

اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (PLC): راهبرد حیاتی بهبود خودکارآمدی معلمان

خالد میراحمدی^{۱*}، اباصلت خراسانی^۲، محمود ابوالقاسمی^۳ و داریوش مهری^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. استادیار مدیریت آموزش عالی دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری، تهران، ایران.

چکیده

امروزه اغلب مدارس در توسعه‌ی فرآیندی جهت پشتیبانی از رشد حرفه‌ای معلمان، شکست می‌خورند. اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، چارچوب و فرآیندی را برای یادگیری مداوم و رشد حرفه‌ای معلمان، فراهم می‌آورد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان، انجام شده است. پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و از جهت شیوه‌ی گردآوری داده‌ها، جزو پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل؛ کلیه معلمان مدارس پسرانه دوره متوسطه شهرستان ساوه می‌باشد که از بین آنان ۱۴۰ نفر بر اساس جدول مورگان برآورد و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده از پرسشنامه‌های ۵۲ سؤالی ارزیابی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (اولیور و همکاران، ۲۰۰۹) و نیز مقیاس ۱۲ سؤالی حس خودکارآمدی معلمان (اسچانن - موران و وولفولک، ۲۰۰۱) استفاده شده است. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ، به ترتیب؛ ۰/۹۳ و ۰/۸۹ برآورد گردید. روایی ابزارها توسط متخصصین امر، مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن و نیز معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار اس. پی. اس. اس. و آموست استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد؛ اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر احساس خودکارآمدی معلمان در همه‌ی مقوله‌های آن، تأثیر گذار است همچنین از مؤلفه‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای؛ «شرایط حمایتی _ روابط» و «شرایط حمایتی _ ساختارها» بیشترین تأثیر را بر خودکارآمدی معلمان به جای گذاشته اند.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۲۹
بهار و تابستان ۱۳۹۸
صص: ۱-۱۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۵

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 1, Serial 29

Spring & Summer
2019

pp.: 1-14

کلیدواژه‌ها: اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، خودکارآمدی معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمان.

*Email: Mirahmadikhaled@yahoo.com

مقدمه

اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ کس پوشیده نیست، سرمایه‌ی امروز و آینده‌ی ماست، سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد، و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی و نور سوق بخشیده است [۱]. آموزش و پرورش پدیده‌ای عمومی در جهان است و سازمانی است که الگوی کلیه‌ی نهادها و سازمان‌های رسمی است [۲]. در فرآیند آموزش و پرورش، معلم رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش، بدون وجود معلمان توانمند و دارای شایستگی حرفه‌ای میسر نمی‌باشد [۳]. بدیهی است که معلم زمانی می‌تواند به رسالت آموزشی خود عمل نماید و انتظارات اجتماعی را برآورده سازد که از ویژگی‌های مکفی و لازم برخوردار باشد. یکی از مهم‌ترین این ویژگی‌ها که با موفقیت یا شکست معلمان در ارتباط است، خودکارآمدی است [۴]. مفهوم خودکارآمدی یکی از مفاهیم کلیدی نظریه‌ی یادگیری اجتماعی بندورا می‌باشد [۵]. خودکارآمدی، باور فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام وظایف محوله تعریف شده است. خودکارآمدی بر این موضوع دلالت دارد که نحوه اندیشه، باور و احساس افراد بر رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذارد [۴].

این عقیده که باورهای معلم تعیین‌کننده‌ی رفتارهای او در حین آموزش است، عقیده‌ی ساده اما نیرومند است [۶]. سطوح بالای خودکارآمدی معلم به احتمال زیاد تأثیر مثبتی بر اعمال دانش‌آموزان دارد و به‌طور بالقوه، با کیفیت کلاس همراه است. معلمان با خودکارآمدی مثبت، سطوح بالاتری از تعهد و اشتیاق در قبال کار خود [۷] و سطوح پایین‌تری از استرس [۸] را گزارش کرده‌اند [۹]. مطابق با نظر بندورا^۱ عواطف خودکارآمدی معلم، اهداف و رفتارهای وی راتحت تأثیر قرار می‌دهند [۱۰].

خودکارآمدی معلم زمانی به عنوان موضوع مورد علاقه‌ی محققان قرار گرفت، که دسته‌ای از پژوهش‌ها مرسوم به مطالعات راند [۱۱]، نشان دادند، که این سازه، هم پیشرفت فراگیران و هم کاربرد روش‌های آموزش ابتکاری از سوی معلم را پیش‌بینی می‌کند. مطالعات بعدی، خودکارآمدی معلم را به تعدادی از پیامدهای مثبت برای دانش‌آموزان و معلم پیوند زد. برخی از این پیامدها، دربرگیرنده‌ی انگیزش، پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بالاتر دانش‌آموزان [۱۲]، [۱۳]، [۱۴]، [۱۵] به کارگیری روش‌های آموزشی خلاق، اثرگذار و ابتکاری به وسیله‌ی معلمان [۷]، [۱۶]، [۱۷]، [۱۸]، [۱۹]، [۲۰] است.

در طول سه دهه‌ی گذشته، شواهد قانع‌کننده‌ای نشان داده‌اند، که خودکارآمدی معلم در چهار حوزه شامل توانایی ایجاد محیط اجتماعی مثبت، درگیر کردن والدین دانش‌آموزان در امر تحصیل، کارآمدی در امر آموزش و کارآمدی برای تصمیم‌گیری، با رفتار معلم در محیط مدرسه مرتبط است [۲۱].

گفته شده است که بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود برانگیخته و کنترل می‌شوند و در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ کدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست [۲۲]. باورهای خودکارآمدی پایه و اساس فعالیت انسان است. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، انتظارشان در نتیجه‌گیری موفق نیز بالاست. افراد دارای کارآمدی بالا، معتقدند که می‌توانند به‌صورت مؤثر با رویدادها و شرایطی که روبه‌رو می‌شوند برخورد نمایند. از آنجایی که آن‌ها در غلبه بر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در انجام تکالیف استقامت نموده و اغلب در سطوح بالاتری عمل می‌کنند. این افراد در مقایسه با اشخاصی که خودکارآمدی ضعیفی دارند به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمی نسبت به خود دارند. آن‌ها مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه در جستجوی موقعیت‌های جدید هستند [۲۳].

بنابراین خودکارآمدی معلم^۲ نقش اساسی در تربیت و آموزش دانش‌آموز دارد. لذا وجود هر گونه مشکل در خودکارآمدی معلمان می‌تواند بر عملکرد شغلی آن‌ها تأثیر گذاشته و به جامعه دانش‌آموزی و طبیعتاً آینده کشور منتقل شود [۲۴]. از آنجا که معلمان بنا به شرایط شغلی خود نیازمند درجه بالایی از خودکارآمدی هستند تا بتوانند آموزه‌های خود را به خوبی به دانش‌آموزان منتقل کنند، نبود خودکارآمدی در آن‌ها می‌تواند مشکلات عدیده‌ای را در اداره کلاس توسط آن‌ها ایجاد نماید. تقویت و توجه به ویژگی خودکارآمدی در عملکرد معلمان، مستلزم شناسایی عوامل پیشاینده‌ی یا تعیین‌کننده آن می‌باشد. از جمله مهم‌ترین این عوامل، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به‌عنوان یک متغیر جدید و به اقتضای نیاز به یک رویکرد جدید با توجه به محیط متغیرسازمان‌ها و منابع انسانی آن‌ها از جمله مدارس می‌باشد.

