

Research Paper

Representing the Principals Perceptions and Lived Experiences of the Professional Development: A Qualitative Study

Zohreh Yazdani¹ Morteza Karami^{*2} Davood Ghorrooneh³ 

¹ MSc. Educational Administration, Faculty of Education and Psychology College, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

² Associate Professor, Faculty of Education and Psychology College, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

³ Assistant Professor, Department of Educational Administration and Human Resource Development, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran



10.22080/SHRM.2022.23540.1301

Received:

April 11, 2022

Accepted:

May 24, 2022

Available online:

June 22, 2022

Keywords:

Professional Development;
Educational leadership;
School administration; In-
service Education.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the perceptions and lived experiences of school principals regarding professional development. This research was a qualitative phenomenological study. The participants in the current research Participants included school principals of Mashhad and authorities' involved in the professional development of school principals (including: experts, planners, designers, and instructors) in Mashhad and Tehran education departments. Using the "purposive sampling" method, 25 people including 20 school principals and 5 Authorities' were selected. Semi-structured interview method was used to collect data. In the present study, Lincoln and Goba's reliability model was used for validation. The results show that the methods of professional development of school principals are divided into two categories: formal and informal. The purpose and motivation of school principals to participate in professional development activities / programs were to: Improvement and upgrading of essential knowledge and skills; External / social acceptance; and Certificates and material rewards. Furthermore, the content of professional development programs was divided into two categories: general and specialized content. The consequences for the professional development of school principals were: informing; Synergy and cooperation; Mental flip; Practical pattern; the use of evaluation results

***Corresponding Author:** Morteza Karami

Address: Associate Professor, Faculty of Education and Psychology College, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Email: m.karami@um.ac.ir

Extended Abstract

1. Introduction

The school principals play a main role in the reform and development of a new organizational culture in the staff, leading to the creation of focused learning frameworks for school principals who seek to improve their knowledge and skill in the leadership of the reform. Effective principals—key for high-quality teaching and learning in schools—have a strong yet indirect influence on student learning and achievement as well as school improvement. In fact, Every Student Succeeds Act (ESSA) requires that every school be staffed with an effective leader. Ensuring effective school leadership requires best practice in each phase of the principal development pipeline, from recruiting the right candidates to providing ongoing support throughout their careers.

Providing principals with high-quality professional development and supports throughout their careers is critical for principal retention and ensuring effective school leadership.

Professional development for principals must be ongoing, engaging, and supportive in a cycle of continuous improvement with continued coaching/mentoring to help principals extend their focus beyond managerial competence towards instructional leadership. Unfortunately, research from national surveys suggest that evidence-based job-embedded supports and training are not supplied abundantly for many principals across the country.

2. Research Methods

The preset research is an applied qualitative phenomenological study. The participants include school principals of Mashhad and authorities involved in the professional development of school principals (including: experts, planners, designers, and instructors) in Mashhad and Tehran education departments. Using purposeful sampling, i.e., intensity sampling, 20 school principals and 5 authorities were selected. Data were gathered using semi-structured interviews. In the present study, the reliability model of Lincoln and Guba was used for validation. Content analysis and coding were

used for data analysis. After 25 interviews, the researcher reached the stage of theoretical saturation. It should be noted that the interviews lasted from April 2018 to July 2018. After each interview, the data of each interview were analyzed. In qualitative research, the processes of data collection and analysis are conducted simultaneously, and the information extracted from each interview is used to conduct a deeper and better subsequent interview. Therefore, in this study, after each interview (recording and writing the text of the interview), its script was analyzed based on the coding steps. In this study, two methods of manual analysis and software analysis (Maxqda) were used to analyze the interviews.

3. Results

The results show that the methods of professional development of school principals were divided into two categories: formal and informal. The purpose and motivation of school principals to participate in professional development activities / programs were to: 1) Improvement and upgrading of essential knowledge and skills; 2) External / social acceptance; and 3) Certificates and material rewards. Furthermore, the content of professional development programs was divided into two categories: general and specialized content. The consequences of the professional development of school principals were: 1) Informing; 2) Synergy and cooperation; 3) Mental flip; 4) Practical pattern; and 5) Use of evaluation results.

4. Conclusion

In general, the results showed a limited and incomplete understanding of the concept of professional development and ignoring the global movement towards the paradigm of educational leadership. The process of professional development of school principals is more limited to formal methods and in-service training, which also have many shortcomings and are not based on practical and problem-oriented content. It seems that the role and application of development and improvement in the human resource management system of education is not well-defined. The beliefs and values of school principals regarding professional development are not very strong and serious. Although school

principals feel the need to learn and develop, their poor involvement and action in this area is debatable. The internal weaknesses and ineffectiveness of existing programs seem to lead to a negative attitude towards professional development programs, and the structure of education (policies, incentive mechanisms and approach to human resource management) and the existing definition of school management that represents the role of managers is limited. This shows the neglect of the paradigm of educational leadership in the development of managers.

Funding:

There is no funding support.

Authors' contribution:

All authors are equally involved in the preparation and writing of the article.

Conflict of interest:

Authors declared no conflict of interest.


Acknowledgments:

The authors of the article thank and appreciate Mr. Mohammad Farzaneh for his help and advice in the process of collecting data and structuring the article.



علمی

بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته مدیران مدارس از توسعه حرفه‌ای: یک مطالعه کیفی

زهرة یزدانی^۱، مرتضی کرمی^{۲*}، داوود قرونه^۳ 

^۱ کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۲ دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۳ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

 10.22080/SHRM.2022.23540.1301

چکیده

هدف این پژوهش بررسی ادراکات مدیران مدارس و دست اندرکاران برنامه‌های آموزشی نسبت به توسعه حرفه‌ای مدیران بود. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، مطالعه‌ای کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر شامل مدیران مدارس شهر مشهد و دست‌اندرکاران اجرایی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس (شامل: کارشناسان، برنامه‌ریزان و مدرسان آموزش) در ادارات آموزش و پرورش شهر مشهد بود. با استفاده از روش «نمونه‌گیری هدفمند» از نوع «نمونه‌گیری موارد مطلوب»، ۲۵ نفر شامل ۲۰ نفر از مدیران مدارس و ۵ نفر دست‌اندرکاران و مجریان انتخاب شدند. از روش مصاحبه نیمه‌ساخت یافته جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد. در پژوهش حاضر برای اعتباربخشی از مدل قابلیت اعتماد لینکلن و گویا استفاده شد. نتایج نشان داد: روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس به دو دسته کلی روش‌های رسمی و روش‌های غیررسمی تقسیم می‌شوند. مهمترین اهداف مدیران از شرکت در فعالیتهای توسعه حرفه‌ای عبارت بودند از: ارتقای دانش و مهارت‌های ضروری؛ کسب مقبولیت بیرونی/ اجتماعی و کسب امتیازات و گواهینامه‌ها و پاداش مادی. همچنین، محتوای برنامه‌های ضمن خدمت در دو دسته عمومی و تخصصی قرار گرفت. پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس عبارت بودند از: آگاهی‌بخشی؛ هم‌افزایی و همیاری؛ تلنگرهای ذهنی؛ راهنما و الگوی عمل؛ استفاده از نتایج ارزشیابی دوره‌های رسمی.

تاریخ دریافت:

۲۲ فروردین ۱۴۰۱

تاریخ پذیرش:

۳ خرداد ۱۴۰۱

تاریخ انتشار:

۱ تیر ۱۴۰۱

کلیدواژه‌ها:

توسعه حرفه‌ای؛ رهبری آموزشی؛ مدیریت مدرسه؛ آموزش ضمن خدمت

۱ مقدمه

اثربخشی مدرسه حمایت می‌کنند؛ بر این اساس، نیاز به مدیریت و اهمیت رهبری مناسب و خوب، جهت دستیابی به اهداف سازمان امری انکارناپذیر است.

امروزه برخلاف دیدگاه‌های سنتی که نقش مدیران مدارس را صرفاً به اداره کردن و انجام وظایف اجرایی معمول و روزمره مدیریت محدود می‌نمود، با بذل توجه به اهمیت نقش مدیران، نقش رهبری آموزشی برای آنان تعریف و تبیین شده است (Sahlabadi, 2017). در چنین بینشی نقش مدیران مدارس بسیار تعیین‌کننده است و شایستگی‌ها و مسئولیت‌های به

سازوکارها و فرایندهای برپایی مدارس اثربخش و با کیفیت، محل بحث و دغدغه‌ی اکثر متخصصان و سیاست‌گذاران آموزشی است. با این حال، بسیاری نقش مدیران مدارس را آنچنان تأثیرگذار نمی‌دانند و در عوض تأکید بر روی ساختارهای سیاست‌گذاری کلان دارند، برخی نیز همانند **هوی و میسکل (۲۰۱۲)**، مدیران را عامل مهمی برای اثربخشی مدارس می‌دانند؛ در این دیدگاه، مدیران کلید اثربخشی در مدرسه هستند و مطالعات متعددی از اهمیت رهبری مدیر در

* نویسنده مسئول: مرتضی کرمی

آدرس: دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی ایمیل: m.karami@um.ac.ir و روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

مدیریت و رهبری دریافت نکردند؛ سالازار^۴ (۲۰۰۷) نیز معتقد است معیارهای انتخاب مدیران، در بیشتر موارد چندان مناسب و علمی نیست که این امر به خودی خود ضعف عملکرد مدیران را به همراه دارد. در ایران نیز نظام آموزش و پرورش، فاقد الگویی ساختارمند به منظور استانداردسازی عملکرد مدیران مدارس است تا بر اساس آن الگو، استانداردهای عملکرد متناسب با انتظارات، اهداف و نیازهای ذینفعان درونی و بیرونی سازمان‌های آموزشی و با توجه به تحولات عصر جدید تعیین شده و در راستای همین الگو، عملکرد مدیران هدایت و بهسازی شود (Ghoorchian & Mahmoodi, 2004). در طی سال‌های اخیر و به دنبال اهمیت یافتن نقش و جایگاه مدیر مدرسه مطابق با اسناد فرادستی، برنامه‌های تحولی و توسعه محور همچون: «پروژه انتخاب و انتصاب مدیران»؛ «برنامه نظام سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس» و «طرح نظام رتبه‌بندی منابع انسانی»؛ «طرح تعالی مدیریت مدرسه» و «طرح تبیین مدارس ابتدایی» معرفی و یا اجرایی شده‌اند که اگرچه نقاط قوت و ضرورت‌های بنیادی و اساسی دارند اما در برخی موارد با نقدها، آسیب‌ها و چالش‌های بسیار زیادی نیز روبه‌رو بوده‌اند و یا به‌صورت ناهماهنگ و غیرمنسجم اجرا شده‌اند (Eslamian et al., 2015; Hedayati & Kharazmi, 2016; Navid Adham, 2012; Piryaee & Niknami, 2017)؛ به نظر می‌رسد در درجه اول شرایط فرهنگی و ساختاری و زمینه مناسب به منظور اجرای این برنامه‌ها فراهم نشده و ثانیاً این برنامه‌ها به درستی کنار هم قرار داده نشده‌اند و به‌صورت مداوم و در ارتباط با یکدیگر اجرا نشده‌اند. دقیقاً به همین دلیل برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی مدیران مدارس نیز چندان هدفمند، اثربخش و منطبق بر نیاز و بر اساس طرح و برنامه مستمر نبوده‌اند. به‌طور مثال، یکی از اهداف بسیار مهم برنامه سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس، توسعه حرفه‌ای و مهارتی و ارائه آموزش‌های لازم، متناسب با نتایج ارزیابی مدیران خواهد بود؛ ولی در عمل برنامه‌ها و دوره‌های آموزش مدیران مدارس چندان ارتباطی با این طرح‌ها نداشته و ندارند. بنابراین، میزان اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای زمانی میسر خواهد بود که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به‌صورت هدفمند، مبتنی بر نیاز و به شکل صحیح و اصولی برقرار گردند، در واقع برنامه‌هایی که اجرا می‌شوند، از سویی خواسته‌های مجریان را جامه عمل ببوشانند و هم به واقع مدیران مدارس را به اهداف توسعه‌ای مورد نیازشان برسانند. پژوهش‌هایی در خصوص شناسایی مهم‌ترین نیازها و روش‌های مطلوب مدیران در جهت توسعه حرفه‌ای و ارائه الگوها انجام شده است (Ghanbari & Mohammadi, 2017; Hayat et al., 2015)؛ اما فهم تجربه‌ی زیسته مدیران مدارس ایران در خصوص برنامه‌های توسعه حرفه‌ای موجود کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. به عبارتی شناخت ویژه‌ای در خصوص کم و کیف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران وجود ندارد. بررسی‌ها

خصوص و متفاوتی از آن‌ها انتظار می‌رود. این در حالی است که مطالعات انجام شده مبین آن است که اگرچه معیارهای انتخاب و انتصاب مدیران مدارس در سال‌های گذشته مورد توجه و تأمل قرار گرفته اما در عمل با چالش‌ها و نقص‌هایی روبه‌رو بوده است و در خصوص انتصاب مدیران مدارس ضرورت دوره‌های آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت و برخورداری از شایستگی‌ها و تخصص‌های ویژه درک نشده است (Piryaee & Niknami, 2017) و مدارس به صورت سنتی و به دست اشخاصی اداره می‌شوند که سابقه معلمی دارند و فاقد تخصص در مدیریت آموزشی یا مدیریت هستند (Ghoorchian & Mahmoodi, 2004)؛ مجموعه‌ی این مسائل باعث عدم کارآمدی نظام آموزش و پرورش شده است. این در حالی است که در برخی از کشورهای توسعه یافته همچون فرانسه، انگلیس و دانمارک، آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت ضروری و اجباری جهت انتصاب مدیران مدارس در نظر گرفته شده است؛ تا جایی که در انگلیس، قبل از انتصاب به‌عنوان مدیر مدرسه، فرد می‌بایست برنامه آموزشی National Professional Qualification For Headship (NOQH) را با موفقیت گذرانده باشد (Pelit, 2015).

