



## مفاهیم و مقوله‌های الگوی راهبر شایسته در مدارس چندپایه‌ی روستایی و عشایری وزارت آموزش و پرورش ایران

نورمحمد سلطانی

دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، گروه مدیریت دولتی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران.  
nmsoltani55@yahoo.com

محمدرضا ربیعی مندجین

استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).  
m.rabiee2012@yahoo.com

محمد حکاک

دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

مینا جمشیدی اوانکی

استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۲

### چکیده

تحقیق حاضر به‌منظور طراحی الگویی مناسب برای شایستگی‌های راهبران آموزشی تربیتی مدارس ابتدایی روستایی و عشایری وزارت آموزش و پرورش ایران انجام‌گرفته است. این پژوهش، بر مبنای هدف، از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای و کاربردی و از نظر ماهیت و روش‌شناختی جزو پژوهش‌های ترکیبی است؛ که در دو مرحله‌ی کیفی و کمی صورت گرفته است. در مرحله‌ی اول، پژوهش کیفی مبتنی بر نظریه‌ی داده بنیاد و با استفاده از رویکرد هدفمند و به‌کارگیری معیار اشباع نظری، با ۲۱ مشارکت‌کننده از متخصصان، در مجموع به مدت ۱۰۴۴ دقیقه، مصاحبه‌ی عمیق انجام‌گرفته و برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تئوری داده بنیاد استفاده شده است. در کل ۶۸۴ کدباز یا اولیه استخراج شد. از مجموع کدهای باز، ۱۱۲ مفهوم پایه استخراج شد. در مرحله‌ی بعد، مفاهیم پایه با توجه به وجوه مشابهت و افتراق معنایی، در ۲۲ مقوله‌ی انسجام بخش طبقه‌بندی شدند. در مرحله‌ی دوم، پژوهش کمی با تهیه‌ی پرسشنامه محقق ساخته شامل ۱۱۲ پرسش تخصصی با طیف لیکرت پنج درجه است. این سؤالات در قالب ۲۲ سازه‌ی فرعی و ۶ سازه‌ی اصلی طبقه‌بندی شده‌اند؛ با روایی و پایایی بالا. آلفای کرونباخ تمامی متغیرها، بزرگ‌تر از ۰/۷ بوده و پرسشنامه‌ی نهایی با نمونه ۳۱۱ نفر از بین راهبران آموزشی تربیتی مدارس روستایی و عشایری توزیع شد. داده‌های خام به‌دست‌آمده از جامعه‌ی آماری با استفاده از تکنیک‌های آماری مناسب، نرم‌افزار SPSS و Smart PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و الگوی مفهومی تحقیق به تأیید نهایی رسیده است.

واژه‌های کلیدی: شایستگی، الگوی شایستگی، راهبر، کلاس چندپایه.

## ۱- مقدمه و بیان مسئله

موضوع ایجاد تعادل بین عرضه و تقاضای معلمان باکیفیت، هم پیچیده و هم چندبعدی است زیرا نظام‌های آموزشی با چالش‌هایی در این زمینه مواجه هستند (OECD<sup>۱</sup>, ۳۵, ۲۰۱۲). اینکه نظام‌های آموزشی چگونه منبع (مخزن) معلمان باکیفیت را در مدارس چندپایه‌ی روستایی و عشایری توسعه داده و معلمان باکیفیت را برای مناطقی که محروم‌ترند و نیاز بیشتری به معلم باکیفیت دارند به کار گرفته و به‌روزرسانی کنند، منجر به اتخاذ تصمیماتی در راستای توجه بیشتر به آموزش و توسعه شغلی معلمان در مدارس روستایی و عشایری گردیده است.

در کشور ما ایران، در راستای توجه بیشتر به آموزش و توسعه‌ی شغلی معلمان و هماهنگ کردن عرضه و تقاضای معلمان باکیفیت برای برآورده ساختن نیازهای آموزشی مدارس چندپایه روستایی و عشایری برنامه‌هایی از طرف وزارت آموزش و پرورش طراحی، تدوین و اجرا گردیده است. چراکه بیش از ۷۰۰۰۰ دانش‌آموز در ۵۲۰۰۰ مدرسه روستایی و عشایری چندپایه آموزش می‌بینند که نزدیک به ۳۰۰۰ راهبر آموزشی-تربیتی فعالیت نظارت و راهنمایی آموزشی را در این مدارس بر عهده‌دارند (معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۵).

قبل از پرداختن به فعالیت راهبران در مدارس چندپایه روستایی و عشایری، رسیدن به فهم مشترک از کلاس چندپایه ضروری است. کلاس‌های چندپایه، پدیده‌ای جهانی است که یکی از انتخاب‌های مؤثر برای برقراری عدالت آموزشی در ایران و دنیا محسوب می‌شود. تشکیل کلاس‌های چندپایه راه‌حل مناسبی برای برطرف کردن نیازهای آموزشی دانش‌آموزان واجب‌التعلیم در مناطق دور از دسترس و یا کم‌جمعیت است. کلاس‌های چندپایه در ایران نظام آموزشی مستقلی به شمار نمی‌آیند و برنامه‌ی درسی آن‌ها متفاوت با برنامه‌ی درسی کلاس‌های تک‌پایه نیست.

کلاس چندپایه، یک ساختار هدفمندسازمانی است که با حضور دانش‌آموزان دو یا چندپایه تحصیلی تشکیل می‌شود. معلم فرصت تعامل بین یادگیرندگان از سنین، تجارب و توانایی‌های متفاوت را فراهم می‌سازد. کلاس چندپایه، برنامه درسی و کتاب خاص خود را ندارد. معلم باید بیش از یک برنامه‌ی درسی را به‌طور همزمان برای چندپایه تدریس کند. تعداد برنامه‌های درسی که معلم باید اجرا کند به نوع کلاس چندپایه‌ای که در آن تدریس می‌کند، بستگی دارد. بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوبه سال ۱۳۹۰ و

برنامه‌ی درسی ملی مصوب ۱۳۹۱ دوره ابتدایی شامل ۶ پایه‌ی تحصیلی در دوره‌ی اول و دوم ابتدایی است. درست است که مطابق آیین‌نامه‌ی کلاس‌های چندپایه، این کلاس‌ها باید با حداکثر سه پایه در یک دوره تحصیلی تشکیل شوند؛ اما با توجه به شرایط جغرافیایی، محلی، بومی و مهاجرت به شهرهای بزرگ، تعداد پایه‌های موجود در یک کلاس بین ۲ تا ۶ پایه می‌تواند متغیر باشد. در تدریس چندپایه ترکیب پایه‌ها معمولاً به صورتی است که پایه‌های متوالی باهم در یک کلاس قرار می‌گیرند، اول و دوم یا چهارم و پنجم. باآنکه سعی بر آن است که پایه‌های دوره‌ی اول در یک کلاس و پایه‌های دوره‌ی دوم در یک کلاس دیگر سازمان‌دهی شوند؛ اما گاهی تنوعی از ترکیب پایه‌های غیرمتوالی در یک کلاس اجتناب‌ناپذیر است. برای مثال دوم، چهارم و ششم یا اول، سوم و پنجم (فرهوش و همکاران، ۱۴۰۰، ۱۳).

از آنجاکه هر کلاس چندپایه موقعیتی خاص برای هر معلم است، شرایط و بافت منطقه‌ی آموزشی، فرهنگی و جغرافیایی فرصت‌ها و چالش‌های خاص خود را به همراه دارد. نگهداری و جذب معلمان در مناطقی که معلمان آن باید بیشترین سختی شرایط کار را تحمل کنند، کار بسیار مشکلی است. در بیشتر مناطق و نواحی آموزشی در سطح مدارس چندپایه از آموزگاران کلاس‌های تک‌پایه و یا کسانی که سابقه و دوره آموزشی در ارتباط با کلاس‌های چندپایه را نگذرانده‌اند، استفاده می‌کنند. معلمان کلاس‌های چندپایه با توجه به شرایط متنوع ناشی از حضور دانش‌آموزان با سنین و پایه‌ها و جنسیت مختلف در کلاس درس، نیازمند داشتن صلاحیت‌های گوناگونی در زمینه‌های برنامه‌ریزی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس‌های چندپایه، مدیریت زمان، طراحی آموزشی، به‌کارگیری روش‌های متنوع یاددهی یادگیری، تسهیلگری در به‌کارگیری فناوری در آموزش، انتخاب و تولید مواد آموزشی و ارزشیابی و... هستند. برای پاسخگویی به خواسته‌های پیچیده و چندوجهی معلمان مدارس چندپایه و به‌منظور بهبود مدیریت و تسهیل امر نظارت و راهنمایی بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، اداری و منابع مالی مدارس روستایی، عشایری و مرزی دارای کلاس‌های چندپایه، افرادی توانمند با شایستگی‌های مؤثر و مرتبط نیاز است.

یکی از این طرح‌ها در پاسخ به نیاز فوق به استناد ماده ۳ آیین‌نامه چگونگی تشکیل و اداره‌ی کلاس‌های چندپایه مصوبه‌ی هشتصد و نود و پنجمین جلسه‌ی شوراهای آموزش و پرورش مورخ ۱۳۹۳/۲/۲۹ و پیرو بند ۴ صفحه‌ی ۱۸ بخشنامه

<sup>۱</sup> - Organisation for Economic Co-operation and Development

شماره‌ی ۹۶۴۱ مورخ ۹۵/۱/۲۵ اجرای دستورالعمل راهبران آموزشی و تربیتی در سطح مدارس روستایی و عشایری فاقد مجتمع‌های آموزشی و پرورشی است تا راهبران با حضور خود در مدارس به ارائه بازخوردها و بحث در مورد بهبود کلاس‌ها بپردازند و از طریق نظارت بالینی و مربیگری همتایان برای کمک به همکاران خود بشتابند و همیشه در دسترس معلمان حوزه راهبری خود باشند.

راهبران ضمن برخورداری از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد، هدایت، راهبری و نظارت بر فرآیندهای آموزشی و پرورشی را از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب با تمرکز بر فعالیت مدارس، مدیران، معلمان و سایر کارکنان در جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشگاهی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان در راستای تسهیل تحقق اهداف آموزشی و پرورشی بر عهده‌دارند.

با حضور راهبران آموزشی و تربیتی، مدارس کم برخوردار و در معرض خطر زیر چتر بیشتری از حمایت‌های آموزشی قرار می‌گیرند. راهبران با توجه به استعداد آموزش حرفه‌ای خود سهم دانش‌آموزان و معلمان مدارس چندپایه را با حضور خود در آن مدارس و ارائه آموزش‌های لازم عهده‌دار می‌شوند. راهبران با ارزیابی کلاس درس اطلاعات معنی‌داری را به دست می‌آورند این ارزیابی مسئولیت‌هایی را برای طراحی، تدوین و اجرای استراتژی‌های توانمندسازی معلمان حوزه راهبری آن‌ها به وجود می‌آورد.

