostering organizational learning (Final report for phase four of the research project: Implementing British Columbia's education policy)*. Victoria, Canada: British Columbia Ministry of Education.
13. Leithwood, K.A., Jantzi, D., and Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
14. Mirahmadi, Kh., Khorasani, A., Abulqasemi, M. and Mehri, Dariush. (2018). Professional learning communities (PLC): a critical strategy for improving teachers' self-efficacy, *Education and Learning Research Quarterly*, 14(5), 96-106.
15. Momeni Rad, A., Pour Jamshidi, M. and Zanganeh, H. (2014). Examining the constituent elements of the learning community in e-learning. *Information and Communication Technology Quarterly in Educational Sciences*, 6(2), 133-159.
16. Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D., and Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House*, 83, 175-179.

17. Rifai, J., Hosni, R. and Mohammadi, M. (2018). Dimensions and components of teachers' professional learning community, a qualitative study, *School Management Scientific Quarterly*, 7(1), 22-36.
18. Rifai, J., Hosni, R. and Mohammadi, M. (2019). Dimensions and components of teachers' professional learning community, a qualitative study, *School Management Scientific Quarterly*, 8(2), 23-29.
19. Ross, J. A. and Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199
20. Safari Zanjani, N., Kazemzadeh Bitali, M. , Hosni, M. and Namazpour, Mansour. (2016). The relationship between the professional development of employees with their self-efficacy and the type of power of managers in the Islamic Azad University of Urmia branch, *Journal of Public Policy in Management (Government Management Message)*, 27(8), 114-119.
21. sel, F. P., Slegers P., Stoel R D., and Krüger M. L. (2009). The effect of teacherpsychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
22. Slegers, P., Biemans, H., and deJong, F. (2004). Teachers' participation inschool policy: Nature, extent and orientation. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 10(5), 1-13.
23. Slegers, P., Bolhuis, S., and Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy*, 527-541,
24. Taheri, Morteza; Arefi, Mahbobe; Payer, Mohammad Hassan; Herom, Mohammad. (2019). Exploring the process of professional development of teachers in teacher training centers: Foundation data theory. *Educational Innovation Quarterly*, 12(28): 111-114
25. Yousefi Ahmad, M., Motahrinejad, H. and Azari, H. (2016). Teachers' participation in professional learning activities: the role of individual, organizational and managerial factors. *Education Quarterly*. 134(1), 42-57.
26. Zare, S., Hosseinqolizadeh, R. and Mehram, b. (2016). The concept of educational leadership model and its scope in the field of educational management, *International Congress on the Improvement of Management and Education System of Iran*, *Scientific Journal of Management*, 8(4), 32-37.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



