volume 1, Issue 1, Spring and Summer 2026

Intelligent Learning in Educational Systems

Journal Homepage: https://iles.vru.ac.ir/

Identifying the Key Indicators of an Empowering School from the Perspective of Elementary Principals and Teachers: A Phenomenological Approach

Faroogh Khakzad ✉ [1], Jamal Razi[2], Mohsen Izan[3]

1-Ph.D. Curriculum Planning, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

2- Ph.D. Curriculum Planning, Department of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran.

3- Ph.D. Educational Management, Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Article Info

Article type:
Research Paper

Keywords:
Empowering school، key indicators، primary education، principal، teacher

Received:
19 Aug 2025
Received in revised form:
21 Sep 2025
Accepted:
4 Oct 2025
pp.53-66.

Abstract

This study aimed to identify the criteria and indicators of an empowering school from the perspective of primary school principals and teachers in Piranshahr city. The present study was conducted with a qualitative approach and phenomenological method in the academic year 2024-2025. The research population included male and female primary school principals and teachers who were selected in a purposive and criterion-based manner. The sampling process continued until data saturation was reached, and a total of 20 semi-structured interviews were conducted in accordance with the developed protocol. The data were analyzed based on the method proposed by Croswell (1998). The findings showed that the criteria and indicators of an empowering school can be classified into three main axes: structural, contextual, and behavioral, each of which includes numerous subcomponents. The results showed that empowering schools have a multidimensional nature and their realization requires a comprehensive approach that simultaneously covers structural, contextual, and behavioral dimensions. Accordingly, the research findings can provide practical guidance for educational policymakers and school administrators in designing and implementing school empowerment programs.

Citation: Khakzad, F., Razi, J., & Izan, M. (2026). Identifying the key indicators of an empowering school from the perspective of elementary principals and teachers: A phenomenological approach. Journal of Intelligent Learning in Educational Systems, 1(1), 53-66.

Publisher: Vali-e-Asr University of Rafsanjan

https://doi.org/10.22072/iles.2026.2069349.1004

© The Author(s)

✉ . Corresponding Author, farooghkhaki@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

The rapid evolution of educational practices and the increasing demands of modern schooling systems have highlighted the need to develop empowered schools capable of responding effectively to dynamic educational challenges. An empowered school is a multi-dimensional environment where structural, contextual, and behavioral factors are aligned to facilitate high-quality teaching and learning experiences. Understanding the essential indicators and criteria that define an empowered school is critical for educational leaders, policy-makers, and teachers seeking to implement meaningful school improvement strategies. While many studies have examined aspects of school effectiveness and management, limited research has addressed the perspectives of principals and teachers in identifying the concrete markers that signify school empowerment, particularly in the context of elementary education in smaller urban areas. This study aims to fill this gap by exploring the perceptions of principals and teachers in the second cycle of elementary schools in Piranshahr County, focusing on their lived experiences and interpretations of what constitutes an empowered school. By capturing these firsthand accounts, the research seeks to provide practical insights for enhancing school performance and fostering environments that support both teacher and student development.

Methodology

This study adopted a qualitative design grounded in phenomenology, a methodology particularly well-suited for examining individuals lived experiences and subjective interpretations of specific phenomena. Phenomenology seeks to uncover how participants perceive and make sense of their realities, thereby offering rich insights into the meanings and structures embedded in those experiences. The research was conducted among male and female principals and teachers of elementary schools in Piranshahr County during the 2025–2024 academic year. Participants were selected through purposive, criterion-based sampling to ensure diverse and relevant perspectives on school empowerment. Data collection was carried out through semi-structured interviews guided by a predefined protocol. Each interview lasted approximately 60 to 90 minutes, during which ethical considerations—such as informed consent, confidentiality, and voluntary participation—were strictly observed.

Data analysis followed Creswell's (1998) phenomenological procedure, which entails a systematic, multi-step approach to interpreting participants' accounts. Interviews were transcribed verbatim, carefully reviewed, and coded to extract significant statements concerning school empowerment. These statements were clustered into meaning units and subsequently organized into overarching themes that reflected structural، contextual، and behavioral dimensions of empowered schools. To strengthen the rigor of the study, Lincoln and Guba's (1995) four trustworthiness criteria—credibility, transferability, dependability, and confirmability—were systematically applied. Credibility was enhanced through member checking, where participants reviewed and confirmed the researchers' interpretations. Transferability was ensured by providing thick descriptions of the research context, participant demographics, and methodological procedures. Dependability was supported by maintaining a detailed audit trail documenting all stages of the research process. Finally, confirmability was addressed through reflective journaling, systematic audit trails, and continuous researcher reflexivity to minimize potential bias.

Results

The analysis revealed that the indicators and criteria of an empowered school can be categorized into three primary dimensions: structural, contextual, and behavioral. The structural dimension encompasses elements such as organizational frameworks, administrative procedures, physical infrastructure, resource availability, and access to educational technologies. Participants emphasized the importance of

well-defined organizational structures, clear decision-making protocols, and adequate facilities to support teaching and learning activities. The contextual dimension includes environmental and situational factors, such as the school culture, community engagement, policies, and inter-school collaboration. Principals and teachers highlighted that a supportive and inclusive school culture, collaborative networks among schools، and strong connections with the local community are vital for fostering empowerment. These contextual factors help create an environment in which teachers feel valued, students are motivated, and innovations in teaching and learning can thrive. The behavioral dimension refers to the actions, attitudes, and professional competencies of school personnel. This includes teachers' instructional strategies, leadership practices of principals, collaborative problem-solving, continuous professional development, and the promotion of positive interpersonal relationships among staff and students. Participants underscored that empowered schools require active engagement, participatory leadership, and consistent efforts to enhance teacher and student capabilities. Furthermore, behavioral markers such as adaptability, creativity, and commitment to ongoing improvement emerged as key indicators of school empowerment. Each dimension was found to comprise multiple sub-components, reflecting the multi-faceted nature of empowered schools. Importantly, the findings illustrate that structural adequacy, contextual support, and professional behaviors interact synergistically to establish a school environment capable of sustaining high levels of performance and innovation. The study also revealed that without attention to all three dimensions, efforts to empower schools may be incomplete or less effective, highlighting the need for integrated approaches to school improvement.

Discussion and Conclusion

This research provides valuable insights into the conceptualization of empowered schools from the perspective of elementary school principals and teachers. By identifying specific structural, contextual, and behavioral indicators, the study offers a comprehensive framework that can guide policy-makers, educational administrators, and practitioners in planning and implementing strategies to strengthen school empowerment. The findings suggest that achieving empowered schools requires a holistic and multi-dimensional approach that simultaneously addresses infrastructure, culture, leadership, and professional development. Additionally, the study emphasizes the critical role of teacher and principal engagement in realizing the goals of school empowerment. By leveraging these insights, educational stakeholders can enhance the quality of instruction, foster supportive learning environments, and promote sustainable improvements in school effectiveness. Ultimately, this research contributes to the broader understanding of school empowerment and offers practical guidance for promoting empowered and high-performing elementary schools in similar educational contexts.

Funding

This article is not sponsored

Authors' Contribution

Authors contributed equally to the conceptualization and writing of the article.

Conflict of Interest

Authors declared no conflict of interest.

Acknowledgments

We are grateful to all the scientific consultants of this paper.

دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام های آموزشی
Journal Homepage: https://iles.vru.ac.ir/

شناسایی شاخص‌های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه

فاروق خاکزاد[۱] ✉، جمال رزی[۲]، محسن ایزان [۳]

۱- دکتری برنامه ریزی درسی، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲- دکتری برنامه ریزی درسی، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران .

۳- دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران .

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۴/۰۵/۲۸

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۴/۰۶/۳۰

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴/۰۷/۱۲

صص. ۵۳-۶۶

کلید واژه‌ها:
مدرسه توانمندساز، شاخص‌های کلیدی، آموزش ابتدایی، مدیر، معلم.

