

تبیین نقش سرگروه‌های معلمان در کیفیت اجرای برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی: یک مطالعه کیفی

رضا معصومی نژاد^۱، قهرمان مددلو^۲، غلامحسین میکائیلو^۳، زهرا بابائی^۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۷/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۹/۰۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سرگروه‌های معلمان در فرایند اجرای برنامه‌های آموزشی مدارس دوره ابتدایی بوده است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی با روش تحلیل مضمون^۵ بود. بدین منظور با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ۱۳ نفر از سرگروه‌های معلمان شمال استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ انتخاب شدند و مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمندی تا اشباع کامل داده‌ها صورت گرفت. جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خودبازبینی و دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان استفاده شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، فرایند ۳ مرحله‌ای ترکیبی متشکل از روش کینگ و هاروکس^۶ (۲۰۱۰)، براون و کلارک^۷ (۲۰۰۶) و آتراید- استرلینگ^۸ (۲۰۰۱) مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده نشان داد که در شبکه مضامین، مفهوم استراتژیست آموزش مضمون فراگیری است که جایگاه سرگروه‌های معلمان را با ۵ مضمون سازمان‌دهنده (مدیریت دانش معلمی، همیاران کانونی، تدریس پژوهی، حرفه‌پروری و برنامه‌سازی) و ۳۰ مضمون پایه تشریح می‌کند.

۱. دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تبریز، مدرس علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، (نویسنده مسئول)، ایمیل:

r.dousti.education64@gmail.com

۲. استادیار علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

۳. دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تبریز و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد زیست‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرند

5. Thematic Analysis
6. King & Horrocks
7. Braun & Clarke
8. Attride-Stirling

واژگان کلیدی: سرگروه‌های معلمان، برنامه آموزشی، دوره ابتدایی.

مقدمه

موضوع کیفیت بالاترین بحث در گفتمان آموزشی در سراسر جهان است. کیفیت در حفظ استاندارد سطح عالی یک ضرورت است (آنی، جگد، اسیسامی، ایلو، لاول و فاینو^۱، ۲۰۱۶: ۳۶-۳۵). یکی از روش‌های ارتقا کیفیت برنامه‌های درسی، مساعدت و راهنمایی‌های سرگروه‌های معلمان است. سرگروه‌های معلمان نقش مهمی در بهبود مدرسه، حفظ روحیه معلمان و هم‌چنین یادگیری دانش‌آموزان دارند (بریون و کوردیرو^۲، ۲۰۲۰). در واقع قبل از شروع به آموزش باید از نظرات سرگروه‌های معلمان بهره گرفت. به عبارت دیگر باید نقش‌ها/مسئولیت مشخص شود. انجام این کار به معلمان و سایر کارکنان این امکان را می‌دهد وظایفی که هر یک دارای تمایل طبیعی هستند، برای انجام نوعی استاندارد بالا حاصل شود (آنی و همکاران، ۲۰۱۶: ۳۶-۳۵). توسعه هر کشور عمدتاً به سطح سواد علمی آن بستگی دارد. تردیدی نیست که اگر نقش سرگروه‌های معلمان در مدیریت آموزش به طور کامل اجرا شود، دستیابی به توسعه پایدار تسریع می‌شود. این کار می‌تواند با دادن انگیزه مناسب و لازم به معلمان و هم‌چنین ارائه نظارت کافی که ماهیتی دموکراتیک بر معلمان دارد، انجام شود (نیموتا جیبولا کادیر و ابیودون اکانبی گفار^۳، ۲۰۱۸: ۲۸). امروزه مدیریت آموزشی، سرگروه‌های آموزشی را به عنوان رهبری برای آموزش‌ها^۴ در بخش آموزشی تلقی می‌کند تا تأثیر رهبری بر عملکرد معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان را تعیین کند. علاوه بر این، چگونگی اجرای چارچوب آموزشی و اختصاص فعالیت‌ها و اختصاص زمان آن‌ها به واحدهای آموزشی و بهبود علمی، و مدیریت نهادها در راستای نیازهای جامعه صورت می‌گیرد (لئونارد^۵، ۲۰۱۰). نقش سرگروه معلمان، مانند هر رهبر نهادی دیگری، هدایت امور مربوط به مؤسسه برای دستیابی به موفقیت است. در واقع، سرگروه معلمان هدایت فضای مدرسه به سمت تدریس و یادگیری است. سرگروه معلمان اجازه مشارکت فعال کارمندان و دانش‌آموزان را در تصمیمات مدرسه می‌دهد، درباره انتظارات،

-
1. Oni, Jegede, Osisami, Illo, Lawal & Fabinu
 2. Brion & Cordeiro
 3. Nimota Jibola Kadir & Abiodun Akanbi Gafar
 4. leadership for instructions
 5. Leonard

اهداف و نیازهای مدرسه با والدین ارتباط برقرار می‌کند، اطمینان می‌دهد که قوانین اجرا می‌شوند، برنامه زمانبندی دروس و سایر مسائل و مشکلات را برطرف می‌کند (کور و اوپار^۱، ۲۰۱۷: ۳۳). با تمرکز بر پیوند بین سرگروه‌های معلمان و فرهنگ، کالج ملی برای رهبری مدارس^۲ (ان. سی. اس. ال) نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان موفق می‌توانند فرهنگ مدارس خود را به شکلی متناسب با آنها ساخته و الگوبرداری کنند تا پیشرفت‌ها و تغییرات انجام پذیرند (کیایماگی و کینتو^۳، ۲۰۲۰: ۹۸). بنابراین، حمایت از سرگروه‌های معلمان برای به عهده گرفتن نقش خود در سیستم‌های پیچیده، از طریق روش‌هایی که باعث تقویت یادگیری و پیشرفت آنها می‌شود، بسیار مهم است (اما- کیت و لاله^۴، ۲۰۱۹: ۴۴۳). آکیام‌پونگ، لوسیر، پریور و وست‌بروک^۵ (۲۰۱۳) تأکید می‌کنند که سرگروه معلمان باید فرایند یاددهی- یادگیری را در چارچوب مدارس مطابق با مدارک و خط‌مشی برنامه درسی مدیریت کنند. سرگروه معلمان نقش حیاتی در اثربخشی مدرسه از طریق مدیریت مؤثر هدایت برنامه درسی با تمرکز کسب مهارت‌های اصلی یادگیری دانش‌آموزان و اطمینان از مدیریت مناسب زمان برای یادگیری و تسلط بر مهارت‌ها دارند. سرگروه معلمان هم چنین باید نظارت مناسبی بر پیشرفت دانش‌آموز را که مستلزم ارزشیابی مستمر و بازخورد است، داشته باشند. این امر به عملکرد خوب مرتبط با مدیریت اثربخش هدایت برنامه درسی منجر می‌شود (ونجیکو^۶، ۲۰۱۲: ۲-۳). هم چنین نقش سرگروه معلمان مدیریت کردن تعارضات بین همکاران در چارچوب جامعه مدارس است، بنابراین حصول اطمینان از وضعیت مناسب و صحیح برای تدریس و یادگیری در مدارس از دیدگاه آنها اهمیت دارد (کور و اوپار، ۲۰۱۷: ۳۷). کشورهایی که در آموزش‌شان آینده‌نگری را برای مسئولین امر (سرگروه‌ها، مدیران و...) در نظر گرفته‌اند، این واقعیت را می‌پذیرند که همه معلمان تجربه مدیریتی و اداری که بتواند کارایی آنها را در انجام فعالیت‌ها نشان دهد، ندارند. در نتیجه، آینده‌نگری مربوط به سرگروه‌های معلمان است تا به اندازه کافی برای تعهدات مربوط به رهبری آماده شوند (سواکا و کورانچی^۷، ۲۰۱۸: ۲۱).

