

واکاوی نقش مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان^۱

Analyzing the role of school principals in the formation and continuation of teachers' professional learning community

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۱۴، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۴۰۲/۰۶/۱۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۱۸

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

M.Zamani, (Ph.D Student), B.Abdolahi, (Ph.D),
H.ZeinAbadi, (Ph.D), & A.NavehEbrahim, (Ph.D)
Abstract

Purpose: The present research was conducted with the aim of identifying the role of school principals in the formation of teachers' professional learning communities. **Method:** This research was conducted using a qualitative method through a semi-structured interview. The participants of the research were ۲۰ principals and expert teachers who had experience working in educational groups and were known for success in their professional performance. The data obtained from the interview were classified and analyzed using the checklist tool. Data synthesis has been done in three levels: open coding, central coding and selective coding. **Findings:** According to the findings of the research,

۱۱ indicators were identified in the selected code "principals' strategies in forming professional learning community". These open codes were categorized into ۶ components. Also, ۱۱ indicators were identified in the selected code "principals' beliefs in the formation of professional learning community" and categorized into ۴ components.

Conclusion: The results of this research show that "program-oriented", "supportiveness", "integration", "seeking cooperation", "empowerment" and "continuous monitoring" are principals' strategical components for the formation and development of professional learning community; and "belief in long-term comprehensive, local and result-oriented approach", "adherence to participatory leadership", "belief in the ability to create change and continuous improvement" and "knowing the necessity of commitment, creativity, expertise and experience as managerial prerequisites" are the components of principals' beliefs in the formation of professional learning community.

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

منیره زمانی^۲، بیژن عبدالهی^۳، حسن رضازین آبادی^۴ و
عبدالحییم نوه ابراهیم^۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقش مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان انجام شده است. **روش:** این پژوهش با استفاده از روش کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شده است. مشارکت کنندگان پژوهش ۲۰ نفر از مدیران و معلمان خبره در دسترس بودند که در پیشینه خود دارای تجربه فعالیت در گروه‌های آموزشی بوده و به توفیق در عملکرد حرفه‌ای خود مشهور بودند. داده‌های حاصل از مصاحبه با ابزار چک‌لیست طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل شدند. سنتز داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی صورت گرفته است. **یافته‌ها:** مطابق با یافته‌های پژوهش، ۱۱ کدباز (نتانگر) در کد انتخابی «راهبردهای مدیران در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای» شناسایی گردید. این کدهای باز در قالب ۶ مولفه دسته‌بندی شدند. همچنین ۱۱ کد باز در کد انتخابی «باورهای مدیران در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای» شناسایی و در قالب ۴ مولفه دسته‌بندی شدند. **نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش نشان می‌دهد «برنامه‌محوری»، «پشتیبانی»، «سبب‌بخشی»، «مشارکت‌جویی»، «توانمندسازی» و «پایش مستمر» مولفه‌های راهبردی مدیران برای تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان هستند و «باور به رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه‌محور»، «پایبندی به راهبری مشارکتی»، «باور به توانایی ایجاد تغییر و بهبود مستمر» و «ضروری دانستن تعهد، خلاقیت، تخصص و تجربه به عنوان پیش‌نیازهای مدیریتی»، مولفه‌های مربوط به باورهای مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان است.

کلیدواژه‌ها: نقش مدیران مدارس - باورهای مدیران - راهبردهای مدیران - اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان

۱. برگرفته از رساله دکتری دانشگاه خوارزمی - تاریخ ارسال مقاله به فصلنامه مشاوره شغلی: مرداد ۱۴۰۲

۲. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. نویسنده مسئول: استاد تمام، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

biabdollahi@khu.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0001-8018-2411>

۴. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۵. استاد تمام، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



مقدمه

کوشش برای رشد حرفه‌ای نیروی انسانی سازمان‌ها به ویژه سازمان‌های آموزشی که قابلیت یادگیری، انطباق‌پذیری و آفرینش دگرگونی را داشته باشند، اولویت اضطراری جهان به سرعت در حال تغییر است. اصلاحات آموزش و پرورش که در طول چند دهه گذشته در سراسر جهان اجرا شده‌اند، مربیان را به چالش کشیده است و یادگیری معلمان در هنگام کار، کلید اصلی گشایش ظرفیت آشکار نشده اصلاحات آموزشی است (هالینگر، پیامان و وایزشسیری^۱، ۲۰۱۷). به این معنی که اصلاحات آموزشی در صورتی می‌توانند توفیق پیدا کنند که یادگیری معلمان را نشانه گرفته و مورد توجه قرار داده باشند. از همین‌روست که امروزه در تلاش برای توسعه‌یافتگی و مقابله با چالش شکاف پیشرفت، بسیاری از مدارس، شروع به بررسی مدل‌های پیشرفت حرفه‌ای خود کرده‌اند (دالینگ^۲، ۲۰۱۲). در آموزش و پرورش، برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تحقق موفقیت‌آمیز اصلاحات، تلاش‌های فردی و جمعی معلمان ضروری است (بالیر، کاراتس و آلسی^۳، ۲۰۱۵). موفقیت در تدریس تا حدی بستگی به این دارد که چگونه معلمان برای اشتراک‌گذاری تجربیات به کارهای جمعی می‌پیوندند (لیتل^۴، ۲۰۰۲). به این معنا، ایجاد اجتماعات عملی حرفه‌ای جایی که معلمان برای بهتر کردن تدریس خود با یکدیگر همکاری می‌کنند می‌تواند به پیشرفت یادگیری و پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها کمک کند. بنابراین، تشکیل اجتماعات عملی به مولفه مهمی در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است (ژائو، یانگ، لانگ و ژائو^۵، ۲۰۱۹). اعتقاد بر این است که ایجاد اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای باعث پیشرفت ظرفیت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود. به منظور توسعه ظرفیت و حفظ آن، ایجاد «اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای» در مدرسه یکی از نقش‌های اداری است که مدیران مدارس باید ایفا کنند. تا آنجا که به ظرفیت‌سازی مربوط می‌شود، ایجاد اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای مشارکتی در مدارس بیش از هر زمان دیگر برای مدیران مدارس مهم است (بالیر و همکاران، ۲۰۱۵). امروزه سازمان‌ها برای تحقق اهداف سازمان به انعطاف‌پذیری بیشتری نیاز دارند و مدیران مجبور به بازنگری و بازاندیشی در سبک‌ها، روش‌ها و رفتارهای مدیریتی خود هستند (اربابیان، خورشیدی، شهریاری و مانی، ۱۳۹۹).

1. Hallinger, Piyaman & Viseshsiri
2. Duling
3. Balyer, Karatas & Alci
4. Little
5. Zhao, Yang, Long & Zhao

مک‌گویگان و هوی^۱ (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که مدیران مسئول تفاوت در نحوه عملکرد مدارس هستند (پارک، لی و کوک^۲، ۲۰۱۸). بیشتر محققان، مدیران را به عنوان مهم‌ترین، بنیادی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین عامل تغییر و تحول در مدارس کنونی می‌دانند. قاعدتاً ارتقای کیفیت و ایجاد تحولات بنیادی در مدارس، نه تنها به کیفیت و صلاحیت‌های مدیریتی و تخصصی مدیران بستگی دارد، بلکه به میزان بسیار زیادی، متأثر از رهبری آن‌ها نیز هست (کرمی، محسنی و نراقی زاده، ۱۳۹۸). رهبر به عنوان اثرگذارترین فرد در هدایت و تعیین سرنوشت سازمان می‌تواند در برنامه‌ریزی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، برقراری ارتباط با افراد و کنترل تعارضات، توسعه فردی و سازمانی را تسریع کند (مقیم، احمدی و نودهی، ۱۴۰۲). با وجود این که مدیران اغلب در کارهای روزمره خود دارای کارهای اداری بسیاری هستند و عمدتاً بسیار مشغول هستند، شناسایی روش‌های خاص و موثر برای این که بتوانند تاثیر خود را در پیشرفت حرفه‌ای معلمان به حداکثر برسانند مهم است (بردسون و جانسون^۳، ۲۰۰۰). پژوهش‌های انجام شده در زمینه مدیریت مدرسه منعکس‌کننده یک اجماع فزاینده است که مشارکت مدیران در رهبری آموزشی می‌تواند به معلمان کمک کند تا آموزش کلاس خود را به روش‌های مختلفی که برای تحقق نتایج یادگیری دانش‌آموزان دارای اهمیت است، بهبود بخشند.

با وجود این که پژوهش‌ها، اثربخشی اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای را هم در موفقیت تحصیلی و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تایید کرده‌اند و هم آن را در ارتقای رشد حرفه‌ای و عملکرد معلمان مورد توجه قرار داده‌اند و همچنین کارآمدی این اجتماعات در شناسایی مسایل آموزشی و تلاش برای برطرف کردن مسایل و حرکت به سوی رشد و تعالی و بهبود مستمر مدرسه آشکار شده است؛ اما آموزش و پرورش همچنان در ایجاد فرهنگ اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس به نتیجه مطلوب نرسیده است. با نظر به اهمیت تشکیل اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس و تاثیری که می‌توانند در رشد حرفه‌ای معلمان، بهبود فرایندهای آموزشی کلاسی، ارتقای یادگیری دانش‌آموزان، و بهره‌وری و کارایی مدرسه داشته باشند، ضروری است که عوامل اثرگذار بر تشکیل و تثبیت اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس، مورد واکاوی قرار بگیرد. در این باره نقش کلیدی مدیران مدرسه در شکل دهی به جو و فرهنگ یادگیری مدرسه، و هدایت معلمان به سمت شکل‌گیری اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه، بسیار پررنگ است.

اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای بر پایه این رویکرد فعالیت می‌کنند که کلید بهبود یادگیری دانش‌آموزان، یادگیری پیوسته معلمان است؛ به طوری که تبدیل به بخشی از شغلشان شده باشد.

-
1. McGuigan & Hoy
 2. Park, Lee & Cooc
 3. Bredeson & Johnsson

اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای «مدرسه ای است که در آن افراد با یک هدف مشترک، چشم‌انداز مشترک، تعهدات جمعی و اهداف خاص و قابل اندازه‌گیری، متحد هستند و در آن تیم‌های همکارانه به اقدام پژوهی و تحقیق جمعی در زمینه سؤالات مهم یادگیری و آموزش می‌پردازند؛ جایی که در آن چرخه‌های بهبود مستمر، تبدیل به بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایندهای جاری مدرسه شده است و گردآوری شواهد یادگیری دانش‌آموزان به صورت پیوسته مورد توجه قرار می‌گیرد.» اگرچه این عبارت طیف متنوعی از مفاهیم و روش‌ها را شامل می‌شود، یک اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای همیشه بیانگر یک تلاش جمعی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان، تقویت و پایدارسازی یادگیری تمام متخصصین داخل مدرسه، ایجاد دانش از طریق تحقیق و جستجو، تحلیل و استفاده از داده‌ها برای کنکاش و بهبود دایمی است (دوفور، دوفور، ایگر و مانی^۱، ۲۰۰۶). از آنجا که مدیران مدارس از اصلی‌ترین عوامل اثرگذار در فرایندهای آموزشی مدرسه هستند، بررسی نقش مدیران و چگونگی اثرگذاری آن‌ها در تبدیل مدرسه به یک اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای دارای اهمیت و فایده است. روشی که مدیران مدارس، اجتماع یادگیری حرفه‌ای را اجرا می‌کنند برای تحقق بهبود پایدار مدرسه مهم است. فرض بر این است که رهبران مدرسه بر اساس تفسیرشان از اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان که بر اساس باورهای آموزشی زیربنایی آنها است، عمل می‌کنند. آن‌ها بر اساس تفسیر خود از مداخله در مدارس عمل می‌کنند. با فرض این که پایداری و بهبود مستمر به عنوان یک چالش برای مدارس شناخته شده است، شناسایی عملکرد و تفسیر مدیران مدارس از اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان و باورهای آموزشی زیربنایی آنان برای تحقق اجتماعات یادگیری از اهمیت برخوردار است. (بومولنبرگ، وریس، وین، پورتمن و اسچایلدکمپ^۲، ۲۰۲۱)؛ ازین‌رو، بررسی و واکاوی این که افکار و عقاید مدیران و راهبردهای آنان در تعاملات آموزشی و اداری مدرسه چگونه می‌تواند در تبدیل یک مدرسه به اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای ایفای نقش کند، دارای ضرورت علمی و کاربردی می‌باشد. این که مدیر مدرسه چگونه می‌تواند در شکل‌گیری اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه اثرگذار باشد، چه راهبردهایی می‌تواند به کار گیرد و چگونه با مسایل برخورد و رفتار کند تا به صورت اثربخش مدرسه را به عنوان یک اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای سازماندهی نماید؛ تفکر و پیش‌سازهای ذهنی و یا الگوهای اعتقادی و پارادایم‌های نظری مدیر چگونه در این فرایند اثرگذار خواهد بود؛ و چه سازهای فکری و اعتقادی می‌تواند پشتیبانی‌کننده اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس باشد، نیازمند پژوهش و مطالعه است.

1. Dufour, Dufour, Eaker & Many
2. Boom-Muilenburg, Vries, Veen, Poortman, & Schildkamp

ایجاد و تداوم اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس مستلزم رهبری و هدایت است. مدیر مدرسه می‌تواند در ایجاد این ساختارها نقش کلیدی ایفا کند. مدیران می‌توانند یک فرایند تغییر سازماندهی شده برای شکل دادن اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه ایجاد کنند، ظرفیت‌های حل مسأله را بهبود داده، درک و ارتباط را افزایش دهند، و به عنوان رهبران آموزشی، مدارس خود را به اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای بدل کنند (اولیور و هیپ^۱، ۲۰۱۰). در این باره نقش مدیر، کمک به ارتقای یادگیری مؤثر از طریق مدیریت حمایتی، ساختار سازمانی، انگیزه بخشی و تشویق افراد برای اشتراک‌گذاری و مدیریت دانش می‌باشد (بزدوان^۲، ۲۰۱۳).

هانگ تو، یین، ییتام و چیکنگ^۳ (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که شیوه‌های رهبری مدیر، می‌تواند توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای را در سطح مدرسه و معلم تسهیل کند و تأثیر مستقیمی بر تعهد معلم در سطح مدرسه دارد. هایان و آلان^۴ (۲۰۲۰)، ۸ استراتژی را در سه محور شرایط ساختاری، شرایط فرهنگی و شرایط رابطه‌ای ارائه نموده‌اند. ادمیرال، املوت، شنک، اسلایت و جانگ^۵ (۲۰۱۹)، بر ۷ عامل برای حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان در مدرسه توسط مدیران تأکید می‌کنند: (۱) توسعه و به اشتراک گذاشتن یک چشم‌انداز متمرکز بر یادگیری همه دانش‌آموزان؛ (۲) ایجاد و حمایت از فرصت‌های یادگیری مستمر برای همه کارکنان؛ (۳) ترویج یادگیری تیمی و همکاری بین کارکنان؛ (۴) ایجاد فرهنگ تحقیق، نوآوری و اکتشاف. (۵) تعبیه سیستم‌هایی برای جمع‌آوری و تبادل دانش و یادگیری؛ (۶) یادگیری با و از محیط خارجی، و (۷) مدل‌سازی و رهبری یادگیری در حال رشد. ثورنتون و چرینگتون^۶ (۲۰۱۸) عضویت واضح و القای مؤثر برای اعضای جدید. تمرکز مشترک، تعهد و جهت‌گیری پژوهشی؛ وضوح نقش‌ها از جمله نقش‌های رهبری؛ فرصت‌هایی برای گفت‌وگو و محرومیت از عمل و تحریک ایده‌های جدید را مطرح نموده‌اند و عبداللهی، خباره و شیرزادگان (۱۳۹۶) نیز ۸ بعد رفتاری: آماده‌سازی، سازماندهی، تامین منابع و پشتیبانی، بهبود مستمر، ارزیابی، یادگیری مشارکتی، ایجاد حس همکاری و تشریح مساعی و توانایی را دسته‌بندی نموده‌اند.

در مورد رفتارها و راهبردهای مدیران و ارتباط آن با همکاری حرفه‌ای در مدارس، تحقیقات بیشتری لازم است. این نگرانی توسط لیثوود، لوییس، اندرسون و والستروم^۷ (۲۰۰۴) نیز مورد

-
1. Olivier & Hipp
 2. Bozdoan
 3. Hang To, Yin, Yi Tam & Chi Keung
 4. Haiyan & Allan
 5. Admiraal, Emmelot, Schenke, Sligte & Jong
 6. Thornton & Cherrington
 7. Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom

حمایت و تاکید قرار گرفته است. آن‌ها اظهار داشته‌اند: «به تحقیقات فوری نیاز است که نشان دهد چگونه رهبران موفق شرایطی را در مدارس خود ایجاد می‌کنند که یادگیری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند.» به عبارت دیگر، رفتارهای مدیر که در حمایت از اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای بیشتر معنی‌دار هستند چیست؟ در حالی که چندین مطالعه، نیاز به دخالت مدیر در اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای را پشتیبانی می‌کند، با این وجود در تحقیقات مربوط به رفتارهای مدیر برای توسعه آن شکاف وجود دارد: این که مدیر در تحقق ابعاد مختلف اجتماعات یادگیرنده (دیدگاه و عقاید مشترک، رهبری مشترک و توزیع یافته، یادگیری جمعی، کاربرد عملی مشترک و شرایط حمایتی) چه نقش‌هایی بازی می‌کند؟ (تیاگو^۱، ۲۰۱۲). با وجود اهمیت واضح این موضوع، مطالعات بسیار کمی دیدگاه‌های مدیران را در مورد تاثیر اجتماعات یادگیرنده حرفه‌ای و گروه‌های توسعه حرفه‌ای در مدارس بررسی کرده و یا این که چگونه مدیران خود را درگیر چنین اجتماعاتی می‌کنند کمتر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. (آویدو و آنگر^۲، ۲۰۱۸). ازین‌رو، بررسی و واکاوی این که باورها و عقاید مدیران، و راهبردهای آنان در تعاملات آموزشی و اداری مدرسه چگونه می‌تواند در تبدیل یک مدرسه به اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای ایفای نقش کند، مساله پیش‌روی این پژوهش است. پژوهش حاضر قصد دارد نقش مدیران را به عنوان رهبران یادگیری در اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای معلمان بررسی نماید. در این پژوهش تلاش شده است نقش مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان در قالب دو پرسش جزئی زیر مورد بررسی و شناسایی قرار گیرد:

- راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان کدامند؟
- باورهای مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان کدامند؟

روش

این پژوهش یک پژوهش کیفی است و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شده است. این نوع مصاحبه نسبتاً انعطاف‌پذیر است و به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به موقعیت‌های پیش آمده و ایده‌های تازه مرتبط به موضوع بهتر واکنش دهد (میریام و تیسدل ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۸). در این پژوهش مدیران و معلمان در دسترس که در پیشینه خود دارای تجربه فعالیت در گروه‌های آموزشی بوده و به توفیق در عملکرد حرفه‌ای خود مشهور بودند انتخاب و برای مصاحبه دعوت شدند. در این انتخاب، رشته و مدرک تحصیلی و سنوات کاری

1. Teague
2. Avidov-Ungar

ملاک تعیین و محدودیت قرار نگرفت. اما دارا بودن تجربه فعالیت در گروه‌های آموزشی - که از سرآمدان و علاقمندان حرفه‌ای در سطح آموزش و پرورش هستند - یکی از ملاک‌های تعیین بود. همچنین شهرت به عملکرد مطلوب چه در یادگیری دانش‌آموزان، چه در کسب توفیقات حرفه‌ای در مدرسه و چه در تعاملات انسانی و اداری، ملاک تعیین قرار گرفت.

مصاحبه با مشارکت ۲۰ تن از مدیران و معاونان آموزشی خبره انجام پذیرفت. ازین ۲۰ تن ۴ نفر معاون آموزشی یک نفر کارشناس آموزشی اداری (دارای تجربه مدیریت دبستان) و ۱۵ نفر مدیر دبستان بودند. ۵ نفر دارای مدرک تحصیلی دکترا، ۸ نفر کارشناسی ارشد و ۷ نفر دارای مدرک کارشناسی بودند. درباره داده‌های مربوط به مدرک تحصیلی مشارکت‌کنندگان، نما مدرک کارشناسی ارشد با نسبت ۴۰ درصد و رشته مدیریت آموزشی با نسبت ۳۵ درصد بود. دامنه کل سابقه مشارکت‌کنندگان از ۷ تا ۳۳ سال، میانگین کل سابقه ۲۵ سال، نمای کل سابقه ۲۹ سال بود. میانگین سابقه آموزگاری ۱۱ سال، میانگین سابقه معاونت ۴ سال، میانگین سابقه مدیریت ۷ سال بود. ۵ نفر بدون سابقه مدیریت (دارای سابقه معاونت آموزشی) و بقیه از ۱ تا ۲۴ سال در مدیریت سابقه داشتند. به جز یک نفر همه مشارکت‌کنندگان در آموزگاری از ۳ تا ۲۸ سال دارای سابقه بودند. ۳ نفر بدون سابقه معاونت و بقیه از ۲ تا ۱۶ سال سابقه معاونت داشتند.

در تدوین راهنما یا پروتکل مصاحبه، موضوع پژوهش و توصیف اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان در ابتدای راهنما درج گردید. سپس محرمانه بودن مصاحبه و اطلاعات مشارکت‌کنندگان تعهد شده و بعد از آن زمان تقریبی مصاحبه، و سپس سوالات مصاحبه که همان سوالات جزئی پژوهش است، مطرح گردید. این راهنما بعد از پذیرش مصاحبه از سوی مشارکت‌کنندگان و قبل از انجام مصاحبه در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار می‌گرفت. در این پژوهش مصاحبه به دلخواه مشارکت‌کنندگان یا به صورت حضوری یا به صورت تلفنی انجام پذیرفت. در هر دو صورت صدای مکالمه ضبط می‌شد. پس از مصاحبه، فایل‌های صوتی برای انجام تجزیه و تحلیل داده‌ها به فایل‌های نوشتاری تبدیل گردیدند. انجام مصاحبه، تبدیل فایل صوتی به فایل نوشتاری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در فرایندی مستمر صورت می‌گرفت. مصاحبه تا زمانی که اشباع ایجاد شود، یعنی زمانی که داده‌های جدیدی در مصاحبه‌ها دریافت نشود و صحبت‌های مشارکت‌کنندگان تکرار گفته‌های پیشین باشد ادامه یافت.

تجزیه، تحلیل و ترکیب داده‌های مصاحبه در این پژوهش به روش دستی توسط خود پژوهشگر صورت گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد استقرایی و کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. ابتدا متن مصاحبه‌ها، مطالعه و سپس در راستای تلخیص، ساده سازی و یا انتزاع، با توجه به مفاهیم کلیدی مندرج در متن به تفکیک پاسخ مشارکت‌کنندگان به سوالات پژوهش، کدگذاری صورت

و اکاوی نقش مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان

پذیرفت. سپس کدهای شناسایی شده در جدول دیگری مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس مشابهت موضوعی دسته‌بندی شدند. پس از آن به هر یک از این دسته‌ها با توجه به مضمون اصلی و کلی مندرج در آن، عنوانی تعلق داده شد. به این ترتیب مضامین کلیدی شناسایی شدند. در جدول ۱ نمونه‌هایی از کدگذاری‌های انجام شده، ارائه شده است.

جدول ۴-۵: نمونه کدگذاری‌های انجام شده بر روی داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساختار یافته

کد مشارکت‌کننده	متن مصاحبه	کدگذاری باز
ر.کاف.	همیشه جمع موفقه. یعنی کار گروهی و کار تیمی و سازمانی حتما موفقه... این هنر مدیر هست که سازمان را بدون کمتر تنش‌های در کنار هم نگه دارد؛ مثل حلقه‌های زنجیری که به هم متصل است. اگر حلقه‌ای دربیاد و کار نکنه بقیه را دچار اختلال می‌کنه.	باور به موفقیت فعالیت‌های جمعی
ر.ص.	هیچ وقت بخیل نبودم، این که بخوام به یکی یاد بدم... بعضیا دوست دارن علمو فقط برای خودشون داشته باشن... میگن زکات علم نشرشه... از تمام داشته‌های خودمون باید استفاده کنیم به همکار آموزش بدیم.	باور به نشر علم (زکات علم)
سین.ف.	اگر مدیر بخواد از بالا نگاه بکنه به حالت جبر ایجاد بکنه، یعنی فقط من به دنبال این باشم که این قانونه، این بخشنامه‌ست، این باید اجرا بشه خیلی خشک... من به این تعامله خیلی اعتقاد دارم. وقتی این تعامل بین من و همکارم ایجاد بشه، وقتی من براش قدم بر میدارم، ایشونم برای من قدم برمیداره؛ ولی اگر من خشک برخورد بکنم، فقط در چارچوب قوانین و اینکه از بابت رییس مرئوسی از بالا نگاه بکنم و هیچ ارتباط عاطفی برقرار نکنم؛ صددرصد من موفق نخواهم بود.	پرهیز از اجبار و ایجاد محیط خشک باور به اثربخشی تعامل و ارتباط
سین.میم.	گسترش و ایجاد روحیه سازگاری با سیستم و جلوگیری از تکروری معلمان و به‌روزرسانی اطلاعات معلمان با در اختیار قرار دادن کتاب‌های به روز، مجلات، عضویت معلمان در مجلات رشد معلم، این‌ها گام‌های خوبی است برای به‌روزرسانی اطلاعات معلمان که هر چقدر معلمان به صورت فردی توانمند باشند توی کار گروهی هم می‌تونن فعالیت‌های قوی‌تری ارائه کنند.	گسترش روحیه سازگاری در مدرسه جلوگیری از تکروری معلمان تلاش برای به‌روزرسانی اطلاعات معلمان

