

توسعه فردی و تحول سازمانی

ارائه مدل مدیریت دانش کارآفرینان بین‌نسلی در پارک‌های علم و فناوری

شیوه استناددهی: یاریجانی، شکوفه. پرداختچی، محمد

شکوفه یاریجانی^۱، محمد حسن پرداختچی^۲، احمدرضا سنجرى^۳، اسمعیل کاوسی^۴

حسن، سنجرى، احمدرضا، و کاوسی، اسمعیل. (۱۴۰۶).

ارائه مدل مدیریت دانش کارآفرینان بین‌نسلی در پارک‌های

علم و فناوری. توسعه فردی و تحول سازمانی، ۵(۱)، ۲۷-۱.

۱. گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی، بازنشته دانشگاه شهید بهشتی (استاد گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران شمال،

دانشگاه آزاد اسلامی)، تهران، ایران

۳. استاد، گروه مدیریت صنعتی، دانشگاه خوارزمی (استاد مدعو گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران شمال،

دانشگاه آزاد اسلامی)، تهران، ایران

۴. استاد، گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: m-pardakhtchi@sbu.ac.ir

چکیده

تاریخ چاپ نهایی: ۱ فروردین ۱۴۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۱۲ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۴ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۸ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۵

هدف پژوهش حاضر ارائه مدلی جامع برای تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها و سازوکارهای مدیریت دانش کارآفرینان بین‌نسلی در پارک‌های علم و فناوری بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی و اکتشافی بود که با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش را خبرگان و صاحب‌نظران حوزه‌های مدیریت دانش، کارآفرینی، نوآوری، پارک‌های علم و فناوری و شرکت‌های دانش‌بنیان تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس تخصص علمی و تجربه اجرایی مرتبط انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق به‌صورت حضوری و آنلاین گردآوری شد و مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری با ۱۶ مشارکت‌کننده ادامه یافت. مدت هر مصاحبه ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و پس از بازخوانی مکرر، واحدهای معنایی استخراج و در قالب کدهای پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر تحلیل و طبقه‌بندی شدند. تحلیل مضمون به شناسایی ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده و هشت مضمون فراگیر منجر شد. مضامین فراگیر شامل بسترهای انسانی و ارتباطی مدیریت دانش بین‌نسلی، فرهنگ سازمانی دانش‌محور و نوآور، رهبری و حکمرانی دانشی در اکوسیستم کارآفرینی، مدیریت و انتقال دانش تجربی کارآفرینان، زیرساخت‌های ساختاری و شبکه‌ای مدیریت دانش، هم‌افزایی نسلی در توسعه نوآوری و فناوری، اکوسیستم هوشمند یادگیری و نوآوری، و موانع و چالش‌های مدیریت دانش بین‌نسلی بودند. تحلیل روابط میان مضامین نشان داد که اعتماد، تعامل و یادگیری دوسویه زیربنای جریان دانش هستند؛ فرهنگ و رهبری دانشی این جریان را تقویت می‌کنند؛ مستندسازی و انتقال دانش ضمنی از اتلاف سرمایه دانشی جلوگیری می‌کند؛ و تلفیق تجربه مدیریتی نسل‌های پیشین با دانش فناورانه و چابکی نسل‌های جدید، زمینه خلق نوآوری و مزیت رقابتی را فراهم می‌سازد. در مقابل، پنهان‌سازی دانش، رقابت ناسالم، مقاومت در برابر تغییر و شکاف‌های نسلی به‌عنوان مهم‌ترین عوامل بازدارنده شناسایی شدند. مدیریت دانش کارآفرینان بین‌نسلی در پارک‌های علم و فناوری فرآیندی چندسطحی، دوسویه و اکوسیستمی است که اثربخشی آن به هم‌افزایی میان اعتماد و تعاملات انسانی، فرهنگ و رهبری دانش‌محور، ساختارهای منعطف، شبکه‌های دانشی، انتقال دانش تجربی و قابلیت‌های فناورانه نسل‌های مختلف وابسته است؛ بنابراین، مدل ارائه‌شده می‌تواند چارچوبی برای حفظ سرمایه دانشی، تقویت یادگیری بین‌نسلی، توسعه نوآوری و ارتقای پایداری اکوسیستم‌های کارآفرینی فراهم کند.

کلیدواژگان: مدیریت دانش؛ کارآفرینی بین‌نسلی؛ انتقال دانش؛ یادگیری بین‌نسلی؛ پارک‌های علم و فناوری؛ تحلیل مضمون.

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت

دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)



صورت گرفته است.

Personal Development and Organizational Transformation

Developing a Knowledge Management Model for Intergenerational Entrepreneurs in Science and Technology Parks

Shokoofeh Yarijani¹, Mohammadhassan Pardakhtchi^{2*}, Ahmadreza Sanjary³, Esmaeil Kavousi⁴

1. PhD Student, Department of Educational Governance and Human Resources, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Professor, Department of Educational Management, Shahid Beheshti University, (Department of Educational Governance and Human Resources), Tehran North Branch Tehran, Iran
3. Professor, Department of Industrial Management, Kharazmi University (Visiting Professor, Scientific Group of Educational Governance and Human Resources, NT.C., Islamic Azad University), Tehran, Iran
4. Department of Educational Governance and Human Resources, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: m-pardakhtchi@sbu.ac.ir

How to cite: Yarijani, S., Pardakhtchi, M., Sanjary, A., & Kavousi, E. (2027). Developing a Knowledge Management Model for Intergenerational Entrepreneurs in Science and Technology Parks. *Personal Development and Organizational Transformation*, 5(1), 1-27.

Abstract

This study aimed to develop a comprehensive model explaining the dimensions, components, and mechanisms of knowledge management among intergenerational entrepreneurs in science and technology parks. This applied study employed a qualitative, exploratory design based on thematic analysis. Participants consisted of experts and professionals in knowledge management, entrepreneurship, innovation, science and technology parks, and knowledge-based companies who were selected through purposive sampling according to their relevant academic expertise and executive experience. Data were collected through in-depth semi-structured interviews conducted both face-to-face and online. Interviews continued until theoretical saturation was achieved with 16 participants, with each interview lasting approximately 45–90 minutes. The interviews were transcribed verbatim and repeatedly reviewed. Relevant meaning units were subsequently extracted, coded, and organized into basic codes, organizing themes, and overarching themes through a systematic thematic analysis process. The thematic analysis identified 13 organizing themes and eight overarching themes: human and communicative foundations of intergenerational knowledge management; a knowledge-oriented and innovative organizational culture; knowledge leadership and governance within the entrepreneurial ecosystem; management and transfer of entrepreneurs' experiential knowledge; structural and network infrastructures for knowledge management; intergenerational synergy in innovation and technology development; an intelligent learning and innovation ecosystem; and barriers and challenges to intergenerational knowledge management. The relationships among the themes indicated that trust, interaction, and reciprocal learning constitute the foundations of knowledge flows, while knowledge-oriented culture and leadership facilitate these processes. Documentation and transfer of tacit knowledge contributed to preserving accumulated intellectual capital, whereas combining the managerial experience and foresight of older generations with the technological knowledge, agility, and innovative capabilities of younger generations promoted innovation and competitive advantage. Knowledge hiding, unhealthy competition, resistance to change, and generational gaps emerged as the principal inhibiting factors. Intergenerational entrepreneurial knowledge management in science and technology parks is a multilevel, reciprocal, and ecosystem-based process whose effectiveness depends on the integration of human trust and interaction, knowledge-oriented culture and leadership, flexible structures, knowledge networks, experiential knowledge transfer, and complementary technological capabilities across generations. The proposed model can therefore provide a framework for preserving intellectual capital, strengthening intergenerational learning, promoting innovation, and enhancing the sustainability of entrepreneurial ecosystems.

Keywords: *Knowledge Management; Intergenerational Entrepreneurship; Knowledge Transfer; Intergenerational Learning; Science and Technology Parks; Thematic Analysis.*

Submit Date: 18 May 2026

Revise Date: 19 August 2026

Accept Date: 26 August 2026

Initial Publish: 03 September 2026

Final Publish: 21 March 2027



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نقش مدیران مدارس از یک جایگاه عمدتاً اداری و اجرایی به نقشی چندبعدی، راهبردی و یادگیری‌محور تحول یافته است. مدیر مدرسه امروز صرفاً مسئول هماهنگی امور جاری، اجرای بخشنامه‌ها یا نظارت بر فعالیتهای آموزشی نیست، بلکه از او انتظار می‌رود در مقام رهبر آموزشی، توسعه‌دهنده منابع انسانی، تسهیل‌گر یادگیری حرفه‌ای، هدایت‌کننده تغییر، پشتیبان نوآوری و عامل ارتقای کیفیت مدرسه عمل کند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که مدیران مدارس از طریق تأثیرگذاری بر کیفیت تدریس، فرهنگ سازمانی، شرایط کاری معلمان و نحوه استفاده از منابع، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد مدرسه و پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارند (Grissom et al., 2021). از این‌رو، کیفیت عملکرد نظام آموزشی تا حد زیادی به کیفیت شایستگی‌ها، دانش، مهارت‌ها و ظرفیتهای حرفه‌ای مدیران مدارس وابسته است و توسعه حرفه‌ای آنان را نمی‌توان فعالیتی حاشیه‌ای یا مقطعی تلقی کرد. در محیطهای آموزشی پیچیده کنونی، توسعه حرفه‌ای مدیران باید فرآیندی مستمر، هدفمند و متناسب با الزامات واقعی رهبری مدرسه باشد تا بتواند آنان را برای مواجهه با چالشهای آموزشی، سازمانی، اجتماعی و فناورانه آماده سازد (Joudaki et al., 2019; Lazenby et al., 2022).

اهمیت توسعه حرفه‌ای مدیران را می‌توان در چارچوب تحولات گسترده‌تر سرمایه انسانی نیز تبیین کرد. در نظامهای آموزشی معاصر، سرمایه انسانی یکی از اصلی‌ترین منابع ارتقای کیفیت و کارآمدی محسوب می‌شود و توسعه آن مستلزم سرمایه‌گذاری مستمر بر دانش، مهارت، شایستگی و قابلیت انطباق کارکنان و مدیران است (Nwachukwu, 2024). تحولاتی مانند گسترش فناوریهای دیجیتال، تغییر ماهیت مشاغل، پیچیده‌تر شدن محیطهای سازمانی و افزایش انتظارات ذی‌نفعان، ضرورت بازتعریف الگوهای توسعه منابع انسانی را تشدید کرده‌اند. انقلاب صنعتی چهارم نیز نشان داده است که سازمان‌ها برای حفظ اثربخشی و پاسخ‌گویی باید نظامهای توسعه سرمایه انسانی خود را با الزامات جدید فناوری، یادگیری و مهارت‌های آینده هماهنگ سازند (Sima et al., 2020). این موضوع در مدارس اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا مدیران نه تنها باید خود را با تحولات محیطی و فناورانه سازگار کنند، بلکه مسئول ایجاد ظرفیت لازم برای سازگاری معلمان و سایر اعضای مدرسه نیز هستند. بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدیران مدرسه باید فراتر از آموزشهای رسمی کوتاه‌مدت در نظر گرفته شود و به یک فرآیند پیوسته برای یادگیری، بازاندیشی، کسب تجربه، ارتقای شایستگی و پاسخ‌گویی به تحولات تبدیل شود.

مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای مدیران نیازمند نگاه نظام‌مند به مسیر شغلی، شایستگی‌های مدیریتی، آموزش و فرصتهای رشد است. طراحی مسیر توسعه شغلی منابع انسانی در آموزش متوسطه مستلزم توجه همزمان به عوامل فردی، سازمانی و محیطی است و نمی‌توان پیشرفت حرفه‌ای مدیران و کارکنان را صرفاً با برگزاری دوره‌های آموزشی تحقق بخشید (Asadi et al., 2022). همچنین، تحلیل معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش نشان داده است که مدیریت آموزشی اثربخش مستلزم مجموعه‌ای از قابلیت‌های تخصصی، مدیریتی، ارتباطی و راهبردی است که باید در نظامهای انتخاب، آموزش و توسعه مدیران مورد توجه قرار گیرند (Mohammadi et al., 2020). در همین راستا، ارائه مدل مفهومی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه نیز بر چندبعدی‌بودن این فرایند و ضرورت توجه به زمینه‌های سازمانی، فردی و حرفه‌ای تأکید کرده است (Joudaki et al., 2019). این یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس فرآیندی پیچیده است که تحت تأثیر ساختار سازمانی، کیفیت برنامه‌های آموزشی، حمایت نهادی، فرصتهای یادگیری، ویژگیهای فردی و شرایط محیطی قرار دارد.

از سوی دیگر، تجربه‌های خارج از نظام آموزش و پرورش نیز مؤید آن است که توسعه حرفه‌ای مدیران زمانی اثربخش‌تر است که بر تحلیل دقیق نیازها و انتخاب روش‌های متناسب با ویژگی‌های شغلی و محیط سازمانی استوار باشد. پژوهش درباره توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد در صنعت مخابرات ایران نشان داده است که تعیین نیازهای واقعی مدیران و استفاده از روش‌های متنوع توسعه‌ای از الزامات اساسی طراحی برنامه‌های کارآمد رشد حرفه‌ای است (Hedavand et al., 2022). این اصل در نظام آموزشی نیز قابل تعمیم است؛ زیرا مدیران مدارس با مسائل متفاوتی از جمله رهبری آموزشی، مدیریت نیروی انسانی، ارتباط با خانواده‌ها، مدیریت تعارض، فناوری، برنامه‌ریزی، نظارت و بهبود مدرسه مواجه‌اند. از این رو، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای آنان باید بر اساس نیازهای واقعی شغلی و زمینه‌ای طراحی شوند. ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مدیریت توسعه حرفه‌ای نیز نشان داده است که کیفیت محتوا، طراحی آموزشی، تناسب برنامه با نیازهای حرفه‌ای و قابلیت انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی کار، از عوامل تعیین‌کننده اثربخشی برنامه‌های توسعه مدیریت هستند (Abdoli et al., 2024).

