

Designing a model of professional competencies for instructional supervisors in primary education

Fatemeh Narenji Thani^{1*}, Ali Seyfi², Mahdi Khazaeifar³, Fatemeh Tizhoosh Jalali⁴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۲۴

Accepted Date: 2021/09/12

Received Date: 2021/04/13

Abstract

In today's world, the emergence of transformational technologies has caused education to have a special place. As a result, the teaching-learning process and the education process, in general, are the main factors in developing countries and lead to their success in national and international competitions. On the other hand, developed countries believe that one of the most critical factors for their success is paying particular attention to the development and empowerment of human capital, especially instructional supervisors at schools. Thus, they have made it a priority in their strategic and development plans. However, the review of previous research shows that it is necessary to first identify their competencies and use this model in needs assessment, training design, development, and empowerment to design human resource empowerment mechanisms. All human resource management processes should be used optimally. In this regard, it can be acknowledged that decent human resources will lead to the creation of a decent school, and a decent school will lead to the creation of proper education and training, and proper education will lead to the creation of a decent society. Studies show that identifying the competencies of human capital and designing a development and empowerment system based on it has an essential role in improving the

1. Assistant Professor, Department of educational administration and planning, Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

*Corresponding author:

Email: fnarenji@ut.ac.ir

2. Ph.D. Student in Educational Administration, Department of educational administration and planning, Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran

3. Ph.D. Student in Educational Administration, Department of Education, Faculty of Psychology & Education, University of Shiraz, Shiraz, Iran.

4. M.A in Educational Administration, Department of educational administration and planning, Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

quality and increasing the effectiveness of educational systems, especially schools. Furthermore, when the system undergoes fundamental changes and transformations, other programs such as; Educational supervision and guidance more than any other factor can effectively improve the quality of the teaching-learning process and adaptability. So, this study aimed to identify and validate the model of instructional supervisor competencies. The research approach was applied to the objective and the data collected using the mixed-method approach. The research method in the qualitative part is descriptive phenomenology. In the second part, the qualitative section uses a quantitative approach and descriptive-analytical research method, using non-probability sampling method and snowball, 19 instructional supervisors and teachers with more than five years of experience were selected as critical participants. 248 people were selected as the research sample using the cluster sampling method in the quantitative section. The data collection tool in the qualitative section was a semi-structured interview and in the quantitative section was a researcher-made questionnaire based on the results of the qualitative section. To analyze the findings obtained from the qualitative part, the 7-step analysis method was used and, for the analysis of quantitative data using AMOS software, the confirmatory factor analysis method was used.

Furthermore, to verify the qualitative findings, the methods of long-term engagement, member review, and external audit were used to ensure the agreement method's reliability between the two coders. In the quantitative part, to evaluate the validity of face and structural validity and the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha coefficient was examined. The research results in the qualitative section led to the identification of 35 primary and seven organizing themes. Finally (based on the competency model) in 5 general categories of broad themes, including; knowledge (specialized and organizational knowledge), skills (skills related to the teaching-learning process and psychological support), characteristics (psychological characteristics), ability (perceptual-cognitive ability), and attitudes (attitudes related to optimism and self-development). The results of the quantitative analysis also showed that the model has a suitable and desirable fit. In summary, as noted earlier in the Research Background section, although at the national level the identification of competencies of some critical stakeholders in the education system such as teachers, senior and middle school principals, and school principals has been neglected, critical competencies of instructional supervisors are rarely investigated. Most of the existing documents in this field

(mainly published by the Ministry of Education and Farhangian University) do not provide a comprehensive model, model, and framework for the competencies of supervisors and focus more on their duties, functions, plans, general and specific conditions of employment. Using the results of quantitative and qualitative analysis of the present study and the need to pay attention to the new method of monitoring and leadership, it is possible to design and implement research to identify the factors affecting the success and effectiveness of instructional supervisors. According to the results of the present study and field observations by the research team, the following practical suggestions can be provided. Since the design and validation of the professional competency model, instructional supervisors are the main findings of the present study. Therefore, the designed model can be used in processes such as; Recruit, employing, developing, empowering, and motivating instructional supervisors. On the other hand, the study's findings can be used as a suitable scientific basis for selecting qualified educational supervisors and giving them a certificate of competency. To design good training programs (in-service) for supervisors, it is necessary to identify their learning needs. In this regard, the findings show that one of the original and reliable sources for needs assessment is the professional competency model, so in this regard, the designed model can be a practical guide. Considering that the research skills are the most critical skill of educational supervisors, designing and conducting them using scientific methodology such as; Action and study research are necessary. However, the present study results show that creative thinking is considered one of the supervisors' most critical professional competencies. Therefore, it is suggested that senior education management can convert this ability into an organizational and individual value by encouraging behaviors such as presenting suggestions and criticisms without fear, exchanging ideas, and creating two-way communication channels in the organization. Education policymakers must transform the existing organizational structure from a barrier to an enabling one by designing appropriate mechanisms. This change gives necessary authority to supervisors for performing their professional duties.

Keywords: Professional competencies, Instructional supervisors, Mixed method research, Education system.

طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی در نظام آموزش ابتدایی

فاطمه نارنجی ثانی^{۱*}، علی سیفی^۲، سید مهدی خزاعی فر^۳، فاطمه تیزهوش جلالی^۴

چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی و اعتبارسنجی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی انجام شده است. روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از منظر گردآوری اطلاعات آمیخته -اکتشافی (روش تحقیق بخش کیفی -پدیدار شناسی و در کمی توصیفی-تحلیلی) بود. در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی ۱۹ نفر از راهبران آموزشی و معلمان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان انتخاب و در بخش کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۲۴۸ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته بوده است. به‌منظور تحلیل یافته‌های کیفی، از روش تحلیل ۷ مرحله‌ای کلازری و برای تحلیل داده‌های کمی با استفاده از نرم‌افزار AMOS از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. به‌منظور بررسی اعتبار یافته‌های کیفی از روش‌های درگیری طولانی‌مدت و ممیزی بیرونی و به‌منظور اطمینان از پایایی از روش توافق بین دو کدگذار استفاده شد. به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و سازه و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ موردبررسی قرار گرفت. تحلیل یافته‌های پژوهش منجر به شناسایی ۳۵ مضمون پایه‌ای و ۷ مضمون سازمان دهنده (مبتنی بر مدل شایستگی) که در ۵ دسته مضامین فراگیر شامل؛ دانش، توانایی، مهارت، ویژگی و نگرش طبقه‌بندی شد. نتایج تحلیل کمی نیز نشان داد، مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: شایستگی‌های حرفه‌ای، راهبران آموزشی و تربیتی، روش تحقیق آمیخته، نظام آموزش ابتدایی.

۱. استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: fnarenji@ut.ac.ir

*نویسنده مسئول:

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۴. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

در دنیای امروز رشد علم و ظهور فناوری‌های تحول‌آفرین سبب شده است نظام آموزش و پرورش از جایگاه ویژه‌ای برخوردار گردد. در واقع، فرایند یاددهی-یادگیری نه تنها عامل اصلی توسعه کشورها محسوب می‌شود، بلکه سبب موفقیت و شکست آن‌ها در عرصه رقابت‌های ملی و بین‌المللی نیز می‌گردد (Espino-Díaz et al, 2020). کشورهای توسعه‌یافته بر این باورند که یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت آن‌ها توجه ویژه به نظام توسعه و توانمندسازی سرمایه‌های انسانی (اعم از؛ معلمان، مدیران، ناظران و راهبران آموزشی و ...) است، لذا آن را در اولویت برنامه‌های راهبردی و توسعه‌ای خود قرار داده‌اند (OECD, 2018). در همین راستا، بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که به‌منظور طراحی سازوکارهای توانمندسازی نیروی انسانی لازم است ابتدا شایستگی‌های موردنیاز آنان شناسایی (Ruying et al, 2020; Apriana et al, 2019; Imron et al, 2020) و از الگوی مذکور نه تنها در نیازسنجی، طراحی، برنامه‌ریزی، اجرای دوره‌های آموزشی (Ebdam et al, 2021)، توسعه و توانمندسازی بلکه در کلیه فرایندهای مدیریت منابع انسانی استفاده بهینه گردد. می‌توان ادعان داشت که نیروی انسانی شایسته، سبب ایجاد مدرسه شایسته، آموزش و پرورش شایسته و در نهایت ایجاد جامعه شایسته خواهد شد (Ozar & Perec, 2020). از نظر مفهومی شایستگی مجموعه‌ای از قابلیت‌های یکپارچه در حیطه‌های دانش، نگرش و مهارت است (Giang, 2021) که شرط لازم برای مواجهه با محیط در حال تغییر و عملکرد مؤثر در سازمان به حساب می‌آید (Sultana, 2009). به عبارت دیگر؛ شایستگی‌ها به‌عنوان قابلیت‌های اصلی فرد جهت اداره موقعیت‌های مهم یا انجام دادن مناسب وظایف حرفه‌ای تعریف شده است (Murkatik et al, 2020). بررسی‌ها نشان می‌دهد که اگرچه شناسایی شایستگی‌ها و طراحی نظام توسعه و توانمندسازی مبتنی بر آن، نقش مهمی در بهبود کیفیت نظام‌های آموزشی به‌ویژه مدارس دارد، اما زمانی که نظام مذکور دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌گردد، وجود برنامه‌های دیگری نظیر؛ نظارت و راهنمایی آموزشی بیش از هر عامل دیگری می‌تواند در کیفیت بخشی فرایند یاددهی-یادگیری مؤثر واقع گردد. در واقع، وجود برنامه‌ها و سازوکارهای راهنمایی آموزشی در مدارس این اطمینان را ایجاد می‌کند که منابع انسانی و مادی به اثربخش‌ترین و کارآمدترین وجه در جهت بهبود و توسعه یادگیری کلیه ذی‌نفعان کلیدی از جمله معلمان، مدیران، کارکنان اداری، دانش‌آموزان و همچنین راهبران آموزشی صرف می‌شود. نظارت و راهنمایی آموزشی عبارت است از؛ مجموعه فعالیت‌هایی که باهدف بهبود فرایند یاددهی-یادگیری انجام و سبب