برای جایگزینی روایی و پایایی پژوهش‌های کیفی، گوبا و لینکلن^۱ از مفهوم قابلیت اعتماد استفاده کرده‌اند که مجموعه‌ای از معیارها شامل قابلیت اعتبار (قابل قبول بودن - جایگزین مفهوم کمی روایی بیرونی)، قابلیت انتقال (جایگزین مفهوم کیفی روایی بیرونی)، قابلیت سازگاری یا اطمینان (جایگزین مفهوم کمی پایایی) و بی‌طرفی و قابلیت تایید (جایگزین مفهوم کمی عینیت) برای مفهوم‌سازی کیفیت هستند (اکبری، ۱۳۹۷). در این پژوهش به منظور کسب «قابلیت اعتبار» از روش کنترل توسط اعضا و درگیر شدن طولانی‌مدت در میدان استفاده شده است. هدف پژوهشگر در روش چک کردن اطلاعات حاصل از پژوهش به وسیله مشارکت‌کنندگان، افزایش دقت پژوهش به وسیله چک کردن اطلاعات توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش است. این امر به محقق فرصت لازم به منظور بررسی دقت و کامل بودن پژوهش برای بهبود دقت علمی مطالعه را می‌دهد. بدین منظور بعد از انجام کدگذاری باز، متن مصاحبه و کدهای استخراج شده برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد تا متن و کدهای تعیین شده را تایید نمایند و در صورتی که لازم می‌دانند برای اصلاح کدهای تعیین شده نظر خود را اعلام نمایند. این فرایند فرصتی را فراهم کرد که بدفهمی و عدم دریافت و فهم مشترک نسبت به مطالب مطرح شده در جریان مصاحبه، شناسایی و اصلاح گردد. به منظور «انتقال‌پذیری» توصیف مفصل محیط و شرکت‌کنندگان در پژوهش مستند شده است. به منظور کسب «قابلیت اطمینان»، از بازرسی و مستندسازی پژوهشگر در خصوص داده‌ها، روش‌ها و تصمیمات استفاده شده است. این امر با خودبازبینی محقق و نظارت همکاران پژوهش (استادان راهنما و مشاور) انجام شده است تا از سوگیری در پژوهش پیشگیری شود. به منظور «تایید‌پذیری»، از بازرسی و انعکاسی بودن استفاده شده است. کوشش شده است داده‌های مربوط به پژوهش برای بازبینی‌های بعدی ضبط و نگهداری شود تا در صورت لزوم مستندات عینی قابل ارایه باشد. از آنجا که محقق شاغل در آموزش و پرورش بوده و در پست آموزگاری و کارشناسی گروه‌های آموزشی، دارای پیشینه کاری است، با محیط و میدان پژوهش آشنا بوده و درگیری طولانی‌مدت و شواهد تجربی دارد. این امر با عنوان درگیری طولانی‌مدت و مداوم با محیط پژوهشی به اعتبار بیشتر پژوهش کمک کرده است. به این ترتیب قابلیت اعتماد پژوهش حاصل شده است.

یافته‌ها

مطابق با جدول ۲، ۱۸ کد باز (نشانگر) در کد انتخابی «راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان» شناسایی گردید. این کدهای باز در قالب ۶ مولفه

1. Guba & Lincoln

واکاوی نقش مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان

«برنامه محوری»، «پشتیبانی و حمایت‌گری»، «انسجام‌بخشی»، «مشارکت‌جویی»، «توانمندسازی معلمان» و «پایش مستمر» دسته‌بندی شدند. همچنین ۱۱ کد باز در کد انتخابی «باورهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان» شناسایی شد که در قالب ۴ مولفه «باور به رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه‌محور در مدیریت»، «پایبندی به راهبری مشارکتی»، «باور به توانایی ایجاد تغییر و تعهد به بهبود مستمر» و «ضروری دانستن تعهد، خلاقیت، تخصص و تجربه به عنوان پیش‌نیازهای مدیریتی» دسته‌بندی شدند.

جدول ۲: کدهای باز، محوری و انتخابی نقش مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
	برنامه محوری	بررسی وضعیت موجود و نیازسنجی کردن اولویت‌بندی کردن نیازها برنامه‌ریزی کردن و طراحی زمانبندی برای اقدامات
	پشتیبانی و حمایت‌گری	صداقت و عدالت و ایجاد جو سالم مبتنی بر اعتماد در مدرسه مدیریت مطلوب روابط انسانی و رفتار محترمانه و دوستانه با کارکنان مدرسه تامین کردن امکانات و تجهیزات مورد نیاز معلمان و تسهیلگری تشویق کردن و ایجاد انگیزه
	انسجام‌بخشی	ایفای نقش الگویی مدیریت کردن مقاومت‌ها
	مشارکت‌جویی	تیم‌سازی و کاهش انزوای معلمان فراهم کردن شرایط برای گفت‌وگو و تصمیم‌گیری جمعی در مدرسه انعطاف‌پذیر بودن و ترویج فرهنگ انتقادپذیری پرهیز کردن از اجبار و مدیریت دستوری
	توانمندسازی معلمان و سایر کارکنان	تشکیل نشست‌های هم‌اندیشی به منظور اشتراک‌گذاری تجربه و تبادل نظر برگزار کردن کارگاه‌های آموزشی و ایجاد دسترسی به منابع آموزشی روزآمد
	پایش مستمر	همراهی و پای کار بودن

راهبردهای مدیران مدارس

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
رأبرهآی مآرسان	پایبندی به راهبری	پایبندی به لزوم پرهیز از مدیریت ریاستی و دستوری
	مشارکتی	اثربخش دانستن خرد جمعی و فعالیت‌های گروهی
	باور به توانایی ایجاد تغییر	گرایش به بهبود در مدیر
	و تعهد به بهبود مستمر	یادگیرنده‌بودن مدیر
		انطباق‌پذیری با تغییرات
	ضروری دانستن تعهد،	اهمیت دادن به تعهد و علاقه مندی مدیر
	خلاقیت، تخصص و تجربه	ضروری دانستن تخصص و تجربه برای مدیریت
	به عنوان پیش‌نیازهای	اهمیت دادن به خلاقیت و هنر مدیریتی
		مدیریتی
	باور به رویکرد جامع	رویکرد بلندمدت و کل بینی در برنامه‌ریزی
	بلندمدت، بومی و نتیجه-	گرایش به تمرکززدایی در تصمیم‌گیری و اجرا
	محور در مدیریت (تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، اجرا)	اهمیت قابل شدن به نتایج برنامه‌ها
باز خورد دادن و باز خورد گرفتن		پیگیری و نظارت تا حصول نتیجه و نمایش دادن نتایج در سطح مدرسه

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش واکاوی نقش مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان در قالب «راهبردها» و «باورها» بود. راهبردهای مدیران در قالب ۶ مولفه «برنامه‌محوری»، «پشتیبانی و حمایت‌گری»، «انسجام‌بخشی»، «مشارکت‌جویی»، «توانمندسازی معلمان» و «پایش مستمر» شناسایی شدند و باورهای مدیران در قالب ۴ مولفه «باور به رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه‌محور در مدیریت»، «پایبندی به راهبری مشارکتی»، «باور به توانایی ایجاد تغییر و تعهد به بهبود مستمر» و «ضروری دانستن تعهد، خلاقیت، تخصص و تجربه به عنوان پیش‌نیازهای مدیریتی» شناسایی شدند.

راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان

برنامه‌محوری. تحقق اجتماع یادگیری حرفه‌ای وابسته به این است که برای رشد حرفه‌ای معلمان نیازسنجی شده و با توجه به اولویت‌های شناسایی شده توسط مدیران، برنامه‌ریزی صورت گیرد. همچنین لازم است برنامه‌های رشد حرفه‌ای با ساختار و زمانبندی از پیش تعیین شده به طور مستمر در مدرسه اجرا و پیگیری شوند. مشارکت‌کنندگان، نیازسنجی برنامه‌های رشد حرفه‌ای را از وظایف مدیران دانستند که باید از همان ابتدای سال با حضور، نظر و مشارکت خود

معلمان تدوین شود. به عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان (میم.ف.) چنین گفت: «فعالیت‌های مدیریتی همه یک برنامه از پیش تعیین‌شده و سازمان‌یافته می‌خواد. اگر قرار باشه باری به هر جهت، من امروز شنبه است؛ برم مدرسه، ندونم که برنامه چیه و قراره چه کاری رو انجام بدم، ساعت کاریم شروع بشه، برم بشینم اونجا ... از نظر وظیفه شغلی حضور در محل کار دارم ... اما آیا اون هدفی که دنبالش هستیم اتفاق میفته؟ به نظر من نه.» مدیران از طریق تنظیم برنامه و تقویم زمانبندی، نشست‌ها و گردهمایی‌های خود را هماهنگ و به اطلاع همکاران می‌رسانند. به این ترتیب به فرایند یادگیری جمعی همکاران ساختار می‌دهند و آن را در برنامه روتین هفتگی مدارس خود می‌گنجانند. این مولفه با آنچه بردسون و جانسون (۲۰۰۰)، هایان و آلان (۲۰۲۰)، هافمن، الیور، وانگ، چن، هایرون و پانگ^۱ (۲۰۱۵)، کالینسون^۲ (۲۰۰۴)، یانگز و کینگ^۳ (۲۰۰۲) در پژوهش‌های خود مطرح نموده‌اند همسو است.

