مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای: نقش عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی

مریم احمد یوسفی*

دکتر حسین مطهری‌نژاد**

دکتر همایون آذری***

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی مؤثر بر یادگیری حرفه ای معلمان انجام شده است. مدل مفهومی با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش تدوین شده و نظر ۱۹۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی در مورد رهبری تحولی، همکاری میان معلمان، تصمیم‌گیری مشارکتی، درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی، حس خودکارآمدی و مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای با تکمیل پرسشنامه دریافت شده است. با استفاده از داده‌های گردآوری شده، روابط مفروض بین متغیرهای مدل پیشنهادی با روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفته است. یافته‌ها نشان دادند که همکاری میان معلمان (β=۰/۵۱)، حس خودکارآمدی (β=۰/۲۸) و درونی سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی (β=۰/۱۹) به ترتیب مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای هستند. همکاری میان معلمان نیز تحت تاثیر اقدامات رهبری تحولی مدیران مدارس قرار می‌گیرد (β=۰/۵). همچنین یافته‌ها بیانگر این بودند که رهبری تحولی (β=۰/۳۹) و تصمیم‌گیری مشارکتی (β=۰/۱۳) از طریق عوامل دیگر می‌توانند به طور غیر مستقیم بر یادگیری حرفه ای معلمان اثر بگذارند. سرانجام، نتیجه‌گیری شد که مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای تحت تاثیر عوامل گوناگون هم در سطح معلم و هم در سطح مدرسه قرار دارد و حتی می‌تواند تحت تاثیر عوامل در سطح سیستمی و خارج از مدرسه نیز قرار گیرد که مستلزم پژوهشهای بیشتر است.

کلید واژگان: یادگیری حرفه ای، خودکارآمدی، درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی، تصمیم‌گیری مشارکتی، همکاری میان معلمان، رهبری تحولی

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۲۶

* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران m.ahmadyosofi@yahoo.com

** استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول) hmotahhari@uk.ac.ir

*** استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران h.azari@uk.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

مقدمه

پژوهشهای انجام شده درباره تغییرات مدرسه نشان داده است که اصلاح و تغییر فعالیتهای معلمان بسیار مشکل است (فولان[1]، ۲۰۰۲). معلمان نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود نظامهای آموزشی هستند بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می‌شوند (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲). پژوهشگران در راستای فهم پیچیدگی تغییرات آموزشی، با استفاده از دیدگاههایی که در آنها یادگیری معلم در محیط مدرسه یکی از عناصر کلیدی بهبود مدرسه تلقی می‌شود، مفهوم تغییر معلم را بیان کرده اند (پاتنم و برکو[2]، ۲۰۰۰؛ اسملی و هارت[3]، ۱۹۹۹). بنابر نظر کلارک و هالینگزورث (۲۰۰۲)، دیدگاه معلمان به عنوان یادگیرنده و مدارس به منزلهٔ جوامع یادگیری از جمله دیدگاههای مهم در این زمینه هستند. در نتیجه، ظرفیت مدارس برای ارتقای یادگیری حرفه ای معلمان و ایجاد اصلاحات گسترده در زمینه تدریس دانش آموز- محور، مرکز توجه پژوهشهای اخیر بوده است (اسلیجرز، بولهوس و گایزل[4]، ۲۰۰۵؛ اسملی، ۱۹۹۵). در این راستا، طیفی گسترده از مطالعات درباره یادگیری سازمانی، جوامع یادگیری حرفه ای و مدارس به عنوان سازمانهای یادگیرنده انجام شده است (لیـث‌وود و لویی[5]، ۱۹۹۸؛ سیلینز، مالفورد و زارینز[6]، ۲۰۰۲). نتایج نشان داده است که شرایط سازمانی مدرسه از قبیل تصمیم‌گیری مشارکتی، کار گروهی، همکاری معلمان، وجود یک محیط باز و قابل اطمینان و رهبری تحولی می‌تواند یادگیری حرفه ای معلمان را در مدرسه افزایش دهد (گایزل، اسلیجرز، استول[7] و کروگر[8]، ۲۰۰۹).

اگر چه مطالعات مذکور نشان داده است که مدارس می‌توانند محیطهای حمایتی برای یادگیری حرفه ای باشند، اما پژوهشگران تا حد زیادی نقش عوامل فردی را در توضیح یادگیری معلمان نادیده گرفته اند. در صورتی که عوامل فردی مانند خودکارآمدی، استقلال و درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی تأثیری نسبتاً زیاد بر یادگیری معلمان می‌گذارند (کوبرن[9]، ۲۰۰۴؛ ریچاردسون و پلاسیه[10]، ۲۰۰۲). همچنین پژوهشهای نظام‌مندی که در آنها عوامل فردی، شرایط

1. Fullan
2. Putnam & Borko
3. Smylie & Hart
4. Sleegers, Bolhuis & Geijsel
5. Leithwood & Louis
6. Sillins, Mulford & Zarins
7. Stoel
8. Krüger
9. Coburn
10. Richardson & Placier

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

سازمانی مدرسه، رهبری تحولی و یادگیری حرفه ای معلمان را به صورت ترکیبی مورد بررسی قرار داده باشند، وجود ندارد (کواکمن[1]، ۲۰۰۳؛ اسملی، ۱۹۸۸). برای ارتقای یادگیری معلمان در محل کار و اینکه این یادگیری برای تغییر دادن و اصلاح مدرسه چه معانی دارد، به مطالعات بیشتری نیازمندیم (ریچاردسون و پلاسیه، ۲۰۰۲؛ اسملی، ۱۹۸۸). بنابراین، در این پژوهش عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی مؤثر بر یادگیری حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته و روابط مفروض میان این عوامل و یادگیری حرفه ای معلمان در قالب یک مدل مطرح شده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یادگیری حرفه ای معلمان: یادگیری حرفه ای به منزلهٔ نیاز افراد حرفه ای به یادگیری بیشتر در ضمن کار و پیشرفت در حرفه‌شان تعریف می‌شود (جانستون[2]، ۱۹۹۸). به گفته یاورسکی[3] (۲۰۰۸)، یادگیری حرفه ای فرایندی دو طرفه، تعاملی و مشارکتی است که در آن، هیچ بایدی وجود ندارد و این یادگیری به این سبب حرفه ای است که مستقیماً با کلاس درس و حرفه معلمی در ارتباط است و از آن منبعث می‌شود. اسملی (۱۹۹۵) با استفاده از چندین نظریه یادگیری بزرگسالان و مفهوم آموزش به مثابه 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 شیوه انجام دادن کار، تجربه‌گرایی، اقدام فکورانه و نوآوری.