با وجود آن‌که راهبری و راهبران از مفاهیمی هستند که در چارچوب علمی دارای تعریف هستند؛ اما در عمل با تکرر معنایی روبرو هستند. این امر منجر به گسست در اجماع کاربردی این مفهوم شده و آثار خود را در کنش‌های سلیقه‌ای و رفتارهای مبتنی بر وضعیت‌ها نشان می‌دهد. باگذشت ۵ سال از فعالیت راهبران در سطح مدارس چندپایه معیارهای ارزیابی عملکرد، گزینش، انتخاب و به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی بر اساس صلاحیت‌ها و شاخص‌های عینی و مشهود نیست لذا نمی‌تواند موجبات بهره‌وری مدارس و اثربخشی راهبران و معلمان گردد و از عزل و نصب‌های ناعادلانه و به‌دوراز شایسته‌سالاری که زیان‌ها و ویرانی‌های غیرقابل‌جبران به بار خواهد آورد، جلوگیری کرد.

عمر کم تفکر فعالیت راهبری راهبران در آموزش و پرورش کشور سبب شده که این تفکر هنوز در اسناد بالادستی نهادینه نشده و در اجرای دستورالعمل راهبران آموزشی تربیتی به بسترها، شرایط، زمینه‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های شغلی، عوامل محرک یا بازدارنده شایستگی‌های راهبران، سختی‌ها و مشکلات خاص

آن توجه کافی نگردد. نداشتن فهم درست و ذهنیت مشترک از مفهوم و معنای راهبری، چگونگی انتخاب و انتصاب صحیح راهبران توسط مسئولین، پیشینه فعالیت معلمان راهنمای تعلیماتی مدارس چندپایه، تلقی از نقش راهبر به‌عنوان بازرس، پلیس اجرایی و مسئول خدماتی بودن و ... سبب شده کمتر به نقش هدایتی و مشارکتی راهبران اهمیت دهند و در نتیجه دوگانگی در انتظارات عملکردی راهبران بر نقش و جایگاه آن‌ها نزد معلمان، مسئولین و حتی خود راهبران تأثیر منفی گذارد.

همه تعریفی یکسان از راهبری و راهبران ندارند، برآیند اقدامات راهبران و انتظارات مسئولین در خیلی از استان‌ها از این جایگاه شغلی بیشتر اداری هست تا آموزشی و رشد دهنده. به دلیل نهادینه نشدن جایگاه و مفهوم راهبری در سیاست‌گذاری-ها، این حوزه با قلت دانش محتوایی و موضوعی روبرو است. این وضعیت در فهم درست ماهیت امکانات راهبری، حمایت‌های ساختاری و اجتماعی، ظرفیت آموزشی، مشارکت معلمان و مسئولان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با راهبران اثرگذار است.

با بررسی‌ها و مطالعه منابع علمی مشاهده گردید که الگوی علمی و بومی توسعه‌یافته در مورد مفاهیم و مقوله‌های شایستگی‌های رهبری راهبران مدارس ابتدایی روستایی و عشایری راهبران در داخل کشور وجود ندارد، اما در خارج از کشور الگوهایی در محیط‌های آموزشی کشورهای غربی طراحی شده که کمتر با زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و نظام آموزشی کشور ما ایران پیوند دارند. این موضوع نیاز به مطالعه برای شناسایی مفاهیم و مقوله‌های شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران را که بتواند از یک‌طرف به شایستگی‌های راهبران و از طرف دیگر به شرایط فعلی، بسترها و زمینه‌هایی که راهبری را در بطن خود رشد داده یا محدود نموده، حیاتی ساخته است. پیامد این فعالیت پژوهشی چارچوبی برای فهم و عمل نظارت تحولی راهبران آموزشی و تربیتی و برداشتن گام‌های محکم و منظم برای رسیدن به اهداف حضور راهبران آموزشی و تربیتی در مدارس است.

### مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش

باوجود آنکه تحقیقات زیادی پیرامون شایستگی - رویکرد شایستگی گسترده - و اجرای مدیریت مبتنی بر شایستگی در بخش عمومی انجام گرفته است اما در مورد مفهوم شایستگی تعریف واحد و مشخصی وجود ندارد و همه‌ی صاحب‌نظران، نظریه‌پردازان و مدیران در ارائه‌ی یک تعریف دقیق و صحیح از شایستگی با مشکل مواجه بوده‌اند. در ارتباط با شایستگی افراد،

همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). در دیدگاهی نزدیک شت و همکارانش<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) بیان می‌کنند که «شایستگی یعنی توانایی به‌کارگیری استفاده از دانش، رفتارها، ویژگی‌های شخصی، توانایی‌ها و مهارت‌ها برای کارها با عملکردهای مهم، هنگام کار در یک نقش و موقعیت مشخص، اشاره دارد.»

در جدول شماره ۱، مطالعات مربوط به شایستگی منابع انسانی مراحل و تأکیدات شایستگی از نگاه بزرگان علمی این رشته ارائه شده است.

سؤال کلیدی این است که: پتانسیل یک فرد چیست؟ چگونه او می‌تواند به بقا و بهره‌وری سازمانی کمک کند؟ ایوانا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵، ۳۴) بیان می‌کند که راز عملکرد بالا و رضایت در کار، نیاز عمیق انسان به هدایت در زندگی است. آن چیزی که باعث می‌شود تا چیزهای جدید را یاد بگیریم و در ارتباط با خودمان و دنیای خودمان بهتر عمل کنیم، شایستگی است. شایستگی توانایی اثبات‌شده‌ی فرد برای انجام یعنی داشتن دانش، مهارت و خصوصیات شخصی موردنیاز برای تأمین خواسته‌ها یا نیازهای خاص یک موقعیت خاص است (هیت و

جدول (۱): مطالعات مربوط به شایستگی منابع انسانی

ردیف	مراحل مطالعات شایستگی در مدیریت منابع انسانی	تأکید مطالعات شایستگی	مطالعه کنندگان شایستگی منابع انسانی
۱	مرحله‌ی اول	مشاهده‌ی شایستگی‌های فردی	(White - 1959; McClelland -1973; Boyatzis-1982; Schroder-1989; Woodruffe-1992; Spencer-Spencer-1993)
۲	مرحله‌ی دوم	ارائه‌ی مدل‌های شایستگی در سازمان‌ها	(Mansfield-1996; McLagan-1997; Lucia-Lepsinger-1999; Rothwell-Lindholm, 1999)
۳	مرحله‌ی سوم	شناسایی شایستگی‌های محوری موردنیاز برای به دست آوردن مزیت رقابتی	(Pahalad-Hamel- 1989; Ulrich-Lake- 1991; Rothwell-Lindholm- 1999; Delamare-Wintertone- 2005).

منبع: برگرفته شده از یافته‌های رساله‌ی دکتر

باکیفیت برای تمرین و آموزش فعالیت رهبری مدارس را تهیه نمود.

در پژوهشی که توسط حینی و سیاحرانی<sup>۴</sup> (۲۰۲۲، ۲۸۵) در ارتباط با راهبردهای رهبری در غلبه بر مشکلات آموزشی مؤسسات آموزشی اسلامی در کشور اندونزی انجام گرفته است، بیان می‌شود که رهبری استراتژیک‌ترین شرط در مؤسسات آموزشی است. رهبری تنها به افرادی نیاز ندارد که از نظر ساختاری موقعیت‌های خاصی را اشغال می‌کنند بلکه شرایط رهبری در مدارس بر توسعه و پیشرفت مؤسسات آموزشی اسلامی هم تأثیرگذار است. اگر شرایط رهبری خوب باشد، اثر آن بر توسعه و پیشرفت مؤسسات آموزشی اسلامی مثبت خواهد بود. از سوی دیگر، اگر شرایط رهبری بد باشد، بر بقای مؤسسات آموزشی اسلامی تأثیر منفی خواهد گذاشت و مشکلات رهبری بسیار زیادی در مؤسسات آموزشی اسلامی رخ می‌دهد. اگر با راهبردی دقیق به رفع مشکلات مرتبط با شرایط رهبری پرداخته نشود، وجود نهادی رهبری در مؤسسات آموزشی از بین می‌رود. رهبران مؤسسات آموزشی باید پس از گذراندن شرایط سخت انتخاب و منصوب شوند تا فردی دارای اعتبار، قابلیت و

در این دهه پژوهش‌های رهبری به سمت شناسایی شایستگی‌های رهبری در راستای تحقق اهداف سازمانی حرکت کرده است. به‌طور کلی شایستگی‌ها به‌عنوان خوشه‌های دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و رفتارهایی دیده می‌شوند که عملکرد عالی را نشان می‌دهند. این عناصر بین رهبران از غیر رهبران تفاوت ایجاد می‌کند (باهارونی و تالیب<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷، ۳۹۶).

به باور زوزانا اسکورکوا<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) پیشینه رهبری موضوعی است که امروزه به‌طور گسترده‌ای موردبحث قرار گرفته است و رهبری راه‌حلی است برای بسیاری از مشکلات سازمان‌ها که با آن روبرو هستند.

تحقیقات بسیاری در خصوص شایستگی‌های مدیران و معلمان با توجه به رویکردهای متفاوت به شناسایی شایستگی در سازمان‌ها در داخل و خارج کشور انجام شده است که می‌تواند مبنایی برای شناسایی مفاهیم و شاخص‌های شایستگی رهبران آموزشی باشند. شناخت و آگاهی از شایستگی‌های لازم برای عملکرد حرفه‌ای کارآمد یک رهبر مدرسه مطابق با نیاز زمان اهمیت خاصی دارد. باید یک برنامه‌ی آموزشی رهبری

<sup>4</sup> - Bharwani, S. & Talib, P

<sup>5</sup> - Zuzana Skorková

<sup>6</sup> - Hini fatimah, Syahrani

<sup>1</sup> - Ljudvigová, Ivana

<sup>2</sup> - Dallas Hambrick Hitt, Coby V. Meyers, Dennis Woodruff, Guorong Zhu

<sup>3</sup> - Shet, S.V. Patil, S.V. and Chandawarkar, M.R

متعهد به کمک کردن در یادگیری معلمان باشند. ابتدا یادگیرنده باشند سپس رهبر (وندی پان و دیگران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷، ۱۶۹).

تحقیقات دیگری پیرامون شایستگی‌های راهبران آموزشی در خارج از کشور انجام گرفته که نتایج برخی از تحقیقات انجام گرفته در جدول شماره ۲ ارائه شده در صورتی که در داخل کشور پژوهشی که به صورت مستقیم به موضوع شایستگی‌های راهبران بپردازد، یافت نشد که پژوهش‌های نزدیک به این موضوع در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جمع‌بندی و نقد مطالعات این حوزه نشان می‌دهد که شایستگی‌ها از یک نوع و از یک جنس نیستند و همین امر موجب شده است که در زمینه‌ی شایستگی‌ها، الگوهای مختلفی وجود داشته باشد. گرچه در بین پژوهش‌های خارجی الگوهای مختلفی در مورد شایستگی رهبری مدرسه وجود دارد اما این الگوها بیشتر در محیط‌های آموزشی کشورهای غربی ساخته شده و کمتر با زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و نظام آموزشی کشور ما ایران پیوند دارند. چون نظام آموزشی ما با آن‌ها متفاوت است اما در سطح پژوهش‌های داخلی با توجه به عمر کم فعالیت رهبری در سطح مدارس روستایی و عشایری الگویی که بتواند راهبران مدارس راهبران مدارس ابتدایی روستایی را به شایستگی‌های کافی برای هدایت مؤثر تغییرات موجود در سطح مدارس و سنجش و پیشرفت مدرسه کمک کند، وجود ندارد و الگوهایی هم که در ارتباط با شایستگی‌های مدیران مدارس یا معلمان ارائه شده کمتر به زمینه و بستر واقعی فعالیت رهبری راهبران پرداخته و عوامل و شرایط موجود را در نظر نگرفته و نگاه سیستمی و کلی بر آن نداشته‌اند.

شایستگی انتخاب گردد. او مسئولیت بزرگی در کنترل سازمان دارد، باید بتواند در گفتار و کردار الگوی خوبی باشد، از زیردستان محافظت کند، مزاحمت‌ها را مسدود کند، بر مشکلات غلبه کند و بر رفتار زیردستان تأثیر بگذارد؛ بنابراین تنها افرادی که دارای شخصیت قوی و سرسخت هستند قادر به تبدیل شدن به رهبران خوب هستند. اصولاً انتصاب رهبران در مؤسسات آموزشی اسلامی برای برخورداری از امکانات ارائه شده نیست، بلکه برای غلبه بر مشکلات، بسیج کلیه کارکنان آموزش و پرورش و هم‌افزایی آنان است.

در پژوهشی در کشور روسیه که توسط برستووا و همکارانش<sup>۱</sup> (۲۰۲۰، ۶۱۴) در ارتباط با رهبران مدرسه انجام گرفته، چنین ارائه شده درحالی که مدارس به‌طور مداوم برنامه‌های مربوط به اثربخشی مدرسه را آغاز می‌کنند، رهبران مدرسه باید خود را به شایستگی‌های بعدی مجهز کنند تا سیستم مدرسه را به‌طور مؤثر تغییر دهند. اگر آن‌ها قادر به انجام صحیح وظیفه‌ی جدید نباشد، هیچ مدیر مدرسه‌ای از هیچ تغییری در مدرسه استقبال نخواهد کرد. راهبران با حمایت از همکاران جوان که می‌توانند سریع‌تر با کار سازگار شوند، مهارت‌های حرفه‌ای خود را بهبود می‌بخشند. این امر به بهره‌وری بیشتر و توانایی بهبود روند آموزشی کمک خواهد کرد. مهم‌ترین خصوصیات شخصی یک معلم رهبر توانایی تصمیم‌گیری، ابراز عقیده و طرح ایده‌های جدید است. این بدان معناست که بیشتر پاسخ‌دهندگان بر این باورند که معلم راهبر شخصی است که دارای موقعیت رهبری است و هرگونه تغییر در روند آموزشی را ایجاد می‌کند. آن‌ها با توجه به خصوصیات ماند توانایی کار در گزینه «آماده به اشتراک گذاشتن هستند، آن‌ها این فرض را تأیید می‌کنند که از یک رهبر به‌عنوان شخصی که بتواند دیگران را هدایت کند، تعریف می‌کنند».

در پژوهشی دیگر که توسط کین و عبدالکریم<sup>۲</sup> (۲۰۱۹، ۲۱۸) در خصوص درک و توزیع شایستگی‌های حیاتی و ضروری رهبران مدارس در کشور مالزی منتشر شد، در مجموع ۱۲ شایستگی برای معلمان رهبر شناسایی شد. رهبران مدرسه در جهت تعالی آموزش و یادگیری در دوره‌ی تحصیلی به‌جای انباشت دانش و رشد مخزن دانشی، باید در چگونگی هدایت و تأثیرگذاری نقش معلمان در مورد یادگیری شایستگی داشته باشند، «درواقع تغییرات، یادگیری را با خود به همراه دارد راهبران باید ضمن داشتن علاقه‌ی عمیق شخصی به یادگیری،

<sup>3</sup> - Wendy Pan, H. Nyeu, F. & Cheng, S.

<sup>1</sup> - Anna Berestova, Natalya Gayfullina, Sergey Tikhomirov

<sup>2</sup> - Tai Mei Kin, Omar Abdull Kareem

جدول شماره ۲: یافته‌های پژوهش‌های خارجی و داخلی انجام‌شده‌ی شایستگی‌های راهبران آموزشی

ردیف	پژوهشگر	یافته‌های پژوهش‌ها
۱	کادری و همکاران <sup>۱</sup> (۲۰۲۱)	چهار جنبه از شایستگی‌های اصلی رهبری، یعنی مهارت‌های فردی و اجتماعی، مهارت‌های مدیریتی، مهارت‌های رهبری و مهارت‌های تحول‌آفرین
۲	سیمیلر <sup>۲</sup> و ویتنی <sup>۳</sup> (۲۰۲۰)	هشت خوشه در چهار دسته بزرگ‌تر از شایستگی‌های درون فردی (خودآگاهی و رشد، رفتار شخصی)، بین فردی (پویایی گروه، تعامل بین فردی، ارتباطات)، اجتماعی (مسئولیت مدنی) و استراتژیک (یادگیری استدلال و برنامه‌ریزی استراتژیک)
۳	لوکی ویددوسون و همکارانش <sup>۴</sup> (۲۰۲۰)	داشتن دانش پویایی گروه؛ داشتن توانایی ایجاد روابط، خودآگاهی، بلوغ مربی گروه، توانایی استفاده از نظارت؛ داشتن تفکر سیستمی
۴	کم، می سنگ <sup>۵</sup> در سال ۲۰۱۹	چهار دسته شایستگی می‌باشند که عبارت‌اند از: شایستگی‌های در ارتباط با باکار با داده‌ها (عملکردی) شایستگی‌های مرتبط با عمل طراحی، شایستگی‌های مرتبط با روش، ایجاد و ارائه‌ی دانش و شایستگی در انجام آموزش حرفه‌ای (داشتن شایستگی‌های گروه‌سازی و کارهای تیمی و ...).
۵	روبن <sup>۶</sup> در سال ۲۰۱۹	آن‌ها ۵ حوزه اصلی شایستگی‌های یک رهبر را شناسایی کرده‌اند که هر حوزه هفت مؤلفه دارند و در مجموع ۳۵ مؤلفه می‌باشند شایستگی‌های تحلیلی، شایستگی‌های شخصی، شایستگی‌های سازمانی، شایستگی‌های ارتباطی و شایستگی‌های موقعیتی را شناسایی کرد و هر کدام از این شایستگی‌ها خود دارای هفت مؤلفه هست.
۶	اندره و همکاران <sup>۷</sup> ۲۰۱۷	شایستگی‌های فردی شامل: تجربه فردی و حرفه‌ای و پیشینه و تحصیلات دانشگاهی و شایستگی‌های سازمانی شامل: به‌کارگیری تجربه و عملکرد در سازمان
۷	میبیدی و همکاران (۱۳۹۸)	۸۸ شایستگی در قالب هشت مؤلفه اصلی شامل: مهارت‌ها، توانایی‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های اخلاقی، اعتبار، دانش، بینش و نگرش طبقه‌بندی شد
۸	اولی و همکاران (۱۳۹۸)	شایستگی معلمان شیمی در حوزه‌ی دانش و مهارت شامل شش بُعد مدیریتی، فناوری - پژوهش، دانش موضوعی، فرهنگی، تدریس حرفه‌ای و دانش تربیتی و در حوزه‌ی نگرش و صفات رفتاری، شامل سه بُعد فردی، رفتاری - اجتماعی و حرفه‌ای است. بُعد دانش و مهارت، ۳۱ مؤلفه و در بُعد نگرش و صفات رفتاری، ۱۷ مؤلفه، در مجموع ۵۱ مؤلفه به دست آمد.
۹	جعفری راد و همکاران (۱۳۹۸)	۱۷ مقوله‌ی کلی را که شامل: شرایط علی (احساس نیاز به رشد مستمر، حمایت‌های مادی و معنوی) مشوق‌ها، تغییرات حاکم بر دانش و شغل، پدیده محوری (دانش موردنیاز، نگرش موردنیاز، مهارت موردنیاز (راهبردها) ایجاد مراکز بالندگی، ارائه‌ی آموزش‌های مستقیم، آموزش‌های ضمنی (تجربی) زمینه وجود فرهنگ کار مشارکتی، جو حمایتی، ساختار غیرمتمرکز (شرایط مداخله‌گر (سیاسی کاری، قوانین و مقررات تسهیلگر/مانع ساز (و پیامدها (بهبود کیفیت یادگیری، بالندگی سازمانی، توسعه‌ی حرفه‌ای

منبع: برگرفته‌شده از یافته‌های رساله‌ی دکترای

روش پژوهش

این پژوهش بر مبنای هدف از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای و کاربردی و از نظر ماهیت و روش‌شناختی جزو پژوهش‌های ترکیبی که در دو مرحله‌ی کیفی و کمی صورت گرفته است. در مرحله‌ی اول، پژوهش کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد و با استفاده از رویکرد هدفمند و به‌کارگیری معیار اشباع نظری و

برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تئوری داده بنیاد و جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی عمیق استفاده‌شده است. در این مطالعه سعی شد که طیفی از افراد مختلف در مصاحبه حضور داشته باشند که ضمن رعایت اصل «تنوع» موافق پژوهش و حضور در فرایند مصاحبه باشند و فعالیت راهبری راهبران را مشاهده و یا در سمتی باشند که تجربیات راهبران را از نزدیک

۱ - Kadri, K., Mansor, A. N., & Nor, M. Y. M.

۲ - Seemiller, Corey

۳ - Whitney, Rich

۴ - Lucy Widdowson, Liz Rochester, Paul J. Barbour, Alicia M. Hullinger

۵ - Kim, Mi Song

۶ - Brent D Ruben

۷ - andre, et al

مشاهده کرده و با مطالعات و گزارش‌های مرتبط با آن را موردنقد و بررسی قرار داده باشند. متناسب با «فهم نظری موضوع» افرادی انتخاب گردید که با توجه به پرسش‌ها و اهداف پژوهش، سرشار از اطلاعات و یا تجربیات خاص در خصوص مسئله‌ی مورد مطالعه باشند و به‌عنوان افراد معتبر، در پژوهش حضور داشته که اصل «کلیدی بودن» در انتخاب افراد مورد توجه قرار گرفت.