اجتماعات یادگیری حرفه‌ای^۳، تیم‌هایی از معلمان و مربیان هستند که به حالتی نظام‌مند در کنار یکدیگر گرد آمده‌اند تا به‌صورت جمعی بیاموزند و یاد بگیرند؛ به نیازهای

² Teacher Self-Efficacy

³ Professional Learning Communities

¹ Bandura

فرآیندی را برای یادگیری مداوم و رشد حرفه‌ای معلمان فراهم می‌آورد. اکثر محققان قبول دارند که تیم‌های اجتماعات حرفه‌ای، مأموریت و چشم‌انداز مشترک داشته و به یادگیری جمعی و ارتقای ظرفیت یا ایجاد توانمندی تعهد دارند.

رولاند بارث توضیح می‌دهد، "اگر ما به درستی باور کنیم که تمامی بچه‌ها می‌توانند بیاموزند؛ سپس ما باید باور کنیم که تمامی معلمان می‌توانند حتی در صورت شواهد متناقض، یاد بگیرند." خلق محیط‌های یادگیری که آموزش تمامی دانش‌آموزان را بهبود ببخشد؛ قلب و مرکز استانداردهای توسعه حرفه‌ای هستند که معلمان را راهنمایی می‌نمایند [۲۸].

در طی اوایل دهه ۱۹۹۰، توجه اصلاحات در مدارس به تغییر از رویکرد سنتی که معلمان به تنهایی بیشتر شبیه پیمان‌کاران مستقل در یک مدرسه کار می‌کردند؛ به رویکردی که بیشتر بر همکاری، پاسخ‌گویی و اثربخشی مریبان توجه داشت شروع شد. روزنهولتر [۲۹] با پژوهش تجربی به چاپ رسیده خود در مورد شرایط محیط کاری مدرس، به این موضوع توجه کرد. او محیط کاری اثربخش در مدرسه را محیطی توصیف کرد که مشوق همکاری مدرس است؛ معلمان با یکدیگر، عملکردهای آموزشی خود را تحلیل و به‌اشتراک می‌گذارند و معلمان ایده‌هایی را جهت بهبود کیفیت آموزش، به اشتراک می‌گذارند. مهم‌تر این‌که او دریافت که موفقیت به هنگامی افزایش یافت که معلمان، ایده‌ها را به اشتراک گذاشته و عملکردهای آموزشی خود را بهبود بخشیدند [۲۹].

این مفهوم از تیم‌های معلمان در شکل‌های متعددی صورت گرفته است. همان‌طوری که مشخص است؛ عملکرد با اصطلاح اجتماعات یادگیری شناسایی می‌شود [۳۰] این فرآیند گرد آمدن معلمان در جهت پیگیری و اشتراک دانش و بهبود عملکردهای خود بر اساس یادگیری جدید را یک اجتماع حرفه‌ای از یادگیرندگان نام می‌نهند. بعدها هورد^۲، این عملکرد را به عنوان اجتماعات یادگیری حرفه‌ای نام نهاد و آن را به عنوان نقطه مهم بحث آموزشی تعیین کرد [۳۱].

رویکرد اجتماعات یادگیری حرفه‌ای جهت تغییر تدریس از رویکرد معلم‌محور بر دانش‌آموز‌محور متمرکز است که در آن، معلمان در همکاری با یکدیگر کار می‌کنند تا بر مأموریتی مشترک، ایجاد قابلیت جمعی، جستجو برای شکاف‌های یادگیری، تمرین بازخوردی و توسعه اقدامات

واقعی دانش‌آموزان بپردازند و بر بهبود مستمر تمرکز نمایند. به جای این‌که معلمان به تنهایی فعالیت و کار نمایند؛ از راهبردهایی استفاده می‌کنند که امکان دارد برای تمامی یادگیرندگان اثربخش باشد؛ اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، توجه خود را به این امر اختصاص می‌دهند که راهبردهای آموزشی که به اجرا درآمده‌اند تا چه میزان اثربخش هستند تا در دسترس تمامی دانش‌آموزان قرار گیرند و رشد تمامی دانش‌آموزان را نشان دهند. اعضای یک اجتماع یادگیری حرفه‌ای به شناسایی مسائل علمی و یادگیری در کنار هم می‌پردازند. آن‌ها صرفاً تیم‌هایی از معلمان که در کنار هم گرد آمده و بر رویه‌ها، تسهیلات و مسائل عملیاتی توجه دارند نیستند. در عوض آن‌ها یک فرآیند مستمر هستند که در آن، معلمان در همکاری با یکدیگر در چرخه‌های مکرری از اقدام‌پژوهی و پژوهش جمعی فعالیت دارند تا دست‌آوردهای بهتری را برای دانش‌آموزانی که به آن‌ها خدمت‌رسانی می‌نمایند به ارمغان بیاورند [۲۵].

میزان زمان و منابع زیادی برای توسعه حرفه‌ای در مدارس دولتی در سراسر کشورها در نظر گرفته شده است. با توجه متمایزی که بر توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان صورت گرفته است؛ درک ساختاری برای توسعه حرفه‌ای که اثربخشی معلم را بهبود می‌بخشد؛ توجه بالایی را از جانب ذی‌نفعان آموزشی به خود اختصاص خواهد داد. به نظر می‌رسد یک اجتماع یادگیری حرفه‌ای، محیط و حمایت ضروری را برای اجرای اثربخش مهارت‌های آموزشی جدید فراهم می‌آورد که جهت موفقیت و پایدار بودن به عنوان یک رویکرد تحول‌آفرین در آموزش و یادگیری، توجه معلمان باید بر حول این محور معطوف باشد که چگونه دانش‌آموزان موفق، مواد آموزشی و نیز دستورالعمل آموزشی اثربخش را فرا می‌گیرند. تمرکز اجتماع یادگیری حرفه‌ای از آموزش به یادگیری و شناسایی این‌که چه راهبردها و رویکردهایی برای آموزش، در کمک به یادگیری دانش‌آموزان، موفق‌تر است؛ تغییر می‌یابد. گروه اجتماع یادگیری حرفه‌ای، کاملاً بر نیازهای ویژه دانش‌آموزان متمرکز بوده و در آن رهبری باید حمایتی و مشارکتی باشد [۲۶]. از ایده‌های جوامع یادگیری حرفه‌ای، اطمینان از یادگیری دانش‌آموزان، اطمینان از همکاری، و نه فقط موافقت نمادین، و تمرکز بر دست‌آوردها می‌باشند [۲۷].

رویکرد اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، یک نهضت مؤثر است که در نتیجه‌ی فعالیت به تنهایی با بازخور حداقل یا عدم بازخور در مورد آموزش از جانب همکاران و عدم وجود هنجارها و اهداف مشترک می‌باشد که چارچوب و