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی ملاک‌ها و نشانگرهای مدرسه توانمندساز از دیدگاه مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان پیرانشهر انجام‌گرفت. مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ اجرا شد. جامعه پژوهش، شامل مدیران و معلمان زن و مرد دوره ابتدایی بود که به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور انتخاب‌شدند. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع داده‌ها، ادامه‌یافت و در مجموع ۲۰ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، بر اساس پروتکل تدوین‌شده، انجام‌شد. داده‌ها، بر اساس روش پیشنهادی کراسول (۱۹۹۸) تحلیل‌گردید. یافته‌ها نشان‌داد، ملاک‌ها و نشانگرهای مدرسه توانمندساز در سه محور اصلی قابل طبقه‌بندی هستند: عوامل ساختاری، عوامل زمینه‌ای و عوامل رفتاری که هرکدام زیرمؤلفه‌های متعددی را دربرمی‌گیرند. نتایج نشان‌داد، مدارس توانمندساز، ماهیتی چندبعدی دارند و تحقق آن‌ها، مستلزم رویکردی جامع است که به‌طور هم‌زمان، ابعاد ساختاری، زمینه‌ای و رفتاری را پوشش‌دهد. بر این اساس، یافته‌های پژوهش می‌تواند راهنمایی کاربردی برای سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس در جهت طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی مدارس فراهم‌آورد.

استناد: خاکزاد، فارق.، رزی، جمال.، و ایزان، محسن. (۱۴۰۵). شناسایی شاخص‌های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه. دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، ۱(۱)، ۵۳-۶۶

ناشر: دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان .

https://doi.org/10.22072/iles.2026.733865

© نویسندگان

✉. نویسنده مسئول: farooghkhaki@gmail.com

دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

مقدمه

آموزش و پرورش، همواره به‌عنوان یکی از ارکان اساسی تداوم و بقای جامعه، شناخته‌شده‌است؛ زیرا ارزش‌ها، نگرش‌ها، دانش و مهارت‌های موردنیاز افراد از طریق فرایند یادگیری منتقل‌می‌شود. تحقق آموزش و پرورشی کارآمد، مستلزم برنامه‌ریزی عمیق، علمی و پایدار است که بر پایه فلسفه، فرهنگ، دین و دستاوردهای نوین علمی و فناورانه شکل‌گیرد و هم‌زمان به نیازها و چالش‌های جامعه پاسخ‌دهد (جعفری و طالع‌پسند، ۱۳۹۶). تحولات پرشتاب جهانی در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و فناورانه، نظام‌های آموزشی را دستخوش تغییرات اساسی کرده‌است. در چنین شرایطی، نقش معلمان و مدیران مدارس، به‌عنوان ارکان اصلی تعلیم‌وتربیت، بیش از گذشته اهمیت‌یافته‌است. محیط‌های یادگیری امروز، دیگر محدود به شیوه‌های سنتی نیستند، بلکه استفاده از فناوری‌های نوین، تعاملات گسترده و یادگیری مادام‌العمر را ایجاب‌می‌کنند (آرفندی[1]، ۲۰۲۰). ازاین‌رو معلمان و مدیران ناگزیرند، مهارت‌های حرفه‌ای خود را روزآمد ساخته و فراتر از انتقال صرف دانش در نقش تسهیل‌گر طراح محیط یادگیری و رهبران تحول‌آفرین آموزشی عمل‌کنند.

از سوی دیگر، تغییرات اجتماعی و تنوع فرهنگی اقتضامی‌کند که معلمان و مدیران از توانایی‌های ارتباطی و اجتماعی بالایی برخوردار باشند تا بتوانند به نیازهای متنوع دانش‌آموزان و ذی‌نفعان مدرسه پاسخ‌دهند (کوچ[2]، ۲۰۱۶). بر این اساس، ارتقای مستمر دانش و مهارت منابع انسانی نظام آموزشی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای پایداری و کارآمدی این نظام محسوب‌می‌شود؛ ضرورتی که از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های تخصصی، یادگیری آنلاین و مشارکت در جوامع حرفه‌ای تحقق‌می‌یابد (طرفی و همکاران، ۱۳۹۹). در اسناد راهبردی نیز از جمله «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «برنامه درسی ملی»، بر مدیریت منابع انسانی و تأکید بر جذب، توانمندسازی، آموزش و حفظ معلمان و مدیران به‌عنوان سرمایه‌های انسانی تصریح‌شده‌است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۶).

با این پیش‌زمینه، بهسازی منابع انسانی یکی از راهبردهای اساسی در سیستم آموزش و پرورش است. در اسناد، بالاترین سطح آموزش و پرورش، مدیریت منابع انسانی به جدیت مورد توجه قرارگرفته و تأکید بر جذب، آموزش، به‌کارگیری، توانمندسازی و حفظ معلمان و مدیران به‌عنوان سرمایه‌های انسانی شده‌است و راهکارهایی برای ارتقاء دانش تخصصی و حرفه‌ای آنان پیش‌بینی‌شده‌است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶). معلمان با داشتن توانایی‌ها و مهارت‌های لازم، نقش بسیار مؤثری در فرایند آموزش و پرورش دارند. آن‌ها نه‌تنها مسئول انتقال مطالب درسی به دانش‌آموزان هستند، بلکه به‌عنوان الگو و راهنما، تأثیر بسزایی در رشد شخصیتی و توسعه توانایی‌های دانش‌آموزان دارند (وانگ[3] و همکاران، ۲۰۲۳). توانمندی معلم در ایجاد ارتباط مثبت با دانش‌آموزان و خانواده‌ها، مدیریت کلاس درس، استفاده از روش‌های تدریس موثر، ارزیابی صحیح دانش‌آموزان و پشتیبانی از تفکر و خلاقیت آن‌ها، بسیار حائز اهمیت است. به‌طور کلی، توانمندی معلمان و مدیران به‌عنوان پایه و اساس سازمان‌های آموزشی و تربیتی، بهبود کیفیت آموزش و پرورش و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی را تضمین‌می‌کند (جابلو[4]، ۲۰۲۰ : ۳۴۹).

در برنامه درسی ملی، معلم و مدیر به‌عنوان الگوهای اخلاقی، راهنما و آفرینندگان نوین یاددهی–یادگیری توصیف‌شده‌اند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). نقش معلم به‌عنوان اسوه اخلاقی در مدرسه، بسیار اساسی است. او با نشان‌دادن رفتارها و ارزش‌های اخلاقی در محیط کلاس، نه‌تنها برای دانش‌آموزان، بلکه برای تمامی اعضای جامعه مدرسه، نمونه‌ای قابل تقلید فراهم‌می‌آورد (قربانیان و همکاران، ۱۴۰۰). در کنار معلم، مدیر نیز نقش الگویی و اخلاقی پررنگی دارد؛ به‌گونه‌ای که رفتار، سبک رهبری،

1. Arfandi
2. Koç
3.Wang
4.Tjabolo

عدالت‌محوری و توانایی‌های مدیریتی او، می‌تواند بر فضای کلی مدرسه، روابط بین‌فردی و فرهنگ سازمانی اثرگذارباشد. مدیران با اتخاذ تصمیم‌های عادلانه و رفتار مبتنی بر ارزش‌ها، ضمن حمایت از معلمان و دانش‌آموزان، زمینه‌ساز شکل‌گیری محیطی اخلاق‌مدار و یادگیری‌محور می‌شوند. علاوه‌بر بعد اخلاقی، آموزش ضمن خدمت نیز از مهم‌ترین ابزارهای توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیران محسوب‌می‌شود. این آموزش‌ها، بهبود فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مرتبط با رشته تخصصی معلمان را به‌منظور دانش‌افزایی، کسب مهارت و تغییر نگرش‌های حرفه‌ای ترویج‌می‌کنند (سلیمانی‌میک[1]، ۲۰۱۷). هدف اصلی این دوره‌ها بهبود کارآیی معلمان است اما در سطحی کلان‌تر، ارتقای شایستگی‌های مدیریتی مدیران نیز از طریق این برنامه‌ها دنبال‌می‌شود. مدیران در این دوره‌ها می‌آموزند که چگونه با بهره‌گیری از شیوه‌های نوین رهبری آموزشی، انگیزش درونی معلمان را تقویت‌کرده و فرهنگ یادگیری سازمانی را ایجادکنند و با به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی، کیفیت یادگیری را ارتقادهند (سمیعی‌زفرقندی، ۱۳۹۰). بر همین اساس، در ایران دوره‌های ضمن خدمت به دو بخش عمده قبل و پس از خدمت تقسیم‌می‌شوند. دوره‌های ضمن خدمت به‌علت نیاز به به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های معلمان و مدیران، هر ساله در سراسر کشور برگزارمی‌شوند (طرفی و همکاران، ۱۳۹۹).

