مدیریت برآموزش سازمانها سال دوازدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۲ شماره صفحه ۴۱-۱۳

طراحی چارچوب شایستگی‌های حرفه ای سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش

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

محمد محمودی بورنگ، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی ، دانشکدۀ 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 آموزش‌وپرورش انجام شد. روش پژوهش از نظر هدف از نوع کاربردی از نظر گردآوری اطلاعات از نوع آمیخته اکتشافی بوده‌است. 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 بوده‌است. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی از نوع هدفمند تا سطح اشباع بود و در بخش کمی به روش تصادفی خوشه‌ای بوده است. به‌منظور گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی از مصاحبه نیمه‌ساخت‌مند استفاده شد. برای اعتباریابی داده ها در این بخش از درگیری طولانی‌مدت(غرقه سازی)، تایید به وسیله افراد موردمطالعه 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 تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت و در بخش کمی از تحلیل عاملی مرتبه دوم به‌منظور تایید یافته‌های کیفی استفاده شد. براساس نتایج تحلیل داده‌ها شایستگی‌های حرفه‌ای سرگروه‌های آموزشی در ۵ حیطه دانش شامل: دانش‌تخصصی‌رشته‌تدریس، دانش تربیتی، دانش نظارت‌وراهنمایی 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 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 حرفه ای، سازمان آموزش و پرورش، سرگروه آموزشی

---

* نویسنده مسئول: Ali.seyfi@ut.ac.ir

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

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

Managing Education in Organizations Vol.12/No.2/ Summer 2023 Page 13-41

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

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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 ممات ملت ها 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 ارزش های 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 ؛ Khorooshi, 2015).

معلم به‌عنوان کارگزار اصلی تعلیم و تربیت، مهم‌ترین عامل اجرای برنامه درسی است که در تعیین موفقیت و یا شکست نظام آموزشی نقش مؤثری دارد(Challob, 2021؛ Golombek & Johnson, 2021). معلمان به‌عنوان رکن مهم نظام آموزشی، در کنار عوامل دیگر همچون یادگیرنده، امکانات آموزشی، محتوای آموزشی، روش آموزش و ارزشیابی، عناصر برنامه درسی را می‌سازند و کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری را تسهیل می‌کنند(Goodwin & et al, 2014). در این میان، معلم بااتصال و پیونددهی بین عناصر برنامه درسی نقش حیاتی در موفقیت نظام آموزشی به‌طور عام و برنامه درسی به‌طور خاص بر عهده دارد (Kennedy & Kennedy, 2015؛ Yamtim & 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 موثری دارند(Golombek & Johnson, 2021). به عبارتی هیچ فرد دیگری، نمی تواند به مثاله تاثیری که معلم بر آنچه در مدارس می گذرد تاثیرگذار 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 سازمان ها و ارتباط پیچیده آن ها با یکدیگر و اهمیت

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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 هداف 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 معلّمان و شرایط و اقتضائات محیطی دانست که یادگیری و رشد مستمر معلّمان را ترغیب نموده، و فرصت هایی را برای تعامل و مشارکت حرفهای آنران 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

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

گیرد (Narenji Thani et al, 2021). که در این پژوهش به علت تاکید حوزه موضوعی بر نقش سرگروه های آموزشی در ادامه بیشتر به جزئیات مربوط به فعالیت سرگروه های آموزشی پرداخته می شود .

آنچه اکنون در مدارس مشاهده می شود این است که مدارس در حوزه های گوناگون همچون، شناخت و آگاهی معلمان از حوزه های 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 توانایی های مذکور، ارتباط مداوم با فردی است که بتواند آن ها را در امر آموزش و پرورش دانش آموزان، تسلط بر برنامه درسی و روش تدریس راهنمایی و هدایت کند و مسائل و مشکلات آن ها را به موصع تشخیص داده و در راستای برطرف سازی آن تلاش نماید. سرگروه های معلمان با توجه به جایگاه خود در حیطه امورات و اقدامات آموزشی معلمان و پاسخگویی به نیازها و مسائل آنها، مورد توجه نظام های آموزشی هستند .سرگروه های 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). سرگروه های آموزشی با فعالیت خود به تکمیل فعالیت های نظارتی و راهنمایی مدیران و راهبران آموزشی می پردازد. عملکرد سرگروه معلمان به عنوان سرپرست شامل بازدید از کلاس، اغلب برای مشاهده تدریس معلمان خود، نظارت بر یادداشت های دروس معلمان، ارائه مشاوره حرفهای در مورد بهبود تدریس و یادگیری و نیز شروع تمرین های فعلی در علم در راستای توسعه پایدار است. یعنی هنگامی که سرگروه معلمان انگیزه لازم را برای معلمان فراهم می کنند، آنها سعی می کنند که در کلاس های درس برتری خود را نشان دهند(Ahmad & Batool, 2021).

