تأثیر رهبری آموزشی معاون ابتدایی بر شکل‌گیری فرهنگ همکاری میان معلمان مدرسه

زهرا سرداری
کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور اردبیل

MDOI-02-2026.0528
JMNR-549-2-F723CD

چکیده:
رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی یکی از عوامل کلیدی در شکل‌گیری محیط‌های یادگیری اثربخش به‌شمار می‌رود. معاون ابتدایی به‌عنوان یکی از ارکان اجرایی و آموزشی مدرسه، جایگاهی میانی میان مدیر و معلمان دارد و از این موقعیت می‌تواند نقش محوری در ایجاد، تقویت و پایداری فرهنگ همکاری حرفه‌ای میان معلمان ایفا نماید. این مقاله با هدف بررسی تأثیر رهبری آموزشی معاون ابتدایی بر شکل‌گیری فرهنگ همکاری میان معلمان مدرسه تهیه شده و روش تحقیق آن تحلیلی‌ـتوصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی منابع و مقالات معتبر علمی است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که معاون ابتدایی از طریق ایجاد اعتماد سازمانی، تسهیل ارتباطات حرفه‌ای، طراحی ساختارهای مشارکتی و الگوسازی رفتاری، زمینه‌های لازم برای گسترش همکاری واقعی میان معلمان را فراهم می‌آورد. همچنین موانع ساختاری، نگرشی و فرهنگی موجود در نظام آموزشی می‌توانند این فرایند را با چالش روبه‌رو سازند. توجه به ظرفیت‌های رهبری آموزشی معاونان و تقویت مهارت‌های تسهیل‌گری آنان، گامی مؤثر در ارتقای کیفیت آموزش ابتدایی محسوب می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: رهبری آموزشی، معاون ابتدایی، فرهنگ همکاری، معلمان، مدرسه ابتدایی، جامعه یادگیری حرفه‌ای

The Impact of the Elementary Vice Principal's Instructional Leadership on the Formation of a Collaborative Culture Among School Teachers

Zahra Sardari
Bachelor of Persian Language and Literature, Payame Noor University of Ardabil

Abstract:
Instructional leadership in elementary schools is considered one of the key factors in the formation of effective learning environments. The elementary vice principal, as one of the executive and educational pillars of the school, occupies an intermediary position between the principal and the teaching staff a position from which they can play a central role in the creation, reinforcement, and sustainability of a culture of professional collaboration among teachers. This paper aims to examine the impact of the elementary vice principal's instructional leadership on the formation of a collaborative culture among school teachers. The research methodology is analytical-descriptive, grounded in library studies and a review of credible scientific sources and peer-reviewed articles. The findings of this study indicate that the elementary vice principal through the cultivation of organizational trust, the facilitation of professional communication, the design of participatory structures, and behavioral modeling provides the necessary conditions for the development of genuine collaboration among teachers. Furthermore, structural, attitudinal, and cultural barriers present within the educational system may pose significant challenges to this process. Attending to the instructional leadership capacities of vice principals and strengthening their facilitation skills is regarded as an effective step toward improving the quality of elementary education.

Keywords: instructional leadership, elementary vice principal, collaborative culture, teachers, elementary school, professional learning community

مقدمه

کیفیت آموزش در مدارس ابتدایی به عوامل گوناگونی بستگی دارد که در میان آن‌ها، ساختار رهبری و نحوه مدیریت روابط حرفه‌ای میان معلمان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. مدرسه به‌مثابه یک نهاد اجتماعی، تنها در سایه همکاری واقعی و پایدار میان اعضای خود می‌تواند به اهداف تربیتی و آموزشی دست یابد. معاون ابتدایی در این میان نقشی دوگانه و حساس دارد؛ از یک سو با مدیر مدرسه در ارتباط مستقیم است و از سوی دیگر در تعامل روزانه با معلمان قرار دارد. این موقعیت میانی، فرصتی استثنایی برای اعمال رهبری آموزشی فراهم می‌آورد که اگر به‌درستی به‌کار گرفته شود، می‌تواند زمینه‌ساز تحولی عمیق در فرهنگ حاکم بر مدرسه گردد. فرهنگ همکاری میان معلمان نه پدیده‌ای خودبه‌خودی، بلکه حاصل برنامه‌ریزی، تسهیل‌گری و پشتیبانی مستمر از سوی رهبران آموزشی است. زمانی که معلمان در محیطی اعتمادمحور و مشارکت‌پذیر فعالیت می‌کنند، توانایی‌های حرفه‌ای آن‌ها شکوفا می‌شود، تجربیات آموزشی به اشتراک گذاشته می‌شود و دانش‌آموزان از یادگیری با کیفیت‌تری بهره‌مند می‌گردند. نظام آموزشی ایران در دهه‌های اخیر تلاش‌های گسترده‌ای برای ارتقای کیفیت آموزش ابتدایی انجام داده، اما در بسیاری از موارد این تلاش‌ها معطوف به برنامه‌های درسی یا امکانات مادی بوده و به ظرفیت‌های نهفته در رهبری آموزشی معاونان توجه کافی نشده است. شناخت دقیق این ظرفیت‌ها و تبیین سازوکارهای تأثیرگذاری معاون ابتدایی بر فرهنگ همکاری، گامی ضروری در راستای اصلاح ساختارهای مدیریتی مدارس به‌شمار می‌رود. نظام آموزش ابتدایی ایران با واقعیت‌های خاصی روبه‌روست که ضرورت توجه به رهبری آموزشی معاونان را دوچندان می‌سازد. در بسیاری از مدارس کشور، معلمان در جزیره‌های مجزای حرفه‌ای فعالیت می‌کنند؛ یعنی هر معلم مستقل از همکارانش تدریس می‌کند، تجربیات خود را به اشتراک نمی‌گذارد و از دانش و مهارت‌های دیگران بهره نمی‌برد. این انزوای حرفه‌ای نه تنها رشد فردی معلمان را کند می‌سازد، بلکه مانع شکل‌گیری هویت جمعی و حس تعلق سازمانی در مدرسه نیز می‌شود. در این شرایط، معاون ابتدایی می‌تواند به‌عنوان پیونددهنده‌ای فعال عمل کند که با شناخت نقاط قوت و ضعف هر معلم، فرصت‌های همکاری را طراحی نموده و موانع ارتباطی را از میان بردارد.

اما این نقش زمانی به‌درستی ایفا می‌شود که معاون از دانش کافی در حوزه رهبری آموزشی برخوردار بوده و توانایی تبدیل رابطه‌های رسمی به تعاملات حرفه‌ای معنادار را داشته باشد. متأسفانه آموزش‌های رسمی که در مراکز تربیت معلم یا دوره‌های ضمن خدمت برای معاونان ارائه می‌شود، در بیشتر موارد به جنبه‌های اداری و اجرایی محدود می‌ماند و به مهارت‌های رهبری آموزشی به‌اندازه کافی پرداخته نمی‌شود. همین کاستی، خود نشان‌دهنده ضرورت پژوهش‌های نظری و کاربردی در این حوزه است تا از رهگذر آن‌ها بتوان برنامه‌های تربیت و توانمندسازی معاونان را بر پایه‌های علمی استوارتر بنا نهاد.

هدف اصلی این مقاله، تبیین و تحلیل نقش رهبری آموزشی معاون ابتدایی در شکل‌گیری فرهنگ همکاری میان معلمان مدرسه است. این پژوهش می‌کوشد نشان دهد که معاون ابتدایی از چه مسیرهایی می‌تواند بر نگرش‌ها، رفتارها و روابط حرفه‌ای معلمان تأثیر بگذارد و فرهنگی را پرورش دهد که در آن همکاری نه یک الزام بیرونی، بلکه یک ارزش درونی‌شده باشد. برای دستیابی به این هدف، مقاله در پی پاسخ به چند پرسش محوری است: رهبری آموزشی معاون ابتدایی چه ویژگی‌ها و ابعادی دارد؟ فرهنگ همکاری میان معلمان از چه مؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود و چه پیامدهایی برای کیفیت آموزش دارد؟ معاون ابتدایی از چه سازوکارهایی برای تقویت این فرهنگ استفاده می‌کند؟ و چه موانعی بر سر راه اعمال رهبری آموزشی اثربخش توسط معاونان وجود دارد؟ این پرسش‌ها چارچوب تحلیلی مقاله را شکل می‌دهند و محتوای هر بخش بر اساس پاسخ به یکی یا چند تن از آن‌ها سامان می‌یابد. رویکرد کلی مقاله تحلیلی‌ـتوصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای است و از منابع علمی معتبر داخلی و متون نظری حوزه رهبری آموزشی بهره می‌گیرد تا به درکی منسجم و کاربردی از موضوع دست یابد.