کیفیت‌بخشی به فرایند آموزش می‌گردد (Huang et al, 2020). امروزه نظارت و راهنمایی آموزشی به‌عنوان علم و هنری است که سبب افزایش خلاقیت، تعهد درونی، انگیزش، ارتقاء شایستگی‌ها، رشد حرفه‌ای، اصلاح الگوها و شیوه‌های تدریس، ایجاد اطمینان و افزایش امنیت، جو عاطفی مثبت، افزایش عزت‌نفس در معلمان، برقراری روابط انسانی مؤثر، تصریح قوانین و مقررات در مدرسه و حرکت به سمت خود نظارتی، می‌گردد (Rusdiana et al, 2020; Ashagrie, 2019; Alkhatnai, 2021; Mufua, 2020; Rusdiana et al, 2020; Marsidin, 2020). صاحب‌نظران تعلیم و تربیت معتقدند که در راستای تحقق پیامدهای مذکور لازم است افرادی به‌عنوان راهنما و پشتیبان در مدارس حضور داشته باشند تا به معلمانی که در زمینه‌هایی نظیر؛ روش‌های تدریس، رویکردهای یادگیری، راهبری کلاس درس دارای چالش هستند، یاری رسانند. هرچند امروزه، نظام توانمندسازی به‌عنوان یک‌راه حل جایگزین برای برنامه‌های راهبری آموزشی موردتوجه قرار گرفته است، اما متخصصان بر این باورند که نظام‌های آموزشی هیچ‌گاه از برنامه‌های مرتبط با نظارت و راهبری بی‌نیاز نخواهند بود (McGhee & Stark, 2021). لذا، عدم توجه به برنامه‌های مذکور به تدریج الگوهای سنتی و غیر مؤثر آموزشی را به سبک و سیاق جاری و مسلط در مدارس ما تبدیل می‌کند و سبب غفلت از نوآرشی و نوآوری می‌گردند (Izan et al, 2019)؛ بنابراین به‌منظور تسهیل، بهبود و کیفیت‌بخشی به فرایند نظارت آموزشی به افراد شایسته‌ای نیاز است که امروزه راهبران آموزشی نامیده می‌شوند. طی سال‌های اخیر در کشور ما نیز همانند سایر کشورها، برنامه نظارت آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است و طی چهار دهه گذشته تلاش‌های جدی و منظمی جهت تعریف وظایف ناظر و راهنمای آموزشی صورت پذیرفته است؛ اما بررسی اسناد نشان می‌دهد که تا اوایل سال ۱۳۹۰ هنوز این نقش مهم به‌صورت دقیق تعریف نشده و نه‌تنها مسئولیت‌های ایشان مشخص نبود بلکه از منطقه‌ای به منطقه‌ای دیگر نیز متفاوت بود (به‌نحوی که افراد مختلف با عناوین متفاوت این وظیفه مهم را عهده‌دار بودند)، اما با توجه به بند ۳۱ و راهکار ۴ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب مهرماه ۱۳۹۰) سرانجام نقش‌آفرینان اصلی این برنامه مهم مشخص گردیدند بر اساس آن راهبران آموزشی به‌عنوان بازیگران اصلی برنامه‌های نظارت با توجه به نوع مدارس تعیین شدند. سپس متعاقب آن وزارت آموزش و پرورش نیز از سال ۱۳۹۵ «طرح راهبر آموزشی» را در کشور به اجرا درآورد. طرح مذکور در راستای تحقق اهدافی نظیر؛ ارتقای کیفی امور آموزشی و تربیتی، افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، جلوگیری از افت تحصیلی از طریق ارائه خدمات مشاوره‌ای و حمایتی توسط راهبران، طراحی و اجرا گردید. بر اساس اسناد فرادستی؛ راهبر تربیتی به‌عنوان نیروی رسمی و پیمانی آموزش و پرورش است که ضمن

برخورداری از شایستگی‌های روزآمد می‌تواند با استفاده از شیوه‌ها و روش‌های مناسب، وظیفه مهم راهبری و نظارت بر فرآیندهای آموزشی و پرورشی را به عهده بگیرد و در جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشگاهی، رشد و بالندگی کارکنان و تحقق اهداف نظام آموزشی نقش آفرینی نماید (Abedinya et al, 2020). از آنجایی که شیوه و کیفیت عملکرد راهبران آموزشی بر عملکرد معلمان اثرگذار است، لذا می‌توان امید داشت که وجود یک راهبر آموزشی شایسته، الهام‌بخش و الگویی برای ارتقاء شایستگی‌های معلم باشد (Kartini et al, 2020). بر این اساس می‌توان اذعان نمود که طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی می‌تواند یکی از راهبردهای اثربخش در تحقق شایستگی‌های معلمان باشد (Saihu, 2020). بررسی ادبیات موضوعی نشان می‌دهد که اگرچه از یک‌سو، در برخی از اسناد بالادستی و تحقیقات داخلی به مواردی نظیر؛ اهداف، روش‌ها، وظایف، نقش‌ها و ویژگی‌های راهبران اشاره شده است و از سوی دیگر در خصوص شایستگی‌های موردنیاز ایشان، تحقیقاتی در سطح بین‌المللی صورت پذیرفته است (Johari & Amat, 2021; Swank & Houseknecht, 2019; Daryono, 2020; Susanto, 2020; Winburn et al, 2020). اما طراحی الگوی جامع شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران (به‌ویژه در سطح ملی)، به‌ندرت موردتوجه قرار گرفته است. لذا، مهم‌ترین سؤالی که مطرح می‌شود این است که اگر قرار باشد نظام تعلیم و تربیت بر اساس پارادایم‌های آموزشی نوین در عصر دیجیتال راهبری شود، آیا در زمینه شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای سرمایه‌های انسانی خود به‌ویژه راهبران تربیتی، برنامه‌ریزی نموده است؟ با توجه به نکات مطرح‌شده، ضروری است طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی و مبتنی و برآمده از زمینه و بافت فرهنگی-اجتماعی ایران موردتوجه ویژه پژوهشگران قرار گیرد؛ زیرا اگر برنامه‌های شایستگی محور برخاسته از زمینه و بافت فرهنگی نباشد، برنامه‌ای منفک، جدا و ایستا خواهد بود (Antón-Solanas et al, 2021) و نمی‌توان امید چندانی به تحقق آن داشت. لذا هدف اصلی تحقیق حاضر طراحی و اعتبار یابی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که جنبش شایستگی‌ها از حوزه آموزش عالی آغاز و عامل اصلی ظهور آن فقدان رابطه بین آنچه افراد در آموزش‌های رسمی می‌آموختند با نیازهای بازار کار بود (Malone & Supri, 2012). تعاریف متنوعی از شایستگی وجود دارد به‌طور مثال؛ جامعه بین‌المللی بهبود عملکرد^۱، شایستگی را مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش‌هایی که کارکنان را قادر می‌سازد به‌صورت اثربخش فعالیت‌های مربوط به شغل

را طبق استانداردهای مورد انتظار انجام دهند، تعریف می‌کند (Mousavi et al, 2020). به گفته‌ی (Kin et al (2020) شایستگی‌های کلیدی شامل؛ دانش، بینش، نگرش و مهارت‌هایی هستند که سبب تحرک و پویایی افراد در روابط اجتماعی، انتقال موفقیت‌آمیز از شغلی به شغل دیگر، نوآوری و نواندیشی در حل مسائل مربوط به سازمان و محیط کار می‌گردد. در سال‌های اخیر به دلیل افزایش اهمیت پاسخگویی نظام آموزش در برابر جامعه و سایر سازمان‌ها از یک‌سو و اهمیت شناسایی شایستگی‌های موردنیاز ذینفعان کلیدی (به‌ویژه راهبران آموزشی) از سوی دیگر، توجه به این موضوع را افزایش داده است. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مدل‌های متنوعی برای نظارت و راهنمایی آموزشی ارائه شده است که از جمله می‌توان به مواردی نظیر؛ مدل توسعه‌ای (Delworth & Stoltenberg, 1987)، نظارت کارکردی (Kadushin, 1992)، نظارت مبتنی بر مسائل کلیدی (Clarkson & Gilbert, 1991)، نظارت سیستمی (Holloway, 1995)، نظارت عمومی (Scaife, 1996) و نظارت مبتنی بر رویکرد فمینیستی (Hawes, 1998)، نظارت مستقیم و غیرمستقیم (Girard, 1999)، نظارت بالینی (Goldhammer, 1969)، نظارت مؤثر و حمایتی (Glickman et al, 2005)، نظارت مبتنی بر رفتاردرمانی شناختی (armstrong & Freeston, 2006)، نظارت فرایندی (Hawkins & Shohet, 2012)، نظارت هنرمندانه (Bafadal et al, 2020)، نظارت همکارانه (Wiyono et al, 2021)، نظارت اقتضایی (Kozachuk & Conley, 2021) و درنهایت نظارت مبتنی بر رویکرد مربیگری (Sheppard, 2021)، اشاره کرد. همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد سیر تغییر مدل‌ها از اداری و رسمی به سمت انسانی، مشارکتی، اقتضایی و مربیگری بوده است و در این میان کشور ما نیز از این فرایند تغییر مستثنا نبوده است. به عبارتی، اگرچه طرح راهبران آموزشی با پیشینه‌ی ناظران تعلیماتی یادآور مواردی همچون بازرس و ... است؛ اما رویکرد جدید حاکم بر طرح راهبر آموزشی با برنامه‌های گذشته متفاوت است؛ زیرا این طرح تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده آموزگاران در مدیریت و راهبری کلاس‌های چندپایه می‌باشد و انتظار می‌رود با اجرای آن مشکلات کلاس درس شناسایی و رفع گردند. از دیدگاه Mangiameli (2021) طرح راهبر آموزشی با تکیه بر الگوی نظارت هم کارانه به مطالعه رفتار معلم در کلاس درس با روشی نظام‌مند و توأم با احترام متقابل می‌پردازد و برای تحقق این مهم راهبران نیازمند دانش، نگرش، توانایی و مهارت‌های ویژه‌ای هستند. بررسی پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که در خصوص شایستگی‌های موردنیاز راهبران آموزشی در سطح بین‌المللی پژوهش‌هایی صورت پذیرفته است که در ادامه به برخی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره خواهد شد. Johari & Amat (2021) اظهار می‌دارند که شایستگی راهبران آموزشی نه تنها ارتباط مستقیمی با شخصیت آن‌ها دارد،

بلکه بر فرایند یاددهی-یادگیری معلمان، اخلاق و هویت حرفه‌ای آن‌ها نیز اثرگذار است، همچنین راهبر بایستی دانش دقیقی در خصوص فرایند نظارت و راهنمایی داشته باشد. نتایج تحقیق (Daryono et al (2020) نشان می‌دهد که اهم شایستگی‌های راهبران آموزشی عبارت‌اند از؛ شایستگی‌های فردی، مبتنی بر دانش، مهارت‌های تخصصی و مرتبط با حرفه. علاوه بر این (Susanto et al (2020) بیان می‌دارند شایستگی‌های ناظران شامل؛ شخصی، نظارتی، مدیریتی، ارزشیابی آموزشی، توسعه و تحقیق می‌باشند. نتایج پژوهش (Swank & Houseknecht (2019) منجر به شناسایی ۱۵۲ شایستگی راهبران در چهار حوزه‌ی؛ دانش، مهارت، رفتارهای حرفه‌ای و ویژگی‌های فردی شده است. (Reguant et al (2018) اظهار می‌دارند که ناظر آموزشی بایستی دارای مهارت‌هایی نظیر؛ برنامه‌ریزی، ارزیابی، ارائه بازخورد و راهنمایی به‌منظور بهبود کیفیت، باشند. از طرفی (Ibrahim (2018) اذعان می‌دارد که برنامه‌ریزی جهت نظارت مؤثر بر عملکرد معلم، استفاده از رویکردهای مناسب برای انجام فعالیت‌های خود نظارتی و توانایی نظارت علمی بر عملکرد معلمان به‌منظور بهبود از جمله مهم‌ترین شایستگی‌های یک راهبر می‌باشند. همچنین (Makin et al (2018) براین باورند که دانش، مهارت‌های بین فردی و فنی از اهم صلاحیت‌های راهبران آموزشی. (Donkoh & Baffoe (2018) معتقدند ناظران آموزشی نه‌تنها بایستی در مورد کل سازمان آگاهی‌های لازم را داشته باشند بلکه دانش و توانایی موردنیاز برای برنامه‌ریزی، مشاهده، ارزیابی میزان پیشرفت معلمان و مهارت‌های فنی نظیر؛ استفاده از ابزارها و روش‌ها مناسب برای انجام کار را نیز دارا باشند. نتایج تحقیقات (Arsyada (2017) نشان می‌دهد که هفت مؤلفه‌ی مرتبط با شایستگی‌های ناظران عبارت‌اند از؛ ۱) شخصیت شامل؛ مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، نوآوری، صداقت، ۲) مهارت نظارت و مدیریت به معنای داشتن فهم پایه از مفاهیم تدریس و یادگیری، توسعه برنامه‌های نظارتی، توسعه روش‌های کار، آگاهی از استانداردهای مدرسه، ۳) مهارت نظارت علمی شامل؛ نظارت بر وجود طرح درس مطلوب، نظارت بر انتخاب فعالیت‌ها و روش‌های مطلوب تدریس ۴) مهارت ارزیابی آموزشی نظیر؛ نظارت بر فرایند سنجش پیشرفت تحصیلی، ارزیابی عملکرد مدیران، معلمان و کارکنان مدرسه، ۵) مهارت شناخت و توسعه فرهنگ و جو مدرسه ۶) مهارت تحقیق و توسعه، ۷) و مهارت‌های اجتماعی نظیر؛ مشارکت فعال با ذینفعان کلیدی و همکاری در انجمن‌ها. در همین راستا (Alustath (2016) بیان می‌دارد مهم‌ترین صلاحیت‌های راهبران را می‌توان خصوصیات شخصیتی، مهارت‌های ارتباطی، رهبری، فنی و توسعه حرفه‌ای نام برد. (Callahan et al (2017) نیز یک مدل دویبعدی برای صلاحیت‌های راهبران طراحی کرده‌اند که شامل؛ صلاحیت‌های

