

طراحی الگوی رفتار سازمانی مبتنی بر مدل صلاحیت حرفه‌ای راهبران تربیتی در مدارس ابتدایی سما کشور

سارا فیروزی^۱؛ مهدی شریعتمداری^۲؛ فاطمه حمیدی فر^۳؛ بهارک شیرزاد کبریا^۴

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران: ایران.

۲. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران: ایران (نویسنده مسئول). dr.shariatmadari@iau.ac.ir

۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران: ایران.

۴. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران: ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف پژوهش حاضر، طراحی الگوی رفتار سازمانی مبتنی بر مدل صلاحیت حرفه‌ای راهبران تربیتی در مدارس ابتدایی سما کشور بر اساس گراند تئوری بود. ماهیت روش، اکتشافی- بنیادی است. روش پژوهش بصورت کیفی، مبتنی بر نظریه داده بنیاد با رویکرد استراوس و کوربین (۲۰۱۵) بود. جامعه آماری کلیه خبرگان حوزه اخلاق حرفه‌ای و رفتار سازمانی در سطح مدارس سما بود. بر اساس روش نمونه‌گیری گلوله برفی و مبتنی بر اصل اشتها، تعداد ۱۲ نفر به عنوان مشارکت کننده انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. تجزیه و تحلیل اطلاعات براساس روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و گزینشی، انجام شد. یافته‌ها نشان داد، شرایط علی (اخلاقی و شخصیتی، فکری و شناختی، انگیزش و تعهد درونی، پایه‌های دانشی و تجربی، بیش و نگرش راهبردی)؛ شرایط زمینه‌ای (مدیریت و رهبری، ارتباطی و اجتماعی، فناوری و اجرایی، توسعه حرفه‌ای، نظارتی و ارزیابی)؛ شرایط مداخله‌گر (عوامل تسهیل‌گر فردی، پشتیبانی سازمانی، ویژگی‌های محیط کار، انتظارات و فشارهای بیرونی)؛ راهبردها (آموزشی- تربیتی، ارتباطی و انگیزشی، مدیریتی و نظارتی، توسعه‌ای و پژوهشی، مشارکت‌جویانه) و پیامدها (پیامدهای فردی، پیامدهای سازمانی، پیامدهای مرتبط با معلمان، پیامدهای مرتبط با دانش‌آموزان، پیامدهای فراسازمانی) بود. الگوی مورد نظر و فرآیند کدگذاری به ۵ تن از اساتید دانشگاه ارایه شد و این اساتید تا ۰/۸۵ دسته بندی شاخص‌ها، مقوله‌های میانی و ابعاد را تایید کردند. نتایج این پژوهش زمینه اولیه باری طراحی ابزارهای سنجش صلاحیت حرفه‌ای در بین راهبران تربیتی و همچنین مداخلات آموزشی مرتبط با فراهم می‌کند.	پرونده مقاله تاریخ ارسال ۱۴۰۴/۰۶/۲۲ تاریخ پذیرش ۱۴۰۴/۰۷/۰۲ (مقاله پژوهشی)
کلمات کلیدی: رفتار سازمانی، راهبر تربیتی، معلمان، آموزش و پرورش، آموزش معلمان..	



مقدمه

رفتار سازمانی مطلوب معلمان، بستر ساز ایجاد محیطی پویا، مشارکتی و اثربخش است که مستقیماً بر کیفیت تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارد (بالکار^۱، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می‌دهد عواملی همچون رهبری تحول‌آفرین (سیرگار و هرموان^۲، ۲۰۲۴)، انصاف سازمانی ادراک‌شده (وانگ^۳، ۲۰۲۵)، و تعهد سازمانی (ژی و درخشان^۴، ۲۰۲۵) می‌توانند بر شکل‌گیری این رفتارها تأثیر بسزایی بگذارند. در کانون تأثیرگذاری بر رفتار سازمانی معلمان، راهبران تربیتی قرار دارند که به عنوان بازوهای قدرتمند اجرایی و مشاورانی اثرگذار، نقش بی‌بدیلی در بهبود مستمر فرآیند یاددهی-یادگیری، رشد حرفه‌ای معلمان و در نهایت، ارتقای خروجی‌های آموزشی

¹ Balkar

² Siregar et al

³ Wang

⁴ Zhi & Derakhshan

دانش آموزان ایفا می کنند (مهدوی جویباری، ۱۴۰۳). راهبری تربیتی فرآیندی نظام مند تعریف می شود که با هدف بهبود کیفیت تدریس و یادگیری، از طریق مشاوره، نظارت، ارائه بازخورد سازنده و ایجاد زمینه برای توسعه حرفه ای معلمان انجام می پذیرد (غلامی علوی و همکاران، ۱۴۰۳ الف). اهمیت این نقش تا حدی است که فقدان راهبری آموزشی مؤثر می تواند مستقیماً به کاهش کیفیت آموزش و افت عملکرد تحصیلی بینجامد (حبیبو و نجونو^۱، ۲۰۲۵).

پژوهش ها نشان می دهند راهبران برای ایفای این نقش خطیر، نیازمند برخورداری از مجموعه ای جامع و پیچیده از صلاحیت های حرفه ای هستند. این صلاحیت ها ترکیبی از دانش، مهارت، نگرش و ویژگی های شخصیتی است که یک راهبر تربیتی را برای انجام مؤثر وظایفش توانمند می سازد. به طور مثال غلامی علوی و همکاران (۱۴۰۳ الف، ۱۴۰۳ ب) در پژوهش های خود الگویی سه بعدی متشکل از «شایستگی های پایه» (مانند ویژگی های اخلاقی و شخصیتی)، «شایستگی های تخصصی» (مانند مدیریت برنامه درسی و نظارت آموزشی) و «شایستگی های حرفه ای» (مانند رهبری و حمایت از رشد معلمان) را شناسایی کرده اند. سایر پژوهش های بین المللی نیز بر ابعاد مختلفی از این صلاحیت ها مانند مهارت های ارتباطی و مدیریتی (دیزون^۲، ۲۰۲۵)، شیوه های رهبری آموزشی (نواب و نور^۳، ۲۰۲۵)، و باورهای خودکارآمدی (مارفو و لامادی^۴، ۲۰۲۵) تأکید دارند.

ارتباط بین این سه مفهوم کلیدی — رفتار سازمانی معلمان، راهبری تربیتی و صلاحیت های حرفه ای — از نظر نظری و عملی بسیار حائز اهمیت است. راهبران تربیتی با تکیه بر صلاحیت های حرفه ای خود، می توانند با ایجاد محیطی حمایتی، اعمال رهبری اخلاقی (اوزدوغرو و ساریار^۵، ۲۰۲۴) و انعطاف پذیر، و تقویت عواملی مانند انصاف سازمانی و تعهد، رفتار سازمانی مثبت در معلمان را شکل داده و تقویت کنند. به عبارت دیگر، صلاحیت های حرفه ای راهبران، ابزاری ضروری برای اعمال نفوذ مؤثر بر رفتار سازمانی معلمان و در نتیجه، ارتقای کیفیت آموزشی است.

با این وجود، علیرغم تدوین الگوهای ارزشمند صلاحیت ها، مطالعات داخلی و بین المللی گویای چالش ها و موانع گسترده ای در مسیر تحقق این صلاحیت ها و اجرای نظارت ثمر بخش هستند. موانعی جهانی چون کمبود مهارت های نظارتی مدیران، نگرش منفی معلمان، حجم کاری سنگین (کانسوی و همکاران^۶، ۲۰۲۵)، فقدان آموزش تخصصی و غفلت از ارائه بازخورد سازنده (انسنگومورومی و ایمانی ریحو^۷، ۲۰۲۵) اثربخشی راهبری تربیتی را تهدید می کند.

در بافت ایران، اگرچه تلاش های ارزشمندی برای طراحی الگوهای صلاحیت صورت گرفته (غلامی علوی و همکاران، ۱۴۰۳ الف)، اما نقد وارده بر این پژوهش ها آن است که این الگوها عموماً کلی و جهان شمول بوده و برای یک زمینه آموزشی خاص و منحصر به فرد مانند مدارس سما (وابسته به دانشگاه آزاد اسلامی) طراحی نشده اند. این یک شکاف مطالعاتی حیاتی محسوب می شود. مدارس سما با مأموریت، ساختار سلسله مراتبی، انتظارات خاص و چالش های ویژه ای عمل می کنند که احتمالاً در دیگر مدارس ابتدایی کشور به آن شدت وجود ندارد. بنابراین، به کارگیری یک الگوی عمومی بدون در نظرگیری این ویژگی های اختصاصی، نمی تواند پاسخگوی نیازهای راهبران تربیتی در این مدارس باشد و به احتمال زیاد منجر به شکاف بین نظریه و عمل، و در نهایت، تضعیف رفتار سازمانی مطلوب معلمان خواهد شد.