¹ Rosenholtz

² Hord

حمایتی و به اشتراک گذاشته شده را شامل می‌شوند. در شکل‌گیری چارچوبی جهت بررسی رابطه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به عنوان شکلی از توسعه حرفه‌ای کیفیت بر خودکارآمدی معلمان شرکت‌کننده، تئوری شناختی اجتماعی^۵ بنیانی را فراهم آورده است. تئوری شناخت اجتماعی از تئوری‌های یادگیری اجتماعی در مورد این‌که افراد چگونه و چرا به‌گونه‌ای رفتار می‌کنند که آن را انجام می‌دهند؛ نشأت می‌گیرد. تئوری شناخت اجتماعی تشریح می‌نماید افراد چگونه الگوهای رفتاری مشخصی را به دست آورده و حفظ می‌نمایند در حالی که هم‌چنین بنیانی را برای راهبردهای مداخله فراهم می‌آورند؛ اعلام می‌دارند که افراد با مشاهده عملکردها و تشویق دیگران و الگوبرداری از دیگران، به ویژه افرادی که با آنان شناخته می‌شوند؛ می‌آموزند. ارزیابی تغییر رفتاری بر عوامل محیطی، افراد و رفتار وابسته است. محیط می‌تواند ارجاعات اجتماعی، فیزیکی و رفتاری به مهارت‌های مورد نیاز جهت اجرای یک عملکرد باشد. سه عامل، محیط، افراد و رفتار مرتباً بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. تئوری شناخت اجتماعی چارچوبی را برای ساخت، انجام و ارزیابی برنامه‌ها فراهم می‌آورد. همان‌طوری که پاجرس به اشتراک می‌گذارد، از این دیدگاه نظری، کارکرد افراد به عنوان محصول یک اثر متقابل پویای تأثیرات شخصی، رفتاری و محیطی دیده شده است. برای مثال، این‌که افراد چگونه نتایج رفتار خود را تفسیر می‌نمایند؛ محیط آن‌ها و عوامل شخصی که دارند را تغییر می‌دهد که به نوبه خود، رفتار بعدی را تغییر می‌دهد. معلمان با استفاده از این تئوری به عنوان چارچوبی برای بهبود، می‌توانند باورهای خود را تعدیل نمایند؛ عملکردهای آموزشی خود را بهبود دهند (رفتارها) و ساختار منفردی که در بسیاری از مدارس وجود دارد را تعدیل نمایند (عوامل محیطی). تئوری شناخت اجتماعی نشان می‌دهد که تفکر یک انسان می‌تواند عملکرد را تنظیم نماید. این تئوری همچنین رفتار انسان را تغییری از عملکرد بر اساس خودباوری یا خودکارآمدی می‌بیند [۳۸].

با فرض روابط مثبت میان خودکارآمدی معلم و موفقیت دانش‌آموز [۲۲]، [۳۹]، [۴۰]، [۴۱]، [۴۲]، [۴۳]، و نیز پژوهش روی توسعه حرفه‌ای معلمان و خودکارآمدی آنان [۴۴] برای معلمان ارزشمند خواهد بود تا رویکردی را جهت توسعه حرفه‌ای دریابند که خودکارآمدی گزارش شده معلمان شرکت‌کننده را افزایش داده باشد. پژوهشات پیشین توصیه‌هایی برای پژوهش در مورد رابطه خودکارآمدی معلم و توسعه حرفه‌ای نهادینه در شغل داشته‌اند. ارزش

آموزشی اثربخش جهت برآوردن نیازهای فردی تمامی دانش‌آموزان تمرکز نمایند [۳۲].

دوفور و همکاران^۱ و بسیاری از محققان، اصطلاح اجتماعات یادگیری حرفه‌ای را به عنوان معلمان متعهد به کار جمعی در فرآیند مستمر پژوهش و بررسی جمعی و پژوهش عملکردی جهت دستیابی به نتایج بهتر برای دانش‌آموزان تعریف نمودند. در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، تأکید بر جستجو و پژوهش جمعی، بازتاب شیوه‌های آموزشی فعلی، کاهش انزوای معلمان، به اشتراک‌گذاری مسئولیت برای یادگیری تمامی دانش‌آموزان و ایجاد ظرفیت برای یادگیری می‌باشد. موفقیت یادگیرنده به اولویت در مدارس بدل می‌شود که بدین صورت ساختار یافته‌اند. تمرکز به آرامی از اتهامات و سرزنش دور شده، به تغییر در رویکرد آموزش متمرکز بر نیازهای فردی یادگیرندگان توجه می‌شود [۳۳].

هایز میزل، نخستین فرد ارشد انجمن توسعه ملی کارکنان و مدیر سابق برنامه موفقیت دانش‌آموزان اظهار می‌دارد: مسئله، دریافت پول یا اختصاص ایامی بیشتر برای توسعه حرفه‌ای نمی‌باشد؛ هرچند هر دو مفید خواهند بود. بلکه به تغییر نیاز است تا توسعه حرفه‌ای را نسبت به نیازهای یادگیری عینی مربیان و دانش‌آموزان‌شان پاسخگو سازد [۳۴].

در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در کار، دوفور و آکر، مجموعه‌ای از شش مشخصه شامل؛ مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک؛^۲ جستجو و بررسی جمعی در بهترین عملکردها و واقعیت موجود؛^۳ تیم‌های همکار متمرکز بر یادگیری متمرکز؛^۴ مبتنی بر تجربه و عملگرا؛^۵ تعهد و التزام به بهبود پیوسته؛^۶ نتیجه‌گرا را تشریح می‌نمایند که فرآیند اجتماعات یادگیری حرفه‌ای را به نمایش می‌گذارد. این مشخصه‌ها در کل به عنوان تشریح‌کنندگان فرآیند پذیرفته شده‌اند [۲۶].

هم‌چنین، مرکز جامع بهبود و اصلاح مدارس^۲ [۳۵]، آزمایشگاه توسعه آموزشی جنوب غربی^۳ [۳۶] و انجمن ملی مدیران مدارس ابتدایی^۴ [۳۷] ویژگی‌های مشابهی را برای توصیف اجتماعات یادگیری حرفه‌ای شناسایی کردند که ارزش‌ها و چشم‌انداز مشترک؛ تعهد به نتایج؛ پژوهش جمعی؛ شرایط حمایتی؛ فرهنگ مشترک؛ تمرکز بر بررسی نتایج به منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان؛ رهبری

¹ DuFour & et al

² Center for Comprehensive School Reform and Improvement

³ Southwest Education Development Laborator

⁴ National Association of Elementary School Principals

⁵ Social cognitive theory

جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان مقطع متوسطه مدارس پسرانه شهرستان ساوه در سال تحصیلی ۱۳۹۴_۱۳۹۳ می‌باشند که تعداد آن‌ها در زمان توزیع پرسشنامه ۲۱۹ نفر در ۱۱ مدرسه بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و بر اساس جدول مورگان، ۱۴۰ نفر از ۷ مدرسه به عنوان نمونه مناسب انتخاب شدند و پس از توزیع و پیگیری محقق، ۱۳۰ پرسشنامه بازگردانده شد (نرخ پاسخگویی = ۹۲٪).

شیوه‌ی انجام پژوهش: با توجه به هدف پژوهش مبنی بر بررسی رابطه و تأثیر یادگیری اجتماعات حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان از روش پیمایشی به عنوان یکی از روش‌های کمی بهره گرفته شد به این صورت که جهت سنجش اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه استفاده شد، لذا با انتخاب تصادفی معلمان شرکت‌کننده، پرسشنامه‌های پژوهش توزیع و تکمیل شدند تا چارچوبی را جهت سنجش درستی اجرای مدل جامعه یادگیری حرفه‌ای معلمان به عنوان فرآیندی برای اجرای توسعه حرفه‌ای آنان فراهم آورند. ضمن آن که رابطه‌ی یادگیری اجتماعات حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان در قالب مدل معادلات ساختاری بررسی شده است.