در زمینه نقش و اهمیت نظارت و راهنمایی به طور عام و نقش سرگروه های آموزشی در کیفیت بخشی به آموزش پژوهش های گوناگونی انجام پذیرفته است. پژوهش های نشان دهنده این است که سرگروه های آموزشی در نظارت و راهنمایی بر جنبه های 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 حرفه ای معلمان ؛ برقراری روابط انسانی، رشد صلاحیت های حرفه ای معلمان، نظارت و راهنمایی اثربخش(Abedinya, Moeinikia,2020) تاثیرگذار است. همچنین پژوهش های انجام شده در زمینه شایستگی های مدنظر برای راهبران و ناظران آموزشی نشان دهنده عواملی همچون شایستگی های فردی، شایستگی مبتنی بر دانش تخصصی و شایستگی های مرتبط با مهارتهای کاری (Daryono & et al, 2021)؛ شایستگی شخصی، شایستگی مرتبط با نظارت و مدیریت، شایستگی ارزشیابی آموزشی، شایستگی توسعه و تحقیق، شایستگی ها اجتماعی(Susanto & et al, 2015)؛ شایستگی های حوزه های دانشی، مهارتی، رفتارحرفه ای و

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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, Abdullah, Shafee ,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 پداگوژیکی، 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 سیاستگذران 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 سرگرو 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 کنند لذا هداف از پژوهش حاضر طراحی الگوی شایستگی سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش می باشد

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها از نوع آمیخته اکتشافی بوده است به این ترتیب که ابتدا با استفاده از روش کیفی پدیدارشناسی مقوله های شایستگی های حرفه ای سرگروه های آموزشی استخراج شد و سپس در مرحله دوم و بر اساس داده های گردآوری شده از مرحله کیفی، مطالعه‌ای کمی انجام گرفت تا به تأیید و تصدیق یافته های به دست آمده از مرحله کیفی بپردازد. روش اجرای این پژوهش در قسمت کمی توصیفی (غیرآزمایشی) بود. جامعه آماری پژوهش معاونین آموزش ادارات، کارشناسان گروه های آموزشی و سرگروه های آموزشی و معلمان بوده اند. نمونه‌گیری در بخش کیفی از روش نمونه گیری نظری (غیراحتمالی) و هدفمند بوده است. در نمونه گیری هدفمند، محقق بر مبنای دانش، تجربه، خبرگی و قضاوت خود شاخص هایی را برای تحقق اهداف پژوهش در نظر می‌گیرد و بر مبنای آن اعضای نمونه را انتخاب می‌کند(Azizi, 2015). تعداد نمونه در یخش کیفی با توجه به اشباع در داده ها بود یعنی محقق تا جایی به مصاحبه ها ادامه داد که مصاحبه‌های بیشتر به داده-های جدید منجر نشد.بدین ترتیب ۱۴ نفر به عنوان نمونه پژوهش در بخش کیفی انتخاب شدند

روش نمونه گیری در بخش کمی به روش تصادفی خوشه ای(مبنای خوشه ها مناطق آموزشی) بوده است و بدین ترتیب ۲۴۳ نفر به عنوان نمونه پژوهش در بخش کمی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده های کیفی از مصاحبه نیمه ساختمند و برای داده های کمی نیز از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که گویه های آن برگرفته از نتایج تحلیل مصاحبه ها در مرحله کیفی بود. اعتباربخشی به داده های کیفی با استفاده از روش های درگیری طولانی‌مدت(غرقه سازی)، تایید به وسیله افراد موردمطالعه و پرسش و جستجوگری از همکاران تایید شد و پایایی مصاحبه ها 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
م۳	۱۹	۲۱	۱۸	۳
م۸	۱۸	۱۸	۱۷	۱
م۱۰	۲۱	۲۴	۱۹	۵
مجموع	۵۸	۶۳	۵۴	۹