¹ Habiyu & Njuguna

² Dizon

³ Nawab & Noor

⁴ Siaw-Marfo & Lumadi

⁵ Özdoğan & Sarier

⁶ Cansoy et al

⁷ Nsengumuremyi & Imaniriho

در مجموع، با توجه به مطالب پیش گفته، طراحی یک الگوی بومی و زمینه‌محور برای صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی در مدارس ابتدایی سما که بتواند به طور مستقیم بر شکل‌گیری و تقویت رفتار سازمانی مثبت معلمان تأثیر بگذارد، به عنوان یک ضرورت علمی و عملی آشکار می‌شود. این پژوهش درصدد است تا به این پرسش اصلی پاسخ دهد که: الگوی مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی در مدارس ابتدایی سما برای ارتقای رفتار سازمانی معلمان، شامل چه مؤلفه‌ها و شاخص‌های خاصی است و اولویت هر یک از این مؤلفه‌ها به چه میزان می‌باشد؟ پاسخ به این سؤال می‌تواند مبنای علمی مستحکمی برای فرآیندهای گزینش، انتصاب، آموزش و ارزیابی راهبران تربیتی در این مدارس فراهم کرده و از این طریق، گامی عملی در جهت تقویت رفتار سازمانی معلمان و در نهایت، ارتقای کیفیت آموزشی در این مجموعه مهم بردارد.

روش‌شناسی

جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل کلیه خبرگان حوزه رفتار سازمانی، تربیتی و راهبری بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و مبتنی بر اصل اشتها و اشباع نظری، با تعداد ۱۲ نفر از آن‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت پذیرفت. ملاک‌های ورود به مطالعه به عنوان مشارکت‌کننده شامل داشتن مدرک دکتری در رشته‌های مرتبط، داشتن حداقل ۱۵ سال سابقه تدریس مرتبط، داشتن حداقل یک مقاله پژوهشی در زمینه رفتار سازمانی، راهبری و مسایل تربیتی، داشتن رضایت شخصی جهت مشارکت در پژوهش و حداقل ۵ سال سابقه همکاری با مجموعه مدارس سما، بود. جهت گردآوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه نیمه ساختاریافته به صورت انفرادی استفاده شد. این نوع مصاحبه انعطاف‌پذیر و عمیق است. پس از دریافت توافق متخصصان، پژوهشگر به اجرای مصاحبه‌ها پرداخت. فرآیند تدوین و رواسازی پروتکل مصاحبه برگرفته از کاستیلو-مونتویا^۱ (۲۰۱۶) بود.

سوالات مصاحبه به همراه چک لیست بررسی سوالات برای استادان رشته رفتار سازمانی، روانشناسی تربیتی، حکمرانی آموزشی و مدیریت آموزشی ارسال شد و نظر همه استادان در خصوص چک لیست اولیه با ضریب توافق ۰/۹۴ مثبت بود. روش انجام کار بدین صورت بود که قبل از مصاحبه کردن با خبرگان، موضوع مصاحبه و هدف از انجام پژوهش ارایه می‌شد و مقدماتی در این زمینه ارایه می‌شود، سپس بر اساس موضوع اصلی به ارایه سوالات پرداخته می‌شد. تمامی مصاحبه‌ها با استفاده گوشی همراه ضبط شدند و بعد از اتمام مصاحبه‌ها به صورت متنی در آمدند. مدت زمان مصاحبه حدوداً ۴۵ دقیقه در نظر گرفته شد، که به صورت میانگین ۴۰ دقیقه به طول انجامید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش استرواس و کوربین^۲ (۲۰۱۵) در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. نرم‌افزار مورد استفاده در این پژوهش Atlas بود.

یافته‌ها

برای پاسخگویی به این پرسش که الگو، مولفه‌ها و شاخص‌های کلیدی تشکیل دهنده آن چه هستند، از روش گرنند تیوری استفاده شد. فرآیند تجزیه و تحلیل داده‌ها در سه مرحله اصلی کدگذاری باز؛ کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی صورت پذیرفت. در ادامه به تشریح مراحل پرداخته می‌شود:

مرحله اول) کدگذاری باز

در کدگذاری باز، تحلیل‌گر به پدیدآوردن مقوله‌ها و ویژگی‌های آن‌ها می‌پردازد و سپس می‌کوشد تا مشخص کند که چگونه مقوله‌ها در طول بعدهای تعیین‌شده تغییر می‌کنند. هنگام تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها، مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق، به طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت‌کنندگان (کدهای زنده) و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آن‌ها ایجاد شدند. بر همین اساس، نسخه‌های پیاده شده مصاحبه‌ها برای یافتن شاخص‌های اصلی به طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند. جدول زیر نمونه‌ای فرآیند کدگذاری را نشان می‌دهد:

¹ Castillo-Montoya, M.

² Strauss & Corbin

جدول ۱. نمونه تحلیل داده‌ها در فرآیند کدگذاری باز

ردیف	شاخص	بخشی از مصاحبه
۱	سلامت جسمی	یک راهبر تربیتی می‌بایست دارای سلامت جسمی خوبی باشد، زیرا او مانند یک معلم نیست که در یک مدرسه <u>فعالیت</u> داشته باشد، او باید مدام به مدارس برود، به روستاها سرکشی کند و بتواند از <u>نظر جسمی</u> از عهده این فعالیت‌ها بر بیاید(مصاحبه شماره ۴).
۲	شخصیت فردی	یک راهبر تربیتی باید از <u>نظر شخصیتی</u> نیز دارای مقبولیت باشد. اصطلاحاً می‌گویند باید <u>کاریزما</u> داشته باشد و بتواند افراد را به خود جلب کند. اعتماد آفرین باشد و از نظر فردی بتواند <u>جذاب</u> باشد. در <u>مجموع شخصیت فردی</u> راهبر، جدای از صفت راهبری که سازمان به آن می‌دهد، دارای اهمیت است(مصاحبه شماره ۱).
۳	اهل تفکر و شناخت	تجربه می‌تواند بسیار مهم باشد. از جمله موارد و مولفه‌هایی که حاصل تجربه است و برای معلمان با تجربه و راهبران تربیتی شکل می‌گیرد، <u>تفکر و شناخت</u> است. البته باید گفت که راهبران باید به صورت شخصیتی و فردی اهل تفکر و شناختن و تجزیه و تحلیل باشند، تا تجربه بتواند برای آن‌ها مفید باشد(مصاحبه شماره ۶).
۴	عزت نفس و کرامت	کسی که می‌خواهد در زمینه راهبری فعالیت کند، باید دارای <u>عزت نفس</u> باشد یعنی خود را دوست داشته باشد و این <u>عزت نفس</u> باید در زمینه <u>شغل</u> هم نمود داشته باشد و سعی کند، <u>کرامت خود را در حوزه شغلی حفظ کند</u> (مصاحبه شماره ۱).
۵	روحیه همکاری	راهبری کردن بدون همکاری کردن با معلمان و معاونین مدرسه مخصوصاً معاون پرورشی مدرسه و یا افرادی که در این حوزه فعال هستند، امکان‌پذیر نیست(مصاحبه شماره ۷).
۶	خلاق و نوآور بودن	معلمان در مدرسه کار خود را با شیوه‌هایی که احساس می‌کنند، درست است انجام می‌دهند، وقتی راهبر در مدرسه وجود دارد باید موارد را از جمله تدریس‌ها، اوقات فراغت و... را از <u>زاویه‌ای جدید</u> ، نگاه کند. یعنی باید <u>خلاق</u> باشد و در شغل خود، <u>نوآوری</u> داشته باشد(مصاحبه شماره ۹).
۷	منظم بودن	راهبر باید دارای <u>نظام بازخورد</u> باشد، یعنی سعی کند در زمان‌های مختلف و <u>منظم</u> ، بازخورد ارایه دهد تا معلم و کادر مدرسه بدانند که در چه زمان‌هایی بازخورد دریافت می‌کنند. در واقع راهبر آموزشی و تربیتی باید <u>منظم</u> باشد و سعی کند این روحیه را به دیگران نیز منتقل کند(مصاحبه شماره ۸).
۸	مهارت تصمیم‌گیری	از مهمترین ویژگی‌هایی که باید راهبر داشته باشد، قدرت تصمیم‌گیری است. مثلاً معلمی عملکرد خوبی ندارد و بخش نامه‌ها را نمی‌خواند و... باید <u>تصمیم بگیرد</u> که به مدیر مدرسه و یا منطقه گزارش بدهند یا خیر. اگر گزارش بدهد، تنبیهی باشد یا... . پس <u>تصمیم‌گیری</u> بسیار در حوزه شغلی راهبری اهمیت دارد(مصاحبه شماره ۶).
۹	گزارش دهی	بلد بودن نحوه گزارش دهی و تصمیم‌گیری در این زمینه بسیار مهم است. برای این کار علاوه بر مهارت گزارش دهی، راهبر باید به قوانین مقررات نیز تسلط داشته باشد(مصاحبه شماره ۴).
۱۰	مهارت تفکر انتقادی	راهبری کردن صرفاً ارایه مطالب و خلاقیت و نوآوری نیست، راهبر بر اساس تجربه و علمی که دارد باید بتواند تفکرات معلمان را بشناسد و عملکرد آن‌ها را به صورت درست، <u>نقد</u> کند. <u>نقاط قوت</u> را تقویت کند و <u>نقاط قابل بهبود</u> را ارتقا دهد(مصاحبه شماره ۹).