عمومی و کاربردی می‌باشد. نتایج پژوهش (Zacharieh 2013) حاکی از آن است که دانش و مهارت‌های موردنیاز راهبران آموزشی شامل؛ مهارت رهبری و نظارت آموزشی، تسلط بر دانش تخصصی نظارت آموزشی و روابط عمومی می‌باشند. (Imron 2011) اظهار می‌دارند صلاحیت‌های لازم برای ناظران را می‌توان در قالب هفت مؤلفه شامل؛ تدوین برنامه درسی، تهیه مواد آموزشی، آماده‌سازی معلمان، راهبری فرایند یاددهی-یادگیری، توسعه مواد آموزشی، توسعه رابطه مدرسه با جامعه و ارزیابی، مطرح کرد. (Evans 2009) بیان می‌دارد که شایستگی‌های کلیدی یک راهبر عبارت‌اند از: توانایی آموزش، کمک کردن به جای دستور دادن، ایجاد چالش بدون تهدید، راهنمایی شغلی و توانایی مربی‌گری. در همین راستا (Enaigbe 2009) معتقدند مهارت‌های موردنیاز راهبران شامل؛ مهارت‌های پداگوژیک، ارزیابی، انضباطی، انگیزشی، گزارشگری، مدیریتی، ارتباطی و تجزیه و تحلیل، می‌باشند. نتایج یافته‌های (Oliva & Pawlas 2007) نشان می‌دهد که مهارت‌های راهبران شامل؛ (۱) مهارت‌های بین فردی (۲) فنی که شامل راه‌هایی برای دستیابی به هدف، ارزیابی، برنامه‌ریزی، نظارت تدریس و تحقیق و ارزیابی؛ (۳) اطلاعاتی؛ (۴) روابط انسانی؛ (۵) مدیریتی؛ (۶) توانایی مدیریت تغییرات؛ (۷) مهارت‌های خودآموزی؛ (۸) می‌باشند. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد اگرچه در سطح بین‌المللی تحقیقاتی صورت پذیرفته است، اما تاکنون پژوهش منسجمی در خصوص شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی و طراحی الگوی مناسب در سطح ملی انجام نشده است. لذا در راستای اهمیت و ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان اذعان نمود که برنامه راهنمایی و نظارت اثربخش، لازمه موفقیت هر مدرسه است و به‌منظور اجرای مؤثر این برنامه نیاز به راهبران آموزشی شایسته و کارآمد است؛ زیرا آن‌ها نه تنها به معلمان جهت خلق و توسعه روش‌های جدید و مؤثر در حوزه فرایند یاددهی-یادگیری یاری می‌رسانند، بلکه با حمایت‌های روانی - تخصصی از معلمان، فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان لذت‌بخش‌تر می‌نمایند (Niknami, 2019)؛ بنابراین با توجه به اهمیت موضوع و وجود شکاف و خلأ پژوهشی (در سطح ملی)، تحقیق حاضر با بهره‌گیری از رویکرد آمیخته (اکتشافی) درصدد طراحی و اعتبار یابی الگوی مناسب شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی می‌باشد. در راستای تحقق هدف مذکور، سؤالات ذیل مطرح می‌گردد؛

۱- الگوی مناسب شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی کدام است؟

۲- الگوی شناسایی شده تا چه میزان از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر، روش تحقیق از نظر هدف کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها آمیخته اکتشافی می‌باشد که در ادامه توضیح داده خواهد شد.

الف) بخش کیفی: روش تحقیق در این بخش از نوع پدیدارشناسی-توصیفی بوده است. مشارکت‌کنندگان عبارت‌اند بودند از؛ راهبران آموزشی و معلمانی که دارای بیش از ۵ سال تجربه کاری با راهبران (در استان خراسان جنوبی) را داشتند. به‌منظور دستیابی به عمیق‌ترین درک، افراد به روش گلوله برفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساخت‌یافته که سؤالات آن بر اساس مبانی نظری تدوین و سپس توسط ۵ نفر از اساتید رشته علوم تربیتی (که دارای تجارب عملی در آموزش و پرورش بودند) مورد تأیید قرار گرفت. گردآوری یافته‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه و در مجموع ۱۹ مصاحبه صورت پذیرفت.

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان بخش کیفی

شماره	پست سازمانی	رشته تحصیلی	دلیل انتخاب
۱	رئیس اداره کلاس‌های چندپایه	کارشناسی ارشد علوم تربیتی	مسئول مستقیم امور راهبران آموزشی
۲	معاون آموزشی اداره	کارشناسی ارشد روانشناسی	سابقه کار به‌عنوان معلم راهنما
۳	معاون آموزشی اداره کل	کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی	مسئولیت اجرایی در حوزه راهبران آموزشی
۴	کارشناس آموزش ابتدایی اداره	کارشناسی ارشد روانشناسی	مسئولیت اجرایی در حوزه راهبران آموزشی
۵	مسئول راهبران آموزشی	کارشناسی ارشد روانشناسی	راهبر آموزشی و مسئول راهبران
۶	کارشناس تکنولوژی آموزشی	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	سابقه کار با راهبران آموزشی و نظر آموزشی
۷	راهبر و مسئول راهبران	کارشناسی علوم تربیتی	راهبر آموزشی و مسئول راهبران
۸	کارشناس آموزش ابتدایی	کارشناسی ارشد روانشناسی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۹	معاون مدرسه	دکتری برنامه‌ریزی درسی	کار با راهبران آموزشی به‌عنوان معلم
۱۰	مدیر مدرسه چندپایه	کارشناسی علوم تربیتی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۱۱	معلم چندپایه	دکتری برنامه‌ریزی درسی	کار با راهبران آموزشی به‌عنوان معلم
۱۲	مدیر مدرسه	دکتری مدیریت آموزشی	مسئول انتخاب راهبران آموزشی و تربیتی
۱۳	کارشناس طرح و برنامه	دکتری برنامه‌ریزی درسی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۱۴	راهبر آموزشی	کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۱۵	معلم	کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۱۶	راهبر آموزشی و تربیتی	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۱۷	کارشناس آموزش ابتدایی	کارشناسی ارشد علوم تربیتی	مسئول گزینش راهبران آموزشی
۱۸	معلم	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	سابقه کار به‌عنوان راهبر آموزشی
۱۹	معلم	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	سابقه همکاری با راهبران آموزشی

به منظور بررسی اعتبار یافته‌های بخش کیفی از راهکارهای متنوعی مانند؛ درگیری طولانی مدت (فایل صوتی مصاحبه‌ها چندین و چند بار گوش داده تا به منظور افراد پی برده شود. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها متن آن چندین بار مطالعه تا مضامین در فکر پژوهشگر نقش بندد)؛ تأیید به وسیله افراد مشارکت‌کننده (متن مصاحبه‌ها و مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها به ۶ نفر از مصاحبه‌شوندگان برگشت و خواسته شد هرگونه اصلاح، تعدیل و تغییری که به نظرشان درست است را اعمال کنند)؛ پرسش و جستجوگری از همکاران (سؤالات مصاحبه به تأیید چند نفر از صاحب‌نظران و متخصصان در این زمینه رسید) استفاده شده است. همان‌گونه که در جداول شماره ۲ و ۳ ملاحظه می‌گردد به منظور اطمینان از پایایی از دو روش؛ کدگذاری توسط کدگذار دوم و باز کدگذاری استفاده شده است. به منظور تحلیل یافته‌ها از راهبرد ۷ مرحله‌ای کلایزری شامل. مرحله (۱) خواندن دقیق همه یافته‌های مهم مشارکت‌کنندگان (۲) استخراج عبارت کلیدی و مرتبط با پدیده (۳) مفهوم بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده؛ (۴) مرتب‌سازی عبارت کلیدی و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ (۵) تبدیل نظرات به توصیف‌های کامل؛ (۶) تبدیل توصیف‌ها به یک توصیف واقعی و خلاصه؛ (۷) معتبر سازی نهایی، استفاده گردید. (Habibi-Kaleybar, Farid & Gobadi, 2020).

جدول ۲- ضریب توافق در کدگذاری توسط کدگذار دوم

شماره مصاحبه	تعداد کدهای پژوهشگر اول	تعداد کدهای پژوهشگر دوم	مورد توافق	عدم توافق	درصد توافق
مصاحبه ۳	۱۶	۱۸	۱۵	۳	۸۳٪
مصاحبه ۱۰	۱۱	۱۱	۱۰	۱	۹۰٪
مصاحبه ۱۳	۱۷	۱۵	۱۴	۳	۸۲٪
مجموع	۴۴	۴۴	۳۹	۷	۸۵٪

جدول ۳- ضریب توافق در باز کدگذاری توسط پژوهشگر

شماره مصاحبه	تعداد کدهای پژوهشگر اول	تعداد کدهای پژوهشگر دوم	مورد توافق	عدم توافق	درصد توافق
مصاحبه ۷	۱۷	۱۷	۱۷	۰	۱۰۰٪
مصاحبه ۱۵	۱۲	۱۳	۱۱	۲	۸۴٪
مصاحبه ۱۸	۱۱	۱۰	۱۰	۱	۹۰٪
مجموع	۴۰	۴۰	۳۸	۳	۹۱٪

ب) بخش کمی: به منظور بررسی میزان اعتبار الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی از روش تحقیق توصیفی-تحلیلی استفاده شد. جامعه آماری شامل؛ کلیه راهبران آموزشی و

معلمان فعالی که دارای سابقه کار با راهبران آموزشی در استان خراسان جنوبی داشتند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای (مبنای خوشه‌ها، مناطق آموزشی) و بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۴۸ نفر از آن‌ها انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته (طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت) استفاده شد. بررسی روایی ابزار از طریق روایی صوری و سازه و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرون باخ (۰/۹۲) موردسنجش و تأیید قرار گرفت. درنهایت به‌منظور تحلیل داده‌ها (با به‌کارگیری نرم‌افزار Amos) از روش تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم، استفاده‌شده است.

