


A Reflection on the Behavioral Components of School Principals in the Formation of Teachers' Professional Learning Communities (Systematic Review)

Monire Zamani^{*} , Bijan Abdollahi¹, Hasanreza Zeinabadi² & Abdolrahim Navehebrahim³

* Corresponding Author: Ph.D. in Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: monirezamani@yahoo.com

1. Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.
3. Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract

Objectives: The professional learning community represents a collective effort to improve students' learning, strengthen and stabilize the learning of all employees within the school, create knowledge through research and search, analysis, and use of data for continuous improvement. Therefore, its formation and development in the school are recognized as one of the duties of principals. These gatherings do not happen by themselves; rather, they should be managed and guided, and supported. School principals play a key role in the formation and realization of teachers' professional learning communities, and according to what they pay attention to, what they do and what they reward, and the tone they have, they set the direction and expectations for learning determined in school. Due to the effectiveness of these communities in strengthening students' learning, teachers' professional growth, improving classroom educational processes, and improving school productivity and efficiency, examining the role of principals in the formation and development of teachers' professional learning communities has theoretical importance. Therefore, the present study was conducted to identify the behaviors of school principals in the formation of teachers' professional learning communities.

Materials and Methods: This research was conducted using a qualitative method in the form of a systematic qualitative review. This method, it has been tried to create a comprehensive and up-to-date understanding of the role of school

Zamani, M., Abdollahi, B., ZeinAbadi, H., & Naveh ebrahim, A. (2024). A Reflection on the Behavioral Components of School Principals in the Formation of Teachers' Professional Learning Communities (Systematic Review). *Journal of Management and Planning In Educational System*, 17(1), 9-32. doi: [10.48308/mpes.2024.232062.1336](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.232062.1336)



the objectives and questions of the current research were selected. The research data were collected and classified by the checklist tool and manually analyzed by the researcher. Data synthesis has been done in three levels: open coding, central coding, and selective coding. To validate the research, self-review of the researcher, review of colleagues, and control of participants through electronic correspondence with the authors of some included articles have been used.

Discussion and Conclusion: According to the findings of the research, 31 open codes (indicators) were identified in the selected code "behavior and strategies of school principals in the formation of teachers' professional learning community". These open codes were categorized into 6 core components. The results of this research show supportiveness (with 8 indicators), integration (with 4 indicators), seeking cooperation (with 5 indicators), creating empowering networks (with 5 indicators), learning orientedness (with 5 indicators), and continuous monitoring (with 4 indicators) for the formation and development of teachers' professional learning community as behavioral components of school principals. The results of this research show that principals play a role in the formation and realization of learning communities by supporting teachers and learning communities, creating coordination, alignment, and cohesion in the school, attracting the participation and cooperation of all stakeholders in the school, creating networks inside and outside the school for professional development, the empowerment of the school teachers in a networked way, placing the students' learning and the professional growth of the teachers in the school as the center of gravity of all the activities and programs of the school as well as the continuous supervision and monitoring of the processes and their results and evaluation along with providing necessary feedback.

Keywords: Professional Learning Community of Teachers, Behaviors of School Principals, Systematic Review of the Role of Principals, Behavioral Components of Principals.



مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۳
دوره ۱۷، شماره ۱ (پیاپی ۳۲)
صفحات: ۹-۳۲

DOI: [10.48308/mpes.2024.232062.1336](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.232062.1336)

ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.232062.1336)

E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.232062.1336)

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۹/۲۴ بازنگری مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۸

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

تأملی در مؤلفه‌های رفتاری مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان (مرور نظام‌مند)

منیره زمانی^۱، بیژن عبدالهی^۱، حسن رضا زین‌آبادی^۱ و عبدالرحیم نوه ابراهیم^۲

monirezamani@yahoo.com

* نویسنده مسئول: دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۱. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

هدف: اجتماع یادگیری حرفه‌ای بیانگر یک تلاش جمعی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان، تقویت و پایدارسازی یادگیری تمام کارکنان مدرسه، ایجاد دانش از طریق تحقیق و جستجو، تحلیل و استفاده از داده‌ها برای بهبود مستمر است. بنابراین تشکیل و توسعه آن در مدرسه به‌عنوان یکی از وظایف مدیران شناخته می‌شود. این اجتماعات خود به خود اتفاق نمی‌افتند؛ بلکه باید مدیریت و هدایت شود و مورد حمایت واقع شوند. مدیران مدارس در تشکیل و تحقق اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش کلیدی دارند و با توجه به آنچه به آن توجه می‌کنند، آنچه انجام می‌دهند و آنچه پاداش می‌دهند، جهت و انتظارات را برای یادگیری در مدرسه تعیین کنند. به دلیل اثربخشی این اجتماعات در تقویت یادگیری دانش‌آموزان، رشد حرفه‌ای معلمان، بهبود فرایندهای آموزشی کلاسی و ارتقای بهره‌وری و کارایی مدرسه، بررسی چگونگی نقش مدیران در تشکیل و توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان دارای اهمیت نظری و کاربردی است. از این رو پژوهش حاضر با هدف شناسایی رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان انجام شده است.

مواد و روش‌ها: این پژوهش با استفاده از روش کیفی به صورت مرور کیفی نظام‌مند انجام شده است. در این روش سعی شده است با تجزیه و تحلیل شواهد ارائه شده توسط مطالعات تجربی پیشین، درکی جامع و به‌روز از نقش مدیران مدارس و رفتارهای آن‌ها در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان ایجاد شود. این پژوهش مطابق با گام‌های آرایه شده توسط رایت و همکاران (۲۰۰۷) انجام شده است. پس از تدوین پروتکل پژوهش، پژوهش‌های مرتبط با جستجوی کلیدواژه‌های مشخص شده به صورت نظام‌مند از میان ۹ مجله پیشرو بین‌المللی در مدیریت آموزشی شناسایی و استخراج گردید. پس از غربال‌گری مقالات شناسایی شده منطبق بر معیارهای ورود و خروج، در مجموع ۳۵ مقاله مرتبط با اهداف و پرسش‌های پژوهش انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با ابزار چک لیست گردآوری و طبقه‌بندی و به صورت دستی توسط پژوهشگر تجزیه و تحلیل شدند. سنتز داده‌ها در سه سطح کدگذاری؛ باز، محوری و انتخابی صورت گرفته است. به‌منظور مقبولیت و اعتباریابی پژوهش از خودبازبینی محقق، بازبینی همکاران و کنترل مشارکت‌کنندگان از طریق مکاتبه الکترونیکی با نویسندگان برخی از مقالات مشمول استفاده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری: مطابق با یافته‌های پژوهش، ۳۱ کد باز (نشانگر) در کد انتخابی "رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان" شناسایی گردید. این کدهای باز در قالب ۶ مؤلفه محوری دسته‌بندی شدند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد حمایت‌گری (با ۸ نشانگر)، انسجام‌بخشی (با ۴ نشانگر)، مشارکت‌جویی (با

زمانی، منیره، عبدالهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن‌رضا، و نوه ابراهیم، عبدالرحیم، (۱۴۰۳). تأملی در مؤلفه‌های رفتاری مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان (مرور نظام‌مند). مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۱)، ۹-۳۲. doi: [10.48308/mpes.2024.232062.1336](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.232062.1336)



Copyright: © 2024 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

۵ نشانگر)، ایجاد شبکه‌های توانمندساز (با ۵ نشانگر)، یادگیری‌محوری (با ۵ نشانگر) و پایش مستمر (با ۴ نشانگر) برای تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان به‌عنوان مؤلفه‌های رفتاری مدیران مدارس در تشکیل و توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان هستند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد مدیران با پشتیبانی از معلمان و حمایت کردن از اجتماعات یادگیری، ایجاد هماهنگی، همسویی و انسجام در مدرسه، جلب مشارکت و همکاری همه ذی‌نفعان در مدرسه، ایجاد شبکه‌های درون و برون مدرسه‌ای توسعه حرفه‌ای در مدرسه و توانمندسازی معلمان مدرسه به صورت شبکه‌ای، محور قرار دادن یادگیری دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان در مدرسه به‌عنوان مرکز ثقل تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه و همچنین نظارت و پایش مستمر فرایندها و نتایج و ارزیابی آن‌ها همراه با ارائه بازخورهای لازم، در تشکیل و تحقق اجتماعات یادگیری ایفای نقش می‌کنند.

کلید واژه‌ها: اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان، رفتارهای مدیران مدارس، مرور نظام‌مند نقش مدیران، مؤلفه‌های رفتاری مدیران.

مقدمه

اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، گروه‌هایی از کارکنان یک مدرسه هستند که به‌طور منظم گرد هم می‌آیند و درباره تئوری، عملکردها و تجربیات مدرسه خود در ارتباط با موضوعی خاص و مرتبط بحث و بررسی می‌کنند (لیتل^۱، ۲۰۱۲؛ استول، مک ماهان و توماس^۲، ۲۰۰۶). در اجتماع یادگیری حرفه‌ای افراد با یک هدف مشترک، چشم‌انداز مشترک، تعهدات جمعی و اهداف خاص و قابل اندازه‌گیری متحد هستند و در آن تیم‌های همکارانه به اقدام‌پژوهی و تحقیق جمعی در زمینه پرسش‌های 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 یادگیری حرفه‌ای همیشه بیانگر یک تلاش جمعی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان، تقویت و پایدارسازی یادگیری تمام کارکنان داخل مدرسه، ایجاد دانش از طریق تحقیق و جستجو، تحلیل و استفاده از داده‌ها برای کنکاش و بهبود دائمی است. اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر پایه این رویکرد فعالیت می‌کنند که کلید بهبود یادگیری دانش‌آموزان، یادگیری پیوسته معلمان است؛ به‌طوری که تبدیل به بخشی از شغل‌شان شده باشد (دوفور، دوفور، ایگر و منی^۳، ۲۰۰۶).