۱۱	مهارت حل مساله	در مدارس مسایل و مشکلات زیادی از جمله کمبود بودجه، ارتباط با اولیا، معلمان کم تجربه، معلمان بازنشسته و حق التدریس و... وجود دارد. راهبر تربیتی باید مهارت حل مساله داشته باشد تا بتواند بر این مسایل فایق آید(مصاحبه شماره ۳).
۱۲	مشاهده‌گر بودن	یک راهبر باید بتواند خوب عملکرد معلمان و کادر مدرسه را در حوزه تخصصی خود مشاهده کند و سعی کند، از مهارت‌های مشاهده‌گری استفاده کند(مصاحبه شماره ۵).
۱۳	شناسایی و هدایت استعدادها	راهبر چون از بیرون به کلاس درس و مدرسه نگاه می‌کند و در واقع چشم سومی برای مدیر مدرسه است، می‌تواند و باید در شناسایی و هدایت استعدادهای دانش آموزان تبحر داشته باشد(مصاحبه شماره ۱۱).
۱۴	مهارت‌های فناورانه	راهبر علاوه بر مهارت‌های عمومی‌ای که دارد در دنیای مدرن که همه بخش نامه‌ها و... در قالب اتوماسیون ارسال می‌شود، باید مهارت‌های مرتبط را داشته باشد(مصاحبه شماره ۱۲).
۱۵	آشنایی با اسناد بالادستی	تسلط به اسناد بالادستی مثل سند تحول، برنامه درسی ملی و... از جمله شرایط هر فردی در نظام آموزش و پرورش علی‌الخصوص کسی که می‌خواهد راهبری کند، می‌باشد(مصاحبه شماره ۱۰).
۱۶	تسلط بر قوانین	قوانین و مقررات بزرگترین چالش معلمان مخصوصا معلمان کم تجربه است. نمی‌دانند برای هر امری باید به کجا مراجعه کنند، چطوری حکم و فیش و... محاسبه می‌شود و خیلی موارد دیگر. بهتر است راهبر به قوانین کاری و شغلی، آموزشی و تربیتی مسلط باشد(مصاحبه شماره ۵).
۱۷	وظیفه مندی	شغل را می‌توان از زوایای مختلف نگاه کرد. شخصی که نگاه وظیفه مدارانه دارد می‌تواند جهادی فعالیت کند و سعی کند بهترین عملکرد را داشته باشد(مصاحبه شماره ۴).
۱۸	عملکرد مناسب	عملکرد مناسب در حوزه‌های مدیریت مدرسه، معاونت آموزشی و پرورشی می‌تواند جز شرایط راهبری تربیتی باشد(مصاحبه شماره ۳).
۱۹	تعهد شغلی	تعهد شغلی از مهمترین مولفه‌هایی که هر راهبر تربیتی باید داشته باشد(مصاحبه شماره ۱۱).
۲۰	نظارت درون سازمانی	راهبر تربیتی چشم سوم اداره و مدیر مدرسه است و باید نظارتی درونی بر عملکرد داشته باشد و سعی کند تا میزان پیشرفت بخش نامه‌ها و... را با عملکرد دانش آموزان و... بسنجد(مصاحبه شماره ۶).
۲۱	تسهیل‌گری	تسهیل‌گری مهارتی است که ابتدا از شخصیت افراد نشأت می‌گیرد و بعد با آموزش می‌توان آن را تقویت کرد. راهبر تربیتی حتما باید مهارت تسهیل‌گری داشته باشد(مصاحبه شماره ۱).
۲۲	انگیزه بخشی	راهبر علاوه بر اینکه باید نظارت‌های درون سازمانی و برون سازمانی داشته باشد، باید انگیزه بخشی نیز داشته باشد. یعنی باید سعی کنند که بتوانند به همه افراد مخصوصا معلمان، انگیزه بدهند(مصاحبه شماره ۹).
۲۳	تسلط مناسب بر حوزه آموزش	راهبر باید بر تدریس و موارد حوزه معاونت آموزشی، تسلط داشته باشند. معاونت آموزشی شامل تسلط بر بخش نامه‌ها، تدریس و... می‌شود(مصاحبه شماره ۴).
۲۴	تسلط مناسب بر حوزه پرورشی	علاوه بر حوزه آموزش، راهبر باید بر مهارت‌های پرورشی و موارد حوزه معاونت پرورشی، تسلط داشته باشند. معاونت پرورشی شامل تسلط بر بخش نامه‌ها، نماز و... می‌شود(مصاحبه شماره ۱۰).

۲۵	تکنیک معلمی	معلمی کردن نیاز به مهارت‌هایی دارد که باید یک راهبر بلد باشد. اینکه یک معلم راهبر را بپذیرد، نیاز به این دارد که راهبر، <u>مهارت‌های معلمی</u> را بلد باشد(مصاحبه شماره ۶).
۲۶	روش تدریس	راهبر باید بر تدریس، تسلط داشته باشند. روش‌های سنتی و مدرن تدریس با کسب تجربه و تعامل بدست می‌آید که راهبر باید این شرایط را داشته باشد(مصاحبه شماره ۲).
۲۷	تسلط بر ارزشیابی	آخرین حلقه اولیه در حوزه آموزش و پرورش، <u>ارزشیابی</u> است که در دوره ابتدایی به صورت توصیفی صورت می‌گیرد و راهبر باید به آن مسلط باشد(مصاحبه شماره ۸).
۲۸	اخلاق مداربودن	رعایت اخلاق و اخلاق مداربودن می‌بایست جز ویژگی‌های راهبران تربیتی باشد و این می‌بایست از طرف افرادی که می‌خواهند او را به این سمت انتصاب کنند تشخیص دهند و از طرفی این امر مورد قبول سایر همکاران نیز باشد(مصاحبه شماره ۱۱).
۲۹	ارزش مداربودن	<u>ارزش‌های اسلامی و ملی</u> و به نوعی <u>هویت ایرانی اسلامی</u> در ایران باید در همه انتصابات رعایت شود. راهبران با توجه به تاثیری که در این امر دارند، در واقع راهبران باید اخلاق مدار و ارزش مدار باشند(مصاحبه شماره ۲).
۳۰	خودشناسی	<u>خودشناسی</u> به این معنی است که راهبر تربیتی توانسته باشد، جایگاه هویتی در ابعاد فردی، اجتماعی، شغلی و مذهبی را شناخته باشد و آن را در زمینه شغلی و در ارتباط با همکاران بروز و ظهور دهد(مصاحبه شماره ۷).
۳۱	مهارت‌های ارتباطی	با توجه به ماهیت شغلی راهبران تربیتی، که در ارتباط با سایرین و مخصوصاً معلمان دیگر هستند، داشتن <u>مهارت‌های ارتباطی</u> از جمله مهمترین ویژگی‌های راهبران تربیتی است(مصاحبه شماره ۷).
۳۲	ارتباط با دانش آموزان	<u>ارتباط با دانش آموزان</u> در محیط مدرسه از جمله مهمترین ویژگی‌های راهبران است(مصاحبه شماره ۱۰).
۳۳	ارتباط با اولیا	راهبر، باید از پایین‌ترین نمودار ساختار سازمانی که دانش‌آموز است بتواند ارتباط بگیرد تا بالاترین که اداره آموزش و پرورش و ساختار سازمانی است(مصاحبه شماره ۶).
۳۴	ارتباط با همکاران	<u>ارتباط با همکاران</u> و مخصوصاً معلمان دیگر، باید در راس فعالیت‌های راهبر باشد(مصاحبه شماره ۵).
۳۵	همدلی	راهبر باید <u>مهارت همدلی</u> نیز داشته باشد، برخی از موارد نیاز به گزارش دهی و نظارت سازمانی ندارد، بلکه باید درک کرد که تحت چه شرایطی رقم خورده است و <u>مهارت همدلی</u> داشته باشند(مصاحبه شماره ۷).
۳۶	جلب مشارکت درون مدرسه ای	راهبر باید به این سمت و سو حرکت کند که در <u>درون مدرسه معلمان</u> ، راهبران و... را با یکدیگر هماهنگ کند و بتواند همه افراد را طوری با یکدیگر <u>هماهنگ</u> کند، که بتوانند <u>مشارکت</u> کنند(مصاحبه شماره ۴).
۳۷	جلب مشارکت برون مدرسه‌ای	راهبر باید با بقیه اعضای جامعه در ارتباط باشد، مثلاً باید بتواند با <u>سایر مدارس هماهنگ</u> باشد، <u>ادارات دیگر</u> را هماهنگ کند و بتواند از بودجه و... آن‌ها استفاده کند(مصاحبه شماره ۵).
۳۸	نفوذ بر دیگران	<u>قدرت شخصیتی افراد</u> در حوزه راهبری بسیار دارای اهمیت است. او باید بتواند بر دیگران نفوذ داشته باشد و بتواند با این <u>قدرت</u> و تاثیرگذاری، نفوذ کلام و عمل داشته