درصد توافق بازکدگذاری = $\frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{کل تعداد کدها}}$ × ۲ ⇒ $\frac{2 \times 54}{121}$ × ۱۰۰ = ٪۸۹

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

جدول (۲) ضریب توافق در بازگدگذاری توسط پژوهشگر

شماره مصاحبه	تعداد کدهای کدگذاری اولیه	تعداد کدهای بازکدگذاری	مورد توافق	عدم توافق
م۲	۱۷	۱۷	۱۷	۰
م۶	۲۴	۲۳	۲۳	۱
م۱۴	۲۲	۲۳	۲۲	۱
مجموع	۶۳	۶۳	۶۱	۲

درصد توافق بازکدگذاری = $\frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{کل تعداد کدها}} \times ۲$ ⇒ $\frac{2 \times 61}{126} \times ۱۰۰ = ٪۹۷$

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 صحبت‌های افراد عینا پیاده شد و به نوشتار تبدیل گردید. سپس با استفاده از فرایند کدگذاری باز نسبت به شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای 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.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

جدول (۳) مفاهیم، مقوله های اولیه و مقوله های ثانویه چارچوب شایستگی حرفه ای سرگروه های آموزشی سازمان آموزش و پرورش

مفاهیم	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	فراوانی
دانش رشته تدریس، دانش پایه مورد تدریس، سرگروه تخصصی رشته، تسلط بر محتوای رشته، تسلط بر محتوای آموزشی، سرگروه تخصصی پایه، تلسط بر دروس مورد نظر	**دانش تخصصی رشته تدریس**	**دانش**	۱۳
دانش مدیریت کلاس، دانش برنامه ریزی درسی، آشنتایی با روش ها و فنون تدریس، آشنایی با روش های ارزشیابی آموزشی، برنامه ریزی آموزشی	**دانش تربیتی**		۹
آشنایی با نظارت و راهنمایی، تسلط بر اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی؛ آشنایی با شیوه های نظارت و راهنمایی آمومزشی	**دانش نظارت و راهنمایی آموزشی**		۴
دانش مدیریت، دانش رهبری؛ دانش سازماندهی، آشنایی با شیوه های رهبری، آشنایی با شیوه های اداره گروه	**دانش مدیریت و رهبری**		۶
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	**دانش سازمانی**		۳
سواد دیجیتال، آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات، آشنایی با رسانه های روز	**دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات**		۳
مهارت تدریس، توانایی اداره کلاس، آشنایی با امورذ اداره کلاس، توانایی تدریس، شایستگی تدرییس، توانایی مدیریت محیط یادگیری، سازماندهی کلاس درس، تدریس برتر؛ الگوی تدریس، رهبری کلاس درس	**مهارت مدیریت کلاس و تدریس**	**مهارت**	۱۲
برنامه ریزی آموزش همکاران، برنامه ریزی آموزش؛ مهارت برنامه ریزی درسی، طرح درس نویسی؛ طراحی آموزشی؛ مدیریت زمان آموزش، برنامه ریزی استفاده روش های تدریس، زمانبندی آموزش، نیازسنجی آموزشی	**مهارت برنامه ریزی آموزشی و درسی**		۱۳
ارزشیابلی آموزشی، ارزیابی دانش آموزان، ارزیابی عمکلرد معلمان، مهارت ارزیابی، توانایی ارزیابی و سنجش	**مهارت ارزشیابی آموزشی**		۱۰
بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، مهارت icdl، مهارت کار با آفیس، مهارت استفاده از تکنولوژی های آموزشی، مهارت کار با اینترنت، مهارت کار با سامانه های مرتبط با آموزش و پرورش، مهارت کار با اتوماسیون اداری	**مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات**		۸