پیشینه مطالعاتی این موضوع نشان می‌دهد که رابطه میان رهبری آموزشی و فرهنگ مدرسه از دهه‌های پیش مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. بسیاری از صاحبنظران حوزه مدیریت آموزشی بر این باورند که رهبران آموزشی اثربخش نه از طریق کنترل و نظارت مستقیم، بلکه از رهگذر الگوسازی رفتاری، تسهیل یادگیری حرفه‌ای و ایجاد ساختارهای مشارکتی، محیط مدرسه را دگرگون می‌سازند. پژوهش‌های انجام‌شده در

نظام‌های آموزشی مختلف نشان داده‌اند که در مدارسی که رهبری آموزشی قوی وجود دارد، معلمان تمایل بیشتری به همکاری، اشتراک دانش و پذیرش نوآوری‌های آموزشی دارند. در نظام آموزشی ایران نیز پژوهش‌هایی در زمینه نقش مدیر مدرسه در شکل‌گیری فرهنگ سازمانی انجام شده، اما بررسی‌هایی که به‌طور ویژه به جایگاه معاون ابتدایی و رهبری آموزشی او پرداخته باشند، بسیار محدود و ناکافی‌اند. این خلأ پژوهشی، ضرورت تألیف مقاله حاضر را توجیه می‌کند و فرصتی مناسب برای افزودن به ادبیات علمی آموزش ابتدایی کشور فراهم می‌آورد.

مفاهیم و مبانی نظری

رهبری آموزشی مفهومی است که در طول دهه‌های گذشته دستخوش تحول و بازنگری‌های اساسی شده و امروزه به یکی از محوری‌ترین مفاهیم در ادبیات مدیریت تعلیم و تربیت تبدیل گردیده است. این مفهوم در ساده‌ترین تعریف خود به مجموعه‌ای از نقش‌ها، رفتارها و توانمندی‌هایی اشاره دارد که یک فرد در موقعیت رهبری برای بهبود فرآیندهای یادگیری و تدریس به‌کار می‌گیرد. رهبری آموزشی تنها به مدیریت امور اداری و اجرایی مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه جوهره اصلی آن معطوف به ارتقای کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان است. رهبر آموزشی کسی است که جهت‌گیری آموزشی مدرسه را تعریف می‌کند، معلمان را در مسیر رشد حرفه‌ای هدایت می‌نماید و محیطی فراهم می‌سازد که در آن یادگیری هم برای دانش‌آموز و هم برای معلم امری پیوسته و معنادار به‌شمار می‌رود. از دیدگاه صاحبنظران حوزه تعلیم و تربیت، رهبری آموزشی اثربخش دارای چند بُعد اساسی است: نخست، داشتن چشم‌انداز روشن از اهداف آموزشی مدرسه؛ دوم، توانایی ایجاد فضای حرفه‌ای مبتنی بر اعتماد و گفت‌وگوی سازنده؛ سوم، پشتیبانی فعالانه از فرآیندهای یادگیری حرفه‌ای معلمان؛ و چهارم، ارزیابی مستمر و بازخورد سازنده به فعالیت‌های آموزشی. این ابعاد در کنار یکدیگر تصویری جامع از رهبری آموزشی ارائه می‌دهند که آن را از صرف مدیریت فاصله می‌دهد و به حوزه‌ای پویا و تحول‌آفرین تبدیل می‌کند. مفهوم رهبری آموزشی همچنین دارای بار ارزشی مشخصی است؛ رهبر آموزشی نه فقط به دستاوردهای کمّی توجه دارد، بلکه به کیفیت یادگیری، رشد

انسانی و شکوفایی استعدادها به‌عنوان اهداف بنیادین مدرسه می‌نگرد و تمام تصمیم‌گیری‌هایش در پرتو این ارزش‌ها شکل می‌گیرد.

تمایز رهبری آموزشی از مدیریت آموزشی از آن جهت اهمیت دارد که درک نادرست این دو مفهوم می‌تواند به سوءفهم‌های جدی در طراحی نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران و معاونان مدرسه منجر گردد. مدیریت آموزشی عمدتاً به برنامه‌ریزی منابع، تنظیم امور اداری، نظارت بر اجرای مقررات و هماهنگی فعالیت‌های روزمره مدرسه می‌پردازد. مدیر آموزشی اطمینان حاصل می‌کند که چرخه امور مدرسه به‌درستی در گردش است، معلمان در کلاس‌های خود حاضرند، منابع به‌موقع تأمین می‌شوند و فضای فیزیکی مدرسه در وضعیت مطلوبی قرار دارد. اما رهبری آموزشی فراتر از این سطح حرکت می‌کند و به چرایی و چگونگی آموزش می‌پردازد. رهبر آموزشی از خود می‌پرسد که معلمان چگونه تدریس می‌کنند، دانش‌آموزان چه چیزی یاد می‌گیرند، کیفیت تجربه آموزشی در چه سطحی است و چه تغییراتی می‌تواند این کیفیت را ارتقا دهد. در واقع، مدیریت ثبات را حفظ می‌کند در حالی که رهبری تغییر و بهبود مستمر را جستجو می‌نماید. در بسیاری از مدارس ابتدایی ایران، افرادی که در موقعیت معاونت قرار دارند عمدتاً در نقش مدیریتی فعالیت می‌کنند؛ یعنی به تنظیم جداول درسی، کنترل حضورغیاب، پیگیری مکاتبات اداری و رسیدگی به مسائل انضباطی مشغولند. این رویکرد هرچند برای اداره روزمره مدرسه ضروری است، اما از ظرفیت عظیمی که معاون ابتدایی می‌تواند در مقام رهبر آموزشی داشته باشد، غافل می‌ماند. برای گذار از نقش مدیریتی صرف به نقش رهبری آموزشی، معاون ابتدایی باید توجه خود را از اداره امور به توسعه سرمایه انسانی مدرسه معطوف سازد و زمان و انرژی بیشتری را به مشاهده، گفت‌وگو و پشتیبانی از فرآیند تدریس اختصاص دهد.

جایگاه معاون ابتدایی در ساختار آموزشی ایران موقعیتی است که از لحاظ قانونی و سازمانی در آیین‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش تعریف شده، اما در عمل با ابهام‌ها و محدودیت‌هایی روبه‌روست که توانایی ایفای نقش رهبری آموزشی را کاهش می‌دهد. بر اساس ساختار رسمی، معاون ابتدایی زیر نظر مدیر مدرسه و مافوق مستقیم معلمان قرار دارد و مسئولیت هماهنگی امور آموزشی پایه‌های اول تا ششم را بر عهده دارد. این موقعیت میانی از نظر نظری دارای مزیت‌های قابل توجهی است؛ معاون

به اندازه کافی به سیاستگذاری‌های مدیریتی نزدیک است که بتواند از آن‌ها آگاه باشد و در عین حال به اندازه کافی به معلمان نزدیک است که با واقعیت‌های روزانه کلاس درس آشنا باشد. با این حال، در عمل بسیاری از معاونان ابتدایی زیر بار وظایف اجرایی سنگین قرار دارند و فرصت کمی برای تمرکز بر وظایف رهبری آموزشی دارند. وظایف متعددی همچون تنظیم برنامه هفتگی، پیگیری پرونده‌های دانش‌آموزان، اجرای آزمون‌ها و ارزشیابی‌ها، هماهنگی با اولیا و دستگاه‌های اداری، و رسیدگی به مسائل رفاهی و انضباطی، وقت و توان معاون را می‌بلعد و جایی برای پرداختن به توسعه حرفه‌ای معلمان باقی نمی‌گذارد. از سوی دیگر، نبود برنامه‌های آموزشی منسجم برای تربیت معاونان در حوزه رهبری آموزشی، این ضعف را تشدید می‌کند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور بر اهمیت رهبری آموزشی در مدارس تأکید دارد، اما سازوکارهای عملیاتی مشخصی برای تجهیز معاونان به مهارت‌های رهبری آموزشی تدارک دیده نشده است و این فاصله میان آرمان‌های سیاستگذاری و واقعیت‌های اجرایی همچنان به‌عنوان یک چالش جدی باقی می‌ماند.

