



<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1106727>

طراحی و اعتبار سنجی الگوی شایستگی مدیران مدارس متوسطه در راستای تحقق مدارس بدون شکست: مورد مطالعه شهر کرمان

امیر صدرا اسدی خانوکی^۱، نجمه حاجی پور عبایی^{۲*}، حمدالله منظری توکلی^۳، زهرا زین الدینی میمند^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۸

چکیده:

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ روش از تحقیقات آمیخته (کمی-کیفی) است کمی با روش پیمایش و کیفی با روش گراند تئوری (داده بنیاد) انجام شد. جامعه آماری شامل دو گروه بود گروه اول مربوط به بخش کیفی که شامل مدیران تصمیم‌گیرنده در مدارس متوسطه ناحیه ۲۱ شهر کرمان و اساتید دانشگاه، صاحب‌نظران و خبرگان بود. این جامعه تا دستیابی به اشباع مفهومی تداوم داشت و روش نمونه‌گیری هدفمند بود که با تعداد ۱۵ نفر به اشباع رسید. گروه دوم شامل ۳۶۰ نفر از مدیران مدارس ناحیه ۲۱ شهر کرمان است حجم نمونه با کوکران ۲۰۰ نفر محاسبه شد و روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی بود گردآوری داده‌ها با ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته انجام شد. جهت بررسی روایی و پایایی داده‌ها از دو روش بازبینی به وسیله مشارکت‌کنندگان و مرور به وسیله خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد و پس از دریافت نظرات اصلاحی ویرایش لازم انجام و الگوی نهایی مصاحبه‌ها ارائه شد. پرسشنامه محقق یافته به وسیله دلفی شاخص‌ها اعتبار یابی شد و سپس با آلفا کرونباخ شایستگی‌های مدیران ۰،۷۲؛ فردی ۰،۷۲؛ سازمانی ۰،۷۳؛ اخلاقی ۰،۷۶؛ شخصیتی ۰،۸۶؛ ارزشی ۰،۷۹؛ مهارتی ۰،۷۳۷؛ شناختی ۰،۸۴۴؛ شغلی ۰،۸۲۵؛ دانشی ۰،۸۰۳؛ مالی ۰،۷۹۴؛ ارتباطی ۰،۷۷۳ تجزیه و تحلیل آماری به وسیله نرم افزار spss و pls انجام شد. یافته‌ها نشان داد ۲ شاخص اصلی فردی و سازمانی و ۱۱ شاخص فرعی (فردی؛ سازمانی؛ اخلاقی؛ شخصیتی؛ ارزشی؛ مهارتی؛ شناختی؛ شغلی؛ دانشی؛ مالی؛ ارتباطی) باید مدیران این شایستگی‌ها را داشته باشند تا بتوانند مدارس مورد نظر گلسر را اداره کنند.

واژگان کلیدی: شایستگی مدیران مدارس، مدارس بدون شکست، شایستگی فردی، شایستگی سازمانی

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران. amirsadra.asadikhanouki@iau.ir

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران. (*نویسنده مسئول) n.hajipour@iauk.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران. @iauk.ac.ir_hmanzari

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران. iauk.ac.ir_zeinaddiny@

مقدمه:

بررسی تاریخ نظام‌های آموزش و پرورش دنیا نشان می‌دهد که دسترسی به آموزش و موفقیت تحصیلی همواره یکی از دغدغه‌های مسئولان تعلیم و تربیت بوده است. یکی از نهادهای اصلی و مؤثر در هر جامعه که مسئول تحقق آموزش همگانی و رسیدن به موفقیت‌های تحصیلی در دانش‌آموزان هست، نهاد آموزش و پرورش است. امروزه این نهاد تعلیم و تربیت به‌عنوان یک پدیده عام اجتماعی، جزء لاینفک زندگی اجتماعی افراد محسوب می‌شود هرچند ساختار، عملکرد و ویژگی‌های آن در جوامع مختلف متفاوت است (علاقه بند، ۱۳۹۳: ۲). این ساختارهای متفاوت است که موجب شکل‌گیری نوعی ساختار متفاوت در نهاد آموزش می‌شود که کسب تحصیل و موفقیت یا شکست در دوران تحصیل را متفاوت می‌نماید. امروزه به دلیل تغییرات گسترده محیط، نظام آموزش و پرورش مدام دست‌خوش تغییرات در بعد آموزشی می‌شود. فقط در سایه داشتن مدیران توانمند و شایسته است که هر تغییر و تحولی را می‌توان به فرصت تبدیل کرد (عباس پور، ۱۳۹۸: ۲۴۹). تغییری که در آموزش در حال رخ دادن است، بسیار عمیق‌تر از آن چیزی است که به نظر می‌آید. این تغییر موجب آشفته‌گی ما در تشخیص چیزی که در حال رخ دادن و در حال شکل گرفتن است؛ می‌شود. این تحول و تغییر نه تنها در روش‌ها، بلکه در ماهیت مفاهیم و نگرش ما به مقوله آموزش و علم است (مجیدی، ۱۳۸۰: ۲۶) و به‌طور کل می‌توان دو دیدگاه در مسیر آموزش برشمرد یکی دیدگاه سنتی و دیگر دیدگاه نوین در آموزش و پرورش است. میان این دو دیدگاه تفاوت‌های بی‌شماری وجود دارد در آموزش و پرورش سنتی می‌خواهد «آنچه هست» را «حفظ کند». حال آن که آموزش مدرن به دنبال آن است که آنچه هست را «تحول» ببخشد. آموزش و پرورش مدرن، دانش‌آموز را به جلو حرکت می‌دهد ولی آموزش و پرورش سنتی او را نگه می‌دارد. آموزش و پرورش سنتی در تلاش است تا این نسل با دنیا و جهان پیرامونش بیگانه باشد و از آن بگریزد و آموزش مدرن می‌خواهد مخاطبانش «دنیا را بشناسند و با آن تعامل کنند». آموزش و پرورش سنتی مقلد و پیرو می‌پروراند و آموزش مدرن، محقق و پیشرو. آموزش و پرورش سنتی نگاه دانش‌آموز را به گذشته خیره می‌دارد و آموزش مدرن این نگاه را به حال و آینده معطوف می‌نماید. آموزش و پرورش سنتی تشکیلاتی است تا همه را متحدالشکل، متحد الفکر، متحدالرأی و متحدالعقیده بسازد، حال آنکه آموزش و پرورش مدرن امکانات می‌دهد تا توانایی و ظرفیت‌های درونی افراد توسعه یابد و در تلاش است که هر انسانی برابر با یک مفهوم جدید و تازه است. در آموزش و پرورش سنتی به دنبال افزایش آمار قبولی دانش‌آموزانیم، هنوز به جای آن‌ها فکر می‌کنیم، برای آن‌ها تصمیم می‌گیریم و انتخاب می‌کنیم. با تغییر از شکل آموزش و پرورش از سنتی به مدرن دیدگاهی متفکران آموزشی نیز تغییر کرد و به دنبال تدوین روش‌های بودند که دانش‌آموزان بتوانند در مسیر موفقیت‌های آموزشی قرار گیرند.

یکی از اندیشمندانی که در این راستا با تکیه بر نظریه و تئوری انتخاب گامی مثبت برداشت گلسر بود. گلسر پیشنهاد می‌دهد نظام آموزشی باید تغییر کند و به شیوه‌ای خاص اداره شود. یک محیط آموزشی که هم بتواند مفاهیم اخلاقی و ارزشی را در آن آموزش داد و هم دانش‌آموزان را با تغییرات جدید و علم روز همگام ساخت (گلسر، ۱۹۲۰: ۲۲).