از این حیث امروزه تمرکز بر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، به عنوان بخش کلیدی و مهم اصلاحات آموزش و پرورش مطرح شده است. همانطور که صاحب نظران مختلف تأکید داشته‌اند، توسعه حرفه‌ای مدیران و ادراک آنان از این امر، تأثیر به‌سزایی در توسعه حرفه‌ای معلمان و موفقیت دانش آموزان و در نتیجه اثربخشی مدرسه دارد (Boudreaux, 2015; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2008; Navid Adham, 2012; Steinberg & Yang, 2022)؛ به علاوه، هوارد^۱ (۲۰۱۹)، اهمیت نقش مدیران مدارس در هدایت و رهبری معلمان در فرایند پیشرفت دانش آموزان را تبیین ساخت؛ همسو با این نظر، شین و همکاران^۲ (۲۰۱۳) نیز در پروژه معروف Programme for International Student Assessment (PISA) تأثیر مهم مدیران مدارس بر فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان و جو کلی مدرسه تصریح نمودند. لذا امروزه نقش مدیران مدارس از یک «مدیر برنامه» بودن به «رهبری تغییر در مدرسه» تغییر یافته است. بنابراین همانطور که سرائو کونا و همکاران^۳ (۲۰۲۰) نیز تأکید می‌کنند، با توجه به نقش مهمی که مدیران در نتایج مدرسه دارند، سرمایه‌گذاری در آموزش آنها یک رویکرد مقرون به صرفه برای بهبود مدارس است. این در حالی است که هم اکنون در ایران و حتی در سطح جهان، آموزش و توسعه مدیران مدارس با چالش‌ها و آسیب‌هایی رو به رو بوده است (Larry, 2006). به طور مثال به اعتقاد کلاین و شوانبرگ^۴ (۲۰۲۰) در نتیجه اصلاحات در اداره مدارس، نقش مدیران در آلمان از یک معلم با وظایف اداری اضافی به یک رهبر بهبود مدارس تغییر کرده است. با این حال، بسیاری از مدیران در آلمان هیچ آموزش رسمی قابل توجهی برای وظایف

4. Klein & Schwanenberg
5. Salazar

1. Howard
2. Shin et al
3. Serrão Cunha et al

مختلف وضعیت کنونی است. از آنجا که در اصطلاح مدیریت منابع انسانی، مدیران مدارس مشتریان اصلی و متاثران اصلی این برنامه‌ها هستند، در گام اول آگاهی از تجارب زیسته آن‌ها در مورد خصوصیات برنامه و وضعیت کنونی اجرا ضرورت دارد؛ علاوه بر این، آگاهی از ادراکات و نظرات دست اندرکاران برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، به عنوان نقش‌آفرینان اساسی و تعیین‌کننده در کیفیت، خصوصیات و سطح این برنامه‌ها بسیار حیاتی است. به بیان دیگر، در نتیجه‌ی فهم تجارب زیسته‌ی مدیران مدارس و دست‌اندرکاران اجرایی نسبت به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، می‌توان به شناخت دقیق و صحیح‌تری از بستر موجود و برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دست یافت و شکاف و نقص‌های موجود را شناسایی نمود. توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در مرکز توجه محققان زیادی بوده است؛ اما عموماً به دنبال طراحی الگوی مطلوب و یا نیازسنجی برنامه‌های آتی بوده‌اند و فهم و شناخت آنچه در عمل در حال اتفاق افتادن است کمتر مورد توجه قرار گرفته است. شناخت دیدگاه و برداشت مدیران مدارس و مجریان کمک می‌کند تا رویکردهای حاکم بر طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مشخص شود، تعاریف و فرایندهای موجود شناخته شوند و در واقع به درک کیفیت، چابکی و چگونگی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران کمک خواهد کرد؛ در نتیجه این شناخت، می‌توان در گام‌های بعدی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مطلوب و اثربخش‌تری طراحی نمود. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی و تحلیل ادراکات و تجربه زیسته مدیران مدارس و مجریان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است.

۲ مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش

توسعه حرفه‌ای معمولاً در بین محققان و سازمان‌های سراسر جهان با روش‌ها و نام‌های مختلفی (آموزش ضمن خدمت، بهسازی، رشد حرفه‌ای، توسعه منابع انسانی و غیره) مورد استفاده قرار گرفته است (Koç et al., 2015). توسعه حرفه‌ای، به‌طور گسترده، به توسعه فرد در نقش حرفه‌ای خود اشاره دارد (Melesse & Gulie, 2019) و شامل تجارب رسمی (مانند شرکت در دوره‌های رسمی، دانشگاهی، کارگاه‌ها و جلسات حرفه‌ای، ارشادگری و غیره) و تجارب غیررسمی (مانند مطالعه نشریات حرفه‌ای، تماشای برنامه‌های تلویزیونی مرتبط به زمینه‌های تحصیلی و غیره) می‌شود (Ganser, 2000). درباره توسعه حرفه‌ای چندین پارادایم مطرح است که شناخت و آگاهی نسبت به آن‌ها به درک مفهوم توسعه حرفه‌ای کمک می‌کند. این پارادایم‌ها عبارت‌اند از:

پارادایم کمبود: پارادایم کمبود توسعه حرفه‌ای را فرایندی هدفمند برای جبران کمبود مهارت‌ها یا دانش توصیف می‌کند. در این پارادایم مدیران به عنوان ظرف خالی که نیاز به پر شدن دارند، در نظر گرفته می‌شوند.

پارادایم رشد حرفه‌ای: طبق این پارادایم، توسعه از علایق و نیازهای یادگیرندگان سرچشمه می‌گیرد و فرایندی است در جهت برآورده کردن علایق و نیازهای افراد.

نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات در حوزه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، مبتنی بر پارادایم اثبات‌گرایی بوده و از یافته‌های عمیق برای درک معنا و مختصات پدیده مطالعه شده به دور بوده است. رویکرد تفسیری بر این امر معتقد است که به‌جای توجه به عوامل بیرونی و قابل مشاهده باید به دلایل و معانی درونی یک رفتار توجه کرد. طبق این رویکرد معنایی در پس رفتارها و کنش افراد وجود دارد که همین افراد این معنای ذهنی را به این رفتارها الصاق می‌کنند و برای شناخت پدیده‌ها باید به دنبال درک و دریافت معانی ذهنی کنش‌ها و رفتارها بود. اصولاً اولین گام به جهت هرگونه اقدام و برنامه ریزی بعدی، شناخت یک پدیده است؛ مطالعه ادراکات، انگیزه‌ها، باورها، ارزش‌ها و تجارب زیسته در خصوص پدیده توسعه حرفه‌ای، انعکاسی از حقیقت این پدیده را در اختیار می‌گذارد که به خودی خود تصویری از کم و کاستی‌ها و نقاط قوت و ضعف و کج فهمی‌ها در خصوص توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را به نمایش می‌گذارد و موجب توافقی نسبی در خصوص راهکارها، شیوه‌ها و اهداف می‌شود. این در حالی است که اکثر برنامه‌های آموزشی که برای مدیران مدارس برگزار می‌شود فاقد هدف بخصوصی برای دست‌اندرکاران، مجریان و همچنین برای مدیران شرکت‌کننده در این دوره‌ها می‌باشد. بسیاری از برنامه‌ها صرفاً بر پایه حدس و گمان مجریان، و بدون نیازسنجی بخصوصی از شرکت‌کنندگان آن صورت می‌گیرد. اما حقیقت امر این است که تصور از نیازهای آموزشی افراد شرکت‌کننده در این برنامه‌ها در هاله‌ای از ابهام قرار دارد و میان آنچه مجریان تصور می‌نمایند و آنچه در واقعیت وجود دارد تفاوت خواهد داشت (Izadbakhsh, 2009).

نتایج پژوهش‌های بسیاری اهمیت دوره‌های آموزشی و به خصوص آموزش ضمن خدمت مدیران مدارس را روشن ساخته‌اند (Shahraieni, 2013)؛ اما از سوی دیگر نتایج پژوهش‌ها ناکارآمدی و عدم اثربخشی دوره‌های آموزشی مدیران مدارس را نشان داده‌اند و وضعیت آموزش و توسعه مدیران مدارس وضعیت چندان مطلوبی نیست؛ به طوری که در بسیاری از مواقع، برگزاری و شرکت در چنین دوره‌هایی صرفاً یک امر تشریفاتی و روتین است و جهت کسب امتیازات و گواهینامه‌های موردنظر و یا رفع تکلیف اداری مسئولان مربوطه صورت می‌گیرد و چندان هم توجهی به فلسفه و ماهیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نمی‌شود (Izadbakhsh, 2009; Nasiri Valikboni et al., 2017; Piryaei & Niknami, 2015; Pour shafei et al., 2017). لازم به ذکر است که با توجه به عدم پرداخت جدی به امر آموزش و توسعه مدیران مدارس در طی سال‌های گذشته، در زمینه‌ی پژوهش‌ها و گزارش‌های مربوط به وضعیت و میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی مختص مدیران مدارس نیز با ضعف و کمبود اطلاعات مواجه هستیم. لذا چنانچه به دنبال بهبود برنامه‌های آموزش و توسعه مدیران مدارس و طراحی الگوهای مطلوب باشیم، شناخت وضعیت موجود و کنونی دوره‌های ضمن خدمت و برنامه‌های آموزش و توسعه مدیران و شرایط و خصوصیات آن ضرورت پیدا می‌کند؛ در واقع قبل از هرگونه آسیب‌شناسی، برنامه ریزی و اقدامی، اولویت اساسی، شناخت جنبه‌های