-
1. Kor & Opere
 2. National College for School Leadership
 3. Kyayemagye & Kintu
 4. Emma-Kate & Laleh
 5. Akyeampong, Lussier, Pryor & Westbrook
 6. Wanjiku
 7. Suaka & Kuranchie

طبق گفته‌های کادیر و مانگا^۱ (۲۰۱۵) عملکرد سرگروه معلمان به عنوان سرپرست شامل بازدید از کلاس، اغلب برای مشاهده تدریس معلمان خود، نظارت بر یادداشت‌های درس معلمان، ارائه مشاوره حرفه‌ای در مورد بهبود تدریس و یادگیری و نیز شروع تمرین‌های فعلی در علم در راستای توسعه پایدار است. یعنی هنگامی که سرگروه معلمان انگیزه لازم را برای معلمان فراهم می‌کنند، آنها سعی می‌کنند که در کلاس‌های درس برتری خود را نشان دهند (حسین، احمد و بتول^۲، ۲۰۱۸: ۸۵). به طور خلاصه، انتظار می‌رود که سرگروه‌های معلمان مدارس را مدیریت و کنترل کنند. سرگروه‌های معلمان به عنوان مدیران سطح پایین خدمات آموزشی، برای پیشرفت مدارس بسیاری از فعالیت‌ها را عمدتاً با کارکنان خود برنامه‌ریزی می‌کنند. برنامه‌ریزی بسیار ضروری است همان طور که تعیین فلسفه، خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها، رویه‌ها، شیوه‌ها و چالش‌های نهادهای آموزشی نیاز به مساعدت دارد (اوجو و اولانیان^۳، ۲۰۰۸). بنابراین، سرگروه‌های معلمان به دانش و مهارت‌های مناسبی در برنامه‌ریزی احتیاج دارند تا به طور مؤثری مدارسشان را رهبری کنند (سواکا و کورانچی^۴، ۲۰۱۸: ۲۲). در حالی که بسیاری از سرگروه‌های معلمان نقش‌های سنتی را در نهادهای آموزشی ایفا می‌کنند. آنها به فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در مدارس توجه نمی‌کنند. در واقع، تصویر سنتی از سرگروه‌های معلمان با نیازهای فعلی سازگار نیست (لئونارد، ۲۰۱۰). آنچه که امروزه در مدارس مشاهده می‌شود این است که این نهادها نیاز دارند در حوزه‌های گوناگون آموزشی مانند شناخت و آگاهی معلمان از حوزه‌های درسی مختلف و تسلط بر آنها، فرایند تدریس و نحوه اجرای آن در کلاس درس و ... در مقابل انتظارات جامعه و اولیا وضعیت مطلوبی از خود نشان دهند. معلمان برای این که بتوانند تفکر صریح و شفاف نسبت به برنامه‌های درسی داشته باشند باید بر چارچوب اهداف و محتوای کتاب‌های درسی احاطه داشته باشند. دانش‌آموزان برای این که بتوانند پیشرفت تحصیلی مناسبی داشته باشند و یادگیری‌شان را توسعه بدهند باید متناسب با علائق و توانایی‌هایشان تحصیل بکنند و از آموزش‌های درخور توجهی برخوردار باشند. در واقع، دغدغه اصلی فراهم آوردن شرایطی است که فضای آموزشی مدارس را ارتقاء بخشد و این ذهنیت را به وجود بیاورد که مؤسسات آموزشی به جد پیگیر

1. Kadir & Manga
2. Hussain, Ahmad & Batool
3. Ojo & Olaniyan

فرایندهای آموزشی هستند. ایجاد چنین فضایی مستلزم این است که نیروی انسانی مطلوبی فعالیت‌های آموزشی را پیاده‌سازی بکنند. به عبارتی پرورش چنین نیرویی که همیشه بتواند متناسب با نیازهای جامعه آموزشی حرکت بکنند و از دانش مربوط به حوزه‌های موضوعی گوناگون، اجرا، مدیریت و ارزشیابی آن اطلاع داشته باشند، بر عهده کسانی است که بتوانند آنها را در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان راهنمایی و هدایت بکنند و مسائل و مشکلات آنها را به موقع تشخیص دهند. سرگروه‌های معلمان با توجه به جایگاه خود در حیطه امورات و اقدامات آموزشی معلمان و پاسخ‌گویی به نیازها و مسائل آنها، مورد توجه نظام‌های آموزشی هستند. بنابراین در پژوهش حاضر سوال اصلی این است که سرگروه‌های معلمان در ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی مدارس ابتدایی چه نقشی می‌توانند ایفا کنند؟

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره پژوهش‌های بنیادی، و به لحاظ رویکرد از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هر تحقیق باید رویکردی صریح، منظم و نظام‌مند داشته باشد تا مناسب‌ترین نتایج را بدست آورد. تحقیقات کیفی نگرش استقرایی دارد و محقق به طور کلی معانی و بینش‌ها را در یک موقعیت معین کاوش می‌کند (اشتراوس و کوربن^۱، ۲۰۰۸؛ لویت، موتولسکی، ورتز، مورو و پونترتو^۲، ۲۰۱۷). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل مضمون از نوع شبکه مضامین آتراید-استرلینگ^۳ (۲۰۰۱) برای دستیابی مناسب به داده‌ها استفاده شده است. تحلیل مضمون فرایند شناسایی الگوها یا مضامین در چارچوب داده‌های کیفی است (مگ وایر و دل هونت^۳، ۲۰۱۷: ۳۳۵۲). به عبارتی، تحلیل مضمون روشی برای شناسایی، تجزیه و تحلیل، سازماندهی، توصیف و گزارش مضامین موجود در یک مجموعه داده است (براون و کلارک^۴، ۲۰۰۶). هدف از تحلیل مضمون شناسایی مضامین، به عنوان مثال الگوهایی است که در داده‌ها مهم یا جالب توجه است و استفاده از این مضامین برای پرداختن به تحقیق یا گفتن مطلبی در مورد آن

-
1. Strauss & Corbin
 2. Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow & Ponterotto
 3. Maguire & Delahunt