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

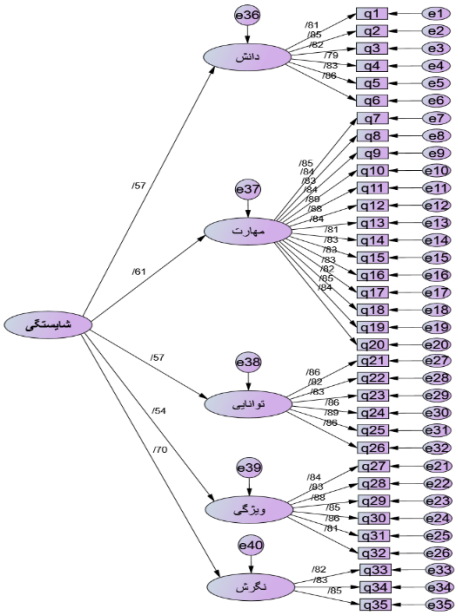
سازگاری، انعطاف رفتاری، انعطاف پذیری، نرمش با توجه به شرایط	**انعطاف پذیری**	ویژگی	۴
مقتدر بودن، اقتدار داشتن، قاطعیت	**اقتدار**		۴
برونگرایی، مردم داری، اجتماعی بودن، مردم داری، ارتباطات همه جانبه	**گشودگی**		۷
عمل به گفته ها، صداقت، گفتار مبتنی بر عمل	**صداقت (یکی بودن حرف و عمل)**		۳
خوش اخلاقی، بشاش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

ب) یافته های 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 داده ها با یک ساختار عاملی معین که آمده هماهنگ است یا خیر. تحلیل عاملی تاییدی برای سنجش روایی شاخص های یک سازه نیز بکار گرفته می شود تا معلوم گردد هماهنگی و همسویی لازم بین شاخص ها وجود دارد. نمودار زیر مدل تحلیل عاملی شایستگی را نشان می دهد.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]



نمودار۱. 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.

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

جدول (۴) مقدار بارعاملی استاندارد شده و آماره تی

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

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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

خطوط تیره در مقادیر تی نشاندهنده ثابت کردن آن پارامتر در مدل می باشد.و 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.

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

جدول (۵) شاخص های برازش مدل تحلیل عاملی شایستگی

شاخص های بررسی شده	نماد لاتین	میزان استاندارد		مقدار برآورد شده
کای اسکوئر/درجه آزادی	(x2/ df)	کمتر از ۳	کارمینز و مکلاور (۱۹۸۱)	1.151
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	(RMSEA)	کمتر از ۰,۰۸	هایر و همکاران (۱۹۹۸)	0.025
برازش مقایسه ای	(CFI)	بیشتر از ۰,۹	بنتلر و بونت (۱۹۸۰)	0.98
برازش فزاینده	(IFI)	بیشتر از ۰,۹		0.98
نیکویی برازش	(GFI)	بیشتر از ۰,۸	اتزادی و فروهمند (۱۹۹۶)	0.87

همانطور که در جدول 2 ملاحظه می شود، 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 ۰/025 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 شاخص های محاسبه شده می توان برازش مطلوب مدل را نتیجه گرفت. جدول زیر ضرایب معناداری تی و ضرایب مسیر استاندارد شده بین شایستگی و مولفه های آن را به تصویر کشیده است.

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

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

خطوط تیره در مقادیر تی نشاندهنده ثابت کردن آن پارامتر در مدل می باشد

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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 قائده 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 معمولا از سرگروه های تخصصی در هر رشته استفاده می شود اما متاسفانه در شهرهای کوچک با توجه به ساعت