مدرسه به طور کلی، فقدان مهارت و تخصص در امور مرتبط با تدریس و فقدان حمایت، می تواند طبقه بندی نمود. همچنین «الگوی راهنمایی همتا» مناسب ترین روش برای کمک به مدیران در رفع مشکلات شناسایی شده می باشد. در بین مطالعات خارجی هم **شتاینبرگ و یانگ^۲ (۲۰۲۲)** با ارائه شواهدی از برنامه القای رهبری الهام گرفته پنیسلوانیا (PIL) نشان دادند که توسعه حرفه ای مدیر باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق بهبود اثربخشی معلم می شود، بر این اساس اینگونه نتیجه گیری نمودند که توسعه حرفه ای مدیران مدارس باعث بهبود نتایج تحصیلی می شود. **محد ظاهر و همکاران^۳ (۲۰۲۱)** در مورد برنامه های توسعه حرفه ای و رهبری مدرسه درخواست شده توسط مدیران در مدارس مالزی نشان دادند که منتورینگ به عنوان مورد نیازترین برنامه توسعه رهبری معرفی شد زیرا امکان دسترسی به راهنمایی، دانش و مهارت های مدیران ارشد را فراهم می کرد. در مورد دوره های رهبری مدرسه که توسط مدیران مدارس ذکر شد، مدیریت مالی مفیدترین در نظر گرفته شد. **سراو کونا و همکاران (۲۰۲۰)** در مورد نیازهای آموزشی مدیران از دیدگاه خودشان، نشان دادند که مدیران مهارت های مدیریتی و فرصت های آموزشی را درخواست می کنند که آن ها را قادر می سازد مهارت های رهبری را توسعه دهند (به عنوان مثال، شخصی، بین فردی/اجتماعی-عاطفی). علاوه بر این، مدیران به آموزش در مورد شیوه های رهبری آموزشی و توزیع شده نیاز دارند. روش های مشارکتی و انعکاسی همان هایی هستند که مدیران ترجیح می دهند. **کلین و شوانبرگ (۲۰۲۰)** در مطالعه خود نشان دادند که علیرغم فقدان آموزش و برخلاف مطالعات سایر کشورها، مدیران مدارس آلمان فقط نیازهای متوسط توسعه حرفه ای را گزارش کردند، و این نیازها، فقط به میزان محدود، تحت تأثیر آموزش و تجربه آنها و تا حد زیادی تحت تأثیر خودکارآمدی فردی قرار گرفتند. این پژوهشگران معتقدند نتایج ممکن است نشان دهد که تغییر هنجاری نقش مدیر (از یک معلم با وظایف اداری اضافی به یک رهبر بهبود مدارس) هنوز در عمل مدیران مدارس آلمان نفوذ نکرده است. **گوموش و بلنیش^۴ (۲۰۲۰)** در ضمن نشان دادن ارتباط بین توسعه حرفه ای و شیوه های رهبری مدیران مدارس، استدلال نمودند که انواع فعالیت های توسعه حرفه ای می تواند به شیوه های رهبری مدیران مدارس کمک کند، حداقل در کشورهایی که مدیران مدارس به اندازه کافی برای پست های مدیریتی آماده نیستند. چنین فعالیت هایی می توانند با ارائه دانش پایه ای معینی در مورد رهبری مؤثر که بسیاری از مدیران در کشورهای در حال توسعه به دلیل فقدان آموزش پیش از خدمت از دست داده اند، به مدیران مدارس تازه منصوب شده کمک کند. این فعالیت ها همچنین می تواند باور مدیران را در مورد توانایی آنها برای غلبه بر مشکلات مدرسه و بهبود یادگیری دانش آموزان تقویت کند. این به نوبه خود می تواند آن ها را برانگیزد تا بر روی شیوه های رهبری یادگیری محور تمرکز

پارادایم تغییرات آموزشی: بر اساس این پارادایم، توسعه فرایندی است که بر ایجاد تغییر تمرکز دارد.

پارادایم حل مسئله: در این رویکرد بر حل مسئله تأکید می شود. طبق این پارادایم، توسعه حرفه ای فرایندی آگاهانه است و اتفاقی صورت نمی گیرد و به طور سیستماتیک تلاش ها را در ایجاد تغییر یا بهبود کنار هم قرار می دهد (**Shakuna et al., 2016**)

به طور کلی، آنچه در تمامی تعاریف ارائه شده از توسعه حرفه ای مشترک است، تأکید بر ارتقاء دانش، نگرش و مهارت مدیران در تمامی مراحل مسیر شغلی و یادگیری است (**Felder, 2010**).

در ادامه جهت بررسی بیشتر مسئله، به برخی از مهمترین پژوهش های مرتبط در این حوزه اشاره می گردد:

اسدی چگنی (۲۰۱۸) در مطالعه ی خود ارتباط با جامعه، خود راهبری علمی-پژوهشی، امور اداری و پشتیبانی، فعالیت های یاد دهی یادگیری و ارتباط با اولیاء را مؤلفه های توسعه ی حرفه ای مدیران مدارس ابتدایی می داند. **هرمز زاده (۲۰۱۶)** در تشریح وضعیت توسعه ای حرفه ای مدیران مدارس مشهد، بیان داشت که محتوا بر اساس سرفصل های از پیش تعیین شده توسط مدرس انتخاب می شود. منابع و ابزار یادگیری به روز نیست و فعالیت های یادگیری توسط مدرس و بدون مشارکت فراگیران تعیین می شود. مدرس از روش های تدریس یکنواخت مانند سخنرانی و کنفرانس استفاده می کند و کارگاه های آموزشی مورد نیاز مدیران کمتر برگزار می شود. برنامه های آموزشی که مختص مدیران باشد بسیار محدود است. ارزیابی برنامه ها توسط کارشناسان در پایان دوره انجام می شود که تأثیری در دوره های دیگر ندارد. فراگیران به دلیل تناسب نداشتن برنامه های آموزشی با نیازهای آنان و پرداخت هزینه در قبال شرکت در این دوره ها تمایلی برای شرکت در این دوره ندارند و بیشتر درصدد گرفتن گواهی پایان دوره هستند که در جهت ارتقای شغلی و مالی آن ها نقش مهمی دارد. **پژوهش حیات (۲۰۱۵)** استاندارد های حرفه ای مدیران مدارس را تحت ۱۴ استاندارد شناسایی و معرفی نمودند: مدیریت بر یادگیری و آموزش؛ ایجاد محیط یادگیری مساعد؛ ارزیابی و برنامه درسی؛ ترسیم چشم انداز؛ بهبود مستمر مدرسه؛ ارتباطات اثربخش و همکاری؛ رابطه با جامعه و ذینفعان؛ مدیریت عملیات؛ مدیریت منابع؛ هدایت و رهبری افراد و تیم؛ اخلاق حرفه ای؛ اصول و هنجارهای اخلاقی-اسلامی؛ توسعه حرفه ای خویش و توسعه حرفه ای کارکنان. در نهایت، با استفاده از استانداردهای طراحی شده به بررسی روش ها و نیازهای توسعه حرفه ای مدیران مدارس متوسطه شهر شیراز پرداخته شد. نتایج این مرحله نشان داد که مدیران مدارس در تمامی چهارده استاندارد شناسایی شده دارای نیازهای توسعه حرفه ای هستند. **احمدیانفر^۱ (۲۰۱۱)** مشکلات مدیران تازه کار را در پنج بعد شامل: مشکلات روان شناختی، مشکلات بین فردی، فقدان مهارت و تخصص در مدیریت

3. Mohd Tahir et al

4. Gümüş, Sedat., & Bellibaş

1. Ahmadiyanfar

2. Steinberg & Yang

مهم ترین نیازهای توسعه حرفه ای مدیران عبارت‌اند از: (۱) حفظ و ایجاد انگیزه برای بهبود مستمر؛ (۲) برقراری تصمیم‌گیری مشارکتی، همکاری و حمایتی؛ (۳) تسهیل توسعه حرفه ای اعضای مدرسه؛ (۴) طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی؛ (۵) توسعه و اجرای برنامه‌های عملی راهبردی؛ (۶) برقراری ارتباطات اثربخش؛ (۷) تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده؛ (۸) کمک به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ (۹) بهبود اطلاعاتی و راهبردهای گردآوری اطلاعات؛ (۱۰) درک راهبردهای اندازه‌گیری، ارزیابی و ارزشیابی و (۱۱) توسعه چشم‌انداز، ارزش‌ها و مأموریت با کادر مدرسه. علاوه بر این، نتایج معلوم ساخت که بهترین و مطلوب ترین روش‌های توسعه حرفه ای از دیدگاه مدیران به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: گروه مطالعه کوچک، سمینار، مربیگری، کارگاه، پروژه‌های مبتنی بر حل مسأله، دوره‌های دانشگاهی، مشاوره، دوره‌های آنلاین و در نهایت دوره‌های کارآموزی. نتایج هولاکا^۶ (۲۰۱۱) نشان داد که عموماً مدیران مدارس تک‌زاس، بیشتر از روش‌هایی نظیر مربیگری همکار، مشاوره، کارآموزی و یادگیری مبتنی بر مسأله برای ارتقاء توسعه حرفه ای استفاده می‌کنند. در خصوص میزان توانمندی مدیران در ۹ استاندارد معرفی شده از طرف «انجمن صدور مجوز رهبری» (شامل: فرهنگ مدرسه، چشم‌انداز، مدیریت، جامعه، رفتار اخلاقی، زمینه سیاسی، برنامه درسی، تغییر، ارتباطات) نتایج گویای این بود که روش مربیگری همکار، نقش و اهمیت قابل ملاحظه ای در ارتقاء مدیران در سه استاندارد دارد. در نهایت، نتایج حاکی از آن بود که به طور کلی مدیرانی که در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای مشارکت مؤثرتری دارند، نسبت به دیگر مدیران، از قابلیت‌های بیشتری برخوردار بوده‌اند. کلندنین^۸ (۲۰۰۸) نشان داد که مهم ترین و اساسی ترین نیازهای آموزشی و بهسازی مدیران مدارس عبارت بودند از: بازطراحی برنامه‌های آماده سازی مدیران، راهبردهای حول محور مسائل پاسخگویی، فعالیت‌های متمرکز بر چالش‌های آموزش و پرورش استثنایی، فعالیت‌های متمرکز بر ایمنی مدرسه و گسترش و توسعه ارتباط بین مدرسه و جامعه. در نهایت، طبق نظر و دیدگاه مدیران، نشست‌های گروهی، عزلت‌گزینی (خلوت نشینی مدیریتی)، سخنرانی‌ها، سمینار، مطالعه کتاب و مجله‌های حرفه ای و شبکه سازی بهترین روش‌های توسعه حرفه ای می‌باشند. بر طبق نتایج بیسجل^۹ (۲۰۰۸) مهم ترین نیازهای توسعه حرفه ای مدیران به ترتیب عبارت‌اند از: (۱) مهارت تجزیه و تحلیل علمی داده‌ها؛ (۲) مهارت‌های بین فردی؛ (۳) مهارت استفاده از روش تحقیق برای حل مسائل؛ (۴) ارتقاء تعهد حرفه‌ای کادر مدرسه؛ (۵) تجهیز و بسط اطلاعات و فنون جمع‌آوری داده‌ها؛ (۶) تشکیل سازمان یادگیرنده؛ (۷) طراحی، اجرا و ارزشیابی؛ (۸) درک راهبردهای اندازه‌گیری، ارزیابی و ارزشیابی؛ (۹) فهم فرایند رشد و یادگیری دانش آموز؛ (۱۰) حل با تعارضات؛ (۱۱) تصمیم‌گیری و حل مسئله؛ (۱۲) حفظ و ایجاد انگیزه برای یادگیری مستمر.

کنند. بارت و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در بررسی فعالیت‌های یادگیری حرفه ای که معاونین مدارس را برای ایفای نقش رهبری مدرسه آماده می‌کند، نقش و کارکرد منتورینگ را مورد توجه قرار دادند و در این زمینه نشان دادند که معاونین از بینش‌منتورها در مورد چگونگی افزایش مهارت‌های تصمیم‌گیری، بهبود افراد و مهارت‌های ارتباطی، انعکاس ویژگی‌ها و قابلیت‌های شخصی آنها، و شفاف‌سازی ارزش‌ها و باورهایشان بسیار قدرانی می‌کنند. ابزار ترجیحی آنها برای رشد حرفه ای؛ کار با مدیران سابق و فعلی است که به آنها اعتماد و احترام دارند. راج مستری^۲ (۲۰۱۷) به این مهم اشاره نموده است که در آفریقای جنوبی تعداد کمی از برنامه‌های توسعه حرفه ای در دسترس مدیران است و شدیداً این نیاز احساس می‌شود که مقامات آموزش و پرورش، برنامه‌های آموزش و توسعه اجباری (الزامی) را برای تمرین و ممارسی رهبران مدرسه تدارک ببینند تا آن‌ها مدارس خود را با موفقیت رهبری و مدیریت کنند. نتایج تحقیق ان جی و کنث^۳ (۲۰۱۴) حاکی از آن بود که فرصت‌های کافی آموزش برای رهبران میانی در مدارس ابتدایی وجود ندارد در حالی که تقاضای شدیدی برای گنجاندن مواردی همچون مهارت‌های بین فردی، مدیریت بحران، مدیریت صحیح منابع و اطلاع از آئین‌نامه‌های آموزشی در برنامه توسعه حرفه ای مدیران مدارس وجود دارد. همچنین آنان در مطالعه خود توصیه کردند که برنامه‌های یادگیری مدیران باید بر نیازهای ویژه مدیران و رویکردها و محتوای چند بعدی متمرکز شود. مطالعه ی یونگ^۴ (۲۰۱۱) چهار معیار را برای ارزیابی میزان اثربخشی توسعه حرفه ای مدیران اعمال می‌کند: الف) هدف نهایی آن بهبود نتایج دانش‌آموزان باشد. ب) اذعان به اهمیت زمینه در طراحی و اجرای یادگیری مورد نظر. ج) استفاده از محتوا و تصمیم‌گیری مبتنی بر تحقیق؛ و د) نیاز به ارزیابی مداوم از این فرصت‌های توسعه حرفه ای. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که مدیران مدارس به طور کلی معتقدند که فرصت‌های توسعه حرفه ای در دسترس آن‌ها در توسعه ظرفیت رهبری آن‌ها در زمینه‌های مدیریت، رهبری و اداره کردن مؤثر بوده است. با این حال، این مطالعه نشان داد که فعالیت‌های توسعه حرفه ای به ندرت ارزیابی می‌شوند، و هدف یادگیری دانش‌آموزان در مقام دوم بعد از مدیریت اداری قرار دارد. در نهایت، این مطالعه نشان داد که هر چهار معیار باید در همه زمان‌ها وجود داشته باشد تا مدیران به این نتیجه برسند که فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای همان‌طور که گفته شده، اثربخش هستند. این یافته‌ها همچنین حاکی از آن است که مدیران بیشتر به فرصت‌های توسعه حرفه ای فردی و/یا بومی‌سازی شده و پشتیبانی شده توسط بخش محلی یا واحد مدرسه گرایش دارند. بیزل^۵ (۲۰۱۱) مهم ترین موانع توسعه حرفه ای مدیران را فرصت‌های توسعه حرفه ای توسط مدرسه یا ناحیه، نبود دانش توسعه حرفه‌ای در دسترس مدیران و موانع جغرافیای معرفی نموده است. نتایج پژوهش گالویز^۶ (۲۰۱۱)، نشان داد که