پشتیبانی و حمایت‌گری. یکی از راهبردهای مدیران برای حمایت از اجتماع یادگیری حرفه‌ای، خلق روابط مبتنی بر اعتماد و امنیت، حذف ترس و ناامنی، پرهیز از تضعیف روحیه همکاران، ایجاد جو پیش‌بینی‌پذیر در مدرسه و فراهم نمودن محیطی قابل اطمینان برای همکاران است. این نشانگر توسط مشارکت‌کنندگان با عباراتی مانند صادق بودن مدیر با همکاران، ایجاد یک محیط اعتماد، بنانهادن کارها بر پایه صداقت در رفتار و گفتار و بیزاری از ریاکاری، پرهیز از تبعیض بین همکاران، پرهیز از باندبازی، بدگویی همکاران از یکدیگر، و دهن‌بین نبودن مدیر مورد تاکید قرار گرفت. همچنین آن‌ها اعتقاد داشتند که رفتار محترمانه و دوستانه آن‌ها مانند آینه‌ای به خودشان باز می‌گردد. مشارکت‌کنندگان همچنین روابط انسانی مدیر و توانایی وی برای رفتار با مردم را عامل مهمی در اداره مطلوب مدرسه به سمت اجتماع یادگیری حرفه‌ای دانستند. در ادبیات نیز هایان و آلان (۲۰۲۰) ایجاد شرایط ارتباطی توسط مدیران، ارتباط مثبت مدیر و ایجاد پیوندهای شخصی و میشل و ساکنی^۴ (۲۰۱۵) نشان دادن احترام عمیق از سوی مدیر را مطرح نموده‌اند. علاوه بر این، یکی از ملزومات تحقق اجتماع یادگیری در مدارس این است که امکانات و تجهیزاتی که معلمان برای آموزش نیاز دارند در دسترسشان قرار گرفته و برایشان تامین گردد. جونز و تسین^۵ (۲۰۱۷) معتقدند مدیرانی که زمان، مکان و منابع را تثبیت و سازماندهی مجدد می‌کنند، محیطی مساعد برای توسعه کار اجتماع یادگیری حرفه‌ای ایجاد می‌کنند. تسهیلگری و رفع نیازهای همکاران با عباراتی مانند پرهیز از چوب لای چرخ گذاشتن،

1. Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon & Pang
2. Collinson
3. Youngs & King,
4. Mitchell & Sackney
5. Jones & Thessin

مچ‌گیری نکردن، در عوض به وضعیت تک تک همکاران توجه کردن و رفع نیازها و خواسته‌های همکاران، توسط مشارکت‌کنندگان مورد توجه قرار گرفت. یکی از مشارکت‌کنندگان (ر.صاد.) در این ارتباط چنین می‌گفت: «... منی که از معلم انتظار دارم کاری رو انجام بده، خب باید شرایطشو براش فراهم کنم؛ موقعیتای مناسب براش ایجاد کنم؛ چیزایی که نیاز داره، براش فراهم کنم؛ تا اونم بتونه اون کارو خوب پیش ببره.» این نشانگر با پژوهش‌های هیپ و هافمن (۲۰۰۲)، تیاگو (۲۰۱۲)، گریتی، بریدی، کوتاس و گیانزرو^۱ (۲۰۲۱)، هافمن و همکاران (۲۰۱۵)، کیائو، یو و ژانگ^۲ (۲۰۱۷)، جونز و تسین (۲۰۱۷)، وولالاس و شارپ^۳ (۲۰۰۴)، روی و هورد^۴ (۲۰۰۶) همسو است. تشویق و ارایه پاداش به دستاوردهای معلمان یکی دیگر از نشانگرهای مولفه پشتیبانی و حمایتگری است. مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای حمایت از معلمان را از طریق تشویق و پاداش دادن به دستاوردهای معلمان پیگیری می‌کنند و با تشویق، امکان جلب همکاری آن‌ها را در آینده بیشتر می‌کنند. مورفی^۵ نیز (۲۰۱۵) تدبیر سیستمی از تشویق و پاداش را برای ایجاد مسئولیت‌پذیری و تعهد معلمان به چشم‌انداز و سرزنده نگهداشتن اجتماع یادگیری حرفه‌ای لازم می‌داند.

انسجام‌بخشی. برای انسجام‌بخشی و همسویی در راستای تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، توجه به بستر مدرسه و وضعیت کارکنان مدرسه ضروری است. در صورتی که کارکنان مدرسه به هر دلیلی برای انجام فعالیت‌ها و تغییر در راستای رشد حرفه‌ای جمعی مقاومت داشته باشند، این امر خود مانند یک ترمز از پیش‌روی مجموعه جلوگیری خواهد کرد. از همین رو مدیریت مطلوب مقاومت‌های کارکنان در خصوص اقدامات و برنامه‌های تصمیم‌گیری شده ضرورت دارد. به عنوان مثال در این باره الف.الف. چنین گفت: «... در صورتی که معلما راغب نباشن، مدیر باید آسیب‌شناسی کنه؛ بیینه مشکل کجاست، دلیلش چی بوده؛ اگر لازمه خصوصی با هر معلمی صحبت کنه، ایراد کار رو دربیاره، تا اون جا که می‌تونه برطرفش کنه ...» نقش الگویی مدیران نیز موجب می‌شود نگرش‌ها، اهداف، فعالیت‌ها و شایستگی‌هایی که در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان مورد نیاز است به صورت عینی، مدل‌سازی شود و مجموعه همکاران برای تحقق اهداف به صورت عینی با یکدیگر همسو گردند. در مصاحبه‌های انجام شده اغلب مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که فعالیت، پویایی، نظم، عشق و علاقه، روحیه علمی و ... مدیر، قابل تسری به معلمان و سایر همکاران است. بنابراین مدیر با وقوف به اهمیت این نقش خود، باید

-
1. Garrity, Bridi, Kotas & Gianzero
 2. Qiao, Yu & Zhang
 3. Voulalas & Sharpe
 4. Roy & Hord
 5. Murphy

با عمل کردن در راستای اهداف سازمانی، دیگران را نیز با خود همسو نماید. این نشانگر با آنچه در پژوهش‌های میشل و ساکنی (۲۰۱۵)، چرکوسکی^۱ (۲۰۱۶) و بومولنبرگ و همکاران (۲۰۲۱) اشاره شده است همسویی دارد.

مشارکت جویی. این تصور که کلاس درس یک فضای خصوصی برای معلم محسوب می‌شود که باید از نشر و پخش آن خودداری نماید و تدریس اساسا باید پشت درهای بسته صورت گیرد یک فرهنگ سنتی است. مدیران برای شکل دادن به اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان درهای بسته کلاس را می‌گشایند و اندیشه‌ها و شیوه‌های تربیتی را در معرض دید و مذاقه و تامل قرار می‌دهند. این امر زمینه‌ای برای هم‌آموزی و خودآموزی از طریق تامل در فرایندهای کلاسی است. ایجاد موقعیتی که معلمان بتوانند تدریس یکدیگر را مشاهده نموده و از یکدیگر بیاموزند. مشارکت‌کنندگان تقویت کار تیمی و گروهی را با عباراتی مانند ایجاد گروه، تیم‌سازی با اعضای متنوع، تشویق فعالیت‌های گروهی، ایجاد ارتباط بین معلمان برای حل چالش‌های آموزشی، پرهیز از جزیره‌ای عمل کردن و در عوض در نظر گرفتن همه مدرسه و همکاران و تعامل با آنها در مسایل آموزشی و انتقال این مهم به معلمان این نشانگر را مورد تاکید قرار می‌دادند. ایجاد موقعیت برای تصمیم‌گیری به صورت جمعی توسط مدیر از رفتارها و راهبردهای مهم دیگری است که می‌تواند در جلب مشارکت همکاران در فعالیت‌ها و برنامه‌ها موثر باشد. طرح موضوعات و مسایل در جلسات و نشست‌ها، استفاده از نظرات، تجربه‌ها و ایده‌های همکاران منجر می‌شود افراد خود را بیشتر در فعالیت‌ها و برنامه‌ها درگیر بدانند و همکاری بیشتری بروز دهند. این نشانگر توسط یکی از مشارکت‌کنندگان (لام، الف.) بدین صورت مطرح شده است: «سعی می‌کنم برای کوچک‌ترین مسایل هم جلسه تشکیل بشه. مثلا این موضوع هست نظر شما چیه و از دید شما چه کاری انجام بشه بهتره. واقعا هم نظرات همکاران خیلی اثرگذاره.» این نشانگر با پژوهش‌های یانگز و کینگ (۲۰۰۲)، کالینسون (۲۰۰۴)، هافمن و جاکوبسن^۲ (۲۰۰۳)، هافمن و همکاران (۲۰۱۵)، گری، کرووز و تارتر^۳ (۲۰۱۵) همسو است. تحریک همکاران به سازگاری و همکاری و انتقادپذیری و انعطاف، یکی دیگر از نشانگرهای رفتاری مدیران برای تحقق اجتماعات یادگیری است. یکی از مشارکت‌کنندگان (میم، صاد.) در این باره چنین اظهار داشت: «تعامل و انعطاف مدیریت در راس است. اگر این انعطاف و تعامل باشد خود به خود مشارکت اتفاق می‌افتد.» در پیشینه پژوهش نیز این نشانگر مورد توجه بوده است. هایان و آلان (۲۰۲۰) این وضعیت را شرایط ارتباطی خوانده و یکی از مسئولیت‌های مدیر را ایجاد شرایط ارتباطی می‌دانند.

1. Cherkowski
2. Huffman & Jacobson
3. Gray, Kruse & Tarter

پرهیز از اجبار و مدیریت دستوری نیز یکی دیگر از مشخصه‌های رفتاری مدیران در مولفه مشارکت‌جویی است. اجبار و مدیریت دستوری می‌تواند یک فضای سمی در مدرسه ایجاد کند و همکاران را از مدیر دور می‌کند. یکی از مدیران (ف.ر.) به زیبایی اشاره کرد که «الان زور جواب نمیده به هیچ عنوان. شما الان نمی‌تونی حتی به یه بچه سه ساله حتی خوراک بدی.» یکی از مشارکت‌کنندگان (ر.صاد.) چنین گفت: «هیچ وقت همکاری رو مجبور به کاری نمی‌کنم. چون کاری که به اجبار باشه اصلا نتیجه خوبی نداره...» مدیران مشارکت‌کننده تاکید داشتند که زور، برخورد تحکمی و استبداد رای در مدرسه به هیچ وجه نتیجه‌بخش نیست. این نشانگر با نتایج پژوهش‌های میشل و ساکنی (۲۰۱۵)، گرتی و همکاران (۲۰۲۱)، کالینسون (۲۰۰۴)، هو، اونگ و تان^۱ (۲۰۱۹)، کارپنتر^۲ (۲۰۰۲)، هایان و آلان (۲۰۲۰)، روی و هورد (۲۰۰۶) و فولان (۲۰۰۳) همسوست.

