

Identify the dimensions of the education of school managers and provide the desired model : a mixed

Abbas Tarhani*¹, Hossein Abbasian²

Received: 14/10/2020

Accepted: 18/09/2021

صفحات: ۵۳۹-۵۷۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۷/۲۳

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۲۷

Abstract

purpose of this study was to identify the dimensions of school principals' training by using a mixed approach and presenting a desirable model. The methodology of the study is mixed in nature (qualitative and quantitative) in terms of purpose and applied in terms of purpose. Twenty people were selected through purposive sampling and statistical population in quantitative section 5404 managers Education and training schools were Lorestan province. Based on Cochran sampling formula, 360 people were randomly selected from each region of education. The data were collected through qualitative semi-structured interviews and a quantitative researcher-made questionnaire. Its validity was obtained through exploratory factor analysis and its reliability was 0.795 for the whole questionnaire. Qualitative data analysis was performed using Strauss and Corbin method and quantitative data analysis was performed using AMOS software. Results showed that 5 out of 17 identified categories were removed from the model and the final model with 12 categories was estimated and approved. Introduction Today, all experts confirm the attention to human resources as the main pillar of organizations. In order to achieve increasing development, it is very important to pay attention to the training of human resources, especially managers of an organization in its efficiency and effectiveness. On the other hand, explicit response to current threats and opportunities, Accordingly, the need of organizations for qualified managers has become more apparent. Therefore, research on training managers in their efficiency and effectiveness is essential (MirHoseini et al, 2015). Among other managements, educational management has a special place. If the education of any society is at the top of all the issues of the society, the educational management with the same logic has an important place in the improvement and development of the society. If the educational managers of a society have sufficient knowledge and skills, without a doubt, the educational system will

1. Ph.D. Faculty member of Islamic Azad University, Khorramabad Branch, Koohdasht Center, Lorestan, Iran (Responsible author) Email: Abas2642@gmail.com

2. Assistant Professor Kharazmi University of Tehran a_abbasianedu@yahoo.com

also benefit from high effectiveness, efficiency and credibility (Mirkamali, 2006). Educational administrators are those who are involved in educational decisions and their behavior and actions directly affect the flow of education. For this reason, especially the heads of education, assistants and educational experts, school principals, educational guides, educators and teachers are considered as educational directors and we consider the holding of these positions to be subject to certain conditions. In addition to knowledge and information in the field of education and psychology and mastery of scientific methods and skills, educational administrators must have sufficient educational background to be able to properly understand the main mission and issues and problems of their work (Alagheband, 2011). School management in today's world is not just about managing, organizing, supervising and guiding and ordering the school (Murray, 2015), but today school administrators must meet the growing needs of students (Sugrue, 2015). The practice of training educational administrators has been common in most educational systems for many years, but it is often seen that this measure is the goal itself, not to improve the quality of educational conditions. Therefore, it is worth mentioning that as long as the management of education and its importance in society is not a necessity and the duties of educational managers are not properly defined and qualified people suitable for the work of the educational system are not employed, the implementation of any program to train managers will not be expected. Had (Alagheband, 2014). In response to the question: "What dimensions were identified for the training of school principals?" Dimensions identified in this study include 12 components as follows: in the dimension of curriculum objectives, including components 1- program development, 2 - formulation of goals, in the dimension of teaching-learning strategies, components 3- teaching of learning strategies; 4- Organizing learning strategies; 5- Applying teaching models, in the content dimension of the component program. 6- Organizing the content according to competencies. 7- Paying attention to the needs of the individual and society, in the component of managerial skills. - Axis justice and 10- Expertise and expertise and in the evaluation dimension of indicators 11- Specifying evaluation criteria, 12- Execution of evaluation was approved. The research method was combined or integrated in terms of the nature of the data and applied and developmental in terms of purpose. To collect the components from the qualitative method and finally after the initial approval of the components and in the study of the relationship between structures in a quantitative part of factor analysis Confirmation was used. The statistical population of this research in the qualitative section were experts in this field (experts, university professors and school principals). The choice of this community was due to the involvement of these groups in training school principals. Therefore, the research participants in the qualitative section

consisted of managers with 10 years or more of service experience and university professors with master's and doctoral degrees, the end of sampling was determined using the theoretical saturation technique. In the section related to the size of the statistical population in the quantitative section (after designing the questionnaire), all principals of education and training schools in Lorestan province had 5404 principals. were chosen. In the qualitative part it was a semi-structured interview that in order to achieve the accuracy and validity of the study through the method of re-examination (re-test), the criteria of validity and reliability were used and in the quantitative part through a researcher-made questionnaire. Method of analyzing information in the qualitative section Qualitative data analysis was performed in four main stages: open coding, axial coding, selective coding, and code organization. In this section, data were collected and analyzed by qualitative content analysis by conducting semi-structured interviews. During the open and axial coding phase, the data were carefully analyzed, the main categories and their subcategories were identified, the dimensions and features were determined and the pattern was examined. The main unit of analysis was the open and pivotal coding of concepts. When carefully analyzing the data, the concepts were created by the researcher titling, directly from the transcripts of the participants' interviews (live codes) or according to their common uses. Implemented copies of the interviews were reviewed regularly to find the main categories, categories, features, and dimensions of these categories. Strauss and Corbin (2006) have defined the above terms as follows: Concepts: "Theoretical building blocks or separate mental labels to phenomena"; Categories: "Classification of constructive concepts of the phenomenon at a higher level"; Subcategories: "Concepts related to a category with more descriptions and specifications"; Attributes: "Attributes that relate to each category and provide more definition and description of its dimensions" and Dimensions: "Indicate the location of attributes along a continuous spectrum". According to the guidance provided by Strauss and Corbin (2006) on open and centralized coding, it should be said that first by separating the text of the interview into the elements with the message inside the lines or paragraphs, an attempt was made to extract open codes and then the concepts. They were divided into larger categories. After this stage, an attempt was made to classify the categories into larger conceptual categories. In the second stage, which is the central coding, the main category was determined, and finally, in the selective coding stage, the relationships between the obvious categories and the paradigm model of the data theory were provided. At this stage, 234 concepts in open coding were obtained, which were classified into 27 categories, and these categories were placed in 9 general categories.

Keywords: School Principals, Strauss & Corbin Method, Principal Training

شناسایی ابعاد پرورش مدیران و ارائه مدل مطلوب: یک مطالعه آمیخته

عباس طرهانی*^۱، مسین عباسیان^۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد پرورش مدیران مدارس با استفاده از رویکرد آمیخته و ارائه مدل مطلوب اجرا شد. روش پژوهش به لحاظ ماهیت داده از نوع آمیخته (کیفی و کمی) و به لحاظ هدف از نوع کاربردی و توسعه‌ای بود. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی را اساتید و متخصصان مدیریت آموزشی پس از اشباع نظری به تعداد ۲۰ نفر تشکیل داد که به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و جامعه آماری بخش کمی ۵۴۰۴ نفر از مدیران مدارس آموزش و پرورش استان لرستان بودند که بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۳۶۰ نفر به صورت تصادفی خوشه‌ای از هر ناحیه آموزش و پرورش انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات در بخش کیفی به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته بود که روایی آن با روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و پایایی آن از طریق روش بازآزمون برای کل پرسشنامه ۰/۷۹۵ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش اشتراک و کوربین و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام شد. نتایج نشان داد که از بین ۱۷ مقوله شناسایی شده، ۵ مقوله از مدل حذف شد و مدل نهایی با ۱۲ مقوله تخمین زده و تأیید شد.

کلید واژگان: آموزش و پرورش، الگوی تربیت، مدیران مدارس، مؤلفه‌های تربیت

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد مرکز کوه‌دشت، لرستان، ایران

Email: abas2642@gmail.com

نویسنده مسئول.