تعدادی از مصاحبه‌ها با توجه به پراکندگی در سطح استان‌های کشور به‌صورت حضوری در دفتر کار با توجه به شیوع کرونا با رعایت پروتکل‌های بهداشتی و تعدادی دیگر از طریق تماس تصویری و مجازی و با تلفن همراه در بستر شاد و واتساپ صورت گرفته است. به دلیل حساسیت مصاحبه سعی شد نخستین افرادی که برای شروع مصاحبه انتخاب می‌شوند آگاه‌ترین، حتی باتجربه‌ترین فرد باشند تا به کمک آن‌ها هدایت بهتری برای تکمیل پژوهش چه از منظر انتخاب افراد بعدی و چه تغییرات احتمالی سؤالات و حوزه‌های تمرکز، انجام شود.

مصاحبه‌ی فردی با افراد منتخب تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها اشباع و نظریه‌ی مورد نظر با تمام جزئیات با دقت تشریح شد. مدت‌زمان مصاحبه با ۲۱ مشارکت-کننده بین ۳۸ تا ۶۳ دقیقه متغیر بود. در کدگذاری باز، از مجموع ۲۱ مصاحبه عمیق انجام‌گرفته با کلیه‌ی متخصصان این حوزه، در کل ۶۸۴ کدباز یا اولیه و خام استخراج شد. از مجموع کدهای باز، ۱۱۲ مفهوم پایه، استخراج شد که در مرحله‌ی بعد مفاهیم پایه با توجه به وجوه مشابهت و افتراق معنایی، در ۲۲ مقوله انسجام بخش طبقه‌بندی شدند. در ارتباط با روایی و پایایی این پژوهش در بخش کیفی از ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد که گزارش نهایی مرحله اول مفاهیم و مقوله‌های به‌دست‌آمده را بررسی نمایند و نظر خود را در آن خصوص بیان کنند که همه‌ی آن‌ها ابراز داشتند که یافته‌ها نشان‌دهنده واقعیت مرتبط با شایستگی‌های راهبران آموزشی تربیتی مدارس چندپایه است. همچنین از نظرات کارشناسی ۲ نفر از خبرگان دانشگاه فرهنگیان (هیئت‌علمی) که در پژوهش نقشی نداشته، جهت بررسی یافته‌های پژوهش و کسب راهنمایی جهت اصلاح، استفاده شد که پس از لحاظ نمودن پیشنهادهای و اصلاحات لازم، الگوی نهایی شد.

### یافته‌های پژوهش

در بخش کمی از شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی ویژگی‌های دموگرافیک نمونه و همچنین پرسش‌های تخصصی پرسشنامه، استفاده شده است. به‌طور کلی از ۳۱۱ نفر نمونه این مطالعه ۲۹۸ نفر (۹۶٪) مرد و ۱۳ نفر (۴٪) از راهبران را زنان تشکیل می‌دهند؛ که با توجه به میزان پراکندگی روستاها و مسائل جغرافیایی و مختصات خاص مدارس روستایی بیشتر جمعیت راهبران را جنسیت مرد تشکیل می‌دهد.

در بخش کمی از شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی ویژگی‌های دموگرافیک نمونه و همچنین پرسش‌های تخصصی پرسشنامه، استفاده شده است. به‌طور کلی از ۳۱۱ نفر نمونه این مطالعه ۲۹۸ نفر (۹۶٪) مرد و ۱۳ نفر (۴٪) از راهبران را زنان تشکیل می‌دهند؛ که با توجه به میزان پراکندگی روستاها و مسائل جغرافیایی و مختصات خاص مدارس روستایی بیشتر جمعیت راهبران را جنسیت مرد تشکیل می‌دهد.

تعداد متغیرهای آشکار که در بخش کیفی پژوهش با توجه به خروجی‌های بخش مصاحبه، از طریق کدهای نهایی استخراج شده که مبنای تهیه پرسشنامه بوده به تعداد ۳۱۱ نفر تعیین شده است.

با استفاده از آزمون‌های مناسب آماری میزان ارتباط متغیرها و پیش‌بینی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. پرسشنامه‌ی پژوهش در بخش کمی به‌صورت حضوری و مجازی در اختیار آنان قرار گرفته است پرسشنامه‌ی تحقیق شامل ۱۱۲ پرسش تخصصی با طیف لیکرت پنج درجه است. این سؤالات در قالب ۲۲ سازه‌ی فرعی و ۶ سازه‌ی اصلی طبقه‌بندی شده‌اند.

در ادامه ابتدا به بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان که در پژوهش و تکمیل پرسشنامه همکاری کرده‌اند، پرداخته شده سپس آمار توصیفی سازه‌های پژوهش ارائه گردید. داده‌های خام به‌دست‌آمده از جامعه آماری با استفاده از تکنیک‌های آماری مناسب در نرم‌افزار SPSS و Smart PLS مورد تجزیه و تحلیل و پردازش قرار گرفته و سپس نتایج آزمون فرضیه‌ها ارائه گردید.

در بخش کمی پژوهش نیز، جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل همه راهبران آموزشی تربیتی وزارت آموزش و پرورش مستقر در مدارس روستایی و عشایری به تعداد ۳۰۴۰ نفر در سطح ۳۱ استان کشور می‌باشند. حجم نمونه در بخش کمی بر

جدول (۳): نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی

مقولات انتخابی	مقولات سازنده	مفاهیم
پدیده محوری	دانش محتوایی	دانش موضوعی و آموزش، دانش فراشناختی راهبر، ادراک و سواد تکنولوژیک، دانش حرفه‌ای
	مهارت‌های راهبرانه	مهارت‌های فنی نظارتی، مهارت‌های ارتباطی میان فردی، مهارت‌های فناوری و رسانه، مهارت‌های رهبری
	توانایی‌های راهبرانه	توانایی انجام فعالیت راهبری، توانایی‌های عاطفی، توانایی‌های شناختی
	شایستگی‌های فردی شخصیتی	نگرش، اعتبار، ویژگی‌های فردی شخصیتی
شرایط علی	نهادینه کردن جایگاه معنایی راهبری	نگاه حرفه‌ای به راهبری، کم‌رنگ کردن جایگاه راهبر به‌مثابه، ناظر و ارزیاب، تعریف مشخص از جایگاه راهبران، تعریف همسان از تجربه و تخصص راهبری
	فهم درست در تشخیص ماهیت امکانات راهبری	استحکام در جایگاه‌های کارشناسانه راهبران، نگاه سیستمی به راهبران آموزشی، تأکید بر خلاقیت و دانش اثربخش، تمایز کارکردی در توانمندی انسانی، ضعف شناختی متولیان از راهبری، ناتوانی در خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش
	تقویت دانش بافتاری/موضوعی راهبران	توسعه دانش بسترمند، ثانویه تلقی نکردن تخصص در راهبری، انطباق‌پذیری دانشی، تأکید بر راهبری به‌مثابه‌ی تخصص، نگرش بین‌رشته‌ای در تفکر راهبران آموزشی، ارائه برنامه‌های موضوع محور
	انتخاب فایده‌انگارانه راهبران	انتخاب راهبران بر اساس روابط گروهی، عدم توجه به نیازهای راهبران، راهبر به‌مثابه‌ی ابزار، ارزیابی غیراصولی از راهبران، چیرگی مزایای راهبری بر جایگاه راهبری
زمینه‌ها	ارزیابی/عملکرد دائمی راهبران	نظارت دائمی نامحسوس، دستورالعمل‌های یکپارچه در ارزیابی، تأکید بر نظارت‌ها در ارتقای شغلی، کم‌رنگ ساختن زدوبندهای گروهی در ارزیابی، تأکید بر ارزیابی کمی و کیفی
	انطباق ناپذیری نهادی/دانشی	بهره‌مندی از دانش روز دنیا، کاهش فقر مهارتی/اطلاعاتی راهبران، تقویت تفکر بین‌رشته‌ای، همراهی نظریه و عمل، توجه به برنامه‌ریزی بومی، عبور از فهم‌واپس‌گرا از راهبری
	ضعف اشتراک‌گذاری دانشی	تقویت ارتباط بین راهبر/مدارس، به اشتراک‌گذاری اطلاعات، انسجام درون‌گروهی راهبران، غلبه بر تفکرات از بالا به پایین در روابط گروهی، مشارکت به‌مثابه‌ی ابزار و هدف
	معنا بخشی هم‌افزا از شایستگی حرفه‌ای	شایستگی به‌مثابه‌ی خلاقیت، راهبری یعنی مدیریت، راهبران در نقش متخصص آموزشی، چندگانگی شایستگی، تلقی مکانیکی از جایگاه راهبر شایسته
شرایط مداخله‌گر	سیاست‌گذاری مشخص در حوزه راهبری آموزشی	نهادینه کردن راهبری در اسناد بالادستی، عمر کم تفکر راهبری در کشور، نگاه کلان به آموزش ابتدایی، نگاه فرو دستانه در سیاست‌های روستایی/عشایری
	تقویت عدالت توزیعی-فرهنگی	شرایط نابرابر امکاناتی، توجه به محرومیت مناطق روستایی/عشایری، توجه به تفاوت‌های فرهنگی، تأمین فضای مکانی مناسب در آموزش، توجه به‌سختی کار راهبران روستایی/عشایری، نارسایی اعتباراتی و بودجه
	راهبر به‌مثابه‌ی هادی نه بازرس	تفکر از بالا به پایین در راهبری، راهبر در نقش ناظر، نگاه سلسله‌مراتبی بر مدارس، نگاه تجویزی به آموزش، هم‌کنشی کم راهبر/مدارس، غلبه نقش بازرسی بر راهبران
	ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی	اجماع و هم‌افزایی درونی، ارج نهی به نیازهای متنوع، الگوهای رفتاری مشارکتی، پرهیز از دستورات تجویزی، توانمندسازی درونی، تسهیم اطلاعات بر اساس نیازها
راهبردها	توسعه طرح‌های خود راهبر	خلاقیت درونی، الگوسازی هدفمند، مدیریت تعارضات و تناقضات، دانش زمینه مند، فضای صمیمی و اعتماد آمیز، مسیرهای یادگیری متنوع
	ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی	آموزش زبانی، سکوت و گوش دادن، گفتگو و تعاملات شفاهی، ارتباطات نمادین و غیررسمی، مهارت ادراکی
پیامدها	راهبر به‌مثابه‌ی تسهیلگر	تفکر پیشرو راهبران، توانایی اجماع‌سازی، مسئله‌یابی و ارائه‌ی راه‌حل، هم‌اندیشی و مشارکت چندبعدی، ایجاد روابط هم‌عرض
	تعدیل روابط معلمان/مدارس	عبور از نگاه سلسله‌مراتبی، برجسته‌سازی و احترام به جایگاه‌ها، هم‌افزایی افق‌ها، تعامل و برابری جایگاه‌ها، تأکید بر تنوع و تفاوت‌ها، کاهش شکاف معلم/مدارس