تغییر در شیوه انجام دادن کار به معنای تغییر طرز کار معلمان در جهت یادگیری فرایند-محور، تمرکز روی یادگیری راهبردی، معنادار و اجتماعی و نیز تاکید بر انگیزه دانش آموزان برای یادگیری است (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹). تجربه‌گرایی به کسب دانش و تجربه لازم از طریق مشاهده فعالیتها و روشهای تدریس دیگر معلمان در کلاس درس و مطابقت دادن شیوه‌های تدریس فعلی خود با تغییرات آنها و به کاربستن آنها در کلاس درس اشاره دارد (بِوربورگ،[4] اسلیجرز و ون‌وین[5]، ۲۰۱۵). اقدام فکورانه به معنای توانایی عملی یک فرد برای انطباق با شرایط در حال تغییر است که به حل تغییرات و چالشها در محل کار و تدوین اهداف و ارزشهای مهم برای توسعه و پیشرفت در آینده می‌انجامد (بوربورگ و همکاران، ۲۰۱۵). نوآوری به معنای خلق دانش و ایده‌های جدید می‌باشد که با پیشرفتهایی در زمینه روشهای تدریس، برنامه‌ریزی درسی و به طور

1. Kwakman
2. Johnston
3. Jaworski
4. Beverborg
5. Van Veen

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

کلی آموزش همراه است (کواکمن، ۲۰۰۳). کواکمن (۲۰۰۳) روزآمد بودن را فعالیتی مهم معرفی کرد که معلمان آن را برای کسب اطلاعات جدید از طریق مطالعه متون حرفه ای و گذراندن انواع متفاوت دوره‌های آموزشی به کار می‌برند. روزآمد بودن یعنی معلمان با مطالعه متون حرفه ای و تخصصی و انجام دادن فعالیتهای گسترده، خود را با پیشرفتهای موجود در حوزه آموزش همگام نگه دارند (بوربورگ و همکاران، ۲۰۱۵).

تغییر در شیوه انجام دادن کار و روزآمد بودن منجر به توسعه دانش حرفه ای معلمان بر اساس اطلاعات و اندیشه‌های جدید از منابع گوناگون در زمینه کاری‌شان می‌شوند. تجربه‌گرایی و اقدام فکورانه فعالیتهایی مهم اند که معلمان آنها را به منظور بهبود عملکرد خود و ترویج یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌بندند (بوربورگ و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین، یادگیری حرفه ای معلمان به مشارکت معلمان در فعالیتهای درون- مدرسه ای گفته می‌شود که یادگیری آنها را افزایش می‌دهد و تحت تأثیر عوامل گوناگون همچون عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی قرار می‌گیرد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹).

عوامل فردی: خودکارآمدی بر تمایلات و رفتارهای فرد نسبت به یک عمل یا موقعیت اثر می‌گذارد (اصغری، ۱۳۹۴). طبق بررسیهایی که بندورا انجام داده است، از میان عواملی که نقشی بنیادی در انجام دادن یک عمل یا وظیفه دارند هیچ‌کدام مؤثرتر از خودکارآمدی و باورهای فرد از توانایی خود نیست (فروتن‌بقا و همکاران، ۱۳۹۴). لذا باورهای خودکارآمدی نقشی مهم در مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای بازی می‌کنند (بندورا[1]، ۱۹۹۷؛ گایزل و همکاران، ۲۰۰۹). معلمان با سطوح بالاتر خودکارآمدی به توانایی خود برای حل مسائل اعتماد دارند، احساس صلاحیت کافی برای مواجهه با چالشهای جدید را دارند و در فعالیتهای یادگیری حرفه ای بیشتر شرکت می‌کنند (مولینار،[2] اسلیجرز و دیلی[3]، ۲۰۱۲؛ سیمبولا، گولییلمی و شافلی[4]، ۲۰۱۱). مطالعات نشان داده است که حس خودکارآمدی معلمان تأثیری مثبت بر مشارکت آنها در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای و افزایش دستاوردهای دانش‌آموزان می‌گذارد و در نتیجه کیفیت آموزش را افزایش می‌دهد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹؛ تونن[5] و همکاران، ۲۰۱۱).

1. Bandura
2. Moolenaar
3. Daly
4. Simbula, Guglielmi & Schaufeli
5. Thoonen

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

گذشته از حس خودکارآمدی، تعهد معلم به مدرسه به منزلهٔ یک سازمان، رابطه ای مثبت با افزایش تلاش، عملکرد و حرفه‌گرایی وی دارد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹). شالوده اصلی تعهد معلم همراستا پنداری خود با هدفها و ارزشهای سازمانی است و اینکه معلم بیان کند که مدارس یک سری هدفها و ارزشهای مشترک دارند و معلمان با آنها موافق اند (ریل و سیپل[1]، ۱۹۹۶). بنابراین، باید انتظار داشت هرچه بیشتر معلمان هدفها و ارزشهای مدرسه را به عنوان هدفهای شخصی خود درونی‌سازی کنند، این اهداف یادگیری معلمان و حس خودکارآمدی آنها را بیشتر افزایش خواهد داد. پژوهشها نشان داده است که درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی، فعالیت یادگیری حرفه ای معلمان را هم به صورت مستقیم و هم غیر مستقیم (از طریق خودکارآمدی) تحت تأثیر قرار می‌دهد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹).

عوامل سازمانی: گرچه خودکارآمدی و درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی ارتباطی استوار با یادگیری معلم دارند، اما شرایط سازمانی مدارس نیز دارای اهمیت است (کواکمن،۲۰۰۳) که می‌تواند منجر به خودکارآمدی و تعهد معلمان گردد (حسنی، مصطفی نژاد و شهودی، ۱۳۹۴). در مباحث پیرامون اصلاح مدارس عواملی شامل ایجاد اعتماد و همکاری میان کارکنان و تصمیم‌گیری مشارکتی وجود دارد که تعهد معلمان و همانندسازی آنها با مدرسه را افزایش می‌دهد و به ارتقای یادگیری حرفه ای و فعالیتهای کلاسی معلمان می‌انجامد (رُوِن[2]، ۱۹۹۰؛ بوربورگ و همکاران، ۲۰۱۵).

