

الگوی شایستگی راهبران آموزشی تربیتی مدارس روستایی و عشایری ابتدایی وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر مطالعه داده بنیاد

نورمحمد سلطانی

دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران

محمد رضا ربیعی مندجین^۱

استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

محمد حکاک

دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

مینا جمشیدی اوانکی

استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۲

چکیده

به دلیل نهادینه نشدن جایگاه راهبری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، با «قلت دانش محتوایی و موضوعی» در این حوزه روبرو هستیم. در این راستا راهبران در یک وضعیتی قرار گرفته‌اند که تلقی از آن‌ها را به مدیر و یا بازرس فروکاسته است. مطالعه‌ی حاضر باهدف شناسایی شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مرتبط با طراحی شایستگی‌های راهبران انجام گرفته است. جامعه مورد مطالعه، راهبران آموزشی تربیتی کشور هست نمونه‌گیری، به صورت هدفمند و نظری و تعیین حجم نمونه بر اساس اشباع نظری انجام گرفت. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته استفاده شد. تحلیل‌ها بر اساس سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام گرفت. پدیده‌ی محوری «دانش محتوایی در پیشبرد تفکر راهبری» هست یافته‌ها بیانگر آن است که شرایط مداخله‌گر مرتبط با طراحی و تبیین شایستگی‌های راهبران «ارزیابی/عملکرد دائمی راهبران»، «انطباق ناپذیری-نهادی/دانشی»، «ضعف اشتراک-گذاری دانشی»، «معنابخشی هم‌افزا-از شایستگی حرفه‌ای»، هستند شرایط زمینه‌ای «سیاست‌گذاری مشخص در حوزه راهبری آموزشی»، «تقویت عدالت-توزیعی/فرهنگی»، «راهبر به‌مثابه-هادی نه بازرس»، راهبردهای اتخاذشده در برابر این شرایط «ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی»، «توسعه-طرح‌های خود راهبر»، «ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی» می‌باشند که پیامدهای «راهبر به‌مثابه تسهیل‌گر»، «تعدیل روابط معلمان/مدارس»، «تحقق عدالت و توانمندسازی آموزشی»، «جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها توسط راهبران» را در پی دارد.

کلیدواژه‌گان: پیامدها، راهبردها، شایستگی‌های راهبران، شرایط مداخله‌گر.

مقدمه

امروزه کشورهای زیادی خواهان پیشرفت بهتر مدارس روستایی و تحقق عدالت آموزشی بوده و اختیارات بیشتری برای مدارس روستایی در طراحی برنامه‌های تحصیلی و مدیریت منابع قائل شده‌اند، نیاز به رهبری مؤثر راهبران مدارس روستایی با شایستگی‌های مؤثر برای پاسخگویی به خواسته‌های پیچیده و چندوجهی آموزش ابتدایی مدارس چندپایه، غیرقابل بحث است. در بسیاری از کشورها، تمرکز بر پرورش و پیشرفت راهبران کارآمد مدارس به یک بخش کلیدی از اصلاحات تحصیلی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (OECD, 2012:12). رشد کیفی و مؤثر مدارس روستایی به راهبران کارآمد بستگی دارد که در کشورهای مختلف دارای عناوینی همچون ناظر آموزشی، راهبران سیستم مرکزی، معلم رهبر، مدیران، راهبران آموزشی (در ایران)، معلمان ارشد، معلمان سرگروه و ... می‌باشند. راهبران دلسوز و هوشمند در واقع خون سرخ و ارزشمند آموزش ابتدایی محسوب می‌شوند که در صورت شناسایی و تقویت آن‌ها قلب تپنده آموزش ابتدایی همواره بانشاط و سرزنده است و در صورت عدم شناسایی و کشف و یا احیاناً اجحاف و کوتاهی در حق آن‌ها آموزش ابتدایی رمق و توان خود را روزبه‌روز از دست می‌دهد.

برای داشتن آموزش باکیفیت در مدارس روستایی و عشایری مسئله حیاتی آن است که راهبران مدارس روستایی برای برآوردن این تقاضاها به شایستگی‌های موردنیاز تجهیز شده باشند و راهبری و هدایت مدارس یک حرفه‌ی باارزش تلقی گردد. برای شناسایی شایستگی‌های راهبران باید قبل از آن‌که نسبت به شناسایی شایستگی‌های مؤثر موردنیاز رهبری راهبران مدارس روستایی و عشایری اقدام شود این کسب‌وکار را شناخت؛ اما نام بردن و شناخت کسب‌وکار راهبری مدارس چندپایه امر دشواری است. برای درک چگونگی فعالیت کسب‌وکار راهبری یک روش سه‌بخشی نیاز است. ابتدا لازم است بستری که کسب‌وکار راهبری در آن فعالیت می‌کند درک شود، یعنی درک کلیات عوامل و شرایط مداخله‌گر فشارهای اجتماعی که موجب تشویق یا تضعیف فعالیت راهبری راهبران آموزشی می‌شود. دوم شناخت ذینفعان خاص که موجب تشکیل و حفظ فعالیت راهبری می‌شوند (مثل معاونت آموزش ابتدایی، معلمان چندپایه مدیر آموزگاران و مدارس روستایی و عشایری) سوم، درک استراتژی‌ها و پیامدهای کسب‌وکار راهبری در موقعیت‌های خاص جهت خدمت به ذینفعان و پاسخگویی به شرایط کلی و ایجاد مزیت رقابتی منحصربه‌فرد آن (Ulrich et al., 2018:27).

در ساختار آموزش و پرورش پست راهبری تعریف و راهبران در این سمت به کار گرفته شده‌اند اما در عمل با مشکلات عدیده‌ای که به آن اشاره خواهد شد، مواجه شده که نیاز به بررسی و چاره‌اندیشی دارد. اجرای دستورالعمل راهبران آموزشی تربیتی (۱۳۹۵) از سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بیانگر عمر کم تفکر راهبری راهبران در آموزش و پرورش کشور هست که این تفکر هنوز در اسناد بالادستی نهادینه نشده است و در اجرای دستورالعمل راهبران آموزشی تربیتی به بسترها، شرایط، زمینه‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های شغلی، عوامل محرک یا بازدارنده شایستگی‌های راهبران، سختی‌ها و مشکلات خاص آن توجه کافی نشده است. با توجه به اینکه در سنوات گذشته راهبران دارای عنوان راهنمای تعلیماتی با نقشی متفاوت از نقش کنونی بوده‌اند، عملکرد گذشته آنان تأثیر منفی بر انتظارات جدید از نقش راهبران آموزشی و تربیتی مدارس روستایی نزد معلمان، مسئولین و دیگران دارد. باگذشت چهار سال از فعالیت راهبران در سطح مدارس عملاً شاهد مسائلی در ارتباط با انتخاب و انتصاب راهبران بوده‌ایم که در صورت استمرار این فرایند، فعالیت راهبری به بیراهه رفته و سرنوشتی جز راهنمای تعلیماتی سابق را نخواهد