یافته‌های پژوهش:

الف) یافته‌های بخش کیفی

به‌منظور تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از راهبرد ۷ مرحله کلایزری استفاده‌شده است. بدین‌صورت که تیم پژوهش در مرحله اول، تمامی صحبت‌های افراد را چندین بار مطالعه و سپس عیناً آن‌ها را به نوشتار تبدیل نمودند، سپس در مرحله دوم جملات و عبارات معنی‌دار و مرتبط با پدیده موردبحث از هر مصاحبه استخراج و در مرحله سوم تلاش شد تا از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر معنی و اساس تفکر مشارکت‌کننده بود استخراج گردد. در جدول شماره ۵ نمونه‌ای از تحلیل سه مرحله اول قابل‌مشاهده است.

جدول ۵- یک نمونه از شناسایی عبارات کلیدی با استفاده از روش کلایزری

عبارات کلیدی	متن مصاحبه
❖ دانش آموزش ابتدایی	راهبران آموزشی و تربیتی باید از دانش‌های خاصی برخوردار باشند. اول از همه با توجه به اینکه در مقطع ابتدایی و
❖ دانش کلاس‌های چندپایه	کلاس‌های چندپایه مشغول فعالیت هستند باید از دانش آموزش ابتدایی و کلاس‌های چندپایه برخوردار باشند با
❖ آشنا به نظارت آموزشی	قولین آموزش و پرورش آشنا و همچنین فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی را بشناسند. علاوه بر این باید مهارت‌های
❖ مهارت ارتباطی مناسب	خاصی داشته باشند. به‌طور مثال بتوانند با معلمان ارتباط مناسب برقرار کنند. مهارت تدریس داشته باشند. مهربان
❖ مهارت تدریس	کار آنان به‌گونه‌ای است که باید مهارت ارزشیابی هم داشته باشند از مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز
❖ مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات	برخوردار باشند

سپس در مرحله چهارم عبارات کلیدی به‌دقت مطالعه و پس از مقایسه و حذف عبارات تکراری، مضامین پایه‌ای در قالب ۳۵ مضمون دسته‌بندی شد. در مرحله پنجم مضامین پایه‌ای در قالب مضامین سازمان دهنده ادغام و ۷ مضمون شامل: دانش تخصصی، دانش سازمانی، مهارت مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری، مهارت‌های مرتبط با حمایت‌های روان‌شناختی، توانایی‌های ادراکی و ذهنی،

ویژگی‌های روان‌شناختی و خوش‌بینی نسبت به توسعه خود و دیگران، شناسایی شد. در مرحله ششم مضامین سازمان دهنده برحسب ارتباط و بر اساس مدل شایستگی در ۵ مضمون فراگیر شامل؛ دانش، مهارت، توانایی، ویژگی و نگرش قرار گرفتند. سپس در مرحله هفتم برای اعتباربخشی، مضامین شناسایی شده به مصاحبه‌شوندگان ارجاع داده شد و سپس بر اساس نظرات تعدیل و اصلاحات لازم صورت پذیرفت. در جدول ۶ عبارات کلیدی، مضامین پایه‌ای، سازمان دهنده و فراگیر نشان داده شده است.

جدول ۶- عبارات کلیدی، مضامین پایه‌ای، سازمان دهنده و فراگیر مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای

عبارات کلیدی	مضمین پایه‌ای	مضمین سازمان دهنده	مضمین فراگیر	فرآوانی	کد مشارکت‌کنندگان
دانش آموزش ابتدایی، تسلط بر محتوای کتاب‌های درسی، تسلط بر آموزش ابتدایی، رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی	دانش تخصصی آموزش ابتدایی	دانش تخصصی	دانش تخصصی	۱۱	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷
تخصص در آموزش در کلاس‌های چندپایه، تسلط بر درس‌های ابتدایی، آشنایی با آموزش چندپایه، آشنایی با چگونگی طرح درس نویسی کلاس‌های چندپایه، آشنایی با چگونگی مدیریت کلاس‌های چندپایه	دانش تخصصی کلاس‌های چندپایه			۱۲	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷
آشنایی با روش‌های ارزشیابی، دانش روش‌های آموزشی، دانش روش‌های تدریس، روش‌های تدریس نوین و خلاق، روش‌های سنجش، دانش ارزشیابی، اصول برنامه‌ریزی درسی، روش‌شناسی، شیوه‌های ارزشیابی، دانش طراحی آموزشی،	دانش فرایند یاددهی و یادگیری			۱۵	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹
دانستن هدف نظارت و راهنمایی، آشنایی با چگونگی نظارت و راهنمایی آموزشی، آشنایی با مراحل نظارت و راهنمایی، آشنایی با وظایف ناظر آموزشی، درک درست نظارت	دانش نظارت و راهنمایی آموزشی			۹	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹
دانش سازمان‌دهی، دانش برنامه‌ریزی، دانش مدیریت آموزش، دانش مدیریتی، تسلط بر مباحث مدیریتی، آشنایی با مدیریت در آموزش و پرورش	دانش مدیریت و رهبری	دانش سازمانی	دانش سازمانی	۷	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹
آشنایی با آموزش و پرورش، آشنایی با قوانین آموزش و پرورش، تسلط به فرایندهای اداری و سازمانی، آشنایی با اتوماسیون‌های اداری، تسلط به وظایف راهبر آموزشی	آگاهی تسلط بر ابعاد نظام آموزش و پرورش و اسناد فرادستی			۶	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹
تولایی تدریس کردن، اجرا تدریس، تدریس برای معلمان، مهارت به‌کارگیری روش‌های تدریس	مهارت تدریس	مهارت مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری	شایستگی‌های معطوف به مهارت	۴	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹
برنامه‌ریزی درسی، آشنایی با طرح درس نویسی، کمک در طراحی آموزشی، تنظیم طرح درس، کمک در تنظیم برنامه درسی، تنظیم برنامه آموزش معلمان	مهارت برنامه‌ریزی درسی			۸	م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹

۲۶۴ مهارت‌های طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی در نظام آموزش ابتدایی

م ۰۱ م ۰۲ م ۰۴ م ۰۷ م ۰۹ م ۰۱۳ م ۰۱۵ م ۰۱۶ م ۱۷	۹	مهارت‌های مرتبط با حمایت‌های روان‌شناختی	مهارت‌های مرتبط با حمایت‌های روان‌شناختی	مهارت ارزشیابی آموزشی	ارزیابی آموزشی، توانایی ارزیابی افراد، تهیه گزارش عملکرد افراد، ارزیابی عملکرد افراد، ارزشیابی عملکرد معلمان، قضاوت درس، توانایی قضاوت
م ۰۱ م ۰۳ م ۰۵ م ۰۶ م ۰۷ م ۰۸ م ۰۱۰ م ۰۱۲ م ۰۱۳ م ۰۱۵ م ۱۷	۱۱			مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات	مهارت هفت‌گانه رایانه، توانایی کار با کامپیوتر، توانایی کار با اتوماسیون اداری، مهارت فناوری در آموزشی، توانایی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، توانایی کار با کامپیوتر؛ کار با فناوری‌های آموزشی
م ۰۱ م ۰۳ م ۰۴ م ۰۷ م ۰۸ م ۱۱ م ۱۴ م ۱۶	۷			مهارت مدیریت صحیح منابع	تأمین امکانات برای معلمان، توزیع عادلانه تجهیزات بین مدارس، فراهم کردن لوازم موردنیاز معلمان، تهیه کمبودهای مدارس، تدارک لوازم موردنیاز مدارس
م ۰۱ م ۰۲ م ۰۵ م ۰۶ م ۰۷ م ۱۰ م ۰۱۳ م ۰۱۵ م ۱۷ م ۱۹	۹			مهارت پژوهشی	آشنایی با پژوهش، توانایی نوشتن مقاله، کمک به معلم در انجام پژوهش، پژوهشگری، درس پژوهی، اقدام پژوهی
م ۰۱ م ۰۲ م ۰۴ م ۰۶ م ۰۷ م ۰۹ م ۱۲ م ۰۱۳ م ۰۱۵ م ۱۶ م ۱۸ م ۱۹	۱۱			برقراری ارتباط مناسب	برقراری ارتباط مؤثر، یادگیری مشارکتی و هم‌یارانه، مهارت‌های کلامی و غیرکلامی
م ۰۱ م ۰۴ م ۰۸ م ۱۱ م ۱۳ م ۱۶ م ۱۸ م ۱۹	۷			مذاکره و چانه‌زنی	مهارت مذاکره، چانه‌زنی، مذاکره با شورای روستاها، گرفتن امتیاز از اداره و شوراهای ارتباط با مسئولین روستاها
م ۰۱ م ۰۲ م ۰۵ م ۰۸ م ۱۰ م ۱۳ م ۱۵ م ۱۶	۸			توسعه و توانمندسازی افراد	جلب منابع یادگیری، به وجود آوردن فرصت‌های یادگیری، آموزش معلمان، فراهم کردن دوره‌های آموزش، فراهم کردن فرصت بهبود برای معلمان، بهبود عملکرد معلمان، کمک به بهبود معلمان،
م ۰۱ م ۰۵ م ۰۷ م ۱۳ م ۱۸	۵			مهارت کار گروهی	کار در گروه، تمایل به کار گروهی، کار به صورت تیمی، کار در گروه‌های کوچک و بزرگ، مشارکت پذیر بودن
م ۰۱ م ۰۵ م ۰۸ م ۱۲ م ۱۵	۵			مهارت اعتمادآفرینی	جلب اعتماد، به وجود آوردن فضای اعتماد، ایجاد ارتباط توأم با اطمینان،
م ۰۱ م ۰۴ م ۰۹ م ۱۵ م ۱۸	۴			مهارت انگیزه بخشی	ایجاد انگیزه کاری، ایجاد انگیزه یادگیری، ایجاد شوق کار
م ۰۱ م ۰۵ م ۰۷ م ۱۰ م ۱۴ م ۱۸	۵			مهارت خود رهبری	خودکنترلی، خود هدف‌گذاری، خودسازمان‌دهی، مدیریت زمان، پذیرش نقاط ضعف و قوت خودآگاهی
م ۰۱ م ۰۳ م ۰۶ م ۰۸ م ۱۰ م ۱۱ م ۱۷	۷			نفوذ و تأثیرگذاری در دیگران	تأثیر بر افراد مقبولیت، الگو بودن، نفوذ در افراد
م ۰۱ م ۰۳ م ۰۷ م ۱۰ م ۱۳	۴			توانایی‌های ادراکی و ذهنی	توانایی‌های ادراکی و ذهنی
م ۰۱ م ۰۵ م ۱۹	۳	تفکر انتقادی	دید انتقادی، تفکر انتقادی، ارزیابی استدلال‌ها و ایده‌ها، تأمل در اعتقادات و فرضیه‌های خود، تحلیل درست و نادرستی راجل‌ها		
م ۰۱ م ۰۲ م ۰۷ م ۱۴	۳	تفکر منطقی	تفکر منطقی، اسجام فکری، منطقی بودن		

