

Research Paper

Identifying and prioritizing the components of the professional competence of educational leaders in the elementary school

Sedigheh Gholamialavi ¹, Javad Hatami ², Mahmoud Mehrmohammadi ³, Ebrahim Talae

1. PhD student of Curriculum Studies, Tarbiat Modares University

2. Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University

3. Retired Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University

4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University

Received: 2022/10/27

Accepted: 2023/01/24

PP:1-19

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2024.31152.6245](https://doi.org/10.30495/jedu.2024.31152.6245)

Key words:

model of professional competence, hierarchical analysis educational leaders, Delphi method,

Abstract

Introduction and aim: The current research seeks to identify and prioritize the components of the professional competence of educational leaders in the elementary school. The purpose of the research is practical and in terms of data collection, it is mixed and exploratory.

Methods: In the first part, by studying the theoretical foundations and research background, as well as interviewing 9 experts in the field of educational management, educational leadership and curriculum, the model of professional competence of educational leaders according to the educational system of the country was determined. The selection of participants in the interview was done using Purposive sampling, and the criteria for selecting their number was theoretical saturation. In the second part, using the Delphi method and hierarchical analysis, priority of the components of this model were determined from the perspective of curriculum experts (educational leaders, managers, teachers) and the snowball method was used to select these experts. To determine the validity of the research, qualitative validation criteria of Credibility, transferability, and confirmability were used, and reliability was determined by Cohen's kappa method.

Results and Conclusion: The model of professional competence of educational leaders includes the themes of basic competencies including five categories, specialized competencies including three categories and professional competencies including four categories, which includes a total of 155 concepts. Results showed that priority is given to professional competencies, specialized competencies, and basic competencies. The calculation of weight of the sub-components showed that the components of support and professional growth of teachers, optimal management of the teaching-learning process, optimal management of the curriculum and organizational and professional abilities respectively in First to fourth priority. The results of this research should be made available to officials and decision makers in this field for the purpose of decision-making, selection, appointment and professional growth of educational leaders.

Citation: Sediqah Gholami Alavi, Javad Hatami, Mahmoud Mehromhammadi, Ebrahim Talai. (2024). Identifying and prioritizing the components of the professional competence of educational leaders in the elementary school by using the Delphi method and the Analytical Hierarchy Process. Journal of New Approaches in Educational Administration; 15(3):1-19

*Corresponding author: Javad Hatami

Address: Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University

Tell: 09126057977

Email: j.hatami@modares.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

According to the approval of the Supreme Council of Education in 2014, with the goals of improving the quality of education and training in rural, nomadic and border schools, reducing the gap in the academic level of students, preventing the academic decline of students by providing counseling and educational guidance services and Improving the level of teachers' professional skills and exchanging educational and educational experiences, since October 2016, educational leaders replaced teachers' guides in disadvantaged rural, nomadic, and border areas. Studying the professional qualification of educational leaders and the quality of their performance can be considered as a part of programs to ensure the quality and effectiveness of education in order to improve schools and professional growth of teachers. The current research seeks to identify and prioritize the components of the professional competence of educational leaders in the elementary school.

Method:

the purpose of the research is practical and in terms of data collection, it is mixed and exploratory. This process is done in two parts. 1- Compilation of the model of professional qualification of educational leaders (qualitative part). 2- Validation of the designed model and prioritization and weighting of the components of professional competence of managers (quantitative part). In the first part and to answer the first question, documentary research method and qualitative content analysis have been used. In this part, by studying the theoretical foundations and research background, as well as interviewing 9 experts, the model of professional competence of educational leaders according to the educational system of the country was determined. using the Delphi method and hierarchical analysis, the importance and priority of the components of this model were determined. Through Delphi questionnaire and hierarchical analysis, the opinions of 15 experts who were actually curriculum activists (educational leaders, managers, teachers) were

examined to determine the validity, importance, and weight of each component.

Results:

The designed model of professional competence of educational leaders includes three themes of basic competences, specialized competences and professional competences, which basic competences have 5 categories, specialized competences have three categories and professional competences have four categories and they include a total of 155 concepts. According to the weights obtained from the process of hierarchical analysis, the priority of the main components of the professional competence of educational leaders in the primary period, respectively, professional competences (. /403), specialized competences (. /351) and basic competencies (. /245) were determined. the calculation of weight of the sub-components showed that the components of support and professional growth of teachers, optimal management of the teaching-learning process, optimal management of the curriculum and organizational and professional abilities respectively in First to fourth priority. The categories of Educational supervision and evaluation, management and leadership, interpersonal and communication skills, Knowing the situation and culture, belief and moral competences, personality traits, knowledge and mental skills are in the next priorities.

Conclusion:

According to experts, the first priority is professional skills, therefore it is desirable to pay special attention to all categories and concepts of this component in educational programs. Since the support and professional growth of teachers is the first category that experts pay attention to, it is suggested to develop and develop this competency in leaders by implementing in-service training programs. Also, the results of this research should be made available to officials and decision makers in this field for the purpose of decision-making, selection, appointment and professional development of educational leaders.

مقاله پژوهشی

شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

صدیقه غلامی علوی^۱، جواد حاتمی^{۲*}، محمود مهرمحمدی^۳، ابراهیم طلایی^۴

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

۳. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر درصدد شناسایی و اولویت بندی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی می‌باشد. هدف پژوهش کاربردی و از لحاظ جمع آوری داده‌ها آمیخته اکتشافی می‌باشد که در دو بخش صورت گرفته است.

روش شناسایی: در بخش اول با مطالعه مبانی نظری و پیشینه پژوهشی و همچنین مصاحبه با ۹ نفر صاحب نظر در حوزه مدیریت، راهبری آموزشی و برنامه‌درسی، الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی متناسب با نظام آموزشی کشور مشخص شد. انتخاب افراد مشارکت‌کننده در مصاحبه با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انجام گردید و معیار انتخاب تعداد آن‌ها، اشباع نظری بود. در بخش دوم با استفاده از روش دلفی و تحلیل سلسله مراتبی میزان اهمیت و اولویت مؤلفه‌های این الگو از نظر کنشگران خبره برنامه‌درسی (راهبران آموزشی، مدیران، معلمان) مشخص گردید و برای انتخاب این خبرگان از روش گلوله برفی استفاده شد. جهت تعیین روایی پژوهش از معیارهای اعتبارسنجی کیفی هم‌چون قابلیت اعتبار، انتقال پذیری و تأیید پذیری استفاده و پایایی با روش کاپای کوهن مشخص شد.

یافته‌ها: الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی مضامین شایستگی‌های پایه شامل پنج مقوله، شایستگی‌های تخصصی شامل سه مقوله و شایستگی‌های حرفه‌ای شامل چهار مقوله را دربر می‌گیرد که در مجموع شامل ۱۵۵ مفهوم می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد اولویت مؤلفه‌های اصلی (مضامین) صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی از نظر خبرگان به ترتیب شایستگی‌های حرفه‌ای، شایستگی‌های تخصصی و شایستگی‌های پایه می‌باشد. همچنین محاسبه وزن زیرمؤلفه‌ها (مقوله‌ها) با توجه به وزن نسبی هر زیرمؤلفه و مؤلفه اصلی نشان داد مؤلفه‌های حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان، مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری، مدیریت بهینه برنامه درسی و توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای به ترتیب در اولویت اول تا چهارم قرار دارند. نتایج این پژوهش می‌تواند به منظور تصمیم‌گیری، انتخاب، انتصاب و رشد حرفه‌ای راهبران آموزشی در اختیار مسئولان و تصمیم‌گیرندگان در این حوزه قرار گیرد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۰۴

شماره صفحات: ۱۹-۱

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



DOI:

[10.30495/jedu.2024.31152.6245](https://doi.org/10.30495/jedu.2024.31152.6245)

واژه‌های کلیدی:

الگوی صلاحیت حرفه‌ای، تحلیل سلسله مراتبی، راهبران آموزشی، روش دلفی

استناد: غلامی علوی صدیقه، حاتمی جواد، مهرمحمدی محمود، طلایی ابراهیم، (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت بندی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی با کاربرد روش دلفی و فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP). دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۵ (۳): ۱-۱۹

* نویسنده مسوول: جواد حاتمی

نشانی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

تلفن: ۰۹۱۲۶۰۵۷۹۷۷

پست الکترونیکی: j.hatami@modares.ac.ir

مقدمه و بیان مسأله

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (Ministry of Education, 2011) تأمین و بسط عدالت آموزشی و هم چنین فراهم کردن فرصت های تعلیم و تربیت برای همه کودکان لازم التعلیم به عنوان یک مأموریت اصلی تعریف شده است. در این راستا، احیای راهبران آموزشی از بهترین و مؤثرترین اقدامات حوزه آموزش ابتدایی در راستای بهبود مدیریت و ارتقای سطح کیفیت نظام آموزشی بوده است. براساس مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۳ با اهداف ارتقای کیفی امور آموزشی و پرورشی در مدارس روستایی، عشایری و مرزی، کاهش فاصله سطح علمی دانش آموزان، جلوگیری از افت تحصیلی دانش آموزان با ارائه خدمات مشاوره‌ای و راهبری آموزشی و ارتقای سطح مهارت-های حرفه‌ای معلمان و تبادل تجربیات آموزشی و پرورشی، از مهر ۱۳۹۵ راهبران آموزشی تربیتی جایگزین راهنما معلمان در مناطق محروم روستایی، عشایری و مرزی شدند.