مطالعات بسیاری مهارت‌های معلمان و کیفیت تدریس آنان را مهم‌ترین عامل بالندگی و یادگیری دانش‌آموزان دانسته‌اند (ژائوهای و سیلوسترآنینگ^۴، ۲۰۲۰؛ دارلینگ‌هاموند، هیلر، گاردنر و اسپینوزا^۵، ۲۰۱۷). با این وجود رشد حرفه‌ای، خود به خود، اتفاق نمی‌افتد، بلکه باید مدیریت و هدایت شود یا این که مورد حمایت واقع شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتار مدیران می‌تواند بر رفتار و عملکرد معلمان تأثیر بگذارد. رهبری و مدیریت، نقش عمده‌ای در توسعه سرمایه انسانی داشته و در راستای هدایت سازمان به سوی اهداف ویژه، بر اعضای سازمان، نفوذ قابل ملاحظه‌ای دارد. اهمیت رهبری آموزشی و نقش آن در موفقیت و بهسازی مدرسه بر کسی پوشیده نیست.

رفتار مدیران می‌تواند در تعاملات اجتماعی و سازمانی تعیین‌کننده جریانات سازمانی باشد. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که نقش مدیران مدارس را به اداره کردن و انجام وظایف اجرایی معمول و روزمره مدیریت محدود می‌کرد، امروزه با توجه به اهمیت جایگاه مدیران، نقشی رهبری آموزشی برای مدیران آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. مدیریت مدارس در جهان امروز صرفاً اداره کردن، سازماندهی، نظارت و راهنمایی و ایجاد نظم در مدرسه نیست، بلکه امروزه رهبران آموزشی در مدارس باید دارای ویژگی‌های فردی و مهارت‌های حرفه‌ای ویژه‌ای باشند تا توان رویارویی و پاسخگویی به انتظارات و نیازهای جامعه، والدین، دانش‌آموزان، معلمان و همکاران را داشته باشند (ساگرو^۶، ۲۰۱۵). به نقل از یزدانی و همکاران، (۱۳۹۸). بنابراین اعتقاد بر این است که مدیر مدرسه نقش مهمی در سازماندهی و حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان خود ایفا می‌کند. دانشمندان فرهنگ سازمانی و رهبری اذعان دارند که اگر می‌خواهید بدانید چه چیزی در مدرسه مهم شمرده می‌شود، مراقب مدیر خود باشید. مدیران می‌توانند یادگیری را به‌عنوان هسته اصلی عمل خود قرار دهند و با توجه به آنچه به آن توجه می‌کنند، آنچه انجام می‌دهند

1. Little
2. Stoll, Bolam, McMahon & Thomas
3. Dufour, Dufour, Eaker & Many
4. Zhaohui & Sylvester Anning
5. Darling-Hammond, Hyler, Gardner & Espinoza
6. Sugrue

و آنچه پاداش می‌دهند، و لحنی که دارند، جهت و انتظارات را برای یادگیری در مدرسه تعیین کنند. رهبری آموزشی مسئولیت اصلی مدیران مدارس است (بردسون و جانسون^۱، ۲۰۰۰). ایجاد و تداوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدارس مستلزم رهبری و هدایت است. مدیر مدرسه می‌تواند در ایجاد این ساختارها نقش کلیدی ایفا کند. رهبری عامل کلیدی در تحول مدارس است (وولالاس و شارپ^۲، ۲۰۰۴). در ادبیات شکی نیست که رهبری برای موفقیت در توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای ضروری است (وانبلایر و دووس^۳، ۲۰۱۷). رهبری مدرسه نقش مهمی در شروع، سازماندهی و حفظ مداخلاتی مانند اجتماع یادگیری حرفه‌ای، ایفا می‌کند (اسپیلین^۴، ۲۰۱۲).

با وجود این که پژوهش‌ها، اثربخشی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای را هم در موفقیت تحصیلی و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تأیید 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 آموزش‌پروورش هم‌چنان در ایجاد فرهنگ اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدارس به نتیجه مطلوب نرسیده است. با نظر به اهمیت تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدارس و تأثیری که می‌تواند در رشد حرفه‌ای معلمان، بهبود فرایندهای آموزشی کلاسی، ارتقای یادگیری دانش‌آموزان، و بهره‌وری و کارایی مدرسه داشته باشد، ضروری است که عوامل اثرگذار بر تشکیل، تثبیت و استمرار اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در مدارس، مورد واکاوی قرار بگیرد و چگونگی نقش کلیدی مدیران مدرسه در شکل‌دهی به جو و فرهنگ یادگیری مدرسه، و هدایت معلمان به سمت شکل‌گیری اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدرسه، مشخص گردد.

چگونگی این نقش خطیر مدیران، به‌طور مشخص آشکار نیست؛ این که: نقش مدیر در ارتقای اشتراک‌گذاری دانش و اعتماد در روابط بین معلمان با نگاه‌ها و قضاوت‌های شخصی مختلف چیست؟ چگونه می‌توان در سطح مدرسه در بین معلمان با گرایش‌ها و تمایلات شخصی مختلف، چارچوب‌های مشترک انتقال دانش را بنا کرد؟ با شناخت این که مدارس سیستم‌های اجتماعی هستند که از آن‌ها انتظار می‌رود معلمان مشارکت کنند، چگونه مدیران می‌توانند معلمان را نسبت به اشتراک دانش و مشارکت در شبکه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای متمایل و پشتیبانی کنند (بنولیل و شچتر^۵، ۲۰۱۷)؟ این که مدیر مدرسه چگونه می‌تواند در شکل‌گیری اجتماع یادگیری 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 به‌عنوان یک اجتماع یادگیری حرفه‌ای سازماندهی نماید، نیازمند پژوهش و مطالعه است. با وجود اهمیت این موضوع، مطالعات کمی رفتارهای مدیران را در تشکیل اجتماعات یادگیری 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. (آویدوآنگر^۶، ۲۰۱۸). در این باره کمتر اجماعی حاصل شده است. پژوهش حاضر قصد دارد نقش مدیران را به‌عنوان رهبران یادگیری در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان شناسایی نماید. لذا در پی شناسایی رفتارهای مدیران مدارس برای تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان است. این پژوهش کوشیده است با مرور پژوهش‌های انجام شده در این زمینه و تحلیل یافته‌های این پژوهش‌ها به شکل‌گیری

1. Bredeson & Johnsson
2. Voulalas & Sharpe
3. Vanblaere & Devos
4. Spillane
5. Benoliel & Schechter
6. Avidov-Ungar

یک اجماع درباره چيستی رفتارهای مدیران در تعاملات آموزشی و اداری در تبدیل یک مدرسه به اجتماع یادگیری حرفه‌ای پردازد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به روش کیفی و با رویکرد مرور نظام‌مند پژوهش‌های علمی موجود، پیرامون نقش مدیران مدارس در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان انجام شده است. ساتن و همکاران^۱ (۲۰۱۹)، یکی از انواع مطالعات مروری نظام‌مند را مرور نظام‌مند کیفی می‌دانند. یکی از انواع مرورهای کیفی نظام‌مند، سنتز موضوعی است که در این پژوهش به کار گرفته شده است. هدف این سنتز موضوعی، تجزیه و تحلیل شواهد ارائه شده توسط مطالعات تجربی پیشین برای دستیابی به درکی جامع و به‌روز از نقش مدیران مدارس و شناسایی رفتارهای آن‌ها در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان است. گام‌های اجرایی این پژوهش براساس مراحل عنوان شده توسط رایت و همکاران^۲ (۲۰۰۷) و هم‌چنین با نظر بر چک لیست پرینسما^۳ اجرا شده است. گام اول: تعیین سوال پژوهش است؛ سوال کلی پژوهش حاضر این است که نقش مدیران مدارس در تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای چيست. به این منظور شناسایی رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای مدارس هدف این پژوهش است. گام دوم: تعیین پروتکل پژوهش است؛ روش‌های جستجوی ادبیات، معیارهای دقیق ورود و خروج برای مطالعات، غربال‌گری، استخراج داده‌ها و تجزیه و تحلیل برای به حداقل رساندن سوگیری قبل از شروع جستجوی ادبیات برنامه‌ریزی و مکتوب گردید. برای شناسایی اسناد مربوط به پژوهش حاضر، ۹ مجله پیشرو بین‌المللی در مدیریت آموزشی شناسایی و انتخاب گردید. انتشارات مربوط به هر یک از این مجلات شناسایی و جستجو از طریق پایگاه الکترونیکی ناشر مجلات صورت پذیرفت. این مجلات علمی معتبر بین‌المللی، منابع پژوهش حاضر را فراهم آورده‌اند و مقالات مرتبط نمایه شده در این پایگاه‌ها، به‌عنوان جامعه این مطالعه مروری نظام‌مند در نظر گرفته شده‌اند. شناسه این مجلات در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. فهرست مجلات علمی مورد استفاده در پژوهش

| عنوان مجلات | ناشر |
|---|---|
| Educational Administration Quarterly (EAQ) | SAGE Journals |
| Educational Management Administration & Leadership (EMAL) | |
| Journal of School Leadership (JSL) | |
| Management in Education | |
| Journal of Educational Administration (JEA) | Emerald insight |
| International Journal of Educational Management | |
| International Journal of Leadership in Education | Taylor & Francis and Routledge imprints |
| School Leadership & Management (SLM) | |
| Professional Development in Education | |

گام سوم: جستجوی متون و ادبیات است؛ در این مرحله برای جستجوی محتوای مورد نظر از کلید واژه‌های تحقیق استفاده شد. کلیدواژه‌هایی تعیین شدند که بتوانند مفهوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای، نقش

