



نقش حرفه‌ای‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه

سیروس قنبری^۱، محسن احمدی^۲، جمال عبدالملکی^{۳*}، نسرين حیدری سورشجانی^۴ و مرتضی امانی^۵

The Role of Teachers' Professionalism on School Effectiveness

Sirus Ghanbari¹, Mohsen Ahmadi², Jamal Abdolmaleki^{3*}, Nasrin Heidari Soorshejani⁴,
Morteza Amani⁵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش حرفه‌ای‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه بود. جامعه پژوهش، کلیه معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران شامل ۱۱۰۹ نفر بودند. از این جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، نمونه‌ای با حجم ۳۴۰ نفر انتخاب شدند. روش پژوهش کمی، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته ۳۰ سؤالی حرفه‌ای‌گرایی معلمان بر مبنای مدل ساچز (۲۰۰۳) و از پرسشنامه محقق ساخته ۱۸ سؤالی اثربخشی مدرسه بر مبنای مدل چن و لین (۲۰۱۱) استفاده شد. جهت تعیین پایایی و روایی ابزار از آزمون‌های آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، نتایج بیانگر پایایی و روایی ابزار بود. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون‌های توصیفی (شاخص‌های مرکز و پراکندگی) و استنباطی (آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره خطی) با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد که حرفه‌ای‌گرایی معلمان رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با اثربخشی مدارس هوشمند و ابعاد آن در سطح آلفای ۰/۰۵ دارد، همچنین ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان با اثربخشی مدارس هوشمند در سطح آلفای ۰/۰۵، رابطه مثبت، مستقیم و معناداری دارند.

واژه‌های کلیدی: حرفه‌ای‌گرایی معلم، اثربخشی مدرسه، مدارس هوشمند

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of teachers' professionalism in school effectiveness. The research population, 1109 people, consisted of all the teachers of smart schools in district 5, Tehran, from which 240 subjects were selected using simple random sampling. This quantitative, descriptive research followed a survey-correlation design. The instruments employed included a researcher-made 25-item questionnaire about teachers' professionalism based on the Sachs model (2003) and a researcher-made 18-item questionnaire on school effectiveness based on the Chen and Lane model (2011). The reliability and validity of the instruments were measured by using Cronbach's alpha and confirmatory factor analysis, respectively. The results indicated that the reliability and validity were desirable. For data analysis, descriptive (center and scatter plot) and inferential (single sample, Pearson correlation coefficient and linear multivariate regression) statistics were employed by using SPSS software. The findings revealed that the teachers' professionalism had a positive, direct and significant relationship with the effectiveness of smart schools and its components ($\alpha > 0.05$). In addition, the components of teachers' professionalism had a positive, direct and significant positive effect on the effectiveness of smart schools ($\alpha > 0.05$).

Keywords: Teacher Professionalism, School Effectiveness, Smart Schools

1. Associate Professor, Department of Education, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
2. Master of Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran
3. Ph.D. Student of Educational Management, Department of Education, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
4. Ph.D. Student of Educational Management, Department of Education, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
5. Ph.D. Student of Educational Management, Department of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran

*Corresponding Author, Email: abdolmaleki1984@gmail.com

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
۵. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول

مقدمه

آموزش و پرورش رسمی از اوایل قرن حاضر به صورت یک نظام فراگیر، ابتدا جوامع پیشرفته و متعاقب آن سراسر جوامع در حال پیشرفت را فراگرفت و امروز جامعه‌ای نیست که این نظام، نقشی در تحول و پیشرفت آن نداشته باشد (لوماس، میلفورد و موخالا^۱، ۲۰۰۰). در این سیستم آموزشی و پرورشی، مدرسه عضو جداناپذیری است که نقشی عمده، اثربخش و تعیین کننده در بهبود کمی و کیفی انتقال اطلاعات از یاد دهنده به یادگیرنده دارد. اثربخشی در یک پدیده آموزشی، به آن میزانی اشاره دارد که وسایل و فرایندهای آموزشی باعث دستیابی به اهداف یا نتایج آموزشی می‌شوند؛ به زبان ساده در یک مدل سیستم (درون‌داد- پردازش- برون‌داد) آموزشی، می‌توان به اثربخشی به عنوان تبدیل درون‌داده‌ها به برون‌دادهای مطلوب به وسیله پردازش اشاره نمود (اتکینسون، دیدریچ و گاربت^۲، ۲۰۱۷).

اثربخشی در سازمان‌های آموزشی یکی از مهمترین مباحثی است که مدت‌هاست توجه صاحب‌نظران و مسئولان سازمان‌های آموزشی را به خود مشغول کرده است. نظرات مختلف و تاحدودی مشابه در مورد اثربخشی بیان شده است و مفهوم پیچیده‌ای است که به طرق گوناگونی تعریف شده است و متناسب با هر تعریف، قابل اندازه‌گیری و ارزیابی است. یک محیط آموزشی اثربخش، کانونی است که یک برنامه با کیفیت بالا برای تحقق اهداف وسیع سیستم و اهداف مشخص طراحی شده، تدوین و حفظ می‌کند. همه فراگیران، صرف‌نظر از خانواده یا زمینه اجتماعی، هم بهبود و پیشرفت در طول مسیر زندگی در مدرسه و هم موفقیت نهایی در تحقق آن اهداف براساس تکنیک‌های اندازه‌گیری مناسب بیرونی را در محیط آموزشی تجربه می‌کنند (شیرازی، ۱۳۹۲). اهداف سازمانی حالت مطلوب اموری است که سازمان در تلاش برای به دست آوردن آن‌هاست. یک سازمان، زمانی اثربخش است که نتایج قابل مشاهده فعالیت‌های آن با اهداف سازمانی، برابر بوده یا بیشتر از آن باشد (هوی و میسکل، ترجمه عباس‌زاده، ۱۳۸۲).

پژوهش‌های متفاوت، ملاک‌های مختلفی را برای شناخت یک مدرسه اثربخش ذکر کرده‌اند. مارتورل، استنگ و مک فارلین^۳ (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان دادند که مدارسی اثربخش هستند که به صورت کلی و همه‌جانبه به تمامی اهدافی که سیستم‌های آموزشی از قبل بر اساس معیارها و استانداردهای خاص تعیین می‌کنند، دست یافته باشند. اکثر پژوهش‌هایی که بر روی کیفیت و بهبود آن در آموزش و پرورش صورت می‌گیرد، هدف اصلی ارتقای فرصت‌های رشد دانش‌آموزان را دنبال می‌کنند. یافته‌ای که حائز اهمیت است، این است که کیفیت را نمی‌توان از بیرون، تحمیل یا تزریق

1. Lomas, Milford, & Mukhala
2. Atkinson, Diedrichs, & Garbett
3. Martorell, Stange, & McFarlin

کرد، بلکه باید آن را از دل فرآیندهای درونی استخراج نمود (هوی و همکاران، ۱۹۹۰). مسئله اثربخشی مدرسه^۱ بیانگر چالش‌های ماندگار و اساسی در عملکرد مدیریتی است. اولین چالش این است که هیچ توافق جمعی در مورد تعریف اثربخشی مدرسه وجود ندارد؛ جنبه‌های متفاوت به نتایج یادگیری متفاوت نیاز دارند. دومین چالش، در خصوص تعریف اثربخشی سازمان است، زیرا به صورت مداوم در حالت تغییر بوده و در دیدگاه افراد نسبت به مدرسه، تأثیرگذار بوده و بازتاب‌دهنده تغییرات اجتماعی است. چالش سوم این است که هر گروه معمولاً مشخصات اثربخشی متفاوت و متضادی را ارائه می‌کنند (هوی و میسکل^۲، ترجمه عباسیان و ساسانیان، ۱۳۹۵).