در مدرسه توانمندساز، مدیر، رشد و توسعه حرفه‌ای همکاران را بخشی اساسی از مدیریت می‌داند و با بهره‌گیری از ظرفیت‌ها، امکانات و مشارکت فعال اعضای کادر، بر اساس نیازهای واقعی افراد، برنامه‌ریزی‌می‌کند (ایزان و علی‌آبادی، ۱۴۰۱). مدیر پس از مطالعه دقیق و آگاهی کامل از طرح، جلسه توجیهی را برای کادر مدرسه برگزارمی‌کند و نیازهای آموزشی معلمان را مطرح‌می‌کند. پس از اعلام نیازها توسط معلمان، نیازهای آن‌ها مورد طبقه‌بندی و اولویت‌بندی قرارمی‌گیرد و در جلسه شورای مدرسه بحث و بررسی می‌شود. چهارچوب فعالیت‌ها، انتخاب معلمان، هدف، زمان‌بندی، شیوه اجرا و ارزیابی فعالیت‌ها مشخص‌می‌شود. پوشه‌های فعالیت توانمندسازی برای هر معلم تشکیل‌شده و معلمان، مستندات خود را جهت ارزیابی و ارائه بازخورد مناسب در آن پوشه نگه‌داری‌می‌کنند. در پایان، جلسه‌ای با معلمان طرح برگزارشده و مزایا و مشکلات طرح، بررسی و به منطقه ارائه‌می‌شود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶).

در تحقیقات بسیاری، درباره ارزیابی کارایی سیستم فعلی آموزش ضمن خدمت معلمان، توجه زیادی شده‌است. در بیشتر مطالعات، نادیده گرفتن نیازسنجی در تدوین برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان به‌عنوان نقطه ضعف اصلی مورد توجه قرارگرفته و تأکید برای حل آن به‌عنوان پیشنهاد اساسی ارائه‌شده‌است (بازکورت و همکاران[2]، ۲۰۱۲؛ کوچ، ۲۰۱۶؛ کاتمن و توتکان[3]، ۲۰۱۵؛ ایلماز و ایسن[4]، ۲۰۱۵؛ الوارفالی و یوسف[5]، ۲۰۱۴؛ یو و لی[6]، ۲۰۱۴؛ سجادی و صفایی‌موحد، ۱۳۹۳؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲؛ آسیابی، ۱۳۹۲). از موارد دیگری که در اکثر تحقیقات به آن اشاره‌شده، زمان آموزش است (کیپر و ترجان[7]، ۲۰۱۲؛ یوسال[8]، ۲۰۱۲؛ هامدان[9]، ۲۰۱۵؛ چاه‌ستاره، ۱۳۹۳؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲).

محتوای نامناسب، کمبود امکانات آموزشی، فضای نامناسب، ضعف علمی مدرسان دوره‌ها و به‌کارگیری رویکردهای غیرفعال در فرایند یاددهی–یادگیری از دیگر نقاط ضعفی است که در نتایج تحقیقات، مورد بررسی قرارگرفته‌اند (کابریتا و همکاران[10]،

1. Selemani Meke
2. Bozkurt et al
3. Katman & Tutkun
4. Yilmaz & Esen
5. El Warfali &Yusoff
6. Yoo & Lee
7. Kiper &Tercan
8. Uysal
9. Hamdan
10. Cabrita et al

دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

۲۰۱؛ کافری و همکاران[1]، ۲۰۱۷؛ عسکرلجم‌اورک‌مرادی، ۱۳۹۴؛ امیری، ۱۳۹۳). هم‌چنین ساختارهای موجود و شناخت آن‌ها از محورهای مطالعات در این حوزه بوده‌است (اسمی‌جوشقانی، ۱۴۰۱؛ روشان و همکاران، ۱۴۰۱؛ احدپور و بهرنگی، ۱۳۹۹؛ کشت‌ورز و اناری‌نژاد، ۱۳۹۸؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۶؛ حمیدی و سعادتی، ۱۳۹۴؛ اتیک[2] و همکاران، ۲۰۲۰).

در سال‌های اخیر، مفهوم «مدرسه توانمندساز» به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری مورد توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی قرارگرفته‌است. مدارس توانمندساز، محیط‌هایی هستند که نه‌تنها بر انتقال دانش، تأکیددارند، بلکه بستری برای پرورش مهارت‌های فردی، اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان فراهم‌می‌سازند. با وجود اهمیت این رویکرد، هم‌چنان در نظام آموزش ابتدایی ایران، شاخص‌های دقیق و بومی برای شناسایی و ارزیابی مدرسه توانمندساز به‌روشنی تبیین‌نشده‌است. این خلأ موجب‌می‌شود که مدیران و معلمان، به‌عنوان کنشگران اصلی مدرسه، درک متفاوت و گاه متعارضی از مؤلفه‌های توانمندساز داشته‌باشند. از این‌رو، شناسایی و تبیین شاخص‌های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی ضرورتی اساسی دارد؛ چرا که این امر می‌تواند مسیر تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی، طراحی برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاری‌های مدرسه‌محور را روشن‌ترسازد و در نهایت به ارتقای کیفیت یادگیری و تربیت دانش‌آموزان منجرشود. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسانه در پی آن است که تجربه‌ها و برداشت‌های زیسته مدیران و معلمان ابتدایی را واکاوی‌کند تا ابعاد مورد غفلت واقع‌شده این مفهوم در بستر آموزش و پرورش کشور آشکارگردد.

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نظر هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قراردارد؛ زیرا یافته‌های آن می‌تواند به بهبود فرایندهای مدیریتی و آموزشی مدارس ابتدایی کمک‌نماید. از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، پژوهش حاضر، پژوهشی کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری است. در رویکرد پدیدارشناسی، تمرکز بر آن است که تجربه‌های زیسته افراد، درباره یک پدیده خاص به شیوه‌ای عمیق و مبتنی بر روایت خود افراد کشف و تبیین شود (وان‌مانن، ۱۹۹۰؛ عابدی، ۱۳۸۹). دلیل انتخاب این روش، ضرورت فهم عمیق ادراکات، احساسات و معانی ذهنی معلمان و مدیران نسبت به مدارس توانمند و شرایط پیرامونی آن‌ها بوده‌است.

گروه هدف شامل مدیران و معلمان زن و مرد دوره ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ است. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش و مبنای نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور، مشارکت‌کنندگانی انتخاب‌شدند که تجربه و دانش کافی درباره موضوع پژوهش داشتند. نمونه‌گیری تا رسیدن به نقطه اشباع ادامه‌یافت؛ بدین معنا که پس از انجام حدود ۲۰ مصاحبه، اطلاعات تکراری و مضامین مشابه آشکارشد و پژوهش‌گر اطمینان‌یافت که داده‌های جدید ارزش افزوده‌ای نخواهدداشت. مشخصات دموگرافیک افراد مشارکت‌کننده در جدول (۱) درج‌گردیده‌است.

