

Research Paper

Designing and validating the scale competency of the educational groups as a professional mentor for teachers learning

Mehdi Mohammadi ^{1*}, Masoud Ansari Jaberi ², Maryam Shafiei ³, Ghasem Salimi⁴, Elham Heidari⁵

1 Faculty of Education & Psychology of Shiraz University Shiraz, Iran

2 Department of Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University

3 Faculty of Education & Psychology of Shiraz University, Shiraz, Iran

4 Shiraz university, Faculty of Education and Psychology . Department of Management and Educational Planning / Faculty member

Received: 2022/03/08

Accepted: 2022/08/16

PP: 181-199

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2023.30037.6002](https://doi.org/10.30495/jedu.2023.30037.6002)

Keywords:

competency,

Educational Group of teachers ,A professional Mentor for learning.

Abstract:

Introduction: The aim of current research was designing and validating the scale competency of the educational group as a professional mentor for teachers learning.

research methodology To design and validate the scale, descriptive-survey method with methodological type (Polit and Hungler, 1999) was used. The first stage was a systematic review. For designing the scale, data was collected from all the related papers between 2000 to 2021, which was first formally validated by several experts and then using stratified random sampling method based on districts/regions/provinces, the statistical population was selected as 260 of highschool Headteachers in Fars province and the scale was distributed among them. To calculate the convergent validity, Spearman correlation coefficient was used as well as first- and second-order confirmatory factor analysis, and Cronbach's alpha coefficient was used to calculate the reliability.

Findings: In the first stage, the initial scale was created with 3 subscales, 19 dimensions and 93 items by analyzing the previous studies. In the second stage, after calculating the validity and reliability, 12 items were omitted because of the low correlation coefficient and lack of validity, and 81 items were confirmed because of high correlation with total score and subscales. The validity of scale structure was approved due to the high factor load of knowledge (0.78), attitude (0.70) and skill (0.94) subscales, and with Cronbach's alpha coefficients of educational groups competency (0.84) scale, Knowledge (0.88), attitude (0.84) and skills (0.94) scales, the reliability of these scale and its subscales were also confirmed.

Results: the final scale was designed with 3 sub-scales; knowledge subscale with dimensions of Knowledge related to teacher evaluation, student evaluation, student learning, teacher improvement and empowerment, educational supervision and guidance, and content knowledge; Attitude subscale with dimensions of personal and collective attitude; And skill subscale with the dimensions of effective communication with beneficiaries, technology, research, decision-making and problem solving and conflict, monitoring students' academic achievement, professional teaching, developing a learning culture throughout the school, creating inclusive learner-based learning, guidance and help of the teacher to manage student behavior, teachers motivation and monitoring the equipment and optimal use of teaching aids, and 81 items.

Citation: Mohammadi Mehdi, Ansari Jaberi Masoud, Shafiei Maryam, Salimi Ghasem, Heidari Elham.(2023). Designing and validating the scale competency of the educational groups as a professional mentor for teachers learning. Journal of New Approaches in Educational Administration; 14(5):181-199

Corresponding author: Mehdi Mohammadi

Address: Faculty of Education & Psychology of Shiraz University Shiraz, Iran

Tell:

Email: mmohammadi@shirazu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

One of the roles of educational group with the aim of the professional development of teachers is professional mentoring; A more experienced member supporting a new colleague through building a relationship based on mutual trust, respect and effective communication, with the ultimate goal of professional development and career advancement (Morgan & Rochford, 2017). Despite the important role of teacher mentors in the structure of the next generation of teachers, research has shown that few teachers have the ability or readiness to be mentor (Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008; Tang & Choi, 2007). Therefore, the mentor needs training to acquire the necessary skills.

Goal:

designing and Validating the scale competency of the educational group as a professional mentor for teachers learning.

Method:

The aim of current research was to designing and Validating the scale competency of the educational groups as a professional mentor for teachers learning, which was performed with a descriptive-survey method of methodological type (Polit and Hungler, 1999). To construct the research scale, a systematic review approach was used in the first stage to collect data consisted of all the articles in the field of professional mentoring of teachers' learning, published between 2000 to 2021.

Findings:

In the first stage, based on the available theoretical and research background related to the competencies of the educational groups as a professional teacher learning mentor, 6 related words were identified, and the articles were considered based on two criteria; the date of the subjects (2000 to 2021), and the validity of the resources and the university; then categorized in three groups of a) most relevant topics, b) somewhat related, and c) unrelated, based on the degree of relevance to the research topic, resulting 68 related, 45 somewhat related and 273 unrelated articles. Then, using content analysis, the basic themes of the scale were extracted based on Acker (2003) classification. In the next step, 93 similar basic themes were placed in 19 organizing themes, and in the last step, 19 second level organizing themes were placed in three first level organizing themes, so that at the end by analyzing the studies, the initial scale was constructed with 3 subscales, 19 dimensions and a total of 93 items.

In the second step, to validate the scale, first the face validity was assessed by several experts in the field of education, supervision, educational guidance and curriculum, and then through stratified random

sampling method in districts/regions/province, 260 high school educational groups in Fars province were selected and the scale was distributed among them. Spearman correlation coefficient was used to calculate convergent validity, first- and second-order confirmatory factor analysis to construct validity, and Cronbach's alpha coefficient to calculate reliability. Items 1, 5, 11, 16, 22, 24 and 25 of the Knowledge subscale; No. 45 from the Attitude subscale and No. 51, 53, 61 and 69 from the skill subscale were invalid due to their low correlation coefficient and so were omitted, and the validity of the other items with high correlation with their total score and subscales was confirmed. Also, due to the high factor load of the subscales of knowledge (0.78), attitude (0.70) and skill (0.94), the validity of the scale structure was confirmed and also, Cronbach's alpha coefficients of the mentors' competency (0.84) and subscales of knowledge (0.88), attitude (0.84) and skills (0.94), reliability of the scale and its subscales were also confirmed

Results:

In this research, first an Initial scale with 3 subscales of knowledge with dimensions; knowledge subscale with dimensions of Knowledge related to teacher evaluation, student evaluation, student learning, teacher improvement and empowerment, educational supervision and guidance, and content knowledge; Attitude subscale with dimensions of personal and collective attitude; And skill subscale with the dimensions of effective communication with beneficiaries, technology, research, decision-making and problem solving and conflict, monitoring students' academic achievement, professional teaching, developing a learning culture throughout the school, creating inclusive learner-based learning, guidance and help of the teacher to manage student behavior, teachers motivation and monitoring the equipment and optimal use of teaching aids, with a total of 93 items were constructed based on theoretical and research background. Then in the second level, for scale validation, first the formal validity was assessed by several experts in the field of education, supervision and educational guidance and curriculum, and then using stratified random sampling method based on districts/regions/provinces, the statistical population was selected as 260 of highschool educational groups in Fars province and the scale was distributed among them.

Spearman correlation coefficient was used to calculate convergent validity, first- and second-order confirmatory factor analysis to construct validity, and Cronbach's alpha coefficient to calculate reliability. Items with low correlation coefficient were omitted, and the validity of the

other items with high correlation with their total score and subscales was confirmed. Also, due to the high factor load of the subscales of knowledge (0.78), attitude (0.70) and skill (0.94), the validity of the scale structure was confirmed and also, Cronbach's alpha coefficients of the mentors' competency (0.84) and subscales of knowledge (0.88), attitude (0.84) and skills (94.), reliability of

the scale and its subscales were also confirmed. At the end, the scale of department competency as a professional mentor for teachers' learning was designed with three subscales of knowledge, attitude, skill; 19 dimensions and 81 items. Finally, it is suggested that the teacher educational mentors be evaluated with this scale.



مقاله پژوهشی

ساخت و اعتباریابی مقیاس شایستگی های گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان

مهدی محمدی^{۱*}، مسعود انصاری جابری^۲، مریم شفیعی^۳، قاسم سلیمی^۴، الهام حیدری^۵

۱. عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز، دانشیار

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

۳. عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز-استادیار

۴. عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز-دانشیار

۵. عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز-استادیار

چکیده

مقدمه و هدف: هدف پژوهش حاضر، ساخت و اعتباریابی مقیاس شایستگی های گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان بود.

روش شناسی پژوهش: جهت ساخت و اعتباریابی مقیاس از روش توصیفی - پیمایشی از نوع روش شناختی (پایلت و هانگلر، ۱۹۹۹) استفاده شد. در مرحله اول از رویکرد مرور نظام مند پژوهش استفاده شد. منبع گردآوری اطلاعات در بخش ساخت مقیاس، کلیه مقالات مرتبط که در محدوده سال های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۱ به چاپ رسیده بودند. در مرحله دوم برای اعتباریابی مقیاس؛ ابتدا اعتبار صوری آن با استفاده از نظر چند متخصص مرتبط سنجیده و سپس با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای بر حسب نواحی / مناطق / استان، ۲۶۰ نفر از سرگروه های آموزشی دوره متوسطه استان فارس انتخاب و مقیاس بین آنها توزیع شد. برای محاسبه روایی همگرا از ضریب همبستگی اسپیرمن، روایی سازه از تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول و دوم و برای محاسبه پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

یافته ها: در مرحله اول با تحلیل مطالعات انجام شده، مقیاس اولیه با ۳ زیر مقیاس، ۱۹ بعد و ۹۳ گویه، ساخته شد. در مرحله دوم پس از محاسبه روایی و پایایی، ۱۲ گویه به دلیل ضریب همبستگی پایین فاقد روایی بوده و حذف شدند و ۸۱ گویه همبستگی بالا با نمره کل و زیرمقیاس های خود داشته و روایی آنان تایید شد. همچنین، با توجه به بار عاملی بالای زیرمقیاس های دانش (۰/۷۸)، نگرش (۰/۷۰) و مهارت (۰/۹۴)، اعتبار سازه مقیاس تایید و همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس شایستگی گروه آموزشی (۰/۸۴) و زیرمقیاس های دانش (۰/۸۸)، نگرش (۰/۸۴) و مهارت (۰/۹۴)، پایایی مقیاس و زیرمقیاس های آن نیز مورد تایید قرار گرفت.