اثربخشی مدرسه به عنوان یک موضوع اساسی و متداول از سوی محققان تربیتی مورد توجه قرار گرفته است و پیشینه آن به پژوهش‌هایی از جمله کلمن^۳ (۱۹۶۶)، راتر^۴ (۱۹۷۹)، بروک‌آور^۵ (۱۹۷۹)، ادموندز^۶ (۱۹۷۹)، موس^۷ (۱۹۸۰) و ماداوس^۸ (۱۹۸۰) برمی‌گردد که به عنوان شاخص‌ترین پژوهش‌های آموزشی مربوط به مدارس اثربخش به شمار می‌روند (به نقل از هوی و فرگوسن^۹، ۱۹۸۵). یکی از متغیرهای اثرگذار بر اثربخشی مدارس، حرفه‌ای‌گرایی معلمان^{۱۰} است. رشد حرفه‌ای یا حرفه‌ای‌گرایی معلمان به عنوان راهبردی برای بهبود کیفیت و افزایش اثربخشی مدرسه (رولینز^{۱۱}، ۲۰۰۳ و لیتل^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ به نقل از نولان و هوور، ترجمه عبدالهی، ۱۳۹۵)، بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلم (لوییز، کروز و رایوید^{۱۳}، ۱۹۹۶؛ به نقل از نولان و هوور، ترجمه عبدالهی، ۱۳۹۵) و بهبود فعالیت‌های آموزشی (لیتل، ۲۰۰۲؛ به نقل از نولان و هوور، ترجمه عبدالهی، ۱۳۹۵) اهمیت زیادی پیدا کرده است. معلمان، در خصوص مسائلی مانند ساختارها، در نظر گرفتن مشورت گروهی به منظور افزایش کیفیت تصمیم‌گیری، ارزش‌های محیطی، تفاوت‌های بین دیدگاه‌ها، بحث آزاد و راه‌حل مشکلات، تصمیمات پیچیده‌ای می‌گیرند (هوی و سویتلند^{۱۴}، ۲۰۰۱). این فرآیند به نوبه خود شرایطی را برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کند. حرفه‌ای‌گرایی معلم به صورت مثبت با موفقیت دانش‌آموزان رابطه دارد (حسینی، پیروت‌زاده و سامری، ۱۳۹۲). معلمان در صورت حرفه‌ای شدن، به صورت حرفه‌ای، مسئول و پاسخگو هستند و به مثابه افراد حرفه‌ای با هم کار می‌کنند؛ از همدیگر یاد می‌گیرند؛ استانداردهای واضح و روشن، بنا می‌نهند؛ مسائل و مشکلات

1. school effectiveness
2. Hoy & miskel
3. Coleman
4. Rutter
5. Brookover
6. Edmonds
7. Moos
8. Madaus
9. Hoy & Ferguson
10. teacher professionalism
11. Rollins
12. Little
13. Louis, Kruse & Raywid
14. Hoy & Sweetland

را حل می‌کنند؛ تجدیدنظرهای معنی‌داری از اعمالشان می‌کنند؛ گوش فرا می‌دهند و به نگرانی‌ها پاسخ می‌دهند و همواره فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند؛ بنابراین محوریت پژوهش حاضر را تحلیل نقش حرفه‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه تشکیل می‌دهد و مسئله پژوهش نشان دهنده آن است که آیا حرفه‌گرایی معلمان دارای نقش معناداری در اثربخشی مدارس است؟

مفهوم حرفه‌ای‌گرایی معلم را می‌توانیم در ارتباط با تغییرات زمینه تاریخی، سیاسی و اجتماعی قرار دهیم، زیرا معانی متعدد در طول زمان و در رقابت بین گروه‌های موافق و مخالف، تغییر و توسعه یافته است (هایلفرتی^۱، ۲۰۰۸). مفهوم حرفه‌ای بودن در حوزه‌های مختلف، کاربرد دارد و تا حدودی دشوار است (کندی^۲، ۲۰۰۷). در دنیای کسب و کار «حرفه‌ای» به طور کلی مترادف با «موفقیت» است و به رفتارهای مورد انتظار افراد در شغلی خاص اشاره دارد (تیچنر و تیچنر^۳، ۲۰۰۵). هویل^۴ (۲۰۰۱) در اثر خود بیان می‌کند که حرفه‌ای بودن با بهبود کیفیت خدمات مرتبط است، نه افزایش وضعیت فعلی. بویت، لوچ و نیلور^۵ (۲۰۰۱) این مفهوم را به عنوان یک ساختار چندبعدی متشکل از نگرش و رفتار افراد نسبت به شغل خود در نظر گرفته و به دستیابی به استانداردهای سطح بالا اشاره دارد. با توجه به این تعاریف می‌توان حرفه‌ای‌گرایی را به عنوان ساختار چندبعدی از جمله رفتارهای کاری و نگرش‌های خود برای انجام بالاترین استانداردها و بهبود کیفیت خدمات تفسیر کرد. قبل از پرداختن به بحث‌های حرفه‌ای‌گرایانه، لازم است که به تفاوت بین دو اصطلاح «حرفه‌ای بودن» و «حرفه‌ای سازی» که معمولاً در بحث‌های علمی همراه هستند، اشاره‌ای داشته باشیم. حرفه‌ای‌سازی به ترویج منافع مادی و ایده‌آل یک گروه شغلی مربوط می‌شود، به این ترتیب شامل تلاش برای کسب مهارت در رابطه با حرفه‌ها می‌باشد؛ درحالی‌که حرفه‌ای بودن به آنچه که مدرک تحصیلی و ظرفیت‌های به‌دست آمده برای موفقیت در یک شغل است، تعریف شده است (وایتی^۶، ۲۰۰۰). باربر^۷ (۱۹۶۳) چهار ویژگی اصلی رفتار حرفه‌ای را به شرح ذیل ذیل توضیح می‌دهد: الف) درجه بالایی از دانش عمومی و سیستماتیک؛ ب) جهت‌گیری منافع اجتماعی به جای منافع فردی؛ ج) درجه بالایی از کنترل رفتار خود با استفاده از کدهای اخلاقی در فرایند اجتماعی شدن کار؛ د) یک نظام پاداش که عمدتاً به عنوان نماد دستاورد کار دیده می‌شود. حرفه‌ای‌گرایی، تعهد اعضای یک حرفه یا شغل خاص به موقعیت و جایگاه حرفه خود و استراتژی‌هایی که اعضا به منظور بهبود وضعیت و شرایط کار خود به کار می‌برند، تعریف شده است.