توانمندسازی معلمان و سایر کارکنان. نشست‌ها و کارگروه‌های گوناگون در سطح مدرسه می‌توانند زمینه‌ای برای گفت و گو درباره برنامه‌ها و مسایل آموزشی و تبادل نظر و تجربه باشند. این کارگروه‌ها و نشست‌ها می‌توانند در قالب گروه‌های مطالعه، اتاق فکر، شورای معلمان، نشست گروه‌های هم پایه، کارگروه کیفیت بخشی و ... در مدارس تشکیل شوند. طرح موضوعات و مسایل در جلسات و نشست‌ها، استفاده از نظرات، تجربه‌ها و ایده‌های همکاران منجر می‌شود افراد از یکدیگر بیاموزند. اغلب مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این امر به عنوان بستری برای افزایش تعامل و یادگیری تاکید داشتند و غنا بخشی به این جلسات را برای تحقق اجتماعات یادگیری حرفه‌ای ضروری می‌دانستند. میشل و ساکنی (۲۰۰۶) «مدیر را تسهیل‌کننده گفتگو و طرح‌کننده سوالات در حوزه موضوعات گیج‌کننده می‌دانند و برای مدیر نقش شکل دادن به مکالمات را قائل هستند. آن‌ها توضیح می‌دهند که مدیران گفتگوهای معلمان را تسهیل می‌کنند و این گفتمان‌های حرفه‌ای بر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است.» برگزار کردن کارگاه‌های آموزشی و ایجاد دسترسی به منابع آموزشی روزآمد از دیگر نشانگرهای مدیران اجتماعات یادگیری است. مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌کوشند دسترسی همکاران را به منابع یادگیری روزآمد افزایش دهد. این منابع به زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش، می‌تواند از مولفین کتب درسی، مشاوران آموزشی و تربیتی، کارشناسان اداری، استادان دانشگاه‌ها، سرگروه‌های آموزشی سطح منطقه و استان گرفته تا عضویت در نشریات و کتابخانه‌های برون مدرسه‌ای باشد. یانگر و کینگ (۲۰۰۲) پیوند دادن معلمان به کمک‌های خارجی را مورد تاکید قرار داده و بیان می‌کنند که مدیران از این طریق در کنار ساختارهایی که یادگیری معلمان را ارتقا می‌دهد موجب افزایش

1. Ho, Ong & Tan
2. Carpenter

ظرفیت معلمان می‌شوند. مورفی (۲۰۱۵) ایجاد دسترسی به تخصص بیرونی برای کمک به معلمان برای همکاری موثرتر دانسته و آن را در قالب کارشناسان محتوا، مدل‌های بهترین عملکرد و تحقیق و تسهیل مطرح نموده است.

پایش مستمر. همراهی مدیر توسط اغلب مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها مورد تاکید بود. همپای معلمان بودن، گام به گام آن‌ها بودن، همراهشان بودن، در جلسات آن‌ها حضور داشتن و صحبت کردن، پای کار بودن و مدام پشت میز ننشستن عباراتی بود که مشارکت‌کنندگان به طور مکرر به کار می‌بردند. آن‌ها این اقدام را وسیله‌ای برای آگاهی او از اقدامات، چالش‌ها و ضعف و قوت‌ها می‌دانستند. در ارتباط با حضور و همراهی مدیران، بزینا^۱ (۲۰۰۸) بر بودن در جایی که عمل در آنجا انجام می‌شود تاکید می‌کند و مورفی (۲۰۱۵) می‌گوید: «مشارکت عمیق به رهبران مدرسه اجازه می‌دهد تا مجموعه‌ای از وظایف حمایتی، نمادین و اساسی، مانند الگوسازی رفتار مناسب، بسیار قابل مشاهده بودن، نظارت بر پیشرفت، نشان دادن توجه و غیره را انجام دهند. بخشی از جامعه بودن مشروعیت مدیر را افزایش می‌دهد.» مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای با رها نکردن کارها و رساندن برنامه‌ها به سر منزل مقصود می‌کوشند تا اهداف مدرسه را محقق کنند. در این باره یکی از مشارکت‌کنندگان (سین.میم.) چنین گفت: «اگر هر برنامه‌ای که نوشته میشه ما اون را رها نکنیم و به نتیجه نرسونیمش، نه اون برنامه نمودی می‌تونه داشته باشه، نه اینکه می‌تونیم ادعا نکنیم که کاری انجام دادیم. در حقیقت اون نتیجه هست که می‌تونه به ما کمک بکنه برای برداشتن گام‌های بلندتر.» در ارتباط با همین نشانگر هو و همکاران (۲۰۱۹) بر آشکار و واضح بودن نتایج برای اطمینان از بودن در مسیر صحیح، مورفی (۲۰۱۵) لزوم نظارت مستمر بر فرآیندها و خروجی‌های کار مشترک تاکید کرده‌اند. نظارت و پایش با مفهوم بازخورد گره خورده است. تلاش برای به دست آوردن شواهد از چگونگی موقعیت‌ها و فرایند انجام کارها و دریافت بازخوردهای سیستم، برای مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای امری کلیدی است. بدین وسیله مدیران نسبت به وضعیت آگاهی یافته و نقاط چالش‌انگیز را شناسایی می‌کنند. از همین رو می‌توانند در موقع مناسب نسبت به اصلاح فرایندها و ویرایش اقدامات وارد عمل شوند. همچنین با شناسایی اقدامات مطلوب به تشویق جنبه‌های مثبت بپردازد. مشارکت‌کنندگان پژوهش بر اهمیت دریافت و ارایه بازخورد تاکید داشته و بازدیدهای کلاسی، همراهی با معلمان و دانش‌آموزان در زنگ‌های تفریح، ملاقات‌های خصوصی و تعاملات با والدین را فرصت مناسبی برای دریافت و ارائه بازخورد می‌دانستند. مورفی (۲۰۱۵) اظهار می‌دارد نظارتی که رهبران را با تفکر و توسعه مداوم معلم در تماس نگه می‌دارد مستقیماً به مسئولیت

دیگری منجر می‌شود، و آن اطمینان از این است که تیم‌های کاری مشترک بازخورد مفید دریافت می‌کنند.

باورهای مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه ای معلمان

باور به رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه‌محور در مدیریت (تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرا). سنگه، توانایی تشخیص تغییرات پردامنه از کم‌دامنه، و دستیابی به ساختارهای اصلی مسایل در میان پیچیدگی‌های موجود را حاصل تفکر سیستمی و جامع مدیران می‌داند. او همچنین توضیح می‌دهد تصمیم‌گیری بر پایه نتایج رضایت‌بخش کوتاه‌مدت، می‌تواند در بلندمدت، نتایج بدی داشته باشد. این نگاه سیستمی، کل‌بینی و توجه به نتایج بلندمدت اقدامات برای مدیران مدارس و تبدیل شدن به اجتماع یادگیری، نقش کلیدی دارد. این نگاه جامع و بلندمدت در صحبت‌های مشارکت‌کنندگان نیز مورد توجه بود. رویکرد بلندمدت و جامع‌نگرانه به ویژه در مسایل مربوط به آموزش و پرورش بسیار کلیدی است. با وجود داشتن سیستم متمرکز که برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های اصلی در سطوح بالاتر انجام می‌شود، اما داشتن افق دید باز برای مدیران مدارس می‌تواند در اتخاذ جهت‌گیری‌ها و تصمیم‌گیری‌های صحیح در مدارس هوشمندانه باشد. اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای، مأموریت اصلی آموزش و پرورش را حضور دانش‌آموزان و پوشش تحصیلی آن‌ها نمی‌داند، بلکه اطمینان از حصول یادگیری را مورد تاکید قرار می‌دهد. در اقدامات رشد حرفه‌ای نیز تشکیل جلسات و نشست‌ها به صورت فورمالیته مورد نظر نیست؛ بلکه کارایی نشست‌ها و جلسات و بهره‌مندی همکاران و کاربرد در آموخته‌ها در کلاس درس مورد تاکید است. یکی از مشارکت‌کنندگان (ر.سین.) در پژوهش تاکید داشت: «باید ببینیم خروجی کارمون چه تاثیری داشته. خروجیه به نظر من خیلی مهمه. من فقط پیام برنامه را داشته باشم، ولی هیچ خروجی نداشته باشه فایده و اثری نداره. یه کاری انجام شده روتین و کلیشه ای و تموم شده.» در همین ارتباط فر. چنین گفت: «اگر مدیر خروجی نداشته باشه، برای دفعه بعد ورودیش کمتر میشه. اون خروجیه مهمه که مدیر بتونه اون خروجی خوب و بازتاب خوب رو داشته باشه. وقتی اون خروجی خوبه، باعث میشه خود معلم وقتی کارو انجام میده به نشاط میاد.» گرایش به تمرکززدایی یکی از نشانگرهای دیگر مدیران اجتماعات یادگیری حرفه است. زیرا اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس بر اساس نیازها و چالش‌های موجود مدرسه و همچنین ظرفیت منابع مادی و انسانی خود شروع به اقدام و حل مساله می‌کند. از این رو تبعیت صرف نسبت به چارچوب‌های مشخص شده متمرکز نمی‌تواند راهگشا باشد. هو و همکاران (۲۰۱۹) نیز مطرح کرده‌اند که رهبری اجتماع یادگیری حرفه‌ای نیاز به یک رویکرد متمرکز تمرکززدایی دارد.