موضوع است. تحلیل مضمون چیزی بیش از فرایند خلاصه‌سازی داده‌هاست و یک تحلیل مضمون خوب داده‌ها را تفسیر و آن‌ها را معناسازی می‌کند (کلارک و براون، ۲۰۱۳). جامعه پژوهش شامل ۲۴ نفر از سرگروه‌های معلمان پایه‌های اول تا ششم ابتدایی شمال استان آذربایجان غربی (شهرستان‌های چابپاره، چالدران و پلدشت و شوط) می‌باشد که اکثراً دارای تجربه بیش از سه سال در حوزه سرگروه‌های آموزشی مناطق هستند و ۱۳ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری همگون^۱ انتخاب شدند و فرایند مصاحبه تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی اضافه نشد، ادامه یافت. در حقیقت، در راستای هدف تحقیق، از افرادی استفاده گردید که بنا به گفته لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) می‌توانستند بیش‌ترین و دقیق‌ترین اطلاعات در قلمرو موضوع تحقیق را به ما ارائه دهند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۶). مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و نظرات سرگروه‌های معلمان درباره تأثیر عملکرد سرگروه‌های آموزشی دوره ابتدایی بر کیفیت اجرای برنامه‌های آموزشی مدارس و تسهیل فرایند پیاده‌سازی آن بود. فرایند مصاحبه ابتدا با بیان نظرات سرگروه‌ها درباره وضعیت کلی برنامه‌های آموزشی در مدارس شروع و در ادامه نقش آنان در رابطه با فعالیت‌هایی که می‌تواند به تغییر وضع موجود بینجامد، مورد توجه قرار گرفت. داده‌های به دست آمده همزمان با فرایند مصاحبه جمع‌آوری و تحلیل می‌شد و سپس مفاهیم و کدهای به دست آمده در برهه‌های مربوط به کدگذاری سازماندهی و طبقه‌بندی می‌شدند. از مجموع مصاحبه‌ها ۱۲۷ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۳۰ تم فرعی و ۵ تم اصلی به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارپذیری یافته‌های به دست آمده، مصاحبه‌های افراد ابتدا توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون‌آفرینی شد. هم‌چنین متن مصاحبه‌های افراد در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و آنها نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام نمودند و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. به طور خلاصه، جهت اطمینان و

1. Homogeneous Sampling

2. Lincoln & Guba

اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خودبازبینی محقق و چک کردن به وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضاء) استفاده شد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها (مضامین)، از یک رویکرد ترکیبی ۳ مرحله‌ای متشکل از روش تجزیه و تحلیل کینگ و هاروکس (۲۰۱۰)، براون و کلارک (۲۰۰۶) و آتراید-استرلینگ (۲۰۰۱) استفاده شد. این مراحل عبارتند از: ۱- تجزیه و توصیف متن (-آشنا شدن با متن،- ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، - جستجو و شناخت مضامین). ۲- تشریح و تفسیر متن (-ترسیم شبکه مضامین، - تحلیل شبکه مضامین). ۳- ترکیب و ادغام (-تدوین گزارش). می‌توان گفت زمانی که هدف تحقیق استخراج اطلاعات برای تعیین رابطه بین متغیرها و مقایسه مجموعه‌ای از شواهد مختلف مربوط به موقعیت‌های مختلف در یک مطالعه باشد، فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (الهو جیلان، ۲۰۱۲: ۳۹).

یافته‌ها

سؤال: سرگروه‌های معلمان در اجرای برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی چه نقشی ایفا می‌کنند؟

جدول ۱. مراحل سه‌گانه کدبندی‌گزینی، محوری و اولیه

کد گزینی	کدهای محوری	کدهای اولیه
مدیریت دانش معلمی	نیازسنجی آموزشی، ایده‌پروری، تحقیق‌پژوهی، سازمان‌گری، عملی‌سازی دانش، مدل‌سازی آموزشی	
همیاران کانونی	شبکه مهارتی، گروه‌های معلمان، روایت‌گری تجارب، انجمن‌های علمی، رهبری توزیعی، همانندسازی تفکرات، اجتماعات یادگیری	
استراتژیست آموزش	شناسایی ابتکارات، بودجه‌بندی آموزشی، چندوجهی‌سازی یادگیری، روش‌شناسی تدریس، فرایندی‌سازی فعالیت‌ها، سنجش‌مداری	
حرفه‌پروری	هویت‌بخشی شغلی، چندمعلمی‌گری، مهارت‌های مدیریتی، چندبعدپروری، فرهنگ‌سازی معلمی	
برنامه‌سازی	آزادسازی برنامه درسی، خط‌مشی‌سازی محتوا، تلفیق برنامه‌ها، موقعیتی‌کردن دانش، رهبری طراحی، بهسازی برنامه درسی	

1. Alhojailan

مدیریت دانش معلمی: یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان مسئولیت بهبود کیفیت شناختی حرفه معلمی و هدایت کردن آن را در چارچوب مشخصی دارند. به عبارتی این سرگروه‌های معلمان هستند که یک ساختار حرفه‌ای را تعریف می‌کنند که در آن مبنای ارتقای فعالیت‌های آموزشی معلمان بر اساس فرایند نیازسنجی آغاز می‌شود. فرایند نیازسنجی همانند یک چتر پوششی عمل می‌کند و تمامی فعالیت‌های دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بدین صورت که سرگروه‌های معلمان با پرداختن به بحث نیازسنجی درصدد روشن ساختن خواسته‌های شغل معلمی برای پرداختن به آنها هستند. یعنی آنها علاوه بر تعیین محدوده فعالیت‌های مورد نیاز برای اجرای نقش معلمی، شرایط را برای خلق ایده فراهم می‌کنند تا معلمان بتوانند بر اساس چالش‌ها و دغدغه‌هایی حرفه‌ای‌شان به تحقیق و پژوهش بپردازند. باید گفت که سرگروه‌های معلمان فرصت ایده‌پردازی و مطالعه و تحقیق را برای معلمان فراهم می‌کنند و پرداختن به این فعالیت‌ها را برای معلمان مورد تأکید قرار می‌دهند. از طرفی دانش معلمی با توجه به دیدگاه‌های مختلف نظریه‌پردازان، حوزه‌های مختلفی را در برمی‌گیرد و انتظارات از معلمان را درباره این که چه ویژگی‌هایی را باید داشته باشند، مشخص می‌کند. سرگروه‌های معلمان با هدایت دانش معلمان به سوی موقعیت‌های عملی بهتر می‌توانند دانش نظری آنان را در یک بافت معنادار (تدریس) سازماندهی کنند. به عبارتی دانشی که معلمان در طول زندگی حرفه‌ای خود به دست می‌آورند، باید جنبه کاربردی به خود گیرد. دانش عملی معلمان با ویژگی‌هایی مانند چالش‌برانگیزی، تازگی، سیالی و ... همراه است. بنابراین می‌توان گفت که مدیریت دانش اغلب با آموزش و یادگیری، و هم چنین نوآوری و ابتکارات پژوهشی همراه است. سرگروه‌های معلمان باید به این طرز تفکر برسند که چگونه معلمان خود را برای تحقق اهداف آموزشی برانگیزند. در سیستم مدرسه، سرگروه معلمان باید از طریق افراد (معلمان) و یا با تشویق آنها برای آموزش ضمن خدمت به منظور به‌روزرسانی دانش و مهارت آنها بهتر نتیجه بگیرند، از معلمان سخت‌کوش تقدیر کنند، و از نظر اخلاقی و مادی به معلمان کمک کنند تا در موعد مقرر ارتقا پیدا کنند، در انجام وظایف آموزشی به معلمان اختیار کافی را بدهند. مجموعه فعالیت‌هایی که سرگروه‌ها برای مشخص کردن مسیر توسعه دانش برای معلمان پیش‌بینی می‌کنند، یعنی هم شرایط ارائه طرح‌ها و تفکرات جدید از طرف معلمان را فراهم می‌کنند و هم باعث می‌شوند که معلمان به تجربه عملی

آنها پردازند، باعث می‌شود که یک وضعیت متقابلی در قبال ایده‌پردازی و پرداختن به آن در حین آموزش برای معلمان مهیا شود، بدین ترتیب می‌توان مشاهده کرد که سرگروه‌ها یک نوع الگوی آموزشی را برای معلمان و همکاران خود تبیین می‌کنند. در نتیجه می‌توان گفت که الگوسازی برای مشخص کردن روند کار معلمان به فعالیت‌های آنان شفافیت می‌بخشد و آنها به نوعی می‌توانند دانش و تجربه کسب‌شده خود را درونی‌سازی کنند.