داشت زیرا تعدادی از راهبران به علت عدم شناخت و نداشتن شایستگی‌های لازم نتوانسته‌اند حرفه‌ای عمل کنند؛ و مسائلی را با نظارت دستوری خود در این زمینه به وجود آورده‌اند (Kim, 2019). عده‌ای از راهبران و معلمان و بیشتر مسئولین، راهبری را به معنای مدیریت می‌بینند نه در نقش متخصص آموزشی و هرساله شاهد جایگزین نمودن تعدادی از راهبران و هدر رفت هزینه‌های توانمندسازی و بهبود هستیم. همه تعریفی یکسان از راهبری و راهبران ندارند (Lee, 2015) برآیند اقدامات راهبران و انتظارات مسئولین در خیلی از استان‌ها از این جایگاه شغلی بیشتر اداری و بوروکراسی هست تا آموزشی و رشد دهنده. به دلیل نهادینه نشدن جایگاه و مفهوم راهبری در سیاست-گذاری‌های این حوزه، با غلت دانش محتوایی و موضوعی در این حوزه روبرو هستیم. این وضعیت در فهم درست ماهیت امکانات راهبری اثرگذار است. به این اعتبار، راهبران در یک وضعیتی قرار گرفته‌اند که تلقی از راهبر به‌مثابه مدیر و یا بازرس جایگاه سلسله‌مراتبی به آن‌ها داده است و بیشتر نگاه مکانیکی از جایگاه یک راهبر شایسته دارند. معیارهای ارزیابی عملکرد، گزینش و به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی بر اساس صلاحیت‌ها و شاخص‌های خاصی نیست لذا نمی‌تواند موجبات بهره‌وری مدارس و اثربخشی راهبران و معلمان گردد و از عزل و نصب‌های ناعادلانه و به‌دوراز شایسته‌سالاری که زیان‌ها و ویرانی‌های غیرقابل‌جبران به بار خواهد آورد، جلوگیری کرد (Marina&Gautier, 2019). در این دهه پژوهش‌های رهبری به سمت شناسایی شایستگی‌های رهبری در راستای تحقق اهداف سازمانی حرکت کرده است به‌طورکلی شایستگی‌ها به‌عنوان خوشه‌های دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و رفتارهایی دیده می‌شوند که عملکرد عالی را نشان می‌دهند. این عناصر بین رهبران از غیر رهبران تفاوت ایجاد می‌کند. (Baharwani& Talib 2017:396). در اولین دوره از مطالعات مربوط به شایستگی‌ها در مدیریت منابع انسانی بیشتر ابعاد مختلف شایستگی‌های فردی توسط افرادی مانند (وایت، ۱۹۵۹؛ مک کلند، ۱۹۷۳؛ بویاتزیس، ۱۹۸۲؛ اسکرودر، ۱۹۸۹؛ وودروف، ۱۹۹۲؛ اسپنسر، ۱۹۹۳) موردتوجه قرار داده شد. سپس در مرحله دوم از مطالعات مربوط به شایستگی در مدیریت منابع انسانی به ارائه مدل‌های شایستگی در سازمان‌ها پرداخته شده (منس فایولد، ۱۹۹۶؛ مک لاگان، ۱۹۹۷؛ لوسیا و لپسینگر، ۱۹۹۹؛ روزول-لایندهلوم، ۱۹۹۹) و در مرحله سوم از شایستگی‌های مدیریت منابع انسانی افرادی همچون پراهالاد و هامل (۱۹۸۹)؛ (Mike, et al. 2016) ایده شایستگی‌های محوری را پیش‌راندند. این مرحله بر مبنای شناسایی شایستگی‌های محوری موردنیاز برای به دست آوردن مزیت رقابتی مطرح است. تحقیقات زیادی پیرامون شایستگی، رویکرد شایستگی گسترده و اجرای مدیریت مبتنی شایستگی در بخش عمومی انجام گرفته است. به باور زوزانا اسکورکوا (۲۰۱۶) پیشینه رهبری موضوعی است که امروزه به‌طور گسترده‌ای موردبحث قرار گرفته است و رهبری راه‌حلی است برای بسیاری از مشکلات سازمان‌ها که با آن روبرو هستند.

تحقیقات بسیاری در خصوص شایستگی‌های مدیران و معلمان با توجه به رویکردهای متفاوت به شناسایی شایستگی در سازمان‌ها در داخل و خارج کشور انجام شده است که می‌توانند مبنایی برای شناسایی مفاهیم و شاخص‌های شایستگی راهبران آموزشی باشند شناخت و آگاهی از شایستگی‌های لازم برای عملکرد حرفه‌ای کارآمد یک رهبر مدرسه مطابق با نیاز زمان اهمیت خاصی دارد. باید یک برنامه آموزشی رهبری باکیفیت برای تمرین و آموزش فعالیت رهبری مدارس را تهیه نمود. در ادامه، به برخی از این مطالعات انجام‌گرفته در این حوزه اشاره

می‌شود. تحقیقات دیگری پیرامون شایستگی‌های راهبران آموزشی در خارج از کشور انجام گرفته که نتایج برخی از تحقیقات انجام گرفته در جدول شماره ۱ ارائه شده در صورتی که در داخل کشور پژوهشی که به صورت مستقیم به موضوع شایستگی‌های راهبران پردازد یافت نشد و پژوهش‌های نزدیک به این موضوع در جدول شماره ۲ ارائه شده‌اند.

جدول شماره ۱: یافته‌های پژوهش‌های خارجی انجام شده شایستگی‌های راهبران آموزشی

ردیف	پژوهشگر	یافته‌های پژوهش‌ها
۱	سیمیلر ویتنی (۲۰۲۰)	هشت خوشه در چهار دسته بزرگ‌تر از شایستگی‌های درون فردی (خودآگاهی و رشد، رفتار شخصی)، بین فردی (پویایی گروه، تعامل بین فردی، ارتباطات)، اجتماعی (مسئولیت مدنی) و استراتژیک (یادگیری استدلال و برنامه‌ریزی استراتژیک)
۲	لوکی ویدوسون و همکارانش (۲۰۲۰)	داشتن دانش پویایی گروه؛ داشتن توانایی ایجاد روابط، خودآگاهی، بلوغ مربی تیم، توانایی استفاده از نظارت؛ داشتن تفکر سیستمی
۳	کم، می سنگ در سال ۲۰۱۹	چهار دسته شایستگی می‌باشند که عبارت‌اند از: شایستگی‌های در ارتباط با باکار با داده‌ها (عملکردی) شایستگی‌های مرتبط با عمل طراحی، شایستگی‌های مرتبط با روش، ایجاد و ارائه دانش و شایستگی در انجام آموزش حرفه‌ای (داشتن شایستگی‌های تیم سازی و کارهای تیمی و ...)
۴	روبن در سال ۲۰۱۹	آن‌ها ۵ حوزه اصلی شایستگی‌های یک رهبر را شناسایی کرده‌اند که هر حوزه هفت مؤلفه دارند و در مجموع ۳۵ مؤلفه می‌باشند شایستگی‌های تحلیلی، شایستگی‌های شخصی، شایستگی‌های مای سازمانی، شایستگی‌های ارتباطی و شایستگی‌های موقعیتی را شناسایی کرد و هر کدام از این شایستگی‌ها خود دارای هفت مؤلفه هست.
۵	مرکز کیفیت آموزش، هیئت ملی استاندارد تدریس حرفه‌ای و انجمن ملی آموزش (۲۰۱۷)	- شایستگی‌های غالب نظیر فعالیت کارآمد، اثربخشی شخصی، اثربخشی بین فردی، ارتباطات، یادگیری مستمر فرایندهای گروهی، آموزش بزرگسالان، تسهیلگر فنی - شایستگی‌های رهبری سیاسی نظیر پیاده‌سازی، حمایت، اجرا و سیاست‌گذاری - شایستگی‌های رهبر انجمن و گروه که عبارت‌اند از: داشتن چشم‌انداز رهبری، مهارت رهبری مهارت سازمان‌دهی / توانایی وکالت، ظرفیت‌سازی و شناخت جامعه / فرهنگ - شایستگی‌های رهبری در ارتباط با رهبری آموزشی: توانایی مربیگری / راهنمایی توانایی برقراری روابط مشترک، انجمن
۶	اندره و همکاران ۲۰۱۷	شایستگی‌های فردی شامل: تجربه فردی و حرفه‌ای و پیشینه و تحصیلات دانشگاهی و شایستگی‌های سازمانی شامل: به‌کارگیری تجربه و عملکرد در سازمان
۷	مرکز آموزش مشاغل آینده (۲۰۱۷)	شایستگی‌های رهبری برای آموزش و پرورش متمرکز و شخصی در چهار حوزه شامل حوزه بنیادی: داشتن چشم‌انداز، ارزش‌ها و فرهنگ برای یادگیرنده، شخصی‌سازی، در حوزه پشتیبانی: داشتن مهارت‌های شخصی، ذهنیت‌ها و ارزش‌های رهبری و در حوزه حمایت: داشتن توانایی ظرفیت‌سازی برای نوآوری و پیشرفت مداوم، در دامنه حمایتی توجه به مسئولیت و ساختارهای مشترک برای بهبود مستمر، نوآوری و ارزیابی شناسایی شدند.
۸	خو چی یوت و همکارانش (۲۰۱۶)	در کشور مالزی در مدل توسعه و اعتبارسنجی شایستگی رهبری معلم (TLQM) پنج عنصر اصلی شایستگی را از قبیل تسهیل پیشرفت و ایجاد استانداردها؛ مدل‌سازی ویژگی‌ها و مهارت‌های رهبری، مشارکت در توسعه سازمانی؛ پرورش فرهنگ مشترک؛ و انجام امور ارجاعی به رهبر را ارائه نموده‌اند.

موارد فوق با نتایج تحقیقات ملی و بین‌المللی: ریوای و کیرخام (۲۰۱۳) بیترووا، هازکووا، پیزواوا و همکاران (۲۰۱۱)، ابری ایبولا بارات (۲۰۱۰)، تروجان (۲۰۱۰)، ادواردز (۲۰۰۹)، کوچران (۲۰۰۹)، ابدرزالک، پولاک و همکاران (۲۰۰۸)، ابری ایبولا، (۲۰۰۹)، نیوشه، موارمان (۲۰۰۸)، (۲۰۰۸)، هونگ و همکاران (۲۰۰۸)، بریکمن

(۲۰۰۷) مک دوناق (۲۰۰۵) هانتلی (۲۰۰۵) که در رابطه با شایستگی‌های مدیریتی و رهبری یا پروفایل حرفه‌ای مدیر و راهبران مدرسه، در ارتباط است. ایزان و همکاران، (۱۳۹۸) چالش‌های تجربه راهبران را در پنج مقوله: افق دید متفاوت معلمان و راهبران، ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان، جامعه‌شناسی محیط نظارت، قضاوت و ارزیابی چندجانبه، فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی دسته‌بندی نموده که بیانگر زمینه‌های موردنیاز در توجه به پرورش شایستگی‌های راهبران مدارس روستایی و عشایری هست.