در هسته مرکزی پیشرفت مدارس راهبری آموزشی مؤثر و کارآمد به طور کامل پذیرفته شده است و ثابت شده است که اعمال راهبری مؤثر باعث پیشرفت دانش آموزان می شود و راهبری آموزشی قوی موجب کیفیت بخشی تدریس مؤثر معلمان است (Muijs & Harris, 2003) بنابراین وظیفه اساسی راهبری آموزشی عبارت از 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 (Wiles, 2009). زیرا که کمبود صلاحیت و مهارت‌های لازم و روزآمد در افراد موجب کاهش اعتماد به نفس، کاهش انرژی و علاقه، تسلط و ظرافت در کار و در نتیجه افت بازده می‌شود (Shabani, 2016). در دهه های آینده، احتمالاً ناظران به عنوان راهبران معلمان باید افرادی چند استعدادی باشند. آن‌ها باید بتوانند با معلمان در جهت سازگار ساختن آن‌ها با شرایطی که به سرعت در حال تغییر و تحول است، فعالیت کنند. آن‌ها باید بتوانند نو معلمان را هدایت کنند، روش‌های آموزشی جدید را بیابند و بر اساس آگاهی از رشد همه جانبه مدرسه، با تشریک مساعی به منظور پرورش و رشد مستمر حرفه‌ای معلمان تلاش کنند. بنابراین راهبران آموزشی باید توانایی طراحی و ارائه آموزش‌های اثربخش را داشته باشند (Jafarlou, 2017). با وجود این که در حال حاضر حدود ۳۰۰۰ راهبر آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور در حال فعالیت هستند و با توجه اهمیت موضوع نظارت و راهبری در مدارس، پژوهش‌های اندکی در این زمینه وجود دارند. از طرف دیگر، در زمینه صدور مدرک و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای نیز، رویکرد منسجم و پایداری در کشورمان دیده نمی‌شود (Kiany & et al, 2017). در نتیجه، از آن جا که برای انتخاب شایسته‌ترین افراد به عنوان راهبران آموزشی در نظام آموزشی ایران ملاک و معیار استاندارد و مشخصی وجود ندارد، غالباً در وضع کنونی آنها صلاحیت علمی لازم را ندارند و آنطور که باید و شاید موجب بهبود کیفیت تعلیم و تربیت و اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری نمی‌شوند و 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، علاقه‌مند و با صلاحیت به امر راهبری آموزشی گمارده شوند. از آنجایی که شیوه و کیفیت عملکرد راهبران آموزشی بر عملکرد معلمان تأثیرگذار است، بنابراین می‌توان امید داشت که وجود یک راهبر آموزشی صالح، الهام‌بخش و الگویی برای ارتقاء شایستگی‌های معلم باشد (Kartini & et al, 2020). 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 می‌شود. به بیان دیگر، طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران می‌تواند یکی از راهکارهای اثربخش در جهت تحقق شایستگی‌های معلمان و نومعلمان باشد. از این رو، نظام آموزشی نیاز دارد در زمینه شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای سرمایه‌های انسانی خود به ویژه راهبران تربیتی، بر اساس پارادایم‌های آموزشی نوین طرح و برنامه‌ای ویژه داشته باشد. 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 طور ویژه دارد. از این رو، راهبری در مدارس ایران نیازمند قابلیت‌ها، مهارت‌ها، ویژگی‌ها و هم چنین الگوها و رویکردهای متفاوت و بومی شده می‌باشد (Mard & et al, 2017). با مطالعاتی که درباره صلاحیت حرفه‌ای انجام گرفت، مشاهده شد که اکثر پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است، درباره صلاحیت حرفه‌ای معلمان و مدیران بوده و درباره صلاحیت حرفه‌ای نقش سازمانی راهبران آموزشی پژوهشی انجام نشده است. لذا با توجه به اهمیت نقش این افراد در نظام تعلیم و تربیت، و نیز وجود شکاف و خلأ پژوهشی (در سطح ملی) ضروری است که مطالعه‌ای در راستای طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای آنان مبتنی بر بافت و موقعیت اجتماعی و فرهنگی کشور صورت گیرد. با توجه به توضیحات فوق، مسئله کلی این پژوهش فقدان چارچوبی مناسب جهت شناسایی و تعریف صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در سازمان آموزش و پرورش می‌باشد، تا انتخاب و انتصاب افراد

شایسته برای تصدی این پست و امکان توسعه صلاحیت و بهبود عملکرد شغلی آن‌ها فراهم گردد و علاوه بر هویت بخشی و حرفه‌گرایی در این شغل، کسب شایستگی‌های لازم را تسهیل و تقویت نماید.

مبانی نظری پژوهش

تعاریف و کاربردهای واژه صلاحیت حرفه‌ای از سازمانی به سازمانی دیگر بر اساس اهداف و مقاصد مورد نظر متفاوت است. (Lee, 2006) ولی در مجموع، صلاحیت حرفه‌ای، جزء لاینفکی از عملکرد کارکنان محسوب می‌شود و حیطه‌های دانش، نگرش و مهارت فرد را بازتاب می‌دهد که وی را قادر می‌سازد در حرفه خود به صورت اثربخش عمل نماید (Zorzi & et al, 2002) در ایران، طبق تعریف شورای انقلاب فرهنگی، صلاحیت دارای چهار مؤلفه اصلی نگرشی (انگیزشی)، توانایی ذهنی، دانش کاربردی و مهارت عملی است. (Naghizadeh Moghari et al, 2018) اکثر تحقیقات از بین مؤلفه‌های شایستگی چهار مؤلفه اصلی شامل دانش، مهارت، توانایی و انگیزه را نام می‌برند. (Rezāyat & Sādeq Beygi, 2018) در واقع، 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. (Chyung & et al, 2006) از آنجا که الگوی شایستگی یک ابزار توصیفی است که تعیین کننده مهارت‌ها، دانش و ویژگی‌های شخصی و رفتارهای مورد نیاز در جهت انجام مؤثر یک نقش می‌باشد. (Mansfield, 1996; Campion & et al, 2011) نقطه مرکزی برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، یکپارچگی و بهبود تمام جنبه‌های نظام مدیریت منابع انسانی است و کاربرد وسیعی در زمینه‌های ارزیابی، انتخاب، ترفیع، آموزش و توسعه افراد، مدیریت عملکرد، استخدام و توسعه و برنامه‌ریزی مسیر شغلی دارد (مک لاگان، ۱۹۹۷، به نقل از Bissett, 2009) حصیرچی و همکاران (Hasirchi & et al, 2011) با بررسی و مرور ۲۴ الگوی صلاحیت مدیران به این نتیجه دست یافتند که الگوها اشتراکات زیادی دارند به طوری که حدود ۷۰٪ ابعاد شایستگی مدیران با هم مشترک و تفاوت کمی بین الگوها ملاحظه می‌شود. مهم‌ترین ابعادی که همه الگوها بر آن‌ها تمرکز کرده‌اند، موارد زیر می‌باشد:

الف) خوشه دانش، مهارت، توانایی، انگیزش، باور و ارزش

ب) مرتبط با بخش مهم شغل

ج) مرتبط با عملکرد برتر و یا اثربخشی

د) مرتبط با استانداردهای پذیرفته شده قابل مشاهده و قابل سنجش

ه) مرتبط با جهت گیری استراتژیک

و) قابل بهبود از طریق آموزش و پرورش

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 کارایی، اثربخشی آموزش و نهایتاً برنامه‌ریزی برای رشد و پیشرفت خود به کار رود. (Salehi & Karami, 2009) به این صورت، آموزش گیرندگان و سیاست گذاران آموزشی از الگوهای صلاحیت به عنوان ابزاری برای شفاف سازی و مرتبط کردن نیازهای کاری با برنامه‌های آموزشی و دوره‌های تحصیلی استفاده می‌نمایند. بنابراین، الگوهای صلاحیت باید شایستگی‌های سازمان را به منظور بهبود عملکرد انسانی و یکپارچه کردن قابلیت‌های افراد با شایستگی‌های اصلی هر سازمان شفاف‌سازی کند. (Sun & Shi, 2008) از نظر دلما و وینترتون (Delamare & Winterton, 2005) از آن جا که الگوهای صلاحیت رویکردی کلان نگر فراهم می‌کنند که به واسطه آن می‌توان شایستگی‌های مورد نیازی را که یک فرد باید در یک شغل یا صنعت مشخص دارا بوده یا باید به دست آورد، به نمایش گذاشت، ارزشمند می‌باشند. همان طور که قبلاً هم اشاره شد، پژوهش‌های اندکی درباره الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در کشور انجام گرفته است. به همین دلیل، به پژوهش‌های مرتبط در این زمینه اشاره می‌شود. پژوهش علیجان نوده پشنگی و همکاران (Alijan nodehpashangi & et al, 2018) با عنوان "مؤلفه‌های اثربخشی رهبری آموزش و یادگیری کلاس درس در مدارس متوسطه" با هدف شناسایی مؤلفه‌های اثربخشی رهبری آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس مدارس متوسطه صورت گرفت. در انجام این پژوهش از رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی و در گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که ابعاد اثربخشی رهبری آموزش و یادگیری مدیران مدارس در مدارس متوسطه دارای ۹ بعد و هر بعد شامل تعدادی مؤلفه است. بعد ارائه آموزش شامل ۲۲ مؤلفه، مدیریت کلاس درس ۸، برنامه‌ریزی و آمادگی ۷، جو کلاس درس ۹، نظارت، ارزیابی و پیگیری ۸، همکاری، ارتباطات و پیشرفت حرفه‌ای ۶، ویژگی‌های فردی معلم ۱۳، مشارکت و تعامل دانش‌آموزان و تفاوت‌های فردی ۵ مؤلفه بود. نتایج این پژوهش معیارهایی برای اثربخشی معلم در کلاس درس به عنوان رهبر آموزش و یادگیری مشخص کرد

که معلمان با تمرکز بر این ابعاد و مؤلفه‌های آن می‌توانند به طور مداوم به سنجش و توسعه دانش‌ها و مهارت‌های خود بپردازند؛ همچنین این ابعاد بایستی مورد توجه مدیران، ناظران و راهنمایان آموزشی و مسئولان و برنامه‌ریزان قرار گیرد.

پژوهش ملکی و همکاران (Malaki & et al, 2018) با عنوان "الگوی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران" و با هدف ارائه و تبیین الگوی بومی از رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی و در شکل مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها با رویکرد سیستماتیک انجام شده است. با تحلیل داده‌ها، ۱۶ مقوله کلی الگو در ۶ بعد شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌ای، راهبردها، پیامدها و یک مقوله اصلی به همراه ۶۳ مقوله فرعی و ۶۳۲ ویژگی مربوط به آن‌ها ارائه گردید. نتایج این پژوهش نشان داد الگوی تدوین شده می‌تواند مطابق با ویژگی‌های نظام آموزشی متمرکز ایران در قالب یک چارچوب علمی تبیین شود و گذشته از این که در برنامه‌ریزی برای اجرای هر چه بهتر برنامه‌های درسی در سطوح ملی، استانی، منطقه، مدرسه‌ای و کلاسی تسهیل‌گر باشد، تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و اجراکنندگان آن نیز می‌توانند از جنبه‌های نظری و عملی آن بهره ببرند.