از نظر گلسر امروزه بسیاری از دانش‌آموزان در تحصیل شکست می‌خورند، بقیه تحت فشار مغرط موجود، برای موفقیت در مدارس که حتی بسیاری محصلان کوشا و شایسته، عملکرد بدی نشان می‌دهند از کار باز می‌مانند. دانش‌آموزان در شهرها و مناطق حومه، از دبستان گرفته تا دبیرستان با شکست مواجه می‌شوند بسیاری از، متخصصان قبول دارند که آموزش و پرورش شکست خورده است. این ضعف و ریشه شکست از نظر گلسر ضعف در نهاد آموزش در آنجا نهفته شده است که، نیاز به احساس ارزشمندی دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شوند، شیوه تفکر کردن، روش حل مسئله را به‌درستی آموزش نمی‌دهند و بیشتر امکانات در اختیار اقشار مرفه‌تر جامعه است که به امکانات بهتر آموزشی دسترسی دارند. ارتباط میان مدرسه و تجارب زندگی دانش‌آموزان وجود ندارد و بیشتر کنترل‌ها در مدارس بیرونی است. به‌طور مثال این روند کاهش کنترل‌های بیرونی در سیستم‌های آموزشی قدیمی با مخالف‌های بسیاری روبرو می‌شد. در آموزش و پرورش ایران این روند سیر معکوس پیدا کرده است اختیارات به تدریج از معلمان و مدارس گرفته شده و به‌صورت متمرکز درآمده است یعنی معلمی که تا ۱۵ سال قبل خود نحوه ارزیابی، طراحی سؤال، بارم‌بندی، مختار بود امروز حتی قدرت تصحیح سؤالات را نیز از او گرفته‌اند و ارزیابی کاملاً متمرکزی در کلیه سطوح آموزشی انجام می‌شود (مجیدی، ۱۳۸۰: ۵۲). چیزی که گلسر دقیقاً مخالف آن است چرا که کلاس و سطح کلاس و ارزیابی‌ها باید متناسب شرایط آن مدرسه باشد و حتی از نظر او نحوه ارزیابی امکان دارد در یک مدرسه از کلاسی به کلاس دیگر متفاوت باشد. لذا بحث کلاس‌های همگن مطرح می‌کند؛ می‌گوید برای ارزیابی‌ها باید کلاس همگن باشد و آزمون‌ها به‌صورت عملی انجام گردد. در ایران در مقاطع ابتدایی سعی شده است شیوه نمره‌گذاری و نمره دهی توصیفی صورت

گیرد که این خود گامی مثبت در جهت توسعه مدارس کیفی است اما نکته قابل ذکر و مسئله اصلی این است که حتی این روند نتوانسته پیشرفت‌های علمی قابل توجهی را در نظام آموزشی ایجاد کند و همچنین در سطح ابتدایی باقی مانده است (کانمن^۱، ۲۰۱۷: ۶۸). در کنار مسائل مطرح شده گلسرنقش مدیران را در توسعه آموزش بهتر و کاراثر کلیدی می داند. از نظر گلسریک مدرسه نمی تواند بدون وجود مدیریتی موثر و قادر به تدوین قوانین معقول و منطقی و اجرای آن فعالیت کند (گلاس، ۱۳۹۸: ۱۹۳). تنها مدیران مدارس هستند که می توانند این نهاد را متحول سازند چراکه هیچ کس به اندازه مدیرانی که در مدارس کار می کنند از مشکلات کودکان شکست خورده آگاه نیست (گلس، ۱۹۲۰: ۳۵). تمام فعالیت های مورد انتظار مدرسه از جمله: برنامه ریزی، تدریس، ارزشیابی و غیره تحت نظر مدیر انجام بشود. بنابراین می توان گفت اثربخشی و کارایی مدارس به شایستگی های حرفه ای مدیران وابسته است اگر در ساختار مدرسه فقط امکانات سخت افزاری مانند ساختمان حیاط مدرسه و غیره را فراهم نماییم اما مدیری ماهر و شایسته جهت به کارگیری این امکانات نداشته باشیم هدیه بهره و نتیجه ای نخواهیم برد (خلج، ۱۳۹۳: ۶۸). به عبارتی می توان گفت دیگر شیوه های مدیریتی قدیم که مبتنی بر اداره سنتی هستند جوابگو نیازهای جدید آموزش نیستند و با آگاه شدن به این موضوع که به دورانی جدید از لحاظ آموزشی وارد شده ایم. همان طور که مدارس تغییر می کنند، نقش های مدیران نیز تحت تاثیر قرار گرفته و دچار تغییر می شوند. به عبارتی دیگر، تا چندین دهه گذشته، مدیران اساساً بده مسائلی از قبیل امدور پرسنلی، تأمین سفارشات، بودجه، ایجاد ایمنی و روابط عمومی می پرداختند و در این زمینه ها عمل می کردند. اما امروزه علاوه بر این مسئولیت ها، مدیران باید رهبرانی باشند که بر بهبود آموزش و یادگیری دانش آموزان کمک کنند (کاگس^۲، ۲۰۰۷: ۱۲۱). مدارس موفق مدرسی هستند که به وسیله رهبران موفق هدایت می شوند. نقش ضروری و مهم مدیران مدارس در طول تغییرات بنیادی و آشفته و چالش هایی که مدارس با آن روبرو هستند، پیچیدگی بیشتری پیدا کرده و دشوارتر شده است (مستری و کرابلر^۳، ۲۰۰۴: ۴۵). رهبری محیط های آموزشی در عصری که روز به روز پر، تلاطم تر و غیرقابل پیش بینی می شود و همچنین در آن تناقض، ابهام و عدم قطعیت در حال تبدیل شدن به هنجار می باشد، از مهمترین عوامل موفقیت آموزش و پرورش هر جامعه ای تبدیل شده است. در نظام آموزش و پرورش جدید و قرن ۲۱ مدیران مسئول و پاسخگوی تربیت کودکان و افراد جوان برای تبدیل شدن به یادگیرندگانی موفق، افرادی خلاق و با اعتماد به نفس و شهروندانی آگاه و فعال هستند (موسسه استرالیایی آموزش و رهبری مدرسه^۴، ۲۰۱۱). اگر بپذیریم که هدف هر سازمان دولتی و غیردولتی تولید یا ارائه خدمات عالی است، باید قبول کنیم که مدیران نقش در دستیابی به اهداف دارند چراکه وسایل لازم را جهت دستیابی به اهداف را فراهم می سازند و با برخورد منطقی با چالش های پیش رو می توانند آن سازمان را از مرحله بحران خارج نمایند کشف و شناسایی شیوه و الگویی مناسب برای تربیت افراد شایسته و توانمند به منظور تصدی مشاغل مدیریتی، حائز اهمیت و از مؤثرترین راهکارهای ممکن برای استفاده هرچه بیشتر از تجارب و توانمندی های بالقوه منابع انسانی در حساس ترین پست های اجرایی هر سازمان به شمار می رود (بابایی^۵، ۱۳۹۱). همچنین، تعداد زیادی از متخصصان تاکید دارند که برنامه های آماده سازی و تربیت مدیران از کفایت لازم برخوردار نیستند (کاگس^۲، ۲۰۰۷: ۱۲۱) و مدعی هستند که برنامه های آماده سازی مدیران، به طور سنتی بر دانش تمرکز دارند، ولی مدیران امروزی علاوه بر دانش پایه ای قوی، باید دارای مهارت کاربرد آن دانش در زمینه مدرسه و همچنین تمایلات و نگرش هایی برای استفاده اثربخش از دانش و مهارت هایشان داشته باشند علاوه بر عدم کاربرد دانش توسط مدیران عدم برخورداری مدیران از شایستگی لازم نیز مورد سوال است. در کشورهای زیادی داشتن مدرک کارشناسی ارشد در مدیریت آموزشی، سابقه کار به عنوان معاون مدرسه و دریافت گواهینامه رهبری مدرسه جهت تصدی مدیریت مدرسه ضروری است. با وجود این روندها و گرایشات معاصر، هنوز هم کشورهایی، وجود دارند که هیچ گونه الزام خاص و مرتبطی برای تصدی پست مدیریت ندارند در همین راستا، پاشاردیس و برایکمن^۵ (۲۰۰۹) اظهار می کنند در برخی از مناطق، مدیران مداس بر اساس معیارهای نامربوط و ناکافی منصوب می شوند. برای مثال، بر اساس سابقه تدریس به جای مهارت های رهبری، بر اساس تجربه و بدون هیچ گونه مدرک تحصیلی قابل قبول و مرتبط انتخاب می شوند. و اینکه مدیران چه شایستگی ها و ویژگی هایی باید داشته باشند را ملاک قرار داده نمی شد. نبود