جدول ۲. توصیفات زمینه‌ای و جمعیتی مشارکت‌کنندگان

ردیف	پژوهشگر	یافته‌های پژوهش‌ها
۱	میبیدی و همکاران (۱۳۹۸)	۸۸ شایستگی در قالب هشت مؤلفه اصلی شامل: مهارت‌ها، توانایی‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های اخلاقی، اعتبار، دانش، بینش و نگرش طبقه‌بندی شد
۲	اولی و همکاران (۱۳۹۸)	شایستگی معلمان شیمی در حوزه دانش و مهارت شامل شش بُعد مدیریتی، فناوری - پژوهش، دانش موضوعی، فرهنگی، تدریس حرفه‌ای و دانش تربیتی و در حوزه نگرش و صفات رفتاری، شامل سه بُعد فردی، رفتاری - اجتماعی و حرفه‌ای است. بُعد دانش و مهارت، ۳۱ مؤلفه و در بُعد نگرش و صفات رفتاری، ۱۸ مؤلفه در مجموع ۵۱ مؤلفه به دست آمد
۳	بجانی و همکاران (۱۳۹۸).	مقوله‌ها ذیل عناوین شرایط علی شامل بهره‌وری و عوامل اداری، پدیده محوری یا همان شایستگی مدیران ورزشی شامل شایستگی سخت، شایستگی نرم، شایستگی رقابتی، عامل استراتژی‌ها شامل آموزشی و کنترل و نظارت، عوامل زمینه‌ای شامل بسترهای رفتاری و بسترهای رسمی، شرایط مداخله‌گر شامل انگیزشی، محیطی و سازمانی و پیامدها شامل رشد و توسعه و رکود سازمانی مدیران در قالب پارادایم کدگذاری تعیین شدند
۴	جعفری راد و همکاران (۱۳۹۸)	۱۷ مقوله‌ی کلی را که شامل شرایط علی (احساس نیاز به رشد مستمر، حمایت‌های مادی و معنوی) مشوق‌ها، تغییرات حاکم بر دانش و شغل، پدیده محوری (دانش موردنیاز، نگرش موردنیاز، مهارت موردنیاز (راهبردها) ایجاد مراکز بالندگی، ارائه آموزش‌های مستقیم، آموزش‌های ضمنی (تجربی) (زمینه (وجود فرهنگ کار مشارکتی، جو حمایتی، ساختار غیرمتمرکز (شرایط مداخله‌گر) سیاسی‌کاری، قوانین و مقررات تسهیلگر/مانع ساز (و پیامدها (بهبود کیفیت یادگیری، بالندگی سازمانی، توسعه‌ی حرفه‌ای
۵	اسدی و همکاران (۱۳۹۸)	چهار بعد اصلی شایستگی را که شامل: شایستگی مدیریت ساختار و تشکیلات سازمان‌های دولتی «شایستگی مدیریت فرهنگ سازمان‌های دولتی شایستگی مدیریت روابط مردم و سازمان‌های» و «شایستگی مدیریت سرمایه‌های انسانی سازمان‌های دولتی با ۱۵ مؤلفه و ۸۵ شاخص محوری
۶	شبنانی و همکاران (۱۳۹۷)	مهارت‌های تصمیم‌گیری، مهارت‌های ادراکی، شایستگی‌های شخصیتی، رفتار حرفه‌ای، کار تیمی، مهارت‌های ارتباطی، اخلاق حرفه‌ای، شایستگی‌های ارزشی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت اجرایی، دانش و مهارت، استانداردها و مدیریت

جمع‌بندی و نقد مطالعات این حوزه نشان می‌دهد که در دهه گذشته الگوها و چارچوب‌های متعددی در زمینه اندازه‌گیری شایستگی‌ها مطرح شده است، این الگوها از نظر اطلاعاتی که گردآوری می‌کنند غالباً باهم تفاوت دارند. برخی از الگوها به توانایی‌های ژنتیک و ویژگی‌های کیفی اشخاص تأکید دارند. درحالی‌که گروه دیگری از الگوها بر روی مهارت‌های فنی ویژه شغل متمرکزند در برخی از الگوها هم تلاش شده تا با در نظر گرفتن سه عامل نقش‌های شغلی، رفتارهای شغلی و ترکیبی از شایستگی‌های فردی و زمینه‌های شایستگی شغلی در رویکردی جامع ارائه شود.

(dehghanan,2007:125). نکته‌ای که وجود دارد این است که شایستگی‌ها از یک نوع و از یک جنس نیستند و همین امر موجب شده است که در زمینه شایستگی‌ها الگوهای مختلفی وجود داشته باشد گرچه در بین پژوهش‌های خارجی الگوهای مختلفی در مورد شایستگی رهبری مدرسه وجود دارد اما این الگوها بیشتر در محیط‌های آموزشی کشورهای غربی ساخته شده و کمتر با زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و نظام آموزشی کشور ما ایران پیوند دارند. چون نظام آموزشی ما با آن‌ها متفاوت است اما در سطح پژوهش‌های داخلی با توجه به عمر کم فعالیت راهبری در سطح مدارس روستایی و عشایری الگویی که بتواند راهبران مدارس راهبران مدارس ابتدایی روستایی را به شایستگی‌های کافی برای هدایت مؤثر تغییرات موجود در سطح مدارس و سنجش و پیشرفت مدرسه کمک کند وجود ندارد و الگوهایی هم که در ارتباط با شایستگی‌های مدیران مدارس یا معلمان ارائه شده کمتر به زمینه و بستر واقعی فعالیت رهبری راهبران پرداخته و عوامل و شرایط موجود را در نظر نگرفته و نگاه سیستمی و کلی بر آن نداشته‌اند.

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر، از نظر فلسفه‌ی پژوهش، پژوهشی کیفی با رویکرد استقرایی است. تحقیق کیفی بر یک موقعیت فلسفی خاص مبتنی است و درصدد نیل به عمق معانی، کیفیت‌ها و چگونگی حادث شدن پدیده‌ها در یک وضعیت طبیعی است. در واقع این تحقیق می‌کوشد با استفاده از روش نظریه داده بنیاد به چگونگی شایستگی راهبران آموزش تربیتی در بستر واقعی آن پردازد و به تبیین عمیق و جامعی از این پدیده دست یابد. در این پژوهش از آنجاکه محقق خود یک معلم راهبر آموزشی هست نسبت به فهم فرایندی که فرد برای راهبری قبول می‌کند، علاقه‌مند بوده که شایستگی‌های موردنیاز یک راهبر را شناسایی کند، در این مورد روش گراند تئوری مناسب‌تر خواهد بود... تحلیل داده‌ها بر اساس سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام گرفت. ابتدا روند کدگذاری باز (شناسایی، نام‌گذاری، طبقه‌بندی و توصیف پدیده)، در ادامه کدگذاری محوری داده‌ها (فرایند ارتباط کدها به همدیگر) و در نهایت، با ارائه قضایای نظری و خط اصلی داستان، کدگذاری گزینشی (انتخاب یک طبقه‌ی کانونی و ارتباط سایر طبقات با آن) انجام گرفت. ایجاد مقایسه بین مفاهیم با فن کدگذاری اجازه می‌دهد که مقوله‌ها به‌دقت در زمان مناسب ایجاد و ساخته شوند. کدها از خرد تحلیل‌ها مشتق می‌شوند که شامل تحلیل کلمه به کلمه داده‌های گردآوری شده هستند. جمعیت مورد مطالعه، کلیه راهبران آموزشی تربیتی مدارس چندپایه کشور به تعداد ۳۰۴۰ نفر در سال ۱۳۹۹ می‌باشند. جامعه آماری این پژوهش شامل: خبرگان دانشگاهی، نمایندگان راهبران استانی، اعضای شورای مرکزی راهبران کشور، کارشناسان خبره، معاونین آموزش ابتدایی، خبرگان منابع انسانی، معلمان و مدیران چندپایه روستایی و عشایری متخصص در حوزه‌ی مدیریت آموزشی هست. هدف پژوهشگر انتخاب مواردی بود که با توجه به هدف پژوهش به‌طور بالقوه بیشترین اطلاعات را دارا باشند و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خودیاری دهند به‌گونه‌ای که هم در مباحث آموزشی مطلع کلیدی بوده و هم از نظر نظارت تحولی با روند تحولات فعالیت راهبری در آموزش و پرورش آشنایی کافی داشتند. نمونه‌گیری با توجه به پرسش‌ها و اهداف پژوهش، به‌صورت هدفمند و نظری و تعیین حجم نمونه نیز بر اساس اشباع نظری انجام گرفت. با توجه به اینکه تعداد راهبران در استان‌های کشور با توجه به تعداد مدارس روستایی و عشایری متفاوت هست، سعی گردید در انتخاب افراد طیفی از افراد از استان‌های مختلف که دارای بیشترین راهبر در سطح کشور هستند در نمونه حضور داشته و با توجه به فهم و درک متناسب با موضوع، موافق در مشارکت در انجام مصاحبه‌ها بوده به‌گونه‌ای که اصول تنوع،