پژوهش جعفری و همکاران (Jafari & et al, 2017) با عنوان "رابطه ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان" و با هدف تعیین رابطه ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج انجام شده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که از دیدگاه معلمان، رهبری گروه و ارتباطات بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. بین ابعاد نقش گروه‌های آموزشی (هماهنگ کننده، مشاور، رهبر گروه و ارزیاب) با ابعاد کیفیت عملکرد (نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، کیفیت بازخورد، تکالیف، مدیریت کلاس) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نکا (Nneka, 2009) پژوهشی با عنوان "شایستگی‌های مورد نیاز راهبران مدارس ابتدایی: مبنای یک برنامه آموزش پایه پایدار جهانی" انجام داده است. شایستگی‌های زیر در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است:

- ارتباط صمیمانه با تمام افراد در مدرسه
- شناسایی نقاط ضعف و قدرت در فرایند تدریس و تقویت نقاط مثبت و ارائه راهکار برای نقاط ضعف
- تفکر خلاقانه
- راهنمایی معلمان برای استفاده از روش‌ها و مطالب آموزشی مناسب
- ایجاد اعتماد به نفس در افراد
- نشان دادن رهبری برای تقویت صفات رهبری در افراد تحت نظارت
- الهام بخش دیگران بودن
- تجزیه و تحلیل اطلاعات آموزشی و تصمیم‌گیری‌های خوب

نتایج نشان داد معلمان ارشد و راهبران ۲۴ شایستگی از ۲۵ مورد را که برای نظارت و رهبری مؤثر آموزشی توسط راهبران مورد نیاز می‌باشد را پذیرفتند. از آن جا که در نتایج بدست مقدار t محاسبه شده کمتر از مقدار بحرانی $۱/۹۶$ در سطح اطمینان $۰/۰۵$ می‌باشد، بنابراین فرضیه صفر پذیرفته شده است. این بدین معنی است که بین میانگین رتبه‌بندی معلمان ارشد و راهبران در شایستگی‌های مورد نیاز راهبران برای نظارت مؤثر آموزشی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

آجوگا و همکاران (Ajuoga & et al, 2010) در پژوهشی با عنوان "دیدگاه مسئولان تضمین کیفیت و استانداردها (QASO) راهبران در مورد صلاحیت خود: پیامدهایی برای آموزش"، شایستگی‌های روابط انسانی، دانش از موضوع، رویکرد نظارت، نوشتن گزارش، تحقیقات عملی را مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که صلاحیت QASO در پنج مهارت متوسط است. آن‌ها در همه این شایستگی‌ها به آموزش بیشتری احتیاج داشتند. همچنین در مورد زمینه‌های مورد نیاز برای آموزش‌های بیشتر، نتیجه گرفته می‌شود که آموزش‌های بیشتر در واقع براساس اولویت لازم است. فهرست شایستگی‌های مورد بررسی برای دوره‌های آموزش شامل مهارت نظارت، ارزیابی برنامه درسی، اقدام پژوهی، راهنمایی و مشاوره، روابط انسانی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت نوشتن گزارش، مدیریت مواد آموزشی، دانش IT، آموزش نیازهای ویژه می‌باشد. در عین حال، تأکید شده است که برای به دست آوردن حداکثر مزایای سرمایه گذاری در آموزش و برای اثربخشی هزینه و ارتباط دوره‌ها باید اولویت‌بندی شوند که در فهرست اولویت‌ها شایستگی‌های مربوط به نظارت، ارزیابی برنامه درسی، اقدام پژوهی، راهنمایی و مشاوره، روابط انسانی و مهارت‌های ارتباطی وجود دارند. پاشیاردیس و همکاران (Pashiardis & et al, 2011) پژوهشی با عنوان "راهبری موفق مدرسه در محیط‌های روستایی: مورد مطالعه قبرس" انجام دادند. در این پژوهش، یافته‌های مطالعات موردی اساس چارچوب راهبری

موفق را تشکیل می دهند که براساس آن راهبری مردم محور، ارزش ها و دیدگاه های کاملاً ارتباطی، تأکید جدی بر ارتقاء یادگیری، استفاده از راهبری شبکه ای و هم چنین مدیریت خلاق ارزش های رقابتی همه اجزای حیاتی یک راهبری موفق هستند.

فرانزونی و گناری (Franzoni & et al, 2012) پژوهشی با عنوان "شایستگی های راهبران آموزشی برای ایجاد اجتماعات یادگیری" انجام داده اند. هدف این پژوهش پاسخ به سؤال زیر بوده است:

با توجه به مدل های مختلف مدیریت مدرسه در کشورهای مختلف اروپایی، به فرض یک مدل مدیریت مدرسه که اجتماعات یادگیری را ارتقا می دهد، شایستگی های راهبران اروپا چه می تواند باشد؟

این مطالعه کشورهای یونان، هلند، رومانی، سوئد و ایتالیا را در بر می گیرد. از تجزیه و تحلیل ترکیبی گروه های متمرکز شامل مدیران، معلمان، دانش آموزان و دیگر ذینفعان مدارس و ادبیات، یک مدل مسیر آموزشی تهیه شده است که قابل استفاده توسط کشورهای اروپایی می باشد و در عین حال، بر اساس نیازهای خاص هر کشور متفاوت است. نتایج پژوهش فوق نشان می دهد شایستگی های آموزشی^۱ مورد نیاز شامل چشم انداز روشن آموزشی، نوآوری، دانش برنامه درسی و سرفصل دروس می باشد. شایستگی های مدیریتی^۲ مؤلفه های مهارت در منابع انسانی، مشارکت دموکراتیک، توانایی ارزیابی، مسئولیت پذیری، آگاهی از قوانین، مقررات و فرآیندهای قضایی، مهارت های مدیریت مالی، توانایی تفویض، مهارت های شبکه سازی را در بر می گیرد و شایستگی رهبری^۳ مؤلفه های تجربه، میدان دید، خود تحلیلی، قاطعیت، بی طرفی، شایسته سالاری، اخلاق، ثبات هوش هیجانی، صبر، بصیرت، قابلیت اطمینان، توانایی برای الهام بخشیدن، جاذبه صداقت، کنجکاوی، مهارت های تیم سازی را شامل می شود. این شایستگی ها را می توان به طور کلی به عنوان مهارت های رهبری، مدیریتی و آموزشی دانست. اگرچه توانایی های رهبری و مدیریت در نتایج به دست آمده حائز اهمیت بسیار بیشتری بودند، اما بر توانایی های آموزشی نیز تأکید شده است.

وانزار (Wanzare, 2013) پژوهشی تحت عنوان "مهارت ها و ویژگی های راهبران آموزشی: تجربه ای از کنیا" انجام داده است. یافته های این پژوهش نشان می دهد مهارت و ویژگی های اصلی مطلوب برای راهبران آموزشی به قرار زیر است:

(الف) توانایی رهبری با مثال و نمونه

(ب) صداقت بالا

(ج) دانش در مورد تفویض وظایف و مسئولیت ها.

(د) دانش در مورد روابط عمومی

(ه) مهارت های نظارتی

(ج) صلاحیت در تدریس موضوعات.

علاوه بر این، در این پژوهش تأکید شده است که معلمان سرگروه، به عنوان راهبران آموزشی باید معلمان مجرب و باتجربه باشند. تراکسلیز و همکاران (Trakšelys & et al, 2016) پژوهشی با عنوان "صلاحیت راهبری تأثیرگذار بر بهبود مدارس" انجام داده اند. در این پژوهش با استفاده از تحلیل نظری مفاهیم صلاحیت و توانایی کلی رؤسای مدارس به عنوان راهبران مورد بررسی قرار گرفته است. به عبارت دیگر، راهبران باید از توانایی های کلیدی برخوردار باشند که شامل شایستگی های خاصی مانند مدیریت فرایند آموزشی، یادگیری مداوم، شایستگی های استراتژیک، عملیاتی، بین فردی و شخصی است و هم چنین ابعاد هوش هیجانی، تفکر انتقادی و صلاحیت تشخیصی را شامل می شود که هر کدام از این شایستگی ها از مهارت های خاصی تشکیل شده است.

ماکاسا و همکاران (Macasa & et al, 2019) پژوهشی تحت عنوان "عوامل تعیین کننده شایستگی های اصلی راهبران آموزشی مدیریت مدارس فیلیپین در خارج از کشور: راهنمایی برای افراد ذینفع و صاحبان مدرسه" را با هدف ارائه منابعی از ایده های واقع بینانه و مفید به صاحبان و ذینفعان در مورد اهمیت تعیین صلاحیت های اصلی راهبران مدارس انجام داده اند. در این پژوهش، دو مقوله استانداردهای کیفی اصلی^۴ و صفات و ویژگی های ذاتی^۵، برای تعیین شایستگی های اصلی^۶ مورد مطالعه قرار گرفته است. مؤلفه های رهبری تغییر، رهبری افراد، نتایج محور، قضاوت درست و تصمیم گیری سریع، ائتلاف در حرفه یا شغل استانداردهای کیفی اصلی (به خصوصیات و ویژگی های خاصی که یک رهبر برای رسیدن به موفقیت سازمانی لازم است، اشاره دارد) را تشکیل می دهند و مؤلفه های ارتباط، اعتقاد راسخ، خون سردی، زبان (ارتباطی) مختصر و ساده و اعتبار ویژگی های ذاتی (نقش بسیار مهمی در افزایش رضایت شغلی کارکنان، انگیزه کار و عملکرد شغلی دارند) را. در این پژوهش این دو مقوله تعیین کننده شایستگی های اصلی که شامل مؤلفه های دانش بازار، جهت گیری استراتژیک، مدیریت تغییر و کار تیمی می باشند. براساس یافته های این پژوهش، از میان مؤلفه های استانداردهای کیفی اصلی راهبری افراد و ائتلاف در حرفه و از میان

1 Pedagogical

2 Managerial

3 Leadership

4 Core Qualifications

5 Emulating Attributes

6 Core Competencies

مؤلفه‌های ویژگی‌های ذاتی خونسردی و زبان (ارتباطی) مختصر و ساده به عنوان تعیین کننده شایستگی‌های اصلی راهبران آموزشی مدیریت مدارس فیلیپین در خارج از کشور شناخته شدند. با بررسی پیشینه پژوهشی می‌توان موارد زیر را مطرح کرد:

- پژوهش‌های انجام شده داخلی در مورد راهبران آموزشی بسیار مختصر و محدود می‌باشند که احتمالاً جدید بودن این سمت سازمانی می‌تواند یکی از علل مهم این امر باشد.