ابزارهای گردآوری داده‌های پژوهش: جهت سنجش اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان، از پرسشنامه‌های ۵۲ سؤالی اصلاح شده، ارزیابی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای^۳ (اولیور و همکاران^۴ [۴۷] استفاده شده است. پنج جز یک جامعه یادگیری حرفه‌ای که ارزیابی شده‌اند عبارتند از: رهبری مشارکتی و حمایتی، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری، عملکرد شخصی به اشتراک گذاشته شده، و شرایط حمایتی از جمله روابط و ساختارها (گویه‌های پرسشنامه در مقیاس پنجگانه لیکرت بوده و نمره دهی آن، به صورت (۱= خیلی کم، ۲= کم، ۳= تاحدودی، ۴= زیاد، ۵= خیلی زیاد) بود. روایی و روانی (با توجه به برگرداندن آن به فارسی) این پرسشنامه با استناد به نظر متخصصین و اساتید دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن به طور کلی از طریق آلفای کرونباخ که ۰/۹۳ برآورد گردید مورد تأیید قرار گرفت. نیز آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های جوامع یادگیری حرفه‌ای، به ترتیب ذکر شده در بالا ۰/۹۳، ۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۷۲، ۰/۸۰، و ۰/۹۵ برآورد گردید.

برای سنجش خودکارآمدی معلم از مقیاس ۱۲ سؤالی

خودکارآمدی به عنوان متغیر مهم در اثربخشی معلم به صورت ضمنی در استانداردهای ملی توسعه کارکنان، منعکس شده است [۴۵].

مسئله این است که چگونه فرآیند اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به عنوان چارچوب توسعه حرفه‌ای نهادینه شده یک شغل، خودکارآمدی معلمان و به نوبه خود موفقیت دانش آموزان را بهبود می‌بخشد؟ هدف اساسی توسعه حرفه‌ای^۱ که به عنوان توسعه کارکنان نیز شناخته شده است؛ قدرت دادن به معلمان جهت پذیرفتن مسئولیت از دیدگاهی مختلف و یا به کارگیری راهبردهای جدید است (میزل، ۲۰۱۰). و نهادینه شده در شغل^۲، یادگیری مدرس است که بر اساس عملکرد آموزش روزانه بوده و به منظور ارتقای محتوای خاص اقدامات آموزشی معلمان با هدف بهبود یادگیری دانش‌آموزان بنیان نهاده شده است [۴۶]. و در نهایت، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای "معلمان متعهد به کار جمعی در فرآیند مستمر پژوهش و بررسی جمعی و پژوهش عملکردی جهت دستیابی به نتایج بهتر برای دانش‌آموزان" می‌باشند.

ادبیات به صورت شفاف، ارزش‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و نیز مزایای افزایش خودکارآمدی معلمان را نشان می‌دهد. با فرض شکاف در پژوهش بر سر همبستگی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به عنوان شکلی از توسعه حرفه‌ای نهادینه در شغل و خودکارآمدی گزارش شده معلمان، این مطالعه به دنبال تعیین رابطه میان این دو متغیر مهم است.

سوال‌های پژوهش

- فرآیند اجتماعات یادگیری حرفه‌ای چگونه به خودکارآمدی معلمان مرتبط است؟ به عبارت دیگر، رابطه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی گزارش شده معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش چگونه است؟
- چگونه مؤلفه‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان و مقوله‌های مرتبط با آن تأثیر می‌گذارند؟

روش پژوهش

نظر به این که پژوهش به بررسی رابطه یادگیری اجتماعات حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان می‌پردازد، از لحاظ هدف در زمره‌ی تحقیقات کاربردی و توسعه‌ای و از لحاظ روش پژوهش، توصیفی- از نوع همبستگی می‌باشد.

³ Professional Learning Communities Assessment-Revised

⁴ Olivier & et al

¹ Professional Development

² Job-embedded

جهت برآورد پارامترها استفاده گردید چرا که برای داده‌های غیر نرمال جهت برآورد پارامترها این روش، مناسب و بهتر از سایر روش‌ها عمل می‌کند [۴۹].

یافته‌ها

همان‌طور که ذکر شد، سوال‌های پژوهش بدین شرح بود که؛ رابطه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی گزارش شده معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش چگونه است؟ و چگونه مؤلفه‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان و مقوله‌های مرتبط با آن تأثیر می‌گذارد؟ نظر به این که برای بررسی این سوال‌های از مدل معادلات ساختاری متغیرهای پژوهش بهره گرفته شده است در ادامه و در قالب مدل نامبرده به سوال‌های پاسخ داده شده است.

جهت تدوین و آزمون مدل تحلیلی این پژوهش از تحلیل معادلات ساختاری با نرم‌افزار آموس استفاده شده است. اما قبل از استفاده از این ابزار آماری برای بررسی شدت و جهت روابط همبستگی بین متغیرهای مدل پژوهش، از ضریب همبستگی اسپیرمن (با توجه به نرمال نبودن بعضی از متغیرها و تعداد طبقات متغیر تصادفی که پنج طبقه است) به صورت دوه‌دو استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره (۱) ارائه شده است. البته لازم به ذکر است که ضرایب اسپیرمن تنها شدت روابط بین متغیرها را به صورت هم‌تغیری نه علی و ناخالص بیان می‌کند. به این معنی که در این همبستگی‌ها تأثیر متغیرهای دیگر کنترل نمی‌شود.

نتایج این بخش از پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی معلمان و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای ارتباط مثبت معنی‌داری وجود داشت به این معنا که بین خودکارآمدی معلمان در مدیریت کلاس، استراتژی‌های آموزشی، و مشارکت دادن دانش‌آموزان و تمام مؤلفه‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای شامل رهبری حمایتی و مشارکتی، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری، به اشتراک گذاشتن اقدامات فردی، شرایط حمایتی - روابط، شرایط حمایتی - ساختارها ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود داشت. این بدان معناست که با افزایش مطلوبیت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای از دیدگاه معلمان می‌توان انتظار داشت که خودکارآمدی معلمان افزایش یابد و بالعکس. نتایج این جدول حاکی از آن است که روابط مورد نظر در بین متغیرهای مکنون به صورت خطی بوده و همه‌ی این روابط در سطح اطمینان ۹۹٪ معنی‌دار بوده‌اند ($p=0,01$). به این ترتیب زمینه

حس خودکارآمدی معلم^۱ (اسچانن-موران و وهوی^۲ [۴۸] استفاده گردید. که پیش از این، مقیاس خودکارآمدی معلم ایالت اوهایو^۳ نامیده شده بود. این مطالعه خودکارآمدی معلمان را به سه مقیاس فرعی؛ خودکارآمدی در درگیری کردن و مشارکت دانش‌آموز، خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی و خودکارآمدی در مدیریت کلاس درس دسته‌بندی می‌نماید. گویه‌های پرسشنامه در مقیاس پنج‌گانه لیکرت بوده و نمره دهی آن، به صورت (۱=خیلی کم، ۲=کم، ۳=تاحدودی، ۴=زیاد، ۵=خیلی زیاد) بود. روایی این پرسشنامه با استناد به نظر متخصصین و اساتید دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ که ۰/۸۹٪ برآورد گردید، مورد تأیید قرار گرفت. هم‌چنین آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های خودکارآمدی در مدیریت کلاس، درگیری‌کردن دانش‌آموزان، و راهبردهای آموزشی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۴، و ۰/۸۵ برآورد گردید.

شیوه تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر استفاده از روش همبستگی اسپیرمن، داده‌های حاصل از مشاهدات به صورت ماتریس کوواریانس با نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۴ برآورد گردید، و برای بررسی برازش مدل نظری پژوهش از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری^۵ استفاده شد، بدین‌صورت که ماتریس نامبرده جهت برآورد میزان برازش مدل، وارد نرم‌افزار آموس^۶ گردید.

