

## طراحی الگوی شایستگی راهبران آموزشی تربیتی مدارس روستائی و عشایری در مقطع ابتدایی وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر روش داده بنیاد

نورمحمد سلطانی<sup>۱</sup>، محمدرضا ربیعی مندجین<sup>۲\*</sup>، محمد حاکک<sup>۳</sup>، مینا جمشیدی اوانکی<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup>دانشجوی دکتری، گروه مدیریت دولتی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران  
<sup>۲</sup>استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحدتهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (عهده دار مکاتبات)  
<sup>۳</sup>دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران  
<sup>۴</sup>استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحدتهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
تاریخ دریافت: بهمن ۱۳۹۹، اصلاحیه: اردیبهشت ۱۴۰۰، پذیرش: خرداد ۱۴۰۰

### چکیده

هدف از اجرای پژوهش، طراحی الگوی شایستگی راهبران آموزشی مدارس روستائی متناسب با وضعیت واقعی آموزش و پرورش است که با روش آمیخته انجام گرفت. این پژوهش کیفی و مبتنی بر نظریه داده بنیاد و با استفاده از رویکرد هدفمند و به کارگیری معیار اشباع نظری، مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته با ۲۱ نفر از متخصصان انجام گرفته است. در کدگذاری باز، از مجموع مصاحبه‌های انجام گرفته با متخصصان این حوزه، در کل ۶۸۴ کد باز یا اولیه استخراج شد. از مجموع کدهای باز، ۱۱۲ مفهوم پایه استخراج شد. در مرحله بعد مفاهیم پایه با توجه به وجوه مشابهت و افتراق معنایی، در ۲۲ مقوله انسجام‌بخش طبقه‌بندی شدند. شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران مدارس به عنوان پدیده محوری، نقطه ثقل تحلیل داده بنیاد و گرانیگاه مسئله تلقی می‌شود که با تشریح این پدیده محوری در پاسخ به پرسشهای پنجگانه در ۲۲ مقوله انسجام‌بخش شامل: شرایط علی (نهادینه کردن جایگاه معنایی راهبری، فهم درست در تشخیص ماهیت امکانات راهبری، تقویت دانش بافتاری/موضوعی راهبران، انتخاب‌فایده- انگارانه راهبران)، پدیده محوری (دانش محتوایی، مهارت‌های راهبرانه، توانایی‌های راهبرانه، شایستگی‌های فردی- شخصیتی)، شرایط مداخله‌گر (ارزیابی/عملکرد دائمی راهبران، انطباق ناپذیری - نهادی/دانشی، ضعف اشتراک‌گذاری دانشی، معنابخشی هم‌افزا از شایستگی حرفه‌ای)، شرایط زمینه‌ای (سیاست‌گذاری مشخص در حوزه راهبری آموزشی، تقویت عدالت -توزیعی/فرهنگی، راهبر به مثابه -هادی نه بازرس)، راهبردها (ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی، توسعه طرح‌های خودراهبر، ارتقای مهارت‌های کلّامی/ارتباطی)، پیامدها (راهبر به مثابه تسهیل‌گر، تعدیل روابط معلمان/مدارس، تحقق عدالت و توانمندسازی آموزشی، جهت دهی و اولویت بخشی به روندها توسط راهبران) مورد تحلیل قرار گرفته شده‌اند.

**واژه‌های اصلی:** شایستگی، الگوی شایستگی، راهبر، مدارس چندپایه

### ۱- مقدمه

گرفت مشخص شد که کم استقبال ترین مدارس از نظر جذب معلمان با کیفیت و شایسته، مدارس ابتدایی مناطق دورافتاده روستایی و عشایری هستند که نسبت بیشتری از کودکان محروم و متعلق به قبایل و عشایر و اقلیت های زبانی در آنجا مشغول به تحصیل می شوند [۲۶]. در کشور ما ایران در راستای توجه بیشتر به آموزش و توسعه شغلی معلمان و هماهنگ کردن عرضه و تقاضای معلمان با کیفیت برای نیاز های آموزشی مدارس روستایی و عشایری برنامه هایی از طرف وزارت آموزش و پرورش طراحی، تدوین و اجرا گردیده است. چرا که بیش از ۷۰۰۰۰۰ دانش آموز در ۵۲۰۰۰ مدرسه روستایی و عشایری چندپایه آموزش می بیند که

آموزش و پرورش قلب آماده سازی نسلهای حال و آینده برای پیشرفت در دنیای رقابت است [۲۴]. بسیاری از نظام های آموزشی با یک چالش استرس زا در بکار گیری فارغ التحصیلان (و نگهداری آن ها پس از استخدام) با کیفیت بالا به عنوان معلم به ویژه در مناطق محروم (روستایی و عشایری) مواجه هستند. کمبود معلم در بسیاری از کشورهای در حال رشد، نظام های آموزشی را بر آن داشته تا برای هماهنگ کردن عرضه و تقاضای معلمان با کیفیت برای نیاز های آموزشی خود استراتژی های مختلفی را طراحی نمایند. در تحلیلی که توسط OECD<sup>۱</sup> انجام

\*M.rabiee2012@yahoo.com

<sup>۱</sup> - Organisation for Economic Cooperation and Development

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 و از طرفی فقدان الگوی علمی و بومی توسعه یافته در مورد شایستگی‌های رهبری راهبران مدارس ابتدایی روستایی و عشائری نیاز به مطالعه برای شناسایی شایستگی‌های رهبری راهبران را حیاتی ساخته است. الگویی که بتواند از یک طرف به شایستگی‌های راهبران و از طرف دیگر به شرایط فعلی، بسترها و زمینه‌هایی که رهبری را در بطن خود رشد داده یا محدود نموده، توجه نماید. باتوجه به توضیحات فوق، مسئله اصلی این پژوهش، فقدان چارچوبی مناسب برای طراحی و تبیین شایستگی‌های رهبری راهبران آموزشی تربیتی به منظور، فراهم نمودن امکان پرورش شایستگی‌های رهبران معاونت آموزش ابتدایی سازمان آموزش و پرورش است؛ بنابراین، هدف کلی پژوهش، طراحی الگوی شایستگی‌های رهبران در مدارس ابتدایی روستایی و عشائری معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش است.

### ۳- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

#### ۳-۱- شایستگی

در مورد مفهوم شایستگی تعریف واحد و مشخصی وجود ندارد و همه صاحب‌نظران، نظریه پردازان و مدیران در ارائه یک تعریف دقیق و صحیح از شایستگی با مشکل مواجه بوده‌اند. شایستگی توانایی اثبات شده فرد برای انجام یعنی داشتن دانش، مهارت و خصوصیات شخصی مورد نیاز برای تأمین خواسته‌ها یا نیازهای خاص یک موقعیت خاص است [۱۷]. در دیدگاهی نزدیک شت و همکارانش<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) بیان می‌کنند که شایستگی یعنی توانایی به کارگیری استفاده از دانش، رفتارها، ویژگی‌های شخصی، توانایی‌ها و مهارت‌ها برای کارها یا عملکردهای مهم هنگام کار در یک نقش و موقعیت مشخص اشاره دارد [۳۰]. همچنین شیر<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) شایستگیها را به عنوان ویژگیهای زمینه‌ای و توانایی‌های ذهنی و جسمی یک فرد توصیف می‌کند که به صورت علی به عملکرد شغلی اثربخش مربوط می‌شود [۳۱]. در فرآیند جدید استخدامی ما در خصوص انتخاب شغلی کارکنان در فرآیند سنتی صحبت می‌کنیم در مورد دانش فنی حال حاضر آنها، انتخاب نوع صلاحیت و شایستگی آن‌ها با توجه به سرعت در حال تغییر محیط کسب و کار که به تغییر به عنوان یک ارزش نگاه می‌شود، صحبت می‌کنیم. روابط بین فردی، ارتباط مؤثر، کار تیمی، تمایل به حمایت از تغییر، توانایی برای یادگیری سریع از ارزش‌های مورد انتظار سازمان هستند. در این فرآیند استخدام بر نتایج حاصل بر ارزیابی از کل شایستگی‌های فرد تأکید می‌گردد [۳۵].

نزدیک به ۳۰۰۰ رهبر آموزشی فعالیت نظارت و راهنمایی آموزشی را در این مدارس بر عهده دارند [۳۱]. یکی از این طرح‌ها به استناد ماده ۳ آیین‌نامه «چگونگی تشکیل و اداره کلاس‌های چند پایه» [۱۱] اجرای دستورالعمل راهبران آموزشی و تربیتی در سطح مدارس روستایی و عشائری است. راهبران مدارس به عنوان عوامل اصلی تغییر در اصلاحات مدارس بیشترین نقش و تأثیر را در ساختن یک اکوسیستم یادگیری موثر در راستای آماده‌سازی معلمان و به تبع دانش‌آموزان را برای آینده، بر عهده دارند. راهبران باید خواسته‌های بیرونی را با نیاز اصلی برای سازماندهی و مهندسی مجدد مدارس به ویژه مربوط به فرآیندهای یادگیری و آموزش متعادل کنند...

### ۲- بیان مساله

گرچه از سال تحصیلی ۱۳۹۵ در ساختار آموزش و پرورش پست رهبری تعریف و راهبران در این سمت به کار گرفته شده‌اند اما اجرای دستورالعمل راهبران آموزشی تربیتی [۱۰] در عمل با مشکلات عدیده‌ای که در نشست‌های علمی راهبران و مسئولین به کرات به آن اشاره شده، مواجه شده که نیاز به بررسی و چاره‌اندیشی دارد. از جمله این مسائل و مشکلات عبارتند از: عمر کم تفکر فعالیت رهبری 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 مولفه‌های شغلی، عوامل محرک یا بازدارنده شایستگی‌های راهبران، سختی‌ها و مشکلات خاص آن توجه کافی نگردد.

عده‌ای از راهبران و معلمان و بیشتر مسئولین، رهبری را به معنای مدیریت می‌بینند نه در نقش متخصص آموزشی و هرساله شاهد جایگزین نمودن تعدادی از راهبران و هدر رفت هزینه‌های توانمندسازی و بهبود هستیم. همه تعریفی یکسان از رهبری 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 رهبری در سیاست‌گذاری‌ها این حوزه، با قلت دانش محتوایی و موضوعی روبرو هست. این وضعیت در فهم درست ماهیت امکانات رهبری اثرگذار است. معیارهای ارزیابی عملکرد، گزینش و بکارگیری راهبران آموزشی و تربیتی بر اساس صلاحیت‌ها و شاخص‌های خاصی نیست لذا نمی‌تواند موجبات بهره‌وری مدارس و اثربخشی راهبران و معلمان گردد و از عزل و نصب‌های ناعادلانه و به دور از شایسته‌سالاری که زیان‌ها و ویرانی‌های غیر قابل جبران به بار خواهد آورد، جلوگیری کرد.