یکی از مهم‌ترین ابعاد توسعه حرفه‌ای مدیران، پیوند آن با رهبری آموزشی است. مدیرانی که نقش رهبری آموزشی خود را به صورت مؤثر ایفا می‌کنند، نه تنها کیفیت تدریس و یادگیری را هدایت می‌کنند، بلکه می‌توانند شرایط مناسب‌تری برای رشد حرفه‌ای معلمان نیز فراهم سازند. یافته‌های پژوهشی نشان داده است که رهبری آموزشی مدیران مدارس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده معناداری برای توسعه حرفه‌ای معلمان باشد و مدیر از طریق تعیین جهت‌گیری آموزشی، نظارت بر تدریس، حمایت از یادگیری حرفه‌ای و ایجاد فرهنگ یادگیری بر ظرفیت حرفه‌ای کارکنان اثر بگذارد (He et al., 2024). به همین ترتیب، مدیران در آموزش قرن بیست و یکم باید نقش فعال‌تری در هدایت توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا کنند و فرصت‌هایی برای یادگیری مستمر، همکاری، نوآوری و انطباق با نیازهای آموزشی جدید فراهم آورند (Mthanti & Msiza, 2023). این یافته‌ها به طور ضمنی نشان می‌دهند که مدیر برای ایفای چنین نقشی، خود نیازمند یک فرایند توسعه حرفه‌ای مستمر و ساختارمند است؛ زیرا نمی‌توان از مدیری که فرصت کافی برای توسعه دانش و شایستگی‌های خود نداشته است انتظار داشت توسعه حرفه‌ای دیگران را به صورت اثربخش هدایت کند.

در همین زمینه، رویکرد رهبری توانمندساز به یکی از موضوعات مهم ادبیات مدیریت آموزشی تبدیل شده است. رهبری توانمندساز بر واگذاری اختیار، افزایش مشارکت، اعتماد، حمایت، ایجاد احساس شایستگی و فراهم کردن فرصت رشد برای کارکنان تأکید دارد. شواهد نشان داده است که رفتارهای رهبری توانمندساز مدیران مدارس می‌تواند خودکارآمدی معلمان برای توسعه حرفه‌ای را تقویت کند و آنان را به مشارکت فعال‌تر در فعالیت‌های یادگیری و رشد حرفه‌ای ترغیب سازد (Akkaya, 2023). همچنین، مدیران از طریق فراهم کردن اختیار، مشارکت در تصمیم‌گیری، اعتماد و فرصت‌های یادگیری قادرند ساختاری ایجاد کنند که از توسعه حرفه‌ای معلمان پشتیبانی کند (Kiral, 2025). بنابراین، مفهوم توانمندسازی تنها به کارکنان محدود نمی‌شود؛ بلکه خود مدیران نیز برای ایفای چنین نقش‌هایی باید در فرایند توسعه حرفه‌ای، ظرفیت‌های لازم برای رهبری مشارکتی، انگیزش، تفویض اختیار و توسعه دیگران را کسب کنند.

رهبری توانمندساز همچنین با پیامدهای روان‌شناختی و سازمانی مهمی مرتبط است. نتایج مطالعات نشان داده است که رفتارهای توانمندساز مدیران مدارس با تاب‌آوری روان‌شناختی معلمان رابطه دارد و ویژگی‌های فردی و سابقه تعامل با مدیر می‌تواند در این رابطه نقش داشته باشند (Çevik & Doğan, 2025). همچنین، رهبری توانمندساز مدیر مدرسه می‌تواند از طریق کاهش طردشدگی سازمانی، بهزیستی کارکنان در محیط کار را ارتقا دهد (Okçu et al., 2025). افزون بر این، ویژگی‌های رهبری توانمندساز مدیران با مالکیت روان‌شناختی و درگیری شغلی معلمان ارتباط دارد و از طریق ایجاد حس مشارکت، مسئولیت‌پذیری و تعلق سازمانی می‌تواند شرایط مساعدتری برای عملکرد حرفه‌ای

فراهم آورد (Töre & Uzun, 2024). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نباید صرفاً بر مهارت‌های فنی و اداری متمرکز باشد، بلکه باید ظرفیت‌های آنان در زمینه ایجاد اعتماد، حمایت روان‌شناختی، توانمندسازی کارکنان، مشارکت‌جویی و ایجاد محیط کاری مثبت را نیز ارتقا دهد.

مطالعات کیفی نیز ابعاد عمیق‌تری از نقش مدیران در توانمندسازی حرفه‌ای کارکنان را نشان داده‌اند. بررسی راهبردهای مدیران برای توسعه توانمندسازی روان‌شناختی معلمان در مدارس ابتدایی نشان داده است که حمایت، مشارکت‌دادن معلمان، به‌رسمیت‌شناختن توانایی‌ها، ایجاد فرصت برای تصمیم‌گیری و تقویت احساس معناداری از جمله راهبردهای مؤثر مدیران هستند (Berhanu, 2025). از سوی دیگر، توسعه حرفه‌ای مستمر مبتنی بر توانمندسازی، زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که رهبری راهبردی مدرسه بتواند میان نیازهای حرفه‌ای کارکنان، اهداف مدرسه و فرصت‌های یادگیری مستمر هماهنگی ایجاد کند (Suriansyah & Bachri, 2025). بنابراین، مدیر مدرسه هم دریافت‌کننده توسعه حرفه‌ای و هم طراح و تسهیل‌کننده توسعه حرفه‌ای در سطح مدرسه است؛ این دو نقش متقابل ضرورت طراحی فرایندی جامع برای توسعه حرفه‌ای مدیران را افزایش می‌دهد.

رهبری توزیع‌شده نیز یکی دیگر از رویکردهایی است که توسعه حرفه‌ای را از یک فعالیت فردی به یک فرایند اجتماعی و سازمانی گسترش می‌دهد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد مدیرانی که فرصت مشارکت در رهبری، همکاری حرفه‌ای، تصمیم‌گیری مشترک و یادگیری جمعی را فراهم می‌کنند، می‌توانند توسعه حرفه‌ای معلمان را در خدمت بهبود مدرسه قرار دهند (Galdames-Calderón, 2023). همچنین، توانمندسازی مدیریتی رهبران مدارس با اثربخشی معلمان و مدرسه پیوند دارد و هرچه مدیران از ظرفیت بیشتری برای مدیریت مشارکتی، حمایت از کارکنان و به‌کارگیری منابع برخوردار باشند، امکان ارتقای عملکرد حرفه‌ای نیز افزایش می‌یابد (Kilag et al., 2023). در نتیجه، توسعه حرفه‌ای مدیران باید آنان را برای طراحی و هدایت ساختارهای مشارکتی، توسعه تیم‌ها، تسهیل یادگیری سازمانی و توزیع مسئولیت‌های رهبری آماده کند.

تحولات دیجیتال، بعد دیگری از ضرورت بازطراحی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را آشکار کرده‌اند. تحول دیجیتال در مدارس تنها به استفاده از ابزارهای فناوری محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند تغییر در نگرش‌های رهبری، ساختارهای تصمیم‌گیری، فرهنگ سازمانی و نحوه هدایت فرایندهای آموزشی است. دیدگاه مدیران درباره تحول دیجیتال و سبک رهبری آنان می‌تواند بر چگونگی پذیرش و پیاده‌سازی فناوری در مدرسه اثر بگذارد (Yuan et al., 2026). همچنین، ظهور مدل‌های زبانی بزرگ و ابزارهای هوش مصنوعی ظرفیت‌های تازه‌ای برای توسعه حرفه‌ای معلمان، به‌ویژه در زمینه طراحی آموزشی و یادگیری ترکیبی، ایجاد کرده است (Wang et al., 2025). بدیهی است که مدیران مدارس نیز برای هدایت هوشمندانه این تحولات نیازمند سواد دیجیتال، دانش فناورانه، توان ارزیابی ابزارهای نوین و مهارت مدیریت تغییر هستند. بنابراین، فناوری باید به یکی از ابعاد اصلی فرآیند توسعه حرفه‌ای مدیران تبدیل شود، نه اینکه صرفاً به‌عنوان یک ابزار جانبی در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

اهمیت این موضوع در شرایطی بیشتر می‌شود که مدیران با محیط‌های متنوع، فراگیر و دارای نیازهای آموزشی متفاوت مواجه باشند. راهبردهای رهبری مدیر مدرسه می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای شایستگی معلمان آموزش فراگیر و بهینه‌سازی رشد کودکان داشته باشد (Fiantini & Rifa'i, 2026). همچنین، رهبری تحول‌آفرین مدیران می‌تواند از طریق ایجاد چشم‌انداز، انگیزش، حمایت و هدایت تغییر، ظرفیت مدارس را برای توسعه برنامه‌های آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای نوظهور افزایش دهد (Erfiyana et al., 2026). ازاین‌رو، توسعه حرفه‌ای

مدیران باید انعطاف‌پذیر، مسئله‌محور و متناسب با تنوع موقعیت‌های آموزشی باشد تا مدیر بتواند در برابر شرایط متفاوت و نیازهای متغیر مدرسه، پاسخ‌های رهبری مناسب ارائه کند.

توسعه حرفه‌ای مدیران همچنین با اخلاق حرفه‌ای، چشم‌انداز و کیفیت مدرسه پیوند دارد. رهبری چشم‌اندازمحور هنگامی می‌تواند به بهبود کیفیت مدرسه منجر شود که در بستری از فرهنگ اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، اعتماد و جهت‌گیری روشن نسبت به آینده شکل گیرد (Latif et al., 2026). در مطالعات داخلی نیز توسعه مستمر حرفه‌ای و اخلاقی مدیران مدارس در پرتو اسناد تحول آموزشی، به‌عنوان یکی از ضرورت‌های ارتقای کیفیت مدیریت مدرسه مورد تأکید قرار گرفته است (Ebrahimi et al., 2025). بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدیر مدرسه باید علاوه بر مهارت‌های اجرایی، به پرورش قضاوت اخلاقی، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، تعهد سازمانی، چشم‌اندازسازی و توانایی مدیریت ارزش‌محور بپردازد. چنین رویکردی سبب می‌شود مدیر بتواند میان اهداف آموزشی، انتظارات سازمانی، نیازهای کارکنان و ارزش‌های حرفه‌ای تعادل برقرار کند.

مقایسه نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته و در حال توسعه نیز نشان می‌دهد کیفیت مدیریت، ساختارهای توسعه منابع انسانی، دسترسی به فناوری، استقلال حرفه‌ای و نظام‌های حمایت از یادگیری کارکنان از عوامل مؤثر بر تفاوت‌های عملکردی نظام‌های آموزشی هستند (Safari et al., 2025). در چنین شرایطی، استفاده مستقیم از الگوهای توسعه حرفه‌ای تدوین‌شده در سایر کشورها بدون توجه به شرایط سازمانی، اجتماعی و فرهنگی نظام آموزشی ایران نمی‌تواند پاسخ‌گوی همه نیازهای مدیران باشد. الگوهای توسعه حرفه‌ای باید ضمن بهره‌گیری از یافته‌های بین‌المللی، با ساختار اداری آموزش و پرورش، محدودیت‌های منابع، الزامات سیاستی، ویژگی‌های محیطی مدارس و نیازهای واقعی مدیران در مناطق مختلف سازگار شوند. این مسئله به‌ویژه در مناطقی که مدیران با تفاوت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و زیرساختی مواجه هستند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

در کنار ابعاد ساختاری، حرفه‌ای و فناوری، یادگیری مدیران به‌شدت از شبکه‌های حرفه‌ای و تعاملات اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. جوامع مجازی عمل می‌توانند بستری برای توسعه رهبری مدیران فراهم آورند و از طریق تبادل تجربه، حل مسئله مشترک و یادگیری از هم‌تایان، محدودیت‌های آموزش‌های رسمی را کاهش دهند (Ghamrawi et al., 2024). همچنین، توسعه حرفه‌ای مدیران باتجربه نیز نباید متوقف شود؛ زیرا تجربه مدیریتی هرچند سرمایه‌ای ارزشمند است، اما به‌تنهایی تضمین‌کننده آمادگی برای چالش‌های جدید نیست و مدیران باتجربه نیز به فرصت‌های یادگیری عمیق، بازاندیشی و شبکه‌سازی حرفه‌ای نیاز دارند (Lazenby et al., 2022). این امر نشان می‌دهد توسعه حرفه‌ای باید در تمام مراحل مسیر شغلی مدیر استمرار داشته باشد و محتوا و روش آن متناسب با سطح تجربه، نیازها و مسئولیت‌های آنان تغییر کند.

ادبیات توسعه حرفه‌ای همچنین بر ضرورت حرکت از برنامه‌های پراکنده و دوره‌محور به سوی یک «فرایند» منسجم و پیوسته تأکید دارد. چنین فرایندی باید از نیازسنجی آغاز شود، به طراحی مسیر رشد و ایجاد فرصت‌های یادگیری برسد، حمایت سازمانی و منابع موردنیاز را فراهم کند و از طریق ارزیابی مستمر به بازطراحی برنامه‌ها منجر شود. اثربخشی برنامه‌های آموزشی مدیریت زمانی افزایش می‌یابد که ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر از چرخه توسعه باشد و پیامدهای دوره‌ها در سطح دانش، مهارت و عملکرد واقعی بررسی شود (Abdoli et al., 2024). همچنین، مدل‌های توسعه مسیر شغلی نشان می‌دهند که برنامه‌های رشد مدیران باید فرصت پیشرفت، انگیزش، یادگیری، حمایت سازمانی و سازگاری با نیازهای فردی را در یک ساختار منسجم تلفیق کنند (Asadi et al., 2022). این موضوع ضرورت تدوین الگویی

را مطرح می‌کند که توسعه حرفه‌ای مدیران را نه به صورت مجموعه‌ای از فعالیت‌های منفصل، بلکه به عنوان فرآیندی پویا و چندسطحی توضیح دهد.

در سطح سیاست‌گذاری آموزشی ایران نیز همچنان چالش‌هایی نظیر غالب بودن دوره‌های رسمی، محدودیت در پیوند آموزش با مسائل واقعی مدرسه، تفاوت نیازهای مدیران در مقاطع مختلف، ضعف برخی سازوکارهای حمایتی، ناهمگونی دسترسی به فناوری و شبکه‌های حرفه‌ای و کمبود الگوهای جامع فرایندمحور وجود دارد. یافته‌های پژوهش‌های داخلی درباره شایستگی مدیران، نیازهای توسعه‌ای، مسیر شغلی و توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهد که بخش‌های مختلف این موضوع مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اما برای درک منسجم چگونگی شکل‌گیری و اجرای فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران، توجه همزمان به ابعاد فردی، سازمانی و محیطی ضروری است (Ebrahimi et al., 2025; Hedavand et al., 2022; Mohammadi et al., 2020). از سوی دیگر، ادبیات بین‌المللی بر رهبری آموزشی، رهبری توانمندساز، توسعه سرمایه انسانی، رهبری توزیع‌شده، فناوری، شبکه‌های یادگیری و یادگیری مستمر تأکید دارد (Galdames-Calderón, 2023; He et al., 2024; Kiral, 2025; Nwachukwu, 2024). تلفیق این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که یک مدل مناسب باید بتواند رابطه میان قابلیت‌های فردی مدیر، حمایت‌های سازمانی، سازوکارهای توسعه منابع انسانی، شرایط محیطی و فرصت‌های فناورانه و شبکه‌ای را تبیین کند.

