

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۲۱
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱
شماره‌ی ۱، صص: ۹۳-۱۱۴

بررسی رابطه‌ی بین حمایت مدیریت با رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران^۱

داریوش مهری*

محمدحسن پرداختچی**

غلامرضا شمس مورکانی***

حسن محبوب عشرت آبادی****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بین حمایت مدیران مدارس متوسطه با رشد حرفه‌ای خود راهبری معلمان دبیرستان انجام گرفت. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. بر اساس اصول علمی و فرمول تعیین حجم نمونه کوکران، ۱۱۸ معلم از منطقه ۱۴ آموزش و پرورش شهر تهران با شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌ها بوسیله‌ی دو پرسشنامه‌ی، حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری گردآوری شد. جهت تعیین روایی پرسشنامه‌ها، از نظر متخصصان استفاده به عمل آمد و پایایی ابزارها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۸۴ برای پرسشنامه‌ها محاسبه گردید. تحلیل نتایج با آزمون t تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره با بهره‌گیری از روش حل گام به گام انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خود راهبری دبیران همبستگی بالا وجود دارد. ($r=0.76$). از بین مؤلفه‌های حمایت مدیریت دو مؤلفه‌ی مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده و مدیر به عنوان فراهم

۱- برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۹۱

* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری (نویسنده مسئول)

darushmehri@yahoo.com

** استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

*** استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

**** دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران و عضو هیات علمی دانشگاه علوم و فنون هوایی

شهید ستاری

کننده ی منابع با هم ۶۱/۱ درصد از واریانس رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران را تبیین نمودند. همچنین رشد حرفه‌ای خود راهبری دبیران در زمینه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری معنادار نبوده است.

واژه‌های کلیدی: مدیران دبیرستان، حمایت مدیریت، رشد حرفه‌ای خودراهبری، معلمان دبیرستان

مقدمه

سازمان‌ها به طور فزاینده‌ای به دلیل مشکلات فرا رو مانند تکنولوژی جدید، سرعت توسعه دانش، جهانی سازی، جذب، انگیزش و نگهداری کارکنان دانشگر با چالش مواجه هستند. آموزش منابع انسانی نه تنها نقش مهمی در کمک به کارکنان در یادگیری تکنولوژی نوین ایفا می‌کند، بلکه در برانگیختن و نگهداری منابع انسانی هم مؤثر است. هم چنان که روش‌های یادگیری بیشتر و انعطاف‌پذیرتری مانند دسترسی به اینترنت و آموزش از راه دور در محیط‌های کاری فراهم شده، نیاز و مقبولیت به یادگیری خودراهبری در حال افزایش بوده و برای توسعه منابع انسانی یک ضرورت محسوب می‌گردد (دیویس^۱، ۲۰۰۶). از طرف دیگر ماهیت و فرایند تغییر از لحاظ اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و علمی – فناوری چنان بارز است که در گذشته هرگز تجربه نشده است. بر اساس نظر کناپر و کروپلی^۲ (۲۰۰۰)، نقل از کریمی و همکاران، (۱۳۸۸، ص ۱۶) چرخه کنونی تغییر دارای دو ویژگی سرعت و گستره جهانی است. با توجه به این دو ویژگی آن‌ها خاطر نشان می‌کنند که افراد باید قادر به سازگاری با تغییرات باشند، تا هم به رشد و ارتقای خود و هم به بهبود جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند کمک کنند. بدیهی است برای مواجهه منطقی با تغییر، توانایی‌های کسب شده از طریق آموزش‌های ضمن خدمت کفایت نمی‌کند. از این رو، بسیاری از صاحب نظران و مؤسسات بین‌المللی بر اهمیت یادگیری مادام‌العمر به عنوان یک عکس‌العمل در برابر تغییر تأکید نموده‌اند. یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر بر هم تأثیر متقابل دارند. یادگیری خودراهبری هدف یادگیری مادام‌العمر و ابزاری تعیین کننده برای رسیدن به یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. بهترین روش تضمین کننده‌ی پایداری و رشد، یادگیری و مجهز ساختن منابع انسانی به

1- Davis

2- Knapper & Croply

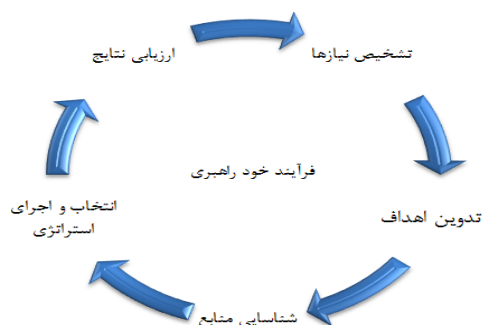
توانمندی‌هایست که بتوانند در طول زندگی شخصی و حرفه‌ای خود از آن استفاده نمایند. از سویی ارائه‌ی آموزش‌های مداوم به کارکنان برای کمک به رشد حرفه‌ای آنان دشوار و بسیار گران است، و از سوی دیگر باید بین رشد حرفه‌ای و بهبود سازمان پیوندی همیشگی برقرار باشد. شاید روش‌های سنتی آموزش و بهسازی، چون حضور در کلاس‌های ضمن خدمت حتی اگر با جدیدترین یافته‌های علمی همراه باشند، بیشتر ارائه اطلاعات است. مدرسه امروزی باید در مسیر رشد و توسعه فراکنشی عمل کرده و خود را با تغییرات دائمی هماهنگ نماید (آهنچیان، ۱۳۸۳، ص ۱۲۸). از این منظر خودراهبری به عنوان یکی از رویکردهای یادگیری مادام‌العمر راهی است که از طریق آن منابع انسانی بر اساس ارزشیابی‌ای که از عملکرد حرفه‌ای خود به عمل می‌آورند به دانش لازم نه به عنوان دانش اضافه یا حاشیه‌ای بلکه به عنوان دانش ضروری در مرکز رشد خود و بهبود عملکرد سازمان دست می‌یابند؛ به علاوه دستیابی مداوم به این مهارت از صرف هزینه و منابع برای ارائه‌ی آموزش‌های کلاسیک پیش‌گیری می‌کند (گابریل^۱، ۲۰۰۵). علاوه بر این از طریق یادگیری خودراهبری یک سازمان می‌تواند به سازمان یادگیرنده که در آن یادگیری به طور مداوم صورت می‌گیرد، تبدیل گردد. بنابراین یادگیری خودراهبری می‌تواند محیط یادگیری را در درون سازمان پرورش داده، و این امکان را به سازمان می‌دهد تا با تغییرات محیط خود سازگار شود (اسمیت^۲، ۲۰۰۱).