همکاری فرصتهایی برای معلمان پدید می آورد تا با یکدیگر برای حل مسائل بکوشند و به مبادله اطلاعات و کمک و حمایت از یکدیگر بپردازند (کواکمن، ۲۰۰۳)، در نتیجه می‌تواند سبب بهبود تفکر انتقادی، تجربه‌گرایی و سایر انواع یادگیری شود (اسملی، ۱۹۹۵؛ اسملی، لازاروس[3] و براونلی کونیرز[4]، ۱۹۹۶). مطالعات نشان داده‌اند که همکاری معلمان هنگامی که با فعالیتهای روزانه کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان ارتباط می‌یابد، اثراتی قابل توجه بر توسعه و تغییر حرفه‌ای می‌گذارد، بنابراین، همکاری تأثیر مثبت روی مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای دارد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۱؛ سیلینس و همکاران، ۲۰۰۲).

1. Riehl & Sipple
2. Rowan
3. Lazarus
4. Brownlee-Conyers

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

همکاری مفهومی است که در مدرسه با متغیرهای متعدد مانند کار تیمی، هماهنگی، تشریک مساعی و تصمیم‌گیری مشارکتی همپوشانی دارد (بدول[1] و همکاران، ۲۰۱۲). همکاری جنبه ای مهم در مدیریت مدارس است و از طریق آن روشهای مشارکتی در تصمیم‌گیری به طور روزافزونی رشد می‌کنند. همچنین، پژوهشگران از مشارکت به عنوان منبع اطلاعات یاد نموده اند، زیرا هنگامی که مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری افزایش می‌یابد یک کارمند در عرصه کار کمتر از دیگران فاصله می‌گیرد و منزوی نمی‌شود. از این رو، ارتباطات افزایش می‌یابد و دانش بیشتر و دقیق‌تری به دست می‌آید (جکسون[2]، ۱۹۸۳).

وانگ، سویی و سین[3] (۲۰۱۱)، تصمیم‌گیری مشارکتی را میزان دخالت و درگیر شدن کارکنان در فرایند تصمیم‌گیری سازمان‌شان تعریف می‌کنند. مشارکت معلم در تصمیم‌گیری می‌تواند به هدفهای شخصی و حس خودکارآمدی معلمان بیفزاید و از این رو یادگیری معلم را بهبود بخشد. همچنین هدفهای سازمانی معلمان را ارتقا می‌دهد و میزان درونی‌سازی هدفها و ارزشهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی را از سوی معلمان تقویت می‌کند (اسلیجرز و همکاران، ۲۰۰۵؛ اسملی، ۱۹۸۸؛ اسملی و همکاران، ۱۹۹۶). بر پایه این یافته‌هاست که اثر مثبت تصمیم‌گیری مشارکتی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای از طریق نقش واسطه ای درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی و حس خودکارآمدی صورت می‌پذیرد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹).

عوامل مدیریتی: مدیران مدارس مسئول کیفیت تدریس معلمان، یادگیری دانش آموزان و کیفیت آموزش هستند و در نقش رهبری مدرسه می‌توانند سبکهای متفاوتی را به کار گیرند (خلخالی، ۱۳۹۵). رهبری تحولی یکی از برجسته‌ترین سبکهای رهبری معاصر است (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹) که پایه و اساس آن تمرکز بر رشد اعضای سازمان و ارتقای تعهد آنها برای تحقق بخشیدن به اهداف سازمان است. رهبری تحولی بر توسعه با هدف تغییر تمرکز می‌کند. چنین رهبری پیروان را ترغیب می‌کند که بیش از آنچه واقعاً انتظار دارند عمل کنند و اغلب حتی بیش از آنچه ممکن می‌پندارند (باس و آولیو[4]، ۱۹۹۴).

1. Bedwell
2. Jackson
3. Wang, Tsui & Xin
4. Bass & Avolio

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

لیث‌وود، یانتزی[1] و اشتاینباخ[2] (۱۹۹۹) مطالعاتی را شناسایی کردند که در آنها شواهدی مبنی بر ارتباط میان رهبری و دستاوردهای معلم وجود داشت. طبق مطالعات انجام شده، پژوهشگران دریافتند که رهبری تحولی به طور مداوم اشتیاق معلمان را برای صرف تلاش بیشتر و تغییر فعالیتها و نگرشها در کلاس درس پیش‌بینی می‌کند (لیث‌وود و همکاران، ۱۹۹۹؛ لیث‌وود و یانتزی، ۲۰۰۶). بنابراین، رهبری تحولی مدرسه به معلمان کمک می‌کند که رشد پیدا کنند و در آنها نسبت به هدفها و ارزشهای مدرسه تعهد ایجاد می‌کند؛ به عبارت دیگر فعالیتهای معلمان و مدرسه را تغییر می‌دهد (لیث‌وود و همکاران، ۱۹۹۹؛ راس و گری[3]، ۲۰۰۶). چنین فعالیتهای رهبری، درونی‌سازی هدفهای مدرسه به منزلهٔ هدفهای شخصی و خودکارآمدی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لیث‌وود و یانتزی، ۲۰۰۶).

گرچه رهبری تحولی اغلب به عنوان یک خصیصه کلی اندازه گیری می‌شود، اما ابعاد سه گانه رهبری تحولی برای تسهیل یادگیری معلم شناسایی شده است که عبارت اند از: ۱) پذیرفتن و تعیین یک چشم‌انداز، ۲) تأمین حمایت فردی و ۳) ایجاد تحریک ذهنی (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹؛ تونن و همکاران، ۲۰۱۱؛ لیث‌وود و یانتزی، ۲۰۰۶). یک ارتباط مفهومی میان سه بعد کلیدی رهبری تحولی و فرایند کار تیمی در مدرسه وجود دارد (بوربورگ و همکاران، ۲۰۱۵). رهبری تحولی مدرسه می‌تواند فرایندهای کار تیمی مانند مشارکت معلم در تصمیم‌گیری، همکاری میان معلمان و اعتماد را افزایش دهد (مولینار و همکاران، ۲۰۱۲؛ تونن و همکاران، ۲۰۱۱). بر اساس این یافته‌هاست که اثر مثبت رهبری تحولی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای با واسطه همکاری معلم صورت می‌گیرد و اینکه اثر رهبری تحولی بر درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی، حس خودکارآمدی و مشارکت در فعالیتهای یادگیری حرفه ای با نقش واسطه ای تصمیم‌گیری مشارکتی مطرح می‌شود (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹).