6. Galaviz
7. Holacka
8. Clendenin
9. Bichsel

1. Barnett et al
2. Mestry
3. Ng & Chan
4. Young
5. Bizzell

۳ روش‌شناسی

این تحقیق برحسب هدف کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی است. تحقیق کیفی انواع مختلفی دارد؛ از آنجاکه در پژوهش حاضر محقق بر آن است تا بر ادراکات مدیران آموزشی و دست‌اندرکاران اجرایی برنامه توسعه حرفه‌ای تأمل نموده و ادراکات و تجارب این افراد را مورد توجه و بررسی قرار داده؛ لذا از روش تحقیق پدیدارشناسی تأویلی که از نوع مطالعات کیفی و مبتنی بر پارادایم تفسیری می‌باشد، استفاده شده است. بدین منظور، از مصاحبه‌های فردی نیمه ساختاریافته با تأکید بر رویکردی اکتشافی استفاده شد. این تصمیم‌گیری به این دلیل بود که هدف شناسایی ایده‌های جدید و ملموس از دیدگاه مدیران و دست‌اندرکاران اجرایی نسبت به برنامه توسعه حرفه‌ای است.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر شامل مدیران مدارس شهر مشهد و دست‌اندرکاران اجرایی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس (شامل: کارشناسان، برنامه‌ریزان و مدرسان آموزش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس) و مدرسین دوره‌های آموزشی به‌واسطه‌ی سروکار داشتن و نیز تخصص و تجربه در حوزه برنامه‌ریزی، طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزش و توسعه معلمان و مدیران آموزش‌وپرورش به عنوان منبع اطلاعاتی مطلع و یا ذیصلاح برای کسب شناخت و توصیف توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس می‌باشند. لذا قبل از انتخاب افراد از بین افراد موردنظر برای ورود به مصاحبه، ابتدا معیارهای نظیر: سابقه و تجربه کافی (حداقل ۵ سال‌افراد برجسته و برگزیده از سوی اداره آموزش و پرورش) بررسی شدند.

پس از تعیین ملاک و معیارهای افراد مشارکت‌کننده، افراد مطلع یا ذیصلاح در رابطه موضوع تحقیق، با تأیید و معرفی ادارات آموزش‌وپرورش، جهت انجام مصاحبه تعیین و انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا آنجا ادامه یافت که جنبه‌ها و مؤلفه‌های نهفته پدیده توسعه حرفه‌ای مورد شناسایی و توصیف قرار گیرند و به‌منوعی اطلاعات به‌دست‌آمده در مصاحبه‌ها به‌طور فراوانی با اطلاعات قبلی مشابهت داشته باشد؛ به‌نحوی که انتخاب افراد جدید برای انجام مصاحبه، داده‌های بیشتری به پژوهش اضافه نکند. به‌این‌ترتیب، جمع‌آوری اطلاعات تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و پس از رسیدن به این مرحله (اشباع نظری داده‌ها) قابل مشاهده است:

افزون بر این، نتایج حاکی از آن بود که از نظر مدیران، رایج‌ترین و اثربخش‌ترین روش‌ها و اقدامات توسعه حرفه‌ای عبات‌اند از: مربیگری؛ مشاوره؛ کارگاه؛ سمینار و همایش‌ها و فعالیت‌های مبتنی بر حل مسأله. ویلیامز^۱ (۲۰۰۸) فعالیت‌های (روش‌های) توسعه حرفه‌ای مدیران را در شکل‌های مختلف رسمی، نیمه رسمی و غیررسمی؛ و همچنین در سطوح مختلف فردی، گروهی و هم گروهی شناسایی و دسته‌بندی نمود. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که مدیران بیشتر در فعالیت‌های رسمی مشارکت داشته‌اند و عام‌ترین روش‌ها و فعالیت‌ها، به ترتیب شرکت در کنفرانس‌ها، مطالعه فردی، بازدید از مدارس دیگر (مشاهده) و شرکت در کارگاه‌ها بود. لیدز^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود، نیازهای توسعه حرفه‌ای مدیران را در ۴ زمینه «تعیین چشم‌انداز، مأموریت و اهداف»؛ «نظارت بر برنامه درسی، آموزش و پیشرفت دانش‌آموزان»؛ «نظارت و حمایت از کارکنان و تعلیم»؛ و «توسعه سرمایه اجتماعی» تشخیص داد.

تأمل بر ادبیات نظری و پیشینه‌ی تجربی پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در درجه‌ی اول بیشتر به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و آموزش ضمن خدمت پرداخته شده است و در زمینه‌ی توسعه حرفه‌ای با ضعف‌های اساسی نظری و تجربی رو به رو هستیم؛ علاوه بر این پژوهش‌ها و ادبیات موجود در خصوص توسعه حرفه‌ای نیز بیشتر مربوط به معلمان است. در پیشینه پژوهش حاضر، تنها مطالعاتی که در خصوص مدیران مدارس انجام شده‌اند مورد توجه قرار گرفتند و در یک جمع‌بندی می‌توان گفت عمده این پژوهش‌ها طراحی الگو و یا نیازسنجی را موضوع اساسی خود قرار داده‌اند؛ درحالی‌که چندان درک، شناخت و آگاهی درست و کاملی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در ایران و رویکردهای غالب آن وجود ندارد. اما همان‌طور که اشاره شد بررسی ادراک نسبت به توسعه حرفه‌ای و توصیف و شناخت آن در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گرفته، و پژوهشگران خارجی به این مسئله پرداخته‌اند. با توجه کمبود ادبیات و پیشینه تجربی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در داخل کشور، و در نتیجه عدم آگاهی و شناخت دقیق نسبت به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در ایران، از لحاظ اهداف، روش‌ها، محتوا، عناصر، شیوه‌های ارزشیابی و ... پژوهش حاضر با هدف دستیابی به شناخت دقیق از توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، به بررسی ادراکات مدیران مدارس و دست‌اندرکاران اجرایی برنامه‌های آموزشی نسبت به فعالیت‌ها، روش‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای پرداخته است.

جدول ۱ توصیف مشخصات کلی هر یک از مشارکت‌کننده‌های پژوهش

شماره	جنسیت	نقش	تحصیلات	سابقه
م ۱	مرد	مدیر	فوق لیسانس مدیریت آموزشی و فوق لیسانس برنامه‌ریزی آموزشی	۲۵ سال
م ۲	مرد	مدیر	لیسانس علوم تربیتی	۱۴ سال
م ۳	مرد	مدیر	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	۵ سال

2. Leeds

1. Williams

۱۲ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر	مرد	۴ م
۱۰ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	مرد	۵ م
۵ سال	لیسانس علوم تربیتی - فوق لیسانس روانشناسی	مدیر	مرد	۶ م
۲۰ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	مرد	۷ م
۱۹ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	مرد	۸ م
۶ سال	دکترای مدیریت آموزشی	مدیر و مدرس	مرد	۹ م
۱۲ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر	مرد	۱۰ م
۱۸ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	زن	۱۱ م
۲۲ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر	زن	۱۲ م
۲۴ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر	زن	۱۳ م
۲۵ سال	لیسانس روانشناسی - فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر	زن	۱۴ م
۱۰ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر و مدرس	زن	۱۵ م
۱۳ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	مدیر	زن	۱۶ م
۶ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	زن	۱۷ م
۲۳ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	زن	۱۸ م
۸ سال	دکترای مدیریت آموزشی	مدیر	مرد	۱۹ م
۱۱ سال	لیسانس علوم تربیتی	مدیر	زن	۲۰ م
۱۴ سال	دکترای برنامه ریزی درسی	مدرس	مرد	۲۱ م
۸ سال	دکترای مدیریت آموزشی	مدرس	مرد	۲۲ م
۸ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	کارشناس	مرد	۲۳ م
۶ سال	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	کارشناس	مرد	۲۴ م
۱۰ سال	دکترای مدیریت آموزشی	کارشناس	مرد	۲۵ م

*. تمام مدیران مدارس مشارکت کننده در پژوهش، از سوی اداره کل آموزش و پرورش شهر مشهد به عنوان مدیران موفق و توانمند معرفی شدند.

شود. با توجه به هدف اصلی پژوهش که، بررسی ادراکات مدیران مدارس و دست‌اندرکاران برنامه‌های آموزشی پیرامون توسعه حرفه‌ای بود، توصیف و شناخت فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس به‌عنوان پایه و محور اصلی سؤال‌های مصاحبه موردنظر قرار گرفت. بر این اساس، پرسش در خصوص، برداشت مدیران از توسعه حرفه‌ای، اهم فعالیت‌ها، روش‌ها، دوره‌ها و آموزش‌های تجربه‌شده، اهداف و نیازهای و انگیزه‌های اساسی مدیران در توسعه حرفه‌ای، آسیب‌ها، چالش‌ها و عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده توسعه حرفه‌ای و ... محورهای اصلی مصاحبه را شکل می‌داد. همچنین، پژوهشگر ضمن طرح سؤالات کلی، از سؤالات جزئی‌تر نیز بنا به شرایط خاص و جهت هدایت نمودن جریان مصاحبه استفاده نمود. سپس تدارکات، ملزومات و هماهنگی‌های پیش از شروع مصاحبه اعم از مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش شهر مشهد و کسب مجوز و سپس مراجعه به ادارات مناطق و نواحی ۷ گانه جهت معرفی مدیران نیصلاح و منتخب؛ برقراری ارتباط اولیه از طریق حضور در سطح مدارس و یا مکالمه تلفنی جهت هماهنگی، توضیح موضوع پژوهش و کسب رضایت مدیران مدارس جهت مشارکت در پژوهش؛ تعیین زمان و مکان مناسب برای مصاحبه و ... صورت گرفت. ضمناً جهت رعایت اصول اخلاقی، پیش از شروع هر مصاحبه برای ضبط مصاحبه‌ها از مشارکت‌کنندگان کسب اجازه گردید؛ همچنین به مشارکت‌کنندگان جهت محرمانه ماندن نام و مشخصات و استفاده صرفاً پژوهشی از اطلاعات و مصاحبه‌های ضبط‌شده، اطمینان داده شد.

در این پژوهش، جهت گردآوری داده‌ها و پاسخ به سؤالات پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شده است. به اعتقاد صاحب‌نظران مصاحبه عام‌ترین روش گردآوری اطلاعات در تحقیقات کیفی است (Mohammadi, 2014). جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته این امکان را فراهم می‌سازد تا پژوهشگر ضمن داشتن چارچوبی نسبتاً روشن و مشخص، بتواند در صورت لزوم و متناسب با روند مصاحبه تغییرات لازم را ایجاد کند. همچنین استفاده از مصاحبه این امکان را فراهم می‌کند تا مصاحبه‌شوندگان بتوانند تجارب واقعی خود را بیان کنند. رودرو بودن گفتگو این امکان را فراهم می‌نماید تا مصاحبه‌گر بتواند عکس‌العمل‌های مصاحبه‌شونده را در حین مصاحبه نسبت به پرسش‌ها و سخنان خود مشاهده نماید. محقق پیش از شروع گردآوری داده‌ها، به مطالعه و مرور منابع کتابخانه‌ای مرتبط (اعم از کتب و همچنین، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های داخلی و خارجی) در خصوص موضوع و مسئله‌ی پژوهش پرداخت تا آمادگی‌های لازم جهت انجام مصاحبه و جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات دقیق و مفید را کسب نماید. همچنین، اسناد دوره‌های آموزشی، آموزش ضمن خدمت مدیران مدارس شهر مشهد در زمینه‌ی آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، شناسنامه‌ی آموزشی دوره‌ها بررسی و مطالعه شد. علاوه بر مطالعه پیشینه‌ی پژوهش، محقق سعی نمود تا منابع مفید در خصوص پژوهش کیفی و فرایند انجام مصاحبه را مطالعه و مهارت و توانایی‌های لازم را کسب نماید. محقق سعی نمود بعد از مطالعه پیشینه مربوطه و ضمن جلسات تمرینی و مشورتی با استاد راهنما، محورهای اصلی گفتگو و سؤال‌های اصلی مصاحبه مشخص

است. این ۴ بخش عبارت‌اند از باورپذیری (قابلیت اعتبار یا قابلیت تأیید) و اطمینان‌پذیری (یا قابلیت اتکا).