		باشد. همین امر باعث می‌شود تا معلمان و کادر مدرسه از او <u>تاثیر</u> بپذیرند(مصاحبه شماره ۹).
۳۹	تفاوت‌های فردی	تفاوت‌های فردی از جمله اصول مهم و تاثیرگذار بر عملکرد راهبران تربیتی است(مصاحبه شماره ۱).
۴۰	مطالعه و سواد عمومی	مطالعات علمی در حوزه‌های مختلف به طور اخص یادگیری و مبانی آن و روانشناسی تربیتی می‌تواند برای عملکرد راهبران تربیتی دارای اهمیت باشد(مصاحبه شماره ۳).
۴۱	تجربه زیسته مناسب	عملکرد مناسب و تجربه نگاری مناسب در حوزه تدریس و برخورد با دانش آموزان می‌بایست در راس کار راهبر باشد. او باید سعی کند تا تجربه زیسته خود را مناسب‌سازی کند(مصاحبه شماره ۸).
۴۲	روحیه پژوهشگری	اهل مطالعه بودن که از ویژگی‌های مهم راهبران است، اما در مرحله بعدی باید اهل پژوهش هم باشد، مخصوصا پژوهش‌های حوزه درس پژوهشی و اقدام پژوهشی و انتشار و ارائه آن‌ها برای معلمان(مصاحبه شماره ۱).
۴۳	تسلط بر یادگیری و مبانی آن	نظریه‌های یادگیری، اصول مرتبط با آن در حوزه شغلی مخصوصا در مدرسه ابتدایی باید مورد توجه باشد. در واقع راهبر باید از دو بال تجربه و تحصیل(علم) بهره‌مند باشد(مصاحبه شماره ۶).
۴۴	علاقه‌مند به یادگیری	علاقه‌مندی با یادگیری و اهل مطالعه و پژوهش بودن نیز از ویژگی‌های دیگر راهبران تربیتی است(مصاحبه شماره ۸).
۴۵	شناخت دانش آموزان	راهبر مانند یک معلم زبردست باید ویژگی‌های دانش آموزان را بشناسد و اصل تفاوت‌های فردی و دیگر اصول یادگیری و تدریس را بلد باشد(مصاحبه شماره ۱۲).
۴۶	توسعه علمی و تخصصی	علاقه‌مندی به یادگیری باید جز ویژگی‌های راهبر باشد، راهبر باید در حوزه تحصیلی نیز فعال باشد و بتواند در این زمینه خود را از دیگران متمایز کند(مصاحبه شماره ۶).
۴۷	نگاه بین فرهنگی	در مدارس ایران که از همه فرهنگ‌ها دانش‌آموز و اولیا وجود دارد، باید یک راهبر، نگاه بین فرهنگی داشته باشد، در واقع راهبر تربیتی باید بداند که با هر کدام از فرهنگ‌ها چطور برخورد کند، مثلا بداند که فرهنگ افغانستان که دارای دانش آموزان زیادی در ایران هستند، فرهنگی است جمعی یا فردی، مشارکتی است یا فردی و ... (مصاحبه شماره ۸).
۴۸	شناخت اجتماعی	علاوه بر اینکه مدرسه محل کار است، نمودی از اجتماع نیز هست و همین امر باعث می‌شود که راهبر، نیاز به شناخت اجتماعی داشته باشد(مصاحبه شماره ۲).
۴۹	رهبری	راهبر تربیتی در نقش یک عنصر مدیریتی در درون مدرسه و در درون نظام تعلیم و تربیت، می‌بایست بتواند رهبری کند و قدرت رهبری خود را به دیگران نشان دهد. این رهبری می‌بایست در دو بعد اصلی رهبری آموزشی و تربیتی خود را نشان دهد(مصاحبه شماره ۱۱).
۵۰	سازماندهی	نیاز به مهارت سازماندهی در ابعاد نیروی انسانی، زمان و ... برای راهبر ضروری است(مصاحبه شماره ۵).
۵۱	امور اجرایی	آیین نامه اجرایی مدارس می‌بایست در سطح مدارس برای همه افراد شفاف و دقیق شود و از طرفی راهبر بتواند آن را اجرا کند. بنابراین راهبران تربیتی بر اساس آیین نامه اجرایی و همچنین امور روزمره و جاری مدرسه و منطقه، می‌بایست مسلط بر امور اجرایی باشند(مصاحبه شماره ۹).
۵۲	نظارت	راهبری که بر امور مرتبط با مدرسه مسلط باشد و از نظر شخصیتی نیز نفوذ داشته باشد، می‌تواند نظارت بر عملکرد و افراد داشته باشد(مصاحبه شماره ۳).

۵۳	برنامه ریزی	نامه‌ها، مهارت برنامه ریزی از جمله مهارت‌هایی است که باید هر کدام از اعضای نظام تعلیم و تربیت داشته باشد(مصاحبه شماره ۱۱).
۵۴	تفکر سیستمی	مدرسه جزئی از سیستم آموزش و پرورش است که به نظر می‌رسد مهمترین جز آن نیز هست، داشتن تفکر سیستمی در قبال مدرسه به این نکته و درک کمک می‌کند که ورودی‌های مدرسه چیست و خروجی‌های آن به چه شکل خواهد بود. بنابراین داشتن تفکر سیستمی می‌تواند برای راهبران تربیتی ضروری باشد(مصاحبه شماره ۱۰).

در مجموع ۷۷۶ کد اولیه و ۵۴ شاخص بدست آمد.

مرحله دوم) کدگذاری محوری

بر اساس تحلیل صورت گرفته کدهای محوری شامل صلاحیت‌های اخلاقی و شخصیتی(سلامت جسمی، شخصیت فردی، اهل تفکر و شناخت، عزت نفس و کرامت، اخلاق‌مدار بودن، ارزش‌مدار بودن)؛ صلاحیت‌های فکری و شناختی(خلاق و نوآور بودن، مهارت تفکر انتقادی، روحیه پژوهشگری، تفکر سیستمی، مطالعه و سواد عمومی)؛ انگیزش و تعهد درونی(تعهد شغلی، علاقه‌مند به یادگیری، وظیفه‌مندی، انگیزه‌بخشی، خودشناسی)؛ پایه‌های دانشی و تجربی(تسلط بر یادگیری و مبانی آن، تجربه زیسته مناسب، آشنایی با اسناد بالادستی، تسلط بر قوانین، شناخت اجتماعی)؛ بینش و نگرش راهبردی(نگاه بین‌فرهنگی، شناسایی و هدایت استعدادها، شناخت دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی، شناخت اجتماعی)؛ توانمندی‌های مدیریت و رهبری(رهبری، سازماندهی، برنامه‌ریزی، نفوذ بر دیگران، جلب مشارکت درون‌مدرسه‌ای)؛ مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی(مهارت‌های ارتباطی، ارتباط با دانش‌آموزان، ارتباط با اولیا، ارتباط با همکاران، همدلی)؛ صلاحیت‌های فناورانه و اجرایی(مهارت‌های فناورانه، امور اجرایی، گزارش‌دهی، منظم بودن، جلب مشارکت برون‌مدرسه‌ای)؛ بسترهای توسعه حرفه‌ای(توسعه علمی و تخصصی، تسلط بر حوزه آموزش، تسلط بر حوزه پرورشی، تکنیک معلمی، روش تدریس)؛ بسترهای نظارتی و ارزیابی(تسلط بر ارزشیابی، نظارت، نظارت درون‌سازمانی، مشاهده‌گر بودن، عملکرد مناسب)؛ عوامل تسهیل‌گر فردی(روحیه همکاری، مهارت حل مساله، مهارت تصمیم‌گیری، تسهیل‌گری، انعطاف‌پذیری)؛ پشتیبانی سازمانی(حمایت نهاد مافوق، منابع کافی)؛ ویژگی‌های محیط کار(فرهنگ سازمانی، جو مدرسه)؛ انتظارات و فشارهای بیرونی(انتظارات والدین، دستورالعمل‌های اداری)؛ راهبردهای آموزشی-تربیتی(تسلط بر حوزه آموزش، تسلط بر حوزه پرورشی، روش تدریس، تسلط بر ارزشیابی، شناسایی و هدایت استعدادها)؛ راهبردهای ارتباطی و انگیزشی(ارتباط با دانش‌آموزان، ارتباط با اولیا، ارتباط با همکاران، انگیزه‌بخشی، همدلی)؛ راهبردهای مدیریتی و نظارتی(نظارت، برنامه‌ریزی، سازماندهی، گزارش‌دهی، تصمیم‌گیری)؛ راهبردهای توسعه‌ای و پژوهشی(توسعه علمی و تخصصی، روحیه پژوهشگری، مطالعه و سواد عمومی، خلاق و نوآور بودن)؛ راهبردهای مشارکت‌جویانه(جلب مشارکت درون‌مدرسه‌ای، جلب مشارکت برون‌مدرسه‌ای، نفوذ بر دیگران، روحیه همکاری، تسهیل‌گری)؛ پیامدهای فردی(در راهبر) (عملکرد مناسب، رهبری، خودکارآمدی، رشد حرفه‌ای)؛ پیامدهای سازمانی(در مدرسه) (نظارت درون‌سازمانی مؤثر، جو همکاری، بهره‌وری آموزشی)؛ پیامدهای مرتبط با معلمان(توسعه علمی و تخصصی معلمان، انگیزه معلمان)؛ پیامدهای مرتبط با دانش‌آموزان(شناخت دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی) و پیامدهای فراسازمانی(ارتباط مؤثر با اولیا، وجهه عمومی مدرسه) بودند.