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش به ویژه مطالعه گایزل و همکاران (۲۰۰۹)، فرضیه‌های پژوهشی این گونه تدوین شدند: ۱) رهبری تحولی بر همکاری میان معلمان اثرگذار است، ۲) رهبری تحولی بر تصمیم‌گیری مشارکتی معلمان اثرگذار است، ۳) همکاری میان معلمان بر تصمیم‌گیری مشارکتی معلمان اثرگذار است، ۴) رهبری تحولی بر درونی‌سازی هدفهای مدرسه به‌عنوان هدفهای شخصی معلمان اثرگذار است، ۵) تصمیم‌گیری مشارکتی بر درونی‌سازی هدفهای

1. Jantzi
2. Steinbach
3. Ross & Gray

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

مدرسه به‌عنوان هدفهای شخصی معلمان اثرگذار است، ۶) تصمیم‌گیری مشارکتی بر حس خودکارآمدی معلمان اثرگذار است، ۷) درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی بر حس خودکارآمدی معلمان اثرگذار است، ۸) رهبری تحولی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذار است، ۹) همکاری میان معلمان بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذار است، ۱۰) درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذار است و ۱۱) حس خودکارآمدی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذار است.

روش پژوهش

این پژوهش با روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل ۳۷۷ معلم مقطع ابتدایی بود که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۱۹۰ نفر برآورد شد. ۸۱ نفر از معلمان مورد مطالعه مرد و ۱۰۹ نفر از آنان زن بودند و از نظر مدرک تحصیلی، ۳۷ نفر فوق‌دیپلم، ۱۲۸ نفر کارشناسی و ۲۵ نفر کارشناسی ارشد داشتند. ۵۲ نفر از آنان دارای سابقه تدریس بین ۱ تا ۱۰ سال، ۱۰۳ نفر دارای سابقه تدریس ۱۱ تا ۲۰ سال و ۳۵ نفر دارای سابقه تدریس بالاتر از ۲۰ سال بودند.

برای گردآوری داده‌ها در زمینهٔ متغیرهای مورد مطالعه از پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه رهبری تحولی و پرسشنامه مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای از مطالعه گایزل و همکاران (۲۰۰۹) اقتباس شدند. برای تصمیم گیری مشارکتی از پرسشنامه یونگ‌مانس،[1] اسلیجرز، بیمانس[2] و دی‌یونگ[3] (۲۰۰۴)، برای همکاری میان معلمان از پرسشنامه لیتل[4] (۱۹۹۰)، برای درونی سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی از پرسشنامه لیث‌وود و همکاران (۱۹۹۳) و برای حس خودکارآمدی از پرسشنامه ون ورکام[5] (۲۰۰۳) استفاده شده است. مؤلفه‌ها، تعداد گویه‌ها و طیف پاسخگویی پرسشنامه‌های مورد استفاده در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: مؤلفه‌ها، تعداد گویه‌ها، طیف پاسخگویی و ضرایب پایایی پرسشنامه‌ها

پرسشنامه	مؤلفه	گویه	طیف پاسخگویی	پایایی
رهبری تحولی	- پذیرفتن و تعیین یک چشم انداز - تامین حمایت فردی - ایجاد تحریک ذهنی	۵ ۴ ۶	مخالفم (۱) تا موافقم (۴)	۰/۸۵

1. Jongmans
2. Biemans
3. de Jong
4. Little
5. van Woerkom

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

تصمیم‌گیری مشارکتی	-	۵	مخالفم (۱) تا موافقم (۴)	۰/۶۹
همکاری بین معلمان	-	۸	هرگز (۱) تا همیشه (۴)	۰/۷۹
درونی‌سازی هدفها	-	۵	مخالفم (۱) تا موافقم (۴)	۰/۸۵
حس خودکارآمدی	-	۴	مخالفم (۱) تا موافقم (۴)	۰/۶۵
یادگیری حرفه ای	- روز آمد ماندن - تجربه‌گرایی و اقدام فکورانه - تغییر در شیوه انجام دادن کار	۴ ۵ ۸	هرگز (۱) تا همیشه (۴)	۰/۷۸

به منظور تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از روش آلفای کرانباخ استفاده شده است. همانطور که در جدول ۱ مشخص است ضرایب پایایی پرسشنامه‌ها در حد قابل قبول (بیشتر از ۰/۶) هستند. برای تعیین روایی سازه پرسشنامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که ساختار عاملی پرسشنامه‌های مورد نظر تأیید شد که نشان از روایی سازه پرسشنامه‌هاست. به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر با روش برآورد درست‌نمایی بیشینه احتمال استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۲ شاخصهای توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره، کجی و کشیدگی) نشان داده شده است. تمام متغیرهای پژوهش دارای کجی و کشیدگی میان ۲- تا ۲+ هستند که نشان از مطلوب بودن وضعیت نرمال بودن متغیرها برای انجام دادن تحلیلهای پارامتری است (تاباکنیک و فیدل[1]، ۱۹۹۶).

جدول ۲: شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	کجی	کشیدگی
رهبری تحولی	۳/۴۴	۰/۳	۲/۴۴	۴	-۰/۷۳	۰/۵۳
تصمیم‌گیری مشارکتی	۳/۳۵	۰/۴۵	۲/۲	۴	-۰/۱۲	۰/۸۳
همکاری میان معلمان	۳/۱۷	۰/۵۳	۱/۶۷	۴	-۰/۴۸	۰/۰۶
درونی‌سازی هدفها	۳/۵۵	۰/۴	۲/۴	۴	-۰/۳۷	-۱/۱۴
حس خودکارآمدی	۳/۳۵	۰/۳۸	۲	۴	۰/۰۵	۰/۰۱
یادگیری حرفه ای	۳/۳۱	۰/۳	۲/۶۱	۴	۰/۲۱	-۰/۲۶

پیش از اجرای تحلیل مسیر، تشکیل ماتریس همبستگی میان متغیرها ضروری است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹). برای تشکیل ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون، دو مفروضه مهم وجود دارد که عبارت اند از: نرمال بودن توزیع متغیرها و خطی بودن روابط میان متغیرها که پس

1. Tabachnick & Fidell

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

از بررسی معلوم شد در اینجا برقرار است. بنابراین، مطابق جدول ۳ ماتریس همبستگی پیرسون تشکیل شده است.