پایبندی به راهبری مشارکتی. عدم اتکای صرف به قدرت سلسله مراتبی، منشی مردم سالارانه است که قدرت اداری را منشا مشروعیت نمی‌داند؛ بلکه به منظور مشروعیت خبرگی و تخصص همراه با روحیه برابری خواهانه و خیرخواهانه پیشنهاد می‌کند. این باور در مدیران برای حرکت به سمت تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای، کلیدی است. این عبارتی است که یکی از مشارکت‌کنندگان (لام.الف.) به کار برد: «خودخواهی مدیر و این که بخواد از یه مدیریت آمرانه استفاده کنه و این که فکر کنه قطعاً من درست می‌گم، و هر چیزی رو که من می‌گم باید انجام بشه، این مدیریت آمرانه خودش یه علتیه که جو یادگیری حرفه‌ای جمعی رو خراب می‌کنه و همکار رو سرخورده می‌کنه.» میشل و ساکنی (۲۰۱۵) درباره اجتماع یادگیری حرفه‌ای بیان می‌کنند اگرچه مدیران مدارس در ایجاد فرهنگ تعهد تلاش می‌کنند، اما کار معلمان را مدیریت نمی‌کنند. مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای به اثربخشی خرد و اندیشه جمعی باور دارند. به همین خاطر است که برای تصمیم‌گیری به نظرات جمعی همه کسانی که تحت تاثیر نتیجه تصمیم قرار می‌گیرند احترام گذاشته و موقعیتی را فراهم می‌کنند که این نظرات مطرح و بررسی شود و بر پایه خرد جمعی بهترین تصمیم‌گیری صورت گیرد. این امر زمینه‌ای برای راهبری مردم‌سالارانه است. یانگز و کینگ (۲۰۰۲) مطرح نموده‌اند که مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای با معلمان ارشد تیم‌ها مشورت می‌کنند و هیچ تغییر عمده‌ای بدون حمایت گسترده ایجاد نمی‌شود. مدیر قبل از اینکه خودش تصمیمات نهایی را بگیرد، پیوسته به دنبال نظرات معلمان در مورد توسعه حرفه‌ای در سطح مدرسه است و جلسات مدرسه فرصتی برای اعمال نفوذ معلمان است. یکی از مشارکت‌کنندگان (لام.صاد.) نیز چنین گفت: «اعتقاد دارم که باید ایده‌ها و تجربیون را بیان کنیم و خرد جمعی شکل بگیره و این ایده‌ها و تجربیون رو به اشتراک بگذاریم.» تصمیم جمعی و مشارکت در تصمیم‌گیری و اجرا یک ارزش کلیدی در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای است.

باور به توانایی ایجاد تغییر و تعهد به بهبود مستمر. مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای باور دارند که تغییرات پیچیده دنیای امروز این ضرورت را ایجاد می‌کند که آن‌ها نیز با پویایی در مسیر این تغییرات همسو شده و در صورت نیاز، به تغییرات جهت دهند. کالینسون (۲۰۰۴)، یکی از مشخصه‌های مدیر در اجتماعات یادگیری را تمایل به انجام بهترین کار می‌داند. کارپنتر (۲۰۰۲)، گشودگی مدیر نسبت به بهبود را برای توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای ضروری می‌داند. وی در فضایی که بر فرهنگ بی‌اعتمادی، عدم گشودگی برای بهبود و پاسخگویی معلمان تمرکز دارد، هیچ فرصتی برای معلمان برای تاثیرگذاری بر ساختار جامعه یادگیری حرفه‌ای نمی‌بیند. در مصاحبه‌های انجام شده نیز این امر به شکل‌های مختلف عنوان شده است. مثلاً ر.صاد می‌گوید: «من اصلاً تو کل زندگیم هیچ وقت روی کمیت تاکید نداشتم، همیشه مدنظرم کیفیت بوده. حتی در رابطه با زندگی شخصیم.» الف.میم. درباره بهبود تدریجی می‌گوید: «من

اصلاً نمی‌گم کارگاه‌مون خیلی مفیده، ولی همون که از صفر بیاد به یک، یک بیاد به دو، این مهمه.» بنابراین کیفیت‌خواهی، تلاش برای بهتر کردن کیفیت، و رویکرد مستمر و تدریجی نسبت به بهبود داشتن از ارزش‌های مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای است. یکی از نشانگرهای دیگر، یادگیرنده بودن مدیر است. مشارکت‌کنندگان به شکل‌های مختلف به این موضوع اشاره داشتند. ر.صاد: «من حتی می‌شینم خودم از همکارا درس یاد می‌گیرم. هیچ وقت نگفتم چون من مدیرم از همه بیشتر می‌دونم.» لام.الف: «ایجاد یک جو حمایتی و اعتماد به همکاران و پذیرش این که ما احتمال اشتباه کردن را داریم. خیلی از ما فکر می‌کنیم ما علامه دهریم و هیچ وقت اشتباه نمی‌کنیم و این خودش مانعی برای یادگیری خودمون هست و هم پذیرفتن تجربه دیگران را در کارمون مشکل می‌کنه.» اشتیاق نشان دادن برای یادگیری و خود یادگیرنده مادام‌العمر بودن توسط چرکوسکی (۲۰۱۶) نیز مطرح شده است. مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای با تطبیق با دنیای روز، استقبال و جهت دادن به تغییرات، گرایش به فناوری‌های نوین و اتخاذ رویکرد سیستماتیک با توجه به پیچیدگی‌های فرایندی فعالیت‌ها و برنامه‌ها متناسب با نیازها، مسایل و محیط خود به عمل می‌پردازند. وولاس و شارپ (۲۰۰۴) نیز پیشنهاد می‌کنند کل سازمان به تغییر و انطباق برای بقا و تعالی در آینده تشویق شود و کارکنان متقاعد شوند. تغییر نه تنها اجتناب‌ناپذیر است، بلکه مطلوب است.

ضروری دانستن تعهد، تخصص و خلاقیت به عنوان پیش نیازهای مدیریتی.

مشارکت‌کنندگان باور داشتند که در صورتی که مدیر متخصص باشد، خود تجربه و پیشینه آموزشی داشته باشد و از هنر و خلاقیت مدیریتی برخوردار باشد می‌تواند مدرسه و معلمان را به سمت اجتماع یادگیری حرفه‌ای رهنمون شود. در واقع به باور مشارکت‌کنندگان این سه نشانگر پیش‌نیاز ضروری برای مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای هستند. مشارکت‌کنندگان تعهد حرفه‌ای مدیر را به عنوان یک ضرورت اولیه برای مدیریت اجتماعات یادگیری قلمداد نمودند. آن‌ها با بیان عباراتی مانند دغدغه آموزشی و پرورشی داشتن، تعهد اخلاقی به کار داشتن، برای شغل خود ارزش قابل بودن و توجه به ادای حق‌الناس در پست مدیریت، اهمیت تعهد حرفه‌ای مدیر را مورد تاکید قرار می‌دادند. تعهد به مسیر شغلی می‌تواند باعث مهم تلقی نمودن کار، التزام شغلی، احساس غرور در کار گردد و با ویژگی‌هایی مانند سرزندگی و شیفتگی به کار ارتباط دارد (یزدان‌شناس و شریعتی، ۱۴۰۱). همچنین داشتن تحصیلات مرتبط با حیطه کاری و بهره‌مندی از تخصص دانشگاهی مورد تاکید مشارکت‌کنندگان بود. تخصص می‌تواند به فرد کمک کند که در تصمیمات حرفه‌ای خود مبتنی بر نظریه‌ها و دانش آموخته شده پیشین، بهتر عمل کند. تجربه نیز در کنار تخصص با قرار دادن فرد در موقعیت‌های عینی و عملی منجر به یادگیری در فرد شده و در موقعیت‌های بعدی وی را کارآزموده‌تر و کارآمدتر خواهد نمود. هایان و آلان (۲۰۲۰)

نیز معتقدند که انتخاب مدیران از بین معلمان موفق با تجربه و تخصص لازم در تدریس، منجر به توفیق نقش الگویی مدیران برای معلمان می‌شود. باور به اهمیت خلاقیت مدیر و لزوم آن نیز مورد تاکید مشارکت‌کنندگان بود. آن‌ها باور داشتند که خلاقیت و هنر مدیریتی مدیر برای تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان ضروری است؛ و البته این خلاقیت و هنر مدیریتی امری پیچیده است که آموزش‌دانی نیست. به عنوان مثال می‌م‌ف می‌گفت: «...تلاش می‌کنم حداقل اون رسالت خودم رو در حد توان و اختیاری که دارم .. پیگیری بکنم. پیش بردن این کار، میشه هنر من؛ و خلاقیت و هنر یه چیزی نیست که روشش را به ما بگن ...» مدیران خلاق نمی‌توانند در بند شیوه‌های سنتی و معمول باشند. بلکه در ایجاد فرصت‌های شغلی مناسب، فضا سازی محیط سازمانی برای بالا بردن بازده سازمان تلاش بیشتر کارکنان و نسبت به مدیران غیرخلاق، کارآمدتر عمل می‌کنند. آنان در این راه به گونه‌ای ابتکاری در رفع تنگناها و مشکلات می‌کوشند (فتحی و همکاران، ۱۳۹۲).