با توجه به نرمال نبودن داده‌های حاصل از مشاهدات و حجم متوسط نمونه، از روش بوت استرپی^۷ یا نمونه خودگردان برای تحلیل ساختاری استفاده شد. زمانی که شرط نرمال چند متغیره بودن مشاهدات برقرار نباشد حجم نمونه‌ی اخذ شده از جامعه‌ی آماری متوسط باشد استفاده از این روش توصیه می‌شود [۴۹]. در این روش نمونه‌ی موجود (۱۳۰ نفر) از یک جامعه به عنوان نماینده‌ی مناسب از جامعه‌ی آماری در نظر گرفته شده (معلمان مقطع متوسطه شهرستان ساوه) و به تعداد B نمونه (۱۰۰۰) به حجم n^* (که $n > n^*$ است) از نمونه‌ی موجود در بازه‌ی اطمینان ۹۵٪ بازنمونه‌گیری شده است. هم‌چنین با توجه به رد فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده‌ها، از روش بوت استرپ حداقل مربعات خطایی تعمیم یافته^۸

¹ Teacher Sense of Efficacy Scale

² Tschannen-Moran & Hoy

³ Ohio State Teacher Efficacy Scale

⁴ SPSS

⁵ SEM

⁶ AMOS

⁷ Bootstrapping-resampling

⁸ Bootstrap-GLS

استفاده از مدل معادلات ساختاری برای آزمون برازش مدل پژوهش فراهم شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن روابط دوبه‌دو متغیرها

متغیرها	SSL (۱)	SVV (۲)	CLA (۳)	SPP (۴)	SCR (۵)	SCS (۶)	ECM (۷)	EIS (۸)	ESE (۹)
(۱)	۱/۰۰۰								
(۲)	۰/۸۱۰**	۱/۰۰۰							
(۳)	۰/۷۴۴**	۰/۸۳۴**	۱/۰۰۰						
(۴)	۰/۶۷۶**	۰/۷۴۶**	۰/۷۷۶**	۱/۰۰۰					
(۵)	۰/۷۱۵**	۰/۷۵۹**	۰/۶۸۹**	۰/۷۹۳**	۱/۰۰۰				
(۶)	0.626**	۰/۶۷۹**	۰/۶۳۶**	۰/۷۲۴**	۰/۷۰۱**	۱/۰۰۰			
(۷)	۰/۳۶۳**	۰/۳۸۳**	۰/۳۹۰**	۰/۳۵۹**	۰/۳۹۵**	۰/۴۰۴**	۱/۰۰۰		
(۸)	۰/۴۳۳**	۰/۴۳۹**	۰/۴۵۱**	۰/۴۶۹**	۰/۴۳۷**	۰/۴۱۰**	۰/۷۲۷**	۱/۰۰۰	
(۹)	۰/۴۸۹**	۰/۴۹۵**	۰/۴۷۱**	۰/۴۹۶**	۰/۵۰۴**	۰/۵۲۷**	۰/۷۱۶**	۰/۷۴۵**	۱/۰۰۰

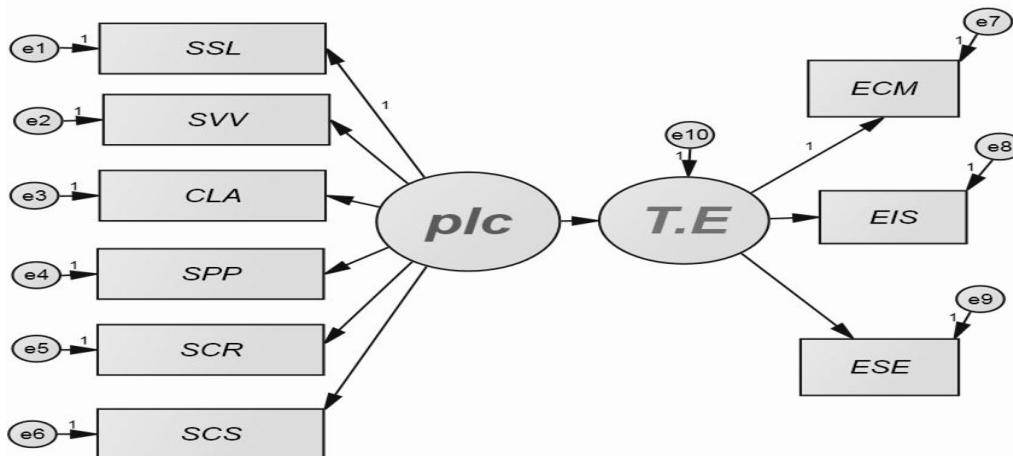
در ساختار درج شده در شکل (۱):

Variable متغیر	Explanation	توضیحات
SSL	Shared and Supportive Leadership	رهبری حمایتی و مشارکتی
SVV	Shared Vision and Values	به اشتراک گذاشتن چشم‌انداز و ارزش
CLA	Collective Learning and Application of Learning	یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری
SPP	Shared Personal Practice	به اشتراک گذاشتن اقدامات فردی
SCR	Supportive Conditions Relationships	شرایط حمایتی _ روابط
SCS	Supportive Conditions Structures	شرایط حمایتی _ ساختارها
ECM	efficacy in classroom management	خودکارآمدی در مدیریت کلاس
EIS	efficacy in instructional strategies	خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی
ESE	efficacy in student engagement	خودکارآمدی در درگیر کردن و مشارکت دانش‌آموزان
TSE	Teacher Sense of Efficacy	احساس خودکارآمدی معلمان
PLC	professional learning communities	اجتماعات یادگیری حرفه‌ای

برای مدل معادلات ساختاری و بررسی روابط ساختاری مدل برازش شده در این پژوهش براساس چهارچوب نظری، از قبل یک ساختار تئوریک مشخص در نظر گرفته شده است، داده‌های بدست آمده از مشاهدات، ابتدا وارد اس.پی.اس.اس ۲۲ شده و سپس به صورت ماتریس کوواریانس (همبستگی) متغیرهای مشاهده شده به نرم‌افزار آمو معرفی شدند.

از آنجا که تحلیل ساختاری، روابط فرضیه‌ای موجود در ساختار را به معادلات ریاضی قابل آزمون تبدیل کرده و سپس این معادلات را در مقابل داده‌های تجربی مورد آزمون قرار می‌دهد. به سادگی می‌توان از رویکرد تحلیل ساختاری جهت (۱) دسته‌بندی متغیرهای مربوط به اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و احساس خودکارآمدی معلمان در چند عامل استفاده نمود؛ و (۲) آزمون درستی روابط فرضیه‌ای (در مورد میزان و چگونگی تأثیرگذاری مؤلفه‌های مربوط به اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر احساس خودکارآمدی و عوامل مربوط به آن) استفاده نمود. تصویر (۱) چهارچوب نظری، تأثیر عوامل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر احساس خودکارآمدی معلمان و عوامل مربوط به آن، و نیز چگونگی تأثیرگذاری این عوامل را نشان می‌دهد. معادله‌ی ساختاری چهارچوب نظری شکل (۱) را می‌توان به صورت زیر ارائه نمود:

$$T.E = \gamma_1 PLC + \delta$$



شکل ۱. چارچوب نظری تأثیر عوامل مربوط به اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان و عوامل مربوط به آن.