¹ Canman

² Cox, G. S

³ Mestry & Grobler

⁴ Australian Institute for Teaching and School Leadership

⁵ Pashiardis, Petros & Brauckmann, Stefan

ملاک‌ها و استانداردهای مناسب برای انتخاب مدیران و شایستگی‌ها و مهارت‌های پایین مدیران مدارس موجب شده که بسیاری از مدیران در نقش‌های رهبری مدرسه کارایی پایین‌تری را داشته باشند در میان آموزش و پرورش سالم و صحیح از یک سو در گرو تفویض اختیارات و از سوی دیگر در گرو نحوه استفاده مدیران از شایستگی‌ها و مهارت‌های مدیریتی است. با نگاهی سیستمی به آموزش و پرورش حال حاضر در ایران، می‌توان ادعان داشت که مسائل و معضلات این سازمان دوچندان می‌باشد. از یک طرف هنوز مدیران مدارس در ایران بدون ضوابط حرفه‌ای و علمی انتخاب می‌شوند و از معلمی به مدیریت می‌رسند، از طرف دیگر استانداردهای حرفه‌ای منسجمی برای آماده‌سازی و توسعه حرفه‌های آنان وجود ندارد همچنین شواهد و قرائن حاکی از آن است که تعیین ضوابط انتخاب و انتصاب مدیران و تصویب آن در شورای عالی آموزش و پرورش بیشتر بر دیدگاه‌ها و تجارب شخصی کارشناسان و اعضای شورا متکی بوده تا داده‌های پژوهشی و مطالعات تطبیقی (عباسی، ۱۴۰۱: ۱۴۱) استان کرمان نیز به عنوان زیرمجموعه‌ای از این نظام آموزشی دارای مسائل و مشکلات زیادی است. چنانچه طبق گفته مدیر آموزش و پرورش کرمان ۸ هزار و ۳۶۳ دانش‌آموز بازمانده از تحصیل در سال تحصیلی گذشته داشتیم. در شهر کرمان از تعداد ۵۷۷،۵۲۷ دانش‌آموز که در دو ناحیه آموزشی یک و دو مشغول تحصیل‌اند تعداد ۵ هزار و ۴۹۰ نفر از تحصیل بازمانده‌اند. از این تعداد بخشی از آن‌ها به دلایلی کمبود امکانات مانند مدرسه بوده است و بخش زیادی از آن‌ها به دلیل مردود شدن و نداشتن امکانات آموزشی در شرایط پاندمی کرونا بوده است و بخش دیگر از آن‌ها به دلایلی عدم بی‌علاقگی، مردود شدن‌های مکرر ترک تحصیل‌کرده‌اند این آمار نشان‌دهنده وجود مشکل و مسئله اساسی در توزیع امکانات آموزشی و متزلزل بودن مدیریت نهاد آموزش و پرورش در استان است. با توجه به تأکیدی که گلسربرتوانایی‌های مدیران بر حل مشکلات مدارس دارد و هم‌چنین که نقش که شایستگی‌های مدیریتی می‌توان در کاهش معضلات و مسائل آموزش و پرورش یک کشور داشته باشد این پژوهش در جهت یافتن پاسخی به این سوال است که مؤلفه‌های اصلی الگوی شایستگی مدیران مدارس متوسطه در راستای تحقق مدارس بدون شکست کدامند؟

مبانی نظری و پیشینه تحقیقات:

محمدی (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان "الگوی شایستگی برای گزینش و انتصاب مدیران صف (مدارس) در تراز زیرنظام راهبری و مدیریت در سند تحول بنیادین" یافته‌ها حاکی از آن است که در بخش کیفی بر مبنای مصاحبه‌ها در مجموع ۸۰ شایستگی به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز مدیران مدارس شناسایی و تعلق گرفت، در ادامه بخش کمی نیز کیفیت کلی مدل اندازه‌گیری در مجموع با ۷۵ شاخص مورد تأیید قرار گرفت. نهایتاً، شاخص‌های تأیید شده در قالب ۱۷ زیر مقوله، ۶ مقوله اصلی و نهایتاً در دو بعد تخصصی و عمومی تعیین و تعریف گردیدند. **علیمردانی و همکاران (۱۴۰۱)** در تحقیقی با عنوان "الگوی شایستگی‌های مدرسان آموزش مجازی در ایجاد یادگیری خودراهبر فراگیران" یافته‌ها حاکی از آن است که شایستگی‌های مدرسین آموزش مجازی شامل شایستگی‌های سواد اطلاعاتی (دانش فردی، دانش الگوهای آموزشی، دانش فناوری، مهارت چارچوب فعالیتی، مهارت پیاده‌سازی اصول آموزشی)؛ شایستگی‌های فردی (تفکر انتقادی، تفکر تحلیلی، مسئولیت‌پذیری، مدیریت زمان)؛ شایستگی‌های آموزشی (یادگیری مشارکتی، رویکرد شایستگی محور، رویکرد یادگیری مادام‌العمر، توجه به یادگیری سازنده‌گرایی)؛ شایستگی اجتماعی (مهارت انطباق‌پذیری، مهارت تیم‌سازی مجازی، تعامل اثربخش با فراگیران) و شایستگی‌های روان‌شناختی (خلاقیت و نوآوری، خودارزیابی، خودکارآمدی) در ایجاد یادگیری خودراهبرانه فراگیران تأثیر بسزایی دارد. **جوادی فروهمکاران (۱۴۰۰)** در تحقیقی با عنوان "طراحی و تبیین مدل شایستگی مدیران شهرداری تهران" یافته‌ها را چنین ذکر می‌کنند که ۸۲ زیرمقوله استخراج شده از مصاحبه‌ها در قالب ۱۲ مقوله و ۴ مقوله اصلی دسته‌بندی شده‌اند که عبارت‌اند از: ۱. شایستگی‌های فکری (مهارت حل مسئله، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و خلق و مفهوم‌سازی)؛ ۲. شایستگی‌های هوش اجتماعی و ارتباطی (تعامل برون‌سازمانی و تعامل درون‌سازمانی)؛ ۳. شایستگی‌های فردی (دانش و آگاهی، ویژگی‌های شخصیتی و ارزش‌ها)؛ ۴. شایستگی‌های اجرایی (نتیجه‌گرایی و توان اجرایی، مدیریت عملکرد کارکنان و هدایت و رهبری). یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی دو مرتبه‌ای نیز، معنادار بودن ارتباط میان شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد تشکیل‌دهنده مدل را تأیید کرده است. نتیجه‌گیری: یکی از اقدام‌های راهبردی مدیریت منابع انسانی، پرورش شایستگی‌های بایسته مدیران، برای ایفای مؤثر نقش‌ها و وظیفه‌های آنهاست که می‌تواند هم‌زمان زمینه‌ساز توسعه سرمایه‌های انسانی و ارتقای عملکرد شغلی و سازمانی شود. اهمیت این شایستگی‌ها و در اولویت قرار دادن آنها، به ارتقای اثربخشی این برنامه‌های توسعه‌ای یاری می‌رساند. **بذرافشان و همکاران (۱۴۰۰)** در تحقیقی با عنوان "بررسی

شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش " اثربخشی مدیران اساساً به صلاحیت، مهارت، سطح دانش، بینش و توانایی‌های آنها و صلاحیت کارکنان شان بستگی دارد. لذا به دلیل اهمیت این عوامل، موفقیت مدیران و کارکنان، جستجوی پیگیر و تلاشی مستمر به منظور یافتن و تربیت افرادی که دارای این نوع از شایستگی، توانایی و مهارت باشند و آنها را به کارکنانی مؤثر تبدیل کند، در جریان است. هدف از انجام این تحقیق بررسی صلاحیت حرفه‌ای معلمان در آموزش و پرورش می‌باشد، این تحقیق از نوع مروری و به شیوه مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی و با استفاده از تحقیقات ثانویه انجام گرفته است. در این پژوهش ابتدا مفهوم شایستگی حرفه‌ای کارکنان در ادبیات تحقیق، مورد بررسی قرار گرفت، در ادامه نظریه‌ها و رویکردهای شایستگی بررسی و نظریه‌های شایستگی بر اساس تحقیقات آموزش و پرورش مورد ارزیابی قرار گرفت. بر مبنای نظریه‌ها و مباحث ارائه شده شایستگی حرفه‌ای در آموزش و پرورش برای سازمان تبیین و ارائه گردید. بررسی مطالعات نشان داد که، درک قوانین و مقررات به عنوان یکی از ابعاد مهم بخش فنی، میتواند تعیین‌کننده‌های اساسی در شایستگی کارکنان باشد. همچنین شایستگی معلمان مبنی بر رعایت این استانداردها بسیار حائز اهمیت بوده و معلمان باید بر مبنای استانداردهای ارائه شده توسط سازمان، فعالیت خود را انجام دهند. **محمدی و همکاران (۱۴۰۰)** در مقاله‌ای با عنوان "طراحی و اعتبار یابی مدل تحقق صدای دانش‌آموز بر اساس ادراک مدیران (با رویکرد آمیخته)" چینی بیان می‌کنند که درباره مؤلفه‌های صدای دانش‌آموز، درنهایت ۵ مقوله اصلی شامل مدیریت بر مبنای ارزش، بصیرت، رهبری توزیعی، مدیریت عالی و مدیریت میانی با ۳۱ کدباز و ۷ کد گزینشی به دست آمد. درنهایت می‌توان گفت تمرکز بیشتر بر شنیدن صدای دانش‌آموز به‌عنوان یک کاتالیزور برای تغییر در مدارس و برای بهبود مدیریت مدرسه، عمل می‌کند. **میر^۱ (۲۰۲۰)** در مقاله‌ای با عنوان "استعدادها، توانایی‌ها و عدالت آموزشی" بیان می‌کند که این فرض که دانش‌آموزان دارای استعدادها متفاوتی هستند اغلب زیربنای آن است بحث عمومی و فلسفی در مورد عدالت نظام‌های مدرسه‌ای. اول، فیلسوفانی که به استعدادهای مختلف اشاره می‌کنند، اغلب تصور می‌کنند که این‌ها به نحوی پتانسیل‌های ثابتی هستند که محدودیت‌هایی را برای آنچه کسی می‌تواند به دست آورد ایجاد کند. بر اساس این درک، هرچقدر هم که کسی تلاش کند، به دلیل کمبود استعداد نمی‌تواند عملکرد خوبی داشته باشد ثانیاً، صحبت در مورد استعدادهای مختلف می‌تواند به این صورت درک شود که دو دانش‌آموز به همان میزان آموزش دریافت خواهند کرد باین‌وجود انتظار می‌رود که منابع عملکرد متفاوتی در این زمینه داشته باشند فرض کنید زمانی که صحبت از زمینه‌های اجتماعی نابرابر به میان می‌آید، چشم‌اندازهای آموزشی باید برابر باشد، اما در مورد استعدادهای نابرابر نه. در این مقاله سه دلیل را که می‌تواند به نفع این فرض زمانی که صحبت از زمینه‌های اجتماعی نابرابر به میان می‌آید، چشم‌اندازهای آموزشی باید برابر باشد، اما در مورد استعدادهای نابرابر باشد زیر سؤال می‌برم: اولی به ارتباط بین استعدادهای محدودیت‌ها، دومی به رابطه بین استعدادهای و تبدیل منابع و مورد آخر به این ایده اشاره دارد که استعدادهای به‌نوعی به خود واقعی فرد برمی‌گردد. **انگ^۲ و همکار (۲۰۱۹)** در مقاله‌ای با عنوان "مدارس احساسی، ملت عاطفی: جغرافیای عاطفی آموزش و پرورش در سنگاپور" یافته‌های تحقیق را چنین بیان می‌کنند که احساسات تجسم‌یافته توسط معلمان و دانش‌آموزان در فضاهای یادگیری در سطح جمعی تنظیم می‌شوند که تعاملات رابطه‌ای یا بین‌الذهانی بین معلمان و دانش‌آموزان در فضاهای یادگیری امکان لغزش‌های عاطفی را فراهم می‌کند که می‌تواند به‌طور خودبه‌خود عادت نشان‌دهنده در سیستم آموزشی جریان اصلی را مختل کند، در نتیجه امکانات احساسی جدیدی برای نحوه ارتباط دانش‌آموزان و معلمان ایجاد می‌کند. لذا توجه به برنامه درسی و فضاهای یادگیری جدید که توجه به این امور داشته باشد از ضروریات است. **مایکل اس. مری^۳ (۲۰۱۸)** در مقاله‌ای با عنوان "برابری و عدالت تربیتی" بیان می‌کند که همه افراد در سطح جامعه به‌خصوص والدین به دنبال در اختیار قرار دادن آموزش به‌عنوان یک اصل اصلی در زندگی فرزندان به آن‌ها هستند اما این اصل نشان‌دهنده وجود برابری همه افراد در میسر آموزش نیستند و بنابراین شاید نگران‌کننده‌ترین نتیجه در رابطه با برابری این است که ما می‌توانیم با خوشحالی سیاست‌های برابری را تأیید کنیم، درحالی‌که درجایی که به نظر می‌رسد برابری بیش از همه مهم است، از هیچ‌چیز با ارزش واقعی چشم‌پوشی نمی‌کند.

¹ Meyer² Ang³ Michael S. Merry

جمع بندی نتایج به دست آمده از مروری دیدگاه های نظری و منابع تجربی :

همان طور که مشاهده شد در بخش ادبیات تحقیق، به موضوعات مربوط به شایستگی مدیران مدارس و مدارس کیفی گلسر پرداخته شد. اگرچه در تحقیقاتی به بررسی پدیده شایستگی مدیران مدارس پرداخته شده است، اما تا کنون رویکرد جامعی در مورد این پدیده به کارگیری نشده و یک الگوهای که عوامل علی، زمینه ای، راهبردها و پیامدهای شایستگی مدیران مدارس به صورت جامع پرداخته نشده است، مطالعات انجام شده یا بصورت مقایسه ای بوده اند و یا صرفاً به شناسایی ابعادی از شایستگی و عوامل موثر بر فرآیند شایستگی مدیران مدارس و در مواردی به نگرش سنجی مدیران یا کارشناسان پرداخته اند. در این بین شواهد اندکی از بررسی شایستگی مدیران مدارس به عنوان یک دیدگاه پارادایمی مد نظر پژوهشگران قرار گرفته است، همچنین در تحقیقات انجام شده ارتباط الگوی شایستگی با اجرای مدارس کیفی گلسر را بررسی نکرده اند و فقط به نقش مدارس توصیفی و کیفی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداخته شده است. با علم به این شکاف و فاصله تحقیقاتی، در تحقیق حاضر، به دنبال ارائه الگویی شایستگی مدیران مدارس در جهت تحقق مدارس بدون شکست گلسر از دید تجربی متخصصان، مدیران ستادی و مدیران مدارس با استفاده از رویکرد آمیخته، مدنظر قرار گرفته است.

روش تحقیق: پژوهش حاضر به لحاظ معیارزمان، مقطعی، به لحاظ ماهیت کاربردی است. همچنین به لحاظ روش شناختی این پژوهش تحقیقات روش ترکیبی (کمی-کیفی) از نوع طرح ترکیبی متوالی استقرایی است. در این طرح، اجرا و ترکیب یک روش کیفی با یک روش کمی به طور متوالی صورت می‌پذیرد. که در این پژوهش، ابتدا روش گراند تئوری (نظریه داده بنیاد) اجرا و سپس روش پیمایش پرسشنامه‌ای به کار گرفته شد. در بخش روش کیفی از روش گراند تئوری (داده بنیاد) استفاده شد. روش داده بنیاد مبتنی بر ۳ نوع کدگذاری باز، محوری و انتخابی بود کدگذاری آزاد(باز) : در مرحله کدگذاری باز به خرد کردن، مقایسه سازی، نام گذاری، مفهوم پردازی و مقوله بندی داده‌ها پرداخته شد. کدگذاری محوری: در این مرحله به برقراری رابطه بین مقوله‌های تولیدشده در مرحله کدگذاری باز پرداخته شد کدگذاری انتخابی در این مرحله ارتباط منطقی بین دو کد های دیگر پرداخته شد. در بخش کمی از روش پیمایش و از نرم افزار های spss, pls استفاده شد. جامعه آماری شامل دو گروه گروه اول : جامعه آماری که مربوط به جمع‌آوری مطالب در بخش کیفی است که شامل مدیران تصمیم‌گیرنده در مدارس متوسطه ناحیه ۲۰۱ شهر کرمان و اساتید دانشگاه، صاحب‌نظران و خبرگان بود حجم نمونه تا دستیابی به اشباع نظری تداوم یافت که با ۱۵ مصاحبه ممکن شد. روش نمونه گیری هدفمند بود گروه دوم : جامعه آماری مربوط به مدیران مدارس دخترانه و پسرانه، در مقاطع (متوسطه) شهر کرمان است. که تعداد آن‌ها بر اساس آمار آموزش و پرورش شهر کرمان ۳۶۰ نفر است حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۲۱۰ نفر انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این مرحله طبقه ای بود. جهت جمع‌آوری قالبی برای متن مصاحبه‌های نیمه ساختارمند از مطالعات و مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شد. مصاحبه ها با افراد منتخب تا زمان اشباع داده‌ها ادامه داشت. زمان هر مصاحبه حداقل ۶۰ تا ۷۰ دقیقه بود. جهت بررسی روایی و پایایی داده‌ها از دو روش بازبینی به‌وسیله مشارکت‌کنندگان و مرور به‌وسیله خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی ویرایش لازم انجام و الگوی نهایی ارائه شد. بعد از تدوین الگو جهت اعتبار یابی از روش دلفی استفاده شد و بعد از تایید متن پرسشنامه توسط متخصصین به روش دلفی نهایتاً مدل با نرم افزار pls آزمون شد. تجزیه و تحلیل داده ها . در بخش کمی با نرم افزار spss و pls ورژن ۲۲ انجام شد.