با بررسی‌ها و مطالعه منابع علمی و کسب اطلاع از متخصصان مدیریت راه حل این مسائل در طراحی و تبیین الگوی شایستگی‌های راهبران آموزشی و تربیتی در سازمان آموزش و پرورش دیده می‌شود. گرچه الگوهای مختلفی در مورد شایستگی رهبری مدرسه وجود دارند اما این

<sup>۲</sup> - Shet, S.V. Patil, S.V. and Chandawarkar, M.R

<sup>۳</sup> - Shyr

پورازنیک<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) نقل از زوزانا اسکوکوا (۲۰۱۶) یک رویکرد جامع برای ایجاد الگوی شایستگی ارائه داد [۳۲]. الگوی جامع شایستگی مدیریتی برای ارزیابی یک رویه مدیریتی سه بعد اصلی از شایستگی ها را باید ارزیابی کند. زمانی که مدیران و رهبران را انتخاب می کنیم باید با استفاده از الگوی جامع شایستگی - توانایی دانش، مهارت های کاربردی و بلوغ اجتماعی هر مدیر و رهبر را ارزیابی کنیم. مدیران و رهبران باید واجد شرایط فوق باشند تا بتوانند کار خود را انجام دهند [۳۵]. پورازنیک فرمول زیر را در رابطه با شایستگی ارائه نمود:

$$HQ = f(SQ, AQ, KQ) \quad (۱)$$

HQ کل شایستگی فرد تابعی از شایستگی های: بلوغ اجتماعی - دانش حرفه ای و مهارت های کاربردی فرد است.

$$SQ = SQ_1, SQ_2, SQ_3, SQ_4, \dots$$

$$AQ = AQ_1, AQ_2, AQ_3, AQ_4, \dots$$

$$KQ = KQ_1, KQ_2, KQ_3, KQ_4, \dots$$

الگوی شایستگی فوق بر مبنای سه رکن قرار داد: بلوغ اجتماعی - دانش حرفه ای و مهارت های کاربردی [۲۷].  
کانول و یونگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) نیز معتقدند که پیامد اصلی تدوین و به روزرسانی شایستگی های رهبران و مدیران مدارس، افزایش محسوس انتظارات عملکردی از رهبران آموزشی و افزایش یادگیری دانش آموزان میباشد [۱۵].

الگوهای شایستگی رویکردی یکپارچه و هماهنگ را برای طراحی زیر سیستم های مدیریت منابع انسانی ارائه می دهند. این سیستم، طراحی نظام های جذب، بهبود عملکرد، رشد کارکنان، برنامه ریزی توسعه مسیر ترقی شغلی، برنامه ریزی موفقیت، ارزیابی عملکرد و پرداخت و ... را شامل می شود؛ بنابراین سرمایه گذاری سازمان آموزش و پرورش در ایجاد و توسعه الگوی شایستگی راهبران مزایای فراوان و کاربردهای موفقیت آمیزی را مانند موارد زیر در پی داشته باشد:

- برقراری پیوند و ارتباط مستقیم بین شایستگی های فردی راهبران و هدفها و استراتژی های سازمان آموزش و پرورش.
- توسعه مجموعه شایستگی های مورد نیاز برای نقش و موقعیت خاص راهبری، تخصیص متناسب و درست معلمان در پست راهبری
- فراهم آوردن امکان کنترل و اصلاح یک مجموعه شایستگی، زیرا که این شایستگی ها اعتبار خود را از عملکرد واقعی و ارزیابی هدفهای استراتژیک گرفته اند.
- تسهیل انتخاب، ارزیابی، آموزش و توسعه معلمان راهبر و کمک به تسهیل تصمیم گیری در مورد خط مشی و استراتژی های سازمان آموزش و پرورش در زمینه فعالیت راهبری.
- پژوهش حاضر درصدد است تا به ارائه ی الگوی ویژگیها و شایستگیهای معلمان راهبر بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش بپردازد.

در ارتباط با شایستگی افراد سؤال کلیدی این است که: پتانسیل یک فرد چیست؟ چگونه او می تواند به بقا و بهره وری سازمانی کمک کند چیست؟

ایوانا<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) بیان می کند که راز عملکرد بالا و رضایت در کار نیاز عمیق انسان به هدایت در زندگی است آن چیزی که باعث می شود تا چیز های جدید را یاد بگیریم و در ارتباط با خودمان و دنیای خودمان بهتر عمل کنیم، شایستگی است [۲۲].

جدول (۱): مطالعات مربوط به شایستگی منابع انسانی

ردیف	مراحل مطالعات شایستگی در مدیریت منابع انسانی	تاکید مطالعات شایستگی	مطالعه کنندگان شایستگی منابع انسانی
۱	مرحله اول	مشاهده شایستگی های فردی	(White - 1959; McClelland - 1973; Boyatzis - 1982; Schroder - 1989; Woodruffe - 1992; Spencer - Spencer - 1993).
۲	مرحله دوم	ارائه مدل های شایستگی در سازمان ها	(Mansfield - 1996; McLagan - 1997; Lucia - Lepsinger - 1999; Rothwell - Lindholm, 1999)
۳	مرحله سوم	شناسایی شایستگی های محوری مورد نیاز برای به دست آوردن مزیت رقابتی	(Pralhad - Hamel - 1989; Ulrich - Lake - 1991; Rothwell - Lindholm - 1999; Delamare - Wintertone - 2005).

تحقیقات زیادی پیرامون شایستگی - رویکرد شایستگی گسترده - و اجرای مدیریت مبتنی بر شایستگی در بخش عمومی انجام گرفته است. در جدول شماره ۱ مطالعات مربوط به شایستگی منابع انسانی مراحل و تاکیدات شایستگی از نگاه بزرگان علمی این رشته ارائه شده است.

### ۳-۲- الگوی شایستگی

الگوهای شایستگی ابزاری کلیدی در سیستم های منابع انسانی در اجرا و عمل هستند. سیستم های مدیریت دولتی در طول ۳۰ سال گذشته در سراسر جهان تحت تاثیر اطلاعات عمده ای قرار گرفته است. در حال حاضر هم مدیریت شایستگی در حالت تاثیر پذیری از این اطلاعات است. الگوی شایستگی اجازه می دهد تا در درجه اول مجموعه ای از شایستگی ها را که برای انجام مناسب و یا مثال زدنی یک کار در زمینه نقش و مسئولیت تقبل شده یک کارمند مورد نیاز است، شناسایی شود [۳۲].

<sup>5</sup> - Porvaznik

<sup>6</sup> - Canole & Young

<sup>4</sup> - Ljudvigová, Ivana

سیستم مدرسه را به طور موثر تغییر دهند. اگر راهبران مدرسه قادر به انجام صحیح وظیفه جدید نباشد، هیچ مدیر مدرسه ای از هیچ تغییری در مدرسه استقبال نخواهد کرد. راهبران با حمایت از همکاران جوان که می توانند سریعتر با کار سازگار شوند، مهارت های حرفه ای خود را بهبود می بخشند. این امر به بهره وری بیشتر و توانایی بهبود روند آموزشی کمک خواهد کرد. مهمترین خصوصیات شخصی یک معلم رهبر توانایی تصمیم گیری، ابراز عقیده و طرح ایده های جدید است. این بدان معناست که بیشتر پاسخ دهندگان بر این باورند که معلم رهبر شخصی است که دارای موقعیت رهبری است و هرگونه تغییر در روند آموزشی ایجاد می کند. آنها با توجه به خصوصیات مانند «توانایی کار در گزینه» آماده به اشتراک گذاشتن هستند، آنها این فرض را تأیید می کنند که از یک رهبر به عنوان شخصی که بتواند دیگران را هدایت کند، تعریف می کنند» [۱۳].

در پژوهشی دیگر که توسط کین و عبدالکریم<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۹) در خصوص درک و توزیع شایستگی های 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 دوره تحصیلی به جای انباشت دانش و رشد مخزن دانشی، باید در چگونگی هدایت و تاثیرگذاری نقش معلمان در مورد یادگیری شایستگی داشته باشند، [۲۵]. «در واقع تغییرات، یادگیری را با خود به همراه دارد راهبران باید ضمن داشتن علاقه عمیق شخصی به یادگیری، متعهد به کمک کردن در یادگیری معلمان باشند ابتدا یادگیرنده باشند سپس رهبر [۳۴]». رهبری رهبران می تواند در سایه یادگیری آنها رخ دهد که در نتیجه آن فرصت های جدیدی را برای افزایش عملکرد مدارس مهیا می کند. تمرکز اصلی شایستگی و توانایی راهبران در این الگو توانایی یادگیری است، بعد از آن شایستگی یکپارچگی و پاسخگویی است. همانطور که مدارس مانند سازمان ها به آموزش اخلاقی جوانان کمک می کنند، رهبران مدارس باید ثابت کنند که با حفظ رهبری اخلاقی در فعالیت روزمره خود نسبت به ایجاد جوامع اخلاقی توانایی دارند. سازمان ها برای عملی ساختن ابتکارات کیفی خود به فرهنگ اخلاق نیاز دارند که این فرهنگ اخلاق مهمترین متغیر برای تداوم عملکرد سازمان ها و پاسخگو بودن آنها نسبت به مسئولیهایشان است. به زبان ساده الزام اخلاقی رهبری حرفه ای در کانون اصلی فعالیت رهبری قرار دارد. در ادامه ۸ شایستگی مهم دیگر در حلقه بعدی الگوی شایستگی معلمان رهبر قرار دارد که عبارتند از: مهارت در برقراری ارتباط موثر، مهارت در همکاری موفق، تفکر انتقادی، توانایی خلاقیت و نوآوری، تصمیم گیری و داشتن صلاحیت انتخاب، توانایی حل مسئله، هدایت و مدیریت تغییر و کارآفرینی علاوه بر آنها دو توانایی دیگر هم در این الگو طراحی شده اند که عبارتند از: مهارت در استفاده از فن آوری ها و هوش هیجانی. این شایستگی ها، شایستگی های بین فردی و

معلم رهبر<sup>۷</sup> همانند مفاهیم دیگر در بیش از چند دهه دچار تغییر و تحول شده است؛ بنابراین روی تعریف، ماهیت و نقشهای معلم رهبر اتفاق نظری وجود ندارد [۲۵]. ایده اصلی معلم رهبر صرفنظر از نقشهای رسمی یا غیررسمی معلم رهبر، در نفوذ معلمان بر دیگر همکاران برای کمک به بهبود مدرسه یا عملکرد آموزشی بنا شده است [۱۶]. چنگ و سز تو (۲۰۱۶) برخی از محققان معلم رهبر را به عنوان معلم یا مربی همکار تعریف نموده اند؛ که نقشهای رسمی و غیررسمی از قبیل رهبری جامعه یادگیری حرفه ای<sup>۸</sup> (PLC) را برعهده دارد [۱۳].