بحث و نتیجه گیری: مقیاس نهایی با ۳ زیرمقیاس دانش با ابعاد؛ دانش مربوط به ارزشیابی معلمان، ارزشیابی دانش آموزان، یادگیری دانش آموزان، بهسازی و توانمندسازی معلمان، نظارت و راهنمایی آموزشی، و دانش محتوایی؛ زیرمقیاس نگرش با ابعاد نگرش شخصی و جمعی؛ و زیرمقیاس مهارت با ابعاد ارتباط موثر با ذی نفعان، فناوری، پژوهشی، تصمیم گیری و حل مسئله و تعارضات، نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، تدریس حرفه ای، مهارت توسعه فرهنگ یادگیری در کل مدرسه، ایجاد یادگیری فراگیر محور، هدایت و راهنمایی معلم برای مدیریت رفتار دانش آموزان، ایجاد انگیزه برای معلمان، و نظارت بر تجهیز و استفاده بهینه از وسایل آموزشی، و ۸۱ گویه، ساخته شد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۵

شماره صفحات: ۱۹۹-۱۸۱

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jedu.2023.30037.6002

واژه های کلیدی:

شایستگی، گروه آموزشی معلمان، ارشادگر حرفه ای یادگیری

استناد: محمدی مهدی، انصاری جابری مسعود، شفیعی مریم، سلیمی قاسم، حیدری الهام (۱۴۰۲). ساخت و اعتباریابی مقیاس شایستگی های گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان دوماهنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۴ (۵): ۱۹۹-۱۸۱

* نویسنده مسوول: مهدی محمدی

نشانی: عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز، دانشیار

تلفن:

پست الکترونیکی: mmohammadi@shirazu.ac.ir

مقدمه

آموزش و پرورش سرمایه ای اجتناب ناپذیر برای رویارویی با چالش های متعدد جوامع در هزاره سوم می باشد، از سوی دیگر، رکن و غالب اصلی ساختار آموزش و پرورش را سرمایه انسانی یعنی معلمان تشکیل می دهند. در این راستا به منظور اثربخشی نظام آموزش و پرورش باید شایستگی و توانمندی های لازم در معلمان تقویت شود (Movludi, Mojalal, Maleki, Dneshvar, 2020).

در کشور ما یکی از اهداف اصلی گروه های آموزشی؛ بهسازی و توانمندسازی معلمان می باشد (Association of Educational Rwanda Education Group, 2015). در این راستا، یکی از نقش های مهم گروه های آموزشی؛ ارشادگری حرفه ای معلمان می باشد (Rwanda Education Board, 2019). ارشادگری اغلب به عنوان یک رابطه حرفه ای تعریف می شود که در آن یک فرد باتجربه (ارشادگر) به دیگری (راهنمایی شونده) کمک می کند تا مهارت ها و دانش خاصی را توسعه دهد که باعث رشد حرفه ای شخص کم تجربه تر شود (Cutler, 2014). برنامه ارشادگری شامل برنامه حمایت یک عضو با تجربه تر از یک همکار جدید از طریق ایجاد یک رابطه مبتنی بر اعتماد متقابل، احترام و ارتباط موثر است، که منجر به توسعه مسیر شغلی و ارائه خدمات روانی-اجتماعی برای فرد ارشادشونده می گردد (scandura & Williams, 2001, 2004). فرآیند ارشادگری در رشد حرفه ای و اجتماعی مدیران و معلمان در مدارس حیاتی بوده (Sezgin, Sonmez & kamyak, 2020) و در افزایش موفقیت تحصیلی مدرسه موثر می باشد (Yıldırım & Yılmaz, 2013). ارشادگری؛ آموزشی مبتنی بر ایجاد فرهنگ مدرسه است که بر رشد معلم متمرکز است. (Bakioğlu, Özcan & Hacifazlıoğlu, 2013) و ابزاری مفیدی در ایجاد فرهنگ یادگیری پایدار در مدرسه می باشد (Morgan & Rochford, 2017). اندرهیل (۲۰۰۶) در فراتحلیل خود اثرات ارشادگری بر توسعه و پیشرفت در مسیر حرفه ای را مورد تایید قرار داده است (Underhill, 2006). در این راستا، هانسفورد و اهریج (۲۰۰۶) در مطالعات گسترده خود، ارشادگری را به عنوان یک رویکرد ساختاریافته و هماهنگ بیان نموده که منجر به اشتراک گذاری اندیشه ها، توسعه حرفه ای، رشد شخصی ارشادشونده می شود و در بهبود مهارت های ارتباطی، حمایت عاطفی، کاهش احساس انزوا و توسعه بینش استراتژیک برای طرفین ارشادگری تاثیر دارد (Hansford & Ehrich, 2006). بطور کلی ارشادگری اثربخش، یک شایستگی کلیدی برای موفقیت حرفه ای بوده و علاوه بر آن نقش بسیار مهمی در سلامت روحی و روانی فراگیران دارد (Hund & et al 2018)، و ثابت شده است که یکی از موثرترین ابزارها برای حمایت از رشد حرفه ای معلمان در بسیاری از نقاط جهان می باشد (Hobson & et al, 2015).

علیرغم نقش مهمی که ارشادگران معلم در توسعه نسل آینده معلمان ایفا می کنند، تحقیقات نشان داده است که تعداد کمی از معلمان توانایی یا آمادگی لازم برای نقش ارشادگری را دارند (Hall & et al, 2008)، (Ambrosetti, 2014). معلم کارآمد بودن، او را به یک ارشادگرموثر تبدیل نمی کند (Ambrosetti, 2014)، ارشادگری یک توانایی طبیعی نیست که افراد ذاتاً از آن برخوردار باشند، بنابراین ممکن است یک معلم کارآمد لزوماً یک ارشادگر موثر نباشد. ارشادگری نیاز به ویژگی ها و شایستگی هایی دارد. با این وجود، تحقیقات نشان داده اند که مهارت های ارشادگری را می توان با گذشت زمان آموخت و توسعه داد (Ambrosetti, 2014). در این راستا، کمیته آموزشی رواندا (۲۰۱۹) برای اولین بار، برای سرگروه های آموزشی معلمان به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری شایستگی هایی را مشخص نمودند. در این راهنما، برای سرگروه های آموزشی معلمان به عنوان ارشادگران حرفه ای یادگیری سه شایستگی اصلی "رهبری و برنامه ریزی برای موفقیت"، "ترغیب همکاری های درون و برون مدرسه ای برای موفقیت" و "پشتیبانی از کیفیت فرایند یاددهی یادگیری" و برای هر یک از این شایستگی های اصلی زیرشایستگی هایی را مشخص نموده اند (Rwanda Education Board, 2019).

در حوزه موضوعی شایستگی های سرگروه های آموزشی، پژوهش های اندکی در داخل و خارج کشور انجام شده است که در قالب الگو و یا چارچوب جامع این شایستگی ها را طبقه بندی نموده باشند. تنها پژوهش های پراکنده ای انجام شده که برخی مهارت ها و شایستگی های سرگروه ها را ذکر نموده اند. برای مثال، در ایران می توان در زمینه سرگروه های آموزشی به؛ مطالعه ساختاری رابطه ی نقش گروه های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان (Jafari; Damghanian, & Abd Sharifi, 2017)؛ طراحی چارچوب مدیریتی بهسازی سرگروه های دوره ای ابتدایی آموزش و پرورش آموزش و پرورش (Salimi; Qaroneh, & Ahanchian, 2017)؛ و همچنین در زمینه ارشادگری حرفه ای به؛ مولفه های ارشادگری، بر اساس تحلیل مضامین متون اسلامی (Taqavi; Khaghanizadeh & Ebadi, 2019)؛ اشاره نمود. در خارج از کشور در حوزه سرگروه های آموزشی می توان به؛ مطالعه؛ صلاحیت رهبری تغییر سرگروه معلمان (Tai; Omar, 2020)؛ مدیریت عملکرد سرگروه معلمان در انگلیس (Eddy-Spicer, et al, 2019)؛ عملکرد مالی و شایستگی های فنی سرگروه های معلمان (Koskei, Ngeno, & Sang, 2019)؛ نقد و اصلاحات آموزشی در اتریش توسط معلمان و سرگروه های معلمان (Graß, Doris, 2017)؛ عقاید و شیوه های سرگروه

1 Mentor

2 Mentee

3 Rwanda Education Board

معلمان در مورد تدریس و یادگیری در مدارس دولتی پاکستان (Khan, Asif, 2015)؛ نیازها و نگرانی های مدیریت حرفه ای سرگروه معلمان در غنا (Suaka & Kuranchie, 2018)؛ توانمندسازی معلمان از طریق نظارت (McGhee & Stark, 2021)؛ نقش نظارت سرگروه های آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی مدارس ابتدایی غنا (Ewura & Boham, 2014)؛ و در زمینه ارشادگری حرفه ای نیز به؛ فرهنگ یادگیری ارشادگری محور در مدرسه؛ یادگیری از ارشادگری مدیر مدرسه (Sezgin, Sonmez & kamyak, 2020)؛ نقش ارشادگری معلم در اصلاحات آموزشی (Koki, 2002)؛ ارشادگری در حرفه تدریس (Petrovska & et al, 2018)؛ ارشادگری در آموزش چقدر اهمیت دارد؟ (Duse, 2017)؛ و بررسی نظام مند از شواهد پژوهشی بر ارشادگران و سرگروه های جدید (Hobson & Sharp, 2005)؛ دستاوردهای توسعه حرفه ای برای ارشادگران در یک برنامه ارشادگری (Kalipci, 2018)؛ توسعه چارچوب ارشادگری در معلمان از طریق بررسی پارادایم های ارشادگری (Garza et al, 2019)؛ و مطالعه پاسخگویی به تغییر نیازهای یادگیری حرفه ای ارشادگران در آموزش اولیه معلم (Allen, White & Sim, 2017)؛ اشاره نمود.

بررسی مجموعه پیشینه پژوهش های انجام شده در داخل و خارج از کشور نشان می دهد که با وجود حساسیت جایگاه و نقش سرگروه های آموزشی و تاکید متخصصان مختلف به لزوم مجهز بودن آنها به دانش ها، مهارت ها و نگرش های ویژه جهت ارشادگری حرفه ای یادگیری معلمان، تاکنون ابزار جامعی برای ارزشیابی شایستگی آنان تدوین نشده است و برنامه منظم و مدونی نیز برای انتخاب، آموزش و توانمندسازی سرگروه های آموزشی جهت ارشادگری حرفه ای معلمان نیز در دستور کار قرار نگرفته است؛ در صورتی که سرگروه های آموزشی از شایستگی و توانمندی لازم برخوردار نباشند، نمی توانند نقش ارشادگری حرفه ای یادگیری را ایفا و منشا تغییر، تحول و بهسازی معلمان شوند. نیروی انسانی تحصیل کرده و ماهر در گروه های آموزشی در هر بخش از آموزش، نیروی محرکه توسعه متوازن و پیشرفت همه جانبه سازمان آموزشی است؛ در این راستا حضور سرگروه های آموزشی شایسته و به روز به عنوان ملازم و همراه همیشگی معلمان ضروری خواهد بود، و از آنجا که نزدیکترین و مهمترین تأثیر مستقیم گروه های آموزشی بر عملکرد دبیران و در نهایت موفقیت تحصیلی دانش آموزان است؛ و با توجه به نقش و جایگاه حساس سرگروه های معلمان در جهت کمک به رشد حرفه ای آنان، وجود یک ابزار جامع برای ارزیابی شایستگی سرگروه ها، انتخاب آنان از بین شایسته ترین افراد ضروری می باشد. بر این اساس، این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی مقیاس شایستگی های گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان انجام شد. در ابتدا با رویکرد مرور نظام مند پیشینه، چارچوب طراحی می گردد و سپس اعتبار و پایایی این چارچوب محاسبه می گردد.

