



طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

Model of Professional Competence Educational Leaders in Elementary Education

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶

S. Gholami Alavi

J. Hatami (Ph.D)

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

E. Talae (Ph.D)

جواد حاتمی^۱صدیقه غلامی علوی^۱ابراهیم طلائی^۴محمود مهرمحمدی^۳

Abstract: The current research was conducted with the aim of designing and validating the model of professional competence of educational leaders in elementary school. The research method was practical in terms of purpose and was mixed in order to collect information. The statistical population of the research was the sources related to the research, the experts in the field of curriculum, educational management and leadership, as well as the expert activists of the curriculum, which were selected using purposive and snowball sampling. The data collection tools were noting, semi-structured interviews and questionnaires which were analyzed by qualitative content analysis and Delphi, respectively. The results of the research showed that the model of professional competence of educational leaders consisted of basic competencies, including five categories of personality traits, mental skills, belief and moral competencies, knowledge and interpersonal and communication skills. Specialized competencies included optimal curriculum management, optimal management of the teaching-learning process, and supervision and Educational assessment. Also, professional competencies included support and professional growth of teachers, organizational and professional abilities, management and leadership, and knowledge of the situation and culture, each category consists of indicators.

Keywords: professional competence, educational leader, elementary period, Delphi method

چکیده: مقاله حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و به جهت گردآوری اطلاعات آمیخته است. جامعه آماری منابع مرتبط با پژوهش، صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی، مدیریت و رهبری آموزشی و کنشگران خیره برنامه درسی می‌باشند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها فیش‌برداری، مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه بود که با تحلیل محتوای کیفی و روش دلفی تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران متشکل از سه مضمون شایستگی - های پایه شامل ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های ذهنی، شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی، دانش و مهارت‌های میان- فردی و ارتباطی، شایستگی‌های تخصصی شامل مدیریت بهینه برنامه درسی، مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری و نظارت و ارزیابی آموزشی و شایستگی‌های حرفه‌ای شامل حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان، توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای، مدیریت و رهبری و شناخت موقعیت و فرهنگ است که هر مقوله متشکل از شاخص‌هایی می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: صلاحیت حرفه‌ای، راهبر آموزشی، دوره ابتدایی، روش دلفی

gholamy83@yahoo.com

j.hatami@modares.ac.ir

mehrmohammadi_tm_u@hotmail.com

ebrahim.talae@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

۳. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

یکی از قلمروهای برنامه درسی، اجرای برنامه است. در حقیقت اجرای برنامه درسی فرآیند انجام یک تغییر در عمل و تبدیل نظریه به کاربرد می‌باشد. برنامه‌ریزان باید هنگام اجرای برنامه به موضوعاتی از قبیل کسب توافق ذینفعان، تدارک امکانات، آماده‌سازی دست‌اندرکاران و پایش و نظارت برنامه در حین اجرا، توجه داشته باشند (موسی پور، ۱۳۹۵). توجه به اجرای برنامه درسی در سطح بهینه و در نهایت کاستن از فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، نیازمندی به امر نظارت و رهبری در اجرای برنامه درسی را به یک ضرورت تبدیل کرده است (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷). رهبری آموزشی مؤثر و کارآمد در هسته مرکزی پیشرفت مدارس به طور کامل پذیرفته شده است و ثابت شده است که اعمال راهبری مؤثر باعث پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود و راهبری آموزشی قوی موجب کیفیت‌بخشی تدریس مؤثر معلمان است (مویس و هریس^۱، ۲۰۰۳). در واقع، اقدامات اثربخش راهبران آموزشی^۲ در زمینه پرداختن به فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هماهنگی در اجزای سیستم آموزشی را به دنبال دارد که در نهایت به رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان منجر می‌شود. چراکه معلم به سبب آشنایی با مسائل و نیازهای دانش‌آموزان، مدرسه و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورد، مهمترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی است (سداوی و همکاران، ۱۳۹۹). بدون شک معلم نقش مهمی در به ثمر نشستن افکار و ایده‌های نو نظام آموزشی دارد (آیزنر^۳، ۲۰۰۵) اما در عین حال مقاومت در برابر تغییر در این نظام‌ها یکی از دلایل مهم شکست فرایندها و طرح‌های تغییر سازمانی می‌باشد (زیمرمن^۴، ۲۰۰۶) و بسیاری از مطالعات مقاومت معلمان نسبت به تغییر و نوآوری را عامل مهم در اصلاحات نظام‌های آموزشی دانسته‌اند (لیو^۵ و همکاران، ۲۰۱۰، اوریت و یورام^۶، ۲۰۱۱). بنابراین، راهبر آموزشی با نفوذ بر معلمان، تولید منابع، فراهم کردن محیط آموزشی مناسب، و ایجاد انگیزش می‌تواند باعث آموزش اثربخش باشد (الیوا، ۱۳۷۹). در این راستا باید کنش‌های مطرح در راهبری

-
1. Muijs & Harris
 2. Instructional Leaders
 3. Eisner
 4. Zimmerman
 5. Liu
 6. Orit & Yoram

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی برنامه درسی را از نوع پرکتیکال (هانای و سلر^۱، ۱۹۹۱) و نقش اصلی راهبران آموزشی را آسان ساختن اصلاح و اجرای تغییر برنامه درسی دانست. در تأیید این مطلب، وایلز^۲ (۲۰۰۹) اظهار می‌دارد در راهبری مدارس آنچه مد نظر می‌باشد، حل مسائل اجرای برنامه درسی است. بنابراین وظیفه اساسی راهبری آموزشی، بهتر ساختن وضع آموختن کودکان است. اگر کسی در مقام راهبری آموزشی نتواند در بهبود کیفیت آموزش مؤثر واقع شود، وجود او در این مقام قابل دفاع و توجیه نیست (وایلز، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، برای انتخاب شایسته‌ترین افراد به عنوان راهبران آموزشی در نظام آموزشی ایران ملاک و معیار استاندارد و مشخصی وجود ندارد، لذا غالباً در وضع کنونی آن‌ها صلاحیت حرفه‌ای لازم را ندارند و آنطور که باید و شاید موجب بهبود کیفیت تعلیم و تربیت و اصلاح فرایند یاددهی- یادگیری نمی‌شوند. نتایج پژوهش عابدی نیا و همکاران (۱۳۹۹) نشان داده است که خدمات راهبران آموزشی و تربیتی در مقوله برنامه ریزی درسی و آموزشی پایین‌تر از حد متوسط است. در نتیجه نمی‌توانند در رشد حرفه‌ای معلمان آنطور که شایسته است، مؤثر واقع شوند. از این رو، ضرورت دارد که تا این مسأله آسیب شناسی شود و دست اندرکاران تعلیم و تربیت در پی علل ایجاد و عوامل رفع نواقص آن برآیند تا جایگاه اصلی نقش راهبران آموزشی بازسازی شود. با توجه به اینکه یکی از راه‌های درمان، انتخاب افراد دارای صلاحیت و شایسته برای تصدی این امر است، باید شرایط احراز، ملاک و معیار استاندارد و مشخص برای این نقش و پست تعیین شود و افراد با تجربه، علاقه مند و با صلاحیت به امر راهبری آموزشی گمارده شوند. در واقع، مطالعه صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی و کیفیت عملکرد آنان می‌تواند به عنوان بخشی از برنامه‌های تضمین کیفیت و اثربخشی آموزش و پرورش در جهت بهسازی مدارس و رشد حرفه‌ای معلمان محسوب شود. از سوی دیگر، راهبری در مدارس کشور نمی‌تواند فقط به الگوها و نظریه‌های مطرح شده از سوی صاحب‌نظران خارجی این حوزه متکی باشد. ساختار فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور تأثیر متفاوتی بر نظام آموزش و پرورش به طور کلی و راهبری مدارس به

1. Hannay & Seller

2. Wiles

طور ویژه دارد. از این رو، راهبری در مدارس ایران نیازمند قابلیت‌ها، مهارت‌ها، ویژگی‌ها و هم‌چنین الگوها و رویکردهای متفاوت و بومی شده می‌باشد (مرد و همکاران، ۱۳۹۶).