موافق در مشارکت، فهم نظری موضوع و کلیدی بودن، موردتوجه قرار گرفت. امروزه کشورهای زیادی خواهان پیشرفت بهتر مدارس بوده و اختیارات بیشتری برای مدارس در طراحی برنامه‌های تحصیلی و مدیریت منابع قائل شده‌اند، نقش رهبرها (راهبران) از نقش مدیران بسیار بیشتر شده است. پیشرفت این رهبران آموزشی نیازمند تعیین مسئولیت‌های آن‌ها، فراهم کردن دسترسی به پیشرفت‌های حرفه‌ای مناسب در دوران کاری آن‌ها و پذیرش نقش محوری آنان در عملکرد دانش‌آموزان و مدارس است. تحقیقات محدودی پیرامون رهبری معلم صورت گرفته که نشان می‌دهند، رهبری معلم یک مفهوم نسبتاً جدید است گرچه معلمان در کلاس خود به‌عنوان رهبر در نظر گرفته شده‌اند اما از قرن بیستم این مفهوم مطرح شده است. معلمان به‌عنوان رهبر فراتر از کلاس‌های رهبری خود را نشان داده‌اند. با در نظر گرفتن این ادبیات محدود پیرامون رهبری معلم، مفهوم رهبری معلم در عمل بسیار پیچیده است و به‌طورکلی تعاریف مختلفی از رهبری معلم ارائه شده است. در مقام عمل رهبری معلم به‌واسطه حرکات اصلاحی و ایجاد بهبود در مدارس به روش‌های مختلف تعریف شده است. معلم رهبر همانند مفاهیم دیگر در بیش از چند دهه دچار تغییر و تحول شده است؛ بنابراین روی تعریف، ماهیت و نقش‌های معلم رهبر اتفاق نظری وجود ندارد، (Neumerski, 2013:314). ایده اصلی معلم رهبر صرف‌نظر از نقش‌های رسمی یا غیررسمی معلم رهبر، در نفوذ معلمان بر دیگر همکاران برای کمک به بهبود مدرسه یا عملکرد آموزشی بناشده است (Kin, 2019). برخی از محققان معلم رهبر را به‌عنوان معلم یا مربی همکار تعریف نموده‌اند؛ که نقش‌های رسمی و غیررسمی از قبیل رهبری جامعه یادگیری حرفه‌ای PLC را بر عهده دارد (Cheng, 2016:365).

جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ی فردی با افراد منتخب تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها اشباع و نظریه‌ی موردنظر با تمام جزئیات با دقت تشریح شد. مدت‌زمان مصاحبه با ۲۱ مشارکت‌کننده بین ۳۸ تا ۶۳ دقیقه متغیر بود. بدین ترتیب، در مجموع ۱۰۴۴ دقیقه با مشارکت‌کنندگان مصاحبه شد. میانگین مصاحبه‌ها ۵۰ دقیقه بود. در ارتباط با روایی و پایایی این پژوهش از ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد که گزارش نهایی مرحله اول مفاهیم و مقوله‌های به‌دست‌آمده را بررسی نمایند و نظر خود را در آن خصوص بیان کنند همه آن‌ها ابراز داشتند که یافته‌ها نشان‌دهنده واقعیت مرتبط با شایستگی‌های راهبران آموزشی تربیتی مدارس چندپایه است. همچنین از نظرات کارشناسی ۲ نفر از خبرگان دانشگاه فرهنگیان و هیئت‌علمی که در پژوهش نقشی نداشته جهت بررسی یافته‌های پژوهش و کسب راهنمایی جهت اصلاح استفاده شد که پس از لحاظ نمودن پیشنهادها و اصلاحات لازم، الگوی نهایی ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در دو قسمت ارائه شده است. در قسمت اول، به تاسی از جدول زیر ویژگی‌های زمینه‌ای و عمومی مشارکت‌کنندگان تشریح و توصیف می‌شود. در ادامه، یافته‌های تفسیری حاصل از شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها ارائه می‌شود.

الف) یافته‌های توصیفی

جدول ۳: توصیفات زمینه‌ای و جمعیتی مشارکت‌کنندگان

شماره	سن	جنس	جایگاه شغلی	سطح تحصیلات	سابقه کاری	زمان مصاحبه (دقیقه)
-------	----	-----	-------------	-------------	------------	---------------------

۴۵	۱۵	دکتر	نماینده راهبران استانی	مرد	۴۲	۱
۴۷	۲۳	دانشجوی دکتری	معاون آموزش ابتدایی	زن	۴۳	۲
۴۹	۲۹	دانشجوی دکتری	معاون آموزش ابتدایی	زن	۵۴	۳
۵۰	۲۶	دکتر	هیئت علمی دانشگاه	مرد	۵۲	۴
۵۷	۲۸	دکتر	نماینده راهبران استانی	مرد	۴۶	۵
۵۱	۲۱	کارشناسی ارشد	معاون آموزش ابتدایی	مرد	۴۹	۶
۶۲	۳۰ (بازنشسته)	دکتر	مدیرکل آموزش و پرورش استان	مرد	۶۲	۷
۴۱	۱۷	دانشجوی دکتری	معاون مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش	زن	۳۹	۸
۵۱	۲۷	کارشناسی ارشد	معاون پرورشی روستایی/عشایری	مرد	۴۸	۹
۵۳	۲۲	دکتر	هیئت علمی دانشگاه	زن	۵۰	۱۰
۴۶	۱۵	دکتر	هیئت علمی دانشگاه	مرد	۴۴	۱۱
۴۸	۲۷	دکتر	نماینده راهبران استانی	مرد	۴۸	۱۲
۴۰	۸	لیسانس	مدیر آموزگار مدرسه چندپایه روستایی	زن	۳۸	۱۳
۵۷	۲۳	کارشناسی ارشد	راهبر مدارس عشایری	مرد	۵۰	۱۴
۶۲	۲۵	دکتر	شورای مرکزی راهبران کشور	مرد	۳۳	۱۵
۴۸	۲۱	دکتر	هیئت علمی دانشگاه	مرد	۵۵	۱۶
۴۵	۱۳	دانشجوی دکتری	معلم و سرگروه آموزش روستایی/عشایری	مرد	۳۷	۱۷
۵۵	۳۰	دکتر	شورای مرکزی راهبران کشور	مرد	۵۳	۱۸
۳۸	۳۰ (بازنشسته)	کارشناسی ارشد	آموزگار چندپایه روستایی	مرد	۷۱	۱۹
۵۲	۲۳	دکتر	رئیس آموزش و پرورش منطقه	مرد	۴۷	۲۰
۴۷	۱۰	کارشناسی ارشد	معاون مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش	زن	۳۹	۲۱

در بین ۲۱ نفر از مشارکت‌کنندگان، شش نفر از آن‌ها زن و پانزده نفر دیگر مرد هستند. در بین مصاحبه‌ها سعی شد تا حد امکان از نظر جنسیت افراد مورد مطالعه تعادل ایجاد شود، اما به دلیل مسائلی همچون انتصاب تعداد کم معلمان زن شاغل در پست راهبری در مقایسه با معلمان مرد در سطح کشور به دلیل بافت مدارس روستایی و عشایری (مسائل ایاب و ذهاب، محرومیت و نداشتن راه دسترسی به بعضی از مدارس و ...)، محدودیت اخلاقی زنان در مصاحبه، نبود مکان مناسب گفتگو نیز عدم علاقه به مصاحبه، تعداد زنان نسبت به مردان کمتر شد. انتخاب مشارکت‌کنندگان، برحسب دانش و تجربه مرتبط با فعالیت راهبری راهبران آموزشی و مدیریت منابع انسانی بود، به نحوی که سعی شد معیار مدرک تحصیلی به‌مثابه تنها عامل انتخاب افراد تلقی نشود.

