

بررسی پیشاننده و پدیدسازمانی یادگیری حرفه‌ای معلمان

ابوالفضل قاسم زاده علیشاهی*^۱؛ نیشتمان مؤمن پور^۲ و جواد احمدی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی پیشانندها و پیامد یادگیری حرفه‌ای معلمان بود. جامعه آماری پژوهش، معلمان آموزش و پرورش شهر تبریز بود. از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز، سه ناحیه ۱، ۳، ۴ به‌طور تصادفی انتخاب و از بین نواحی انتخاب شده تمامی مدارس به استثنای مدارس تیزهوشان به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد ساختار مدرسه توانمندساز هوی، اعتماد جمعی هوی و کاپر اسمیت، تأکید علمی اسپچنموران و همکاران، یادگیری حرفه‌ای بارون و کنی، اجتماع یادگیری حرفه‌ای الیور، هیپ و لیک، گردآوری شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بیشترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین تأکید علمی با اجتماع یادگیری مدرسه و کم‌ترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با یادگیری حرفه‌ای مربوط می‌شود. نقش واسطه‌ای یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین متغیرها تأیید شد. بر اساس نتایج پژوهش، توجه به پیشانندها و پیامد سازمانی یادگیری حرفه‌ای به بهبود اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان منجر خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری حرفه‌ای؛ ساختار توانمندساز مدارس؛ اعتماد جمعی؛ تأکید علمی؛ اجتماع یادگیری حرفه‌ای

۱. نویسنده مسئول: دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
ghasemzadee@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه سنج، سنج، ایران.
nishtmanmomenpoor@yahoo.com

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
DOI:10.22051/jontoe.2020.22110.2342

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

مقدمه

از آنجا که کلید اصلی آموزش و پرورش در دست معلمان است، هرگونه آموزشی در جهت بهبود جنبه‌های مختلف روش‌های تدریس، می‌تواند اثرات عمیق بر یادگیری دانش‌آموزان و سازگاری آن‌ها با مدرسه باقی‌گذارند (پورجبار، ۱۳۸۷). توسعه حرفه‌ای معلمان درباره یادگیری معلمان، یادگیری چگونگی یادگیری و تبدیل یادگیریشان به اقدام به نفع رشد دانش‌آموزانشان است (آوالوس^۱، ۲۰۱۱). در اصل، می‌توان گفت که هدف اصلی آموزش دانشگاهی، آزاد صحبت کردن، دستیابی به آماده‌سازی بهینه حرفه‌ای‌های آینده است. در سال‌های اخیر، علاقه و توجه به بهبود کیفیت آموزش و پرورش رشد یافته است. در نتیجه، تعلیم آموزش معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمان، یکی از مسائل اخیر در زمینه فعلی طرح‌های آموزشی خاصی و خط مشی آموزش و پرورش است. با توجه به این موضوع، با گذشت زمان، بازتاب جنبه‌های مختلف آموزشی برجسته بوده است که مستلزم تعهدات دانشگاهی به کار مؤسسات و معلم به آموزش عالی است. این کار به ما در درک معنای اصطلاح تغییر و ارائه توسعه حرفه‌ای استراتژی‌هایی به تسهیل انتقال آموزش اولیه به آموزش مادام‌العمر کمک کرد. مطالعات متعددی در تلاش برای بیان ویژگی‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و چگونگی ایفای نقش توسعه حرفه‌ای در یادگیری مادام‌العمر انجام شده است (دویتا^۲، ۲۰۱۴). ویلیامز^۳ (۲۰۰۶) اشاره می‌کند که یادگیری حرفه‌ای برای سال‌های متمادی شامل کارگاه‌های آموزشی، سمینارها و دوره‌های کوتاه مدتی بود که باعث ایجاد اطلاعات جدیدی برای معلمان می‌شد. چندین واژه در خصوص یادگیری حرفه‌ای معلمان، برنامه‌ها و خط‌مشی‌های آن‌ها به کار رفته است که شامل: «توسعه حرفه‌ای»، «توسعه کارکنان»، «آموزش ضمن خدمت»، و اخیراً «یادگیری حرفه‌ای» بوده که در این تحقیق یادگیری حرفه‌ای معلمان بررسی شده است. آموزش به معلمان بایستی به صورت مستمر و طولانی مدت صورت بگیرد (عبدالله‌زاده، ۱۳۸۷). کانون توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای است. یادگیری حرفه‌ای را می‌توان به‌عنوان تمایل نسبت به ترکیب و تلفیق یادگیری‌های خودجوش و یادگیری نظری به

1. Avalos
2. Duta
3. Williams

شیوه‌ای فکورانه و انتقادی دانست. مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به صورت فردی یا حاصل تشریک مساعی است (سابدی، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر مشارکت از طریق علاقه به یادگیری، داشتن نقش فعال در درگیری و تشریک مساعی نمود پیدا می‌کند. یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد (بانیلو و شیمکاس^۱، ۲۰۰۴؛ بورکو^۲، ۲۰۰۴). مشارکت جمعی معلمان در مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر کند (بانیلو و شیمکاس^۳، ۲۰۰۴؛ بورکو، ۲۰۰۴؛ دسیمون^۴، ۲۰۰۳، لوکس - هورسلی^۵ و همکاران، ۲۰۱۰). یادگیری حرفه‌ای برای تمام سطوح با این هدف لازم و ضروری است که معلم باید نقش‌های جدید و موفقیت در آن نقش‌ها را بیاموزد. به عبارت دیگر یادگیری حرفه‌ای معلم یک عامل بسیار مهم در اطمینان یافتن از تأثیر تغییرات آموزشی در کلیه سطوح آموزش و پرورش است. به نظر هریس و موجز^۶ (۲۰۰۶) هدف یادگیری حرفه‌ای کمک به معلمان برای به دست آوردن دانش و بهبود روش تدریس آن‌ها با توجه به تجربه‌های مستقیمی است که با کار با دانش‌آموزان به دست می‌آورند (وایلانت^۷، ۲۰۰۷).