نظریه‌های بنیادین رهبری آموزشی و رویکردهای نوین آن، بستر فکری و نظری لازم را برای تحلیل نقش معاون ابتدایی فراهم می‌سازند. در میان نظریه‌های کلاسیک، نظریه رهبری خدمتگزار بر این ایده استوار است که رهبر واقعی کسی است که پیش از هر چیز در خدمت رشد و توسعه کسانی است که هدایت می‌کند. این نگرش با جایگاه معاون ابتدایی تناسب ویژه‌ای دارد، چراکه معاونی که معلمان را به‌عنوان متخصصانی ارزشمند می‌بیند و تلاش می‌کند موانع رشد حرفه‌ای آن‌ها را برطرف کند، در واقع اصول رهبری خدمتگزار را در عمل پیاده می‌سازد. نظریه رهبری تحول‌آفرین که بر ایجاد انگیزه درونی، الهام‌بخشی و توانمندسازی پیروان تأکید دارد، نیز از نظریه‌های پایه‌ای در این حوزه به‌شمار می‌رود. رهبر تحول‌آفرین چشم‌اندازی جذاب از آینده ارائه می‌دهد، ارزش‌های مشترک را در سازمان جاری می‌سازد و اعضا را به فراتر رفتن از منافع شخصی برای دستیابی به اهداف جمعی ترغیب می‌کند. در کنار این نظریه‌های کلاسیک، رویکردهای نوین‌تری نیز در دهه‌های اخیر شکل گرفته‌اند که به‌طور خاص با واقعیت‌های مدارس امروزی تناسب بیشتری دارند. رویکرد رهبری توزیع‌شده بر این باور است که رهبری در مدرسه

نباید در یک فرد متمرکز باشد، بلکه باید در میان معلمان، معاونان و سایر اعضای جامعه مدرسه توزیع شود تا هر فرد بتواند در حوزه تخصص خود نقش رهبری ایفا کند. این رویکرد با ایده جامعه یادگیری حرفه‌ای پیوند تنگاتنگی دارد که در آن معلمان نه دریافت‌کنندگان منفعل آموزش، بلکه مشارکت‌کنندگان فعال در فرآیند بهبود مستمر آموزشند. معاون ابتدایی در چارچوب این رویکردها می‌تواند با توانمندسازی معلمان، تفویض مسئولیت‌های آموزشی و تقویت فرهنگ پرسش‌گری و یادگیری جمعی، نقشی فراتر از یک مدیر اجرایی را ایفا نماید و به موتور محرک تحول آموزشی در مدرسه تبدیل گردد.

فرهنگ همکاری در محیط مدرسه

فرهنگ سازمانی مدرسه مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، هنجارها و الگوهای رفتاری است که به‌صورت ضمنی یا آشکار بر شیوه تعامل اعضای آن سازمان با یکدیگر و با محیط پیرامون حاکم است و در طول زمان از طریق تجربیات مشترک، روایت‌های سازمانی و بازتولید رفتارهای پذیرفته‌شده شکل می‌گیرد. این فرهنگ نه در اسناد رسمی و آیین‌نامه‌ها، بلکه در رفتارهای روزمره معلمان، در نوع گفت‌وگوهایی که در اتاق معلمان جریان دارد، در شیوه واکنش به اشتباهات و شکست‌ها، و در میزان اعتمادی که اعضا به یکدیگر دارند قابل مشاهده است. هر مدرسه‌ای فرهنگ خاص خود را دارد که آن را از مدارس دیگر متمایز می‌سازد، حتی اگر از نظر ساختار رسمی، منابع مالی و برنامه درسی مشابه باشند. فرهنگ سازمانی قوی و مثبت در مدرسه محیطی ایجاد می‌کند که در آن معلمان احساس تعلق، امنیت حرفه‌ای و انگیزه برای رشد دارند، در حالی که فرهنگ ضعیف یا منفی می‌تواند حتی توانمندترین معلمان را به سمت بی‌تفاوتی و انزوا سوق دهد. پژوهش‌های متعدد در حوزه آموزش نشان داده‌اند که کیفیت فرهنگ سازمانی مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رضایت شغلی معلمان و ماندگاری نیروهای آموزشی باکیفیت ارتباط مستقیم دارد. فرهنگ سازمانی مدرسه همچنین چارچوبی معنایی فراهم می‌آورد که در درون آن هر رفتار، تصمیم و اقدامی تفسیر و ارزیابی می‌شود؛ بدین معنا که هر برنامه یا اصلاح آموزشی که با فرهنگ غالب مدرسه همخوانی نداشته باشد، حتی اگر از نظر فنی و محتوایی درست باشد، با مقاومت روبه‌رو خواهد شد و احتمال موفقیتش

کاهش می‌یابد. از این رو، هر تلاشی برای بهبود کیفیت آموزش در مدرسه باید از درک عمیق فرهنگ سازمانی حاکم بر آن آغاز کند و در صورت نیاز به تحول فرهنگی، این تحول را به‌عنوان یک فرآیند تدریجی، آگاهانه و مشارکتی دنبال نماید.

همکاری حرفه‌ای میان معلمان مفهومی است که در ظاهر ساده به نظر می‌رسد اما در عمق خود دارای لایه‌های پیچیده‌ای است که آن را از مفاهیم مشابهی همچون هم‌نشینی، هماهنگی اجرایی یا ارتباط اجتماعی صرف متمایز می‌سازد. همکاری حرفه‌ای واقعی زمانی شکل می‌گیرد که معلمان به‌صورت فعال و هدفمند در طراحی تدریس، تحلیل نتایج یادگیری، آزمایش روش‌های نو و بازنگری در رویکردهای آموزشی با یکدیگر مشارکت می‌کنند. این نوع همکاری بر پایه اعتماد متقابل بنا می‌شود؛ اعتمادی که به معلمان اجازه می‌دهد نقاط ضعف خود را آشکار کنند، از تجربیات ناموفق سخن بگویند و بدون ترس از قضاوت، از دانش و تجربه همکاران بهره‌مند شوند. همکاری حرفه‌ای از ابزاری برای رفع نیازهای فوری و موقت فراتر رفته و به یک فرهنگ پایدار تبدیل می‌شود که در آن یادگیری جمعی به‌عنوان یک هنجار حرفه‌ای پذیرفته شده است. در چنین محیطی، معلمان نه‌تنها در زمان بحران یا ضرورت بلکه به‌صورت منظم و پیوسته به تبادل دانش و تجربه می‌پردازند، زیرا این تبادل را بخشی جدایی‌ناپذیر از وظیفه حرفه‌ای خود تلقی می‌کنند. همکاری حرفه‌ای همچنین مستلزم داشتن زبان مشترک حرفه‌ای است؛ معلمانی که می‌توانند درباره اهداف یادگیری، شواهد پیشرفت دانش‌آموز، راهبردهای آموزشی و ارزیابی‌های تکوینی با دقت و صراحت صحبت کنند، سطح عمیق‌تری از همکاری را تجربه خواهند کرد. این نوع گفت‌وگوی حرفه‌ای سطحی نیست که در آن معلمان صرفاً از تجربیات کلی سخن بگویند، بلکه گفت‌وگویی متمرکز و هدفمند است که بر شواهد یادگیری، داده‌های ارزیابی و تأمل نقادانه بر عملکرد آموزشی استوار است و از این طریق به بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری منجر می‌گردد.

فرهنگ همکاری دارای ابعاد و مؤلفه‌های مشخصی است که شناخت آن‌ها برای درک چگونگی شکل‌گیری و تقویت این فرهنگ در مدرسه ضروری است. نخستین مؤلفه، اعتماد حرفه‌ای است که پیش‌شرط هر نوع همکاری معنادار به‌شمار می‌رود؛ بدون اعتماد، معلمان ترجیح می‌دهند در درون کلاس‌های خود باقی

بمانند و از به اشتراک گذاشتن چالش‌های حرفه‌ای خودداری کنند. مؤلفه دوم، هدف مشترک است که به معنای داشتن درک یکسان از اهداف آموزشی مدرسه و تعهد جمعی نسبت به دستیابی به آن‌هاست. زمانی که معلمان هدف مشترکی داشته باشند، همکاری از یک الزام بیرونی به یک نیاز درونی تبدیل می‌شود. مؤلفه سوم، پاسخگویی جمعی است که بر این اساس قرار دارد که موفقیت یا شکست هر دانش‌آموز نه‌تنها مسئولیت معلم کلاس او، بلکه مسئولیت جمعی همه معلمان مدرسه است. این نگرش جمع‌گرایانه نسبت به مسئولیت آموزشی، انگیزه معلمان را برای یادگیری از یکدیگر و پشتیبانی از همکاران تقویت می‌کند. مؤلفه چهارم، گفت‌وگوی انتقادی سازنده است که در آن معلمان توانایی و جرئت ارائه و دریافت بازخورد صادقانه را دارند. بازخورد سازنده نیازمند محیطی است که در آن انتقاد با هدف بهبود مطرح می‌شود، نه با هدف قضاوت یا تحقیر. مؤلفه پنجم، یادگیری مستمر جمعی است که بر اساس آن معلمان به‌صورت منظم و سازمان‌یافته به بررسی شواهد یادگیری دانش‌آموزان، آزمایش روش‌های نو و تأمل در تجربیات آموزشی خود می‌پردازند. مؤلفه ششم، رهبری مشارکتی است که در آن رهبری یک وظیفه انحصاری مدیر یا معاون نیست، بلکه مسئولیتی است که بر اساس تخصص و توانایی در میان اعضای جامعه حرفه‌ای مدرسه توزیع می‌شود و هر معلم می‌تواند در حوزه‌ای خاص نقش راهنما و رهبر را ایفا نماید.