م ۰۲، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۸، م ۱۰، م ۱۴، م ۱۷، م ۱۸	۸			تفکر خلاق	تفکر واگرا، خلاقیت، تفکر خلاق، خلاق بودن، پیدا کردن الگوهای پنهان، درک جهان پیرامون به روش‌های جدید
م ۰۳، م ۰۶، م ۰۷، م ۱۱، م ۱۳	۵			توانایی استدلال	بیان دلایل منطقی، قدرت استدلال، بیان نظرات با دلایل واضح، استدلال استقرایی و قیاسی، برقراری پیوند بین چند قضیه
م ۰۲، م ۰۳، م ۰۸، م ۱۳، م ۱۵	۶			توانایی حل مسئله	شناسایی و حل مسائل معلمان، توانایی حل مسئله، ریشه‌یابی و حل مسائل معلمان، کمک به مشکلات معلمان
م ۰۳، م ۰۵، م ۰۷، م ۰۹، م ۱۲، م ۱۵، م ۱۹	۷	شایستگی‌های تربیتی	ویژگی‌های روان‌شناختی	انعطاف‌پذیری	منعطف بودن، نرمش، توجه به شرایط، یک‌دنده نبودن، سازگاری در برابر تهدیدها، دوام آوردن در مشکلات و تسلیم نشدن
م ۰۴، م ۱۰، م ۱۴، م ۱۸	۴			اقتدار	اقتدار، صراحت و قطعیت، مقتدر بودن، داشتن قدرت مشروع
				اخلاق حسنه	خوش اخلاقی بودن، اخلاقی خوب داشتن، منش مناسب داشتن، خوش‌رو بودن، رفتار محبت‌آمیز، صبور بودن
م ۰۲، م ۰۴، م ۰۵، م ۰۷، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۶، م ۱۹	۸			گشودگی	اجتماعی بودن، داشتن روابط بسبار، توانایی برقراری ارتباط با افراد مختلف
م ۰۳، م ۰۶، م ۰۸، م ۱۳، م ۱۵	۵			وجدان‌کاری	مسئولیت‌پذیر بودن، تعهد نسبت به معلمان، تعهد نسبت به دانش‌آموزان، تعهد نسبت به کار، دارای تعهد
م ۰۳، م ۰۶، م ۱۷	۳			دغدغه‌مندی	دغدغه نسبت به آموزش، دغدغه خدمت‌رسانی به دیگران، به دنبال خدمت بودن، دغدغه‌مند بودن نسبت به عدالت آموزشی
م ۰۴، م ۱۱، م ۱۶	۳	شایستگی‌های نگرش	خوش‌بینی نسبت به توسعه خود و دیگران	نگرش خود توسعه‌ای	خرداندیشی، خود تأملی، خودشناسی و خودآگاهی، خود آغارگری، خود نظم دهی و خود راهبری یادگیری، خودارزیابی، خود مسئولیت‌پذیری، خود تعهدی و خود پاسخگویی
م ۰۵، م ۰۹	۲			باور به مهارت‌های معلمان و دانش‌آموزان	باور به مهارت‌های تدریس معلمان، باور به توجه به تفاوت‌های فردی توسط معلمان، باور به علاقه معلمان به یادگیری بیشتر، باور به ظرفیت‌های بالقوه دانش‌آموزان
م ۰۱، م ۰۶، م ۱۳، م ۱۸	۴			خوش‌بینی نسبت به نظرات و راهنمایی آموزشی	نگرش مثبت به اثر بخشی برنامه‌های نظرات، نگرش مثبت حمایت‌از معلمان در شناسایی و حل مشکلات

✓ شایستگی‌های معطوف به دانش:

نتایج تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های راهبران تربیتی، شایستگی‌های معطوف به حوزه دانش است. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که اگر راهبر آموزشی فاقد دانش کافی در زمینه برنامه‌های نظارت آموزشی باشد، قادر به شناسایی نیازهای معلم و راهبری او نخواهد بود و در این صورت به فردی غیر کارآمد تبدیل خواهد شد. در زمینه اهمیت شایستگی‌های معطوف به دانش، مشارکت‌کنندگان در قالب جملاتی نظیر: «به نظر من راهبر آموزشی در درجه اول باید با آموزش ابتدایی، چگونگی تدریس در این مقطع و همچنین کلاس‌های چندپایه آشنا باشد.» «صرف داشتن

دانش یک‌رشته شایستگی لازم برای تعلیم آن را به وجود نمی‌آورد. معلم فراتر از دانش یک‌رشته باید بر روش‌های تدریس و یادگیری مسلط باشد و روش‌های ارزیابی و برنامه‌ریزی را بداند.» یکی از مسائل مهمی که راهبران باید با آن آشنا باشند، اختلالات یادگیری است. مدارس شهری با توجه به نزدیکی به مراکز درمانی کمتر با این مشکل مواجه هستند اما در مدارس روستایی بسیاری از دانش‌آموزان با مشکل اختلالات یادگیری روبرو هستند و کسی متوجه مشکلات آن‌ها نمی‌شود.» راهبر آموزشی باید خود با نظام آموزش و پرورش به‌طور کامل آشنا باشد. بسیاری از معلمانی که با راهبران کار می‌کنند، جدیدالاستخدام هستند و آشنایی کاملی با آموزش و پرورش، قوانین و رویه‌های آن ندارند.» «معلمان، راهبران را به‌منزله افرادی می‌بینند که می‌توانند به آن‌ها اطلاعات و دانش لازم را در خصوص حرفه و تخصص معلمی بدهند»، بر اهمیت این موضوع تأکید کرده‌اند.

✓ شایستگی‌های معطوف به مهارت

یکی دیگر از شایستگی‌های راهبران آموزشی و تربیتی، دارا بودن مهارت‌های موردنیاز این حرفه است. در زمینه شایستگی‌های معطوف به مهارت‌های راهبران مشارکت‌کنندگان در قالب جملاتی نظیر؛ «در برخی از مراحل نظارت و راهنمایی آموزشی ناظر باید نه چیزی بگوید و نه اقدامی کند. بلکه تنها به سخنان معلم گوش کند و شنونده خوبی باشد.» «گاهی اوقات معلمان نیاز دارند کسی به حرف‌های آنان گوش کند تا احساس راحتی و امنیت کنند.» «راهبران آموزشی رابط بین اداره آموزش و پرورش و معلمان هستند، از این رو برای گرفتن برخی از تسهیلات و امکانات باید از فن مذاکره و چانه‌زنی برخوردار باشند.» «راهبران آموزشی باید بتوانند با معلمان گروه تشکیل دهند زیرا بسیاری از اصلاحات و تغییرات در روش‌های تدریس از طریق کارگروهی ممکن است.» «لازمه درس پژوهی این است که معلمان به‌صورت گروهی برای اصلاح فرآیند یادگیری فعالیت کنند.» «راهبران آموزشی و تربیتی می‌توانند بین معلمان زیر نظر خود ارتباط برقرار کنند، به‌صورت گروهی و تیمی با آن‌ها کار کنند و از نظارت و راهنمایی همکار برای اصلاح و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری استفاده کنند.» «راهبران باید در زمینه برنامه‌ریزی درسی اطلاعات و مهارت کافی را داشته باشند تا بتوانند به معلمان در طراحی سرفصل، سناریوسازی و تولید محتوی کمک کنند.» «ناظران تربیتی لازم است از مهارت ارزشیابی آموزشی برخوردار باشند.» «مهم‌ترین شایستگی‌های راهبران آموزشی در عصر دیجیتال شامل؛ مهارت‌های دیجیتال، مهارت مدیریت منابع، مالی، مهارت جستجو و به‌کارگیری مناسب اطلاعات در حل مسائل معلمان است.» «با توجه به اینکه راهبران آموزشی رابط بین اداره

آموزش و پرورش و مدارس هستند لذا برخی از اوقات مسئولیت توزیع تجهیزات و امکانات بین مدارس را نیز بر عهده دارند، بنابراین باید از مهارت توزیع منابع برخوردار باشند». «راهبران و ناظران آموزشی باید خود استفاده‌کنندگان خوبی از پژوهش‌ها باشند تا بتوانند معلمان را در این زمینه هدایت کنند». «به نظر من توجه به مهارت رهبری از الزامات نظارت آموزشی است. یک راهبر آموزشی بایستی بتواند در معلمان به نحوی نفوذ کند که از طریق ایجاد اعتماد و انگیزه بخشی، معلمان را به خود توسعه‌ای و شرکت در دوره‌های آموزشی تشویق نماید». «طبیعت کار راهبران آموزشی به گونه‌ای است که معلمان در برابر آن‌ها جبهه می‌گیرند و به ناظران به چشم بازرس لذا یکی از مهم‌ترین مهارت‌های ناظران آموزشی». «حضور در روستاهای دورافتاده و کار در شرایط سخت بسیاری از اوقات انگیزه معلمان را از بین می‌برد و راهبران آموزشی باید بتوانند در معلمان ایجاد انگیزه نمایند». «یکی از مهم‌ترین وظایف راهبران آموزشی و تربیتی توسعه و توانمندسازی معلمان است. از این رو آن‌ها بایستی مهارت‌ها و سازوکارهای توسعه افراد و توانمندسازی معلمان را شناسایی و در جهت بهبود به کار بگیرند». «راهبران آموزشی باید بر فنون نیازسنجی آموزشی مسلط باشند تا بتوانند نیازهای یادگیری معلمان را شناسایی و در راستای آن برنامه‌های توسعه‌ای طراحی نمایند». «راهبران باید قادر باشند دوره‌های توانمندسازی برای معلمان طراحی و اجرا نمایند تا بتوانند مهارت‌های لازم در معلمان را برای موفقیت در کارشان ایجاد نمایند». «یکی از مهارت‌های موردنیاز راهبران دارا بودن اقتدار و قاطعیت است». «راهبران تربیتی از اختیار قانونی برخوردار و نماینده اداره آموزش و پرورش هستند اما علاوه بر آن لازم است از قدرت نفوذ و تأثیرگذاری نیز برخوردار باشند»، به این مهم پرداخته‌اند.

✓ شایستگی‌های معطوف به توانایی

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهمی که در نتیجه تحلیل یافته‌ها شناسایی گردید، شایستگی‌های معطوف به توانایی است. اهمیت شایستگی‌های معطوف به توانایی‌ها در قالب جملاتی نظیر؛ «سیستمی فکر کردن یک ویژگی مهم برای ناظران آموزشی است». «ناظر آموزشی وقتی مسئله یا مشکلی در کار معلم مشاهده می‌نماید نباید صرفاً ریشه آن را در معلم جستجو کند، بلکه باید همه عوامل نظام آموزشی را مورد توجه قرار دهد؛ زیرا ممکن است مشکل از دانش‌آموز یا دیگر شرایط حاکم بر مدرسه باشد». «ناظر باید از تفکر نقادانه و منطقی برخوردار باشد و همه چیز را زیر سؤال ببرد». «راهبران باید بتوانند با دلایل روشن و واضح آنچه را صحیح است به معلم انتقال دهند». «راهبر آموزشی باید بتواند پیشنهادها اصلاحی را به گونه‌ای به معلم منتقل کند تا معلم ضمن قبول آن‌ها، در مقابل او جبهه نگیرد». «در بین توانایی‌هایی موردنیاز راهبر آموزشی، توانایی پاسخ به موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده و

مشکلات آنی بسیار مهم است زیرا وقتی زمان کمی برای عکس‌العمل دارد، ممکن نتواند عواطف خود را به شکل مناسب انتقال و کنترل نماید»، توسط مشارکت‌کنندگان مطرح شده است.