- برای نقش راهبری در پژوهش‌های مختلف اصطلاح‌ها و مفاهیم متفاوتی نظیر ناظر، سرمعلم، رهبر و ... به کار رفته که در عین تفاوت در لغت، شباهت‌های بسیاری از نظر عملکرد، شرح وظایف و فعالیت‌هایشان دارند.

- در پژوهش‌های خارجی بیشتر به ارزیابی و یا نظرسنجی درباره شایستگی‌های مورد نیاز و یا تعیین شده از قبل، پرداخته شده است.

- در مطالعات خارجی پژوهش‌های انجام شده در دوره ابتدایی بسیار اندک است و این پژوهش‌ها نیز در صدد طراحی الگو برای صلاحیت حرفه‌ای راهبران نبوده‌اند.

با توجه به مطالب فوق پژوهش حاضر در نظر دارد تا به بررسی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی متناسب با نظام آموزشی کشور بپردازد و ضمن شناسایی شایستگی‌های مؤثر بر عملکرد راهبران، به اولویت‌بندی این شایستگی‌ها پرداخته، مشخص کند که هریک از آن‌ها در جریان فرایند ارزیابی عملکرد راهبران آموزشی به چه میزان بر دیگر شایستگی‌ها اولویت دارند. بنابراین سوالات پژوهش اینگونه می‌باشند:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی کدام می‌باشند؟

۲. میزان اهمیت و اولویت مؤلفه‌های شناسایی شده از نظر خبرگان به چه صورت می‌باشد؟

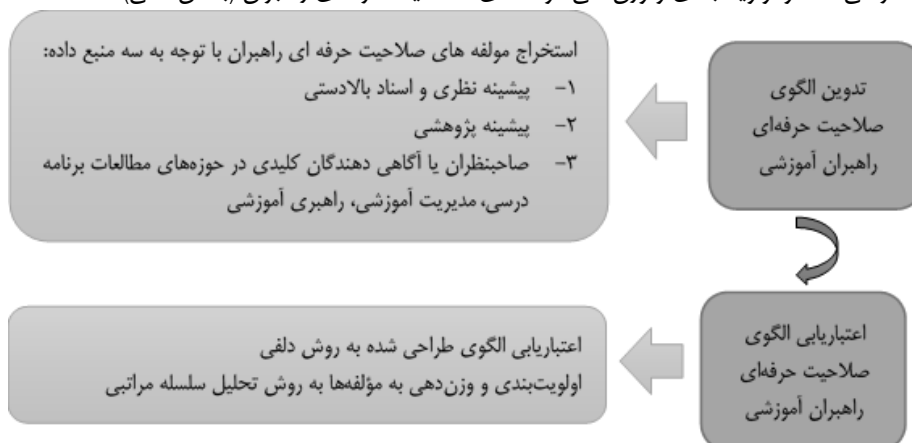
روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف این پژوهش شناسایی و اولویت‌بندی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی می‌باشد، از حیث هدف پژوهش کاربردی می‌باشد. روش مورد استفاده از نظر نوع داده‌ها روش تحقیق آمیخته اکتشافی می‌باشد. در طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی پژوهشگر درصدد زمینه‌یابی درباره موقعیت نامعین است. بدین منظور ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد و با استفاده از این شناسایی اولیه، امکان صورت‌بندی فرضیه‌هایی درباره بروز پدیده مورد مطالعه فراهم می‌شود. در مرحله بعد، پژوهشگر می‌تواند از طریق گردآوری داده‌های کمی، فرضیه‌ها را مورد آزمون قرار دهد. بدین ترتیب و در نهایت، هر دو تحلیل کیفی و کمی یکجا مورد تفسیر قرار می‌گیرند. در واقع، در طرح‌های تحقیق متوالی - اکتشافی، به داده‌های کیفی اهمیت بیشتری داده می‌شود (Creswell et al, 2003; Bazargan Harandi, 2007).

پژوهش حاضر به روش متوالی اکتشافی در دو مرحله انجام گرفته است که در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.

۱. تدوین الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی (بخش کیفی)

۲. اعتباریابی الگوی طراحی شده و اولویت‌بندی و وزن‌دهی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران (بخش کمی)



شکل ۱- فرایند طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

برای پاسخ به سؤال نخست، روش پژوهش اسنادی^۱ و تحلیل محتوای کیفی^۲ استفاده شده است. در واقع، در رویکردهای کیفی، غالب داده‌هایی که پژوهشگر از روش‌هایی همچون مصاحبه یا مشاهده به دست می‌آورد، در نهایت تبدیل به متن شده و از طریق تحلیل محتوا مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند. موضوعی که می‌توان آن را به گونه‌ای روش در روش تعییر نمود (Momeni Rad et al, 2017) & در این پژوهش از تحلیل محتوا هم در روش اسنادی و هم‌چنین برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه

1 Documentary research

2 Qualitative Content Analysis

ساختاریافته‌ی انجام شده، استفاده شده است. زمانی که بنا باشد درباره اتفاق نظر یک جمع صاحب نظر در یک موضوع خاص به بررسی پرداخته شود، از روش دلفی^۱ استفاده می‌شود (Fadaie & Nakhoda, 2010) سه ویژگی شاخص تکنیک دلفی را ناشناس بودن اعضا برای یکدیگر، اخذ بازخورد و تکرار بیان می‌کند. در این پژوهش نیز به منظور پاسخگویی به سوال دوم پژوهش از نظرات ۱۵ نفر از خبرگانی که در واقع کنشگران برنامه‌های درسی می‌باشند، با استفاده از پرسشنامه دلفی استفاده شده است و به هر سه ویژگی مورد نیاز این روش توجه شده است. در ادامه این پژوهش برای اولویت بندی مؤلفه‌های بدست آمده و تأیید شده، از فرایند تحلیل سلسله مراتبی^۲ (AHP) استفاده شده است. اساس روش AHP بر مقایسات زوجی نهفته است. در این روش تصمیم گیرنده با فراهم آوردن درخت سلسله مراتب تصمیم، کار خود را آغاز می‌نماید. این درخت، شاخص‌ها و گزینه‌های تصمیم‌گیری را نشان می‌دهد. سپس یکسری مقایسات زوجی انجام می‌گیرد. این مقایسات وزن هر یک از مؤلفه‌ها را مشخص می‌سازد. در نهایت منطق AHP به گونه‌ای ماتریس‌های حاصل از مقایسات زوجی را با یکدیگر تلفیق می‌سازد که تصمیم بهینه حاصل آید (Ghodsipour, 2019). هم‌چنین برای تجزیه و تحلیل اطلاعات در این بخش از نرم‌افزارهای Expert Choice و SPSS ۲۰ استفاده شده است.

روایی پژوهش در تحلیل کیفی عبارت است از میزان توافق و اجماع صاحب نظران درباره هر یک از عوامل و شاخص‌های مرتبط با آن‌ها. هر چه میزان توافق بیشتر باشد، اعتبار پژوهش نیز افزایش می‌یابد (Shafia & et al, 2012). در این پژوهش توافق و اجماع کامل صاحب نظران درباره هر یک از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگو حاصل شده است و هم‌چنین جهت ارزیابی اعتبار کیفیت یافته‌ها و نتایج این بخش (روایی) نیز از معیارهای اعتبارسنجی کیفی هم‌چون قابلیت اعتبار^۳، انتقال پذیری^۴ و تأیید پذیری^۵ استفاده شد. به منظور تعیین اعتبار درونی (قابلیت اعتبار) یافته‌ها از تکنیک‌های تثلیث^۶، کسب اطلاعات موازی، کنترل‌های اعضا و خود بازمینی محقق استفاده شد. در تثلیث، از داده‌های متنوع، مصاحبه شوندگان مختلف و روش‌های متعدد جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها بهره گرفته شد. برای انتخاب افراد مشارکت‌کننده در مصاحبه از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند^۷ استفاده گردید. از سوی دیگر، معیار انتخاب تعداد مشارکت‌کنندگان، اشباع نظری^۸ 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 صاحب نظر در حوزه‌های مدیریت آموزشی، رهبری آموزشی و برنامه درسی برای انجام مصاحبه انتخاب شدند. هم‌چنین جهت پاسخ به سوال دوم پژوهش ۱۵ نفر از کنشگران خیره برنامه درسی شامل مدیران، معلمان و راهبران آموزشی، به روش گلوله برفی^۹ انتخاب شدند. در تکنیک کسب اطلاعات دقیق موازی، تحلیل‌ها و طبقه‌بندی‌ها به دیگر صاحب نظران در این زمینه، جهت اظهار نظر ارائه گردید و در تکنیک کنترل‌های اعضا، یافته‌ها به مصاحبه شوندگان ارائه گردید تا از بازخوردهای آنان در مرحله گزارش نتایج و هم‌چنین صحت نتایج حاصله، اطمینان حاصل شود. در تکنیک خود بازمینی محقق، فرایند و نتایج تحلیل به طور مستمر و مداوم توسط محقق بازنگری گردید که حاصل همه این اقدامات افزایش قابلیت اعتبار پژوهش را در برداشت. برای تعیین اعتبار بیرونی (قابلیت انتقال) یافته‌ها، نیز از سه تکنیک حصول اشباع نظری، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها، توصیف غنی داده‌ها بهره گرفته شد، به این ترتیب که محقق در مورد کلیه 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 (تأییدپذیری) 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 یا تثلیث 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 بازمینی قرار گرفته و در تفسیرها، پیشنهادها و یافته‌ها، کاملاً منعطف عمل شده است.