1. Hilferty
2. Kennedy
3. Tichenor & Tichenor
4. Hoyle
5. Boyt, Lusch, & Naylor
6. Whitty
7. Barber

در واقع حرفه‌ای‌گرایی زمانی رخ می‌دهد که اعضای یک حرفه به این مهم، اعتقاد و باور داشته باشند که تخصص آن‌ها برای مخاطبان خود و جامعه بسیار ارزشمند و حیاتی است. با توجه به این تعریف، منظور از حرفه‌ای‌گرایی معلمان، بهبود کیفیت استانداردهای حرفه معلمی و تصور کلی معلمان از حرفه خود می‌باشد (هوئل^۱، ۲۰۰۱، شانن‌موران، ۲۰۰۹؛ به نقل از زین‌آبادی و اسدزاده، ۱۳۹۲). هارگریوز^۲ (۲۰۰۰) حرفه‌ای‌گرایی معلم را به عنوان گذر از چهار مرحله تاریخی در بسیاری از کشورها تحلیل می‌کند. ویژگی‌های کلیدی این تحلیل می‌تواند بدین شرح خلاصه شود: (۱) عصر قبل از حرفه‌ای‌گرایی: در این دوره، تدریس از لحاظ مدیریتی، سخت‌گیرانه، اما از لحاظ فنی، ساده بود؛ بنابراین فقط از معلمان انتظار داشتند دستورالعمل‌های سرپرست خود را انجام دهند؛ (۲) عصر حرفه‌ای‌گرایی فردی: در این دوره «استقلال» به عنوان یکی از اجزای مهم آموزش حرفه‌ای‌گرایی شناخته شد. این اصل که معلمان، حق انتخاب روش‌های مناسب برای یادگیری دانش‌آموزان را ندارند، مورد سؤال قرار گرفت. همچنین، معلمان به آزادی قابل توجه آموزشی دست یافتند؛ (۳) عصر حرفه‌ای‌گرایی جمعی: این دوره با توجه به تلاش‌های روزافزون برای ایجاد فرهنگ حرفه‌ای قوی، از همکاری جهت ایجاد هدف مشترک، برای مقابله با عدم اطمینان و پیچیدگی و پاسخ به تغییرات سریع و اصلاحات مؤثر، توجه می‌کند. (۴) عصر بعد از حرفه‌ای‌گرایی: این دوره با تعارض میان نیروها و گروه‌های متعهد به حرفه‌ای‌سازی کار تدریس و سایر نیروها و گروه‌هایی که به دنبال تعریف مهارت حرفه‌ای معلم و یادگیری حرفه‌ای در راه‌های مثبت و اصولی پست‌مدرن هستند، همخوان است (دمیرکاسمگلو^۳، ۲۰۱۰).

معلم حرفه‌ای، فردی است که نیازهای مدرسه و دانش‌آموزان را به طور مناسب تأمین می‌کند؛ مسئولیت، تخصص، خودکارآمدی و استقلال در کار داشته و بر اساس اصول اساسی تعلیم و تربیت، تدریس می‌کند (سیمونز و کلچترمن^۴، ۲۰۰۸). چنین معلمی همواره رفتارش را بر اساس مشاهده و درک موقعیت و واکنش‌های یادگیرندگان تنظیم می‌کند. او دانش خود را همواره توسعه می‌دهد و یادگیری‌هایش محور اصلی عملکردهای فکورانه اوست. او فردی آزاداندیش، بازاندیش و عاری از تعصب است؛ پویا، انعطاف‌پذیر، نوآور، خلاق و پرسشگر است. چنین معلمی به دیدگاه‌های دیگران احترام می‌گذارد، به توانمندی خود اعتماد دارد، به رویدادهای کلاس خود حساس است و قدرت تشخیص نقاط ضعف و قدرت دانش‌آموزان را دارد. همچنین علاقمند به تشریح مساعی است. مروج یادگیری فعال است و نظراتی روشنگرانه درباره یاددهی-یادگیری دارد (پورشافی، ۱۳۸۵). از نظر شن‌هاو، آلون و شروم^۵ (۱۹۹۴) حرفه‌ای‌گرایی منجر به ایجاد جو سالم در مدرسه و اعتماد معلم و

1. Hoyle
2. Hargreaves
3. Demirkasimoğlu
4. Simons & Kelchterman
5. Shenhav, Alon & Shrum

مدیر به یکدیگر می‌شود. وقتی معلمان به یکدیگر اعتماد دارند، درباره بهبود برنامه درسی و تدریس، تبادل نظر نموده و ایده‌هایشان را به اشتراک می‌گذارند.

معلمی یکی از حرفه‌هایی است که با اطمینان می‌توان آن را یک شغل کاملاً حرفه‌ای قلمداد نمود. این حرفه فعالیتی نیست که تنها در ساعت و روزهای معین به آن پرداخته شود، بلکه فعالیتی است که با وجود معلمان درآمخته و آن‌ها را تشویق به یادگیری و گسترش توانایی‌های خود می‌کند. معلمان حرفه‌ای‌گرا در پی انجام مستمر کارند، به سمت‌های سازمانی و مقام اجتماعی اهمیتی نمی‌دهند و تمام توجه‌شان به افزایش دانش، توانمندی، قدرت نفوذ و بهبود کیفیت خدمات آموزشی خود معطوف است. آن‌ها نه به دلیل ترس از ناظران و مدیر مدرسه، بلکه به علت اهمیتی که برای حرفه خود قائل هستند، کار خود را به درستی انجام می‌دهند (دارلینگ - هاموند^۱، ۱۹۹۸). در بحث‌های علمی اخیر، دو نسخه حرفه‌ای‌گرایی معلم به عنوان «حرفه‌ای قدیم» و «حرفه‌ای جدید» به تصویر کشیده شده است. این دو رویکرد در شرایط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در حال تغییر است؛ با این حال، این دو رویکرد، کاملاً متفاوت از یکدیگر نیستند. ساچز^۲ (۲۰۰۳) که این طبقه‌بندی را توسعه داد، این دو رویکرد را به گونه‌ای متمایز می‌کند، به باور او ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی قدیم شامل عضویت فردی، شیوه‌های محافظه‌کارانه، علاقه شخصی، تنظیمات خارجی، تغییرپذیری کم و انفعالی بودن است؛ اما ویژگی‌های حرفه‌ای جدید شامل عضویت گروهی، عمل به اخلاق عمومی، همکاری جمعی، جهت‌گیری فعال، انعطاف‌پذیری و متریقی بودن؛ قابلیت تغییرپذیری بالا، خودکنترلی، فعال و پژوهشگر بودن و تولید دانش است.