معلمان رهبر به عنوان پشتیبان سایر معلمان، کاتالیزورهای یادگیری معلمان و مشارکت دهندگان معلمان در تصمیم گیری تعریف می شوند. یافته ها حاکی از آن است که معلمان رهبر تمایل دارند که تجربه بیشتری داشته باشند، دارای آموزش رسمی باشند و ضمن انجام وظایف رهبری، تمام وقت یا نیمه وقت آموزش دهند. علاوه بر این، رهبران معلم فعالیت هایی را انجام می دهند که به ایجاد اعتماد و تبادل دانش و تجربه بین همکاران کمک کرده، آنها زمینه سازمانی را بررسی می کنند، مهارت ها و اعتماد به نفس دیگران را توسعه می دهند و برای تغییر تلاش می کنند. علاوه بر این، دلایل هدایت معلمان توسط راهبران معلم شامل علائق شخصی (مانند رضایت ذاتی، مزایای شخصی و انگیزه)، دلایل حرفه ای (شامل بهبود تدریس، کمک / همکاری، گسترش دیدگاه شخصی و رشد حرفه ای) است. راهبری معلم به معنای آموزش مداوم است در ساختار اجتماعی آموزش ابتدایی و در عین حال مراقبت از سایر معلمان. آنت رز و همکارانش<sup>۹</sup> (۲۰۱۹) راهبری را به عنوان «فرایندی که معلمان، به طور جداگانه یا جمعی، بر همکاران، مدیران و سایر اعضای جامعه مدرسه برای بهبود شیوه های آموزش و یادگیری با هدف افزایش یادگیری و پیشرفت دانش آموزان تأثیر می گذارند» تعریف نموده اند [۱۴]. رهبران معلم می توانند منبع مهمی برای تحقق تلاش های ما برای بهبود مستمر مدارس باشند. دانش آنها در زمینه تدریس و فضای کلاس نشان می دهد که آنها می توانند نقش مهمی در ارتقا و حمایت از تغییر در عملکرد تدریس داشته باشند.

امروزه موضوع شایستگی رهبری و مدیریت از مباحث جدید علم مدیریت بوده و در این زمینه تحقیقات گسترده ای انجام گرفته است در پژوهشی در کشور روسیه که توسط برستووا و همکارانش<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۰)، در ارتباط با رهبران مدرسه انجام گرفته چنین ارایه شده «در حالی که مدارس بطور مداوم برنامه های مربوط به اثربخشی مدرسه را آغاز می کنند، رهبران مدرسه باید خود را به شایستگی های بعدی مجهز کنند تا

<sup>7</sup>- teacher leadership

<sup>8</sup>- professional learning community

<sup>9</sup>- Annette Rose, Mary, Louise Geesa, Rachel & Stith, Krista

<sup>10</sup>- Anna Berestova, Natalya Gayfullina, Sergey Tikhomirov

<sup>11</sup> - Tai Mei Kin, Omar Abdull Kareem

سازگاران ای هستند که راهبران مدارس باید داشته باشند تا با محیط کار تعامل برقرار کنند و کارآمدتر باشند [۲۶]. علاوه بر دو پژوهشی که در ارتباط با شایستگی های رهبران آموزشی که در بالا اشاره شد تحقیقات دیگری پیرامون شایستگی های 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 شایستگی های راهبران بپردازد یافت نشد و پژوهش های نزدیک به این موضوع در جدول شماره ۲ ارائه شده اند.

جدول (۲): یافته های پژوهش های داخلی انجام شده شایستگی های راهبران آموزشی

ردیف	پژوهشگر	یافته های پژوهش ها
۱	مبیدی و همکاران (۱۳۹۸)	۸۸ شایستگی در قالب هشت مؤلفه اصلی شامل: مهارتها، تواناییها، ویژگیهای شخصیتی، ویژگیهای اخلاقی، اعتبار، دانش، بینش و نگرش طبقه بندی شد
۲	اولی و همکاران (۱۳۹۸)	شایستگی معلمان شیمی در حوزه دانش و مهارت شامل شش بُعد مدیریتی، فناوری - پژوهش، دانش موضوعی، فرهنگی، تدریس حرفه ای و دانش تربیتی و در حوزه نگرش و صفات رفتاری، شامل سه بُعد فردی، رفتاری - اجتماعی و حرفه ای است. بُعد دانش و مهارت، ۳۱ مؤلفه و در بُعد نگرش و صفات رفتاری، ۱۸ مؤلفه و در مجموع ۵۱ مؤلفه به دست آمد
۳	بجانی و همکاران (۱۳۹۸).	مقوله ها ذیل عناوین شرایط علی شامل بهره وری و عوامل اداری، پدیده محوری یا همان شایستگی مدیران ورزشی شامل شایستگی سخت، شایستگی نرم، شایستگی رقابتی، عامل استراتژیها شامل آموزشی و کنترل و نظارت، عوامل زمینه ای شامل بسترهای رفتاری و بسترهای رسمی، شرایط مداخله گر شامل انگیزشی، محیطی و سازمانی و پیامدها شامل رشد و توسعه و رکود سازمانی مدیران در قالب پارادایم کدگذاری تعیین شدند
۴	جعفری راد و همکاران (۱۳۹۸)	۱۷ مقوله ی 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 مورد نیاز، نگرش مورد نیاز، مهارت مورد نیاز ) راهبردها (ایجاد مراکز بالندگی، ارائه آموزشهای مستقیم، آموزشهای ضمنی/تجربی ) عوامل زمینه ای ( وجود فرهنگ کار مشارکتی، جو حمایتی، ساختار غیرمتمرکز ) شرایط مداخله گر (سیاسی کاری، قوانین و مقررات تسهیلگر / مانع ساز) و پیامدها (بهبود کیفیت یادگیری، بالندگی سازمانی، توسعه ی حرفه ای)
۵	اسدی و همکاران (۱۳۹۸)	۴ بعد اصلی شایستگی را که شامل: «شایستگی مدیریت ساختار و تشکیلات سازمانهای دولتی» «شایستگی مدیریت فرهنگ سازمانهای دولتی شایستگی مدیریت روابط مردم و سازمان های» و «شایستگی مدیریت سرمایه های انسانی سازمانهای دولتی با ۱۵ مؤلفه و ۸۵ شاخص محوری
۶	ایزان و همکاران، (۱۳۹۸)	چالش های تجربه راهبران را در پنج مقوله: افق دید متفاوت معلمان و راهبران، ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان، جامعه شناسی محیط نظارت، قضاوت و ارزیابی چندجانبه، فقدان دانش و مهارت برنامه ریزی درسی دسته بندی نموده که بیانگر زمینه های مورد نیاز در توجه به پرورش شایستگی های راهبران مدارس روستایی و عشایری می باشد.
۷	شبان و همکاران (۱۳۹۷)	مهارتهای تصمیم گیری، مهارتهای ادراکی، شایستگی های شخصیتی، رفتار حرفه ای، کار تیمی، مهارتهای ارتباطی، اخلاق حرفه ای، شایستگی های ارزشی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت اجرایی، دانش و مهارت، استاندارد سازی و مدیریت

جدول (۳): یافته‌های پژوهشی خارجی انجام شده مرتبط با شایستگی‌های راهبران آموزشی

ردیف	پژوهشگر	یافته های پژوهش ها
۱	سیمیلر <sup>۱۲</sup> و ویتنی <sup>۱۳</sup> (۲۰۲۰)	هشت خوشه در چهار دسته بزرگتر از شایستگی های درون فردی (خودآگاهی و رشد، رفتار شخصی)، بین فردی (پویایی گروه، تعامل بین فردی، ارتباطات)، اجتماعی (مسئولیت مدنی) و استراتژیک (یادگیری استدلال و برنامه ریزی استراتژیک)
۲	لوکی ویددوسون و همکارانش <sup>۱۴</sup> (۲۰۲۰)	داشتن دانش پویایی گروه؛ داشتن توانایی ایجاد روابط، خودآگاهی، بلوغ مربی تیم، توانایی استفاده از نظارت؛ داشتن تفکر سیستمی
۳	کم، می سنگ <sup>۱۵</sup> در سال (۲۰۱۹)	چهار دسته شایستگی می باشند که عبارتند از: شایستگی های در ارتباط با کار با داده‌ها (عملکردی) شایستگی های مرتبط با عمل طراحی، شایستگی های مرتبط با روش، ایجاد و ارائه دانش و شایستگی در انجام آموزش حرفه ای (داشتن شایستگی های تیم سازی و کارهای تیمی و ...).
۴	روبن <sup>۱۶</sup> در سال (۲۰۱۹)	۵ حوزه اصلی شایستگی های یک رهبر را شناسایی کرد که هر حوزه هفت مولفه دارد و در مجموع ۳۵ مولفه می باشند شایستگی های تحلیلی، شایستگی های شخصی، شایستگی های سازمانی، شایستگی های ارتباطی و شایستگی های موقعیتی را شناسایی کرد و هرکدام از این شایستگی ها خود دارای هفت مولفه می باشد.
۵	مرکز کیفیت آموزش، هیئت ملی استاندارد تدریس حرفه ای و انجمن ملی آموزش (۲۰۱۷)	شایستگی های غالب نظیر فعالیت کارآمد، اثربخشی شخصی، اثربخشی بین فردی، ارتباطات، یادگیری مستمر فرایندهای گروهی، آموزش بزرگسالان، تسهیلگر فنی شایستگی های رهبری سیاسی نظیر پیاده سازی، حمایت، اجرا و سیاستگذاری شایستگی های رهبر انجمن و گروه که عبارتند از: داشتن چشم انداز رهبری، مهارت رهبری مهارت سازماندهی / توانایی وکالت، ظرفیت سازی و شناخت جامعه / فرهنگ شایستگی های رهبری در ارتباط با رهبری آموزشی: توانایی مربیگری / راهنمایی توانایی برقراری روابط مشترک، انجمن
۶	اندره و همکاران <sup>۱۷</sup> (۲۰۱۷)	شایستگیهای فردی شامل: تجربه فردی و حرفه ای و پیشینه و تحصیلات آکادمیک و شایستگی های سازمانی شامل: به-کارگیری تجربه و عملکرد در سازمان
۷	مرکز آموزش مشاغل آینده <sup>۱۸</sup> (۲۰۱۷)	شایستگی های رهبری برای آموزش و پرورش متمرکز و شخصی در چهار حوزه شامل حوزه بنیادی: داشتن چشم انداز، ارزش ها و فرهنگ برای یادگیرنده، شخصی سازی، درحوزه پشتیبانی: داشتن مهارت های شخصی، ذهنیت ها و ارزش های رهبری و درحوزه حمایت: داشتن توانایی ظرفیت سازی برای نوآوری و پیشرفت مداوم، در دامنه حمایتی توجه به مسئولیت و ساختارهای مشترک برای بهبود مستمر، نوآوری و ارزیابی شناسایی شدند.
۸	خو چی یوت و همکارانش <sup>۱۹</sup> (۲۰۱۶)	در کشور مالزی در مدل توسعه و اعتبارسنجی شایستگی رهبری معلم (TLCM) پنج عنصر اصلی شایستگی را از قبیل تسهیل پیشرفت و ایجاد استانداردها؛ مدل سازی ویژگی ها و مهارتهای رهبری، مشارکت در توسعه سازمانی؛ پرورش فرهنگ مشترک؛ و انجام امورارجاعی به رهبر را ارایه نموده اند.