نئوندورف نیز برای سنجش پایایی روش‌های متفاوتی چون روش هولستی، توافق درصدی، آلفای کریپندورف، کاپای کوهن و پای اسکات را معرفی می‌کند. در این روش‌ها کدگذاری‌ها را می‌توان به دو صورت تکرار کرد. یا کدگذاری توسط خود پژوهشگر و با فاصله زمانی معنادار انجام می‌شود و یا اینکه از فرد متخصص دیگری خواسته می‌شود که کدگذاری را انجام دهد و نهایتاً مقایسه نتایج این دو کدگذاری انجام می‌شود (Hasangholipour & et al, 2017). در این پژوهش، به منظور حصول اطمینان از وجود پایایی از روش کاپای کوهن استفاده گردید که

- 1 Delphi Method
- 2 Analytical Hierarchy Process
- 3 Credibility
- 4 Transferability
- 5 confirmability
- 6 Triangulation
- 7 Purposive Sampling
- 8 Theoretical Saturation
- 9 Snowball sampling

مقدار ضریب کاپا برابر با ۰/۸۴ بدست آمد. حداقل مقدار قابل قبول ضریب کاپا، بیش از ۰/۶ است و مقدار بالاتر از ۰/۸ توافق ایده آل به حساب می آید (Gwet, 2014).

یافته‌های پژوهش

الف: پاسخ به سوال اول پژوهش

پاسخ به این سوال شامل دو بخش می‌باشد. بخش اول مربوط به داده‌های حاصل از مبانی نظری، پیشینه پژوهش و اسناد بالادستی می‌باشد و بخش دوم داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده با صاحب‌نظران و متخصصان می‌باشد. در بخش اول جهت مشخص کردن مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی ۴۰ منبع نهایی شده‌اند. ابعاد و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی بدست آمده از پژوهش‌ها و مبانی نظری و اسناد بالادستی (به ترتیب ۱۸۰، ۶۹، ۳۳ مورد)، در ۸ مقوله دانش، ویژگی‌های شخصیتی، شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی، مهارت‌های ارتباطی و میان فردی، توانایی‌های سازمانی و توسعه حرفه‌ای خود و دیگران، برنامه‌درسی و آموزشی، مدیریت و رهبری، نظارت و راهنمایی کدگذاری شده‌اند که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است. در بخش دوم پاسخ به سوال نخست، با ۹ نفر از افراد متخصص و صاحب‌نظر مصاحبه انجام شد. هدف از انجام مصاحبه بدست آوردن الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی بود که مطابق با نظام آموزشی کشور بوده و در واقع مکمل مؤلفه‌های حاصل از یافته‌های بخش اول باشد. بعد از کدگذاری و تحلیل کیفی مصاحبه‌ها برای پاسخ به سوال نخست پژوهش، از مجموع ۱۴۸ مؤلفه و مفهوم، ۶۸ مورد به علت مشابهت و تکرار و ترکیب حذف شده و تعداد ۸۰ مؤلفه در ۱۰ مقوله ویژگی‌های حرفه‌ای، آموزش، ابتکار و خلاقیت، تعامل و ارتباط، نظارت آموزشی، برنامه درسی، ویژگی‌های شخصیتی، حمایت و راهنمایی، موقعیت و فرهنگ، مدیریت و رهبری دسته‌بندی گردیده‌اند. 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. به این ترتیب الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران با استفاده در ۳ مضمون، ۱۲ مقوله و ۱۵۵ مفهوم تدوین و برای اعتباریابی آماده گردید. این ترتیب الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران با استفاده در ۳ مضمون، ۱۲ مقوله و ۱۵۵ مفهوم تدوین و برای اعتباریابی آماده گردید.



شکل ۲- الگوی نهایی صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی

ب: پاسخ به سؤال 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، ابتدا 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 جمع آوری نظرهای خبرگان کنشگر برنامه درسی 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. 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 (Schmidt, 1997). در نهایت در مرحله سوم مقدار آماره آزمون برابر ۰/۵۵۴ بوده که این امر نشان از بالا بودن اعتبار آزمون بود. این نتایج در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱- امتیاز مؤلفه‌های صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی در مرحله سوم

مضمون	مقوله	خبره															
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	
پایه شایستگی‌های پایه	ویژگی‌های شخصیتی	۸	۹	۸	۸	۸	۸	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸/۳۳۳
	مهارت‌های ذهنی	۸	۸	۸	۸	۷	۷	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۷/۸۶۷
	شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی	۷	۸	۷	۸	۷	۷	۸	۷	۸	۷	۷	۷	۷	۸	۸	۷/۴۰۰
	دانش	۸	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۸/۸۰۰
شایستگی‌های تخصصی	مهارت‌های میان فردی و ارتباطی	۹	۹	۹	۹	۸	۹	۸	۸	۸	۹	۸	۹	۹	۹	۹	۸/۶۰۰
	مدیریت بهینه برنامه درسی	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸/۱۳۳
	مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری	۹	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸/۴۰۰
شایستگی‌های حرفه‌ای	نظارت و ارزیابی آموزشی	۹	۹	۸	۹	۸	۹	۸	۹	۸	۸	۹	۹	۸	۹	۹	۸/۶۰۰
	حمایت و رشد حرفه-ای معلمان	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۹	۸/۱۳۳
	توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸/۰۰۰
	مدیریت و رهبری	۹	۹	۸	۹	۸	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۸	۹	۹	۸/۸۰۰
	شناخت موقعیت و فرهنگ	۸	۸	۸	۸	۷	۸	۸	۸	۸	۷	۸	۸	۸	۸	۸	۷/۸۶۷

بنابراین با توجه به درصد توافق ۵۵ درصد و نظر به اینکه این مقدار از ۵۰ درصد بیشتر است و همچنین باتوجه به اینکه در دو راند متوالی روش دلفی 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. جدول شماره ۲ این نتایج را نشان می‌دهد.

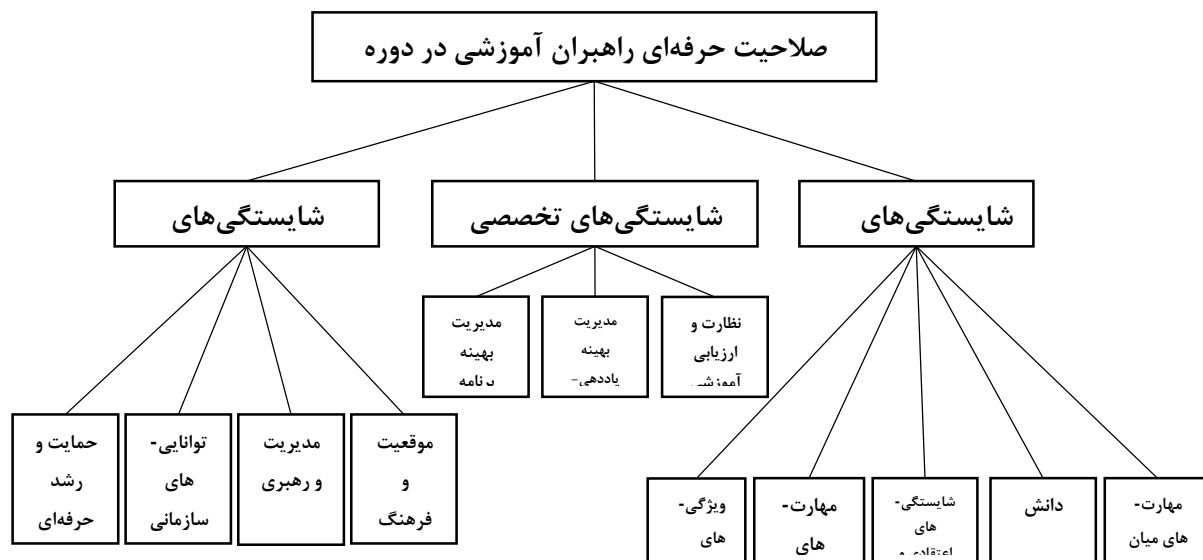
جدول ۲- ضریب هماهنگی کندال مرحله سوم پرسشنامه

مضمون	مقوله	آماره آزمون کندال	Sig
شایستگی‌های پایه	ویژگی‌های شخصیتی		
	مهارت‌های ذهنی		
	شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی		
شایستگی‌های تخصصی	دانش		
	مهارت‌های میان فردی و ارتباطی		
	مدیریت بهینه برنامه درسی		

مدیریت بهینه فرایند یاددهی -	۰/۵۵۴	۰/۰۰۰
یادگیری		
نظارت و ارزیابی آموزشی		
حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان		
توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای		
مدیریت و رهبری		
شناخت موقعیت و فرهنگ		

تشکیل مدل سلسله‌مراتبی برای اولویت‌بندی و وزن‌دهی به مؤلفه‌ها

پس از طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی و شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های این الگو و اعتبارسنجی و تعیین اهمیت مؤلفه‌های این الگو، نسبت به اولویت‌بندی و وزن‌دهی ابعاد و مؤلفه‌های این الگو اقدام شد. این امر با استفاده از روش تحلیل سلسله‌مراتبی و انجام مقایسات زوجی انجام شد. به این ترتیب که در مرحله اول با استفاده از میانگین هندسی، نظرات خبرگان در قالب یک ماتریس ادغام گردید. در مرحله بعد به نرمال‌سازی ماتریس ادغام شده حاصل از نظرسنجی خبرگان پرداخته شد و در نهایت اوزان مؤلفه‌ها یا مضامین صلاحیت حرفه‌ای از میانگین سطری امتیازات شاخص‌ها محاسبه گردید. مدل سلسله‌مراتبی پژوهش در شکل شماره ۳ نشان داده شده است.



اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی

مقایسات زوجی مربوط به سه مؤلفه اصلی، شایستگی‌های پایه، شایستگی‌های تخصصی و شایستگی‌های حرفه‌ای با بهره‌گیری از نظرات خبرگان پژوهش بر اساس طیف ۱ تا ۹ انجام گرفته و درجه اهمیت هر یک از این معیارها تعیین گردیده است. باتوجه به اینکه تعداد ۱۵ نفر خبره به سوالات پرسشنامه پاسخ دادند، با استفاده از میانگین هندسی، نظرات خبرگان در قالب یک ماتریس ادغام می‌گردد. ماتریس ادغام شده مقایسه زوجی معیارهای اصلی به صورت جدول شماره ۳ می‌باشد.