در این چارچوب، عوامل سازمانی مانند توسعه مهارت‌های رهبری آموزشی، مدیریت منابع انسانی، مسیر شغلی، مدیریت دانش و حمایت ساختاری می‌توانند بستر اصلی توسعه حرفه‌ای مدیران را تشکیل دهند؛ عوامل فردی مانند انگیزه یادگیری، خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری، ویژگی‌های رفتاری و آمادگی برای رشد، ظرفیت استفاده از این فرصت‌ها را تعیین کنند؛ و عوامل محیطی مانند حمایت مالی، فناوری، شبکه‌سازی و کار تیمی، شرایط تحقق و استمرار توسعه را فراهم آورند. این نگاه با یافته‌هایی که بر پیوند توانمندسازی، مشارکت، توسعه حرفه‌ای و اثربخشی مدرسه تأکید دارند همسو است (Akkaya, 2023; Kilag et al., 2023; Suriansyah & Bachri, 2025). همچنین، توجه به تاب‌آوری، بهزیستی و مالکیت روان‌شناختی کارکنان نشان می‌دهد که توسعه مدیر باید پیامدهای انسانی سبک رهبری او را نیز در نظر گیرد (Çevik & Doğan, 2025; Okçu et al., 2025; Töre & Uzun, 2024). به همین دلیل، تدوین یک مدل بومی و فرایندمحور می‌تواند امکان هماهنگی میان ابعاد مختلف توسعه حرفه‌ای مدیران و نیازهای واقعی مدارس را فراهم سازد.

با توجه به اینکه شهرستان بندرعباس دارای مدارس در مقاطع مختلف ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم و واجد شرایط محیطی، سازمانی و اجتماعی خاص خود است، مطالعه فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران این مدارس می‌تواند شناخت دقیق‌تری از سازوکارهای مؤثر بر رشد حرفه‌ای آنان فراهم آورد. تنوع شرایط مدارس، نیاز به مدیریت منابع انسانی، ضرورت توسعه رهبری آموزشی، گسترش فناوری، افزایش نیاز به همکاری و شبکه‌سازی و لزوم انطباق برنامه‌های توسعه با الزامات محلی نشان می‌دهد که اتکا به الگوهای کلی و غیرزمینه‌ای کافی نیست. از سوی دیگر، پژوهش‌های جدید بیش از گذشته بر توانمندسازی، یادگیری مستمر، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، رهبری راهبردی و تحول دیجیتال تأکید دارند (Berhanu, 2025; Wang et al., 2025; Yuan et al., 2026). بنابراین، شناسایی منسجم ابعاد و مؤلفه‌های فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران می‌تواند هم‌خلاف نظری موجود را کاهش دهد و هم مبنایی کاربردی برای طراحی برنامه‌های آموزشی، سیاست‌های منابع انسانی، مسیرهای رشد و سازوکارهای حمایت از مدیران مدارس فراهم آورد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی مدل فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد تحلیل ترکیبی و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر تحقق این فرایند بود.

روش شناسی

پژوهش حاضر، کاربردی، مقطعی و میدانی بوده و از روش آمیخته متوالی اکتشافی (کیفی-کمی) استفاده کرده است. در بخش کیفی، تحلیل مضمون با رویکرد استقرایی انجام شد. شرکت کنندگان شامل ۱۵ نفر از خبرگان آموزشی (مدارس ابتدایی شهر تهران) و دانشگاهی (مدیریت آموزشی شهر تهران) بودند که نمونه گیری به صورت هدفمند و قضاوتی انجام شد تا به اشباع نظری برسد. داده ها از مصاحبه های نیمه ساختاریافته با سوالات باز گردآوری شد و ضمن ارائه بازخورد بدون جهت گیری، برای افزایش روایی درونی، مباحث اصلاحی پس از هر مصاحبه انجام شد. ادامه نمونه گیری تا عدم اضافه شدن داده های جدید ادامه یافت که پس از پانزده مصاحبه به اشباع نظری رسید. جهت تضمین روایی پژوهش، کلیه فرآیندهای گردآوری و تحلیل داده ها توسط یک دستیار پژوهشگر دارای مدرک دکتری مدیریت آموزشی به طور مستمر بازبینی شد. همچنین، چارچوب پژوهش، ابزارها و یافته های اولیه در جلسات بحث گروهی با سه تن از متخصصان و مدیران با سابقه سازمان مورد بررسی و تأیید قرار گرفت؛ در نهایت، پایایی تحلیل کیفی با مشارکت یک کدگذار مستقل و محاسبه ضریب کاپای کوهن ۰.۷۸ تأیید گردید:

$$0.78 = (\text{میزان توافق مورد انتظار} - 1) / (\text{میزان توافق مورد انتظار} - \text{میزان توفیق دو ارزیاب}) = \text{ضریب کاپا}$$

برای تحلیل داده های کیفی، از روش تحلیل مضمون (تماتیک) بر اساس الگوی شش مرحله ای «براون و کلارک» (۲۰۰۶) استفاده گردید: مراحل انجام شده عبارت بودند از: ۱) آشنایی عمیق با داده ها، ۲) تولید کدهای اولیه، ۳) جستجو برای یافتن مضامین، ۴) بازنگری مضامین، ۵) تعریف و نام گذاری مضامین، و ۶) تهیه گزارش نهایی. فرآیند کدگذاری در این پژوهش به صورت عملیاتی و در سه سطح انجام شد: کدگذاری اولیه (استخراج مضامین پایه)، کدگذاری متمرکز (استخراج مضامین سازمان دهنده) و کدگذاری محوری (استخراج مضامین فراگیر). این فرآیند، همزمان با گردآوری داده ها و به صورت تکراری و تطبیقی (شامل طبقه بندی، تفکیک، ادغام، مقایسه تشابهات و تفاوت ها) پیش رفت.

در مرحله کمی پژوهش، به منظور اعتبارسنجی الگوی کیفی استخراج شده، از مدل سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. داده های مورد نیاز از طریق پرسشنامه ای مبتنی بر عوامل کیفی شناسایی شده، با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت، گردآوری شد. جامعه آماری این بخش شامل مسئولان و مدیران ادارات و مناطق و مدیران مدارس ابتدایی به تعداد تقریبی ۱۳۳۳ نفر بود که از بین آن ها، نمونه ای به حجم ۲۹۸ نفر با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و براساس دسترسی پذیری و تمایل افراد به مشارکت انتخاب شدند تا الگوی پیشنهادی مورد آزمون قرار گیرد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط دو متخصص تأیید و پایایی با آلفای کرونباخ ۰.۸۴ اندازه گیری شد. داده ها با نرم افزار Smart PLS (نسخه ۳) تحلیل شدند و پیش نیازهای مدل سازی از جمله کفایت حجم نمونه (KMO) و آزمون بارتلت) و نرمال بودن داده ها (کولموگروف-اسمیرنوف) تأیید گردید.

یافته ها

تحلیل داده های جمعیت شناختی مرحله کیفی نشان داد که از میان ۱۵ نفر از خبرگان، ۷ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه با رتبه علمی دانشیار و استادیار و ۸ نفر از مدیران سازمانی بودند. میانگین سابقه خدمت و فعالیت اجرایی این افراد حدود ۲۲ سال بوده و تمامی آنان دارای تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد یا دکتری) در حوزه های مدیریت آموزشی و رشته های مرتبط بودند. از نظر جنسیت، ۹ نفر مرد و ۶ نفر زن در ترکیب خبرگان حضور داشتند که نشان دهنده غلبه مدیران مرد در سطوح عالی تصمیم گیری این حوزه است.

یافته‌های کیفی پژوهش به منظور پاسخ به سوال اصلی درباره الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران و در راستای تعیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های الگو از طریق تحلیل مضمون به دست آمد به این صورت که، پس از مرور مبانی نظری و پیشینه تحقیق، از روش تحلیل مضمون مصاحبه، به منظور طراحی الگو استفاده شد. برای طراحی الگوی پژوهش با روش تحلیل مضمون، نیاز است ضمن آماده‌سازی داده‌ها، سه مرحله کدگذاری اولیه (استخراج مضامین پایه)، کدگذاری متمرکز (استخراج مضامین سازمان‌دهنده)، کدگذاری محوری (مضامین فراگیر) انجام شود. در این تحقیق پس از طراحی سوالات، نسبت به انجام مصاحبه‌های عمیق با خبرگان اقدام شد. مطالب بیان شده در مصاحبه‌ها مبنای انجام مراحل کدگذاری و نیز طراحی الگو قرار گرفت. متن مصاحبه‌ها توسط محقق به دقت بررسی شد و از محتوای آن‌ها یادداشت برداری انجام شد. مثلاً، در پاسخ به این سوال که: مهم‌ترین شاخص‌های الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران کدامند؟، دیدگاه‌های خبرگان نشان‌دهنده تأکید بر مؤلفه‌های کلیدی از جمله خودآموزی مستمر، مدیریت دانش، پژوهش محوری و اقدام پژوهی، مدیریت مشارکت اولیه، شبکه‌سازی با نهادهای جامعه محلی، رهبری مبتنی بر ارزش‌ها، رهبری تحول دیجیتال، تفکر استراتژیک و مهارت‌های مدیریت منابع کالبدی/مالی بود؛ در این راستا، یکی از خبرگان با اشاره به ضرورت اشتیاق مدیر به مطالعه مستمر جدیدترین دستاوردهای مدیریت آموزشی و روان‌شناسی کودک، تصریح کرد: «مدیریت در مقطع ابتدایی صرفاً بخشنامه‌خوانی نیست؛ شما با کودکانی در حساس‌ترین سن رشد سروکار دارید. مدیر توانمند کسی است که تشنه یادگیری باشد و مدام مقالات جدید روان‌شناسی کودک و رویکردهای نوین مدیریت آموزشی را مطالعه کند تا مدرسه‌اش با علم روز پیش برود». این دیدگاه همسو با رویکرد «مدیریت یادگیرنده» و مفهوم «مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده» در نظریه‌های نوین مدیریت آموزشی است؛ رویکردی که تأکید می‌کند مدیران آموزشی باید به‌طور مستمر دانش حرفه‌ای خود را به‌روز نگه دارند و از یافته‌های جدید روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی برای بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنند. خبره دیگری با تأکید بر توانایی برقراری ارتباط با نهادهای فرهنگی، بهداشتی و انتظامی محله جهت ارتقای خدمات مدرسه توسط مدیر مدرسه بیان داشت: «مدرسه جزیره‌ای جدا از محله نیست. برای تأمین امنیت هنگام تعطیلی، یا اجرای طرح‌های سنجش سلامت و بینایی، مدیر باید ارتباطات تنگاتنگی با کلانتری محل، درمانگاه‌ها و مساجد داشته باشد و خدمات این نهادها را به داخل مدرسه سرازیر کند». این نظر ناظر بر رویکرد «مدرسه‌محور با مشارکت جامعه» و اصل تعامل مدرسه با جامعه محلی در مدیریت آموزشی است؛ رویکردی که تأکید می‌کند مدرسه باید با نهادهای اجتماعی، فرهنگی و خدماتی محله همکاری فعال داشته باشد تا از ظرفیت‌های بیرونی برای ارتقای امنیت، سلامت و کیفیت تربیت دانش‌آموزان بهره‌برد. است. همچنین یکی دیگر از خبرگان بر مدیریت ایمنی دیجیتال و آموزش سواد رسانه‌ای پایه به دانش‌آموزان و والدین تأکید کرد و اظهار داشت: «امروز گوشی هوشمند در دست دانش‌آموز ابتدایی ماست و خطرات فضای مجازی (از زورگیری سایبری تا محتوای نامناسب) بیخ گوش اوست. مدیر رسالت دارد با برگزاری دوره‌های فشرده سواد رسانه‌ای، هم بچه‌ها و هم والدین غافل را نسبت به ایمنی دیجیتال آگاه و واکنش‌دهنده کند». این دیدگاه نشان‌دهنده اهمیت این دیدگاه نشان‌دهنده اهمیت رهبری آموزشی در حوزه سواد رسانه‌ای و مدیریت ایمنی دیجیتال در مدرسه است.

پس از استخراج محتوای مصاحبه‌ها، کدهای اولیه استخراج شد. کدگذاری اولیه به دنبال آن است که داده‌ها و پدیده‌ها را در قالب مفاهیم عرضه نماید. عبارات یا گزاره‌ها (کلمات منفرد یا مجموعه‌ای کوچک از چند کلمه) براساس واحدهای معنایی دسته‌بندی می‌شوند، تا مفاهیم (کدها) به آن الصاق شوند. گاهی براساس کدگذاری اولیه، ده‌ها کد به دست می‌آید. سپس، کدگذاری متمرکز انجام شد. با کدگذاری متمرکز است که روابط و نسبت‌های میان مقوله‌ها باز می‌شوند. زمانی که یک مقوله شناسایی شد، محقق به داده‌ها بر می‌گردد تا مقوله‌هایی را

اطراف آن شناسایی کند. درحالی که کدگذاری اولیه، داده‌ها را به مقوله‌های مختلف تفکیک می‌کند، کدگذاری محوری، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها را به یکدیگر مرتبط می‌کند. نتایج کدگذاری در مرحله کیفی پژوهش نشان داد که از مجموع ۶۴ کد استخراج شده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در پژوهش، ۸ کد به هریک از ابعاد «توسعه فردی»، «یادگیری سازمانی»، «مدیریت منابع انسانی»، «تعامل با ذی‌نفعان»، «توسعه اخلاقی»، «سازگاری با تحولات»، «رهبری آموزشی» و «مدیریت راهبردی» اختصاص یافت. در جدول (۱) مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر نشان داده شده است.