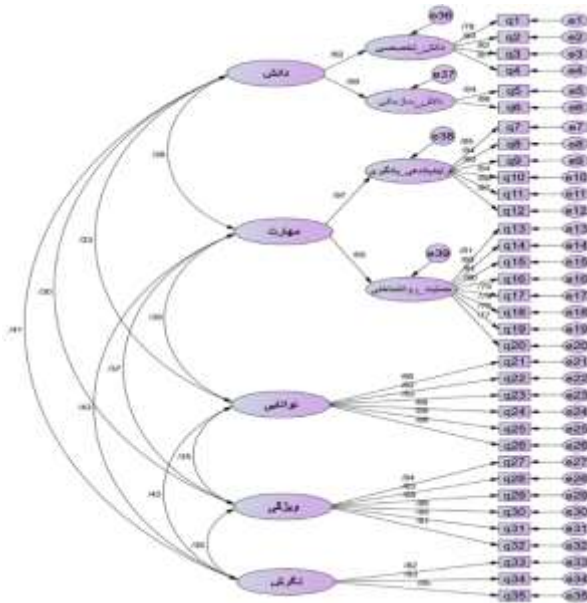
✓ شایستگی‌های معطوف به نگرش، ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی

نتایج تحلیل یافته‌ها در بخش کیفی پژوهش نشان می‌دهد که راهبران آموزشی نیازمند شایستگی‌های ویژه‌ای در زمینه نگرش و همچنین ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی هستند. مشارکت‌کنندگان در قالب جملاتی نظیر؛ «افراد مثبت اندیش می‌توانند روحیه خوش‌بینی را ترویج و سبب شادی و نشاط در محیط کار شوند». «کسی که به‌عنوان ناظر و راهنمای آموزشی فعالیت می‌کند باید از ویژگی‌های شخصیتی خاصی برخوردار باشد. ویژگی‌های شخصیتی از دو جهت حائز اهمیت است؛ اول اینکه با توجه به نقش الگویی راهبران و تأثیرپذیری معلمان از آنان بر خورداری از این ویژگی‌ها ضروری به نظر می‌رسد و از جنبه دیگر بر خورداری از ویژگی‌های خاص شخصیتی در موفقیت ایشان تأثیر زیادی دارد». «یک ناظر آموزشی باید نسبت به کیفیت آموزش دغدغه‌مند باشد، کسی که دغدغه بهبود آموزش را داشته باشد در کیفیت‌بخشی از هیچ تلاشی دریغ نمی‌کند». «راهبران آموزشی باید منعطف باشند تا بتوانند در برابر تغییرات واکنش مناسبی داشته باشند». «یکی از شایستگی‌های مهم راهبران، قاطعیت در رفتار، گفتار و از همه مهم‌تر قاطعیت در ارائه بازخورد صادقانه به معلمان است». «ازجمله ویژگی‌های مهم راهبران گشودگی و پذیرش است». «راهبران باید از وجدان کاری برخوردار باشند تا بتوانند کار را دقیق و درست انجام دهند». «یکی از ویژگی‌های مهم راهبران خوش‌اخلاقی است که می‌تواند زمینه‌ساز برقراری ارتباط مناسب بین افراد است». «راهبران آموزشی باید خود را رهبر باشند و برنامه مشخصی برای مدیریت بر حرفه و خود نیز داشته باشند» به این مهم پرداخته‌اند.

ب) یافته‌های بخش کمی

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد به‌منظور تجلیل داده‌های کمی از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده است. این روش زمانی به کار گرفته می‌شود که یک سازه بزرگ خود از چند متغیر پنهان تشکیل شده باشد. روش تحلیل عاملی تأییدی شامل مراحل نظیر؛ رسم مدل اندازه‌گیری به‌منظور ارزیابی بارهای عاملی و بررسی شاخص‌های برازش مدل است. همان‌گونه که در شکل شماره ۱ مشاهده می‌گردد در مدل اندازه‌گیری متغیرهای مکنون، نشانگرها و ضرایب/بارهای عاملی استاندارد

نشان داده شده است. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد با توجه به اینکه بارهای عاملی استاندارد برای تمامی گویه‌ها بالاتر از 0.4 است، لذا می‌توان گفت گویه‌های موردنظر سنجه‌های مناسبی برای متغیرهای پنهان هستند.



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی به همراه بارهای عاملی

همان‌گونه که در جدول شماره ۶ نشان داده شده است، مقادیر محاسبه شده t برای تمامی بارهای عاملی از 1.96 بزرگ‌تر هستند بنابراین، می‌توان اذعان داشت که سؤالات پرسشنامه برای اندازه‌گیری مؤلفه‌ها معطوف به شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی، کاملاً همسو و دارای اعتبار است.

جدول ۶- مقدار بار عاملی استاندارد شده و آماره t

نتیجه	آلفای کرون باخ	سطح معناداری	مقدار t	مقدار بار عاملی استاندارد شده	گویه‌ها	مؤلفه‌ها
مطلوب	۰/۹۲۹	-	-	۰/۷۷۹	دانش تخصصی در مورد آموزش ابتدایی	دانش
مطلوب		***	۱۳/۸۵۴	۰/۸۳۵	دانش تخصصی کلاس‌های چندپایه	
مطلوب		***	۱۳/۵۱۳	۰/۸۱۷	دانش فرایند یاددهی-یادگیری	
مطلوب		***	۱۳/۴۴۸	۰/۸۱۳	دانش نظارت و راهنمایی آموزشی	
مطلوب		***	۱۳/۴۵۴	۰/۸۴۱	دانش مدیریتی	

۲۷۰ به طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی در نظام آموزش ابتدایی

مطلوب		***	۱۴/۱۰۸	۰/۸۵۸	آگاهی از سازمان و اسناد فرادستی	
مطلوب	۰/۹۷۱	-	-	۰/۸۵۱	مهارت تدریس	مهارت
مطلوب		***	۱۷/۰۸۳	۰/۸۴۱	مهارت برنامه‌ریزی درسی	
مطلوب		***	۱۶/۷۰۶	۰/۸۳۰	مهارت ارزشیابی آموزشی	
مطلوب		***	۱۷/۲۰۰	۰/۸۴۴	مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات	
مطلوب		***	۱۸/۹۷۴	۰/۸۹۱	مهارت مدیریت منابع	
مطلوب		***	۱۸/۱۱۲	۰/۸۶۹	مهارت پژوهشی	
مطلوب		***	۱۷/۱۰۲	۰/۸۱۱	مهارت برقراری ارتباط مناسب	
مطلوب		***	۱۴/۶۳۹	۰/۸۰۲	مهارت مذاکره و چانه‌سازی	
مطلوب		***	۱۴/۸۷۶	۰/۸۱۱	اعتمادآفرینی	
مطلوب		***	۱۴/۶۸۲	۰/۸۰۴	لگیزه بخشی	
مطلوب		***	۱۴/۴۵۲	۰/۷۹۵	توسعه افراد و توانمندسازی	
مطلوب		***	۱۳/۶۱۱	۰/۷۶۱	نفوذ و تأثیرگذاری در دیگران	
مطلوب		***	۱۴/۰۱۲	۰/۷۷۷	مهارت انجام کار گروهی	
مطلوب		***	۱۳/۷۱۶	۰/۷۶۵	مهارت خود رهبری	
مطلوب	۰/۹۴۱	-	-	۰/۸۶۱	تفکر سیستمی	توانایی
مطلوب		***	۱۶/۵۴۰	۰/۸۲۱	تفکر انتقادی	
مطلوب		***	۱۶/۹۶۶	۰/۸۳۳	تفکر منطقی	
مطلوب		***	۱۸/۰۵۵	۰/۸۶۲	تفکر خلاق	
مطلوب		***	۱۹/۰۲۰	۰/۸۸۶	توانایی استدلال	
مطلوب		***	۱۷/۹۰۴	۰/۸۵۸	توانایی حل مسئله	
مطلوب	۰/۹۳۷	-	-	۰/۸۴۱	انعطاف‌پذیری	ویژگی‌های فردی و رول‌شناختی
مطلوب		***	۱۶/۰۵۳	۰/۸۲۶	اقتدار	
مطلوب		***	۱۷/۹۴۴	۰/۸۸۳	گشودگی و پذیرش	
مطلوب		***	۱۶/۹۲۰	۰/۸۵۳	وجدان کاری	
مطلوب		***	۱۶/۹۷۵	۰/۸۵۵	اخلاق حسنه	
مطلوب		***	۱۵/۴۲۰	۰/۸۰۶	دغدغه‌متدی	
مطلوب	۰/۸۷۳	-	-	۰/۸۲۵	نگرش خود توسعه‌ای	نگرش
مطلوب		***	۱۴/۱۷۶	۰/۸۲۹	بالر به مهارت‌های معلمین و دانش‌آموزان	
مطلوب		***	۱۴/۴۸۸	۰/۸۴۹	خوش‌بینی نسبت به نظارت آموزشی	

همچنین همان گونه که در جدول شماره ۶ آمده است، آلفای کرون باخ تمامی مؤلفه‌ها بیشتر از ۰,۷ برآورد شده است و این نتیجه نشان می‌دهد که نیاز به حذف هیچ گویه‌ای از مدل نیست. پس از بررسی بارهای عاملی و اعتبار سازه‌ها بایستی نسبت به برازش مدل مفهومی نیز اطمینان حاصل کرد.

جدول ۷- شاخص‌های برازش مدل عاملی مرتبه دوم

شاخص‌های بررسی شده	نماد لاتین	میزان استاندارد	مقدار برآورد شده
کای اسکوتر/درجه آزادی	(χ^2/df)	کمتر از ۳	۱/۳۵۰
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	(RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۳۸
برازش مقایسه‌ای	(CFI)	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۷
برازش فزاینده	(IFI)	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۷
نیکویی برازش	(GFI)	بیشتر از ۰/۸	۰/۸۶

همان گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌گردد؛ به منظور تأیید مدل شاخص‌های برازش مدل مورد بررسی قرار گرفته است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مقدار کای دو به درجه آزادی ۱/۳۵۰ و کمتر از ۳ مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۳۸ و کمتر از ۰/۰۸ و در نهایت شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص نیکویی برازش (GFI) همگی در حد مناسبی محاسبه شده است؛ بنابراین مدل دارای برازش مناسب و مطلوب در جامعه مورد نظر است.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه دو پدیده جهانی شدن و رقابت پذیری به منظور پرورش شهروندان تحصیل کرده و پاسخگویی به نیازهای جامعه سبب شده است که مدارس پویاتر از همیشه روند تحول مداوم و مستمر را در پیش بگیرند. اگرچه به منظور مواجهه با تغییرات سازوکارهای مختلفی وجود دارد، اما در نظام‌های آموزشی برنامه‌های نظارت و راهنمایی بیش از هر عامل دیگری می‌تواند در کیفیت بخشی فرایند یاددهی-یادگیری (به‌ویژه زمانی که نظام تعلیم و تربیت دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی است) مؤثر واقع گردد. به عبارتی به هنگام مواجهه با تغییر، ناظران و راهبران آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بازیگران اصلی در این فرایند نقش آفرینی می‌کنند. لذا، وظایف مهم و نقش برجسته راهبران تربیتی از یک سو و انجام بهینه این وظایف از سوی دیگر، سبب می‌شود که موضوع شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای آن‌ها بیش از پیش ضروری به نظر برسد. بنابراین تحقیق حاضر باهدف طراحی الگوی شایستگی‌های