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

آموزشی کمی که در اختیار مناطق قرار می گیرد مناطق مجبور به استفاده از یک سرگروه در چند درس می شوند که این منجر به آن می شود که برای مثال دبیر ریاضی علاوه بر سرگروهی درس ریاضی، وظیفه سرگروهی درس دیگری مانند زیست را هم بر عهده می گیرد که این خود باعث می شود که آن فرد به علت عدم تخصص نتواند بر کیفیت آموزش در آن درس تاثیرگذار باشد چون نه تخصص آن را دارد، نه بر شیوه های تدریس و محتوی مسلط است، نه می تواند به سایر معلمان کمکی کند و آن ها را هدایت کند، نه می تواند کارگاه آموزشی برگزار کند و نه اصلا توسط آن افراد مورد پذیرش قرار می گیرد". م ۳ معتقد بود : " باید افرادی به عنوان سرگروه انتخاب شوند که تخصص و تجربه کافی در زمینه آن رشته را دارند. مشاهده می شود به علت دغدغه و زحمتی که مسئولیت سرگروهی آموزشی به دنبال دارد معلمان با تجربه و متخصص از قبول مسئولیت گروه های آموزشی سر باز می زنند و منجر به استفاده از افرادی می شود که جوان تر و کم تجربه تر هستند وظیفه سرگروهی را برعهده بگیرند. در نهایت این منجر به آن می شود که این سرگروه نتواند کمکی به افراد دیگر بکند و اصلا توسط دیگران مورد پذیرش نباشد". م ۱۳ بیان می کرد: " باید سرگروهی برای هر پایه انتخاب شود که اصطلاحا در آن پایه خبره و متخصص باشد و جزء برترین های آن پایه باشد و بر تمامی محتوای کتب درسی و روش های 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 حائر اهمیت می باشد. سرگروه آموزشی باید با روش های تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاس درس و .... آشنا باشد تا بتواند در این زمینه ها 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 روش های نوین آموزش آشنا باشد تا زمینه ساز تبادل تجربیات بین همکاران در این زمینه ها را فراهم آورد. یکی دیگر از دانش های مهمی که یک سرگروه آموزشی باید از آن برخوردار باشد دانش نظارت و راهنمایی آموزشی می باشد. دانش نظارت و راهنمایی آموزشی نظارت و راهنمایی آموزشی بر فرایند کار حرفه ای با معلمان برای هر چه بهتر ساختن فرایندهای کلاسی ایشان و برطرف ساختن نیاز آن ها اشاره دارد(Zepeda, 2013). در واقع سرگروه های اموزشی یکی از بال های اجرای برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی در ادارات اموزش و پرورش و مدارس هستند و زمینه ساز بهبود کیفیت آموزش را فراهم می آورند 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 روش های مناسب زمینه راهنمایی معلمان در سطوح مختلف و بهبود آموزش آنان را فراهم آورند. یکی دیگر از دانش های مهم مورد نیاز سرگروه های اموزشی دانش مدیریت و رهبری آموزشی می باشد. سرگروه های 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 می گیرد که نیروی کار را قادر

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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 & Vladimirou, 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 برخوردازی 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 افیس و استفاده از اینترنت دارد. خصوصا در این دو سال اخیر که کرونا دامن گیر نظام اموزشی 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 یافته‌های پژوهش‌های؛ (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

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

ترین معلمان باشد همچنین سرگروه آموزشی باید برنامه منسجمی برای توسعه توانمندی های آموزشی همکاران خود نیز داشته باشد". یکی دیگر از مهارت ها مهارت ارزشیابی آموزشی می باشد. سرگروه های آموزشی در نقش معلم به عنوان یکی از مهارت های تدریس و کلاسی به مهارت ارزشیابی آموزشی نیاز دارند علاوه بر آن بخشی از ارزشیابی معلمان در پایان سال برعهده گروه های آموزشی می باشد که لازمه آن برخورداری سرگروه های آموزشی از مهارت ارزشیابی آموزشی می باشد. یکی دیگر از مهارت های مهم سرگوه های آموزشی مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات می باشد. 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 سرگروه های آموزشی در آماده‌سازی معلمان برای ادغام فناوری در کلاس‌های خود(Uerz, 2018). برخورداری سرگروه های 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 حرفه ای می باشد و سرگروه های آموزشی برای انجام وظایف مربوط به معلمی خود و همچنین کمک به معلمان برای ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش نیاز به مهارت های ویژه ای در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات دارند." یکی دیگر از مهارت های مهم برای سرگروه های اموزشی مهارت ارتباط موثر می باشد. با توجه به طبیعت کار سرگروه های آموزشی، آن ها 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 آن ها می باشد بنابراین سرگروه های آموزشی برای تاثیرگذاری بر آموزش معلمان مختلف در ایتدا باید بتوانند ارتباط مناسب و موثری با آن ها برقرار نمایند. به سخنان آن ها گوش دهند، سخنان آنان را درک کنند و بتوانند به طور مناسبی آن ها را راهنمایی کنند". یکی دیگر از مهارت های بسیار مهم برای سرگروه آموزشی مهارت گزارش نویسی و مستندسازی می باشد. بخش مهمی از کار سرگروه های آموزشی به عنوان سرگروه به نوشتن گزارشات، نامه‌ها، مستندسازی فعالیت ها و ... مربوط است که مهارت گزارش نویسی و مستند سازی را می‌طلبد. علاوه بر این سرگروه های اموزشی برای مستند سازی فعالیت معلمان و همچنین در بسیاری از فنون مشاهده کلاس درس نیز به مهارت های نوشتاری نیاز دارند. م ۶ معتقد بود: " سرگروه های آموزشی برای اینکه بتوانند به طور مناسبی فعالیت های انجام شده در گروه خود را برای استفاده سایر همکاران آمده کنند نیاز به مهارت مستندسازی دارند. علاوه بر این برای جمع بندی فعالیت های پایانی خود به منظور ارزیابی گروه های آموزشی نیاز به مهارت گزارش نویسی و مستند سازی دارند. مشاهده می کنیم که در بسیاری از شهرستان ها علی رغم فعالیت های مناسب معلمان یک درس و همچنین سرگروه مربوطه، ارزیابی گروه های آموزشی از آن شهرستان مناسب نمی باشد که علت اصلی آن عدم مستندسازی و گزارش نویسی مناسب توسط سرگروه های آموزشی آن درس بوده است". یکی دیگر از مهارت های مهم مورد نیاز سرگروه های آموزشی مهارت جلت مشارکت افراد می