ساختار مدرسه توانمندساز عبارت است از سیاست‌هایی که اجازه می‌دهد، به معلمان تا فعالیت‌هایشان را به صورت مطلوب‌تری انجام دهند (مکگوگان و هوی^۸، ۲۰۰۶). از نظر سایندن^۹ و همکاران (۲۰۰۴) در ساختار مدرسه توانمندساز در حالیکه معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را انجام می‌دهند، به اثربخشی و انجام فعالیت‌های مدرسه کمک می‌کند (سویتلند^{۱۰}، ۲۰۰۱). ساختار توانمندساز مدرسه نشان‌دهنده اعتقاد معلمان به این است

1. Banilower and Shimkus
2. Borko
3. Banilower and Shimkus
4. Desimone
5. Loucks and Horsley
6. Harris and Mojez
7. Vaillant
8. Mcguigan and Hoy
9. Saynden
10. Sweetland

که قوانین و مدیریت مدرسه به آن‌ها در انجام دادن کارهایشان کمک می‌کند (هوی، ۲۰۰۲، ۲۰۱۲؛ هوی و اسوتیلند، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱). ساختار مدرسه توانمندساز در مقابل ساختار منع‌کننده قرار می‌گیرد. در ساختار مدرسه توانمندساز مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین‌طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند. بالعکس ساختار منع‌کننده مدارس، سلسله مراتبی است که باعث محدودیت شده و سیستم قوانین و مقرراتی دست و پاگیر دارد.

اعتماد از دیرباز به‌عنوان ضرورت در توسعه روابط دانشگاهی / اجتماعی است (کوهن^۱، ۱۹۸۸؛ فایرستون و روزنبلوم^۲، ۱۹۸۸، لوئیس و کروز^۳، ۱۹۹۵). در پژوهش‌های دهه‌های اخیر، اعتماد به‌عنوان یک عامل مهم سازمانی در مدارس است (بریک و اشناید^۴، ۲۰۰۲، فورسیت و همکاران^۵، ۲۰۱۱، هوی و شانن و موران^۶، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳؛ شانن - موران، ۲۰۰۴؛ شانن - موران و هوی، ۱۹۸۸). اعتماد اجتماعی باور معلمان عبارت است از: «معلمان می‌توانند در وضعیت دشوار متکی به دیگری باشند؛ معلمان می‌توانند به صداقت همکارانشان تکیه کنند» (هوی و کوپر اسمیت^۷، ۱۹۸۵).

تأکید علمی یعنی «حدی که مدرسه به‌وسیله تلاش برای برتری علمی سوق داده می‌شود» (هوی و همکاران، ۱۹۹۱). در این نوع مدارس اهداف تحصیلی والا و دست‌یافتنی برای دانشجویان توسط هر دو معلمان و والدین تنظیم شده است (هوی و همکاران، ۱۹۹۱). انتظار می‌رود دانشجویان سخت کار کنند، به‌دنبال کار دیگری باشند، همکاری کنند و به آن‌هایی احترام بگذارند که نمرات خوب و موفقیت تحصیلی دارند (هوی و همکاران، ۱۹۹۱). تمرکز بر یادگیری، با اعتقاد بر اینکه همه دانشجویان توانایی رسیدن به موفقیت دانشگاهی را دارند (هوی، ۲۰۱۲). والدین و معلمان به طور یکسان دانشجویان را وادار به پیشرفت تحصیلی

1. Cohen
2. Rozenblum
3. Louis and Kruse
4. Bryk and Schneider
5. Forsyth
6. Hoy, Tschannen and Moran
7. Hoy, Kuper and Smith

کنند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). جوّ مدرسه با یک تأکید قوی علمی نه تنها فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه معلم و رفتار دانش‌آموزان را با یک الگوی باورهای جمعی تقویت می‌کند که برای مدرسه مؤثر هستند (گودارد^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر تأثیرات تأکید علمی، باورهای جمعی معلمان به شیوه مثبت است.

در این پژوهش، ما تعریف هارد (۱۹۹۷) را به عنوان بهترین تعریف انتخاب کردیم، اعتبار هارد به خاطر اصطلاح اجتماع یادگیری حرفه‌ای در سال (۱۹۹۰) است. که توسط بسیاری از محققان در زمینه آموزشی پذیرفته شده است (هارد^۲، ۱۹۹۷). هارد اجتماع یادگیری حرفه‌ای رو به‌عنوان یک گروه استاد دانشگاه و کارکنان که در تعهد خود به یادگیری دانش‌آموزان متحد شده‌اند تعریف می‌کند (هارد، ۱۹۹۷). به گفته هارد، اجتماع یادگیری حرفه‌ای شامل ویژگی‌های مشترک می‌شود: حمایت و رهبری مشترک و خلاقیت جمعی، دیدگاه و ارزش مشترک، شرایط حمایتی و عمل شخصی مشترک (هارد، ۱۹۹۷). برای معلمان که مایلند خود را به مخاطره بیاندازند و استراتژی‌های آموزشی جدید را بیازمایند، آن‌ها باید برای چنین اقدامی حمایت شوند (کروز و همکاران، ۱۹۹۴). همان‌طور که معلمان بیشتر مایل به اشتراک‌گذاری تصمیم‌گیری و روابط دانشگاهی هستند، انتظارات بیشتر رسمی و فعالیتهای حرفه‌ای در میان معلمان مورد تشویق قرار می‌گیرد و آن‌ها تمایل به درک مؤثر مدرسه دارند (میسکل و فیورلی، استوارت^۳، ۱۹۷۹).

اطلاعات ما نشان می‌دهد که ساختار مدرسه توانمند ساز، اعتماد جمعی و تأکید علمی پیش‌بینی‌کننده یادگیری حرفه‌ای هستند. ساختارهای رسمی سازمانی به نظر می‌رسد شرط ضروری برای ساخت اجتماع یادگیری حرفه‌ای است. در ساختارهای توانمند دلال ادعای ما بوسیله هوی (۲۰۰۲) حمایت می‌شود که مدعی شده زمانی ساختار مدرسه توانمند می‌شود که معلمان به همدیگر اعتماد کنند، دارای استقلال حرفه‌ای باشند، به قوانین سفت و سخت مقید نباشند و احساس ناتوانی نکنند. ساختار مدرسه توانمند ساز مدرسه اصل تقویت اعتماد و تفاوت ارزش به منظور حمایت از یادگیری سازمانی را می‌پذیرد (هوی، ۲۰۰۲). بر اساس

1. Goddard, Sweetland and Hoy
2. Hord
3. Miskel, Fevurly and Stewart

ادعای هوی و دی پائولو و مینتزربرگ ساختارهای توانمندساز برای اجتماع یادگیری حرفه‌ای ضروری هستند (هوی و دی پائولو و مینتزربرگ^۱، ۱۹۸۳).