#### ۴- روش پژوهش

عمیق و جامعی از این پدیده دست یابد. در این پژوهش از آنجا که محقق خود یک معلم راهبر آموزشی می باشد نسبت به فهم فرایندی که فرد برای رهبری قبول می کند، علاقمند بوده که شایستگی های مورد نیاز یک راهبر را شناسایی کند، در این مورد روش گراند تئوری مناسب تر خواهد بود محقق در صدد است تا با استفاده از روش تحقیق (نظریه داده بنیاد) درک بهتری از پدیده مورد بررسی یعنی شایستگی راهبران آموزشی و تربیت مدارس ابتدایی مدارس روستایی چند پایه را بدست آورد و در نهایت به ارائه الگوی نظری مبتنی بر داده های تحقیق درباره تدوین الگوی شایستگی راهبران آموزشی و تربیتی در وزارت آموزش و پرورش در ایران مبادرت ورزد. جامعه آماری این پژوهش شامل: خبرگان دانشگاهی (دانشگاه فرهنگیان)، نمایندگان راهبران استانی، اعضای شورای مرکزی راهبران کشور، کارشناسان خبره، معاونین آموزش ابتدایی،

این تحقیق با رویکردی کیفی و با استفاده از روش نظریه داده بنیان به تدوین الگویی برای شناسایی شایستگی های مورد نیاز راهبران آموزش و تربیتی می پردازد در واقع این تحقیق می کوشد تا به چگونگی شایستگی راهبران آموزش تربیتی در بستر واقعی آن بپردازد و با ساخت الگویی بر اساس ادبیات موجود و تجربیات و نگرش افراد صاحب نظر به تبیین

<sup>12</sup> - Seemiller, Corey

<sup>13</sup> - Whitney, Rich

<sup>14</sup> - Lucy Widdowson, Liz Rochester, Paul J. Barbour, Alicia M. Hullinger

<sup>15</sup> - Kim, Mi Song

<sup>16</sup> - Brent D Ruben

<sup>17</sup> - andre, et al

<sup>18</sup> - Jobs for the Future & the Council of Chief State School Officers

<sup>19</sup> - Fanny Kho Chee Yuet, Hamidah Yusof & Syed Ismail Syed Mohamad

خود را در آن خصوص بیان کنند که همه آنها ابراز داشتند که یافته‌ها نشان دهنده واقعیت مرتبط با شایستگی‌های راهبران آموزشی تربیتی مدارس چندپایه است. همچنین از نظرات کارشناسی ۲ نفر از خبرگان دانشگاه فرهنگیان (هیئت علمی) که در پژوهش نقشی نداشته جهت بررسی یافته‌های پژوهش و کسب راهنمایی جهت اصلاح استفاده شد که پس از لحاظ نمودن پیشنهادات و اصلاحات لازم، الگوی نهایی ارائه شد.

#### ۵- یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه توصیف یافته‌ها به‌مثابه ارائه اطلاعات و ویژگی‌های جمعیتی و پایه‌ای مشارکت‌کنندگان یکی از بخش‌های مهم یافته‌ها است، توصیفات زمینه‌ای و جمعیتی مشارکت‌کنندگان را در جدول شماره (۴) ارائه نموده ایم.

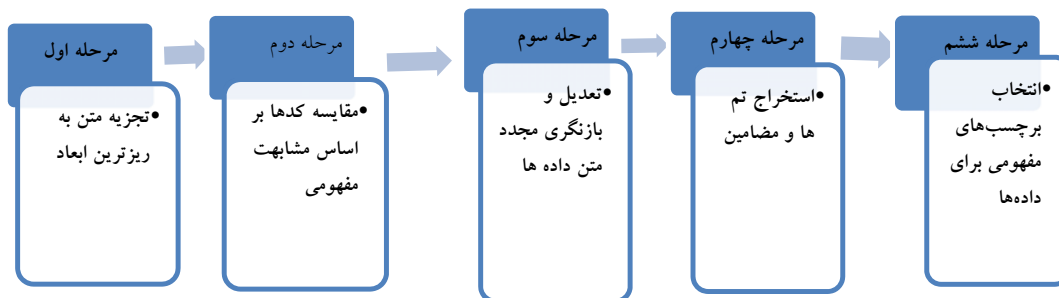
خبرگان منابع انسانی، معلمان و مدیران چندپایه روستایی و عشایری متخصص در حوزه‌ی مدیریت آموزشی می‌باشد. هدف پژوهشگر انتخاب مواردی بود که به‌طور بالقوه بیشترین اطلاعات را دارا باشند و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری دهند. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ی فردی با افراد منتخب تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها اشباع و نظریه‌ی مورد نظر با تمام جزئیات با دقت تشریح شد. مدت زمان مصاحبه با ۲۱ مشارکت‌کننده بین ۳۸ تا ۶۳ دقیقه متغیر بود. بدین-ترتیب، در مجموع ۱۰۴۴ دقیقه با مشارکت‌کنندگان مصاحبه شد. میانگین مصاحبه‌ها ۵۰ دقیقه بود. در ارتباط با روایی و پایایی این پژوهش از ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد که گزارش نهایی مرحله اول مفاهیم و مقوله‌های به دست آمده را بررسی نمایند و نظر

جدول (۴): توصیفات زمینه‌ای و جمعیتی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره	سن	جنس	جایگاه شغلی	سطح تحصیلات	سابقه کاری	زمان مصاحبه (دقیقه)
۱	۴۲	مرد	نماینده راهبران استانی	دکتر	۱۵	۴۵
۲	۳۳	زن	معاون آموزش ابتدایی	دانشجوی دکتر	۲۳	۴۷
۳	۵۴	زن	معاون آموزش ابتدایی	دانشجوی دکتر	۲۹	۴۹
۴	۵۲	مرد	هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان	دکتر	۲۶	۵۰
۵	۴۶	مرد	نماینده راهبران استانی	دکتر	۲۸	۵۷
۶	۴۹	مرد	معاون آموزش ابتدایی	کارشناسی ارشد	۲۱	۵۱
۷	۶۲	مرد	مدیر کل آموزش و پرورش استان	دکتر	۳۰ (بازنشسته)	۶۲
۸	۳۹	زن	معاون مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش	دانشجوی دکتر	۱۷	۴۱
۹	۴۸	مرد	معاون پرورشی روستائی/عشایری	کارشناسی ارشد	۲۷	۵۱
۱۰	۵۰	زن	هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان	دکتر	۲۲	۵۳
۱۱	۴۴	مرد	هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان	دکتر	۱۵	۴۶
۱۲	۴۸	مرد	نماینده راهبران استانی	دکتر	۲۷	۴۸
۱۳	۳۸	زن	مدیرآموزگار مدرسه چندپایه روستایی	لیسانس	۸	۴۰
۱۴	۵۰	مرد	راهبر مدارس عشایری	کارشناسی ارشد	۲۳	۵۷
۱۵	۳۳	مرد	شورای مرکزی راهبران کشور	دکتر	۲۵	۶۲
۱۶	۵۵	مرد	هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان	دکتر	۲۱	۴۸
۱۷	۳۷	مرد	معلم و سرگروه آموزش روستائی/عشایری	دانشجوی دکتر	۱۳	۴۵
۱۸	۵۳	مرد	شورای مرکزی راهبران کشور	دکتر	۳۰	۵۵
۱۹	۷۱	مرد	آموزگار چندپایه روستایی	کارشناسی ارشد	۳۰ (بازنشسته)	۳۸
۲۰	۴۷	مرد	رئیس آموزش و پرورش منطقه	دکتر	۲۳	۵۲
۲۱	۳۹	زن	معاون مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش	کارشناسی ارشد	۱۰	۴۷

شکل شماره (۱) ارائه شده است. در ادامه کدگذاری محوری داده‌ها انجام گرفته و در یک منظومه مشخص، پدیده محوری تعیین و سپس شرایط علی، بسترها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای حاکم بر پدیده محوری

این پژوهش در یافته‌های تفسیری درصد بررسی معنایی و دلالت‌های مشارکت‌کنندگان بوده و بر اساس آن نوانسته در یک روند مشخص روش‌شناختی، به ارائه الگوی مدنظر دست بیاید. بدین‌ترتیب، ابتدا روند کدگذاری باز تشریح گردید که روند کدگذاری و استخراج مفاهیم پایه در



شکل (۱): روند کدگذاری و استخراج مفاهیم پایه

ویژگی برخی از مفاهیم اضافه شوند و از این طریق بر غنای مفهومی برخی مفاهیم افزودند و در حالت دوم، از آنجایی که بر هیچ کدام از مفاهیم پایه حمل نمی‌شدند، به‌مثابه کدهای زائد از فرایند تحلیل حذف شدند. نتایج حاصل از تحلیل داده های کیفی در قالب مفاهیم پایه و مقوله های انسجام بخش در جدول شماره (۵) ارائه شده است.

کدهای باز، ۱۱۲ مفهوم پایه استخراج شد که در مرحله بعد مفاهیم پایه با توجه به وجوه مشابهت و افتراق معنایی، در ۲۲ مقوله انسجام‌بخش طبقه‌بندی شدند. لازم به ذکر است که ۳۷ کد پرت و یا ناهمگرا نیز استخراج شد، که به دوصورت با آنها برخورد شد: ابتدا سعی شد با توجه به مقایسه دائمی داده‌ها که در نظریه داده‌بنیاد نقش مهمی دارد، به

جدول (۵): نتایج حاصل از تحلیل داده های کیفی

مقولات انتخابی	مقولات سازنده	مفاهیم
پدیده محوری	دانش محتوایی	دانش موضوعی و آموزش، دانش فراشناختی راهبر، ادراک و سواد تکنولوژیک، دانش حرفه ای
	مهارتهای راهبرانه	مهارتهای فنی نظارتی، مهارتهای ارتباطی میان فردی، مهارتهای فناوری و رسانه، مهارتهای رهبری
	توانایی های راهبرانه	توانایی انجام فعالیت راهبری، توانایی های عاطفی، توانایی های شناختی
شرایط علی	شایستگی های فردی شخصیتی	نگرش، اعتبار، ویژگی های فردی شخصیتی
	نهادینه‌کردن جایگاه معنایی راهبری	نگاه حرفه‌ای به راهبری، کمرنگ کردن جایگاه راهبر به مثابه، 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، تاکید 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، تاکید بر راهبری به مثابه تخصص، نگرش بین رشته‌ای در تفکر راهبران آموزشی، ارائه برنامه‌های موضوع‌محور
	انتخاب فایده‌انگارانه راهبران	انتخاب راهبران بر اساس روابط گروهی، عدم توجه به نیازهای راهبران، راهبر به مثابه ابزار، ارزیابی غیراصولی از راهبران، چیرگی مزایای راهبری بر جایگاه راهبری
	ارزیابی/عملکرد دائمی راهبران	نظارت دائمی و نامحسوس، دستورالعمل‌های یکپارچه در ارزیابی، تاکید بر نظارت‌ها در ارتقای شغلی، کم‌رنگ ساختن زودبندهای گروهی در ارزیابی، تاکید بر ارزیابی کمی و کیفی