از بنیادی‌ترین تمایزها در ادبیات فرهنگ همکاری، تفاوت میان همکاری واقعی و همکاری تحمیلی است که درک این تمایز برای ارزیابی درست برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان اهمیت بسیار دارد. همکاری واقعی از درون می‌جوشد؛ یعنی معلمان از سر انگیزه درونی، احساس نیاز حرفه‌ای و اعتقاد به ارزش یادگیری جمعی گرد هم می‌آیند و به تبادل دانش و تجربه می‌پردازند. در این نوع همکاری، معلمان خود موضوع‌های گفت‌وگو را انتخاب می‌کنند، زمان‌بندی جلسات را تعیین می‌نمایند و فرآیند کار را متناسب با نیازهای واقعی خود سازمان می‌دهند. همکاری تحمیلی اما از بیرون تحمیل می‌شود؛ مدیریت مدرسه یا نظام آموزشی از معلمان می‌خواهد که در گروه‌های آموزشی، جلسات هم‌فکری یا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شرکت کنند، اما معلمان این مشارکت را نه از سر اعتقاد بلکه از سر اجبار و الزام انجام می‌دهند. همکاری تحمیلی ممکن است در ظاهر

به فعالیت‌های مشترک منجر شود، اما از آنجا که پایه‌اش بر اجبار است نه انگیزه درونی، عمق و پایداری ندارد و معلمان در اولین فرصت از آن فاصله می‌گیرند. پیامدهای این نوع همکاری کاذب می‌تواند از نبود همکاری بدتر باشد، چراکه تصویری دروغین از وجود فرهنگ همکاری ارائه می‌دهد و در عین حال اعتماد معلمان به برنامه‌های رسمی توسعه حرفه‌ای را کاهش می‌دهد. همکاری واقعی با پیامدهای عمیق و پایداری بر یادگیری دانش‌آموزان همراه است؛ پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدارسی که در آن‌ها معلمان به‌صورت واقعی با یکدیگر همکاری می‌کنند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بهتری دارند، با انگیزه‌تر در کلاس حاضر می‌شوند و مهارت‌های اجتماعی قوی‌تری کسب می‌کنند. این پیوند میان همکاری معلمان و یادگیری دانش‌آموزان از آن جهت قابل فهم است که معلمانی که به‌صورت جمعی درباره نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تأمل می‌کنند، روش‌های آموزشی متنوع‌تر و هدفمندتری را در کلاس به‌کار می‌گیرند و توانایی تشخیص و پاسخ به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان را در خود پرورش می‌دهند که این توانایی بیش از هر عامل دیگری در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

نقش‌ها و کارکردهای رهبری آموزشی معاون ابتدایی

معاون ابتدایی در ساختار رسمی نظام آموزشی ایران جایگاهی میانی دارد که او را در تقاطع دو حوزه متمایز قرار می‌دهد: از یک سو مسئولیت‌های اجرایی و اداری که از سوی مدیر مدرسه به او تفویض می‌شود، و از سوی دیگر تعامل مستقیم و پیوسته با معلمان در بطن فرآیند آموزش و یادگیری. این جایگاه دوگانه اگر با آگاهی و اراده حرفه‌ای همراه باشد، می‌تواند معاون را به مؤثرترین عامل تحول آموزشی در سطح مدرسه تبدیل کند. رهبری آموزشی معاون به معنای آن نیست که او صرفاً دستورالعمل‌های آموزشی را از بالا به پایین منتقل کند یا بر اجرای برنامه‌های رسمی نظارت شکلی داشته باشد؛ بلکه به معنای آن است که او فعالانه در شکل‌دادن به محیطی مشارکت می‌کند که در آن معلمان می‌توانند رشد کنند، با یکدیگر بیاموزند و به‌صورت جمعی مسئولیت پیشرفت دانش‌آموزان را بر عهده بگیرند. معاونی که نقش رهبر آموزشی را می‌پذیرد، تمرکز اصلی خود را از انجام امور جاری به سمت بهبود

کیفیت تدریس و یادگیری در سرتاسر مدرسه معطوف می‌کند و این تغییر تمرکز، ماهیت تمام تعاملات او با معلمان را دگرگون می‌سازد. چنین معاونی زمان خود را نه در دفتر بلکه در کنار معلمان و در فضاهای آموزشی می‌گذراند، از چالش‌های تدریس آگاه می‌شود، از موفقیت‌های کوچک معلمان باخبر می‌گردد و در مقام یک همراه حرفه‌ای نه یک ناظر اداری، با آن‌ها تعامل برقرار می‌کند. این حضور فعال و معنادار در عرصه آموزش، پایه‌ای محکم برای اعتماد حرفه‌ای میان معاون و معلمان فراهم می‌آورد که بدون آن، هیچ‌یک از کارکردهای رهبری آموزشی به‌درستی شکل نخواهد گرفت. رهبری آموزشی معاون همچنین مستلزم آن است که او از دانش کافی در حوزه آموزش ابتدایی برخوردار باشد؛ دانشی که شامل آشنایی با رویکردهای نوین تدریس، روان‌شناسی یادگیری کودکان، شیوه‌های ارزیابی تکوینی و راهبردهای برنامه‌ریزی آموزشی است و این دانش را در تعامل با معلمان به‌کار می‌گیرد تا گفت‌وگوهای حرفه‌ای را به سطحی عمیق‌تر از مباحث اجرایی ارتقا دهد.

کارکردهای حمایتی و توسعه‌ای معاون ابتدایی طیف گسترده‌ای از اقدامات را در بر می‌گیرد که همگی در خدمت یک هدف واحد قرار دارند: توانمندسازی معلمان برای دستیابی به بالاترین سطح اثربخشی حرفه‌ای. نخستین و اساسی‌ترین کارکرد حمایتی معاون، شناسایی نیازهای حرفه‌ای هر معلم به‌صورت فردی است. هر معلم در مرحله‌ای خاص از رشد حرفه‌ای قرار دارد، با چالش‌های ویژه‌ای دست‌وپنجه نرم می‌کند و از نقاط قوت منحصربه‌فردی برخوردار است. معاونی که این تفاوت‌ها را نادیده می‌گیرد و با تمام معلمان به یک شکل رفتار می‌کند، نه‌تنها از پتانسیل توسعه حرفه‌ای بهره نمی‌برد، بلکه با نادیده گرفتن نیازهای خاص معلمان، اعتماد آن‌ها را نسبت به برنامه‌های حمایتی کاهش می‌دهد. معاون آموزشی توانمند برای هر معلم یک مسیر رشد حرفه‌ای متناسب با نیازها و توانایی‌های او ترسیم می‌کند و منابع، فرصت‌ها و پشتیبانی لازم برای طی این مسیر را فراهم می‌آورد. کارکرد توسعه‌ای دیگر معاون، ایجاد فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای درون مدرسه‌ای است که از جلسات بازآموزی رسمی و خشک فراتر می‌رود و شکل‌هایی چون مشاهده تدریس همتا، برنامه‌های راهنمایی معلمان باتجربه به تازه‌کار، گروه‌های مطالعاتی، و کارگاه‌های آموزشی درون‌مدرسه‌ای را شامل می‌شود. معاون می‌تواند با

شناسایی معلمان متخصص در حوزه‌های مختلف و زمینه‌سازی برای انتقال این تخصص به دیگر همکاران، سرمایه دانشی موجود در مدرسه را به‌شکلی پویا به گردش در آورد. کارکرد حمایتی مهم دیگر، دفاع از نیازهای معلمان در برابر فشارهای اداری و بیرونی است؛ معاونی که حاضر است در مقابل درخواست‌های غیرمعقول که زمان و انرژی معلمان را از فعالیت‌های آموزشی منحرف می‌کند، موضع بگیرد و از فضای آموزشی معلمان محافظت کند، اعتماد و احترام عمیقی در میان آن‌ها کسب می‌نماید و این اعتماد پایه‌ای محکم برای همکاری حرفه‌ای پایدار فراهم می‌سازد.