همیاران کانونی: یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان در پی ایجاد گروه‌هایی با معلمان پایه‌های مختلف هستند تا بتوانند اجتماعی از مهارت‌های مختلف توسط آنها را فراهم آورند، یعنی ایجاد مهارت‌ها یا گروه‌هایی که در قالب رفتارهای متنوع نشان داده می‌شود. قرار گرفتن در اجتماعاتی با مهارت‌های متنوع، زمینه یادگیری بیش‌تر افراد را فراهم می‌آورد. باید گفت که این مؤلفه در حقیقت در پی افزایش فعالیت سرگروه‌های معلمان در زمینه امورات آموزشی ایجاد می‌شود و شرایطی فراهم می‌شود که آنها در یک تعامل متقابل با هم با محوریت موضوعات و مفاهیم درسی به مباحثه می‌پردازند. تعامل مداوم و مستمر به خاطر وجود ارتباطی است که بین معلمان ایجاد شده و سرگروه‌های معلمان با این موقعیت‌سازی به دنبال رسیدن به یک ایده مشترک در برخورد با پدیده‌های آموزشی هستند، یعنی بررسی و مطالعه پدیده‌های آموزشی از زوایای گوناگون و مورد توجه قرار دادن نگرش‌های مختلف معلمان و دستیابی به راه حل مناسب‌تر برای برخورد با مسائل. آنچه که می‌تواند نسبت به حفظ شرایط موجود برای تداوم مراودات بیش‌تر بین معلمان مؤثر باشد ارائه نظرات و دیدگاه‌ها در قالب تجاربی است که در موقعیت‌های مختلف به دست آمده است. می‌توان گفت که سرگروه‌های معلمان با فراهم کردن این شرایط که به نوعی نشأت گرفته از اهداف آنها برای بهبود و ارتقای کیفیت اجرای برنامه‌های درسی است، نگرش و تفکر علمی در چارچوب گروه‌های جمعی به وجود می‌آورند که نسبت به مسائل آموزشی می‌تواند کارایی و مهارت‌های لازم را داشته باشد. تمامی این فعالیت‌ها سرگروه‌های معلمان را بر آن وا می‌دارد که این ذهنیت را القا کنند که اجرای برنامه‌های آموزشی، نظارت و ارزیابی آن و نیز تعیین شاخصه‌های موفقیت برنامه‌ها و دستیابی به کیفیت مورد نظر، نتیجه یک کار جمعی مشترک بین آنها و معلمان است. وضعیتی که قدرت تصمیم‌گیری و مسئولیت کافی برای توسعه برنامه‌های درسی دانش‌آموزان را در اختیار آنها قرار می‌دهد تا با هدایت

جمعی‌شان به حفظ و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمایند. به طور کلی، سرگروه‌های معلمان باید "مهارت‌های رهبری سیستم" مثال زدنی داشته باشند تا توانایی هضم موقعیت‌های پیچیده را داشته و پیوندهای موجود در سیستم را مشاهده کنند. سرگروه‌های معلمان به عنوان پیشگام فعالیت‌های آموزشی، نقش رهبری را در قبال نهادهای آموزشی (مدارس و ادارات مناطق) ایفا می‌کنند. بنابراین باید گفت که در این مضمون هدف بیش‌تر رسیدن به یک نقطه اشتراک در مهارت‌های آموزشی است. به عبارتی سرگروه‌های معلمان در پی ایجاد گروه‌هایی هستند که حرف و عمل‌شان یکی باشد و انتظارات مشترکی از اجرای برنامه‌های آموزشی داشته باشند.

تدریس پژوهی: بررسی این مؤلفه نشان می‌دهد که پرداختن به موضوع تدریس و کنکاش در ابعاد آن می‌تواند به مدیریت روند آموزش منتهی شود. بدین معنا که سرگروه‌های معلمان اصل را در ارتقای کیفیت فرایند تدریس معلمان، نظم دادن به روند تدریس و محتوای برنامه‌های درسی می‌دانند تا بتوانند متناسب با انتظارات و اهداف آموزشی، یادگیری دانش‌آموزان را به پیش ببرند. سرگروه‌های معلمان به دنبال این هستند که با خرد و دانش اجتماعی معلمان، طرح‌ها و نوآوری‌هایی که می‌توانند در جهت بهینه‌سازی تدریس به کار آیند، شناسایی کنند. شناخت و آگاهی از پدیده‌های نوآورانه می‌تواند در درجه اول به مستتر بودن در لابلای فرایندهای آموزشی مشکل باشد. سرگروه‌ها با بازتعریف مفهوم یادگیری، در پی خلق نگرش جدیدی به یادگیری دانش‌آموزان هستند. به عبارتی سرگروه‌ها باید برای توجه به یادگیری دانش‌آموزان، فرایند یادگیری را در ابعاد مختلف بررسی کرده و متناسب با آن، تدریس‌شان را پایه‌ریزی کنند. مضمون تدریس پژوهی یکی از مؤلفه‌های اصلی تدریس یعنی روش تدریس را نیز مورد تأکید قرار داده است. باید گفت که اجرای تدریس در کلاس درس محور اصلی فعالیت اصلی تدریس پژوهی سرگروه‌های معلمان است. به عبارتی توسعه مهارت‌های تدریس معلمان از طریق به بحث گذاشتن ایده‌های آنان در موقعیت اجرا و نحوه پرداختن به تشریح مطالب، نحوه شروع تدریس، ادامه آن و رسیدن به نقطه پایان تدریس اجرا شده، صورت می‌گیرد و سرگروه‌ها طیف وسیعی از اقدامات مربوط به اثربخشی تدریس را برای دستیابی به اهداف کلی و عینی یادگیری انجام می‌دهند هم‌چنین سرگروه‌های معلمان باید بر فعالیت‌های آموزشی که توسط معلمان انجام می‌شود، نظارت نمایند و اطمینان حاصل کنند

که فعالیت‌ها مطابق با آن چیزی که به عنوان استاندارد مشخص شده است، انجام می‌شود. در واقع، انجام اقدامات لازم جهت حل مشکلات توسط سرگروه‌ها از نکته نظر آموزشی، باعث انتقاد سازنده شده و ماهیت دموکراتیک فعالیت‌های آنان را آشکار می‌سازد. به طور کلی بررسی فرایند تدریس توجه به اجرای آن از ابعاد مختلفی است که برای معلمان تسلط ایجاد می‌کند. به عبارتی سرگروه‌ها با نگرش همه‌جانبه‌گرایانه به روند درک و اجرای تدریس، در معلمان احساس مالکیت ایجاد می‌کنند. سرگروه‌ها قانون تدریس را می‌نویسند و شرایطی که برای اجرای آن وجود دارد، روند کار و فعالیت در آن را در قبال یادگیری دانش‌آموزان مشخص می‌کنند.