اولین بار نولز^۳ (۱۹۷۵) یادگیری خودراهبری را برای آموزش بزرگسالان تبیین نمود. رایج‌ترین تعریف یادگیری خودراهبر به وسیله وی بیان شده، عبارت است از: «یادگیری خودراهبر فرآیندی است که یادگیرندگان در آن پیش‌قدم تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف، شناسایی منابع انسانی و غیرانسانی، جستجوی استراتژی‌های یادگیری و ارزیابی نتایج یادگیری است که این مسئله با کمک یا بدون کمک دیگران انجام می‌شود».

نولز پنج گام را در یادگیری خودراهبری شناسایی نموده است.

۱. تشخیص نیازهای یادگیری
 ۲. تدوین اهداف یادگیری
 ۳. شناسایی منابع انسانی و مادی
 ۴. انتخاب و اجرای استراتژی‌های متناسب با یادگیری
 ۵. ارزیابی نتایج یادگیری.
- شکل (۱) فرآیند پویای یادگیری خودراهبری را نشان می‌دهد.

1- Gabriel
2- Smith
3- Knowles



شکل ۱. فرآیند یادگیری خودراهبری

یادگیری خودراهبری معلمان یک شکل آرمانی از آموزش حین خدمت می‌باشد. زیرا افراد حرفه‌ای از طریق احساس مالکیت و تعهد فردی به یادگیری از درون برانگیخته می‌شوند. معلمان قدرت قضاوت مستقل، عمل کردن به صلاحدید، ابتکار و خلاقیت فردی در کارشان - چیزی که اسکون^۱ آن را به عنوان قلب فعالیت حرفه‌ای توصیف کرده است، را دارند (هارگریوز^۲، ۱۹۹۴، نقل در نولان، ۱۳۸۸). بجای الگوهای سنتی یک اندازه مناسب، معلمان در یک سری فعالیت‌های متنوع که از یادگیری حین خدمت بر مبنای شایستگی‌ها به جای کاستی‌ها و نواقص حمایت می‌کند، شرکت می‌کنند دانیل داک^۳ اظهار می‌دارد که شرکت در کنفرانس‌ها و آموزش‌های ضمن خدمت تنها بخشی از چرخه‌ی یادگیری برای رشد حرفه‌ای را تشکیل می‌دهند. برای کامل کردن این چرخه لازم است معلمان فرصت تأمل و بازاندیشی تجارب یادگیری و تدریس را پیدا کنند و بدین وسیله فعالیت‌های خویش را اصلاح و بهبود بخشیده و موجبات بسط تفکر و یادگیری در آموزش و پرورش را فراهم آورند (نقل از گاسکی^۴، ۲۰۰۳). بر این اساس رشد حرفه‌ای خودراهبری می‌تواند برطرف کننده‌ی کمبودها و نواقص برنامه‌های رشد حرفه‌ای سنتی (ضمن خدمت) باشد. این مدل می‌تواند ابزار قدرتمندی باشد و به معلمان این امکان را می‌دهد تا در حوزه‌های گوناگون بویژه تدریس، رشد و توسعه یابند (بوئنفلور^۵، ۲۰۰۹). یادگیری خودراهبری کارایی و اثربخشی معلمان را افزایش داده و بر

- 1- Schon
- 2- Hargreaves
- 3- Daniel, Duke
- 4- Guskey
- 5- Buenaflor

مهارت‌ها و نگرش‌های آن‌ها در کلاس درس تأثیرگذار بوده و از این طریق کیفیت آموزشی بهبود می‌یابد (هین^۱، ۲۰۰۸). رشد حرفه‌ای خودراهبری می‌تواند عنصر تعیین کننده‌ای در موفقیت یا شکست برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم باشد (هال^۲، ۱۹۹۷). حال معتقد است که مشارکت معلمان در مدل رشد حرفه‌ای خودراهبری مزایای از قبیل تشویق به خوداندیشی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، افزایش مسئولیت شخصی برای رشد، رضایت شغلی، شرکت در برنامه‌های مربی‌گری، یادگیری مشارکتی و تیمی با دیگر همکاران، آزادی عمل در پیگیری علائق حرفه‌ای، توسعه‌ی فرهنگ حرفه‌ای در مدرسه، پذیرش آسان تغییرات و ترویج اقدام پژوهی گروهی در مدرسه را به همراه خواهد داشت.

آفر و پدر^۳ (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای چهار بُعد برای رشد حرفه‌ای خودراهبری معلمان تعیین نموده‌اند:

۱- **جهت‌گیری درونی به یادگیری:** در جهت‌گیری درونی به یادگیری معلم به درون خود نظر کرده و نیازهای یادگیری خود را بر اساس ارزیابی از توانایی‌های خود در رابطه با موضوع تدریس تدوین می‌کند.

۲- **جهت‌گیری بیرونی به یادگیری:** در این روش، معلم از منابع اطراف خود مانند مدارس هم‌جوار و دانشگاه‌ها و از هر منبع دیگری که در محیط است به منظور یادگیری خود استفاده می‌نماید.

۳- **جهت‌گیری همکارانه به یادگیری:** معلمان در این نوع یادگیری با همکاران خود درباره‌ی روش‌های تدریس و آموزش خود به بحث، گفتگو، و تفکر می‌پردازند.

۴- **جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری:** یعنی معلم اقدامات کاری و کلاسی خود را با یافته‌های پژوهشی در آن حوزه مطابقت داده و استفاده لازم را از آن‌ها به منظور بهبود کار خود می‌نماید.