1. Sutton, Clowes, Preston & Booth
2. Wright, Brand, Dunn & Spindler
3. Prisma

مدیران، رویکردها، رفتارهای ایشان را پوشش بدهند. برای مثال برای پوشش دادن مفهوم مدیر از کلمات مترادف مختلفی مانند LEADER, MANAGER, ADMINISTRATOR، برای پوشش دادن مفهوم باورها و اعتقادات از کلمات تقریباً مترادفی مانند APPROACH OR ASSUMPTION OR ETHIC OR BELIEF، و برای پوشش دادن مفهوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای از عباراتی مانند "PLC" OR "PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES" OR "PROFESSIONAL COMMUNITIES" OR "PROFESSIONAL COMMUNITY" OR "LEARNING COMMUNITIES" استفاده شد. با درج علامت + بین این سه گروه کلمات، موتور جستجو مقالاتی را شناسایی نمود که از هر یک از گروه کلمات، یک کلمه را در بر داشته باشد. برای اینکه تمام واژه‌های مرتبط به یک کلمه شناسایی شود با توجه به ظرفیت موتورهای جستجو از ریشه کلمات استفاده شد. کلیدواژه‌ها و عبارات جستجو در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. کلید واژه‌ها و عبارات جستجو

کلید واژه‌ها و عبارات جستجو

"Professiona learning community" OR "professional learning communities" OR "plc" OR "professional communities" OR "professional community" OR "learning communities" OR "learning community"

+

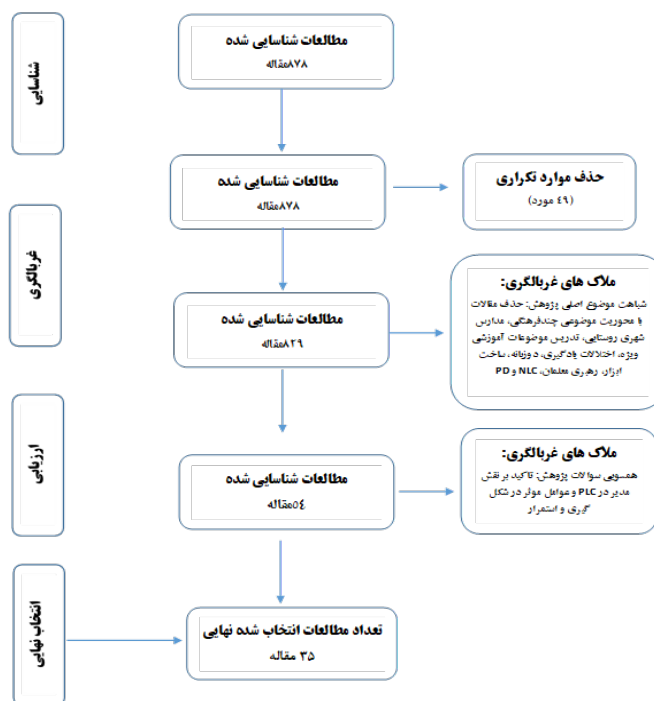
principal OR admin* OR lead* OR Manag*

+

creat* OR Build* OR establish* OR maintain* OR Process* OR strateg* OR tactic* OR technique OR style OR behavi* OR manner OR program* OR approach* OR Assumption* OR Ethic* OR Belief* OR percept*

گام چهارم: استخراج داده‌ها است. معیارهای ورود و خروج و غربال‌گری پژوهش‌ها از بدو امر با تعیین کلیدواژه‌های مرتبط آغاز و با بررسی عنوان، چکیده و محتوای پژوهش‌ها و مرتبط بودن با موضوع و هدف پژوهش حاضر انجام پذیرفت. آن دسته از مطالعات شناسایی شده که از نظر موضوع و پرسش‌های پژوهش همسو با پژوهش حاضر نبودند از دایره پژوهش خارج شدند. به‌عنوان مثال مقالاتی که موضوع اصلی آن‌ها رهبری معلمان، اجتماعات یادگیری شبکه‌ای (NLC)، محیط‌های چند فرهنگی، اجتماع یادگیری حرفه‌ای مدیران برای ظرفیت‌سازی رهبری، طراحی ابزار سنجش اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و ... هم‌چنین مقالاتی که یک موضوع اصلی دیگر را در کنار اجتماع یادگیری حرفه‌ای مورد توجه قرار داده بودند حذف شدند؛ برای نمونه اثربخشی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در مناطق شهری در مقابل روستایی یا تحقق عدالت آموزشی در محیط‌های دوزبانه یا آموزش دروس خاص یا سیاست‌ها و برنامه‌های تغییر و تحول خاص یک کشور در یک برهه زمانی. هم‌چنین مقالاتی که صرفاً به طور کلی به تبیین اجتماعات یادگیری حرفه‌ای پرداخته بودند و نقش مدیر در آن‌ها به‌عنوان موضوع کلیدی و اصلی مطرح نبود حذف شدند. از ۸۷۸ مقاله شناسایی شده ۳۵ مقاله برای بررسی انتخاب شد. شناسه مقالات انتخاب شده در جدول شماره ۳ و فرایند شناسایی و غربال‌گری در شکل شماره ۱ نمایش داده شده است. گام پنجم: ارزیابی کیفیت متون است؛ از آنجا که مقالات مربوط به پژوهش حاضر از نشریات معتبر بین‌المللی در حوزه مدیریت آموزشی انتخاب شده‌اند، اعتبار آن‌ها آزموده شده است. لیکن به‌منظور بررسی کیفیت مطالعات مشمول پژوهش رتبه‌بندی مجلات در پایگاه اسکوپوس^۱ مورد بررسی قرار گرفت. رتبه‌بندی مجلاتی که در این پژوهش به‌عنوان منبع مورد استفاده قرار گرفته‌اند در جدول شماره ۴ نمایش داده شده است. در این جدول میزان ارجاعات در سه سال گذشته، درصد آن و رتبه مجله در ارجاعات و هم‌چنین شاخص SJR و SNIP ارائه شده است.

1. <https://www.scopus.com/sources>



شکل ۱. فرایند شناسایی و غربال‌گری مطالعات مشمول

جدول ۳. شناسه مقالات انتخاب شده

| ردیف | نویسنده/نویسندگان | سال | عنوان |
|------|--|------|---|
| 1 | Hang To, Yin, Yi Tam & Chi Keung | 2021 | Principal leadership practices, professional learning communities, and teacher commitment in Hong Kong kindergartens: A multilevel SEM analysis |
| 2 | BoomMuilenburg, Vries, Veen, Poortman & Schildkamp | 2021 | Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs |
| 3 | Garrity Bridi, Kotas & Gianzero | 2021 | Starting Small: A Descriptive Case Study of Principal Competencies That Support the PreK-K-3 Continuum |
| 4 | Haiyan & Allan | 2020 | Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals |
| 5 | Ho, Ong & Tan | 2019 | Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance |

| | | | |
|----|---|------|---|
| 6 | Admiraal, Emmelot, Schenke, Sligte & Jong | 2019 | Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? |
| 7 | Rusman, Huijboom, Vermeulen & Meeuwen | 2019 | How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice |
| 8 | Voelkel | 2019 | Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy |
| 9 | Park, Lee & Cooc | 2018 | The Role of School-Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communities, Collective Responsibility, and Group-Level Teacher Expectations Affect Student Achievement |
| 10 | Thornton & Cherrington | 2018 | Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth |
| 11 | Qiao, Yu, & Zhang | 2017 | A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015) |
| 12 | Avidov-Ungar | 2017 | Professional learning communities of teachers: Israeli principals' perceptions |
| 13 | Jones & Thessin | 2017 | Sustaining Continuous Improvement through Professional Learning Communities in a Secondary School |
| 14 | Vanblaere & Devos | 2017 | The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities |
| 15 | Kruse & Johnson | 2016 | Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders |
| 16 | Li, Hallinger & Ko | 2016 | Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong |
| 17 | Cherkowski | 2016 | Exploring the Role of the School Principal in Cultivating a Professional Learning Climate |
| 18 | Gray, Kruse & Tarter | 2015 | Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis |
| 19 | Mitchell & Sackney | 2015 | School improvement in high-capacity schools |
| 20 | Murphy | 2015 | Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural barriers |

| | | | |
|----|---|------|---|
| 21 | Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon & Pang | 2015 | Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities |
| 22 | Cheng & Lee | 2013 | Developing strategies for communities of practice |
| 23 | King | 2011 | The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning |
| 24 | Sackney | 2006 | Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community |
| 25 | Mcgregor, Vaughn & O'hair | 2006 | A 17-Year Case Study of an Elementary School's Journey: From Traditional School to Learning Community to Democratic School Community |
| 26 | Stoll, McMahon & Thomas | 2006 | Identifying and Leading Effective Professional Learning Communities |
| 27 | Roy & Hord. | 2006 | It's Everywhere, but What is it? Professional Learning Communities |
| 28 | Voulalas & Sharpe | 2004 | Creating schools as learning communities: obstacles and processes |
| 29 | Collinson | 2004 | Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge |
| 30 | Huffman & Jacobson | 2003 | Perceptions of professional learning communities |
| 31 | Harris | 2003 | Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? |
| 32 | Youngs & King | 2002 | Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity |
| 33 | Carpenter | 2002 | School culture and leadership of professional learning communities |
| 34 | Huffman, Hipp, Pankake & Moller | 2001 | Professional Learning Communities: Leadership, Purposeful Decision Making, and Job-Embedded Staff Development |
| 35 | Yuen & Cheng | 2000 | Leadership for teachers' action learning |

جدول ۴. رتبه بندی مجلات

| journal | number | CiteScore | Citations | Documents | % Cited | SNIP | SJR | Publisher |
|---------|--------|-----------|-----------|-----------|------------|-------|-------|---------------------|
| EMAL | 6 | 5.8 | 1210 | 209 | 83 | 2.256 | 1.282 | SAGE |
| EAQ | 3 | 5.6 | 534 | 95 | 82 | 2.96 | 1.949 | SAGE |
| SLM | 1 | 4.8 | 479 | 99 | 82 | 2.556 | 1.443 | Taylor & Francis |

| | | | | | | | | |
|------|---|-----|------|-----|----|-------|-------|------------------|
| PDE | 4 | 3.8 | 815 | 217 | 77 | 1.664 | 1.094 | Taylor & Francis |
| IJLE | 4 | 2.9 | 467 | 160 | 71 | 0.906 | 0.469 | Taylor & Francis |
| JEA | 4 | 2.9 | 476 | 164 | 64 | 1.459 | 1.009 | Emerald |
| IJEM | 4 | 2.7 | 1112 | 408 | 67 | 1.105 | 0.462 | Emerald |
| ME | 1 | 1.7 | 134 | 78 | 53 | 1.38 | 0.745 | SAGE |
| JSL | 8 | 0 | - | - | - | - | - | SAGE |