حرفه‌پروری: سرگروه‌های معلمان جایگاه تأثیرگذاری در شکل‌گیری حرفه تدریس و معلمی دارند. آنها الگوهای مهم و حرفه‌ای را در چهارچوب جوامعی که به آنها خدمت می‌کنند، هدایت می‌کنند. ارزش‌ها و جاه‌طلبی‌های سرگروه‌ها دستاوردهای مدارس را تعیین می‌کند. یافته‌های این مضمون بیانگر این است که درک معلمان از جایگاه شغلی‌شان و میزان تأثیرگذاری آن بر رفتار با دانش‌آموزان در گرو شناخت آنها از ماهیت و عملکرد آن است. سرگروه معلمان در پی توجیه معلمان و بهینه کردن استدلال معلمان از حرفه‌ای است که بر عهده گرفته‌اند. به عبارتی معلمی نقشی است که برای اثربخش کردن قدرت تصمیم‌گیری معلمان، باید حس اعتماد و مفید بودن را در وجود آنان زنده کرد تا بتوانند بر اساس عملکردشان خودشان را تعریف کنند. سرگروه‌های معلمان درصدد توجیه معلمان در راستای چند نقش بودن حرفه معلمی و این که آنها می‌توانند قابلیت‌های خود را در جهات مختلفی رشد دهند، بر می‌آیند. در واقع، سرگروه‌های معلمان این ذهنیت را برای معلمان خلق می‌کنند که نقش معلمی مستلزم رفتار موقعیتی با دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف و ترسیم الگوی رفتاری متفاوت در دوره ابتدایی متناسب با سن دانش‌آموزان‌شان است، بدین معنا که این ذهنیت‌آفرینی معلمان را به ابعاد گوناگونی از حرفه معلمی رهنمون می‌سازد تا معلمان این انگیزه را به دست بیاورند که قابلیت‌هایشان دامنه متنوعی از عملکردها را در بر می‌گیرد. سرگروه‌ها علاوه بر آشنا کردن معلمان با محدوده یا حدود شغلی خود، آنان را به فراگیری مهارت‌هایی سوق می‌دهند که در اجرای مطلوب محتوای برنامه‌های درسی به آنها کمک می‌کند. بدین صورت که معلمان را از اصول اداره‌کردن فعالیت‌ها و واکنش دانش‌آموزان در محیط آموزشی آگاه می‌کند، یعنی معلمان با جنبه‌های

عملی حرفه خود که میزان فعالیت‌های آموزشی آنان را ارتقا می‌بخشد، مطلع می‌شوند. می‌توان گفت که در این مؤلفه سرگروه‌ها، معلمان را با هنجارها و معیارهای شغل معلمی آشنا می‌سازد، این که معلمی چه جایگاهی دارد و چه وظایفی در قبال حرفه خود دارد. از طریق فراهم کردن این شرایط و فضای نگرش‌آفرین است که واکنش‌های معلمان را در چارچوب شغل معلمی می‌توان مشاهده کرد. به طور کلی می‌توان گفت که سرگروه‌ها در دو بعد نظری و عملی، معلمان را در تعامل با حرفه خود قرار می‌دهند تا بتوانند به تلقی مناسبی از شغل خود دست یابند. به طور خلاصه، این مضمون نشان می‌دهد که به دست آوردن هویت معلمی و تلاش برای درک بهتر آن از طریق بینش نسبت به فرهنگ موجود در این شغل به دست می‌آید. جایی که سرگروه‌های معلمان با نقش‌ایجابی خود جایگاه معلمان و عملکرد آموزشی آن را تبیین می‌کنند و آنها را به این نکته آگاه می‌سازند که فعالیت‌های آموزشی نیازمند برخورد مناسب با امورات و مسائلی است که بتوانند از عهده انجام آن بر آیند.

برنامه‌سازی درسی: یافته‌های این مضمون نیز نشان می‌دهد که یکی از وظایف اصلی سرگروه‌های معلمان پرداختن به طراحی و تدوین برنامه‌هایی است که در سند برنامه درسی ملی بدان توجه شده است. در واقع سرگروه‌ها متناسب با الگوی نظری برنامه درسی ملی به بحث آزادسازی و تلفیق برنامه درسی در ابعاد طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی می‌پردازند. می‌توان گفته که تولید برنامه درسی یکی از اولویت‌هایی است که در راستای کاهش تمرکز برنامه درسی دنبال می‌شود. سرگروه‌ها با توجه به این دیدگاه، سیاست تولید محتوا را در بافت محلی بر عهده می‌گیرند. در واقع، سرگروه‌ها با نیازسنجی و هدایت فعالیت‌های گروه‌های معلمی در قالب کارگروه‌های متعدد، جهت و رویکرد آن قسمت از برنامه‌های درسی که به آنان محول شده است را مشخص می‌کنند. سرگروه‌ها در پی این هستند تا بتوانند برنامه‌های آموزشی مناسبی را با توجه به نیازهای محلی دانش‌آموزان طراحی کنند. در واقع باید گفت که آنچه که در این مؤلفه جایگاه ویژه‌ای پیدا می‌کند، فرایند تعیین خط‌مشی محتوای تدریس شده است. به عبارتی سرگروه‌ها با مطرح کردن بحث نیازسنجی، گفتمان جدیدی در طراحی برنامه‌ریزی درسی با اولویت نقش مناطق در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی مطرح می‌کنند. گفتمان جدید از این لحاظ که با توجه به شرایط فراهم شده در خود سند تدوین شده، مناطق و در رأس آنها سرگروه‌های معلمان

می‌توانند به طور عملی درگیر تولید محتوا بشوند. محتواسازی مقوله‌ای است که با اهمیت دادن به نقش معلمان در طراحی‌های برنامه درسی می‌تواند در سطوح پایین‌تر خود را نشان دهد. هم‌چنین در این شرایط می‌توان مناسب‌ترین تصمیم‌گیری را درباره محتوای برنامه‌های درسی گرفت. با شناخت کافی از علائق دانش‌آموزان، می‌توان به طراحی برنامه‌هایی اقدام کرد که مورد خواست فرایندهای آموزش فراگیرمحور است. در واقع، برنامه‌های درسی که در این شرایط با توجه به نیاز واقعی دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد، دارای ماهیت تلفیقی است، برنامه‌هایی که متناسب با زندگی واقعی آنان است. این چنین تصور می‌شود که با توجه به نقش سرگروه‌ها در امر برنامه‌ریزی، تعاملی بین دغدغه‌های زندگی روزمره مخاطبان آموزشی و مطالب درسی به وجود می‌آید. می‌توان گفت که رابطه بین سرگروه‌های معلمان و برنامه درسی بیش‌تر از نوع طراحی فعالیت‌های یادگیری متنوع برای غنی ساختن تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است. فعالیت‌هایی که از نگاه آنان قلب برنامه درسی محسوب می‌شوند و می‌توانند کیفیت عناصر دیگر برنامه درسی را به چالش بکشند. پیش‌بینی و تدوین فعالیت‌های یادگیری هم به تصمیم‌گیری‌های آموزشی در سطوح اجرایی برنامه‌ها و هم به عملی ساختن موضوعات یادگیری برای دانش‌آموزان کمک می‌کند. بنابراین باید گفت نقش سرگروه‌ها در این مضمون، به عنوان طراح محتوای کتب درسی با توجه به تأکید سند برنامه درسی ملی در تدوین برنامه‌های تمرکززا تعریف می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تمامی مضامین اصلی استخراج شده درباره نقش سرگروه‌های معلمان در راستای کیفیت‌سنجی آموزشی است. بدین صورت که سرگروه‌های معلمان به عنوان پیشگام و رهبر رخدادهای آموزشی در سطح مناطق به حساب می‌آیند. آنها با جهت‌گیری‌ها و موضع‌گیری‌های مختلف نسبت به رخدادهای آموزشی، راهبردهای اجرای برنامه درسی مدارس را برای معلمان آشکار می‌سازند. از طرفی سرگروه‌های معلمان کسانی هستند که معلمان را به معرفت و نگرش علمی درباره حرفه خود رهنمون می‌سازند تا بتوانند در مقابل تغییرات و اصلاحات موجود واکنش مناسبی نشان دهند. به طور کلی آنها هم در نقش مجری و هم در نقش راهنما ظاهر می‌شوند. یافته‌های به دست آمده از این پژوهش نقش آنان را در اجرای برنامه‌های آموزشی مدارس بهتر نشان می‌دهد.