باورپذیری (صحت): به منظور افزایش باورپذیری داده‌ها، از سه نفر از مدیران آشنا با ماهیت مسئله پژوهش، کمک گرفته شد تا به بررسی صحت و میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده از سوی پژوهشگر، بپردازد.

انتقال‌پذیری: به منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها در این پژوهش، از راهبرد چند سویه سازی داده‌ها (با استفاده توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه)، چندسویه سازی بررسی‌کننده/ پژوهشگر (با استفاده از دستیار پژوهشی در فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها)، چندسویه سازی محیطی (با انجام از مصاحبه‌ها در مکان و زمان‌های متفاوت شامل مدرسه، منزل و سازمان)، استفاده شد.

تصدیق‌پذیری (تأیید‌پذیری): به این منظور، سعی شد تا با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تأیید‌پذیری یافته‌ها، تأمین گردد.

اطمینان‌پذیری (اتکاپذیری): به این منظور سعی شد تا با تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران (اعم از جمع‌آوری و ضبط داده‌های خام و تقلیل آن‌ها و یادداشت‌های کوتاه و مطالعه آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، سند تحول، شناسنامه آموزشی دوره‌ها، سرفصل‌ها، فرم‌های ارزشیابی و فرم‌های نظرسنجی دوره‌ها، مدارک مربوط به فعالیت‌ها و تجارب آموزشی مدیران) به‌گونه‌ای مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش توصیف گردد. در واقع سعی شد کلیه فعالیت‌های صورت گرفته شامل مراحل کار و چگونگی گردآوری و تحلیل داده‌ها به دقت ثبت شوند.

۴ یافته‌ها

نتایج تحلیل مصاحبه با ۲۵ نفر از مطلعین کلیدی، در ۴ بخش شامل: اهم روش‌های توسعه حرفه‌ای؛ اهداف و انگیزه‌های مدیران از شرکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای؛ محتوای ناظر بر فعالیت‌ها و برنامه‌های توسعه‌ای و در نهایت پیامدها و نتایج شرکت در برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه‌ای مورد شناسایی قرار گرفت. در ادامه، اهم گزاره‌های کلامی مصاحبه‌شوندگان و کدهای استخراج شده مربوطه به هر یک از بخش‌های چهارگانه قابل مشاهده است:

پس از طی نمودن مراحل و ملزومات فوق و آمادگی زمینه‌های لازم، اقدام به شروع مصاحبه گردید. در شروع هر مصاحبه ضمن برقراری ارتباط اولیه، هدف و مسئله اصلی پژوهش تشریح می‌گردید. هر مصاحبه حول محورهای اصلی، که بر اساس اهداف و سوالات پژوهش و نیز با مشورت اساتید راهنما و مشاور تعیین شده بود، انجام گرفت. همچنین، پژوهشگر ضمن طرح سوالات کلی، از سوالات جزئی‌تر نیز بنا به شرایط خاص و جهت هدایت نمودن جریان مصاحبه استفاده نمود. دامنه زمانی مصاحبه‌ها متغیر و از ۱۵ تا ۵۰ دقیقه در نوسان بود، اگرچه مدت زمان مصاحبه‌های اولیه طولانی‌تر بود ولی مصاحبه‌های بعدی به‌منظور پر کردن شکاف‌های احتمالی و اطلاعات تکمیلی بسیار سودمند بود. پس از انجام ۲۵ مصاحبه، محقق به مرحله اشباع نظری رسید. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها از بازه زمانی اردیبهشت ۱۳۹۷ تا تیرماه ۱۳۹۷ به طول انجامید. پس از انجام هر مصاحبه، نسبت به تحلیل داده‌های هر مصاحبه اقدام شد. در پژوهش کیفی، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده به صورت هم زمان و موازی صورت می‌گیرد و از اطلاعات مستخرج از هر مصاحبه جهت انجام عمیق‌تر و باکیفیت‌تر مصاحبه‌ی بعدی کمک گرفته می‌شود. بنابراین در این پژوهش، پس از انجام هر مصاحبه، پیاده‌سازی (ثبت و نوشتن متن مصاحبه) آن انجام شد و پس از مطالعه‌ی متن مصاحبه‌ها، داده‌ها بر اساس روش اسپیزیالی و همکاران^۱ (۲۰۱۱) تجزیه و تحلیل شد. روش مزبور شامل توصیف پدیده مورد نظر توسط محقق، کنار گذاشتن پیش فرض‌های محقق، مصاحبه با شرکت کنندگان، قرائت توصیف‌های شرکت‌کنندگان، استخراج جوهره‌ها، پیدا کردن روابط اساسی، نوشتن توصیفی از پدیده، برگرداندن توصیف به شرکت‌کنندگان و کسب تأیید آنان، مرور بر متون مربوطه و انتشار یافته‌ها می‌باشد؛ به این ترتیب، مصاحبه‌های انجام شده، با دقت به جزئیات رونویسی و مکتوب شدند و در چند مرحله مورد بازخوانی قرار گرفتند. در جریان بازخوانی‌ها، گزاره‌های اصلی به دست آمدند. پس از آن مضامین و مقوله‌های اولیه برای هر گزاره انتخاب شدند و در نهایت مضامین نهایی استخراج گردیدند و مورد تحلیل قرار گرفتند.

در پژوهش حاضر برای اعتباربخشی از مدل لینکلن و گویا استفاده شده است. قابلیت اعتماد در مدل لینکلن و گویا جایگزینی برای مفهوم روایی و پایایی است و به ۴ بخش تقسیم شده است، که هرکدام از آن‌ها یکی از معیارهای روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی و روشی خاص برای سنجش دقت مطالعه

الف) روش‌های توسعه حرفه‌ای

جدول ۲ روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

مقوله	مفهوم ۱	مفهوم ۲	مفهوم ۳	نکات مصاحبه
	رسمی	تحصیلات دانشگاهی	من اگر توانستم مدیر موفق بشوم بخاطر این است که در حین خدمت توسعه حرفه‌ای خودم را با تحصیلات دانشگاهی همراه کردم، یعنی تحصیلات دانشگاهی بعد از اشتغال (م ۱۸)	

1. Speziale et al

... و همچنین گردهمایی‌ها و سمینارهایی هم در طول سال برای مدیران برگزار می‌شود ... (م)	همایش‌ها و سمینارها	کارگاه‌های آموزشی کاربردی توسعه مهارت‌های مدیریت برای مدارس یکی از کارهایی خوبی هست که گاها امکانش فراهم میشه (م ۹)	روش‌های توسعه حرفه‌ای
(۱۶)	کارگاه‌ها		
در زمینه توسعه حرفه‌ای کلاس‌ها و دوره‌هایی هم بصورت حضوری هر چند کم برگزار می‌شود با وجود اینکه این دوره‌ها هم مشکلات خاص خودشان را دارند ولی به نظر من بهتر از دوره‌های الکترونیکی است (م ۴)	دوره‌های حضوری	دوره‌های آموزش ضمن خدمت	غیررسمی
برنامه‌های ضمن خدمت که بیشتر بعد رسمی توسعه را تشکیل می‌دهند اکثرا به صورت آزمون الکترونیکی برگزار شده است و گاهی هم متوجه می‌شویم کارگاههایی برگزار می‌شود، البته این دوره‌ها بصورت حضوری و کارگاهی بسیار کم برگزار می‌شود (م ۵)	دوره‌های الکترونیکی		
یکی از کارهایی که مورد علاقه خودم هست بازدهی‌های گروهی از سایر مدارس و مناطق و تبادل تجربیات بین مدیران هست (م ۹)	بازدهی‌های گروهی از مدارس موفق	توسعه حرفه‌ای گروهی	
یکی دیگر از کارهای مورد علاقه خودم مشارکت در فعالیت‌های گروهی است، مثلا شده که من به عنوان مدیر با جمعی از معلمان و یا حتی مدیران سایر نواحی فعالیت گروهی در باب مسائل و موضوعات مختلف فرهنگی، آموزشی و تربیتی داشته‌ام که هم منجر به همکاری‌های مشترک شده و هم واقعا یادگیری وجود داشته... (م ۲۰)	تشکیل گروه‌های همکارانه		
در خیلی از مسائل من به تنهایی و فردی به دنبال حل مسائل و افزایش اطلاعات بوده‌ام و بیشتر اشتیاق خودم باعث پیشرفت شده است (م ۸)	مطالعه فردی		
... همچنین کلاس‌هایی که با هزینه خودم شرکت می‌کردم. بیشتر به صورت فردی به دنبال پیشرفت خودم بوده‌ام، کلاس‌های مختلفی اعم از مهارتی و دانشی بوده که بعضا تو شغلم هم قابل استفاده بوده (م ۲)	شرکت در کلاس‌های آموزشی	توسعه حرفه‌ای فردی	
من سال اول که مدیریت را پذیرفتم خب پس از ۳ سال معاونت آموزش در دبیرستان شاهد بود. یعنی با سابقه کار اجرایی در مدارس وارد مدیریت شدم. تجربه بازدید از مدارس علوی و عالی تهران داشتم (م ۲)	بازدهی‌های مدرسه‌ای به‌صورت فردی		

تخصصی و ۴) دوره‌های آموزش ضمن خدمت رسمی (حضور و الکترونیکی). روش‌های غیر رسمی شناسایی شده نیز عبارتند از: ۱) توسعه حرفه‌ای فردی (شامل: مطالعه فردی؛ شرکت در کلاس‌های آموزشی و بازدید از مدارس)؛ ۲) توسعه حرفه‌ای گروهی (بازدید گروهی از مدارس موفق؛ تشکیل گروه‌های همکارانه).

با توجه به جدول شماره (۲) و در نتیجه تحلیل تجربه زیسته مدیران مدارس از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، در مجموع روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در دو دسته (مقوله کلی) روش‌های رسمی و روش‌های غیر رسمی شناسایی و طبقه‌بندی گردید. روش‌های رسمی عبارتند از: ۱) تحصیلات دانشگاهی؛ ۲) همایش و سمینارها؛ ۳) کارگاه‌ها و نشست‌های

ب) اهداف و انگیزه‌های مدیران از مشارکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای

جدول ۳ اهداف و انگیزه‌های مدیران از مشارکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای

مقوله	مفهوم ۱	مفهوم ۲	نکات مصاحبه
اهداف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای	ارتقای دانش و مهارت‌های ضروری	مهارت و دانش در روانشناسی و مشاوره	مدیران بنا به طبیعت کاری همانقدر که به امور و مهارت‌های اجرایی و مدیریتی نیاز دارند، به دانش و مهارت‌های روانشناسی و نحوه برخورد با مشکلات و مهارت‌های مشاوره جزو نیازهای اساسی هر مدیری است چون خواه ناخواه در مدرسه اش تعارض و مشکلات بین فردی رخ می‌دهد (م ۱۶).
		مشکلات دانش‌آموزان و نسل جوان	به طور کلی انتظار از برنامه‌های ضمن خدمت این است ارتباط ما را با نسل جدید بیشتر کند. توقع‌های ما از نسل جدید توسط خود دانش‌آموزان قابل درک نیست و شکستگی بین این نسل وجود دارد و راه‌ها ارتباط دوطرفه آموزش داده نمی‌شود لذا در بیاری از مواقع دنبال دانش‌افزایی در این زمینه‌ها هستم (م ۳).
		مهارت‌های روابط انسانی	من هر کمبود یا چالشی که در کارم احساس کنم را سعی میکنم برطرف کنم، مثلا از لحاظ فن بیان، ارتباطات و تحلیل رفتار دنبال مطالعه و دانش‌افزایی