تسهیل‌گری در ارتباطات حرفه‌ای معلمان یکی از ظریفترین و در عین حال مؤثرترین کارکردهای رهبری آموزشی معاون ابتدایی است که اجرای موفق آن نیازمند مهارت‌های ارتباطی پیشرفته، هوش اجتماعی بالا و درک عمیق از پویایی‌های گروهی است. معاون به‌عنوان تسهیل‌گر ارتباطات حرفه‌ای، نقش پیونددهنده میان معلمانی را ایفا می‌کند که در غیاب این پیوند، ممکن است سال‌ها در کنار هم کار کنند اما هیچ‌گاه به تبادل دانش و تجربه حرفه‌ای واقعی نرسند. تسهیل‌گری از دیدگاه رهبری آموزشی به معنای فراهم آوردن شرایط ساختاری، زمانی و روانی لازم برای برقراری گفت‌وگوهای حرفه‌ای معنادار میان معلمان است. از بُعد ساختاری، معاون می‌تواند با طراحی گروه‌های آموزشی کوچک متشکل از معلمان پایه‌های مشابه یا حوزه‌های موضوعی مرتبط، محمل‌های سازمانی پایداری برای تبادل حرفه‌ای ایجاد کند. از بُعد زمانی، معاون باید برای جلسات همکاری حرفه‌ای زمان مشخص و محافظت‌شده‌ای در برنامه هفتگی مدرسه پیش‌بینی کند تا این جلسات تحت فشار امور جاری حذف نشوند. از بُعد روانی، معاون باید فضایی ایمن ایجاد کند که در آن معلمان بتوانند بدون نگرانی از قضاوت یا پیامدهای اداری، آزادانه از چالش‌ها و دشواری‌های تدریس سخن بگویند. علاوه بر این، معاون می‌تواند با معرفی هدفمند معلمان به یکدیگر بر اساس تجربیات مرتبط، با برگزاری نشست‌های غیررسمی که در آن‌ها معلمان موفقیت‌های آموزشی خود را با همکاران به اشتراک می‌گذارند، و با تشویق معلمان به حضور در کلاس‌های یکدیگر، پیوندهای حرفه‌ای را در سطح مدرسه گسترش دهد. نقش تسهیل‌گری معاون همچنین شامل مدیریت تعارض‌های حرفه‌ای میان معلمان است؛ اختلاف نظرهای حرفه‌ای اگر در فضایی سالم مطرح و مدیریت شوند، می‌توانند

محرک رشد و نوآوری باشند، اما اگر به تعارض‌های شخصی و بین‌فردی تبدیل شوند، همکاری را از ریشه تخریب می‌کنند و معاون با مهارت تسهیل‌گری می‌تواند از این تبدیل جلوگیری نماید.

نظارت آموزشی سازنده و نقش معاون در شکل‌دادن به جامعه یادگیری حرفه‌ای مدرسه دو رکن مکمل هم هستند که یکی زمینه‌ساز دیگری است. نظارت آموزشی در رویکرد رهبری آموزشی نوین دیگر به معنای بازرسی و کنترل نیست، بلکه به معنای همراهی تأملی با معلم در مسیر بهبود مستمر تدریس است. معاون آموزشی که از این رویکرد بهره می‌گیرد، پیش از مشاهده تدریس با معلم گفت‌وگوی آمادگی دارد، در این گفت‌وگو با معلم درباره اهداف درس، نگرانی‌های او و جنبه‌هایی که می‌خواهد روی آن‌ها تمرکز کند صحبت می‌کند. حین مشاهده تدریس، معاون نه در مقام ارزیاب که شاهدی دقیق است که داده‌های واقعی از رفتارهای آموزشی معلم و واکنش‌های یادگیری دانش‌آموزان را ثبت می‌کند. پس از مشاهده، گفت‌وگوی بازتابی انجام می‌شود که در آن معلم ابتدا تحلیل خود را از تدریس ارائه می‌دهد و معاون با پرسش‌های باز و تأمل‌برانگیز، معلم را به کشف الگوها، نقاط قوت و زمینه‌های بهبود رهنمون می‌سازد. این چرخه نظارت سازنده وقتی به‌صورت منظم و در فضای اعتماد انجام شود، به یکی از قدرتمندترین ابزارهای رشد حرفه‌ای معلمان تبدیل می‌گردد. جامعه یادگیری حرفه‌ای، که معاون نقش محوری در شکل‌گیری آن دارد، ساختار سازمانی پیشرفته‌تری است که در آن مدرسه به‌عنوان یک کل سازمانی یاد می‌گیرد. در این ساختار، نظارت آموزشی فردی به داده‌های جمعی تبدیل می‌شود، الگوهای مشترک چالش‌های آموزشی شناسایی می‌گردد و راه‌حل‌ها به‌صورت جمعی طراحی و آزمایش می‌شوند. معاون در جامعه یادگیری حرفه‌ای نه‌تنها مدیر برنامه‌ها، بلکه خود یک یادگیرنده فعال است که با شرکت صادقانه در فرآیند تأمل جمعی، فرهنگ یادگیری مستمر را در سطح مدرسه نهادینه می‌سازد و از این طریق پایه‌های پایداری برای همکاری حرفه‌ای معلمان بنا می‌نهد.

سازوکارهای تأثیرگذاری رهبری آموزشی بر فرهنگ همکاری

معاون ابتدایی در ساختار رسمی نظام آموزشی ایران، جایگاهی میانی دارد که از یک سو با مدیر مدرسه و از سوی دیگر با معلمان در ارتباط مستقیم قرار می‌گیرد. این جایگاه میانی، فرصتی بی‌بدیل برای اعمال رهبری آموزشی فراهم می‌آورد که اگر به‌درستی شناخته و به‌کار گرفته شود، می‌تواند مدرسه را از یک مجموعه اداری صرف به یک محیط یادگیری پویا تبدیل نماید. معاونی که نقش رهبری آموزشی را به‌جد می‌پذیرد، دیگر خود را تنها مسئول نظم کلاس‌ها، انضباط دانش‌آموزان یا تنظیم جدول امتحانات نمی‌داند، بلکه مسئولیت اصلی خود را در بهبود کیفیت آموزش و ارتقای توانمندی حرفه‌ای معلمان می‌بیند. رهبری آموزشی معاون از چند بُعد اساسی قابل بررسی است: نخست، شناخت دقیق از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های مختلف که این شناخت نه از طریق نمرات پایان ترم، بلکه از طریق حضور منظم در کلاس‌ها، گفت‌وگو با معلمان و بررسی شواهد یادگیری به‌دست می‌آید. دوم، داشتن چشم‌انداز روشن از آنچه آموزش با کیفیت در دوره ابتدایی باید باشد و توانایی انتقال این چشم‌انداز به معلمان به گونه‌ای که آن‌ها نیز در آن شریک شوند. سوم، توانایی ایجاد شرایطی که در آن معلمان انگیزه و ظرفیت لازم برای رشد حرفه‌ای مستمر را داشته باشند. رهبری آموزشی معاون همچنین بر این پیش‌فرض استوار است که تغییر واقعی در کیفیت آموزش تنها از درون کلاس درس اتفاق می‌افتد و معاون به‌عنوان رهبر آموزشی، مسئولیت دارد زمینه‌های لازم را برای این تغییر درونی فراهم سازد. این زمینه‌سازی مستلزم شناخت فردی معلمان، درک نقاط قوت و ضعف حرفه‌ای هر یک، احترام به تجربه و دانش آن‌ها و ارائه حمایت متناسب با نیاز هر معلم است. معاونی که می‌خواهد رهبری آموزشی را عملاً اجرا کند، باید از الگوی دستوردهی به الگوی توانمندسازی عبور نماید و به‌جای اینکه به معلمان بگوید چه کار کنند، آن‌ها را در کشف راه‌حل‌های خود همراهی کند و از این طریق احساس مالکیت حرفه‌ای را در میان جمع معلمان پرورش دهد.