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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 میکرد: " 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 اموزشی باید بتوانند اجتماعات یادگیری لایجاد 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 تجارب 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 استفاده‌کنندگان خوبی از تحقیقات و پژوهش‌ها 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 اموزش 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

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

مورد نیاز معلمان است. سرگروه های آموزشی باید افراد توانمند در برگزاری کارگاه های آموزشی باشند تا بتوانند زمینه توسعه معلمان را فراهم آورند». سرگروه های آموزشی به عنوان رهبران آموزش در آن درس و پایه باید از مهارت های رهبری به منظور هدایت افراد و زمینه سازی ارتقا کیفیت اموزش برخوردار باشند. قدرت قانونی به ندرت زیر سوال می‌رود ولی سرگروه های آموزشی از اختیار قانونی برخوردار نیستند و نمی‌توانند با توسل به آن معلمان را به کار و تلاش فوق العاده وادارند(Niknami, 2015). بنابراین لازم است که قدرت نفوذ و تاثیرگذاری برخوردار باشند تا بتوانند معلمان را به فعالیت و کار فوق العاده وادارند. سرگروه های آموزشی باید بتوانند ضمن جلب اعتماد افراد زمینه انگیزه بخشی و تاثیرگذاری بر افراد را فراهم آورند. م ۵ بیان کرد: " کار گروه های آموزشی به نحوی است که نمی توان از طریق قدرت قهری فعالیت های آن را پیگیری کرد و نیاز است سرگروه هایی انتخاب گردند که از قدرت رهبری برخوردار باشند و در نزد معلمان مشروعیت داشته باشند تا با جلب اعتماد و تاثیرگذاری بر آن ها زمینه همکاری آنان و توسعه آنان را فراهم آورند". علاوه بر رهبری افراد مهارت خود رهبری نیز بسیار مهم می باشد. لازمه موفقیت در هر شغل و حرفه ای خودرهبری و کنترل بر خود می باشد. هر فردی برای موفقیت در زندگی و شغل باید خودرهبر باشد. م ۱ بیان می کرد: "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 اصطلاحا خودرهبر باشد". آخرین مهارت مورد اشاره مهارت حل مسئله و تصمیم گیری می باشد. (Kremenitzer, 2005) معتقد است؛ در بین مهارت هایی که یک معلم دارد مهارت پاسخ به موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده و مشکلات آنی 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. سرگروه های آموزشی به عنوان یکی از مهمترین مراجع معلمان باید از این توانایی برخوردار باشند. مقوله های شایستگی مهارتی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته های پژوهش های؛ (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 می باشد.