جدول۱. مشخصات افراد شرکت کننده در پژوهش

تعداد مشارکت‌کنندگان	جنسیت	رشته تحصیلی	سمت	سن	سابقه
۱	زن	علوم تربیتی	مدیر	۳۲	۱۲ سال
۲	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۸	۸ سال
۳	مرد	علوم تربیتی	معلم	۲۹	۹ سال
۴	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۴۱	۲۱ سال
۵	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۵	۲۲ سال
۶	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۲۵	۵ سال
۷	مرد	علوم تربیتی	معلم	۲۶	۶ سال
۸	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۵	۵ سال

1. Cofre et al
2. Atik

۹	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۸	۸ سال
۱۰	مرد	علوم تربیتی	معلم	۳۳	۱۳ سال
۱۱	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۳۹	۱۹ سال
۱۲	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۱	۲۲ سال
۱۳	زن	علوم تربیتی	معلم	۳۲	۱۱ سال
۱۴	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۴	۲۱ سال
۱۵	زن	علوم تربیتی	مدیر	۲۵	۵ سال
۱۶	زن	علوم تربیتی	معلم	۳۱	۱۱ سال
۱۷	مرد	علوم تربیتی	معلم	۲۹	۱۱ سال
۱۸	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۸	۲۵ سال
۱۹	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۴۷	۲۱ سال
۲۰	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۶	۶ سال

ابزار اصلی در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در این شیوه، ضمن داشتن چهارچوب کلی سؤالات به پژوهشگر اجازه‌داده‌شد تا بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های تکمیلی یا پیگیری را مطرح‌نماید. پروتکل مصاحبه شامل ۶ سؤال باز در دو محور اصلی بود:

۱. برداشت و تجربه شما از مفهوم «مدرسه توانمند» چیست؟

۲. مهم‌ترین ویژگی‌های چنین مدارسی از نظر شما کدام است؟

هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به‌طول‌انجامید. مصاحبه‌ها با رضایت کتبی مشارکت‌کنندگان ضبط‌شد و بلافاصله پس از هر جلسه به‌طور کامل پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده‌گردید.

فرایند تحلیل داده‌ها، مطابق با مراحل پیشنهادی کرسول (۱۹۹۸) شامل گام‌های زیر بود:

۱. **آشنایی اولیه با داده‌ها:** بازخوانی چندباره متن مصاحبه‌ها برای درک کلی.

۲. **استخراج واحدهای معنایی:** شناسایی گزاره‌های کلیدی در متن.

۳. **تقلیل داده‌ها:** دسته‌بندی واحدهای معنایی در مضامین اولیه.

۴. **ایجاد مضامین محوری:** ترکیب مضامین اولیه در خوشه‌های مفهومی گسترده‌تر مانند «ویژگی‌های ساختاری»، «فرهنگ مدرسه»، «چالش‌های مالی»، «حمایت سیاست‌گذاران».

۵. **تفسیر و بازنمایی:** ارائه الگوی مفهومی و روایت پژوهش بر اساس تجربه‌های زیسته معلمان و مدیران.

برای سازمان‌دهی داده‌ها و افزایش دقت کدگذاری، از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۲ استفاده‌شد. در این پژوهش به‌منظور اطمینان از صحت، دقت و اعتبار داده‌ها از چهار ملاک پیشنهادی لینکلن و گوبا در سال ۱۹۹۵ استفاده‌شد که در تحقیقات کیفی از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. نخستین ملاک، اعتمادپذیری است که به معنای اطمینان از واقعی‌بودن یافته‌ها و انطباق آن‌ها با تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان است. برای تحقق این امر، یافته‌های پژوهش پس از تحلیل در اختیار افراد مورد مطالعه قرارگرفت تا آن‌ها بتوانند نتایج را مرور و درستی یا نادرستی آن‌ها را تأییدکنند؛ این اقدام سبب‌شد تا اعتبار مضامین استخراج‌شده افزایش‌یابد. ملاک دوم، انتقال‌پذیری است که ناظر بر قابلیت تعمیم نتایج به زمینه‌ها و موقعیت‌های مشابه می‌باشد. در این راستا، پژوهشگر با ارائه توصیفی غنی و جامع از بستر پژوهش، شرایط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی مدارس شهرستان پیرانشهر را به گونه‌ای ترسیم‌کرد که امکان مقایسه و استفاده از یافته‌ها در محیط‌های مشابه فراهم‌گردد. ملاک سوم، اتکاپذیری است که بر ثبات و قابلیت پیگیری داده‌ها و فرایند پژوهش دلالت‌دارد. بدین‌منظور، تمامی مراحل گردآوری، کدگذاری و تحلیل داده‌ها به‌صورت دقیق

دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

ثبت و مستند شد تا پژوهشگران دیگر نیز بتوانند مسیر طی‌شده را بازبینی و صحت آن را ارزیابی‌نمایند. در نهایت، ملاک **تأییدپذیری** مورد توجه قرارگرفت که هدف آن کاهش سوگیری فردی پژوهش‌گر و اطمینان از عینیت داده‌هاست. در این زمینه، پژوهشگر از یادداشت‌های میدانی، بازتاب‌نگاری و ثبت تصمیمات پژوهشی استفاده‌کرد تا نشان‌دهد که یافته‌ها نه حاصل پیش‌فرض‌ها و تمایلات شخصی بلکه برآمده از داده‌های واقعی و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان است. این اقدامات در مجموع سبب‌شد تا پژوهش از اعتبار و استحکام علمی بیشتری برخوردارگردد.

با توجه به ماهیت انسانی پژوهش، تمامی ملاحظات اخلاقی رعایت‌شد. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، هدف و روند پژوهش به‌طور کامل برای مشارکت‌کنندگان توضیح‌داده‌شد و رضایت آگاهانه کتبی از آن‌ها اخذگردید. محرمانگی داده‌ها تضمین‌شد و نام واقعی افراد یا مدارس در هیچ مرحله‌ای منتشرنگردید. هم‌چنین، مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و افراد در هر مرحله امکان انصراف داشتند.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش، تمامی جملات مستخرج از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان استخراج‌گردید. پس از تحلیل داده‌های موجود کدهای انتخابی، احصا و در سه محور بر اساس عوامل ساختاری، عوامل زمینه‌ای و عوامل رفتاری دسته‌بندی‌شدند. یافته‌ها در جدول ۴-۲ ارائه‌شده‌اند.

جدول ۲: ابعاد، ملاک و نشانگرهای مستخرج در خصوص مدرسه توانمند

عوامل کلی	ملاک‌ها	نشانگرها
عوامل ساختاری	فضای فیزیکی مدرسه	امکانات و تجهیزات آموزشی، کلاس‌های مجهز، محیط‌های امن و بهداشتی
	فعالیت‌های فوق برنامه	تنوع در فعالیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی
	توسعه حرفه‌ای معلمان	برنامه‌های آموزشی مداوم برای معلمان، فرصت‌های ارتقاء شغلی و مشارکت در دوره‌های آموزشی
	مدیریت مدرسه	رهبری موثر، برنامه‌ریزی دقیق، تصمیم‌گیری مشارکتی و شفافیت در ارتباطات
عوامل زمینه ای	کیفیت آموزشی	سطح بالای دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد، استفاده از روش‌های تدریس نوین، میزان خلاقیت و نوآوری در تدریس
	نوآوری و خلاقیت	تشویق به ابتکارات جدید، پذیرش تغییرات و حمایت از ایده‌های نو
	ارزیابی و بهبود مستمر	برنامه‌های ارزیابی دوره‌ای، بازخورد منظم، اقدامات اصلاحی و بهبود مستمر
عوامل رفتاری	مشارکت والدین	ارتباط منظم و موثر با والدین، جلسات منظم اولیاء و مربیان و مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه
	حمایت از دانش‌آموزان	مشاوره و راهنمایی مستمر، توجه به نیازهای روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و پشتیبانی از دانش‌آموزان ضعیف
	فرهنگ مدرسه	احترام متقابل، ایجاد روحیه تعاون و همکاری و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری

عوامل ساختاری

عوامل ساختاری به جنبه‌های فیزیکی، مادی و سازمانی مدرسه، اشاره‌دارند که به ایجاد یک محیط آموزشی مناسب کمک‌می‌کنند. عوامل ساختاری در آموزش، مجموعه‌ای پیچیده و به‌هم‌پیوسته از عناصر سازمانی، فیزیکی و نهادی هستند که بستر اصلی فرایند آموزش و یادگیری را شکل‌می‌دهند. این عوامل که به‌عنوان زیرساخت‌های اساسی عمل‌می‌کنند، تأثیر عمیقی بر عملکرد، تعاملات و نتایج سیستم آموزشی دارند. از دیدگاه سیستمی این عوامل را می‌توان اجزای به‌هم‌پیوسته‌ای دانست که در تعامل با یک‌دیگر، عملکرد کلی سیستم آموزشی را شکل‌می‌دهند. این نگاه سیستمی با نظریه‌های سازمانی مینتزبرگ (۱۹۷۹) هم‌راستا است که بر نقش حیاتی عوامل ساختاری در شکل‌دهی به فرهنگ سازمانی، الگوهای ارتباطی و فرایندهای تصمیم‌گیری در محیط آموزشی