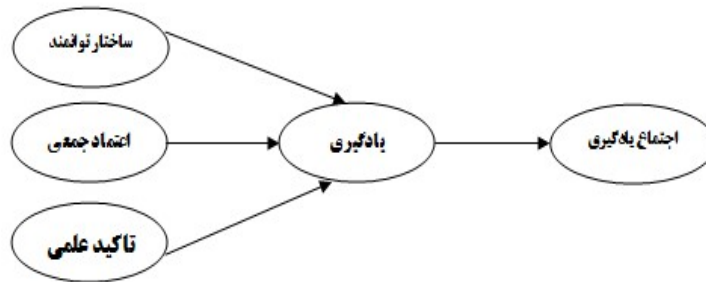
پژوهش‌های گذشته با بهره‌گیری از روش‌های مختلف به مطالعه‌ی ابعادی از توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان پرداختند (عارفی، فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن^۲، ۲۰۱۰؛ فیلدر^۳، ۲۰۱۰؛ گارت، پورتر، دسیمون، بیدمن و یون^۴، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر^۵، ۲۰۰۸؛ ریشتر و کنتز، کلاسن^۶، ۲۰۱۱). گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را بررسی کرده‌اند. برای نمونه گارت^۷ و همکاران (۲۰۰۱) با بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه‌ی کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) در یک مطالعه‌ی موردی کیفی پیامدهای توسعه‌ی حرفه‌ای را مطالعه کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه‌ی حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه‌ی حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه‌ی درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه‌ی راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مد نظر باشد. در برخی مطالعات شرایط و فرایندهای توسعه‌ی حرفه‌ای بررسی شده است؛ نتایج پژوهش طاهری، عارفی، پرداختچی، قهرمانی (۱۳۹۱) در زمینه‌ی کاوش فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم نشان داد، به روز بودن و تناسب محتوی با نیازهای معلمان و نیز مدت زمان اختصاص داده شده به آموزش و یادگیری، مهم‌ترین عوامل

1. Hoy, Dipaola and Mintzberg
2. Buczynski and Hansen
3. Fielder
4. Garet, porter, Desimone, Birdman and Yoon
5. Nir and Bogler
6. Richter, Kunter and klusmann
7. Garet

زمینه‌ای تأثیرگذار بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان است. نتایج پژوهش قلعه‌ای، مهاجران (۱۳۹۴) در زمینه بررسی برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان و نقش مدیران مدارس در اجراء و برنامه‌های آن نشان داد، که وضعیت اثربخشی اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت در مدارس از دیدگاه معلمان ضعیف ارزیابی شده است و معلمان رضایت چندانی از نحوه برگزاری این برنامه‌ها ندارند و از لحاظ کیفیت، دوره‌های یادگیری حرفه‌ای، متوسط و متوسط به پایین ارزیابی شده است. نتایج پژوهش هادسون، هادسون، گری، بلوهام^۱ (۲۰۱۳) در زمینه هدف درک و استنباط معلمان با تجربه درباره اجتماع یادگیری حرفه‌ای و استنباط و رهبری مربی و رهبر که تجزیه و تحلیل رو نوشت نوارهای صوتی و پاسخ‌های نوشته شده از ۲۷ مربی با تجربه را نشان داد که نقش‌های متنوع ایفاء می‌کنند، اجتماع یادگیری حرفه‌ای می‌تواند باعث تجدید حرفه‌ای برای معلمان موجود و مربی اجتماع، یادگیری حرفه‌ای می‌تواند آگاهی ما را درباره شیوه‌های مؤثر اجتماع یادگیری حرفه‌ای افزایش دهد و می‌تواند به سایر کارکنان و ذینفعان کلیدی در یادگیری گروه کمک کند. مشاوره و اجتماع یادگیری حرفه‌ای می‌تواند اهرم استراتژیک مقرون به صرفه برای پیشبرد دانش حرفه‌ای باشد. نتایج پژوهش بالیر، کاراتوز، السی^۲ (۲۰۱۵) در زمینه ارائه نقش اصلی در ایجاد اجتماع حرفه‌ای که در سیستم فعلی هستند، نشان داد که مدیران مدارس نقش‌های قابل توجهی در ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای دارند. اگرچه، آن‌ها نقش خود را به اندازه کافی ایفاء نمی‌کنند. نتایج پژوهش طاهری، عارفی، پرداختچی، قهرمانی (۱۳۹۱) در زمینه کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم نشان داد، به روز بودن و تناسب محتوی با نیازهای معلمان و نیز مدت زمان اختصاص داده شده به آموزش و یادگیری، مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان است. نتایج پژوهش قلعه‌ای، مهاجران (۱۳۹۴) در زمینه بررسی برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان و نقش مدیران مدارس در اجراء و برنامه‌های آن نشان داد که وضعیت اثربخشی اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت در مدارس از دیدگاه معلمان ضعیف ارزیابی شده است و معلمان رضایت چندانی از نحوه برگزاری این برنامه‌ها ندارند و از لحاظ کیفیت، دوره‌های یادگیری حرفه‌ای، متوسط و متوسط به پایین ارزیابی شده است. نتایج

1. Houdson, Gray and Bloxham
2. Balyer, Karatas and Alci

پژوهش یحیی معروفی، زهره کرمی (۱۳۹۳) در زمینه دستیابی به تجارب معلمان شرکت کننده در گروه‌های درس‌پژوهی مدارس به عنوان رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان بود پیشنهاد کرد معلمان از درس‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای خود و حل مسائل فرایند یاددهی یادگیری استفاده کرده و در گروه‌های درس‌پژوهی مدارس مشارکت فعال داشته باشند. با توجه به مرور پیشینه نظری و پژوهشی، الگوی مفهومی و نظری ارتباط بین ساختار توانمندسازی مدرسه، اعتماد جمعی، تأکید علمی با پیامدهای یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای در قالب شکل ۱ تدوین شد.



مبتنی بر این مدل سؤال اصلی پژوهش حاضر این بود که آیا ساختار توانمندسازی مدارس، تأکید علمی و اعتماد جمعی به عنوان پیشایندها و اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش پیامد را در یادگیری حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ بود. در مدل تحلیلی پژوهشی، ساختار توانمندسازی مدرسه، اعتماد جمعی، تأکید علمی متغیرهای برون‌زا و متغیرهای یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای به عنوان متغیرهای درون‌زا بودند. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان مرد و زن آموزش و پرورش شهر تبریز در سال ۱۳۹۶ است، حجم

نمونه با استفاده از فرمول کوکران ($d = 0/5, p = 0/5$) با توجه به جامعه آماری، ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری خوشه‌ای بدین گونه که از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز، سه ناحیه ۱، ۳، ۴ به طور تصادفی انتخاب شد و از بین نواحی انتخاب شده تمامی مدارس به استثنای مدارس تیزهوشان به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. تعداد ۲۲۰ پرسشنامه بین نمونه آماری توزیع شد. از پرسشنامه‌های برگشتی تعداد ۲۰۰ پرسشنامه قابلیت تحلیل را دارا بود که در پژوهش حاضر از آنها استفاده شد.

برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از پنج پرسشنامه استاندارد استفاده شد. پرسشنامه‌های حاضر از نوع خود-گزارشی بودند که توسط معلمان نمونه پژوهشی حاضر تکمیل شدند. با وجود استاندارد بودن ابزارها و استفاده مکرر آنها در پژوهش‌های روان‌شناسی و اخلاق در داخل و خارج از کشور (عارفی، فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن، ۲۰۱۰؛ فیلدر، ۲۰۱۰؛ گارت، پورتر، دسیمون، بیدمن و یون، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر، ۲۰۰۸؛ ریشر و همکاران، ۲۰۱۱) روایی و پایایی آنها مجدداً در پژوهش حاضر بررسی و تأیید شد. برای برآورد ضریب پایایی^۱ محاسبه همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه‌ها در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب پایایی پرسشنامه‌های ساختار توانمندساز مدرسه، اعتماد جمعی، تأکید علمی، یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای به ترتیب: ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۹۳، ۰/۷۸ و ۰/۹۶ به دست آمد. بنابراین، همه پرسشنامه‌ها پایایی بالایی داشتند. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. طبق بررسی شاخص‌های برازش مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری، روایی پرسشنامه‌ها تأیید شد.

برای رعایت اصول اخلاقی در پژوهش حاضر، توزیع و تکمیل کلیه پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد. شایان ذکر است که در ابتدا پژوهشگر برای دستیابی به مشارکت‌کنندگان با ارائه معرفی‌نامه به مسئولان مراجعه و با توضیح اهداف پس از اخذ موافقت، برای هر مشارکت‌کننده به توضیح و تشریح اهداف پژوهش پرداخته و با تعیین وقت قبلی اجرای پرسشنامه‌ها آغاز می‌شد. مشارکت‌کنندگان نسبت به محرمانه بودن داده‌ها اطمینان حاصل

کردند.

پرسشنامه ساختار توانمندساز مدرسه: پرسشنامه ساختار مدرسه توانمندساز هوی (۲۰۰۳)، دارای ۱۲ گویه است که این عبارات ساختار مدرسه را توصیف می‌کنند و هر گویه حد و اندازه رفتار در مدرسه را از هرگز تا همیشه بیان می‌کند. این پرسشنامه، ترجمه یک پرسشنامه استاندارد خارجی است که به زبان فارسی برگردانده شده است.

پرسشنامه اعتماد جمعی: پرسشنامه اعتماد جمعی هوی و کاپر اسمیت (۱۹۸۵)، دارای ۲۱ گویه با طیف پاسخ‌گویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است که امتیاز موارد ۱، ۳، ۵، ۹، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۱ در جهت معکوس است که بدین صورت است (۱=۶، ۲=۵، ۳=۴، ۴=۳، ۵=۲، ۶=۱). اعتماد معلمان به مدیر= مجموع موارد، ۷-۱؛ اعتماد معلمان به همکاران= مجموع موارد، ۱۴-۸؛ اعتماد معلمان در سازمان= مجموع موارد، ۲۱-۱۵.

پرسشنامه تأکید علمی: از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی استفاده شد که اسچننموران و همکاران (۲۰۱۳) ساخته‌اند، که حاوی ۲۸ گویه با طیف پاسخ‌گویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید علمی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلم (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچننموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به‌دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به‌دست آمد.

پرسشنامه یادگیری حرفه‌ای: این پرسشنامه را بارون و کنی (۱۹۸۶) ساخته‌اند که شامل ۸ گویه است.

پرسشنامه اجتماع یادگیری حرفه‌ای: این پرسشنامه به اهتمام الیور، هیپ و لیک (۲۰۱۰) طراحی شده است که حاوی ۵۲ گویه با طیف پاسخ‌گویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها برای بررسی پراکندگی مناسب توزیع داده‌ها ارائه شده است. با توجه به این جدول مقادیر آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد نشان‌دهنده پراکندگی مناسب داده‌ها است. طبق اطلاعات به‌دست آمده از جدول ۱، میانگین متغیرها در پژوهش حاضر بالاتر از میانگین نظری = ۳ دیده می‌شود. بر اساس آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، میانگین و انحراف معیار متغیرهای اندازه‌گیری شده از توزیع نرمال پیروی می‌کند. بنابراین، اولین مفروضه استفاده از آزمون‌های پارامتریک در مطالعه حاضر رعایت شد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	آماره توصیفی میانگین (انحراف معیار)	آزمون نرمال بودن آماره	P
ساختار توانمندساز	۳/۵۴ (۰/۶۲)	۱/۳	۰/۰۷
اعتماد جمعی	۳/۵۰ (۰/۵۵)	۱/۳۲	۰/۰۶
تأکید علمی	۳/۷۵ (۰/۵۶)	۱/۱	۰/۰۹
یادگیری حرفه	۳/۶۲ (۰/۶۸)	۱/۲	۰/۵۵
اجتماع یادگیری	۳/۴۶ (۰/۵۹)	۰/۹۳	۰/۳۵

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

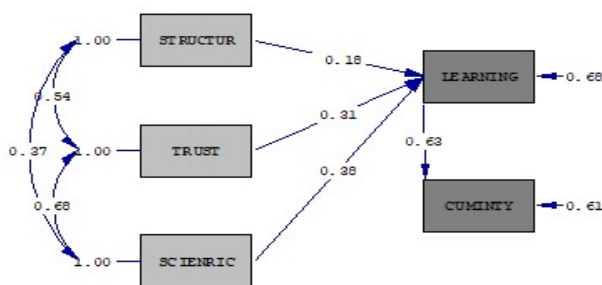
سازه	ساختار	اعتماد جمعی	تأکید علمی	یادگیری حرفه‌ای
ساختار	۱			
اعتماد جمعی	۰/۵۴**	۱		
تأکید علمی	۰/۳۷**	۰/۶۸**	۱	
یادگیری حرفه	۰/۱۹**	۰/۴۷**	۰/۵۲**	۱
اجتماع یادگیری	۰/۳۲**	۰/۷۱**	۰/۷۲**	۰/۶۳**

** < ۰/۰۱, * < ۰/۰۵

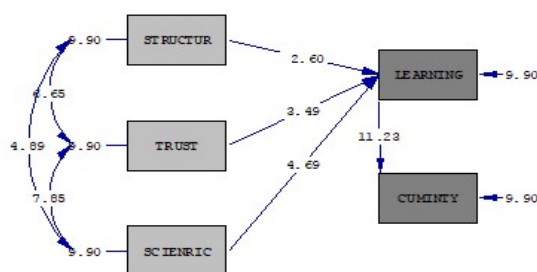
همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنادار هستند. بیشترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین تأکید علمی با اجتماع یادگیری مدرسه و کمترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با یادگیری حرفه‌ای مربوط می‌شود.