مقولات انتخابی	مقولات سازنده	مفاهیم
	عدالت و توانمندسازی آموزشی	افزایش دانش چندبعدی معلمان، یادگیری خلاقانه در مدارس، شکوفاسازی قابلیت‌ها، ارتقای رویکردهای آموزشی، به‌روز کردن اهداف آموزشی، به‌کارگیری داده‌ها و منابع متنوع
	جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها	تعیین اهداف و چشم‌اندازها، تعیین نیازها و مسائل، ایجاد ادراک بین الادهانی، تعیین استانداردها، انگیزش و تشویق در مسیر خاص، تعیین انتظارات پیش رو

منبع: برگرفته‌شده از نتایج مدل مفهومی رساله‌ی دکترای

شد سؤال شماره ۴ به علت بار عاملی پایین باید حذف شود. مدل مجدد اجرا شد و نتایج نهایی روایی سازه رو

بر اساس نتایج روایی سازه بار عاملی مشاهده در تمامی موارد مقداری بزرگ‌تر ۰/۶ دارد که نشان می‌دهد همبستگی بسیار مناسبی بین متغیرهای قابل‌مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج مدل اندازه‌گیری مقدار بوت استرایپینگ (آماره  $t$ ) در تمامی موارد از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است که نشان می‌دهد همبستگی بین متغیرهای قابل‌مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هر سازه به‌درستی موردسنجش قرار گرفته است و با عنایت به یافته‌های حاصل از این مقیاس می‌توان به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت.

روایی همگرا نشان می‌دهد چقدر متغیرهای یک سازه با همدیگر هم‌راستا هستند. روایی همگرا بر اساس مدل بیرونی و با محاسبه میانگین واریانس استخراج (AVE) بررسی می‌شود. در این پژوهش میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) بزرگ‌تر از ۰/۵ است بنابراین روایی همگرا وجود دارد.

برای سنجش پایایی سازه‌های پژوهش از دو معیار پایایی ترکیبی (CR) و آلفای کرونباخ استفاده می‌شود. میزان این دو معیار برای تمامی سازه‌ها باید بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد. پایایی ترکیبی در مدل‌های ساختاری معیار بهتر و معتبرتری نسبت به آلفای کرونباخ به شمار می‌رود.

همان‌طور که یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۵ نشان می‌دهند آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۷ بوده بنابراین پایایی مورد تأیید است. مقدار پایایی ترکیبی (CR) نیز در تمامی موارد از آستانه ۰/۷ بزرگ‌تر است بنابراین پایایی سازه‌ها مطلوب است.

روایی واگرا سومین معیار سنجش برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش PLS است. روایی واگرا بر اساس روش پیشنهادی فورنل و لارکر به همبستگی پایین گویه‌های یک متغیر پنهان با سایر متغیرهای پنهان اشاره دارد.

بر اساس مدل مفهومی به‌دست‌آمده از مرحله کیفی و در پاسخ به پرسش‌های اصلی پژوهش که بر اساس کدگذاری محوری و گزاره‌های حکمی و قضایای پژوهش می‌باشند فرضیه‌های زیر تدوین گردید:

- شرایط زمینه‌ای اثر مثبت و معناداری بر شایستگی‌های راهبران (داشتن دانش غنی و منسجم، مهارت‌های مرتبط با راهبری، توانایی‌ها، شایستگی‌های فردی و شخصیتی) دارد.
- شرایط علی (نهادینه کردن جایگاه معنایی راهبری، فهم درست در تشخیص ماهیت امکانات راهبری، تقویت دانش بافتاری/موضوعی راهبران، انتخاب فایده‌انگاران راهبران) اثر مثبت و معناداری بر شایستگی‌های راهبران دارد.
- شایستگی‌های راهبران اثر مثبت و معناداری بر راهبردها (ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی - توسعه طرح‌های خود راهبر - ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی) دارد.
- راهبردها اثر مثبت و معناداری بر پیامدها (راهبر به‌مثابه تسهیلگر - تعدیل روابط معلمان/مدارس - ارتقای عدالت آموزشی، جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها) دارد.

در این پژوهش برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش حداقل مربعات جزئی که قدرت رابطه‌ی بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل‌مشاهده به‌وسیله بار عاملی را نشان می‌دهد، استفاده‌شده است. برای بررسی معناداری بارهای عاملی از روش بازنمونه‌گیری بوت استراپ استفاده‌شده است که آماره  $t$  را به دست می‌دهد.

در این پژوهش مهم‌ترین شاخص‌های برازش PLS یعنی روایی سازه، روایی همگرا، پایایی ترکیبی و روایی واگرا بر اساس مدل بیرونی پژوهش که نشان‌دهنده رابطه سؤالات با سازه‌ها و روابط بین متغیرهای پنهان با متغیرهای آشکار را نشان می‌دهد در حداقل مجذورات جزئی به شرح زیر مورد استفاده قرار گرفته است:

روایی سازه ارتباط گویه‌ها یا همان سؤالات پرسشنامه را با سازه‌ها موردبررسی قرار می‌دهد. در واقع تا ثابت نشود پرسش‌های پرسشنامه، متغیرهای پنهان را به‌خوبی اندازه‌گیری کرده‌اند، نمی‌توان روابط را مورد آزمون قرارداد. در این پژوهش برای آنکه نشان داده شود متغیرهای پنهان به‌درستی اندازه‌گیری شده‌اند از روایی سازه استفاده‌شده است. در دور نخست مشخص

جدول ارائه شده است.

برای سنجش پایایی سازه‌های پژوهش از دو معیار پایایی ترکیبی<sup>۳</sup> (CR) و آلفای کرونباخ استفاده می‌شود. میزان این دو معیار برای تمامی سازه‌ها باید بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد. پایایی ترکیبی در مدل‌های ساختاری معیار بهتر و معتبرتری نسبت به آلفای کرونباخ به شمار می‌رود.

همان‌طور که یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۵ نشان می‌دهند آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۷ بوده بنابراین پایایی مورد تأیید است. مقدار پایایی ترکیبی (CR) نیز در تمامی موارد از آستانه ۰/۷ بزرگ‌تر است بنابراین پایایی سازه‌ها مطلوب است.

روایی واگرا سومین معیار سنجش برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش PLS است. روایی واگرا بر اساس روش پیشنهادی فورنل و لارکر به همبستگی پایین‌گویه‌های یک متغیر پنهان با سایر متغیرهای پنهان اشاره دارد.

بر اساس نتایج روایی سازه بار عاملی مشاهده در تمامی موارد مقداری بزرگ‌تر ۰/۶ دارد که نشان می‌دهد همبستگی بسیار مناسبی بین متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج مدل اندازه‌گیری مقدار بوت استرایپنگ (آماره t) در تمامی موارد از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است که نشان می‌دهد همبستگی بین متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هر سازه به‌درستی مورد سنجش قرار گرفته است و با عنایت به یافته‌های حاصل از این مقیاس می‌توان به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت.

روایی همگرا<sup>۱</sup> نشان می‌دهد چقدر متغیرهای یک سازه با همدیگر هم‌راستا هستند. روایی همگرا بر اساس مدل بیرونی و با محاسبه میانگین واریانس استخراج (AVE) بررسی می‌شود. در این پژوهش میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بزرگ‌تر از ۰/۵ است بنابراین روایی همگرا وجود دارد.

جدول ۴- خلاصه‌ی نتایج بررسی روایی سازه بر اساس مدل بیرونی پژوهش

سازه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	آماره تی
پدیده محوری	دانش محتوایی	۰/۸۳۶	۲۷/۹۳۵
	مهارت‌های راهبرانه	۰/۸۲۴	۲۴/۱۷۳
	توانایی‌های راهبرانه	۰/۸۵۱	۲۴/۱۲۷
	شایستگی‌های فردی شخصیتی	۰/۸۳۵	۳۲/۶۳۴
شرایط علی	جایگاه معنایی راهبری نهادینه	۰/۹۰۷	۶۳/۱۳۹
	فهم درست در تشخیص ماهیت امکانات راهبری	۰/۹۴۰	۸۷/۰۸
	تقویت دانش بافتاری-موضوعی راهبران	۰/۸۸۱	۴۰/۳۳۳
شرایط زمینه‌ای	انتخاب فایده‌انگاران راهبران	۰/۸۲۷	۲۵/۳۷۵
	ارزیابی عملکرد	۰/۸۷۷	۳۰/۲۲۶
	انطباق ناپذیری نهادی-دانشی	۰/۸۸۰	۳۵/۵۲۷
شرایط مداخله‌گر	ضعف اشتراک‌گذاری دانشی	۰/۹۱۱	۵۳/۷۴۹
	معنا بخشی هم‌افزا- از شایستگی حرفه‌ای	۰/۹۰۰	۳۶/۱۵۲
	سیاست‌گذاری مشخص در حوزه راهبری آموزشی	۰/۹۲۰	۵۳/۹۱۳
	تقویت عدالت توزیعی- فرهنگی	۰/۹۱۳	۳۲/۲۳۶
راهبردها	راهبر به‌مثابه‌ی هادی نه بازرس	۰/۹۱۶	۴۹/۷۳۹
	ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی	۰/۸۳۳	۱۷/۵۵۸
	توسعه طرح‌های خود راهبر	۰/۸۴۲	۲۳/۴۴۱
پیامد	ارتقای مهارت‌های کلامی-ارتباطی	۰/۸۸۳	۳۲/۱۶۵
	راهبر به‌مثابه‌ی تسهیل‌گر	۰/۸۲۴	۲۲/۹۲۹
	تعدیل روابط معلمان-مدارس	۰/۸۵۶	۱۶/۶۰۵
	تحقق عدالت و توانمندسازی آموزشی	۰/۸۵۶	۱۶/۶۰۵

<sup>3</sup> - Composite Reliability (CR)

<sup>1</sup> - Convergent Validity

<sup>2</sup> - Average Variance Extracted (AVE)

سازه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	آماره تی
	جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها توسط راهبران	۰/۸۰۷	۱۷/۸۵۲