جدول ۱. مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر الگو

مضامین فراگیر(ابعاد)	مضامین سازمان دهنده(مولفه‌ها)	ردیف	مضامین پایه(شاخص‌ها)
۱. توسعه فردی	۱.۱. خودآموزی مستمر	۱	توانایی شناسایی دقیق نیازهای آموزشی فردی و طراحی مسیر یادگیری شخصی.
		۲	اشتیاق به مطالعه مستمر جدیدترین دستاوردهای مدیریت آموزشی و روان‌شناسی کودک.
		۳	کسب مهارت‌های نوین سواد اطلاعاتی جهت جستجوی منابع معتبر علمی.
		۴	شرکت داوطلبانه و فعال در شبکه‌های حرفه‌ای و انجمن‌های مدیران مدارس کلان‌شهرها.
		۵	مهارت بازاندیشی انتقادی در تصمیمات روزمره و وقایع مدرسه.
۲. یادگیری سازمانی	۱.۲. تفکر تأملی و خودارزیابی	۶	قابلیت دریافت و پذیرش بازخورد سازنده از معلمان، اولیا و دانش‌آموزان بدون سوگیری.
		۷	توانمندی در مدیریت هیجانات شخصی و تاب‌آوری روانی در مواجهه با تنش‌های روزمره.
		۸	مستندسازی تجربیات زیسته مدیریتی جهت تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح.
		۹	توانمندی در طراحی سازوکارهای تشویقی برای تبادل تجربیات موفق بین معلمان.
		۱۰	ایجاد فضای امن روانی جهت طرح اشتباهات آموزشی همکاران به عنوان فرصت یادگیری.
	۲.۲. پژوهش‌محوری و اقدام پژوهی	۱۱	مهارت شبکه‌سازی بین‌مدرسه‌ای جهت انتقال الگوهای موفق آموزشی در سطح منطقه.
		۱۲	نهادینه‌سازی فرهنگ کار تیمی و یادگیری همتایان در شورای معلمان.
		۱۳	تسلط بر روش‌های اقدام‌پژوهی جهت حل مسائل بومی مدرسه.
		۱۴	توانایی هدایت و راهبری معلمان در اجرای پروژه‌های درس‌پژوهی.
		۱۵	مهارت تبدیل چالش‌های مدرسه به سؤالات پژوهشی و استفاده از داده‌ها برای تصمیم‌گیری.
۳. مدیریت منابع انسانی	۳.۱. توانمندسازی روانی و شغلی	۱۶	حمایت از طرح‌های نوآورانه معلمان و ایجاد «آزمایشگاه نوآوری آموزشی» در مدرسه.
		۱۷	مهارت شناخت استعدادهای بالقوه معلمان و ارجاع مسئولیت‌ها بر اساس شایستگی.
		۱۸	توانایی برگزاری کارگاه‌های ارتقای سلامت روان و مدیریت استرس برای کادر مدرسه.
		۱۹	قابلیت طراحی سیستم‌های انگیزشی غیرمالی متناسب با نیازهای معلمان مقطع ابتدایی.
		۲۰	مهارت مربی‌گری برای معلمان تازه‌کار و دانشجومعلمان.
	۳.۲. نگهداشت سرمایه انسانی	۲۱	توانمندی در ایجاد تعادل بین کار و زندگی کادر اجرایی و آموزشی مدرسه.
		۲۲	مدیریت تعارضات بین‌فردی همکاران با رویکرد حل مسئله و میانجی‌گری فعال.
		۲۳	شناسایی و پرورش نیروهای مستعد جهت جانشین‌پروری برای پست‌های معاونت.
		۲۴	توانایی ارزیابی عملکرد کارکنان مبتنی بر شاخص‌های رشددهنده (نه صرفاً مچ‌گیرانه).
		۲۵	مهارت مدیریت روان‌شناختی انتظارات متنوع و گاه متناقض والدین در شهر تهران.
۴. تعامل با ذی‌نفعان	۴.۱. مدیریت مشارکت اولیا	۲۶	توانمندی در تبدیل انجمن اولیا و مربیان از نهاد مالی به بازوی مشاورتی و تخصصی.
		۲۷	طراحی کانال‌های ارتباطی شفاف، دوسویه و مستمر با والدین برای گزارش‌دهی پیشرفت کودکان.
		۲۸	قابلیت برگزاری جلسات آموزش خانواده با محوریت چالش‌های تربیت کودک در کلان‌شهرها.
		۲۹	کسب مهارت رایزنی و جلب مشارکت «سرای محلات» و شهرداری‌های مناطق تهران.
		۳۰	توانایی برقراری ارتباط با نهادهای فرهنگی، بهداشتی و انتظامی محله جهت ارتقای خدمات مدرسه.
	۴.۲. شبکه‌سازی با نهادهای جامعه محلی	۳۱	مهارت جذب خیرین محلی و بنگاه‌های اقتصادی برای ایفای مسئولیت اجتماعی در مدرسه.

توسعه فردی و تحول سازمانی

۳۲	هدایت دانش‌آموزان برای مشارکت در پروژه‌های یادگیری خدمت‌محور در سطح محله.	
۳۳	ایفای نقش الگوی عملی در تعهد کاری، صداقت و وقت‌شناسی.	۵. توسعه اخلاقی
۳۴	قابلیت ایجاد اقلیم سازمانی سرشار از اعتماد، احترام متقابل و شفقت.	۵.۱. رهبری مبتنی بر ارزش‌ها
۳۵	مهارت تصمیم‌گیری در دوراهی‌های اخلاقی با اولویت دادن به منافع عالیه کودک.	
۳۶	پایبندی به منشور اخلاق حرفه‌ای و صیانت از حریم خصوصی دانش‌آموزان و همکاران.	
۳۷	توانایی شناسایی و حمایت نامحسوس از دانش‌آموزان در معرض آسیب‌های اجتماعی کلان‌شهر.	۵.۲. عدالت‌محوری
۳۸	مهارت مدیریت تنوع فرهنگی و اقتصادی دانش‌آموزان مناطق مختلف شهری و جلوگیری از تبعیض.	
۳۹	توزیع عادلانه فرصت‌های رشد، تشویق‌ها و امکانات بین تمامی معلمان و کارکنان.	
۴۰	ایجاد بستر مناسب برای آموزش تلفیقی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی.	
۴۱	کسب مهارت در طراحی سناریوهای آموزشی ترکیبی برای شرایط تعطیلی مداوم (مانند آلودگی هوای تهران).	۶. سازگاری با تحولات
۴۲	توانمندی اتخاذ تصمیمات سریع و منعطف در مواجهه با بخشنامه‌های فوری و بحران‌های پیش‌بینی‌نشده.	۶.۱. مدیریت بحران
۴۳	مهارت حفظ آرامش روانی سیستم در زمان بروز حوادث فیزیکی یا تنش‌های اجتماعی.	
۴۴	توانایی آینده‌پژوهی خرد جهت پیش‌بینی چالش‌های جمعیتی یا فرهنگی محله در سال‌های آتی.	
۴۵	تسلط بر پلتفرم‌های نوین مدیریت یادگیری و هدایت معلمان در استفاده پداژوژیک از آن‌ها.	۶.۲. رهبری تحول دیجیتال
۴۶	مهارت بومی‌سازی ابزارهای هوش مصنوعی جهت تسهیل امور اجرایی و آموزشی مدرسه.	
۴۷	مدیریت ایمنی دیجیتال و آموزش سواد رسانه‌ای پایه به دانش‌آموزان و والدین.	
۴۸	ارتقای زیرساخت‌های فناوری مدرسه با استفاده از منابع موجود.	
۴۹	تسلط بر تکنیک‌های «نظارت بالینی» جهت مشاهده دقیق کلاس و ارائه بازخورد تخصصی به معلم.	۷. رهبری آموزشی
۵۰	توانمندی در ارزیابی و اصلاح طرح درس معلمان مبتنی بر رویکردهای نوین یادگیری فعال.	۷.۱. راهبری پداگوژیک (آموزشی)
۵۱	مهارت تحلیل مستمر داده‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برای شناسایی افت یادگیری.	
۵۲	توانایی هدایت معلمان در طراحی روش‌های ارزشیابی توصیفی-کیفی معتبر.	
۵۳	تسلط بر مبانی روان‌شناسی رشد کودک جهت انطباق برنامه‌ها با اقتضائات سنی ابتدایی.	۷.۲. مدیریت برنامه درسی ابتدایی
۵۴	مهارت رهبری و استقرار رویکرد «یادگیری بازی‌محور» در کلاس‌های درس.	
۵۵	غنی‌سازی برنامه درسی پنهان جهت پرورش مهارت‌های نرم (دست‌ورزی، خلاقیت، کار گروهی).	
۵۶	توانایی تلفیق موضوعات محیط‌زیستی و شهروندی در فعالیت‌های فوق برنامه مقطع ابتدایی.	
۵۷	مهارت تدوین، اجرا و ارزیابی «برنامه عمل سالانه مدرسه» هم‌راستا با اسناد بالادستی (سند تحول).	۸. مدیریت راهبردی
۵۸	توانایی تحلیل محیطی برای شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای پیرامون مدرسه.	۸.۱. تفکر استراتژیک
۵۹	مهارت اولویت‌بندی اهداف کلان مدرسه در شرایط محدودیت زمانی و منابع.	
۶۰	ایجاد چشم‌انداز مشترک بین تمامی ارکان مدرسه.	
۶۱	توانمندی در طراحی و راهبری «مدرسه سبز» بر اساس استانداردهای زیست‌محیطی شهری.	۸.۲. مهارت‌های مدیریت منابع کالبدی/ مالی
۶۲	کسب مهارت در جذب و تنوع‌بخشی به منابع مالی مردمی و نهادی فراتر از سرانه دولتی.	
۶۳	توسعه دانش مدیریت بهداشت، ایمنی و محیط زیست ^۱ جهت ایمن‌سازی و استانداردسازی ارگونومیک فضای بازی و یادگیری کودکان.	
۶۴	قابلیت تحلیل داده‌های فضایی و جمعیتی محله برای مدیریت بهینه ظرفیت فیزیکی کلاس‌ها.	

^۱ . Health, Safety, and Environment (HSE)

باتوجه به نتایج بخش کیفی، الگویی متشکل از ۶۴ شاخص، ۱۶ مولفه و ۸ بعد طراحی شد. الگوی به دست آمده شامل ابعاد «توسعه فردی»، «یادگیری سازمانی»، «مدیریت منابع انسانی»، «تعامل با ذی‌نفعان»، «توسعه اخلاقی»، «سازگاری با تحولات»، «رهبری آموزشی» و «مدیریت راهبردی» است. در نمودار ۱ الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران نشان داده شده است. شرح الگو به صورت روایت‌گونه و بر مبنای تحلیل مضمون بدین صورت است:



شکل ۱. شبکه مضامین الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران

الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران شامل ابعاد: «توسعه فردی»، «یادگیری سازمانی»، «مدیریت منابع انسانی»، «تعامل با ذی‌نفعان»، «توسعه اخلاقی»، «سازگاری با تحولات»، «رهبری آموزشی» و «مدیریت راهبردی» است که چارچوبی جامع و چندوجهی مشتمل بر ۸ بُعد اصلی (مضمون فراگیر) را ارائه می‌دهد. شرح تفصیلی این ابعاد و مؤلفه‌های سازنده آنها به شرح زیر است:

۱. **توسعه فردی و خودراهبری:** این بُعد به عنوان هسته مرکزی بالندگی، بر ارتقای ظرفیت‌های درونی و مهارت‌های فردی مدیر تأکید دارد و شامل دو مؤلفه «خودآموزی مستمر» و «تفکر تأملی و خودارزیابی» است. در این ساحت، مدیر بالنده توانایی شناسایی دقیق نیازهای آموزشی خود و طراحی مسیر یادگیری شخصی^۱ را داراست و با اشتیاق به مطالعه مستمر دستاوردهای نوین مدیریت آموزشی و روان‌شناسی کودک

1 . Personal Development Plan (PDP)

می‌پردازد. ارتقای سواد اطلاعاتی، حضور داوطلبانه در شبکه‌های حرفه‌ای کلان‌شهرها، و توانمندی در بازاریابی انتقادی (عمل تأملی) نسبت به تصمیمات روزمره از ویژگی‌های بارز این بُعد است. افزون بر این، ظرفیت دریافت بازخورد سازنده بدون سوگیری، تاب‌آوری روانی در برابر تنش‌ها و مستندسازی تجربیات زیسته برای تبدیل دانش ضمنی به صریح، نشانگر تکامل فردی مدیر در این الگو می‌باشد.

۲. یادگیری سازمانی: این بُعد نشان‌دهنده توانمندی مدیر در تبدیل مدرسه به یک سازمان یادگیرنده است و از طریق دو مؤلفه «تسهیم و مدیریت دانش» و «پژوهش محوری و اقدام‌پژوهی» محقق می‌شود. مدیر در این نقش، سازوکارهای تشویقی مؤثری برای تبادل تجربیات موفق میان معلمان طراحی کرده و با ایجاد یک فضای امن روانی، زمینه را برای طرح اشتباهات به عنوان فرصت‌های یادگیری فراهم می‌آورد. نهادهای سازی فرهنگ کار تیمی، شبکه‌سازی بین‌مدرسه‌ای در سطح منطقه، و حمایت از طرح‌های نوآورانه (ایجاد آزمایشگاه نوآوری آموزشی) از اقدامات کلیدی اوست. همچنین، تسلط مدیر بر روش‌های اقدام‌پژوهی برای حل مسائل بومی مدرسه، هدایت پروژه‌های درس‌پژوهی و مهارت تبدیل چالش‌های روزمره به سؤالات پژوهشی مبتنی بر داده‌ها، تجلی بارز بالندگی در این ساحت است.

۳. مدیریت منابع انسانی: این بُعد بر نقش پرورش‌دهنده و حمایت‌گر مدیر در قبال کادر مدرسه تمرکز دارد و دربرگیرنده مؤلفه‌های «توانمندسازی روانی و شغلی» و «توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی» است. بالندگی در این عرصه به معنای مهارت شناخت استعدادها، بالقوه همکاران، تفویض اختیار مبتنی بر شایستگی، و توانایی طراحی سیستم‌های انگیزشی غیرمالی متناسب با نیازهای معلمان مقطع ابتدایی است. برگزاری کارگاه‌های مدیریت استرس، ایفای نقش مربی‌گری^۱ برای معلمان تازه‌کار، و تلاش برای ایجاد تعادل بین کار و زندگی کارکنان از شاخص‌های این بُعد به شمار می‌رود. علاوه بر این، مدیریت سازنده تعارضات بین‌فردی، شناسایی نیروهای مستعد جهت جانشین‌پروری و ارزیابی عملکرد کارکنان با رویکردی رشد‌دهنده (و نه میج‌گیرانه)، نشان‌دهنده بلوغ حرفه‌ای مدیر در مدیریت سرمایه‌های انسانی است.