مبانی نظری پژوهش

مفهوم صلاحیت، توسط متخصصین حوزه‌های حرفه‌ای مختلف هم‌چون روان‌شناسان، متخصصان تعلیم و تربیت و فعالان منابع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرد (برگوین، ۱۹۹۳). در ایران، طبق تعریف شورای انقلاب فرهنگی، صلاحیت دارای چهار مؤلفه اصلی نگرشی (انگیزشی)، توانایی ذهنی، دانش کاربردی و مهارت عملی است (نقی‌زاده موعاری و همکاران، ۱۳۹۷). در عرصه بین‌المللی، تعاریف، مؤلفه‌ها و دسته‌بندی‌های مختلف از صلاحیت ارائه شده است که تعدادی از این موارد در جدول شماره ۱ مورد اشاره قرار گرفته است.

جدول ۱: تعاریف، مؤلفه‌ها و دسته‌بندی‌های مفهوم صلاحیت از سال ۲۰۰۴ به بعد

محقق	مفهوم صلاحیت
دوبویس، راثول و کمپ (۲۰۰۴)	صلاحیت ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، جنبه‌های گوناگون از خودشناسی، انگیزه‌های اجتماعی، صفات، الگوهای فکری، نگرش‌ها و روش‌های تفکر، احساس و عمل است.
برنتال و همکاران (۲۰۰۴)	صلاحیت مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و رفتارهای مورد نیاز برای موفقیت شغلی است.
ویکراماسیگ و زویزا (۲۰۰۷)	صلاحیت مجموعه‌ای از ویژگی‌های قابل اندازه‌گیری یک فرد است که با عملکرد مؤثر در یک شغل، سازمان و یا فرهنگ خاص مرتبط است.
بویاتزیس (۲۰۰۸)	صلاحیت ویژگی‌هایی فردی است که به گونه‌ای علی موجب عملکرد اثربخش یا برتر در یک شغل می‌شود.
مولدر، گیولیکرز، بیمانز و وسلینک (۲۰۰۹)	صلاحیت شامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز برای عملکرد شغلی مؤثر، حل مسئله در یک سازمان، شغل، نقش و وضعیت خاص است.
هو و هو (۲۰۰۹)	صلاحیت مجموعه‌ای از ویژگی‌های مختلف است که کارکنان را به تولید عملکرد کاری برجسته هدایت نموده و شامل دانش، مهارت، شخصیت و انگیزش و غیره است.
سانچز (۲۰۱۱)	صلاحیت را به عنوان مجموعه‌ای از دانش، مهارت، نگرش و صفات مرتبط با شغل فرد تعریف می‌کند که عملکرد کاری فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

منبع: (رضایت و صادق بیگی، ۱۳۹۷)

جدول فوق نشان می‌دهد اکثر تحقیقات از بین مؤلفه‌های شایستگی چهار مؤلفه اصلی شامل دانش، مهارت، توانایی و انگیزه را نام می‌برند. براساس تعاریف فوق شایستگی‌ها هم هدف و هم وسیله می‌باشند. دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها وسیله‌اند و هدف، اجرای اثربخش فعالیت‌های شغل و یا تحقق استانداردهایی که از کارکنان انتظار می‌رود، می‌باشد (چیانگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۶).

الگوهای مختلفی در زمینه صلاحیت حرفه‌ای ارائه شده است. از جمله، الگوی صلاحیت انجمن آموزش و توسعه منابع انسانی آمریکا^۲ (۲۰۱۵) که شامل مؤلفه‌های مربیگری، مدیریت تغییر، بهبود عملکرد، طراحی آموزشی، آموزش دادن، فناوری یادگیری، مدیریت دانش، مدیریت برنامه‌های یادگیری، مدیریت استعداد یکپارچه و ارزیابی تأثیر یادگیری می‌باشد و انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران^۳ (۱۳۹۴) صلاحیت حرفه‌ای را شامل موارد طراحی و تدوین استراتژی‌های آموزش و توسعه، نیازسنجی و طراحی آموزشی، مدیریت و هدایت برنامه‌های آموزشی، ارزشیابی و سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی، برنامه‌ریزی و توسعه مسیر شغلی کارکنان، مدیریت و توسعه دانش سازمانی، مربیگری و نظارت، توسعه رهبری می‌داند (پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۶).

ارزش الگوهای صلاحیت به این است که رویکردی کلان‌نگر فراهم می‌نماید که بتوان به واسطه آن شایستگی‌های مورد نیازی را که یک فرد باید دارا بوده یا باید هنوز به دست آورد، در یک شغل یا صنعت مشخص به نمایش می‌گذارد. این اطلاعات می‌تواند توسط توسعه منابع انسانی یا توسعه حرفه‌های نیروی کار در زمینه‌های مختلفی مورد استفاده قرار گیرد (دلماره و وینترتون^۴، ۲۰۰۵). بنابراین به کارگیری الگوی صلاحیت حرفه‌ای در یک نظام آموزشی می‌تواند کاربردهای مختلفی داشته باشد از جمله اینکه برای نیازسنجی آموزشی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه آموزشی، ارزشیابی کارآیی، اثربخشی آموزش و نهایتاً برنامه‌ریزی برای رشد و

1. Chyung

2. ASTD

3. ISTD

4. Delamare & Winterton

پیشرفت خود به کار رود (صالحی و کرمی، ۱۳۸۹). اگر در انتصاب راهبران آموزشی، به مهارت‌ها و شایستگی‌های آن‌ها توجه شود و ملاک‌گزینش آن‌ها، تخصص و شایستگی‌های لازم باشد و راهبران نیز به آثار کاربرد این شایستگی‌ها در پیشبرد اهداف توجه داشته باشند، زمینه فراهم خواهد شد تا از تمام امکانات و منابع به نحو مطلوب استفاده شود. نتیجه این امر در دراز مدت بهره‌وری هرچه بیشتر نظام آموزشی و تحقق اهداف آن خواهد بود (دوبویس و راثول، ۲۰۰۴، به نقل از فرزانه و همکاران، ۱۳۹۴). در واقع، طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای منجر به ارتقا کیفیت، انتخاب و انتصاب راهبران آموزشی، برنامه‌ریزی برای رشد شایستگی‌ها و ارزشیابی صحیح از عملکرد آنان متناسب با شایستگی‌های مورد نظر و در نتیجه افزایش کارایی و اثربخشی نظام آموزشی می‌شود.

نظارت بالینی همراه با منتورینگ: چارچوب مفهومی پژوهش

از نظر زیپدا^۱ (۲۰۰۷) ارتباط روشن و آشکاری میان نظارت آموزشی و رشد حرفه‌ای وجود دارد و رویکردهای مختلف نظارت آموزشی مانند نظارت بالینی^۲، منتورینگ^۳ و غیره باعث این رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌شوند. در واقع، نظارت بالینی و منتورینگ دور از یکدیگر نیستند و از بسیاری جهات به طور بالقوه مکمل یکدیگر هستند (جانسون^۴، ۲۰۰۷). هرچه همبستگی بین منتورینگ و نظارت در هر یک از رده‌های شخصی یا محیط آموزشی گسترده‌تر باشد، نتایج برای معلمان بهتر خواهد بود.

نظارت بالینی اشاره به نظارتی دارد که جنبه تعاملی داشته باشد و به جای قدرت متمرکز بر یک فرد (ناظر)، مردم سالار و معلم محور باشد (اچسون و گال، ۱۳۸۹). در واقع، در نظارت بالینی، این معلم است که تصمیم می‌گیرد چه موضوعاتی برای چه منظوری مورد بررسی قرار گیرد. وظیفه ناظر این است که به معلم کمک کند تا اول موضوعاتی را که لازم می‌داند در زمینه تدریس معلم بهبود یابد، مشخص گردد و سپس مسئله تدریس را برای معلم روشن سازد؛ مرحله بعد ناظر کمک‌های فنی ضروری و امکانات و منابع را برای معلم فراهم می‌کند.