هستم؛ ... در واقع اینها نیازهای من است که عموماً در برنامه‌های رسمی یا پیش‌بینی و نیازسنجی نشده و یا به صورت کاربردی اجرا نشده (م ۱۸)			
مهمترین موضوعی که چه به صورت فردی و چه در برنامه‌های رسمی احساس نیاز می‌شود مهارت‌های رهبری کردن افراد هست؛ من به عنوان مدیر مدرسه، مسئول امور و اتفاقات ریز و درشت مدرسه هستم و قاعدتاً سر هر موضوعی انتظار می‌رود ایفای نقش کنم و به نوعی باید توان تأثیرگذاری و راهنما بودن رو داشته باشم ... (م ۸)	بهبود ظرفیت رهبری		
اینکه بدانم در مقابل شخصیت‌های متفاوت معلمان چه سبک رفتاری داشته باشم، و اینکه تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را درک کنم و از طرفی با خانواده‌ها و اداره کل در مواقع و شرایط مختلف چگونه ارتباط داشته باشم از جمله نیازها و اهداف اساسی من است (م ۱۹)			
... مسئله دیگر مربوط به روش‌های یاددهی-یادگیری هست، از من مدیر انتظار می‌رود بتوانم بر تدریس معلمان نظارت داشته باشم و شرایط یادگیری دانش‌آموزان را فراهم کنم پس باید به علم یادگیری مسلط باشم ... (م ۸)	فرایندهای یاددهی-یادگیری		
من هر کمبود یا چالشی که در کارم احساس کنم را سعی میکنم برطرف کنم، مثلاً مهارت‌های مالی و تنظیم بودجه را لازم بود بیشتر یاد بگیرم (م ۱۸)	حسابداری و مدیریت مالی		
لازم است نکته‌ی دیگری هم اضافه کنم، در خصوص بندها و ابعاد سند تحول، همین طرح تعالی و یا بقیه سیاست‌های مطرح، قبل از هر چیزی نیاز به آگاهی و آمادگی داریم. در واقع اینها نیازهای من است که عموماً در برنامه‌های رسمی یا پیش‌بینی و نیازسنجی نشده و یا به صورت کاربردی اجرا نشده (م ۱۸)	کسب آمادگی و آموزش‌های اجرای طرح‌های تحولی آپ		
یک مدیر نیاز به آگاهی از اتفاقات و تحولات روز از لحاظ علم و فناوری و اجتماعی و حتی سیاست دارد، اینها باید در برنامه‌ها گنجانده شود و از مسائل تکراری و کلی غیرکاربردی پرهیز شود (م ۱۶)	به‌روزرسانی و به‌هنگام‌سازی اطلاعات		
کسب مدارک و مدارج علمی و تحصیلات دانشگاهی در ارزش‌گذاری و نوع نگاه به مدیر مدرسه به عنوان رهبر مدرسه مهم است. درسته که هر فعالیت و تجربه‌ای به همراه خود کم و بیش یادگیری را به همراه دارد اما به نظر من سوای از آن صرف شرکت در فعالیت‌های توسعه محور برای پرستیژ یک مدیر ضروری هست و میتونه حاوی پیام ارزشمندی باشه که فرهنگ یادگیری را توسعه می‌دهد (م ۲۰)	کسب مقبولیت بیرونی		
اگرچه یادگیری و کسب مهارت‌های جدید مهم هست ولی با توجه به شرایط الان و کیفیت دوره‌ها اگر هم در دوره‌ای شرکت می‌شود به نظر من بیشتر بخاطر کسب امتیازات و گواهی‌ها هست که به هر حال مزیت‌هایی دارد (م ۱۹)	کسب امتیازات و پاداش مادی		

هدف ارتقای دانش و مهارت‌های ضروری خود شامل هشت حوزه است: (۱) مهارت و دانش در روانشناسی و مشاوره؛ (۲) مشکلات دانش‌آموزان و نسل‌جوان؛ (۳) مهارت‌های روابط میان‌فردی (روابط انسانی)؛ (۴) رهبری آموزشی؛ (۵) فرایندهای یاددهی-یادگیری؛ (۶) حسابداری و مدیریت مالی؛ (۷) کسب آمادگی و آموزش‌های طرح‌های تحولی آپ؛ (۸) به‌روزرسانی و به‌هنگام‌سازی اطلاعات؛

جدول شماره (۳)، مهم‌ترین اهداف توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را نشان می‌دهد. با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته طی دو مرحله کدگذاری و نیز با الهام از پیشینه پژوهش، در مجموع اهداف توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در سه دسته (مقوله کلی) شناسایی و طبقه‌بندی گردید که عبارتند از: (۱) ارتقای دانش و مهارت‌های ضروری؛ (۲) کسب مقبولیت بیرونی/اجتماعی و (۳) کسب امتیازات و گواهی‌نامه‌ها و پاداش مادی.

ج) محتوای فعالیت‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

جدول ۴؛ محتوای فعالیت‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

مقوله	مفهوم ۱	مفهوم ۲	نکات مصاحبه
محتوای توسعه حرفه‌ای	عمومی	فناوری اطلاعات و ارتباطات	همسویی با تکنولوژی و مهارت‌های متعدد کامپیوتر... (م ۹) مهارت‌های متعدد کامپیوتر و تکنولوژی آموزشی (م ۹)
		اخلاقی و عقیدتی	و همچنین در زمینه‌ی عمومی دوره‌هایی در مورد مسائل اسلامی و عقیدتی برگزار شده که رضایت بخش بوده که در اوایل خدمت بیشتر برگزار شده است (م ۱۵)

مهارت‌های اجرایی و اداری	برنامه و کلاس‌های ضمن خدمتی که تاکنون برگزار شده در زمینه آیین نامه‌های اجرایی، آموزشی، ایمنی بوده (م ۱۲)
ارتقای مهارت‌های مدیریت	توسعه حرفه‌ای مدیریت مربوط به توسعه شایستگی‌های مدیریت و رهبری مدرسه است، در محتوا تا حدودی سعی شده به این مباحث پرداخته شود اما دوره الکترونیکی کارساز نیست، شاید کارگاه‌ها و بازدیدها و یا مطالعه فردی کارایی بیشتری داشته باشد... (م ۲۱)
مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری	دانش و مهارت شغلی در حوزه تدریس فنون تدریس یکی از محتوای اصلی برنامه‌هاست، توجه کنید که مدیر، معلم و دانش‌آموز سه بعد اصلی مدرسه هستند که حول محور تدریس یا یادگیری با یکدیگر در ارتباط هستند، توانمندی مدیر فقط مدیریتی نیست، مدیر باید از لحاظ مهارت‌ها و فنون تدریس یک گام از معلمان جلوتر باشد تا بتواند آن‌ها را هدایت کند (م ۲۵).
طرح‌ها و پروژه‌های آپ	یکی از اصلی‌ترین موضوعات و محتوای کلاس‌ها مربوط به همین طرح و برنامه‌های آموزش پرورش است، اول اینکه می‌بایست مختصات این طرح‌ها برای مدیران تشریح شود و ضمناً مدیران آموزش‌ها و آمادگی‌های لازم و ضروری را دریافت کنند (م ۲۲)
رفتار و روابط در مدرسه	مسائل رفتاری چه در خصوص تعارض‌ها و مشکلات و نارسایی‌های دانش‌آموزان و تفاوت‌های نسل‌های جدید و چه انتظارات و مشکلات معلمان از مسائل مهمی است که تأکید می‌شود (م ۲۲)

مهارت‌های مدیریت مدرسه؛ (۲) مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری؛ (۳) رفتار و روابط در مدرسه؛ (۴) طرح‌های تحولی آپ؛

طرح‌های تحولی آپ از جمله طرح تعالی، طرح تدبیر و ... که عموماً نشأت گرفته از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌باشند نیاز به زمینه‌سازی و اشاعه آن در بین مدیران مدارس دارند. به همین دلیل بخش اعظمی از محتوای دوره‌های آموزشی به این موضوعات اختصاص یافته است.

جدول شماره (۴) مهم‌ترین محتوای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس (دوره‌های آموزش ضمن خدمت) را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با مدیران مدارس، مدرسان دوره‌ها و کارشناسان، در مجموع محتوای برنامه‌های ضمن خدمت در دو دسته عمومی و تخصصی شناسایی و طبقه‌بندی گردید. محتوای عمومی برنامه‌ها عبارتند از: (۱) فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ (۲) موضوعات و مسائل اخلاقی و عقیدتی؛ (۳) مهارت‌های اجرایی و اداری؛ (۴) همچنین محتوای تخصصی عبارت‌اند از: (۱)

د) پیامدها و نتایج شرکت در برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای

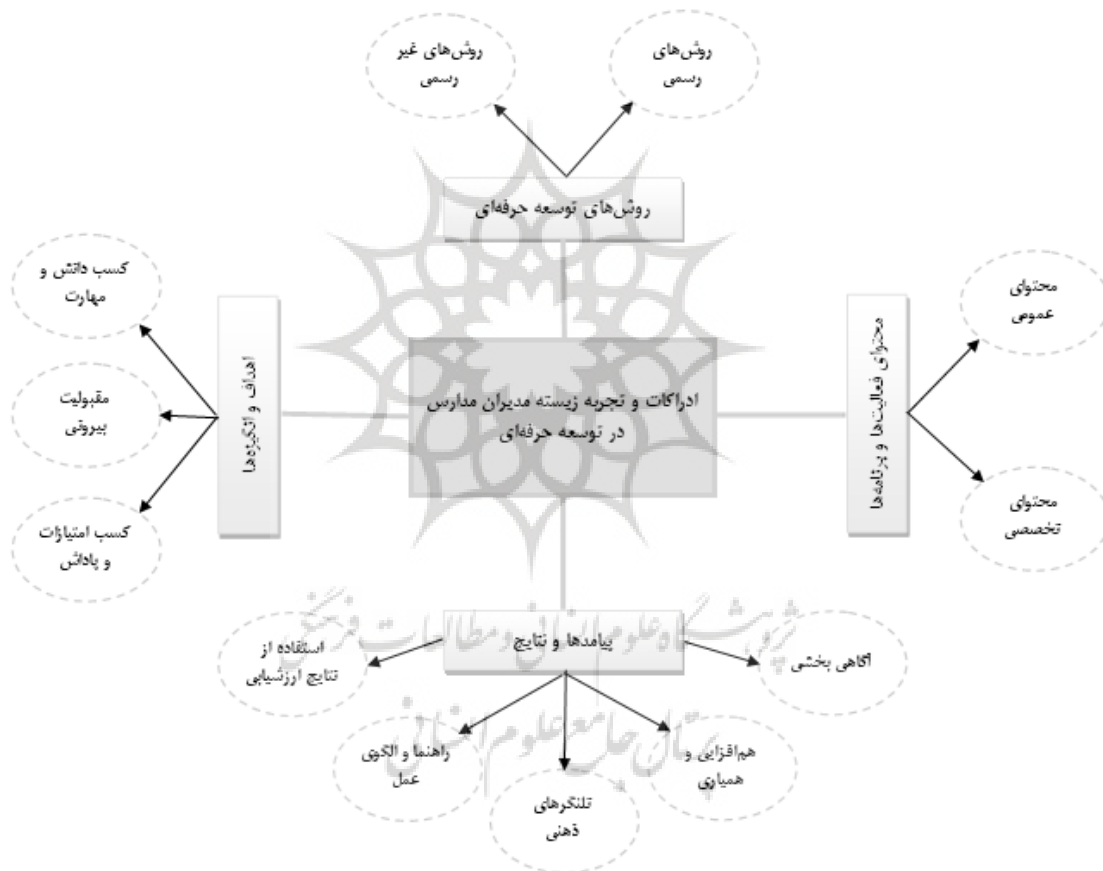
جدول ۵ پیامدها و نتایج شرکت در برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای

مقوله	مفهوم ۱	مفهوم ۲	نکات مصاحبه
پیامدها و نتایج توسعه حرفه‌ای	آگاهی بخشی		جنس این برنامه‌ها آگاهی بخشی است برای ارزشیابی هر دوره باید به اهداف و سطوح محتوا توجه کنیم، آگاهی بخشی و انتقال اطلاعات یکی از اهداف اصلی هر دوره است (م ۲۴)
	هم‌افزایی و همیاری		اگر بخواهم اثرات این فعالیت‌ها و آموزش‌های توسعه‌ای را تحلیل کنم مهمترین نتیجه این بوده که دیدگاه و ذهنیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد، وقتی من از تجارب و مشاوره‌های مدیران موفق کمک بگیرم یا حتی در کلاس‌های حضوری و یا بازدیدها به بحث و تبادل نظر می‌پردازیم بهترین راهکارها و پیشنهادات مطرح می‌شوند، من میتوانم تجارب و دانسته‌های خودم را به همکاران خود انتقال بدم و در مقابل از آنها کسب تجربه کنم (م ۲)
	تلنگرهای ذهنی		اشتغال و پرداخت به فعالیت‌های دانشی و مهارتی شاید اثر سریع، آنی و عینی نداشته باشد ولی حتماً بستر فکری و ذهنی را آماده می‌کند، ذهن را هشیار و فعال می‌کند (م ۲۲)
	راهنما و الگوی عمل		مطالعه کتب، مقالات و پژوهش‌ها، حضور در سمینارها، بازدید و مباحثه با مدیران مجرب و موفق و حتی مشاهده فیلم‌های آموزشی و تربیتی همگی می‌تواند طرحواره‌های ذهنی و نگرش‌های ما را شکل بدهد و مدلی برای میدان عمل باشند (م ۲۰)
	استفاده از نتایج ارزشیابی دوره‌های رسمی	ارزشیابی عملکرد کلی (سالانه)	نتایج ارزشیابی از این برنامه‌ها در ارزشیابی نهایی که در اداره انجام می‌شود در حد خیلی کم موثر است (م ۱)
			امتیاز کلاس‌های ضمن خدمت تنها بخشی از امتیاز در ارزشیابی سالانه مدیر و معلم در آموزش و پرورش است که این ارزشیابی توسط اداره انجام می‌شود و در نهایت این ارزشیابی در ارزیابی عملکرد و رتبه بندی مدیران تأثیر دارد که البته نظام رتبه بندی هنوز به صورت کامل اجرا نشده و قرار است که اجرا شود (م ۶)