۲. عضو هیئت علمی گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران

مقدمه

امروزه همه صاحب نظران توجه به نیروی انسانی را به عنوان رکن اصلی سازمان‌ها تأیید می‌کنند. به‌منظور دستیابی به توسعه روزافزون، توجه به آموزش نیروی انسانی به‌خصوص مدیران یک سازمان در کارآیی و اثربخشی آن اهمیت بسیاری دارد، از سوی دیگر پاسخ صریح به تهدیدها و فرصت‌های عصر حاضر، مدیر را به عنوان منبعی حیاتی در حل مسائل در سازمان‌ها مطرح کرده که بر این اساس نیاز سازمان‌ها به مدیران شایسته بیش از پیش آشکار شده است. پس پژوهش در امر آموزش مدیران در کارایی و بازدهی آن‌ها امری ضروری است (MirHoseini and et al, 2015). از بین سایر مدیریت‌ها، مدیریت آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارد. اگر آموزش و پرورش هر جامعه در رأس همه مسائل جامعه باشد، مدیریت آموزشی نیز با همان منطق جایگاه مهمی در بهسازی و توسعه جامعه دارد. اگر مدیران آموزشی یک جامعه دانش و مهارت‌های کافی داشته باشند، بدون تردید نظام آموزشی نیز از اثربخشی و کارآیی و اعتبار بالایی بهره‌مند خواهد بود (Mirkamali, 2006).

منظور از مدیران آموزشی، کسانی هستند که در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و پرورشی نقش دارند و رفتار و عمل آن‌ها جریان آموزش و پرورش را مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل به‌ویژه رؤسای آموزش و پرورش، معاونان و کارشناسان آموزشی، مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی مربیان پرورشی و معلمان را در زمره مدیران آموزشی تلقی می‌کنیم و تصدی این سمت‌ها را تابع احراز شرایط خاصی می‌دانیم. مدیران آموزشی علاوه بر دانش و معلومات در زمینه آموزش و پرورش و روان‌شناسی و تسلط بر روش‌ها و مهارت‌های علمی، باید به اندازه کافی سابقه آموزشی داشته باشند تا بتوانند مأموریت اصلی و مسائل و مشکلات کار خود را به درستی درک کنند (Alagheband, 2011). مدیریت مدارس در جهان امروز صرفاً اداره کردن، سازماندهی، نظارت و راهنمایی و ایجاد نظم در مدرسه نیست (Murray, 2015)، بلکه امروزه مدیران آموزشی در مدارس باید پاسخگوی نیازهای رو به رشد دانش‌آموزان باشند (Sugrue, 2015). اقدام به پرورش مدیران آموزشی سال‌هاست که در اکثر نظام‌های آموزشی مرسوم شده است، ولی اغلب دیده می‌شود که خود این اقدام هدف بوده نه بهبود بخشیدن کیفیت شرایط آموزشی و پرورشی. لذا شایان ذکر است تا زمانی که مدیریت آموزش و پرورش و اهمیت آن در جامعه از ضرورت‌ها

نباشد و وظایف مدیران آموزشی به درستی مشخص نشود و افراد شایسته و مناسب کار نظام آموزشی به خدمت گرفته نشود، اجرای هرگونه برنامه‌ای برای پرورش مدیران اثربخشی مورد انتظار را نخواهد داشت (Alagheband, 2014). آموزش و پرورش کشور ما میلیون‌ها دانش‌آموز از مقطع ابتدایی تا متوسطه را در زیر چتر خود جمع کرده و با صرف هزینه‌های زیاد و به‌کارگیری مربیان، معلمان و امکانات آموزشی و غیره اجرای وظایف مهم و خطیر ذکر شده را عهده‌دار شده‌اند تا بتوانند کودکان و نوجوانان امروز را سالم، کارآمد و موفق از متن نظام به جامعه کشیده و آن‌ها را قادر کنند تا در سطح جهانی پایه‌پای پیشرفت علم و تکنولوژی و برای رفع نیازهای واقعی انسان‌ها چه در سطح ملی و فراملی حرکت کنند و جامعه کشور خود را در عرصه جهانی پایدار و سرفراز کنند. برای انجام چنین رسالتی بهره‌مندی از برنامه درسی به‌روز و منطبق با نیازهای جامعه می‌تواند حرکت رو به پیشرفت جامعه را تسریع بخشد. بنابراین، در این پژوهش تلاش شد تا الگوی پرورش (آموزش دانشگاهی) مدیران مدارس، در عرصه موجود تهیه و ارائه شود.

مدیریت آموزشی

امروزه مدیریت آموزشی را فعالیتی پویا و مستمر در نظر می‌گیرند که وظایف متعددی چون برنامه‌ریزی، تعیین اهداف، سازماندهی، هماهنگی، هدایت و رهبری، نوآوری، ایجاد انگیزه و ... را شامل می‌شود (Mirkamali, 2010; Niromand and Masjedian jazi, 2005). صاحب‌نظران زیادی به نقش کلیدی مدیران مدارس در جامعه و به ویژه در فرایند آموزش اذعان داشته‌اند. در همین زمینه لیکویس و بارث (۱۹۸۶) نیز ذکر کرده‌اند که «پشت هر مدرسه موفق یک مدیر موفق وجود دارد» دراک و رو (۲۰۰۲) و پیرس (۲۰۰۰) اظهار کردند که مدیران گذرنامه مدارس موفق هستند. بخش عمده‌ای از شواهد تجربی نشان می‌دهند که معلمان در کیفیت کلاس‌های درس نقشی اساسی و محوری ایفاء می‌کنند (Barnet, 2003)، اما برای تضمین کیفیت بالاتر برنامه‌ها و سطح سیستم در این برهه نوین از اصلاحات آموزشی، رهبری ماهر نیز ضروری است (Goffin & Washington, 2007). برخی از صاحب‌نظران معتقدند که در این محیط نوین، شناخت و درک فزاینده از اهمیت رهبری آموزشی در حمایت از تغییر و فراهم کردن کیفیت آموزشی به وجود آمده است. در واقع؛ رهبری مدرسه، از نظر تعداد کثیری از محققان به عنوان عنصری کلیدی در

اثربخشی مدرسه شناخته شده است (Marzano, Waters and McNulty, 2005; Kythreotis and Pashiardis, 2006). ادبیات و تحقیقات حاضر نشان می‌دهد که رهبری، نیرویی حیاتی در مدارس برای راهبری اقدامات بهبود آموزشی است (Elmor, 2000). و نقش اساسی و بااهمیتی در بهبود آموزش و یادگیری ایفا می‌کنند (Elmor, 2000; Leithwood & Levin; 2005). سه فراتحلیل نسبتاً جدید نشان می‌دهند که مدیران می‌توانند تأثیر سنجش‌پذیری بر اثربخشی مدارس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Levin; 2005; Waters, Marzano, & McNulty, 2003).