مرحله سوم: کدگذاری انتخابی

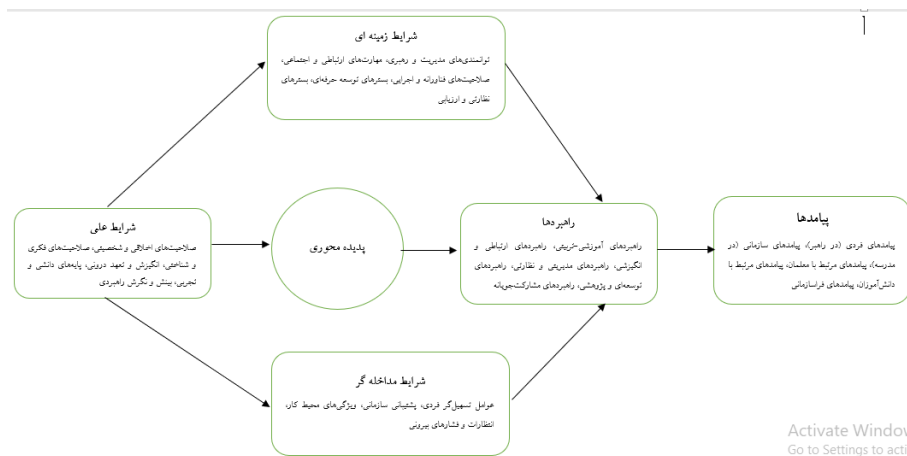
در این مرحله نتایج به دست آمده از مرحله کدگذاری محوری در قالب یک فرم نیمه ساختاریافته از طریق مصاحبه و بارش فکری در قالب جدول زیر نهایی شد.

جدول ۲. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده از کدگذاری انتخابی

بعد	مولفه میانی	مولفه جزئی/شاخص
شرایط علی	صلاحیت‌های اخلاقی و شخصیتی	سلامت جسمی، شخصیت فردی، اهل تفکر و شناخت، عزت نفس و کرامت، اخلاق‌مدار بودن، ارزش‌مدار بودن
	صلاحیت‌های فکری و شناختی	خلاق و نوآور بودن، مهارت تفکر انتقادی، روحیه پژوهشگری، تفکر سیستمی، مطالعه و سواد عمومی
	انگیزش و تعهد درونی	تعهد شغلی، علاقه‌مند به یادگیری، وظیفه‌مندی، انگیزه‌بخشی، خودشناسی
	پایه‌های دانشی و تجربی	تسلط بر یادگیری و مبانی آن، تجربه زیسته مناسب، آشنایی با اسناد بالادستی، تسلط بر قوانین، شناخت اجتماعی
شرایط زمینه‌ای	بینش و نگرش راهبردی	نگاه بین‌فرهنگی، شناسایی و هدایت استعدادها، شناخت دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی، شناخت اجتماعی
	توانمندی‌های مدیریت و رهبری	رهبری، سازماندهی، برنامه‌ریزی، نفوذ بر دیگران، جلب مشارکت درون‌مدرسه‌ای
	مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی	مهارت‌های ارتباطی، ارتباط با دانش‌آموزان، ارتباط با اولیا، ارتباط با همکاران، همدلی
	صلاحیت‌های فناورانه و اجرایی	مهارت‌های فناورانه، امور اجرایی، گزارش‌دهی، منظم بودن، جلب مشارکت برون‌مدرسه‌ای
شرایط مداخله‌گر	بسترهای توسعه حرفه‌ای	توسعه علمی و تخصصی، تسلط بر حوزه آموزش، تسلط بر حوزه پرورشی، تکنیک معلمی، روش تدریس
	بسترهای نظارتی و ارزیابی	تسلط بر ارزشیابی، نظارت، نظارت درون‌سازمانی، مشاهده‌گر بودن، عملکرد مناسب
	عوامل تسهیل‌گر فردی	روحیه همکاری، مهارت حل مساله، مهارت تصمیم‌گیری، تسهیل‌گری، انعطاف‌پذیری (ضمنی از شاخص‌ها)
	پشتیبانی سازمانی	حمایت نهاد مافوق، منابع کافی
راهبردها	ویژگی‌های محیط کار	فرهنگ سازمانی، جو مدرسه
	انتظارات و فشارهای بیرونی	انتظارات والدین، دستورالعمل‌های اداری
	راهبردهای آموزشی-تربیتی	تسلط بر حوزه آموزش، تسلط بر حوزه پرورشی، روش تدریس، تسلط بر ارزشیابی، شناسایی و هدایت استعدادها
	راهبردهای ارتباطی و انگیزشی	ارتباط با دانش‌آموزان، ارتباط با اولیا، ارتباط با همکاران، انگیزه‌بخشی، همدلی
پیامدها	راهبردهای مدیریتی و نظارتی	نظارت، برنامه‌ریزی، سازماندهی، گزارش‌دهی، تصمیم‌گیری
	راهبردهای توسعه‌ای و پژوهشی	توسعه علمی و تخصصی، روحیه پژوهشگری، مطالعه و سواد عمومی، خلاق و نوآور بودن
	راهبردهای مشارکت‌جویانه	جلب مشارکت درون‌مدرسه‌ای، جلب مشارکت برون‌مدرسه‌ای، نفوذ بر دیگران، روحیه همکاری، تسهیل‌گری
	پیامدهای فردی (در راهبر)	عملکرد مناسب، رهبری، خودکارآمدی (ضمنی)، رشد حرفه‌ای (ضمنی)

پیامدهای سازمانی (در مدرسه)	نظارت درون‌سازمانی مؤثر، جو همکاری، بهره‌وری آموزشی (ضمنی)
پیامدهای مرتبط با معلمان	توسعه علمی و تخصصی معلمان (ضمنی)، انگیزه معلمان (ضمنی)
پیامدهای مرتبط با دانش‌آموزان	شناخت دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی (ضمنی)
پیامدهای فراسازمانی	ارتباط مؤثر با اولیا، وجهه عمومی مدرسه (ضمنی)

در مجموع ۵ بعد، ۲۴ مولفه و ۵۴ شاخص برای طراحی الگوی راهبران تربیتی نهایی شد. در نهایت الگوی پارادایمی پژوهش به صورت زیر ارائه شد.



شکل ۱. مدل پارادایمی حاصل از فرآیند کدگذاری (مستخرج از پژوهش حاضر)

در نهایت ۵ بعد اصلی شامل شرایط علی؛ راهبردها؛ شرایط مداخله‌گر؛ شرایط زمینه‌ای و پیامد برای مدل در نظر گرفته شد. برای اعتباریابی الگو از روش دلفی استفاده شد. الگوی مورد نظر و فرآیند کدگذاری به ۵ تن از اساتید دانشگاه ارائه شد و این اساتید تا ۰/۸۵ دسته‌بندی شاخص‌ها، مقوله‌های میانی و ابعاد را تایید کردند.

نتیجه‌گیری

تحلیل عمیق مدل رفتار سازمانی صلاحیت حرفه‌ای راهبران تربیتی بر اساس چارچوب نظریه داده‌بنیاد، با تمرکز بر پنج بُعد شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردها، مداخله‌گر و پیامدها، نشان‌دهنده شبکه‌ای پویا و درهم‌تنیده از عوامل است که نظام صلاحیت محور با تاکید بر راهبردها را شکل می‌دهد. این تحلیل، نشان می‌دهد که رفتار سازمانی در قالب اخلاق حرفه‌ای معلمان پدیده‌ای ایستا نیست، بلکه محصول تعامل پیچیده‌ای از عوامل درونی و بیرونی است که در بافت آموزشی ایران و مدارس ابتدایی سما، عمل می‌کند. بنابراین بحث و نتیجه‌گیری ناظر بر تشریح الگوی پیشنهادی بر اساس این عناصر است که در شکل ۱ قابل مشاهده می‌باشد.