اکنون می‌توان مدل میدانی تصویر (۲) را جهت نمایش اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (و مؤلفه‌های آن) مؤثر بر احساس خودکارآمدی معلمان و ابعاد مربوط به آن ارائه نمود.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش پیرامون آزمون برازندگی مدل مفهومی پژوهش

GFI	IFI	RMSEA	X ² /df	df	X ²
۰/۸۶	۲/۰۱	۰/۰	۰/۴۶	۱۳	۶/۰۱۸

مقادیر جدول شماره (۲) حکایت از برازش متناسب مدل مفهومی پژوهش دارد شاخص مجذور کای بزرگتر از (۰/۵)، و شاخص نسبت مجذور کای تعدیل شده از نسبت لازم برای نیکویی برازش یعنی مقادیر کوچکتر از (۲) کمتر است که نشانگر برازش قابل قبول مدل مورد نظر به‌طور کلی است. بالاتر بودن مقادیر شاخص‌های IFI از مقدار معیار (۰/۹۵) و GFI از مقدار معیار (۰/۵)، همچنین شاخص RMSEA که برابر با صفر بوده است به معنای برازش مطلوب مدل تدوین شده با مشاهدات گردآوری شده است. بنابراین با جسارت می‌توان ادعا کرد کمیت‌های بدست آمده برای شاخص متعدد ارزیابی نیکویی برازش نشان از قابل قبول بودن مدل به کار رفته می‌باشد.

جدول (۳) نیز به خوبی نشان دهنده‌ی ضریب تغییراتی است که توسط متغیرها تبیین شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود درصد بالایی از تغییرات همه‌ی متغیرها تبیین شده است. لازم به ذکر است که با استناد به منابع مختلف هرگاه $R^2 > 1$ باشد بایستی آن را همان ۱ در نظر

جزء ساختاری چهارچوب نظری ذکر شده در واقع بر فرضیه‌های آماری زیر استوار است:

فرضیه ۱: اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

فرضیه ۲: شرایط حمایتی _ روابط در اثرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

فرضیه ۳: رهبری حمایتی و مشارکتی در اثرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

فرضیه ۴: شرایط حمایتی _ ساختارها در اثرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

فرضیه ۵: یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری در اثرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

فرضیه ۶: به اشتراک گذاشتن اقدامات فردی در اثرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

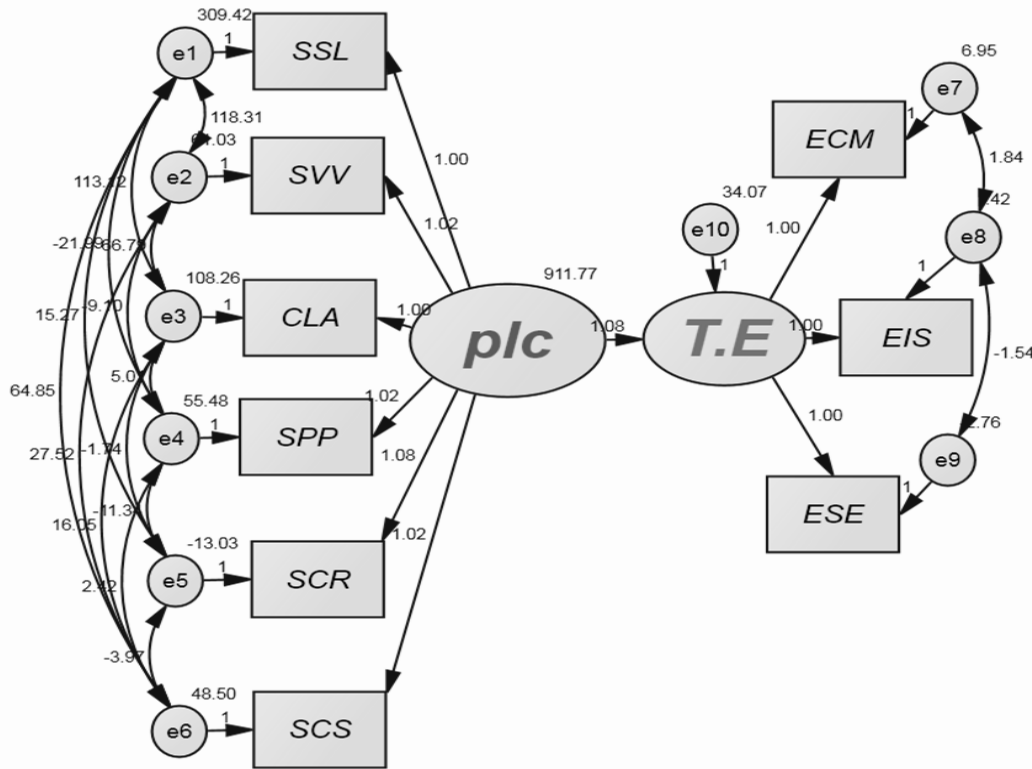
فرضیه ۷: به اشتراک گذاشتن چشم انداز و ارزش‌ها در اثرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان تأثیر نمی‌گذارد.

بر اساس ۱۳۰ مشاهده‌ی جمع‌آوری شده در این پژوهش، چهارچوب نظری بالا با استفاده از نرم افزار آموس ۱۸ مورد آزمون قرار گرفت.

نیکویی برازش مدل با استفاده از آماره های X^2 (با P مقدار (۰/۹۵) و RMSEA (با مقدار ۰/۰) و سایر معیارهای نیکویی برازش که در جدول (۵) مشاهده می‌کنید مورد تأیید قرار می‌گیرد.

مقدار تابع تضاد در این B (۱۰۰۰) نمونه‌ی گرفته شده از نمونه‌ی اصلی (۱۳۰) را نشان می‌دهد.

گرفت یعنی ۱۰۰٪ تغییرات یک متغیر تبیین شده است [۵۰]. همچنین، شکل (۳) چگونگی تغییر حداقل



Chi-square=6.018 (13 df) P-value=.945
 RMSEA=.000 P(RMSEA<0.05)=.951
 A 90% confidence interval for P(RMSEA<0.05)=(.000,.046)

شکل ۲. چارچوب تجربی به همراه پارامترهای برآورد شده‌ی آن

جدول ۳. مقدار ضریب تعیین برای متغیرهای مدل

T.E	ESE	EIS	ECM	SSL	SVV	CLA	SPP	SCR	SCS
۰/۹۶۹	۱/۰۰۳	۱/۰۰۰	۰/۹۹۴	۰/۷۴۷	۰/۹۳۹	۰/۸۹۴	۰/۹۴۵	۱/۰۱۲	۰/۹۵۲

بر عامل « خودکارآمدی معلمان » را به صورت زیر ارائه نمود:

$$T.E = 1.08 * PLC + \delta$$

با توجه به اینکه میزان خطای مدل ساختاری برابر ۰/۲۵۳ است حداقل ۰/۷۵ از داده‌ها توسط مدل توصیف و تبیین می‌شوند.

در میان متغیرهای تشکیل دهنده‌ی عامل « اجتماعات یادگیری حرفه‌ای » متغیرهای قابل مشاهده‌ی « شرایط حمایتی _ روابط » و « شرایط حمایتی _ ساختارها » بیشترین تأثیر با واسطه را بر عامل « خودکارآمدی معلمان » می‌گذارند.

با توجه به شکل بافت‌نگار (۳) می‌توان نتیجه گرفت: پراکنندگی تصویر تقریباً کم است، بنابراین روش بوت استرپی حداقل مربعات خطایی تعمیم یافته روش مناسبی برای تحلیل این ساختار است.

کمترین مقدار تابع تضاد بر اساس روش بوت استرپی حداقل مربعات تعمیم یافته برابر با ۱۱/۹۹۱ است.

