

طراحی چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی سازمان آموزش و پرورش

* علی سیفی، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

محمد محمودی بونگ، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.



10.52547/MEO.12.2.13

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی چارچوب شایستگی حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی شاغل در سازمان آموزش و پرورش انجام شد. روش پژوهش از نظر هدف از نوع کاربردی از نظر گردآوری اطلاعات از نوع آمیخته اکتشافی بوده است. جامعه آماری پژوهش کارشناسان آموزش و سرگروه‌های آموزشی و معلمان استان خراسان جنوبی بوده‌اند. روش پژوهش در بخش کیفی پدیدارشناسی و در بخش کمی به روش توصیفی تحلیلی بوده است. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی از نوع هدفمند تا سطح اشباع بود و در بخش کمی به روش تصادفی خوشه‌ای بوده است. به منظور گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی از مصاحبه نیمه‌ساخت‌مند استفاده شد. برای اعتباریابی داده‌ها در این بخش از درگیری طولانی‌مدت (غرقه سازی)، تایید به وسیله افراد مورد مطالعه و پرسش و جستجوگری از همکاران استفاده شد و به منظور اطمینان از پایایی از دو روش کدگذاری توسط کدگذار دوم و بازکدگذاری استفاده شد. در مرحله کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. برای بررسی روایی از شاخص روایی محتوایی و روایی صوری استفاده شد. همچنین پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و مقدار ۰/۹۵ مورد تایید قرار گرفت. در بخش کیفی داده‌ها با استفاده از روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در بخش کمی از تحلیل عاملی مرتبه دوم به منظور تایید یافته‌های کیفی استفاده شد. براساس نتایج تحلیل داده‌ها شایستگی‌های حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی در ۵ حیطه دانش شامل: دانش تخصصی رشته تدریس، دانش تربیتی، دانش نظارت و راهنمایی آموزشی، دانش مدیریت و رهبری، دانش سازمانی و دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ مهارت شامل: مهارت تدریس، مهارت برنامه‌ریزی آموزشی، مهارت ارزشیابی آموزشی، مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات، مهارت ارتباط مناسب، مهارت مدیریت زمان، مهارت مستندسازی، مهارت جلب مشارکت افراد، مهارت توسعه افراد و توانمندسازی، مهارت مدیریت دانش، مهارت کارگروهی، مهارت یادگیری مستمر، مهارت رهبری و مهارت پژوهشی؛ توانایی شامل: تفکر سیستمی، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر خلاق و نو آور، توانایی استدلال، تفکر تحلیلی و ویژگی شامل: انعطاف‌پذیری، اقتدار، گشودگی، صداقت، اخلاق حسنه و دغدغه‌مندی؛ نگرش شامل نگرش خودتوسعه‌ای و دگرتوسعه‌ای، نگرش خدمت‌رسانی، نگرش پژوهشی شناسایی شد.

واژگان کلیدی: چارچوب شایستگی حرفه‌ای، شایستگی حرفه‌ای، سازمان آموزش و پرورش، سرگروه آموزشی


* نویسنده مسئول: Ali.seyfi@ut.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۲۰ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۸

Designing the professional competencies of educational leaders of the Education Organization

* **Ali Seyfi**, Phd Student In Educational Management, Faculty Of Psychology And Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

Mohamad Mahmoodi Boorang, Phd Student In Curriculum Planning, Faculty Of Psychology And Educational Sciences, University Of Birjand Birjand,Iran.

 10.52547/MEO.12.2.13

Abstract

The purpose of this study is identifying the competencies of Educational leaders in the education system of the Iran country. The research method, was applied in terms of purpose, and exploratory in terms of gathering information. The statistical population includes education experts and educational leaders and teachers of South Khorasan province. The research method in the qualitative part was phenomenology and in the quantitative part, it was descriptive analytical method. In the qualitative part, the sampling method was purposeful that continued to the saturation level, and in the quantitative part, it was a cluster random method. In order to collect data, a semi-structured interview was used in the qualitative phase. In order to validate the data in the qualitative part of long-term conflict (flow), confirmation by the subjects and questioning and searching of colleagues were used. In order to ensure reliability, two methods of coding by the second coder and decoding were used. a researcher-made questionnaire was used in the quantitative phase. quantitative assessment was done by using content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI). Also, for reliability of the questionnaire used Cronbach's alpha coefficient by value of 0.95 was confirmed. In the qualitative part, the data was analyzed using the Collaizi's method, and in the quantitative part, the Second order confirmatory factor analysis was used to confirm the qualitative findings. Based on the results of the data analysis, the professional competences of the educational leaders was categorized in 5 fields of knowledge including: specialized knowledge of teaching, educational knowledge, educational supervision and guidance knowledge, management and leadership knowledge, organizational knowledge, and information and communication technology knowledge. ; Skills include: teaching skills, educational planning skills, educational evaluation skills, information and communication technology skills, appropriate communication skills, time management skills, documentation skills, people participation skills, people development and empowerment skills, knowledge management skills, work skills Group, continuous learning skills, leadership skills and research skills; Abilities include: systemic thinking, critical thinking, logical thinking, creative and innovative thinking, reasoning ability, analytical thinking. Features include: flexibility, authority, Reception, honesty, good ethics and concern; Attitude including self-development and other-development attitude, service attitude, and research attitude were identified.

Keywords: professional competency framework, professional competency, education organization, educational leader.

* Corresponding author: Ali.seyfi@ut.ac.ir

Receiving Date: 11/8/2022 Acceptance Date: 7/2/2023

مقدمه

امروزه، جوامع مختلف برای توسعه و ارتقا خود، به نظام آموزشی با توجه به ماهیت گسترده آن، توجه ویژه دارند. مساله آموزش و پرورش، مساله حیات و ممت ملت‌ها و جوامع است که برای جوامع پیشرفته از درجه بالایی از اهمیت برخوردار است (Shahlaee et al, 2021؛ Maddlo, Saadatmand & Mohammadian, 2019). نظام آموزشی با فراهم سازی اسباب و موجبات رشد و تعالی فردی و اجتماعی نقش بی بدیلی در جامعه دارد چرا که ارزش‌های انسانی همچون ایجاد تفاهم و رواداری، پرورش استعداد های فردی، گسترش و توسعه آزمان های دموکراتیک جامعه و به وجود آمدن ارزش های انسانی با آموزش صحیح و اصولی امکان پذیر است (Salavati, Maleki & Sohrabi, 2020). نظام آموزشی همانطور که از عنوان آن پیداست از عوامل متعددی در جهت دستیابی به اهداف، طراحی شده است. از مهمترین این عوامل، معلمان هستند که رکن نظام آموزشی قلمداد می شوند که انتقال دهنده دانش و زمینه ساز ایجاد بینش و نگرش در فراگیران اند (Esmaili, Sameri & Hassani, 2019؛ Khorrooshi, 2015).

معلم به عنوان کارگزار اصلی تعلیم و تربیت، مهم ترین عامل اجرای برنامه درسی است که در تعیین موفقیت و یا شکست نظام آموزشی نقش مؤثری دارد (Golombek & Challob, 2021؛ Johnson, 2021). معلمان به عنوان رکن مهم نظام آموزشی، در کنار عوامل دیگر همچون یادگیرنده، امکانات آموزشی، محتوای آموزشی، روش آموزش و ارزشیابی، عناصر برنامه درسی را می سازند و کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری را تسهیل می کنند (Goodwin & et al, 2014). در این میان، معلم با اتصال و پیونددهی بین عناصر برنامه درسی نقش حیاتی در موفقیت نظام آموزشی به طور عام و برنامه درسی به طور خاص بر عهده دارد (Yamtin & Kennedy & Kennedy, 2015؛ Wongwanich, 2014). معلمان به عنوان کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت، مهم ترین عامل اجرای برنامه درسی اند که در تغییر، تحول و تعیین موفقیت و یا شکست نظام آموزشی، نقش مؤثری دارند (Golombek & Johnson, 2021). به عبارتی هیچ فرد دیگری، نمی تواند به مثاله تأثیری که معلم بر آنچه در مدارس می گذرد تأثیرگذار باشد و در آموزش و پرورش به هیچ تحول و تغییری نمی توان دست یافت مگر اینکه معلمان به عنوان عاملان اصلی اجرای آن تغییر در سطح مدارس، مجهز به نگرش و باورهای مطلوب در آن زمینه گردند. معلمان نه تنها یکی از عوامل نیازمند تغییر به منظور بهسازی نظام آموزشی هستند، بلکه خود، زمینه ساز و ایجاد کننده تغییرات محسوب می شوند؛ این کارکرد دوگانه سبب شده است، رشد حرفه ای و نظارت بر کار معلمان به عنوان حوزه ای در حال رشد و چالش برانگیز جلوه نماید (Akhoondi & Safaei Movahhed, 2015).

نظارت و راهنمایی کارآمد بر عملکرد نیروی انسانی همواره یکی از نیارهای مبرم برای مدیریت منابع انسانی بوده است، و در عصر کنونی با گسترش سازمان‌ها و ارتباط پیچیده آن‌ها با یکدیگر و اهمیت

اثربخشی کارکنان سازمان، اهمیت نظارت مطلوب بیشتر احساس شده است و دامنه گسترش آن فراتر رفته است و علاوه بر بعد های نظارتی، ابعاد راهنمایی نیز به آن اضافه شده است (Amini, Pirani & Taghvaei, 2021). نظارت و راهنمایی در سازمان آموزش و پرورش با هدف اصلاح و بهبود آموزش و پرورش در نگاه کلی سروکار دارد، از نظارت و راهنمایی آموزشی تعاریف متعددی ذکر شده است به عنوان مثال Zepeda (2013) نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان فرآیندی با هدف ارتقای رشد و بهسازی، تعامل، مشکل گشایی حرفه ای برای ایجاد توانایی و ظرفیت در معلمان تعریف نموده است یا به عبارت ساده تر فرایند کار حرفه ای با معلمان برای هر چه بهتر ساختن فرایندهای کلاسی ایشان و برطرف ساختن آنچه که به اصلاح نیاز دارد گفته می شود. هم چنین، نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان فعالیتی پویا، راهی برای رشد حرفه ای و به سازی شغلی معلمان در جهت دستیابی به اهداف اصلی و اولیه مدرسه یعنی همان، تحقق یادگیری دانش آموز است (Torkzade & et al, 2013). نظارت و راهنمایی در دل خود مدیریت علمی و برخورد آزاد منشانه و نظارت همکارانه را دارد. به اعتقاد صاحب نظران منظور از نظارت و راهنمایی، کمک به معلمان مدرسه هست تا فرایند ادراکات خود را اصلاح و بازبینی کنند. به علاوه محیط مدرسه را بشناسند و توانمندی های خود را کشف کنند (Rafiee & Barghi, 2018). نکته قابل ذکر درباره همه تعاریف و توضیحاتی که پیرامون نظارت آموزشی عنوان گردید این است که همه آن ها حول کمک به معلمان و تسهیل و بهبود آموزش جریان دارد. اما در مجموع می توان آن را به عنوان فرآیندی پویا مبتنی بر شناخت کل نگر قابلیت های معلمان و شرایط و اقتضائات محیطی دانست که یادگیری و رشد مستمر معلمان را ترغیب نموده، و فرصت هایی را برای تعامل و مشارکت حرفه های آنان بره منظور توسعه ی برنامه درسی و ارتقای کیفیت یادگیری فراگیران فراهم می نماید تعریف نمود (Torkzade & et al, 2013).