جدول ۳ - ماتریس ادغام شده مقایسات زوجی مؤلفه‌های اصلی

شایستگی‌های پایه	شایستگی‌های تخصصی	شایستگی‌های حرفه‌ای
۱/۰۰	۰/۷۴	۰/۵۷
۱/۳۵	۱/۰۰	۰/۹۲
۱/۷۴	۱/۰۸	۱/۰۰

در مرحله بعد به نرمال‌سازی ماتریس ادغام شده حاصل از نظرسنجی خبرگان پرداخته می‌شود. به این صورت که تمامی درایه‌ها بر جمع ستونی ماتریس ادغام شده مقایسات زوجی تقسیم می‌گردند.

جدول ۴- ماتریس نرمال شده

شایستگی های پایه	شایستگی های تخصصی	شایستگی های حرفه ای
شایستگی های پایه	۰/۲۴	۰/۲۶
شایستگی های تخصصی	۰/۳۳	۰/۳۷
شایستگی های حرفه ای	۰/۴۳	۰/۴۰

در نهایت اوزان معیارها از میانگین سطری امتیازات شاخص ها محاسبه می گردد. وزن بدست آمده شایستگی های پایه، شایستگی های تخصصی و شایستگی های حرفه ای به ترتیب برابر است با ۰/۲۴۵، ۰/۲۴۵، ۰/۴۰۳ و ۰/۴۰۳.

بنابراین، اولویت مؤلفه های اصلی صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی باتوجه به اوزان به دست آمده به ترتیب شایستگی های حرفه ای (۰/۴۰۳)، شایستگی های تخصصی (۰/۳۵۱) و شایستگی های پایه (۰/۲۴۵) می باشد. در مرحله بعد به محاسبه نرخ ناسازگاری پرداخته می شود. برای این منظور، در مرحله اول ماتریس مقایسه زوجی در بردار ویژه (اوزان معیارها) ضرب می گردد. بردار جدیدی که به این طریق بدست می آید، بردار مجموع وزنی نامیده می شود. مجموع وزنی شایستگی های پایه، شایستگی های تخصصی و شایستگی های حرفه ای به ترتیب برابر است با ۰/۷۳۷، ۰/۵۵۱ و ۰/۲۱۱.

در گام بعد، هر عنصر بردار مجموع وزنی بر عنصر متناظر در بردار ویژه تقسیم می گردد، بردار حاصل، بردار سازگاری نامیده می شود. در این پژوهش نمرات سازگاری لاندن ۱، ۲ و ۳ به ترتیب برابر است با ۳/۰۰۲، ۳/۰۰۳ و ۳/۰۰۴. گام بعد، برآورد l_{max} می باشد. میانگین عناصر بردار سازگاری l_{max} را به دست می دهد. باتوجه به جدول فوق، مقدار l_{max} ۳ حاصل شده است. در مرحله بعد به محاسبه شاخص سازگاری^۱ پرداخته می شود. اگر تعداد عناصر جدول مقایسه زوجی n باشد، شاخص سازگاری بصورت زیر تعریف می شود:

$$CI = \frac{l_{max} - n}{n - 1}$$

باتوجه به فرمول فوق، مقدار CI، ۰/۰۰۲ به دست آمد. مرحله بعد، محاسبه شاخص تصادفی^۲ می باشد. شاخص تصادفی بودن از جدول شماره ۵ استخراج می شود.

جدول ۵- شاخص تصادفی بودن

N	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
RI	۰	۰	۰/۵۲	۰/۸۸	۱/۱۰	۱/۲۴	۱/۳۴	۱/۴	۱/۴۴	۱/۴۸	۱/۵۱	۱/۵۳	۱/۵۵	۱/۵۷	۱/۵۸

باتوجه به اینکه مقدار N (تعداد مؤلفه ها) در این بخش، ۳ بوده است، بنابراین مقدار RI باتوجه به جدول فوق، ۰/۵۲ می باشد. در نهایت در گام آخر به محاسبه نرخ سازگاری^۳ پرداخته می شود. نرخ سازگاری از تقسیم شاخص سازگاری بر شاخص تصادفی بدست می آید. اگر نرخ سازگاری ۰/۱ یا کمتر باشد مقایسه ها سازگار است.

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

با توجه به فرمول فوق، نرخ سازگاری ۰/۰۰۳ حاصل شد و باتوجه به اینکه کمتر از ۰/۱ می باشد، بنابراین، نتایج مقایسات زوجی قابل قبول و مورد تأیید قرار می گیرد. تمامی مراحل ذکر شده، برای محاسبه اوزان مقوله ها و نرخ سازگاری آن ها نیز انجام می گردد.

اولویت بندی مقوله های شایستگی های پایه

پس از بررسی و مقایسه اوزان سه مؤلفه اصلی شایستگی های پایه، شایستگی های تخصصی و شایستگی های حرفه ای، در این بخش به بررسی و مقایسه مؤلفه های صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی بر مبنای هر یک از این سه مؤلفه پرداخته می شود. جدول شماره ۶ مقایسات زوجی مربوط به مؤلفه های صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی بر مبنای شایستگی های پایه را نشان می دهد که با بهره گیری از نظرات خبرگان پژوهش، درجه اهمیت و اولویت های هر یک از این عوامل تعیین شده است.

1 consistency index (CI)

2 randomness index (RI)

3 consistency ratio (CR)

جدول ۶- ماتریس ادغام شده مقایسات زوجی مقوله های شایستگی های پایه

CR	ویژگی های شخصی	مهارت های ذهنی	شایستگی های اعتقادی و اخلاقی	دانش	مهارت های میان فردی و ارتباطی	اوزان نسبی
۰/۰۱۶	۱/۰۰۰	۲/۸۳۷	۱/۰۲۱	۱/۲۷۱	۰/۶۰۳	۰/۲۲۵
	۰/۲۵۳	۱/۰۰۰	۰/۴۶۷	۰/۹۱۹	۰/۵۱۳	۰/۱۱۵
	۰/۹۸۰	۲/۱۴۳	۱/۰۰۰	۱/۵۸۵	۰/۹۵۹	۰/۲۳۷
	۰/۷۸۷	۱/۰۸۸	۰/۶۳۱	۱/۰۰۰	۰/۴۹۵	۰/۱۴۵
	۱/۶۵۸	۱/۹۵۱	۱/۰۴۳	۲/۰۱۹	۱/۰۰۰	۰/۲۷۸

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، نرخ سازگاری برابر ۰/۰۱۶ می باشد و با توجه به اینکه کمتر از ۰/۱ است، بنابراین، نتایج مقایسات زوجی قابل قبول و مورد تأیید قرار می گیرد. اولویت زیرمؤلفه های شایستگی های پایه با توجه به اوزان به دست آمده به ترتیب مهارت های میان فردی و ارتباطی (۰/۲۷۸)، شایستگی های اعتقادی و اخلاقی (۰/۲۳۷)، ویژگی های شخصی (۰/۲۲۵)، دانش (۰/۱۴۵) و مهارت های ذهنی (۰/۱۱۵) می باشد.

اولویت بندی مقوله های شایستگی های تخصصی

در این بخش به مقایسه و اولویت بندی زیرمؤلفه های شایستگی های تخصصی پرداخته می شود. جدول شماره ۷ مقایسات زوجی مربوط به زیرمؤلفه های شایستگی های تخصصی را نشان می دهد که با بهره گیری از نظرات خبرگان پژوهش درجه اهمیت هر یک از این عوامل تعیین شده اند.

جدول ۷- ماتریس ادغام شده مقایسات زوجی مقوله های شایستگی های تخصصی

CR	مدیریت بهینه برنامه درسی	مدیریت بهینه فرآیند یاددهی-یادگیری	مدیریت بهینه نظارت و ارزیابی آموزشی	اوزان نسبی
۰/۰۴۹	۱/۰۰۰	۱/۱۷۸	۰/۹۷۳	۰/۳۴۷
	۰/۸۴۹	۱/۰۰۰	۱/۸۷۱	۰/۳۸۵
	۰/۹۷۳	۰/۵۳۴	۱/۰۰۰	۰/۲۶۷

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، نرخ سازگاری برابر ۰/۰۴۹ می باشد و با توجه به اینکه کمتر از ۰/۱ است، بنابراین، نتایج مقایسات زوجی قابل قبول و مورد تأیید قرار می گیرد. اولویت زیرمؤلفه های شایستگی های تخصصی با توجه به اوزان به دست آمده به ترتیب مدیریت بهینه فرآیند یاددهی-یادگیری (۰/۳۸۵)، مدیریت بهینه برنامه درسی (۰/۳۴۷) و نظارت و ارزیابی آموزشی (۰/۲۶۷) می باشد.

اولویت بندی مقوله های شایستگی های حرفه ای

در این بخش به مقایسه و اولویت بندی زیرمؤلفه های شایستگی های حرفه ای پرداخته می شود. جدول شماره ۸ مقایسات زوجی مربوط به زیرمؤلفه های شایستگی های حرفه ای را نشان می دهد که با بهره گیری از نظرات خبرگان پژوهش، درجه اهمیت هر یک از این عوامل تعیین شده اند.

جدول ۸- ماتریس ادغام شده مقایسات زوجی مقوله های شایستگی های حرفه ای

CR	حمایت و رشد حرفه ای معلمان	توانایی های سازمانی و حرفه ای	مدیریت و رهبری	موقعیت و فرهنگ	اوزان نسبی
۰/۰۳۹	۱/۰۰۰	۲/۰۴۴	۱/۴۷۵	۱/۷۸۷	۰/۳۶۳
	۰/۴۸۹	۱/۰۰۰	۱/۸۱۷	۱/۵۸۸	۰/۲۶۳
	۰/۶۷۸	۰/۵۵۰	۱/۰۰۰	۱/۵۷۶	۰/۲۱۲
	۰/۵۶۰	۰/۶۳۰	۰/۶۳۴	۱/۰۰۰	۰/۱۶۳

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، نرخ سازگاری برابر ۰/۰۳۹ می باشد و با توجه به اینکه کمتر از ۰/۱ است، بنابراین، نتایج مقایسات زوجی قابل قبول و مورد تأیید قرار می گیرد. اولویت زیرمؤلفه های شایستگی های حرفه ای با توجه به اوزان به دست آمده به ترتیب حمایت و رشد حرفه ای معلمان (۰/۳۶۳)، توانایی های سازمانی و حرفه ای (۰/۲۶۳)، مدیریت و رهبری (۰/۲۱۲) و شناخت موقعیت و فرهنگ (۰/۱۶۳) می باشد.