روش شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر جهت ساخت و اعتباریابی مقیاس گروه آموزشی معلمان به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان از روش توصیفی - پیمایشی از نوع روش شناختی (پایلت و هانگلر، ۱۹۹۹) استفاده شد. بزعم پایلت و هانگلر (۱۹۹۹) روش پژوهش روش شناختی، زمانی مورد استفاده قرار می گیرد که قصد ساخت و اعتباریابی ابزارهای پژوهش را داشته باشیم. بر اساس این روش ابتدا با روش های سنتز پژوهی به جمع آوری پیشینه پژوهش های انجام شده در حوزه مفهوم مورد نظر پرداخته می شود و بر اساس دسته بندی مولفه های استخراج شده ابزاری طراحی می گردد و در بخش بعد با محاسبه اعتبار و پایایی، ابزار معتبر و پایا برای ارزیابی مفهوم ساخته می شود. منبع جمع آوری داده ها در این مطالعه نظام مند شامل کلیه مقالات پژوهشی حاصل از مطالعات کمی و کیفی درخصوص شایستگی های گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان است که به چاپ رسیده اند. مراحل رویکرد مرور نظام مند پیشینه (Kluwitz and Manson, 2014)، شامل؛ مشخص کردن کلمات کلیدی، ایجاد معیارهای شمول و خروج مقالات، جستجو در پیشینه، استخراج فهرست الف- ب- ج و تحلیل توصیفی می باشد (Kluwitz and Manson, 2014).

مرحله اول؛ مشخص نمودن کلمات کلیدی؛ در این مرحله، بر اساس مبانی نظری و پژوهشی در دسترس و مرتبط با شایستگی های گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان، ۶ کلمه مرتبط، مشخص گردید که شامل؛ نظارت آموزشی، رهبری و هدایتگری معلمان، گروه های آموزشی معلمان، شایستگی های گروه های آموزشی معلمان، ارشادگری حرفه ای، و یادگیری معلمان می باشد.

مرحله دوم؛ ایجاد معیارهای شمول و خروج مقالات؛ در این مرحله برای بررسی مقالات ۲ معیار در نظر گرفته شد: ۱- تاریخ طرح موضوع؛ مقالات از سال ۱۹۹۰ به عنوان سال شروع بحث در خصوص آموزش برای شایستگی های سرگروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری تا سال ۲۰۲۱ میلادی و ۲- اعتبار منابع و دانشگاه؛ مقالاتی که در زیرمجموعه پایگاه های اسکوپوس^۱، الزویور^۲، ساینس دایرکت^۳،

۱ -Scopus

۲ -Elsevier

۳ -ScienceDirect

اریک^۱ و پژوهشگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۲ پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران^۳ می باشند. در مورد پایان نامه ها و رساله نیز اعتبار دانشگاه مورد تاکید قرار گرفت.

- مرحله سوم و چهارم: جستجو در پیشینه و استخراج فهرست الف، ب و ج: در این مرحله، مقالات بر اساس میزان ارتباط با موضوع مورد پژوهش به سه فهرست الف: مرتبط ترین موضوعات، ب: تا حدودی مرتبط و ج: نامرتب تقسیم گردیدند که در این پژوهش؛ ۶۸ مقاله مرتبط، ۴۵ مقاله تا حدودی مرتبط و ۲۷۳ مقاله نامرتب بررسی گردید. واحد تحلیل در این بخش مضامین شامل کلمه، عبارت، جمله و پاراگرافهایی است که مولفه هایی از دانش، مهارت و نگرش سرگروه های آموزشی را نشان می دهند.

جامعه آماری: جامعه آماری بخش دوم یعنی اعتباریابی مقیاس شامل کلیه سرگروه های آموزشی دوره متوسطه اول و دوم به تعداد ۷۸۰ نفر بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در اداره کل و ۵۹ منطقه یا ناحیه استان مشغول به کار بودند. برای اعتباریابی مقیاس طراحی شده، جامعه آماری شامل کلیه سرگروه های آموزشی دوره متوسطه از روش نمونه گیری تصادفی سیستماتیک بر حسب نواحی / مناطق / استان استفاده شد. برای انتخاب حجم مناسب نمونه جهت محاسبه روایی محتوایی، از جدول مورگان استفاده گردید تعداد ۲۶۰ نفر سرگروه به عنوان نمونه انتخاب شد که تعداد ۲۰۳ نفر پرسشنامه را تکمیل کردند، که ۱۱۷ نفر مرد (۵۸ درصد) و ۸۵ نفر زن (۴۲ درصد)، ۳۵ نفر سرگروه استان؛ ۶۴ نفر سرگروه نواحی چهارگانه شیراز؛ و ۹۹ نفر از مناطق بودند. از این تعداد ۱۲۷ نفر؛ از دوره متوسطه اول و ۷۵ نفر؛ از متوسطه دوره دوم؛ همچنین ۹۶ نفر با سابقه زیر ۵ سال؛ ۵۵ نفر با سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال؛ ۲۵ نفر با سابقه ۱۰ تا ۲۵ سال؛ ۱۸ نفر با سابقه ۱۵ تا ۲۵ و ۶ نفر با سابقه بالای ۲۵ سال بودند.

تجزیه و تحلیل: برای محاسبه اعتبار سازه مقیاس از تحلیل عامل مرتبه اول و دوم با استفاده از نرم افزار Amos 23 و برای اعتبار محتوایی آن از ضریب همبستگی اسپیرمن (رابطه بین گویه ها با زیرمقیاسها و زیرمقیاسها با نمره کل) و برای پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده شد. از ضریب همبستگی اسپیرمن برای سنجش اعتبار محتوایی مقیاس (رابطه بین گویه ها با زیرمقیاسها و زیرمقیاسها با نمره کل) با استفاده از نرم افزار، SPSS 23 استفاده شد.

یافته ها

بخش اول مطالعه: طراحی الگو و ساخت مقیاس با استفاده از مرور نظام مند
مرحله پنجم: تحلیل توصیفی: در ادامه مرور نظام مند پیشینه، در این مرحله، مقالاتی که مهمترین اطلاعات را در حوزه شایستگی های گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان ارائه داده بودند و مهم ترین یافته های مربوط به آنان مشخص و استخراج شدند.
جدول ۱- نمونه ای از یافته های پژوهش بر اساس کلمات کلیدی در حوزه شایستگی های گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای

| کلمات کلیدی | عنوان پژوهش | محقق(ان) | مهم ترین یافته ها |
|------------------------------|---|-----------------------------|---|
| شایستگی های ارتباطی سرگروه | رابطه بین شایستگی های ارتباطی سرگروه و مدیریت کارآمد مدرسه | کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰) | در بیشتر مدارس دولتی شایستگی های ارتباطی سرگروه تأثیر مثبتی بر مدیریت موثر مدارس داشته است. |
| نظارت بر تدریس و برنامه درسی | نقش رهبری سرگروه معلمان دبیرستان در ارائه آموزش با کیفیت و یکپارچه در اوگاندا | امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹) | سه نقش مهم برای سرگروه معلم وجود دارد: همکاری در اداره و مدیریت مدرسه، نظارت بر پوشش تدریس و برنامه درسی، و فراهم کردن مشارکت جامعه |
| رشد حرفه ای معلم | سرگروه معلمان بعنوان رهبر آموزشی در مدرسه | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸) | سرگروه معلمان از خلاقیت، نوآوری و تمرین مهارت های جدید جهت رشد حرفه ای معلمان پشتیبانی می کنند |
| انگیزه دهی سرگروه | نقش سرگروه در مدیریت معلمان علوم برای توسعه پایدار در منطقه شمال مرکزی نیجریه | عبدلهی و جیموه (۲۰۱۸) | سرگروه، معلمان را ترغیب تا برای به روزرسانی دانش و مهارت های خود به آموزش بپردازند. از معلمان سخت کوش تقدیر و به معلمان جهت ارتقای شغلی کمک می کند. از نظر اخلاقی و مادی جهت تضمین عملکرد معلمان، به آنان کمک می کند. |

| | | | |
|---|----------------------------|---|--------------------------|
| مهارت ها و شایستگی های مورد نیاز سرگروه معلمان مدرسه شامل: مهارت مدیریت کارکنان، مهارت مدیریت مالی، تصمیم گیری، جامعه و مدرسه، توانایی جستجوی منابع، توانایی تأمین کمبود معلمان، و مهارت برنامه ریزی استراتژیک می باشد. | وامبا (۲۰۱۵) | آماده سازی سرگروه معلمان در مزوزو، مالاوی و افریقا | ارزیابی معلمان و کارکنان |
| نتایج نشان داد که ارشادگر حرفه ای معلمان دارای نقش چندین نقش که شامل: نقش منبع یادگیری، نقش تحریک فکری، نقش توسعه و فرهنگ سازی، نقش مدل و الگو بودن، نقش تأمین و اشتراک سرمایه اجتماعی، نقش بازخورد دادن، و نقش همکاری می باشد. | سزگین، سونمز و کایمک (۲۰۲) | فرهنگ یادگیری ارشادگر محور در مدرسه؛ یادگیر از ارشادگرهای اداری مدرسه | ایجاد فرهنگ یادگیری |

مرحله ششم: تحلیل مضمون: در این مرحله، با استفاده از تحلیل مضمون، ابتدا مضامین پایه مقیاس بر اساس طبقه بندی آکر (۲۰۰۳) استخراج گردید. در این مرحله، در مجموع ۹۳ مضمون پایه مرتبط با شایستگی های گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان استخراج گردید.