نظارت در محیط آموزشی به طور کلی به دودسته، نظارت آموزشی مربوط به فعالیت هایی که هدف از آنها بهبود تدریس و فعالیت های یادگیری است که بیشترین نتیجه برای فراگیر به دنبال داشته باشد و نظارت اداری که مربوط به سوق دادن و ترغیب کارکنان در مرکز آموزشی نسبت به عملکرد مؤثر در زمینه وظایف و مسئولیت های محوله است، تقسیم می شود (Sajadi & et al, 2017). عدم توجه به اهمیت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی و طرح اندیشه ها و روش های آن در مدارس، موجب شده است که الگوهای سنتی و غیر مؤثر آموزشی همچنان سبک مسلط و رایج در مدارس ما باشد و سرانجام اینکه برای کسب نتایج مطلوبتر آموزشی، نواندیشی، نوگرایی، و نوآوری مورد آزمایش و تجربه قرار نگیرد (Niknami, 2015). نظارت و راهنمایی آموزشی در سازمان آموزش و پرورش و در ارتباط با شیوه کاری و فعالیت معلمان توسط دو گروه عمده راهبران آموزشی و سرگروه های آموزشی صورت می

گیرد (Narenji Thani et al, 2021). که در این پژوهش به علت تاکید حوزه موضوعی بر نقش سرگروه‌های آموزشی در ادامه بیشتر به جزئیات مربوط به فعالیت سرگروه‌های آموزشی پرداخته می‌شود. آنچه اکنون در مدارس مشاهده می‌شود این است که مدارس در حوزه‌های گوناگون همچون، شناخت و آگاهی معلمان از حوزه‌های برنامه درسی، تسلط بر برنامه درسی، برایندهای کلاسی نحوه تدریس و مدیریت کلاس درس باید بتوانند سطح مطلوبی از خود نشان دهند. لازمه دستیابی به توانایی‌های مذکور، ارتباط مداوم با فردی است که بتواند آن‌ها را در امر آموزش و پرورش دانش آموزان، تسلط بر برنامه درسی و روش تدریس راهنمایی و هدایت کند و مسائل و مشکلات آن‌ها را به موصع تشخیص داده و در راستای برطرف سازی آن تلاش نماید. سرگروه‌های معلمان با توجه به جایگاه خود در حیطه امورات و اقدامات آموزشی معلمان و پاسخگویی به نیازها و مسائل آنها، مورد توجه نظام‌های آموزشی هستند. سرگروه‌های آموزشی معلمان با نقشی که در بهبود مدرسه، حفظ روحیه و بهبود بخشی به کار معلمان و هم چنین یادگیری دانش آموزان دارند از جمله مهمترین ازکان ارتقا کیفیت آموزش هستند (Brion & Cordeiro, 2020). سرگروه‌های آموزشی با فعالیت خود به تکمیل فعالیت‌های نظارتی و راهنمایی مدیران و راهبران آموزشی می‌پردازد. عملکرد سرگروه معلمان به عنوان سرپرست شامل بازدید از کلاس، اغلب برای مشاهده تدریس معلمان خود، نظارت بر یادداشت‌های دروس معلمان، ارائه مشاوره حرفه‌ای در مورد بهبود تدریس و یادگیری و نیز شروع تمرین‌های فعلی در علم در راستای توسعه پایدار است. یعنی هنگامی که سرگروه معلمان انگیزه لازم را برای معلمان فراهم می‌کنند، آنها سعی می‌کنند که در کلاس‌های درس برتری خود را نشان دهند (Ahmad & Batool, 2021).

در زمینه نقش و اهمیت نظارت و راهنمایی به طور عام و نقش سرگروه‌های آموزشی در کیفیت بخشی به آموزش پژوهش‌های گوناگونی انجام پذیرفته است. پژوهش‌های نشان دهنده این است که سرگروه‌های آموزشی در نظارت و راهنمایی بر جنبه‌های مختلفی از جمله، مدیریت دانش معلمی، همیاران کانونی، تدریس پژوهی، حرفه پروری و برنامه سازی؛ عدالت سازمانی و جلوگیری از انحراف کاری معلمان (Rafiee & Barghi, 2018)؛ بهسازی آموزشی و بهسازی برنامه درسی (sadeghi & et al, 2020)؛ احساس کارآمدی، کارآمدی جمعی و اشتیاق شغلی معلمان (Amini, Pirani & Taghvaei, 2021)؛ بهبود صلاحیت حرفه‌ای معلمان؛ برقراری روابط انسانی، رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظارت و راهنمایی اثربخش (Abedinya, Moeinikia, 2020) تاثیرگذار است. همچنین پژوهش‌های انجام شده در زمینه شایستگی‌های مدنظر برای راهبران و ناظران آموزشی نشان دهنده عواملی همچون شایستگی‌های فردی، شایستگی مبتنی بر دانش تخصصی و شایستگی‌های مرتبط با مهارت‌های کاری (Daryono & et al, 2021)؛ شایستگی شخصی، شایستگی مرتبط با نظارت و مدیریت، شایستگی ارزشیابی آموزشی، شایستگی توسعه و تحقیق، شایستگی‌ها اجتماعی (Susanto & et al, 2015)؛ شایستگی‌های حوزه‌های دانشی، مهارتی، رفتار حرفه‌ای و

خلقیات (Houseknecht, 2019)؛ توانایی تهیه برنامه کاری، ارزیابی، راهنمایی به منظور بهبود کیفیت و تهیه گزارش ارزیابی (Reguant & et al, 2018)؛ شایستگی های مدیریتی در مدرسه شامل، برنامه ریزی برنامه های نظارتی برای بهبود عملکرد معلم، استفاده از رویکردها و تکنیک های مناسب برای انجام فعالیت نظارتی خود، نظارت علمی بر معلمان به منظور بهبود فعالیت های حرفه ای معلمان (Ibrahim, 2018)؛ دانش، مهارت های بین فردی و مهارت های فنی (Makin, 2018)؛ آگاهی از کلیت سازمان، داشتن دانش و مهارت های تخصصی، داشتن مهارت های فنی (Donkoh & Baffoe, 2018)؛ مولفه های شایستگی حرفه ای ناظران شامل، مولفه های شخصیتی، نظارت مدیریتی، نظارت علمی، ارزیابی آموزش، فرهنگ و جو مدرسه، تحقیق و توسعه و مولفه های اجتماعی (Arsyada, 2017)؛ مولفه های شخصیتی، اجتماعی، نظارت علمی، توانایی های ارتباطی (Alustath, 2016)؛ خصوصیات شخصی، روابط عمومی، ارتباطات، صلاحیت های اداری، صلاحیت های رهبری، صلاحیت های فنی و صلاحیت های توسعه حرفه ای (Callahan, et al 2017)؛ رهبری، یکپارچگی بالا، دانش در مورد نمایندگی وظایف، دانش روابط عمومی، مهارت های نظارتی؛ و کارایی (Zacharieh, 2013)؛ توانایی آموزش، کمک کردن به جای دستور دادن، ایجاد چالش بدون تهدید، راهنمایی شغلی و توانایی مربی گری (Evans, 2019)؛ مهارت های یادگویی، مهارت های ارزیابی، مهارت های انضباطی، مهارت های انگیزشی، مهارت های گزارشگری، مهارت های مدیریتی، مهارت های ارتباطی و مهارت های آنالیزی (Enaigbe, 2009)؛ مهارت های بین فردی، مهارت فنی، مهارت های اطلاعاتی، مهارت های روابط انسانی، توانایی کار با و از طریق دیگران؛ مهارت های مدیریتی؛ توانایی مدیریت تغییرات؛ مهارت های خودآموزی؛ مهارت های مفهومی (Oliva & Pawlas, 2007)؛ مضامین دانشی، مهارتی، ویژگی های روانشناختی، توانایی و نگرشی (Narenji Thani et al, 2021) از جمله شایستگی های راهبران و ناظران آموزشی قلمداد کرده اند. لذا اهمیت نقش سرگروه های آموزشی بر سیاستگذاران و دست اندرکاران آموزش پوشیده نیست، اما آنچه در پیشینه پژوهشی و بررسی های انجام گرفته پیرامون حوزه موضوعی، خلا و کمبود آن احساس می شود تعیین شاخص های شایستگی های مرتبط با سرگروه های آموزشی است چرا که سرگروه های آموزشی از ارکان جدایی ناپذیر و حیاتی سازمان آموزش و پرورش هستند و تعیین شاخص های مرتبط با شایستگی های آن ها می تواند به دست اندرکاران سازمان آموزش و پرورش و مدیران میانی در راستای انتخاب و ارزیابی آن ها کمک کند لذا اهداف از پژوهش حاضر طراحی الگوی شایستگی سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش می باشد

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع آمیخته اکتشافی بوده است به این ترتیب که ابتدا با استفاده از روش کیفی پدیدارشناسی مقوله‌های شایستگی‌های حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی استخراج شد و سپس در مرحله دوم و بر اساس داده‌های گردآوری شده از مرحله کیفی، مطالعه‌ای کمی انجام گرفت تا به تأیید و تصدیق یافته‌های به دست آمده از مرحله کیفی پردازد. روش اجرای این پژوهش در قسمت کمی توصیفی (غیرآزمایشی) بود. جامعه آماری پژوهش معاونین آموزش ادارات، کارشناسان گروه‌های آموزشی و سرگروه‌های آموزشی و معلمان بوده‌اند. نمونه‌گیری در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری نظری (غیراحتمالی) و هدفمند بوده است. در نمونه‌گیری هدفمند، محقق بر مبنای دانش، تجربه، خبرگی و قضاوت خود شاخص‌هایی را برای تحقق اهداف پژوهش در نظر می‌گیرد و بر مبنای آن اعضای نمونه را انتخاب می‌کند (Azizi, 2015). تعداد نمونه در بخش کیفی با توجه به اشباع در داده‌ها بود یعنی محقق تا جایی که مصاحبه‌ها ادامه داد که مصاحبه‌های بیشتر به داده‌های جدید منجر نشد. بدین ترتیب ۱۴ نفر به عنوان نمونه پژوهش در بخش کیفی انتخاب شدند.