-
1. Zepeda
 2. Clinical Supervision
 3. Mentoring
 4. Johnson

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی بدین ترتیب نقش ناظر، تسهیل‌کننده فرایند رشد حرفه‌ای معلم است (خدیوی، ۱۳۹۶). از سوی دیگر، منتورینگ را رابطه‌ای توسعه‌ای و از روی هدف می‌دانند که در آن یک فرد با تجربه و مطلع، زندگی شخصی و حرفه‌ای فردی کم تجربه و با آگاهی کم را پرورش می‌دهد (هارت^۱، ۲۰۰۹). از نظر جونز^۲ و همکاران (۲۰۰۹) در مراکز علمی تمرکز منتورینگ بر رشد شخص یا منتی^۳ می‌باشد. به بیان بهتر، منتورینگ یک ارتباط توسعه‌ای یا رشدی، مراقبتی، مشارکتی و کمک‌کننده می‌باشد که در آن یک فرد (منتور) برای افزایش رشد، دانش و مهارت فرد دیگر (منتی) وقت، دانش و مهارت می‌گذارد (گوردون، ۱۹۹۲، به نقل از مونیکا و الینا^۴، ۲۰۱۱). جانسون (۲۰۱۴) به رابطه جالبی بین منتورینگ و نظارت^۵ اشاره دارد. وی رابطه بین منتورینگ و نظارت را بر یک پیوستار رابطه ارائه می‌دهد که در آن منتورینگ بیشتر از منظر کیفیت رابطه تعریف می‌شود تا از منظر تفویض وظایف و منتی. به بیان دیگر، منتورینگ را به عنوان فعالیت خاصی برای تعیین وظایف تصور نمی‌کند، بلکه به عنوان یک رابطه خاص در چارچوب کار نظارت و مشاوره می‌داند. این نوع نظارت توسط سطح شمول، روابط متقابل، ارتباط عاطفی و همکاری واقعی تعریف می‌شود و با رشد نظارت، روابط فراگیرتر می‌شود (جانسون، ۲۰۰۷).



شکل ۱. پیوستار رابطه منتورینگ

مدل پیوستار رابطه منتورینگ جانسون (۲۰۱۴)، منتورینگ را به عنوان بالاترین سطح یک رابطه تلقی می‌کند که با مشاوره شروع می‌شود و با نظارت ادامه می‌یابد. دو بعد این پیوستار که باید مورد تأکید قرار گیرد عبارتند از بعد تعامل گرا و تحول آفرین که دو نوع رابطه را ارائه می‌دهند. بعد اول نشانگر مشاوره و نظارت است و دومین بعد ویژگی بارز منتورینگ می‌باشد. هیچ یک از سطوح رابطه را نمی‌توان بد یا بهتر ارزیابی کرد، فقط می‌توان آن‌ها را به عنوان

1. Hart
2. Jones
3. Mentee
4. Monica & Alina
5. Mentoring Relationship Continuum(MRC)

سطوح رشد با ویژگی ها، اهداف و چشم انداز رشد بیشتر در نظر گرفت (زابوکوچ^۱، ۲۰۱۷). جانسون و همکاران (۲۰۱۴) اصطلاح راهبر (ناظر) تحول‌آفرین^۲ را برای زمانی که رابطه متورینگ در فرایند نظارت بالینی استفاده می‌شود، به کار برده و نظارت تحول‌گرا را به عنوان یک رابطه تحولی غنی تعریف می‌کنند که با افزایش روابط متقابل، طیف وسیعی از عملکردهای متورینگ شامل حمایت روانشناختی و شغلی و نیز یک احساس قوی از همکاری و مشارکت پدیدار می‌شود. به این صورت، فرآیند نظارت بالینی اغلب به عنوان یک رابطه متورینگ شناخته می‌شود. در نتیجه، راهبر تحول‌آفرین «مستقیماً با فعالیت‌های متورینگ اثرگذار، مرتبط است» (اس‌تی‌کلر و دلوگا^۳، ۲۰۰۱، سسیک و گودشالک^۴، ۲۰۰۰). بنابراین، متورینگ نظارتی به عنوان یک فعالیت تحول‌آفرین شامل تعهد متقابل متور و منتهی برای رشد بلندمدت منتهی می‌باشد که به عنوان یک سرمایه گذاری شخصی و برون سازمانی متور روی منتهی و هم‌چنین تغییر منتهی توسط وی دیده می‌شود. این موارد با به اشتراک گذاری ارزش‌ها، دانش، تجربه و موارد دیگر انجام می‌شود (اسکاندورا و اسچرشیم^۵، ۱۹۹۴). با توجه به آنچه ذکر شد و در جمع‌بندی مطالب فوق می‌توان این‌گونه بیان کرد که طرح راهبری آموزشی ایجاد شد تا ضمن نظارت بر فرآیند آموزشی به توانمندسازی، رشد حرفه‌ای معلمان کمک شود و منجر به حمایت‌های روانی - اجتماعی بیش از پیش برای آن‌ها شود. از سویی دیگر، برای نومعلمان به ویژه معلمان کلاس‌های چندپایه این مسئله ضروری است که در شروع حرفه معلمی با واقعیات مربوط به کلاس درس و فرهنگ‌های آن و محیط پیرامون خود آشنا شوند تا بتوانند این مسائل را به تجارب مثبت در جهت تکوین و تشکیل هویت معلمی تبدیل کنند. این مهم در چارچوب‌های فعلی و با روش‌های کنونی به متصه ظهور نخواهد رسید و نیازمند وجود راهبران تحول‌آفرین می‌باشد. راهبران نیاز دارند به عنوان متور خدمت کنند تا بتوانند رهبری تحول‌آفرین را فعال کرده و نگرش‌های مثبت حرفه‌ای و انتظارات شغلی معلمان را ارتقا دهند (اسکاندورا و ویلیامز^۶، ۲۰۰۴). پژوهش حاضر درصدد رسیدن به الگوی صلاحیت

1. Zabukovec
2. Transformational Supervisor
3. St Clair & Deluga
4. Sosik & Godshalk
5. Scandura & Schriesheim
6. Scandura & Williams

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی می‌باشد و بدین منظور سوالات پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

- ۱- الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی دوره ابتدایی در ایران، با توجه به مبانی نظری، پژوهش‌های مرتبط با این موضوع و نظام آموزشی ایران چگونه می‌باشد؟
- ۲- الگوی طراحی شده از نظر کنشگران برنامه درسی (راهبران آموزشی، معلمان و مدیران) تا چه حد دارای اعتبار می‌باشد؟

روش پژوهش

از آنجا که به تمام سؤال‌های پژوهش نمی‌توان با استفاده از یک روش پژوهشی پاسخ داد، در پژوهش حاضر نیز متناسب با اهداف و سوالات پژوهش از روش‌های پژوهشی مختلف بنا به ضرورت، استفاده شده است. برای پاسخ به سوال اول پژوهش، روش پژوهش اسنادی، تحلیل محتوای کیفی و مصاحبه (با متخصصان حوزه مدیریت، خبرگان راهبری آموزشی، صاحب-نظران برنامه درسی) استفاده شده است. روش پژوهش اسنادی هم به منزله روشی تام و هم تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی مورد توجه بوده است. روش اسنادی یعنی تحلیل آن دسته از اسنادی که شامل اطلاعات درباره پدیده‌هایی است که قصد مطالعه آن‌ها را داریم. این روش مستلزم جست و جویی توصیفی و تفسیری است (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴). تحلیل محتوا به هر رویه‌ای که برای تحلیل، تلخیص، طبقه‌بندی و استنباط کردن خصوصیات خاص از متن منجر می‌شود و در مواردی معنای پنهان واقع در آن هویدا شده و گاهی امکان مقایسه چندین متن را به ما می‌دهد، اطلاق می‌گردد. در واقع، تحلیل محتوا می‌تواند در راستای رسیدن به الگو یا چارچوبی مفهومی، توصیف و تلخیص داده‌ها، استنباط از آن‌ها و تدوین نظریه به کار رود (مؤمنی راد و همکاران، ۱۳۹۲). برای پاسخ به سوال دوم پژوهش نیز از روش دلفی^۱ استفاده شده است. زمانی که بنا باشد درباره اتفاق نظر یک جمع صاحب‌نظر در یک موضوع خاص به بررسی پرداخته شود، از این روش استفاده می‌شود. این روش، فرآیندی ساختاریافته برای جمع‌آوری و طبقه‌بندی دانش موجود در نزد گروهی از کارشناسان و خبرگان است که از طریق مصاحبه و توزیع پرسشنامه‌هایی در بین