جدول ۳: ضرایب همبستگی پیرسون میان متغیرهای پژوهش (N=۱۹۰)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. رهبری تحولی	۱					
۲. تصمیم‌گیری مشارکتی	۰/۵۳۸**	۱				
۳. همکاری میان معلمان	۰/۲۸۳**	۰/۲۵۲**	۱			
۴. درونی‌سازی هدفها	۰/۴۱**	۰/۲۳۳*	۰/۲۲۷**	۱		
۵. حس خودکارآمدی	۰/۲۳۶*	۰/۱۲۳	۰/۰۹۹	۰/۲۷**	۱	
۶. یادگیری حرفه ای	۰/۳۴۷**	۰/۳۰۲**	۰/۰۹۵	۰/۳۴۳**	۰/۵۴۷**	۱

$p<0.01^{**}$ $P<0.05^{*}$

به منظور آزمون برازندگی مدل از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. جدول ۴، نتایج حاصل از شاخصهای برازندگی به دست آمده برای مدل مفروض را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که مقدار (۰/۰۵۴= جذر برآورد واریانس خطای تقریب[1]، p=۰/۲، df=۳، χ^2=۴/۵۷) است که حاکی از برازندگی مطلوب مدل در جامعه است. حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز کمتر از ۳ است که تاییدی بر برازندگی مناسب است. همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی مدل با داده‌ها از شاخصهای برازندگی (شاخص نیکویی برازش[2]، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده[3]، شاخص برازش هنجار شده[4]، شاخص برازش هنجار نشده[5] و شاخص برازش تطبیقی[6]) استفاده شده که نشان دهنده برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است.

جدول ۴: شاخصهای برازندگی مدل

شاخص	χ^2	df	df/ χ^2	Sig	RMSEA	GFI	NFI	NNFI	CFI	AGFI
مقدار	۴/۵۷	۳	۱/۵۲	۰/۲	۰/۰۵۴	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۱	۰/۹۴

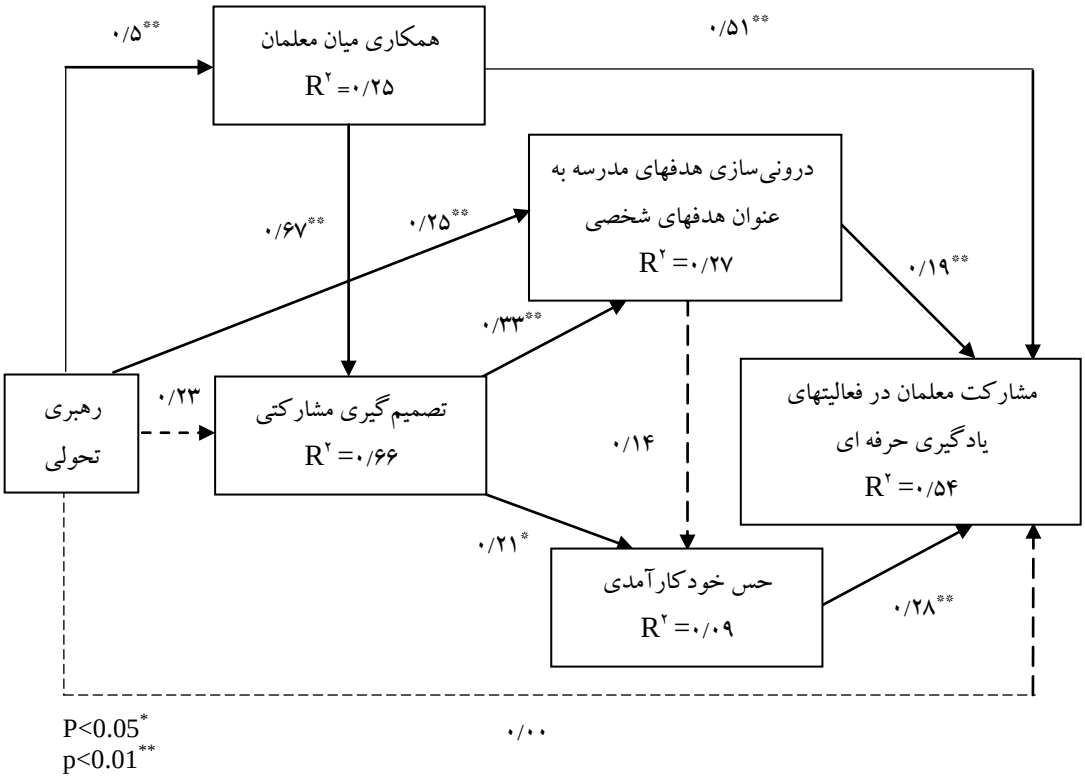
شکل ۱ و جدول ۵ بیانگر نتایج آزمون فرضیه‌ها دربارهٔ آثار مستقیم متغیرها بر یکدیگر در مدل کلی هستند. نمودار مسیر نشان می‌دهد که اثر مستقیم رهبری تحولی بر همکاری میان معلمان (p<۰/۰۱، t=۴/۱۵، β=۰/۵) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم رهبری تحولی بر تصمیم‌گیری مشارکتی (p>۰/۰۵، t=۱/۹۲، β=۰/۲۳) معنادار نیست. اثر مستقیم همکاری میان معلمان بر

1. Root Mean Square Error of Approximation (RSMEA)
2. Goodness of Fit Index (GFI)
3. Adjusted Goodness of Fit Index(AGFI)
4. Normed Fit Index (NFI)
5. Non-Normed Fit Index (NNFI)
6. Comparative Fit Index (CFI)

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

تصمیم‌گیری مشارکتی (p<۰/۰۱، t=۳/۹، β=۰/۶۷) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم رهبری تحولی بر درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی (p<۰/۰۱، t=۳/۲۲، β=۰/۲۵) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم تصمیم‌گیری مشارکتی بر درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی (p<۰/۰۱، t=۴/۲۶، β=۰/۳۳) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم تصمیم‌گیری مشارکتی بر حس خودکارآمدی (p<۰/۰۵، t=۲/۵۴، β=۰/۲۱) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی بر حس خودکارآمدی (p>۰/۰۵، t=۱/۷۶، β=۰/۱۴) معنادار نیست. اثر مستقیم رهبری تحولی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای (p>۰/۰۵، t=۰/۰۵، β=۰/۰۰) معنادار نیست. اثر مستقیم همکاری میان معلمان بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای (β=۰/۵۱، t=۴/۱۴، p<۰/۰۱) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم درونی‌سازی اهداف مدرسه بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای (p<۰/۰۱ ، β=۰/۱۹، t=۲/۸۸) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم حس خودکارآمدی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای (β=۰/۲۸، t=۴/۹، p<۰/۰۱) مثبت و معنادار است.