روش نمونه‌گیری در بخش کمی به روش تصادفی خوشه‌ای (مبنای خوشه‌ها مناطق آموزشی) بوده است و بدین ترتیب ۲۴۳ نفر به عنوان نمونه پژوهش در بخش کمی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌های کیفی از مصاحبه نیمه ساختمند و برای داده‌های کمی نیز از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که گویه‌های آن برگرفته از نتایج تحلیل مصاحبه‌ها در مرحله کیفی بود. اعتباربخشی به داده‌های کیفی با استفاده از روش‌های درگیری طولانی‌مدت (غرقه‌سازی)، تأیید به وسیله افراد مورد مطالعه و پرسش و جستجوگری از همکاران تأیید شد و پایایی مصاحبه‌ها از روش پایایی بازکدگذاری و کدگذاری توسط کدگذار دوم تأیید شد که نتایج آن در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول (۱) ضریب توافق در کدگذاری توسط کدگذار دوم

شماره مصاحبه	تعداد کدهای پژوهشگر اول	تعداد کدهای پژوهشگر دوم	مورد توافق	عدم توافق
۳م	۱۹	۲۱	۱۸	۳
۸م	۱۸	۱۸	۱۷	۱
۱۰م	۲۱	۲۴	۱۹	۵
مجموع	۵۸	۶۳	۵۴	۹

$$\text{درصد توافق بازکدگذاری} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{کل تعداد کدها}} \times 100 = \frac{2 \times 54}{121} \times 100 = 89\%$$

مدیریت بر آموزش سازمانها

جدول (۲) ضریب توافق در بازگذاری توسط پژوهشگر

شماره مصاحبه	تعداد کدهای کدگذاری اولیه	تعداد کدهای بازگذاری	مورد توافق	عدم توافق
۲م	۱۷	۱۷	۱۷	۰
۶م	۲۴	۲۳	۲۳	۱
۱۴م	۲۲	۲۳	۲۲	۱
مجموع	۶۳	۶۳	۶۱	۲

$$\text{درصد توافق بازگذاری} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{کل تعداد کدها}} \times 2 \rightarrow \frac{2 \times 61}{126} \times 100 = 97\%$$

در بخش کمی نیز ابتدا از روایی صوری برای سنجش روایی پرسشنامه استفاده شد که دارای روایی مناسبی بود و از ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی پرسشنامه استفاده شد که ۰/۹۵ بود که ضریب قابل قبولی برای پایایی است. برای تحلیل داده ها در قسمت کیفی از روش ۷ مرحله ای کلایزی و در قسمت کمی برای تایید یافته های کیفی از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با استفاده از نرم افزار آموس استفاده شد.

یافته ها

الف) یافته های بخش کیفی

پس از مصاحبه با افراد، تمامی صحبت های افراد عینا پیاده شد و به نوشتار تبدیل گردید. سپس با استفاده از فرایند کدگذاری باز نسبت به شناسایی شایستگی های حرفه ای سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش اقدام شد. نتیجه کدگذاری باز منجر به شناسایی ۱۶۹ مفهوم مجزا از مصاحبه ها شد. سپس در مرحله بعد مفاهیم مشابه در یک مقوله اولیه قرار گرفتند و ۳۵ مقوله اولیه شناسایی شد. در مرحله بعد ۳۵ مقوله اولیه شناسایی شده در قالب پنج مقوله ثانویه دانش، مهارت، توانایی، ویژگی و نگرش دسته بندی شدند. جدول (۴) مفاهیم، مقوله های اولیه و مقوله های ثانویه چارچوب شایستگی حرفه ای سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش را نشان می دهد.

جدول (۳) مفاهیم، مقوله‌های اولیه و مقوله‌های ثانویه چارچوب شایستگی حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی سازمان آموزش و پرورش

فرآوانی	مقوله ثانویه	مقوله اولیه	مفاهیم
۱۳	دانش	دانش تخصصی رشته تدریس	دانش رشته تدریس، دانش پایه مورد تدریس، سرگروه تخصصی رشته، تسلط بر محتوای رشته، تسلط بر محتوای آموزشی، سرگروه تخصصی پایه، تسلط بر دروس مورد نظر
۹		دانش تربیتی	دانش مدیریت کلاس، دانش برنامه ریزی درسی، آشنایی با روش‌ها و فنون تدریس، آشنایی با روش‌های ارزشیابی آموزشی، برنامه ریزی آموزشی
۴		دانش نظارت و راهنمایی آموزشی	آشنایی با نظارت و راهنمایی، تسلط بر اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی؛ آشنایی با شیوه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی
۶		دانش مدیریت و رهبری	دانش مدیریت، دانش رهبری؛ دانش سازماندهی، آشنایی با شیوه‌های رهبری، آشنایی با شیوه‌های اداره گروه
۳		دانش سازمانی	آشنایی با روندهای سازمان آموزش و پرورش، آشنایی با سند تحول بنیادین؛ تسلط بر اسناد بالادستی آموزش و پرورش؛ آشنایی با شرح وظایف مختلف در سازمان آموزش و پرورش؛ آگاهی از قوانین آموزش و پرورش
۳		دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات	سواد دیجیتال، آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات، آشنایی با رسانه‌های روز
۱۲		مهارت	مهارت مدیریت کلاس و تدریس
۱۳	مهارت برنامه ریزی آموزشی و درسی		برنامه ریزی آموزش همکاران، برنامه ریزی آموزش؛ مهارت برنامه ریزی درسی، طرح درس نویسی؛ طراحی آموزشی؛ مدیریت زمان آموزش، برنامه ریزی استفاده روش‌های تدریس، زمانبندی آموزش، نیازسنجی آموزشی
۱۰	مهارت ارزشیابی آموزشی		ارزشیابی آموزشی، ارزیابی دانش آموزان، ارزیابی عملکرد معلمان، مهارت ارزیابی، توانایی ارزیابی و سنجش
۸	مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات		بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، مهارت icdl، مهارت کار با آفیس، مهارت استفاده از تکنولوژی‌های آموزشی، مهارت کار با اینترنت، مهارت کار با سامانه‌های مرتبط با آموزش و پرورش، مهارت کار با اتوماسیون اداری

مدیریت بر آموزش سازمانها

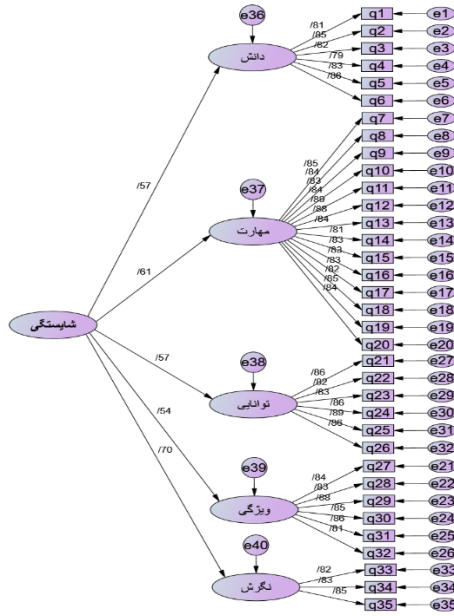
۱۱	توانایی	مهارت ارتباط مناسب	مهارت ارتباط موثر، مهارت برقراری ارتباط، ارتباط مناسب، درک و فهم دیگران، مردم داری، مهارت شنیداری، مهارت سخنوری
۵		مهارت حل مسئله و تصمیم گیری	مهارت تصمیم گیری، توانایی حل مسائل معلمان، مهارت حل مشکل، قدرت حل مسئله، گرفتن تصمیم صحیح، ارائه راه حل های کاربردی برای حل مسائل
۹		مهارت گزارش نویسی و مستندسازی	مستند، سازی، گردآوری سمیندار، مهارت تدوین گزارش، مهارت گزارش نویسی، جگردآوری مستندات کار همکاران، تدوین گزارشات نهایی، جمع بندی عملکرد
۵		مهارت جلت مشارکت افراد	جلب مشارکت افراد، بکارگیری افراد در طرح های مختلف، جلب همکاری افراد
۴		مهارت توسعه افراد و توانمندسازی	جلب منابع یادگیری، فراهم کردن فرصت های یادگیری برای معلمان، آموزش افراد، توانمندسازی افراد، توسعه معلمان، حمایت از معلمان، افزایش دانش و مهارت معلمان،
۳		مهارت مدیریت دانش	مهارت مدیریت دانش، انتقال دانش، گردش دانش، انتقال و تبادل تجربیات بین همکاران، ایجاد اجتماعات یادگیری، موقعیتی کردن دانش
۶		مهارت کار گروهی	مهارت کارگروهی، کار با گروه، انجام کارها به صورت گروهی، کار در گروه های کوچک و بزرگ، استفاده از گروه
۳		مهارت خود رهبری	خود راهبری، هدف گذاری، خودشناسی، خودکنترلی، خود توسعه ای، خود یادگیرندگی
۴		مهارت رهبری افراد	انگیزه بخشی، ایجاد اعتماد، هدایت افراد نفوذ در افراد، تاثیرگذاری بر افراد، الگو بودن برای افراد
۶		مهارت پژوهشی	اقدام پژوهی، درس پژوهی، تدوین گزارش پژوهش، پژوهش در آموزش، مهارت های پژوهشی،
۵		تفکر سیستمی	نگاه سیستمی، نگاه همه جانبه، توجه به همه عناصر، تفکر سیستمی
۶	تفکر انتقادی	دید انتقادی، تفکر انتقادی، نگاه نقادانه، بررسی نقادانه	
۴	تفکر منطقی	منطقی بودن، تفکر منطقی، واقع نگری، دید منطقی	
۷	تفکر خلاق و نو آور	تفکر واگرا، خلاقیت، تفکر خلاق، نوآوری، فکر بدیع	
۴	تفکر تحلیلی	تحلیل مسائل، قدرت تجزیه و تحلیل مسائل، دید تحلیلی	
۳	توانایی استدلال	توضیح با دلیل کارها، توانایی استدلال، توضیح استدلال پشت کارها، قدرت استدلال	