حرفه‌ای راهبران تربیتی تدوین و اجرا گردید. به‌منظور تحقق هدف پژوهش در مرحله اول مصاحبه عمیق و نیمه ساخت‌یافته‌ای با افرادی که دارای تجارب زیسته‌ای در این خصوص بودند انجام شد و تحلیل نظرات آن‌ها منجر به شناسایی و طراحی الگوی مفهومی شایستگی‌های حرفه‌ای گردید الگوی مذکور دارای ۵ بعد شامل؛ شایستگی‌های معطوف به دانش، مهارت، توانایی، نگرش، ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی می‌باشد. تحلیل یافته‌ها گویای آن است که لازمه موفقیت در برنامه‌های نظارت و راهنمایی اثربخش وجود راهبرانی است که دانش کافی در خصوص مواردی نظیر؛ درس‌های پایه ابتدایی، تدریس در کلاس‌های چندپایه و چگونگی مدیریت آن، چگونگی تهیه طرح درس و سناریو پردازی در کلاس‌های چندپایه، انواع روش‌های ارزشیابی فعال، جامع و تعاملی، روش‌های تدریس نوین و خلاق، برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی را داشته باشند تا بتوانند بدین‌وسیله شرایط تحقق یادگیری اثربخش را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند. از طرفی تسلط دانشی بر اهداف، فرایند و مراحل نظارت و راهنمایی آموزشی از یک‌سو و آشنایی با وظایف حوزه تخصصی از سوی دیگر، از الزامات این حرفه محسوب می‌شود. علاوه بر این‌ها ضروری است که راهبران آموزشی نه‌تنها دانش لازم در خصوص ابعاد اصلی نظام آموزش و پرورش، قوانین و مقررات و فرایندهای اداری و سازمانی را دارا باشند، بلکه ضروری است در کارکردهایی نظیر؛ سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی، هماهنگی، رهبری و مدیریت آموزشی نیز از دانش کافی و لازم برخوردار باشند. شایستگی‌های معطوف به مهارت از جمله مؤلفه‌های شناسایی شده در تحقیق حاضر می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در این خصوص اظهار می‌دارند که راهبران آموزشی و تربیتی با کسب مهارت‌هایی نظیر؛ برقراری ارتباط مؤثر، راهبری کلاس درس، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، تسلط بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی، مدیریت بر منابع، پژوهشگری، فنون مذاکره و چانه‌زنی، توسعه و توانمندسازی افراد، انجام کار گروهی، اعتمادسازی، انگیزه‌بخشی، خود راهبری و درنهایت نفوذ و تأثیرگذاری می‌توانند نقش مهمی در افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان داشته باشند. مؤلفه دیگری که اکثر مشارکت‌کنندگان بدان اشاره داشتند شایستگی‌های معطوف به توانایی است. تحلیل یافته‌های کیفی نشان می‌دهد که راهبران آموزشی به توانایی‌های ویژه‌ای نظیر؛ تفکر سیستمی، تفکر انتقادی، قدرت استدلال، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر منطقی و انعطاف‌پذیری نیاز دارند. مشارکت‌کنندگان اظهار می‌دارند که راهبران آموزشی بدون داشتن توانایی در حوزه‌هایی نظیر؛ بیان نظرات با دلایل مستدل و واضح، استدلال استقرایی و قیاسی و برقراری پیوند بین قضایای مختلف، در نظر گرفتن مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی، نمی‌توانند به‌اندازه کافی

مؤثر واقع گردند. علاوه بر این برای مواجهه مناسب با تغییرات بایستی از توانایی‌هایی نظیر؛ تفکر واگرا، پیدا کردن الگوهای پنهان، انجام وظایف با شیوه‌های متنوع و جدید نیز برخوردار باشند. یکی دیگر از مؤلفه‌های شناسایی شده شایستگی‌های معطوف به نگرش است. بر اساس نظرات مشارکت‌کنندگان، راهبران تربیتی به‌منظور موفقیت در حرفه خود لازم است دارای نگرش‌های ویژه‌ای نظیر؛ خوش‌بینی نسبت به برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، نگرش مثبت نسبت به خدمت‌رسانی و درنهایت توسعه خود و دیگران باشند. در همین راستا لازم به ذکر است ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی راهبران آموزشی همانند نگرش، نمود رفتاری دارند و در ایجاد و بروز رفتارهای متنوع و در برخی موارد متناقض، اثرگذارند. ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی نظیر؛ انعطاف‌پذیری، اقتدار، گشودگی و پذیرش، وجدان کاری، دارا بودن روحیه دغدغه‌مند و داشتن حسن خلق از مهم‌ترین ویژگی‌های راهبران آموزشی می‌باشد. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که راهبران برای موفقیت به ویژگی‌هایی نظیر، مسئولیت‌پذیری، داشتن تعهد به معلمان، دانش آموزان و حرفه خود، داشتن اقتدار و قاطعیت در حرف و عمل، داشتن دغدغه به معنای حساسیت و هوشیاری در زمینه آموزش، خدمت‌رسانی به دیگران و برقرار عدالت آموزشی، نیاز دارند. نتایج بخش کمی نشان‌دهنده این است که بر اساس اهمیت (بارهای عاملی) مهارت در رتبه نخست قرار دارد و پس از آن به ترتیب؛ توانایی، ویژگی‌های فردی، تسلط بر دانش تخصصی و درنهایت داشتن نگرش مثبت در اولویت قرار گرفته‌اند. نتایج تحلیل داده‌ها در بخش کمی نشان می‌دهد که از بین زیر مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده مهارت‌های راهبران به ترتیب؛ مهارت مدیریت بر منابع، پژوهشگری، راهبری کلاس درس، تسلط بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، برقراری ارتباط مؤثر، اعتمادآفرینی، انگیزه بخشی، مذاکره و چانه‌سازی، توسعه و توانمندسازی، انجام کار گروهی، خود رهبری و درنهایت نفوذ و تأثیرگذاری در دیگران دارای اهمیت می‌باشند. نتایج این بخش از پژوهش هم‌راستا با تحقیقاتی نظیر؛ (Reguant et al(2018) Zachariah(2013) Evans(2009); Donkoh & Baffoe(2018); Ibrahim(2018); Arsyada(2017) Oliva & Pawlas(2007)؛ Enaigbe(2009)؛ Alustath(2016) می‌باشد. تحلیل مدل اندازه‌گیری نشان می‌دهد پس از مهارت، توانایی در جایگاه دوم قرار دارد. بررسی بارهای عاملی گویای آن است که برای یک راهبر آموزشی به ترتیب داشتن توانایی‌هایی نظیر؛ قدرت استدلال، تفکر خلاق، تفکر سیستمی، توانایی حل مسئله، تفکر منطقی و انتقادی دارای اهمیت است. این نتایج نیز با یافته‌های حاصل از تحقیقات (Susanto et al(2020) و Winburn et al(2019) همسو می‌باشد.

از سوی دیگر، بررسی بارهای عاملی نشان می‌دهد که از بین زیر مؤلفه‌های ویژگی‌های فردی، گشودگی و پذیرش از اهمیت بالاتری برخوردار است و پس‌از آن به ترتیب؛ اخلاق حسنه، وجدان کاری، انعطاف‌پذیری، اقتدار و دغدغه‌مندی، در اولویت قرار دارند. نتایج به‌دست‌آمده در این بخش هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های (Johari & Amat(2021)؛ Daryono et al(2020)؛ Susanto et al(2020)؛ Winburn et al(2019) می‌باشند. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد در هزاره سوم، راهبران آموزشی باید از دانش لازم در حوزه‌های تخصصی مرتبط با حرفه خود و همچنین سازمانی که در آن کار می‌کنند برخوردار باشند. بررسی بارهای عاملی نشان می‌دهد که به ترتیب دانش تخصصی در حوزه‌هایی نظیر؛ مدیریت کلاس‌های چندپایه، فرایند یاددهی-یادگیری، نظارت و راهنمایی آموزشی و درنهایت آموزش ابتدایی دارای اهمیت می‌باشند. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات Johari & Amat(2021) و Daryono et al(2020) نیز همسویی دارد. درنهایت، بررسی بارهای عاملی زیر مؤلفه‌های نگرش نشان می‌دهد که به ترتیب؛ خوش‌بینی نسبت به نظارت و راهنمایی آموزشی، باور به مهارت‌های معلمان و دانش آموزان و داشتن نگرش مثبت در زمینه توسعه خود و دیگران از اهمیت بیشتری برخوردار هستند. نتایج حاصل از این بخش نیز با پژوهش‌های (Kumighad؛ Enaigbe(2009)؛ Mangiameli(2021)؛ et al(2020)؛ همسو می‌باشد. درنهایت می‌توان با توجه به تحلیل داده‌های کمی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی را به‌صورت شماتیک(شکل شماره ۲) طراحی نمود.



شکل ۲- الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی

به‌طور خلاصه همان‌گونه که پیش‌تر نیز در بخش پیشینه پژوهش بدان اشاره شد در مورد شایستگی‌های راهبران آموزشی به‌ندرت تحقیقی انجام‌شده است، لذا تحقیق حاضر می‌تواند فتح بایی در این خصوص باشد. به‌نحوی که با استفاده از نتایج پژوهش حاضر از یک‌سو و ضرورت توجه به شیوه

جدید نظارت و راهبری از سوی دیگر، بتوان پژوهش‌های در زمینه شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت و اثربخشی راهبران آموزشی با توجه به شرایط کشورمان طراحی و اجرا نمود. در راستای نتایج حاصل از پژوهش حاضر و مشاهدات میدانی توسط تیم پژوهش پیشنهادهای کاربردی ذیل را می‌توان ارائه نمود؛

- ✓ از آنجایی که طراحی و اعتبار یابی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی اصلی‌ترین یافته پژوهش حاضر می‌باشد لذا الگوی طراحی شده می‌تواند در فرایندهایی نظیر؛ جذب و به‌کارگماری، توسعه و توانمندسازی و ایجاد انگیزش در راهبران مورد استفاده قرار گیرد.
- ✓ به‌منظور طراحی و اجرای آزمون اصلاح برای راهبران آموزشی و تربیتی و صدور گواهی شایستگی به ایشان، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به‌عنوان یک مبنای علمی مورد توجه قرار گیرد.
- ✓ به‌منظور طراحی دوره‌های دانش‌افزایی اثربخش (بدو خدمت و ضمن خدمت) و تدوین محتوای آموزشی مناسب برای راهبران آموزشی لازم است ابتدا نیازهای یادگیری آن‌ها شناسایی شود. در همین راستا یکی از منابع اصیل و قابل اتکا برای نیازسنجی، استفاده از الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران تربیتی می‌تواند راهنمای عمل مناسبی باشد.
- ✓ با توجه به اینکه مهارت پژوهشگری از جمله مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز راهبران آموزشی می‌باشد. لذا طراحی سازوکارهایی به‌منظور تشویق، آموزش و همکاری فعال راهبران آموزشی با معلمان در زمینه‌هایی نظیر؛ شناسایی مسائل، تبدیل مسائل اصلی به موضوعات پژوهشی و طراحی و اجرای این پژوهش‌ها با استفاده از رویکردهای علمی و مرسوم در نظام آموزش و پرورش نظیر؛ اقدام پژوهی و درس پژوهی ضروری به نظر می‌گردد.
- ✓ توانایی تفکر خلاق نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی در تحقیق حاضر شناسایی شده است. لذا پیشنهاد می‌گردد تیم مدیریت ارشد نظام آموزش و پرورش با تشویق رفتارهایی نظیر، ارائه پیشنهادها و انتقادات بدون ترس، تبادل آزدانه ایده‌ها، ایجاد کانال‌های ارتباطی آزاد و دوطرفه در سازمان این توانایی را به یک ارزش سازمانی و فردی تبدیل نماید.
- ✓ متصدیان آموزش و پرورش می‌توانند با استفاده از فناوری‌های تحول‌آفرین بسته‌های آموزشی جذابی تهیه و در اختیار راهبران آموزشی قرار دهند. بدین وسیله می‌توانند دانش مورد نیاز آن‌ها را در خصوص اسناد فرادستی نظیر؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی افزایش دهند.
- ✓ در راستای افزایش ایجاد نگرش مثبت و خوش‌بینی نسبت به کارکرد نظارت و راهبری آموزشی توسط مسئولان و مدیران ارشد نظام آموزش و پرورش لازم است سازوکارهای عملیاتی و طراحی دوره‌های آموزشی در زمینه ایجاد محیط نظارتی مبتنی بر اعتماد و رابطه‌مداری و اهمیت آن در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری در مدرسه طراحی و اجرا نموده و برای برگزاری این دوره‌ها از افراد صاحب‌تجربه و موفق در درون سازمان استفاده گردد.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه درس پژوهی ارسال شده است.