جدول شماره ۲- مضامین پایه شایستگی گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان

| مضامین پایه | شواهد |
|---|--|
| آشنایی با تکنیک های حضور در کلاس درس جهت مشاهده عملکرد معلم | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، موسوندا (۲۰۱۷)؛ درینی؛ تابان، شرفی و جعفری (۱۳۹۴)، الیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ وامبا (۲۰۱۵)؛ هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| آگاهی از برنامه های آموزشی معلمان | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، موسوندا (۲۰۱۷)؛ وامبا (۲۰۱۵)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| آگاهی از روش های ارزشیابی طرح های ابتکاری و خلاقانه معلمان | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، موسوندا (۲۰۱۷)؛ وامبا (۲۰۱۵)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| آگاهی از روش های ارزشیابی عملکرد کلی معلمان | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، موسوندا (۲۰۱۷)؛ وامبا (۲۰۱۵)؛ هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| آگاهی از میزان آمادگی معلم | کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)، هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| آگاهی از روش های بازخورد نتایج ارزشیابی به معلمان | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، موسوندا (۲۰۱۷)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹) |
| آشنایی با انواع روش های ارزشیابی دانش آموزان | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)؛ (۱۳۹۴)، وامبا (۲۰۱۵)؛ |
| آشنایی با روش های نظارت بر فرایند ارزشیابی دانش آموزان توسط معلمان | وانزار (۲۰۱۳)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)؛ وامبا (۲۰۱۵)؛ هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| آشنایی با تکنیک های تحلیل و تفسیر داده های حاصل از ارزشیابی | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)؛ وامبا (۲۰۱۵)؛ هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ |
| آشنایی با روش های بهبود فرایند ارزشیابی دانش آموزان. | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، وامبا (۲۰۱۵)؛ هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ |
| آشنایی بیشتر با اصول و نظریه های یادگیری | هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)، هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ نیونگسا (۲۰۱۹)؛ هامرستون (۲۰۱۲)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)؛ |
| آشنایی با روش های شناسایی و کمک به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه یادگیری | هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ نیونگسا (۲۰۱۹)؛ هامرستون (۲۰۱۲)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)، ریاض و سلطان (۲۰۱۷)؛ گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)؛ |
| آشنایی با تکنیک های مطالعه و برنامه ریزی برای دانش آموزان. | هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ نیونگسا (۲۰۱۹)؛ هامرستون (۲۰۱۲)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)، ریاض و سلطان (۲۰۱۷)؛ گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)؛ |
| آشنایی با روشهای طراحی برنامه های آموزشی مبتنی بر بهبود یادگیری دانش آموزان | هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ نیونگسا (۲۰۱۹)؛ هامرستون (۲۰۱۲)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)، ریاض و سلطان (۲۰۱۷)؛ گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)؛ |

| | |
|---|---|
| هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، هیئت آموزشی راوندا (۲۰۱۹)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ نیونگسا (۲۰۱۹)؛ هامرستون (۲۰۱۲)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)؛ | آشنایی با روشهای تدریس فراگیر محور |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)، و صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با شیوه های تشویق معلمان به خلاقیت و نوآوری در تدریس |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)، صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با دوره های آموزشی مورد نیاز برای دانش افزایش معلمان |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با مجلات آموزشی و منابع علمی مرتبط با توانمندسازی معلمان |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | دانش حرفه ای در مورد نظریه ها و شیوه های جدید آموزش به منظور تقویت رشد حرفه ای معلمان |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | دانش مربوط به برگزاری کارگاه های آموزش تدوین برنامه درسی، طرح درس |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با فنون و روش های فعال تدریس |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با روش های اصلاح برنامه درسی |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ سلطان (۲۰۱۷)؛ | آشنایی با شیوه های توسعه روحیه کار تیمی و مشارکتی در بین معلمان |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ و صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با شیوه های انتخاب و استفاده از منابع، رسانه ها و تجهیزات آموزشی |
| ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ اولیوا و پاولز (۲۰۰۴)؛ و صادقی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ و امبا (۲۰۱۵)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ | آشنایی با فنون مدیریت کارآمد کلاس درس |
| امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)، کادنی و کیبوس (۲۰۱۵)؛ آلتون و ساریکایا (۲۰۲۰)؛ بوریگیا جارید (۲۰۰۹)؛ آهنچیان، قرونه و سلیمی (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ | آشنایی با انواع روش های نظارت آموزشی |
| امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)، آلتون و ساریکایا (۲۰۲۰)؛ بوریگیا جارید (۲۰۰۹)؛ آهنچیان، قرونه و سلیمی (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ | آشنایی با اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی |
| امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)، مامو، کادنی و کیبوس (۲۰۱۵)؛ آلتون و ساریکایا (۲۰۲۰)؛ کونکوه و بافوه (۲۰۱۸)؛ بوریگیا جارید (۲۰۰۹)؛ | آشنایی با شیوه های نقد عملکرد معلم در کلاس درس |
| امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ موسوندا (۲۰۱۷)، مامو، کادنی و کیبوس (۲۰۱۵)؛ آلتون و ساریکایا (۲۰۲۰)؛ کونکوه و بافوه (۲۰۱۸)؛ بوریگیا جارید (۲۰۰۹)؛ آهنچیان، قرونه و سلیمی (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ | آشنایی با شیوه های استفاده معلمان از داده های به دست آمده از کلاس درس |
| امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ البراهیم (۲۰۲۰)؛ | آگاهی و اطلاع از آخرین تکنیک های نظارتی در حوزه آموزش مجازی |
| دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ | تسلط علمی بر محتوی دروس |
| دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ | آشنایی با فنون نقد و بررسی محتوی دروس |
| دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ | آگاهی از شیوه های مختلف آموزش محتوی دروس |
| هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، و امبا (۲۰۱۵)، واتس (۲۰۱۱)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ آلتون و ساریکایا (۲۰۲۰)؛ هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارتز (۲۰۰۶)؛ جیراسنگه و لیونز (۱۹۹۶)، (۲۰۰۵)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)؛ کلارا (۲۰۱۶)؛ | داشتن انعطاف پذیری؛ خوش بین بودن داشتن تواضع؛ علاقه مندی به کار؛ |
| هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارتز (۲۰۰۶)؛ جیراسنگه و لیونز (۱۹۹۶)، (۲۰۰۵)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)، بارنز (۲۰۰۶)، گروور (۱۹۹۴)، و امبا (۲۰۱۵)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ | تمایل به روابط مثبت؛ |
| هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارتز (۲۰۰۶)؛ جیراسنگه و لیونز (۱۹۹۶)، (۲۰۰۵)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ | قابلیت کسب اعتماد از معلمان |

ساخت و اعتباریابی مقیاس شایستگی های گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان

| | |
|---|---|
| حمایت از معلمان در فرایند آموزش، | هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)، وامبا (۲۰۱۵)، کلارا (۲۰۱۶) |
| دارای قدرت بیان بالا | کلارا (۲۰۱۶)، هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ وامبا (۲۰۱۵) |
| انتقادپذیری | کلارا (۲۰۱۶)، هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)؛ جیراسنگه و لیونز (۱۹۹۶)؛ بلکبرن (۲۰۰۵)؛ ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)؛ بارنز (۲۰۰۶)، گروور (۱۹۹۴)، وامبا (۲۰۱۵) |
| داشتن سعه صدر | کلارا (۲۰۱۶)، هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ وامبا (۲۰۱۵) |
| حمایت از معلمان در استفاده از یافته های پژوهشی | هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)؛ جیراسنگه و لیونز (۱۹۹۶)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)، وامبا (۲۰۱۵) |
| حمایت از معلمان جهت شرکت دوره های بهسازی و توانمندسازی | هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هابسن و شارپ (۲۰۰۵)، هامرستون (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)؛ بلکبرن (۲۰۱۲)؛ بارنز (۲۰۰۶)، گروور (۱۹۹۴)، وامبا (۲۰۱۵)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت ارتباط اثربخش با دانش آموزان | گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ هابسن و شارپ (۲۰۰۵)؛ وامبا (۲۰۱۵)، وانزار (۲۰۱۳)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت ارتباط اثربخش با اولیا | گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ هابسن و شارپ (۲۰۰۵)؛ وامبا (۲۰۱۵)، وانزار (۲۰۱۳)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت ارتباط اثربخش با معلمان | گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ هابسن و شارپ (۲۰۰۵)؛ وامبا (۲۰۱۵)، وانزار (۲۰۱۳)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت مدیریت زمان در زمانبندی تعامل با همه ی ذینفعان | ایزان، قادری و شیربگی (۱۳۹۷)، گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ هابسن و شارپ (۲۰۰۵)؛ وامبا (۲۰۱۵)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت تعامل با معلمان و شنیدن نظرات و انتقادات آنان | گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ هابسن و شارپ (۲۰۰۵)؛ وامبا (۲۰۱۵)، کلارا (۲۰۱۶)؛ ریاض و سلطان (۲۰۱۷) |
| توانایی انتقال اطلاعات و گزارش های نظارتی به مدیران مافوق | وامبا (۲۰۱۵)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ |
| توانایی تبیین و تفهیم بخشنامه ها و آیین نامه های جدید به معلمان | گوتوشی و خاکی (۲۰۱۴)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ هابسن و شارپ (۲۰۰۵)؛ وامبا (۲۰۱۵) |
| توانایی ارتباط با مولفان کتب درسی | وامبا (۲۰۱۵) |
| مهارت مدیریت کلاس در فضای مجازی | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ البراهیم (۲۰۲۰) و عبدوس (۲۰۱۱) نیونجسا (۲۰۱۹)، |
| مهارت ارتباط موثر در فضای مجازی | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ البراهیم (۲۰۲۰) و عبدوس (۲۰۱۱) نیونجسا (۲۰۱۹)، |
| مهارت طراحی آموزشی و تولید محتوا برای آموزش مجازی | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ البراهیم (۲۰۲۰) و عبدوس (۲۰۱۱) نیونجسا (۲۰۱۹)، |
| مهارت کار با نرم افزارهای مختلف جهت تدریس، ارزشیابی و تولید محتوای الکترونیکی | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ البراهیم (۲۰۲۰) و عبدوس (۲۰۱۱) نیونجسا (۲۰۱۹)، |
| مهارت جستجوی اطلاعات و دانش | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ البراهیم (۲۰۲۰) و عبدوس (۲۰۱۱) نیونجسا (۲۰۱۹)، |
| مهارت آموزش روش های اقدام پژوهی، درس پژوهی | علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)، هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹). |
| مهارت اشاعه فرهنگ نظارت بالینی در بین معلمان | علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶). |
| معرفی مجلات، سایت ها و منابع علمی - پژوهشی معتبر و مرتبط | علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت مدیریت تعارض های بین معلمان با دانش آموزان | جیراسنگه و لیونز (۲۰۰۵)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، وامبا (۲۰۱۵) |
| ۲-مهارت مدیریت تعارض بین معلمان و اولیا | جیراسنگه و لیونز (۲۰۰۵)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، وامبا (۲۰۱۵) |
| مهارت بررسی و شناخت علل اعتراضات و انتقادات دانش آموزان و اولیا | جیراسنگه و لیونز (۲۰۰۵)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، وامبا (۲۰۱۵) |
| مهارت تصمیم گیری و حل مساله در جهت حل چالش ها و مسائل | امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، وامبا (۲۰۱۵)، وانزار (۲۰۱۳)، |
| مهارت برگزاری جلسات تجزیه و تحلیل عملکرد تحصیلی دانش آموزان | امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ هولمرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴) |
| مهارت بازخورد عملکرد تحصیلی دانش آموزان به اولیا | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ |

ساخت و اعتباریابی مقیاس شایستگی های گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان

| | |
|---|---|
| مهارت برنامه ریزی و سازماندهی انواع فعالیتهای برنامه درسی برای بهبود عملکرد دانش آموزان. | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴) |
| توانایی تدوین طرح درس | کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)، هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ |
| توانایی انتقال مطلب و تفهیم مطلب | وانزار (۲۰۱۳)، هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ |
| توانایی استفاده از انواع روش های تدریس فعال | وانزار (۲۰۱۳)، هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ |
| توانایی استفاده از وسایل و رسانه های آموزشی | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸) |
| توانایی طراحی آموزشی | هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| توانایی ارزشیابی آموزشی و تحلیل نتایج | هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ وانزار (۲۰۱۳)؛ عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| توانایی مدیریت مطلوب کلاس درس | هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)؛ علی پناه، هویدا و نادى (۱۳۹۶)؛ وانزار (۲۰۱۳) |
| توانایی توسعه فرهنگ قوی یادگیری ذی نفعان | وامبا (۲۰۱۵)، سزگین، سونمز و کایمک (۲۰۲۰)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت همکاری با معلمان و دانش آموزان جهت ایجاد فرهنگ یادگیری | سزگین، سونمز و کایمک (۲۰۲۰)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ |
| توانایی خلق یک چشم انداز و ماموریت متمرکز بر یادگیری | وامبا (۲۰۱۵)، سزگین، سونمز و کایمک (۲۰۲۰)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ فلوز (۲۰۱۶)؛ |
| مهارت تدوین اهداف مشترک متمرکز بر یادگیری | هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ فلوز (۲۰۱۶) |
| مهارت ایجاد انگیزه برای مشارکت همگانی برای یادگیری درون مدرسه | جیراسنگه و لیونز (۲۰۰۵)، سزگین، سونمز و کایمک (۲۰۲۰)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ نیونگسا (۲۰۱۹) |
| مهارت هدایت معلمان در جهت استفاده از روشهای تدریس فراگیر محور | هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| مهارت همکاری با معلمان در تدوین و سازماندهی برنامه های فردی برای فراگیران با نیازهای ویژه | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)؛ |
| مهارت تهیه منابع و وسایل کمکهای آموزشی برای ایجاد یک کلاس درس فراگیر محور. | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)؛ |
| مهارت مشارکت دهی فراگیران در فرایند یادگیری خودشان | دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)، هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ هولمبرگ، نیلسن و اسکوجن (۲۰۱۴)؛ |
| مهارت شناسایی اختلالات رفتاری دانش آموزان | هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت اصلاح و بهبود اختلالات رفتاری دانش آموزان | هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت مدیریت رفتار شاگردان | هیئت آموزشی راندا (۲۰۱۹)؛ |
| حمایت از تلاش و عملکرد معلمان | جیراسنگه و لیونز (۲۰۰۵)، کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ نیونگسا (۲۰۱۹)؛ عبدالهی و جیموه (۲۰۱۸)؛ آهنچیان، قرونه و سلیمی (۱۳۹۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ کلارا (۲۰۱۶) |
| مهارت آگاه سازی معلمان از نقاط قوت و ضعف خود | کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ آهنچیان، قرونه و سلیمی (۱۳۹۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)؛ |
| مهارت آموزی به معلمان در جهت ارتقای شغلی | کوسکی، سنگه و انجینو (۲۰۲۰)، عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)؛ آهنچیان، قرونه و سلیمی (۱۳۹۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹)؛ |
| مهارت نظارت بر استفاده بهینه معلمان از کارگاه و آزمایشگاه ها | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، موسوندا (۲۰۱۷)، درینی، تابان، شرفی و جعفری (۱۳۹۴) و جعفری، دامغانیان و عبد شریفی (۱۳۹۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹) |
| مهارت های نظارتی در حفظ اموال و تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، موسوندا (۲۰۱۷)، دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹) |
| توانایی نظارت بر ایمنی شرایط فعالیت دانش آموزان در کارگاه و آزمایشگاه | عبید، صغیر و عایشه (۲۰۱۸)، امپاتا و امپاتا (۲۰۱۹)، موسوندا (۲۰۱۷)، جعفری، دامغانیان و عبد شریفی (۱۳۹۶)؛ دیجاگر، ویلیامز و کیبونه (۲۰۰۹) |

در گام بعد، مضامین پایه مشابه در ۱۹ مضمون سازمان دهنده قرار گرفتند. و در گام آخر ۱۹ مضامین سازمان دهنده سطح دوم در سه مضمون سازمان دهنده سطح اول قرار گرفتند که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره ۳- مقیاس شایستگی گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان

| زیرمقیاس | ابعاد | تعداد گویه | شماره گویه ها |
|--------------------------------|---|------------|---------------|
| دانش | دانش مربوط به ارزشیابی معلمان | ۶ | ۶-۱ |
| | دانش مربوط به ارزشیابی دانش آموزان | ۴ | ۱۰-۷ |
| | دانش مربوط به یادگیری دانش آموزان | ۵ | ۱۵-۱۱ |
| | دانش مربوط به بهسازی و توانمندسازی معلمان | ۱۱ | ۲۵-۱۶ |
| | دانش نظارت و راهنمایی آموزشی | ۵ | ۳۰-۲۶ |
| نگرش | دانش محتوایی | ۳ | ۳۳-۳۱ |
| | نگرش شخصی | ۴ | ۳۷-۳۴ |
| | نگرش جمعی | ۸ | ۴۵-۳۸ |
| | مهارت ارتباط موثر با ذی نفعان | ۸ | ۵۲-۴۶ |
| | مهارت های فناوری | ۴ | ۵۷-۵۴ |
| مهارت | مهارت های پژوهشی | ۴ | ۶۱-۵۸ |
| | مهارت تصمیم گیری و حل مسئله و تعارضات | ۴ | ۶۵-۶۲ |
| | مهارت نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان | ۳ | ۶۸-۶۶ |
| | توانایی تدریس حرفه ای | ۷ | ۷۵-۶۹ |
| | مهارت توسعه فرهنگ یادگیری در کل مدرسه | ۵ | ۸۰-۷۶ |
| | توانایی ایجاد یادگیری فراگیر محور | ۴ | ۸۴-۸۱ |
| | مهارت هدایت و راهنمایی معلم برای مدیریت رفتار دانش آموزان | ۳ | ۸۷-۸۵ |
| مهارت ایجاد انگیزه برای معلمان | ۳ | ۹۰-۸۸ | |
| | توانایی نظارت بر تجهیز و استفاده بهینه از وسایل آموزشی | ۳ | ۹۳-۹۱ |

در نهایت، مقیاس اولیه شایستگی گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان، با ۳ زیرمقیاس، ۱۹ بعد و تعداد ۹۳ گویه طراحی گردید. جدول شماره (۳) مقیاس شایستگی گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان را نشان می دهد.

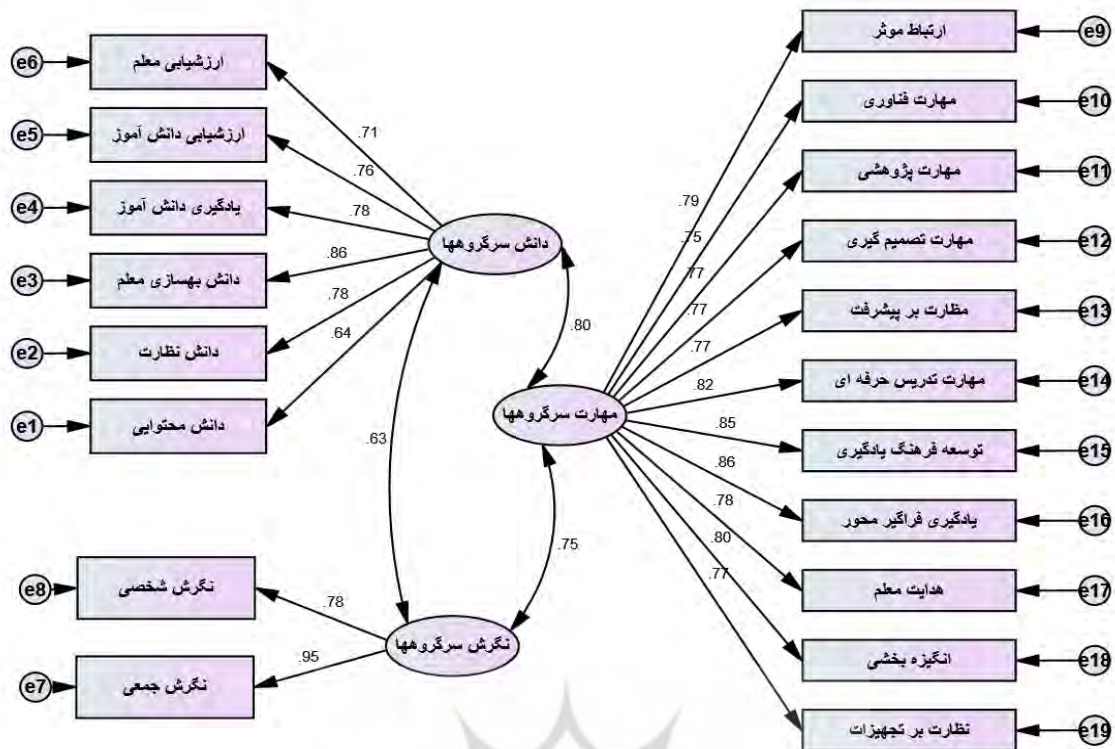
یافته های بخش دوم: اعتباریابی مقیاس

- آیا مقیاس طراحی شده شایستگی گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان دارای روایی و پایایی می باشد؟
- روایی و پایایی: پس از طراحی مقیاس اولیه شایستگی گروه های آموزشی به عنوان ارشادگران حرفه ای یادگیری معلمان بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهشی مرتبط به شایستگی های سرگروه آموزشی و نظارت و راهنمایی آموزشی، برای محاسبه روایی مقیاس طراحی شده از روایی محتوایی با ضریب همبستگی گویه با نمره کل و روایی سازه با استفاده از تحلیل عامل تاییدی و برای محاسبه پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

- روایی سازه:

الف) تحلیل عامل اکتشافی: در ابتدا تحلیل عامل اکتشافی انجام شد. با توجه به KMO به دست آمده (۰/۹۶۶) و معنی داری آزمون خی بارلت (۱۰۷۴۰/۹۳) در سطح معنی داری ۰/۰۰۰۱، انجام تحلیل عامل اکتشافی تایید گردید. تحلیل عامل اکتشافی نشان داد که گویه های استخراج شده در ۳ عامل قرار می گیرند و در مجموع این سه عامل ۸۳/۱۳ درصد واریانس شایستگی های گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان را تبیین می کنند. عامل اول ۷۳/۷۷ درصد؛ عامل دوم ۵/۳۲ درصد و عامل سوم ۴/۰۳ درصد از این واریانس را پیش بینی نمودند.