تأکیدمی‌کند. این عوامل شامل چهار ملاک اصلی هستند: فضای فیزیکی مدرسه، برنامه‌های فوق‌برنامه، توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت مدرسه. در ادامه به توضیح هر یک از ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط به آن‌ها پرداخته‌می‌شود:

فضای فیزیکی مدرسه، نقش مهمی در کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان ایفامی‌کند. امکانات و تجهیزات آموزشی مانند تخته‌های هوشمند، کامپیوترها، کتابخانه‌های مجهز و وسایل آموزشی مختلف به معلمان این امکان را می‌دهند که فرایند یاددهی-یادگیری را بهبودبخشیده و محتوای درسی را به صورت جذاب‌تر و تعاملی‌تر ارائه‌کنند. هم‌چنین، کلاس‌های مجهز با داشتن میز و صندلی‌های مناسب، دستگاه‌های تهویه مطبوع و نورپردازی مناسب، محیطی راحت و مناسب برای یادگیری فراهم‌می‌کنند. علاوه‌بر این، محیط‌های امن و بهداشتی برای سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان ضروری‌است. محیط‌هایی که از نظر بهداشتی استانداردهای لازم را رعایت‌می‌کنند و از لحاظ امنیتی نیز مطمئن هستند به دانش‌آموزان کمک‌می‌کنند تا بدون دغدغه و با تمرکز بیشتر به یادگیری بپردازند. چنان‌که یکی از مدیران بیان‌داشت: «یکی از اولویت‌های ما در مدرسه، این است که کلاس‌هایمان به جدیدترین تجهیزات آموزشی مجهزباشند تا دانش‌آموزان بتوانند در محیطی امن و بهداشتی به بهترین شکل یادبگیرند.»

فعالیت‌های فوق‌برنامه نیز به توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان کمک‌می‌کنند. تنوع در فعالیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی باعث‌می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند، مهارت‌ها و استعدادهای خود را در زمینه‌های مختلف، کشف و تقویت کنند. فعالیت‌های هنری مانند نقاشی و موسیقی، فعالیت‌های ورزشی مانند فوتبال و بسکتبال و برنامه‌های علمی مانند مسابقات علمی و کارگاه‌های پژوهشی، همگی به شکوفایی استعدادها و علایق دانش‌آموزان کمک‌می‌کنند. این برنامه‌ها نه‌تنها توانمندی‌های خاص دانش‌آموزان را پرورش‌می‌دهد، بلکه موجب افزایش اعتماد به نفس و توانایی کار گروهی در آن‌ها می‌شود. به باور یکی دیگر از مدیران: «ما سعی می‌کنیم فعالیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی متنوعی را در برنامه‌های فوق برنامه‌مان بگنجانیم تا هر دانش‌آموز فرصت شکوفایی استعدادهای خود را پیدا کند.»

توسعه حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود کیفیت تدریس و یادگیری مطرح‌است. برنامه‌های آموزشی مداوم برای معلمان به آن‌ها کمک‌می‌کند تا با جدیدترین روش‌ها و ابزارهای آموزشی آشناشوند و مهارت‌های خود را به‌روزرسانی کنند. فرصت‌های ارتقاء شغلی مانند شرکت در دوره‌های آموزشی پیشرفته و کنفرانس‌های تخصصی، انگیزه معلمان را برای بهبود مستمر افزایش‌می‌دهد. هم‌چنین، مشارکت در دوره‌های آموزشی باعث‌می‌شود، معلمان بتوانند تجربیات خود را با همکارانشان به‌اشتراک‌بگذارند و از تجربه‌های دیگران نیز بهره‌مندشوند. یکی از معلمان بیان‌داشت: «به‌عنوان یک معلم، شرکت در برنامه‌های آموزشی مداوم و فرصت‌های ارتقاء شغلی، برایم اهمیت‌دارد زیرا این موارد به من کمک‌می‌کنند تا مهارت‌هایم را به‌روز نگه‌دارم و بهترین تجربیات یادگیری را به دانش‌آموزان ارائه‌دهم.»

مدیریت مدرسه نیز نقش بسیار مهمی در کارآمدی و اثربخشی فرایندهای آموزشی دارد. رهبری مؤثر شامل توانایی هدایت معلمان و دانش‌آموزان به سوی اهداف آموزشی مشترک است. برنامه‌ریزی دقیق به مدیران کمک‌می‌کند تا منابع و زمان را به صورت بهینه تخصیص‌دهند و برای چالش‌های پیش رو آماده‌باشند. تصمیم‌گیری مشارکتی با دخالت‌دادن معلمان، دانش‌آموزان و والدین در فرایند تصمیم‌گیری، موجب ایجاد احساس مالکیت و مشارکت در بین تمامی اعضای جامعه مدرسه می‌شود. در نهایت، شفافیت در ارتباطات با ایجاد ارتباطات باز و صریح بین تمامی اعضای مدرسه، از سوءتفاهم‌ها جلوگیری‌می‌کند و محیطی اعتمادآمیز و حمایت‌گر ایجادمی‌نماید. در یکی از اظهارنظرها، مدیری بیان‌داشت: «در مدرسه ما، رهبری مؤثر و برنامه‌ریزی دقیق، در کنار تصمیم‌گیری مشارکتی و شفافیت در ارتباطات، باعث‌شده‌است که همگی احساس‌کنند بخشی از یک تیم متحد برای رسیدن به اهداف مشترک هستیم.»

دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

عوامل ساختاری در مدارس، تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر کیفیت آموزش و یادگیری دارند. این عوامل شامل فضای فیزیکی مناسب، برنامه‌های فوق‌برنامه متنوع، توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت کارآمد می‌شوند. هر یک از این ملاک‌ها با نشانگرهای مربوطه به بهبود محیط آموزشی و ایجاد شرایط بهتر برای رشد و توسعه دانش‌آموزان و معلمان کمک‌می‌کنند. با بهبود و تقویت این عوامل، مدارس می‌توانند به اهداف آموزشی خود برسند و دانش‌آموزانی توانمند و موفق پرورش‌دهند.

عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای به مجموعه‌ای از شرایط، ویژگی‌ها و منابع اشاره‌دارد که بستر مناسبی برای تحقق اهداف آموزشی و تربیتی در مدارس فراهم‌می‌آورند. این عوامل، شامل عواملی مانند کیفیت آموزشی، نوآوری و خلاقیت، ارزیابی و بهبود مستمر هستند که همگی به‌عنوان زیرساخت‌های مهم برای بهبود مستمر فرایندهای یاددهی و یادگیری عمل‌می‌کنند. عوامل زمینه‌ای با تأمین امکانات مناسب، تشویق به نوآوری و ایجاد سیستم‌های ارزیابی و بازخورد مؤثر به ایجاد محیطی پویا و حمایت‌گر کمک‌می‌کنند که در آن دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند به بهترین نحو، رشد و پیشرفت کنند. به‌طورکلی این عوامل، نقش حیاتی در بهبود عملکرد آموزشی و تربیتی و ارتقای کیفیت کلی مدرسه دارند که در ادامه به تفصیل به بررسی هر یک می‌پردازیم.