یافته های تحقیق:

جدول ۱: کدهای باز و محوری

کدهای محوری	کدهای باز
ارزشی	دینداری
	عدالت محوری
	حمایت گری باشند
	تغییر پذیر
	هدف گرا

گفتمان محوری	مهارت
دانش آموز محوری	
ادراکی	
ارتباطی	
تحلیلی	
تصمیم گیری	شناختی
هوش هیجانی	
تفکر حل مسئله	
تفکر انتقادی	
مثبت گرا	
تفکر پیشرفت گرا	اخلاقی
تفکر خلاق	
الگو بودن	
صداقت	
گذشت	
قانونمداری	شخصیتی
نظم	
قابل اعتماد	
قابل اتکا	
عزت نفس (احساس ارزشمندی)	
اعتماد به نفس	دانشی
کانون کنترل درونی	
صمیمت	
ریسک پذیری	
مسئولیت پذیری	
استقلال	شغلی
انعطاف پذیری	
بانشاط	
همدلی	
شجاعت	
دانش کار گروهی	شغلی
فناوری جدید و تکنولوژی آموزشی	
دانش مدیریتی	
دانش اداره مدارس بدون شکست	
جوبانشاط	
مدیریت راهبردی	شغلی
مدیریت بحران	
ایجاد فضای آموزشی امن	
فرایند های یادگیری و یاددهی نوین	
استعداد یابی	
چابکی مدیریتی	

برنامه ریزی چند بعدی	
مدیریت تحولی	
برنامه ریزی چند بعدی توسعه	
تعهد سازمانی	
مدیریت تغییر سازمانی	
جورقابتی	
توسعه فردی	
عدالت سازمانی	
عدالت آموزشی	
عدالت تربیتی	
نیاز سنجی حرفه ای	
رویکرد ارزیابی نوین	
توانمندی سازی مستمر	
ارتباط با والدین	ارتباطی
ارتباط با متخصصین (داخلی - خارجی)	
ارتباط با مدارس (داخلی - خارجی)	
ارتباط با مراکز صنعتی و تخصصی	
ارتباط با سازمانهای فرا دست	
جذب حمایت های مالی از والدین	مالی
جذب منابع مالی	
طرح های نوین عملیاتی برای درآمد زایی	
کنترل بحران های مالی	

جدول ۲- کدهای محوری و گزینشی

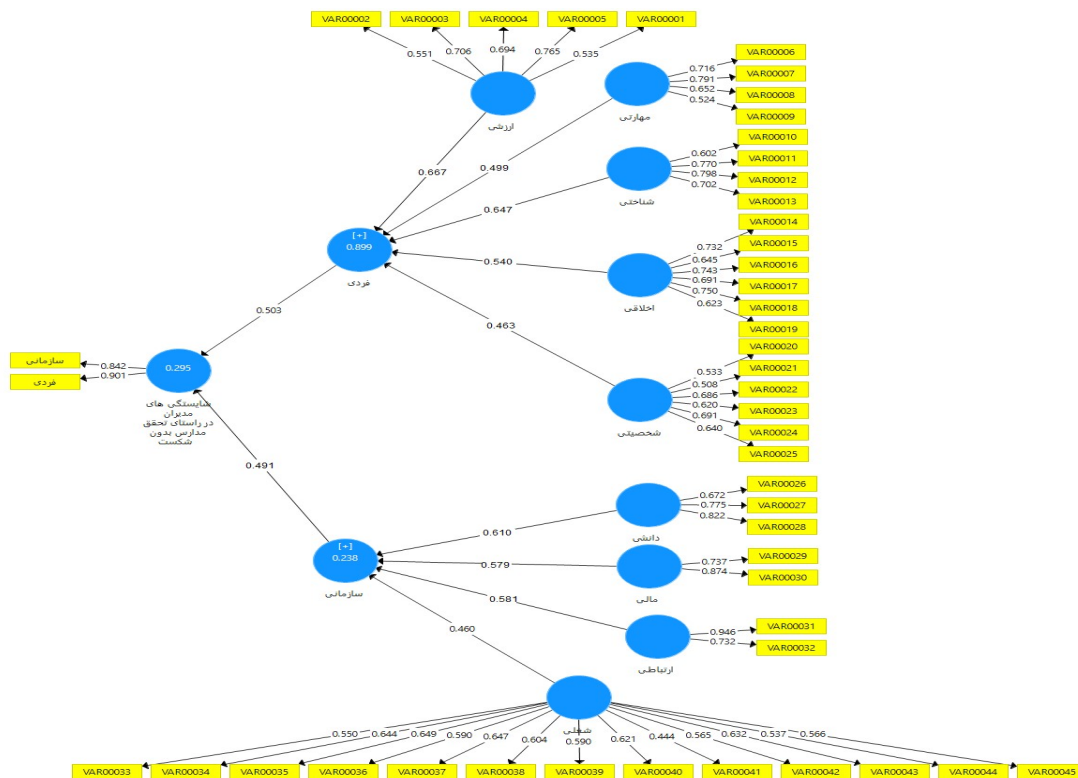
کد گزینشی	کد محوری
سازمانی	شغلی
	مالی
	ارتباطی
	دانشی
	اخلاقی
فردی	شخصیتی
	ارزشی
	مهارت
	شناختی

بررسی هم خطی چندگانه

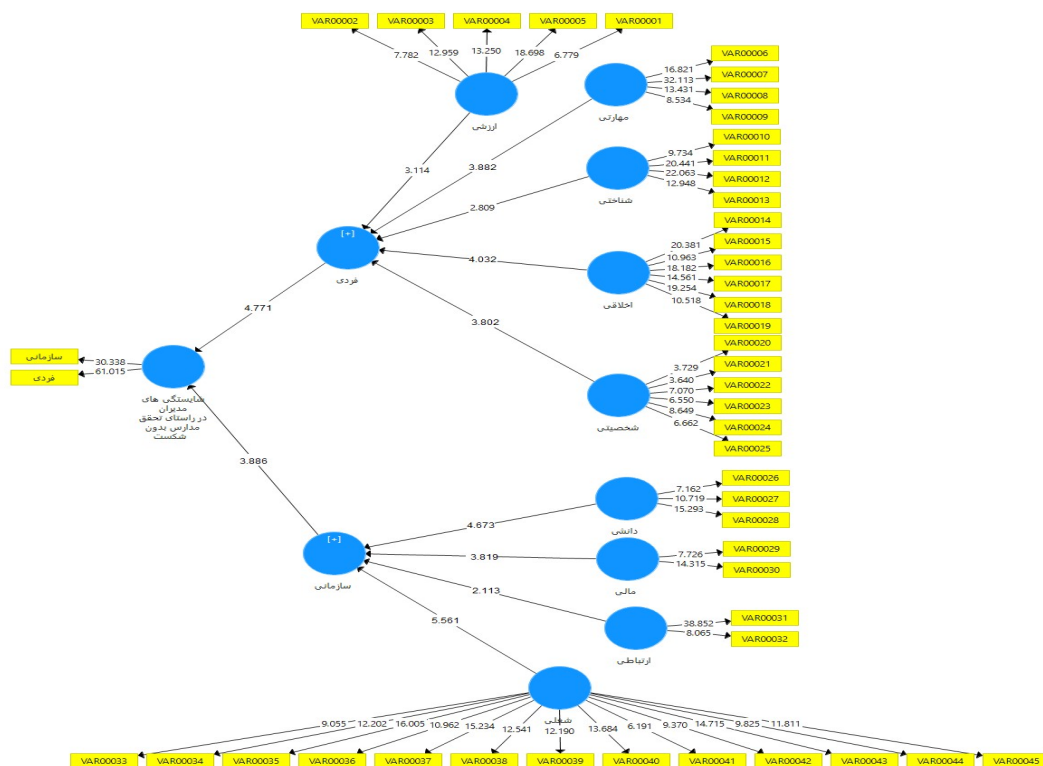
جدول ۳- آزمون هم خطی چندگانه (VIF)