به منظور شناخت هر چه بهتر روابط علی و نحوه تأثیرگذاری پیشایندهای یادگیری حرفه‌ای معلمان بر پیامدهای احتمالی آن، تحلیل مسیر با استفاده از مدل معادلات ساختاری انجام شد. یافته‌های حاصل از این تحلیل، مؤید نتایج و یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر در مدل ساختاری مربوط به فرضیه‌های پژوهش را نشان می‌دهد. مقادیر شاخص‌های تناسب، حاکی از برازش مناسب مدل است و مقدار نسبت کای دو بر درجه آزادی برابر با $2/9$ و کوچک‌تر از مقدار مجاز 3 ، مقدار RMSEA برابر با $0/077$ و کوچک‌تر از $0/08$ است. همه ضرایب معنادار دیده می‌شوند. در مدل ساختاری معناداری ضریب مسیر با استفاده از $(t - \text{value})$ مشخص می‌شود. چنانچه مقدار t بین $1/96$ الی $2/57$ باشد، ارتباط دو سازه در سطح $p < 0/05$ معنادار است. اگر مقدار t بیشتر از $2/57$ باشد، معناداری ارتباط در سطح $p < 0/01$ است. طبق اطلاعات به دست آمده (شکل ۱) بیشترین اثر علی مربوط به یادگیری حرفه‌ای بر اجتماع یادگیری مدرسه مدارس با ضریب $0/63$ ($t = 11/23$, $\beta = 0/63$)، مشاهده می‌شود و بعد از آن مربوط به اثر تأکید علمی بر یادگیری حرفه‌ای با ضریب $0/38$ ($t = 4/69$, $\beta = 0/38$) است. ضریب مسیر مستقیم ساختار توانمندساز مدارس بر یادگیری حرفه‌ای با مقدار ضریب $0/18$ معنادار دیده می‌شود. ضریب مسیر مستقیم اعتماد جمعی بر یادگیری حرفه‌ای با مقدار ضریب $0/31$ معنادار دیده می‌شود. ضریب مسیر مستقیم تأکید علمی بر یادگیری حرفه‌ای با مقدار ضریب $0/38$ معنادار دیده می‌شود. همچنین ضریب مسیر مستقیم یادگیری حرفه‌ای بر اجتماع یادگیری مدرسه با مقدار ضریب $0/63$ معنی دار دیده می‌شود. درباره این فرضیه که یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس و اجتماع یادگیری مدرسه مدارس ایفا می‌کند؛ ساختار توانمندساز مدارس معلمان دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر یادگیری حرفه‌ای با ضریب $0/18$ است. همچنین یادگیری حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب $0/63$ است. بنابراین، نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس و اجتماع یادگیری مدرسه در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای، ساختار توانمندساز مدارس دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب $0/11$ است. در مورد این فرضیه که یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه بین اعتماد جمعی معلمان و اجتماع یادگیری مدرسه ایفا می‌کند، اعتماد جمعی معلمان دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر

یادگیری حرفه‌ای با ضریب $0/31$ است. همچنین یادگیری حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری با ضریب $0/63$ است. بنابراین، نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین اعتماد جمعی و اجتماع یادگیری مدرسه در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای، اعتماد جمعی دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب $0/20$ است. در مورد این فرضیه که یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه بین تأکید علمی معلمان و اجتماع یادگیری مدرسه ایفا می‌کند؛ تأکید علمی معلمان دارای اثر مثبت و معنادار بر یادگیری حرفه‌ای با ضریب $0/38$ است. همچنین یادگیری حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی دار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب $0/63$ است. بنابراین، نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین تأکید علمی و اجتماع یادگیری مدرسه در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای، تأکید علمی دارای اثر غیرمستقیم منفی و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب $0/24$ است.



شکل ۱: خروجی نرم‌افزار بر اساس ضرایب استاندارد



شکل ۲: خروجی نرم‌افزار بر اساس ضرایب t

جدول ۳: ضرایب تأثیر متغیرهای برون‌زا با نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای

مسیر فرضیه‌ها	ضریب استاندارد	t	نتیجه
ساختار توانمندساز □ یادگیری حرفه ای	۰/۱۸	۲/۶۰	اثر مستقیم دارد
اعتماد جمعی □ یادگیری حرفه ای	۰/۳۱	۳/۴۹	اثر مستقیم دارد
تاکید علمی □ یادگیری حرفه ای	۰/۳۸	۴/۶۹	اثر مستقیم دارد
یادگیری حرفه ای □ اجتماع یادگیری	۰/۶۳	۱۱/۲۳	اثر مستقیم دارد
ساختار توانمندساز □ اجتماع یادگیری (از طریق یادگیری حرفه ای)	۰/۱۱	-	اثر غیرمستقیم دارد
اعتماد جمعی □ اجتماع یادگیری (از طریق یادگیری حرفه ای)	۰/۲۰	-	اثر غیرمستقیم دارد
تاکید علمی □ اجتماع یادگیری (از طریق یادگیری حرفه ای)	۰/۲۴	-	اثر غیرمستقیم دارد

$\chi^2/df = ۳, df = ۸/۹۱, NNFI = ۰/۹۰, CFI = ۰/۸۹, GFI = ۰/۸۸, RMSEA = ۲/۹$

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان، به‌منظور بهبود عملکرد و بالا بردن کیفیت تدریس خود، همواره همکاران و افراد با تجربه دیگر را به عنوان یک منبع یادگیری جستجو می‌کنند و این به ظهور اجتماعات یادگیری بین معلمان فراتر از مرزهای مدرسه منجر می‌شود. اجتماعات یادگیری معلمان، فضاهای اجتماعی سازمان یافته‌ای را برای گفتگوهای همکارانه فراهم می‌کنند (پرستریج^۱، ۲۰۱۰).