پرورش مدیران آموزشی

در نظام‌های آموزشی، معمولاً، افراد از مسیر معلمی به مناصب و سمت‌های مدیریت و رهبری آموزشی دست می‌یابند و از این رو، احتمالاً مفهوم درستی از مدیریت و رهبری در ذهن ندارند. آن‌ها کار مدیریت را از دیدگاه معلمان می‌نگرند (Alagheband, 2014). مدیران مدارس مسیر حرفه‌ای شدن خود را از معلمی شروع می‌کنند و سپس با تغییر در نقش رهبری و مسئولیت‌های رسمی، حرکت خود را در جهت توسعه حرفه‌ای ادامه می‌دهند (Flessa, 2012; Gurr & Drysdale, 2013). توسعه حرفه‌ای مدیران و ادراک آن‌ها از این امر، تأثیر به‌سزایی در توسعه حرفه‌ای معلمان و موفقیت دانش‌آموزان دارد (Boudreau, 2015). مطالعات درباره رهبری مدارس دلالت بر نقش اصلی مدیر مدرسه به عنوان رهبر یادگیری در مدرسه دارد که در این زمینه، چهار حوزه مهم مسئولیت مورد نیاز رهبران حرفه‌ای مدارس شامل حمایت، ارزیابی و توسعه کیفیت معلمان مدرسه؛ تنظیم اهداف، هدف‌گذاری، ارزیابی و پاسخگویی مدیران؛ سرمایه‌گذاری استراتژیک و مدیریت منابع انسانی؛ و در نهایت تعامل با سایر مدارس است (Anglides, 2012). مدیران و رهبران نیز مانند همه انسان‌ها استعداد‌های بالقوه دارند که با مطالعه و تمرین و مهارت به فضیلت در آمده‌اند. البته، در چنین شرایطی عواملی مانند نوع تربیت، محیط فرهنگی و اجتماعی، سیستم اداری در شکل‌گیری رهبری مؤثر هستند. پس مدیریت و بیشتر صفات آن قابل یادگیری است. کسی که می‌خواهد مدیر شود، می‌تواند با اطمینان کامل نسبت به فراگیری علم و فن مدیریت اقدام کند. اصولاً این فکر که مدیریت امری ذاتی است و نیاز

به آموزش ندارد، فکری نادرست و زیانبار است. اگر مدیر فکر کند که مدیریت امری ذاتی است، به کلاس‌های آموزشی مدیریت رغبت نشان نمی‌دهد و خود و دیگران را از آموزش بی‌نیاز می‌داند (Mirkamali, 2003). بر این اساس علم مدیریت آموزشی، کارکردهای مدیریت در سازمان‌های آموزشی را بر تئوری و دانش علمی، مبتنی می‌کند. کارکردهای مدیریت آموزشی؛ شامل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری و کنترل در سازمان‌های آموزشی است. هدف مدیریت آموزشی بهبود اثربخشی، بهره‌وری و کیفیت در سازمان‌های آموزشی است. منظور از سازمان آموزشی؛ سازمانی است که خدمات آموزشی ارائه می‌دهد (Alagheband, 2014).

نتایج پژوهش نصیری ولیک بنی، قنبری و سرچهانی (۱۳۹۵) با عنوان «کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌ای داده بنیاد» نشان داد، که شاخص‌ها در این پژوهش، طبق نظریه داده بنیاد به ترتیب شرایط علی (نیاز به بهبود مستمر، تغییر در دانش و داده‌های بنیادی، مسائل مالی و رفاهی)، پدیده‌محوری (برنامه بالندگی مشارکتی)، راهبردها (ایجاد مراکز بالندگی در ادارات آموزش و پرورش، روش‌های اجرایی مستقیم و غیر مستقیم)، زمینه (جو باز و حمایتی، فرهنگ مشارکتی، فناوری‌های نوین)، شرایط مداخله‌گر (قوانین و مقررات تسهیل‌کننده، شایستگی مدرسان) و پیامدها (بالندگی فردی و حرفه‌ای مدیران، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده و تربیت شهروند بالنده تحلیل شده است.) (Nasiri velik beni, Ghanbari and Serchahani, 2016).

نتایج پژوهشی با عنوان «واکاوی عناصر اصلی تربیت مدیران ارشد در الگوی حکومتی امیرالمؤمنین علی علیه السلام» نشان داد عناصر اصلی این الگو عبارت است از: حاکم اسلامی، زمینه تربیت، خانواده، سازمان، مردم و تربیت شونده. هر یک از این مضامین اصلی سازمان‌دهنده الگو از مضامین فرعی و عناصری جزئی‌تر تشکیل شده است که در ساخت نظام می‌تواند یاری‌رسان باشد (Arab asadi and Ahmadi, 2016).

نظری و همکاران در پژوهشی با عنوان «بررسی ضرورت تربیت و آموزش مدیران، متناسب با ساختارهای متفاوت مدارس» نشان داد، بین دیدگاه‌های دو گروه مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه درباره ضرورت تربیت و آموزش، متناسب با تفاوت‌های ساختاری و عملیاتی این مقاطع تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین دیدگاه‌های دو گروه مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه

در باره ضرورت تربیت و آموزش مهارت‌های فنی و تخصصی، ارتباطی و انسانی و مهارت‌های ادراکی، با توجه به پیچیدگی ساختاری و عملیاتی این مقاطع، تفاوت معناداری وجود دارد (Nazari and et al, 2014).

استراواکو، لوزکا و ملیسوپولوس در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مدیران مدارس اذعان می‌کنند که ارزش‌های آن‌ها تأثیر بسیار مهمی در نحوه انجام وظایف اداری و به تبع آن عملکرد کل مدرسه دارد. دامنه‌های تحت تأثیر که به طور خاص اشاره شد، تقریباً تمام عملکردهای اداری، جدا از عملکرد کنترل نبودند. همچنین اثر متقابل بین ارزش‌های رهبران مدرسه و فرهنگ مدرسه نیز تأیید شده است. این یافته‌ها حاکی از لزوم مسأله ارزش‌ها برای آموزش و انتخاب مدیران مدارس یونان است (Stravakou, Lozgka and Melissopoulos, 2018).

یافته‌های پژوهش نسرين و اودهيامبو نیز نشان داد که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از فرصت‌های کنونی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس و همچنین از محتوای برنامه‌های آموزشی راضی نبودند و همچنین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران را به لحاظ زمانی، مالی و فشار کاری مطلوب ندانستند (Nasreen and Odhiambo, 2018).

وانگ و بوورس (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان ارائه الگوی زمینه‌ای تحقیقات مدیریت آموزشی: تجزیه و تحلیل شبکه استناد، با استناد به مجلات برجسته و پژوهش‌های بین رشته‌ای و هشت مجله شبکه استنادی نشان دادند که مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته متخلخل با زیرشاخه‌های آموزش (همانند آموزش و پرورش شهری، آموزش و پرورش معلم) همچنین سایر رشته‌ها (همانند اقتصاد، منابع انسانی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی) و سایر تحقیقات بین‌المللی تعامل نزدیکی دارد. علاوه بر مجلات به‌عنوان منبع دانش، ۴۵/۲۹ درصد کتاب و ۳۱/۰۸ درصد گزارش پیدا شد که منابع مهمی برای استناد در ادبیات تحقیق مدیریت آموزشی است. بیشتر کتاب‌ها و گزارش‌های مورد استناد روشن‌گر پایگاه دانش در تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی هستند (Wang & Bowers, 2016).

نتایج پژوهش رستون نشان داد که مهم‌ترین استانداردهای حرفه‌ای مدیران مدارس در برنامه توسعه حرفه‌ای مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های بنیادی رهبری آموزشی و درسی، آموزش و شیوه‌های ارزیابی، فرایند مراقبت و حمایت از دانش‌آموزان، ارتقاء قابلیت حرفه‌ای کارکنان مدرسه،

تدوین برنامه‌های حرفه‌ای برای معلمان و کارکنان، به‌کارگیری و استفاده از ظرفیت‌های خانواده‌ها و انجمن‌های مربوط به مدرسه، پژوهش‌مداری و رعایت اصول مدیریت و بهبود همه‌جانبه مدرسه را شامل می‌شود (Reston, 2015).

کلوسترمن و همکاران در پژوهشی با عنوان «تجدید ساختار آموزش مدیران در ایلینوی: دیدگاه بر موفقیت پیاده‌سازی، چالش‌ها، و چشم‌انداز» نشان دادند به‌طور کلی نمایندگان برنامه و سهامداران در سطح ایالت تا حد زیادی با آن آشنا بودند و دیدگاه کلی مثبتی نسبت به تأثیر آن بر رهبران و مدارس دارند. با این حال برخی معتقدند در سطح ایالت، برای رسیدگی به مسائل، علاوه بر انجام اصلاحاتی که با تغییرات سیاسی محدود شده‌اند، طراحی مجدد فراتر از نیاز لازم است. با توجه به سیستم پیاده‌سازی فعلی، پاسخ‌دهندگان بر این باورند که این سیاست منافع بسیاری را به ارمغان آورده است و موجب پیشرفت و بهبود کیفیت آموزش مدیران در ایلینوی شده است. با این حال بسیاری از پاسخ‌دهندگان موافق هر دو یعنی نمایندگان برنامه و ذینفعان در سطح ایالت هستند که چندین چالش برای موفقیت به همراه دارند (Klostermann and et.al, 2015).