سومین مقوله ثانویه شناسایی شده توانایی می باشد .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 می شود(Narenji thani and et al 2022). سرگروه آموزشی به عنوان یکی از بازوان ارتقا کیفیت آموزش و توسعه حرفه ای معلمان باید از توانایی هایی برخوردار باشد. مقوله ثانویه توانایی خود شامل ۶ مقوله اولیه: تفکر سیستمی، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر خلاق و نو آور، تفکر

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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 کیفیبت آموزش باید از تفکر سیستمی برخوردار باشد." م ۳ بیان کرد: "سرگروه آموزشی در هنکام 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 طو.ر 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 مستدل 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 یافته‌های پژوهش‌های (Arsyada, 2017), (Zacharieh, 2013), (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

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

فعالیت های متنوعی را شامل می شود. 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 سرگروه گشودگی است. طبیعت کار سرگروه های آموزشی ایجاب می کند با طیف وسیعی از افراد ارتباط بر قرار کنند که لازمه آن گشودگی واجتماعی بودن می‌باشد. مصاحبه شونده‌ی م ۱۴ بیان داشت: «لازم است سرگروه های آموزشی از میان معلمانی انتخاب شوند که اجتماعی هستند و می توانند به آسانی با افراد مختلف ارتباط بگیرند». یکی دیگر از ویژگی های مهم سرگروه های آموزشی صداقت یا اصطلاحا یکی بودن حرف و عمل می باشد. در واقع سرگروه های آموزشی به عنوان رهبران آموزشی و الگوی معلمان باید حرف و عمل آنان یکسان باشد. م ۷ بیان داشت : "سرگروه های آموزشی به عنوان الگوی معلمان باید به آنچه می گویند عمل کنند. یکی از مسائل و مشکلات برخی از سرگروه های ما این است که خودشان به آنچه می گویند عمل نمی کنند و اینگونه نمی توانند در باقی معلمان اثرگذار باشند. بری مثال در جریان یکی از بازدیدها، سرگروه آموزشی به لزوم استفاده از طرح درس توسط معلم اشاره می کرد در حالی که خودش از طرح درس استفاده نمی کرد و با تمسخر توسط معلم همراه گردید". یکی دیگر از ویژگی هایی که سرگروه های آموزشی باید از آن برخوردار باشند اخلاق حسنه می باشد. سرگروه های 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 سرگروه های آموزشی باید باشدو کسی که اخلاق خوبی دارد می تواند با دیگران ارتباط برقرار کند و توسط آنان مورد پذیرش قرار می گیرد." آخرین ویژگی مورد اشاره دغدغه مندی است. سرگروه های آموزشی باید کسانی باشند که دغدغه آموزش و ارتقا سطح یادگیری دانش آموزان را داشته باشند. م ۱۲ بیان کرد: "ما نیاز به افرادی داریم که اصطلاحا دل مشغول آموزش باشند و سطح یادگیری دانش آموزان و پیشرفت آنان برای آن ها مهم باشد تا بدین منظور در راستای ارتقا کیفیت آموزش تلاش نمایند. مقوله های شایستگی ویژگی کشف شده در پژوهش حاضر هم راستا با یافته های پژوهش های؛ (Susanto et al , 2020), (Swank & Houseknecht, Donkoh & Baffoe ,2018), (Arsyada, 2017), (Alustath, 2016), (2019), (Zacharieh, 2013), (Narenji thani and et al 2022) همسو می باشد.

پنجمین مقوله ثانویه شناسایی شده نگرش می باشد. مقوله ثانویه نگرش خود شامل ۳ مقوله اولیه: نگرش خود توسعه ای و دگر توسعه ای، نگرش خدمت رسانی و نگرش پژوهشی می باشد. سرگروه های آموزشی به عنوان رهبران آموزش و یکی از عوامل توسعه حرفه ای معلمان باید از نگرش خود توسعه ای و دگر توسعه ای برخوردار باشند و نسبت به توسعه خود و دیگران احساس مسئولیت نمایند. مصاحبه شونده م ۱۵ گفت : "ما باید سرگروه های آموزشی را انتخاب کنیم که اهل مطالعه و پیشرفت باشند و پیوسته

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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), (Narenji thani 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 معمولا سرگروه های آموزشی با سابقه تر که توسط معلمان شناخته شده بودند و همچنین افرادی که معمولا 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

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

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.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

- 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.*
- Khorooshi, p (2015). Strategies for professional development of teachers in developed countries, emphasizing the importance of it in Farhangiyan 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.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

- 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., Khazaee 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.

[Downloaded from journaliea.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

- 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.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]

– 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.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2025-10-31]

[DOI: 10.61186/meo.12.2.13]