کیفیت آموزشی، یکی از مهم‌ترین ملاک‌ها برای ارزیابی توانمندی یک مدرسه است. نشانگرهای این ملاک شامل سطح بالای دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد است که نشان‌دهنده یادگیری عمیق و مؤثر دانش‌آموزان می‌باشد. مدارس توانمند از روش‌های تدریس نوین استفاده‌می‌کنند؛ از جمله روش‌های تدریس تعاملی، یادگیری مبتنی بر پروژه و به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک‌کند تا بهتر و مؤثرتر یادبگیرند. میزان خلاقیت و نوآوری در تدریس نیز از دیگر نشانگرهای کیفیت آموزشی است. این نشانگر، نشان‌دهنده‌ی توانایی معلمان در ارائه محتوای درسی به شیوه‌ای جذاب و متفاوت است که می‌تواند، باعث افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان شود. از دیدگاه یکی از معلمان: «نتایج بالای دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد به‌وضوح نشان‌می‌دهد که استفاده از روش‌های تدریس نوین و خلاقانه، تأثیر بسیار زیادی بر بهبود یادگیری آن‌ها دارد.»

نوآوری و خلاقیت به‌عنوان دومین ملاک بر ایجاد محیطی تأکیددارد که در آن معلمان و دانش‌آموزان تشویق به خلاقیت و ابتکار می‌شوند. تشویق به ابتکارات جدید، به معلمان و دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که بدون ترس از شکست، ایده‌های خلاقانه خود را مطرح‌کنند و در محیطی حمایتی به‌آزمایش‌بگذارند. پذیرش تغییرات به معنای آماده‌بودن برای پذیرفتن ایده‌های جدید و تغییرات در شیوه‌های سنتی آموزش است. این پذیرش به مدارس کمک‌می‌کند که به‌روز باشند و خود را با نیازهای متغیر جامعه و فناوری‌های جدید هماهنگ‌کنند. هم‌چنین، حمایت از ایده‌های نو شامل فراهم‌کردن منابع، زمان و فضایی است که به دانش‌آموزان و معلمان اجازه‌می‌دهد نوآوری‌های خود را عملی‌کنند و باعث توسعه محیطی، پویا و نوآورانه در مدرسه شوند. از نظر شرکت‌کنندگان: «ما در مدرسه همیشه دانش‌آموزان و معلمان را به ارائه ابتکارات جدید تشویق‌می‌کنیم و از ایده‌های نو استقبال‌می‌کنیم چون باورداریم که این رویکردها می‌توانند آموزش را بهبودببخشند.»

ارزیابی و بهبود مستمر، سومین ملاک از عوامل زمینه‌ای است که تأکید بر ضرورت نظارت مداوم و بهبود فرایندها و عملکردها در مدرسه دارد. برنامه‌های ارزیابی دوره‌ای یکی از نشانگرهای این ملاک است که به مدارس اجازه‌می‌دهد به‌طور منظم عملکرد خود را بسنجند و از نقاط قوت و ضعف خود آگاه‌شوند. بازخورد منظم به معلمان و دانش‌آموزان کمک‌می‌کند که از پیشرفت خود مطلع‌شوند و بدانند که در چه زمینه‌هایی نیاز به بهبود دارند. این بازخوردها می‌توانند به‌عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزی بهتر در آینده عمل‌کنند. اقدامات اصلاحی و بهبود مستمر به معنای اجرای برنامه‌هایی است که بر اساس نتایج ارزیابی‌ها و بازخوردها طراحی‌شده‌اند و هدف آن‌ها بهبود مستمر کیفیت آموزش و یادگیری است. «ارزیابی‌های دوره‌ای و بازخوردهای منظم به ما کمک‌می‌کنند تا نقاط ضعف و قوت خود را بشناسیم و با اقدامات اصلاحی به بهبود مستمر کیفیت آموزشی بپردازیم.»

در مجموع، این عوامل زمینه‌ای و ملاک‌ها به مدارس کمک‌می‌کنند تا محیطی توانمند و پویا برای یادگیری و آموزش فراهم‌کنند که در آن دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند به بهترین شکل ممکن رشدکنند و به اهداف آموزشی خود دست‌یابند.

عوامل رفتاری

عوامل رفتاری در مدارس توانمند به مجموعه‌ای از رفتارها و تعاملات درونی و بیرونی مدرسه اشاره‌دارد که بر کیفیت آموزش و یادگیری، تأثیرگذار است. این عوامل شامل مشارکت والدین، حمایت از دانش‌آموزان و فرهنگ مدرسه هستند که هر کدام به‌نوبه‌خود به تقویت محیط یادگیری و ایجاد یک فضای مثبت در مدرسه کمک‌می‌کنند.

مشارکت والدین به‌عنوان یکی از عوامل رفتاری کلیدی، به برقراری ارتباط منظم و مؤثر با والدین اشاره‌دارد که به تعامل و همکاری مستمر بین خانواده و مدرسه کمک‌می‌کند. این ارتباط مستمر از طریق جلسات منظم اولیاء و مربیان و مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه تحقق‌می‌یابد که به تقویت روابط و افزایش همکاری در فرایند آموزشی منجرمی‌شود. این همکاری می‌تواند، باعث افزایش انگیزه و حمایت از تلاش‌های آموزشی دانش‌آموزان شود و به ارتقای نتایج یادگیری کمک‌کند. مدیری گفت: «ارتباط منظم و مؤثر با والدین و برگزاری جلسات اولیاء و مربیان، نقشی کلیدی در ایجاد هماهنگی بین خانه و مدرسه دارد و باعث‌می‌شود، والدین نیز در فرایند آموزش نقش فعالی داشته‌باشند.»

حمایت از دانش‌آموزان به معنای فراهم‌کردن مشاوره و راهنمایی مستمر به دانش‌آموزان برای کمک به پیشرفت تحصیلی و اجتماعی آن‌ها است. توجه به نیازهای روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و پشتیبانی از دانش‌آموزان ضعیف از دیگر جنبه‌های مهم این ملاک هستند که به کمک به دانش‌آموزان در عبور از چالش‌ها و موانع یادگیری می‌پردازد. این حمایت‌ها می‌تواند شامل مشاوره‌های فردی، برنامه‌های حمایت آموزشی ویژه و ایجاد محیطی امن و حمایت‌گر برای رشد و توسعه دانش‌آموزان باشد. معلمی بیان داشت: «ما در مدرسه به مشاوره و راهنمایی مستمر اعتقادداریم و تلاش‌می‌کنیم تا نیازهای روانی و اجتماعی دانش‌آموزان را درک‌کنیم به‌ویژه دانش‌آموزان ضعیف‌تر که نیاز به حمایت بیشتری دارند.»

فرهنگ مدرسه به محیط فرهنگی و رفتاری درون مدرسه اشاره‌دارد که بر اساس احترام متقابل، ایجاد روحیه تعاون و همکاری و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری بناشده‌است. در یک مدرسه با فرهنگ مثبت، اعضای جامعه مدرسه به یک‌دیگر احترام می‌گذارند، همکاری و کار گروهی را ترویج‌می‌کنند و مسئولیت‌های خود را به خوبی انجام‌می‌دهند. این فرهنگ به ارتقای انگیزه و احساس تعلق به مدرسه کمک‌می‌کند و موجب ایجاد یک فضای آموزشی سالم و سازنده می‌شود که در آن دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه می‌توانند به بهترین نحو عمل‌کنند.