گام ششم: تحلیل داده‌ها و ارایه نتایج است؛ توماس و هاردن^۱ (۲۰۰۸)، سنتز موضوعی را شامل سه مرحله می‌داند. در مرحله اول یا کدگذاری سطح اول در سنتز موضوعی، کدهایی که مستقیماً به سوال پژوهش حاضر مرتبط است و به صورت عینی قابل تشخیص می‌باشد استخراج می‌شود. این امر مستلزم انجام یک بررسی کامل و خط به خط، عبارات دقیق، کلمات یا جمله‌ها برای شناسایی مفاهیم یا تعیین ارتباط بین آن‌ها و رمزگشایی کدها است. پس از اتمام مرحله یک کدگذاری سطح اول، سطح دوم کدگذاری انجام می‌شود. این امر مستلزم بررسی دقیق‌تر و سیستماتیک‌تر مجموعه داده‌های کامل با توجه دقیق به هر جزء و شناسایی نقاط عطف است که می‌تواند آغاز مضامین توصیفی باشد. در این مرحله بازبینی و بررسی کدهای شناسایی شده، منجر به به تشکیل دسته‌ها، سازماندهی و گروه‌بندی کدها می‌شود. شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها هنگام بازبینی کدها به گروه‌بندی و مضامین امکان تحقق می‌دهد (توماس و هاردن، ۲۰۰۸). به همین دلیل تجزیه، تحلیل و ترکیب داده‌ها در این پژوهش به روش دستی توسط خود پژوهشگر صورت گرفته است. در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد استقرایی و کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است. در مرحله اول یا کدگذاری باز، محتوایی که مستقیماً به سؤال پژوهش حاضر مرتبط بوده و به صورت زنده یا تفسیری قابل شناسایی بودند استخراج و کدگذاری گردید. این مراحل به صورت دوری و با چند مرتبه بازبینی در راستای کد انتخابی پژوهش "رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای" صورت پذیرفت. تلاش شد تا اعتبار و قابلیت اعتماد پژوهش با خودبازبینی محقق، بازبینی ناظران پژوهش و کنترل توسط اعضا فراهم گردد. به منظور اعتبار پژوهش از نظر ۳ نفر از متخصصان به‌عنوان ناظر پژوهش برای پرهیز از اعمال سوگیری در فرایند پژوهش استفاده شد. بدین ترتیب که گام‌ها و پروتکل پژوهش به‌طور مستمر با آن‌ها در میان گذاشته شده و از نظرات آن‌ها در فرایند پژوهش استفاده می‌شد. هم‌چنین کدگذاری‌های انجام شده به رویت ایشان رسیده و بعد از بررسی و تحلیل، ویرایش‌های لازم صورت می‌پذیرفت. هم‌چنین برای اعتبارسنجی کدهای شناسایی شده، با نویسندگان مقالات از طریق ایمیل مکاتبه شد و نظر ایشان درباره کدهای تعیین شده خواسته شد. پاسخ ایمیل صرفاً از تعداد محدودی از نویسندگان دریافت شد. نظرات عمدتاً به صورت توصیفی تأییدکننده کدهای شناسایی بود. برخی نظرات بر کم کردن تعداد کدهای شناسایی شده اشاره داشتند. در همین راستا در فرایند دوری کدگذاری، برخی از کدها با یکدیگر تلفیق و ترکیب شده و بازنگری‌ها منجر به کم شدن تعداد کدهای شناسایی شده گردید. گام هفتم: تفسیر نتایج است؛ نتایج مربوط به گام ششم در این بخش گزارش شده است.

ابزار کار: در این پژوهش برای بررسی اسناد و مدارک مکتوب علمی و پژوهشی، از فیش‌نویسی به‌عنوان ابزار کار استفاده شده است. بدین‌صورت که پس از ثبت اطلاعات مقاله مورد نظر به‌عنوان منبع، متن انتخاب شده و کدهای باز استخراج شده از آن ثبت گردید. در مجموع ۳۰۹ فیش برای ۳۵ منبع منتخب

1. Thomas & Harden

نوشته و مورد تحلیل قرار گرفت. یک نمونه از فیش‌ها در جدول شماره ۵ نمایش ارائه شده است.
جدول ۵. نمونه فیش‌نویسی

| کد مقاله | متن مقاله | کدگذاری اولیه |
|----------|---|--|
| emal17 | <p>در این مدارس، صحبت حرفه‌ای بر آموزش و یادگیری متمرکز بود. مدیران در حین حرکت در مورد مدرسه دائماً سؤالاتی می‌پرسیدند و مرتباً از معلمان دعوت می‌کردند تا در مورد آنچه که می‌کنند فکر کنند. برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌دادند. همان‌طور که کارکنان آموزشی درباره احتمالات مذاکره می‌کردند و تصمیم می‌گرفتند، سنگ محک ارزیابی آن‌ها تأثیری بود که احتمالاً یک برنامه بر آموزش و یادگیری خواهد داشت، و آن‌ها مدام به این سؤال بازگشتند که تجربیات آموزشی دانش‌آموزان در شرایط مختلف چگونه خواهد بود. یکی از معلمان با تأمل در روند برنامه‌ریزی اظهار کرد: «ما هر از گاهی به یادآوری نیاز داریم که به بچه‌ها آموزش می‌دهیم، نه موضوعات.» ما این یادآوری‌ها را از طریق جملاتی مانند «به خاطر داشته باشید که چرا اینجا هستیم» شنیدیم. ما اینجا هستیم تا به رشد این کودکان کمک کنیم، و از طریق سؤالاتی مانند، «این [فعالیت، مشکل، فرصت] چگونه بر کودکان تأثیر می‌گذارد؟ چه تأثیری بر آموزش و یادگیری دارد؟ چگونه به رشد ما کمک می‌کند؟» منظم بودن چنین یادآوری‌ها، گفتمان حرفه‌ای را کاملاً بر تجربه آموزشی دانش‌آموزان متمرکز کرد.</p> | <p>تمرکز بر آموزش و یادگیری به‌عنوان هدف اصلی و مراقبت از کلیشه‌ای شدن و انحراف از هدف</p> |

یافته‌های پژوهش

۵۱ درصد این پژوهش‌ها در دوره آموزش عمومی انجام شده؛ که در مجموع با ۸ درصد مربوط به پیش دبستان، ۹ درصد دبستان، ۲۹ درصد دبیرستان، ۹۷ درصد پژوهش‌های مورد بررسی در این پژوهش را شامل می‌شود. تنها ۳ درصد از مطالعات مربوط به زمینه دانشگاهی است. مطالعات تحلیل شده در این پژوهش از نظر بازه زمانی اجرا متعلق به سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۱ هستند. بیشترین مقالات (۴۶ درصد) مربوط به سال‌های ۲۰۰۶، ۲۰۱۵، ۲۰۱۷ و ۲۰۱۹ است. از نظر روش پژوهش، محدودیتی برای شیوه اجرای پژوهش اعمال نشد و تمام پژوهش‌هایی که در فرایند جستجو، شناسایی شده و با پرسش‌های پژوهش هماهنگی داشتند بدون اعمال فیلتر در شیوه پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. ۷۱ درصد از پژوهش‌ها به شیوه کیفی و ۲۳ درصد به شیوه کمی و ۶ درصد به صورت ترکیبی اجرا شده‌اند.

برای پاسخ به سوال پژوهشی و شناسایی رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان کدگذاری محوری در چند مرحله انجام شد. کدگذاری‌ها به صورت دوری و با تکرار چرخه کدگذاری مورد بازبینی و اصلاح قرار می‌گرفت. بدین‌صورت که ابتدا کدگذاری باز برای ده مقاله انجام و سپس کدگذاری محوری انجام گرفت. در مرحله بعد مقالات دیگر کدگذاری شده و مجدداً کدهای محوری بررسی می‌شدند. تا اینکه در پایان نشانگرها و مؤلفه‌های رفتاری و راهبردی مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان به شرح جدول شماره ۶ شناسایی گردید. ۳۱ کد باز و ۶ کد محوری در کد انتخابی "رفتارهای مدیران در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای مدارس" شناسایی گردید. حمایت‌گری، انسجام‌بخشی، مشارکت‌جویی، ایجاد شبکه‌های توانمندساز، یادگیری محوری و پایش مستمر به‌عنوان کدهای محوری پژوهش حاضر شناسایی شدند.