شکل ۱: نتایج تحلیل اثرهای مستقیم

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

جدول ۵: اثرهای مستقیم متغیرها بر یکدیگر در مدل کلی تحلیل مسیر

اثرها	برآورد پارامتر	خطای استاندارد	پارامتر استاندارد	آماره t	ضریب تعیین
بر همکاری میان معلمان					۰/۲۵
از رهبری تحولی	۰/۵۱	۰/۱۲	۰/۵	۴/۱۵	
بر تصمیم گیری مشارکتی					۰/۶۶
از رهبری تحولی	۰/۳۴	۰/۱۸	۰/۲۳	۱/۹۲	
از همکاری میان معلمان	۱	۰/۲۶	۰/۶۷	۳/۹**	
بر درونی سازی هدفها					۰/۲۷
از رهبری تحولی	۰/۳۳	۰/۱	۰/۲۵	۳/۲۲	
از تصمیم‌گیری مشارکتی	۰/۲۹	۰/۰۷	۰/۳۳	۴/۲۶**	
برحس خودکارآمدی					۰/۰ ۹
از تصمیم‌گیری مشارکتی	۰/۱۷	۰/۰ ۷	۰/۲۱	۲/۵۴*	
از درونی سازی هدفها	۰/۱۳	۰/۰ ۸	۰/۱۴	۱/۷۶	
بر یادگیری حرفه‌ای					۰/ ۵۴
از رهبری تحولی	۰/۰۰	۰/۰ ۹	۰/۰۰	۰/۰ ۵	
از همکاری میان معلمان	۰/۵	۰/۱۲	۰/۵۱	۴/۱۴**	
از درونی‌سازی هدفها	۰/۱۴	۰/۰۵	۰/۱۹	۲/۸۸**	
از حس خودکارآمدی	۰/۲۳	۰/۰۵	۰/۲۸	۴/۹**	

$p<0.01^{**}$ $P<0.05^{*}$

همچنین رهبری تحولی ۲۵ درصد (R^2=۰/۲۵) از واریانس همکاری میان معلمان را تبیین کرد. رهبری تحولی و همکاری میان معلمان ۶۶ درصد (R^2=۰/۶۶) از واریانس تصمیم گیری مشارکتی را تبیین کردند. رهبری تحولی و تصمیم‌گیری مشارکتی ۲۷ درصد (R^2=۰/۲۷) از واریانس درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی را تبیین کردند. تصمیم‌گیری مشارکتی و درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی ۹ درصد (R^2=۰/۰۹) از واریانس حس خودکارآمدی را تبیین کردند. رهبری تحولی، همکاری میان معلمان، درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی و حس خودکارآمدی ۵۴ درصد (R^2=۰/۵۴) از واریانس مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای را تبیین کردند.

جدول ۶ نتایج تحلیل اثرات غیر مستقیم و کل متغیرهای مورد مطالعه را بر یکدیگر نشان می‌دهد. نتایج بررسی اثرهای غیر مستقیم و کل نشان داد که تمامی اثرهای غیر مستقیم و کل مثبت و معنادارند به جز اثر غیر مستقیم تصمیم‌گیری مشارکتی بر حس خودکارآمدی و اثر غیر مستقیم درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای که معنادار نبودند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

جدول ۶: اثرات غیر مستقیم و کل متغیرهای مورد مطالعه بر یکدیگر

پیش‌بین	میانجی	ملاک	اثر غیر مستقیم	اثر کل
رهبری تحولی	تصمیم گیری مشارکتی/ همکاری میان معلمان/ حس خودکارآمدی/ درونی‌سازی هدفها	یادگیری حرفه ای	۰/۳۹**	۰/۳۹**
رهبری تحولی	تصمیم‌گیری مشارکتی/ همکاری میان معلمان/ درونی‌سازی هدفها	حس خودکارآمدی	۰/۱۸**	۰/۱۸**
رهبری تحولی	تصمیم گیری مشارکتی/ همکاری میان معلمان	درونی‌سازی هدفها	۰/۱۹**	۰/۴۴**
رهبری تحولی	همکاری میان معلمان	تصمیم گیری مشارکتی	۰/۳۳**	۰/۵۶**
تصمیم‌گیری مشارکتی	درونی‌سازی هدفها / حس خودکارآمدی	یادگیری حرفه ای	۰/۱۳**	۰/۱۳**
تصمیم‌گیری مشارکتی	درونی‌سازی هدفها	حس خودکارآمدی	۰/۰۵	۰/۲۵**
همکاری میان معلمان	تصمیم‌گیری مشارکتی/ درونی‌سازی هدفها/ حس خودکارآمدی	یادگیری حرفه ای	۰/۰۹**	۰/۶۰**
همکاری میان معلمان	تصمیم‌گیری مشارکتی/ درونی‌سازی هدفها	حس خودکارآمدی	۰/۱۷**	۰/۱۷**
همکاری میان معلمان	تصمیم‌گیری مشارکتی	درونی‌سازی هدفها	۰/۲۲**	۰/۲۲**
درونی‌سازی هدفها	حس خودکارآمدی	یادگیری حرفه ای	۰/۰۴	۰/۲۳**

$P<0.01^{**}$ $P<0.05^{*}$

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی مؤثر بر یادگیری حرفه ای معلمان مورد بررسی قرار گرفته است. براساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش (اسملی، ۱۹۹۵؛ کواکمن، ۲۰۰۳؛ گایزل و همکاران، ۲۰۰۹؛ بوربورگ و همکاران، ۲۰۱۵)، یادگیری حرفه ای به منزلهٔ مشارکت معلمان در انواع گوناگون فعالیتهای یادگیری در محیط مدرسه در نظر گرفته شد که این فعالیتها عبارت بودند از روزآمد بودن، تغییر در شیوه انجام دادن کار، تجربه‌گرایی و اقدام فکورانه. برای تشخیص عوامل مؤثر بر مشارکت معلمان در این فعالیتها از پژوهشهای قبلی به ویژه مطالعه گایزل و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شده است. مدل و فرضیه‌های تدوین شده با نمونه ۱۹۰ نفری از معلمان مقطع ابتدایی مورد آزمون قرار گرفته است.