درک جدید از حرفه‌ای‌گرایی معلم، فضای حرفه‌ای و شرایطی را برای معلمان فراهم می‌کند تا مسئولیت‌های خود را بر عهده گیرند. ساچز، این انتقال را از فهم قدیمی به درک جدید به‌عنوان حرفه‌ای‌گرایی تبدیل می‌کند (ساچز، ۲۰۰۳). رویکرد قالب به حرفه‌ای‌گرایی معلم می‌تواند به عنوان یک تلاش برای احیای مفهوم در یک محیط کاری به سرعت در حال تغییر، تفسیر شود. او مسئله حرفه‌ای‌گرایی معلم را به عنوان یک استراتژی اجتماعی و سیاسی برای ترویج وضعیت حرفه تدریس، مورد توجه قرار می‌دهد. رویکرد او جایگزین رویکرد سنتی است (دمیرکاسمگلو، ۲۰۱۰). مک‌ماهون^۳ (۲۰۰۷) برخی از ویژگی‌های معلمان حرفه‌ای‌گرا را تشریح کرده است که شامل احترام به شایستگی حرفه‌ای معلمان مدرسه و پذیرش اشتباهات آن‌ها؛ اشتیاق به همکاری و مشارکت با سایر معلمان مدرسه؛ انجام تدریس با انرژی و علاقه؛ کمک و حمایت از سایر معلمان مدرسه؛ مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی و امور آموزشی؛ استقبال از انتقاد و بازخورد در مورد تدریس؛ حساس بودن و اهمیت دادن به موقعیت سایر معلمان مدرسه؛ علاقه به رشد و

1. Darling-Hammond
2. Sachs
3. McMahon

پیشرفت حرفه‌ای؛ نگاه به مدرسه به عنوان یک مکان لذت‌بخش و صرف زمان بیش از معمول در آن؛ و افتخار به معلم بودن و مدرسه‌ای که در آن، مشغول به کار هستند.

در خصوص اثربخشی مدرسه، ادموندز^۱ اولین بار به‌طور رسمی مشخصه‌های مدارس اثربخش را در سال ۱۹۸۲ منتشر کرد. ادموندز اعلام نمود که همه مدارس اثربخش، ویژگی‌هایی دارند، از جمله رهبری قوی مدیر نسبت به کیفیت آموزشی، انتظارات بالا، برقراری جو منظم و امن جهت آموزش و یادگیری، کسب مهارت‌های پایه به عنوان هدف اصلی مدرسه، توانایی هدایت کردن انرژی و منابع مدرسه از فعالیت‌های دیگر به سوی پیشبرد هدف اساسی مدرسه و نظارت مکرر بر پیشرفت دانش‌آموزان (فلمینگ و راپتیس^۲، ۲۰۰۳). هپل و گسکین^۳ (۲۰۱۴) در تعریف اثربخشی مدرسه، بر مدیران مسلط، انتظارات بالای دانشجویان، انطباق با جو سازمانی، نسبت بالای معلم - دانش‌آموز و فضای بیشتر برای مطالعه دانش‌آموزان تأکید دارند (کوا^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). به اعتقاد باکالوو و نارایان^۵ (۲۰۱۰) اثربخشی مدرسه، دستیابی به اهداف از طریق محیط مولد مدرسه و فرهنگ، فراگیری مهارت‌های مهم یادگیری توسط دانش‌آموزان، نظارت مناسب بر پیشرفت دانش‌آموزان، توسعه مبتنی بر تمرین معلم، مدیریت عالی، مشارکت فعال والدین، تنظیم و اجرای آموزش مناسب، انتظارات و خواسته‌های بیش از حد دانش‌آموزان و سایر عوامل نسبی است. لی^۶ و همکارانش (۲۰۱۲) اثربخشی مدرسه را در ارائه عملکرد مطلوب در ابعاد مختلف در مدارس، از جمله موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، مدیریت مدیران، محیط مدرسه، یادگیری مهارت‌ها و راهکارها، فرهنگ و ارزش‌های مدرسه و توسعه معلمان می‌دانند، به طوری که در جهت رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده باشد. پنتیکاست^۷ و همکارانش (۲۰۱۲)، اثربخشی مدرسه را در استفاده مناسب مدیران مدارس از راهکارهای مدیریتی و روش‌های موثر مختلف برای دستیابی به منابع ضروری از محیط‌های خارج از مدرسه و ادغام ابعاد ثابت، ذهنی، پویا و زیست محیطی در ساختار مدارس برای دستیابی به اهداف مدرسه، برآوردن خواسته‌های شخصی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان و افزایش ارائه سازماندهی در مدارس از طریق عمل، تعریف می‌کنند (هوانگ و وو^۸، ۲۰۱۰). چن و لین^۹ (۲۰۱۱) اثربخشی مدرسه را در مدارک تحصیلی برای رسیدن به اهداف آموزشی فعلی، دربرداشتن عملکرد خاصی از موفقیت دانش‌آموزان، اهداف آموزشی معلمان، رشد حرفه‌ای، عملکرد اجرایی و محیط مدرسه می‌دانند. لکار^{۱۰} و همکارانش (۲۰۱۱) اثربخشی مدرسه را میزان دستیابی

1. Edmonds
2. Fleming & Raptis
3. Happell & Gaskin
4. Kuo
5. Bakalevu & Narayan
6. Lee
7. Pentecost
8. Wu & Hwang
9. Chen & Lin
10. Lokar

یک مدرسه به اهداف سازمانی، از جمله مدیریت مدیران، توانایی‌های ارتباطی اجرایی، طراحی برنامه‌های درسی و آموزش معلمان، رضایت‌مندی معلمان، روابط معلمان و دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی و رفتار دانش‌آموزان و روابط والدین و جامعه می‌داند.

جدول (۱) ویژگی‌های مدارس اثربخش از دهه ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ (به نقل از زکی و همکاران، ۱۳۸۹)

محقق	سال	توضیحات
تریسمن	۱۹۷۶	چهار بعد: انتظارات والا در زمینه عملکرد دانش‌آموزان؛ جو و محیط خوب و مساعد در مدرسه؛ تأکید روشن بر مهارت‌های اساسی؛ مبادله عقاید و افکار بین کارکنان و معلمان
آرمور	۱۹۷۶	شش بعد: احساس قوی معلمان از کارایی و انتظارات زیاد علمی از دانش‌آموزان؛ کلاس‌های منظم؛ سطح بالای تعامل بین والدین و معلمان؛ خدمات آموزشی مداوم؛ تعادل بین نقش رهبری قوی مدیران و خودمختاری معلمان؛ انعطاف‌پذیری معلمان در زمینه سازگاری با روش‌های آموزشی
راتر	۱۹۷۹	هشت بعد: میزان فعالیت دانش‌آموزان در یادگیری؛ انتظارات و نگرش‌های مربوط به موفقیت‌های علمی؛ مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نسبت به وظایف و فعالیت‌های مدرسه؛ بازخورد و واکنش‌های مربوط به عملکرد افراد؛ طرز تلقی در خصوص اهداف و ارزش‌های مدرسه؛ راهنمایی و مشاوره‌های روشن و شفاف مربوط به رفتار دانش‌آموزان؛ محیط و جو مساعد و مناسب مدرسه؛ آموزش روش‌های افزایش موفقیت دانش‌آموزان
ادموندز و همکاران	۱۹۷۹	پنج بعد: رهبری قوی مدیران؛ تأکید بر تقویت مهارت‌های اساسی؛ محیط باز، شفاف و مطمئن؛ انتظارات زیاد معلمان نسبت به عملکردشان؛ فراوانی نظارت و ارزشیابی در خصوص پیشرفت دانش‌آموزان
بروک آور و لی زوت	۱۹۷۹	چهار بعد: تأکیدات علمی در خصوص دانش‌آموزان؛ باور معلمان درباره توانمندی خوب یادگیری محصلان؛ انتظارات قوی محصلان نسبت به فرآیندهای آموزشی؛ الزام و احساس مسئولیت اجتماعی همکاری والدین با مدرسه
لوین و استارک	۱۹۸۱	هفت بعد: هماهنگی لازم میان برنامه‌ها؛ امکانات و مواد امتحانی؛ تأکید بر نیازهای آموزشی برای افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان؛ تأکید بر توجه به مهارت‌های شناختی؛ توجه به تحقق امکانات و منابع آموزشی و تدریس؛ هماهنگی بین تکالیف درسی؛ برنامه‌ریزی آموزشی با تأکید بر مشارکت در تصمیم‌گیری؛ رهبری مدرسه با تأکید بر موفقیت دانش‌آموزان بر اساس مهارت‌های اساسی؛ نظارت و کنترل بر روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
مالفورد	۱۹۸۷	ده ویژگی: هدف‌داری؛ انتظارات؛ بازخورد؛ استراتژی‌های مثبت و برانگیزاننده؛ رهبری، مسئولیت‌پذیری؛ مشارکت والدین؛ حس تعلق به جامعه؛ توجه به پیشرفت تحصیلی و سیستم حمایتی