۴. تعامل با ذی‌نفعان: با توجه به پیچیدگی‌های بافت شهری، این بُعد بر مدیریت روابط بیرونی مدرسه تأکید داشته و شامل «مدیریت مشارکت اولیا» و «شبکه‌سازی با نهادهای جامعه محلی» است. مدیر بالنده در شهر تهران، مهارت بالایی در مدیریت روان‌شناختی انتظارات متنوع و گاه متناقض والدین دارد و قادر است انجمن اولیا و مربیان را از یک نهاد صرفاً مالی به بازویی مشورتی و تخصصی ارتقا دهد. طراحی کانال‌های ارتباطی شفاف و دوسویه، و برگزاری جلسات آموزش خانواده با محوریت چالش‌های تربیت کودک در کلان‌شهرها از مأموریت‌های اوست. در سطح محلی نیز، توانایی رایزنی با نهادهایی چون «سرای محلات»، شهرداری‌ها، مراکز بهداشتی و انتظامی، و همچنین جذب مشارکت خیرین و بنگاه‌های اقتصادی برای ایفای مسئولیت اجتماعی، پویایی مدیر را در پیوند زدن مدرسه با جامعه محلی نشان می‌دهد.

۵. توسعه اخلاقی: این بُعد نمایانگر قطب‌نمای ارزشی مدرسه است و مؤلفه‌های «رهبری مبتنی بر ارزش‌ها» و «عدالت‌محوری و فراگیری» را در بر می‌گیرد. مدیر در این الگو، به عنوان یک الگوی عملی در تعهد کاری، صداقت و وقت‌شناسی عمل کرده و اقلیم سازمانی مدرسه را سرشار از اعتماد، احترام و شفقت می‌سازد. مهارت تصمیم‌گیری در دوراهی‌های اخلاقی با محوریت «منافع عالیه کودک» و پایبندی سفت و سخت به حریم خصوصی دانش‌آموزان و همکاران، از نشانگرهای این بُعد است. در حوزه عدالت، مدیر بالنده توانایی شناسایی و حمایت نامحسوس از دانش‌آموزان در معرض آسیب‌های اجتماعی شهری را داشته و تنوع فرهنگی و اقتصادی دانش‌آموزان را به گونه‌ای مدیریت می‌کند که از هرگونه تبعیض جلوگیری شود؛ توزیع عادلانه فرصت‌ها میان کارکنان و بسترسازی برای آموزش تلفیقی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز در همین راستا ارزیابی می‌گردد.

۶. **سازگاری با تحولات:** این بُعد به توانمندی مدیر در مواجهه با محیط متغیر و غیرقابل پیش‌بینی کلان‌شهر می‌پردازد و شامل دو مؤلفه «تاب‌آوری و مدیریت بحران» و «رهبری تحول دیجیتال» است. در شرایطی مانند آلودگی هوای تهران، مدیر بالنده مهارت طراحی سناریوهای آموزشی ترکیبی را داراست و می‌تواند در برابر بخشنامه‌های فوری یا بحران‌های پیش‌بینی‌نشده، تصمیماتی سریع و منعطف اتخاذ نماید. حفظ آرامش روانی سیستم در زمان تنش‌ها و توانایی آینده‌پژوهی خرد برای پیش‌بینی تغییرات جمعیتی محله، از ویژگی‌های این بُعد است. در حوزه فناوری نیز، تسلط بر پلتفرم‌های مدیریت یادگیری، بومی‌سازی ابزارهای هوش مصنوعی برای تسهیل امور، ارتقای زیرساخت‌های فناوری و ترویج سواد رسانه‌ای و ایمنی دیجیتال میان دانش‌آموزان و والدین، نشان‌دهنده همگامی مدیر با تحولات عصر حاضر است.

۷. **رهبری آموزشی:** این بُعد که قلب تپنده وظایف مدیر در مقطع ابتدایی است، از دو مؤلفه «راهبری پداژژیک» و «مدیریت برنامه درسی ابتدایی» تشکیل شده است. تمرکز این بُعد بر تسلط مدیر بر تکنیک‌های «نظارت بالینی» جهت ارائه بازخوردهای تخصصی به معلمان، ارزیابی طرح‌درس‌ها مبتنی بر یادگیری فعال، و تحلیل مستمر داده‌های پیشرفت تحصیلی برای پیشگیری از افت یادگیری است. از سوی دیگر، آگاهی عمیق مدیر از مبانی روان‌شناسی رشد کودک، او را قادر می‌سازد تا رویکرد «یادگیری بازی‌محور» را در مدرسه مستقر سازد. هدایت معلمان در اجرای دقیق ارزشیابی توصیفی-کیفی، غنی‌سازی برنامه درسی پنهان برای پرورش مهارت‌های نرم، و تلفیق هوشمندانه موضوعات محیط‌زیستی و شهروندی در فعالیت‌های فوق‌برنامه، بازتابی از رهبری اثربخش آموزشی در این الگو است.

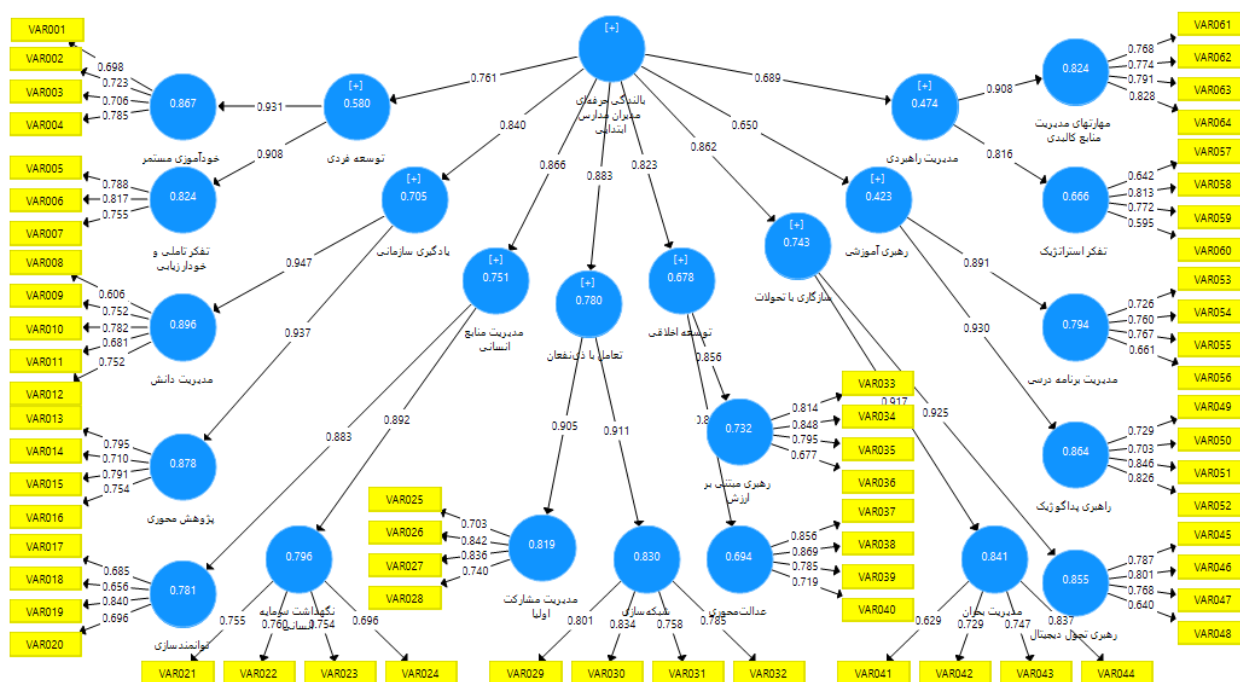
۸. **مدیریت راهبردی:** بُعد نهایی الگو، به نگاه کلان و سیستمی مدیر اختصاص دارد و شامل مؤلفه‌های «تفکر استراتژیک و برنامه‌ریزی» و «مهارت‌های مدیریت منابع کالبدی و مالی» است. مدیر در این ساحت، توانایی تدوین، اجرا و ارزیابی «برنامه عمل سالانه» هم‌راستا با اسناد بالادستی (مانند سند تحول بنیادین) را داشته و با تحلیل محیطی^۱، فرصت‌ها و تهدیدهای پیرامون مدرسه را شناسایی می‌کند. اولویت‌بندی اهداف در شرایط محدودیت منابع و ایجاد چشم‌انداز مشترک میان تمامی ارکان مدرسه از شایستگی‌های اوست. علاوه بر این، کسب مهارت در تنوع‌بخشی به منابع مالی مردمی و نهادی، توانمندی در طراحی و راهبری «مدرسه سبز» منطبق بر استانداردهای زیست‌محیطی، توسعه دانش ایمنی و بهداشت^۲ جهت استانداردسازی ارگونومیک فضای یادگیری کودکان، و تحلیل داده‌های فضایی محله برای مدیریت بهینه ظرفیت فیزیکی، تکامل‌بخش الگوی بالندگی حرفه‌ای وی محسوب می‌شود.

یافته‌های مرحله کمی پژوهش در راستای اعتبارسنجی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران، از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار SmartPls به دست آمد که خروجی آن در نمودارهای ۲ و ۳ نشان داده شده است.

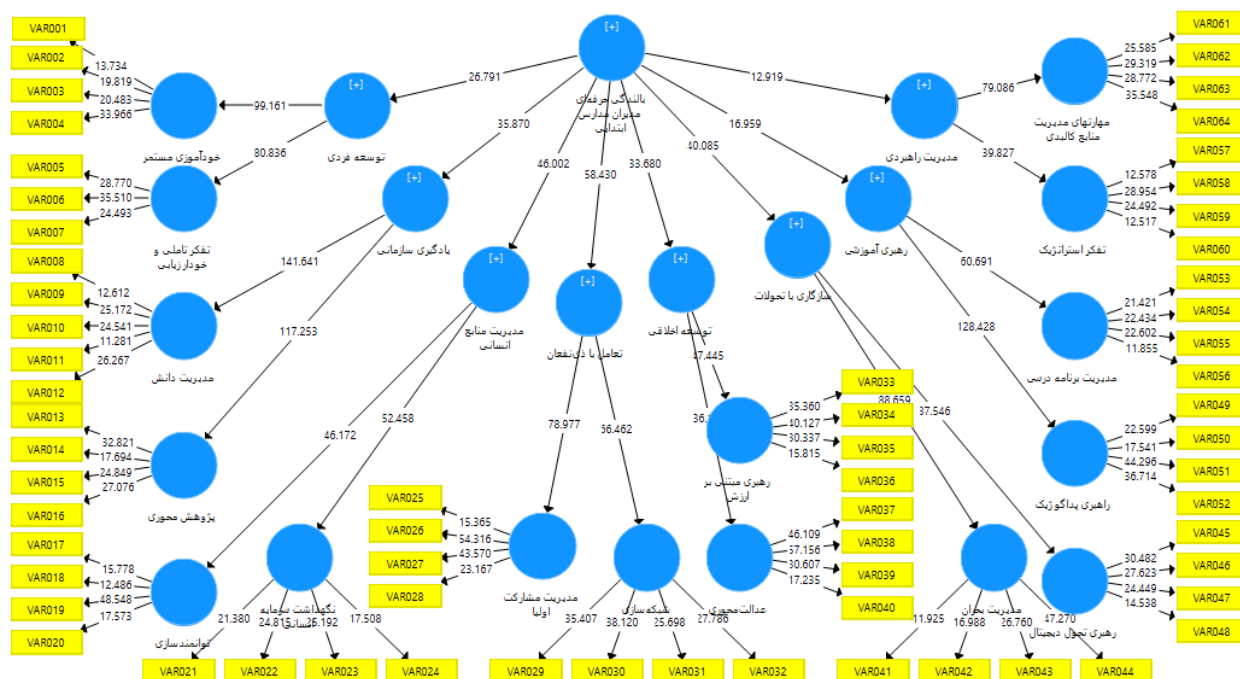
1 . SWOT

2 . Health, Safety, and Environment(HSE)

توسعه فردی و تحول سازمانی



شکل ۲. خروجی نرم افزار در حالت تخمین استاندارد



شکل ۳. خروجی نرم افزار در حالت ضرایب معناداری

بررسی خروجی نرم افزار در حالت تخمین استاندارد و ضرایب معنی داری نشان داد که توسعه فردی با ضریب استاندارد ۰.۷۶۱ و عدد معناداری ۲۶.۷۹۱، یادگیری سازمانی با ضریب استاندارد ۰.۸۴۰ و عدد معناداری ۳۵۸۷۰، مدیریت منابع انسانی با ضریب استاندارد ۰.۸۶۶ و عدد معناداری ۴۶.۰۰۲، تعامل با ذی نفعان با ضریب استاندارد ۰.۸۸۳ و عدد معناداری ۵۸.۴۳۰، توسعه اخلاقی با ضریب استاندارد ۰.۸۲۳ و عدد معناداری ۳۳.۶۸۰، سازگاری با تحولات با ضریب استاندارد ۰.۸۶۲ و عدد معناداری ۴۰۰.۰۸۵، رهبری آموزشی با ضریب استاندارد ۰.۶۵۰ و عدد معناداری ۱۶.۹۵۹، و مدیریت راهبردی با ضریب استاندارد ۰.۶۸۹ و عدد معناداری ۱۲.۹۱۹، تایید شدند و این ضرایب نشان می دهد که

مقوله‌های شناسایی شده همبستگی بالایی با بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی دارند و به‌خوبی توانسته‌اند تغییرات آن را تبیین نمایند. همچنین تمامی ضرایب بدست آمده معنادارند. زیرا مقدار آن‌ها از عدد ۱.۹۶ بزرگتر و از عدد ۱.۹۶- کوچکتر است. براساس نتایج این تحلیل، همه شاخص‌های به دست آمده نیز، تایید شدند. براساس نتایج این تحلیل، همه ۶۴ شاخص به دست آمده نیز، تایید شدند. در جدول ۲ شاخص‌ها و مقادیر مربوط به الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران نشان داده شده است. بررسی ضریب آلفای کرونباخ جهت سنجش پایایی و ارزیابی پایداری درونی (سازگاری درونی) نشان داد که مقادیر آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرها از مقدار ۰/۷ بیشتر بوده که بیان‌گر پایایی پرسشنامه است.