VIF	متغیر
۰/۱	شایستگی های مدیران
۵۱۷/۱	فردی
۳۷۲/۱	سازمانی
۷۵۰/۴	اخلاقی
۳۷۳/۳	شخصیتی
۸۹۷/۲	ارزشی
۲۵۸/۲	مهارتی
۸۴۵/۱	شناختی
۳۶۹/۱	شغلی
۶۱۸/۱	دانشی
۲۹۹/۱	مالی
۶۶۷/۳	ارتباطی

طبق نتایج جدول ۳، مقدار VIF مولفه های تحقیق کمتر از ۳ به دست آمده است. بنابراین مولفه های تحقیق هم خطی ندارند.



شکل ۱- بار عامل کلی مدل تحقیق



شکل ۲- آماره تی بوت استرپینگ مدل تحقیق

مدل بیرونی (مدل اندازه‌گیری)

برای ارزیابی و بررسی روایی و پایایی سازه‌های مدل‌های اندازه‌گیری در معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی، ضرایب بارهای عاملی، آلفای کرونباخ، پایایی مرکب (CR)، روایی همگرا (AVE) و روایی واگرا (فورنل لارکر) محاسبه و ارائه می‌شود. روایی همگرا همچنین روایی همگرا نیز محاسبه شده است روابط زیر برقرار می‌باشد:

$$CR > 0.7$$

$$CR > AVE$$

$$AVE > 0.5$$

جدول ۴- روایی همگرا و پایایی متغیرهای تحقیق

نماد	متغیر	آلفای کرونباخ	AVE	CR
D1	شایستگی‌های مدیران	0.726	0.563	0.816
D2	فردی	0.722	0.519	0.853
D3	سازمانی	0.738	0.534	0.74
D4	اخلاقی	0.764	0.538	0.755
D5	شخصیتی	0.865	0.53	0.801
D6	ارزشی	0.79	0.566	0.852
D7	مهارتی	0.737	0.601	0.782
D8	شناختی	0.844	0.627	0.764
D9	شغلی	0.825	0.633	0.758
D10	دانشی	0.803	0.614	0.794
D11	مالی	0.794	0.628	0.773
D12	ارتباطی	0.773	0.57	0.832

طبق نتایج جدول فوق، آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگتر از $0/7$ بوده بنابراین از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تأیید است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) همواره بزرگتر از $0/5$ است بنابراین روایی همگرا نیز تأیید می‌شود. مقدار پایایی مرکب (CR) نیز بزرگتر از AVE و $0/7$ است و هر یک از سازه‌های مدل از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است.

روایی واگرا

روایی واگرا یکی از معیار بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری است که دو موضوع را پوشش می‌دهد: مشخصه اصلی این ماتریس آن است که قطر اصلی یک است. سپس مقادیر موجود روی قطر اصلی ماتریس را با ریشه دوم مقادیر واریانس شرح داده شده در AVE جایگزین می‌کنیم و در نهایت جدول ۵ ارائه می‌شود.

جدول ۵- روش فورنل و لاکر

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16
D1	0.890															
D2	0.853	0.909														
D3	0.825	0.890	0.923													
D4	0.792	0.845	0.854	0.896												
D5	0.753	0.848	0.865	0.870	0.925											
D6	0.736	0.793	0.804	0.860	0.853	0.917										
D7	0.703	0.774	0.810	0.817	0.825	0.883	0.872									
D8	0.692	0.757	0.761	0.775	0.792	0.800	0.816	0.885								
D9	0.683	0.719	0.733	0.768	0.781	0.794	0.809	0.822	0.830							
D10	0.677	0.701	0.716	0.720	0.755	0.780	0.763	0.783	0.796	0.850						
D11	0.645	0.673	0.698	0.714	0.747	0.753	0.760	0.780	0.791	0.802	0.874					
D12	0.635	0.646	0.676	0.703	0.732	0.741	0.755	0.762	0.773	0.794	0.836	0.885				
D13	0.627	0.630	0.682	0.702	0.716	0.724	0.733	0.741	0.750	0.781	0.818	0.865	0.894			
D14	0.574	0.624	0.629	0.635	0.668	0.684	0.700	0.722	0.739	0.775	0.802	0.805	0.819	0.836		
D15	0.517	0.583	0.603	0.622	0.646	0.673	0.681	0.718	0.725	0.742	0.753	0.788	0.802	0.808	0.837	
D16	0.502	0.572	0.590	0.614	0.642	0.651	0.673	0.695	0.720	0.739	0.744	0.783	0.791	0.793	0.828	0.840

همان‌طور که در جدول ۵ مشخص است مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوط آن بزرگتر است و نشان دهنده آن است که مدل ما دارای روایی واگرای مناسبی است. تحقیقات اخیر توسط هنسلر و همکاران (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که معیار فورنل لاکر هنگامی که بارهای عاملی سازه‌ها اختلاف جزئی باهم دارند، به خوبی عمل نمی‌کند. بنابراین هنسلر و همکاران معیار HTMT را بعنوان جایگزین پیشنهاد داده‌اند. در صورتی که مقادیر تمامی اعداد مندرج در ستون‌ها در این روش کمتر از $0/9$ باشد مدل از روایی واگرای مناسب برخوردار خواهد بود.

جدول ۶- نتایج روش HTMT جهت بررسی روایی واگرا

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16
D1																
D2	0.854															
D3	0.729	0.839														
D4	0.738	0.649	0.870													
D5	0.719	0.745	0.730	0.854												
D6	0.845	0.487	0.591	0.630	0.810											
D7	0.777	0.830	0.369	0.745	0.499	0.803										
D8	0.796	0.732	0.625	0.549	0.537	0.586	0.815									
D9	0.839	0.649	0.439	0.521	0.735	0.719	0.621	0.835								
D10	0.816	0.573	0.738	0.566	0.639	0.554	0.725	0.749	0.790							
D11	0.800	0.605	0.537	0.692	0.548	0.629	0.710	0.730	0.742	0.852						
D12	0.826	0.724	0.449	0.439	0.381	0.501	0.627	0.712	0.620	0.742	0.850					
D13	0.840	0.649	0.420	0.739	0.621	0.548	0.522	0.610	0.536	0.739	0.801	0.735				
D14	0.793	0.650	0.364	0.745	0.579	0.734	0.740	0.588	0.539	0.631	0.815	0.679	0.723			
D15	0.735	0.736	0.398	0.637	0.610	0.561	0.436	0.610	0.638	0.617	0.720	0.642	0.549	0.734		
D16	0.733	0.650	0.619	0.576	0.549	0.630	0.622	0.638	0.553	0.707	0.528	0.603	0.700	0.537	0.790	

با توجه به جدول ۶ اینکه مقدار اعداد به دست آمده کمتر از ۰,۹ است، بنابراین روایی واگرایی HTMT مورد قبول است.