به کمک مدل میدانی تأیید شده بالا (شکل ۲) و با توجه به نسبت بحرانی (C.R.) همه‌ی مسیرهای مدل که بالاتر از ۱/۹۶ برآورد شده است می‌توان نتیجه گرفت:

با استفاده از مدل رگرسیونی زیر می‌توان چگونگی و میزان تأثیرگذاری عامل « اجتماعات یادگیری حرفه‌ای »

GLS discrepancy (implied vs pop) (Default model)

	۶/۰۱۸	**
	۶/۷۱۳	**
	۷/۴۰۸	***
	۸/۱۰۳	**
	۸/۷۹۸	****
	۹/۴۹۲	*****
	۱۰/۱۸۷	*****
N = ۱۰۰۰	۱۰/۸۸۲	*****
Mean = ۱۱/۹۹۱	۱۱/۵۷۷	*****
S. e. = ۰/۰۶۱	۱۲/۲۷۲	*****
	۱۲/۹۶۷	*****
	۱۳/۶۶۲	*****
	۱۴/۳۵۷	*****
	۱۵/۰۵۱	****
	۱۵/۷۴۶	**

شکل ۳. تصویر بافت نگار حداقل مقدار تابع تضاد

هدف اساسی توسعه حرفه‌ای که به عنوان توسعه کارکنان نیز شناخته شده است؛ قدرت دادن به معلمان جهت پذیرفتن مسئولیت از دیدگاهی مختلف و یا به کارگیری راهبردهای جدید است [۵۱]. اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، چارچوب و فرآیندی را برای یادگیری مداوم و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان فراهم می‌آورد. با توجه به اهمیت یک فرهنگ مشارکتی با تمرکز بر یادگیری برای همه افراد، به نظر می‌رسد که معلمان دیگر نمی‌توانند در اتاق درس کاملاً مستقل و خودگردان با استفاده از مفاهیم و اصول مدل کارخانه‌ای قرن بیستم فعالیت کنند ولی در عوض باید یک روش نظام‌مند جهت همکاری با همکاران جهت به اشتراک گذاشتن عملکردهای اثربخش اثبات شده داشته باشند. اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر رویکرد موفقیت برای همه با فرهنگ وابستگی تمرکز می‌نمایند؛ بر کمک به رشد هر معلمی متمرکز است؛ یادگیری دانش آموز را بهبود؛ و برنامه آموزشی را ارتقا می‌بخشند [۳۳].

ادبیات به صورت شفاف، ارزش‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و نیز مزایای افزایش خودکارآمدی معلمان را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر با توجه به اهمیت و ضرورت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، نقش اجتماعات یادگیری حرفه-

در میان متغیرهای تشکیل دهنده‌ی عامل « اجتماعات یادگیری حرفه‌ای» متغیرهای قابل مشاهده‌ی «رهبری حمایتی و مشارکتی» و «یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری» تأثیر با واسطه یکسانی را بر خودکارآمدی معلمان می‌گذارند.

میزان تأثیر با واسطه عوامل «اجتماعات یادگیری حرفه‌ای» بر متغیرهای قابل مشاهده‌ی «خودکارآمدی در درگیر کردن و مشارکت دانش‌آموزان»، « خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی»، و « خودکارآمدی در مدیریت کلاس» یکسان بوده است (به عبارت دیگر میزان تأثیرپذیری سه متغیر نامبرده از عامل «اجتماعات یادگیری حرفه‌ای» به یک میزان بوده است).

تمام فرض آماری ذکر شده در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ رد می‌شوند. به عبارت دیگر عامل « اجتماعات یادگیری حرفه‌ای» بر عامل « خودکارآمدی معلمان» تأثیر می‌گذارد و همه‌ی متغیرهای قابل مشاهده‌ی « شرایط حمایتی - روابط»، «شرایط حمایتی - ساختارها»، «به اشتراک گذاشتن اقدامات فردی»، «چشم انداز و ارزش‌های مشترک»، «رهبری حمایتی و مشارکتی»، «یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری» بر اثر گذاری عامل خودکارآمدی معلمان در هر سه عامل « خودکارآمدی در مدیریت کلاس، خودکارآمدی در استراتژی‌های آموزشی، و خودکارآمدی در مشارکت دانش‌آموزان» تأثیرگذار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

در راستای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، و به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی معلمان، و در نتیجه عملکرد شغلی آن‌ها، جامعه‌ی دانش‌آموزی و طبیعتاً آینده‌ی کشور، بحث اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان به عنوان یک چهارچوب نهادینه شده در شغل معلمی مطرح می‌باشد. مانند دیگر حرفه‌های‌ها در زمینه‌های دیگر، انتظار می‌رود مربیان و معلمان نیز به طور مستمر دانش خود را افزایش و از درک و استنباط جدید خود برای بهبود مهارت-ها و اثربخشی استفاده کنند. از آن‌جا که هزینه پرسنل و معلمان بزرگترین بخش از بودجه مدرسه را در بر می‌گیرد. مدارس بایستی از کمک معلمان به طور مستمر در جهت منفعت مدارس استفاده کنند. انگیزه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای بر این فرض استوار است که کیفیت فعالیت‌های توسعه حرفه-ای بایستی منجر به بهبود دانش و آگاهی معلم و فعالیت-های آموزشی شود.

بگیرند و برای اجراشدن آن طرح‌های عملی تدوین نمایند؛ مدارس به یادگیری دانش‌آموزان فراتر از نمرات تمرکز کنند؛ کارکنان و معلمان به منظور یافتن راه‌حلی برای مشکلات مختلف دانش‌آموزان باهم کار و برنامه ریزی کنند؛ مدارس فرصت‌ها و ساختارهای مختلفی را برای یادگیری جمعی از طریق بحث آزاد در نظر بگیرند؛ فرهنگ اعتماد و احترام برای خطر کردن و ریسک‌پذیری توسط مدیران ارشد و مدیران مدارس پذیرفته شود و فرصت‌هایی برای این‌که معلمان دست به تغییر بزنند، فراهم شود. هم‌چنین فرصت‌هایی برای معلمان تدارک دیده شود تا همکاران خود را مشاهده کرده و مورد تشویق قرار دهند؛ شرایطی فراهم شود تا معلمان ایده‌ها و پیشنهادات خود را به طور غیر رسمی برای پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند؛ و فرصت‌هایی برای مربی‌گری و نظارت هم‌تا در بین معلمان در نظر گرفته شود. در نهایت پیشنهاد می‌شود که سالانه برنامه‌های پژوهشی در جهت ارزیابی و بازتاب شیوه‌های آموزش فعلی در مدارس مختلف توسط وزارت آموزش و پرورش طراحی و تدوین شود.

بی‌گمان در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان، برنامه‌های اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌تواند در تقویت فرهنگ موفقیت برای همه، رشد معلم، موفقیت دانش‌آموز، و در نتیجه بهبود و توسعه‌ی کشور در آینده نقش مهمی ایفا کند. امید است این پژوهش مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و توسعه‌ی منابع انسانی قرار گیرد. هم‌چنین پژوهش‌های بیشتری در راستای تبیین و تقویت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای صورت پذیرد.

ای در خودکارآمدی معلمان مورد بررسی قرار گرفت. در نتیجه‌ی این پژوهش تأثیر اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان محرز شد. علاوه بر آن مشاهده شد که همه‌ی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعات حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان در هر سه عامل مربوط به آن تأثیر می‌گذارند. سوای نو بودن این پژوهش (به ویژه در داخل کشور)، تأثیرگذاری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان، میزان تأثیرگذاری و کم و کیف آن در نتیجه‌ی پژوهش حاضر نمایان شد که در پژوهش‌های قبلی به این صورت (در قالب مدل تعریف شده، مؤلفه‌های مربوط به دو متغیر بررسی شده، تأثیر مستقیم و غیر مستقیم مؤلفه‌ها و میزان اثرگذاری مربوط به هر یک از آن‌ها) بررسی نشده است. از نتایج متفاوت این پژوهش تأثیرگذاری بیشتر مؤلفه‌های شرایط حمایتی روابط و ساختارها بر خودکارآمدی معلمان بود که نیاز به توجه ویژه به این دو مقوله را در مدارس روشن می‌سازد.