محاسبه اوزان نهایی مقوله‌ها

در این بخش به محاسبه اوزان نهایی زیرمؤلفه‌ها با توجه به وزن نسبی هر زیرمؤلفه (مقوله) و مؤلفه اصلی (مضمون) پرداخته خواهد شد. به این صورت که وزن مؤلفه‌های اصلی به دست آمده، در اوزان نسبی زیرمؤلفه‌های خود ضرب می‌شود و وزن نهایی حاصل می‌گردد. نتایج این محاسبات به صورت جدول شماره ۹ می‌باشد.

جدول ۹- وزن‌های مضامین و مقوله‌ها به روش تحلیل سلسله مراتبی

رتبه کلی زیرمؤلفه	وزن نهایی	وزن نسبی زیرمؤلفه	زیرمؤلفه	وزن مؤلفه	مؤلفه
۱۰	۰/۰۵۵	۰/۲۲۵	ویژگی‌های شخصیتی	۰/۲۴۵	شایستگی‌های پایه
۱۲	۰/۰۲۸	۰/۱۱۵	مهارت‌های ذهنی		
۹	۰/۰۵۸	۰/۲۳۷	شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی		
۱۱	۰/۰۳۶	۰/۱۴۵	دانش		
۷	۰/۰۶۸	۰/۲۷۸	مهارت‌های میان فردی و ارتباطی		
۳	۰/۱۲۲	۰/۳۴۷	مدیریت بهینه برنامه درسی	۰/۳۵۱	شایستگی‌های تخصصی
۲	۰/۱۳۵	۰/۳۸۵	مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری		
۵	۰/۰۹۴	۰/۲۶۷	نظارت و ارزیابی آموزشی		
۱	۰/۱۴۶	۰/۳۶۳	حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان	۰/۴۰۳	شایستگی‌های حرفه‌ای
۴	۰/۱۰۶	۰/۲۶۳	توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای		
۶	۰/۰۸۵	۰/۲۱۲	مدیریت و رهبری		
۸	۰/۰۶۶	۰/۱۶۳	شناخت موقعیت و فرهنگ		

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های صورت گرفته در کشور، استمرار و افزایش تعداد کلاس‌های چندپایه را به دلیل شرایط سخت محیطی، کمبود جمعیت دانش آموزان، کمبود نیروی انسانی و فضاهای آموزشی، مهاجرت طبیعی یا اجباری، پراکندگی روستاها و نامناسب بودن راه‌های ارتباطی اجتناب ناپذیر می‌دانند (Azizi & Hossein Panahi, 2013). این به معنای آن است که بزرگ شدن در مناطق روستایی غالباً به معنای محروم بودن یا دریافت آموزش‌های غیراستاندارد است (Vazir & Meher, 2010). از این رو، نیازمند توجه همه جانبه به این کلاس‌ها می‌باشد. در این راستا، احیای راهبران آموزشی را از بهترین و مؤثرترین اقدامات حوزه آموزش ابتدایی در راستای بهبود مدیریت و ارتقای سطح کیفیت آموزشی و پرورشی مدارس روستایی و عشایری می‌باشد. اما نکته‌ای که نباید از آن غفلت کرد این است که راهبر آموزشی بودن نیازمند شایستگی‌هایی می‌باشد که با عملکرد موفقیت‌آمیز آن‌ها ارتباط مستقیم دارند. از این رو، الگوی شایستگی طراحی شده در این پژوهش مبنای شناخت وضعیت مطلوبی است که راهبران آموزشی باید به آن نایل شوند و فاصله آن‌ها با وضعیت موجود، نیاز آموزشی آن‌ها محسوب می‌شود.

در پاسخ به سوال اول پژوهش که تعیین ابعاد و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی می‌باشد، نتایج بدست آمده نشان می‌دهد شایستگی‌های مورد نیاز راهبران آموزشی در دوره ابتدایی را می‌توان ذیل سه بعد اصلی شایستگی‌های پایه، تخصصی و حرفه‌ای با ۱۲ مؤلفه و ۱۵۵ شاخص قرار داد. شایستگی‌های پایه 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. پنج مؤلفه یا مقوله ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های ذهنی، شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی، دانش و مهارت‌های میان فردی و ارتباطی، شایستگی‌های پایه را در این الگو تشکیل می‌دهند. شایستگی‌های تخصصی که براساس اجرای عملیات بخصوص هر شغل (با سطح بالایی از شایستگی) نوشته می‌شوند شامل سه مؤلفه مدیریت بهینه برنامه‌درسی، 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، شامل چهار مؤلفه حمایت و رشد حرفه‌ای، توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای، مدیریت و رهبری و شناخت موقعیت و فرهنگ می‌باشد. در پاسخ به سوال دوم پژوهش که تعیین میزان اهمیت و اولویت مؤلفه‌های شناسایی شده از نظر خبرگان می‌باشد، نتایج روش دلفی نشان می‌دهد میانگین نظرات به دست آمده برای تمامی مؤلفه‌ها در هر سه مرحله بیشتر از مقدار آستانه ۷ می‌باشد، لذا تمامی مؤلفه‌ها به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار در پژوهش انتخاب شدند و هیچ یک از آن‌ها حذف نشدند. در مرحله سوم مقدار آماره آزمون برابر ۵۵۴/۰ 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 با توجه به اینکه در

سه راند متوالی هیچ یک از مؤلفه های صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی، حذف یا اضافه نشده است، می توان به نتایج حاصل از روش دلفی و پاسخ های خبرگان پژوهش در مورد مؤلفه های مورد نظر اکتفا نمود.

باتوجه به اوزان به دست آمده از فرایند تحلیل سلسله مراتبی، اولویت مؤلفه های اصلی صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی به ترتیب شایستگی های حرفه ای (۰/۴۰۳)، شایستگی های تخصصی (۰/۳۵۱) و شایستگی های پایه (۰/۲۴۵) تعیین شدند. به نظر می رسد این اولویت بندی نشان می دهد از نظر خبرگان شایستگی های پایه جزء بدیهات این شغل می باشد و آنچه یک راهبر آموزشی شایسته و با صلاحیت را از دیگران متمایز می کند، شایستگی های حرفه ای می باشد. در مرحله بعد به محاسبه نرخ ناسازگاری پرداخته شد. برای این منظور، ابتدا به محاسبه بردار مجموع وزنی، بردار سازگاری و سپس شاخص سازگاری و شاخص تصادفی بودن محاسبه شده که در نتیجه نرخ سازگاری به دست می آید. به عبارت دیگر، نرخ سازگاری از تقسیم شاخص سازگاری بر شاخص تصادفی بدست می آید. اگر نرخ سازگاری ۰/۱ یا کمتر باشد مقایسه ها سازگار هستند. برای سه مؤلفه اصلی (مضامین) نرخ سازگاری ۰/۰۰۳ حاصل شد و باتوجه به اینکه کمتر از ۱/۱ می باشد، بنابراین، نتایج مقایسات زوجی قابل قبول و مورد تأیید قرار گرفت. ذکر این نکته ضروری است که تمامی مراحل ذکر شده، برای محاسبه اوزان زیرمعیارها (مقوله ها) و نرخ ناسازگاری آن ها نیز انجام گرفته است. در ادامه اولویت زیرمؤلفه های شایستگی های پایه محاسبه شدند که با توجه به اوزان به دست آمده به ترتیب مهارت های میان فردی و ارتباطی (۰/۲۷۸)، شایستگی های اعتقادی و اخلاقی (۰/۲۳۷)، ویژگی های شخصیتی (۰/۲۲۵)، دانش (۰/۱۴۵) و مهارت های ذهنی (۰/۱۱۵) در اولویت اول تا پنجم می باشند. مقایسات زوجی مربوط به زیرمؤلفه های شایستگی های تخصصی نشان می دهد اولویت آن ها با توجه به اوزان به دست آمده به ترتیب مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری (۰/۳۸۵)، مدیریت بهینه برنامه درسی (۰/۳۴۷) و نظارت و ارزیابی آموزشی (۰/۲۶۷) می باشد. همچنین اولویت زیر مؤلفه های شایستگی های حرفه ای باتوجه به اوزان به دست آمده به ترتیب حمایت و رشد حرفه ای معلمان (۰/۳۶۳)، توانایی های سازمانی و حرفه ای (۰/۲۶۳)، مدیریت و رهبری (۰/۲۱۲) و شناخت موقعیت و فرهنگ (۰/۱۶۳) می باشد. در نهایت، به محاسبه اوزان نهایی زیرمؤلفه ها باتوجه به وزن نسبی هر زیرمؤلفه (مقوله) و مؤلفه اصلی (مضمون) پرداخته شد. نتایج نشان داد مقوله های حمایت و رشد حرفه ای معلمان، مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری، مدیریت بهینه برنامه درسی و توانایی های سازمانی و حرفه ای به ترتیب در اولویت اول تا چهارم قرار دارند. مأموریت و هدف اصلی نقش راهبران کمک به معلمان و به ویژه نومعلمان در جهت رشد و بالندگی حرفه ای آنان و در نتیجه کیفیت بخشی به فرایند آموزش می باشد. اولویت های مشخص شده توسط خبرگان نیز در تایید و همسو با اهداف تعیین شده در طرح راهبری آموزشی می باشد. نکته حائز اهمیت اینکه نقش نظارتی راهبران که به طور سنتی مورد تأکید و نقش غالب بوده است، دیگر اهمیت خود را از دست داده و نقش رهبری و مدیریتی و یا به عبارتی حمایتی راهبران مورد توجه قرار گرفته است.