منبع: برگرفته‌شده از یافته‌های رساله‌ی دکترت

جدول ۵- پایایی سازه‌های پژوهش

سازه‌های اصلی	پایایی ترکیبی (CR)	آلفای کرونباخ
راهبردها	۰/۸۸۹	۰/۸۱۲
شرایط زمینه‌ای	۰/۹۴۰	۰/۹۱۵
شرایط علی	۰/۹۳۸	۰/۹۱۲
شرایط مداخله‌گر	۰/۹۴۰	۰/۹۰۵
شایستگی‌های راهبران	۰/۹۰۳	۰/۸۵۷
پیامدها	۰/۹۰۹	۰/۸۶۸

منبع: برگرفته‌شده از یافته‌های رساله‌ی دکترت

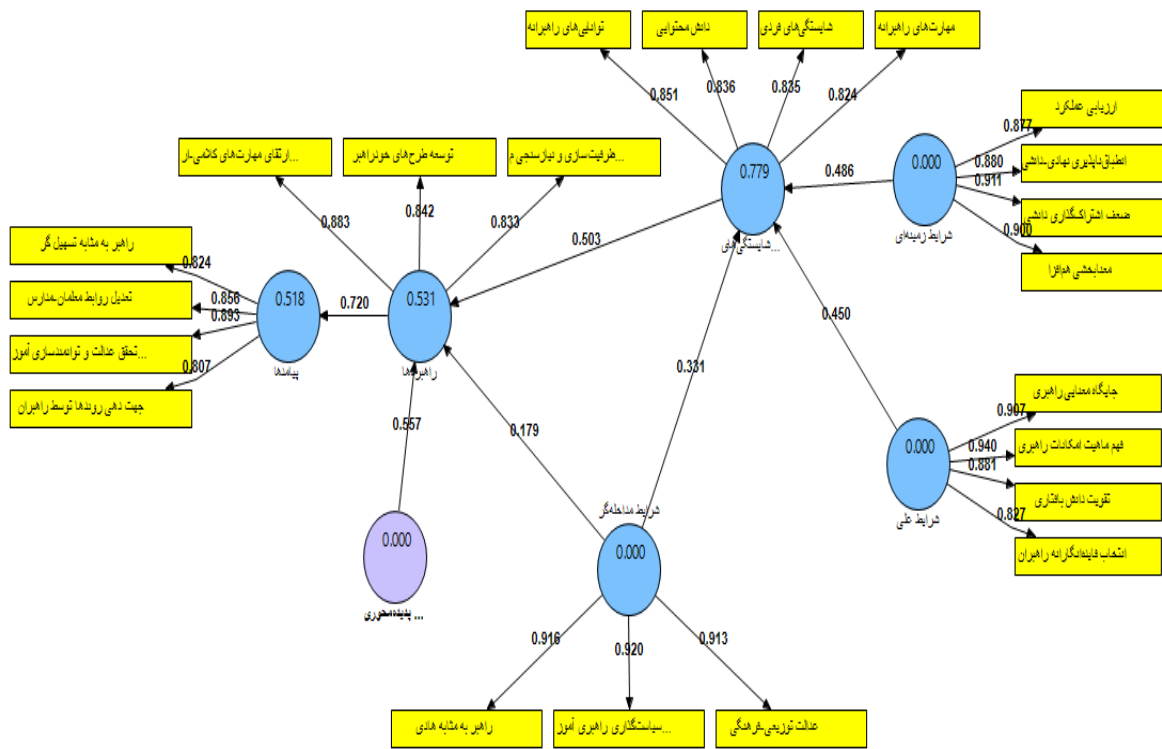
جدول ۶- ماتریس سنجش روایی واگرا

راهبردها	شرایط زمینه‌ای	شرایط علی	شرایط مداخله‌گر	شایستگی‌های راهبران	پیامدها
۰/۸۵۳					
۰/۲۱۷	۰/۸۹۲				
۰/۶۳۰	۰/۲۹۷	۰/۸۹۰			
۰/۵۴۰	۰/۳۴۴	۰/۵۸۶	۰/۹۱۶		
۰/۳۵۸	۰/۱۴۲	۰/۱۷۸	۰/۳۰۷	۰/۸۳۷	
۰/۴۲۹	۰/۳۱۷	۰/۳۹۱	۰/۶۷۱	۰/۶۱۸	۰/۸۴۶

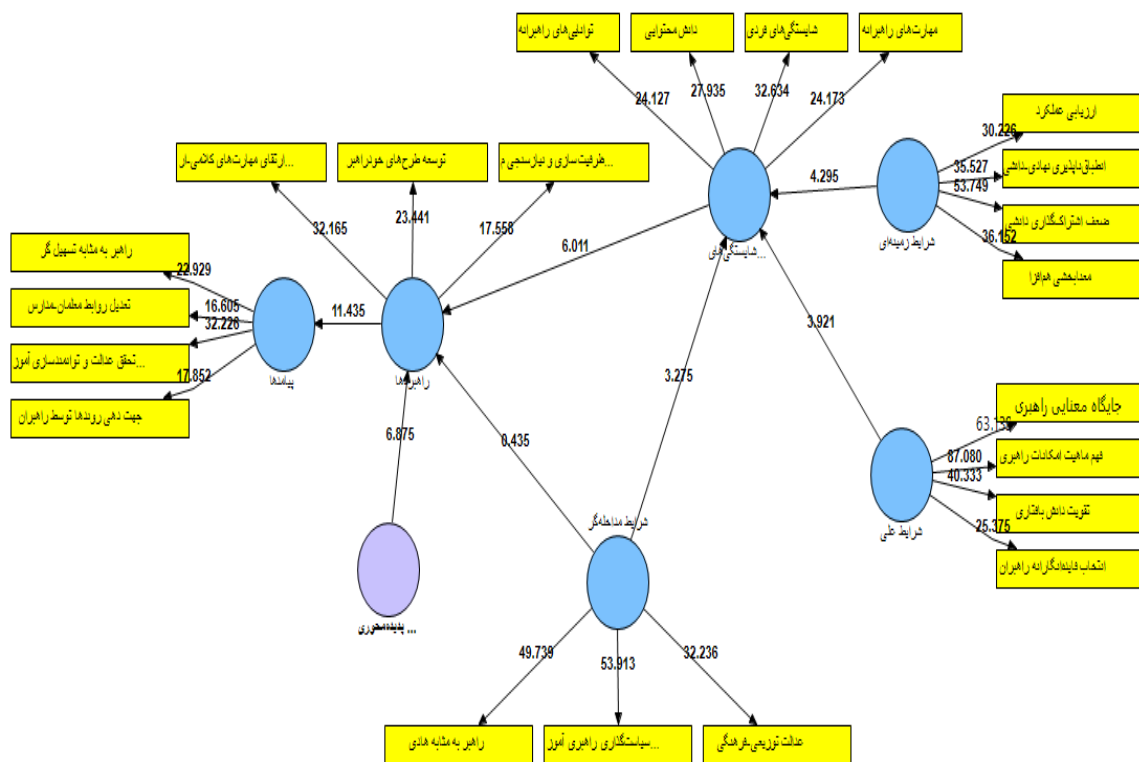
منبع: برگرفته‌شده از یافته‌های رساله‌ی دکترت

در هر یک از فرضیه‌های پژوهش بر اساس یک ساختار علی با تکنیک حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شده است. در این مدل که خروجی نرم‌افزار Smart PLS است خلاصه‌ی نتایج مربوط به بار عاملی استاندارد متغیرها ارائه شده است. آماره  $t$  و مقدار بوت استرپینگ برای سنجش معناداری روابط نیز در شکل ۲ و ۳ آمده است.

از آنجاکه با توجه به یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۷، جذر AVE که برای هر سازه گزارش شده است (قطر اصلی) از همبستگی آن با سایر سازه‌های مدل بیشتر است روایی واگرای قابل قبول برای این مدل وجود دارد و هر سازه در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با سازه‌های دیگر. با توجه به اینکه مدل درونی پژوهش روابط بین متغیرهای پنهان با یکدیگر را بررسی می‌کند رابطه متغیرهای مورد بررسی



شکل ۱- تکنیک حداقل مربعات جزئی مدل مفهومی پژوهش



شکل ۲- مدل مفهومی پژوهش (مقدار آماره t با بوت‌استرپینگ)

معیار استون- گیزر<sup>۱</sup> یا شاخص  $Q^2$  قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. برای محاسبه مقدار  $Q^2$  در نرم‌افزار PLS از تکنیک بلائندفولدینگ<sup>۲</sup> استفاده شده است. با استفاده از این تکنیک دو شاخص روایی به دست می‌آید: روایی متقاطع افزونگی<sup>۳</sup> (CV-Red)، روایی متقاطع اشتراکی<sup>۴</sup> (CV-Com)، که این مقادیر برای تمامی سازه‌های پژوهش مثبت به دست آمده است. همچنین مقادیر متغیرها عموماً در رنج ۰/۱۵ تا ۰/۳۵ یا بزرگ‌تر از ۰/۳۵ به دست آمده است؛ بنابراین قدرت پیش‌بینی سازه‌های پژوهش به صورت متوسط تا قوی برآورد می‌شود.

پس‌ازآنکه از صحت اندازه‌گیری سازه‌های پژوهش اطمینان حاصل شد روابط این سازه‌ها جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش میسر گردید. با توجه به تجزیه و تحلیل‌های آماری، نتایج حاصل از آزمون فرض‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که هر ۴ فرضیه تأیید شده‌اند؛ که جزئیات آن در جدول شماره ۷ ارائه شده است. درنهایت برازش مدل بیرونی موردبررسی قرار گرفته است. در این پژوهش برازش مدل ساختاری با استفاده از شاخص ضریب تعیین ( $R^2$ )، شاخص ( $Q^2$ ) و شاخص GOF استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله مقدار ضریب تعیین شایستگی‌های راهبران ۰/۷۷۹ گزارش شده است که مقدار قابل توجهی است؛ که ضریب تعیین سازه‌های درون‌زای مدل پژوهش مطلوب می‌باشد.