یافته‌های تحقیق حاضر در زمینه یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان، با یافته‌های پژوهشی (بانایلا و شیمکاس، ۲۰۰۴)، (بورکو، ۲۰۰۴)؛ آوالوس (۲۰۱۱)؛ دویتا (۲۰۱۴)؛ سابدی (۲۰۰۴)؛ عبدالله‌زاده (۱۳۸۷)؛ معروفی و کرمی (۱۳۹۵)؛ آیزنر (۲۰۰۵)؛ وان‌دیاریا^۲ (۲۰۱۳)؛ لی^۳ (۲۰۱۴) همسو است. به عنوان نمونه (بانایلا و شیمکاس، ۲۰۰۴) و (بورکو، ۲۰۰۴) نتیجه گرفتند که مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های

1. Prestridge
2. Vandeyar
3. Lee

تحصیلی مختلف، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر کند و به تشکیل گروه‌هایی در بین معلمان منجر شود. همچنین دویتا (۲۰۱۴) بیان می‌کند که یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد. آیزنر (۲۰۰۵) در مقاله‌ای که درباره یادگیری معلمان نوشته ابراز می‌کند که شرکت در گفت و گوهای همکارانه سبب ایجاد مشارکت و همکاری در بین آنها شده و انزوای حرفه‌ای آنها را کاهش می‌دهد. پژوهش‌هایی که با هدف بررسی ویژگی‌های رشد حرفه‌ای اثربخش انجام شده‌اند، گویای این هستند که عامل اصلی که موجب می‌شود یادگیری‌های جدید معلمان، تغییر بنیادین در باورها و اعمال آنها را به همراه داشته باشد، عاملیت آنها در فرایند یادگیریشان است. تعامل با همکاران و افراد با تجربه دیگر از طریق مشارکت در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، در همه اشکال آن، موجب شده است تا معلمان خودشان سازنده برنامه درسی خود باشند، به گونه‌ای که آنها مسیرهای یادگیریشان را انتخاب می‌کنند و شوق به یادگیری در آنها ایجاد می‌شود (واندیار، ۲۰۱۳). همچنین لی (۲۰۱۴) ادعا می‌کند که گروه‌های گفت و شنودی، به عنوان ابزاری قدرتمند برای، تغییرات رفتاری و انگیزشی معلمان عمل می‌کنند. همکاری، تعامل و تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای، عواملی هستند که موجب تداوم انگیزه یادگیری و حتی ظهور مسیرهایی برای یادگیری می‌شوند.

نتایج پژوهش با بسیاری از تحقیقات از جمله مرتاضی مهربانی (۱۳۹۳) مبنی بر اینکه یادگیری حرفه‌ای معلمان با وارد شدن به دنیای معلمان و شنیدن دغدغه‌های حرفه‌ای آنها امکان‌پذیر است و پژوهش جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی (۱۳۹۶) همخوان است مبنی بر اینکه عوامل سازمانی و زمینه‌ای برای توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر است و همچنین این پژوهش با نتایج پژوهش بین، تو، کیونگ و تام (۲۰۱۹) همخوان است که نشان داد، اعتماد به همکاران تأثیر مثبتی بر یادگیری حرفه‌ای معلمان داشته است. به‌طور کلی، تأثیر جوامع یادگیری حرفه‌ای بر شیوه‌های تدریس بسیار قوی است.

به رغم مهم بودن اجتماع یادگیری حرفه‌ای، عواملی که باعث تشکیل آن می‌شود و بر پایداری آن تأثیر می‌گذارند، به طور جامع بررسی نشده است. شناسایی عواملی که در تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای دخیل هستند، می‌تواند به نگرشی روشن‌تر از ماهیت اجتماع در

محیط‌های یادگیری حرفه‌ای یاری رساند. هم چنین رهنمودی روشن برای طراحان آموزشی فراهم می‌کند تا برای تدوین نقشه‌های یادگیری در آموزش و مشارکت هرچه بیشتر در این فضا به ابزاری مجهز باشند (مومنی‌راد، پور جمشیدی و زنگنه، ۱۳۹۴). با این حال شواهد تجربی کمی در رابطه با عناصری وجود دارد که در تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مؤثر هستند (گری، کروز و تارتر^۱، ۲۰۱۵؛ آناتولی^۲، ۲۰۰۹؛ دوران^۳، ۲۰۱۰؛ هاراسیم^۴، ۲۰۰۲؛ کی‌یر^۵، ۲۰۱۱).

نقش و اهمیت مربی در نظام آموزشی و تأثیر بسیار زیاد آن در موفقیت تحصیلی فراگیران، باعث شده تا در خصوص توسعه حرفه‌ای مربیان در سطح جهانی بحث‌های زیادی مطرح شود و مدل‌ها و روش‌های متنوعی چون: مدل کارورزی، مشاهده یا ارزیابی، گروه‌های مطالعاتی، نظارت، فعالیت‌های هدایت شده، پژوهش عملیاتی برای آن ارائه شود که این نشان‌دهنده توجه فزاینده به آموزشگر در نظام‌های آموزشی است. در کشور ما نیز فعالیت‌های بسیار زیادی در جهت توسعه حرفه‌ای مربیان انجام می‌شود، که شامل آموزش‌های قبل خدمت، بدو خدمت و ضمن خدمت است، که خود نیز به روش‌های متعددی چون کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، کنفرانس‌ها و غیره اجرا می‌شوند و هزینه‌های چشم‌گیری نیز برای بخش آموزش در پی دارند. کروز و همکاران (۱۹۹۴) دریافتند برای معلمانی که مایلند استراتژی‌های آموزشی جدید را بیازمایند، باید برای چنین اقدامی حمایت شوند و دارای انگیزه باشند. همچنین بر اساس یافته‌های آن‌ها شرایط ساختاری خاصی در توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای مؤثر مهم هستند: زمان برای بحث و دیدار و نزدیکی فیزیکی، نقش آموزشی وابسته به یکدیگر، سازه‌های ارتباطی، توانمندسازی معلم از طریق ایجاد انگیزش و استقلال مدرسه. پس معلمانی که از توانمندسازی بهره‌مند می‌شوند، تعهد به تغییرات اساسی باید در شیوه‌های تدریس آن‌ها باشد. همچنین هوی و سویتلند (۲۰۰۷) ادعا می‌کنند که برای مدرسی که خواستار پیشرفت هستند، باید دارای ساختاری باشند که افراد کارهایشان را با انگیزه، خلاقانه‌تر و با همکاری و

1. Gray, Kruse and Tarter
2. Anatoliy
3. Doran
4. Harasim
5. Kear

حرفه‌ای تر انجام دهند. به نوبه خود، این ساختار توانمند، معلمان را به یک حس حمایت و فرهنگ مثبت آماده می‌کند که بر اعتماد، کارآمدی و توانمندسازی و کرامت معلمان تأکید دارد که این یافته‌ها را می‌توان با یافته‌های فرضیه اول همسو در نظر گرفت. علاوه بر این پژوهش نشان می‌دهد بسیاری از معلمانی که به تازگی وارد حرفه تدریس شده‌اند و برای یادگیری از خود انگیزه و رغبت نشان می‌دهند، ایجاد اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در بین آن‌ها می‌تواند محیط امن و راحتی را برای صحبت درباره اشتباهات فرد و تلاش برای تمرین روش‌های تدریس جدید فراهم کند (کلارک^۱، ۲۰۱۵).