ب- یافته‌های تفسیری

پدیده محوری

پدیده محوری در الگوی راهبری آموزشی و تربیتی در مدارس روستایی و عشایری، «دانش محتوایی در پیشبرد تفکر راهبری» است. این مقوله به‌مثابه مقوله هسته همچون چتری عمل می‌کند که سایر مقولات در طراز و راستای آن متحول می‌شوند. منظور از دانش محتوایی، غنای نظری و تجربی لازم بر اساس مختصات خاص مدارس و جوامع

روستایی و عشایری است که خود حاصل تراکم ذخایری دانشی موضوعی و غیر موضوعی هست. دانش محتوایی محصول شایستگی حرفه‌ای، استفاده از تجربیات روز دنیا، نیازمندی‌های مدارس روستایی و عشایری، نهادینه شدن معنا و مفهوم انسجام‌بخشی از راهبری و نقش راهبران، فهم درست از ماهیت شناختی راهبری و غیره هست. راهبران باید دارای «دانش مرتبط با موضوعات راهبری»، «مهارت‌های مرتبط با تفکر راهبری»، توانایی‌ها و «شایستگی‌های فردی و شخصیتی» مرتبط با فعالیت راهبری باشند و تا به بنیان‌های تفکر راهبری مجهز شده و از این طریق بتوانند محیط یادگیری مناسب (مشارکتی و حمایتی) و اهداف آموزشی (تعالی و عدالت آموزشی) را ایجاد کرده و ابعاد متکثر فرایند یادگیری (کمک مستقیم، رشد گروهی، رشد حرفه‌ای، اقدام پژوهی و درس پژوهی و ...) را در «محیط-های روستایی/عشایری» متحقق سازند. در ادامه، در ارتباط با پدیده محوری در پی پاسخ دادن به طرح این پرسش‌ها هستیم که شرایط مداخله‌گر در بروز پدیده محوری کدامند؟ راهبردهای اتخاذشده توسط کنشگرها کدامند؟ پیامدهای این راهبردها چیست؟

شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌ای عموماً تحت تأثیر محیط هستند. محیط بیرونی و محیط درونی منابع در دسترس افراد و همچنین درک افراد از موقعیت خویش را ملتهب و یا آرام و بهینه می‌سازند (Vesali and Ghasemi Nejad, 2019: 108). این مقوله دارای ۱۶ مفهوم پایه است. این مفاهیم در مقولات انسجام‌بخشی ادغام و در قالب ۳ مقوله «شکاف در سیاست‌گذاری، عدم وجود عدالت توزیعی/ فرهنگی و راهبر به‌مثابه بازرسی» تعبیه شدند. در ادامه، به این مقولات انسجام‌بخشی می‌پردازیم.

جدول ۴. شرایط مداخله‌گر

مفاهیم	مقولات سازمان‌دهی
نهادینه کردن راهبری در اسناد بالادستی	سیاست‌گذاری مشخص در حوزه
عمر کم تفکر راهبری در کشور	راهبری آموزشی
نگاه کلان به آموزش ابتدایی	
نگاه فرو دستانه در سیاست‌های روستایی/عشایری	
شرایط نابرابر امکاناتی	
توجه به محرومیت مناطق روستایی/عشایری	شرایط مداخله‌گر
توجه به تفاوت‌های فرهنگی	تقویت عدالت توزیعی-فرهنگی
تأمین فضای مکانی مناسب در آموزش	
توجه به سختی کار راهبران روستایی/عشایری	
نارسایی اعتباراتی و بودجه	
تفکر از بالا به پایین در راهبری	
راهبر در نقش ناظر	

سیاست‌گذاری مشخص در راهبری آموزشی

یک نهاد و سازمان برای نیل به اهداف مطلوب، نیازمند سیاست‌گذاری است. سیاست‌گذاری متشکل از مجموعه‌ای از استراتژی‌ها است که یک سازمان به‌منظور نیل به اهداف خود طراحی می‌کند. سیاست‌گذاری به ما می‌آموزد که چه وضعیتی داریم و چگونه می‌توان به وضعیت مطلوب رسید. سیاست‌گذاری متناسب با اهداف در لوای ارزیابی درست و داشتن همگرایی با اسناد و سیاست‌های فرادستی میسر است. زمانی که در یک حوزه سیاست‌ها از قوام وضوح لازم برخوردار نباشند، با وضعیتی روبرو می‌شویم که می‌توان آن را «گسست راهبردی» نامید. این گسست خود را در نگاهداشت، هم‌افزایی و نهادینه نشدن اسلوب اجرایی آن حوزه نشان می‌دهد. لذا، خلأ سیاست‌گذاری روبه‌جلو متحولانه در حوزه راهبری که متأثر از عمر کوتاه این حوزه است نشان می‌دهد که آن نهاد آموزش و پرورش در تعیین اولویت‌ها و نیازهای سازمانی و انسانی خود و نیز بازتولید ایستارهای آموزشی با مشکل روبرو است. عمر راهبری کوتاه است و سیاست یکپارچه‌ای برای شرایط مختلف و آینده ندارد. نه اینکه نداشته باشد، منظور این است که ضعیف عمل شده است. به نظر من شرایط اقلیمی و استانی و فرهنگی باید در سیاست‌ها لحاظ شود. باید از نظر قانونی همه‌چیز شفاف باشد و آینده‌نگرانه. من فکر می‌کنم در چند سال آینده این حوزه فراموش می‌شود و به یک روتین تبدیل می‌شود (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

قواعد و سیاست‌ها که در قالب برنامه‌های توسعه آموزش روستایی و عشایری خود را نشان می‌دهند: ۱. اطلاعاتی را درباره نحوه کش انتظاری ذینفعان (مدارس و دانش‌آموزان) و راهبران در موقعیت‌های خاص در اختیار ما قرار می‌دهند؛ بنابراین کنش‌ها و انتظارات متقابل را پیش‌بینی پذیر می‌کنند. ۲. راهنمای عمل گروه‌های آموزشی هستند که در حوزه راهبری فعالیت اجرایی و برنامه‌ریزی دارند. ۳. به انتخاب‌های راهبردی راهبران در موقعیت‌های خاص ساختار می‌بخشند و مانع برخوردهای سلیقه‌ای و پراکنده می‌شوند. لذا، زمانی که بسترهای قانونی یکپارچه‌ای وجود نداشته باشد، با تشویش و سردرگمی و موازی‌کاری روبرو می‌شویم. مشارکت‌کننده شماره ۳ و ۹ به ترتیب نقل می‌کنند:

عدالت توزیعی-فرهنگی

بعد مادی و ساختاری آموزش به توزیع منابع و امکانات نیازمند است. نحوه توزیع فضاها و امکانات فرهنگی و آموزشی، نشان‌دهنده وجود عدالت فرهنگی در آموزش روستایی/عشایری است. تخصیص اعتبارات در کنار به رسمیت شناسی و بازنمایی همه‌جانبه آموزش مناطق محروم امری است که نیازمند توجه است. راهبران آموزشی مناطق روستایی و عشایری از حیث فضائی و فرهنگی در شرایطی قرار دارند که به دلایلی که ذکر شد از «حضور فرهنگی» برجسته‌ای در ادارات آموزش و پرورش و حتی مدارس ندارند و به این دلیل در شرایط لازم استانداردهای لازم به‌منظور تغییر روبه موجود یادگیری/یاددهی، برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی و اتخاذ استراتژی‌های خلاقانه را نداشته و لذا در یک دور باطل بر اساس رویه‌های قبلاً جافتاده و ساختاریافته عمل می‌کنند. مشارکت-

کننده شماره ۱۹ این مسئله را این‌گونه بیان می‌کند: «آموزش و پرورش روستایی و عشایر خیلی ضعیف شده است و راهبران روستایی و عشایری هم در این ساختار ضعیف شده عمل می‌کنند. آموزش و پرورش عشایر که تبدیل شده به یک کارشناس و یک اتاق. حالا شما ببینید یک راهبر چه امکاناتی دارد و یا چگونه می‌تواند یک کارگاه یک‌روزه برگزار کند.»

راهبران باید فرایند تغییر را با توجه به مشاهدات حاصله، اطلاعات جمع‌آوری شده و امکانات فرهنگی/آموزشی مستقر در مدارس تحت پوشش حوزه راهبری خود را به‌گونه‌ای مدیریت و طراحی کنند که به تغییر مهمی در فرهنگ سازمان آموزش و پرورش منجر شود تا همسویی متناسب با انتظارات اولیا، دانش‌آموزان، نظام آموزشی و مسئولین داشته باشند. قدرت و حس اثربخشی و زوال بیهودگی راهبران از نقش راهبری خویش متضمن سیاست هویت جامعی است که تفاوت‌ها و سطح نیازها را به رسمیت بشناسد و از برخورد همسان با مناطق و حوزه‌های که نیازها و سطح آموزشی و امکاناتی ناهمسانی دارند، اجتناب ورزد. «داستان صرفاً به راهبر و قدرت اثرگذاری او بر نمی‌گردد به امکانات برمی‌گردد. عشایر و روستاها چقدر موردتوجه بودند؟ آموزش آن‌ها چقدر استاندارد بوده و یا الآن هست؟ واقعیت این است که راهبران باید بسترهای فعالیت هموار و مناسبی داشته باشند تا اثربخش باشند. باید عادل بود و امکانات را دید و بر اساس آن‌ها از راهبران انتظار داشت (مشارکت‌کننده شماره ۶).»