از آنجا که این پژوهش برای پاسخ به سوال نخست و طراحی الگو از پیشینه های پژوهشی اشاره شده در متن در کنار دیگر پژوهش ها استفاده کرده است، بدیهی است که برخی از مؤلفه های این الگو (در قالب مقوله یا مفهوم) همسو با این پژوهش ها می باشد. مهم ترین دلایل تفاوت های نتایج پژوهش حاضر با دیگر پژوهش های انجام گرفته به ویژه پژوهش های خارج از کشور از یک سو تفاوت فرهنگی کشورها، تفاوت جامعه و نمونه آماری، روش های پژوهش، روش های آماری و ابزارهای اندازه گیری برشمرد و از سوی دیگر اهداف و پرسش های پژوهش می باشد. به عنوان مثال، تنها در پژوهش آجوگا و همکاران (Ajuoga & et al, 2010) همانند این پژوهش به اولویت بندی شایستگی ها پرداخته شده است. در ضمن برخی از مؤلفه ها و مفاهیم که در این الگو شناسایی شدند همانند شایستگی های اعتقادی و یا شناخت موقعیت و فرهنگ در مدل ها و پژوهش های پیشین مورد توجه قرار نگرفته اند.

براساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهای زیر به منظور ارتقا و بهبود صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی ارائه می گردد:

- پیشنهاد اصلی این پژوهش به کارگیری الگوی نهایی و تأیید شده صلاحیت حرفه ای راهبران آموزشی در انتخاب و انتصاب، ارزیابی، ارتقا رتبه و ارائه پاداش و مزایای آنان می باشد.
- ارزیابی عملکرد افراد از ارکان مهم نظام شایستگی می باشد. بنابراین با توجه به شاخص ها یا همان مفاهیم الگوی طراحی شده، نظام آموزشی ضروری است معیارهای ارزیابی راهبران آموزشی را طراحی و اجرا کند.
- از آنجا که اولویت اول، شایستگی های حرفه ای می باشد، پیشنهاد می شود به تمام مقوله ها و مفاهیم این شایستگی در برنامه های آموزشی توجه ویژه شود.
- از آنجا که حمایت و رشد حرفه ای معلمان، اولویت اول خبرگان می باشد، پیشنهاد می شود با اجرای برنامه های آموزش ضمن خدمت این شایستگی در راهبران رشد و توسعه داده شود.

اصول اخلاقی پژوهش

پژوهشگران قبل از هر مصاحبه، با ذکر اهداف پژوهش و اطمینان بخشی نسبت به رعایت اصل محرمانه و ناشناس ماندن افراد، توانستند رضایت شفاهی را برای انجام مصاحبه‌ها از مشارکت‌کنندگان بگیرند.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شده است.

تعارض منافع

در پژوهش حاضر هیچ تعارض منافع وجود ندارد.

References

- Ajuoga, Milcah Aoko, Indoshi. Francis Chisikwa, Agak. John Odwar (2010). Perception of quality assurance and standards officers about their competence: Implications for training. *Educational Research Vol. 1(4)* pp. 112-117.
- Alijan nodehpashangi, M., Behrangi M., Abdollahi, B. & Zeinabadi, H. (2018). Components of Teaching/Learning Leadership Effectiveness in the Classroom Secondary Schools. *quarterly journal of research in school and virtual learning. Volume 6, Issue 2*, Pp65-80. [In Persian]
- Azizi, N.; Hossein Panahi, Kh. (2013). A Comparison of the Academic Achievement of the second-grade Students of Multi-Grade Classrooms with those of Single-grade Classrooms in their Skills in the Persian Language, *Scientific- Research Bi-quarterly of Shahed University, 20 th year, NO. 3*, p. 181. [In Persian]
- Bazargan Harandi, A. (2007). Mixed Method Research Design: A Preferable Approach in Management Studies. *Management knowledge. Volume: 21, Number 4*, Pp19 – 36. [In Persian]
- Bissett, Rachel L. (2009). *An Assessment of the Research Chefs Association's Core Competencies for Practicing Culinologists*. A thesis presented to the faculty of the College of Health and Human Services of Ohio University.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology, 64(1)*, 225-262.
- 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.
- Creswell, J. W; V. L. Plano Clark; M. L. Guttman and E. E. Hanson (2003). *Advanced Mixed Methods Research Design*. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delamare Le D. F., & Winterton, J. (2005). What Is Competence?. *Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1*, 27 – 46.
- Fadaie, Gh. & Nakhoda, M. (2010). Developing Change Management Model for Iranian Academic Libraries: Delphi Study. *Research on Information Science & Public Libraries, 16(3)*. Pp 145-16. [In Persian]
- Franzoni, S. & Gennari, F. (2012). *School Leaders' Competencies to Build Learning Communities*. International Conference on Education and New Learning Technologies. <https://www.researchgate.net/publication/274708688>
- Ghodsipour, S. H. (2019). *Analytical Hierarchy Process (AHP)*. Publisher: AmirKabir University of Technology. [In Persian]
- Hasangholipour, H., Amiry, M., & Pourezzat, A. A. (2017). Developing a Model for the Evaluation of Effective Retention Policy for Faculty Members in Higher Education. *Public Administration, Volume 9, Number 3*. pp. 489-516. [In Persian]
- Hasirchi, A., Soltani, M., Farahi Boozjani, B. (2011). Competency Model of Government's Managers in the Thinking of Leadership (Ayatollah Khamenei). *Supervision & Inspection, 5(17)*, Pp 7-39. [In Persian]
- Jafari, S., Damghanian, H., & Abdsharifi, F. (2017). The Structural Relationship between the Role of Instructional Group and Teacher's Quality of Performance. *Journal of Education and Learning Studies. Volume: 9, 2nd issue*. Pp 37-58. [In Persian]
- Jafarlou, A. A. (2017). Future ahead and educational leader. *Growth of primary education, 21st period, number 5*. [In Persian]
- Kartini, D., Kristiawan, M., & Fitria, H. (2020). The Influence of Principal's Leadership, Academic Supervision, and Professional Competence toward Teachers' Performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies, 20(1)*, 156-164.

- Kiany, Gh. R., Mahdavi, B. & Ghafarsamar, R. (2013). Comparing the Fairness of High School English Exams in Iran. *Language Related Research. Volume 4, Issue 1*. Pp 181-202. [In Persian]
- Lee, Yonghak. (2006). *An Investigation and Critique of Competencies Needed by Human Resource Development (Hrd) Master's Degree Graduates in Korea*. A Dissertation submitted to the Department of Educational Leadership and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Macasa Jr. Gerardo P, Acosta. Imee C, Malagapo. Eduardo P. (2019). Determinants of Core Competencies of School Leaders Managing Philippine Schools Overseas: A Guide to Stakeholders and School Owners. *Universal Journal of Educational Research 7(6)*: 1458-1468.
- Malaki, H., Salmani, B., Abbaspour, A., Hakimzadeh, R., Amir Tiemouri, M. H. (2018). A Model for Curriculum Leadership in the Primary Education of Iran. *Journal of Curriculum Studies. Volume 13, Issue 48 - Serial Number 48*. Pp 5-38. [In Persian]
- Mansfield, R. S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management, 35(1)*, 7-18.
- Mard, S. M., Zaynabadi, H. R., & Arasteh, H. R. (2017). Indicators of a Successful Educational Leader; Findings of a Phenomenological Study. *Journal of School Administration. Fifth Period, Second Issue*. Pp109-128. [In Persian]
- Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran (2011). *The Document of the Fundamental Transformation of Education*. Higher Education Council. Tehran. [In Persian]
- Momeni Rad, A., Aliabadi, Kh. Fardanesh, H., & Mazini, N. (2013). Qualitative Content Analysis in Research Tradition: Nature, Stages and Validity of the Results. *Educational Measurement Quarterly. Volume 4, Issue 14 - Serial Number 14*, Pp 187-222. [In Persian]
- Muijs, Daniel. Harris, Alma. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? *Educational management & administration. 31(4)*: .448-437
- Naghizadeh Moghari, Z., Kazemi, N., Abbaspour, A. & Feiz, M. (2018). Explaining the Competence Indicators of Graduates of Medical Sciences from Perspectives of Qur'an and International Documents. *Qur'an and Medicine Quarterly. Volume 4. Issue 1*. Pp 29-37. [In Persian]
- Nneka G. N. (2009). Competencies Required by Primary School Supervisors: Basis for a Sustainable Universal Basic Education Programme. *African Research Review Vol. 3 (4)*, Pp. 393-406.
- Pashiardis, P. Savvides, V. Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership. 39(5)*, 536-553.
- Rezāyat, Gh. H. & Sādeq Beygi, M. (2018). Developing a competency model for teachers of Iranian public high schools. *Educational Innovations Quarterly, No. 65*, 17th year. [In Persian]
- Salehi, M., & Karami, M. (2009). *Competency-based management development: A new approach to educating and developing managers*. Tehran: Ayge Publications. [In Persian]
- Shabani, H. (2016). *Educational skills* (teaching methods and techniques. Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Shafia, Mohammad Ali. Manian, Amir. Raisi Vanani, Iman (2012). Designing a fuzzy inference system to predict the success of the organization's resource planning strategy. *IT management*.
- Schmidt R.C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences, 28(3)*, 763-774.
- Sun, Lind. Shi, Kan, (2008). *The HR Competency Studies and the IPMA-HR Competency Training and Certification Program in China*, full refereed paper.
- Trakšelys. Kęstutis, Melnikova. Julija, Martišauskienė. Dalia. (2016). Competence of the leadership influence school improvement. *Andragogika, 1 (7)*.
- Vazir, N., & Meher, R. (2010). Mentoring in teacher education: Building nurturing contexts and teaching communities for rural primary school teachers in Sindh, Pakistan. *Journal of Educational Research, 13(1)*, 123-143.
- Wanzare, Z. (2013). Skills and Attributes of Instructional Supervisors: Experience from Kenya. *Educational Research and Reviews, v8 n24*. P 2270-2280.
- Wiles, K. (2009). *Educational Leadership and Management*. Translated by Mohammad Ali Toosi. Tehran: baztab. [In Persian]

Zorzi, R., Perrin, B., McGuire, M., Long, B. & Lee, L. (2002). Defining the benefits, outputs, and knowledge elements of program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(3), 143-150.