ب) تحلیل عامل تاییدی: برای محاسبه روایی سازه، با استفاده از نرم افزار Amos23 تحلیل عامل مرتبه اول و دوم انجام شد. بر این اساس، در تحلیل عامل مرتبه اول بار عاملی گویه های هر عنصر با عناصر مربوطه مورد بررسی قرار گرفت که نتایج به دست آمده از بار عاملی گویه های هر زیر مقیاس، نشان دهنده روایی سازه زیرمقیاس های سرگروه ها در همه نوزده عنصر بود. بار عاملی گویه های هر زیر مقیاس در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است.



نمودار شماره ۱- تحلیل عامل مرتبه اول مدل شایستگی های سرگروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای معلم
تحلیل عامل مرتبه دوم نشان داد که زیرمقیاس های مقیاس شایستگی گروه به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان، با بار عاملی بین ۷۰/ تا ۹۴/ تبیین کننده معنادار متغیر کلی شایستگی سرگروه ها می باشند و بر این اساس روایی سازه مقیاس مورد تأیید قرار می گیرد.

جدول شماره ۵- بار عاملی زیرمقیاس ها در تحلیل عامل دوم

| بار عاملی | زیرمقیاس | ردیف |
|-----------|----------|------|
| ۷۸/ | دانش | ۱ |
| ۷۰/ | نگرش | ۲ |
| ۹۴/ | مهارت | ۳ |

روایی محتوایی: برای محاسبه روایی محتوایی، ابتدا ضریب همبستگی نمره کل مقیاس شایستگی سرگروه ها با نوزده زیرمقیاس آن سنجیده شد که با طیف همبستگی ۸۳/ تا ۹۲/ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ روایی کل مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. اما در محاسبه روایی محتوایی زیرمقیاس های شایستگی سرگروه ها آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان، گویه های شماره ۱، ۵، ۱۱، ۱۶، ۲۲، ۲۴ و ۲۵ از زیر مقیاس دانش؛ گویه شماره ۴۵ از زیرمقیاس نگرش و گویه های شماره ۵۱، ۵۳، ۶۱ و ۶۹ از زیرمقیاس مهارت، به دلیل ضرایب همبستگی پایین فاقد روایی بوده و حذف شدند و ۸۱ گویه با توجه به همبستگی معنادار زیرمقیاس های نوزده گانه شایستگی گروه های آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان، با توجه به طیف ضرایب همبستگی ۶۸/ تا ۹۴/ و سطح معناداری ۰/۰۰۱، با نمره کل مقیاس و زیرمقیاس ها با گویه های مربوطه، اعتبار همگرا نیز تأیید می گیرد.

پایایی ابزار: برای محاسبه پایایی مقیاس و زیرمقیاس های آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. با توجه به ضریب آلفای کرونباخ پایایی کلی ۸۴/ مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. همچنین بر اساس ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس های دانش ۸۸/، نگرش ۸۴/ و مهارت ۹۴/؛ پایایی مقیاس و زیرمقیاس های آن نیز مورد تأیید قرار گرفت.

جدول شماره ۶- پایایی مقیاس

| بار عاملی | زیرمقیاس ها | ردیف |
|-----------|---------------------------|------|
| ۸۸/ | دانش | ۱ |
| ۸۴/ | نگرش | ۲ |
| ۹۴/ | مهارت | ۳ |
| ۸۴/ | مقیاس شایستگی گروه آموزشی | ۴ |

پس از محاسبه روایی و پایایی ابعاد ۱۹ گانه و حذف ۱۲ گویه، مقیاس نهایی با ۳ زیرمقیاس، ۱۹ بُعد و ۸۱ گویه طراحی گردید. این مقیاس دارای دو بخش بود: الف) ویژگی های جمعیت شناختی شامل: جنسیت، سابقه عضویت در گروه آموزشی، دوره تحصیلی و محل خدمت و ب) زیر مقیاس های شایستگی سرگروه به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان که شامل ۹۳ گویه ۵ گزینه ای لیکرت از کاملاً مخالفم با امتیاز ۱ و کاملاً موافقم با امتیاز ۵ که میزان تناسب گویه با نقش گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان را نشان می داد.

بحث و نتیجه گیری

در کشور ایران، توانمندسازی معلمان توسط گروه های آموزشی صورت می گیرد. یکی از نقش های مهمی که برای سرگروه های آموزشی معلمان طراحی شده است، ارشادگری حرفه ای می باشد. در این پژوهش در ابتدا بر اساس پیشینه نظری و پژوهشی مولفه های مقیاس شایستگی گروه آموزش به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان شناسایی و استخراج شد. بطور کلی مقیاس شایستگی گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان با سه زیرمقیاس دانش، نگرش، مهارت؛ ۱۹ بُعد و ۸۱ گویه طراحی شد.

در زیر مقیاس دانش، اولین شایستگی گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری معلمان؛ دانش مربوط به ارزشیابی معلمان می باشد، که با هدف؛ کمک به معلمان برای بهبود بخشیدن به عملکرد خودشان؛ تعیین میزان موفقیت آنان در ارتباط با وظیفه معلمی و پاسخگویی آموزشی انجام می شود (Saif, 2008). از آن جا که تدریس یک حرفه پیچیده است، یک ارزیابی سالانه، می تواند به بهبود تدریس و یادگیری بهتر معلمان کمک کند (Rwanda Education Board, 2019). یک نظام ارزشیابی جامع از طریق جمع آوری داده های عینی و بی طرفانه و بازخورد آن به روشی سازنده و تعاملی، از یادگیری حرفه ای معلمان پشتیبانی و نقاط قوت و زمینه های بهبود و نیازهای معلمان را مشخص نماید و زمینه رشد حرفه ای معلمان را فراهم نماید. سرگروه آموزشی برای همکاری با مدیر مدرسه جهت ارزیابی دقیق از عملکرد آموزشی معلمان و به منظور تدوین برنامه توانمندسازی آنان باید از دانش و شایستگی لازم در این زمینه برخوردار باشد. در این راستا، مطالعه مهارت ها و خصوصیات ناظر آموزشی (Wanzare, 2012) بر تاثیر شایستگی ناظر آموزشی بر مشاهده عملکرد معلم توسط ناظر تاکید دارد.

دومین شایستگی گروه آموزشی به عنوان ارشادگر حرفه ای یادگیری، معلمان دانش مربوط به ارزشیابی دانش آموزان است. ارزشیابی آموزشی دانش آموزان به منظور تعیین رابطه بین تواناییها و فعالیتهای دانش آموزان، تغییراتی که در رفتار آنان حاصل شده و نیز به منظور پیش بینی و کنترل موقعیتهای آموزشی انجام می شود (Mousavi; Pakzad & Safdari, 2017). کیفیت یادگیری دانش آموزان با ارزشیابی دانش آموزان قابل پایش می باشد، اما دستیابی به اهداف ارزشیابی، به میزان آشنایی معلمان با انواع، فنون و نحوه ارزشیابی دانش آموزان بستگی دارد، که در این زمینه، سرگروه های آموزشی می توانند در این زمینه نقش مهمی داشته باشند.

سومین شایستگی در این پژوهش؛ دانش مربوط به یادگیری دانش آموزان است. هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹)، اعتقاد دارد که سرگروه هایی که این شایستگی را دارا هستند و در یادگیری حرفه ای درگیر هستند، می توانند تأثیر شدیدی در یادگیری و پیشرفت دانش آموزان داشته باشند. آنها برای حمایت از یادگیری و پیشرفت دانش آموز حمایت و مشارکت طیف وسیعی از ذی نفعان را برای یادگیری دانش آموزان را جلب می کنند. برخی تحقیقات بین المللی نشان می دهد که رفتارهای رهبری سرگروه در رهبری مؤثر یادگیری دانش آموزان بسیار مهم بودند (رابینسون، ۲۰۰۸).

چهارمین شایستگی در این پژوهش؛ دانش مربوط به بهسازی و توانمندسازی معلمان می باشد. رشد حرفه ای معلمان مهمترین عامل اثربخشی نظام تعلیم و تربیت است که هدف اصلی آن، بالا بردن کیفیت یادگیری دانش آموزان است. رویکرد رشد حرفه ای مستمر معلمان در آموزش همگانی بسیاری از کشورها به عنوان یک موضوع محوری در بهبود مدارس می باشد. کینت و همکاران (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که یادگیری حرفه ای، مشارکت برای یادگیری و مهارت در فهم جمعی دانش آموزان مولفه های رشد حرفه ای معلم بودند

(Gholami-Noghab; Pourshafei, ShahTalebi, 2019). نتایج مطالعه بررسی مولفه های مؤثر بر رشد حرفه ای معلمان (غلامی، پورشافعی و شاه طالبی، ۱۳۹۷) نشان داد که رشد حرفه ای معلمان شامل پنج مولفه دانش، نگرش و ارزش، مهارت، توانایی و ویژگی های شخصیتی می باشد. مطالعه روابط ساختاری نقش گروههای آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان: نقش میانجی توانمندسازی (Dorini & et al., 2015) بر این شایستگی تاکید دارد. با توجه به اینکه رشد و بهسازی معلمان از وظایف اصلی سرگروه های آموزشی می باشد، دارا بودن شایستگی دانش مربوط به بهسازی و توانمندسازی معلمان برای آنان ضروری می باشد.

پنجمین شایستگی، دانش نظارت و راهنمایی آموزشی می باشد. نظارت آموزشی فعالیتی است که برای بهبود فرایند یاددهی-یادگیری از طریق شبکه ای از فعالیتهای مشارکتی و تعاملی افراد در امور آموزش و یادگیری (Oyewole & Ehinola, 2014)، و به منظور کمک به معلمان برای حفظ و بهبود اثربخشی خود در کلاس درس انجام می شود (Archibong, 2013; Aguba, 2009). امروزه نظارت و راهنمایی آموزشی در راستای بهبود فرایند یاددهی- یادگیری و رشد حرفه ای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان عمل می کند (Ali Panah; Hoveida & Nadi, 2017). مطالعه ادراک معلمان، ناظران و کارکنان ارشد آموزش دولتی در مورد مهارت ها و ویژگیهای سرپرستان آموزشی

در مدارس متوسطه دولتی کنیا (Wanzare, 2012) نشان داد که یکی از مهارت ها و شایستگی های اصلی سرگروه های آموزشی، مهارت های نظارتی می باشد.