طراحی چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی... سیفی، محمودی بورنگ

۴	ویژگی	انعطاف پذیری	سازگاری، انعطاف رفتاری، انعطاف پذیری، نرمش با توجه به شرایط
۴		اقتدار	مقتدر بودن، اقتدار داشتن، قاطعیت
۷		گشودگی	برونگرایی، مردم داری، اجتماعی بودن، مردم داری، ارتباطات همه جانبه
۳		صداقت (یکی بودن حرف و عمل)	عمل به گفته‌ها، صداقت، گفتار مبتنی بر عمل
۵		اخلاق حسنه	خوش اخلاقی، بشاش بودن، خوش حلقی، اخلاق خوب
۴		دغدغه مندی	دغدغه آموزش داشتن، کنشگر بودن، دغدغه
۸	نگرش	نگرش خود توسعه ای و دگر توسعه ای	تعهد به توسعه دیگران، تعهد به توسعه خود، خودانگیزی، تمایل به یادگیری، تمایل به توسعه دیگران، علاقه به علم اندوزی، تمایل به توسعه جامعه، تمایل به بهبود و تغییر خود و دیگران
۵		نگرش خدمت رسانی	نگرش خدمت به جامعه، خدمت به آموزش و پرورش، ترجیح منافع جمعی به شخصی
۳		نگرش پژوهشی	عمل مبتنی بر پژوهش، دید پژوهشی نسبت به مسائل، اعتقاد به پژوهش

ب) یافته‌های بخش کمی

در بخش کمی تلاش شد با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی ساختار عاملی به دست آمده در بخش کیفی تایید گردد. یعنی تعیین شود که داده‌ها با یک ساختار عاملی معین که آمده هماهنگ است یا خیر. تحلیل عاملی تاییدی برای سنجش روایی شاخص‌های یک سازه نیز بکار گرفته می‌شود تا معلوم گردد هماهنگی و همسویی لازم بین شاخص‌ها وجود دارد. نمودار زیر مدل تحلیل عاملی شایستگی را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم شایستگی

از مدل اندازه گیری ضرایب استاندارد شده می توان این برداشت را نمود که بین متغیرهای مکنون مربوطه و شاخص های متناظر با آنها، همبستگی معناداری وجود دارد یا خیر. ضرایب استاندارد شده، در واقع بیانگر ضرایب مسیر یا بارهای عاملی استاندارد شده بین عامل ها و نشانگرها می باشد. برای داشتن روایی باید بین مقوله های اولیه و ثانویه همبستگی معناداری وجود داشته باشد. در صورتی که بار عاملی استاندارد شده بالاتر از ۰,۴ باشد، می توان گفت مقوله ها مورد نظر از قدرت تبیین خوبی برخوردار است. مقادیر تی (T-Value) معنادار بودن هر یک از پارامترهای را نشان می دهد و چنانچه مقدار تی بزرگتر از قدر مطلق عدد ۱,۹۶ باشد، پارامترهای مدل معنادار هستند و در اینصورت می توان روایی سازه های اندازه گیری متغیرهای مربوطه در سطح معناداری ۰,۰۵ را تایید نمود.

جدول (۴) مقدار بارعاملی استاندارد شده و آماره تی

نتیجه	الفای کرومباخ	سطح معناداری	مقدار t	مقدار بار عاملی استاندارد شده	مقوله‌های اولیه	مقوله‌های ثانویه
مطلوب	/929	-	-	/812	دانش تخصصی رشته تدریس	دانش
مطلوب		***	15/710	/850	دانش تربیتی	
مطلوب		***	14/970	/822	دانش نظارت و راهنمایی آموزشی	
مطلوب		***	14/118	/788	دانش مدیریت و رهبری	
مطلوب		***	15/190	/830	دانش سازمانی	
مطلوب		***	16/052	/862	دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات	
مطلوب	/971	-	-	/848	مهارت مدیریت کلاس و تدریس	مهارت
مطلوب		***	17/255	/841	مهارت برنامه ریزی آموزشی و درسی	
مطلوب		***	16/700	/826	مهارت ارزشیابی آموزشی	
مطلوب		***	17/279	/842	مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات	
مطلوب		***	19/048	/888	مهارت ارتباط مناسب	
مطلوب		***	18/561	/876	مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری	
مطلوب		***	17/181	/839	مهارت گزارش نویسی و مستندسازی	
مطلوب		***	16/080	/807	مهارت جلت مشارکت افراد	
مطلوب		***	16/993	/834	مهارت توسعه افراد و توانمندسازی	
مطلوب		***	16/959	/833	مهارت مدیریت دانش	
مطلوب		***	17/029	/835	مهارت کار گروهی	
مطلوب		***	16/669	/825	مهارت خود رهبری	

مدیریت بر آموزش سازمانها

مطلوب		***	17/665	/853	مهارت رهبری افراد	
مطلوب		***	17/218	/840	مهارت پژوهشی	
مطلوب	/941	-	-	/841	تفکر سیستمی	توانایی
مطلوب		***	16/044	/826	تفکر انتقادی	
مطلوب		***	17/941	/883	تفکر منطقی	
مطلوب		***	16/910	/853	تفکر خلاق و نو آور	
مطلوب		***	16/992	/855	تفکر تحلیلی	
مطلوب		***	15/427	/806	توانایی استدلال	
مطلوب			-	-	/861	
مطلوب	/937	***	16/542	/821	اقتدار	
مطلوب		***	16/971	/833	گشودگی	
مطلوب		***	18/074	/863	صداقت (یکی بودن حرف و عمل)	
مطلوب		***	19/013	/886	اخلاق حسنه	
مطلوب		***	17/875	/858	دغدغه مندی	
مطلوب			-	-	/825	نگرش خود توسعه ای و دگر توسعه ای
مطلوب	/873	***	14/173	/829	نگرش خدمت رسانی	
مطلوب		***	14/487	/850	نگرش پژوهشی	

خطوط تیره در مقادیر تی نشاندهنده ثابت کردن آن پارامتر در مدل می باشد. همچنین *** نیز سطح معناداری (۰,۰۰۰) را نشان می دهد.

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، بارهای عاملی تمامی مقوله ها بیشتر از ۰,۴ و مقادیر تی بیشتر از ۱,۹۶ بدست آمده است. لذا اعتبار سازه ها تایید می شود. همچنین آلفای کرونباخ تمامی مولفه های شایستگی بیشتر از ۰,۷ برآورد شده است. لذا نیاز به حذف هیچ مقوله ای از مدل احساس نمی شود. جهت تایید مدل تحلیل عاملی و مستند بودن نتایج حاصله لازم است تا شاخص های برازش مدل در حد قابل قبول قرار گیرد. در جدول زیر شاخصهای مورد استفاده به همراه مقادیر آن آمده است.

جدول (۵) شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی شایستگی

مقدار برآورد شده	میزان استاندارد		نماد لاتین	شاخص‌های بررسی شده
1.151	کارمینز و مکلاور (۱۹۸۱)	کمتر از ۳	(x2/ df)	کای اسکوئر/درجه آزادی
0.025	هایر و همکاران (۱۹۹۸)	کمتر از ۰.۰۸	(RMSEA)	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد
0.98	بنتلر و بونت (۱۹۸۰)	بیشتر از ۰.۹	(CFI)	برازش مقایسه‌ای
0.98		بیشتر از ۰.۹	(IFI)	برازش فزاینده
0.87	اتزادی و فروهمند (۱۹۹۶)	بیشتر از ۰.۸	(GFI)	نیکویی برازش

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، در مدل تحلیل عاملی مقدار کای دو به درجه آزادی ۱،۱۵۱ و کمتر از ۳ است. همچنین مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۲۵ و کمتر از ۰/۰۸ است. همچنین شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص نیکویی برازش (GFI) همگی در حد مناسبی محاسبه شده است. بنابراین در حالت کلی و با توجه به شاخص‌های محاسبه شده می‌توان برازش مطلوب مدل را نتیجه گرفت. جدول زیر ضرایب معناداری تی و ضرایب مسیر استاندارد شده بین شایستگی و مولفه‌های آن را به تصویر کشیده است.