Reference

- Abedinya, A, Moeinikia, M, & Ghorbanzadeh, P. (2020). Study of the quality of educational leadership services from the viewpoint of teachers of multigrade schools. *New Approach in Educational Sciences*, 2(1): 78-86. [in Persian]
- Alkhatnai, M. (2021). Mentoring in Saudi higher education: considering the role of culture in academic development. *International Journal for Academic Development*, Ahead-of-print, 1-11.
- Alustath.D (2016). Contemporary Educational Supervision Competencies among Jordanian Supervisors in Mafraq Governorate. *Alustath Journal for Human and Social Science*, 2(217). 365-384.
- Antón-Solanas, I., Huércanos-Esparza, I., Hamam-Alcober, N., Vanceulebroeck, V., Dehaes, S., Kalkan, I., & Tambo-Lizalde, E. (2021). Nursing lecturers' perception and experience of teaching cultural competence: a European qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1-20.
- Apriana, D., Kristiawan, M., & Wardiah, D. (2019). Headmaster's competency in preparing vocational school students for entrepreneurship. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(8), 1316-1330.
- Armstrong, P. V., & Freeston, M. H. (2006). Conceptualizing and formulating cognitive therapy supervision. In *Case formulation in cognitive behavior therapy* (pp. 365-388). England: Routledge.

Arsyad, A. (2017). Analysis of supervisor competencies in implementing school-based management towards the quality improvement of secondary schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, 1022-1028.

Ashagrie, Y. A. (2019). Assessing the practice of principals instructional supervision in primary schools of wadla woreda, in the north (Doctoral dissertation).

Bafadal, I. I., Bafadal, I., Sobri, A. Y., Nurabadi, A., & Gunawan, I. (2019, December). Standards of Competency of Head of School Beginners as Leaders in Learning Innovation. In *5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019)* (pp. 13-18). Atlantis Press.

Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2020). Artistic Supervision Model Development for Improved Pedagogic Competence of Primary School Teachers. *Elementary Education Online*, 18(3), 1260-1286.

Callahan, J. L., Neumann, C. S., Cox, R. J., & Ruggero, C. J. (2017). The Supervisor Trainee Quarterly Evaluation (STQE): Psychometric support for use as a measure of competency. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(3), 117.

Clarkson, P., & Gilbert, M. (1991). Trainers and Supervisors. *Training and supervision for counseling in action*, 14, 143.

Cochran, G. R. (2009). Ohio State University Extension Competency Study: Developing a Competency Model for a 21st Century Extension Organization (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Comighud, S. M. T., Futralan, M. C. Z., & Cordevilla, R. P. (2020). Instructional Supervision and Performance Evaluation: A Correlation of Factors. UBT

InternationalConference.193.https://knowledgecenter.ubtuni.net/conference/2020/all_events/193.

Daryono, R. W., Yolando, A. P., Jaedun, A., & Hidayat, N. (2020). Competency of vocational schools required by construction industry in consultants' supervisor. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1456, p. 012057).

Ebdam, R., Gholtash, A., & Nateghi, F. (2021). Validation of curriculum based on general competency for the second year of theoretical high school. *Research in Teaching*, 9(1), 42-23.

Enaigbe, P. A. (2009). Strategies for improving supervisory skills for effective primary education in Nigeria. *Edo Journal of counseling*, 2(2), 235-244.

Esia-Donkoh, K., & Baffoe, S. (2018). Instructional Supervisory Practices of Headteachers and Teacher Motivation in Public Basic Schools in Anomabo Education Circuit. *Journal of education and E-Learning Research*, 5(1), 43-50.

Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646.

Evans, C. S. (2009). How to be an educational supervisor. *Essential guide to educational supervision in postgraduate medical education*, 1-11.

Girard, T. C. (1999). Interns perceptions of internships: A look at work, supervision, and appraisals. *Journal of Cooperative Education*, 34(3), 42-48.

Gistituati, N., & Marsidin, S. (2020, December). The Validation of the Instrument for Developing a Competency-Based Training Model for Academic Supervision. In *2nd International Conference Innovation in Education (ICoIE 2020)* (pp. 181-184). Atlantis Press.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2012). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Pearson Higher Ed.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt McDougal.

Habibi-Kaleybar, R., Farid, A., & Gobadi, L. (2020). Analysis of students' lived experiences of test anxiety phenomenon: Phenomenological study. *Research in Teaching*, 8(2), 216-199.

Hawes, S. E. (1998). Positioning a dialogic reflexivity in the practice of feminist supervision. *Reconstructing the psychological subject: Bodies, practices and technologies*, 14, 94-110.

Hawkins, P., & Shohet, R. (2007). *Towards a learning culture. Leading Work with Young People*, USA: Sage Publications.142.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. London: SAGE publications.

Shi, Y. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology (ISSN: 2306-0212)*, 20(2).

Huynh, V. S., & Giang, T. V. (2021). The competency-based school counseling model in high schools: A Vietnamese case. *Children and Youth Services Review*, 120©, 105713.

Ibrahim, F. W. (2018). Managerial and Supervision Competence at Junior High School Level. *European Research Studies Journal*, 21(3), 327-336.

Imron, A. (2011). *Supervisi pembelajaran tingkat satuan pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.

Imron, A., Wiyono, B. B., Hadi, S., Gunawan, I., Abbas, A., Saputra, B. R., & Perdana, D. B. (2020, November). Teacher Professional Development to Increase Teacher Commitment in the Era of the Asean Economic Community. In *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 339-343). Atlantis Press.

Inskipp, F., & Proctor, B. (1993). *Making the most of supervision: professional development for counsellors, psychotherapists, supervisors and trainees: a workbook and 2 audiotapes*. Cascade.

Izan, M., Ghaderi, M., & Shirbagi, N. (2019). Examining Educational Leaders Experience of Implementing Teacher-Oriented Educational Monitoring Patterns in Elementary Schools. *Managing Education in Organization*, 8(1), 159-84. [in Persian].

Kadushin, A. (1992). What's wrong, what's right with social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 10(1), 3-19.

Kartini, D., Kristiawan, M., & Fitria, H. (2020). The Influence of Principal's Leadership, Academic Supervision, and Professional Competence toward Teachers' Performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 20(1), 156-164.

Kin, T. M., Kareem, O. A., Musa, K., Ghouri, A. M., & Khan, N. R. (2020). Leading sustainable schools in the Era of Education 4.0: Identifying school leadership competencies in Malaysian secondary schools. *International Journal of Management in Education*, 14(6), 580-610.

Kozachuk, L. A., & Conley, A. H. (2021). Development-oriented situational supervision: a leadership approach to supervision in counselor education. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 8(1), 44-55.

Ku Johari, K. S., & Amat, M. I. (2019). Malaysian School Counsellors' Challenges in Job Description, Job Satisfaction and Competency. *Religación*, 4(19), 93-99.

Latiana, L., Samsudi, S., Sugiyo, S., & Slameto, S. (2018). Developing Collaboration-Based Supervision Model to Enhance the Professionalism of Early Childhood Education Teachers. *The Journal of Educational Development*, 6(1), 132-143.

Makin, M., Abdullah, Z., & Shafee, S. (2018). The art of supervision: Role of supervisory skills in developing teacher capacity. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(4), 37-55.

Malone, K., & Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in health sciences education*, 17(2), 241-246.

Mangiameli, J., Hamiduzzaman, M., Lim, D., Pickles, D., & Isaac, V. (2021). Rural disability workforce perspective on effective inter-disciplinary training—A qualitative pilot study. *Australian Journal of Rural Health*, 29(2), 137-145.

McGhee, M. W., & Stark, M. D. (2021). Empowering Teachers Through Instructional Supervision: Using Solution-Focused Strategies in a Leadership Preparation Program. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 43.

Mousavi, S. M., Poorkarimi, J., Narenji, S. F., & Providing Model Professional Competencies of Industrial Educators in the Technical Schools. *Managing education in organization*, 8(2), 253-285: [in Persian].

Mufua, N. G. (2019). Instructional Supervision by Principals: An Appraisal from the Perspective of Teachers Job Performance in Some Selected Secondary Schools in Boyo Division. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(6), 2456– 6470.

Murkatik, K., Harapan, E., & Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1), 58-69.

Ndubuisi, A. G., Jacob, O. N., & Constance, O. E. U. (2021). Challenges of Instructional Supervision in Nigerian Educational system and the way Forward. *Academicia Globe: Inderscience Research*, 2(04), 56-67.

Niknami, M. (2019). *Supervision of instruction*. Tehran: SAMT. [in Persian].

Taguma, M., Feron, E., & Lim, M. H. (2018). Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. *Organization of Economic Co-operation and Development*. <https://www.oecd.org/education/2030/Education-and-AI-preparing-for-the-future-AI-Attitudes-and-Values.pdf>.

Ozer, M., & Perc, M. (2020). *Dreams and realities of school tracking and vocational education*. Palgrave Communications, 6(1), 1-7.

Pawlas, G. E., & Oliva, P. F. (2007). *Supervision for today's schools*. New York: John Wiley & Sons.

Reguant, M., Martínez-Olmo, F., & Contreras-Higuera, W. (2018). Supervisors' perceptions of research competencies in the final-year project. *Educational Research*, 60(1), 113-129.

Rusdiana, A., Huda, N., Mu'in, A., & Kodir, A. (2020). The effectiveness of educational supervision in increasing the teacher's professional competence in the COVID-19 pandemic period. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14(5), 918-942.

Ruying, L., Xiaozhen, Z., & Jianwen, X. (2020). Based on the post competency as the core in the training mode of young teachers of human anatomy. *Chinese Journal of Medical Education*, 40(9), 666.

Saihu, S. (2020). The Urgency Of Total Quality Management In Academic Supervision To Improve The Competency Of Teachers. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 9(02), 297-323.

Scaife, J. A., & Scaife, J. M. (1996). A general supervision framework: applications in teacher education. *Learning to Teach: Aspects of Initial Teacher Education*, 57-82, Sheffield: University of Sheffield, Division of Education.

Sheppard, L. (2021). Supervisee-led coaching supervision. In *Emerging Conversations in Coaching and Coaching Psychology*. England: Routledge. 141-157.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. USA: Jossey-Bass.

Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 15-30.

Susanto, E., Hadiwinarto, H., & Yul, F. A. (2020). School Supervisor Performance Evaluation State Madrasah Aliyah In The City Of Bengkulu. *At-Ta'lim: Media Informasi Pendidikan Islam*, 19(2), 272-286.

Swank, J. M., & Houseknecht, A. (2019). Teaching competencies in counselor education: A Delphi study. *Counselor Education and Supervision*, 58(3), 162-176.

Winburn, A., Kerwin, A., King, A., & Johnson Tatum, M. (2019). Examining Empathy and Advocacy Competencies in Professional School Counselors. *Journal of Counseling Research and Practice*, 5(2), 20-35.

Wiyono, B. B., Rasyad, A., & Maisyaroh. (2021). The Effect of Collaborative Supervision Approaches and Collegial Supervision Techniques on Teacher Intensity Using Performance-Based Learning. *SAGE Open*, 11(2), 1-9.

Zachariah, W. O. (2013). Skills and attributes of instructional supervisors: Experience from Kenya. *Educational research and reviews*, 8(24), 2270-2280.