ان‌جی و چان در پژوهش خود نشان دادند که در برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، مواردی همچون مهارت‌های بین‌فردی، مدیریت بحران، مدیریت صحیح منابع و اطلاع‌آیین نامه‌های آموزشی در اولویت کار قرار دارد. همچنین آن‌ها در مطالعه خود توصیه کردند که برنامه‌های یادگیری مدیران باید بر نیازهای ویژه مدیران، نیازهای محتوایی و چندبعدی بودن روش متمرکز شوند (Ng & Chan, 2014).

کانوکران، پونگتورن و نگانگ در پژوهش خود با عنوان توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دریافتند که رضایت‌مندی بیشتر مدیران مدارس با اثربخشی فرایندهای آموزش و یادگیری تعیین می‌شود. بنابراین، آنان مجبور بودند که دانش، مهارت و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود را ارتقاء دهند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که مدیران مدارس با استفاده از فعالیت‌هایی همچون اقدام پژوهی، برنامه استراتژیک و رهبری ساختاری، توسعه حرفه‌ای خود را ارتقاء می‌دهند. همچنین مدل مؤثر توسعه حرفه‌ای مدیران شامل ابعادی همچون ارزیابی نیازها، هدف‌گذاری، توانمندسازی، خودآموزی،

سمینارهای متمرکز، اقدام پژوهی و ارزیابی مستمر می‌شود (Kanokorn, Pongtorn and Ngang, 2014).

تورابیک، باسکان و کوچاک در تحقیقی با عنوان «طراحی مدل آموزش مدیران مدرسه در کشورهای توسعه یافته و ارائه پیشنهاداتی برای آموزش مدیران مدرسه در ترکیه» آموزش مدیران مدرسه در انگلستان، کره جنوبی، استرالیا را بررسی و نحوه آموزش مدیران مدرسه کشورهای پیشرفته را با ترکیه مقایسه کردند (Turabika, Baskanb, Koçakc, 2013).

روش پژوهش

این پژوهش از جمله پژوهش‌های ترکیبی (کیفی و کمی) بود. به این دلیل از طرح ترکیبی استفاده شد که یکی از طرح‌های کیفی یا کمی برای تحقق هدف این پژوهش کافی نبود. لذا به لحاظ ماهیت داده، روش پژوهش از نوع ترکیبی یا تلفیقی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی و توسعه‌ای بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش را در بخش کیفی اساتید خبره، کارشناسان، متخصصان رشته مدیریت آموزشی به تعداد ۲۰ نفر تشکیل می‌داد که تعداد آن‌ها در پایان نمونه‌گیری، بعد از اشباع نظری تعیین شد. این روش اساساً زمانی به کار می‌رود که تعداد افراد بهره‌مند از ویژگی و شرایط لازم در زمینه مورد مطالعه محدود باشد. بر اساس این روش، انتخاب افراد نمونه تا جایی ادامه می‌یابد که مصاحبه با افراد جدید اطلاعات تازه‌تری را در اختیار محقق قرار ندهد و تقریباً تکراری باشند و در بخش کمی جامعه آماری پژوهش تمامی مدیران مدارس آموزش و پرورش استان لرستان به تعداد ۵۴۰۴ بودند که بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد نمونه برابر با ۳۶۰ نفر به دست آمد که روش انتخاب نمونه در بخش کیفی به صورت هدفمند معیاری و در بخش کمی به صورت تصادفی انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته در قالب ۹ سؤال و در بخش کمی از طریق پرسشنامه استخراج شده از نتایج بخش کیفی بود. در بخش کیفی به منظور دستیابی به صحت و اعتبار مطالعه، به معیارهای اعتبارپذیری توجه شد. با تأکید بر انتخاب بستر مناسب، داده‌های حاصل از نتایج مصاحبه، با رجوع به تحقیقات انجام شده در حوزه تربیت و آموزش مدیران و همچنین مشارکت و تعامل نزدیک و مستمر و درگیر کردن مشارکت‌کنندگان در امر تفسیر و مراجعه مجدد به آن‌ها و نیز

مشخص کردن هرچه واضح‌تر مراحل و چگونگی فرایندها به‌منظور سهولت در بررسی و درک آن توسط دیگران همسوسازی شد تا از اعتبار و صحت مطالعه، هر چه بیشتر اطمینان حاصل شود و در بخش کمی روایی ابزار با روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۹ به‌دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی

تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی بر اساس راهنمای ارائه‌شده توسط اشتراس و کوربین (۱۳۸۵) انجام شد که شامل سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است. در این بخش از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی اقدام شد. با توجه به راهنمای ارائه‌شده توسط اشتراس و کوربین (۱۳۸۵) درباره انجام کدگذاری باز و محوری، باید گفت که ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند و در مرحله بعدی آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگتری قرار گرفتند بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری است مقوله اصلی تعیین شد و در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی روابط بین مقولات آشکار و مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها فراهم آمد. در این مرحله ۳۶۵ مفهوم در کدگذاری باز به‌دست آمد که در ۱۷ مقوله دسته‌بندی شدند. همچنین باید افزود که تجزیه و تحلیل داده‌ها با دقت بیش از چندین بار جهت رسیدن به اشباع نظری^۱ برای مقوله‌های اصلی، مقوله‌ها فرعی و ابعاد آن‌ها به صورت تکراری انجام شد. این مقوله‌ها در سراسر تجزیه و تحلیل مورد تجدید نظر قرار گرفتند. کدگذاری باز و محوری هنگامی متوقف شد که:

(الف) یک طبقه‌بندی معنادار پس از بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها حاصل شد؛

(ب) خرده مقولات و ویژگی‌ها تکراری شده بودند؛

(ج) اطلاعات مرتبط و جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها یافت نمی‌شد، حتی اگر اطلاعات جدیدی

پیدا می‌شد با طبقه‌بندی موجود منطبق بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله اعتباریابی و در بخش کمی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و از نرم‌افزار spss و Amos استفاده شد.

یافته‌ها

۱. ابعاد پرورش مدیران مدارس کدامند؟

در این پژوهش از طریق مصاحبه از مصاحبه‌شوندگان درباره برنامه پرورش مدیران مدارس سؤال شد و پاسخ‌ها از طریق تحلیل محتوای کیفی تحلیل و در مقولات (طبقات) اصلی و فرعی قرار داده شد.