بررسی روابط مدل

در این قسمت یک جدول براساس تأثیر مولفه‌ها مشخص شده است:

جدول ۷- بررسی روابط مدل

متغیر مستقل	متغیر وابسته	بار عاملی	آماره تی	وضعیت
فردی	شایستگی‌های مدیران در	۰,۵۰۳	۴,۷۷۱	تائید
سازمانی	راستای تحقق مدارس بدون شکست	۰,۴۹۱	۳,۸۸۶	تائید
اخلاقی	فردی	۰,۶۶۷	۳,۱۱۴	تائید
شخصیتی		۰,۴۹۹	۳,۸۸۲	تائید
ارزشی		۰,۶۴۷	۲,۸۰۹	تائید
مهارتی		۰,۵۴۰	۴,۰۳۲	تائید
شناختی		۰,۴۶۳	۳,۸۰۲	تائید
شغلی	سازمانی	۰,۶۱۰	۴,۶۷۳	تائید
دانشی		۰,۵۷۹	۳,۸۱۹	تائید
مالی		۰,۵۸۱	۲,۱۱۳	تائید
ارتباطی		۰,۴۶۰	۵,۵۶۱	تائید

نتیجه‌گیری:

آموزش و پرورش به عنوان گسترده‌ترین نهاد فرهنگی اجتماعی، رسالت خطیر فراهم آوردن زمینه تربیت‌پذیری نسل جوان را بر عهده دارد. فعالیت‌های آموزشی و تربیتی این نهاد، نقش پایدار و مانا در شکل‌گیری شخصیت کودکان و نوجوانان داشته و چگونگی زندگی حال و آینده آحاد جامعه را رقم می‌زند. بخش اعظم شخصیت فردی و اجتماعی افراد جامعه، ریشه در آموزه‌هایی دارد که در سایه سار پر مهر و محبت معلمان در مدارس فرا گرفته و تا پایان عمر با خود به همراه دارند. از سوی دیگر رشد و پویایی جامعه نیز در گرو پویایی و تعالی بخشی از آموزش و پرورش، به عنوان نهاد مولد سرمایه انسانی و اجتماعی، است به گونه‌ای آینده‌کشور را می‌توان در آئینه مدارس امروز به نظاره نشست. از آنجا که در عصر حاضر، تحولات محیطی همه‌تار و پود زندگی بشر را در بر گرفته است و تغییرات و تحولات گسترده و سریع در همه عرصه‌های فرهنگی،

اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تکنولوژیک، ساری و جاری است، آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنی نبوده و تحول در آن به یک ضرورت اجتناب ناپذیر تبدیل شده است. در آموزش و پرورش ایران، علاوه بر دلیل تحولات محیطی، دلایل فراوان دیگری هم نیاز به تحول را ضروری نموده است. براساس یافته های به دست آمده نتایج با تحقیقات درخشان و همکاران (۱۳۹۷)، انگ و همکار (۲۰۱۹) بازوکی (۲۰۱۷)، اندرونیسینو و همکاران (۲۰۱۵) همسو و هم جهت است. با توجه به نکاتی که از دل مصاحبه ها نیز می توان استخراج کرد مدارس حال حاضر در ایران گام های مثبتی در جهت توسعه مباحث کیفی در مدارس برداشته شده است اما ویژگی های دیگری که گلسر به آن اشاره کرده است مانند اجرای عدم قطعیت آموزشی و حذف حفظیات و کمتر به آن دقت شده لذا توجه به شایستگی های سازمانی و فردی مدیران می تواند گامی مثبت در جهت توسعه این مفاهیم باشد. شایستگی های سازمانی (شغلی، دانشی، مالی، ارتباطی) است یعنی مدیران در سازمان باید بتوانند جورقابتی و بانشاط ایجاد نمایند، توسعه فردی مدیران را زیر نظر داشته باشند، عدالت سازمانی چه افقی و چه عمودی را در مجموعه مدیریتی خود تحت پوشش قرار دهند. نیاز سنجی دقیق و حرفه ای نسبت به نیازهای آموزشی داشته باشند و براساس آن توانمند سازی مستمر دست بزنند؛ آشنا به فرایند های جدید یادگیری و یاددهی باشند در محیط سازمانی خود امنیت ایجاد نمایند با سازمانهای فرا دست، والدین و مجموعه های دیگر بتوانند ارتباط بگیرند و با مفاهیمی که گلسر مطرح می سازد آشنا باشند. و نیازهای مالی سازمان از جمله جذب منابع و کنترل بحرانهای مالی آشنا و در این زمینه ها توانمند باشد. همچنین شایستگی های فردی (ارزشی، اخلاقی، شناختی، شخصیتی، مهارتی) را داشته باشد این شایستگی ها با تاکید زیاد گلسر همراه است. به خصوص در سه بعد شناختی (تفکر حل مسئله، انتقادی، مثبت گرا، خلاق، پیشرفت گرا) و اخلاقی (صداقت، گذشت، نظم، قابل اعتماد، الگو بودن) و ارزشی (دینداری، عدالت محوری، تغییر پذیری، حمایت گری، گفتمان محوری) یعنی خود مدیران باید از لحاظ ویژگی های اخلاقی و ارزشی و شخصیتی مثبت و قابل اعتماد باشند و در درون خود احساس ارزشمندی نمایند همچنین ویژگی های مهارتی مانند (ادراکی، ارتباطی، تحلیل، تصمیم گیری) داشته باشند تا بتوانند چنین مفاهیمی را که مورد تایید گلسر است انتقال دهند

منابع :

- احمدی، سهیلا؛ حسنی، محمد؛ موسوی، میر نجف؛ (۱۳۹۵) بررسی عدالت تربیتی بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم در ارومیه، مجله مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، شماره ۱۰
- بابایی زکیلی، محمدعلی، شیخ، ابراهیم (۱۳۹۱) مجموعه تعاریف و حکمت‌های فرهنگی و روش‌های توسعه شایستگی‌های مدیران: شایستگی‌های اجرایی مدیران، انتشارات سرآمد، جلد ۵، چاپ اول، تهران
- بذرافشان مقدم، مجتبی؛ سعیده، اقبالی؛ کریمی، عصمت (۱۴۰۰) بررسی شایستگی های حرفه ای معلمان آموزش و پرورش، همایش: کنفرانس بین المللی مدیریت و صنعت؛ دوره ۲
- پیری، فاطمه (۱۳۹۸) طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی از دیدگاه قرآن کریم، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم انسانی و علوم تربیتی
- تقی زاده، احسان (۱۳۹۵) دیدگاه‌ها و روش‌های نوین و کاربردی در آموزش یادگیری، رساله دکتری، دانشگاه پیام نور تهران
- جعفری راد، علی؛ زاهدباپلان، عادل؛ مرادی، مسعود؛ ثمری، عیسی (۱۳۹۸) راهبرد، زمینه و پیامد توسعه شایستگی مدیران مدارس متوسطه (مطالعه کیفی)، دو ماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال یازدهم، شماره ۴، پیاپی ۴۴
- جوادی فر، فاطمه؛ امیرکبیر، علیرضا؛ دهگان؛ محمود (۱۴۰۰) طراحی و تبیین مدل شایستگی مدیران شهرداری تهران، دوره ۱۱، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۹،
- حاجی پور عبایی، نجمه؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد؛ ساکی، رضا (۱۳۹۴) تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان (مطالعه موردی شهر کرمان)، نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۳۰
- حبیبی، آرش، سرافرازی، راحله، ایزد یار، صدیقه (۲۰۱۴) ارائه چارچوب نظری تکنیک دلفی در پژوهش‌های کیفی، مجله بین‌المللی مهندسی و علم، شماره ۱۴، دوره ۳
- رالز، جان. (۱۹۹۸) نظریه عدالت، ترجمه سید محمد کمال سروریان و مرتضی بحرانی (۱۳۸۷) انتشارات: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.
- رحمانی، محمود؛ باقری، مهدی هاشمی، سید احمد (۱۳۹۸) تبیین الگوی شایستگی مدیران بر پایه رفتار کارآفرینانه و اعتماد سازمانی مدیران آموزشی، مجله رهبری و مدیریت آموزشی، تابستان ۱۳۹۸، شماره ۴۸
- رستم، صدیقه (۱۴۰۰) عدالت آموزشی از نظر تا عمل، مجله رشد آموزش پیش‌دبستانی، دوره ۱۲، شماره ۳
- ستایش مهر، مهدیه (۱۳۹۹) طراحی مدل شایستگی جهت انتخاب مدیران ارشد در وزارت آموزش و پرورش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- سعید پناه، مسعود (۱۳۹۹) طراحی الگوی شایستگی‌های مدیران حوزه فناوری اطلاعات، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده مدیریت
- شبان، راضیه (۱۳۹۵) "ارائه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران" پایان رساله دکتری، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی
- طیعی ابوالحسنی، سید امیرحسین (۱۳۹۸) درآمدی بر روش تحقیق: رویه‌های استاندارد تحلیل داده‌های کیفی، فصلنامه سیاست‌نامه علم و فناوری، دوره ۹، شماره ۲
- ظرافتی، محمدحسین (۱۳۹۹) طراحی الگوی شایستگی‌های مدیران دبیرستان‌های دولتی ایران، مطالعه موردی: مدیران مقطع متوسطه دوم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- عباس پور، عباس، خورسندی طاس کوه، علی، خسروی، محبوبه، نقوی فرد، محمدتقی، عظیمی مقدم، حمید (۱۳۹۸) طراحی الگوی شایستگی مدیران مدارس متوسطه، فصلنامه علمی مدیریت مدرسه، دوره ۸، شماره ۲
- عظیمی مقدم، حمید (۱۳۹۹) طراحی الگوی شایستگی مدیران مدارس متوسطه دوره دوم شهر تهران، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، پردیس تحصیلات تکمیلی خودگردان
- علاقه بند، علی (۱۳۹۳) جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات روان
- علیمردانی، زهره؛ پور کریمی، جواد (۱۴۰۱) الگوی شایستگی‌های مدرسان آموزش مجازی در ایجاد یادگیری خودراهبر فراگیران، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی دوره ۱۲، ۳ (پیاپی ۴۷).
- گلاس، ویلیام، (۱۹۲۰) مدارس بدون شکست، مترجمان: ساده حمزه، مؤده حمزه تبریزی (۱۳۸۸) تهران. انتشارات رشد،
- گلاس، ویلیام، (۱۹۲۰) مدارس بدون شکست، مترجمان: ساده حمزه، مؤده حمزه تبریزی (۱۳۸۸) انتشارات رشد، چاپ ۵، تهران.
- گلاس، ویلیام، (۱۹۲۵) هر دانش‌آموزی می‌تواند موفق شود، ترجمه: مهرداد فیروز بخت (۱۳۸۶)، انتشارات رسا، تهران
- مجیدی، اردوان (۱۳۸۰) نظام برتر، آینده آموزش و پرورش آینده، انتشارات ترمه. تهران
- مجیدی، اردوان (۱۳۸۰) نظام برتر، آینده آموزش و پرورش آینده، تهران، انتشارات ترمه.
- محمدی، طاهره، زاهد بابلان، عادل، خالق خواه، علی، معینی کیا، مهدی (۱۴۰۰) طراحی و اعتبار یابی مدل تحقق صدای دانش‌آموز بر اساس ادراک مدیران (با رویکرد آمیخته)، پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۵، شماره ۵۳
- محمدی، عباس نورانی، حیدر (۱۴۰۱) الگوی شایستگی برای گزینش و انتصاب مدیران صف (مدارس) در تراز زیرنظام راهبری و مدیریت در سند تحول بنیادین، فصلنامه مدیریت آموزش سازمان ها، دوره ۱۱، شماره ۱.