ادامه جدول (۱) ویژگی‌های مدارس اثربخش از دهه ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰

محقق	سال	توضیحات
کادول و اسپینکس	۱۹۸۸	هشت ویژگی: هدف و جهت مدیران و کارمندان؛ پاداش و قدردانی؛ استاندارد انجام دادن کار؛ مشارکت و کار گروهی؛ هماهنگی و همکاری؛ سیستم‌های حمایت رسمی؛ رشد منابع انسانی؛ و روابط با محیط خارجی
لوین و لی‌زوت	۱۹۹۵	رهبری مدیران؛ جو و محیط روشن و شفاف؛ انتظارات والا و ارزشمند نسبت به پیشرفت مدرسه؛ زمان و فرصت‌های لازم و مناسب برای یادگیری دانش‌آموزان؛ روابط مثبت و مساعد بین والدین و مدرسه؛ نظارت و ارزشیابی مناسب در خصوص پیشرفت دانش‌آموزان و استفاده از داده‌ها برای برنامه‌ریزی درسی؛ تبلیغات و آموزش‌های مفید برای کارکنان و معلمان

به اعتقاد چن و لین^۱ (۲۰۱۱) اثربخشی مدرسه به عملکرد مدیریتی^۲، کیفیت آموزش معلمان^۳ معلمان^۴ و عملکرد یادگیری دانش‌آموزان^۴، طبقه‌بندی شده است. عملکرد مدیریتی: علاوه بر سبک‌های مدیریت مدیران و عملکرد ارتباطی میان اعضا، اعضای گروه‌ها باید با هم مذاکره کرده و ارتباط داشته باشند و برای توسعه روح تعاون از یکدیگر حمایت کنند. کیفیت آموزش معلمان: معلمان به منظور بهبود مهارت‌های آموزشی، باید از وقت آزاد و فراغت خود برای بحث در مورد محتوای آموزشی با سایر معلمان استفاده کنند و از رسانه‌های آموزشی و آموزش‌های اینترنتی برای نوآوری در طرح‌های آموزشی و بهبود مطالب درسی و آموزش بهره‌گیرند، به طوری که کیفیت آموزش را ارتقا دهند. عملکرد یادگیری دانش‌آموزان: علاوه بر انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، نگرش‌های یادگیری، تکالیف نوشتاری، عملکرد فراگیری، مفاهیم زیبایی‌شناسی و جستجوی دانش، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و دستاوردهای یادگیری سطوح خاصی از رقابت را نشان می‌دهد. ایروانی (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان «معماری اثربخش» به این نتیجه دست یافت که مدرسه اثربخش، مدرسه‌ای است که معماری آن، خوانا، روان و بانشاط باشد و بیشترین فعالیت‌های یادگیری متناسب با دانش‌آموزان را در خود جای دهد. گودرزوند چگینی و صالحی‌امین (۱۳۹۳) در پژوهش خود تحت عنوان «تأثیر ویژگی‌های فردی منابع انسانی بر اثربخشی مدارس غیرانتفاعی» به این نتیجه دست یافتند که بین سابقه کاری منابع انسانی و اثربخشی، رابطه معنی‌داری وجود ندارد، ولی بین تحصیلات و شخصیت منابع انسانی و اثربخشی سازمانی، رابطه معنی‌داری وجود دارد. احمدی (۱۳۹۶) در مطالعه خود به بررسی نقش حرفه‌ای‌گرایی و رفتار شهروندی فردی معلمان در اثربخشی مدارس شهرستان کرمانشاه پرداخت. نتایج مطالعه بیانگر نقش مثبت متغیرهای

1. Chen & Lin
2. administrative performance
3. teachers' teaching quality
4. students' learning performance

حرفه‌ای‌گرایی و رفتار شهروندی فردی معلمان در اثربخشی مدارس بود. مطالعه کیوکملک، لیما و تاندی^۱ (۲۰۱۱) با عنوان «حرفه‌ای‌گرایی معلمان: محیط یادگیری کلی و اثربخشی مدارس» نشان داد در مدرسی که معلمان از حرفه‌ای‌گرایی بالاتری برخوردار هستند، اثربخشی مدارس نیز در سطح بالاتری قرار دارد. همچنین مدرسی که دارای محیطی آکنده از عوامل ایجاد کننده و افزایش دهنده خلاقیت معلمان هستند، نسبت به سایر مدارس از کارآیی و اثربخشی بیشتری برخوردارند. میشل اسکای^۲ (۲۰۱۴) در مطالعه خود نشان داد که خودنظم‌دهی و حرفه‌ای‌گرایی معلمان، مهمترین نقش را در پیش‌بینی اثربخشی مدارس ایفا می‌کنند. هالینگر و لیو^۳ (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان دادند که متغیرهای خودکارآمدی و خوش‌بینی و حرفه‌ای‌گرایی معلمان، پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثری برای اثربخشی مدارس هستند. با توجه به آنچه بحث شد، این پژوهش درصدد است به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. آیا حرفه‌ای‌گرایی معلمان، دارای رابطه معنادار با اثربخشی مدارس هوشمند و ابعاد آن در منطقه ۵ شهر تهران است؟
۲. آیا ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان، دارای رابطه معنادار با اثربخشی مدارس هوشمند در منطقه ۵ شهر تهران است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با توجه به رویکرد پژوهش، پژوهش کمی، با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها؛ روش مورد استفاده، روش توصیفی و از نوع مطالعات پیمایشی - همبستگی می‌باشد. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران به تعداد ۱۱۰۹ نفر می‌باشد. در راستای برآورد حجم نمونه پژوهش از جدول مورگان استفاده شد، لذا حجم نمونه آماری ۲۸۵ نفری تعیین شد، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۸۵ معلم از میان معلمان مدارس هوشمند شهر تهران به عنوان اعضای نمونه، انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند؛ اما با توجه به مسائل عدم پاسخگویی بعضی از افراد نمونه و اطلاعات ناقص برخی پرسشنامه‌های دریافتی، تعداد ۲۴۰ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در پژوهش حاضر جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته ۳۰ سؤالی حرفه‌ای‌گرایی معلمان بر مبنای مدل ساچز (۲۰۰۳) برای سنجش متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان مدارس هوشمند شهر تهران استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۵ بعد و ۳۰ سؤال بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت می‌باشد. همچنین جهت گردآوری داده‌ها برای سنجش متغیر اثربخشی مدرسه در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران، از پرسشنامه محقق ساخته ۱۸ سؤالی اثربخشی مدرسه بر مبنای مدل