کارکردهای حمایتی و توسعه‌ای معاون ابتدایی طیف گسترده‌ای از اقدامات را در بر می‌گیرد که هر یک به شکلی متفاوت به رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود کیفیت آموزش در مدرسه کمک می‌کنند. نخستین و بنیادی‌ترین کارکرد حمایتی معاون، فراهم آوردن امنیت روانی برای معلمان است؛

یعنی ایجاد محیطی که در آن معلمان بتوانند بدون ترس از قضاوت منفی، چالش‌های حرفه‌ای خود را مطرح کنند، از تجربیات ناموفق سخن بگویند و درخواست راهنمایی نمایند. این امنیت روانی پیش‌نیاز هر نوع یادگیری و رشد حرفه‌ای است، زیرا معلمی که از ارزیابی منفی می‌هراسد، تمایل دارد در روش‌های آشنا و امتحان‌شده باقی بماند و از آزمایش رویکردهای نو پرهیز کند. کارکرد توسعه‌ای معاون شامل طراحی و اجرای برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای متناسب با نیازهای واقعی معلمان است، نه برنامه‌هایی که صرفاً از بالا دیکته می‌شوند. این برنامه‌ها می‌توانند در قالب کارگاه‌های آموزشی کوتاه‌مدت، جلسات بررسی و تحلیل درس، بازدیدهای متقابل از کلاس‌ها، یا گروه‌های مطالعاتی سازمان‌یابند که هر یک در جای خود ابزار مؤثری برای توسعه دانش و مهارت معلمان هستند. معاون همچنین نقش مربی حرفه‌ای را برای معلمان تازه‌وارد ایفا می‌کند؛ معلمانی که تازه به حرفه آموزش وارد شده‌اند، اغلب با شکاف جدی میان آنچه در دوره‌های آموزشی فراگرفته‌اند و واقعیت‌های کلاس درس مواجه می‌شوند و حمایت معاون در این دوره انتقالی می‌تواند تفاوت میان یک معلم مستعد که در این حرفه ماندگار می‌شود و کسی که زودتر از موعد دلسرد می‌شود را رقم بزند. کارکرد حمایتی معاون تنها به دوره آغازین محدود نمی‌شود، بلکه برای معلمان باتجربه نیز که با چالش‌های متفاوتی روبه‌رو هستند، باید ادامه داشته باشد. معلم باتجربه‌ای که سال‌ها یک روش ثابت را به‌کار برده، برای پذیرش رویکردهای نو نیاز به حمایت متفاوتی دارد که بر پایه احترام به تجربه او و ارزشگذاری به دانش انباشته‌اش استوار باشد تا از این طریق هم از تجربه ارزشمند او بهره‌مند شوند و هم زمینه رشد بیشتر را فراهم سازند.

تسهیلگری در ارتباطات حرفه‌ای معلمان یکی از مهم‌ترین نقش‌های معاون ابتدایی است که در صورت اجرای درست، می‌تواند بستر شکلگیری فرهنگ همکاری پایدار را در مدرسه فراهم آورد. معاون به‌عنوان تسهیلگر، نه کسی است که خود همه پاسخ‌ها را دارد و آن‌ها را به معلمان منتقل می‌کند، بلکه کسی است که شرایط لازم برای تبادل دانش، تجربه و تأمل حرفه‌ای میان معلمان را مهیا می‌سازد. تسهیلگری در ارتباطات حرفه‌ای معلمان از چند مسیر اصلی پیش می‌رود: نخست، ایجاد فرصت‌های منظم و ساختارمند برای گفت‌وگوی حرفه‌ای میان معلمان که می‌توانند در قالب

جلسات هفتگی یا دوهفتگی گروه‌های آموزشی، جلسات بررسی آثار دانش‌آموزان یا گردهمایی‌های تأملی در پایان هر واحد درسی سازمان یابند. دوم، طراحی پروتکل‌های گفت‌وگو که به معلمان کمک می‌کند از سطح گفت‌وگوهای کلی و روزمره به سطح تبادل دانش حرفه‌ای عمیق‌تر ارتقا یابند. بدون این پروتکل‌ها، جلسات معلمان اغلب به گله‌مندی از شرایط، صحبت از مشکلات اداری یا تبادل اطلاعات سطحی تبدیل می‌شوند و از هدف اصلی خود که بهبود کیفیت آموزش است فاصله می‌گیرند. سوم، تشویق معلمان به بازدید از کلاس یکدیگر که یکی از مؤثرترین ابزارهای یادگیری حرفه‌ای است اما در فرهنگ آموزشی ایران معمولاً با مقاومت روبه‌رو می‌شود. معاون می‌تواند با ایجاد فضای اعتماد، توضیح هدف این بازدیدها و مشارکت خود در فرآیند، این مقاومت را کاهش دهد و بازدیدهای متقابل را به یک هنجار حرفه‌ای پذیرفته‌شده در مدرسه تبدیل نماید. نقش تسهیل‌گری معاون در ارتباطات حرفه‌ای همچنین شامل پل‌سازی میان معلمانی است که به دلایل مختلف از یکدیگر فاصله دارند؛ معاون با شناخت دقیق توانایی‌های هر معلم می‌تواند جفت‌بندی‌ها و گروه‌بندی‌هایی را ایجاد کند که هر معلم در آن هم یاددهنده است و هم یادگیرنده، و از این طریق احساس برتری و کمتری که مانع همکاری صمیمانه می‌شود برطرف گردد.

نظارت آموزشی سازنده و پیوند آن با جامعه یادگیری حرفه‌ای در مدرسه، از حساس‌ترین کارکردهای معاون ابتدایی به‌شمار می‌رود، زیرا نظارت می‌تواند هم ابزاری برای توانمندسازی و هم ابزاری برای کنترل و ارزیابی منفی باشد که نتایج کاملاً متفاوتی بر رفتار و انگیزه معلمان برجای می‌گذارد. نظارت آموزشی سازنده بر این اصل استوار است که هدف از مشاهده کلاس و ارائه بازخورد، کمک به رشد حرفه‌ای معلم است نه قضاوت درباره شایستگی یا ناشایستگی او. بازخورد سازنده باید مشخص، متمرکز بر رفتارهای قابل تغییر، احترام‌آمیز و مبتنی بر مشاهده واقعی باشد؛ بازخوردهای کلی و مبهمی مانند «کلاستان خوب بود» یا «باید بیشتر تلاش کنید» نه اطلاعات مفیدی به معلم می‌دهند و نه راهنمایی روشنی برای بهبود. معاونی که نظارت آموزشی سازنده را به‌کار می‌گیرد، پیش از بازدید با معلم گفت‌وگو می‌کند و سؤالات تأملی مشخصی را که معلم می‌خواهد در حین تدریس بر آن‌ها تمرکز داشته باشد

با هم شناسایی می‌کنند، سپس بازخورد پس از بازدید نیز بر همین سؤالات متمرکز می‌ماند و به گفت‌وگویی دوسویه تبدیل می‌شود، نه یک ارزیابی یکطرفه. نقش معاون در شکل‌گیری جامعه یادگیری حرفه‌ای در مدرسه، از همه کارکردهای دیگر فراگیرتر است، زیرا جامعه یادگیری حرفه‌ای نه یک برنامه مشخص بلکه یک فرهنگ است که در آن یادگیری جمعی، مسئولیت‌پذیری مشترک و بهبود مستمر به هنجارهای پذیرفته‌شده همه اعضای مدرسه تبدیل می‌شود. معاون با قرار دادن یادگیری دانش‌آموزان در مرکز همه گفت‌وگوها و تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای، با تشویق معلمان به به اشتراک گذاشتن داده‌های واقعی از کلاس‌های خود، با ایجاد فرصت‌های منظم برای تأمل جمعی و با نشان دادن الگوی یادگیرندگی در رفتار خود، می‌تواند این فرهنگ را در مدرسه بنا نماید و پایه‌های جامعه‌ای حرفه‌ای بسازد که در آن همه اعضا از مدیر تا تازه‌کارترین معلم، خود را در مسیر یادگیری و رشد مداوم می‌بینند و این مسیر را نه یک الزام بیرونی، بلکه یک ارزش حرفه‌ای درونی‌شده تلقی می‌کنند.