نتایج پژوهش رهنمودهایی از جمله، توجه به اهمیت و نقش معلم به عنوان عامل مؤثر در توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش، ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های معلمان در آموزش و پرورش و سنجش صلاحیت‌های معلمان و اعطای رتبه به آن‌ها و مورد توجه قرار دادن صلاحیت معلمان برای ادامه فعالیت، طراحی و تدوین برنامه‌های کیفی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان قبل و ضمن خدمت، در نظر گرفتن وضعیت موجود معلمان به عنوان نقطه شروع تحول و برنامه ریزی‌ها در این مورد و اتخاذ سیاست‌های عملگرا به جای شعارگونه و تغییر و تحول در برنامه‌ها و خط مشی‌های استخدام و تربیت معلم پیشنهاد می‌شود.

منابع

پورجبار، پروین (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین آموزش ضمن خدمت و ویژه مدیران با مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی در مدارس راهنمایی شهرستان ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات.

جعفری، حسن، ابوالقاسمی، محمود، قهرمانی، محمد و خراسانی اباصلت (۱۳۹۶). عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مدارس استثنایی. دو فصلنامه علمی پژوهشی، مدیریت مدرسه، ۵(۱): ۹۲-۷۳.

شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه‌های فرایند توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، ۴ (۸۱): ۱۳۰-۱۳۹.

طاهری، مرتضی، عارفی، محبوبه، پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های

- آموزشی، ۱۲ (۴۵): ۱۷۶-۱۴۹.
- عارفی، محبوبه، فتحی و اجارگاه، کورش و نادری، رحیم (۱۳۸۸). معلمان دوره ابتدایی شهر همدان: دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۰): ۳۱-۵۲.
- عبداله‌زاده، محرم (۱۳۸۷). بررسی تأثیر کلاس‌های آموزش ضمن خدمت بر عملکرد آموزشی آموزگاران دوره ابتدایی مدیریت آموزش و پرورش ناحیه یک ارومیه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات.
- قلعه‌ای، علیرضا و مهاجران، بهناز (۱۳۹۳). بررسی برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفی آن‌ها در شهرستان ارومیه. کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی، مؤسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش، کد مقاله ۳۱۸۹.
- معروفی، یحیی، یوسف‌زاده، محمدرضا و کرمی، زهرا (۱۳۹۵). نقش رویکرد برنامه درسی استادان در توسعه حرفه‌ای آن‌ها و رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه علمی تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم، ۱ (۲): ۱-۱۶.
- مرتضی مهربانی، نرگس و گویا، زهرا (۱۳۹۳). مدلی برای حرکت از توسعه حرفه‌ای به یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی متوسطه در ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۹ (۳۴): ۷۰-۳۵.
- مومنی‌راد، اکبر، پورجمشیدی، مریم و زنگنه، حسین (۱۳۹۴). بررسی عناصر تشکیل دهنده اجتماع یادگیری در آموزش الکترونیکی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۶ (۲): ۱۵۹-۱۳۳.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 10- 20.
- Abdullah Zadeh, M. (2008). *The Effect of In-Service Training Classes on Educational Performance of Primary School Teachers of Urmia. Area Education and Promotion*. Master s Thesis, Faculty of Literature. (Text in Persian).
- Arefi, M., Fathi Vajargah, Cyrus and Naderi, R. (2009). Primary Teachers of Hamedan: Theoretical Knowledge and Professional Skills of Primary Teachers of Learning Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 8 (30): 31-52 (Text in Pertion).
- Anatoliy, A. G. (2009). *Automated discovery of social networks in online learning communities*. Dissertation Presented for Philosophy of Doctor in Urbana, Illinois

- University. Retrieved from www.proquest.com.
- Banilower, E. and Shimkus, E. (2004). *Professional development observation study*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Balyer, A., Karatas, H. and Alci, B. (2015). School Principals Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at schools. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197 (2015). 1340- 1347.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8): 3- 15.
- Bryk, A. and Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York, NY: Sage Foundation.
- Buczynski, S. and Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connection: teaching and teacher Education, 26(3): 599-607.
- Cohen, DK. (1988). Knowledge of teaching: plus que c, a change. In: Jackson PW (Ed) *Contributing to Educational Change*. Berkeley, CA: *McCutcheon*, 27–84.
- Clarke, D. (2015). *Transition of New Teachers in a Learning Community* (Doctoral dissertation). Concordia University – Chicago.
- Desimone, L. M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematic teaching in early elementary school. In C. Miskel & W. Hoy (Eds.), *Research and theory in educational administration*. Greenwich, CT: Information Age. Development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 116-126.
- Duta, N. and Rafaila, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teacher- needs and practical implications. *Procedia-social and behavioral sciences*, 127, 801- 806.
- Doran, J. R. (2010). *Breaking the silence: A phenomenological study of the effects of asynchronous voice conferencing on the formation of identity, community and presence in online learning*. Dissertation Presented for Philosophy of Doctor in Capella University. Retrieved from www.proquest.com.
- Fielder, A. (2010). *Elementary school teacher's attitudes toward professional development: a grounded theory study*. Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States- Arizona. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?Did=2113780421&Fmt=7&clientid=46440&RQT=309&VName=PQD>.
- Firestone, W. and Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 93: 285–299.
- Forsyth, PB. Adams, CM. and Hoy, WK. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. and Yoon, K. S. (2001).

- What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4): 915-945.
- Gray, J., Kruse, Sh. And Tarter, J. (2015). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (1): 3-41.
- Ghaleei, A. and Mohajeran, B. (2015). Review professional learning program of primary school teachers and recommendations to improve the quality of them, *National Conference on Psychology, Educational sciences and Social Sciences*, Kome elmavaran danesh:, R.S. 3189 (Text in Pertion).
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R. and Hoy, WK. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly* 36(5): 683-702.
- Jafari, H., Abolgasemi, M., Ghahremani, M. and Khorasani, A. (2017). Organizational and Contextual. Factors of Professional Development of Elementary Teachers in Special School. *Journal of School Administration*, Spring & Summer, 5(1): 73-92.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. and Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 93, 1291-1300.
- Harasim, L. (2002). What makes online learning communities successful? The role of collaborative learning in social and intellectual development. In Vrasidas, C. and Glass, G. (Eds), *Current perspectives in applied information technologies: Distance education and distributed learning*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, Inc, 181-200.
- Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What are they and why are They Important? Austin, TX: Southwest Educational Development laboratory (SEDL).
- Hoy, WK., (2002). An analysis of enabling and mindful school structures: some theoretical, research, and practical considerations. *Journal of Educational administration*, 41(1): 87-108.
- Hoy, WK., (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: a 40-year odyssey. *Journal of Educational administration*, 50(1): 79-97.
- Hoy, WK., & Kupersmith, WJ. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5(1): 1-10.
- Hoy, WK., and Sweetland, SR. (2000). School bureaucracies that work: enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6): 525-541.
- Hoy, WK., & Sweetland, SR. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administrative Quarterly*, 37: 296-321.