ششمین شایستگی؛ دانش محتوایی است. منظور از دانش محتوایی، شناخت و تسلط معلم بر موضوعی است که تدریس می کند. اگر معلم، موضوعی را که تدریس می کند، خوب یاد نگرفته باشد یا بر آن تسلط نداشته باشد، نمی تواند به خوبی به دیگران آموزش دهد (Seif, 2017). تسلط علمی بر محتوی کتاب های درسی؛ آشنایی با فنون نقد و بررسی محتوی کتاب های درسی؛ و آگاهی از شیوه های مختلف آموزش محتوای کتاب های درسی برای ایفای نقش ارشادگری سرگروه های آموزشی ضروری می باشد.

در این پژوهش شایستگی های مورد نیاز سرگروه های آموزشی در حوزه نگرش در دو دسته نگرش شخصی و نگرش جمعی طراحی گردید. ویژگی های و نگرش سرگروه های آموزشی نیز بر آموزش معلمان و عملکرد آنان تاثیر دارد. بارنز (۲۰۰۶) بیان می کند که سرگروه معلمان باید خوش بین، خستگی ناپدید بوده و به معلمان اعتقاد داشته باشند (Barnes, 2006). هامرستون (۲۰۱۲)؛ نیز اعتقاد دارد که آنان باید سرگروه ها رفتارهای پخته، صبر و فروتنی از خود نشان دهند. انعطاف پذیری نیز یک ویژگی ضروری برای سرگروه های معلمان است. (Hummerstone, 2012). مطالعه ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش شایستگی حرفه ای معلمان (Motahari Nejad and Jahangard, 2018)، به سه مولفه؛ برنامه ریزی برای آموزش، اخلاق و مسئولیت حرفه ای و مدیریت منابع است اشاره دارد و رعایت مقررات اداری، برخورد مناسب با اولیای دانش آموزان و همکاران، انتقال تجربیات به همکاران، پشتکار و جدیت در کار، ابتکار، خلاقیت و نوآوری، انعطاف پذیری را جز شایستگی های اخلاق حرفه ای معلمان می داند (Motahari Nejad and Jahangard 2018).

نهمین شایستگی؛ شایستگی ارتباط موثر با ذی نفعان می باشد. مطالعات نشان داده که بین شایستگی ارتباطی سرگروه با مدیریت اثربخش مدرسه ارتباط مستقیمی وجود دارد (Koskei & at el, 2020). یک سرگروه آموزشی باید از مهارت ارتباطی موثری برخوردار باشد تا بتواند تعامل بالایی با ذی نفعان خود شامل معلمان، دانش آموزان، اولیا و مدیران مدارس، مولفان کتب درسی و مسئولان مافوق داشته، و برنامه ریزی مناسبی برای ملاقات با ذی نفعان و شنیدن نظرات، انتقادات و مشکلات آنان داشته باشد و همواره در دسترس باشد.

دهمین شایستگی، مهارت های فناوری می باشد. گسترش و فراگیر بودن فناوری اطلاعات و ارتباطات، اختراع رایانه های شخصی، افزایش شبکه های ارتباطی و...، مرزهای زمانی و مکانی کلاس های درس را دنوردیده و به طور قابل توجهی ساختار یادگیری در سازمان های آموزشی را تغییر داده است. ظهور ناگهانی ویروس کووید ۱۹ این تغییرات ساختاری را سرعت بخشید و معلمان را ملزم به به روزسانی و تجهیز خود به دانش، مهارت و شایستگی های جدیدی در حوزه فناوری های آموزشی نمود، و ضرورت توجه به بهسازی و توانمندسازی معلمان در فناوری های آموزشی بیش از پیش آشکار شد و در نتیجه وجود افرادی به عنوان سرگروه آموزشی برای ارشادگر حرفه ای در کنار معلمان برای حمایت آنان و آموزش مهارت های مورد نیاز در استفاده از فن آوری های نوین آموزشی و سامانه های آموزش مجازی ضروری شد. در این راستا، برخورداری از شایستگی مهارت فناوری برای سرگروه های آموزشی نیز بیش از پیش حیاتی شد.

یازدهمین شایستگی؛ مهارت های پژوهشی می باشد، زیرا معلمان در محیط آموزشی خود با مسائل و چالش های متعددی مواجه هستند. حل این مسائل نیازمند رویکرد و مهارت پژوهشی می باشد. آنان علاوه بر اینکه باید در محیط آموزشی مسائل و چالش های خود را با رویکرد پژوهشی و پژوهش در عمل حل نمایند، باید بتوانند دانش آموزانی تربیت نمایند که قدرت درک، تفکر و توان حل این چالش های پیچیده جهانی را داشته باشند. در این راستا برای مجهز نمودن معلمان به مهارت های پژوهشی، سرگروه های آموزشی نیز نیازمند آشنایی با مهارت های پژوهشی و آموزش پژوهش محور می باشند. مطالعه اعتباریابی مدل نظارت آموزشی برای آموزش و پرورش (علی پناه، هویدا و نادی، ۱۳۹۶) بر شایستگی پژوهش محوری تاکید داشته و نشان می دهد که مولفه پژوهش محوری (آگاهی و شناخت مسائل، تامل و تفکر لازم، روش های پژوهش، کاربست نتایج پژوهش، ایده های جدید پژوهشی و اقدام پژوهشی معلمان) یکی از اجزای اصلی مدل شایستگی های ناظران آموزشی می باشد (Ali Panah; Hoveida & Nadi, 2017).

دوازدهمین شایستگی؛ مهارت تصمیم گیری و حل مسئله و تعارضات می باشد. در محیط های آموزش تنش ها، تعارضات و چالش های متعددی از قبیل چالش های بین مدیر، کارکنان، معلمان، دانش آموزان و اولیا وجود دارد که برخی این مشکلات نیازمند تصمیم گیری فوری، حل مسائل و بعضی نیازمند مدیریت تعارض و بررسی می باشد، لذا سرگروه های آموزشی نیازمند مهارت و توانایی تصمیم گیری، حل مسئله و تعارضات می باشند. مطالعه مهارت ها و خصوصیات ناظر آموزشی (Wanzare, 2012) بر شایستگی حل مساله توسط ناظر آموزشی و مطالعه نقش رهبری سرگروه معلمان در ایجاد کیفیت آموزشی فراگیر (Mpaata & Mpaata, 2019) بر مهارت های زندگی، مهارت های شغلی و

نوآوری سرگروه ها تاکید دارد. مطالعه نقش سرگروه در تضمین جو مدرسه (Kor & Opore, 2017) نشان داد که شایستگی حل تعارض یکی از پنج نقش ضروری سرگروه معلمان می باشد که در ایجاد جو مطلوب و کیفی مدارس تأثیر می گذارد.

شایستگی دیگر؛ مهارت نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. یادگیری اثربخش و پایدار دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هدف اصلی در هر مدرسه است می باشد، از آنجایی که یادگیری امری کیفی می باشد، ارزشیابی و بررسی میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با چالش های متعددی مواجه است و نیازمند ارشادگری حرفه ای سرگروه های آموزشی برای بررسی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد.

شایستگی دیگر، مهارت تدریس حرفه ای می باشد. تدریس حرفه ای به آموزشی اشاره دارد که طیف وسیعی از دانش آموزان را قادر می سازد تا یاد بگیرند. چنین تدریسی خواسته های رشته درسی، اهداف آموزشی و نیازهای دانش آموزان را در یک زمینه خاص برآورده می کند. کیفیت تدریس تا حدی تابعی از کیفیت معلم است (دانش، مهارت ها و تمایلات معلمان) اما به شدت تحت تأثیر زمینه آموزش (نظام ارزشیابی، برنامه های درسی و فعالیت های حمایتی معلمان) می باشد (Darling-Hammond, 2012). سرگروه های آموزشی از طریق اقدامات رهبری خود می توانند و باید نقش اساسی در بهبود مستمر آموزش و یادگیری ایفا کنند (McGhee & Stark, 2021). در این راستا از سرگروه معلمان انتظار می رود وظایف گسترده ای را برای اطمینان از انجام تدریس کارآمد و یادگیری مؤثر در مدارس خود برای دستیابی به اهداف تعیین شده انجام دهند. مطالعه ادراک معلمان، ناظران و کارکنان ارشد آموزش دولتی در مورد مهارت ها و ویژگیهای سرپرستان آموزشی در مدارس متوسطه دولتی کنیا (Wanzare, 2012) نشان داد که یکی از مهارت ها و شایستگی های اصلی مورد نظر ناظران آموزشی، شایستگی در تدریس دروس است.

یکی دیگر از شایستگی، مهارت توسعه فرهنگ یادگیری در کل مدرسه است. از آنجا که یادگیری دانش آموزان، محور اصلی همه فعالیت های مدرسه می باشد، لذا باید فرهنگ یادگیری توسط همه دست اندرکاران در مدرسه ساری و جاری شود. هیئت آموزشی رواندا (۲۰۱۹) در راهنمای عمل معاصر حرفه ای معلم تحت عنوان رهبری برای یادگیری: سرگروه آموزشی ارشادگر حرفه ای، برای ایجاد شایستگی فرهنگ یادگیری در سرگروه های آموزشی؛ بر همکاری و تعامل رهبران مدرسه، معلمان، دانش آموزان و کمیته انجمن عمومی مدرسه با سرگروه تاکید و تدوین چشم انداز، ماموریت و اهداف مدرسه در راستای ایجاد فرهنگ یادگیری و تلاش برای توسعه فرهنگ قوی یادگیری در کل مدرسه و ایجاد انگیزه مشارکت همگانی برای یادگیری درون مدرسه را ضروری می داند (Rwanda Education Board, 2019).

شایستگی دیگر زیرمقیاس مهارت، توانایی ایجاد یادگیری فراگیر محور می باشد. فراگیران هسته اصلی همه فعالیت های نظام آموزش و پرورش هستند، لذا همه فعالیت های مدرسه باید فراگیر محور باشد. سرگروه های آموزشی باید برای ایجاد و توسعه یادگیری فراگیر محور، معلمان را در جهت استفاده از روش های تدریس فراگیر محور هدایت و راهنمایی نمایند و برنامه های فردی در راستای نیازهای ویژه آموزشی فراگیران با همکاری معلمان برنامه ریزی و سازماندهی کنند. آنان باید معلمان را آگاه نمایند که فراگیران را در فرایند یادگیری خودشان مشارکت و روحیه خود-یادگیری را در آنان تقویت نمایند.