- مفرحه، شمس؛ ایروانی، سید کاظم؛ شرفی جم، شهین یاری قلی، بهبود (۱۳۹۷) تحلیل مفهوم، مبانی، اهداف و اصول عدالت تربیتی از منظر شهید مطهری، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، شماره ۴۱
- موسوی، ساقی، ساغر، فاطمی، نیکرو، روزبه، مهم کار خیراندیش، محمدرضا (۱۳۹۵) عوامل مؤثر بر عدالت آموزشی در محیط‌های بالینی از دیدگاه دانشجویان و متولیان آموزش دانشگاه علوم پزشکی گیلان، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸، (۴)
- یاری قلی، بهبود و ضرغامی و سعید (۱۳۹۳)، بررسی امکان بهره‌گیری از عدالت تربیتی برآمده از نظریه عدالت در نظام‌های آموزشی: رویکرد هرمنوتیک انتقادی، دو فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت.
- Ang, G, Lynn -Ee Ho, E (2019). Feeling schools, affective nation: The emotional geographies of education in Singapore, *Emotion, Space and Society*, Vol 23.
- Bazzocchi, f. (2017) Choice Theory, Quality School and Classroom. *Canada E-Bulletin*, Volume 4
- Bouchard, Karen L, Berg Derek H (2017) Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4–8), *School Community Journal*, 2017, Vol. 27, No. 1
- Brighouse, H. (2008). Equality of Opportunity and Complex Equality: The special Place of Schooling. *Res Publica*, 13(2), 147-158.
- Brown, K. (2006). New educational injustice in the new South Africa: A call for justice in the form of vertical equality. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 509-519
- Cameron, KS., Quinn, RE. (2006). Diagnosing and changing organizational culture, New York: Addison Wesley
- Faubert, B. (2014). In-school policies and practices for overcoming school failure. A Literature Review for the OECD. *OECD Education Working Papers*, Paris: OECD
- Feather N T. (1999). Values, achievement and justice. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). No more failures, Ten steps to equity in education, education and training policy. Paris: OECD.
- Giavrimis, P., Efstratios, P. (2008) Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools, *The Journal of International Social Research*, Vol 1/5
- Griffiths, M (2010), Social justice and educational delights. in *Papers of the Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*. Philosophy of Education Society.
- Gugganig, M. (2009) Schools without Walls: Indigenous Education in the Formal Learning Institution (Native Hawaiian Charter Schools), University of Wisconsin.
- Harel, T. (2017) Educational justice and big data, *Theory and Research in Education*, Vol. 15(3) 306–320
- Merry M, S (2018) Equality and Educational Justice, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer Nature Singapore. Pte Ltd. 2018
- Merry M, S (2018) Equality and Educational Justice, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer Nature Singapore. Pte Ltd. 2018
- Meyer Kirsten (2020) Talents, abilities and educational justice, ISSN: 0013-1857 (Print) 1469-5812 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/rept20>
- Meyer, Kirsten (2020) Talents, abilities and educational justice, ISSN: 0013-1857 (Print) 1469-5812 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/rept20>
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 3, 120-124.
- Waltenberg, D. F. (2010). Educational justice as equality of opportunity for achieving essential educational outcomes. University of Louvain Belgium.
- Weiner B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6(1): 3–15
- Wentzel, M. J. (2013). Investigating the relationship between schools without failure and students' general self-efficacy, Minnesota State University, Mankato, MN

Designing and Validating the Competency Model of Secondary School Principals in order to Realize Schools Without Failure: The Case Study of Kerman City

Amirsadra Khanouki Asadi¹, Najmeh Hajipour Abaee², Hamdollah Manzari Tavakoli³, Zahra Zeynodini Meymand⁴

Abstract

This study was conducted with the aim of designing and validating the competency model of secondary school principals in order to realize schools without failure in Kerman city. The research design is applied in terms of purpose and in terms of method, it is a mixed (quantitative-qualitative) research. Quantitative was done with survey method and qualitative with grounded theory method (foundation data). The statistical population consisted of two groups, the first group related to the qualitative part, which included decision-making managers in secondary schools of districts 1 and 2 of Kerman city and university professors, experts and experts. This community continued until reaching conceptual saturation, and the sampling method was purposeful, which reached saturation with the number of 15 people. The second group consists of 360 school principals in districts 1 and 2 of Kerman city. The sample size was calculated with 200 people using Cochran and the sampling method was stratified. Data collection was done with semi-structured interview tool and researcher-made questionnaire. In order to check the validity and reliability of the data, two methods of review by the participants and review by non-participating experts were used, and after receiving the corrective comments, the necessary editing was done and the final model of the interviews was presented. The questionnaire was realized by Delphi indicators. It was validated and then with Cronbach's alpha, principals' competencies were 0.72; individual 0.72; organizational 0.73; moral 0.76; personality 0.86, value 0.79; skill 0.737; cognitive 0.844; Career 0.825; Danshi 0.803, Mali 0.794

Keywords: competence of school managers, schools without failure, individual competence, organizational competence

1 PhD Candidate of Educational Management. mina.soltaninasab403@gmail.com (corresponding author)

2 Assistant professor, Department of Educational Sciences, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran. hajipoor@gmail.com

3 Assistant professor, Department of Educational Sciences, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran. manzari.h@gmail.com

4 Assistant professor, Department of Educational Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran. zeinaddini@yahoo.com