شرایط علی: بُعد شرایط علی به عنوان سنگ بنای غیرقابل اغماض و پیش‌نیاز اساسی برای ایفای نقش راهبری تربیتی عمل می‌کند. این شرایط متشکل از پنج مؤلفه اساسی است: صلاحیت‌های اخلاقی و شخصیتی، صلاحیت‌های فکری و شناختی، انگیزش و تعهد درونی، پایه‌های دانشی و تجربی و بینش و نگرش راهبردی بود. از منظر نظریه سرمایه انسانی (شولتز، بکر)، این شایستگی‌ها، سرمایه انسانی راهبر را شکل می‌دهند که کیفیت آن مستقیماً بر کارایی و اثربخشی خروجی‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد. نظریه

یادگیری مادام‌العمر^۱ (نولز) نیز بر ضرورت "علاقه وافر به یادگیری" و "توسعه علمی پیوسته" به عنوان موتور محرک پویایی و بالندگی حرفه‌ای تأکید می‌کند.

مطالعات متعددی با این چارچوب نظری همسویی نشان می‌دهند. به عنوان مثال، پژوهش غلامی علوی و همکاران (۱۴۰۳) در طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی، بر "شایستگی‌های پایه" شامل ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی تأکید کرده‌اند. به طور مشابه، خدیوی و ملکی (۱۳۸۶) در تدوین مدل نظارت حمایتی، "توسعه حرفه‌ای" را به عنوان یکی از مولفه‌های کلیدی شناسایی کرده‌اند. پژوهش نارنجی ثانی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی، بر مؤلفه‌هایی مانند "تسلط بر مبانی علمی" و "بینش راهبردی" تأکید داشته‌اند.

از منظر رفتار سازمانی، این صلاحیت‌های فردی پایه و اساس شکل‌گیری رفتارهای سازمانی مطلوب در راهبران است. همانطور که سیرگار و هرموان (۲۰۲۴) اشاره کرده‌اند، تقویت خودکارآمدی و رهبری تحول‌آفرین (که ریشه در همین صلاحیت‌های پایه دارد) می‌تواند منجر به بهبود رفتار سازمانی معلمان شود. همچنین، وانگ (۲۰۲۵) نشان داده که عواملی مانند انصاف سازمانی و تعهد سازمانی (که تحت تأثیر صلاحیت‌های اخلاقی راهبران است) بر انگیزه درونی معلمان تأثیر مستقیم دارد. با این وجود، برخی مطالعات ناهمسو نیز وجود دارند که بر چالش‌های تحقق این شرایط علی تأکید می‌کنند. به عنوان مثال، کدخدا و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی کیفی به چالش‌های راهبران آموزشی اشاره کرده‌اند که شامل کمبود منابع و حمایت سازمانی است. این یافته با پژوهش کانسوی و همکاران (۲۰۲۵) در ترکیه همسو است که به موانعی مانند حجم کاری سنگین و کمبود مهارت‌های نظارتی مدیران اشاره کرده‌اند. این چالش‌ها می‌توانند مانع از تحقق کامل شرایط علی شوند حتی اگر راهبران از پتانسیل لازم برخوردار باشند.

در جمع‌بندی می‌توان گفت شرایط علی به عنوان پیش‌نیازهای اساسی و بنیادین نقش راهبری تربیتی، ترکیبی از صلاحیت‌های اخلاقی، شناختی، انگیزشی، دانشی و بینشی است. این شرایط از یک سو تحت تأثیر نظریه‌های کلان مانند سرمایه انسانی و یادگیری مادام‌العمر قرار دارد و از سوی دیگر با یافته‌های پژوهشی داخلی و بین‌المللی همسو است. با این حال، وجود چالش‌های سازمانی و محیطی می‌تواند تحقق این شرایط را با مانع مواجه سازد. بنابراین، طراحی الگویی جامع برای صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی باید علاوه بر توجه به این شرایط بنیادین، بسترهای سازمانی و محیطی لازم برای تحقق آن را نیز مورد توجه قرار دهد.

شرایط مداخله گر: بعد شرایط مداخله‌گر عواملی را در بر می‌گیرد که می‌توانند به عنوان تسهیل‌گر یا مانعی قدرتمند در فرآیند راهبری عمل کنند. این عوامل شامل مؤلفه‌های عوامل تسهیل‌گر فردی، پشتیبانی سازمانی، ویژگی‌های محیط کار و انتظارات و فشارهای بیرونی است. از منظر نظریه تعهد سازمانی (می‌ر و آلن)، این شرایط به طور مستقیم با مفاهیم "تعهد سازمانی" و "مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای" گره خورده‌اند. یک راهبر متعهد، وظیفه‌شناس و قانون‌مدار که چارچوب‌های حقوقی و اداری را به خوبی می‌شناسد، قادر است به عنوان یک عامل ثبات‌بخش، قابل اعتماد و پیش‌بینی‌پذیر عمل کند. مطالعات متعدد همسو با این دیدگاه نشان می‌دهند که پشتیبانی سازمانی مناسب می‌تواند به طور معناداری بر اثربخشی راهبری تربیتی تأثیر بگذارد. به عنوان مثال، پژوهش عابدی نیا و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که حمایت نهاد مافوق و تأمین منابع کافی از جمله عوامل کلیدی در اثربخشی راهبران آموزشی است. به طور مشابه، داراوی^۲ (۲۰۲۵) در فیلیپین به این نتیجه رسید که وقتی اعضای هیئت علمی از مهارت‌های حرفه‌ای و نظارتی بالایی برخوردار باشند و پشتیبانی سازمانی دریافت کنند، می‌توانند بر بسیاری از چالش‌ها غلبه کنند.

از منظر نظریه رفتار سازمانی، این شرایط مداخله‌گر می‌توانند به عنوان تعدیل‌گر رابطه بین صلاحیت‌های فردی و عملکرد حرفه‌ای عمل کنند. همانطور که وانگ (۲۰۲۵) اشاره کرده است، درک انصاف سازمانی (که بخشی از ویژگی‌های محیط کار است)

¹ Lifelong learning theory

² Darawi

می‌تواند بر انگیزه درونی معلمان تأثیر بگذارد. همچنین، سیرگار و هرموان (۲۰۲۴) نشان دادند که تقویت خودکارآمدی (که تحت تأثیر پشتیبانی سازمانی است) می‌تواند منجر به بهبود رفتار سازمانی معلمان شود. با این وجود، مطالعات ناهمسو نیز وجود دارند که بر چالش‌های مربوط به شرایط مداخله‌گر تأکید می‌کنند. به عنوان مثال، کانسوی و همکاران (۲۰۲۵) در ترکیه به موانعی مانند حجم کاری سنگین و کمبود مهارت‌های نظارتی مدیران اشاره کرده‌اند. این یافته با پژوهش کدخدا و همکاران (۱۴۰۴) در ایران همسو است که به چالش‌هایی مانند کمبود منابع و حمایت سازمانی اشاره کرده‌اند.

همچنین، انتظارات و فشارهای بیرونی می‌توانند به عنوان عوامل مداخله‌گر عمل کنند. نواب و نور (۲۰۲۵) در پاکستان نشان دادند که انتظارات متناقض از راهبران آموزشی می‌تواند اثربخشی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. این یافته با شرایط مدارس سما در ایران که تحت نظارت دانشگاه آزاد اسلامی فعالیت می‌کنند، همخوانی دارد. در جمع‌بندی می‌توان گفت شرایط مداخله‌گر به عنوان عوامل واسطه‌ای مهمی عمل می‌کنند که می‌توانند هم تسهیل‌کننده و هم بازدارنده باشند. این شرایط تحت تأثیر عوامل فردی، سازمانی و بیرونی قرار دارند و می‌توانند تأثیر مستقیمی بر اثربخشی راهبری تربیتی داشته باشند. بنابراین، طراحی الگوی جامع برای صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی باید این عوامل مداخله‌گر را به دقت مورد توجه قرار دهد.

شرایط زمینه‌ای: بعد شرایط زمینه‌ای به محیط پیچیده، پویا و سازمانی اشاره دارد که راهبری تربیتی در آن اتفاق می‌افتد و موفقیت آن در گرو درک و مدیریت یکپارچه این بستر است. این شرایط شامل پنج مؤلفه کلیدی توانمندی‌های مدیریت و رهبری، مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، صلاحیت‌های فناورانه و اجرایی، بسترهای توسعه حرفه‌ای و بسترهای نظارتی و ارزیابی بود. این شرایط زمینه‌ای در تعاملی پویا، راهبر را برای درک و اثرگذاری بر محیط آموزشی مجهز می‌سازد. نظریه هوش فرهنگی (ایرلی و آنگ) توانایی تطبیق و درک محیط‌های متنوع را ضروری می‌داند که مستلزم بینش اجتماعی قوی است. همزمان، نظریه‌های مدیریت آموزشی نوین بر "تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و داده" تأکید دارند که خود نیازمند صلاحیت‌های فناورانه و تفکر انتقادی است.

مطالعات متعدد همسو با این دیدگاه نشان می‌دهند که شرایط زمینه‌ای مناسب نقش حیاتی در اثربخشی راهبری تربیتی ایفا می‌کند. رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۵) به صراحت بر لزوم "صلاحیت چندفرهنگی" برای مشاوران صحنه گذاشته‌اند که قابل تعمیم به راهبران تربیتی است. عابدی‌نیا و همکاران (۱۴۰۱) "ارتباط مؤثر" را که متکی بر "شناخت اجتماعی" است، عاملی کلیدی دانسته‌اند. از منظر بین‌المللی، پژوهش سیرگار و هرموان (۲۰۲۴) نشان داد که تقویت رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی می‌تواند رفتار سازمانی معلمان را بهبود بخشد. همچنین، ازدوگان و ساریر (۲۰۲۴) در فراتحلیل خود رابطه مثبت بین رهبری اخلاقی و رفتارهای سازمانی معلمان را تأیید کرده‌اند.