جدول ۲. شاخص‌ها و مقادیر الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران

متغیر	میانگین استخراجی (AVE)	واریانس	پایایی ترکیبی	ضریب تعیین (R^2)	آلفای کرونباخ	پایایی اشتراکی
توسعه فردی	۰/۵۲	۰/۷۰	۰/۵۸	۰/۸۲	۰/۵۲	۰/۵۲
یادگیری سازمانی	۰/۵۳	۰/۷۳	۰/۷۱	۰/۸۱	۰/۵۳	۰/۵۳
مدیریت منابع انسانی	۰/۵۵	۰/۸۴	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۵۵	۰/۵۵
تعامل با ذی‌نفعان	۰/۵۴	۰/۸۱	۰/۷۸	۰/۷۳	۰/۵۴	۰/۵۴
توسعه اخلاقی	۰/۵۱	۰/۷۴	۰/۶۸	۰/۷۴	۰/۵۱	۰/۵۱
سازگاری با تحولات	۰/۵۴	۰/۷۱	۰/۷۴	۰/۸۹	۰/۵۴	۰/۵۴
رهبری آموزشی	۰/۵۰	۰/۷۱	۰/۴۲	۰/۸۱	۰/۵۰	۰/۵۰
مدیریت راهبردی	۰/۵۲	۰/۷۱	۰/۶۷	۰/۷۷	۰/۵۲	۰/۵۲
میانگین	-	-	۰/۶۷	-	-	۰/۵۳
برآزش مدل (GOF)	۰/۵۹	$\sqrt{AveR^2 \times (Ave\ of\ communalities)}$				

بررسی شاخص پایایی ترکیبی^۱ مدل اندازه‌گیری نشان داد مقادیر هر سازه بالای ۰/۷ است که نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل اندازه‌گیری دارد. همچنین بررسی معیار پایایی اشتراکی^۲ نیز نشان داد که مقادیر به دست آمده برای هر سازه بیشتر از ۰/۵ بود که نشان دهنده قابلیت تعمیم‌پذیری مدل در یک نمونه دیگر از همان جامعه است. معیار ضریب تعیین (R^2) متغیرهای مکنون درون‌زای مدل محاسبه شد و نتایج با سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضریب تعیین ضعیف، متوسط و قوی مقایسه شد. با توجه به جدول ۲ متوسط مقادیر ضریب تعیین متغیرها برابر با ۰/۶۷ بود که بزرگتر از مقدار ۰/۳۳ بوده و موید برازش مناسب مدل است. برازش کلی مدل نیز از طریق معیار GOF بررسی شد. این معیار طبق فرمول زیر محاسبه می‌گردد:

$$\text{فرمول (۱)} \quad \sqrt{AveR^2 \times (Ave\ of\ communalities)}$$

میانگین 'Communalities' نشانه میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه بوده و $Ave\ R^2$ سازه‌های درون‌زای مدل است. با توجه به مقادیر جدول ۲ و سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۵ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF و حصول عدد ۰/۵۹، نشان از برازش بسیار مناسب نتایج تحقیق است. در نهایت، برای ارزیابی برازش کلی مدل^۳، از شاخص ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده^۴ استفاده گردید. این شاخص، میانگین تفاوت بین همبستگی‌های مشاهده‌شده در داده‌ها و همبستگی‌هایی که مدل پیش‌بینی می‌کند را اندازه‌گیری می‌کند

1. CR (Composit reliability)
2. Communality
3. Overall Model Fit
4. SRMR

و مقادیر کمتر آن نشان‌دهنده برازش بهتر است. بر اساس منابع علمی، مقدار کمتر از ۰.۰۸ به عنوان ملاک برازش مناسب در نظر گرفته می‌شود (هنسلر^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). مقدار به دست آمده برای این شاخص در پژوهش حاضر برابر ۰.۰۶۴ بود. از آنجایی که این مقدار از حد قابل قبول ۰.۰۸ کمتر است، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی پژوهش از برازش کلی بسیار خوبی با داده‌های جمع‌آوری شده برخوردار است و این یافته، اعتبار نتایج تحلیل ساختاری را بیش از پیش تأیید می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد تحلیل ترکیبی انجام شد. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس از سه بعد اصلی شامل عوامل سازمانی، عوامل فردی و عوامل محیطی تشکیل شده است. در بعد عوامل سازمانی، مؤلفه‌های ساختار سازمانی، جو سازمانی، استراتژی‌های سازمانی، به‌روزرسانی الگوهای تربیت مدیران، توسعه رهبری آموزشی، اصلاح ساختارهای بوروکراتیک، تقویت مهارت‌های رهبری، سیاست‌های آموزشی، توسعه مدیریت دانش، برنامه‌ریزی‌های تخصصی سازمانی، توسعه مسیر شغلی و استراتژی‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی شناسایی شدند. بعد عوامل فردی نیز شامل ویژگی‌های رفتاری و توسعه توانایی‌های فردی بود و در بعد عوامل محیطی، توسعه ارتباطات تیمی، حمایت‌های مالی، استفاده از فناوری‌های نوین و شبکه‌سازی قرار گرفتند. یافته‌های کمی نیز ساختار سه‌بعدی مدل را تأیید کرد؛ به‌گونه‌ای که شاخص KMO برابر با ۰.۸۵۷ و آزمون بارتلت معنادار بود ($\chi^2=6968.888$, $df=2533$, $p<0.001$) که کفایت داده‌ها برای تحلیل عاملی را نشان داد. افزون بر این، اعتبار همگرا و واگرای سازه‌ها مطلوب گزارش شد و مقدار ضریب تعیین مدل حدود ۰.۸۱۱ بود که نشان‌دهنده قدرت تبیین مناسب مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس است.

نخستین یافته اصلی پژوهش، نقش گسترده عوامل سازمانی در توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس بود. تنوع مؤلفه‌های این بعد نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیر مدرسه را نمی‌توان صرفاً مسئولیت خود فرد دانست، بلکه ساختار و سیاست‌های سازمانی آموزش و پرورش باید زمینه لازم را برای یادگیری، رشد و ارتقای مستمر مدیران فراهم کنند. ساختار سازمانی، جو حاکم بر سازمان، استراتژی‌های توسعه منابع انسانی و برنامه‌ریزی‌های تخصصی می‌توانند فرصت‌های یادگیری مدیران را تسهیل یا محدود کنند. این یافته با دیدگاه توسعه سرمایه انسانی همسو است؛ زیرا توسعه حرفه‌ای هنگامی پایدار خواهد بود که سازمان منابع انسانی را سرمایه‌ای راهبردی تلقی کرده و برای ارتقای مستمر دانش و شایستگی‌های آنان برنامه‌ریزی کند (Nwachukwu, 2024). همچنین، تحولات ناشی از محیط‌های کاری جدید نشان داده‌اند که سازمان‌ها برای پاسخ‌گویی به تغییرات باید نظام توسعه سرمایه انسانی خود را به‌صورت مستمر بازطراحی کنند (Sima et al., 2020). بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدیران در مدارس نیز نیازمند انتقال از برنامه‌های آموزشی مقطعی به یک نظام سازمانی منسجم و مستمر است.

یکی از مؤلفه‌های برجسته عوامل سازمانی در پژوهش حاضر، توسعه رهبری آموزشی و تقویت مهارت‌های رهبری بود. این یافته از آن جهت مهم است که نقش مدیر مدرسه در دهه‌های اخیر به‌طور فزاینده‌ای از مدیریت اداری به سمت هدایت یاددهی و یادگیری تغییر کرده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری آموزشی مدیران می‌تواند به‌طور معناداری توسعه حرفه‌ای معلمان را پیش‌بینی کند و مدیرانی که بر آموزش، یادگیری و حمایت از کارکنان تمرکز دارند، شرایط مساعدتری برای رشد حرفه‌ای مدرسه ایجاد می‌کنند (He et al., 2024). همچنین، شواهد گسترده نشان داده‌اند که مدیران از طریق رهبری آموزشی، شکل‌دهی فرهنگ مدرسه، حمایت از معلمان و سازمان‌دهی منابع، تأثیر

مهمی بر اثربخشی مدرسه دارند (Grissom et al., 2021). از این رو، شناسایی توسعه رهبری آموزشی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مدل حاضر را می‌توان ناشی از این واقعیت دانست که مدیران برای ایفای نقش مؤثر در بهبود مدرسه باید به طور مستمر ظرفیت‌های رهبری خود را ارتقا دهند.

نتیجه حاضر همچنین با یافته‌های Mthanti و Msiza همسو است که نقش مدیران را در توسعه حرفه‌ای کارکنان و پاسخ‌گویی به الزامات آموزش قرن بیست و یکم اساسی دانسته‌اند (Mthanti & Msiza, 2023). مدیر مدرسه زمانی می‌تواند نقش تسهیل‌کننده رشد حرفه‌ای معلمان را ایفا کند که خود از دانش و مهارت کافی برای هدایت فرایند یادگیری برخوردار باشد. بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدیر و توسعه حرفه‌ای معلم را نمی‌توان دو فرایند کاملاً مستقل در نظر گرفت؛ بلکه رشد حرفه‌ای مدیر می‌تواند ظرفیت او را برای ایجاد فرصت‌های یادگیری، بازخورد، حمایت، مشارکت و توسعه حرفه‌ای کارکنان افزایش دهد. این تبیین با نتایج Galdames-Calderón نیز هماهنگ است که نشان داد شیوه‌های رهبری توزیع‌شده مدیران می‌تواند از طریق مشارکت دادن معلمان در رهبری و تصمیم‌گیری، توسعه حرفه‌ای آنان را در خدمت بهبود مدرسه قرار دهند (Galdames-Calderón, 2023).

مؤلفه دیگری که در بعد سازمانی شناسایی شد، به‌روزرسانی الگوهای تربیت مدیران، توسعه مسیر شغلی و استراتژی‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی بود. این یافته نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای باید متناسب با مراحل مختلف تجربه و مسیر شغلی مدیران طراحی شود. همه مدیران نیازهای یکسانی ندارند و مدیر تازه‌کار، مدیر میانی و مدیر باتجربه ممکن است با مسائل و نیازهای متفاوتی مواجه باشند. Lazenby و همکاران نشان دادند که حتی مدیران باتجربه نیز پس از سال‌ها فعالیت مدیریتی به فرصت‌های هدفمند برای یادگیری و رشد حرفه‌ای نیاز دارند و تجربه به‌تنهایی جایگزین توسعه مستمر نمی‌شود (Lazenby et al., 2022). در مطالعات داخلی نیز طراحی مسیر توسعه شغلی منابع انسانی بر اهمیت ایجاد سازوکارهای نظام‌مند برای رشد حرفه‌ای، پیشرفت و کسب شایستگی‌های جدید تأکید کرده است (Asadi et al., 2022). بنابراین، یافته حاضر مؤید ضرورت طراحی توسعه حرفه‌ای به عنوان یک مسیر مستمر از ورود فرد به مدیریت تا مراحل بالاتر تجربه و مسئولیت است.

نتایج مربوط به برنامه‌ریزی تخصصی و ارزیابی برنامه‌های توسعه‌ای نیز با پژوهش Abdoli و همکاران همخوان است. آنان نشان دادند که اثربخشی دوره‌های آموزش مدیریت توسعه حرفه‌ای وابسته به کیفیت طراحی، تناسب با نیازهای حرفه‌ای و ارزیابی اثربخشی برنامه‌هاست (Abdoli et al., 2024). بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که صرف افزایش تعداد دوره‌های ضمن خدمت برای توسعه حرفه‌ای کافی نیست؛ بلکه لازم است محتوا، روش اجرا، نیازسنجی و پیامدهای دوره‌ها به صورت نظام‌مند بررسی شود. این نتیجه با مطالعه Hedavand و همکاران نیز همسو است که در بررسی توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد، تحلیل نیازهای حرفه‌ای و استفاده از روش‌های مناسب توسعه‌ای را از عناصر اساسی یک نظام کارآمد توسعه مدیریت دانستند (Hedavand et al., 2022). بنابراین، مؤلفه‌های سازمانی مدل حاضر بیش از آنکه بیانگر ضرورت «آموزش بیشتر» باشند، بر ضرورت «مدیریت نظام‌مند توسعه حرفه‌ای» تأکید دارند.

از دیگر نتایج مهم پژوهش، شناسایی سیاست‌های آموزشی، اصلاح ساختارهای بوروکراتیک و مدیریت دانش به عنوان عناصر سازمانی توسعه حرفه‌ای بود. ساختارهای بیش از حد متمرکز و بوروکراتیک ممکن است استقلال حرفه‌ای، نوآوری و فرصت یادگیری مدیران را محدود کنند. در مقابل، ایجاد ساختارهایی که امکان مشارکت، تصمیم‌گیری و استفاده از دانش حرفه‌ای را افزایش دهند می‌تواند رشد مدیران را تسهیل کند. Kilag و همکاران نشان دادند که توانمندسازی مدیران مدرسه می‌تواند با اثربخشی معلمان و مدرسه ارتباط داشته باشد (Kilag et al., 2022).

(2023). همچنین، پژوهش Kiral نشان می‌دهد که رفتارها و ساختارهای توانمندساز مدیران زمینه لازم برای توسعه حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کنند (Kiral, 2025). از منظر مدل حاضر نیز می‌توان گفت سازمان زمانی قادر به توسعه مدیران خود است که علاوه بر آموزش آنان، فضای لازم برای تجربه، اختیار، مشارکت و کاربرد آموخته‌ها را ایجاد کند.

دومین بعد اصلی مدل، عوامل فردی بود که شامل ویژگی‌های رفتاری و توسعه توانایی‌های فردی مدیران است. این یافته نشان می‌دهد که حتی در صورت وجود ساختارها و برنامه‌های سازمانی مطلوب، فرایند توسعه حرفه‌ای بدون آمادگی فردی مدیران کامل نخواهد شد. رشد حرفه‌ای مستلزم تمایل به یادگیری، انعطاف‌پذیری، پذیرش بازخورد، خودارزیابی، مسئولیت‌پذیری و تلاش برای ارتقای مستمر توانایی‌هاست. نتایج Akkaya نشان داد که خودکارآمدی توسعه حرفه‌ای با شرایط توانمندساز رهبری ارتباط دارد و باور افراد به توانایی خود برای رشد، عنصر مهمی در مشارکت آنان در توسعه حرفه‌ای محسوب می‌شود (Akkaya, 2023). اگرچه مطالعه مذکور بر معلمان متمرکز بوده است، منطق آن در مورد مدیران نیز قابل تبیین است؛ مدیرانی که خود را قادر به یادگیری و تغییر می‌دانند، احتمالاً فعالانه‌تر در فرایندهای توسعه‌ای مشارکت می‌کنند.