راهبران به‌مثابه هادی نه بازرس

نقش و جایگاه راهبر به دلیل نهاده‌نشدن راهبری شایستگی حرفه‌ای و انتظارات از راهبران را با ابهام روبرو ساخته است. ازجمله این موارد مهم عدم تفکیک کارکردی و مفهومی بین راهبری و مدیریت است. مفهوم مدیریت و رهبری معمولاً ارتباط نزدیکی دارند. در یک معنای کلی راهبران درصدد ایجاد تغییر مطلوب در آموزش مدارس روستایی و عشایری هستند، اما مدیر به‌عنوان یک فعالیت ثابت تعریف می‌شود که با تأسی از فعالیت سازمانی درصدد اجرای برنامه‌های کاملاً مدون سازمانی و آموزشی در مدارس است. راهبران افرادی هستند با توجه به کلیه امکانات، تغییراتی راهبردی ایجاد می‌کنند تا به اهداف جدید آموزشی برسند. راهبران به قوه ابتکار، انرژی و مهارت بیشتری نیاز دارد. مدیریت، نگهداری مؤثر مناسبات سازمانی موجود است. وظیفه اصلی مدیر بیشتر نگهداری است تا تغییر. «زمانی که راهبران به مدارس تحت پوشش خود می‌روند، معلمان فکر می‌کنند بازرس و مدیر آمده که مستندات و بخشنامه‌های پاسخ نداده شده آن‌ها را ارزیابی کند و گزارش منفی بدهد. نقش راهبران درست جا نیفتاده است. راهبر کار خود دارد، بازرس کار خود (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).»

راهبران در نقش تسهیلگر موقعیت استراتژیک (به‌عنوان یکی از پیامدها موردنظر) نه در نقش بازرس، در آموزش و پرورش روستایی و عشایری، باید بیشترین تمرکز خود را بر روی درک آموزشی چندپایه و چندبعدی در مدارس روستایی و محروم بگذارند و راه‌حلهایی را برای نیازمندی‌های آموزشی مدارس روستایی و کمک به کیفیت آن در راستای توجه به عدالت آموزشی به کار می‌برند، نه کسانی که گزارش کمی و یا کیفی از وضعیت ارائه کنند؛ مشارکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «علناً چیزی که از راهبران می‌خواهند مثل یک گزارشگر است. راهبری خوب جا نیفتاده است. بعضی از مدارس از راهبران ترس دارند. مشخص است که این وظیفه دقیقاً نهادینه نشده است حضور راهبر نباید بوی مچ‌گیری بدهد.»

«خیلی از واحدهای بخش ستادی آموزش و پرورش شناخت کافی از اهداف و فعالیت‌های راهبران ندارند و حتی کمترین ارتباط را با راهبران دارند صرفاً جهت انجام وظایفی نظیر مباحث خدماتی اداری و... به آنها مراجعه می‌کنند و بیشتر نگاه و ارتباط کنترلی اطلاعاتی را از راهبران انتظار دارند لذا کمتر به نقش هدایتی و مشارکتی راهبران اهمیت می‌دهند دوگانگی در انتظارات عملکردی راهبران بر نقش و جایگاه آنها نزد معلمان تأثیر منفی می‌گذارد (مشارکت‌کننده شماره ۱۸)».

راهبردها (استراتژی‌ها)

راهبردها در ۳ مقوله انسجام‌بخشی «ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی، توسعه طرح‌های خود راهبر و ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی» مقوله‌بندی شدند. این مقولات مستخرج از ۱۷ مفهوم پایه هستند که در ادامه به تحلیل آنها می‌پردازیم.

جدول ۵. راهبردها

مفاهیم	مقولات سازمان دهنده
اجماع و هم‌افزایی درونی	
ارج نهی به نیازهای متنوع	ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی
الگوهای رفتاری مشارکتی	
پرهیز از دستورات تجویزی	
توانمندسازی درونی	
تسهیم اطلاعات بر اساس نیازها	
خلاقیت درونی	
الگوسازی هدفمند	راهبردها
مدیریت تعارضات و تناقضات	
دانش زمینه‌مند	توسعه طرح‌های
فضای صمیمی و اعتماد آمیز	خود راهبر
مسیرهای یادگیری متنوع	
آموزش زبانی	
سکوت و گوش دادن	ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی
گفتگو تعاملات شفاهی	
ارتباطات نمادین و غیررسمی	
مهارت ادراکی	

ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی

راهبران درصدد تحقق ظرفیت‌ها و قابلیت‌های نهفته‌ای هستند که به دلایل مختلف به فعلیت نرسیده‌اند. شنیدن صدای مشارکت معلمان و مسئولان در مدارس و صدای مشارکت معلم در مدارس چندپایه، مستلزم نیازسنجی و مشارکت‌جویی از همه منابع انسانی موجود است که از این طریق فرایند شناسایی مسائل و مشکلات را با توجه به مدارس مختلف در جغرافیای متفاوت راهبری کند. زمانی که فرصت‌ها در اثر محدودیت‌ها و محرومیت‌ها به‌خوبی در دسترس ذینفعان قرار نگیرد، راهبران به‌مثابه نیروی انسانی حرفه‌ای باید با پیش کشیدن نیازها و اولویت‌ها در جهت سرمایه‌گذاری‌های مادی و غیرمادی صورت گرفته، اثربخشی لازم را بر جا بگذارد. ظرفیت‌سازی و نیازسنجی

مشارکتی که بر اساس مشارکت بین راهبران/معلمان/مدیران صورت می‌پذیرد، می‌تواند در شناسایی هدف‌های واقعی و آرمانی؛ اولویت‌بخشی به نیازها برحسب اهمیت و جایگاه آن‌ها و مشخص کردن شکاف بین عملکرد مورد انتظار و عملکرد واقعی مهم و اساسی باشد. «راهبران باید بشکافند توانایی‌ها را، باید قدرت نهفته را عریان کنند، باید بفهمانند که ارزش و قدرت دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و همه کارمندان فقط این نیست. خیلی از راهبران این را نمی‌دانند که چه وظیفه مهمی است (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).»

توسعه طرح‌های خود راهبر

پیامدها

راهبردهای اتخاذشده پیامدهایی به دنبال دارند که نتیجه منطقی آن راهبردها هستند و به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم از آن‌ها منتج می‌شوند؛ بنابراین، پیامدها را نمی‌توان نادیده گرفت و یا رخ داده آن‌ها را به تعویق انداخت. پیامدها، خروجی حاصل از به‌کارگیری راهبرد می‌باشند پیامدها دارای ۲۳ مفهوم پایه و ۴ مقوله انسجام‌بخشی راهبر به‌مثابه تسهیلگر، تعدیل روابط معلمان/مدارس، عدالت آموزشی و جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها هستند. در ادامه به تشریح هر یک از این مقولات می‌پردازیم.

جدول ۶. پیامدها

پیامدها	مفاهیم
	مقولات سازمان دهنده
	تفکر پیش‌رو راهبران
	توانایی اجماع‌سازی
	مسئله‌یابی و ارائه راه‌حل
	هم‌اندیشی و مشارکت چندبعدی
	ایجاد روابط هم‌عرض
	عبور از نگاه سلسله‌مراتبی
	برجسته‌سازی و احترام به جایگاه‌ها
پیامدها	هم‌افزایی افق‌ها
	تعامل و برابرسازی جایگاه‌ها
	تأکید بر تنوع و تفاوت‌ها
	کاهش شکاف معلم/مدارس
	افزایش دانش چندبعدی معلمان
	یادگیری خلاقانه در مدارس
	شکوفاسازی قابلیت‌ها
	ارتقای رویکردهای آموزشی
	به‌روزکردن اهداف آموزشی
	به‌کارگیری داده‌ها و منابع متنوع
	تعیین اهداف و چشم‌اندازها
	تعیین نیازها و مسائل
	ایجاد ادراک بین‌الذہانی
	تعیین استانداردها
	انگیزش و تشویق در مسیر خاص
	جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها

راهبر به‌مثابه تسهیل‌گر

راهبران به‌مثابه تسهیلگران آموزشی، بااطلاع از روندها و تعاملات گروه که با مهارت‌های کلامی/ارتباطی حاصل می‌شود، دانش خود را به کار می‌گیرد تا فضای لازم را برای یک معلم/دانش‌آموز فراهم آورده تا به‌صورت مشارکتی در بهترین زمان ممکن بتوانند بر موانع آموزشی و یادگیری خلاقانه غلبه کنند. ایستار راهبری به‌مثابه تسهیلگری تحقق خود را در این عبارت پیدا می‌کند: تشخیص الگوهای مطلوب آموزشی، نظم دهی و یکپارچه‌سازی به آن‌ها و تبدیل آن‌ها به یک کل منسجم و مکمل هم برای رفع موانع بالقوه و بالفعل در حوزه تحت پوشش خود. مشارکت-کننده شماره ۲۰ به‌خوبی اظهار می‌کند که: «راهبران باید رفع مانع کنند و به جریان آموزش مطلوب حوزه تحت پوشش خود سرعت ببخشند. این نقشی است که باید در راهبران دیده شود. نیازمند این هستیم که این هدف تحقق پیدا کند. اینکه بتوانند این فرصت را فراهم کنند، مهم است. نقشی که گفتم در این مثال به‌خوبی روشن است: مثل یک لودر که برف را کنار میزند تا ماشین‌ها در برف نمانند. مسیر را باز می‌کند. البته این کار با همکاری و همیاری معلم، مدیران، دانش‌آموزان و کلیه عوامل آموزشی ممکن است».