	انطباق‌ناپذیری 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
زمینه‌ها	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 به مثابه ابزار و هدف
	معنابخشی هم‌افزا از شایستگی حرفه‌ای	شایستگی به مثابه خلاقیت، راهبری یعنی مدیریت، راهبران در نقش متخصص آموزشی، چندگانگی شایستگی، نقلی 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 فرودستانه در سیاست‌های روستائی/عشایری
	تقویت عدالت توزیعی-فرهنگی	شرایط نابرابر امکاناتی، توجه به محوریت مناطق روستائی/عشایری، توجه به تفاوت‌های فرهنگی، تامین فضای مکانی مناسب در آموزش، توجه به سختی کار راهبران روستائی/عشایری، نارسایی اعتباراتی و بودجه
	راهبر به مثابه 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
راهبردها	ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی	اجماع و هم‌افزایی درونی، ارجح‌نهی به نیازهای متنوع، الگوهای رفتاری مشارکتی، پرهیز از دستورات تجویزی، توانمندسازی درونی، تسهیم اطلاعات بر اساس نیازها
	توسعه طرح‌های خودراهبر	خلاقیت درونی، الگوسازی هدفمند، مدیریت تعارضات و تناقضات، دانش زمینه‌مند، فضای صمیمی و اعتماد‌آمیز، 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 به مثابه تسهیل‌گر	تفکر پیش‌رو راهبران، توانایی اجماع‌سازی، مسئله‌یابی و ارائه 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 برابرسازی جایگاه‌ها، تاکید بر تنوع و تفاوت‌ها، کاهش شکاف معلم/مدارس
	عدالت و توانمندسازی آموزشی	افزایش دانش چندبعدی معلمان، یادگیری خلاقانه در مدارس، شکوفاسازی قابلیت‌ها، ارتقای رویکردهای آموزشی، به‌روزکردن اهداف آموزشی، بکارگیری داده‌ها و منابع متنوع
	جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها	تعیین اهداف و چشم‌اندازها، تعیین نیازها و مسائل، ایجاد ادراک بین‌الاده‌انی، تعیین استانداردها، انگیزش و تشویق در مسیر خاص، تعیین انتظارات پیش‌رو

#### ۵-۱- پدیده محوری

پدیده محوری در الگوی راهبری آموزشی و تربیتی در مدارس روستائی و عشایری، «دانش محتوایی در پیشبرد تفکر راهبری» است. «پدیده محوری» نقطه ثقل کدگذاری محوری تحلیل داده بنیاد است و گرانیگاه مسئله تلقی می شود. با این حال، این کدهای خام اولیه، حاصل تجزیه متن مصاحبه ها به خردترین اجزاء قابل درک و بامعنا بود به نحوی که امکان مقایسه کردن، انتزاع و تمساز داده ها را برای ما فراهم ساخت. ایجاد طبقات مفهومی با سطح انتزاع متناسب با کدهای باز اولیه که بر اساس شباهت ها و تفاوت های مفهومی صورت گرفت، امکان انتزاع و تجرید آنها تا بالاترین سطح انتزاع را فراهم ساخت که این امر خود در سطحی دیگر ظهور پدیده محوری را میسر کرد. برای مقوله محوری پرسش های زیر مطرح می شود که با توجه به کدگذاری مرحله قبلی و نیز تحلیل مجدد و بازپروری آنها، به آنها پاسخ داده شود. این پرسش ها عبارتند از:

- علل شرطی به وجود آورنده این پدیده چه چیزهایی هست؟
- زمینه یا زمینه های به وجود آورنده این پدیده چیست؟
- شرایط مداخله گر به وجود آورنده این پدیده کدامند؟
- این پدیده در کدام کنش و راهبرد متجلی می شود؟
- این پدیده چه پیامدهایی به دنبال دارد؟

این مقوله به مثابه مقوله هسته همچون چتری عمل می کند که سایر مقولات در طراز و راستای آن متحول می شوند. منظور از دانش محتوایی، غنای نظری و تجربی لازم بر اساس مختصات خاص مدارس و جوامع روستائی و عشایری است که خود حاصل تراکم ذخایری دانشی موضوعی و غیرموضوعی می باشد. در بررسی پدیده محوری ۱۴ مفهوم پایه استخراج شد. با تجمیع این مفاهیم پایه، ۴ مفهوم سامان بخش استخراج شد: «دانش محتوایی»، «مهارت های راهبرانه»، «توانایی های راهبرانه»، «شایستگی های فردی و شخصیتی». برای کسانی که در نقش های راهبری و نظارتی هستند در رویارویی با چالش های بهبود یادگیری، باید برخی دانش ها، توانایی ها، مهارت های ارتباطی، مهارت های فنی و ویژگی های شخصیتی رادر مورد وظایفشان در جهت کمک مستقیم، رشد گروهی، رشد حرفه ای، اقدام پژوهی و درس پژوهی به کار گیرند. راهبر باید به راهبری معلمان و مدارس روستایی علاقمند باشد به قول مولانا درد است که آدمی را راهبر است اگر معلم در کار راهبری است باید در درون خود درد آن کار را داشته باشد، هوس و عشق به انجام آن داشته باشد راهبری بدون درد میسر نمی شود. کسی که علاقه و شوق به معلمی و راهبری مدارس دارد، با کسی که خلاف این باشد متفاوت است و در فرآیند تعلیم و تربیت این قضیه قطعاً تأثیرگذار است (مشارکت کننده شماره ۱۴).

#### ۵-۲- شرایط علی

شرایط علی، شرایطی هستند که به مثابه عناصر ریشه ای نقش جبری در ظهور و رشد ویا تکوین پدیده محوری دارند. این شرایط عمیقاً ریشه در وضعیتی دارند که موقتی و سلیقه ای نیستند. در بررسی شرایط علی، ۲۱ مفهوم پایه استخراج شد. با تجمیع این مفاهیم پایه، ۴ مفهوم سامان- بخش استخراج شد: «نهادینه شدن معنای راهبری»، «فهم ناقص در تشخیص ماهیت امکانات راهبری»، «قلت دانش موضوعی راهبران»، «انتخاب و تلقی فایده گرایانه از راهبری». یک مفهوم با تعریف دقیق، جایگاه سیاستگذارانه و حرفه ای خود را در بین اعضای اجتماع علمی پیدا می کند. با نهادینه شدن معنای یک مفهوم است که می توان نسبت به تحولات معنایی آن واکنش نشان داد، آن را شناخت و در پرتو تحولاتی که بر آن حادث شده، چالش ها و فرصت های پیش رو را بازشناخت. لذا، راهبری و راهبران نیز از مفاهیمی هستند که با وجود آنکه در چارچوب علمی دارای تعریف هستند، اما در عمل با تکثر معنایی روبرو هستند. این امر منجر به گسست در اجماع کاربردی این مفهوم شده و آثار خود را در کنش های سلیقه ای و رفتارهای مبتنی بر وضعیت ها نشان می دهد. «ما همه تعریفی از راهبری و راهبران داریم و فعالیت های یک راهبر آموزشی را می دانیم. ولی این تعریف رسمی و کتابی از این مفهوم است نه آنچه در کاربرد می خواهیم. در عمل تکثر داریم، مناقشه داریم و این جا نیافتاده است. باید دقیق تعریف و مشخص شود که چه هست و چه نیست، چه باید کرد و چه نباید کرد. اینها مهم است، این قضیه خیلی مهم و حساس است» (مشارکت کننده شماره ۱۰).

زمانی که ماهیت امکانات راهبری شناخته نشود، راهبر نمی تواند الگوهای معرفت شناختی و رویه های خلاقانه خود را پیاده و در یک میدان مشترک در ارتباط با مدرس/آموزش و پرورش/حرفه خود/ امکانات محیطی قرار بگیرد. مشارکت کننده شماره ۱۸ به خوبی اظهار می کند: «برخی از همکاران ما نمی دانند چه هستند، چه کار باید بکنند، چه فرصت هایی دارند و یک راهبر روستائی و عشایری چه برنامه هایی باید و می تواند ارائه کند. خیلی ها راهبری را خیلی ساده می گیرند و بعضی ها هم مثل پلیس عمل می کنند و مدارس و مدیران از آنها ترس دارند راهبران تصویر پلیس اجرایی بودن نیستند. باید این درک و فهم را به آنها ارائه کرد که چه نقش و جایگاه مهمی دارند. متأسفانه این رویه مغفول مانده است». «من به شما عرض می کنم که ائتلاف و دخالت های افراد خاص در انتخاب راهبران خیلی خیلی مهمتر از شایستگی و داشتن و سواد و این چیزهاست. باید این اصل کار است که فردی راهبر شود که حداقل های حرفه را داشته باشد. من نمی گویم که همه راهبران اینطوری انتخاب می شوند، حرف من این است که این رویه در آموزش و پرورش خیلی رایج است». (مشارکت کننده شماره ۱۲).

#### ۵-۳- بسترها و زمینه ها

«بستر» یا «زمینه»، مجموعه امکانات و مختصاتی است که پدیده محوری را در بطن خود رشد و یا محدود می سازد؛ به عبارت دیگر، بستر و زمینه

اداری را پیگیری می کردیم ادارات پاسخ می دادند که شما آموزشی هستید و اگر مزایای آموزشی برای معلمان تصویب می شد می گفتند که شما اداری هستید این دوگانگی ها به علت نبود سیاست گذاری های مشخص در راهبری آموزشی بود الان هم ما راهبران از نظر دریافت حق ده گردشی و ماموریت آموزشی دارای ردیف اعتبار خاصی نیستیم، سهمیه سوخت وسایل نقلیه مان برای ده گردشی تامین نمی شود و ملاک خاصی ندارد همچنین در ارتباط با ثبت پست راهبری وضع تثبیت شده ای وجود ندارد و همکاری که بازنشست می شوند با مشکل نداشتن حق مدیریت دو سال آخر برای پاداش بازنشستگی مواجه هستند.» (مشارکت کننده شماره ۱). راهبران بازکنندگان مسیر برای پیشرفت آموزشی هستند نه هیچ چیزی دیگری. راهبر نه معلم است و نه مدیر و نه رئیس. الان تصور از راهبر دقیق جا نیفتاده است. معمولاً نوعی ترس از راهبران القاء شده است. تصور می کنند راهبران امار میدهند و فردا مدیر و یا معلمان را گرفتار می کند که توبیخ بخورند (مشارکت کننده شماره ۵).