از سوی دیگر، یافته حاضر درباره اهمیت ویژگی‌های فردی با نتایج مطالعات مربوط به تاب‌آوری و توانمندسازی روان‌شناختی نیز سازگار است. Çevik و Doğan نشان دادند که رهبری توانمندساز با تاب‌آوری روان‌شناختی ارتباط دارد (Çevik & Doğan, 2025) و Berhanu نیز بر اهمیت توسعه احساس شایستگی، مشارکت و توانمندی روان‌شناختی در محیط مدرسه تأکید کرده است (Berhanu, 2025). توسعه حرفه‌ای مدیر مدرسه صرفاً به افزایش اطلاعات حرفه‌ای محدود نیست؛ بلکه مستلزم پرورش توان مقابله با فشار، مدیریت تغییر، تصمیم‌گیری در شرایط پیچیده و حفظ اثربخشی در موقعیت‌های دشوار است. در نتیجه، قرارگرفتن توانایی‌های فردی و ویژگی‌های رفتاری در مدل پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن است که رشد مدیریتی از تعامل میان شایستگی‌های حرفه‌ای و ظرفیت‌های شخصی شکل می‌گیرد.

همچنین، نتایج مربوط به عوامل فردی را می‌توان با یافته‌های پژوهش درباره شایستگی‌های مدیریتی در نظام آموزشی ایران تبیین کرد. Mohammadi و همکاران بر مجموعه‌ای از شایستگی‌های موردنیاز مدیران در نظام آموزش و پرورش تأکید کرده‌اند که نشان می‌دهد اثربخشی مدیریتی نیازمند ترکیبی از قابلیت‌های فردی، حرفه‌ای، ارتباطی و مدیریتی است (Mohammadi et al., 2020). Joudaki و همکاران نیز توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را فرایندی چندبعدی معرفی کرده‌اند که تنها با آموزش رسمی تحقق نمی‌یابد و نیازمند توجه به ویژگی‌ها و قابلیت‌های فردی مدیران است (Joudaki et al., 2019). بنابراین، توسعه حرفه‌ای زمانی اثربخش خواهد بود که برنامه‌ها بتوانند علاوه بر انتقال دانش، زمینه خودشناسی حرفه‌ای، ارتقای مهارت‌های فردی و اصلاح الگوهای رفتاری مدیران را فراهم کنند.

سومین بعد مدل پژوهش حاضر، عوامل محیطی شامل توسعه ارتباطات تیمی، حمایت‌های مالی، استفاده از فناوری‌های نوین و شبکه‌سازی بود. این یافته نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای در مرزهای مدرسه یا سازمان آموزش و پرورش محدود نمی‌شود و کیفیت تعامل مدیر با محیط حرفه‌ای و زیرساخت‌های پیرامونی نیز بر آن اثرگذار است. شبکه‌سازی امکان دسترسی مدیران به تجربه‌ها، ایده‌ها و دانش دیگر مدیران و متخصصان را افزایش می‌دهد. Ghamrawi و همکاران نشان دادند که جوامع مجازی عمل می‌توانند بستری مؤثر برای توسعه رهبری مدیران مدارس باشند و تبادل تجربه و یادگیری جمعی را تسهیل کنند (Ghamrawi et al., 2024). این یافته از مؤلفه شبکه‌سازی در مدل حاضر حمایت می‌کند و نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای می‌تواند از یک فرایند فردمحور به یک فرایند شبکه‌ای و مشارکتی تبدیل شود.

اهمیت ارتباطات تیمی همچنین با رویکردهای رهبری توزیع شده و توانمندساز هماهنگ است. مشارکت حرفه‌ای و همکاری می‌تواند یادگیری را از سطح فرد به سطح سازمان گسترش دهد (Galdames-Calderón, 2023). همچنین، Suriansyah و Bachri توسعه حرفه‌ای مستمر مبتنی بر توانمندسازی را وابسته به رهبری راهبردی و ایجاد فرصت برای مشارکت و رشد دانسته‌اند (Suriansyah & Bachri, 2025). از این منظر، ارتباطات تیمی موجب می‌شود مدیران مسائل حرفه‌ای خود را به شکل انفرادی حل نکنند، بلکه از ظرفیت خرد جمعی، تجربه همکاران و حمایت‌های حرفه‌ای استفاده کنند. چنین ساختاری به‌ویژه در مواجهه با مسائل پیچیده مدارس می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری و یادگیری مدیران را افزایش دهد.

شناسایی فناوری‌های نوین به‌عنوان یکی از عوامل محیطی مدل نیز با تحولات جدید مدیریت آموزشی کاملاً همسو است. Yuan و همکاران نشان داده‌اند که دیدگاه مدیران و سبک‌های رهبری آنان در موفقیت تحول دیجیتال مدارس اهمیت اساسی دارد (Yuan et al., 2026). همچنین، فناوری‌های جدید مانند مدل‌های زبانی بزرگ در حال ایجاد فرصت‌های تازه‌ای برای توسعه حرفه‌ای، طراحی آموزشی و یادگیری شخصی‌سازی شده هستند (Wang et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران آینده ناگزیر باید شامل شایستگی‌های دیجیتال، سواد فناوری، توان ارزیابی ابزارهای هوشمند و مهارت رهبری تحول دیجیتال باشد. نتایج Fiantini و Rifa'i نیز بر نقش راهبردهای رهبری در توسعه شایستگی‌های معلمان متناسب با نیازهای جدید تأکید دارد (Fiantini & Rifa'i, 2026) و پژوهش Erfiyana و همکاران اهمیت رهبری تحول‌آفرین در هدایت توسعه آموزشی و تغییر را نشان می‌دهد (Erfiyana et al., 2026).

مؤلفه حمایت‌های مالی نیز بیانگر این است که توسعه حرفه‌ای بدون زیرساخت و منابع کافی امکان تحقق کامل ندارد. برنامه‌های آموزشی، فناوری، فرصت‌های شبکه‌سازی و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری همگی مستلزم تخصیص منابع‌اند. تفاوت میان نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته و درحال توسعه نیز تا حدی با نحوه تأمین و توزیع منابع، توسعه منابع انسانی و زیرساخت‌های یادگیری ارتباط دارد (Safari et al., 2025). بنابراین، محدودبودن بودجه توسعه حرفه‌ای ممکن است سبب شود برنامه‌های توسعه مدیریتی به دوره‌های محدود و کم‌اثر تقلیل یابند. این یافته همچنین با تأکید Nwachukwu بر سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی برای ارتقای کیفیت نظام آموزشی همسو است (Nwachukwu, 2024).

در مجموع، ساختار سه‌بعدی مدل حاضر نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران حاصل تعامل میان فرد، سازمان و محیط است و هیچ‌یک از این سطوح به‌تنهایی نمی‌تواند فرایند رشد حرفه‌ای را توضیح دهد. این برداشت با پژوهش‌های جدید درباره رهبری مدرسه همخوان است که توسعه مدیر را پدیده‌ای وابسته به قابلیت‌های فردی، فرهنگ و ساختار سازمانی، روابط حرفه‌ای و الزامات محیطی معرفی می‌کنند. رهبری چشم‌اندازمحور و مبتنی بر فرهنگ اخلاقی نیز نشان می‌دهد کیفیت مدیریت مدرسه به ترکیب شایستگی‌های فردی و بسترهای سازمانی وابسته است (Latif et al., 2026). در ایران نیز شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های توسعه مستمر حرفه‌ای و اخلاقی مدیران مدارس، ضرورت نگاه فرایندی و مستمر به رشد مدیران را مورد تأکید قرار داده است (Ebrahimi et al., 2025). از سوی دیگر، پیوند رهبری توانمندساز با مالکیت روان‌شناختی، درگیری شغلی و بهزیستی کارکنان نشان می‌دهد پیامدهای توسعه مدیر فراتر از خود مدیر است و می‌تواند محیط کاری کل مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد (Okçu et al., 2025; Töre & Uzun, 2024).

در نهایت، مقدار ضریب تعیین حدود ۰.۸۱۱ در مدل پژوهش نشان می‌دهد که مجموعه عوامل شناسایی شده از ظرفیت تبیینی قابل توجهی در توضیح توسعه حرفه‌ای مدیران برخوردار است. همچنین، تأیید روایی همگرا و واگرا نشان داد سه بعد سازمانی، فردی و محیطی اگرچه با

یکدیگر مرتبطاند، اما از نظر مفهومی سازه‌هایی متمایز را نمایندگی می‌کنند. این نتیجه از نگاه چندسطحی به توسعه حرفه‌ای حمایت می‌کند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که سیاست‌های ارتقای مدیران مدارس زمانی بیشترین اثربخشی را خواهند داشت که به‌طور همزمان اصلاح بسترهای سازمانی، تقویت توانایی‌های فردی، فراهم‌سازی منابع محیطی، استفاده از فناوری و گسترش شبکه‌های حرفه‌ای را دنبال کنند. مدل پژوهش حاضر از این منظر می‌تواند چارچوبی بومی برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس شهرستان بندرعباس و مبنایی برای طراحی سیاست‌های توسعه منابع انسانی در نظام آموزشی فراهم سازد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه در محدوده جغرافیایی شهرستان بندرعباس انجام شد و شرایط فرهنگی، سازمانی، اقتصادی و آموزشی این منطقه می‌تواند بر ادراک مدیران و برنامه‌ریزان از توسعه حرفه‌ای تأثیر گذاشته باشد؛ بنابراین، تعمیم مستقیم نتایج به سایر مناطق کشور باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، بخش کیفی پژوهش مبتنی بر مصاحبه و بخش کمی مبتنی بر پاسخ‌های خودگزارشی بود و احتمال تأثیر ادراک شخصی، تمایل به ارائه پاسخ‌های اجتماعی مطلوب یا تفاوت در برداشت افراد از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای وجود دارد. سوم، ماهیت مقطعی بخش کمی امکان بررسی تغییرات توسعه حرفه‌ای مدیران در طول زمان را محدود می‌کند. همچنین، مدل پژوهش بر عوامل شناسایی‌شده در داده‌های موجود متمرکز بوده و ممکن است برخی متغیرهای زمینه‌ای، فرهنگی یا سیاستی دیگری که بر توسعه حرفه‌ای مدیران اثر می‌گذارند در آن انعکاس کامل نیافته باشند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را در استان‌ها، مناطق آموزشی و بافت‌های فرهنگی و اقتصادی متفاوت بررسی و اعتبارسنجی کنند تا میزان پایداری ساختار سه‌بعدی آن مشخص شود. انجام مطالعات طولی می‌تواند چگونگی تحول شایستگی‌ها و نیازهای حرفه‌ای مدیران در مراحل مختلف مسیر شغلی را روشن سازد. همچنین، پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهایی نظیر سابقه مدیریت، مقطع تحصیلی مدرسه، جنسیت، اندازه مدرسه، سطح برخورداری منطقه و نوع مدرسه در روابط میان ابعاد مدل بررسی شود. مطالعات آینده می‌توانند اثربخشی مداخلات مشخص مانند منتورینگ، کوچینگ مدیران، شبکه‌های حرفه‌ای، آموزش رهبری آموزشی و دوره‌های مبتنی بر فناوری را با طرح‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی ارزیابی کنند. افزون بر این، بررسی پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران بر عملکرد معلمان، جو مدرسه، کیفیت تدریس، رضایت شغلی و پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان می‌تواند دامنه تبیینی مدل را گسترش دهد.

پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش شهرستان بندرعباس نظام توسعه حرفه‌ای مدیران را به‌صورت یک فرایند مستمر و نه مجموعه‌ای از دوره‌های مقطعی طراحی کند و برای هر مرحله از مسیر شغلی مدیران بسته‌های توسعه‌ای متناسب در نظر گیرد. لازم است ساختارهای بوروکراتیک محدودکننده بازنگری شده و فرصت بیشتری برای مشارکت، استقلال حرفه‌ای، یادگیری و تجربه مدیریتی فراهم شود. برنامه‌های توسعه رهبری آموزشی، مدیریت دانش، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری باید در اولویت قرار گیرند و برای هر مدیر بر اساس نیازسنجی حرفه‌ای برنامه رشد فردی تدوین شود. همچنین، ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای میان مدیران مدارس، استفاده از مدیران باتجربه به‌عنوان منتور، توسعه اجتماعات یادگیری حضوری و مجازی، تقویت ارتباط با دانشگاه‌ها و مراکز علمی، اختصاص منابع مالی مشخص برای توسعه حرفه‌ای و فراهم‌کردن زیرساخت‌های فناوری پیشنهاد می‌شود. ارزیابی مستمر اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت و سنجش میزان انتقال آموخته‌ها به عملکرد واقعی مدیران نیز می‌تواند به بهبود مستمر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای کمک کند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational systems operate within increasingly complex, dynamic, and technology-intensive environments in which school principals are expected to perform responsibilities that extend far beyond conventional administrative management. Principals are now expected to function simultaneously as instructional leaders, human resource developers, organizational decision-makers, facilitators of professional learning, agents of innovation, and leaders of organizational and digital change. Evidence accumulated across educational systems indicates that school principals can influence school effectiveness, instructional quality, teachers' working conditions, and student outcomes through their leadership practices and organizational decisions (Grissom et al., 2021). Consequently, the professional development of school principals has become an essential component of educational improvement rather than a supplementary managerial activity. Professional development should be understood as a continuous process through which principals update their knowledge, leadership competencies, professional attitudes, and capacity to respond effectively to changing organizational and educational demands (Joudaki et al., 2019; Lazenby et al., 2022).

From a human-capital perspective, continuous investment in managerial competencies represents a fundamental mechanism for enhancing the capacity of educational systems. Human capital development contributes to organizational improvement by strengthening professional knowledge, skills, adaptability, and performance (Nwachukwu, 2024). This requirement has become even more pronounced in the context of Industry 4.0, digitalization, rapid technological change, and changing expectations regarding professional competencies (Sima et al., 2020). Accordingly, professional development programs for principals should not be confined to short-term in-service courses but should incorporate career development, organizational learning, professional networking, knowledge management, leadership development, and continuous competency enhancement. Iranian studies have similarly emphasized the importance of career-development models, managerial competencies, organizational requirements, and systematic identification of professional-development needs (Asadi et al., 2022; Hedavand et al., 2022; Mohammadi et al., 2020). Moreover, evaluating professional-development management programs demonstrates that development activities become effective when their content, implementation, evaluation, and alignment with actual managerial needs are systematically considered (Abdoli et al., 2024).