هر ۴ سال یکبار مدیران و معلمان ارزشیابی می‌شوند (طرح نظام رتبه بندی) و طبقه آن بالاتر می‌رود، یعنی رتبه بالاتری می‌گیرند و سابقه کاری و امتیاز ضمن خدمت در این مورد موثر است که آن هم جزء کوچکی از امتیاز است که در نهایت باعث افزایش حقوق می‌شود (م ۷)	نظام رتبه‌بندی و حقوق و مزایا		
چون نتایج ارزیابی در حقوق افراد تأثیر مستقیمی ایجاد نمی‌کند و در نهایت در انجام انتقالی به جای دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد (م ۱۰)	تأثیر در نقل و انتقالات		

تحلیل‌های انجام شده؛ یکی از پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس استفاده‌ها از نتایج ارزشیابی دوره‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس (وره‌های آموزش ضمن خدمت) است؛ استفاده در ارزشیابی عملکرد کلی؛ تأثیر در نظام رتبه‌بندی و حقوق و مزایا و تأثیر در نقل و انتقالات سه استفاده از نتایج ارزشیابی آموزش ضمن خدمت مدیران مدارس می‌باشد.

با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها و نتایج خلاصه شده در جدول شماره (۶)، می‌توان مجموعه پیامدها و نتایج توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را در پنج دسته (مقوله کلی) شناسایی و طبقه‌بندی گردید که عبارتند از: (۱) آگاهی‌بخشی؛ (۲) هم‌افزایی و همیاری؛ (۳) تلنگرهای ذهنی؛ (۴) راهنما و الگوی عمل؛ (۵) استفاده از نتایج ارزشیابی دوره‌های رسمی. بر اساس



شکل ۱ ادراکات و تجربه زیسته مدیران مدارس در توسعه حرفه‌ای

بر این اساس، پژوهش حاضر به عنوان یک چارچوب تحقیقات برای شناخت توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران، با کند و کاو و عطف توجه به تجارب زیسته و ادراکات مدیران مدارس، در پی شناخت هرچه بیشتر از کیفیت توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس برآمد. در پی این کاوش، نتایج تحلیل تجارب زیسته و ادراکات مدیران مدارس و دست‌اندرکاران اجرایی برنامه‌های

۵ بحث و نتیجه‌گیری

امروزه نقش مدیران مدارس از صرفاً یک معلم اداره کننده مدرسه به رهبر بهبود و تغییر در مدرسه و یا به تعبیر دیگر، رهبر آموزشی ارتقاء یافته است. با این پیش‌فرض، اهمیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای دوچندان می‌شود و تغییر رویکرد در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران نیز ضرورت می‌یابد.

خود و در واقع بدون هیچ اجباری فعالیت و روابط گروهی و همکارانه را در باب مسائل ریز و درشت تشکیل داده و موثرترین یادگیری‌ها در این بستر فراهم می‌شود. شرکت در کلاس‌های آموزشی یکی دیگر از شیوه‌هایی است که در سایر پژوهش‌ها کمتر مورد اشاره قرار گرفته. شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی همچون کلاس‌های روانشناسی و مشاوره، مهارت‌های کامپیوتر، زبان انگلیسی، دوره‌های مدیریت و ... به صورت غیر رسمی و فردی صورت می‌گیرد که این روش نیز بیشتر ناشی از علائق و نیازها و ترجیحات شخصی است و از عشق به یادگیری و میل به پیشرفت خود نشأت می‌گیرد. علاوه بر این، **کوک و همکاران^۲ (۲۰۱۵)** مطالعه و خواندن کتاب‌های رهبری و همچنین **ون و لسور و همکاران (۲۰۱۰)** خواندن کتاب، مقاله و منابع آنلاین را یکی از روش‌های خود توسعه ای می‌دانند که با پژوهش حاضر همسو است. در پژوهش حاضر یکی از روش‌های توسعه حرفه‌ای، کارگاه‌ها و نشست‌های تخصصی بود. این روش در بین پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف مورد توجه قرار گرفته است (**Bush, 2008; Galaviz, 2011; Hayat, 2015**)

لازم به ذکر است که یادگیری اثربخش از طریق ارائه فرصت‌های متنوع امکان‌پذیر خواهد بود، چرا که هر یک از روش‌ها مزایا و قوت‌های بخصوصی دارد که استفاده از آن را ضرورت می‌بخشد. این موضوع مطابق با دیدگاه یادگیری مادام‌العمر است؛ یادگیری می‌بایست در همه حال و همه زمان و اطوار و اشکال مختلف صورت گیرد. مدیریت و رهبری مدارس در عصر حاضر مستلزم برخورداری از صلاحیت‌ها، شایستگی‌ها و توانمندی‌های مختلف است؛ پر واضح است که دستیابی و کسب چنین طیفی از شایستگی‌ها به طرق و روش‌های مختلف امکان‌پذیر است. در تحقیق حاضر ادراک مدیران از توسعه حرفه‌ای بیشتر به روش‌های رسمی اشاره داشت. ممکن است این مسئله ناشی از ادراک غلط مدیران مدارس از مفهوم توسعه حرفه‌ای باشد. به بیان دقیق‌تر، بسیاری توسعه حرفه‌ای را همان آموزش ضمن خدمت می‌دانند؛ در حالیکه آموزش ضمن خدمت تنها یکی از روش‌های رایج توسعه حرفه‌ای می‌باشد. از سوی دیگر، بسیاری از مدیران اذعان داشتند که آموزش ضمن خدمت (توسعه حرفه‌ای رسمی) محدود به دوره‌های الکترونیکی است و نشست‌ها و کارگاه‌های حضوری و مسأله محور کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

اهداف و انگیزه‌های توسعه حرفه‌ای: بر اساس یافته‌های تحقیق، اهداف توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در سه دسته (مقوله کلی) شناسایی و طبقه‌بندی گردید که عبارتند از: (۱) ارتقای دانش و مهارت‌های ضروری؛ (۲) کسب مقبولیت بیرونی/ اجتماعی و (۳) کسب امتیازات و گواهینامه‌ها و پاداش مادی.

اولین هدف و درواقع اصلی‌ترین انگیزه مدیران از شرکت در دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی و توسعه بخش، ارتقای دانش و مهارت‌های ضروری مربوط به شغل مدیریت است. این هدف خود در برگیرنده هشت حوزه است: (۱) مهارت و دانش در

توسعه حرفه ای، در چهار شاخه طبقه بندی شد. شامل: (۱) روش‌های توسعه ای، (۲) محتوا برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه ای، (۳) انگیزه‌ها و اهداف مدیران مدارس از مشارکت و درگیری در فعالیت‌های توسعه ای، (۴) پیامدهای مشارکت و درگیری در فعالیت‌های توسعه ای.

به این ترتیب، با عنایت به چهار مقوله مذکور، می‌توان تصویری دقیق از رویکرد حاکم و کیفیت و ماهیت توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ارائه نمود. در ادامه به تشریح و بحث در خصوص هر یک از زمینه‌های مورد اشاره خواهیم پرداخت:

روش‌های توسعه حرفه‌ای: با توجه به یافته‌های تحقیق، در مجموع روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس به روش‌های رسمی و غیررسمی تقسیم می‌گردد.

روش‌های رسمی عبارتند از: (۱) تحصیلات دانشگاهی؛ (۲) همایش و سمینارها؛ (۳) کارگاه‌ها و نشست‌های تخصصی و (۴) دوره‌های آموزش ضمن خدمت رسمی (حضوری و الکترونیکی). روش‌های غیررسمی نیز عبارتند از: (۱) توسعه حرفه‌ای فردی (شامل: مطالعه فردی؛ شرکت در کلاس‌های آموزشی و بازدید از مدارس)؛ (۲) توسعه حرفه‌ای گروهی (بازدید گروهی از مدارس موفق؛ تشکیل گروه‌های همکارانه).

تقسیم روش‌های توسعه حرفه‌ای به شیوه‌های رسمی و غیر رسمی، تا حدود زیادی با دیدگاه **فولان (۲۰۰۱)** و **ویلیامز (۲۰۰۸)** همخوانی دارد. به علاوه پژوهش حاضر در خصوص شناسایی هر یک از راهبردهای مختلف رسمی و غیر رسمی نیز با ادبیات و مبانی نظری موجود همسو می‌باشد. در همین زمینه، نتایج تحقیق **گالوزی (۲۰۱۱)**، حیات (**Hayat, 2015**) تا حدود زیادی منطبق با یافته‌های پژوهش حاضر است. «شرکت در دوره‌های دانشگاهی» به عنوان یکی از شیوه‌های رسمی توسعه حرفه‌ای، در پژوهش‌های **ون و لسور و همکاران^۱ (۲۰۱۰)** و **سالازار (۲۰۰۷)** نیز مورد اشاره قرار گرفته است. یکی دیگر از راهبردهای توسعه حرفه ای که در پژوهش حاضر مطرح شد، بازدیدهای مدرسه‌ای (مشاهده) بود؛ بازدید و مشاهده به معنی دریافت مشاوره و استفاده از تجارب افراد موفق است. در این مطالعه، بازدیدهای مدرسه‌ای جزو روش‌های غیررسمی قرار گرفته که هم به صورت فردی و هم به‌صورت گروهی و همکارانه قابل پیاده سازی است. روش بازدید و مشاهده در پژوهش‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است، از جمله (**Bizzell, 2011; Galaviz, 2011; Hayat, 2015; Holacka, 2011; Williams, 2008**)؛ شرکت در گروه‌های همکارانه یکی دیگر از روش‌های توسعه حرفه‌ای مورد نظر و مطلوب مدیران در پژوهش حاضر بود. این مورد در پژوهش‌های دیگر به عنوان زیرمجموعه و یا در قالب روش‌های دیگر توضیح داده شده است اما این پژوهش بنا به اهمیت گروه‌های همکارانه آن را به عنوان یک شیوه مستقل و موثر در نظر می‌گیرد. نکته حائز اهمیت در این زمینه، غیر رسمی بودن گروه‌های همکارانه است. یعنی مدیرانی که بر اساس نیاز، علائق و میل

2. Koç et al

1. Van Velsor et al

و تجربه در مدیریت امور مالی از جمله اهداف توسعه‌ای بسیاری از مدیران است. سیاست‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش جهت اجرایی شدن نیاز به بسترسازی مناسب دارد. یکی عوامل بسترساز، کسب شناخت و آمادگی و توانمندی‌های لازم است. بنابراین، یکی دیگر از اهداف مدیران از اقدامات توسعه حرفه‌ای، کسب آمادگی و شناخت لازم جهت اجرا و پیاده‌سازی اثربخش برنامه‌ها و طرح‌های تحولی آموزش و پرورش است.