۱. برای اینکه هدف برنامه درسی مدیریت آموزشی بر استانداردها و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت منطبق شوند، چه فعالیت‌هایی لازم است؟

جدول (۱) نمونه دسته‌بندی کدهای مصاحبه‌ها در هدف برنامه درسی مدیریت آموزشی

کیفیت آموزش	تدوین برنامه	مسائل آموزشی
-تضمین کیفیت آموزش -تدوین استانداردهای آموزشی -استفاده از تسهیلات و امکانات آموزشی مدارس در بهبود کیفیت -بهبود نیروی انسانی موجود -به‌کارگیری مدیران متعهد و متخصص -نیازسنجی آموزشی -تدوین اهداف بر حسب نیازهای مدیران آموزشی	-بازنگری اهداف -استفاده از دیدگاه دانشجویان برتر در تدوین برنامه -توجه بیشتر به عمل‌گرایی در تدوین اهداف -تدوین برنامه‌هایی برای کسب تجربه‌های مدیریتی -تدوین اهداف واقع‌بینانه -تدوین اهداف شایسته محوری -بازنگری و بروز کردن محتوای آموزشی -تدوین محتوا بر حسب تحلیل نیاز شغل -منطبق بودن سر فصل‌های جدید با شورای گسترش -تدوین اهداف بر حسب مهارت‌های فنی، ادراکی و عاطفی -کاهش زمان تأیید سر فصل‌ها از سوی شورای گسترش	-داشتن مهارت‌های فنی، ادراکی و عاطفی -ارائه برنامه‌های دانشگاهی و دوره‌های ضمن خدمت -برگزاری کلاس‌های کارآموزی -ارائه دیدگاه دقیق به پژوهشگران -استفاده از نظرات و دیدگاه دانش‌آموختگان در آموزش -نگرش کل‌گرایانه به مسائل آموزشی -برقراری ارتباطات بین رشته‌ای مدیریت و سایر علوم -ارائه دیدگاه باز درباره مدیریت مدرسه -ایجاد روحیه مثبت در رسیدن به اهداف -گسترش فعالیت‌های تحقیقاتی در آموزش -تدریس سرفصل‌های دانشگاهی - تدریس شایستگی‌های پایه

طبق اطلاعات جدول (۱) که مربوط به کدبندی مصاحبه‌ها و دسته‌بندی آن‌هاست و همچنین در پاسخ به سؤال ۱ پرسش‌نامه نشان داد که از مصاحبه‌های انجام شده در این زمینه ۳۰ کد به دست آمد که در سه مضمون و شاخص؛ مسائل آموزشی، تدوین برنامه و کیفیت آموزشی دسته‌بندی شد. و در شکل (۱) شاخص‌ها و کدهای آن ترسیم شده است.



شکل (۱) هدف برنامه درسی مدیریت آموزشی

۲. برای اینکه محتوای برنامه درسی مدیریت آموزشی بر استانداردها و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت منطبق شوند، چه فعالیت‌هایی لازم است؟

با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی محتوای برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال دوم پرسشنامه، تحلیل مصاحبه‌ها و کدبندی آن‌ها نشان داد که ۲۶ کد از این مبحث به دست آمده که در سه شاخص؛ بازنگری در محتوا، توجه به نیازهای فرد و جامعه و تنظیم محتوا بر حسب شایستگی‌ها دسته‌بندی شده است در شکل (۲) شاخص‌ها و کدهای آن ترسیم شده است.



شکل (۲) محتوای برنامه درسی مدیریت آموزشی

۳. برای اینکه راهبردهای یادگیری برنامه درسی مدیریت آموزشی بر استانداردها و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت منطبق شوند، چه فعالیت‌هایی لازم است؟
با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی راهبردهای یادگیری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال سوم پرسشنامه کدهای مربوطه در سه شاخص؛ آموزش راهبردها، به‌کارگیری الگوهای تدریس مختلف و سازماندهی راهبردها دسته‌بندی شده است. و در شکل (۳) شاخص‌ها و کدهای آن ترسیم شده است.



شکل (۳) راهبردهای یادگیری برنامه درسی مدیریت آموزشی

۴. برای اینکه ارزشیابی برنامه درسی مدیریت آموزشی بر استانداردها و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت منطبق شوند، چه فعالیت‌هایی لازم است؟

با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی راهبردهای یادگیری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال چهارم پرسشنامه، ۱۸ کد در سه شاخص؛ تدوین اهداف، مشخص کردن معیارهای ارزشیابی و اجرای ارزشیابی دسته‌بندی شده است و در شکل (۴) شاخص‌های آن به همراه کدها دسته‌بندی شده است.



شکل ۴: ارزشیابی برنامه درسی مدیریت آموزشی

۵. به نظر شما تحصیلات دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی، دانشجویان این رشته را (به عنوان مدیران آموزشی کشور)، به دانش مدیریتی لازم مجهز می‌کند. چه مواردی در این زمینه نیاز است؟

با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی دانش مدیریتی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال پنجم پرسشنامه، ۲۶ کد در سه شاخص؛ ارزشیابی از کلاس، آموزش دانش و مهارت و آشنایی با اصول مدیریت دسته‌بندی شدند در شکل (۵) شاخص‌ها و کدهای آن دسته‌بندی شده است.



شکل (۵) دانش مدیریتی رشته مدیریت آموزشی

۶. به نظر شما تحصیلات دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی، دانشجویان این رشته را (به عنوان مدیران آموزشی کشور)، به ذهنیت فلسفه مدیریتی لازم مجهز می‌کند. چه مواردی در این زمینه نیاز است؟ با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی ذهنیت فلسفی مدیریتی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال ششم پرسشنامه، ۳۶ کد در دو شاخص؛ کل‌نگری و آموزش مبانی نظری مدیریت دسته‌بندی شدند که در شکل (۶) شاخص‌ها و کدهای آن ترسیم شده است.



شکل (۶) ذهنیت فلسفی مدیریت آموزشی

۷. به نظر شما تحصیلات دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی دانشجویان این رشته را (به عنوان مدیران آموزشی کشور)، به مهارت‌های مدیریتی لازم مجهز می‌کند. چه مواردی در این زمینه نیاز است؟ با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی مهارت‌های مدیریتی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال هفتم پرسش‌نامه، ۳۵ کد در چهار شاخص؛ آموزش مهارت‌ها، پژوهش عملیاتی، سیستم ارزیابی مهارت‌ها و کاربرست مهارت‌ها دسته‌بندی شدند که در شکل (۷) شاخص‌ها و کدهای آن ترسیم شده است.



شکل (۷) مهارت‌های مدیریتی مدیریت آموزشی

۸. به نظر شما تحصیلات دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی، دانشجویان این رشته را (به عنوان مدیران آموزشی کشور)، به توانایی‌های مدیریتی لازم مجهز می‌کند. چه مواردی در این زمینه نیاز است؟

با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی توانایی‌های مدیریتی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال هشتم پرسشنامه، ۲۴ کد در سه شاخص؛ پژوهش در حوزه توانمندی مدیران، توانمندی در کاربری نظریه و سنجش توانایی‌های مدیران دسته‌بندی شدند که در شکل (۸) شاخص‌ها و کدهای آن ترسیم شده است.



شکل (۸) توانایی‌های مدیریتی رشته مدیریت آموزشی

۹. به نظر شما تحصیلات دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی، دانشجویان این رشته را (به عنوان مدیران آموزشی کشور)، به ویژگی‌های شخصیتی مدیریتی لازم مجهز می‌کند. چه مواردی در این زمینه نیاز است؟

با توجه به کدهای مصاحبه و دسته‌بندی ویژگی‌های شخصیتی مدیریتی رشته مدیریت آموزشی و همین‌طور سؤال نهم پرسشنامه، ۲۰ کد در سه شاخص؛ دانش مدیریت، عدالت‌محوری و خبرگی و تخصص دسته‌بندی شدند.