افراد و بازخورد کنترل شده پاسخ‌ها و نظرهای دریافتی صورت می‌گیرد (شیعه و همکاران، ۱۳۹۶). روش دلفی در زمینه‌هایی از جمله تصمیم‌گیری و افزایش اثربخشی آن، نیازسنجی، کمک به برنامه‌ریزی، تعیین سیاست‌ها و توافق گروهی کاربرد دارد (ناطق و همکاران، ۱۳۹۷). در این پژوهش نیز به منظور رسیدن به اعتبار اجرایی یافته‌های حاصل از پیشینه پژوهش، مبانی نظری و مصاحبه‌ها که در پاسخ به سوال نخست پژوهش بدست آمدند، از نظرات ۱۵ نفر از خبرگانی که در واقع کنشگران برنامه‌های درسی می‌باشند، استفاده شده است. نظرات این افراد به صورت پرسشنامه دلفی با مقیاس ۹ درجه‌ای لیکرت مورد بررسی قرار گرفت. معیارهای انتخاب منابع در روش تحلیل اسنادی، به روز بودن و سودمندی بوده که بر این اساس فهرستی گویا از منابع قابل دسترس و معتبر منتشر شده متناسب با موضوع پژوهش جستجو و گردآوری شد و با مرور عناوین و چکیده‌های آن‌ها، ۴۰ منبع انتخاب و نهایی شدند. برای انتخاب افراد مشارکت‌کننده در مصاحبه از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند^۱ استفاده گردید. از سوی دیگر، معیار انتخاب تعداد مشارکت‌کنندگان، اشباع نظری^۲ بود. به عبارتی انتخاب افراد تا زمانی ادامه پیدا نمود که اطلاعات جدیدی به اطلاعات قبلی اضافه نشود. به این ترتیب ۹ نفر از افراد متخصص و صاحب‌نظر برای انجام مصاحبه انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری کنشگران خبره جهت پاسخ به سوال دوم پژوهش، از روش گلوله برفی^۳ استفاده شده است. این نوع نمونه‌گیری یک روش غیراحتمالی است که حالت انتخاب تصادفی نیز دارد و زمانی مناسب است که اعضای یک گروه یا جامعه به راحتی قابل شناسایی نباشند. در این روش ابتدا افرادی شناسایی شده و پس از دریافت اطلاعات از آن‌ها خواسته می‌شود افراد دیگری را معرفی کنند (بابی، ۲۰۰۲).

در بخش اول پاسخ به سؤال نخست پژوهش و به منظور تحلیل اسنادی مبانی نظری، پیشینه پژوهشی و اسناد بالا دستی از ابزار چک‌لیست و برگه‌های فیش‌برداری و برای بخش دوم سوال نخست پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۴ استفاده شد. برای پاسخ به سوال دوم

-
1. Purposive Sampling
 2. Theoretical Saturation
 3. Snowball sampling
 4. Babbie
 5. Semi-structured interview

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. بدین شکل که مجموعه مؤلفه‌ها و مقوله‌های الگوی تدوین شده در مرحله کیفی، به پرسشنامه تبدیل و در اختیار گروهی از خبرگان، جهت اظهارنظر در مورد اهمیت و تناسب آن‌ها قرار گرفت و اطلاعات پرسشنامه‌ها جمع‌آوری و به روش دلفی تحلیل گردید. به منظور تعیین اعتبار درونی (قابلیت اعتبار) یافته‌ها از تکنیک‌های تثلیث، کسب اطلاعات موازی، کنترل‌های اعضا و خودبازبینی محقق استفاده شد. در تثلیث، از داده‌های متنوع، مصاحبه شونده‌گان مختلف و روش‌های متعدد جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها بهره گرفته شد. در تکنیک کسب اطلاعات دقیق موازی، تحلیل‌ها و طبقه‌بندی‌ها به دیگر صاحب‌نظران در این زمینه، جهت اظهارنظر ارائه گردید و در تکنیک کنترل‌های اعضا، یافته‌ها به مصاحبه شونده‌گان ارائه گردید تا از بازخوردهای آنان در مرحله گزارش نتایج و هم‌چنین صحت نتایج حاصله، اطمینان حاصل شود. در تکنیک خودبازبینی محقق، فرایند و نتایج تحلیل به طور مستمر و مداوم توسط محقق بازنگری گردید که حاصل همه این اقدامات افزایش قابلیت اعتبار پژوهش را دربرداشت. برای تعیین اعتبار بیرونی (قابلیت انتقال) یافته‌ها، نیز از سه تکنیک حصول اشیاع نظری، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها، توصیف غنی داده‌ها بهره گرفته شد، به این ترتیب که محقق در مورد تمام نکاتی که ممکن است بر قابلیت انتقال اثر بگذارد و قابلیت تعمیم نتایج به سایر حوزه‌ها و زمینه‌ها را افزایش دهد، تأکید داشت. در این زمینه جامع و مانع بودن طبقه‌بندی و کدگذاری‌های صحیح و بررسی و تحلیل عمیق داده‌ها جهت افزایش قابلیت انتقال ضروری می‌نمود که توسط محقق انجام پذیرفت. جهت تعیین اعتبار سازه‌ای (تأیید پذیری) یافته‌ها نیز سه تکنیک جمع‌آوری داده از منابع متعدد، انعطاف پذیری چهارچوب تئوریک پیشنهاد شده و انعطاف روش در تحقیق حاضر مورد توجه قرار گرفته است. منابع داده‌ای متنوع بوده و سه‌سوسازی به کار گرفته شده است. چهارچوب پیشنهادی بارها اصلاح و تغییر کرده است. هم‌چنین برنامه مصاحبه‌ها، بارها ارزیابی مجدد شده و محتوا و فرایندهای آن مورد بازبینی قرار گرفته و در تفسیرها، پیشنهادها و یافته‌ها، کاملاً منعطف عمل شده است. به منظور حصول اطمینان از پایایی کدگذاری‌ها از روش کاپای کوهن استفاده گردید. از این طریق می‌توان میزان توافق دو اندازه‌گیری را ارزیابی کرد. ضرب کاپا بین صفر تا یک متغیر است و به صورت درصد بیان می‌شود. در این پژوهش مقدار ضریب کاپا برابر با $0/84$ بدست آمد.

یافته‌های پژوهش

پاسخ به سؤال نخست: از مجموع یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی مبانی نظری، اسناد بالادستی، پیشینه پژوهشی و مصاحبه‌های انجام شده با صاحب‌نظران، شایستگی‌های مورد نیاز راهبران آموزشی در قالب مضمون، مقوله و مفهوم احصا شد که در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول ۲: شایستگی‌های مورد نیاز راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