جدول (۶) مقدار بار عاملی استاندارد شده و آماره تی بین متغیرها

نتیجه	آلفای کرونباخ	سطح معناداری	مقدار t	مقدار بار عاملی استاندارد شده	مولفه‌ها	متغیر
مطلوب	/951	-	-	/574	دانش	شایستگی
مطلوب		***	5/790	/615	مهارت	
مطلوب		***	5/574	/572	توانایی	
مطلوب		***	5/382	/541	ویژگی	
مطلوب		***	5/931	/701	نگرش	

خطوط تیره در مقادیر تی نشان‌دهنده ثابت کردن آن پارامتر در مدل می‌باشد

همانطور که در جدول فوق نمایان است، مقدار آماره تی شایستگی با مولفه های خود معنادار و بیشتر از ۱,۹۶ برآورد شده است. لذا اینگونه استنباط می شود که شایستگی را می توان به پنج زیر مجموعه یا زیر مولفه تقسیم نمود. ضریب آلفای کرونباخ شایستگی (۰,۹۵۱) نیز بیشتر از ۰,۷ محاسبه شده است و نشان می دهد که پایایی سازه ها در سطح مطلوبی قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

هرساله در نتیجه افزایش تقاضا برای آموزش و پرورش، نظام آموزش و پرورش رشد کمی قابل توجهی روبرو است و از سوی دیگر باید به توسعه کیفی همگام با رشد کمی پرداخته شود (Vila, Pérez & Coll-Serrano, 2014). نظام آموزش و پرورش کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نبوده و برنامه های مختلفی برای کیفیت بخشی به فرایند آموزش و پرورش اجرا می شود. گروه های آموزشی به عنوان واحد اصلی کیفیت بخشی به آموزش در ادارات نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزش ایفا می کنند. از این رو انتخاب، تربیت و بکارگماری افراد شایسته برای گروه های آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار است (Pourkarimi, 2022). از این رو مشخص نمودن شایستگی های حرفه ای سرگروه های آموزشی برای انتخاب و تربیت آنان ضروری است. هدف پژوهش حاضر طراحی چارچوب شایستگی حرفه ای سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش بود. برای رسیدن به این هدف از یک طرح آمیخته اکتشافی استفاده گردید. بدین صورت که ابتدا با استفاده از روش پدیدار شناسی و مصاحبه های عمیق شایستگی های حرفه ای سرگروه های آموزشی در قالب ۵ مقوله ثانویه دانش، مهارت، توانایی، ویژگی و نگرش شناسایی شد در مرحله بعد با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی چارچوب شایستگی های سرگروه های آموزشی مورد تایید قرار گرفت.

اولین مقوله ثانویه شناسایی شده دانش می باشد. منظور از دانش ترکیبی از تجربه ها، ارزش ها، اطلاعات و بینش فرد است که زمینه ارزیابی و ترکیب تجربه ها و اطلاعات را فراهم می کند (Prusak & Davenport, 1998). مقوله ثانویه دانش خود شامل ۶ مقوله اولیه: دانش تخصصی رشته تدریس، دانش تربیتی، دانش نظارت و راهنمایی آموزشی، دانش مدیریت و رهبری، دانش سازمانی و دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات می باشد. سرگروه های آموزشی باید در زمینه ماده درسی یا پایه ای که به عنوان سرگروه آن فعالیت می کنند متخصص باشند و از دانش تخصصی آن برخوردار باشند. سرگروه های آموزشی وظیفه کیفیت بخشی به آموزش در آن رشته را برعهده دارند بنابراین بدون تخصص در آن رشته نمی توانند فعالیت مفیدی داشته باشند: م ۱ بیان داشت: " بحث تخصص در رشته بحث بسیار مهمی است. در مقطع متوسطه در شهرهای بزرگ با توجه به ساعت تخصیصی به گروه های آموزشی معمولاً از سرگروه های تخصصی در هر رشته استفاده می شود اما متأسفانه در شهرهای کوچک با توجه به ساعت

آموزشی کمی که در اختیار مناطق قرار می‌گیرد مناطق مجبور به استفاده از یک سرگروه در چند درس می‌شوند که این منجر به آن می‌شود که برای مثال دبیر ریاضی علاوه بر سرگروهی درس ریاضی، وظیفه سرگروهی درس دیگری مانند زیست را هم بر عهده می‌گیرد که این خود باعث می‌شود که آن فرد به علت عدم تخصص نتواند بر کیفیت آموزش در آن درس تاثیرگذار باشد چون نه تخصص آن را دارد، نه بر شیوه‌های تدریس و محتوی مسلط است، نه می‌تواند به سایر معلمان کمکی کند و آن‌ها را هدایت کند، نه می‌تواند کارگاه آموزشی برگزار کند و نه اصلاً توسط آن افراد مورد پذیرش قرار می‌گیرد". م ۳ معتقد بود: "باید افرادی به عنوان سرگروه انتخاب شوند که تخصص و تجربه کافی در زمینه آن رشته را دارند. مشاهده می‌شود به علت دغدغه و زحمتی که مسئولیت سرگروهی آموزشی به دنبال دارد معلمان با تجربه و متخصص از قبول مسئولیت گروه‌های آموزشی سر باز می‌زنند و منجر به استفاده از افرادی می‌شود که جوان تر و کم تجربه تر هستند وظیفه سرگروهی را برعهده بگیرند. در نهایت این منجر به آن می‌شود که این سرگروه نتواند کمکی به افراد دیگر بکند و اصلاً توسط دیگران مورد پذیرش نباشد". م ۱۳ بیان می‌کرد: "باید سرگروهی برای هر پایه انتخاب شود که اصطلاحاً در آن پایه خیره و متخصص باشد و جزء برترین‌های آن پایه باشد و بر تمامی محتوای کتب درسی و روش‌های آموزش مباحث آن پایه مسلط باشد تا بتواند زمینه ساز ارتقا کیفیت و توسعه معلمان آن پایه گردد". علاوه بر دانش تخصصی، دانش تربیتی هم حائز اهمیت می‌باشد. سرگروه آموزشی باید با روش‌های تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاس درس و آشنا باشد تا بتواند در این زمینه‌ها هم به معلمان کمک کند و زمینه ساز ارتقا آنان گردد. م ۱۳ بیان کرد: "سرگروه آموزشی باید از دانش تربیتی برخوردار باشد، بتواند برنامه ریزی آموزشی برای آموزش همکاران داشته باشد با طراحی آموزشی و روش‌های نوین آموزش آشنا باشد تا زمینه ساز تبادل تجربیات بین همکاران در این زمینه‌ها را فراهم آورد. یکی دیگر از دانش‌های مهمی که یک سرگروه آموزشی باید از آن برخوردار باشد دانش نظارت و راهنمایی آموزشی می‌باشد. دانش نظارت و راهنمایی آموزشی ساختن فرایندهای کلاسی ایشان و برطرف ساختن نیاز آن‌ها اشاره دارد (Zepeda, 2013). در واقع سرگروه‌های آموزشی یکی از بال‌های اجرای برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در ادارات آموزش و پرورش و مدارس هستند و زمینه ساز بهبود کیفیت آموزش را فراهم می‌آورند بنابراین برای موفقیت در کار خود و کار با معلمان به دانش نظارت و راهنمایی آموزشی نیازمند هستند تا بتوانند به طور مناسب و با روش‌های مناسب زمینه راهنمایی معلمان در سطوح مختلف و بهبود آموزش آنان را فراهم آورند. یکی دیگر از دانش‌های مهم مورد نیاز سرگروه‌های آموزشی دانش مدیریت و رهبری آموزشی می‌باشد. سرگروه‌های آموزشی به عنوان رهبران آموزشی باید دانش لازم در زمینه مدیریت و رهبری افراد را داشته باشند تا بتوانند به طور مناسبی معلمان را هدایت و زمینه ساز ارتقا کیفیت آموزش گردند. دانش مهم دیگر دانش سازمانی است. دانش سازمانی دانش را به عنوان یک منبع سازمانی در بر می‌گیرد که نیروی کار را قادر

می سازد تا بر اساس دانش ساخته شده جمعی تصمیم گیری کند. این دانش جمعی توسط سازمان ها از طریق فرآیندهای خاص به دست می آید (Tsoukas & Vladimirov, 2001; Merali, 2000). سرگروه های آموزشی باید با اسناد و قوانین بالادستی مانند سند تحول بنیادین، شرح وظایف معلمان، قوانین و مقررات و ... آشنا باشند تا بتوانند پاسخگوی سوالات معلمان باشند. علاوه بر این ها آشنایی با دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز اهمیت دارد. امروزه در عصر دیجیتال لازمه موفقیت در هر کار و فعالیتی برخورداری از سواد دیجیتال می باشد. م ۱۱ بیان می کرد: " فعالیت در گروه های آموزشی به نحوی است که نیاز به دانش icdl دارد. بسیاری از کارها از قبیل مستندسازی ها، ارتباط با همکاران، آموزش همکاران و نیاز به تسلط بر نرم افزار افسیس و استفاده از اینترنت دارد. خصوصا در این دو سال اخیر که کرونا دامن گیر نظام آموزشی شد همه کارها به سمت کارهای سیستمی رفت ارتباط همکاران با یکدیگر در شبکه های مجازی برقرار شد. کارگاه های آموزشی در بستر پلتفرم های مختلف نظیر ادوبی کانکت، اسکای روم و ... برگزار شد علاوه بر این ها تولید محتوای آموزشی اهمیت یافت که همه این ها لازمه سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات برای معلمان و خصوصا سرگروه های آموزشی را روشن می سازد." مقوله های شایستگی دانشی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته های پژوهش های: (Johari, 2021), (Susanto et al, 2020), (Daryono et al, 2020), (Swank & Houseknecht, 2019), (Ibrahim, 2018), (Donkoh & Baffoe, 2018), (Makin and et al, 2018), (Callahan and et al, 2017), (Arsyada, 2017), (Zacharieh, 2013), (Evans, 2019), (Oliva & Pawlas, 2007), (Narenji thani and et al 2022) همسو می باشد.