بررسی یافته‌های به دست آمده از مضمون مدیریت دانش معلمی نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان با مشخص کردن انواع دانش مورد نیاز برای شغل معلمی و فراهم کردن چارچوبی برای آماده‌سازی معلمان در جهت کسب آن، فعالیت می‌کنند. در واقع با تشخیص اولویت‌های دانشی معلمان در فرایند تدریس اقدامات دوجانبه‌ای از طریق سازمان مربوطه و نیز توسط خود معلمان صورت می‌گیرد. سرگروه‌ها با مدیریت راهکارهای دست‌یابی معلمان به دانش معلمی در ابعاد نظری و عملی، شرایط را برای خلاقیت و نوآفرینی معلمان در راستای ارتقا کیفیت برنامه‌های آموزشی فراهم می‌کنند. مطالعه سوپرمن و طاهیر^۱ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که با وجود توجه معلمان دوره ابتدایی به کلیه جنبه‌های مدیریت دانش، ذخیره و بازسازی دانش در بیشترین و توزیع دانش در کمترین حد خود صورت می‌گیرد. در واقع، پیامدهای تحقیق عملکرد مدیریت دانش برای ایجاد و ارائه فعالیت‌های آموزشی و یادگیری با کیفیت برای معلمان ضروری است. بنابراین، رهبران آموزشی، مسئولان و مؤسسات آموزش معلمان باید یک کارگاه بالینی را در مورد تمرین مدیریت دانش برای بهبود کیفیت فعالیت‌های تدریس و یادگیری برنامه‌ریزی کنند. یافته‌های مطالعه اندیرانگیو^۲ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که سطح اجرای برنامه‌های آموزشی باید با نگرش معلمان و سرگروه‌های معلمان در راستای نوآوری مرتبط باشد. ثانیاً، سرگروه‌های معلمان در آموزش ضمن خدمت باید از ابتدا درگیر شوند تا از مهارت‌های جدید به دست آمده توسط معلمان آگاه باشند. هم چنین دولت باید سیاست مشخصی را برای نقش سرگروه‌های معلمان در اجرای نوآوری و برنامه‌ها برای توسعه مهارت‌های آنها در زمینه تغییر مسائل اعمال کند. این امر باعث اعتماد به نفس آنها بر اجرای نظارت در نوآوری نهادهای آموزشی می‌شود. بررسی مضمون همیاران کانونی نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان با تشکیل گروه‌های کانونی، هسته اصلی دانش موضوعی را با همکاری معلمان در پایه‌های مختلف تحصیلی ایجاد می‌کنند. سرگروه‌های معلمان سعی می‌کنند شرایط را برای فرایندی کردن آموزش کارکردهای معلمی فراهم سازند و بدین صورت با ایجاد گروه‌های یادگیری با ماهیت حرفه معلمی به تبیین تجارب حاصل از آموزش پردازند و به نکته اشتراکی در اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی برسند. در این مؤلفه، همکاری بین معلمان و سرگروه‌ها در چارچوب موضوعات درسی پایه‌های مختلف تعریف می‌شود و

1. Supermane & Tahir

2. Ndirangu

روابط متقابلی بین آنها جریان می‌یابد. مطالعه باباتوند و ویکتور^۱ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که سرگروه معلمان و معلمان توافق کرده‌اند که سرگروه معلمان بیشتر شیوه‌های کار گروهی را برای آموزش ابتدایی دنبال کنند. در واقع مشارکت معلمان در ایجاد چشم انداز و مأموریت مدرسه، تشویق معلمان به کار در تیم‌ها برای ارتقاء مستمر، همکاری با معلمان برای دستیابی به اهداف مدرسه، ایجاد کمیته‌های مدرسه برای تقویت کار تیمی در بین همکاران و تشویق روابط بین‌شخصی با معلمان دیگر برای ایجاد سالم روحیه تیمی در مدرسه در اولویت فعالیت‌های سرگروه‌های معلمان قرار دارد. نتایج تحقیق درو، پرستلی و مایکل^۲ (۲۰۱۶) بیانگر این است که همکاری معلمان با یکدیگر، درک بهتری از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی به بار می‌آورد. علاوه بر این، باعث نوآوری در آموزش، ماهیت پایدار، تغییر فرهنگ مدارس، تغییر در راستای روش‌های دموکراتیک‌تر فعالیت‌ها می‌شود. مطالعه رونفلدت، فارمر، مک کوئین و گریسوم^۳ (۲۰۱۵) نشان می‌دهد مدارس و معلمانی که کیفیت بالایی از همکاری را انجام می‌دهند، دستاوردهای بهتری در درس ریاضیات و خواندن دارند. علاوه بر این، هنگامی که معلمان کیفیت همکاری بهتری دارند، مقیاس بالاتری از بهبود به نمایش می‌گذارند. در واقع سیاست‌گذاری در راستای فعالیت برای بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان از طریق ارتقاء همکاری معلمان در رابطه با آموزش در قالب گروه‌های تیمی میسر می‌شود. پژوهش لیدیا و ناسونگو^۴ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که معلمان مقطع ابتدایی از اقدامات سرگروه معلمان در راستای بهبود کیفیت برنامه درسی، کارگروهی و تعهد نسبت به برنامه درسی استفاده می‌کنند. در مفهوم همیاران کانونی ارتباط سرگروه‌های معلمان با معلمانی است که دغدغه دانش و مهارت‌های یکسانی دارند و از طریق ایجاد گروه‌های آموزشی در صدد توسعه آن هستند. این مفهوم در راستای تقویت نظریه تبادل رهبر-عضو (مووی، هنکین و اگلی^۵، ۲۰۰۵) است که به ایجاد برقراری رابطه مطمئن بین سرگروه‌های معلمان و خود معلمان از طریق مبادله اجتماعی می‌انجامد (کلی و بیسل^۶، ۲۰۱۴).