مضمون	مقوله	مفهوم
شایستگی‌های پایه	ویژگی‌های شخصیتی	صبور، روحیه‌بخش، مصمم‌بودن، بسیارصادق، الهام‌بخش دیگران، دارای نشاط، پشتکار و انرژی، داشتن اعتماد به نفس، قابل اعتماد و اطمینان، با تدبیر، خوش خلق، مسئولیت‌پذیر، توانایی جسمی بالا، داشتن ظاهری مرتب و آراسته
	مهارت‌های ذهنی	تجسم‌گرایی، جامع‌نگری، تعمق، تفکرخلاقانه، سازگار باشرايط متغیر، تفکر انتقادی، خود‌مدیریتی، استفاده از هوش‌های چندگانه، بلوغ شخصی و حرفه‌ای، توانایی تجزیه، تحلیل و تفسیر اطلاعات
	شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی	ترویج اخلاق در عمل، خداباوری، معنویت و اخلاق، بررسی و توصیه خط‌مشی، داشتن ارزش‌ها و دیدگاه‌های کاملاً مرتبط، رعایت مباحث دینی و شرعی
	دانش	دانش از موضوع، دانش برنامه درسی، دانش تربیتی، دانش رهبری، دانش در مورد تفویض وظایف، دانش درباره روابط عمومی، یافتن جدیدترین تحقیقات علمی و اطلاعات و کاربرد آن‌ها، تحقیق و توسعه، دانش در زمینه روش‌های مختلف ارزیابی و کاربرد آن‌ها، دانش و درک حرفه‌ای از اهداف، اولویت‌ها و غیره
	مهارت‌های میان فردی و ارتباطی	همدل، تمایل به گفتگو، آگاهی از روابط، آغازگر رابطه، آگاهی اجتماعی، دارا بودن مهارت‌های ارتباطی و آموزش این مهارت‌ها به دیگران، افزایش تبادل حرفه‌ای بین مدارس و طراحی شبکه‌های ارتباطی با معلمان، تعامل و برقراری ارتباط صمیمانه با تمام افراد شامل خانواده‌ها، معلمان و دانش‌آموزان، ارتباط با سازمان آموزش و پرورش، ارتباط با نهادهای مختلف جامعه، ارتباط با مشاغل مختلف

مضمون	مقوله	مفهوم
شایستگی‌های تخصصی	مدیریت بهینه برنامه درسی	تسلط بر برنامه‌های درسی و حوزه یادگیری، بررسی و تطبیق برنامه‌های مختلف تغییر، حمایت از برنامه‌های مختلف تغییر برای اثربخشی مدارس، مهارت در امر تدریس و راهنمایی افراد در زمینه ارائه راه‌های جدید و پیشرفته، تقویت مهارت‌های تفکر و تأمل معلمان، تقویت نقاط مثبت فرایند تدریس و ارائه راهکار برای نقاط ضعف، توجه به مهارت‌محوری در دانش‌آموزان به جای دانش‌محوری، توانایی تولید محتوا، شناخت موانع برنامه درسی و رفع آن‌ها، شناخت دانش‌آموزان در ابعاد مختلف، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، شناخت مسائل دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری	مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری	درک صحیح از ماهیت آموزش و پرورش، درک صحیح از فرایند آموزشی، داشتن علم به‌روز نسبت به فرایند آموزشی، تفاوت قائل شدن میان آموزش و یادگیری، توانایی طراحی آموزشی، توانایی برنامه‌ریزی آموزشی، توانایی آموزش دادن، تسلط بر آموزش، توانایی برگزاری کارگاه‌های آموزشی، توانایی کاربرد فناوری و تکنولوژی
نظارت و ارزیابی آموزشی	نظارت و ارزیابی آموزشی	درک قوانین و مقررات مدرسه، داشتن رویکرد نظارت، تطبیق نظارت با اهداف آموزشی، مدیریت آموزشی و اداری و زمینه سازمانی، نظارت مدیریتی، نظارت علمی، نظارت آموزشی، گنجاندن مشاهده مستقیم در نظارت، توانایی اعمال مهارت‌های نظارتی، کاربرد روش‌های مختلف ارزشیابی برای ارائه بازخورد دقیق و سازنده، توانایی ارزیابی عملکرد معلمان، توانایی ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، توانایی کنترل اجتماعی نومعلمان، تسهیل نظارت بر گروه، قضاوت درست و تصمیم‌گیری‌های به جا و مناسب، نوشتن گزارش
شایستگی‌های حرفه‌ای	حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان	داشتن نگرش مثبت و حمایتی، ایجادکننده جو حمایتی، توانایی تقویت روحیه و باور معلمی، توانایی ایجاد محیطی پر از اعتماد و صداقت، داشتن بینش و آگاهی، ایجاد و تقویت فرهنگ همکاری، توانایی کار با افراد و ایجاد انگیزه در آن‌ها، گوش دادن فعال، تشخیص شرایط انزوا یا رنج روانی، تشخیص مشکلات و گرفتن مشاوره از دیدگاه‌های مختلف، کمک و درگیر کردن افراد مورد نیاز به تغییر، ارائه پشتیبانی مؤثر و کارآمد از افرادی که می‌توانند تغییر ایجاد کنند، تقویت تعهد و مسئولیت‌پذیری مشترک، عشق به شغل معلمی، درک و شناخت معلم و نیازهای او به

مفهوم	مقوله	مضمون
<p>معنای تمام و کمال، کمک به معلم در مدیریت احساسات و برخورد با شرایط بحرانی، مجهز کردن معلمان به مهارت برای رشد و اصلاح برنامه درسی، مجهز کردن معلمان به مهارت‌های رهبری همکاران، مجهز کردن معلمان به دانش و مهارت رهبری برنامه درسی، افزایش اعتماد به نفس و انگیزه در معلمان، توجه منصفانه به نظرات معلمان، داشتن مهارت کوچینگ، کمک به معلمان جهت کسب و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای خاص (ارتباط نظری و عملی)، حمایت از توسعه روحیه انتقادی، آشنا با مباحث روان شناسی، کمک به نومعلمان برای گذر از سال‌های اولیه و بحران این سال‌ها، توانایی رفع آسیب‌های اجتماعی نومعلمان، انجام پروژه‌های مشارکتی برای رشد خود و دیگران</p>		
<p>سرمایه معلمان، داشتن مقبولیت و محبوبیت نزد معلمان، اعتقاد قلبی و درونی به امر راهبری آموزشی، سطح بالای تحصیلات رسمی، داشتن تجربه عملیاتی و نظری، داشتن تجربه کافی در مورد شیوه‌های تدریس در اکثر پایه‌های تحصیلی و کلاس‌های چندپایه، برنامه‌ریزی استراتژیک، تعیین جهت و توسعه راهبردی، شناسایی اهداف و واقعیت فعلی، پذیرفتن عدم قطعیت در کار خود، نظم دهنده و مجری، آگاهی سیستمیک، برنامه‌ریزی و سازماندهی فعالیت‌های ضمن خدمت معلمان، افزایش اقتدار حرفه معلم، تقویت فرهنگ بهبود مداوم حرفه‌ای و تقویت مهارت‌های حرفه‌ای، ارتقا استانداردهای حرفه‌ای، پذیرفتن نقش خود به عنوان یک سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای</p>	<p>توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای</p>	
<p>مدیریت فرهنگ و جو سازمان، مدیریت کل حوزه، مدیریت پیرامون محیط یادگیری، مدیریت چشم انداز تغییرات موردنظر، تطبیق اهداف سازمانی و فردی، نفوذ، بصیرت و چالش‌پذیری، الگوسازی، اعمال و به اشتراک گذاشتن استراتژی‌های مؤثر مدیریت کلاس و زمان، مدیریت تغییرات</p>	<p>مدیریت و رهبری</p>	

مضمون	مقوله	مفهوم
شناخت موقعیت و فرهنگ	شناخت فرهنگ محیط، فعالیت فرهنگی، آگاهی از جامعه‌شناسی روستایی، آگاهی از جامعه‌شناسی دختران، پسران، اقلیت‌ها و به حاشیه رفته‌ها، درک و فهم شرایط محلی، درک و فهم عشایر و سیار بودن مدارس آن‌ها، توانایی آسیب‌شناسی بخش و منطقه مربوط به خود، توانایی تعیین و انجام سیاست‌های بومی، توانایی آموزش نوع رفتار با آداب و رسوم محلی، توانایی اقدام به موقع و متناسب با موقعیت و شرایط محیطی	



شکل ۲: الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

پاسخ به سوال دوم پژوهش:

جهت پاسخگویی به این سؤال و به منظور رسیدن به اعتبار اجرایی یافته‌های حاصل از پیشینه پژوهش، مبانی نظری و مصاحبه‌ها که در پاسخ به سوال نخست پژوهش بدست آمدند، از روش دلفی استفاده شد. در حقیقت، از طریق پرسشنامه دلفی نظرات ۱۵ نفر از خبرگانی که در واقع کنشگران برنامه‌های درسی (راهبران آموزشی، مدیران، معلمان) محسوب می‌شدند، مورد بررسی قرار داده شد تا میزان اعتبار و اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها مشخص شود. برای این منظور، به غربالگری مؤلفه‌های حاصل از مرحله کیفی و کدگذاری‌های انجام شده پرداخته شد تا با توجه به نظرات خبرگان پژوهش مورد تأیید قرار بگیرند و در صورت عدم تطابق، هر مؤلفه حذف یا مؤلفه‌ای در صورت صلاحدید خبرگان اضافه گردد. این فرایند در سه مرحله انجام شد و در هر مرحله به جمع‌آوری نظرهای خبرگان کنشگر برنامه درسی و امتیازدهی آن‌ها به مؤلفه‌ها و سپس محاسبه میانگین نظرات و در ادامه بررسی توافقی نظرات مراحل غربالگری مؤلفه‌ها از طریق محاسبه ضریب هماهنگی کندال پرداخته شد. با توجه به اینکه میانگین نظرات به دست آمده برای تمامی مؤلفه‌ها در هر سه مرحله بیشتر از مقدار آستانه (۷) بود، تمامی مؤلفه‌ها به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار در پژوهش انتخاب شدند و هیچ یک از آن‌ها حذف نشدند. برای پایان راندهای تکنیک دلفی در این پژوهش، از ضریب هماهنگی کندال برای تصمیم‌گیری درباره توقف یا ادامه دورهای دلفی استفاده شد. مقدار آماره کندال محاسبه شده در مرحله اول نظرسنجی ۰/۲۳۸. و در مرحله دوم آماره کندال ۰/۳۲۶. بدست آمد. به عبارت دیگر، در این مراحل به ترتیب ۲۴ و ۳۳ درصد هماهنگی بین دیدگاه‌ها وجود داشت که این مقدار کمتر از ۰/۵ می‌باشد، لذا نیاز بود تا مجدداً از خبرگان پژوهش در مورد مؤلفه‌ها نظرسنجی شود. در ادامه مرحله سوم روش دلفی به تفصیل آمده است.

مرحله سوم جمع‌آوری نظرهای خبرگان کنشگر برنامه درسی

با توجه به پایین بودن درصد هماهنگی بین دیدگاه‌ها، به منظور بررسی مجدد قضاوت‌ها در مورد اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها، پرسشنامه دلفی مرحله سوم، مجدداً در اختیار خبرگان پژوهش به منظور امتیازدهی مجدد قرار گرفت. در این مرحله نیز میانگین‌های به دست آمده در مرحله دوم در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار می‌گیرد و از اعضا درخواست می‌شود که با در

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی
 نظر داشتن پاسخ گروهی به دست آمده از مرحله دوم، پاسخ های خود را بازبینی کنند و در صورتی که لازم می‌دانند آن‌ها را تغییر بدهند.

جدول ۳: امتیاز مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در مرحله سوم

میانگین نظرات	مقوله															مضمون	
	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		خبره
۸/۳۳۳	۹	۸	۹	۸	۸	۹	۸	۸	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸	ویژگی‌های شخصیتی
۷/۸۶۸	۸	۸	۸	۷	۷	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	مهارت‌های ذهنی
۷/۴۰۰	۸	۸	۷	۸	۷	۷	۸	۷	۸	۷	۷	۷	۷	۷	۸	۷	شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی
۸/۸۰۰	۹	۹	۹	۹	۸	۹	۹	۸	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۸	دانش
۸/۶۰۰	۹	۹	۹	۸	۹	۸	۸	۸	۸	۹	۸	۹	۹	۹	۹	۹	مهارت‌های میان‌فردی و ارتباطی
۸/۱۳۳	۹	۸	۸	۸	۸	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	مدیریت بهینه برنامه درسی
۸/۴۰۰	۹	۸	۹	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸	۸	۹	۹	۹	مدیریت بهینه فرایند یاددهی- یادگیری

میانگین نظرات	مقوله															مضمون
	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۸/۶۰۰	۹	۹	۸	۹	۸	۹	۸	۹	۸	۸	۹	۹	۸	۹	۹	نظارت و ارزیابی آموزشی
۸/۱۳۳	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان
۸/۰۰۰	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای
۸/۸۰۰	۹	۹	۸	۹	۸	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۸	۹	۹	مدیریت و رهبری
۷/۷۷۸	۸	۸	۸	۸	۷	۸	۸	۸	۸	۷	۸	۸	۸	۸	۸	شناخت موقعیت و فرهنگ

با توجه به جدول شماره (۳)، میانگین نظرات به دست آمده برای تمامی مؤلفه‌ها در این مرحله نیز بیشتر از مقدار آستانه می‌باشد، بنابراین، تمامی مقوله‌ها به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار در پژوهش انتخاب می‌گردند و هیچ یک از آن‌ها حذف نمی‌شوند.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

بررسی توافقات نظرات مرحله سوم غربالگری مؤلفه‌ها

در این بخش نیز مجدداً ضریب همابستگی کندال به منظور بررسی سازگاری و توافق در قضاوت‌ها درباره اهمیت هریک از مؤلفه‌ها بررسی می‌گردد. ضریب کندال محاسبه شده در مرحله سوم نظرسنجی به صورت جدول شماره (۴) می‌باشد.

جدول ۴: ضریب همابستگی کندال مرحله سوم پرسشنامه

مضمون	مقوله	آماره آزمون	Sig
شایستگی‌های پایه	ویژگی‌های شخصیتی	.۵۵۴	.۰۰۰
	مهارت‌های ذهنی		
	شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی		
	دانش		
شایستگی‌های تخصصی	مهارت‌های میان فردی و ارتباطی	.۵۵۴	.۰۰۰
	مدیریت بهینه برنامه درسی		
	مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری		
شایستگی‌های حرفه-ای	نظارت و ارزیابی آموزشی	.۵۵۴	.۰۰۰
	حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان		
	توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای		
	مدیریت و رهبری		
	شناخت موقعیت و فرهنگ		

همانطور که در جدول شماره (۳) نشان داده شده است، مقدار آماره آزمون برابر $۰/۵۵۴$ بوده و از طرفی مقدار **Sig**، $۰/۰۰۰$ و کوچکتر از سطح آزمون $۰/۰۵$ می‌باشد، که نشان از معنادار بودن آماره آزمون دارد، در نتیجه فرض صفر که عدم تطابق و سازگاری در نتایج آراء در نظر گفته شده، رد خواهد شد. هم‌چنین باتوجه به مقدار آماره آزمون کندال $۰/۵۵۴$ ، این نتیجه حاصل می‌شود که در مورد مؤلفه‌های در نظر گرفته شده، به میزان ۵۵ درصد تطابق و سازگاری وجود دارد که این امر نیز نشان از بالا بودن اعتبار آزمون دارد. بنابراین با توجه به بیشتر بودن درصد تطابق و سازگاری میان نظرات خبرگان پژوهش در مورد مؤلفه‌ها از مقدار