Leadership constitutes a particularly important component of principals' professional development. Instructional leadership enables principals to support teachers' learning, improve instructional processes, establish educational priorities, and develop school-level professional capacity (He et al., 2024). Similarly, principals play a critical role in preparing teachers and schools to address the

demands of twenty-first-century education (Mthanti & Msiza, 2023). Distributed and empowering approaches to leadership further demonstrate that professional growth is strengthened when school environments provide participation, professional autonomy, collaborative decision-making, and opportunities for continuous learning (Akkaya, 2023; Galdames-Calderón, 2023; Kilag et al., 2023). Empowering leadership has also been associated with professional development, psychological resilience, psychological ownership, work engagement, well-being, and reduced organizational exclusion among educational personnel (Berhanu, 2025; Çevik & Doğan, 2025; Kiral, 2025; Okçu et al., 2025; Töre & Uzun, 2024). These findings indicate that principals themselves require systematic professional preparation to develop the competencies necessary for empowering and developing other members of the school organization.

At the same time, professional development is increasingly shaped by environmental and technological conditions. Digital transformation requires principals to develop technological literacy, strategic leadership, readiness for organizational change, and the capacity to integrate technology into educational processes (Yuan et al., 2026). Emerging technologies, including large language models, are also introducing new opportunities for personalized professional learning and competency development (Wang et al., 2025). Leadership strategies are particularly important in developing competencies needed for inclusive and changing educational environments (Fiantini & Rifa'i, 2026), while transformational leadership can support innovation and educational development by creating vision, motivation, and organizational readiness for change (Erfiyana et al., 2026). Strategic leadership and empowerment-based continuous professional development similarly highlight the importance of integrating leadership, organizational support, and continuous learning (Suriansyah & Bachri, 2025). Virtual communities of practice further demonstrate the potential of professional networks for sharing experiences, collaborative problem-solving, and leadership development (Ghamrawi et al., 2024).

Professional development should therefore be conceptualized as a multidimensional process involving interactions among personal capabilities, organizational conditions, and the wider professional environment. Ethical and visionary leadership, continuous professional and ethical growth, adequate resources, and contextual adaptation are also required for sustainable school improvement (Ebrahimi et al., 2025; Latif et al., 2026). Differences between developed and developing educational systems additionally suggest that professional-development models must be sensitive to contextual variations in resources, educational structures, human-capital policies, and technological infrastructure (Safari et al., 2025). Accordingly, locally grounded models are required rather than the direct adoption of frameworks developed under different organizational conditions. Based on these considerations, the present study aimed to design and validate a professional development process model for school principals in Bandar Abbas using an exploratory mixed-methods approach.

Methods and Materials

The study was applied in purpose and employed an exploratory mixed-methods design consisting of sequential qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, participants included university faculty members specializing in educational management at Hormozgan University and Islamic Azad University in Bandar Abbas, together with experienced school principals from the Bandar Abbas educational system. Participants were selected purposively based on relevant academic expertise and professional experience. Semi-structured interviews were conducted until theoretical saturation was achieved after 16 interviews. The interview data were transcribed,

systematically coded, and analyzed to identify organizing and overarching themes related to the professional development of school principals.

The quantitative phase employed a descriptive survey design. The statistical population consisted of 647 educational planners and principals working in primary, lower-secondary, and upper-secondary schools in Bandar Abbas during the 2024–2025 academic year. Based on the Morgan sampling table, a sample size of 240 participants was initially estimated. Approximately 300 questionnaires were distributed to compensate for incomplete responses, of which 237 complete and usable questionnaires were ultimately analyzed. Participants were selected using stratified random sampling.

A researcher-made questionnaire derived from the qualitative findings was used for quantitative data collection. The instrument consisted of 171 items organized under three principal dimensions and was scored on a five-point Likert scale. Item-total correlations and reliability coefficients were examined, and the measurement structure was evaluated through factor-analytic procedures. Data analyses were conducted using SPSS and SmartPLS. Sampling adequacy, construct validity, discriminant validity, coefficient of determination, and structural model fit were examined to assess the empirical adequacy of the proposed professional-development framework.

Findings

The qualitative analysis identified three overarching dimensions of school principals' professional development: organizational factors, individual factors, and environmental factors. Organizational factors represented the most extensive dimension and comprised 12 components: organizational structure, organizational climate, organizational strategies, updating principal-training models, instructional leadership development, reform of bureaucratic structures, strengthening leadership skills, educational policies, knowledge-management development, specialized organizational planning, career-path development, and human-resource improvement and development strategies. The individual dimension consisted of two principal components: behavioral characteristics and development of individual capabilities. These components reflected the importance of personal and professional competencies, familiarity with occupational responsibilities, professional qualifications, knowledge of regulations, behavioral readiness, and continuous enhancement of individual managerial capacities.

The environmental dimension consisted of four components: development of team communication, financial support, utilization of emerging technologies, and networking. Specific indicators included cooperation and participation, development of professional communication, adequate educational budgets and facilities, technological infrastructure, media literacy, internal and external networking within the education system, and scientific interaction with successful academic and professional communities. Overall, the qualitative phase generated 18 organizing components across the three overarching dimensions.

The quantitative analyses supported the adequacy of the proposed measurement and structural framework. Item-total correlations exceeded 0.30, and item reliability values were above the acceptable threshold of 0.50, indicating satisfactory performance of the questionnaire items. Discriminant validity assessment also indicated that the dimensions represented related but empirically distinct constructs.

The Kaiser–Meyer–Olkin measure of sampling adequacy was 0.857, demonstrating that the correlation structure was appropriate for factor analysis. Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 6968.888$, $df = 2533$, $p < 0.001$), further confirming the suitability of the data for factor-analytic procedures.

The structural model demonstrated substantial explanatory capacity. The coefficient of determination for the professional-development framework was $R^2 = 0.811$, indicating that the components incorporated into the model accounted for a substantial proportion of variance in the professional-development construct. Model-fit indices were also generally satisfactory: the chi-square-to-degrees-of-freedom ratio was 1.62, RMSEA was 0.06, RMR was 0.023, NFI was 0.91, NNFI was 0.95, CFI was 0.96, IFI was 0.96, RFI was 0.88, GFI was 0.96, and AGFI was 0.93. Collectively, these indices supported an acceptable-to-good fit of the proposed model and confirmed the empirical appropriateness of conceptualizing principals' professional development through organizational, individual, and environmental dimensions.

Discussion and Conclusion

The results indicate that professional development among school principals is a multidimensional and systemic process that cannot be effectively explained through training activities alone. The identification of organizational, individual, and environmental factors demonstrates that principals' professional growth emerges from the interaction between their personal capabilities, the organizational structures in which they work, and the external resources and professional networks available to them.

The prominence and diversity of organizational components suggest that the education system has a central responsibility for creating the conditions required for sustainable professional growth. Organizational structures, supportive climates, educational policies, leadership-development programs, knowledge-management mechanisms, specialized planning, career pathways, and human-resource development strategies collectively determine whether professional learning can become embedded in managerial practice. In particular, the identification of instructional leadership and leadership-skills development indicates that contemporary principals require competencies beyond administrative coordination. They must be prepared to guide teaching and learning, lead organizational change, develop personnel, manage knowledge, and create collaborative learning environments.

Individual factors complement these organizational conditions. Professional-development opportunities can only generate meaningful change when principals demonstrate behavioral readiness, motivation for growth, professional responsibility, and willingness to enhance their capabilities. Thus, effective professional development requires attention to both structural opportunities and the personal agency of principals. Programs should consequently move beyond standardized training packages and incorporate individualized development pathways based on professional needs, existing competencies, career stage, and managerial responsibilities.

Environmental factors further extend professional development beyond organizational boundaries. Team communication and networking provide opportunities for shared learning and access to collective professional experience. Financial support determines whether development initiatives can be implemented with adequate quality and continuity, while technology creates new possibilities for access to resources, communication, training, and professional collaboration. These findings indicate that principals should be connected to broader professional learning ecosystems rather than developing in isolation within individual schools.

The strong explanatory power and satisfactory fit of the final model support the integration of these three dimensions into a unified framework. The findings therefore suggest that the professional development of school principals in Bandar Abbas should be organized as a continuous process involving organizational reform, leadership and competency development, individual capacity building, technological support, adequate resource allocation, collaborative communication, and

professional networking. Rather than relying predominantly on episodic in-service courses, educational authorities should establish structured professional-development pathways that accompany principals throughout their managerial careers. Overall, the proposed model provides a context-sensitive framework for understanding and improving the professional development of school principals and can serve as a basis for managerial training, human-resource development, educational policy planning, and evaluation of professional-development initiatives within the Bandar Abbas educational system.

References

- Abdoli, M., Yazdkhasti, A., Aghahosseini, T., & Ramezani, H. (2024). Designing a Model for Evaluating the Effectiveness of Professional Development Management Training Courses at Farhangian University. *Quarterly Journal of Applied Educational Leadership*, 5(Special Issue: Leadership in Higher Education), 94-112.
- Akkaya, B. (2023). School principals' empowering leadership behaviors the effect of teachers on their professional development self-efficacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 16-58. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.659>
- Asadi, M., Khorshidi, A., Barzegar, N., Faghieh Aram, B., & Doshmanziari, E. (2022). A Model of Human Resource Career Development in Upper Secondary Education in Markazi Province.
- Berhanu, K. Z. (2025). Strategies principals used to develop teachers' psychological empowerment in primary schools, Ethiopia: qualitative study. *Current Psychology*, 44(2), 864-881. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07566-9>
- Çevik, M. S., & Doğan, E. (2025). Is there a significant relationship between the empowering leadership behaviors of school principals and the psychological resilience of teachers? Understanding the moderating effects of gender and length of time spent with the school principal. *BMC psychology*, 13(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02330-3>
- Ebrahimi, H., Yazdkhasti, A., & Sadeghi Arani, Z. (2025). Identifying and Ranking the Components of Continuous Professional and Ethical Development of School Principals Based on the Fundamental Transformation Document. *Research in Islamic Education Issues*, 1(1), 3-26.
- Erfiyana, E., Kartika, I., & Arifudin, O. (2026). Transformational Leadership of School Principals in Developing Islamic Education in Elementary Madrasahs. *International Journal Of Science Education and Technology Management (IJSETM)*, 5(1), 32-44.
- Fiantini, I., & Rifa'i, M. (2026). School Principals' Leadership Strategies in Enhancing Inclusive Teachers' Competencies to Optimize Child Development. *Journal of Educational Management Research*, 5(1), 639-654. <https://doi.org/10.61987/jemr.v5i1.1734>
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals' practices to promote teachers' professional development for school improvement. *Education Sciences*, 13(7), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2024). Leadership development in virtual communities of practice: The case of school principals from the GCC Region. *Education and Information Technologies*, 29(17), 23897-23916. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12784-y>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*.
- He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>
- Hedavand, S., Zamani Moghadam, A., & Taghipour Zahir, A. (2022). Analysis of Needs and Methods for Enhancing the Professional Development of Senior Managers in Iran's Telecommunications Industry. *Management Improvement and Transformation Studies*, 31(106), 41-64. <https://sid.ir/paper/1054244/fa>
- Joudaki, A., Mohammadkhani, K., & Mohammaddavoudi, A. (2019). Presenting a Conceptual Model of Professional Development for Secondary School Principals: A Grounded Theory. *School Management*, 7(2), 251-272. <https://doi.org/10.34785/J010.2019.025>
- Kilag, O. K., Tokong, C., Enriquez, B., Deiparine, J., Purisima, R., & Zamora, M. (2023). School leaders: The extent of management empowerment and its impact on teacher and school effectiveness. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 1(1), 127-140.
- Kiral, B. (2025). Teacher Empowerment as a Structure Supporting Teachers' Development: Principals' Practices and Ideal Empowerment. *Sage Open*, 15(2), 21582440251339309. <https://doi.org/10.1177/21582440251339309>

- Latif, M. B. R. A., Sunandar, A., & Juharyanto, J. (2026). Principals' Role of Visionary Leadership Based on Ethical Culture in Improving School Quality: A Systematic Literature Review. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 7(1), 134-142. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v7i1.1200>
- Lazenby, S., McCulla, N., & Marks, W. (2022). The further professional development of experienced principals. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 533-547. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716999>
- Mohammadi, A., Zolfaghari Zafarani, R., Tourani, H., & Navid-Adham, M. (2020). Exploring the Competency Criteria of Ministry of Education Headquarters Managers in Alignment with the Governance and Management Subsystem: A Qualitative Study. *Scientific Quarterly of Human Resource Education and Development*, 7(24), 107-135.
- Mthanti, B. J., & Msiza, P. (2023). The roles of the school principals in the professional development of teachers for 21st century Education. *Cogent Education*, 10(2), 2267934. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2267934>
- Nwachukwu, G. O. (2024). Human capital development: A driver for educational improvement in Nigeria. *British Journal of Education*, 12(6), 30-39. <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol12n63039>
- Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: the mediating role of organizational ostracism. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(2), 777-791. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00895-6>
- Safari, H., Moradi, K., & Amirianzadeh, M. (2025). Comparison of Educational Systems in Developed and Developing Countries. *Quarterly Journal of Strategic Research in Education*, 5(37), 1-10.
- Sima, V., Gheorghe, I. G., Subić, J., & Nancu, D. (2020). Influences of the industry 4.0 revolution on the human capital development and consumer behavior: A systematic review. *Sustainability*, 12(10), 4035. <https://doi.org/10.3390/su12104035>
- Suriansyah, A., & Bachri, A. A. (2025). Empowerment-Based Continuous Professional Development (E-CPD): The Role of Strategic Leadership in Advancing Teacher Professionalism. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 2788-2799. <https://doi.org/10.64753/jcasc.v10i3.2834>
- Töre, E., & Uzun, B. (2024). The Effect of Empowering Leadership Characteristics of School Principals According to Teachers' Perceptions on Teachers' Psychological Ownership and Work Engagement. *Participatory educational research*, 11(3), 165-183. <https://doi.org/10.17275/per.24.40.11.3>
- Wang, X., Niu, J., Fang, B., Han, G., & He, J. (2025). Empowering teachers' professional development with LLMs: An empirical study of developing teachers' competency for instructional design in blended learning. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105091. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105091>
- Yuan, P., Chen, X., & Song, H. (2026). School Principals' Perspectives and Leadership Styles for Digital Transformation: A Q-Methodology Study. *Behavioral Sciences*, 16(2), 165. <https://doi.org/10.3390/bs16020165>