با این وجود، مطالعات ناهمسو نیز وجود دارند که بر چالش‌های مربوط به شرایط زمینه‌ای تأکید می‌کنند. کدخدا و همکاران (۱۴۰۴) به "چالش‌های مربوط به مسائل مدرسه" اشاره کرده‌اند که فائق آمدن بر آن‌ها مستلزم تلفیقی از تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله و درک بافت مدرسه است. به طور مشابه، کنسوی و همکاران (۲۰۲۵) در ترکیه به موانعی مانند حجم کاری سنگین و کمبود مهارت‌های نظارتی مدیران اشاره کرده‌اند. در مدارس سما، با توجه به تنوع جمعیتی دانش‌آموزان و وابستگی ساختاری به دانشگاه، راهبر باید همزمان توانایی درک و مدیریت تنوع فرهنگی را داشته باشد، از فناوری برای تجزیه و تحلیل داده‌های آموزشی، پایش پیشرفت و گزارش‌دهی به نهاد دانشگاهی بهره گیرد، و از صلابت شخصیتی، سلامت روان و خلاقیت لازم برای تحمل فشارها و نوآوری در حل مسائل برخوردار باشد.

در جمع‌بندی می‌توان گفت شرایط زمینه‌ای به عنوان بستر ضروری برای تحقق تمامی ابعاد دیگر مدل صلاحیت راهبران تربیتی عمل می‌کند. این بعد ترکیبی از عوامل مدیریتی، ارتباطی، فناورانه، توسعه‌ای و نظارتی است که در تعامل پویا با یکدیگر، موفقیت راهبری تربیتی را امکان‌پذیر می‌سازند. فقدان هر یک از این اجزا می‌تواند عملکرد راهبر را به شدت تحت تأثیر قرار دهد.

راهبردها: بُعد راهبردها به عنوان قلب تپنده و عینیت یافته نقش راهبری تربیتی، مجموعه اقدامات، تعاملات و فنونی را شامل می‌شود که راهبر برای دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی به کار می‌بندد. این راهبردها در پنج مؤلفه اصلی دسته‌بندی می‌شوند: راهبردهای آموزشی-تربیتی، راهبردهای ارتباطی و انگیزشی، راهبردهای مدیریتی و نظارتی، راهبردهای توسعه‌ای و پژوهشی و راهبردهای مشارکت‌جویانه. این بُعد کاملاً با نظریه رهبری تحول‌آفرین (باس) همخوانی دارد که بر توانایی رهبر در ایجاد انگیزه، تحریک فکری، توجه فردی و ترسیم چشمانداز روشن تأکید می‌کند. همچنین، نظریه ساختن‌گرایی اجتماعی (ویگوتسکی) اهمیت بنیادین "مهارت‌های ارتباطی" و ایجاد "مشارکت" در فرآیند ساخت جمعی دانش را برجسته می‌سازد.

مطالعات متعدد همسو با این دیدگاه نشان می‌دهند که راهبردهای جامع راهبری تربیتی تأثیر مستقیمی بر بهبود کیفیت آموزشی دارد. نارنجی ثانی و همکاران (۱۴۰۰) در طراحی الگوی شایستگی راهبران، به مؤلفه‌هایی مانند "توانایی"، "مهارت" و "نگرش" اشاره کرده‌اند که در این دسته جای می‌گیرند. به طور مشابه، حجازی و جعفری (۱۴۰۲) در الگوی خود، ابعادی جامع مانند "شایستگی‌های دانشی، مهارتی، توانایی و نگرشی-انگیزشی" را شناسایی کرده‌اند.

از منظر بین‌المللی، پژوهش انگلتینی و همکاران (۲۰۲۵) نشان داد که راهبری آموزشی و نظارت تحصیلی بر کیفیت یادگیری تأثیر معناداری دارد. همچنین، دیزون (۲۰۲۵) بر اهمیت راهبردهای نظارت آموزشی در مؤسسات آموزش عالی خصوصی تأکید کرده است. با این وجود، مطالعات ناهمسو نیز وجود دارند که بر چالش‌های اجرایی این راهبردها تأکید می‌کنند. به عنوان مثال، محمدی پویا و همکاران (۱۴۰۰) با "واکاوی تجارب زیسته معلمان" به عواملی آسیب‌زا مانند "ترس از مواجهه با راهبر" یا "فقدان آشنایی راهبران با ویژگی‌های مناطق" اشاره کرده‌اند که به وضوح نشان‌دهنده تأثیر منفی فقدان "مهارت‌های ارتباطی" همدلانه و "مشارکت‌پذیری" واقعی در راهبران است.

برای مدارس سما، راهبر باید بتواند با به کارگیری هماهنگ و هوشمندانه این راهبردها، هماهنگی لازم را بین اهداف عملیاتی مدرسه و خط‌مشی‌های کلان دانشگاهی ایجاد کند، انگیزه معلمان را برای همکاری و تعامل با سیستم دانشگاهی حفظ و تقویت نماید، با اولیایی که احتمالاً انتظارات دانشگاهی و توقعات بالاتری دارند، ارتباط مؤثر و اعتمادساز برقرار کند، و در نهایت یک جامعه حرفه‌ای یادگیری پویا را در مدرسه شکل دهد. در جمع‌بندی می‌توان گفت راهبردهای راهبری تربیتی به عنوان مجموعه‌ای یکپارچه و به هم پیوسته از اقدامات عملیاتی، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت راهبران ایفا می‌کنند. این راهبردها نه تنها باید بر اساس صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران طراحی شوند، بلکه باید با ویژگی‌های خاص محیط مدارس سما و انتظارات دانشگاه آزاد اسلامی همسو باشند. موفقیت بدون به کارگیری همزمان، منعطف و موقعیت‌مند این راهبردها تقریباً غیرممکن است.

پیامدها: بُعد پیامدها به نتایج و دستاوردهای نهایی فرآیند راهبری تربیتی اشاره دارد که در پنج سطح مختلف بررسی است: پیامدهای فردی در راهبر، پیامدهای سازمانی در مدرسه، پیامدهای مرتبط با معلمان، پیامدهای مرتبط با دانش‌آموزان و پیامدهای فراسازمانی بود. این پیامدها با نظریه‌های رهبری اخلاقی و رهبری خدمتگزار (گرینلیف) گره خورده‌اند که بر پایبندی رهبر به اصول اخلاقی، توجه اصیل به رشد و تعالی پیروان، و خدمتگذاری به آنان به عنوان غایت اصلی رهبری تأکید دارند. از منظر نظریه سرمایه اجتماعی، این پیامدها منعکس‌کننده کیفیت روابط و شبکه‌های اجتماعی در محیط آموزشی هستند.

مطالعات متعدد همسو با این دیدگاه نشان می‌دهند که راهبری تربیتی اثربخش می‌تواند به پیامدهای مثبت در سطوح مختلف منجر شود. به عنوان مثال، پژوهش مهدوی جویباری (۱۴۰۳) نشان داد که راهبران آموزشی نقش قابل توجهی در بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند. به طور مشابه، انگلتینی و همکاران (۲۰۲۵) تأثیر مثبت راهبری آموزشی و نظارت تحصیلی بر کیفیت یادگیری را تأیید کرده‌اند.

از منظر بین‌المللی، پژوهش حسین و احمد (۲۰۲۵) نشان داد که رفتار رهبری مدیران می‌تواند بر بهزیستی روانشناختی و انگیزه سازمانی معلمان تأثیر بگذارد. همچنین، وانگ (۲۰۲۵) به رابطه مثبت بین انصاف سازمانی ادراک‌شده و انگیزه درونی معلمان اشاره کرده است.

با این وجود، مطالعات ناهمسو نیز وجود دارند که بر چالش‌های دستیابی به این پیامدها تأکید می‌کنند. به عنوان مثال، محمدی پویا و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به عواملی آسیب‌زا مانند "ترس از مواجهه با راهبر" اشاره کرده‌اند که می‌تواند بر پیامدهای مرتبط با معلمان تأثیر منفی بگذارد. کنسوی و همکاران (۲۰۲۵) به موانعی مانند حجم کاری سنگین و کمبود مهارت‌های نظارتی مدیران اشاره کرده‌اند. در مدارس سما، دستیابی به این پیامدها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. راهبر باید بتواند همزمان با بهبود عملکرد فردی و سازمانی، به توسعه حرفه‌ای معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای وجهه عمومی مدرسه در جامعه کمک کند. این امر مستلزم توجه همزمان به تمامی ابعاد مدل صلاحیت حرفه‌ای و در نظرگیری ویژگی‌های خاص مدارس سما است.