1. Kukemelk, Lillemaa & Tondi
2. Michalsky
3. Hallinger & Liu

چن و لین (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳ بعد و ۱۸ سؤال بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت می‌باشد. در پژوهش حاضر جهت تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرانباخ استفاده شد، ابزار مدنظر بر روی ۳۰ پاسخگو که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا و سپس ضرایب پایایی محاسبه شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) ضرایب پایایی مقیاس حرفه‌ای‌گرایی معلم و اثربخشی مدرسه

متغیرها	تعداد سوالات	شماره سوالات	آلفای کرانباخ
۱ حرفه‌ای‌گرایی معلم	۳۰	۱-۳۰	۰/۹۱
۲ عضویت و همکاری گروهی	۶	۱-۶	۰/۹۳
۳ محقق و فعال	۶	۷-۱۲	۰/۸۹
۴ تولیدگر دانش	۶	۱۳-۱۸	۰/۹۰
۵ انعطاف پذیری	۶	۱۹-۲۴	۰/۸۷
۶ خودکنترلی	۶	۲۵-۳۰	۰/۸۴
۷ عملکرد مدیریتی	۶	۱-۶	۰/۸۷
۸ کیفیت آموزش معلمان	۶	۷-۱۲	۰/۹۱
۹ عملکرد یادگیری دانش‌آموزان	۶	۱۳-۱۸	۰/۸۹
۱۰ اثربخشی مدرسه	۱۸	۱-۱۸	۰/۹۳

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ضرایب پایایی آلفای کرانباخ، از آن‌جا که ضرایب پایایی ابزار پژوهش در دامنه حداقل ۰/۸۴ تا ۰/۹۳ قرار دارد، می‌توان گفت ابزار از ویژگی پایایی مناسبی برخوردار است. جهت تعیین روایی ابزار در پژوهش حاضر از آزمون‌های تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) آمده است. با توجه به نتایج حاصل می‌توان گفت ابزارهای پژوهش دارای برآزش مناسب و قابل قبول (روایی) می‌باشند.

جدول (۳) شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول ابزارهای پژوهش

ردیف	شاخص	ملاک	حرفه‌ای‌گرایی معلمان	اثربخشی مدرسه
۱	خی دو	UP ۰/۰۵۱،P	۵۴۴/۱۸	۵۱۴/۸۹
۲	درجه آزادی	-	۳۲۹	۳۰۲
۳	نسبت	۲ و کمتر	۱.۶۶	۱.۷۰
۴	RMSEA	۰/۰۵ و پایینتر	۰/۰۳۱	۰/۰۳۷
۵	CFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۳	۰/۹۳
۶	GFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۱	۰/۹۲
۷	AFGI	حداقل ۰/۹	۰/۹۰	۰/۹۰
۸	PGFI	حداقل ۰/۵	۰/۷۱	۰/۶۴

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: در پژوهش حاضر جهت توصیف داده‌ها از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و جهت بررسی سؤالات پژوهش از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره خطی با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS و LISREL استفاده شد.

یافته‌ها

جدول (۴) بررسی توصیفی وضعیت متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان و اثربخشی مدرسه

ردیف	متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
۱	حرفه‌ای‌گرایی معلم	۲۴۰	۳/۵۰	۰/۶۱۷
۲	عضویت و همکاری گروهی	۲۴۰	۳/۴۶	۰/۵۸۹
۳	محقق و فعال	۲۴۰	۳/۶۲	۰/۶۰۲
۴	تولیدگر دانش	۲۴۰	۳/۵۳	۰/۵۷۸
۵	انعطاف پذیری	۲۴۰	۳/۵۸	۰/۵۹۱
۶	خودکنترلی	۲۴۰	۳/۳۴	۰/۵۴۶
۷	عملکرد مدیریتی	۲۴۰	۲/۶۰	۰/۷۸۳
۸	کیفیت آموزش معلمان	۲۴۰	۲/۶۲	۰/۷۸۹
۹	عملکرد یادگیری دانش‌آموزان	۲۴۰	۲/۵۰	۰/۶۲۰
۱۰	اثربخشی مدرسه	۲۴۰	۲/۵۷	۰/۷۲۰

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل توصیفی داده‌ها در جدول (۴)، میانگین و انحراف استاندارد متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان به ترتیب (۳/۵۰ و ۰/۶۱۷) می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان به ترتیب عبارتند از: بعد عضویت و همکاری گروهی (۳/۴۶ و ۰/۵۸۹)؛ بعد محقق و فعال (۳/۶۲ و ۰/۶۰۲)؛ بعد تولیدگر دانش (۳/۵۳ و ۰/۵۷۸)؛ بعد انعطاف‌پذیری (۳/۵۸ و ۰/۵۹۱)؛ و بعد خودکنترلی (۳/۳۴ و ۰/۵۴۶). میانگین و انحراف استاندارد متغیر اثربخشی مدرسه به ترتیب (۲/۵۷ و ۰/۷۲۰) می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد متغیر اثربخشی مدرسه به ترتیب عبارتند از: بعد عملکرد مدیریتی (۲/۶۰ و ۰/۷۸۳)؛ بعد کیفیت آموزش معلمان (۲/۶۲ و ۰/۷۸۹)؛ و بعد عملکرد یادگیری دانش‌آموزان (۲/۵۰ و ۰/۶۲۰).

جدول (۵) بررسی نرمال بودن وضعیت توزیع متغیرهای حرفه‌ای‌گرایی معلمان و اثربخشی مدرسه

ردیف	متغیر	شاخص	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	حرفه‌ای‌گرایی معلم	۲/۱۹	۲۴۰	۰/۱۱۲
۲	اثربخشی مدرسه	۲/۱۴	۲۴۰	۰/۱۰۹

با توجه به نتایج آزمون کولموگروف اسمیرونوف در جدول (۵)، شاخص‌های متغیرهای حرفه‌ای‌گرایی معلمان و اثربخشی مدرسه در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین توزیع داده‌های متغیر حرفه‌گرایی معلمان و اثربخشی مدرسه دارای توزیع نرمال است.