نتایج پژوهش نشان داد که از میان عوامل گوناگون مورد مطالعه، همکاری میان معلمان، درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی و حس خودکارآمدی به طور مستقیم بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذارند. همکاری میان معلمان نسبت به سایر متغیرها بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای بیشترین اثر را دارد که با یافته‌های

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

دوپنبرگ، باکس و دن‌بروک[1] (۲۰۱۲)، بوربورگ و همکاران (۲۰۱۵)، گایزل و همکاران (۲۰۰۹) و تونن و همکاران (۲۰۱۱) همسویی دارد. با توجه به مدل پژوهش، همکاری میان معلمان نقش مؤثر مستقیم و غیر مستقیم بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای داشت. لذا با ایجاد همکاری میان معلمان می‌توان فضای مدرسه را به یک اجتماع یادگیری حرفه ای تبدیل کرد. برای این منظور، مدیران مدارس می‌توانند طی جلساتی خارج از ساعات تدریس زمینه بحث و تبادل اطلاعات و ایده‌های جدید میان معلمان را فراهم کنند و از این طریق به مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای یاری رسانند.

هر چند در پژوهشهای قبلی لیث‌وود و همکاران (۱۹۹۹)، ونبلار و دِوُس[2] (۲۰۱۶)، بوربورگ و همکاران (۲۰۱۵)، گایزل و همکاران (۲۰۰۹)، تونن و همکاران (۲۰۱۱) و گایزل و همکاران (۲۰۰۱)، رهبری تحولی به طور مستقیم بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثر داشت، اما در این پژوهش رهبری تحولی فقط به طور غیر مستقیم بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثر گذاشته است. براساس این یافته، مدیران مدارس با پذیرفتن و تعیین چشم‌انداز، تأمین حمایت فردی و ایجاد تحریک ذهنی باید زمینه همکاری میان معلمان را افزایش دهند، آنها را در تصمیم گیری مشارکت دهند، تلاش کنند تا معلمان هدفهای مدرسه را به‌عنوان 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 حرفه ای گردند.

با توجه به اثر مستقیم همکاری میان معلمان و همچنین اثر غیر مستقیم تصمیم‌گیری مشارکتی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای، ادبیات پژوهش در زمینهٔ تغییر دادن و اصلاح مدرسه نشان می دهد که اشکال سازمانی پویاتر، از جمله تصمیم‌گیری مشارکتی و همکاری میان معلمان منجر به ایجاد تعهد در معلمان نسبت به مدرسه و یادگیری آنها می‌شوند (رُون، ۱۹۹۰) که یافته‌های پژوهش حاضر از این موضوع حمایت می‌کند. علاوه بر این، همکاری میان معلمان به طور مستقیم بر تصمیم‌گیری مشارکتی و به طور غیر مستقیم از طریق تصمیم‌گیری مشارکتی بر ویژگیهای فردی معلمان (درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی و حس خودکارآمدی) و در نتیجه بر مشارکت آنان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثر می گذارد (گایزل و همکاران، ۲۰۰۹).

1. Doppenberg, Bakx & den Brok
2. Vanblaere & Devos

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

تصمیم‌گیری مشارکتی به طور مستقیم بر حس خودکارآمدی و درونی‌سازی هدفهای مدرسه به‌عنوان هدفهای شخصی اثرگذار بود. این یافته با یافته های بوربورگ و همکاران (۲۰۱۵)، گایزل و همکاران (۲۰۰۹) و تونن و همکاران (۲۰۱۱) همسویی دارد. این یافته بیانگر آن است که مشارکت معلمان در تصمیمهای پیرامون اهداف آموزشی مدرسه سبب افزایش باورهای خودکارآمدی آنان و مهم دانستن اهداف مدرسه می‌شود. همچنین، تصمیم‌گیری مشارکتی از طریق ویژگیهای فردی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای معلمان مؤثر است. این نتیجه نشان می‌دهد که ویژگیهای فردی معلمان و محیط سازمانی مدرسه در تعامل با یکدیگر بر فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذارند. بنابراین، دست اندرکاران آموزش و پرورش جهت افزایش تلاش، عملکرد و حرفه‌گرایی معلمان باید خط‌مشی‌ها و راهکارهایی تدوین کنند که ضمن مناسب ساختن محیط مدرسه از لحاظ افزایش همکاری میان معلمان و مشارکت آنان در تصمیم گیریها به بالا بردن سطح خودکارآمدی و تعهد آنان بینجامد.

همچنین، نتایج نشان داد که درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی و حس خودکارآمدی بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای اثرگذار است که این نتایج با یافته‌های بوربورگ و همکاران (۲۰۱۵)، گایزل و همکاران (۲۰۰۹)، تونن و همکاران (۲۰۱۱)، اسلیجرز و همکاران (۲۰۰۵) و رنهار،[1] ساندرز و یانگ[2](۲۰۱۰) همسویی دارد. این یافته بیانگر آن است معلمانی که خود را کارآمد می‌دانند و هدفهای مدرسه برایشان اهمیت دارد، علاقه و درگیرشدن‌شان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای بیشتر است.

سرانجام، نتایج نشان داد معلمانی که اقدامات رهبری تحولی (تعیین و پذیرفتن چشم انداز، تامین حمایت فردی، ایجاد تحریک ذهنی) را از سوی مدیران مدرسه تجربه می‌کنند، همکاری و تعهدشان افزایش می‌یابد. این نتیجه مشابه یافته‌های گایزل و همکاران (۲۰۰۹) است. در این میان، اثر رهبری تحولی بر درونی‌سازی هدفهای مدرسه به عنوان هدفهای شخصی قابل توجه است. هرچند اثر مستقیم رهبری تحولی بر تصمیم‌گیری مشارکتی معنادار نبود، اما رهبری تحولی می‌تواند از طریق همکاری میان معلمان بر تصمیم‌گیری مشارکتی تاثیر بسیار بگذارد. در این راستا، مدیران مدارس باید ضمن شفاف‌سازی چشم انداز و اهداف مدرسه، در تصمیم‌گیریها و اقدامات مدرسه بر آنها تاکید کنند، زمینه مناسب برای بیان احساسات، باورها، عقاید و ایده‌های معلمان را فراهم سازند

1. Runhaar
2. Yang

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

و از آنها حمایت کنند، معلمان را تشویق نمایند تا روشهای جدید یاددهی- یادگیری را بیازمایند و در مورد تجربه‌ها و ایده‌های جدیدشان نظر بدهند و بحث کنند.