جدول ۶. کدگذاری‌ها و یافته‌های پژوهش

| کد انتخابی | کد محوری | کدهای باز |
|------------|---------------------------|---|
| | حمایت‌گری | ساختارمند کردن فعالیت‌ها و برنامه‌های رشد حرفه‌ای در مدرسه |
| | | اختصاص دادن منابع کافی و مناسب |
| | | محافظت کردن از عوامل درونی مدرسه در مقابل فشارهای عوامل درونی و بیرونی |
| | | ایجاد محیط امن و قابل اعتماد در مدرسه |
| | انسجام‌بخشی | برخورد محترمانه با کارکنان |
| | | برقرار نمودن ارتباطات انسانی مطلوب |
| | | تسهیل‌گر بودن و پشتیبانی کردن از همکاران برای رفع نیازها |
| | | تشویق کردن و آرایه پاداش به دستاوردهای معلمان |
| | مشارکت‌جویی | ترسیم نمودن چشم‌انداز و اهداف مشترک برای کارکنان |
| | | تبیین کردن انتظارات و مفهوم‌سازی در مدرسه |
| | | جهت دادن به تغییرات متناسب با زمینه سازمانی و مدیریت مقاومت در مقابل تغییر |
| | | الگوسازی در مدرسه و منبع الهام بودن برای دیگران |
| | ایجاد شبکه‌های توانمندساز | تحریک کردن همکاری و سازگاری بین معلمان |
| | | مشورت کردن با کارکنان و تصمیم‌گیری کردن به صورت مشارکتی |
| | | پرهیز کردن از کنترل‌گری و دستوردهی |
| | | گسترش دادن مرزهای مدرسه و جلب مشارکت همه ذی‌نفعان |
| | ایجاد شبکه‌های توانمندساز | استقلال دادن به معلمان و سپردن مسئولیت به ایشان |
| | | ایجاد موقعیت‌های یادگیری جمعی برای معلمان از طریق ایجاد ساختارهای گروهی و شبکه‌های یادگیری جمعی |
| | | خصوصی‌زدایی کردن از امر تدریس و پیشگیری از انزواگری معلمان |
| | | برقرار کردن ارتباط بین مدرسه و منابع توسعه حرفه‌ای بیرونی |
| | یادگیری محوری | ایجاد و تقویت پایگاه‌های داده و اشتراک‌گذاری دانش در مدرسه |
| | | شکل دادن به گفت و گوهای حرفه‌ای و ایجاد فرصت برای آن در سطح مدرسه |
| | | تأکید کردن بر یادگیری کل‌نگر همه دانش‌آموزان از طریق بهبود کیفیت تدریس |
| | | تأمل کردن در اقدامات با تمرکز بر سوالات اساسی و بررسی گزینه‌های جایگزین |
| | پایش مستمر | به کاربردن نتایج پژوهش‌ها در عمل |
| | | ایجاد موقعیت برای بهبود فردی معلمان و آموزش مهارت‌های پیش نیاز |
| | | پذیرفتن ایده‌ها، نوآوری و ریسک‌پذیری |
| | | سنجیدن و ارزیابی نتایج یادگیری دانش‌آموزان |
| | | حضور داشتن در فعالیت‌ها و برنامه‌ها و همراهی نمودن سایر کارکنان |
| | | تمرکز کردن بر هدف اصلی و مراقبت از کلیشه‌ای شدن و انحراف فرایندها از هدف اصلی مدرسه |
| | | آرایه بازخوردهای مؤثر به کارکنان |

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به روش کیفی و با مرور نظام‌مند متون و منابع علمی با هدف شناسایی رفتارها و راهبردهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان صورت گرفته است. پس از بررسی و تحلیل استقرایی محتوای متون و کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی در مجموع ۳۱ کد باز و ۶ مؤلفه محوری برای رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان شناسایی شد. کدهای شناسایی شده در زیر مورد بحث قرار می‌گیرد.

حمایت‌گری

۸ نشانگر "ساختارمند کردن فعالیت‌ها و برنامه‌های رشد حرفه‌ای در مدرسه"، "اختصاص دادن منابع کافی و مناسب"، "محافظت کردن از عوامل درونی مدرسه در مقابل فشارهای عوامل درونی و بیرونی"، "ایجاد محیط امن و قابل اعتماد در مدرسه"، "برخورد محترمانه با کارکنان"، "برقرار نمودن ارتباطات انسانی مطلوب"، "تسهیل‌گر بودن و پشتیبانی کردن از همکاران برای رفع نیازها" و "تشویق کردن و ارائه پاداش به دستاوردهای معلمان" نشانگرهای رفتاری شناسایی شده برای مؤلفه "حمایت‌گری" هستند.

استفاده از تقویم زمانبندی، ساختارمند کردن برنامه‌ها، اختصاص منابع کافی و مناسب اعم از زمان کافی و فضای مناسب برای برگزاری جلسات حرفه‌ای و تبدیل نمودن نشست‌ها و فرایندهای مربوط به اجتماع یادگیری به یک روتین منظم، رفتارهایی هستند که برای تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان اولیه و ضروری قلمداد می‌شوند. به‌عنوان مثال وولالاس و شارپ (۲۰۰۴) و هایان و آلان^۱ (۲۰۲۰) کمبود زمان را مانع ایجاد تغییر دانسته و به مدیریت حجم کاری معلمان توسط مدیران و اختصاص منابع و امکانات لازم اعم از زمان و مکان مناسب برای نشست‌ها و تخصیص بودجه و تجهیزات برای حمایت از اجرای اجتماعات یادگیری حرفه‌ای اشاره کرده‌اند.

محافظت از معلمان و مدرسه در مقابل فشارهای بیرونی فلج‌کننده و فیلتر نمودن خواسته‌های ناهمسو توسط مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مورد تأکید است. مدیران جوامع حرفه‌ای با سطح عملکرد خوب، در محافظت از معلمان از فشارهای بیرونی که می‌تواند پیشرفت را فلج کند، ماهر هستند. آن‌ها خواسته‌هایی را که با کار اجتماع یادگیری همسو نیست را فیلتر می‌کنند و انتظارات بیرونی را طوری شکل می‌دهند که با مدرسه متناسب شوند (مورفی^۲، ۲۰۱۵). در این باره میشل و ساکنی^۳ (۲۰۱۵) تمرین حفاظتی را در قالب پرهیز از تحمیل بیش از حد بارهای سیستم بزرگ‌تر به معلمان و درگیر نکردن آن‌ها در انتظارات بیرونی مطرح نموده‌اند.

یکی دیگر از رفتارهای 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. اعتماد به‌عنوان یک کلید اساسی در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای است و در اغلب ادبیات و پیشینه پژوهش نیز مورد تأکید قرار گرفته است (به‌عنوان مثال: کارپنتر^۴، ۲۰۰۲؛ یانگز و کینگ^۵، ۲۰۰۲؛ میشل و ساکنی، ۲۰۱۵).

برخورد محترمانه با کارکنان و برقرار نمودن ارتباطات انسانی مطلوب نیز به‌عنوان یک رفتار حمایت‌کننده اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان مطرح شده است که زمینه‌ساز اعتماد و تعامل است. به‌عنوان مثال هایان و آلان (۲۰۲۰) ایجاد شرایط ارتباطی توسط مدیران، ارتباط مثبت مدیر و ایجاد پیوندهای شخصی و میشل

1. Haiyan & Allan
2. Murphy
3. Mitchell & Sackney
4. Carpenter
5. Youngs & King

و ساکنی (۲۰۱۵) نشان دادن احترام عمیق از سوی مدیر را مطرح نموده‌اند. یکی دیگر از نشانگرهای مؤلفه "حمایت‌گری" تسهیل‌گر بودن و پشتیبانی کردن از همکاران برای رفع نیازهای کارکنان است. هاین و آلان (۲۰۲۰) توجه به معیشت و رفاه اجتماعی معلمان و پاسخگویی به نیازهای وابستگی آن‌ها و ایجاد احساس حمایت در آنان مورد توجه قرار داده و آن را عاملی برای اعتماد معلمان دانسته‌اند. آن‌ها درک و مراقبت از معلمان را برای جلب اعتماد، یک استراتژی برای مدیران در توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌دانند. رهبری در اجتماع یادگیری حرفه به رهبری پدران نیز تعبیر شده است که با نقشی شبیه به نقش والدین در یک خانواده به معیشت و رفاه اجتماعی معلمان اهمیت داده می‌شود.

مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای حمایت از اجتماعات یادگیری را از طریق تشویق و پاداش دادن به دستاوردهای معلمان پیگیری می‌کنند. ساده‌لوحانه است که بگوییم کار جمعی معلمان بدون پاداش در سیستم محقق می‌شود. هرچند که می‌توان استدلال کرد رهبری معلمان پاداش خود را از طریق افزایش اثربخشی، احساس همبستگی، شیوه‌های آموزشی بهبود یافته و ... به ارمغان می‌آورد، اما به این ترتیب این یک فعالیت حاشیه‌ای در مدارس باقی خواهد ماند؛ مگر اینکه شکل‌هایی از پاداش برای تشویق فعال معلمان به کار گرفته شود (هریس^۱، ۲۰۰۳). در این ارتباط شناسایی و ارج نهادن به دانش، تخصص و عملکرد معلم (کارپنتر، ۲۰۰۲) و تشویق آن‌ها در طول فرایند اجرا برای حصول نتایج عملکردی (وولکل^۲، ۲۰۱۹؛ گریتی، بریدی، کوتاس و گیانزرو^۳، ۲۰۲۱) منجر به حمایت از اجتماعات یادگیری و گسترش و تقویت آن در سطح مدرسه می‌شود.

انسجام‌بخشی

کدمحوری "انسجام‌بخشی" در این پژوهش با "ترسیم نمودن چشم‌انداز و اهداف مشترک برای کارکنان"، "تبیین انتظارات و مفهوم‌سازی در مدرسه"، "جهت دادن به تغییرات متناسب با زمینه سازمانی و مدیریت مقاومت در مقابل تغییر" و "الگوسازی در مدرسه و الهام‌بخش بودن برای دیگران" مشخص شده است. مدیر باید یک چشم‌انداز قانع‌کننده ایجاد کند و تلاش‌های حرفه‌ای را حول آن گردآوری نماید. ترسیم مشارکتی چشم‌انداز و هدف‌های مشترک ضمن این‌که از گسست عملیات و پراکندگی تمرکز کارکنان جلوگیری می‌کند، تمام فعالیت‌ها را در یک راستا هماهنگ کرده و به آن‌ها معنا می‌بخشد. چشم‌انداز یکی از کارکردهای اصلی مدیران است که در قلب و ذهن افراد جاگیر می‌شود و کیفیت معلمان و تدریس آن‌ها را تعیین می‌کند. داشتن چشم‌انداز و حفظ فعالیت‌های مدرسه حول محور آن، عاملی برای پرهیز از حواس‌پرتی از اهداف اصلی، طی فعالیت‌های روزمره است (میشل و ساکنی، ۲۰۰۶).