-
1. Babatunde & Victor
 2. Drew, Priestley & Michael
 3. Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom
 4. Lydiah & Nasongo
 5. Moye, Henkin & Egley
 6. Kelley & Bisel

تدریس پژوهی به تبیین کنش تدریس و رابطه آن با فرایند یادگیری و شرایطی که برای اجرا و تحقق مطلوب تر آنها لازم است، می‌پردازد. به عبارتی چارچوب فعالیت‌های آموزشی معلمان در قالب تدریس و نحوه اثرگذاری آن بر یادگیری دانش‌آموزان را مشخص می‌کند. می‌توان گفت که سرگروه‌های معلمان با برجسته‌سازی ویژگی‌های مربوط به فرایندهای آموزشی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد، دیدگاه پژوهشگرانه‌ای را دنبال می‌کنند. یعنی علاوه بر تشریح وظایفی که برای اجرای تدریس و به تبع آن برای یادگیری فراگیران وجود دارد، به تبیین ابزارهایی که عملکرد تدریس از آن نشأت گرفته است و آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد، می‌پردازند. یافته‌های مطالعه هم، گویندا، لالش، بیلی و ویولوری^۱ (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان اعتقادات متفاوتی در مورد ارزشیابی برنامه‌های درسی دارند. در واقع اعتقادات آنها در مورد ارزشیابی متأثر از نحوه درک و استفاده از اشکال مختلف ارزشیابی است. پژوهش نیموتا جیولا کادیر و ایودون اکانبی گفر^۲ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان در حین نظارت بر عملکرد معلمان، با استفاده از روش‌های مناسب نظارت، ابتکار عمل در روش‌های فعلی نظام ارزشیابی را آموزش می‌دهند. وست بروک، دورانی، براون، آر، پریور، بادی و سالوی^۳ (۲۰۱۳) به بررسی پژوهش‌های محققان دیگر درباره عوامل کارآمد و ناکارآمد برنامه درسی پرداخته‌اند. در این مطالعه آگاهی از روش‌های تدریس برنامه درسی نقطه مثبت سرگروه‌های معلمان به عنوان حامیان برنامه درسی و کمبود آگاهی یا عدم مشارکت در اصلاحات برنامه درسی نقطه منفی برای آنان تلقی می‌شود. یافته‌های مطالعه متیو^۴ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که بیشتر سرگروه‌های معلمان به دلیل نگرش منفی معلمان، از مشاهده تدریس آنان امتناع می‌کنند و منابع آموزش و یادگیری مربوط به الویت‌دهی در تدریس را به خود معلمان واگذار می‌کنند. در واقع، فرایند یادهی- یادگیری توسط سرگروه‌های معلمان از طریق مدل‌سازی آموزشی، مشاوره، کنترل، ارزشیابی و بازخورد انجام می‌شود (للیان، ادوندو و مورسی،^۴ ۲۰۱۶: ۸۴).

-
1. Hem, Govinda, Lalesh, Billy & Vulori
 2. Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy & Salvi
 3. Metuo
 4. Lilian, Odundo & Muriithi

مؤلفه حرفه‌پروری تشریح‌کننده حرفه معلمی برای آموزگاران است. در حقیقت، سرگروه‌های معلمان با توصیف وظایف مربوط به معلمی، در جهت شکل‌گیری نگرش ایجابی در معلمان هستند تا هویت و جایگاه خود را در فرایند اجرای برنامه‌های آموزشی بهتر درک کنند. این مضمون همچنین تبیین‌کننده رفتارهای معلمان در برخورد با مسائل آموزشی و ایجاد آمادگی ذهنی برای پیاده‌سازی بهینه وظایف آموزشی در مدارس است. نتایج یافته‌های مطالعه موسی، عبدالرحمان، محد ظاهیر، الحداوی و داود^۱ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که کیفیت روابط پویا بین سرگروه‌های معلمان و معلمان تا حد زیادی بر اعتماد معلمان تأثیر می‌گذارد. پیامدهای عملی این یافته‌ها نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان همیشه باید با معلمان روابط خوبی برقرار کنند تا اعتماد معلمان برای حفظ اثربخشی مدرسه به دست آید. این یافته‌ها به ویژه معلمان را ترغیب می‌کند که کلیه معلمان و سرگروه‌ها را ملزم به تعمیق دانش خود در مورد فرآیندهای توسعه نقش تبادل رهبر-عضو کنند. یافته‌های مطالعه حسین و همکاران^۲ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان از خلاقیت، نوآوری و تمرین مهارت‌های جدید در کلاس درس پشتیبانی می‌کنند. آنها هم چنین از معلمانی که از خلاقیت در کلاس‌های درس برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، استقبال می‌کنند. در حقیقت، سرگروه‌های معلمان از روش‌ها و ایده‌های نوآورانه برای گفتگو با معلمان استفاده می‌کنند و به معلمان کمک می‌کنند تا مباحث کسل‌کننده را جالب‌تر کنند. نتایج مطالعه امپاتا و امپاتا^۳ (۲۰۱۹) با بررسی نقش رهبری سرگروه‌های معلمان در ارائه آموزش ترکیبی مورد نیاز نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان با الف) اداره‌کردن مدارس، ب) کنترل تدریس و پوشش برنامه درسی و ج) مشارکت در جامعه علمی، تأثیر مستقیمی بر تقویت آموزش ترکیبی دارند. یافته‌های پژوهش آویتی، اوندری و رایوریو^۳ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که سرگروه‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی و ارائه آموزش با کیفیت، با چالش‌هایی مانند مقاومت معلمان در مقابل آنها مواجه‌اند. به همین خاطر سرگروه‌ها، باید معلمان را از ماهیت و رسالت حرفه معلمی آگاه ساخته و نحوه رفتارهای آموزشی آنها را در قبال فرایند تدریس توجیه‌پذیر

-
1. Musah, Abdul Rahman, Mohd Tahir, Al-Hudawi & Daud
 2. Mpaata & Mpaata
 3. Awiti, Onderi & Raburu

سازند. لیز و کوین^۱ (۲۰۱۷) در مطالعه خود بیان می‌کنند که سرگروه‌های معلمان بر روی اقداماتی مانند اصالت در نقش معلمی، توسعه و رشد روانی معلمان و موضع‌گیری آنان در اجرای وظایف معلمی تمرکز می‌کنند.

توجه به کارکرد برنامه‌سازی سرگروه‌های معلمان نیز در راستای توجه به الگوی نظری سند برنامه درسی ملی است که در آن توجه به طراحی بین‌رشته‌ای در راستای تدوین و طراحی برنامه درسی و همچنین توجه به کاهش تمرکز به عنوان فرایند اجرای برنامه‌های درسی مورد تأکید است. به عبارتی نقش سرگروه‌های معلمان محور قرار دادن فعالیت‌هایی است که متناسب با تغییرات پیش‌بینی شده در سطح کلان، با همکاری کمیته‌های مختلف برنامه‌ریزی در سطح استان و شهرستان به تولید مواد و مطالب آموزشی می‌پردازد هم چنین با توجه به نیازهای جامعه‌شناختی مدارس هدف، نسبت به بومی‌سازی فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان خط‌مشی آموزشی ترسیم می‌کند. نتایج مطالعه ماناسه^۲ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که عدم مشارکت سرگروه‌های معلمان در بررسی محتوای برنامه‌های درسی و هم چنین هماهنگ‌نشدن با آنان در شیوه اجرای برنامه‌های درسی، موجب سوء مدیریت در برنامه‌های آموزشی و تحت پوشش قرارنگرفتن آنها در زمان مناسب می‌شود. یافته‌های پژوهشی ونجیکو^۳ (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که دستورالعمل‌های برنامه درسی از طریق گفتگوی بین سرگروه معلمان با معلمان به اجرا گذاشته می‌شوند. هم چنین مدارس با اعطای مسئولیت به سرگروه‌های آموزشی، به طور منظم به مشورت با آنها پرداخته و از دستاوردهای آنها قدردانی می‌کنند. نتایج پژوهش پیرا^۳ (۲۰۱۶) بیانگر این است که سازماندهی، بهره‌وری، نظارت و مدیریت مؤثر فعالیت‌های برنامه درسی و مسئولیت‌پذیری عمومی در استفاده از منابع، در راستای دستاوردهای یادگیری، توسط سرگروه‌های معلمان هدایت می‌شود. بنابراین همان‌طور که ملاحظه می‌شود سرگروه‌های معلمان نقشی اساسی در پیشبرد اهداف نظام آموزشی داشته و تصمیم‌گیری‌های آنها می‌تواند کیفیت برنامه‌های درسی مدارس را تحت تأثیر قرار دهد. در نتیجه این دیدگاه می‌تواند پیامی باشد برای دست‌اندرکاران اجرایی تا در برنامه‌ریزی‌ها و اجرای برنامه‌ها، دیدگاه‌ها و نگرش‌های مجریان برنامه‌های درسی را در سطوح پایین‌تر تصمیم‌گیری در نظر بگیرند و مسئولیت

-
1. Liz & Kevin
 2. Manaseh
 3. Pereira

تولید محتوا در حوزه‌های مختلف یادگیری در سطح استان و مناطق را به کارگروه‌های متعدد موضوعات درسی با محوریت سرگروه‌های معلمان واگذار کنند.