سوال اول: آیا حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای رابطه معنادار با اثربخشی مدارس هوشمند و ابعاد آن در منطقه ۵ شهر تهران است؟

جدول (۶) بررسی رابطه حرفه‌ای‌گرایی با اثربخشی مدرسه و ابعاد آن

متغیر مستقل	متغیر وابسته	فراوانی	ضریب همبستگی	رتبه همبستگی	سطح معناداری
حرفه‌ای‌گرایی	اثربخشی مدرسه	۲۴۰	۰/۴۶۲	-	۰/۰۵
	عملکرد مدیریتی	۲۴۰	۰/۴۳۲	۳	۰/۰۵
	کیفیت آموزش معلمان	۲۴۰	۰/۴۵۱	۲	۰/۰۵
	عملکرد یادگیری دانش‌آموزان	۲۴۰	۰/۴۸۹	۱	۰/۰۵

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ضرایب همبستگی پیرسون می‌توان گفت متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر اثربخشی مدرسه به مقدار (۰/۴۶۲) در سطح ۰/۰۵ می‌باشد. همچنین متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای رابطه مثبت و معنادار با ابعاد متغیر اثربخشی مدرسه در سطح ۰/۰۵ می‌باشد. مقادیر همبستگی حرفه‌ای‌گرایی معلمان با بعد عملکرد مدیریتی (۰/۴۳۲)، بعد کیفیت آموزش معلمان (۰/۴۵۱) و بعد عملکرد یادگیری دانش‌آموزان (۰/۴۸۹) می‌باشد. با توجه به مقادیر همبستگی مذکور می‌توان گفت بعد عملکرد یادگیری دانش‌آموزان، دارای بیشترین همبستگی و بعد عملکرد مدیریتی، دارای کمترین همبستگی با متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان می‌باشد.

سوال دوم: آیا ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای رابطه معنادار با اثربخشی مدارس هوشمند در منطقه ۵ شهر تهران است؟

جدول (۷) بررسی رابطه ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان با اثربخشی مدرسه

ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان	فراوانی	ضریب همبستگی			ضریب رگرسیونی	
		R	رتبه	Sig	Beta	رتبه
۱ عضویت و همکاری گروهی	۲۴۰	۰/۵۱۱	۱	۰/۰۵	۰/۴۲۶	۱
۲ محقق و فعال	۲۴۰	۰/۴۸۸	۲	۰/۰۵	۰/۳۷۱	۲
۳ تولیدگر دانش	۲۴۰	۰/۴۷۶	۳	۰/۰۵	۰/۳۵۶	۳
۴ انعطاف‌پذیری	۲۴۰	۰/۴۰۱	۵	۰/۰۵	۰/۳۰۷	۵
۵ خودکنترلی	۲۴۰	۰/۴۲۳	۴	۰/۰۵	۰/۳۳۹	۴
ضریب همبستگی چندگانه	۰/۴۵۹					
ضریب تعیین چندگانه	۰/۲۱۰					
ضریب تعیین اصلاح شده	۰/۱۸۶					
				Sig	F	
				۰/۰۵	۲۷/۰۳	

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ضرایب همبستگی پیرسون می‌توان گفت ابعاد متغیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر اثربخشی مدرسه در سطح ۰/۰۵ می‌باشد. مقادیر همبستگی ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان با اثربخشی مدرسه عبارتند از: عضویت و همکاری گروهی (۰/۵۱۱)؛ محقق و فعال (۰/۴۸۸)؛ تولیدگر دانش (۰/۴۷۶)؛ انعطاف‌پذیری (۰/۴۰۱)؛ و خودکنترلی (۰/۴۲۳). با توجه به مقادیر همبستگی مذکور می‌توان گفت: بعد عضویت و همکاری گروهی دارای بیشترین همبستگی و بعد انعطاف‌پذیری دارای کمترین همبستگی با متغیر اثربخشی مدرسه می‌باشد. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندمتغیره خطی می‌توان گفت ضریب همبستگی چندگانه (۰/۴۵۹)، ضریب تعیین چندگانه (۰/۲۱۰) و ضریب تعیین اصلاح شده (۰/۱۸۶) ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان با اثربخشی مدرسه با عنایت به شاخص F در سطح ۰/۰۵ معنادار است و نشان داد که ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان قادر به تبیین معنادار ۱۸/۶٪ واریانس متغیر اثربخشی مدرسه می‌باشند. ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر اثربخشی مدرسه در سطح ۰/۰۵ می‌باشد. مقادیر اثر (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان بر اثربخشی مدرسه عبارتند از: عضویت و همکاری گروهی (۰/۴۲۶)؛ محقق و فعال (۰/۳۷۱)؛ تولیدگر دانش (۰/۳۵۶)؛ انعطاف‌پذیری (۰/۳۰۷) و خودکنترلی (۰/۳۳۹). با توجه به مقادیر اثر (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) مذکور می‌توان گفت بعد عضویت و همکاری گروهی دارای بیشترین اثر و بعد انعطاف‌پذیری دارای کمترین اثر بر متغیر اثربخشی مدرسه می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش حرفه‌ای‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه بود. نتایج نشان داد که حرفه‌ای‌گرایی معلمان، رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با اثربخشی مدارس هوشمند و ابعاد آن در سطح آلفای ۰/۰۵ دارد، همچنین ابعاد حرفه‌ای‌گرایی معلمان، رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با اثربخشی مدارس هوشمند در سطح آلفای ۰/۰۵ دارند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات ایروانی (۱۳۸۹)؛ گودرزوندچگینی و صالحی‌امین (۱۳۹۳)؛ احمدی (۱۳۹۶) و هاشمی‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) انطباق دارد. همچنین شانن‌موران^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش خود درباره رابطه بین پرورش حرفه‌گرایی معلمان و نقش و جهت‌گیری رهبری به این نتیجه دست یافت که حرفه‌ای‌گرایی معلم در مدرسه نه تنها به جهت‌گیری حرفه‌ای مدیران وابسته است؛ بلکه به اعتماد در بین اعضای مدرسه هم بستگی دارد. کیوکملک، لیلما و تاندی^۲ (۲۰۱۱)؛ هالینگر و لیو^۳ (۲۰۱۶)؛ و حسنی و همکاران (۱۳۹۲) به این نتایج دست یافتند که هرچه جهت‌گیری مدیران، حرفه‌ای‌تر باشد و اعتماد

1. Tschannen-Moran
2. Kukemelk, Lillemaa & Tondi
3. Hallinger & Liu

بیشتری در مدارس حاکم باشد، حرفه‌ای‌گرایی معلمان، بیشتر پرورش پیدا می‌کند؛ بنابراین نتایج این پژوهش‌ها نیز با پژوهش حاضر انطباق دارد.