صاحب نظران بر نقش حمایتی مدیر مدرسه در بهبود، پیشرفت و بالندگی مدارس به عنوان جوامع یادگیری حرفه‌ای به طور ضمنی و در بعضی موارد به صورت آشکار تأکید

1- Hien

2- Hall

3- Opfer & Peder

کرده‌اند (لیتوود^۱، ۱۹۹۲ و فرناندز^۲، ۲۰۰۰). کاوش در ادبیات موجود پیرامون این موضوع نشان می‌دهد که رهبری و خصوصیات آن بر معلمان و مدارس تأثیر دارد. لیتوود که پیرامون نقش حمایتی مدیران مدارس در توسعه و بالندگی معلمان مطالعه کرده، برای توسعه حرفه‌ای رهنمودهای زیر را ارائه می‌نماید: الف) رفتار کردن با معلمان به عنوان یک فرد کامل (تأکید بر جنبه‌ی روانی و توسعه‌ی چرخه‌ی شغلی معلمان به عنوان کارشناسان حرفه‌ای؛ ب) ایجاد و توسعه‌ی فرهنگ مدرسه بر اساس هنجارهایی از همکاری‌های فنی و بررسی‌های حرفه‌ای؛ ج) تشخیص دقیق برنامه‌های توسعه حرفه‌ای؛ و د) باز طراحی فعالیت‌های اجرایی در مدرسه به منظور نیرومند کردن استراتژی‌های توسعه معلمان. همچنین لیتوود و همکارانش (۱۹۹۲) در تحقیقی، برای توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان در درون محیط مدرسه بر عوامل زیر تأکید می‌نمایند: (۱) اطمینان یافتن از وجود منابع کافی مانند زمان، منابع انسانی، منابع مالی و منابع اطلاعاتی (۲) فراهم آوردن فرصت‌هایی برای معلمان تا در تهیه و توسعه چشم‌انداز مشترک اهداف و مأموریت مدرسه مشارکت کنند (۳) کمک به معلمان تا نیازهای مربوط به رشد حرفه‌ای خود را ارزیابی کرده و منابع همکاری را در درون و بیرون مدرسه به دست آورند. (۴) پرورش و گسترش فرهنگ همکاری، تصمیم‌گیری مشارکتی پیرامون بهبود مدرسه. (۵) به وجود آوردن احساس خودکارآمدی معلمان بوسیله‌ی ق‌دردانی از اقدامات آنان و فراهم آوردن حمایت و پشتیبانی لازم به منظور کاهش استرس معلمان در نتیجه اجرای ابتکارات و نوآوری‌های جدید در مدرسه (۶) تسهیم و توزیع مسئولیت‌ها به منظور توسعه معلمان در تمام مدرسه (۷) تسهیل تعاملات بین مدرسه و منابع حرفه‌ای موجود در محیط.

همچنین پین و ولفسون^۳ (۲۰۰۰) در مطالعه خود با عنوان نقش حیاتی مدیران در تسهیل توسعه حرفه‌ای معلمان سه نقش حمایتی مدیران را شناسایی نموده‌اند:

مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده: اگر مدارس واقعاً می‌خواهند به سازمان یادگیرنده تبدیل گردند مدیران بایستی انتظاراتی را ایجاد نمایند که همه اعضای مدرسه بر رشد حرفه‌ای مداوم و کار تشریک مساعی با همدیگر به منظور یادگیری دانش‌آموان تمرکز کنند. مدیران و معلمان به صورت مشارکتی راه‌هایی را که بدان وسیله رشد حرفه‌ای می‌تواند آن‌ها را در

1- Leithwood

2- Fernandez

3- payne & Wolfson

رسیدن به مأموریت‌ها و اهداف آموزشگاه یاری کند جستجو و کاوش می‌نمایند. همچنین بوسیله برنامه‌ریزی دقیق و پیوند توسعه حرفه‌ای با برنامه بهسازی مدرسه مدیران این اطمینان را پیدا می‌کنند که یادگیری دانش‌آموزان کانون مرکزی توسعه حرفه‌ای بوده و به معلمان کمک می‌نمایند تا اهداف یادگیری حرفه‌ای خود را با توجه به داده‌های حاصل از نمونه کارهای دانش‌آموزان تعیین و نیازهای حرفه‌ای خود را شناخته و تبیین نمایند.

مدیر به عنوان تسهیل‌گر: در این نقش مدیر به عنوان تسهیل‌گر فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معلمان خدمت نموده، مشاوره‌های بیرون از مدرسه را برای معلمان ترتیب داده و هماهنگ کننده‌ی تسهیلات و تدارکات لازم به منظور توسعه‌ی حرفه‌ای کل مدرسه محسوب می‌گردد. مدیران همچنین معلمان با تجربه‌ی مدرسه را برای انجام دادن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای در سطح مدرسه به کار می‌گیرند. بوسیله‌ی فراهم آوردن زمان، منابع و حمایت از معلمان با تجربه در جهت برنامه‌ریزی و اجرای آموزش دیگر معلمان، مدیران به دانش و تخصص این دسته از معلمان احترام گذاشته و در عوض معلمان با تجربه نقش ارزشمند تشریک مساعی را در رشد همکارانشان ایفا می‌نمایند. توسعه حرفه‌ای معلمان همچنین از طریق فعالیت‌هایی مانند تسهیل گفتگوهای حرفه‌ای میان معلمان پیرامون راهبردهای جدید تدریس، ایده‌های آموزشی، بررسی مشکلات دانش‌آموزان و مشاهدات معلمان از کلاس‌های همدیگر اتفاق می‌افتد. در تمام این موارد مدیر نیز نقش تعیین کننده‌ای دارد.

مدیر به عنوان فراهم کننده منابع: مدیر در این نقش منابع چندگانه مانند زمان، منابع مالی، انسانی و اطلاعاتی را برای معلمان تأمین و راههای خلاقانه را به منظور اختصاص زمان و فراهم آوردن حمایت کافی مورد نیاز توسعه حرفه‌ای معلمان کشف می‌نماید. بسیاری از معلمان علاقمند هستند تا استراتژی‌ها و فنون آموزش را یاد بگیرند، اما به دلیل محدودیت‌های زمانی، کمبود منابع مالی و فقدان حمایت اداری و اجرایی، از این موضوع مهم ممانعت به عمل می‌آید. به طور کلی مدیر اغلب دارای ارتباط‌های بیرونی است که می‌تواند در یافتن منابع کمک کننده باشد.