در مجموع، این عوامل رفتاری با ایجاد تعاملات مثبت و حمایتی بین مدرسه و خانواده و با تقویت فرهنگ مدرسه به بهبود محیط یادگیری و ارتقای کیفیت آموزشی کمک‌می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش با پرسش اصلی از دیدگاه مدیران و معلمان دوره دوم ابتدایی مدارس شهرستان پیرانشهر، ملاک و نشانگرهای مدرسه توانمند کدامند؟- پی‌ریزی‌شد. برای پاسخگویی به این سؤال تمامی جملات مستخرج از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان استخراج- گردید. داده‌ها در سه محور بر اساس عوامل ساختاری، عوامل زمینه‌ای و عوامل رفتاری دسته‌بندی‌شد و ۱۱ ملاک استخراج‌گردید که هر یک به‌وسیله نشانگرهای مرتبط آدرس‌دهی شد. یافته‌های این پژوهش با مطالعات (اسمی‌جوشقانی، ۱۴۰۱؛ روشان و همکاران، ۱۴۰۱؛ احدپور و بهرنگی، ۱۳۹۹؛ کشت‌ورز و اناری‌نژاد، ۱۳۹۸؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۶؛ حمیدی و سعادتی، ۱۳۹۴؛

دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

اتیک[1] و همکاران، ۲۰۲۰) از حیث مؤلفه‌های توانمندسازی مدارس هم‌سو و هم‌جهت است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان‌گفت، عوامل ساختاری شامل مؤلفه‌های فیزیکی و سازمانی مدرسه است که به ایجاد یک محیط آموزشی مناسب کمک‌می‌کنند. فضای فیزیکی مدرسه به امکانات و تجهیزات آموزشی، کلاس‌های مجهز و محیط‌های امن و بهداشتی اشاره‌دارد. برنامه‌های فوق برنامه، شامل تنوع در فعالیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی است که به توسعه مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان کمک‌می‌کند. توسعه حرفه‌ای معلمان نیز از طریق برنامه‌های آموزشی مداوم، فرصت‌های ارتقاء شغلی و مشارکت در دوره‌های آموزشی تحقق‌ می‌یابد. مدیریت مدرسه با رهبری مؤثر، برنامه‌ریزی دقیق، تصمیم‌گیری مشارکتی و شفافیت در ارتباطات، به کارآمدی و سازمان‌دهی بهتر مدرسه کمک‌می‌کند.

عوامل زمینه‌ای به مؤلفه‌های فرهنگی–اجتماعی، اقتصادی و جغرافیایی اشاره‌دارند. نگرش جامعه شامل دیدگاه عمومی نسبت به آموزش و پرورش است که نشانگرهای آن کم‌اهمیت‌شمردن آموزش، عدم مشارکت والدین و تفاوت‌های فرهنگی می‌باشند. سرمایه اجتماعی به روابط و تعاملات اجتماعی در جامعه محلی اشاره‌دارد و نشانگرهای آن شامل ضعف در همکاری بین‌نهادی، کمبود اعتماد اجتماعی و ضعف در شبکه‌های ارتباطی جامعه محلی است. در بعد اقتصادی، منابع مالی به وضعیت بودجه‌ای مدارس و وضعیت اقتصادی خانواده‌ها به شرایط مالی خانواده‌های دانش‌آموزان اشاره‌دارد که نشانگرهایی چون کمبود بودجه آموزشی، نابرابری در توزیع منابع، فقر و محرومیت و اشتغال زودهنگام دانش‌آموزان را شامل‌می‌شود. موقعیت مکانی و امکانات منطقه‌ای نیز از بعد جغرافیایی بررسی‌شده‌اند که به دوری از مراکز شهری، مشکلات دسترسی، محدودیت‌های اقلیمی و کمبود زیرساخت‌های ارتباطی اشاره‌دارند.

عوامل رفتاری به رفتارها و رویکردهای معلمان، مدیران و دانش‌آموزان در محیط مدرسه می‌پردازد. کیفیت آموزشی به استفاده از روش‌های تدریس مؤثر و نوین و ارزیابی و بهبود مستمر فرایندهای آموزشی اشاره‌دارد. فرهنگ مدرسه شامل ایجاد محیطی حمایت‌گر، مشارکت‌جویانه و نوآورانه است که به تعامل مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان کمک‌می‌کند. حمایت از دانش‌آموزان نیز به ارائه خدمات مشاوره‌ای، آموزشی و روان‌شناختی برای حمایت از پیشرفت تحصیلی و رفاه دانش‌آموزان اختصاص‌ دارد. تبیین این یافته‌ها، نشان‌می‌دهد که مدارس توانمند نیازمند توجه به عوامل مختلف ساختاری، زمینه‌ای و رفتاری هستند. برای ایجاد یک مدرسه توانمند، نیاز است که مدیران و معلمان، بهبود فضای فیزیکی، تنوع برنامه‌های فوق برنامه، توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت مؤثر را مدنظر قراردهند. هم‌چنین، توجه به نگرش جامعه، تقویت سرمایه اجتماعی، بهبود وضعیت اقتصادی مدارس و خانواده‌ها و ارتقاء زیرساخت‌های جغرافیایی و منطقه‌ای ضروری است. در نهایت، ارتقاء کیفیت آموزشی، ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای حمایت‌گر و ارائه حمایت‌های لازم به دانش‌آموزان از عوامل کلیدی در دستیابی به مدارس توانمند محسوب‌می‌شوند.

این پژوهش همانند هر مطالعه دیگری با محدودیت‌هایی، همراه بوده‌است. نخست آن‌که، تحقیق تنها در شهرستان پیرانشهر انجام‌شده و به‌همین‌دلیل، تعمیم نتایج به سایر مناطق باید با احتیاط صورت‌گیرد، چرا که شرایط مدارس در دیگر مناطق ممکن‌است، متفاوت‌باشد. دوم، استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته می‌تواند موجب بروز برخی محدودیت‌ها در دقت و عینیت داده‌ها شود؛ زیرا نظرات مشارکت‌کنندگان ممکن‌است تحت‌تأثیر سوگیری‌های فردی قرارگیرد. علاوه‌بر این، پژوهش در یک بازه زمانی مشخص انجام‌شده‌است و بنابراین تغییرات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در آینده می‌تواند بر کاربرد نتایج تأثیرگذارباشد. در نهایت، کمبود منابع مالی یکی از محدودیت‌های جدی این پژوهش بود که گستره و عمق بررسی‌ها را محدودساخت و مانع از توجه کامل به برخی جنبه‌های موضوع شد.

1. Atik

با توجه به یافته‌های پژوهش، چندین راهکار عملی برای بهبود وضعیت مدارس ارائه‌می‌گردد. نخست، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای مدیران و معلمان توصیه‌می‌شود؛ این کارگاه‌ها باید بر ارتقای آگاهی در زمینه ملاک‌ها و نشانگرهای مدرسه توانمند، روش‌های نوین تدریس، ارزیابی مستمر و ایجاد فرهنگ مثبت در مدرسه متمرکزباشند. دوم، ایجاد شبکه‌های همکاری میان مدارس شهرستان پیرانشهر، می‌تواند بستر مناسبی برای تبادل تجربه‌ها و راهکارهای موفق در حوزه توانمندسازی فراهم‌کند. هم‌چنین، تدوین و انتشار راهنمای جامع برای مدیران و معلمان به‌منظور تبیین ملاک‌ها و نشانگرهای مدرسه توانمند از دیگر اقدامات ضروری است. علاوه‌بر این، توجه به زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزات آموزشی اهمیت‌دارد؛ از جمله افزایش بودجه برای نوسازی مدارس، تجهیز کلاس‌ها و فضاهای ورزشی و فراهم‌سازی فناوری‌های نوین آموزشی مانند تخته‌های هوشمند و اینترنت پرسرعت. از سوی دیگر، برنامه‌ریزی بلندمدت برای بهبود مدیریت مدارس با رویکرد رهبری مشارکتی و شفافیت در تصمیم‌گیری‌ها می‌تواند به ارتقای کیفیت نظام آموزشی منجرشود. تقویت روابط اجتماعی و فرهنگی بین مدرسه و جامعه محلی از طریق برگزاری جشنواره‌ها و فعالیت‌های مشترک نیز پیشنهادمی‌شود.

هم‌چنین، اجرای دوره‌های آموزشی مستمر برای معلمان جهت ارتقای توانمندی‌های حرفه‌ای، ترویج فرهنگ مثبت مدرسه‌ای از طریق مشارکت دانش‌آموزان و ایجاد محیطی حمایت‌گر و در نهایت، تقویت مهارت‌های رهبری مدیران مدارس از طریق کارگاه‌های تخصصی، می‌تواند نقش مهمی در تحقق اهداف مدارس توانمند ایفاکند. از منظر علمی، انجام مطالعات تطبیقی بین مدارس شهرستان پیرانشهر و سایر مناطق مشابه می‌تواند به شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها در ملاک‌ها و نشانگرهای مدرسه توانمند کمک‌کند. هم‌چنین، بررسی تأثیر کارگاه‌های آموزشی بر درک و اجرای نشانگرهای مدرسه توانمند توسط مدیران و معلمان از دیگر زمینه‌های پژوهشی ارزشمند است. پژوهش در زمینه نقش تخصیص منابع مالی و بودجه در بهبود ساختارهای فیزیکی و سازمانی مدارس، انجام مطالعات موردی بر مدارس موفق و تحلیل عوامل مؤثر بر موفقیت آن‌ها نیز از پیشنهادهای مهم به‌شمارمی‌آید. علاوه‌بر این، بررسی نگرش‌ها و دیدگاه‌های جامعه نسبت به آموزش و پرورش و نقش آن در استقرار مدارس توانمند و نیز پژوهش درباره رفتارهای حرفه‌ای معلمان و مدیران و تأثیر آن‌ها بر کیفیت آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است. در نهایت، تحلیل انگیزه‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و شناسایی عوامل مؤثر بر افزایش انگیزه تحصیلی، می‌تواند موضوع مطالعات آتی باشد.