تعدیل روابط معلمان/مدارس

ایجاد یک محیط انعطاف‌پذیر و مبتنی بر خلاقیت که سازوکارهای متصلب و سلسله‌مراتبی منجر به کند شدن رویه‌ها و تأخیر در فرایند یادگیری می‌شوند، در این مقوله محل بحث است. یکی از مشکلاتی که عمدتاً بار فرهنگی دارد و گریبان‌گیر معلمان کم‌تجربه و جدید غیربومی شده، تضادهای فرهنگی بین معلمان/مدارس است. عدم آشنایی با زیست‌بوم‌هایی که نومعلمان در آن‌ها مشغول به کار هستند و پذیرش نیروهای غیربومی و غیر استانی که در سال‌های اخیر رواج بیشتری پیدا کرده است، به‌عنوان عاملی مهم، زمینه‌ساز بروز مشکلاتی گسترده در میان این نو معلمان است که راهبران به‌مثابه تسهیلگران آموزشی نقش مهمی در کاهش آن دارند. «ما معلمان داریم که با منطقه و مدرسه محل خدمت خود ارتباط برقرار نمی‌کنند و مثل ماشین مکانیکی عمل می‌کنند. خوب، راهبران باید مداخله کنند و اثربخشی خود را نشان بدهند. مثل آموزش ضمن خدمت عمل کنند و به این معلمان و مدیرانی که سال‌ها در شهر بودند، یاد بدهند که در چه منطقه و چه شرایطی هستند. حتی اگر لازم باشد به آن‌ها یاد بدهند که مختصات فرهنگی روستا چگونه است (مشارکت‌کننده شماره ۲۱)».

راهبران باید با تعدیل موانع ذهنی و شناختی موجود بین معلمان/مدارس/دانش‌آموزان، در برخورداری از کیفیت بهتر، ساختارهای مدیریت کارآمدتر کلاس و به فعلیت رساندن قابلیت‌های بیشتر برای گسترش یادگیری، ترویج دانش بسترمند و موردنیاز دانش‌آموزان و غیره، فعالیت کنند. لذا، این مهم است که کلیه اصطکاک‌های ذهنی و روانی معلمان کاهش یابد و جای آن را روابط منعطف و خلاقه بگیرد. اینکه راهبران این فضا را ایجاد کنند، یعنی اینکه راهبر، راهبر است و وظیفه‌اش و حرفه‌اش و جایگاهش را فهمیده و درک کرده است (مشارکت‌کننده شماره ۹).

عدالت و توانمندسازی آموزشی

شاید بتوان گفت، مهم‌ترین هدفی که یک راهبر می‌تواند به آن دست یابد، عدالت آموزشی است. راهبران ابزارهایی هستند که با فعالیت‌های چندگانه خود باید در مدارس روستایی/عشایری با ارائه راهکارها و روش مبتنی بر همکاری

مشترک یا تشریک‌مسابی، مسائل آموزشی (و غیر آموزشی مرتبط با معلم/دانش‌آموز) را با همکاری متقابل حل‌وفصل کنند و معلم را تشویق کنند تا ادراکات و نظرهایش را در مورد آن مسئله یا مشکل بیان کنند

جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها

در این راستا، راهبران با ارزیابی شرایط نقش شرایط را درک کرده و انحراف از بهینه‌گی را تشخیص می‌دهند؛ بنابراین، در جهت‌دهی به مسیر و تعیین اولویت‌ها، رهبران با پیش کشیدن نقص عملکرد به این پرسش که الآن چه هست؟ و در آینده چه باید باشد؟ پاسخ می‌دهند. این امر به تکوین یادگیری هدفمند می‌انجامد، زیرا هم‌زمان با تقسیم‌کار و فعالیت‌ها، به شناسایی نقاط ضعف و قوت و ایجاد یک فرهنگ آموزشی مطلوب می‌انجامد.

نتیجه‌گیری و دستاورد علمی پژوهشی

از آنجاکه جامعه در حال تحول است انتظارات از مدارس و رهبران آن، شیوه رهبری مدرسه و زمینه‌های تحصیلی به‌شدت تحت تأثیر تغییرات قرار گرفته است. بسیاری از محققان بر این باور هستند که وجود رهبران مدارس برای موفقیت مدارس و اجرای اصلاحات آموزشی پایدار ضروری است. راهبران مدارس به‌عنوان عوامل اصلی تغییر در اصلاحات مدارس بیشترین نقش و تأثیر را در ساختن یک اکوسیستم یادگیری مؤثر در راستای آماده‌سازی معلمان و به‌تبع دانش‌آموزان را برای آینده بر عهده‌دارند گرچه در ساختار آموزش و پرورش ایران دستورالعمل رهبری ارائه و راهبران به کار گرفته شده‌اند اما در عمل با مشکلات عدیده‌ای مواجه شده که نیاز به بررسی و چاره‌اندیشی دارد. تا زمانی که کسب‌وکار رهبری مدارس چندپایه شناخته نشود و راهبران مدارس به شایستگی‌های موردنیاز آینده، تجهیز نشوند، نمی‌توانند، روند را به‌طور شایسته آغاز کنند و عملاً اصلاحات و تغییرات در مدارس روستایی و عشایری در قالب آرزوهای بلند پروازانه مکتوب در سند تحول بنیادین و بالتبع شیوه‌نامه رهبری مکتوم می‌ماند. نام بردن و شناخت کسب‌وکار رهبری مدارس چندپایه امر دشواری است. برای درک چگونگی فعالیت کسب‌وکار رهبری باید بستر فعالیت رهبری از قبیل عوامل و شرایط مداخله‌گر و فشارهای اجتماعی که موجب تشویق یا تضعیف فعالیت رهبری راهبران آموزشی شده و انتظارات ذینفعان خاص که موجب تشکیل و حفظ فعالیت رهبری می‌شوند از قبیل معاونت آموزش ابتدایی، معلمان چندپایه مدیر آموزگاران و مدارس روستایی و عشایری را موردتوجه قرارداد تا بتوان پیامدهای راهبردهای اتخاذشده مرتبط با کسب‌وکار رهبری را بهتر ارزیابی کرد، در غیر این صورت فعالیت رهبری به بیراهه رفته و سرنوشتی جز راهنمای تعلیماتی سابق را نخواهد داشت.

با توجه به کدگذاری داده‌ها، خلاقیت محقق و نیز الهام از قضایای نظری می‌توان این‌گونه بیان کرد که عدالت توزیعی و فضای حاکم بر مناطق روستایی/عشایری در یک چرخه نهادی منجر به انطباق ناپذیری نهادی/دانشی و به ضعف اشتراک‌گذاری دانشی از رهبری و راهبران شده است. از این‌رو، معنا بخشی هم‌افزا از شایستگی حرفه‌ای به‌خوبی تحقق نمی‌یابد امروزه، آموزش به‌مثابه هدف و ابزار جامعه دانایی محور مطرح است. این امر وجود نقش‌های «رهبری» در امر آموزش را به یک جایگاه بی‌بدیل مبدل ساخته است؛ اما به دلیل نهادینه نشدن جایگاه و مفهوم رهبری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، با «غلت دانش محتوایی و موضوعی» (پدیده محوری) در این حوزه روبرو هستیم. این وضعیت خود را در فهم درست ماهیت امکانات رهبری نشان داده است. به این اعتبار، به دلیل سستی نقش و جایگاه، راهبران در یک وضعیتی قرار گرفته‌اند که تلقی از آن‌ها را به مدیر و یا بازرس فروکاسته است.