- Hoy, WK. and Sweetland, SR. (2007). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. In: Hoy WK and DiPaola M (Eds) Essential Ideas for the Reform of American Schools. Charlotte, NC: *Information Age Publishing*, 339–365.
- Hoy, WK. and Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-scale. In: Hoy WK and Miskel CG (Eds) Studies in Leading and Organizing Schools. *Greenwich, CT: information Age Publishing*, 181–208.
- Hoy, WK. and Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership* 9: 184–208.
- Hoy, WK., Tarter, CJ. and Kottkamp, RB. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Woolfolk. Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3): 425–446.
- Kalantari Khandani, A. and Farrokhi, M. (2016). Take a look at The Professional Development of Teacher of Fiction and explain the Research Lesson and Learning Activity, *Journal of Reflective Teacher Education,(JRTE)*, Vol. 3(2), 73-96.
- Kruse, SD., Louis, KS. and Bryk, A. (1994). Building professional communities in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6: 3–6.
- Kear, K. (2011). *Online and social networking communities*. New York: Routledge.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N. and Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3 Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S. and Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lee, S. (2014). *The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning*. *Internet and Higher Education*, 41–52.
- Luyten, H. and Bazo, M. (2019). Transformational Leadership, Professional Learning Communities, teacher learning and learner centred teaching Practices, Evidence on their interrelations in Mozambican Primary education, *Journal of studies in Educational Evaluation*, (60): 14-31.
- Mortai Mehrbani, N. and Gooya, Z. (2014). Design A Transitional Model From Professional Development (PD) Of Secondary Mathematics Teachers In Iran to Their Professional Learning (PL). *Journal of Curriculum Studies (J.C.S)*, (34): 2014, 35- 70.(Text in Pertion).
- Momenirad, A., Purjamshidi, M. and Zanganeh, H. (2016). Investigating the

- Constituent elements of learning community in education electronic. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 6(2): 133-159 (Text in Pertion).
- McGuigan, L. and Hoy, W. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5: 203-229.
- Miskel, C., Fevurly, R. and Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15: 97-118.
- Nir, A. E and Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional.
- Olivier, D.F. and Hipp, K.K. (2010). Assessing and analysing schools as professional learning communities. In: Hipp KK and Huffman JB (eds) demystifying Professional Learning Communities: *School Leadership at Its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 29-41.
- Pourjabbar, P. (2008). *Study of the relationship between in-service training of managers with technical, human and perceived skills in secondary schools in Urmia*. Master's thesis, Faculty of Literature. (Text in Pertion).
- Prestridge, S. (2010). ICT professional development for teachers in online forums: Analyzing the role of discussion, *Teaching and Teacher Education*, 26 (1): 252-258.
- Reza Zadeh Goli, H. (1998). An Evaluation of the Effectiveness of In-service Courses on the Performance of the Employees of the Ministry of Mines and Metals, Management Quarterly, *Journal of Management News*, 2(5). (Text in Pertion)
- Sinden, J., Hoy, W. and Sweetland, S. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 42(4).
- Subedi, B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Education Journal*, 5(4): 591-599.
- Sweetland, S. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education*, 121(3): 581.
- Shahsadand, Mohammad Reza. (2008). Determine the components of the process of professional development of the trainers of the Ministry of Jihad-e-Agriculture Ministry of Education. *Research and development in agriculture and horticulture*, 4 (81): 130- 139. (Text in Pertion).
- Taheri, M., Arefi, M., Paychi, M. H. and Ghahremani, M. (2013). Explore the process of teacher development in Teacher Training Centers: Foundation Data Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 12 (45):176-149. (Text in Pertion).
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Tschannen-Moran M and Hoy W (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36: 334–352.
- Vaillant, D. (2007). Preparing Teachers for Inclusive Education in Latin A, ercia, *Quartely Review of Comparative Education*, (1).
- Vandeyar, T. (2013). Practice as policy in ICT for education: Catalysing communities of practice in education in South Africa, *Technology in Society*, 35 (4): 248–257.
- Yin, H., To, K. H., Keung, C.P.C. and Tam, W.W.Y (2019). Professional Learning Communities Count: Examining the relationship between faculty trust and teacher professional learning in Hong Kong kindergartens, *Journal Teaching and Teacher Education*, (82): 153- 163.



Investigating the Antecedents and Organizational Consequence of the Professional Learning of Teachers

Abolfazl Ghasemzadeh Alishahi*¹,

Nishtman Momenpoor² and Javad Ahmadi³

Abstract

The purpose of this study is to investigate the antecedents and organizational consequence of the professional learning of teachers. The statistical population of the study was teachers in Tabriz. The sampling method was cluster sampling, which was selected between three districts of 1,3,4 from Tabriz's five educational districts and considered as the statistical sample among all selected schools in all of their schools, except for the schools of Tizhhoshan. Data were collected by using standard questionnaires of the Hui school *Enabling School Structures*, Collective Hui and Copper Smith, Scientific emphasis of Schnannoruran et al., Baron and Kenny's professional learning, the Oliver, Hip, and Lake Professional Learning Community will be compiled. Pearson correlation coefficient and structural equation modeling were used to analyze the data. The results showed that the most significant correlation was related to the relationship between academic emphasis and professional learning community and the least significant correlation was related to the relationship between *enabling school structures* and professional learning. The immediate role of professional learning in relation to variables was confirmed. According to the research results, attention to the antecedents and organizational consequence of professional learning will lead to the improvement of teachers' professional learning community.

Keywords: *Professional learning, Enabling School Structures, Collective trust, Academic emphasis, Professional learning community*

1.* Corresponding author: Associate Professor in Educational Administration, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. ghasemzadee@yahoo.com

2. Ph.D. Student in Educational Administration, University of Kurdistan, Iran. nishtmanmomenpoor@yahoo.com

3. M.A in Educational Administration, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

DOI:10.22051/jontoe.2020.22110.2342

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>