#### ۵-۵- راهبردها (استراتژی ها)

راهبردها یا استراتژی ها بیانگر تعاملات و سیاست های فردی و یا جمعی هدفداری هستند که در برابر شرایط موجود اتخاذ می شود. به عبارتی، راهبردها همه آن سازوکارهای هستند که به کار گرفته می شود تا با پدیده محوری موردنظر مواجهه شود. «این راهبردها متفاوت و بعضاً می توانند متعارض باشند و تحت نفوذ شرایط مداخله گر عمل می کنند. بر اساس رهیافت نظام مند استراوس و کوربین، راهبرد، کنش ها و برهم کنش های خاصی است که از مقوله محوری حاصل می شوند» [۱۲]. راهبردها در ۳ مقوله انسجام بخش «ظرفیت سازی و نیازسنجی مشارکتی، توسعه طرح های خودراهبر و ارتقای مهارت های کلامی/ارتباطی» مقوله بندی شدند. این مقولات مستخرج از ۱۷ مفهوم پایه هستند. ظرفیت سازی و نیازسنجی مشارکتی، به مثابه یک راهبرد و استراتژی، توانایی سازمانی (چه در مدارس و چه در آموزش و پرورش) را به منظور ارائه عملکرد مورد انتظار و دستیابی به اهداف از پیش طراحی شده، در مدت زمان خاص بهبود می بخشد. نیاز به معنای شکاف آن چیزی که باید ضرورتاً رفع شود، می تواند شامل مغایرت ها و تفاوت های بین انتظارات یک راهبر و وضع موجود در مدارس (دانش آموزان، معلمان و مدیران) باشد که راهبر باید با رویکردهای مشارکتی همه جانبه، در راستای عملکرد مطلوب و تحقق مهارت ها و قابلیت های ذینفعان گام بردارد. لذا، نیازسنجی مشارکتی با تعیین اهداف و اولویت ها اهرمی است که وضع موجود را رصد و الزامات وضع مطلوب را مشخص می کند و در «ترسیم نگاهداشت الگویی» یک راهبر شایسته و یک «مدرسه روستائی/عشایری موفق» مدد رسان خواهد بود. باید معیار بر مشارکت و سازگاری ایده ها باشد تا همه نیازها مشخص شوند. این کار به ترسیم آینده خوب خیلی کمک خواهد کرد. به ما کمک می کند که ظرفیت ها را بشناسیم و بدانیم که الان کجاییم و باید به کجا بریم. این رویه اندکی مغفول است، اما

به معنای محل حوادث و وقایع متعلق به پدیده محوری است. در لوای زمینه و بستر است که راهبردهای معنا پیدا می کنند. این مقوله دارای ۲۱ مفهوم پایه است. از تجمیع مفاهیم پایه ۴ مقوله انسجام بخش «شکاف در ارزیابی/عملکرد راهبران، انطباق ناپذیری نهادی/دانشی، ضعف اشتراک گذاری دانشی و ضعف معنابخشی هم افزا از شایستگی حرفه ای» تجرید شد. در اشتراک گذاری گروهی دستاوردها و تجربیات، یک یا چند منبع یا ظرفیت (راهبران مختلف با رویکردهای متفاوت) در کنار هم قرار گرفته و منبع یا ظرفیت جدیدی ایجاد می شود که فراتر از حاصل جمع آن منابع یا ظرفیت ها است، که می توان از آن به «هم افزایی متقابل دانشی» هم تعبیر کرد. اینکه یک سازمان یا نهاد مانند آموزش و پرورش به هم افزایی متقابل بین اجزای خود در راستای راهبری شایسته مدارس روستائی و عشایری برسد، مستلزم ایجاد سازوکارهایی در جهت خلق تعهد به هدف مشترک است که تحت لوای نهادینه سازی راهبری و معنابخشی به شایستگی حرفه ای راهبری حاصل می شود. مشارکت کننده شماره ۱۸ روایت می کند: «هزارتا معیار و متر داریم که می توان گفت یک راهبر موفق است یا موفق نیست. برخی یک مولفه های را مهم می دانند برخی دیگر مولفه های دیگری را. یکی شایستگی را ارتباط سواد و تخصص می داند یکی بر اساس تعهد و وجدان کاری. یکی خلاقیت و ارائه راهکار را اساس می داند یکی بر ارتباط و همدلی تاکید دارد. پس، باید یک سری مولفه ها داشت باشم که بر اساس آن یک راهبر شایسته و حرفه ای را سنجش کنیم.»

#### ۵-۴- شرایط مداخله گر

شرایط مداخله گر، شرایطی هستند که مداخله سایر عوامل را تسهیل یا محدود می کنند و صبغه عمومی دارند. شرایط مداخله ای عموماً تحت تأثیر محیط هستند. محیط بیرونی و محیط درونی منابع در دسترس افراد و همچنین درک افراد از موقعیت خویش را ملتهب و یا آرام و بهینه می سازند [۱۲].

این مقوله دارای ۱۶ مفهوم پایه است. این مفاهیم در مقولات انسجام بخش ادغام و در قالب ۳ مقوله «شکاف در سیاست گذاری، عدم وجود عدالت توزیعی/ فرهنگی و راهبر به مثابه بارزس» تعبیه شدند. در ادامه، به این مقولات انسجام بخش می پردازیم. «عمر راهبری کوتاه است و سیاست یکپارچه ای برای شرایط مختلف و آینده ندارد. نه اینکه نداشته باشد، منظور این است که ضعیف عمل شده است. به نظر من شرایط اقلیمی و استانی و فرهنگی باید در سیاست ها لحاظ شود. باید از نظر قانونی همه چیز شفاف باشد و آینده نگرانه. من فکر میکنم در چند سال آینده این حوزه فراموش میشود و به یک روتین تبدیل می شود» (مشارکت کننده شماره ۱۲). «قبلا هم به جای این راهبر آموزشی پست هایی نظیر معلم راهنمای روستائی داشته ایم که بیشتر فعالیت ما در مدارس دارای نگاه اداری بود تا آموزشی، حقوق ما از معلمان کمتر بود می گفتن اداری هستید اما مزایای کارکنان اداری را دریافت نمی کردیم وقتی مزایای

حیاتی است. اولویت‌ها و ضرورت‌ها در اینجا مشخص می‌شوند (مشارکت-کننده شماره ۱۱).

#### ۵-۶- پیامدها

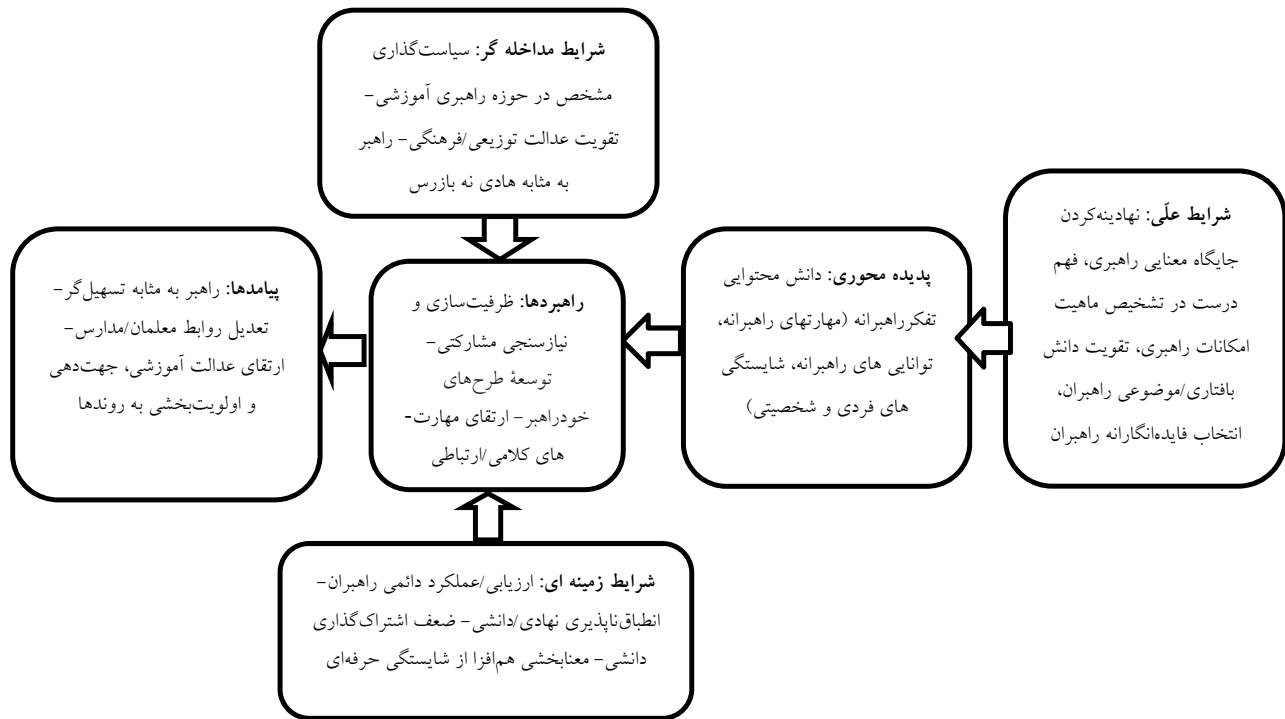
راهبردهای اتخاذ شده پیامدهایی به دنبال دارند که نتیجه منطقی آن راهبردها هستند و به طور مستقیم و یا غیر مستقیم از آنها منتج می‌شوند؛ بنابراین، پیامدها را نمی‌توان نادیده گرفت و یا رخ دادن آنها را به تعویق انداخت. پیامدها، خروجی حاصل از به کارگیری راهبرد می‌باشند [۱۲]

پیامدها دارای ۲۳ مفهوم پایه و ۴ مقوله انسجام‌بخش راهبر به‌مثابه تسهیل‌گر، تعدیل روابط معلمان/مدارس، عدالت آموزشی و جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها هستند. «جنبه‌ی مهم حضور راهبر در مدارس درس دادن و انتقال دانش نیست اگرچه این نیز اهمیت دارد. بلکه خلق فرصتهای یادگیری برای یادگیرندگان است. معلم هرچه بیشتر بتواند درباره‌ی خودش، نیازهایش، فلسفه‌ای که در مورد آموزش دارد و ویژگیهای دانش آموزانش بیاموزد، بهتر میتواند فرآیند یادگیری معلمان و دانش آموزان را تسهیل کند» (مشارکت‌کننده شماره ۷). راهبران به‌مثابه تسهیل‌گران آموزشی، با اطلاع از روندها و تعاملات گروه که با مهارت‌های کلامی/ارتباطی حاصل می‌شود، دانش خود را به کار می‌گیرند تا فضای لازم را برای یک معلم/دانش‌آموز فراهم آورده تا به صورتی مشارکتی در بهترین زمان ممکن بتوانند بر موانع آموزشی و یادگیری خلاقانه غلبه کنند. ایستار راهبری به‌مثابه تسهیل‌گری تحقق خود را در این عبارت پیدا می‌کند: تشخیص الگوهای مطلوب آموزشی، نظم‌دهی و یکپارچه‌سازی به آنها و تبدیل آنها به یک کل منسجم و مکمل هم برای رفع موانع بالقوه و بالفعل در حوزه تحت پوشش خود. مشارکت‌کننده شماره ۲۰ به خوبی اظهار می‌کند که: «راهبران باید رفع مانع کنند و به جریان آموزش مطلوب حوزه تحت پوشش خود سرعت ببخشند. این نقشی است که باید در راهبران دیده شود. نیازمند این هستیم که این هدف تحقق پیدا کند. اینکه بتوانند این فرصت را فراهم کنند، مهم است. نقشی که گفتم در این مثال به خوبی روشن است: مثل یک لودر که برف را کنار میزند تا ماشین‌ها در برف نمانند. مسیر را باز می‌کند. البته این کار با همکاری و همیاری معلم، مدیران، دانش‌آموزان و کلیه عوامل آموزشی ممکن است». جهت‌دهی به مسیر و تعیین اولویت‌ها از مهمترین مکانیسم‌های راهبران شایسته است. نشانگرهای رهبران آموزشی ترسیم نقشه راه از وضعیت موجود و آینده مدرسه با همکاری و مشارکت معلمان و کارکنان: تعیین مأموریت‌ها و اهداف مدارس و یا مدرسه تحت نظر بر اساس مختصات فرهنگی و امکانات آموزشی آن؛ تشریح چشم‌انداز برای معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و والدین به منظور به اشتراک‌گذاری دانشی؛ ایجاد فهم و درک مشترک نسبت به چشم‌انداز، مأموریت‌ها و اهداف مدرسه؛ تعیین انتظارات و الگوهای رفتاری راهبران/معلمان/دانش-آموزان/والدین؛ تعیین استانداردهای متناسب با عملکرد مدارس، معلمان و

دانش‌آموزان و تشویق معلمان و کارکنان در جهت حرکت در راستای مأموریت‌ها و اهداف مدرسه می‌باشد. در این راستا، راهبران با ارزیابی شرایط نقش شرایط را درک کرده و انحراف از بهینه‌گی را تشخیص می‌دهند؛ بنابراین، در جهت‌دهی به مسیر و تعیین اولویت‌ها، رهبران با پیش کشیدن نقص عملکرد به این پرسش که الآن چه هست؟ و در آینده چه باید باشد؟ پاسخ می‌دهند. این امر به تکوین یادگیری هدفمند می‌انجامد، زیرا همزمان با تقسیم کار و فعالیت‌ها، به شناسایی نقاط ضعف و قوت و ایجاد یک فرهنگ آموزشی مطلوب می‌انجامد.