#### جدول ۷- خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌ها	متغیر مستقل	متغیر وابسته	بار عاملی	آماره t	نتیجه
فرضیه ۱	شرایط زمینه‌ای	شایستگی‌های راهبران	۰/۴۸۶	۴/۲۹۵	تأیید
فرضیه ۲	شرایط علی	شایستگی‌های راهبران	۰/۴۵۰	۳/۹۲۱	تأیید
فرضیه ۳	شایستگی‌های راهبران	راهبردها	۰/۵۰۳	۶/۰۱۱	تأیید
فرضیه ۴	راهبردها	پیامد	۰/۷۲۰	۱۱/۴۳۵	تأیید

منبع: برگرفته شده از یافته‌های رساله‌ی دکتری

به ضعف اشتراک‌گذاری دانشی از راهبری و راهبران شده است. از این رو، معنا بخشی هم‌افزا از شایستگی حرفه‌ای به خوبی تحقق نمی‌یابد امروزه، آموزش به‌مثابه‌ی هدف و ابزار جامعه‌ی دانایی محور مطرح است. این امر وجود نقش‌های «راهبری» در امر آموزش را به یک جایگاه بی‌بدیل مبدل ساخته است؛ اما به دلیل نهادینه نشدن جایگاه و مفهوم راهبری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، با «قلّت دانش محتوایی و موضوعی» (پدیده‌ی محوری) در این حوزه روبرو هستیم. این وضعیت خود را در فهم درست ماهیت امکانات راهبری نشان داده است. به این اعتبار، به دلیل سستی نقش و جایگاه، راهبران در یک وضعیتی قرار گرفته‌اند که تلقی از آن‌ها را به مدیر و یا بازرس فروکاسته است. راهبران به‌منظور غلبه بر گسست‌های ناشی از این وضعیت و قلّت دانش محتوایی، باید در لوای توسعه‌ی طرح‌های خود راهبر و ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی به ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی بپردازند. این امر منجر به کاهش محدودیت‌های رابطه‌ای و موانع بروز خلاقیت‌هایی می‌شود که جایگاه راهبر به‌مثابه هادی (نه بازرس) را به مخاطره انداخته و از این طریق مانع تحقق نقش تسهیلگری راهبران می‌شوند. تحقق نقش تسهیلگری با برکشیدن خلاقیت، انعطاف‌پذیری،

در ارتباط با مهم‌ترین شاخص برازش مدل در تکنیک حداقل مجذورات جزئی که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را ارزیابی می‌کند در این پژوهش شاخص GOF برابر ۰/۴۹ به دست آمده است بنابراین مدل از برازش مطلوبی برخوردار است؛ بنابراین مقدار نیکویی برازش در این مطالعه برابر است: رابطه‌ی ۱

$$GoF = \sqrt{(R^2) \times (Commuality)}$$

$$0.609 = (R^2)$$

$$0.389 = (Commuality)$$

$$GoF = \sqrt{0.609 \times 0.389} = 0.487$$

#### نتیجه‌گیری

با توجه به کدگذاری داده‌ها، خلاقیت محقق و نیز الهام از قضایای نظری می‌توان نتیجه‌ی حاکم بر الگوی شایستگی راهبران آموزشی مدارس روستایی/عشایری را این‌گونه بیان کرد که: عدالت توزیعی و فضای حاکم بر مناطق روستایی/عشایری در یک چرخه‌ی نهادی منجر به انطباق ناپذیری نهادی/دانشی و

<sup>3</sup>- Cross-validated Redundancy

<sup>4</sup>- Cross-validated Commuality

<sup>1</sup>- Stone-Geisser

<sup>2</sup>-Blindfolding

کند. به‌طور خاص، از دیدگاه توسعه منابع انسانی، این الگو یک ابزار کارآمد برای تجزیه و تحلیل نیازهای آموزشی است که می‌تواند بازخورد مفیدی در طراحی برنامه‌های آموزشی آینده برای راهبران مدارس در افزایش توانایی‌های آن‌ها در اثربخشی مدارس فراهم کند. این شایستگی‌های مهم را می‌توان آموخت و درک بیشتر از تأثیر آن‌ها می‌تواند به وزارت آموزش و پرورش کمک کند تا منابع را به‌طور مؤثرتری برای تجهیز راهبران مدارس به صلاحیت‌های مربوطه در رفع نیازها و چالش‌های آموزش ابتدایی به کار گیرد. این پژوهش وزارت آموزش و پرورش و ادارات وابسته را به اطلاعات مربوط به عملکرد حرفه‌ای رهبران مدارس مبتنی بر شایستگی در مدارس روستایی و عشایری در دوره آموزش ابتدایی مجهز می‌کند. این درک بینش عملی در مورد چگونگی مدیریت مؤثر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای رهبران مدرسه فراهم می‌کند. توسعه‌ی حرفه‌ای بخشی منسجم از اصلاحات در مدرسه است که یادگیری فردی و مشترک رهبران مدرسه را تقویت و به حداکثر می‌رساند همچنین می‌تواند به‌عنوان یک الگوی بومی مهم در اجرای دوره‌های رهبری آموزشی و تحصیلات تکمیلی ارائه شده توسط دانشگاه‌های بومی استفاده شود. نه تنها به دانش مدیریت رهبری می‌افزاید، بلکه دانش دانشجویان را در زمینه‌ی پیشرفت حرفه‌ای راهبری مدارس در متناسب‌سازی بومی سازگار با خواسته‌های آموزش ابتدایی گسترش و ارتقا می‌بخشد. به‌بیان دیگر کاربست این الگو در انتصاب و انتخاب راهبران آموزش ابتدایی کشور را قادر می‌کند تا تب علمی خود را از لحاظ انتخاب و انتصاب شایسته بسنجند و به‌عنوان یک قطب نما حرکت علمی خود را ارتقا کیفی نموده و آن را روشن نمایند.

### پیشنهادهات

- ۱) پیشنهاد می‌شود که استفاده از این الگو در تجزیه و تحلیل شکاف مهارت‌ها، یعنی مقایسه‌ی بین شایستگی‌های موجود و مورد نیاز سازمان آموزش و پرورش و معلمان راهبران آموزشی و تربیتی به‌طوری که در شرایط واقعی و با توجه به مقتضیات زمان و ملاحظات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در وزارت آموزش و پرورش ایران قابل اجرا باشد در دستور کار معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.
- ۲) پیشنهاد می‌گردد که معیارهای گزینش، به‌کارگیری و ارزیابی عملکرد، راهبران آموزشی و تربیتی بر اساس

رواداری فرهنگی و کاهش شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب از طریق جهت‌دهی با آموزش، ارزیابی/عملکرد دائمی مسیر طی شده را ممکن و با ظهور راهبردهای آموزشی جدید، شایستگی حرفه‌ای را محقق ساخته و در نتیجه منجر به توانمندسازی و عدالت آموزشی ذینفعان می‌شود. دانش، مهارت و توانایی عملکرد راهبر به‌عنوان یک راهبر فراتر از نقش و عنوان راهبر است. هر یک از راهبران با توجه به نفوذ خود در نزد معلمان شناخته می‌شوند کسانی که می‌توانند بیشترین نفوذ اجتماعی را بدون توجه به‌عنوان رسمی یا موقعیتی راهبر و بر اساس تمرین و یا عادات رفتاری رهبری خود در نزد معلمان داشته باشند بیشترین ابتکار عمل را در این خصوص داشته‌اند. یکی از انتظارات مهم در سطح مدارس روستایی و عشایری حضور راهبران آموزشی تربیتی باکیفیت بالا در هر مدرسه است زیرا آن‌ها رهبرانی تحول‌آفرین هستند که انتظار می‌رود تغییرات را به‌طور مؤثر هدایت کنند. تا زمانی که شرایط، بسترهای لازم، استراتژی‌ها و حمایت‌های لازم از فعالیت راهبران در سطح وزارت آموزش و پرورش دیده نشود، راهبران مدارس نمی‌توانند به شایستگی‌های بعدی مجهز شوند و روند را به‌طور شایسته آغاز کنند، از این‌رو، طراحی و توسعه الگوی شایستگی راهبری مدارس برای ایجاد راهبری آموزشی مؤثر که اصلاح و تغییر را به دنبال دارد، یک اولویت ضروری است. اگر راهبری مدارس از روی یک ساختار رفتاری مبتنی بر شایستگی‌ها مورد بررسی قرار گیرد و روی مهم‌ترین صلاحیت‌هایی که راهبران می‌توانند کسب کنند، تمرکز شود، راهبران در افزایش توانایی رهبری برای پاسخگویی به نیازهای آموزش موفق خواهند بود. راهبران باید دارای «دانش محتوایی (مرتبط با موضوعات راهبری)»، «مهارت‌های راهبرانه (مرتبط با تفکر راهبری)»، توانایی‌های راهبرانه و «شایستگی‌های فردی و شخصیتی» مرتبط با فعالیت راهبری باشند تا به بنیان‌های تفکر راهبری مجهز شده و از این طریق بتوانند محیط یادگیری مناسب (مشارکتی و حمایتی) و اهداف آموزشی (تعالی و عدالت آموزشی) را ایجاد کرده و ابعاد متکثر فرایند یادگیری را در «محیط‌های روستایی/عشایری» متحقق سازند. الگوی شایستگی راهبران مدارس، پیامدهای مهمی برای معلمان و رهبران آموزشی دارد. این پژوهش تلاش مهمی برای شناسایی مؤثرترین شایستگی‌های رهبران مدارس روستایی در افزایش اثربخشی مدارس روستایی و عشایری با در نظر گرفتن چالش‌های دوره آموزش ابتدایی از دیدگاه آموزش چندپایه است. چنین الگویی «اطمینان از حضور رهبران مدارس با عملکرد بالا در هر مدرسه» را افزایش می‌دهد. این امر می‌تواند به بهبود مدارس و اثربخشی کلی مدارس در سراسر کشور کمک

۶) پیشنهاد می‌شود که یک واحد درسی با عنوان «نظارت تحولی با راهبران شایسته، تسهیلگران آموزشی» در سطح دانشگاه فرهنگیان برای دانشجو معلمان کارشناسی ابتدایی طراحی و تدوین شود.

#### محدودیت‌های پژوهش:

- در این پژوهش محدودیت‌هایی وجود دارد از جمله:
- ۱) باوجود آنکه پژوهش‌های متعددی در ارتباط با پدیده‌ی شایستگی مدیران و معلمان در سطح مدارس شهری که بیشتر قیاسی و به دنبال شناخت ابعاد و مؤلفه‌های پدیده‌ی شایستگی انجام گرفته، اما پژوهش‌های بومی مرتبط با شایستگی راهبران با توجه به نوپا بودن فعالیت راهبری مشاهده نگردید. به‌ویژه این شکاف مطالعاتی در ارتباط با شایستگی راهبران در سطح مدارس روستایی و عشایری که به بسترها، شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردها و پیامدهای مرتبط با آن پرداخته باشند، کاملاً مشهود است.
  - ۲) گستردگی جامعه آماری راهبران آموزشی و تربیتی در سطح کل کشور و ناتوانی پژوهشگر در کنترل متغیرهای ناخواسته.