حامی مالی

ندارد.

سهم نویسندگان در پژوهش

سهم نویسندگان برابر است.

تضاد منافع

ندارد.

دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

منابع

احدپور، میکائیل و بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۹۹). مدل‌سازی تأثیر رهبری اخلاقی بر توانمندسازی معلمان با میانجی‌گری اشتیاق شغلی. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۱ (۳): ۵۰-۳۳.

اسمی‌جوشقانی، زهرا. (۱۴۰۲). تجارب زیسته نومعلمان از توانمندسازی در دانشگاه فرهنگیان کاشان. *سواد تربیتی معلم*، ۲ (۱)، ۵۵-۷۳.

افضل‌خانی، مریم و نجابت، سمیه. (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای کیفیت‌بخشی به دوره‌های ضمن خدمت معلمان و کارکنان آموزش و پرورش شهرستان سمنان. *فصل‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*، ۴ (۳): ۹۸-۸۳.

امیری، صابر. (۱۳۹۳). *بررسی میزان استفاده و موانع کاربرد مواد و وسایل کمک آموزشی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی پسرانه ناحیه ۳ شهرستان خرم‌آباد در سال ۵۱-۵۲* .پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام‌نور تهران، دانشکده روان-شناسی و علوم تربیتی.

ایزان، محسن و احمدی‌علی‌آبادی، افسانه. (۱۴۰۱). واکاوی تجربه زیسته مدیران و معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) ارائه راهکارهایی برای غلبه بر چالش‌های آن. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۷ (۱)، ۱۰۹-۸۳.

شهرکی‌پور، حسن، روشان، حسین و دوکانه‌ای‌فرد، فریده. (۱۴۰۲). مدل ارتقاء سطح عملکرد شغلی معلمان براساس توانمندسازی. *ماه‌نامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۵ (۵): ۴۲-۶۸.

آسیابی، سمیه. (۱۳۹۲). *ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران*. پایان‌نامه کارشناسی-ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

آیین‌نامه‌ی اجرایی مدارس (۱۴۰۰). *وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی*.

جعفری، سکینه و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد، *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۱ (پیاپی ۱۹))، ۱۰۷-۱۲۲.

چاه‌ستاره، مجتبی. (۱۳۹۳). *تجارب معلمان در زمینه به‌کارگیری یا عدم به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال در دوره ابتدایی شهرستان شاهرود منطقه بیرجند*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

حمیدی، فریده و سعادتی، ربابه. (۱۳۹۴). تأثیر کارکردهای رهبری مدیران بر توانمندسازی معلمان، *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۴ (۵۴)، ۴۷-۶۰:

سجادی، محمدتقی، کیان، مرجان و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی). *فصل‌نامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ (۲): ۲۴-۱.

سمیعی‌زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تامین و تربیت معلم کشور. *رشد معلم*، ۲۹ (۲۵۶)، ۲۳-۱۸.

سندتحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *دبیرخانه شورای عالی وزارت آموزش و پرورش* .

طرفی، جمهور، ناطقی، فائزه و جلال‌وندی، مهناز. (۱۳۹۹). ارائه الگوی مطلوب برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان با توجه به رویکردهای آموزشی پداگوژی، آندراگوژی و هیوتاگوژی. *پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ۱۰ (۲)، ۱-۳۰.

عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. *فصل‌نامه علمی راهبرد*، ۱۹ (۵۴): ۲۰۷-۲۲۴.

عسکرلجم‌اورک‌مرادی، علی. (۱۳۹۴). *ارزشیابی اثربخشی دوره‌های توانمندسازی از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی عشایر ایذه*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

قربانیان، حسین، ابراهیمی، سیدعباس و زارعی، عظیم‌الله. (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جذب، نگه‌داشت و توانمندسازی در نظام تربیت معلم کشور با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*. ۷ (۱۲): ۸۰-۶۱.

کشت‌ورزکندازی، احسان و اناری‌نژاد، عباس. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر آموزش درس‌پژوهی بر توانمندسازی معلمان. *آموزش‌پژوهی*، ۵ (۲۰)، ۳۸-۵۴.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). *برنامه درسی*: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. چاپ هشتم، تهران: سمت.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۶). *شیوه‌نامه اجرایی طرح کارآمد* (مدرسه توانمندساز)، معاونت آموزش ابتدایی با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

Arfandi, A. (2020). The development of a Thurstone scale for identifying teacher ability in using information and communication technology. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1456, No. 1, p. 012038). IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1456/1/012038

Atik, Servet & Çelik, Osman. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. International Online Journal of Educational Sciences. 12. 177-193. 10.15345/iojes.2020.03.014. https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.014

Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Bilici, C. S., Darici, O., & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: A focus group interview study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 3502-3506. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.093

Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East Timor. Procedia-Social and Behavioral Sciences,186, 649-655. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.129

Cofre, H., González-Weil, C., Vergara, C., Santibánez, D., Ahumada, G., Furman, M.… Pérez, R. (2017). Science teacher education in South America: The case of Argentina, Colombia and Chile. Journal of Science Teacher Education,26, 45-63. DOI:10.1007/s10972-015-9420-9

El Warfali, F.I.S., & Yusoff, N.M.R.N. (2014). Classroom management: A study on the training needs of primary school teachers. International Education Studies, 7 (13),1- 5. https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p1?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Hamdan, A. K. (2015). Challenges and constraints encountered by Saudi in-service science teachers: A critical perspective. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives,12 (1), 1- 20. DOI:10.18538/lthe. v12.n1.174

Katman, A. K., & Tutkun, O. F. (2015). Teachers' views related to the effectiveness of in-service training programs in primary schools. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1878-1885. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.851

Kiper, A., & Tercan, S. S. (2012). The usage of information technologies in the classroom environment among primary school teachers and their perception on in-service training programs on it. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11 (3), 386-392. https://www.researchgate.net/publication/292920984_The_usage_of_information_technologies_in_classroom_environment_among_primary_school_teachers_and_their_perception_on_in-service_training_programs_on_it_sample_of_Sakarya

Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary school in Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education,8 (3), 455-466. https://www.researchgate.net/publication/300950002_A_General_Investigation_of_the_In-Service_Training_of_English_Language_Teachers_at_Elementary_Schools_in_Turkey

Selemani-Meke, E. (2017). Teacher Motivation and Implementation of Continuing Professional Development Programmes in Malawi. Journal of Anthropologists, 15 (1), 107- 115. https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891297

Tjabolo, S. A. (2020). The Influence of Teacher Certification on the Performance of Elementary School Teachers in Gorontalo Province, Indonesia. International Journal of Instruction, 13 (4), 347-360. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13422a

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary school language teachers in Turkey. Australian Journal of Teacher Education, 37 (7), 14-29. https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.4

Wang, Y., Pan, Z., & Wang, M. (2023). The moderating effect of participation in online learning activities and perceived importance of online learning on EFL teachers' teaching ability. Heliyon, 9 (3). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13890

Yilmaz, H. Y., & Esen, D. G. (2015). An investigation on in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE). Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 79-86. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.019

Yoo, S.-S., & Lee, M. J. (2014). In-service education and training for teachers in Korea and the role of the private sector from 1945 to the 1970s. Asia-Pacific Education Researcher, published online by Springer, 23 (3), 413–424. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0116-7