#### ۵-۷- مدل تئوریک پدیده محوری

با نگاه به مراحل قبل، به‌ویژه تعدیل کدهای باز و مفاهیم پایه (در صورت نیاز) و دقت بر استقرار شرایط پهنجانه (شرایط علی، زمینه‌ها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها، پیامدها) حول مقوله محوری یا هسته، شرایط لازم برای ظهور «قضایایی نظری» و «خط اصلی داستان» فراهم می‌شود. به این معنا، مقولات با همدیگر مرتبط شده و منظومه تئوریک خود را در قالب یک سیر مرتبط به هم نشان می‌دهد. به طور مشخص در این مرحله از کدگذاری ابتدا: پالودن، تعدیل، بهبودبخشی و انسجام‌بخشی به مقولات اولیه و پایه انجام می‌گیرد تا در پرتو مقایسه دائمی امکان یکپارچه‌سازی نهایی مقولات فراهم شود؛ و به تکمیل فرایند یکپارچه‌سازی مقولات به منظور ارائه قضایای نظری و خط اصلی داستان در جهت ظهور الگوی نظری مستتر در داده‌ها پرداخت.



شکل (۲): مدل تنوریک پدیده محوری

صلاحیت‌هایی که راهبران می‌توانند کسب کنند، تمرکز شود، راهبران در افزایش توانایی رهبری برای پاسخگویی به نیازهای آموزش‌موفق مدارس روستایی و عشایری، «دانش محتوایی در پیشبرد تفکر راهبری» است. از جمله عوامل متعددی که در موفقیت راهبران دخیل هستند، می‌توان از تجربه در تدریس نام برد. تجربه در تدریس در واقع دلیلی برعلاقه، عشق و تعهد قلبی آنان در باره تعلیم و تربیت کودکان به شمار می‌رود. این توانایی در تدریس موجب می‌شود که راهبر درک و فهم درستی چه از نظر فعالیت‌های معلمان و چه از نظرات و مسایل آموزشی ایشان داشته باشد؛ و راهبران را در موضعی قرار می‌دهد تا به آسانی شرایطی را که به امر یادگیری کمک می‌کند درک نمایند و در جهت فراهم آوردن آن شرایط هر چه بیشتر کوشش کنند. راهبرانی که تجربه و آمادگی بیشتری در تدریس مخصوصاً در کلاس‌های چندپایه و روستایی دارند سریعتر توسط مدیران و معلمان پذیرفته شده و بهتر می‌توانند با آنان در جهت یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ارتباط برقرار سازند. اگر راهبر آموزشی نتواند رابطه‌ای بین خود و طرف مقابل ایجاد کند، هیچ اطلاعاتی به دست نمی‌آورد. در ارتباط با شرایط علی «تهادینه‌نشدن معنای راهبری»، «فهم ناقص در تشخیص ماهیت امکانات راهبری»، «قلت دانش موضوعی راهبران»، «انتخاب و تلقی فایده‌گرایانه از راهبری» از مفاهیم سامان‌بخشی هستند که به‌مثابه عناصر ریشه‌ای نقش جبری

## ۶- نتیجه‌گیری

با وجود آنکه پژوهش‌های متعددی در ارتباط با پدیده شایستگی مدیران و معلمان در سطح مدارس شهری انجام گرفته که بیشتر قیاسی و به دنبال شناخت ابعاد و مولفه‌های پدیده شایستگی بوده‌اند، کمتر به بسترها شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردها و پیامدهای مرتبط با آن پرداخته‌اند. از طرفی با توجه به نوپا بودن فعالیت راهبری راهبران آموزشی پژوهش خاصی در ارتباط با شایستگی راهبران در سطح مدارس روستایی و عشایری انجام نگرفته و این شکاف مطالعاتی در این زمینه کاملاً مشهود است که نیاز به فهم عمیق‌تر خصوصیات مربوط به این پدیده در ارتباط یا فعالیت راهبران هست.

یکی از انتظارات مهم در سطح مدارس روستایی و عشایری حضور راهبران آموزشی تربیتی با کیفیت بالا در هر مدرسه است زیرا آنها رهبرانی تحول‌آفرین هستند که انتظار می‌رود تغییرات را به طور موثر هدایت کنند. تا زمانی که شرایط، بسترهای لازم، استرژژی‌ها 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 به طور شایسته آغاز کنند، از این رو، طراحی و توسعه الگوی شایستگی راهبری مدارس برای ایجاد راهبری آموزشی موثر 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

راهبر به‌مثابهٔ بارزس» شرایطی هستند که مداخله سایر عوامل را در طراحی الگوی شایستگی راهبران تسهیل یا محدود می‌کند و صبغه عمومی دارند که باید مورد توجه قرار گیرند.

راهبردها در ۳ مقوله انسجام‌بخش «ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی، توسعه طرح‌های خودراهبر و ارتقای مهارت‌های کلامی/ارتباطی» مقوله-بندی شدند ظرفیت‌سازی و نیازسنجی مشارکتی، به مثابه یک راهبرد و استراتژی، توانایی سازمانی (چه در مدارس و چه در آموزش و پرورش) را به منظور ارائه عملکرد مورد انتظار و دستیابی به اهداف از پیش طراحی شده، در مدت زمان خاص بهبود می‌بخشد. شنیدن صدای مشارکت معلمان و مسئولان در مدارس و صدای مشارکت معلم در مدارس چندپایه، مستلزم نیازسنجی و مشارکت‌جویی از همه منابع انسانی موجود است. ضعف در مهارت‌های کلامی و ارتباطی، الگوهای رفتاری و شناختی مناسب را از راهبران سلب می‌کند و باعث می‌شود که در شناسایی نیازها و مشکلات مدارس ناکام بمانند. راهبرد مهارت‌های کلامی و ارتباطی خود در سطحی بالاتر به تسهیل‌گیری راهبران کمک می‌کند؛ که معرفی بسته‌های آموزش مجازی، هم‌اندیشی‌ها، کارگاه‌ها، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، مشاهده فایل‌ها و فیلم‌های آموزشی، شرکت در جشنواره‌ها، هم‌اندیشی‌ها و ... در این زمینه می‌تواند تاثیر گذار باشد.

پیامدها، خروجی حاصل از به‌کارگیری راهبرد‌های موجود در طراحی الگوی شایستگی راهبران مدارس روستایی و عشایری می‌باشند. راهبر به‌مثابهٔ تسهیل‌گر، تعدیل روابط معلمان/مدارس، عدالت آموزشی و جهت‌دهی و اولویت‌بخشی به روندها ۴ مقوله انسجام‌بخش مرتبط با خروجی حاصل از به‌کارگیری راهبردهای این الگو هستند. راهبر دانش خود را به کار می‌گیرد تا فضای لازم را برای یک معلم/دانش‌آموز فراهم آورده تا به صورتی مشارکتی در بهترین زمان ممکن بتواند بر موانع آموزشی و یادگیری خلاقانه غلبه کنند شاید بتوان گفت، مهمترین پیامد که فعالیت راهبری می‌تواند به آن دست یابد، عدالت آموزشی است. پیامد طراحی این الگوی شایستگی همان رسیدن به اهداف طرح نصیب آموزشی (عدالت آموزشی) است که در سخنان مقام معظم رهبری به آن اشاره شده است. راهبران ابزارهای هستند که با فعالیت‌های چندگانه خود باید در مدارس روستائی/عشایری با ارائه راهکارها و روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی، مسائل آموزشی (و غیر آموزشی مرتبط با معلم/دانش‌آموز) را با همکاری متقابل حل و فصل کند و معلم را تشویق کند تا ادراکات و نظریاتش را در مورد آن مسئله یا مشکل بیان کند و به طوری که به مبادله صادقانه و آشکار نظرها بینجامد. در معنای کلی، در توانمندسازی آموزشی، برداشت از خود مثبت و جامعیت اندیشه‌ها و احساساتی که معلمان و دانش‌آموزان در ارجاع به خودش به‌عنوان یک فرد در نظر می‌گیرد، رجعتی قرار می‌گیرد که «فروردستی آموزشی» کم‌رنگ شده و «اطاعت‌پذیری»، «ضعف قوه پرورش» و «استقلال کم»، جای خود را به را به آموختن هنجارها، ارزش‌ها، زبان‌ها، مهارت‌ها، عقاید و الگوهای فکر و عملی می‌کند که همگی برای زندگی اجتماعی ضروری می‌باشند

در ظهور و رشد ویا تکوین پدیده محوری یعنی دانش محتوایی در پیشبرد تفکر راهبری دارند بنابراین، بدون تحدید و تعریف ماهیت راهبری آموزشی روستائی/عشایری از یک سو و نوع راهبری که از این طریق باید اعمال و بکار گرفته شود، پیشرفت لازم در این حوزه حاصل نمی‌شود. لذا، ماهیت راهبری روستائی/عشایری برای این که نهادینه و در عین حال موثر باشد، از یک سو باید بر اساس مختصات متحول مدارس روستائی و عشایری تعریف شود تا اطمینان حاصل شود که گزاره‌های آنها به گونه‌ای مناسب، آزمون‌پذیر، قابل سنجش و ملموس هستند انتخاب راهبران بر اساس شایستگی و تخصص حرفه‌ای دو عامل بسیار مهم هستند که موفقیت راهبران را به دنبال دارد. انتخاب و تلقی فایده‌گرایانه از دو جهت است: فشارهای ناشی از ائتلاف‌های گروهی و نگاه موقتی به جایگاه راهبران. در حالت اول، افراد به منظور تقویت و نیل به منافع گروهی سعی می‌کنند راهبران را انتخاب کنند. در حالت دوم، راهبر موقتاً به منظور کسب جایگاه و یا راحتی، انتخاب می‌شود. این وضعیت که از آن به «انتخاب فایده‌گرایانه» تعبیر کردیم، با محدود ساختن اراده و قدرت اثرگذاری افراد، صلاحیت و در نتیجه قدرت رهبری راهبران را به حاشیه برده و شکل‌دهی به راهبری پایدار، توانایی پیش‌بینی تغییر و تحول ارزش‌ها، تعهد ارزشی/حرفه‌ای بالا به فعالیت راهبری و در نتیجه، ایجاد و نهادینه‌سازی «فرهنگ راهبری» را با گسست روبرو می‌سازد.