۵۰ درصد، لذا فرایند نظرسنجی متوقف می‌گردد و اعتبار نتایج مورد تأیید قرار می‌گیرد. بنابراین با توجه به درصد توافق ۵۵ درصد و نظر به اینکه این مقدار از ۵۰ درصد بیشتر است و هم‌چنین با توجه به اینکه در دو راند متوالی روش دلفی هیچ یک از مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی، حذف یا اضافه نشده است، لذا می‌توان به نتایج حاصل از روش دلفی و پاسخ‌های خبرگان پژوهش در مورد مؤلفه‌های مورد نظر اکتفا نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که در مبانی نظری پژوهش اشاره شد در مدیریت منابع انسانی، هر عضو سازمان به دلیل نقشی که در آن ایفا می‌کند از جایگاهی خاص برخوردار است و راهبری آموزشی مؤثر و کارآمد در هسته مرکزی پیشرفت مدارس به طور کامل پذیرفته شده است. در واقع، ایجاد هماهنگی در اجزای فرآیند کلی آموزش و پرورش منوط است به اقدامات اثربخش راهبران آموزشی تحول‌آفرین. بنابراین یک چنین راهبری باید توانایی و مهارت هماهنگ‌سازی مجموعه فعالیت‌های دیگر اعضای نظام آموزشی در راستای تحقق اهداف آموزشی را داشته باشد. مجموعه شایستگی‌های موردنیاز راهبران که بتوان در قالب یک بسته تجویزی از آن استفاده کرد موضوعی است که در پژوهش حاضر در مورد راهبران آموزشی ایران در دوره ابتدایی با هدف شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای به آن پرداخته شده است. در این پژوهش، پس از طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی و شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های این الگو، نسبت به اعتبارسنجی این الگو با استفاده از روش دلفی اقدام شد. در واقع، الگوی شایستگی طراحی شده مبنای شناخت وضعیت مطلوبی است که راهبران آموزشی باید به آن‌ها نایل شوند و فاصله آن‌ها با وضعیت موجود، نیاز آموزشی آن‌ها محسوب می‌شود. آنچه مشخص است این است که شایستگی‌ها با عملکرد موفقیت‌آمیز در ارتباط هستند و الگوی شایستگی ابزار توصیفی برای شناسایی شایستگی‌های لازم برای فعالیت یک نقش خاص در کار، شغل یا سازمان می‌باشد (فاگ^۱، ۲۰۰۶). بنابراین، شناسایی این شایستگی‌ها باید در دستور کار مسئولان و مدیران آموزشی قرار گیرد. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد شایستگی‌های مورد نیاز راهبران آموزشی در دوره ابتدایی را می‌توان ذیل سه بعد

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی اصلی شایستگی‌های پایه، تخصصی و حرفه‌ای با ۱۲ مؤلفه و ۱۵۰ شاخص قرار داد. **شایستگی‌های پایه** برای هر شغل و حرفه‌ای لازم و ضروری می‌باشند. شایستگی‌های کلیدی در واقع ارزش‌های مهمی هستند که لازمه شغل راهبری آموزشی می‌باشد و اگر شخصی این لازمه‌های اولیه را نداشته باشد، شایستگی کافی برای انجام این شغل را ندارد. شایستگی‌های پایه عبارتند از قابلیت‌هایی که ارزشمند، کمیاب و غیرقابل جایگزین بوده و توانمندی‌های شخصیتی و رفتاری را در بر می‌گیرد (پورعابدی و همکاران، ۱۳۹۵) که تمام مسئولان و شاغلان سیستم آموزشی باید دارای آن باشند. در الگوی طراحی شده شایستگی‌های پایه پنج مؤلفه یا مقوله و ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های ذهنی، شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی، دانش و مهارت‌های میان فردی و ارتباطی را شامل می‌شود. **شایستگی‌های تخصصی** براساس اجرای عملیات بخصوص هر شغل (با سطح بالایی از شایستگی) نوشته می‌شود. در واقع شایستگی‌های تخصصی با تأکید بر مهارت‌های شغلی کارکردهای خاص و تخصصی افراد را متناسب با شغل‌ها و شرح وظایف آن‌ها و همچنین با توجه به کارکردهای هر سازمان متبلور می‌کند. در واقع در این سطح بر مهارت‌های شغلی بیشتر تأکید می‌شود تا بر رفتارهای افراد (پورعابدی و همکاران، ۱۳۹۵). شایستگی‌های تخصصی راهبران آموزشی شامل سه مؤلفه مدیریت بهینه برنامه درسی، مدیریت بهینه فرایند یاددهی - یادگیری و نظارت و ارزیابی آموزشی می‌باشد. **شایستگی‌های حرفه‌ای** مجموعه‌ای از مهارت‌ها، خصوصیات و رفتارهای فردی است که مستلزم هدایت دیگران است و برای انجام مؤثر راهبری آموزشی در سازمان آموزش و پرورش ضروری می‌باشد. این شایستگی‌ها شامل چهار مؤلفه حمایت و رشد حرفه-ای، توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای، مدیریت و رهبری و شناخت موقعیت و فرهنگ می‌باشد. جهت پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش و برای اعتباریابی الگوی طراحی شده از طریق یافته-های حاصل از پیشینه پژوهش، مبانی نظری و مصاحبه‌ها که در پاسخ به سوال نخست پژوهش بدست آمدند، از روش دلفی استفاده شد. از طریق پرسشنامه دلفی، نظرات ۱۵ نفر از خبرگانی که متشکل از راهبران آموزشی، مدیران و معلمان بودند، مورد بررسی گرفت تا میزان اعتبار و اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها مشخص شود. این فرایند در سه مرحله انجام شد و در هر مرحله به جمع‌آوری نظرهای خبرگان و امتیازدهی آن‌ها به مؤلفه‌ها و سپس محاسبه میانگین نظرات و در ادامه بررسی توافق نظرات مراحل غربالگری مؤلفه‌ها از طریق محاسبه ضریب هماهنگی

کندال پرداخته شد. با توجه به اینکه میانگین نظرات به دست آمده برای تمامی مؤلفه‌ها در هر سه مرحله بیشتر از مقدار آستانه ۷ بود، تمامی مؤلفه‌ها به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار در پژوهش انتخاب شدند و هیچ یک از آن‌ها حذف نشدند. در مرحله سوم مقدار آماره آزمون برابر ۰/۵۵۴ بوده که این امر نشان از بالا بودن اعتبار آزمون بود. بنابراین با توجه به ۵۵ درصد توافق میان نظرات خبرگان بر روی گویه‌ها و همچنین باتوجه به اینکه در سه راند متوالی هیچ یک از مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی، حذف یا اضافه نشده است، می‌توان به نتایج حاصل از روش دلفی و پاسخ‌های خبرگان پژوهش در مورد مؤلفه‌های مورد نظر اکتفا نمود.

با توجه به نتایج بدست آمده این نکته قابل ذکر است که انتخاب و انتصاب راهبران آموزشی در نظام آموزشی چالش‌هایی دارد که مستلزم توجه سیاستگذاران و مدیران حوزه آموزش ابتدایی کشور است چرا که راهبران علاوه بر داشتن شایستگی‌های پایه و تخصصی بایستی در شایستگی‌های حرفه‌ای نیز حرفی برای گفتن داشته باشند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد طرح راهبری آموزشی ایجاد شد تا ضمن نظارت بر فرآیند آموزشی به توانمندسازی، رشد حرفه‌ای معلمان کمک شود و منجر به حمایت‌های روانی-اجتماعی برای آنها و به‌ویژه برای نومعلمان شود. در تأیید این مطلب، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از نظر خبرگان مؤلفه مدیریت و رهبری آموزشی، دانش، مهارت‌های میان‌فردی و ارتباطی و همچنین نظارت و ارزیابی آموزشی از اهمیت و اولویت بالایی برخوردار می‌باشد.

نکته قابل تأمل این است که این شایستگی‌ها قابل آموزش هستند لذا آگاهی از آنها کمک شایانی به مسئولین نظام آموزشی می‌کند تا با امکانات و منابع موجود تمام تلاش خود را در مجهز کردن راهبران به این شایستگی‌ها معطوف دارند. به منظور ایجاد اطمینان در مدیران جهت بکارگیری شاخص‌های شناسایی شده، پیشنهاد می‌شود محققان میزان تأثیرات هر یک از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها را و همچنین اولویت و وزن هر یک را مشخص نمایند و سپس در اختیار مسئولان و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی قرار دهند. هم‌چنین انجام مطالعات عمیق رفتاری جهت شناخت هرچه بیشتر مفهوم صلاحیت و چگونگی رشد و توسعه آن و طراحی الگوهای صلاحیت راهبران آموزشی متناسب با نیاز هر استان و در نهایت تدوین برنامه و

طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی
محتوای آموزشی ضمن خدمت راهبران آموزشی درباره آموزش شایستگی‌های حرفه‌ای از
پیشنهادات پژوهشی این مطالعه می‌باشد.