تبیین انتظارات و مفهوم‌سازی توسط مدیران باعث می‌شود همکاران در راستای انجام برنامه‌ها به حد کافی قانع شده و با یکدیگر همکاری نمایند. مدیر با دادن پاسخ‌های معنادار، روشن‌گری درباره فعالیت‌ها و انتظارات و مفهوم‌سازی، زمینه‌های افناع و همسویی کارکنان را فراهم و کانون مدرسه را در راستای چشم‌انداز یکپارچه و منسجم می‌نماید (کارپنتر، ۲۰۰۲؛ جونز و تسین^۴، ۲۰۱۷؛ میشل و ساکنی، ۲۰۱۵؛ ثورنتون و چرینگتون^۵، ۲۰۱۸).

جهت دادن به تغییرات متناسب با زمینه سازمانی و مدیریت مقاومت در مقابل تغییر یکی دیگر از نشانگرهای رفتاری مدیران است که جزئی از مؤلفه انسجام‌بخشی شناسایی شده است. برای تحقق اجتماعات یادگیری حرفه‌ای روند تغییر توسط مدیران آهسته و دایمی نگه داشته می‌شود (جونز و تسین،

1. Harris
2. Voelkel
3. Garrity, Bridi, Kotas & Gianzero
4. Jones & Thessin
5. Thornton & Cherrington

۲۰۱۷)، مدیران از سطح آمادگی مدرسه برای ایجاد یک جامعه یادگیری حرفه‌ای و تعیین زمان و نحوه مداخله آگاهی دارند (هافمن، هیپ، پنکیک و مولر^۱، ۲۰۰۱) و شیوه‌های رهبری را با نیازها، محدودیت‌ها و فرصت‌های موجود در زمینه فرهنگی و اجتماعی و سازمانی انطباق می‌دهند (لی، هالینگر و کو^۲، ۲۰۱۸). یکی دیگر از کدهای شناسایی شده برای انسجام‌بخشی مدیران، الگوسازی و الهام‌بخشی است. این امر در اجتماع یادگیری هم از طریق مدل‌سازی مدیر و هم از طریق معرفی معلمان برجسته برای الگوبرداری میسر می‌شود. نقش الگویی مدیران موجب می‌شود نگرش‌ها، اهداف، فعالیت‌ها و شایستگی‌هایی که در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان مورد نیاز است به صورت عینی مدل‌سازی شود. پژوهشگرانی مانند میشل و ساکنی (۲۰۰۶)، میشل و ساکنی (۲۰۱۵)، کالینسون^۳ (۲۰۰۴)، ادمیرال، املوت، چنک، اسلایت و جانگ^۴ (۲۰۱۹)، یوین و چیونگ چنگ^۵ (۲۰۰۰)، چرکوسکی^۶ (۲۰۱۶)، بوم مولنبرگ، وریس، وین، پورتمن و اسپالیدکمپ^۷ (۲۰۲۱)، وانبلار و دووس^۸ (۲۰۱۷)، وولکل (۲۰۱۹)، مورفی (۲۰۱۵)، هایان و آلان (۲۰۲۰) نیز نقش الگویی مدیران را مورد توجه قرار داده‌اند.

مشارکت‌جویی

مؤلفه "مشارکت‌جویی" با ۵ نشانگر "تحریک کردن همکاری و سازگاری بین معلمان"، "مشورت کردن با کارکنان و تصمیم‌گیری کردن به صورت مشارکتی"، "پرهیز کردن از کنترل‌گری و دستوردهی"، "گسترش دادن مرزهای مدرسه و جلب مشارکت همه ذی‌نفعان" و "استقلال دادن به معلمان و سپردن مسئولیت به ایشان" مشخص شده است.

افزایش تمایل معلمان برای همکاری و مشارکت، توسط مدیران از طریق دعوت به همکاری و سازگاری با یکدیگر میسر می‌شود. هایان و آلان (۲۰۲۰) این وضعیت را شرایط ارتباطی خوانده و یکی از مسئولیت‌های مدیر را ایجاد شرایط ارتباطی می‌دانند. ادمیرال و همکاران (۲۰۱۹)، یانگز و کینگ (۲۰۰۲)، بزینا^۹ (۲۰۰۸)، آویدوآنگر (۲۰۱۸)، وانبلار و دووس (۲۰۱۷)، کارپنتر (۲۰۰۲) و میشل و ساکنی (۲۰۱۵) نیز همکاری خوب مدیر و تشویق معلمان به همکاری را مورد توجه قرار داده‌اند. هم‌چنین وانبلار و دووس (۲۰۱۷) تحریک سازگاری در عمل را بین معلمان مورد توجه قرار داده و نقش مدیران را در اطمینان از مشارکت همه اعضا در رفتارهای مشارکتی یک نقش اصلی می‌دانند.

مشورت با کارکنان و تصمیم‌گیری به صورت مشارکتی یکی دیگر از رفتارهای مدیران در ارتباط با مؤلفه مشارکت‌جویی است. مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای برای ایجاد خط‌مشی‌های رسمی و برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای با معلمان ارشد تیم‌ها مشورت می‌کنند و هیچ تغییر عمده‌ای بدون حمایت گسترده ایجاد نمی‌شود (یانگز و کینگ، ۲۰۰۲، ص ۶۵۷). مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای، تصمیم‌گیری و اطلاعات را به اشتراک می‌گذارند و برای تقسیم رهبری و مسئولیت، تلاش می‌کنند (جونز و تسین، ۲۰۱۷). یکی دیگر از مشخصه‌های رفتاری مدیران در مؤلفه مشارکت‌جویی، پرهیز از کنترل‌گری و دستوردهی است. در این ارتباط عدم رویکرد اجباری، فرماندهی یا کنترل، عدم اتکا به سیستم‌های بیش از حد

1. Huffman, Hipp, Pankake & Moller
2. Li, Hallinger & Ko
3. Collinson
4. Admiraal, Emmelot, Schenke, Sligte & Jong
5. Yiu Yuen & Cheong Cheng
6. Cherkowski
7. Boom-Muilenburg, Vries, Veen, Poortman & Schildkamp
8. Vanblaere & Devos
9. Bezzina

سلسله مراتبی، و بنای هنجارهای برابری طلبی و رفتار متقابل ذکر شده است. کینگ^۱ (۲۰۱۱) پرهیز از اجباری کردن مشارکت را بیان کرده و توضیح می‌دهد هر جا شما کاری را اجباری کنید، همیشه مقاومت ایجاد خواهد شد و اجرا هم نخواهد شد. دستوردهی و سیستم‌های سلسله مراتبی پویایی افراد را برای مشارکت‌های داوطلبانه کم می‌کنند و جرأت‌ورزی را برای مسئولیت‌پذیری کاهش می‌دهند (هو، اونگ و تانگ^۲، ۲۰۱۹).

کد باز دیگر در ارتباط با این مؤلفه استقلال دادن به معلمان و رهبری معلمان است. استول و همکاران (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که رهبری توزیع شده تضمین می‌کند که رهبران در کنار معلمان کار می‌کنند تا فرصت‌هایی را برای نقش‌های رهبری متقابل در چرخه بهبود مستمر فراهم کنند. به اشتراک گذاشتن فرصت‌های رهبری با معلمان، توزیع قدرت و اعتماد به متخصصان را تضمین می‌کند تا مشکلات مربوط به مواردی را که باید در سیستم‌های آموزش و یادگیری مورد توجه قرار گیرند، حل کنند. هو و همکاران (۲۰۱۹) نیز مطرح کرده‌اند که رهبری اجتماع یادگیری حرفه‌ای نیاز به یک رویکرد متمرکز تمرکززدایی دارد و در عین حال توزیع رهبری را به معلمان امکان می‌دهد.

مدیران اجتماعات یادگیری کوشش می‌کنند همه ذی‌نفعان را در برنامه‌ریزی، و اجرای برنامه‌ها مشارکت دهند و مرزهای سازمانی را به این ترتیب گسترش دهند. این امر مدرسه را از تمام ظرفیت‌های موجودش بهره‌مند می‌سازد. لی و همکاران (۲۰۱۸) نقش مدیر در "گسترش مرزها" را مورد توجه قرار داده و بیان می‌کنند مدیرانی که در حفظ کانال‌های ارتباطی قوی با محیط خارجی خود ضعیفند شکست می‌خورند.

ایجاد شبکه‌های توانمندساز

کد محوری "ایجاد شبکه‌های توانمندساز" با ۶ نشانگر "ایجاد موقعیت‌های یادگیری جمعی برای معلمان از طریق ایجاد ساختارهای گروهی و شبکه‌های یادگیری جمعی"، "خصوصی‌زدایی کردن از امر تدریس و پیشگیری از انزواگری معلمان"، "برقرار کردن ارتباط بین مدرسه و منابع توسعه حرفه‌ای بیرونی"، "ایجاد و تقویت پایگاه‌های داده و اشتراک‌گذاری دانش در مدرسه" و "شکل دادن به گفتگوهای حرفه‌ای و ایجاد فرصت برای آن در سطح مدرسه" مشخص شده است.

مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای با ایجاد ساختارهای گروهی، مجاورت‌های فیزیکی، تیم‌سازی، ایجاد کارگروه‌ها، انجمن‌ها، برنامه‌های مربی‌گری، کلاس‌های در باز و افزایش تعامل میان همکاران، موجب تقویت یادگیری مشارکتی و افزایش هم‌آموزی می‌شوند و شرایطی فراهم می‌کنند که منجر به توانمندسازی همکاران در قالب شبکه‌های یادگیری هم‌تا می‌شود. حمایت از یادگیری جمعی معلمان به‌عنوان کد رفتاری مدیران در مؤلفه یادگیری محوری در اجتماع یادگیری حرفه‌ای از طریق تأکید بر گشودگی برای یادگیری مشارکتی، یادگیری‌های هم‌تا، افزایش ظرفیت بین‌فردی معلمان و ایجاد شبکه‌ها و ارتباطات انجام می‌شود. خصوصی‌زدایی کردن از تدریس و پیشگیری از انزواگری معلمان در راستای توانمندسازی شبکه‌های معلمان توسط مدیر نشانگر دیگری است که مورد تأکید است (به‌عنوان مثال: کارپنتر، ۲۰۰۲؛ کالینسون، ۲۰۰۴؛ هافمن و همکاران، ۲۰۱۵؛ میشل و ساکنی، ۲۰۰۶؛ هایان و آلان، ۲۰۲۰). در این ارتباط کارپنتر (۲۰۰۲) پرهیز از انزوای معلم ناشی از فرهنگ سمی فقدان رهبری مشترک و مراقبت برای پیشگیری از ایجاد یک محیط خصمانه را مطرح نموده است. مدیران از طریق خصوصی‌زدایی نمودن از امر تدریس و ایجاد موقعیت‌هایی برای مشاهده تدریس همکاران، زمینه‌های تأمل، یادگیری و تشویق را فراهم نموده و از انزواگری معلمان پیشگیری می‌کنند.

از دیگر شیوه‌های رفتاری مدیران برای توانمندسازی شبکه‌های معلمان، برقراری ارتباط بین مدرسه و منابع توسعه حرفه‌ای بیرونی است. این امر منجر به ارتقای یادگیری شده و زمینه‌ساز توسعه اجتماعات

1. King

2. Ho, Ong & Tan

یادگیری حرفه‌ای را فراهم می‌کند. این نشانگر در پژوهش‌های یانگز و کینگ (۲۰۰۲)، کیت، وون و اوهایر^۱ (۲۰۰۶)، مورفی (۲۰۱۵)، چنگ و لی^۲ (۲۰۱۳)، وولاس و شارپ (۲۰۰۴) هم مورد توجه بوده است. ایجاد و تقویت پایگاه‌های داده، زمینه‌سازی برای اشتراک‌گذاری دانش و ایجاد ساختارهای تسهیل‌گر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز در راستای توانمندسازی شبکه‌ای توسط مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای است. اشتراک‌گذاری اطلاعات و ارزش گذاشتن به تفاوت‌ها و اختلاف نظرها در ارتباط با آگاه ساختن همه از تصویر بزرگ و کلیت مدرسه و قادر ساختن آن‌ها برای دیدن و پذیرفتن عواقب اعمال‌شان (بزینا، ۲۰۰۸) مورد تأکید است. سهولت دسترسی به داده‌ها زمان معلمان را در جستجوی داده‌ها کاهش می‌دهد و زمان آن‌ها را برای بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها افزایش می‌دهد (هافمن و همکاران، ۲۰۱۵). شکل دادن به گفتگوهای حرفه‌ای و ایجاد فرصت برای آن یکی دیگر از رفتارهای مدیران اجتماع یادگیری حرفه‌ای است. مدیران اجتماعات یادگیری در گفتگوهای حرفه‌ای همکاران شرکت می‌کنند، آن را تسهیل می‌کنند و به آن جهت می‌دهند. آن‌ها فرصت‌هایی برای گفتگوهای حرفه‌ای ایجاد کرده، تأمل را در همکاران برمی‌انگیزند و موجب غنای صحبت‌های همکاران می‌شوند. 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.

یادگیری محوری

"تأکید کردن بر یادگیری کل‌نگر همه دانش‌آموزان از طریق بهبود کیفیت تدریس"، "تأمل کردن در اقدامات با تمرکز بر سوالات اساسی و بررسی گزینه‌های جایگزین"، "به‌کاربردن نتایج پژوهش‌ها در عمل"، "ایجاد موقعیت برای بهبود فردی معلمان و آموزش مهارت‌های پیش‌نیاز" و "پذیرفتن ایده‌ها، نوآوری و ریسک‌پذیری" نشانگرهایی هستند که با مؤلفه "یادگیری محوری" در این پژوهش مشخص شدند. مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای بر یادگیری کل‌نگر همه دانش‌آموزان به‌عنوان هدف مشترک تأکید می‌کنند و آن را از طریق بهبود کیفیت تدریس میسر می‌دانند. در این ارتباط میشل و ساکنی (۲۰۰۶) پافشاری بر یادگیری دانش‌آموزان، اهمیت فراوان و عمیق به یادگیری و مشارکت دانش‌آموزان، خوشحالی و رشد کل‌نگر دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار داده‌اند. روی و هورد^۳ (۲۰۰۶) نیز تأکید بر منافع دانش‌آموزان به‌عنوان اساسی‌ترین عامل در تصمیمات به‌عنوان فلسفه مشترک مدرسه مطرح نموده‌اند. تأمل کردن در اقدامات با تمرکز بر سوالات اساسی و بررسی گزینه‌های جایگزین یکی دیگر از جنبه‌های یادگیری محوری مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای است. مدیران با طرح سوالات اساسی، ایجاد فرصت برای تأمل، تحریک تفکر (میشل و ساکنی، ۲۰۱۵)، تحقیق و همفکری و تشویق به تأمل در عمل (بزینا، ۲۰۰۸)، و شناسایی فرضیات اساسی (روی و هورد، ۲۰۰۶) موقعیتی فراهم می‌کنند که از یادگیری حمایت می‌کند.

به‌کاربردن نتایج پژوهش‌ها در عمل یکی دیگر از نشانگرهای مؤلفه یادگیری محوری مدیران است. اجتماع یادگیری حرفه‌ای رویکردی است که به دنبال بهبود وضعیت عملی است. لذا مبتنی بر شواهد عینی، داده‌ها و اسناد در دل فعالیت‌های روزانه به دنبال رفع چالش‌ها و ارتقای عملکرد معلمان و دانش‌آموزان است. هم‌چنین مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای به نتایج تحقیقات و پژوهش‌ها منوط به آن که به بهبود وضعیت عملی آن‌ها کمکی کند علاقمندند (هافمن و جاکوبسن^۴، ۲۰۰۳؛ کارپنتر، ۲۰۰۲؛ چرکوسکی، ۲۰۱۶). این ویژگی‌ها به‌زعم بوم مولنبرگ و همکاران (۲۰۲۱) عملگرایی در مدیریت اجتماع

1. Cate, Vaughn & O'Hair
2. Cheng & Lee
3. Roy, P. & Hord
4. Huffman & Jacobson

یادگیری حرفه‌ای، باور به استفاده و کاربرد تحقیقات آموزشی و اهمیت دادن به آزمایش ایده‌های مرتبط با تقویت عملکرد خود است.

حمایت از یادگیری و بهبود فردی معلمان و آموزش مهارت‌های پیش‌نیاز شامل مهارت‌های همکاری، کار با داده‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها (کارپنتر، ۲۰۰۲)، اشتیاق نشان دادن و تشویق بهبود فردی (چرکوسکی، ۲۰۱۶؛ وانبار و دووس، ۲۰۱۷) و ایجاد فرصت‌های مستمر برای رشد همکاران نیز از ویژگی‌های یادگیری محور مدیران اجتماعات یادگیری است.

مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای نوآور و ریسک‌پذیرند، تفاوت‌ها را به رسمیت شناخته و می‌پذیرند و برای تفاوت ارزش قائل می‌شوند. آن‌ها نسبت به نظرات با گشودگی برخورد می‌کنند و پذیرا هستند. شنیدن صدای همکاران مدرسه و ترتیب اثر دادن به نظرات آن‌ها (هو و همکاران، ۲۰۱۹)، برخورد باز، صادقانه و پذیرنده نسبت به دیگران و نظرسنجی از آن‌ها و گوش دادن به آنچه واقعاً برای آن‌ها می‌گذرد (چرکوسکی، ۲۰۱۶) از جمله رفتارهای مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای است. میشل و ساکنی (۲۰۰۶) نیز عدم تبعیت از یک مدل خاص از پیش تعیین شده و آزادی عمل برای تجربه، آزمایش و ریسک، جونز و تسین (۲۰۱۷) تشویق به ریسک‌پذیری مسئولانه و ادمیرال و همکاران (۲۰۱۹) ایجاد فرهنگ تحقیق، نوآوری و اکتشاف، روی و هورد (۲۰۰۶) و کیانو، یو و ژانگ^۱ (۲۰۱۷) پرهیز از محافظه‌کاری و بازتولید اندیشه‌ها و روش‌های دیگران و قبلی، هاجبوم، ون، راسمن و ورمولن^۲ (۲۰۱۹) تشویق آزمایش کردن، و بزینا (۲۰۰۸) خلاقیت و تولید راه‌حل‌های تخیلی و رادیکال برای مشکلات ظاهراً حل‌نشده را مطرح نموده‌اند.

پایش مستمر

مؤلفه "پایش مستمر" با ۵ نشانگر "حضور داشتن در فعالیت‌ها و برنامه‌ها و همراهی نمودن سایر کارکنان"، "ارائه بازخوردهای مؤثر به کارکنان"، "تمرکز کردن بر هدف اصلی و مراقبت از کلیشه‌ای شدن و انحراف فرایندها از هدف اصلی مدرسه" و "سنجیدن و ارزیابی نتایج یادگیری دانش‌آموزان" تعریف شده است.