۴ مقوله انسجام‌بخش «شکاف در ارزیابی/عملکرد راهبران، انطباق‌ناپذیری نهادی/دانشی، ضعف اشتراک‌گذاری دانشی و ضعف معنابخشی هم‌افزا از شایستگی حرفه‌ای» پدیده محوری را در بطن خود رشد و یا محدود می‌سازد که در طراحی الگوی شایستگی راهبران باید بدان توجه نمود. اگر راهبری بخواهد با تغییرات موجود هم‌نوا شود و توان و ظرفیت آن را داشته باشد باید خود را در ترازوی قیاس با سایر الگوهای موفق ارزیابی کند تا نقاط ضعف و قوت ما حوزه راهبری آموزشی مشخص شود. مشکلات و نارسایی‌های موجود و احتمالی که ممکن است در بلندمدت موجب انحراف از اهداف پیش‌بینی شده و کاهش قدرت سازگاری آن با شرایط پیش‌رو گردند، شناسایی و اصلاح می‌شوند. کوشش‌های گروهی راهبران با ایجاد دانش هم‌افزا و مکمل یک اکوسیستمی از تضارب آراء فراهم می‌سازد که گرانیگاه الگوی شایسته راهبری را برجسته می‌سازد. از طریق معنابخشی در معنا و مفهوم راهبر شایسته است که الزامات نهادی مشخص و دائماً برای زیرمجموعه‌ها بر ساختی از الگوی شایستگی حرفه‌ای در سطوح فردی، بینافردی و سازمانی ایجاد می‌شود.

خلاء سیاست‌گذاری روبه جلو و متحولانه در حوزه راهبری که متاثر از عمر کوتاه این حوزه است نشان می‌دهد که آموزش و پرورش در تعیین اولویت‌ها و نیازهای سازمانی و انسانی خود و نیز بازتولید ایستارهای آموزشی مخصوصاً در ارتباط با فعالیت راهبران مدارس روستایی با مشکل روبرو است. لذا باید سیاست‌ها از قوام و وضوح لازم برخوردار باشند تا نقش و جایگاه راهبر به دلیل نهادینه‌شدن راهبری، با ابهام روبرو نگردد. ۳ مقوله «شکاف در سیاست‌گذاری، عدم وجود عدالت توزیعی/ فرهنگی و

[۴] ایزان، محسن. قادری، مصطفی. شیربگی، ناصر. (۱۳۹۸). *واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم-محور در مدارس ابتدایی*. مدیریت بر آموزش سازمانها، سال هشتم، شماره ۱، بهار و تابستان ۹۸، شماره صفحه ۱۵۹-۱۸۴

[۵] بجانی، ابوالفضل. شهلائی، جواد. کشکر، سارا. غفوری، فرزاد. (۱۳۹۸). *تدوین الگوی شایستگی مدیران سازمانهای ورزشی کشور براساس نظریه داده‌بنیاد*. مطالعات مدیریت- مطالعات مدیریت ورزشی شماره ۵۴، خرداد و تیر ۱۳۹۸، صص ۱۰۹-۱۲۸

[۶] جعفری راد، علی. زاهد بابلان، عادل. مرادی، 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

[۷] دیبایی صابر، محسن. عباسی، غفت. فتحی، کوروش. صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۵). *تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران*، دوفصلنامه آموزش و یادگیری، دوره ۱۳، شماره ۲ - شماره پیاپی ۲۴ پاییز و زمستان ۱۳۹۵ صفحه ۱۲۳-۱۰۹

[۸] شبانی، راضیه. خورشیدی، عباس. عباسی، لطف اله. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). *ارایه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران*. نشریه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۷۹-۹۴.

[۹] قربان نژاد، عیسی. (۱۳۹۵). *طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی بر اساس الگوهای اسلامی: مطالعه ای تطبیقی*. مدیریت در دانشگاه اسلامی ۱۱ / سال پنجم، شماره ۸ / بهار و تابستان ۱۳۹۵

[۱۰] 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)، دفترآموزش دبستانی وزارت آموزش و پرورش.

[۱۱] 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*، دفترآموزش دبستانی وزارت آموزش و پرورش.

[۱۲] وصالی، سعید. قاسمی نژاد، ابوذر. (۱۳۹۸). *مطالعه داده‌بنیاد حاشیه‌نشینی و توسعه اجتماعی (شناسایی شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای تحقق‌نیافتگی توسعه اجتماعی در بین حاشیه‌نشینان پاکدشت)*. فصلنامه توسعه اجتماعی (توسعه انسانی سابق)، دوره ۱۴، شماره ۲، صص ۹۳-۱۲۶.

[13] Anna, B., Gayfullina, N., Tikhomirov, S. (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

[14] Annette, R., Mary, L., Geesa, R., Stith, K. (2019). **A Modified Delphi Study of Critical Skills, Competencies, and Qualities**. STEM Leader Excellence: urnal of Technology Education Vol. 31 No. 1,

[15] Canole, M., Young, M. (2013). **Standards for Educational Leaders**. An analysis. Washington, DC

[16] Cheng, A. Y., Szeto, E. (2016). **Teacher Leadership Development and Principal Facilitation: Novice Teachers' Perspectives**. Teaching and Teacher Education, 58: 140-148.

این پژوهش تلاش مهمی برای شناسایی موثرترین شایستگی های رهبران مدارس روستایی در افزایش اثربخشی مدارس روستایی و عشایری با در نظر گرفتن چالش های دوره آموزش ابتدایی از دیدگاه آموزش چندپایه است. چنین الگویی اطمینان از حضور رهبران مدارس با عملکرد بالا در هر مدرسه را افزایش می دهد. این امر می تواند به بهبود مدارس و اثربخشی کلی مدارس در سراسر کشور کمک کند. به طور خاص، از دیدگاه توسعه منابع انسانی، این الگو یک ابزار کارآمد برای تجزیه و تحلیل نیازهای آموزشی است که می تواند بازخورد مفیدی در طراحی برنامه های آموزشی آینده برای راهبران مدارس در افزایش توانایی های آنها در اثربخشی مدارس فراهم کند. این شایستگی های مهم را می توان آموخت و درک بیشتر از تأثیر آنها می تواند به وزارت آموزش و پرورش کمک کند تا منابع را به طور موثرتری برای تجهیز راهبران مدارس به صلاحیت های مربوطه در رفع نیازها و چالش های آموزش ابتدایی به کار گیرد. این پژوهش وزارت آموزش و پرورش و ادارات وابسته را به اطلاعات مربوط به عملکرد حرفه ای رهبران مدارس مبتنی بر شایستگی در مدارس روستایی و عشایری در دوره آموزش ابتدایی مجهز می کند. این درک بینش عملی در مورد چگونگی مدیریت موثر برنامه های توسعه حرفه ای رهبران مدرسه فراهم می کند. توسعه حرفه ای بخشی منسجم از اصلاحات در مدرسه است که یادگیری فردی و مشترک رهبران مدرسه را تقویت و به حداکثر می رساند همچنین می تواند به عنوان یک الگوی بومی مهم در اجرای دوره های رهبری آموزشی و تحصیلات تکمیلی ارائه شده توسط دانشگاه های بومی استفاده شود نه تنها به دانش مدیریت رهبری می افزاید، بلکه دانش دانشجویان را در زمینه پیشرفت حرفه ای رهبری مدارس در متناسب سازی بومی سازگار با خواسته های آموزش ابتدایی گسترش و ارتقا می بخشد. به بیان دیگر کاربست این الگو در انتصاب و انتخاب راهبران آموزش ابتدایی کشور را قادر می کند تا تب علمی خود را از لحاظ انتخاب و انتصاب شایسته بسنجند و به عنوان یک قطب نما حرکت علمی خود را ارتقا کیفی نموده و آن را رو شن نمایند.

## منابع و ماخذ

[۱] اسدی، اسماعیل. کوشکی جهرمی، علیرضا. بانثی، عبادالله. صادقی، رضا. (۱۳۹۸). *طراحی و تدوین الگوی شایستگی مدیران دولتی ایران*. فصلنامه علمی مطالعات مدیریت راهبردی دفاع ملی. سال سوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۸، صفحات ۲۲۶-۱۹۷

[۲] اسماعیل اولی، نعمت الله. 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

[۳] امامی مبینی، احمدعلی. رحیمیان، حمید. عباس پور، حمید. 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، ۱۳۷-۱۳۹۸)

- [34] 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
- [35] Zuzana, S. (2016). **Competency Models in Public Sector.** 3rd International Conference on New Challenges in Management and Organization: Organization and Leadership, 2 May 2016, Dubai, UAE
- [36] Young, T. L. (2016). **A Qualitative Phenomenological Study of Managers Toreduce Conflict between Flight Attendants after a Merger.** (Doctoral dissertation, University of Phoenix). Internet site: <http://www.iscanews.ir/news/968284/>
- [17] Dallas, H., Hitt, C., Meyers, V., Woodruff, D., Guorong, Zh. (2019). **Investigating the Relationship Between Turnaround Principal Competencies and Student.** <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0192636519871618>
- [18] 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.** This project is supported generously by funds from the Nellie Mae Education Foundation.
- [19] Kim, M.S. (2019). **Developing a Competency Taxonomy for Teacher Design Knowledge in Technology Enhanced Learning Environments.** aliterature review Kim Research and Practice in Technology Enhanced Learning 14:18 <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0113-4>
- [20] Kin, T.M., Kareem, O.A. (2019). **School Leaders' Competencies that Make a Difference in the Era of Education 4.0: A Conceptual Framework.** International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5), 214–225.
- [21] Lee, W.O. (2015). **Moral leadership: Where the East meets the West.** Multicultural education Review, 4(1), 29-50. doi: 10.1080/23770031.2009.11102888
- [22] Ljudvigová, I. (2015). **Vnútroň Motivation, Autonomy and Media Relations if They are the First Leading Leaders in Organizations.** In Manažment podnikania a veci verejných - dialógy: vedecko-odborný asopis Slovenskej akadémie manažmentu.
- [23] Lucy, W., Rochester, L., Barbour, P.J., Hullinger, A. M. (2020). **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 2020.** Vol. 18(2), pp.35-50. DOI: 10.24384/z9zb-hj74Academic Paper Bridging the Team Coaching Competency Gap: A review of the literature
- [24] Mohamed, V.M., De Wever, B. (2017). **Are They Ready to Teach? Student Teachers' Readiness for the Job with Reference to Teacher Competence Frameworks.** Journal of Education for Teaching, 43(2), 151-10. [oi.org/10.1080/02607476.2017.1257509](https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1257509)
- [25] Neumerski, C. M. (2013). **Rethinking Instructional Leadership, a Review: What do we know about Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go from Here?.** Educational administration quarterly, 49(2): 310-347.
- [26] OECD. (2012), **Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World.** OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- [27] Porvazník, J. K. (2013). **Celostň Manažérska Kompetentnos a Jej Ohodnocovanie.** Bratislava: Ekonóm
- [28] Ruben, B. 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>
- [29] Seemiller, C., Whitney, R. (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)
- [30] 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>
- [31] 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.
- [32] Sienkiewicz, L. (2014). **Competency-Based Human Resources Management: The Lifelong Learning Perspective.** Warszawa: Educational Research Institute
- [33] Tabassi, A.A., Roufehaei, K.M., Ramlı, M., Abu Bakar, A.H., Ismail, R., Pakir, H.K. (2016). **Leadership Competences of Sustainable Construction Project Managers.** Journal of Cleaner Production, doi: 0020002/j.jclepro.70022072022.