یافته‌ها نشان داد حرفه‌ای‌گرایی معلمان، نقش مثبت و معناداری در اثربخشی مدرسه دارد؛ با توجه به نقش انکارناپذیر خود فرد در تلاش برای حرفه‌ای شدن؛ برنامه‌های دولت، وزارت آموزش و پرورش، مدیران و معلمان در این زمینه می‌تواند نقش مؤثری را ایفا کند؛ بنابراین در همین راستا پیشنهادات زیر جهت بهبود وضعیت حرفه‌گرایی و بالا بردن اثربخشی مدارس به مسئولان ارائه می‌گردد:

- ترغیب و ایجاد فرهنگ مشارکت معلمان در ایجاد کردن تیم‌های آموزشی و پژوهشی تحت حمایت انجمن‌های تخصصی؛
- فراهم نمودن زمینه آموزش ارتباطات اثربخش و به‌وجود آوردن احساس تشریک مساعی و نوع‌دوستی معلمان، توسط مدیران (تا معلمان، بهتر بتوانند ایده‌ها و نظرات خود را برای تغییر و بهبود، به منظور سود رساندن به مدرسه ارائه دهند)؛ - تشویق و حمایت از معلمان در باب مشارکت فعال در امور مدارس؛
- ایجاد فرهنگ اعتماد در مدارس از طریق انعطاف‌پذیری بیشتر و سخت‌گیری کمتر نسبت به قوانین و مقررات مدرسه؛
- به وجود آوردن احساس شایستگی و خبرگی در معلمان از طریق مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری؛
- برگزاری کارگاه‌ها و سخنرانی‌هایی در باب پرورش اخلاق حرفه‌ای برای معلمان؛
- تقویت و پرورش فرهنگ احترام و تکریم در مدارس؛
- ایجاد رفتار حرفه‌ای‌گرایی با استفاده از سبک‌های رهبری مختلف توسط مدیران.

منابع

- احمدی، محسن. (۱۳۹۶). بررسی نقش حرفه‌ای‌گرایی و رفتار شهروندی فردی معلمان در اثربخشی مدارس شهرستان کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی.
- ایروانی، ثمانه. (۱۳۸۹). معماری اثربخش: نشاط در تنوع چیدمان کلاس درس. ماهنامه رشد، ۱۶(۳)، ۹-۵.
- پورشافعی، هادی. (۱۳۸۵). کارگزار فکور، نگاهی بر نقش حرفه‌ای معلم در نظام آموزشی. مجله پژوهشگران، شماره ۶ و ۷، ۲۶-۳۸.
- حسینی، محمد؛ پیروت‌زاده، حلیمه؛ و سامری، مریم. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین پرورش حرفه‌ای‌گرایی معلمان با جهت‌گیری حرفه‌ای مدیران و اعتماد بین عوامل مدرسه در مدارس متوسطه ناحیه ۲ شهر ارومیه. فصلنامه مدیریت برآموزش سازمان‌ها، ۲(۱)، ۱۶۲-۱۳۵.

زکی، محمد علی؛ ادیبی‌سده، مهدی؛ و یزدخواستی، بهجت. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی سازمانی مدارس آموزش و پرورش شهر اصفهان (آزمون مدل پارسونز). *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۴(۲). ۴۳-۲۷.

زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ و اسدزاده، سمیه. (۱۳۹۲). کیفیت فرهنگ رهبری برنامه درسی و حرفه‌ای‌گرایی معلمان: یافته‌های یک پژوهش کمی در مدارس ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۸(۳۰)، ۱۱۸-۹۷.

شیرازی، علی. (۱۳۹۲). *مدیریت آموزشی: تئوری، تحقیق و کاربرد*. مشهد: انتشارات مهربان نشر.

گودرزوندچگینی، مهرداد؛ و صالحی‌امین، علیرضا. (۱۳۹۳). تأثیر ویژگی‌های فردی منابع انسانی بر اثربخشی مدارس غیرانتفاعی. *کنفرانس ملی رویکردهای نوین در مدیریت کسب و کار*، تبریز، دانشگاه تبریز و سازمان مدیریت صنعتی، https://www.civilica.com/Paper-NDMCONF01-NDMCONF01_043.html.

نولان، جیمز؛ و هوور، لیندا. (۱۳۹۵). *نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل*. (ترجمه بیژن عبدالمالی). تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی.

هاشمی‌آبادی، مرضیه؛ میرکمالی، سیدمحمد؛ و پورکریمی، جواد. (۱۳۹۶). مطالعه وضعیت حرفه‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴. *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران*، سال ۲۹(۲)، ۸۰-۵۱.

هوی، وین‌کی؛ و میسکل، سیسیل. (۱۳۹۵). *تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی*، (ترجمه حسین عباسیان و مریم ساسانیان). تهران: انتشارات آراد.

Atkinson, M. J., Diedrichs, P. C., & Garbett, K. M. (2017). Evaluating a SchoolBased Intervention for Body Image ('Dove Confident Me: 5-Part Body Confidence Workshops for Schools') Among Adolescent Girls and Boys: Results from a Cluster Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), S5.

Bakalevu, S., & Narayan, N. (2010). "Why Blended Learning?" available from University of the South Pacific. <http://linc.mit.edu/linc2010/proceedings/session15Bakalevu.pdf>

Barber, B. (1963). Some problems in the sociology of the professions. *Daedalus*, 669-688.

Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.

Chen, K. N., & Lin, P. C. (2011). Information literacy in university library user education. *Aslib Proceedings*, 63(4), 399-418.

Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational researcher*, 27(1), 5-15.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.

Fleming, T., & Raptis, H. (2003). Reframing education: How to create effective schools. *Commentary-CD Howe Institute*, (188), 1.

Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173.

- Happell, B., & Gaskin, C. J. (2014). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 511-521.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: Skills, knowledge and values for a changing Australia. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 53.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kukemelk, H., Lillemaa, T., & Tondi, J. (2011). Teachers' professional involvement in creating a general learning environment in Estonian schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 47-51.
- Kuo, B. C., Daud, M., & Yang, C. W. (2015). Computerized Adaptive Testing for Indonesia Junior High School Biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 1105-1118.
- Lee, T., Cai, L., & MacCallum, R. C. (2012). Power analysis for tests of structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 181-194). New York, NY: Guilford Press.
- Lokar, M., Horvat, B., Luksic, P., & Omerza, D. (2011). Baselines for the preparation of electronic textbooks. *Organizacija*, 44(3), 76-84.
- Lomas, J., Milford, J. R., & Mukhala, E. (2000). Education and training in agricultural meteorology: current status and future needs. *Agricultural and forest meteorology*, 113(1), 197-218.
- Martorell, P., Stange, K., & McFarlin, I. (2016). Investing in schools: capital spending, facility conditions, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 140, 13-29.
- McMahon, E. M. (2007). *Professionalism in teaching: An individual level measure for a structural theory*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Michalsky, T. (2014). Developing the SRL-PV assessment scheme: Preservice teachers' professional vision for teaching self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 214-229.
- Pentecost, T. C., Langdon, L. S., Asirvatham, M., Robus, H., & Parson, R. (2012). Graduate Teaching Assistant Training That Fosters Student-Centered Instruction and Professional Development. *Journal of College Science Teaching*, 41(6), 68-75.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*, Buckingham, Open University Press.
- Shenhav, Y., Alon, S., & Shrum, W. (1994). 'Goodness' concepts in the study of organizations: a longitudinal survey of four leading journals. *Organization Studies*, 15(5), 753-776.
- Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 14(4), 283-294.

- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-service education*, 26(2), 281-295.
- Wu, W., & Hwang, L. (2010). The Effectiveness of E-Learning for Blended Courses in Colleges: A Multi-level Empirical Study, *International Journal of Electronic Business Management*, 8(4), 312-322.