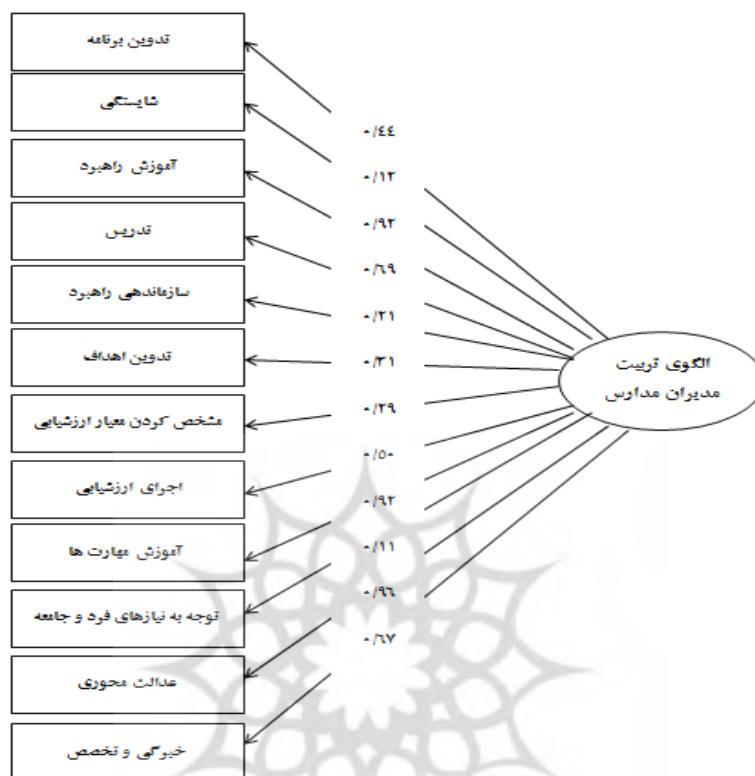
شکل (۹) ویژگی‌های شخصیتی مدیران رشته مدیریت آموزشی

شاخص‌های برازش و اصلاح مدل برای تأیید تحلیل عاملی تأییدی

جدول ۱: بررسی شاخص‌های برازش برای مدل برآورد شده

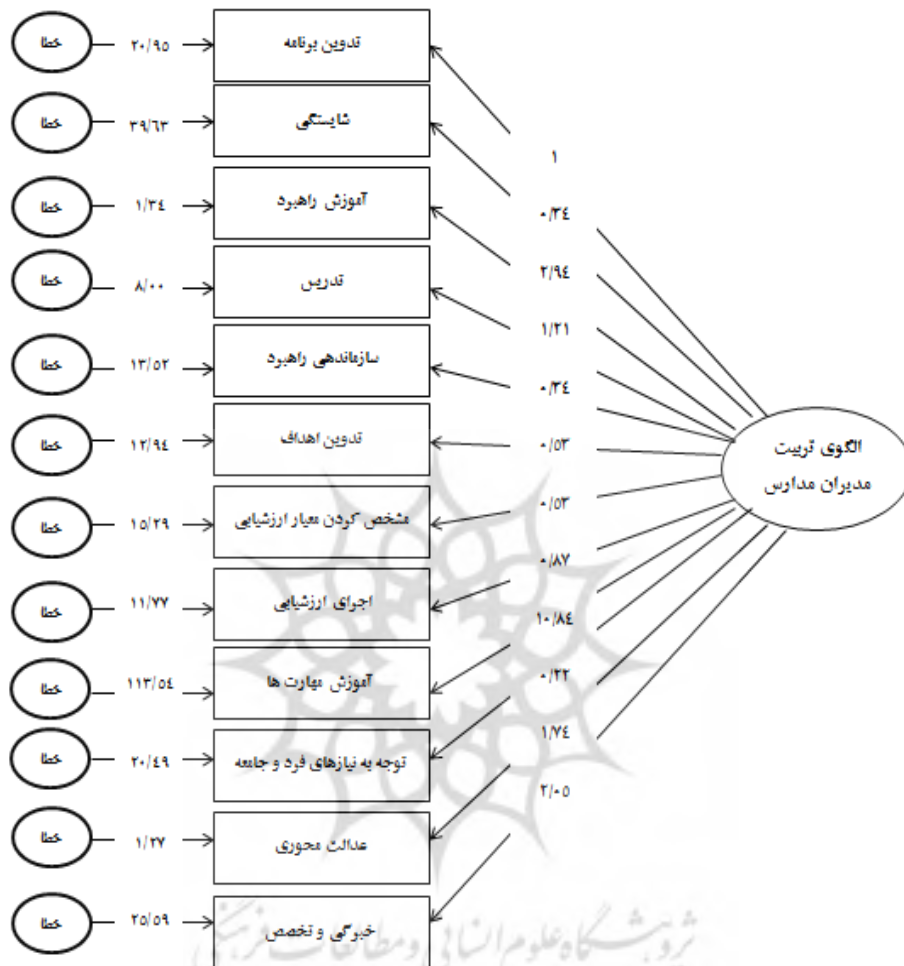
مدل	پارامترهای آزاد	کای مربع	درجه آزادی	سطح معناداری	کای مربع شده	کای مربع	شاخص نیکویی	شاخص برازش تطبیقی	شاخص میانگین مربعات برآورد	ریشه
مدل تدوین شده	۲۴	۱۰۸۹/۱۰۸	۵۴	۱۰۰۰	۲۰/۱۶۹	۱۶۵۷	۰/۷۲۰	۱/۲۳۱		
مدل استخراجی	۷۸	۱۰۰۰	۰			۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۳۹۵		

با توجه به نتایج جدول (۱) چون سطح معناداری CMIN/DF از ۰/۰۵ کوچک‌تر است. بنابراین، مدل برازش لازم را دارد. همچنین اگر شاخص‌های GFI، CFI، بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشد، بر برازش بسیار مطلوب و بسیار مناسب دلالت دارد و بزرگ‌تر بودن این شاخص‌ها از ۰/۸۰ حاکی از برازش مطلوب و بزرگ‌تر از ۰/۵۰ حاکی از مناسب بودن مدل است. بنابراین، با توجه به جدول (۱) مدل از برازش مناسبی برخوردار است. همچنین اگر شاخص‌های RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد، بر برازش بسیار مطلوب مدل دلالت دارد و کوچک‌تر بودن آن‌ها از ۰/۰۸ حاکی از برازش مطلوب مدل است. با توجه به جدول (۱) مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.



شکل (۱۰) ضرایب استاندارد مدل ساختاری الگوی پرورش مدیران مدارس

همان طور که در شکل (۱۰) ملاحظه می شود، ضریب استاندارد مؤلفه «عدالت محوری» دارای بیشترین مقدار ضریب و مؤلفه «توجه به نیازهای فرد و جامعه» دارای کمترین ضریب در بین مؤلفه های پرورش مدیران مدارس است. ضرایب غیراستاندارد تمامی مؤلفه های شاخص ها نیز در شکل (۱۱) آمده است.



شکل (۱۱) ضرایب غیراستاندارد مدل ساختاری شاخص‌های پرورش مدیران مدارس

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش ارائه الگوی پرورش مدیران مدارس بود که بر اساس روش کیفی و کمی بررسی شد. در پاسخگویی به سؤال اول: «چه ابعادی برای پرورش مدیران مدارس شناسایی شدند؟» ابتدا در بخش کیفی پژوهش که به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته و تحلیل محتوای مبانی نظری و پیشینه تحقیق انجام شد، به شناسایی ۱۷ مؤلفه در ابعاد زیر برای الگوی پرورش

مدیران مدارس منجر شد. این مؤلفه‌ها در بعد اهداف برنامه شامل؛ (۱- تدوین برنامه، ۲- تدوین اهداف)، در بعد راهبردهای یاددهی یادگیری شامل مؤلفه‌های (۳- سازماندهی راهبردها، ۴- به‌کارگیری الگوهای تدریس، ۵- آموزش راهبردها)، در بعد ویژگی‌های شخصیتی شامل مؤلفه‌های (۶- خبرگی و تخصص، ۷- دارا بودن ویژگی علمی و شخصیتی، ۸- عدالت محوری)، در بعد محتوای برنامه شامل مؤلفه‌های (۹- بازنگری در محتوا، ۱۰- تنظیم محتوا برحسب شایستگی، ۱۱- توجه به نیازهای فرد و جامعه)، در بعد مهارت‌های مدیریتی شامل مؤلفه‌های (۱۲- آموزش مهارت‌ها، ۱۳- ارزیابی مهارت‌ها، ۱۴- کاربست مهارت‌ها، ۱۵- پژوهش عملیاتی) و در بعد ارزشیابی شامل مؤلفه‌های (۱۶- مشخص کردن معیارهای ارزشیابی؛ ۱۷- اجرای ارزشیابی که در مرحله اول پژوهش شناسایی شد.