دومین مقوله ثانویه شناسایی شده مهارت می باشد. مقوله ثانویه مهارت خود شامل ۱۴ مقوله اولیه: مهارت مدیریت کلاس و تدریس، مهارت برنامه ریزی آموزشی و درسی، مهارت ارزشیابی آموزشی، مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات، مهارت ارتباط مناسب، مهارت حل مسئله و تصمیم گیری، مهارت گزارش نویسی و مستندسازی، مهارت جلت مشارکت افراد، مهارت جلب منابع یادگیری، مهارت مدیریت دانش، مهارت کار گروهی، مهارت خود رهبری، مهارت رهبری افراد و مهارت پژوهشی می باشد. سرگروه های آموزشی باید از مهارت مدیریت کلاس و تدریس برخوردار باشند. م ۵ بیان کرد: "ما باید سرگروه آموزشی را از بین معلمان برجسته انتخاب کنیم تا بتوانند بر کیفیت آموزش دیگر همکاران تاثیر مثبتی بگذارند. برای این منظور علاوه بر تسلط بر محتوای آموزشی مهارت های کلاسداری و تدریس یا اصطلاحا مهارت تربیتی نیز لازم می باشد." علاوه موفقیت به عنوان سرگروه آموزشی نیاز به مهارت برنامه ریزی آموزشی و درسی دارد. م ۱ معتقد بود: "مهارت برنامه ریزی خصوصا برنامه ریزی آموزشی از جمله مهارت های ضروری مورد نیاز سرگروه های آموزشی می باشد. در واقع مهارت برنامه ریزی یا به اصطلاح دقیق تر برنامه ریزی آموزشی یکی از الزامات یک معلم موفق می باشد و سرگروه آموزشی نیز باید از جمله موفق

ترین معلمان باشد همچنین سرگروه آموزشی باید برنامه منسجمی برای توسعه توانمندی‌های آموزشی همکاران خود نیز داشته باشد". یکی دیگر از مهارت‌ها مهارت ارزشیابی آموزشی می‌باشد. سرگروه‌های آموزشی در نقش معلم به عنوان یکی از مهارت‌های تدریس و کلاسی به مهارت ارزشیابی آموزشی نیاز دارند علاوه بر آن بخشی از ارزشیابی معلمان در پایان سال برعهده گروه‌های آموزشی می‌باشد که لازمه آن برخورداری سرگروه‌های آموزشی از مهارت ارزشیابی آموزشی می‌باشد. یکی دیگر از مهارت‌های مهم سرگروه‌های آموزشی مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد. در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات همه افراد در همه مشاغل باید از مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات برخوردار باشند. علاوه بر نیاز به مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات برای انجام وظایف شغلی با توجه به نقش مهم سرگروه‌های آموزشی در آماده‌سازی معلمان برای ادغام فناوری در کلاس‌های خود (Uerz, 2018). برخورداری سرگروه‌های آموزشی از مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات ضروری است. م ۱۶ معتقد بود: "در عصر دیجیتال برخورداری از مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات لازمه اشتغال در هر شغل و حرفه‌ای می‌باشد و سرگروه‌های آموزشی برای انجام وظایف مربوط به معلمی خود و همچنین کمک به معلمان برای ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش نیاز به مهارت‌های ویژه‌ای در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات دارند." یکی دیگر از مهارت‌های مهم برای سرگروه‌های آموزشی مهارت ارتباط موثر می‌باشد. با توجه به طبیعت کار سرگروه‌های آموزشی، آن‌ها با معلمان مختلف، مدیران و ... ارتباط دارد. پس باید از مهارت ارتباط موثر برخوردار باشند. م ۵ بیان کرد: "لازمه هر نوع تاثیرگذاری بر افراد در درجه اول برقراری ارتباط موثر با آن‌ها می‌باشد بنابراین سرگروه‌های آموزشی برای تاثیرگذاری بر آموزش معلمان مختلف در ابتدا باید بتوانند ارتباط مناسب و موثری با آن‌ها برقرار نمایند. به سخنان آن‌ها گوش دهند، سخنان آنان را درک کنند و بتوانند به طور مناسبی آن‌ها را راهنمایی کنند". یکی دیگر از مهارت‌های بسیار مهم برای سرگروه آموزشی مهارت گزارش نویسی و مستندسازی می‌باشد. بخش مهمی از کار سرگروه‌های آموزشی به عنوان سرگروه به نوشتن گزارشات، نامه‌ها، مستندسازی فعالیت‌ها و ... مربوط است که مهارت گزارش نویسی و مستندسازی را می‌طلبد. علاوه بر این سرگروه‌های آموزشی برای مستندسازی فعالیت معلمان و همچنین در بسیاری از فنون مشاهده کلاس درس نیز به مهارت‌های نوشتاری نیاز دارند. م ۶ معتقد بود: "سرگروه‌های آموزشی برای اینکه بتوانند به طور مناسبی فعالیت‌های انجام شده در گروه خود را برای استفاده سایر همکاران آماده کنند نیاز به مهارت مستندسازی دارند. علاوه بر این برای جمع‌بندی فعالیت‌های پایانی خود به منظور ارزیابی گروه‌های آموزشی نیاز به مهارت گزارش نویسی و مستندسازی دارند. مشاهده می‌کنیم که در بسیاری از شهرستان‌ها علی‌رغم فعالیت‌های مناسب معلمان یک درس و همچنین سرگروه مربوطه، ارزیابی گروه‌های آموزشی از آن شهرستان مناسب نمی‌باشد که علت اصلی آن عدم مستندسازی و گزارش نویسی مناسب توسط سرگروه‌های آموزشی آن درس بوده است". یکی دیگر از مهارت‌های مهم مورد نیاز سرگروه‌های آموزشی مهارت جلت مشارکت افراد می

باشد. م ۹ بیان می کرد: "مشکلی که در گروه های آموزشی وجود دارد عدم همکاری معلمان با سرگروه های آموزشی می باشد. کار گروه های آموزشی یک کار تیمی و لازمه آن فعالیت همه معلمان آن گروه می باشد. سرگروه های آموزشی باید از مهارت جلب مشارکت افراد به طور مناسبی برخوردار باشند تا بتوانند زمینه ساز بهبود کیفیت و ارتقا آموزش رافراهم آورند". یکی دیگر از مهارت های بسیار مهم سرگروه های آموزشی مهارت مدیریت دانش می باشد. طبق تعریف کارل آرمسترانگ مدیریت دانش عبارت از است از فعالیتی با این هدف، که در سازمان محیطی اجتماعی و فنی ایجاد کند تا در آن دانش تولید شده و با دیگران به اشتراک گذاشته شود. م ۱ بیان می کرد: "یکی از مهارت های بسیار مهم و به نظر من مهمترین مهارتی که سرگروه های آموزشی باید داشته باشند مهارت مدیریت دانش می باشد. در واقع سرگروه های آموزشی باید بتوانند اجتماعات یادگیری ایجاد کنند و زمینه ساز شکل گیری و به اشتراک گذاری دانش موقعیتی و متناسب با شرایط را فراهم کنند به زبان ساده تر محیطی را ایجاد کنند که در آن معلمان دانش و تجرب خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند". همانطور که از اسم آن پیداست یکی از مهمترین مهارت های مورد نیاز سرگروه های آموزشی مهارت کار گروهی می باشد م ۲ بیان داشت: "ما باید افرادی را انتخاب کنیم که بتوانند در قالب گروه کار کنند. بتوانند از ظرفیت همه افراد و معلمان آن رشته یا پایه استفاده کنند و از ظرفیت گروه به خوبی استفاده نمایند". یکی دیگر از مهارت های لازم برای سرگروه های آموزشی که در فرایند پژوهش به دست آمد مهارت پژوهشی می باشد. در واقع سرگروه های آموزشی باید استفاده کنندگان خوبی از تحقیقات و پژوهش ها باشد (Loughran, 2014) تا بتوانند معلمان را در این زمینه هدایت کنند. علاوه بخش مهمی از فعالیت های سرگروه های آموزشی به فعالیت های پژوهشی اختصاص دارد به طور ویژه در گروه های آموزشی جشنواره هایی نظیر درس پژوهی، پروژه های علمی دانش آموزان (جشنواره جابربن حیان)، جشنواره های جوان و نوجوان خوارزمی و ... دنبال می شود که لازمه اجرای مطلوب آن مهارت های پژوهشی سرگروه های آموزشی می باشد. م ۱۱ معتقد بود: "ما در گروه های آموزشی نیاز به افرادی پژوهشی داریم. افرادی که بتوانند جشنواره های گروه های آموزشی را به طور مناسبی هدایت نمایند. علاوه بر آن بتوانند با رویکرد پژوهشی کیفیت آموزش را ارتقا دهند". م ۱ بیان داشت: "یکی دیگر از مهارت های مهم و ضروری مهارت پژوهش می باشد. سرگروه های آموزشی برای نیازسنجی آموزشی، ارتقا آموزش و پیگیری جشنواره ها نیاز به مهارت های پژوهشی دارند". یکی دیگر از مهارت های مهم سرگروه های آموزشی مهارت توسعه افراد و توانمندسازی می باشد: از این رو سرگروه های آموزشی باید از مهارت توسعه افراد و توانمندسازی برخوردار باشند. م ۵ معتقد بود: «سرگروه های آموزشی باید افراد توانمندی در زمینه نیازسنجی و رفع نیازهای آموزشی معلمان باشند تا بتوانند نیازهای معلمان را شناسایی و برنامه ریزی لازم برای توسعه آنان را انجام دهند». م ۱۱ بیان داشت: «بخشی از کار سرگروه های آموزشی برگزاری کارگاه های آموزشی

مورد نیاز معلمان است. سرگروه‌های آموزشی باید افراد توانمند در برگزاری کارگاه‌های آموزشی باشند تا بتوانند زمینه توسعه معلمان را فراهم آورند». سرگروه‌های آموزشی به عنوان رهبران آموزش در آن درس و پایه باید از مهارت‌های رهبری به منظور هدایت افراد و زمینه‌سازی ارتقا کیفیت آموزش برخوردار باشند. قدرت قانونی به ندرت زیر سوال می‌رود ولی سرگروه‌های آموزشی از اختیار قانونی برخوردار نیستند و نمی‌توانند با توسل به آن معلمان را به کار و تلاش فوق‌العاده وادارند (Niknami, 2015). بنابراین لازم است که قدرت نفوذ و تاثیرگذاری برخوردار باشند تا بتوانند معلمان را به فعالیت و کار فوق‌العاده وادارند. سرگروه‌های آموزشی باید بتوانند ضمن جلب اعتماد افراد زمینه‌انگیزه بخشی و تاثیرگذاری بر افراد را فراهم آورند. م ۵ بیان کرد: "کار گروه‌های آموزشی به نحوی است که نمی‌توان از طریق قدرت قهری فعالیت‌های آن را پیگیری کرد و نیاز است سرگروه‌هایی انتخاب گردند که از قدرت رهبری برخوردار باشند و در نزد معلمان مشروعیت داشته باشند تا با جلب اعتماد و تاثیرگذاری بر آن‌ها زمینه همکاری آنان و توسعه آنان را فراهم آورند". علاوه بر رهبری افراد مهارت خود رهبری نیز بسیار مهم می‌باشد. لازمه موفقیت در هر شغل و حرفه‌ای خودرهبری و کنترل بر خود می‌باشد. هر فردی برای موفقیت در زندگی و شغل باید خودرهبر باشد. م ۱ بیان می‌کرد: "سرگروه آموزشی باید از مهارت مدیریت خود برخوردار باشد. بتواند برنامه، زمان و ... خود را کنترل کند. ارزشیابی از خود داشته باشد و خودش را هدایت کند اصطلاحاً خودرهبر باشد". آخرین مهارت مورد اشاره مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری می‌باشد. (Kremenitzer, 2005) معتقد است؛ در بین مهارت‌هایی که یک معلم دارد مهارت پاسخ به موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده و مشکلات آتی بیشتر از همه چالش‌برانگیز است زیرا که وقتی چارچوب زمانی برای عکس‌العمل کوتاه است، معلم باید بتواند عواطف خود را در بدترین حالت و موقعیت‌ها کنترل کند. سرگروه‌های آموزشی به عنوان یکی از مهمترین مراجع معلمان باید از این توانایی برخوردار باشند. مقوله‌های شایستگی مهارتی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته‌های پژوهش‌های؛ (Daryono et al, 2020), (Swank & Houseknecht, 2019), (Reguant & et al, 2018), (Ibrahim, 2018), (Donkoh & Baffoe, 2018), (Makin and et al, 2018), (Alustath, 2016), (Arsyada, 2017), (Zacharieh, 2013), (Enaigbe, 2009), (Evans, 2019), (Oliva & Pawlas, 2007), (Narenji thani and et al 2022) همسو می‌باشد.