با توجه به صحنه‌گذاری تأثیر اجتماعات یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش، مدیران عالی و مدیران ارشد در راستای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، جهت طراحی و پیاده‌سازی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای برای مدارس اقدام نمایند. با در نظر گرفتن بیشترین اثرگذاری متغیرهای «شرایط حمایتی _ روابط» و «شرایط حمایتی _ ساختارها» بر خودکارآمدی معلمان، پیشنهاد می‌گردد که منابع مالی، امکانات جذاب و متنوع، مواد آموزشی و تکنولوژی مناسب برای مدارس و معلمان در نظر گرفته شود؛ برنامه زمانی مدرسه، یادگیری، تمرین‌های مشترک و تسهیل کار گروهی را تقویت کند و برنامه‌های ویژه‌ای برای آن‌ها در نظر گرفته شود؛ دست‌آوردهای چشم‌گیر مدرسه و معلمان به رسمیت شناخته شده و مورد تقدیر قرار بگیرد؛ و یک نظام ارتباطی مدون برای تسهیل جریان ارتباطات بین سراسر جامعه‌ی مدرسه طراحی شود.

هم‌چنین با توجه به تأثیرگذاری عوامل «به اشتراک گذاشتن اقدامات فردی»، «چشم انداز و ارزش‌های مشترک»، «رهبری حمایتی و مشارکتی»، «یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری» بر خودکارآمدی معلمان پیشنهاد می‌گردد که برنامه‌ریزی‌های مشخص و بخصوصی برای جلب مشارکت فعال و منظم معلمان و دسترسی آن‌ها به اطلاعات کلیدی مورد نیاز انجام پذیرد؛ تصمیم‌گیری از طریق کمیته‌ها و ارتباط با موضوعات و متناسب با سطوح درسی رخ دهد؛ مدیران، روند خاصی را جهت همکاری کارکنان و معلمان برای ایجاد یک بینش و چشم انداز مشترک در نظر

preferred reading program in selected Los.

منابع

- 12- Anderson, R, Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol 34 (2), pp.148-165.
- 13- Midgley, C. Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, Vol 81, pp. 247-258.
- 14- Moore, W. & Esselman, M. (1992, April). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- 15- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, Vol 17 (1), pp. 51-65.
- 16- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching & Teacher Education*, Vol 13, pp. 451-458.
- 17- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, Vol 76, pp.569-582.
- 18- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, Vol 4, pp. 171-187.
- 19- Wertheim, C. & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, Vol 96, pp.54-63.
- 20- Hoy, A. W., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares, & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (117-137). New York: H.H. Freeman.
- 21- Kim, H.Y., & Kim, E.Y (2010). Korean early childhood educators' multidimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factor. *Teaching and Teacher Education*, Vol 26, pp. 1117-1123.
- 22- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- ۱- زاهد، عادل؛ یوسف، نامور و نوبخت، شهرام(۱۳۸۸). رابطه رضایت شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشگین شهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. فصلنامه آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، سال دوم، شماره ۸، صص ۱۲۸-۱۰۷
- ۲- بشیری حدادان، گلثوم؛ محمودی، فیروز؛ رضاپور، یوسف و ادیب، یوسف (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیر. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۲، شماره ۷، صص ۱۰۷-۱۲۰.
- ۳- دیبایی صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی واجارگاه، کوروش و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵). دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۱۳، شماره ۲، صص ۱۰۹-۱۲۳.
- ۴- گل‌چین، علیرضا(۱۳۹۱). رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی دبیران مقطع متوسطه (مطالعه موردی: دبیرستان‌های شهرستان رامیان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور.
- ۵- فریدی، محمد رضا (۱۳۹۵). رابطه اثربخشی تدریس اساتید با خودکارآمدی پژوهشی و یادگیری خودراهبر دانشجویان. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۱۳، شماره ۲، صص ۷۵-۸۶.
- 6- Woolfolk A. (2007). *Educational psychology: Instructors copy*, Boston: Alley and Bacon.
- 7- Allinder, R. M. (1994). The relationships between Efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, Vol 17: pp. 86 - 95.
- 8- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F. & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, Vol 23, pp.102-106.
- 9- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In: F. Pajares, & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. 71-96.
- 9- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urda (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. New York: H.H. Freeman, 307-337.
- 10- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school*

- (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? Retrieved from <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>.
- 37- National Association of Elementary School Principals. (2008). *Leading learning Communities; Standards for what principals should know and be able to do*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- 38- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved from www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html.
- 39- Multon, K., & Brown, S. (1991). Relations of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- 40- Muijs, R.D. & Reynolds. (2001). Teachersbelifes and behaviors: What really matters. *Journal of Classroom Interaction*, Vol 37, pp. 3-15.
- 41- Pajares, F. (2002b). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- 42- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol 17, pp. 783-805.
- 43- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: It's meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, Vol 37(2), pp. 479-507.
- 44- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2009). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, Vol 3(3), pp. 189-209.
- 45- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator*, Vol 26 (1), pp. 13-21.
- 46- Croft, A., Cogshall, J., Dolan, M., Powers, E., & Killion, W. (2010). Job-embedded professional development: What it is, who is responsible and how to get it done well. Retrieved from <http://www.tqsource.org/publications/JEPD%20Issue%20Brief.pdf>.
- 47- Olivier, D., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., & Stadalis, M. (2009, March). *Assessing schools as professional learning communities' symposium*. Paper presented at the Annual meeting of the Louisiana Education
- 23- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, pp. 25(1), pp. 176-180.
- 24- Tobin, T. j. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social psychology of education*.
- 25- DuFour, R., & DuFour, R. (2010). Clarity Precedes Competence. *Education Week*, 30(7), 18.
- 26- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- 27- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, Vol 61(8). Pp.6-11.
- 28- Barth, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- 29- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman.
- 30- Astuto, T.A., Clark, D.L., Read, A.-M., McGree, K & de Fernandez, L.K.P. (1993). *Challenges to dominant assumptions controlling educational reform*. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- 31- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory publication.
- 32- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). *Teacher learning: What matters?* *Educational Leadership*, Vol 66(5), pp. 46-53.
- 33- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- 34- Mizell, H. (2010). The Misuse of Professional Development. *Education Week*, Vol 30(4), pp. 22-23.
- 35- Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). *Professional learning communities*. Retrieved from <http://www.centerforcsri.org/plc/>.
- 36- Southwest Education Development Laboratory

Research Association, Lafayette, Louisiana.

48- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001).
Teacher efficacy: Capturing an elusive construct.
Teaching and Teacher Education, Vol 17, pp.783-805.

۴۹- پاینده نجف‌آبادی، امیر تیمور؛ امیدى نجف‌آبادی، مریم.
(۱۳۹۲). تحلیل ساختاری تأییدی: تحلیل مسیر، تحلیل
عاملی، تحلیل معادله‌یابی معادلات ساختاری به کمک نرم-
افزارهای Lisrel 8.72 و AMOS 18. مرکز چاپ و
انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

۵۰- علی بابایی، یحیی. (۱۳۹۱). آموزش نرم‌افزار آموس، گروه
جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.

51- Mizell, H. (2010b). Why professional
development matters. Retrieved from
http://www.learningforward.org/advancing/Why_PD_Matters_Web.pdf.