موانع و چالش‌های شکل‌گیری فرهنگ همکاری

نظام آموزشی ایران از نظر ساختاری بر پایه‌ای استوار شده که تمرکزگرایی، یکنواختی و سلسله‌مراتب اداری از ویژگی‌های بنیادین آن به‌شمار می‌روند. این ساختار که در طول دهه‌های متمادی شکل گرفته، به‌گونه‌ای طراحی شده که در آن تصمیم‌های اصلی از بالا به پایین جریان می‌یابند و نقش مدرسه و معلم در این فرآیند عمدتاً اجرایی است نه سیاست‌گذارانه. این واقعیت ساختاری پیامدهای مستقیمی بر شکل‌گیری فرهنگ همکاری در مدرسه دارد، زیرا همکاری حرفه‌ای واقعی نیازمند خودمختاری نسبی، امکان تصمیم‌گیری مشترک و احساس مالکیت بر فرآیندهای آموزشی است که در ساختار متمرکز به‌سختی فراهم می‌شود. برنامه درسی ملی که برای همه مدارس کشور به‌صورت یکسان تدوین می‌شود، زمان‌بندی‌های سفت‌وسختی که معلمان باید از آن‌ها پیروی کنند، ارزیابی‌های استانداردشده‌ای که فشار پوشش محتوا را بر معلم تحمیل می‌کنند و گزارش‌دهی‌های اداری پرشماری که وقت و انرژی معلمان را می‌گیرند، همه در کنار هم فضایی ایجاد می‌کنند که در آن معلم احساس می‌کند وقت و انرژی کافی برای مشارکت در فعالیت‌های همکارانه ندارد.

ساعات کاری معلمان در مدارس ابتدایی ایران به گونه‌ای تنظیم شده که بیشترین بخش آن را تدریس مستقیم در کلاس تشکیل می‌دهد و زمان اندکی برای برنامه‌ریزی مشترک، بررسی و تحلیل عملکرد دانش‌آموزان یا گفت‌وگوهای حرفه‌ای با همکاران باقی می‌ماند. در بسیاری از مدارس، تنها زمان رسمی که معلمان می‌توانند با یکدیگر ارتباط داشته باشند، زنگ‌های تفریح یا لحظات کوتاهی در اتاق معلمان است که به‌هیچ‌وجه برای تبادل حرفه‌ای عمیق کافی نیست. نبود منابع مالی کافی برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی، محدودیت در دسترسی به منابع به‌روز و فقدان ساختارهای حمایتی از سوی آموزش‌وپرورش برای تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، از دیگر موانع ساختاری هستند که کار معاون ابتدایی را در ایجاد فرهنگ همکاری با دشواری روبه‌رو می‌سازند. نظام ارزیابی عملکرد معلمان نیز که عمدتاً بر شاخص‌های فردی متمرکز است و همکاری و یادگیری جمعی را به‌عنوان معیار ارزیابی به‌رسمیت نمی‌شناسد، پیام ضمنی روشنی به معلمان می‌فرستد که موفقیت فردی مهم‌تر از مشارکت جمعی است و این پیام، رفتارهای همکارانه را در بلندمدت تضعیف می‌نماید.

موانع فردی و نگرشی که در درون معلمان وجود دارند، در کنار موانع ساختاری، یکی از مهم‌ترین عوامل کُندکننده فرهنگ همکاری در مدارس ابتدایی هستند. ریشه بسیاری از این موانع را باید در تجربه زیسته معلمان طی سال‌ها کار در محیط‌هایی جست که در آن‌ها همکاری یا وجود نداشته یا تجربه‌های ناخوشایندی از آن برجای گذاشته است. معلمانی که سال‌ها در انزوای حرفه‌ای کار کرده‌اند، نه‌تنها مهارت‌های همکاری را به‌خوبی نیاموخته‌اند، بلکه این انزوا را به‌صورت ناخودآگاه به‌عنوان هنجار طبیعی حرفه‌شان پذیرفته‌اند. وقتی از چنین معلمی خواسته می‌شود کلاسش را برای بازدید همکاران باز کند، از شکست‌های تدریسی‌اش صحبت کند یا برنامه درسی خود را با دیگران در میان بگذارد، با مقاومتی روبه‌رو می‌شویم که نه از بدخواهی بلکه از ناآشنایی با این الگوی حرفه‌ای و نبود تجربه مثبت از آن سرچشمه می‌گیرد. یکی از جدی‌ترین موانع نگرشی، ترس از قضاوت شدن توسط همکاران است؛ معلم نگران است که اگر مشکلات کلاسش آشکار شود، همکاران او را ناکارآمد بدانند یا این اطلاعات به‌نحوی به ضررش در ارزیابی‌های رسمی به‌کار رود. این نگرانی کاملاً منطقی است و نمی‌توان آن را با درخواست‌های صرف کلامی

برطرف کرد؛ تنها ایجاد تجربه‌های مثبت و مکرر از همکاری امن می‌تواند این ترس را به‌تدریج کاهش دهد. برخی معلمان نگرش پدرانه یا مادرانه‌ای نسبت به کلاس خود دارند و آن را قلمرو شخصی می‌پندارند که دیگری حق ورود به آن را ندارد؛ این نگرش که با احساس مالکیت همراه است، در ظاهر به‌نظر می‌رسد نشانه دلسوزی برای دانش‌آموزان است اما در عمل مانع از ورود نگاه‌های تازه و بهبود روش‌های تدریس می‌شود. علاوه بر این، برخی معلمان باتجربه نگرانند که همکاری با معلمان تازه‌وارد به معنای تقلیل سطح حرفه‌ای آن‌هاست، درحالی‌که برخی معلمان تازه‌کار نیز از نشان دادن خلأهای دانشی‌شان در برابر همکاران قدیمی‌تر هراس دارند؛ این دو نگرش متضاد اما مکمل، شکاف حرفه‌ای میان نسل‌های مختلف معلمان را عمیق‌تر می‌کنند و مانع از شکل‌گیری یک جامعه یادگیری حرفه‌ای فراگیر می‌شوند که در آن تجربه و نوآوری در کنار هم ارزش‌گذاری شوند.

معاون ابتدایی با وجود نقش تأثیرگذاری که در مدرسه دارد، خود نیز با محدودیت‌های جدی در اعمال رهبری آموزشی روبه‌رو است که نادیده گرفتن آن‌ها تحلیل واقع‌بینانه‌ای از این موقعیت به‌دست نمی‌دهد. یکی از اساسی‌ترین این محدودیت‌ها، ابهام در شرح وظایف رسمی معاون است؛ آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اداری، نقش معاون را بیشتر در قالب وظایف اجرایی و انضباطی تعریف کرده‌اند و رهبری آموزشی جایگاه روشنی در شرح وظایف رسمی او ندارد. این ابهام به این معناست که معاونی که می‌خواهد رهبری آموزشی را پیش ببرد، باید این نقش را خودش تعریف کند و برای آن زمان و انرژی بگذارد، درحالی‌که همزمان باید وظایف اداری روزمره را نیز انجام دهد. بار اداری سنگین معاون که شامل کنترل حضور و غیاب، رسیدگی به امور انضباطی، هماهنگی با والدین در موارد مختلف، تنظیم برنامه‌ها و آمارها و رسیدگی به مسائل جاری مدرسه است، در عمل زمان بسیار کمی برای اقدامات رهبری آموزشی باقی می‌گذارد. معاون اغلب در کشمکش میان فوریت‌های اداری و اهمیت بلندمدت توسعه حرفه‌ای معلمان گیر می‌افتد و در اغلب موارد، فوریت اداری پیروز این کشمکش است. محدودیت دیگر، وابستگی اقتدار معاون به رضایت مدیر مدرسه است؛ معاونی که دیدگاه‌های رهبری آموزشی او با رویکرد مدیر مدرسه همخوانی ندارد، در عمل قادر به اجرای تغییرات معناداری

نخواهد بود. علاوه بر این، آموزش‌های رسمی و دوره‌های توانمندسازی که برای معاونان ابتدایی در نظر گرفته می‌شود، عمدتاً بر مهارت‌های اداری تمرکز دارند و دانش و مهارت‌های لازم برای رهبری آموزشی، تسهیل‌گری در یادگیری حرفه‌ای و ایجاد جامعه یادگیری حرفه‌ای را به‌کافی پوشش نمی‌دهند؛ این شکاف آموزشی به این معناست که بسیاری از معاونان حتی اگر اراده و انگیزه لازم را داشته باشند، ابزارهای حرفه‌ای کافی برای تحقق رهبری آموزشی را در اختیار ندارند.