راهبران به‌منظور غلبه بر گسست‌های ناشی از این وضعیت و غلت دانش محتوایی، باید در لوای توسعه طرح‌های خود راهبر و ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی به ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی بپردازند. این امر منجر به کاهش محدودیت‌های رابطه‌ای و موانع بروز خلاقیت‌هایی می‌شود که جایگاه راهبر به‌مثابه هادی (نه بازرس) را به مخاطره انداخته و از این طریق مانع تحقق نقش تسهیلگری راهبران می‌شوند. تحقق نقش تسهیلگری با برکشیدن خلاقیت، انعطاف‌پذیری، رواداری فرهنگی و کاهش شکاف بین وضع موجود وضع مطلوب از طریق جهت‌دهی با آموزش، ارزیابی/عملکرد دائمی مسیر طی شده را ممکن و با ظهور راهبردهای آموزشی جدید، شایستگی حرفه‌ای را محقق ساخته و در نتیجه منجر به توانمندسازی و عدالت آموزشی ذینفعان می‌شود. دانش، مهارت و توانایی عملکرد راهبر به‌عنوان یک راهبر فراتر از نقش و عنوان راهبر هست. هر یک از راهبران با توجه به نفوذ خود در نزد معلمان شناخته می‌شوند کسانی که می‌توانند بیشترین نفوذ اجتماعی را بدون توجه به‌عنوان رسمی یا موقعیتی راهبر و بر اساس تمرین و یا عادات رفتاری رهبری خود در نزد معلمان داشته باشند بیشتر ابتکار عمل را در این خصوص داشته‌اند. نقش راهبران از نقش مدیران بسیار بیشتر شده است. پیشرفت این لیدرها^۱ (راهبران آموزشی) نیازمند تعیین مسئولیت‌های آن‌ها، فراهم کردن دسترسی به پیشرفت‌های حرفه‌ای مناسب در دوران کاری آن‌ها و پذیرش نقش محوری آنان در عملکرد دانش‌آموزان و مدارس روستایی است لذا باید یک برنامه آموزشی رهبری باکیفیت برای تمرین و آموزش فعالیت رهبری مدارس را تهیه نمود. در این پژوهش محدودیت‌هایی وجود دارد از جمله: عدم مشاهده پژوهش‌های بومی مرتبط با موضوع و بعضاً پژوهش‌هایی که فقط به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی پرداخته‌اند و نگاه جامعی پیرامون تدوین الگوی شایستگی راهبران و معلمان نداشته‌اند.

منابع

- André Seidel, Tarcísio Abreu Saurin, Giuliano Almeida Marodin, José Luis Duarte Ribeiro(2017). "Lean Leadership Competencies: a multi-method study", *Management Decision*, <https://doi.org/101108/MD-01-2017-0045> Permanent: <https://doi.org/101108/MD-00-7002-0042>.
- Anna Berestova, Natalya Gayfullina, Sergey Tikhomirov, (2020) Leadership and Functional Competence Development in Teachers: World Experience, *International Journal of Instruction* January 2020 Vol.13, No.1 e-ISSN: 1308-1470 www.e-iji.net
- Annette Rose, Mary, Louise Geesa, Rachel & Stith, Krista(2019), *A Modified Delphi Study of Critical Skills, Competencies, and Qualities. STEM Leader Excellence: urnal of Technology Education Vol. 31 No. 1*,
- Arefnejad, Mohsen (2017) Identifying and prioritizing the components of competencies of school principals with emphasis on Islamic management *Two Quarterly Journal of School Management*, Volume 5 - Number 1 - Spring and Summer 2017 Pages 172-151[in Persian]
- Deputy of Primary Education of the Ministry of Education. (2014). Regulations on "How to form and manage multi-grade classes" approved by the eight hundred and ninety-fifth session of the Higher Education Council on 2014/5/19, the Office of Primary Education of the Ministry of Education. [in Persian]
- Bharwani, S. & Talib, P. (2017). Competencies of hotel general managers: A conceptual Framework. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29, 393-418. doi: 10.1108/IJCHM-09-2015-0448
- Cheng, A. Y. Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58: 140-148.

dehghanan, Hamed (2007). Administrative System Supervision and Inspection Mechanisms in the Civil Service Management Law, Quarterly Journal of Supervision and Inspection, Volume 2007, Number 2, Pages 9-38[in Persian]

Deputy of Primary Education of the Ministry of Education. (2016). Executive instructions of educational leaders of rural schools and multi-grade classes (guide to educational activities of rural schools and multi-grade classes), Office of Primary Education of the Ministry of Education. [in Persian]

Dibai Saber, Mohsen, Abbasi, Effat, Fathi, Kouros, Safaei Movahed, Saeed (2016) Thesis Design and Accreditation of High School Teachers Education and Improvement Model Based on Government Competence Approach - Ministry of Science, Research and Technology - Kharazmi University - Faculty of Literature and Humanities[in Persian]

Emami Meybodi, Ahmad Ali, Rahimian, Hamid, Abbaspour, Ghiasi Nodoshan, Saeed (2019), Designing a Model of Leadership Competencies in Tehran State Universities, Quarterly Journal of Human Resources Management Research, Imam Hossein University (Eleventh Year, No. 2) 36), Summer 2019, 166-137[in Persian]

Izan, Mohsen, Ghaderi, Mostafa, Shirbegi, Nasser(2019). Analysis of the experience of educational leaders from the implementation of teacher-centered educational supervision models in primary schools. Management on Organizational Education, Year 8, Issue 1, Spring and Summer 2019, No. 184-159[in Persian]

Jafari Rad, Ali, Zahed Babalan, Adel, Moradi, Massoud, Samari, Issa (2018), Designing a Conceptual Model for the Development of Competence of Secondary School Principals, Foundation Data Theories, Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies, Volume 7, Number 4, Spring 2018, pp. 188-163[in Persian]

Javidan, Lida, Ali Ismaili, Abdullah, Shojaei, Ali Asghar(2018). Develop a model of characteristics and competencies of a teacher based on upstream documents of education. Research in Educational Systems / Special Issue / Spring 2018[in Persian]

Jobs for the Future & the Council of Chief State School Officers. 2017. *Leadership Competencies for Learner-Centered, Personalized Education*. Boston, MA: Jobs for the Future. This project is supported generously by funds from the Nellie Mae Education Foundation.

Kim, Mi Song(2019) Developing a competency taxonomy for teacher design knowledge in technology enhanced learning environments: aliterature review Kim Research and Practice in Technology Enhanced Learning 14:18 <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0113-4>

Kin, T. M. & Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of Education 4.0: A conceptual framewor. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5), 214–225.

Kho, F.C.Y. Hamidah Yusof, & Syed Ismail Syed Mohamad, (2016). DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE TEACHER LEADERSHIP COMPETENCY SCALE Malaysian Journal of Learning and Instruction: Vol. 13 No. 2 (2016): 43-69

Lee, W. O. (2015). Moral leadership: Where the East meets the West. Multicultural education Review, 4(1), 29-50. doi: 10.1080/23770031.2009.11102888

Mike, Ulrich, David Kryscynski, Dave Ulrich Wayne Brockbank, Jacqueline Slade, (2016) HUMAN RESOURCE COMPETENCY CONFERENCE 2016 Ulrich, the RBL Group • All Rights Reserved www.apg.pt/downloads/file954_pt.pdf

Marina Covalciuc & Gautier. Kerleguer 2019. Leadership Competencies Development through ... – DiVA. Leadership Competencies Development through Game. www.diva-portal.org › diva2:1323314 › FULLTEXT01

Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? Educational administration quarterly, 49(2): 310-347.

OECD (2012), Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>

Ulrich, David, Younger, John, Brockbanker, Wayne, Ulrich, Mike (2018) HR from THE OUTSIDE IN: Six competencies for the future of human resources, translated by Naser Pour Sadegh and Naser Rahmadol, Tehran, Noshanakht Publications, 346 p.

Pont, B. (2013). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study (No. 99). OECD Working Papers

Ruben, Brent D(2019), An Overview of the Leadership Competency Framework, DOI: 10.1108/978-1-78973-255-920191001 Rutgers, The State University of New Jersey 77

PUBLICATIONS 2,040 CITATIONS <https://www.researchgate.net/publication/333075961>

Seemiller, Corey & Whitney, Rich(2020), CREATING A TAXONOMY OF LEADERSHIP COMPETENCY DEVELOPMENT, University of La Verne https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2020/01/19_1_Seemiller.pdf

Tabassi AA, Roufechaei KM, Ramli M, Abu Bakar AH, Ismail R, Pakir HK, (2016).Leadership Competences of Sustainable Construction Project Managers, Journal of Cleaner Production,doi: 0020002/j.jclepro.70022072022.

Tai, M. K. & Omar, A. K. (2018a). A comparative analysis on principal changeLeadership competencies in Malaysian high-and mediocre-performing secondary schools. Asia Pacific Journal of Education. Advance online publication. doi:10.1080/02188791.2018.1476319Tai,

Wendy Pan, H. Nyeu, F. & Cheng, S. (2017). Leading school for learning: Principal practices In Taiwan. Journal of Educational Administration, 55(2), 168-185. doi: 10.1108/JEA-06-2016-0069

Vesali, Saeed and Ghasemi Nejad, Abuzar (2019), "Data Study of Marginalization and Social Development Foundation (Identifying Interventional Conditions, Strategies and Consequences of Unrealized Social Development among Pakdasht Marginalized)" Social Development Quarterly (Former Human Development), Volume 14, Number 2, pp. 93-126. [in Persian]

Zuzana Skorková (2016) Competency models in public sector 3rd International Conference on New Challenges in Management and Organization: Organization and Leadership, 2 May 2016, Dubai, UAE

<http://www.iscanews.ir/news/968284> Hakimzadeh, Rezvan.1397 /. Accessed on 21/6/2020