در مرحله اول پژوهش مشخص شد که ۱۷ مقوله یا عامل ابعاد اولیه پرورش مدیران مدارس را تشکیل می‌دهد. برای اینکه مشخص شود مدل مناسب برای پرورش مدیران مدارس چگونه است. از بین ۱۷ مقوله شناسایی شده، ۵ مقوله با عناوین «ویژگی شخصیتی، بازنگری محتوا، پژوهش عملیاتی، ارزیابی مهارت‌ها و کاربست مهارت‌ها» به دلیل معنادار نبودن و پایین بودن مقادیر t آن‌ها از مقدار بحرانی $0/05$ از مدل حذف شد و مدل نهایی با ۱۲ مقوله تخمین زده و برآورد شد که هر ۱۲ مقوله به لحاظ آماری مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین، مدل نهایی شامل ۱۲ مؤلفه به صورت زیر: در بعد اهداف برنامه درسی شامل مؤلفه‌های (۱- تدوین برنامه، ۲- تدوین اهداف)، در بعد راهبردهای یاددهی یادگیری مؤلفه‌های (۳- آموزش راهبردهای یادگیری؛ ۴- سازماندهی راهبردهای یادگیری؛ ۵- به‌کارگیری الگوهای تدریس)، در بعد محتوای برنامه مؤلفه‌های (۶- تنظیم محتوا بر حسب شایستگی‌ها؛ ۷- توجه به نیازهای فرد و جامعه)، در بعد مهارت‌های مدیریتی مؤلفه‌های (۸- آموزش مهارت‌ها)، در بعد ویژگی شخصیتی مدیریتی مؤلفه‌های (۹- عدالت محوری و ۱۰- خبرگی و تخصص) و در بعد ارزشیابی شاخص‌های (۱۱- مشخص کردن معیارهای ارزشیابی، ۱۲- اجرای ارزشیابی) تأیید شد.



شکل (۱۲) مدل نهایی با ابعاد و مؤلفه‌های احصاء شده در ترکیب بخش کیفی و کمی

نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهش را می‌توان این طور تبیین و تفسیر کرد که نهادهای متولی نظام آموزش عالی کشور در راستای پرورش مدیران مدارس با عنایت به حوزه تخصصی آموزش عالی برای طراحی و برنامه‌ریزی بلندمدت برای پرورش مدیران مدارس کشور چارچوب مشخصی ندارند و این امر موجب ابهام در حرکت آموزش عالی به سمت آینده‌ای روشن و شفاف برای اداره مدارس شده است. حرکت فعلی آموزش عالی برای تربیت مدیران مدارس عموماً فاقد رویکرد عملی برای فارغ‌التحصیلان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری مدیران آموزشی است. لذا الگویی که در این پژوهش تدوین شده، می‌تواند راهگشای بسیاری از نابسامانی‌های آموزش مدیران آموزشی و مدارس باشد.

برای رسیدن به اهداف و الگوی مناسب تربیت مدیران مدارس که بتواند آینده روشن را برای نسل امروز و فردا ایجاد کند، باید در برنامه‌های کنونی دوره‌های آموزش عالی رشته‌های مدیریت آموزشی تغییراتی ایجاد شود. چرا که یک مدیر و رهبر آموزشی باید از دانش، مهارت و نگرش‌های مطلوب بهره‌مند باشد. دانشی که بتواند مبانی رشته مدیریت آموزشی را در فرد شکل داده، مهارتی که بتواند دانش مدیریت آموزشی را در عمل به کار بندد و نگرشی که از مهارت‌ها در مناسب‌ترین موقعیت‌ها استفاده کند. نتایج این پژوهش با یافته‌های استراواکو، لوزکا و ملیسوپولوس (۲۰۱۸) و نسرین و اودهیامبو (۲۰۱۸)، شورای مسئولان ارشد مدارس ایالتی (۲۰۱۲)، حیات و همکاران (۱۳۹۴) و فرزانه و همکاران (۱۳۹۴) مطابقت و همسویی دارد. شرکت در همایش‌های علمی، سمینارها، کارگاه‌ها و مطالعه پژوهش‌های جدید داخلی و خارجی در حوزه مدیریت آموزشی می‌تواند بر افزایش شایستگی‌های مدیران مدارس کمک کند. لذا برقراری چنین دوره‌های در فرایند فعالیت‌های دانشجویی و روبرو کردن آن‌ها با چالش‌های علمی در این زمینه، می‌تواند فرایند حرفه‌ای شدن را برای یک مدیر آموزشی هموار کند. بعضی از پژوهش‌ها ویژگی‌های روان‌شناختی، مهارت، دانش و نگرش را برای صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس بیان می‌کنند (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۴) و در بعضی پژوهش‌ها ذکر شده که ارزش‌ها و فرهنگ مدیران مدارس در عملکرد خوب آن‌ها تأثیر دارند و لذا پیشنهاد می‌کنند در انتخاب و آموزش مدیران به مسأله ارزش‌ها و فرهنگ آن‌ها توجه شود (استراواکو، لوزکا و ملیسوپولوس، ۲۰۱۸). از سویی راهبردهای آموزش و یادگیری یکی دیگر از شاخص‌های به‌دست آمده برای پرورش مدیران مدارس است. در

این میان مطالعه سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (۲۰۱۳) نشان داد که یکی از مقوله‌های مشترک در بین سیستم‌های آموزشی آمریکا، کره جنوبی، آلمان، انگلستان، استرالیا، آموزش و یادگیری است. لذا می‌توان نتیجه گرفت، مدیران مدارس در رابطه با برنامه درسی شایسته است از دانش و درک مواردی از قبیل، تدوین برنامه درسی، تدوین اهداف، استفاده از راهبردهای یادگیری، دارا بودن مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی، آشنایی با معیارهای ارزشیابی، دارا بودن ویژگی‌های شخصیتی، عدالت‌محوری، تخصص و خبرگی بهره‌مند باشند. از طرفی برنامه درسی و ارزیابی و نظارت از ویژگی‌های دیگری است که لازم است مدیران مدارس در حین آموزش از آن بهره‌مند شوند. لذا بسیاری از استانداردهای تحصیلی در دنیا از جمله استانداردهای کنسرسیوم بین ایالتی صدور مجوز مدیر مدرسه (۲۰۱۴)، استاندارد نیواتو (۲۰۱۲)، استانداردهای بریتیش کلمبیا (۲۰۱۳)، برنامه درسی و ارزیابی را به عنوان یکی از ارکان اصلی مدیران مدارس تلقی می‌کنند. همچنین شواهد پژوهشی موجود در حمایت از یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدیران و رهبران آموزشی باید از دانش، مهارت، تخصص لازم در زمینه برنامه درسی برخوردار باشند (دارلینگ و همکاران، ۲۰۰۷).