نتایج به طور کلی گویای آن است که عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی تأثیری بسزا بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای دارند و شناخت عوامل گوناگونی که مستقیم و غیر مستقیم بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای تأثیر می‌گذارند، گامی سودمند در جهت بهبود فعالیت تدریس معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و در پی آن ارتقای کیفیت نظام آموزشی کشور خواهد بود. هر چند در این پژوهش درصد قابل توجهی از واریانس متغیر ملاک با متغیرهای پیش‌بین تبیین شده است، اما متغیرهای دیگری که فرض می‌شود بر مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای تأثیر می‌گذارند باید در نظر گرفته شوند؛ متغیرهایی چون کارآمدی جمعی، اعتماد و اجتماعهای یادگیری حرفه ای. در این پژوهش رهبری تحولی و فعالیتهای یادگیری حرفه ای به صورت کلی مد نظر قرار گرفتند که در پژوهشهای آتی می‌توان اثر ابعاد متفاوت رهبری تحولی از جمله پذیرفتن و تعیین چشم انداز، تأمین حمایت فردی و ایجاد تحریک ذهنی را بر ابعاد گوناگون مشارکت معلمان در فعالیتهای یادگیری حرفه ای از جمله روزآمد بودن، تغییر در شیوه انجام دادن کار، تجربه گرایی و اقدام فکورانه مورد بررسی قرار داد.

انجام دادن این پژوهش همانند پژوهشهای دیگر با محدودیتهایی همراه بوده است. اول اینکه پژوهش حاضر در نمونه کوچکی از معلمان و مدارس اجرا شده که تایید، تعمیم و کاربرد نتایج مستلزم انجام دادن مطالعات بیشتر در نمونه‌های بزرگ‌تر است. دوم اینکه متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش مربوط به سطح فردی و سطح مدرسه بودند. از آنجا که مدارس به منزلهٔ خرده‌سیستمی 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 تعیین‌کننده در فعالیتهای یادگیری حرفه ای 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 حرفه ای معلمان تغییر جهت دهد تا همه معلمان فعالانه درگیر یادگیری خود شوند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

منابع

اصغری، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه تجربه رایانه و مهارت‌های اجتماعی با خودکارآمدی دانش‌آموزان نابینا. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، *۶*(۳)، ۱-۱۸.

حسنی، محمد؛ مصطفی‌نژاد، هلاله؛ مصطفی‌نژاد، چیمن و شهودی، مریم. (۱۳۹۴). تاثیر تجربه و عوامل سازمانی بر تعهد حرفه ای معلمان: آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلم و هویت سازمانی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، *۶*(۱)، ۱-۲۰.

خلخالی، علی. (۱۳۹۵). تبیین وضعیت یادگیری سازمانی مدارس بر مبنای ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران. *دوفصلنامه مدیریت مدرسه*، ۴(۱)، ۲۷-۴۵.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۷۹). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۲(۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.

فروتن‌بقا، پریسا؛ نظامی، ماندانا؛ سلطانی‌نژاد، امیر؛ اسکندری، حامد و منظری توکلی، وحید. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع اول متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، *۶*(۳)، ۶۱-۷۲.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bedwell, W. L., Wildman, J. L., DiazGranados, D., Salazar, M., Kramer, W. S., & Salas, E. (2012). Collaboration at work: An integrative multilevel conceptualization. *Human Resource Management Review*, *22*(2), 128-145.

Beverborg, A. O. G., Sleegers, P. J., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: The empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *7*(5), 1-20.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947-967.

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, *77*(3), 211-244.

Doppenberg, J. J., Bakx, A.W. E. A., & den Brok, P. J. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, *18*(5), 547-566.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, *59*(8), 16-20.

Geijsel, F. P., Sleegers P., Stoel R D., & Krüger M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, *109*(4), 406-427.

Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, *37*(1), 130-166.

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

Jackson, E. S. (1983). Participation in decision making as a strategy for reducing job related strain. *Journal of Applied Psychology*, *68*(1), 3-19.

Jaworski, B. (2008). Development of the mathematics teacher educator and its relation to teaching development. In B. Jaworski, & T. Wood (Eds.), *The international handbook of mathematics teacher education. Volume 4: The mathematics teacher educator as a developing professional* (pp. 335-361). Rotterdam: Sense Publishers.

Johnston, S. (1998). Academics as learning professionals, *Proc 1998 HERDSA Annual International Conference, Auckland*. Available at http://www2.auckland.ac.nz/cpd/HERDSA/HTML/StaffDev/JOHNSTON.HTM

Jongmans, K., Sleegers, P., Biemans, H., & de Jong, F. (2004). Teachers' participation in school policy: Nature, extent and orientation. *Journal of Agricultural Education and Extension*, *10*, 1-13.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, *19*(2), 149-170.

Leithwood, K.A., Dart, B., Jantzi, D., & 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.

Leithwood, K., & 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.

Leithwood, K.A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.). (1998). Organizational learning in schools. Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, *91*(4), 509-536.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 251-262.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, *29*(1), 4-15.

Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (4th ed., pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.

Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, *33*(4), 873-901.

Ross, J. A. & 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.

Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, *16*(1), 353-389.

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1154-1161.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, *38*(5), 613-642.

Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *20*(3), 285-304.

Sleegers, P., Bolhuis, S., & 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* (pp. 527-541). Great Britain: Springer.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, *25*(1), 1-30.

_____ (1995). Teacher learning in the work place: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 421-440). San Francisco: Jossey-Bass.

Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *18*(3), 181-198.

Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins College.

Thoonen, E.E. J., Sleegers, P. J.C., Oort F. J., Peetsma T.T. D., & Gigsel F. D. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, *47*(3), 496-536.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, *57*(5), 26-38.

Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, the Netherlands.

Wang, H., Tsui, A. S., & Xin, K. R. (2011). CEO leadership behaviors, organizational performance, and employees' attitudes. *The Leadership Quarterly*, *22*, 92-105.

[Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.2.3.5] [Downloaded from qjoe.ir on 2025-11-02]