شایستگی بعدی، شایستگی مهارت ایجاد انگیزه برای معلمان می باشد. انگیزه بخشی و نظارت، بخشی از فرایندهایی است که سرگروه معلمان با تلاش برای دستیابی به عملکرد استاندارد قابل قبول تلاش می کنند. سرگروه های آموزشی در راستای ایفای نقش ارشادگری خود برای انگیزه بخشی به معلمان؛ باید توانایی به کارگیری فنون پشتیبانی از تلاش و عملکرد معلمان؛ مهارت آگاه سازی معلمان از نقاط قوت و ضعف خود؛ و مهارت آموزش به معلمان در جهت ارتقای شغلی را داشته باشند. مطالعه سرگروه آموزشی به مثابه رهبر آموزشی (Abid Hussain & et al, 2018) بر پشتیبانی سرگروه از خلاقیت، نوآوری و تمرین مهارت های جدید در کلاس، تمجید از معلمان خلاق، برگزاری جلسه با معلمان برای حل مشکلات، انگیزه دهی به معلمان با دادن جایزه تاکید دارد. همچنین مطالعه بهسازی گروه های آموزشی (Salimi; Qaroneh & Ahanchian, 2017)؛ و (هیئت آموزشی رواندا، ۲۰۱۹) فعالیت های انگیزشی- حمایتی از معلمان را یکی از شایستگی های ضروری برای سرگروه های آموزشی معلمان می دانند.

آخرین شایستگی، توانایی نظارت بر تجهیز و استفاده بهینه از وسایل آموزشی می باشد. وسایل و تجهیزات آموزشی منجر به تسهیل شرایط یادگیری دانش آموزان و تنوع بخشی در کلاس درس می شوند، و نقش مهم و تعیین کننده ای در فرایندهای یاددهی-یادگیری دارند. تسلط معلمان بر استفاده از این وسایل، بهره گیری و استفاده مطلوب منجر به افزایش کیفیت آموزشی آنان می گردد، زیرا وسایل و تجهیزات آموزشی باعث استفاده دانش آموزان از حواس چندگانه، ملموس و عینی شدن مطالب درسی، تثبیت و تعمیق آموخته ها در ذهن و یادگیری پایدار

دانش آموزان می گردد. با پیشرفت تکنولوژی و رسانه های آموزشی، استفاده از آن دشوار و پیچیده شده است و سرگروه های آموزشی باید معلمان را در استفاده از این وسایل و رسانه ها آموزش و کاربرد آن را برای معلمان تسهیل نمایند.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

در پایان پیشنهاد می گردد که شایستگی سرگروه های آموزشی معلمان با این مقیاس ارزیابی گردد. پراکندگی سرگروه های آموزشی در سراسر استان فارس، کمبود پژوهش های انجام شده در زمینه سرگروه های آموزشی در داخل و خارج و آگاهی کم سرگروه ها به نقش و شایستگی های مورد نیاز خود، نیز از محدودیت های این پژوهش بود، همچنین از همکاری کلیه معلمان دوره متوسطه و گروه های آموزشی استان فارس تقدیر و تشکر می شود.

References

- Ahmad, S., & Batool, A. (2018). Head Teacher as an Instructional Leader in School. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 77-87.
- Aguba, C. R. (2009). *Educational administration and management: Issues and perspectives*. Enugu: Tons and Tons PDS Publishers.
- Ali Panah, Mehran; Hoveida, Reza and Nadi, Mohammad Ali (2017). Validation of educational supervision model for education. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, Ninth Year, No. 2, Summer 97, No. 34.[in Persian]
- Allen, J. M., White, S., & Sim, C. (2017). Project evidence: Responding to the changing professional learning needs of mentors in initial teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(7), 14-25. doi.org/10.14221/ajte.2017v42n7.2
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor?: preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(6), 30-42
- Archibong, F. I. (2012). Instructional supervision in the administration of secondary education: a panacea for quality assurance. *European scientific journal*, 8(13).
- Association of Educational Group,(2015),Ministry of Education.
- Bakioğlu, A., Özcan, K., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). The effect of trust in mentoring experiences in different career stages. In A. Bakioğlu (Ed.), *Mentoring in education* (pp. 165–182) Ankara: Nobel.
- Barnes, I. (2006). *Primary Executive Headship*. Nottingham: National college for School Leadership.
- Cutler, D. (2014). Why new teachers need mentors. <https://www.edutopia.org/blog/why-new-teachersneed-mentors-david-cutler> (Edutopia, George Lucas Educational Foundation).
- Darling-Hammond, L., Jaquith, A., & Hamilton, M. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Dorini, Vali Mohammad; Taban, Mohammad; Sharafi, Vahid and Jafari, Sakineh (2015). Structural Relationships The Role of Educatinal groups in Teacher Performance: The Mediating Role of Empowerment, *Journal of Research in Educational Systems*
- Duse, C. S., Duse, D. M., & Karkowska, M. (2017). How important is mentoring in education?. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p. 12005). EDP Sciences.
- Eddy-Spicer, D., Bubb, S., Earley, P., Crawford, M., & James, C. (2019). Headteacher performance management in England: Balancing internal and external accountability through performance leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 170-188.
- Boham, J. E. A. (2014). *Improving the quality of basic education in Ghana* (Doctoral dissertation, KDI School).
- Gholami-Noghab, Mohammad; hoseinPourshafei, Hadi and Shah Talebi Hosseinabadi, Badri (2012). Study of components affecting the professional growth of teachers. *Quarterly Journal of Leadership and Islam Azad University, Hospitality Management Education - Year 12, Issue 1, Spring 2012*, pp. 111-161. [in Persian]
- Graß, D. (2017). Justification and critique of educational reforms in Austria: How teachers and head teachers (Re-) frame new governance. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 60-74.. DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1664
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 16(3), 328-345
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring?. *Journal of educational administration.*, Vol. 44 No. 1, pp. 36-52.
- Hobson, A. J., & Sharp, C. (2005). Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School leadership & management*, 25(1), 25-42.
- Hobson, A. J., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K., & Malderez, A. (2015). *Mentoring and coaching for teachers in the further education and skills sector in England*. Dostupné z <http://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf>.

- Hummerstone, C. (2012). Leadership skills and behaviours of executive headteachers in secondary schools. National College for School Leadership , Research Associate Report ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039.
- Hund, A. K., Churchill, A. C., Faist, A. M., Havrilla, C. A., Love Stowell, S. M., McCreery, H. F., ... & Scordato, E. S. (2018). Transforming mentorship in STEM by training scientists to be better leaders. *Ecology and evolution*, 8(20), 9962-9974.
- Jafari, Sakineh; Damghanian, Hossein and Abd Sharifi, Fatemeh (2017). Study of the structure of the relationship The role of groups Educational with Quality Performance Teachers. *Journal of Teaching and Learning Studies*. Volume 9, Number 2, pp. 37-58. [in Persian]
- Kalipci, M. (2018). Professional Development Gains for Mentors in a Mentoring Program: A Case Study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(1), 94-113.
- Khan, A. (2015). Head teachers' beliefs and practices about teaching and learning in Pakistani public schools. *Creative Education*, 6(22), 2299.
- Kor, J., & Opare, J. K. (2017). Role of Head Teachers in Ensuring Sound Climate. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 29-38.
- Koskie, J. K., Sang, C., & Ngeno, V. (2020). Relationship between headteachers' communication competencies and effective school management in public primary schools in Narok county, kenya. *Global Journal of Educational Research*, 19(1).
- McGhee, M. W., & Stark, M. D. (2021). Empowering Teachers Through Instructional Supervision: Using Solution Focused Strategies in a Leadership Preparation Program. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 43.
- Movloui , Siamand; Mojalal, Mohammad Ali; Maleki Avarsin, Sadegh; Dneshvar Haris, Zarin(2020). Designing of research curriculum, based on Akker pattern for high school teacher. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, ISSN (Print): 2008-6369- ISSN (Online): 2423-723X. [in Persian]
- Rochford, S., & Morgan, M. (2017). Coaching and mentoring for frontline practitioners. *AcCESs Evidence series*
- Motahari Nejad and Jahangard (2018). Construction and validation of tools for measuring the professional competence of teachers - *Scientific Journal of Teaching and Learning Research*. Volume 15, Number 1, 27, pp. 43-55. [in Persian]
- Mousavi, Frank; Pakzad, Zeinab and Safdari, Muslim (2017). The role of electronic assessment on test anxiety in students. *Scientific-research journal of education and evaluation*. Tenth Year, No. 39. [in Persian]
- Mpaata, K. A. (2019). The leadership role of secondary school head teachers in delivering integrative quality education in Uganda. *International Journal of Educational Leadership and Management* Vol. 7 No. 2 July 2019 pp. 203-230.
- Oyewole, B. K., & Ehinola, G. B. (2014). Relevance of instructional supervision in the achievement of effective learning in Nigerian secondary schools. *Global Journal of Commerce and Management Perspective*, 3(3), 88-92
- Petrovska, Sonja. Sivevska, Despina. Popeska, Biljana and Runcheva, (2018). Mentoring in teaching professional. (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* Vol. 6, No. 2, 2018
- Rwanda Education Board(2019). *Leadership for learning: A headteacher's professional companion*. 1st edition, May2019
- Saif, Ali- Akbar (2008). *Educational measurement, Assessment and evaluation*. Tehran: Doran Publishing. [in Persian]
- Salimi, Roghayeh; Qaroneh, Davood and Ahanchian, Mohammad Reza (2017). design an executive framework for development of primary schools' curriculum coordinators in Mashhad's District 5. Master Thesis. Ferdowsi Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mashhad. [in Persian]
- Seif, Ali Akbar (2017) *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Teaching*, Seventh Edition. Tehran: Doran Publishing
- Sezgin, F., Sönmez, E., & NAİLLİOĞLU, M. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 786-838.
- Suaka, P. L., & Kuranchie, A. (2018). Head Teachers' Professional Management Needs and Concerns: Evidence from an Educational District in Ghana. *African Educational Research Journal*, 6(1), 20-29. DOI: 10.30918/AERJ.61.18.002 ISSN: 2354-2160
- Tai, M. K., & Abdull Kareem, O. (2020). Headteacher change leadership competency: a study in Malaysian primary schools. *Professional Development in Education*, 46(2), 292-305.
- Taqavi, Hussein; Khaghanizadeh, Morteza and Ebadi, Abbas (2019). Components of guidance based on the analysis of the contents of Islamic texts. *Scientific-Research Journal on Islamic Education Issues*, Volume 27, Number 44, [in Persian]
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 292-307
- Unesco. (2008). *ICT Competency standards for teachers* Competency Standards Modul Available at: <http://www.unesco.org/en/competency-standards-Teachers>
- Wanzare, Z(2012). "Instructional Supervision in Public Secondary Schools in Kenya" *Educational Management Administration and Leadership* (Nairobi: 2012), 192

Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). Examining mentoring roles of school administrators in terms of academic achievement and some variables. *Journal of Social and Humanities Researches*, (30), 98–119.