سومین مقوله ثانویه شناسایی شده توانایی می‌باشد. توانایی به معنای قدرت جسمی یا روانی برای انجام یک کار است. در واقع وقتی فردی از نیروی بالقوه و ذاتی به منظور انجام یک کار برخوردار است به آن توانایی گفته می‌شود (Narenji thani and et al 2022). سرگروه آموزشی به عنوان یکی از بازوان ارتقا کیفیت آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان باید از توانایی‌هایی برخوردار باشد. مقوله ثانویه توانایی خود شامل ۶ مقوله اولیه: تفکر سیستمی، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر خلاق و نوآور، تفکر

تحلیلی و توانایی استدلال می باشد. سرگروه های آموزشی به منظور درک مناسبی از وضعیت آموزش باید از تفکر سیستمی برخوردار باشند: م ۱۳ بیان داشت: "آموزش فرایندی پیچیده می باشد که عوامل زیادی در آن دخیل است: معلم، دانش آموز، محیط آموزشی، محیط بیرونی، محتوای آموزشی و همه عواملی هستند که در مجموع کیفیت آموزش را تعیین می کنند. سرگروه آموزشی برای ارزشیابی آموزش معلمان به منظور ارتقای کیفیت آموزش باید از تفکر سیستمی برخوردار باشد." م ۳ بیان کرد: "سرگروه آموزشی در هنگام بازدید از کلاس ها اگر مسئله یا مشکلی پیدا کرد نباید صرفا معلم را مقصر بداند بلکه باید همه عوامل دخیل در آموزش را در نظر گیرد." یکی دیگر از توانایی های لازم برای یک سرگروه توانایی تفکر انتقادی می باشد. سرگروه آموزشی باید از دید انتقادی برخوردار باشد تا به منظور ارتقای آموزش بتواند به طور نقادانه وضعیت آموزش را بررسی نماید. م ۱۰ بیان داشت: "ارتقا کیفیت آموزش نیاز به تفکر نقادانه دارد. اگر قرار است سرگروه آموزشی کیفیت آموزش را ارتقا دهد باید وضعیت آموزش را نقد و مسیر و نتایج را بررسی کند." توانایی تفکر منطقی یکی دیگر از ویژگی های لازم برای سرگروه های آموزشی تفکر منطقی می باشد. م ۵ بیان داشت: "سرگروه آموزشی باید فردی منطقی باشد و بتواند به صورت منطقی و با استدلال مسائل را به معلمان منتقل نماید به گونه ای که سبب جبهه گیری معلمان نگردد." خلاقیت توانایی مهم دیگری است که سرگروه های آموزشی باید به آن مجهز باشند. م ۲ بیان کرد: ارتقا کیفیت آموزش نیاز به داشتن خلاقیت است. ارتقا کیفیت نیازمند استفاده از راه های جدید و خلاق بودن دارد." تفکر تحلیلی و توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز یکی دیگر از توانایی های مهم سرگروه های آموزشی می باشد: م ۸ بیان داشت: "برای بررسی وضعیت آموزش لازم است سرگروه آموزشی توانایی تحلیل اطلاعات را داشته باشد تا بتواند از این طریق اطلاعات درستی به منظور بهبود آموزش تهیه کند." آخرین توانایی مورد اشاره توانایی استدلال می باشد. سرگروه آموزشی برای توجیه و هدایت معلمان باید بتواند به صورت مستقل علت تصمیمات و نظرات خود را بیان کند م ۱ بیان داشت: "سرگروه آموزشی باید علت منطقی انجام فعالیت ها و دلیل پشت آن ها را بیان کند". مقوله های شایستگی توانایی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته های پژوهش های (Zacharieh, 2013), (Arsyada, 2017), (Enaigbe, 2009), (Oliva & Pawlas, 2007), (Narenji thani and et al 2022) همسو می باشد.

چهارمین مقوله ثانویه شناسایی شده ویژگی می باشد. مقوله ثانویه ویژگی خود شامل ۶ مقوله اولیه: انعطاف پذیری، اقتدار، گشودگی، صداقت (یکی بودن حرف و عمل)، اخلاق حسنه و دغدغه مندی می باشد. سرگروه های آموزشی باید افراد انعطاف پذیر و در عین حال مقتدری باشند. م ۱۲ بیان کرد: "سرگروه های آموزشی باید افراد انعطاف پذیری باشند. طبیعت کار گروه های آموزشی نیاز به انعطاف پذیری دارد. یک معلم وقتی مسئولیت کلاس را بر عهده می گیرد، برنامه کاری و زمانبندی او و شرح وظایفش کاملا مشخص است. ولی گروه های آموزشی فعالیتی پویا و متنوع است و در زمان های مختلف

فعالیت‌های متنوعی را شامل می‌شود. بنابراین فعالیت به عنوان سرگروه آموزشی نیازمند افرادی منعطف دارد. "م ۴ بیان کرد: "سرگروه آموزشی در حالی که باید انعطاف پذیر باشد و بسته به شرایط و ارتباط با معلمان مختلف از خود انعطاف پذیری نشان دهد باید اقتدار خود را نیز حفظ کند و در جایی که لازم است با صراحت و قاطعیت نظر خود را مطرح کند". یکی دیگر از ویژگی‌های مهم برای سرگروه‌گشودگی است. طبیعت کار سرگروه‌های آموزشی ایجاب می‌کند با طیف وسیعی از افراد ارتباط برقرار کنند که لازمه آن گشودگی و اجتماعی بودن می‌باشد. مصاحبه‌شونده‌ی م ۱۴ بیان داشت: «لازم است سرگروه‌های آموزشی از میان معلمان انتخاب شوند که اجتماعی هستند و می‌توانند به آسانی با افراد مختلف ارتباط بگیرند». یکی دیگر از ویژگی‌های مهم سرگروه‌های آموزشی صداقت یا اصطلاحاً یکی بودن حرف و عمل می‌باشد. در واقع سرگروه‌های آموزشی به عنوان رهبران آموزشی و الگوی معلمان باید حرف و عمل آنان یکسان باشد. م ۷ بیان داشت: "سرگروه‌های آموزشی به عنوان الگوی معلمان باید به آنچه می‌گویند عمل کنند. یکی از مسائل و مشکلات برخی از سرگروه‌های ما این است که خودشان به آنچه می‌گویند عمل نمی‌کنند و اینگونه نمی‌توانند در باقی معلمان اثرگذار باشند. بری مثال در جریان یکی از بازدیدها، سرگروه آموزشی به لزوم استفاده از طرح درس توسط معلم اشاره می‌کرد در حالی که خودش از طرح درس استفاده نمی‌کرد و با تمسخر توسط معلم همراه گردید". یکی دیگر از ویژگی‌هایی که سرگروه‌های آموزشی باید از آن برخوردار باشند اخلاق حسنه می‌باشد. سرگروه‌های آموزشی با توجه به طیف وسیع ارتباطاتی که با معلمان دارند لازم است از اخلاق حسنه برخوردار باشند. م ۹ بیان کرد: "اخلاق خوب یکی از فاکتورهای مهم انتخاب سرگروه‌های آموزشی باید باشد کسی که اخلاق خوبی دارد می‌تواند با دیگران ارتباط برقرار کند و توسط آنان مورد پذیرش قرار می‌گیرد". آخرین ویژگی مورد اشاره دغدغه‌مندی است. سرگروه‌های آموزشی باید کسانی باشند که دغدغه آموزش و ارتقا سطح یادگیری دانش‌آموزان را داشته باشند. م ۱۲ بیان کرد: "ما نیاز به افرادی داریم که اصطلاحاً دل مشغول آموزش باشند و سطح یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت آنان برای آن‌ها مهم باشد تا بدین منظور در راستای ارتقا کیفیت آموزش تلاش نمایند. مقوله‌های شایستگی و ویژگی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته‌های پژوهش‌های (Susanto et al, 2020), (Swank & Houseknecht, 2019), (Alustath, 2016), (Arsyada, 2017), (Donkoh & Baffoe, 2018), (Zacharieh, 2013), (Narenjithani et al, 2022) همسو می‌باشد.