منابع

- Akyeampong, K. , Lussier, K. , Pryor, J. , & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33 (3), 272–282.
- Alhojailan, M. I.(2012).Thematic analysis: A critical review of the process and its evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.
- Awiti, J. A. , Onderi, H. , & Raburu, P. A.(2016). Head teachers' Supervision of Curriculum Implementation: Implications on Provision of Quality Secondary Education in Kenya.
- Babatunde, E. G. , Victor, A. A.(2018). Total Quality Management (TQM) Practices adopted by Head Teachers for Sustainable Primary Education in Northern Senatorial District of Ondo State, Nigeria. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 4(7), 182-188.
- Brion, C. , & Cordeiro, P. A.(2020). Voices of Ghanaian Head-Teachers Working in Low-Fee Private Schools. *International Journal of Educational Reform*, 29(2), 170-190.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L.M., Christou, T.M. & Klinger, D.A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.
- Drew, V. , Priestley, M. ,& Michael. M. K.(2016). Curriculum development through critical collaborative professional enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 92-106.
- Emma-Kate, K. , & Laleh, L.(2019). Leading Inclusion in Complex Systems: Experiences of Relational Supervision for Head teachers. *Support for Learning*, 34(4), 443-459.
- Hem, D. , Govinda, L. , Lalesh, S. , Billy, F. , & Vulori, S.(2020). Fijian Primary School Leaders' Beliefs and Practices about Assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 168-186.
- Hussain Ch, A., Ahmad, S. , & Batool, A.(2018). Head Teacher as an Instructional Leader in School. *Bulletin of Education and Research*,40(1),77-87.
- Kadir, N.J. & Manga, S.D. (2015). Relationship between principals' managerial behaviour and teachers' job performance in public senior secondary schools in Kwara State, Nigeria: implication for c ounseling psychology. *Sokoto Journal of Counseling Psychology*, 3, 228-239.
- Kelley, K.M. & Bisel, R.S. (2014). Leaders' narrative sense making during LMX role negotiations: explaining how leaders make sense of who to trust and when. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 433-448.
- Kor, J. ,& Opare, J. K.(2017). Role of Head Teachers in Ensuring Sound Climate. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 29-38.

- Kyayemagye, F. , & Kintu, D.(2020). Head Teachers' Administrative Skills and Curriculum Management in Universal Secondary Education Schools in Kiruhura District, Uganda. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 5(3), 96-104.
- Leonard, J. (2010). Framing the issues of the principal time. In finding the time for instructional leadership: Management Strategies for Strengthening the Academic Program. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2–22.
- Lilian, G. K. , Odundo, P. A. , & Muriithi, Z. W.(2016). Influence of Head Teacher Management of Preschool Programs and Learning Achievement in Mombasa County, Kenya. *Education Journal*, 5(5). 81-91.
- Liz, C. , & Kevin, W.(2017). Evaluating the Use of a Strengths-Based Development Tool with Head Teachers. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 31-49.
- Lydia, L.M. , & Nasongo, J.W.(2009). Role of the Headteacher in Academic Achievement in Secondary Schools in Vihiga District, Kenya. *Current Research Journal of Social Sciences*, 1(3), 84-92.
- Manaseh, A. M.(2016). Instructional Leadership: The Role of Heads of Schools in Managing the Instructional Programme. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 30-47.
- Masoumi Nejad, R. , Fathi Azar, E. , Adib, Y. , Mahmoudi, F.(2020). Elementary Teachers' Experience Of Curriculum decentralization: A Phenomenological Approach. *Research in Curriculum Planning*, 17(64), 46-60.(Persian).
- Metuo, L.N.(2014). Influence of Head Teachers' Instructional Supervision Practices on Curriculum Implementation in Isinya Sub County, Kenya. A Research Project Submitted in Partial Fulfillment for the Requirements of the Award of the Degree of Master of Education in Curriculum Studies University of Nairobi. Department of Educational Administration and Planning.
- Moye, M.J., Henkin, A.B. & Egle, R.J. (2005). Teacher-principal relationships: exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Mpaata, K.A.,& Mpaata, Z.(2019). The Leadership Role of Secondary School Head Teachers in Delivering Integrative Quality Education in Uganda. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(2), 203-230.
- Musah, M. B. , Abdul Rahman, R. E. , Mohd Tahir, L. , Al-Hudawi, S. H. V., & Daud, K.(2018). Headteacher-Teacher Relationship and its Effect on Teacher's Trust in Malaysian High Performing Schools. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 479-497.

- National College of Teaching and Leadership. (2010). Executive Heads. Nottingham: National College for School Leadership.
- Ndirangu, C. (2017). Teachers' Attitude Towards Implementation of Learner-Centered Methodology in Science Education in Kenya. *Educational Research and Reviews*, 12(20), 996-1007.
- Nimota Jibola Kadir, A. , Abiodun Akanbi Gafar, J. (2018). Head Teachers' Role in Managing Science Education towards Sustainable Development in North-Central Zone, Nigeria. 6(3), 20- 29.
- Ojo, L. B., & Olaniyan, D. A. (2008), Leadership roles of school administrators and challenges ahead in post-primary institutions in Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 24(2), 172-178.
- Oni, J. O. , Jegede, A. A. , Osisami, R. A. , Illo, C. O. , Lawal, R. O. , & Fabinu, F. A. (2016). Enhancing Access to and Quality of Basic Education Through Head Teachers' Leadership Functions. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8(4), 33-36.
- Pereira, J. D. (2016). School Improvement as Localized Policy: A Review of the Educational Leadership and Teacher Development Literature in Indonesia and Malaysia. *The Literature Review* . The Head Foundation.
- Ronfeldt, M. , Farmer, S. O. , McQueen, K. , & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Suaka, P.L., & Kuranchie, A. (2018). Head Teachers' Professional Management Needs and Concerns: Evidence from an Educational District in Ghana. *African Educational Research Journal*, 6(1), 20- 29.
- Supermane, S., & Tahir, L. M. (2018). An overview of knowledge management practice among teachers. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 67(8,9), 616-631.
- Supermane, S., & Tahir, L. M. (2017). Knowledge Management in Enhancing the Teaching and Learning Innovation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6), 721-727.
- Wanjiku, G. G. (2012). The Role of Headteachers in Curriculum And Instructional Management: a Case of Secondary Schools, in Gatundu District, Kiambu County, Kenya. Research Project Submitted to The School of Education in Partial Fulfillment For The Award of Degree Master of Education, Kenyatta University.
- Westbrook, J. , Durrani, N. , Brown, R. , Orr, D. , Pryor, J. , Boddy, J. , & Salvi, F. (2013). Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.