لذا در کل می‌توان بیان کرد که برنامه درسی دانشگاهی باید بتواند دانشجویان مدیریت آموزشی را با اهداف و تدوین برنامه آشنا کند، همچنین محتوای برنامه‌ها باید بر حسب شایستگی‌ها و در نظر گرفتن نیازهای افراد و جامعه اتخاذ شود، از طرفی بتواند مهارت‌های مدیریتی از جمله مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی را به آن‌ها آموزش دهد، آن‌ها راهبردهای یاددهی و یادگیری را یاد بگیرند و در عمل توانایی استفاده و آموزش به دیگران را داشته باشند، از ویژگی‌های شخصیتی مانند خبرگی و عدالت‌محوری و قضاوت عادلانه بهره‌مند باشند و در نهایت در ارزشیابی و نحوه کاربست آن در موقعیت‌های مختلف در راستای سنجش عملکرد خود و مدرسه مهارت داشته باشند. لذا می‌توان به سازمان‌های مسئول، از جمله آموزش و پرورش، وزارت علوم و سیاست‌مداران و برنامه‌ریزان این حوزه پیشنهاد داد تا نسبت به تجدیدنظر در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در مقطع آموزش عالی اقدامات لازم را انجام داده و با استفاده از محتوای به‌روز و طبق استانداردهای جهانی در این زمینه فعالیت کنند. همچنین پژوهشگران در آینده پژوهشی در راستای ارزشیابی عملکرد دانشگاه‌های مجری رشته مدیریت آموزشی در راستای

آموزش رسمی دانشگاهی به مدیران آموزشی اجرا کنند، تا عملکرد مدیران مدارس مناطق مختلف با استفاده از این مدل ارزیابی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود با اجرای پژوهش در مناطق مختلف، الگوی بومی برای پرورش مدیران مدارس با استفاده از دیدگاه معلمان، مسئولان و مدیران آموزش و پرورش ارائه شود.

Reference

Abbaszadeh, S. A. (2001). A Comparative Study of the Performance of Graduate Educational Managers in Educational Management with Other Managers in West Azarbaijan Province. *Al-Zahra Human Sciences*, 11 (39): 124-95(Persian).

Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools", *Education Management Administration and Leadership*, 40 (1): 21-36.

Banda Roberts, M., & Hernandez, R. (2012), Superintendents' Perspectives of a Principal Preparation Program for Leaders of Predominantly Hispanic Schools in South Texas. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(2): 149-163.

Boudreaux, M. K. (2015). An Examination of Principals' Perceptions of Professional Development in an Urban School District. *Journal of Education & Social Policy*. 2(4). 27-36.

Drake, J. B. R. O., Dubayah, R. G. Knox, D. B. Clark., & Blair. J. B. (2002b). Sensitivity of large-footprint lidar to canopy structure and biomass in a neotropical rainforest, *Journal of Environmental Management*, 85:563-73.

Elmore R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute

Flessa, J. J. (2012). Principals as middle managers: school leadership during the implementation of primary class size reduction policy in Ontario, *Leadership and Policy in Schools*, 1 (3): 325-343.

Froughi Nematollahi, M., & Beigi, M. (2012). Goals and Methods of University Management Education: Identifying Students' Preference and Comparison with Teachers at Tehran and Sharif University. *Iranian Management Science*, 7 (28): 108-87(Persian).

Ghaderi, H. (2011). Quality Assessment of Educational Sciences Curriculum (Management and Educational Planning Tendency) from Faculty Members and

Students of Kashan University. Master of Science Degree in Kashan University - Faculty of Literature and Humanities (Persian).

Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: potential, constraints and implications for leadership preparation and development, *Journal of Educational Administration*, 51 (1). 55-71.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157-191.

Hayat, A. A., Abdollahi, B., Zeinabadi, H. R., & Arasteh, H. (2015). Qualitative study of development needs and methods The words of school principals, *Journal of Education and Learning Studies*, 7 (2): 1-69.

Hosseinzadeh Takhtkesha, A. (2011). Evaluation of the Performance of Academic Managers of Academic Management of Educational Management and of Managers of Academic Education of Non-Management of Educational Management in Boys 'Secondary Schools in Tehran regarding Students' Academic Achievement. M.Sc. Thesis in Payame Noor University of Tehran (Persian).

Hosseinzadeh, E. (2013). A Comparative Study of the Effectiveness of Graduate School Administrators in Educational Management with Other School Principals in Teachers' Viewpoints. MSc thesis in Sistan and Baluchestan University. Faculty of Educational Sciences and Psychology (Persian).

Interested, A. (2011). public Management. Tehran: Ravan (Persian).

Interested, A. (2014). Theoretical Foundations and Principles of Educational Management. Tehran: Ravan (Persian).

Iqbal, A. M., Farooqi, M. N., & Saunders, K. T. (2006). Teaching methods and assessment techniques used for the introductory level undergraduate finance course in british and irish universities. *Journal of Economics and Finance Education*, 5(1): 47-61.

Jamali, A., Hosseininia, G., & Zamani Moghaddam, A. (2008). Perceptual Framework for Training Effective Managers in the Cooperative Sector Based on Three Aspects of Training, Research and Promotion, *Journal of Leadership and Educational Management. Islamic Azad University of Garmsar Branch*. 2 (4): 9-34 (Persian).

Jelveh, E. (2011). Investigating the Relationship between the Effectiveness of Managers Graduated from Educational Management with Principals in Other Areas and Their Relationship with Their Years of Service from the Perspective of Middle School District 10 Teachers in Tehran. M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch - Faculty of Educational Sciences and

Psychology (Persian). Klostermann, B. K., Pareja, A. S., Hart, H., White, B. R., & Huynh, M. H. (2015). Restructuring Principal Preparation in Illinois: Perspectives on Implementation Successes, Challenges, and Future Outlook. IERC 2015-3. Illinois Education Research Council.

Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). Exploring leadership role in school effectiveness, University of Cyprus, Nicosia, Cyprus.

Leithwood, K., & Levin, B. (2005). Assessing school leader and leadership program effects on pupil learning, department for education and skills, London, Research report RR662, available at: www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfile/RR662.pdf.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: from research to results, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria: VA.

Meydanipour, K., Abbaspour, A., Khorsandi Taskouh, A., & Barzouyan, S. (2019). Linking Theory and Practice in Educational Management: Exploring School Principals' Interaction with University Professors. *School Management*, 7 (3): 25-66(Persian).

Mgomezulu, V. Y., Wamba, N. Sh., & Lester, B. (2013). Training Learner-leads in school Management aspects: A strategy to improving school discipline in botswana. *African Journal of Teacher Educational. AJOTE*. 3 (1): 1-17.

Mir Hosseini, A., Sultan, P., Asghari, A. A., & Gomroki, J. (2015). Performance of Principles Based on Competency Model, Third National Conference of Tomorrow School, Chalus, Sama Chalus Branch. (Persian)

Mirmakali, S. M. (2006). Leadership in Educational Management, Fifteenth Edition, Tehran: Yastaron (Persian)

Murray, C. (2015). "High School Principals' Understanding of Instructional Leadership": An Emerging Theory. Phd. Thesis, Graduate programs in education. University of Calgary.

Nandwah, I. (2011). Preparation and Development of Public Secondary Schools Principals in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (9) [Special Issue – July 2011] 291-301

Nazari, Sh., Rezaei, K., Biokani, J., & Karimi, S. (2014). Investigating the Necessity of Educating and Managing Principals Appropriate to Different School Structures. International Management Conference. Mobin Cultural Ambassadors Institute, Tehran (Persian).

Nirumand, P. A., & Masjed Jazi, S. (2005). Education Management. Tehran: Marwa Courier (Persian).

Pierce, Jon L., & Gardner, Donald G. (2000). Self-Esteem Within the Work and Organizational Context: A Review of the Organization-Based Self-Esteem Literature, Article (PDF Available) in Journal of Management, 30(5):591-622.

Porkarimi, J., Azizi, M., Farzaneh, M., & Kordi, E. (2015). Professional competence of heads of departments Tehran University: An Analysis of the gap between current and desired status, Modern Thoughts in Education, 11(1):77-98.

Shahaida, P., and Nargundkar, R. (2006). Training Managers for “between You and Me” Experiences. Vision, 10 (2): 21-27.

Strass, A., & Juliet, C. (2006). Principles of Qualitative Research Method, Translated by Buick Mansouri, Tehran: Research Institute Humanities (Persian).

Sugrue, C. (2015). Principal Professional Learning: Sources of Sustenance? Unmasking School Leadership (pp. 93-120): Springer.

Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. International journal of educational management.

Turkzadeh, J., & Najafi, Z. (2019). Validating the Worldwide Leadership Scale of Public School Principals. School Management, 7 (3), 304-322 (Persian).

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.