با توجه به آنچه مطرح شد مولفه‌های شناسایی شده راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان جنبه‌های گوناگونی را شامل می‌شوند. به نظر می‌رسد جنبه‌های گوناگونی از رهبری مشارکتی، رهبری آموزشی، رهبری تحولی و رهبری حمایتی در اجتماع یادگیری حرفه‌ای با یکدیگر تلافی می‌کنند. همچنین باور به اهمیت تخصص‌محوری، تجربه و تعهد، التزام به خرد جمعی و رویکرد سیستمی در مدیریت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مورد تاکید است. در نتیجه‌ی این باورها و راهبردها است که اجتماع یادگیری حرفه‌ای شکل می‌گیرد. پژوهش‌های انجام شده در حوزه نقش مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای اغلب به موانع، پیش‌آیندها و پس‌آیندها پرداخته بودند و یا نقش مدیران را به طور کلی در جنبه‌های ساختاری، ارتباطی و فرهنگی بررسی نموده بودند. اما در این پژوهش به طور مشخص به باورها و راهبردهای مدیران مدارس توجه گشته است و در قالب مولفه‌ها و نشانگرهای ارائه شده، شمای از نقش مدیران در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای ارائه شده است.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، عدم مشارکت برخی از مدیرانی بود که از آن‌ها برای مصاحبه دعوت به عمل آمد. همچنین نبود مقیاسی براس سنجش دقیق میزان تحقق اجتماع یادگیری در مدارس برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از محدودیت‌های دیگر پژوهش است. در این مطالعه باورها و راهبردهای مدیران برای تبدیل مدرسه به اجتماع یادگیری حرفه‌ای و توسعه پایدار آن ارائه شده است. این مطالعه، تحلیلی از تجارب و برداشت‌های مدیران خبره‌ای است که در مدارس ایران برای تحقق اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان تلاش نموده‌اند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند یک راهنمای عملی برای مدیران مدارس به منظور رهبری اجتماعات یادگیری

- حرفه‌ای باشد. همچنین می‌تواند برای مدیران مدارس در تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان راه‌گشا باشد. با توجه به یافته‌های این پژوهش برای تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود:
- به راهبری مشارکتی پایبند بوده، از ریاست‌طلبی و مدیریت دستوری پرهیز نموده و با ایجاد فرصت برای تبادل نظر از خرد جمعی بهره ببرند.
- با ایجاد جو مبتنی بر اعتماد و عدالت و داشتن رفتار محترمانه از اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان حمایت کنند.
- نسبت به برنامه‌ریزی برای تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان، رویکرد جامع بلندمدت، بومی و نتیجه‌محور اتخاذ نمایند.
- به امکان ایجاد تغییر، باور داشته و روحیه یادگیرندگی را در خود تقویت نمایند.
- برای توانمندسازی معلمان اقدام به برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ایجاد دسترسی به منابع بیرونی نمایند.
- به طور مستمر فرایندها و نتایج را پایش نموده و با همراهی و پای‌کار بودن و آرایه بازخورد به همکاران از انحراف فعالیت‌های یادگیری جمعی پیشگیری نمایند.
- همچنین پیشنهاد می‌شود که تصمیم‌گیرندگان در سطح ادارات آموزش و پرورش منطقه و استان در انتصاب مدیران مدارس، تخصص، تجربه، تعهد و خلاقیت حرفه‌ای افراد را ملاک انتخاب قرار دهند. این مقاله از هیچ سازمان و ارگانی حمایت دریافت نکرده است.

منابع

- اربابیان، زهرا؛ خورشیدی، عباس؛ شهریاری، محمدرضا و شریفی، مانی (۱۳۹۹). ارائه الگوی مدیریت توانمندسازی برای مدیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش شهر تهران. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۲(۴۵): ۱۵۵-۱۷۶.
- اکبری، مرتضی (۱۳۹۷). اعتبارسنجی و سنجش کیفیت در پژوهش‌های کمی، کیفی و آمیخته، *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی*، ۲۴(۹۴): ۲۳-۴۵.
- عبدالهی، بیژن؛ خباره، کبری و شیرزادگان، مریم. (۱۳۹۶). تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۳): ۵۹-۹۰.

واکاوای نقش مدیران مدارس در تشکیل و استمرار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان

- فتحی، مریم؛ دوایی، مهدی و ایزدی، مهشید (۱۳۹۲). بررسی تأثیر خلاقیت مدیران بر عملکرد آنان/از دیدگاه معلمان، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- کرمی، فاطمه؛ محسنی، هدی‌سادات و نراقی‌زاده، افسانه (۱۳۹۸). ارزیابی فرهنگ رهبری یادگیری مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه الزهرا.
- مقیمی، زهرا؛ احمدی، مجتبی و نودهی، محمدعلی (۱۴۰۲). بررسی تأثیر رهبری مخرب بر توسعه سرمایه انسانی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۵(۵۴): ۱۷۵-۱۹۲.
- میریام، شاران بی و تیسدل، الیزابت جی (۲۰۱۶). پژوهش کیفی، راهنمای طراحی و کاربری. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای‌طوس (۱۳۹۸). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- یزدان شناس، مهدی و شریعتی، نیلوفر (۱۴۰۱). تبیین بروز رفتارهای پیشگامانه کارکنان براساس خودتفسیری، استقلال شغلی، تعهد و شخصیت پیشگام، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۴(۵۳): ۱۶۱-۱۸۸.
- Admiraal, W., Emmelot, Y., Schenke, W., Sligte, H., & Jong, L. d. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698.
- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(1), 1340–1347.
- Bezzina, C. (2008). Towards a learning community: The journey of a Maltese Catholic Church School. *Management in Education*, 22(3), 22–27.
- Boom-Muilenburg, S. N., Vries, S. d., Veen, K., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2021). Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 1-29.
- Bozdoan, T. (2013). A Research on Knowledge Leadership Characteristics in Accounting Department Managers in Turkey. *International Journal of Business and Social Science*, 4(14), 125-136.
- Bredeson, P. V., & Johnsson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682–694.
- Cherkowski, S. (2016). Exploring the Role of the School Principal in Cultivating a Professional Learning Climate. *Journal of School Leadership*, 26(3), 523–543.
- Collinson, V. (2004). Learning to share, sharing to learn. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312–332.

- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Duling, K. S. (2012). *The PrIncipal's Role in Supporting Professional Learning Communities*. Doctoral research. Kansas State University.
- Garrity, S. M., Bridi, J., Kotas, J., & Gianzero, G. (2021). Starting Small: A Descriptive Case Study of Principal Competencies That Support the PreK-K-3 Continuum. *Journal of School Leadership*, 32(4), 1-24.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2015). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1-17.
- Haiyan, Q., & Allan, W. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 1-13.
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of Learning-Centered Leadership on Teacher Professional Learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67(1), 464-476.
- Hang To, K., Yin, H., Yi Tam, W. W., & Chi Keung, Ch. P. (2021). Principal leadership practices, professional learning communities, and teacher commitment in Hong Kong kindergartens: A multilevel SEM analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 889-911.
- Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S., (2019). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 1-16.
- Huffman, j. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *NASSP bulletin*, 87(637), 21-34.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M., & Moller, G. (2001). Professional Learning Communities: Leadership, Purposeful Decision Making, and Job-Embedded Staff Development. *Journal of School Leadership*, 11(5), 448-463.
- Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2015). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351.
- Huffman, J., Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239-250.
- Jones, C. M., & Thessin, R. A. (2017). Sustaining Continuous Improvement through Professional Learning Communities in a Secondary School. *Journal of School Leadership*, 27(2), 214-241.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research – How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Minnesota.

- Little, J. w. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-640.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2015). School Improvement in High-capacity Schools: Educational Leadership and Living-systems Ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 1-16.
- Murray, P., & Donegan, K. (2003). Empirical linkages between firm competencies and organisational learning. *The Learning Organization*, 10(1), 51-62.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). *Assessing and Analyzing Schools as Professional Learning Communities*. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Park, J., Lee, I. H., & Cooc, N. (2018). The Role of School- Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communities, Collective Responsibility, and Group Level Teacher Expectations Affect Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780.
- Qiao, X., Yu, Sh., & Zhang, L. (2017). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006-2015). *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 1-16.
- Roy, P., & Hord, Sh. M. (2006). It's Everywhere, but What is it? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-504.
- Teague, G. M. (2012). *The Principal's Role in Developing and Sustaining Professional Learning Communities: A Mixed Methods Case Study*. Doctoral Dissertations. University of Tennessee, Knoxville.
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2018). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, ۴۵(۳), 1-15.
- Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.
- Zhao, G., Yang, X., Long, T., & Zhao, R. (2019). Teachers' perceived professional development in a multi-regional community of practice: Effects of beliefs and engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23(12), 1-11.
- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.