پژوهش‌هایی که در ارتباط نزدیک با موضوع بویژه در خارج از کشور انجام شده است بیانگر موفقیت رویکرد خودراهبری و پیامدهای ارزشمند آن می‌باشد. طاهری (۱۳۹۱) در مطالعه خود با عنوان «مدل توسعه حرفه‌ای معلم در مراکز تربیت معلم» نشان داد که عوامل

سازمانی مانند جوّ حمایتی، ساختار مدرسه و شایستگی مدیریت بر راهبردهای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم تأثیر دارند. سمیعی زفرقندی (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای با عنوان «روش‌های بهبود کیفیت نظام ضمن خدمت معلمان شهر تهران» نشان می‌دهد که نیازسنجی، طراحی و اجرای آموزش‌های ضمن خدمت متناسب با نیازهای معلمان، اجرای دوره‌های ضمن خدمت به روش کار گروهی و پروژه‌ای، مشارکت مدیران مدارس و معلمان قبل و حین دوره‌ها و تدارک فرصت مناسب برای معلمان به منظور انتقال یادگیری به کلاس درس از جمله عوامل مؤثر بر بهبود آموزش‌های ضمن خدمت و توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان است. کلیتون^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی به مطالعه «نقش مدیران در تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان به عنوان یادگیرندگان بزرگسال» پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت رهبری مدرسه، جوّ مدرسه و پاسخگویی مدیران بر تسهیل رشد حرفه‌ای مداوم معلمان تأثیرگذار است.

هیوتون^۲ (۲۰۱۱) طی مطالعه‌ای به وجود ارتباط معنادار بین حمایت مدیریت مدرسه و یادگیری حرفه‌ای خودراهبری معلمان پرداخته است. بوگler^۳ (۲۰۰۸) در تحقیقی به بررسی «پیش‌آیندهای رضایت معلمان از برنامه‌های رشد حرفه‌ای» پرداخت. نتایج این تحقیق نشان داد که حمایت مدیریت مدرسه، توانایی حرفه‌ای، مشارکت و درگیری در شغل متناسب با وظایف شغلی می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی مشارکت فعال معلمان در فرآیندهای رشد و توسعه حرفه‌ای مداوم باشند. پژوهشی توسط آفر و پدر در سال (۲۰۱۰) تحت عنوان «مزایا، وضعیت و اثربخشی برنامه‌های رشد حرفه‌ای در انگلستان» نشان داد که از نظر معلمان کادر مدیریت مدرسه نقش مهمی در تدارک برنامه‌های رشد حرفه‌ای مداوم معلمان ایفا نموده و بدون پشتیبانی آن‌ها اجرای برنامه‌ها با شکست مواجه می‌شوند. همچنین معلمان برای شرکت در برنامه‌های رشد حرفه‌ای مدرسه محور بر دلایلی همچون: کار کردن با همکاران، بهبود توانایی‌های حرفه‌ای، توانا ساختن معلمان به منظور رسیدن به اهداف بلند مدت چرخه شغلی، توجه فوری به نیازهای کلاس درس و فراهم کردن اعتبار و وجهه آن‌ها، تأکید داشتند. چاین^۴ (۲۰۰۴، به نقل از جویس^۵، ۲۰۰۹). در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسید که بین نگرش مدیران،

1- Clinton

2- Hutton

3- Bogler

4- Chien

5- Joyce

فرهنگ و محیط سازمانی با آمادگی کارکنان برای یادگیری خودراهبری، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جویس (۲۰۰۹) پژوهشی را به منظور بررسی «ادراک یادگیرندگان بزرگسال از رفتارهای رهبران و آمادگی‌شان برای یادگیری خودراهبری» انجام داد. نتایج نشان داد بین سبک رهبری مدیران مدارس و آمادگی یادگیری خودراهبری معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این حمایت مداوم آموزشی مدیران مدارس از جمله عواملی بود که بر آمادگی یادگیری خودراهبری معلمان تأثیرگذار بود. نتیجه‌ی تحقیق کرسیک و کرمک^۱ (۲۰۰۸). با عنوان «یادگیری از طریق تشریک مساعی و فرهنگ تیمی؛ پیش شرط‌های لازم برای رشد حرفه‌ای معلمان» نشان می‌دهد عواملی مانند مشارکت و همکاری بین مدیران و معلمان، حمایت مدیریت مدرسه و شرکت در برنامه‌های رشد حرفه‌ای که اصول آموزش بزرگسالان را رعایت می‌کنند برای موفقیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم ضروری می‌باشند. در مطالعه‌ی دیگری کواک من^۲ (۲۰۰۳) نشان داد که عوامل مربوط به محیط کار (پشتیبانی مدیریت، حمایت همکاران و وجود فرهنگ حمایت‌گر از یادگیری حرفه‌ای) بر شرکت معلمان در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای مدرسه محور تأثیر دارند. با توجه به اهمیت رشد حرفه‌ای خودراهبری، نقش مدیران مدارس و همچنین عدم وجود تحقیقات کافی در این حوزه، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سئوال‌های زیر می‌باشد:

۱. وضعیت رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران در زیر مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی، همکارانه و تحقیقی به یادگیری چگونه است؟
۲. آیا بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین مؤلفه‌های حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران رابطه معنادار وجود دارد؟
۴. آیا بین ابعاد حمایت مدیریت و ابعاد رشد حرفه‌ای خودراهبری رابطه معنادار وجود دارد؟

1- Krecic & Crmek
2- Kwakman

۵. سهم هر یک از مؤلفه‌های حمایت مدیریت در تبیین میزان واریانس رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران چقدر است؟

روش پژوهش

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین حمایت مدیریت با رشد حرفه‌ای خودراهبری در بین معلمان دبیرستان بود. بنابراین با توجه به هدف، روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است.

جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد بررسی این پژوهش، کلیه دبیران دبیرستان‌های دولتی منطقه ۱۴ آموزش و پرورش شهر تهران بودند که تعداد کل آن‌ها در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ برابر با چهارصد نفر بود. با استفاده از پیش برآورد واریانس متغیرهای مورد نظر از طریق مطالعه مقدماتی در جامعه آماری و هم چنین بر اساس روش برآورد نمونه کوکران حجم نمونه ۱۳۲ نفر تعیین شد. پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی ساده توزیع و سرانجام ۱۱۸ نفر پرسشنامه خود را به صورت کامل برگشت دادند که نرخ تکمیل برابر با ۹۰٪ بود. فرمول نمونه‌گیری استفاده شده عبارت است از:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot pq}{\epsilon^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot pq}$$

$$n = \frac{400 \cdot (1/96)^2 \cdot (0.5)(0.5)}{(0.07)^2 \times (400 - 1) + (1/96)^2 \cdot (0.5)(0.5)} = \frac{284/16}{2/9155} = 132$$

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزارهای این پژوهش دو پرسشنامه‌ی حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری بود. پرسشنامه حمایت مدیریت ۱۷ گویه داشت که سه عامل مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده، مدیر به عنوان فراهم کننده منابع و مدیر به عنوان تسهیل‌گر را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پرسشنامه مذکور از رساله‌ی دکتری لامبرت هیوتون (۲۰۱۱) با عنوان «ادراک معلمان

درباره‌ی یادگیری حرفه‌ای خودراهبری، آموزش‌های ضمن خدمت و نقش مدیران» در دانشگاه می‌سی‌سی‌پی استخراج گردید. پرسشنامه رشد حرفه‌ای خودراهبری ۱۲ گویه بود که چهار عامل جهت‌گیری درونی به یادگیری، جهت‌گیری بیرونی به یادگیری، جهت‌گیری همکارانه به یادگیری و جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه فوق از مقاله دارلین و پیدر^۱ (۲۰۱۰) با عنوان «اثر بخشی توسعه حرفه‌ای مداوم و خودراهبر معلمان در انگلستان» در دانشگاه کمبریج استخراج گردید.

روایی و پایایی ابزار پژوهش

به منظور سنجش روایی پرسشنامه‌ها از روایی صوری استفاده و اساتید مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، همخوانی پرسش‌ها را با موضوع و هدف پژوهش تأیید کردند. همچنین برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای پرسشنامه‌ی حمایت مدیریت ۹۶٪ و رشد حرفه‌ای خودراهبری ۸۴٪ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS 16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. از آزمون t تک گروهی به منظور بررسی وضعیت رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران و از آزمون همبستگی پیرسون به منظور سنجش همبستگی بین متغیرها استفاده شد. سپس در بررسی تأثیر حمایت مدیریت بر روی رشد حرفه‌ای خودراهبری از آزمون رگرسیون با روش حل گام به گام بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

پرسش نخست: وضعیت رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران در زیر مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی، همکارانه و تحقیقی به یادگیری چگونه است؟
با توجه به جدول ۱، ملاحظه می‌شود که چون مقدار t در مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی و تحقیقی در سطح $\alpha = 0/05$ بزرگتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) است، لذا در این

جدول ۱. آزمون t تک گروهی در مورد وضعیت رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران در زیر مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی، همکارانه و تحقیقی به یادگیری

۹- میانگین نظری						شاخص متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	
۰/۰۰۰	۱۱۷	۷/۵۵۳	۲/۳۵۲۱۸	۱۰/۶۳۵	۱۱۸	جهت‌گیری درونی
۰/۰۲۴	۱۱۷	۲/۲۹۲	۲/۴۰۹۹۰	۹/۵۰۸۵	۱۱۸	جهت‌گیری بیرونی
۰/۶۹۷	۱۱۷	۳۹۰.	۳/۰۶۵۶۲	۹/۱۱۰	۱۱۸	جهت‌گیری همکارانه
۰/۰۴۴	۱۱۷	۲/۰۳۲	۲/۵۳۷۶۲	۹/۴۷۴	۱۱۸	جهت‌گیری تحقیقی

مؤلفه‌ها فرض صفر (عدم تفاوت میانگین نظری و تجربی) رد و فرض تحقیق (تفاوت بین میانگین نظری و تجربی) تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر چون مقدار آماره t به صورت معنادار است و میانگین تجربی به طور معنی‌داری از میانگین نظری بر اساس تعداد گویه‌های مقیاس مربوط برحسب مقیاس نمره‌گذاری لیکرت (۹)، بزرگتر است، از نظر افراد نمونه وضعیت رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران در زیر مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی و تحقیقی به یادگیری در حد مناسب قرار دارد و در مؤلفه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری چون میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معناداری ندارد، لذا وضعیت جهت‌گیری همکارانه دبیران به یادگیری تا حدودی مناسب ارزیابی می‌گردد.

پرسش دوم: آیا بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟

جدول ۲. بررسی رابطه‌ی بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری

p	r	شاخص‌ها
		متغیرها
۰/۰۰۱	**۰/۷۶۵	حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خود راهبردی

** ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است

با توجه به داده‌های جدول ۲ چون مقدار r در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ ($p \leq ۰/۰۰۱$) معنادار است، بنابراین فرض صفر (عدم وجود رابطه بین دو متغیر) رد و فرض تحقیق (وجود رابطه بین دو

متغیر) تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبردی دبیران رابطه معناداری وجود دارد و این رابطه به صورت مستقیم می‌باشد، به این معنی که هر چه حمایت مدیریت بالاتر باشد، بر میزان رشد حرفه‌ای خودراهبردی دبیران افزوده می‌شود.

پرسش سوم پژوهش: آیا بین مؤلفه‌های حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران رابطه معنادار وجود دارد؟

جدول ۳. بررسی رابطه‌ی بین ابعاد حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری

رشد حرفه‌ای خودراهبری		مؤلفه‌ها
p	r	
۰/۰۰۱	۰/۷۵۰**	مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده
۰/۰۰۱	۰/۷۳۱**	مدیر به عنوان فراهم کننده منابع
۰/۰۰۱	۰/۷۰۹**	مدیر به عنوان تسهیل‌گر

** ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است

همان گونه که یافته‌های آماری در جدول ۳ نشان می‌دهد بین ابعاد حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری ارتباط معناداری وجود دارد و بیشترین ارتباط مربوط به مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده می‌باشد.