در جمع‌بندی می‌توان گفت پیامدها به عنوان تجلی نهایی صلاحیت‌های راهبری تربیتی، نشان‌دهنده موفقیت راهبر در دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی هستند. این پیامدها در سطوح مختلف فردی، سازمانی و فراسازمانی قابل مشاهده بوده و تحت تأثیر تعامل پویای تمامی ابعاد مدل قرار دارند. دستیابی به این پیامدها نه تنها مستلزم برخورداری راهبر از صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم، بلکه نیازمند فراهم‌بودن بسترها و شرایط مناسب سازمانی و محیطی است.

منابع

- حجازی، اسد. جعفری، مهدی. (۱۴۰۲). شناسایی و ارایه الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبر آموزشی و تربیتی. رهبری آموزشی کاربردی. ۴(۴پیاپی ۱۶)، ۸۴-۶۹.
- خدیبوی، اسدالله. ملکی، حمید. (۱۳۸۶). تبیین مؤلفه‌های نظارت حمایتی و ارایه مدل ادراکی مناسب برای آن در نظام آموزش و پرورش. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۱۳(۴)، ۱-۱۲.
- رضایی شریف، علی. شیخ الاسلامی، علی. رجب پور نیک نام، فاطمه. (۱۳۹۵). اعتباریابی مقیاس صلاحیت چندفرهنگی روانشناسی مدرسه در مشاوران مدارس. اندازه‌گیری تربیتی. ۷(۲۵)، ۴۷-۲۹.
- عابدی نیا، افشین. زاهدبالان، عادل. معینی کیا، مهدی. اکبری، تقی. (۱۴۰۱). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان چندپایه استان گیلان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی. ۱۱(۳پیاپی ۳۲)، ۶۱۷-۶۴۲.
- غلامی علوی، صدیقه. حاتمی، جواد. مهرمحمدی، محمود. طلایی، ابراهیم. (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۵(۳پیاپی ۶۷)، ۱-۱۲.
- غلامی علوی، صدیقه. حاتمی، جواد. مهرمحمدی، محمود. طلایی، ابراهیم. (۱۴۰۳). طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی. ۱۸(۶۸پیاپی ۶۸)، ۲۲۲-۱۹۷.
- کدخدای، مرتضی. پورشافعی، هادی. قاسمی، سیدعلیرضا. (۱۴۰۴). جایگاه، نقش و چالش‌های راهبران آموزش: پژوهش کیفی. رهبری آموزشی کاربردی. ۶(۲)، ۱۲۱-۱۰۲.
- محمدی پویا، سهراب. سیدی نظرلو، سیدطاهر. فتحی آذر، اسکندر. محمودی، فیروز. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته معلمان از شرایط حاکم بر سیاست راهبران آموزشی و تربیتی. پژوهش‌های برنامه درسی. ۱۱(۲پیاپی ۲۲)، ۱۷-۴۲.
- مهدوی جویباری، رقیه. (۱۴۰۳). بررسی نقش راهبران آموزشی بر بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، چهارمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش. تهران: ایران.
- نارنجی ثانی، فاطمه. سیفی، علی. خزاعی فر، سیدمهدی. تیزهوش، فاطمه. (۱۴۰۰). طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی در نظام آموزش ابتدایی. تدریس پژوهشی. ۹(۳)، ۲۵۰-۲۸۱.

- Balkar ,B. (2024). The relationships between organizational climate ,innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences* , 7(2).
- Cansoy ,R. ,Kılınç ,A. Ç. ,& Türkoğlu ,M. E. (2025). Barriers to school principals' effective instructional supervision practices: evidence from a centralised educational context. *Educational Studies* ,51(1) ,114-131.
- Darawi ,S. (2025). Professional Skills and Instructional Supervisory Capacity Among Faculty of Public Higher Education Institutions(HEIs) in Sulu. *Aloysian Interdisciplinary Journal of Social Sciences ,Education ,and Allied Fields* ,1(5) ,609-647.
- Dizon ,C. (2025). Instructional Supervision Needs of Private Higher Education Institutions: Towards a Distinct Distance Learning Management Framework. *International Journal on Open and Distance E-Learning* ,11(1).
- Habiyu ,G. W. ,& Njuguna ,J. (2025). Influence of Headteachers' Supervision of Teachers on Academic Performance in Public Primary Schools in Moyale Sub-County ,Marsabit County ,Kenya. *Journal of Research Innovation and Implication in Education* ,9(2) ,1164-1173.
- Hussain ,A. ,& Ahmad ,I. (2025). Effect of Gender on Principals' Leadership Behavior towards Teachers' Psychological Wellbeing and Pro-Organizational Motivation. *The Critical Review of Social Sciences Studies* , 3(3) , 2186-2195.
- Nawab ,A. ,& Noor ,T. (2025). "My supervisors first check school cleanliness": Factors inhibiting instructional leadership practices in Northern Sindh ,Pakistan. *Educational Management Administration & Leadership* ,53(3) , 499-514.
- Ngatini ,N. ,Kusumaningsih ,W. ,Nurkolis ,N. ,& Baldemor ,M. R. (2025). Influence of Instructional Leadership and Academic Supervision on The Quality of Learning. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research* ,6(2) ,602-614.
- Nsengumuremyi ,E. ,& Imaniriho ,D. (2025). Exploring the influence of head teachers' instructional supervision on the development of competencies in lesson preparation for science and elementary technology teachers in public primary schools in Gasabo District ,Rwanda. *African Journal of Empirical Research* ,6(1) ,213-224.
- Özdoğan ,M. ,& Sarier ,Y. (2024). The relationship of ethical leadership with teachers' organizational behavior ,attitudes ,and perceptions: A meta-analysis study. *Humanities and Social Sciences Communications* , 11(1) ,1-14.
- Siaw-Marfo ,D. ,& Lumadi ,M. (2025). Exploring the Influence of School Location on the Self-Efficacy Beliefs of Supervisors in Instructional Supervision in Public Basic Schools in the Greater Accra Region of Ghana. *Africa Education Review* ,1-23.
- Siregar ,U. R. ,& Hermawan ,A. (2024). Strategies to improve teachers' organizational citizenship behavior through strengthening transformational leadership and self-efficacy. *International Journal of Business and Applied Social Science (IJBASS)* E-ISSN ,2469-6501.
- Wang ,Y. (2025). The effect of perceived organizational fairness on the endogenous motivation of university teachers' professional development: A study of the mediating role of trust and organizational identification. *PloS one* , 20(1) ,e0317445.
- Zhi ,Y. ,& Derakhshan ,A. (2025). An investigation into Chinese English teachers' organizational commitment: Do emotion regulation and workplace buoyancy matter?. *The Asia-Pacific Education Researcher* , 34(2) ,689-698.

Designing a model of organizational behavior based on the professional qualification model of educational leaders in the Sama Elementary Schools

Sara Firouzi¹, Mehdi Shariatmadari²  , Fatemeh Hamidifar³, Baharak Shirzad Kobria⁴

¹ PhD Student in Educational Management ,Central Tehran Branch ,Islamic Azad University ,Tehran: Iran.

² Department of Educational Governance and Human Capital ,Central Tehran Branch ,Islamic Azad University ,Tehran: Iran. (Corresponding Author). dr.shariatmadari@iaau.ac.ir

³ Department of Educational Governance and Human Capital ,Central Tehran Branch ,Islamic Azad University ,Tehran: Iran.

⁴ Department of Educational Governance and Human Capital ,Central Tehran Branch ,Islamic Azad University ,Tehran: Iran.

Abstract

The aim of the present study was to design an organizational behavior model based on the professional competency model of educational leaders in SAMA elementary schools in the country based on Grand Theory. The nature of the method is exploratory-fundamental. The research method was qualitative ,based on grounded theory with the approach of Strauss and Corbin (2015). The statistical population was all experts in the field of professional ethics and organizational behavior at the SAMA school level. Based on the snowball sampling method and based on the principle of reputation ,12 people were selected as participants. The data collection tool was a semi-structured interview. Data analysis was conducted based on open coding ,axial and selective coding. The findings showed that causal conditions (ethical and personality ,intellectual and cognitive ,intrinsic motivation and commitment ,knowledge and empirical foundations ,strategic insight and attitude) ,contextual conditions (management and leadership ,communication and social ,technological and executive ,professional development ,monitoring and evaluation) ,The intervening conditions were (individual facilitators ,organizational support ,workplace characteristics ,expectations and external pressures) ,strategies (educational-training ,communication and motivational ,managerial and supervisory ,developmental and research ,participatory) ,and outcomes (individual outcomes ,organizational outcomes ,teacher-related outcomes ,student-related outcomes ,and extra-organizational outcomes). The desired model and coding process were presented to 5 university professors ,and these professors confirmed the classification of indicators ,intermediate categories ,and dimensions up to 0. 85. The results of this study provide a preliminary basis for designing tools to measure professional competence among educational leaders as well as related educational interventions.

Keywords: Organizational behavior ,educational leader ,teachers ,education ,teacher training