#### فهرست منابع

- ۱) اولی، اسماعیل، موسی پور، نعمت الله، یادگار زاده، غلامرضا (۱۳۹۸). *طراحی الگوی شایستگی معلمان شیمی دوره متوسطه دوم*. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی - سال نهم، شماره ۲۷، پاییز ۱۳۹۸، صص ۱۶۶-۱۲۹
- ۲) امامی میبدی، احمدعلی، رحیمیان، حمید، عباس پور، غیائی ندوشن، سعید (۱۳۹۸). *طراحی الگوی شایستگی های رهبری در دانشگاه های دولتی شهر تهران*. فصلنامه پژوهشهای مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع) (سال یازدهم، شماره ۲) شماره پیاپی ۳۶ (تابستان ۱۳۹۸، ۱۶۶-۱۳۷)
- ۳) جعفری راد، علی، زاهد بابلان، عادل، مراد ی، مسعود، ثمری، عیسی (۱۳۹۸). *طراحی الگوی مفهومی توسعه ی شایستگی مدیران مدارس متوسطه، نظریه‌ای داده بنیاد*. فصلنامه ی مطالعات توسعه ی اجتماعی- فرهنگی، دوره ی هفتم، شماره ی ۴، بهار ۹۸، صفحات ۱۸۸-۱۶۳
- ۴) فرحوش، معصومه، دانشور، میترا، فروزبخش، فیروزه، انصاریان، آذر (۱۴۰۰). *راهنمای عمل معلم در کلاسهای*

صلاحیت‌ها و شاخص‌های شناسایی شده در این پژوهش که خاص آموزش در سطح مدارس روستایی است تدوین گردد تا ضمن اینکه موجبات بهبود کیفیت آموزشی، ارتقای سطح توانمندی حرفه‌ای راهبران و معلمان کلاس‌های چندپایه گردد بتوان از عزل و نصب‌های ناعادلانه و به‌دور از شایسته‌سالاری، نشأت گرفته از انتخاب و تلقی فایده‌گرایانه از راهبری که زبان‌ها و ویرانی‌های غیرقابل جبران به بار خواهد آورد، جلوگیری نماید.

۳) پیشنهاد می‌شود که با توجه به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی فعالیت حرفه‌ای راهبری، دوره‌های آموزشی متناسب با ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی با هدف ارتقای سطح دانش، صلاحیت‌های حرفه‌ای، اخلاقی، ارتباطی و فنی راهبران آموزشی و تربیتی جهت ایجاد نظام راهبری و آموزشی پویا، کارآمد پاسخ‌گو و متعهد برگزار گردد؛ تا ملاک واقعی و عملی برای ارائه آموزش، ارتقاء و ترفیع راهبران را تعیین نمود.

۴) پیشنهاد می‌گردد که با برگزاری جلسات تبیینی-توجیهی کلیه مسئولین ستادی و صفی وزارت آموزش و پرورش را نسبت به شرح وظایف، انتظارات و... راهبران آموزشی تربیتی آگاه نموده و ضعف شناختی متولیان از راهبری را برطرف نموده تا راهبران با توجه به ماهیت پویای محیط‌های آموزشی و تغییر در نقش سنتی راهنمای تعلیماتی به راهبری آموزشی تربیتی، برای انجام وظیفه‌ی خود که همان نظارت تحولی است آماده شوند تا در دنیای متلاطم و متغیر آموزشی امروز به حیات علمی آموزشی و تربیتی خود با نوآوری و خلاقیت، اعتمادبه‌نفس و خودباوری و در سایه‌ی طرح‌های خود توسعه‌ای به توسعه‌ی حرفه‌ای خود و همکاران بپردازند.

۵) با تهیه‌ی دستورالعمل‌های یکپارچه در ارزیابی راهبران با توجه به تعریف همسان از تجربه و تخصص راهبری نسبت به نظارت دائمی نامحسوس عملکرد دائمی راهبران با تأکید بر ارزیابی کمی و کیفی، زدوبندهای گروهی در ارزیابی راهبران را کنار گذاشته تا شرایط لازم برای شناسایی ضعف‌های آموزش در مدارس روستایی و عشایری را فراهم‌شده و با تشخیص نارسایی‌های راهبران در این زمینه، پشتوانه علمی لازم برای ارتقای کیفی راهبران یا جایگزین کردن با راهبر دیگر مهیا گردد.

20001. Tel: 202-336-7016; Fax: 202-408-8072; e-mail: pubs@ccsso.org; Web site: <http://www.ccsso.org>
- 15) Kadri, K., Mansor, A. N., & Nor, M. Y. M. (2021). Principal and Teacher Leadership Competencies and 21st Century ,Teacher Learning and Facilitating Practices: Instrument Development and Demographic Analysis. *Creative Education*, 12, 2196-2215. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.129168>
- 16) Kim, Mi Song (2019). Developing a competency taxonomy for teacher design knowledge in technology enhanced learning environments: aliterature review Kim Research and Practice in Technology Enhanced Learning) pages 610–627 14:18 <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0113-4>
- 17) Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of Education 4.0: A conceptual framewor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 214–225.
- 18) Ljudvigová, Ivana. (2015). Vnútroňná motivácia, autonómia a medziľudské vzťahy ako základné prvky súčasného vodcovstva v organizáciách. In *Manažment podnikania a vecí verejných - dialógy : vedecko-odborný časopis Slovenskej akadémie manažmentu*. - Bratislava : Slovenská akadémia manažmentu, 2015. ISSN 1337-0510, 2015, roč. 10, b. 28, s. 31-41.
- 19) Lucy Widdowson ,Liz Rochester ,Paul J. Barbour , Alicia M. Hullinger.(2020).CompetencyGap: A review of the literature. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*2020, Vol. 18(2), pp.35-50. DOI: 10.24384/z9zb-hj74Academic PaperBridging the Team Coaching
- 20) 20- OECD (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- 21) Ruben, Brent D(2019). An Overview of the Leadership Competency Framework, DOI: 10.1108/978-1-78973-255-920191001 Rutgers, The State University of New Jersey 77 PUBLICATIONS 2,040 CITATIONS <https://www.researchgate.net/publication/333075961>
- 22) Seemiller, Corey & Whitney, Rich(2020). CREATING A TAXONOMY OF LEADERSHIP COMPETENCY DEVELOPMENT, University of La Verne [https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2020/01/19\\_1\\_Seemiller.pdf](https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2020/01/19_1_Seemiller.pdf)
- 23) Shet, S. V., Patil, S. V., & Chandawarkar, R. M. (2017). Framework for methodical review of Literature on leadership competencies, *Cogent Business and Management*, 4. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/23311975.2017.1309123>
- 24) Shyr, W. J. (2017). Developing the Principal Technology Leadership Competency Indicators for Technical High Schools in K-12 in Taiwan. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2085-2093.
- 25) Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of Education 4.0: A conceptual framewor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 214–225.
- چندپایه (اجرای آزمایشی). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. ناشر شرکت افست: تهران.
- ۵) معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۵). دستورالعمل اجرایی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس روستایی و کلاس های چند پایه (راهنمای فعالیت های آموزشی و تربیتی مدارس روستایی و کلاس های چند پایه). دفتر آموزش دبستانی وزارت آموزش و پرورش.
- ۶) معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۳). آیین نامه «چگونگی تشکیل و اداره کلاس های چند پایه». مصوبه هشتصدونود و پنجمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۹۳/۲/۲۹، دفتر آموزش دبستانی وزارت آموزش و پرورش.
- 7) Andrew J. Medina (2014). ELEMENTARY TEACHER LEADERS: THEORY AND METHODOLOGY OF DEVELOPMENT. In partial fulfillment of the requirements , For the Degree of Doctor of Philosophy .Colorado State University Fort Collins, Colorado Spring 2014
- 8) Anna Berestova, Natalya Gayfullina , Sergey Tikhomirov, (2020). Leadership and Functional Competence Development in Teachers: World Experience, *International Journal of Instruction* January 2020 Vol.13, No.1 e-ISSN: 1308-1470 [www.e-iji.net](http://www.e-iji.net)
- 9) Anna Berestova, Natalya Gayfullina, Sergey Tikhomirov, (2020). Leadership and Functional Competence Development in Teachers: World Experience, *International Journal of Instruction* January 2020 Vol.13, No.1 e-ISSN: 1308-1470 [www.e-iji.net](http://www.e-iji.net)
- 10) Bharwani, S., & Talib, P. (2017). Competencies of hotel general managers: A conceptual Framework. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29, 393–418. doi: 10.1108/IJCHM-09-2015-0448
- 11) Covalciuc, Marina & Kerleguer, Gautier (2019). Leadership Competencies Development through Game-Based Learning, Swede <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1323314/FULLTEXT01.pdf>
- 12) Dallas Hambrick Hitt, Coby V. Meyers, Dennis Woodruff, , Guorong Zhu (2019). Investigating the Relationship Between Turnaround Principal Competencies and Student Vol 103, Issue 3, 2019 189-209 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0192636519871618>
- 13) Hini fatimah, Syahrani (2022). Leadership Strategies In Overcoming Educational Problems. *Indonesian Journal of Education (INJOE)* Vol. 2 No. 3, December 2022, pages: 282~290e-ISSN: 2810-059X 282
- 14) Jobs for the Future & the Council of Chief State School Officers. (2017). *Leadership Competencies for Learner-Centered, Personalized Education*. Boston, MA: Jobs for the Future. Washington, DC



- Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5), 214–225
- 26) Wendy Pan, H., Nyeu, F., & Cheng, S. (2017). Leading school for learning: Principal practices In Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 168-185. doi: 10.1108/JEA-06-2016-0069
- 27) Young, T. L. (2016). A qualitative phenomenological study of managers to reduce conflict between flight attendants after a merger (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- 28) Zuzana Skorková (2016). Competency models in public sector 3rd International Conference on New Challenges in Management and Organization: Organization and Leadership, 2 May 2016, Dubai, UAE92



## **Concepts and Categories of Competent Leader Model in Rural and Nomadic Multi-grade schools of the Ministry of Education of Iran**

### **Abstract**

The present study was conducted to design a suitable model for the competencies of educational leaders of rural and nomadic primary schools of the Ministry of Education of Iran. This research is based on the purpose of developmental and applied research and in terms of nature and methodology is one of the mixed research that has been done in two stages: qualitative and quantitative. In the first stage, qualitative research based on data theory and using a purposeful approach and applying saturation criteria, in-depth interviews were conducted with 21 expert participants for a total of 1044 minutes and the data based theory method was used to analyze the interviews. A total of 684 open or primary code were extracted. From a total of number of open codes, 112 basic concepts were extracted. In the next stage, the basic concepts were classified into 22 cohesive categories according to the aspects of similarity and semantic difference. In the second stage, quantitative research by preparing a researcher-made questionnaire including 112 specialized questions with a five-point Likert scale. These questions are classified into 22 sub-structures and 6 main structures with high validity and reliability. Cronbach's alpha of all variables was greater than 0.7. The final questionnaire with a sample of 311 people was distributed among the educational leaders of rural and nomadic schools. The raw data obtained from the statistical population has been analyzed using appropriate statistical techniques of SPSS and Smart PLS software and the conceptual model of the research has been approved.

**Keywords:** competency, competency model, leader, multi-grade class