پرسش چهارم: آیا بین ابعاد حمایت مدیریت و ابعاد رشد حرفه‌ای خودراهبری رابطه معنادار وجود دارد؟

جدول ۴. بررسی همبستگی بین ابعاد حمایت مدیریت و ابعاد رشد حرفه‌ای خودراهبری

p	ابعاد رشد حرفه‌ای خود راهبری				ابعاد حمایت مدیریت
	جهت گیری بیرونی به یادگیری	جهت گیری همکارانه به یادگیری	جهت گیری بیرونی به یادگیری	جهت گیری درونی به یادگیری	
۰/۰۰۱	۰/۶۲۷**	۰/۷۵۶**	۰/۵۶۳**	۰/۵۲۷**	مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده
۰/۰۰۱	۰/۶۰۳**	۰/۷۳۸**	۰/۵۶۲**	۰/۵۱۰**	مدیر به عنوان فراهم کننده منابع
۰/۰۰۱	۰/۶۱۸**	۰/۷۳۶**	۰/۵۱۰**	۰/۴۴۷**	مدیر به عنوان تسهیل‌گر

** ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است

نتایج به دست آمده از بررسی این سؤال پژوهشی در جدول ۴ آورده شده است. این نتایج نشان می‌دهد که بین ابعاد حمایت مدیریت و ابعاد رشد حرفه‌ای خودراهبری ارتباط معناداری وجود دارد و از این میان، مؤلفه‌ی مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده نسبت به دو مؤلفه‌ی دیگر بیشترین همبستگی را با ابعاد یادگیری خودراهبری دبیران دارد.

پرسش پنجم: برای تعیین این که کدام یک از مؤلفه‌های حمایت مدیریت، رشد حرفه‌ای خودراهبردی را بیشتر پیش‌بینی می‌کند، از معادله رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد. نتایج تحلیل آماری این سؤال در جدول شماره (۵)، آمده است.

جدول ۵. متغیرهای وارد شده در مدل رگرسیون در گام‌های مختلف

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	0.750^a	۰/۵۶۲	۰/۵۵۸	۵/۷۶۶۸۷
۲	0.782^b	۰/۶۱۱	۰/۶۰۴	۵/۴۵۷۷۷
a پیش‌بینی‌کننده‌ها: (ثابت)، مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده				
b پیش‌بینی‌کننده: (ثابت)، مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده و مدیر به عنوان فراهم‌کننده منابع				
متغیر وابسته: رشد حرفه‌ای خودراهبری				

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که مدل رگرسیون پیش‌بینی رشد حرفه‌ای خودراهبری در دو گام انجام شده است. در گام اول، مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده وارد معادله شده و ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰/۵۶۲ به دست آمده است. به عبارت دیگر، مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده به تنهایی ۵۶/۲ درصد واریانس رشد حرفه‌ای خودراهبری را تبیین می‌کند. در گام دوم، در کنار متغیر مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده، متغیر مدیر به عنوان فراهم‌کننده منابع وارد معادله شده است. با ورود این متغیر، ضریب تعیین (R^2) به ۰/۶۱۱ افزایش یافته است. به بیان دیگر، دو متغیر مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده و مدیر به عنوان فراهم‌کننده منابع، توأمأً ۶۱/۱ درصد واریانس رشد حرفه‌ای خودراهبری را تبیین می‌کنند. مؤلفه مدیر به عنوان تسهیل‌گر به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش‌بینی آن، وارد معادله نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در دو دهه اخیر در رشد حرفه‌ای معلمان یک تغییر پارادایمی رخ داده است. بدین معنی که جهت‌گیری آموزشی از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان به روشی که آن‌ها دانش خود را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری ارتقا می‌دهند، تغییر یافته است. رشد حرفه‌ای خودراهبری نوعی از رشد حرفه‌ای حین خدمت است که حاصل ابتکارات معلم می‌باشد، یعنی فرآیندی است که از نیازهای درونی معلم تعیین می‌شود (ون ایکلن، ورمونت و بوشویزن^۱، ۲۰۰۶). رشد حرفه‌ای خودراهبری می‌تواند عنصر تعیین کننده‌ای در موفقیت یا شکست برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلم باشد. معلمانی که خودراهبری بالاتری دارند در هنگام یادگیری حرفه‌ای و آموزش فعال‌تر بوده و قادر به کاربرد مهارت‌های مطالعه، تحقیق، سازماندهی زمان و تنظیم سرعت مناسب برای یادگیری هستند. معلمان خودراهبر همچنین انتقال یادگیری به محیط کلاس درس را به سهولت انجام می‌دهند (هال، ۱۹۹۷). هدف این پژوهش بررسی رابطه بین حمایت مدیریت با رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران بود. نتایج بررسی سؤال نخست پژوهش نشان داد که از نظر دبیران رشد حرفه‌ای خودراهبری آن‌ها در زیر مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی به یادگیری، جهت‌گیری بیرونی به یادگیری و جهت‌گیری تحقیقی به یادگیری معنادار و در حد مطلوب قرار دارند اما در مؤلفه جهت‌گیری همکارانه به یادگیری غیر معنادار و تا حدودی مناسب ارزیابی می‌گردد.

در رابطه با پرسش دوم پژوهش نتایج بیانگر آن است که ضریب همبستگی محاسبه شده، بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری مستقیم و شدت این رابطه: ($F=۰/۷۶$) در سطح ($p<۰/۰۱$) معنادار بود. در نتیجه می‌توان گفت افزایش حمایت مدیریت موجب افزایش خودراهبری دبیران می‌شود. نتیجه پژوهش برای این سؤال همسو با پژوهش‌های کلیتون (۲۰۱۱)، هیوتون (۲۰۱۰)، بوگلر (۲۰۰۸)، آفر و پدر (۲۰۱۰)، کرسیک و گرمک (۲۰۰۷)، کوک من (۲۰۰۳) و جویس (۲۰۰۹) است. این پژوهش‌ها نشان دادند که سبک رهبری و حمایت مدیر مدرسه رابطه مثبت بالایی با رشد حرفه‌ای خودراهبری و یادگیری حین کار معلمان دارد. در تبیین این یافته می‌توان استنباط کرد که مدیران با فراهم آوردن محیطی مساعد و توأم با احترام، برداشتن موانع یادگیری ضمن کار، و تسهیل تعاملات همکارانه نقش مهمی

1- Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen

در پرورش رشد حرفه‌ای خودراهبری معلمان ایفا می‌نمایند. نتایج به دست آمده از این فرضیه با تحقیق انجام شده توسط هاربینسون و رکس^۱ (۲۰۱۰) همخوانی و مطابقت دارد. نتیجه تحقیق مذکور نشان داد که محیط اجتماعی داخل آموزشگاه و فرآیند همکاری بین مدیر و معلم از جمله عواملی هستند که بر یادگیری‌های غیررسمی و حین خدمت معلمان تأثیرگذار هستند. این نتیجه همچنین با یافته‌های طاهری (۱۳۹۱) در یک راستاست. وی در پژوهش خود با عنوان: مدل توسعه حرفه‌ای معلم در مراکز تربیت معلم نشان داد که علاوه بر انگیزه‌های درونی و بیرونی معلمان، عوامل سازمانی مانند جو حمایتی درون مدرسه، ساختار مدرسه و شایستگی مدیران آموزشی بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان و مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای، مؤثر بودند. بررسی سؤالات سوم و چهارم پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران و ابعاد آن همبستگی وجود دارد و مؤلفه‌ی مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده بیشترین همبستگی را با رشد حرفه‌ای خودراهبری به طور کلی و با حیطه‌های چهار گانه آن (جهت‌گیری درونی، بیرونی، همکارانه و تحقیقی به یادگیری) داشته است. علاوه بر این نتایج رگرسیون گام به گام (جدول ۵) نشان می‌دهد که دو مؤلفه‌ی مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده و مدیر به عنوان فراهم کننده منابع با هم ۶۱/۱ درصد از واریانس رشد حرفه‌ای خودراهبری را تبیین می‌کنند و مؤلفه‌ی مدیر به عنوان تسهیل‌گر به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش‌بینی آن وارد معادله نشده است.

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر این است که جهت‌گیری همکارانه به یادگیری در بین دبیران تا حدودی مناسب ارزیابی گردید و میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معناداری نداشته است ($\alpha=0/05$, $t=0/39$). علاوه بر این بین حمایت مدیران و رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران در زمینه‌ی جهت‌گیری همکارانه به یادگیری نسبت به سه مؤلفه دیگر (جهت‌گیری درونی، بیرونی و تحقیقی به یادگیری) بیشترین همبستگی به دست آمده است. این نتیجه حاکی از آن است که مدیران مدارس نقش مهمی در همکاری و تعاملات گروهی بین معلمان ایفا می‌کنند. در ادبیات مربوط به تغییر و بهبود مدرسه اغلب این شکل رشد حرفه‌ای به عنوان یک روش مهم در بهبود مدرسه عنوان گردیده است (دوفور^۲، ۲۰۰۴). همکاری به معلمان امکان تسهیم و به اشتراک‌گذاری تخصص در مدرسه و به معلمان کار

1- Harbinson & Rex

2- Dufour

آزموده هم فرصت ایفای نقش‌های رهبری را می‌دهد. (ریوز^۱، ۲۰۱۰). مدیران مدارس به مثابه وسیله‌ای سودمند به منظور توسعه و استمرار گروه‌های یادگیری همکارانه تلقی گردیده و در جریان کار روزانه‌شان فراهم کننده‌ی حمایت و جهت دهی بوده و پیش‌بینی‌های مقتضی را به منظور رسیدن به اهداف و پویایی گروه‌های یادگیری تشریک مساعی به عمل می‌آورند (دوفور، ۲۰۰۶). تشریک مساعی با همکاران برای بسیاری از معلمان در سطح دبیرستان به عنوان یک تجربه رشد حرفه‌ای کاربرد چندانی ندارد. ساختار سنتی مدارس و فرهنگ انزواگرایی اغلب فرصت‌های کمی برای معلمان فراهم می‌کند تا از تعاملات گروهی منتفع شوند. تغییر ساختارها و برداشتن این موانع فرهنگی، مستلزم بازسازی فرهنگ مدارس و سرمایه‌گذاری پیرامون زمان و منابع کافی بوده و در این میان نقش مدیران مدارس بسیار حیاتی است. سازماندهی معلمان در گروه‌های یادگیری همکارانه یک محیط حمایتی که به طور بالقوه بر یادگیری معلمان و دانش‌آموزان اثرگذار بوده را پرورش می‌دهد. استراتژی یادگیری همکارانه عنصری از چارچوب بزرگ جوامع یادگیری حرفه‌ای است (دوفور، ۲۰۰۶). پشتیبانی از این اقدامات یادگیری توسط مدیران مدارس به معلمان کمک می‌کنند تا بیشتر خودراهبر و خوداندیش گردیده، و به طور مستقل فعالیت‌های آموزشی را انجام دهند. ارتباط بین معلمان باعث برقراری احساس اجتماع حرفه‌ای در میان آن‌ها گردیده و فرهنگ مدرسه به جای فرهنگ انفرادی به فرهنگ مشارکتی تبدیل گردیده و در آن معلم احساس خودراهبری خواهد کرد (مورفی و لایک^۲، ۲۰۰۵).

محدودیت‌های تحقیق

- ابزارهای پژوهش حاضر از منابع خارجی اخذ شده است. با وجود تمام فعالیت‌های لازم برای کاربرد این پرسشنامه‌ها در این پژوهش، می‌توان از آن به عنوان محدودیت نام برد.
- این پژوهش به دبیرستان‌های پسرانه و معلمان مرد محدود می‌باشد. لذا تعمیم نتایج بایستی با احتیاط صورت پذیرد.
- کمبود پژوهش‌های مرتبط با موضوع.