منابع

- اچسون، کیت و گال، مردیت دامین (۱۳۸۹). نظارت و راهنمایی تعلیماتی (آموزشی): کاربرد فنون
کلینیکی در نظارت، راهنمایی، کارورزی و آموزش های پیش و ضمن خدمت معلم. ترجمه
محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- الیوا، پیتر (۱۳۷۹). نظارت و رهبری آموزشی در مدارس امروز، (ترجمه منوچهر جواهری). تهران:
وزارت آموزش و پرورش، دفتر همکاری‌های بین المللی.
- پورعابدی، محمدرضا. ضرابی، وحید. سجادی نائینی، حنان و رضی، زهرا (۱۳۹۵). طراحی مدل
شایستگی چندبعدی مدیران و کارکنان. فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه
جامع امام حسین (ع). سال هشتم، شماره ۲. ص ۵۲-۲۷.
- پورکریمی، جواد. کرامتی، محمدرضا و محمدی، علیرضا (۱۳۹۶). طراحی و تبیین صلاحیت‌های
حرفه‌ای کارشناسان منابع انسانی، فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات مدیریت (بهبود و
تحول). سال بیست و ششم، شماره ۸۶، ص ۹۶-۶۱.
- خدیدی، اسداله (۱۳۹۶). روند تحولات نظارت و رهبری آموزشی (مفاهیم، اصول، فنون و مدل‌ها)،
تبریز: انتشارات شایسته.
- رضایت، غلامحسین و صادق بیگی، منیژه (۱۳۹۷). تدوین الگوی شایستگی‌های دبیران دبیرستان‌های
دولتی ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۶۵، سال هفدهم.
- سداوی، سعاد. پارسا، عبدالله و بیرمی پور، علی (۱۳۹۹). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش-
دبستانی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، مطالعات برنامه درسی، شماره ۵۸، سال پانزدهم، ۷۰-۴۱.
- شیعه، اسماعیل. دانشپور، سیدعبدالهادی و روستا، مریم (۱۳۹۶). تدوین مدل شاخص‌های مکانی
پایداری اجتماعی به کمک روش دلفی و تکنیک شانون. معماری و شهرسازی آرمان شهر،
شماره ۱۹.
- صادقی فسایی، سهیلا و عرفان‌منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم
اجتماعی. راهبرد فرهنگ. شماره بیست و نهم.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۸، سال هجدهم، بهار ۱۴۰۲

صالحی، مسلم و کرمی، مرتضی (۱۳۸۹). توسعه مدیریت مبتنی بر شایستگی رویکردی نوین در آموزش و توسعه مدیران. تهران: آبیژ.

عابدی نیا، افشین. معینی کیا، مهدی و قربانزاده طولارود پایین، پدram (۱۳۹۹). مطالعه کیفیت خدمات راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان مدارس چندپایه. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی. دوره ۲. شماره ۱.

فرزانه، محمد. پورکریم، جواد و نوروزی، میترا (۱۳۹۴). ارائه الگوی صلاحیت های حرفه ای مدیران مدارس متوسطه، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۹، شماره ۲، صفحه ۸۳-۹۵.
مرد، سید محمد. زین آبادی، حسن رضا و آراسته، حیدرضا (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته های یک مطالعه پدیدارشناسانه. دوفصلنامه مدیریت مدرسه. دوره پنجم، شماره دوم. ص ۱۲۸-۱۰۹.

مشایخی، علی تقی، فرهنگی، علی اکبر، مومنی، منصور و علیدوستی، سیروس (۱۳۸۴). بررسی عوامل کلیدی موثر بر کاربرد فناوری اطلاعات در سازمان های دولتی ایران: کاربرد روش دلفی. فصلنامه مدرس علوم انسانی، ۱۹۱-۲۳۲.

ملکی، حسن. عباس پور، عباس. سلمانی، بابک. حکیم زاده، رضوان و امیر تیموری، محمد حسن (۱۳۹۷). الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی ایران. سال سیزدهم، شماره ۴۸. ص ۳۸-۵.

موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۵). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه. ناشر: به نشر.

مومنی راد، اکبر. علی آبادی، خدیجه. فردانش، هاشم و مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، شماره ۱۴. سال چهارم.

ناطق، فایزه. معافی، حسین. فقیهی، علیرضا و سیفی، محمد (۱۳۹۷). شناسایی اهداف برنامه درسی شیمی در راستای اقتصاد مقاومتی با استفاده از تکنیک دلفی فازی. مطالعات برنامه درسی، سال سیزدهم، شماره ۴۹، ۲۱۶-۱۷۵.

نقی زاده موغاری، زهرا. کاظمی، نجمه. عباس پور، عباس و فیض، مهدی (۱۳۹۷). تبیین شاخصه های شایستگی دانش آموختگان علوم پزشکی از منظر قرآن و اسناد بین المللی. فصلنامه قرآن و طب. دوره ۴. شماره ۱.

وایلز، کیمبل (۱۳۸۸). مدیریت و رهبری آموزشی، ترجمه محمدعلی طوسی. تهران: بازتاب.

- Babbie E. (2002). **The basics of social research**. 2nd ed. ed. Belmont, Calif.; London: Wadsworth/Thomson Learning.
- Burgoyne, J. G. (۱۹۹۳). **The Competence Movement: Issues, Stakeholders and Prospects**. *Personnel Review*. ۲۲ (۶) ۶-۱۳.
- Chyung, S. Stepich, D. Cox, D. (2006). **Building a Competency-Based Curriculum Architecture to Educate 21st-Century Business Practitioners**, *Journal of Education for Business*, pp 307-314.
- Clair, L. & Deluga, R.J. (2001). **Transformational Leadership and Mentoring: Theoretical Links and Practical Implications**. Bryant College: Smithfield.
- Delamare L. F & Winterton, J. (2005). **What Is Competence?** *Human Resource Development International*, Vol. 8, No. 1, 27 – 46.
- Eisner, E.W. (2005). **Reimagining schools**, **Rutledge, N Y. Chapter 15: Educational Reform and the Ecology of Schooling**. *Teachers College Record*, 1992, 93 (4): 610-627
- Fogg, C. D (۲۰۰۶). **Implementing your strategic plan: How to turn” intent “into effective action for sustainable change**. New York: AMACOM.
- Hannay, L. M. & Seller, W. (1991). **The Curriculum Leadership Role in Facilitating Curriculum Deliberation**, *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(4), 340-357.
- Hart, E. W. (2009). **Seven Keys to Successful Mentoring. Center for Creative Leadership**. United States.
- Johnson, W. B. (2007). **Transformational supervision: When supervisors mentor**. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 259–267.
- Johnson, W. B. (2014). **Mentoring in psychology education and training: A mentoring relationship continuum model**. In W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, W. B., Skinner, C. J., & Kaslow N. J. (2014). **Relational mentoring in clinical supervision: The transformational supervision**. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1073–1081.
- Jones, R., Harris, R. Miles, A. (2009). **Mentoring in sports coaching: a review of the literature**. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 267-284.
- Monica M, p. Alina, M.S. (2011). **New perspectives on roles of the mentor-teacher for pedagogical Practice**. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15: 2078–2082.

- Muijs, D. Harris, A. (۲۰۰۳). **Teacher leadership-improvement through empowerment?** Educational management & administration. ۳۱(۴): ۴۳۷-۴۴۸
- Liu, X., Liu, S., Lee, S.-h., & Magjuka, R. J. (2010). **Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions.** Educational Technology & Society, 13 (3), 177-188.
- Orit, A. Yoram, E. (2011). **Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools Interdisciplinary,** Journal of E-Learning and Learning Objects Volume 7, IJELLO special series of Chais Conference 2011 best papers
- Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (1994). **Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research.** Academy of Management Journal, 37(6), 1588-1602.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). **Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring.** Journal of Vocational Behavior, 65(3), 448-468.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). **Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study.** Journal of Organizational Behavior, 21(4), 365-390.
- Wiles, J. (2009). **Leading curriculum development.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zabukovec, V. (2017). **Importance of the Mentoring and Supervision of Early Career Psychologists in The Development of the Supervised Practice of Psychologists in Slovenia.**
- Zepeda, S. J. (2007). **Instructional supervision: Applying tools and concepts.** [Online Book]
- Zimmerman, J. (2006). **Why some teachers resist change and what principals can do about it.** NASSP Bulletin, 90(3), 238-249.