فرهنگ فردگرایی در محیط‌های مدرسه‌ای ریشه در عوامل متعددی دارد که برای رفع آن‌ها نمی‌توان تنها به اراده فردی معاون یا معلمان تکیه کرد، بلکه رویکردی نظام‌مند و چندسطحی لازم است. در سطح نظام آموزشی، بازنگری در نظام ارزیابی عملکرد معلمان به گونه‌ای که همکاری حرفه‌ای، مشارکت در گروه‌های یادگیری و سهیم‌شدن در دانش حرفه‌ای به‌عنوان معیارهای ارزیابی شناخته شوند، پیام روشنی درباره ارزش‌های سازمانی می‌فرستد. همچنین، تخصیص زمان رسمی در برنامه هفتگی مدارس برای همکاری حرفه‌ای معلمان، نه به‌عنوان یک فعالیت اضافی بلکه به‌عنوان بخشی از ساعات کاری رسمی، یکی از اثرگذارترین اقدامات ساختاری است که می‌تواند زمینه‌های لازم را فراهم سازد. در سطح مدرسه، معاون می‌تواند با طراحی پروژه‌های مشترک کوچک و قابل اجرا، معلمان را به تجربه‌های همکاری موفق دعوت کند؛ تجربه‌هایی که نشان دهند همکاری نه‌تنها باری اضافی نیست، بلکه تدریس را آسان‌تر، غنی‌تر و رضایت‌بخش‌تر می‌کند. شروع از گام‌های کوچک مانند برنامه‌ریزی مشترک برای یک واحد درسی، بررسی جمعی آثار دانش‌آموزان یا بازدید داوطلبانه از کلاس یکدیگر، به معلمان فرصت می‌دهد بدون فشار و اجبار، همکاری را تجربه کنند. در سطح فردی، معاون می‌تواند با گفت‌وگوهای فردی هدفمند، نگرانی‌های شخصی هر معلم را درباره همکاری شناسایی کند و پاسخ‌های متناسب با آن نگرانی‌های خاص ارائه دهد. ارائه بازخوردهای مثبت و مستمر از هر گام کوچکی که معلمان در مسیر همکاری برمی‌دارند، تقویت رفتارهای همکارانه را از طریق شناخت و ارج‌گذاری ممکن می‌سازد. در نهایت، معاون خود باید الگوی یادگیری مداوم و همکاری حرفه‌ای باشد؛ معاونی که یادگیری را به‌صورت علنی دنبال می‌کند، از اشتباهاتش سخن می‌گوید و از دانش معلمان یاد می‌گیرد، قوی‌ترین پیام را درباره

ارزش یادگیری جمعی به همه اعضای مدرسه می‌فرستد و از این طریق فرهنگ فردگرایی را نه با انتقاد و مقابله، بلکه با جایگزین کردن تدریجی هنجارهای همکارانه به حاشیه می‌راند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

مدرسه‌ای که در آن معلمان به‌صورت منزوی و جداگانه کار می‌کنند، نمی‌تواند به سطح کیفی‌ای برسد که یادگیری دانش‌آموزان در آن به‌گونه‌ای پایدار و عمیق شکل گیرد. آنچه این مقاله در پی تبیین آن بود، نشان دادن این واقعیت بود که فرهنگ همکاری میان معلمان نه یک آرمان دستنیافتنی، بلکه یک ضرورت حرفه‌ای است که تحقق آن به رهبری آگاه، هدفمند و مستمر نیاز دارد. معاون ابتدایی به‌دلیل جایگاه میانی‌اش در ساختار مدرسه، پیوند مستمرش با معلمان و حضور روزانه‌اش در بطن زندگی آموزشی مدرسه، ظرفیتی دارد که در صورت شناخت و بهره‌گیری درست از آن، می‌تواند محرک اصلی این تحول فرهنگی باشد. بررسی مبانی نظری نشان داد که رهبری آموزشی مفهومی فراتر از نظارت و کنترل است و در جوهر خود به معنای فراهم کردن شرایطی است که در آن یادگیری حرفه‌ای همه اعضای جامعه مدرسه به جریانی طبیعی و پیوسته تبدیل شود. نقش‌هایی که در این مقاله برای معاون ابتدایی تعریف شد، از تسهیل‌گری در گفت‌وگوهای حرفه‌ای گرفته تا ایجاد امنیت روانی، از طراحی ساختارهای یادگیری مشترک تا الگوبودن در یادگیری مداوم، همه در کنار هم تصویری از رهبری آموزشی می‌سازند که نه بر اقتدار رسمی، بلکه بر اعتماد، ارتباط و اثرگذاری حرفه‌ای استوار است. موانعی که در مسیر این تحول وجود دارند، چه ساختاری و چه نگرشی، واقعی و جدی هستند، اما غیرقابل‌عبور نیستند؛ مشروط بر آن‌که رویکرد غلبه بر آن‌ها نظام‌مند، چندسطحی و مبتنی بر شناخت دقیق زمینه‌های فرهنگی و سازمانی هر مدرسه باشد.

پیشنهاداتی که از این تحلیل برمی‌آیند، در سه سطح سازمانی، مدرسه‌ای و فردی قابل دسته‌بندی‌اند. در سطح سازمانی، بازنگری در شرح وظایف رسمی معاون ابتدایی به‌گونه‌ای که رهبری آموزشی به‌صراحت در آن گنجانده شود، طراحی دوره‌های توانمندسازی تخصصی برای معاونان در حوزه تسهیل‌گری یادگیری حرفه‌ای و اصلاح نظام ارزیابی عملکرد معلمان

به‌منظور شناخت رسمی همکاری حرفه‌ای به‌عنوان معیار ارزیابی، ضروری به‌نظر می‌رسند. در سطح مدرسه، اختصاص زمان هفتگی مشخص برای گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، تشکیل تیم‌های آموزشی پایه‌محور و برگزاری جلسات بررسی مشترک آثار دانش‌آموزان از جمله اقداماتی هستند که معاون می‌تواند آن‌ها را با حمایت مدیر مدرسه طراحی و اجرا کند. در سطح فردی، هر معاونی که به رهبری آموزشی می‌اندیشد باید ابتدا خود را به‌عنوان یادگیرنده‌ای فعال بسازد که از دانش معلمان، از پژوهش‌های آموزشی و از تأمل در تجربه‌های عملی روزانه بهره می‌گیرد؛ چرا که معاونی که خود در مسیر رشد حرفه‌ای قرار دارد، معتبرترین دعوت‌کننده دیگران به همین مسیر خواهد بود. پژوهش‌های آتی می‌توانند با رویکردهای کیفی و میدانی، فرآیند واقعی شکل‌گیری فرهنگ همکاری در مدارس ابتدایی ایران را بررسی کنند و الگوهای بومی و قابل‌تعمیمی برای رهبری آموزشی معاون در این زمینه ارائه دهند.

منابع

1. اعتمادلو، م.، و همکاران. (۱۴۰۲). طراحی الگوی مفهومی اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان دوره دوم متوسطه. نشریه علمی وزارت علوم.
2. اغنمی، ب.، و زمانی، م. (حدود ۱۴۰۲). اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای معلمان. تهران: نشر دانشگاه خوارزمی.
3. امامی‌نژاد، ا.، و غفوریان، ه. (۱۴۰۰). اجتماعات یادگیری حرفه‌ای. قم: انتشارات جهاد دانشگاهی قم.
4. پالستینی، ر. (۱۳۹۵). رهبری آموزشی: رویکردی ده‌دقیقه‌ای (ع. علاقه‌بند، مترجم). تهران: انتشارات ویرایش.
5. جمعی از نویسندگان. (۱۴۰۲). پژوهش‌های رهبری آموزشی: سال ۷، بهار تا زمستان ۱۴۰۲. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
6. عبدالهی، ب. (۱۴۰۲). واکاوی باورهای مدیران مدرسه‌ها در اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان: مرور نظام‌مند. نوآوری‌های آموزشی.
7. علاقه‌بند، ع. (بی‌تا). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: روان.
8. علاقه‌بند، ع. (۱۴۰۴). مقدمات مدیریت آموزشی، چاپ ۵۳. تهران: انتشارات روان.

9. فاضلی، م. (۱۳۹۵). مدیریت آموزش و پرورش: نظریه‌ها و کاربردها. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
10. کرمی‌بگه‌جان، ش.، و سلیمانی، ن. (۱۴۰۲). اجتماعات یادگیری حرفه ای: راهبردی در جهت توسعه حرفه ای معلمان و مدرسان. تهران: ماناکتاب.