1- Reeves

2- Murphy & lick

پیشنهادها

- با بررسی نتایج و یافته‌های به دست آمده از پژوهش، پیشنهادهای ذکر شده زیر می‌تواند در تسهیل رشد حرفه‌ای خودراهبری مفید و مؤثر واقع شوند.
- کاربرد اصول آموزش بزرگسالان در فرآیند برنامه‌های رشد حرفه‌ای مداوم معلمان ضرورتی اجتناب ناپذیر است. بر این اساس، رشد حرفه‌ای معلمان بایستی در حین کار پیاده‌سازی شود. نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان در عوض این که از طرف کارشناسان بیرون از مدرسه تعیین شوند بایستی از اقدامات کلاسی و روزانه معلمان منتج گردیده و مدیران و معلمان در توسعه و ارزیابی این نوع رشد حرفه‌ای نقش اساسی را ایفا می‌نمایند.
 - در طراحی برنامه‌های رشد حرفه‌ای، تجارب حرفه‌ای معلمان در داخل کلاس درس بایستی مورد احترام و استفاده قرار گیرند و دانش عملی آن‌ها نمی‌تواند نادیده انگاشته شود. بر این اساس توجه به دانش تجربی و بینش درونی معلمان هم از لحاظ سودمندی و هم از لحاظ آموزشی به منظور رشد حرفه‌ای خود راهبری معلم دارای اهمیت زیادی است.
 - درک و استفاده از عناصر یادگیری بزرگسالان توسط مدیران در محیط مدرسه به ایجاد یک جو مثبت یادگیری کمک نموده، روحیه تحقیق و بررسی را به وجود آورده و مهارت‌های خود ارزیابی توسط معلمان را توسعه داده که در نهایت رشد حرفه‌ای خودراهبری معلمان را تسهیل می‌نماید. بنابراین نیاز است که آموزش این اصول به مدیران مدارس، از طرف دست اندرکاران برنامه‌های رشد معلم مورد توجه قرار گیرد.
 - یکی از وظایف اصلی مدیران مدرسه به عنوان تسهیل‌گران رشد حرفه‌ای خودراهبری، ایجاد گروه‌های مطالعه میان معلمان است. رهبری مدرسه عامل کلیدی در موفقیت گروه‌های همکاری میان کادر آموزشی آموزشگاه است.
 - ایجاد جوّ سازمانی برای یادگیری: به میزانی که یادگیری در آموزشگاه تشویق شده و ارزشمند است، اشاره می‌کند. جوّ سازمانی برای یادگیری یکی از اجزای مهم در فرهنگ سازمانی مدارس می‌باشد و از رفتارهای یادگیری روزانه معلمان و گروه‌های آموزشی نشأت می‌گیرد که به نوبه‌ی خود، یادگیری خودراهبری معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
 - از آن جایی که بین مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده با رشد حرفه‌ای خودراهبری معلمان بیشترین همبستگی به دست آمده لذا مدیران مدارس بایستی بیش از پیش با این

- نوع سبک رهبری (تحولی) آشنا شده و آموزش‌های لازم را در این زمینه فرا گیرند تا بدینوسیله بتوانند در پرورش خود راهبری معلمان تأثیرگذار باشند.
- مدیران مدارس می‌بایستی فرصت‌های برقراری ارتباط با منابع خارج از مدرسه مانند دانشگاه‌ها را برای معلمان فراهم نمایند.
 - صرف زمان در جهت آموزش و مربیگری هم‌تا در میان معلمان و استقبال از ایده‌های خلاق آن‌ها می‌تواند به خودراهبری معلمان کمک نماید.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۳). *اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*. تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال دهم، شماره ۳۹، صص ۱۵۱-۱۸۰.

طاهری، مرتضی (۱۳۹۱). *ارائه مدلی به منظور توسعه حرفه‌ای معلم*، رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

کریمی، صدیقه؛ نصر، احمدرضا و بقراطیان، کاظم (۱۳۸۸). *یادگیری مادام‌العمر رویکرد دانشگاه در قرن بیست و یکم*، تهران، سمت.

نولان، جیمز؛ هور، لیندا (۱۳۸۸). *نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم از تئوری تا عمل* (بیژن عبدالهی، مترجم). تهران، آثار معاصر.

Bogger, R. (2008). "The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs". *Teaching and Teacher Education*, 74, 337-386.

Buena flor, J. (2009). *Teachers are students, too. Momentum*, 40, 24-27.

Clinton, J. (2011). "Principals as facilitators of professional development with teachers as adult learning". unpublished Doctoral Theses, University of Missouri - Saint Louis,.

Darleen Opfer, V., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for Teachers in *England the Curriculum Journal*, 21 (4), 413-431.

Davis, S. A. (2006). Enhancing self-directed learning in new professionals. In F. M. Nafukho (Ed.), Proceedings of the Academy of Human Resource Development International Conference (245-249). Bowling Green, OH: Academy of Human Resource Development.

DuFour, R. (2004). Leading edge: The best staff development is the workplace, not in a workshop. *Journal of Staff Development*, 25 (2), 63-64.

DuFour, R. (2006). Collaboration is the key to unlocking potential. *The Learning Principal*, 2 (3), 1, 6-7.

Fernandez, A. (2000). "Leadership in an era of change: breaking down the barriers of the culture of teaching". In: Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T. E.; Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.

Gabriel, J. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Guskey, T. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin*, 87 (637), 4–20.
- Hall, G. E. (1997). Self-directed professional development: the school's role. In J. Dwyer (Ed.), *Self-directed professional development: A report of the Queensland consortium for professional development in education (40–43)*. Brisbane, Queensland: Board of Teacher Registration.
- Harbinson, E., & Rex, R. (2010). "School culture as Contexts informal teacher learning ". *Teaching and Teacher Education*, 26, 267-277.
- Hien, T. (2008). "**Towards an Effective Teachers Professional Development in DFLSP**". Retrieved on November 29, 2008, from <http://vocw.edu/content/m11296/latest/>.
- Hutton, L. (2011). "**Teachers perceptions to ward required and self- Directed professional Learning**". Unpublished Doctoral Dissertations .The University of Southern Mississippi.
- Joyce, M. (2009). "**Adult learners', Perceptions of their employers.**" Leadership Behaviors and they Own rewdiness for self- directed learning. Unpublished Doctoral Dissertations. Indiana Wesleyan University.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: The Adult Education Co.
- Krecic, M. J. & Grmek, M. I. (2008). "Cooperative Learning and team culture in schools": *Condition for Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- Kwakman, K. (2003). "Factors effecting teachers participation in professional learning activities". *Teaching and teacher Education*, 19, 140-170.
- Leithwood, K. A. (1992). "The principals role in teachers development". In: Fullan, M.: Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Murphy, C. U., & Lick, D. W. (2005). *Whole-faculty study groups (3rd. end)*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Opfer, D. & Pedder, D. (2010). "Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England". *The curriculum Journal*. 21 (4), 413- 431.
- Payne, D., & Wolfson, T. (2000). "Teacher professional development – The principals critical role". *Active Learning: Raising the Achievement Bar* , *NASSP Bulletin April*, 85, 5-13 ..

- Reeves, D. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith, P. J. (2001). Enhancing flexible business training: Learners and enterprises. *Industrial and Commercial Training*, 33, 84-88.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423.