پنجمین مقوله ثانویه شناسایی شده نگرش می‌باشد. مقوله ثانویه نگرش خود شامل ۳ مقوله اولیه: نگرش خود توسعه‌ای و دگر توسعه‌ای، نگرش خدمت‌رسانی و نگرش پژوهشی می‌باشد. سرگروه‌های آموزشی به عنوان رهبران آموزش و یکی از عوامل توسعه حرفه‌ای معلمان باید از نگرش خود توسعه‌ای و دگر توسعه‌ای برخوردار باشند و نسبت به توسعه خود و دیگران احساس مسئولیت نمایند. مصاحبه‌شونده م ۱۵ گفت: "ما باید سرگروه‌های آموزشی را انتخاب کنیم که اهل مطالعه و پیشرفت باشند و پیوسته

توانایی های خودشان را بهبود بخشند". م ۶ بیان کرد: "سرگروه آموزشی باید نسبت به توسعه خود و همچنین توسعه معلمان دیگر احساس مسئولیت کند و نگرش مثبتی نسبت به ارتقا و پیشرفت داشته باشد". نگرش بعدی مورد توجه نگرش خدمت رسانی است: "سرگروه آموزشی باید فردی جهادی باشد و دارای روحیه جهادی باشد. یعنی باید مسئولیت اجتماعی داشته باشد و نسبت به اجتماع و جامعه احساس مسئولیت کند". آخرین نگرش مورد توجه نگرش پژوهشی می باشد. سرگروه آموزشی به منظور کمک به ارتقا آموزش باید نگرش پژوهشی داشته باشد و عملش مبتنی بر پژوهش باشد. م ۱ بیان داشت: "سرگروه آموزشی باید افرادی با دیدگاه پژوهشی باشند و عملشان مبتنی بر پژوهش باشد و به پژوهش اعتقاد داشته باشد و برای حل مسائل از رویکرد پژوهشی برخوردار باشند". م ۴ بیان داشت: "گروه های آموزشی نیاز به افرادی دارد که به پژوهش اعتقاد داشته باشند زیرا سنخ کاری گروه های آموزشی پژوهش محور است و بسیاری از فعالیت های آن نظیر درس پژوهی، جابرابن حیان و ... نیازمند افراد پژوهش محور دارد". مقوله های شایستگی نگرشی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته های پژوهش های؛ (Arsyada, 2017), (Narenjithani and et al 2022) همسو می باشد.

در آخر مسئله مهم دیگری که در ارتباط با گزینش سرگروه های آموزشی در جریان مصاحبه ها مطرح شد چگونگی سنجش و جذب سرگروه های آموزشی می باشد. بسیاری از مصاحبه شوندگان معتقد بودند مسئله مهم چگونگی جذب سرگروه های آموزشی می باشد. م ۱۲ بیان کرد: "با توجه به سختی کار گروه های آموزشی و مزایای محدود آن اغلب معلمان برجسته و شاخص تمایلی به فعالیت در گروه های آموزشی ندارند". م ۵ بیان کرد: "چگونگی انتخاب سرگروه های آموزشی نیز مسئله مهمی است در دو سال گذشته از طریق برگزاری انتخابات بین معلمان سرگروه های آموزشی انتخاب شدند که این کار در کنار مزایایی که داشت معایبی را نیز به همراه داشت چون معمولاً سرگروه های آموزشی با سابقه تر که توسط معلمان شناخته شده بودند و همچنین افرادی که معمولاً در بازدیدها سهل گیرتر بودند به عنوان سرگروه انتخاب شدند".

تعارض منافع/حمایت مالی

نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و کلیه هزینه های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

منابع

- 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]
- Ahmad, S., & Batool, A. (2018). Head Teacher as an Instructional Leader in School. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 77-87. [In Persian]
 - Akhoondi, F., & Safaei Movahhed, S. (2015). The Effect of Perception of Professional Development on Job Involvement, Job Content Plateau and Job Burnout among Primary School Teachers in Kashan. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 8(2), 83-104. [In Persian]
 - Akhoondi, F., & Safaei Movahhed, S. (2015). The Effect of Perception of Professional Development on Job Involvement, Job Content Plateau and Job Burnout among Primary School Teachers in Kashan. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 8(2), 83-104. [In Persian]
 - Alustath, D. (2016). Contemporary Educational Supervision Competencies among Jordanian Supervisors in Mafraq Governorate. *Alustath Journal for Human and Social Science*, 2(217).
 - Amini, Z., Pirani, Z., & Taghvaei, D. (2021). The effectiveness of educational supervision and guidance (supervision) of principals on the sense of efficiency, collective efficiency and job motivation of primary school teachers. *Journal of School Psychology*, 10(2).
 - Arsyad, A. (2017, September). Analysis of supervisor competencies in implementing school based management towards quality improvement of secondary schools. In *9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)* (pp. 1022-1028). Atlantis Press.
 - Azizi, S. (2015). *Research method in management with emphasis on practical and statistical examples*. Tehran: Samit Publications.
 - Brion, C., & Cordeiro, P. A. (2020). Voices of Ghanaian head-teachers working in low-fee private schools. *International Journal of Educational Reform*, 29(2), 170-190.
 - 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.
 - Challob, A. I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3743-3769.
 - 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, No. 1, p. 012057). IOP Publishing..
 - Enaigbe, P. A. (2009). Strategies for improving supervisory skills for effective primary education in Nigeria. *Edo Journal of counselling*, 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.
- Esmaili, E., Sameri, M., & Hassani, M. (2019). Effect of School Organizational Conditions, Leadership Perception and Teacher Motivation on Improving Teaching Activity through the Mediation of Professional Development of Elementary Teachers. *New Educational Approaches*, 14(2), 108-128.
- Evans, C. S. (2009). How to be an educational supervisor. *Essential guide to educational supervision in postgraduate medical education*, 1-11.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2021). Recurrent restorying through language teacher narrative inquiry. *System*, 102, 102601.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Ibrahim, F. W. (2018). Managerial and Supervision Competence at Junior High School Level. *European Research Studies*, 21(3), 327-336.
- 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.
- Jafar T, Nasrolah N, Hossein I, (2013). Shiraz Instructional Supervisor's Self-assessment of their Supervisory Performance as Compared to Teacher's Assessment based on Oliva and Pawla's Model of Instructional Supervision, *Journal of Curriculum Research*, 2(1), 91-120. [In Persian]
- Kennedy, Mohammad and Kennedy, Mehran (2015). The mission and position of the teacher in the education system, *the third national conference of Farda School, Chalous, Sama Technical and Vocational College, Chalous*.
- Khorrooshi, p (2015). Strategies for professional development of teachers in developed countries, emphasizing the importance of it in Farhangiyani University, *Journal of New Strategies Teacher Education*, 1(1), 53-66.
- Kremenitzer, J.P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: selfreflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 3-9.
- Johari, K. S. K., & Amat, M. I. (2019). Malaysian school counsellors' challenges in job description, job satisfaction and competency. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(19), 93-99.

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of teacher education*, 65(4), 271-283.
- Maddlo, Q., Saadatmand, Z., & Mohammadian, M. H. (2019). Components of parent participation in elementary school curricula with emphasis on the element of evaluation. *Social Science Quarterly*, 12(43), 81-100. [In Persian]
- 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.
- Merali, Y. (2000). Individual and collective congruence in the knowledge management process. *The Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3), 213-234.
- Narenji Thani, F., Seyfi, A., Khazae Far, S. M., & Tizhoosh, F. (2021). Designing a model of professional competencies for instructional supervisors in primary education. *Research in Teaching*, 9(3), 281-250. [In Persian]
- Niknami, M (2016). *Educational supervision*. Tehran: Study organization and Compilation of Human Sciences Books of Universities. [In Persian]
- Pawlas, G. E., & Oliva, P. F. (2007). *Supervision for today's schools*. John Wiley & Sons. [In Persian]
- Pourkarimi, J., Seyfi, A., Ghaemi, F., & Namdari Pejman, M. (2022). Designing a Competency Model for Applicants of Primary Education Program at Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 17-46. [In Persian]
- Prusak, L., & Davenport, T. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- Purwanto, Djandji. (2017). The Role of School Principal and School Supervisors in Improving Teacher Competency in The Application of Leading Saintific Approach in Vocational High School, *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 15(3), 389-398.
- Rafiee, M., & Barghi, I. (2018). Identifying the Representations of the Deviant Workplace Behavior and Examining their Relationship with Organizational Justice and Quality of Supervision of Instruction programs in Schools. *Journal of School Administration*, 6(1), 189-205.
- Ramadan J Hedayat H, (2017). The role of educational supervision and guidance on improving the professional competence of teachers from the perspective of Savojbolagh city managers, *Journal of Behavioral Sciences Research and Studies*, 9 (33), 33.
- 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.

- Reza M, (2021). Explaining the Role of Head Teachers in the Implementation Quality of Elementary School Educational Program: A Qualitative Study, *Journal of Educational Leadership and Management*, 5(19), 1-21. [In Persian]
- SADEGHI, S., SALEHIKASHKOLI, M., RAZAVI, A., AFLAHIFARD, H., & ESMAEELI, B. (2015). Assessment of Educational Supervision and Guidance services for Teachers in Shiraz. [In Persian]
- Sajadi S. A., Fathimoghaddam A., Azarmi S. , (2017). An overview of the effective educational supervision, *Journal of Educational Studies (NAMA)*, 5(9), 40-49. [In Persian]
- Salavati, P., Maleki, H., & Sohrabi, F. (2020). Content analysis of first year high school social studies textbooks based on national curriculum content indicators. *Research in Curriculum Planning*, 17(64), 178-187. [In Persian]
- Zojaji, N., Khanifar, H., Aghahoseini, T., & Yazdani, H. (2017). Designing a framework for professional development of teacher educators in Farhangian University colleges of Isfahan. *Journal of Research in Teaching*, 5(4), 143-164.
- Shahlaee, H., Safarnavadeh, M., Armand, M., & Musapur, N. (2021). Identify characteristics of academic textbook to design a model with qualitative meta-analysis approach. *University Textbooks; Research and Writting*, 25(48), 88-118.
- 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.
- Tsoukas, H., & Vladimirou, E. (2001). What is organizational knowledge?. *Journal of management studies*, 38(7), 973-993.
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23.
- Vila, L. E., Perez, P. J., & Coll-Serrano, V. (2014). Innovation at the workplace: Do professional competencies matter?. *Journal of Business Research*, 67(5), 752-757.
- 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), 3.
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.

- Zachariah, W. O. (2013). Skills and attributes of instructional supervisors: Experience from Kenya. *Educational research and reviews*, 8(24), 2270-2280.
- Zepeda, S. J. (2013). *Professional development: What works*. Routledge.