مدیران اجتماعات یادگیری حرفه‌ای اغلب در بین معلمان و کارکنان حضور دارند و آن‌ها را در انجام فعالیت‌ها و برنامه‌ها و جلسات همراهی می‌کنند. این همراهی منجر به درکی عمیق از فرایندهای اجرایی و آموزشی مدرسه می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا در زمان مناسب مداخله به‌هنگام داشته باشند. میشل و ساکنی (۲۰۰۶) در این ارتباط به دید پانوراما و سیستمی مدیران اشاره می‌کنند که در اثر نقش مرکزی مدیر ایجاد می‌شود و مدیران را قادر می‌سازد تا کارکنانی را که ممکن است از طریق همکاری با یکدیگر سود ببرند، به هم پیوند دهند، مسائلی را برای بررسی مطرح کنند، انتظاراتی را در سطح مدرسه برای کارکنان و رفتار دانش‌آموزان ایجاد کنند، و ایده‌ها و استراتژی‌های آموزشی را در مدرسه گسترش دهند. تبدیل شدن به شخصیت مرکزی در سیستم‌های ارتباطی و استفاده از رویه‌های رسمی و غیررسمی منجر به داشتن درک عمیق‌تر می‌شود و به واسطه همین حضور کلیدی مدیر در گروه‌ها، تصورات درست و نادرست گروه پیش از آن‌که به ناکارآمدی بدل شود تشخیص داده می‌شوند.

این همراهی و نظارت که مدیران 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 (مورفی، ۲۰۱۵). نقش بازخورد است که اثربخشی پایش را تضمین می‌کند. مشاهده مکرر همراه با بازخورد مفید از عملکردهای حیاتی مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای است.

تمرکز پایدار بر بهبود و حمایت از دانش‌آموز (لی و همکاران، ۲۰۱۸)، مهم نگه داشتن چیز اصلی و حفظ مکالمات حول محور وظیفه اصلی سازمان و تمرکز پایدار بر بهبود و ظرفیت حرفه‌ای معلم (جونز و

1. Qiao, Yu & Zhang

2. Huijboom, Van, Rusman & Vermeulen

تسین، ۲۰۱۷)، پرهیز از پرت شدن حواس با اتفاقات روزانه (بوم مولنبرگ و همکاران، ۲۰۲۱)، عدم تمرکز بر دستورالعمل‌های محدودکننده و پرهیز از جو سمی فرهنگ مدرسه با تکمیل فرم‌های اجباری (پارک، لی و کوک، ۲۰۱۸)، پرهیز از ایجاد رویه‌های کلیشه‌ای ناکارآمد مثل الزام معلمان به تکمیل نمونه برگ‌های جلسات و ... (کارپنتر، ۲۰۰۲) مواردی هستند که بر معطوف شدن بر هدف اصلی و پرهیز از انحراف و فرایندهای کلیشه‌ای توسط مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای دلالت دارد.

نشانگر دیگر، تأکید مدیران برای کسب نتایج یادگیری و سنجش و ارزیابی دانش‌آموزان است. داشتن استانداردهای علمی (گریتی و همکاران، ۲۰۲۱)، آشکار و واضح بودن نتایج برای اطمینان از بودن در مسیر صحیح (هو و همکاران، ۲۰۱۹)، نظارت مستمر بر فرایندها و خروجی‌های کار مشترک (مورفی، ۲۰۱۵)، توجه به انجام کار واقعی یعنی کاری که مستقیماً بر پیشرفت دانش‌آموز اثر بگذارد و استفاده از داده‌های مربوط به پیشرفت دانش‌آموزان (کارپنتر، ۲۰۰۲)، رصد وضعیت برای اطمینان از این‌که چیز مهمی از نظر رد نمی‌شود (بوم مولنبرگ و همکاران، ۲۰۲۱) و متعهد شدن به تغییر قابل مشاهده در رفتار (جونز و تسین، ۲۰۱۷) در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مورد تأکید و پیگیری مدیران است.

با توجه به آنچه مطرح شد کدهای شناسایی شده درباره رفتارهای مدیران مدارس در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان جنبه‌های گوناگون رفتاری مدیران را شامل می‌شوند. به نظر می‌رسد جنبه‌های گوناگونی از رهبری مشارکتی، رهبری آموزشی، رهبری تحولی و رهبری حمایتی در اجتماع یادگیری حرفه‌ای با یکدیگر تلاقی می‌کنند. برآیند این تلاقی اجتماع یادگیری حرفه‌ای را شکل می‌دهد. پژوهش‌های انجام شده در حوزه نقش مدیران در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای اغلب به موانع، پیش‌آیندها و پس‌آیندها پرداخته بودند و یا نقش مدیران را به‌طور کلی در جنبه‌های ساختاری، ارتباطی و فرهنگی بررسی نموده بودند. اما در این پژوهش با مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام شده و تحلیل آن، رفتارهای مدیران مدارس مورد توجه و تأکید قرار گرفت و در قالب نشانگرهای رفتاری طبقه‌بندی شد تا شمایی از نقش مدیران در تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای ارائه نمود.

از محدودیت‌های این پژوهش، محدود نمودن پژوهش‌ها به مجلات علمی بین‌المللی پیشرو است. پژوهش در سایر متون علمی منتشر شده در این موضوع می‌تواند به غنای پژوهش حاضر کمک نماید. این پژوهش می‌تواند با به کارگیری روش‌هایی چون مصاحبه با مدیران، معلمان و یا مطلعان کلیدی، داده‌هایی در زمینه فرهنگی ایرانی فراهم نموده و امکان تطبیق و تحلیل بیشتر را میسر نماید. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که داده‌های برخی از مطالعات مشمول در این پژوهش صرفاً از معلمان گردآوری شده بود. بنابراین شواهد تأییدشده‌ای نداشتند که آیا مدیران از این داده‌ها حمایت می‌کنند یا خیر؛ برخی دیگر نیز صرفاً از مدیران گردآوری شده بود و شواهد تأییدشده‌ای برای حمایت معلمان از این داده‌ها وجود نداشت. اما تمام این داده‌ها برای تحلیل در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین این پژوهش به جنبه‌هایی از رفتارهای مدیران پرداخته که در حیطه اختیارات مدیران است و جنبه‌های برون‌سازمانی دخیل در ایجاد و توسعه پایدار اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان را در بر ندارد.

در این مطالعه رفتارهایی که مدیران به کار می‌برند تا مدرسه را به اجتماع یادگیری حرفه‌ای تبدیل کرده و توسعه پایدار آن را تضمین کنند ارائه شده است. این مطالعه، تحلیل و ترکیبی از پژوهش‌های انجام شده در حوزه نقش مدیران در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان است و می‌تواند ضمن ارائه نمایی از پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، نقش مدیران را در چارچوب رفتارها بازنمایی کند. همچنین می‌تواند یک راهنمای عملی برای مدیران مدارس به‌منظور رهبری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای باشد. یافته‌های پژوهش حاضر 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:

مؤلفه‌های شناسایی شده در این پژوهش را به‌عنوان راهبردهای اجرایی در برنامه مدیریتی مدرسه خود مورد ملاحظه قرار داده و بگنجانند.

در مدرسه برای معلمان موقعیت‌هایی برای مشاهده تدریس یکدیگر و تبادل نظر درباره فرایندهای آموزشی فراهم نمایند و شبکه ارتباط حرفه‌ای میان همکاران را تقویت نمایند.

مطابق با نشانگرهای شناسایی شده در این پژوهش، در مدرسه رفتارهای حمایت‌گرانه و مشارکت‌جویانه داشته باشند.

از رفتارها و اقدامات کلیشه‌ای و انحراف فرایند از اهداف اصلی پرهیز نمایند.

با تشویق کردن و نشان دادن حمایت خود از اجتماع یادگیری حرفه‌ای، اصول آن را در مدرسه مدل‌سازی نمایند.

توانمندسازی معلمان در سطح فردی و جمعی به صورت عملی و در دل فعالیت‌های روزانه پیگیری گردد.

منابع

- 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
- Avidov-Ungar, O. (2018). Professional learning communities of teachers: Israeli principals' perceptions. *Journal of Educational Administration*. 57 (6), 658-674
- Benoliel, P. & Schechter, C. (2017). Is it personal? Teacher's personality and the principal's role in professional learning communities. *Improving Schools*, 20(3), 222-235
- 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
- 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
- Cate, J. M.; Vaughn, C. A.; O'Hair, M. J. (2006). A 17-Year Case Study of an Elementary School's Journey: From Traditional School to Learning Community to Democratic School Community. *Journal of School Leadership*, 16(1), 86–111
- Cheng, E. C. K. & Lee, C.K. J. (2014). Developing strategies for communities of practice. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 751–764
- 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
- Darling-Hammond, L.; Hyster, M. E.; Gardner, M. & Espinoza, D. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
- 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

- 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
- 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
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324
- 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. 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.; Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239–250
- Huijboom, F.; Van, M. P.; Rusman, E. & Vermeulen, M. (2019). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, 46(5), 751-769
- 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
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in Education*, 25(4), 149–155
- Li, L.; Hallinger, P. & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76–100
- Little, J. W. (2012). *Professional community and professional development in the learningcentered school*. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters*. International perspectives (pp. 22–44). Routledge
- 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
- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154–176
- Park, J. H.; 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), 1-39
- 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
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141
- Stoll, L.; McMahon, A. & Thomas, S. (2006). Identifying and Leading Effective Professional

- Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611–623
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202-222
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*. doi:10.1186/1471-2288-8-45
- Thornton, K.; Cherrington, S. (2018). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45(3), 1–15
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2017). The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 1-30
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2017). The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 1-30
- Voelkel, R. H. (2019). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 345-366
- Voulalas, Z. D. & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187–208
- Wright, R. W.; Brand, R. A.; Dunn, W. & Spindler, K. P. (2007). How to Write a Systematic Review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*. 455,23–29
- Yazdani, Z.; Kerami, M. & Qarvone, D. (2018). *Development of educational leadership: models, methods and effects of professional development of school administrators*. The 6th International Conference on Research Achievements in Social Sciences, Educational Sciences and Psychology [In Persian]
- Yiu Yuen, P.; Cheong Cheng, Y. (2000). Leadership for teachers' action learning. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 198–209
- Youngs, P. & King, M. B. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670
- Zhaohui, C. & Sylvester Anning, A. (2020). Impact of teachers' professional development on students' academic performance in higher education. *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(2)50-57