تحول در سیاست‌های آموزش و پرورش، پیشرفت‌های تکنولوژی و علمی، نظریه‌های روانشناسی یادگیری، تحولات و یافته‌های مدیریت و رهبری، ویژگی‌های دانش‌آموزان و رخدادهای اجتماعی و سیاسی و ... از مهمترین مواردی هستند که هر مدیری باید به آن اشراف داشته باشد. لذا یکی از اهداف مهم مدیران از فعالیت‌های توسعه‌ای روزآمد نگاه‌داشتن خود است. امروزه تمام زمینه‌ها و عرصه‌ها به‌سرعت دچار تغییر و تحول می‌شوند. خارج از انگیزه‌های یادگیری و میل به دانش‌افزایی و موفقیت‌طلبی، مدیران اهداف دیگری نیز از شرکت در برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه بخش دارند. یکی از این انگیزه‌ها، کسب مقبولیت بیرونی است. به دیگر سخن مدیران مدارس قبل از هر چیز مایلند رویکرد دیگران را نسبت به خود بدانند و با علاقه خاصی دیدگاه اطرافیان خویش را نسبت به خود تحلیل می‌نمایند. به یقین، مشارکت مدیران در فعالیت‌های یادگیری، راه مقبولیت اجتماعی آنان را هموار می‌کند و تصویری مطلوب، و شخصیتی الهام‌بخش برای سایر کادر آموزشی مدرسه دارند. در واقع، مدیرانی که به نقش خود به عنوان رهبر مدرسه آگاهی و باور راسخ داشته باشند، الهام بخشی و برانگیختن کادر مدرسه را جزو مسئولیت‌های حیاتی خود می‌دانند و در این مسیر قدم برمی‌دارند. علاوه بر این، همانطور که یکی از مدیران اظهار داشت: «کسب مدارک و مدارج علمی و تحصیلات دانشگاهی در ارزش‌گذاری و نوع نگاه به مدیر مدرسه به عنوان رهبر مدرسه مهم است»؛ لذا، فعالیت‌های یادگیری، تحصیلات، مدارک و مدارج تخصصی منجر به کسب اعتبار و در نتیجه عزت نفس و اعتمادبه‌نفس مدیران می‌شود. در نهایت، یکی دیگر از اهداف و انگیزه‌های مدیران مربوط به کسب امتیازات، گواهی‌ها و مزیت‌های مادی ناشی از آن است. اگرچه، اصولاً هدف اصلی فعالیت‌های توسعه‌ای یادگیری و کسب مهارت‌های ضروری است، اما با این وجود مدیران جهت کسب امتیازات لازم و مزیت‌های مربوطه در این دوره‌ها شرکت می‌کنند و یا اقدام به تحصیلات و کسب مدارک حرفه‌ای می‌کنند. این موضوع می‌تواند به‌عنوان یک آسیب تلقی شود؛ اینکه مدیران صرفاً با هدف گرفتن گواهینامه‌های مربوطه و امتیازات در برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند نشان از آن داشته که احتمالاً طرح و برنامه‌ی خصوصی در مورد توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس وجود ندارد و لذا دوره‌های آموزشی موجود نیز غالباً به‌صورت تشریفاتی، سلیقه‌ای، غیر هدفمند، غیر منسجم و غیرکاربردی برگزار می‌شوند؛ پژوهش‌های (Nasiri Valikboni et al., 2017; Piryaei & Niknami, 2017; Pour shafei et al., 2015) نیز به نوعی یافته‌ی مذکور را تأیید می‌نمایند. لازم به ذکر است که وجود انگیزه‌های مادی و بیرونی به خودی

روانشناسی و مشاوره؛ ۲) مشکلات دانش‌آموزان و نسل‌جوان؛ ۳) مهارت‌های روابط میان‌فردی (روابط انسانی)؛ ۴) رهبری آموزشی؛ ۵) فرایندهای یاددهی-یادگیری؛ ۶) حسابداری و مدیریت مالی؛ ۷) کسب آمادگی و آموزش‌های طرح‌های تحولی؛ ۸) به‌روزرسانی و به‌هنگام‌سازی اطلاعات.

مدیران مدارس با مجموعه‌ای از افراد با ویژگی‌ها و انتظارات مختلف روبرو هستند و نیاز به ایفای وظایف و نقش‌های مختلف دارند. این امر نیاز به تحلیل رفتار و درک و تفاهم متقابل دارد. از طرف دیگر، ارتباط بین معلم با مدیر و همچنین مدیر با دانش‌آموزان ویژگی‌ها و الزامات خاص خود را دارد که با روابط رئیس و کارمندی کاملاً متفاوت است و محل ایجاد تعارض‌های فراوانی می‌باشد. لذا یک مدیر موفق، به آگاهی و تسلط به اصول روانشناسی و مشاوره به‌ویژه در زمینه تحلیل رفتار و حل تعارضات نیاز مبرم دارد. دانش‌آموزان هسته مرکزی مدرسه را تشکیل می‌دهند و ارتباط با دانش‌آموزان نه به‌عنوان یکی از وظایف فرعی مدیران، بلکه به‌عنوان یکی از مهمترین وظایف آنان به‌شمار می‌شود. تأکید اخیر بر رهبری آموزشی نیز دقیقاً به همین دلیل است که نشان می‌دهد کارکرد و نقش مدیران مدارس فراتر از امور اجرایی و اداری است و هدف نهایی آن پیشرفت تحصیلی و اثربخشی آموزش می‌باشد. اما در میدان عمل و بخصوص در مدارس ایران، معمولاً مدیران بیشتر مشغول به اداره مدرسه بوده و همچنین از فاصله سنی زیادی با دانش‌آموزان برخوردارند که مجموع این عوامل باعث شده مدیران کمتر به ویژگی‌ها، مشکلات و خصوصیات دانش‌آموزان آگاهی داشته باشند. همانطور که گفته شد روابط در آموزشگاه، از ویژگی‌ها و شرایط بخصوصی برخوردار است؛ مدیر به عنوان یک هماهنگ کننده مرکزی مسئولیت ارتباط بین مدرسه و جامعه را برعهده دارد. در واقع مدیران از یکسو با معلمان و دانش‌آموزان در ارتباط هستند و از سوی دیگر با والدین و همچنین مسئولان آموزش و پرورش و همچنین مدیران سایر مدارس در ارتباط می‌باشند. بنابراین، مهارت‌های روابط میان‌فردی (روابط انسانی) یکی از هدف‌های مهم و اساسی مدیران در توسعه حرفه‌ای است. امروزه برخلاف دیدگاه‌های سنتی که نقش مدیران مدارس را به اداره کردن و انجام وظایف اجرایی معمول و روزمره مدیریت محدود می‌نمود، با بدل توجه به اهمیت نقش مدیران، نقش رهبری آموزشی برای آنان تعریف و تبیین شده است (Sahlabadi, 2017). در چنین دیدگاهی نقش مدیران مدارس بسیار تعیین‌کننده است و شایستگی‌ها و مسئولیت‌های بخصوص و متفاوتی از آن‌ها انتظار می‌رود. بر همین مبنا، یکی از اهداف مهم مدیران مدارس از اقدامات و فعالیت‌های توسعه‌ای تقویت رهبری آموزشی است. تدریس هسته فنی مدرسه است، هدف و مأموریت نهایی مدرسه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. لذا، مدیر چنین مجموعه‌ای الزاماً می‌بایست به مهارت‌های یاددهی و یادگیری تسلط داشته باشد. از سوی دیگر، مدیر مدرسه جهت نظارت، هدایت و رهبری مؤثر معلمان می‌بایست به فرایندهای یاددهی و یادگیری تسلط داشته باشد. مدیر مدرسه مسئولیت‌ها و وظایف مختلفی دارد؛ یکی از مسئولیت‌های مدیر مدرسه، مدیریت امور مالی و بودجه‌ای است؛ لذا بهبود دانش و مهارت

آموزش ضمن خدمت سیاست‌ها و طرح‌های آموزشی است. طرح‌های تحولی آپ از جمله طرح تعالی، طرح تدبیر و ... که عموماً نشأت گرفته از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌باشند نیاز به زمینه‌سازی و اشاعه آن در بین مدیران مدارس دارند.

پیامدها و نتایج توسعه حرفه‌ای: نتایج حاکی از آن بود که پیامدها و نتایج توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را می‌توان در پنج دسته (مقوله کلی) تقسیم‌بندی نمود که عبارتند از: ۱) آگاهی‌بخشی؛ ۲) هم‌افزایی و همیاری؛ ۳) تلنگرهای ذهنی؛ ۴) راهنما و الگوی عمل؛ ۵) ۱) آگاهی‌بخشی؛ ۲) هم‌افزایی و همیاری؛ ۳) تلنگرهای ذهنی؛ ۴) راهنما و الگوی عمل؛ ۵) استفاده از نتایج ارزشیابی دوره‌های رسمی.

در بیان اهمیت و ضرورت توسعه حرفه‌ای مطالب و یافته‌های پژوهشی فراوانی ذکر شده است. با این وجود در خصوص نتایج آموزش با اظهارات و یافته‌های قابل تأملی مواجه می‌شویم. برخی صاحب‌نظران معتقدند آموزش، آن هم به شرطی که در سطح کیفی مناسبی ارائه و دریافت شده باشد، نتایج آنی و آشکاری ندارد. به بیان دیگر در خصوص نتایج آموزش باید این نکته را موردنظر قرار داد که نمی‌توان انتظار داشت دوره‌های آموزشی به سرعت بر روی عملکرد شغلی افراد تأثیر گذاشته و افراد بتوانند شاهد کاربرد آموخته‌های خود به صورت آشکار باشند. بر اساس همین رویکرد برخی از سازمان‌ها و افراد با دیده شک به دوره‌های آموزشی می‌نگرند و برنامه‌ریزی چندانی جهت توسعه آموزش کارکنان نخواهند داشت. در این زمینه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دوره‌های آموزشی و فعالیت‌های توسعه‌ای مدیران مدارس حداقل هفت حوزه یا زمینه، کاربرد، پیامد یا نتیجه خواهند داشت. اولین کاربرد یا پیامد، آگاهی بخشی است. بسیاری از فعالیت‌های توسعه‌ای و یا دوره‌های آموزشی در حد آگاهی بخشی و ارائه دانش عمومی و شناخت کلی عمل نموده و به‌صورت کلی مدیران را آماده نموده و حداقل اینکه اطلاعات و دانسته‌های آن‌ها را روزآمد می‌کند. در این رابطه همانطور که پیش از این بیان شد یکی از اهداف فعالیت‌های توسعه‌ای مدیران به‌روزرسانی اطلاعات و دانسته‌ها و همچنین یکی دیگر از اهداف کسب آمادگی در خصوص طرح‌ها و پروژه‌های تحولی و توسعه‌ای آموزش و پرورش بود. لذا به نظر می‌رسد آگاهی بخشی اهمیت زیادی جهت حمایت از اهداف فوق‌الذکر دارد. هم‌افزایی و همیاری دیگر پیامد و استفاده از توسعه حرفه‌ای است. شرکت در فعالیت‌های توسعه‌ای بخصوص فعالیت‌های گروهی و مشاوره‌ای و کارگاه محور بستر مناسبی را جهت تبادل ایده و تجارب و در نتیجه هم‌افزایی و فرصت جهت همکاری‌های آتی فراهم می‌کند. تلنگرهای ذهنی یکی دیگر از نتایج توسعه مدیران است که در سطح بالاتر از آگاهی بخشی قرار دارد. در این رابطه یکی از مدیران اظهار نمود: «برنامه‌ها و فعالیت‌های یادگیری حتی اگر فوراً منجر به بهره‌وری و کارایی نشود، ذهن و فکر را بیدار و هشیار می‌کند. بسیاری از حرکات‌های آموزشی مثل بظری در ذهن کاشته می‌شوند که در موقعیت‌ها و تجارب بخصوصی پرورش می‌یابند». شاید بهترین مثال همین باشد که یادگیری حاصل از فعالیت‌های توسعه‌ای همچون بظری در ذهن کاشته می‌شوند که

خود آسیب نیست، برعکس چنانچه این مورد با کیفیت مقبول و اثربخش دوره‌های آموزشی همراه باشد و به عبارتی مدیران در حین دستیابی به اهداف و تأمین نیازهای دانشی و مهارتی خود، مدارک و گواهینامه‌ها و امتیازات را کسب کنند، می‌تواند مفید و قابل اعتنا باشد. لذا بهتر است با برقراری یک سیستم مدیریت منابع انسانی مبتنی بر شایستگی، از امتیازات، گواهینامه‌ها و مدارک حرفه‌ای حاصل شده از دوره‌های اثربخش و با کیفیت، به طرز مطلوب استفاده شود و ارتباط منطقی بین نتایج دوره‌ها و سیستم مدیریت منابع انسانی برقرار شود.

محتوای فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای: با توجه به یافته‌ها،

محتوای برنامه‌های ضمن خدمت در دو دسته عمومی و تخصصی شناسایی و طبقه بندی گردید. محتوای عمومی برنامه‌ها عبارتند از: ۱) فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ ۲) موضوعات و مسائل اخلاقی و عقیدتی؛ ۳) مهارت‌های اجرایی و اداری؛ ۴) مهارت‌های مدیریتی؛ ۵) مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری؛ ۶) رفتار و روابط در مدرسه؛ ۷) طرح‌های تحولی آپ؛

فناوری اطلاعات و ارتباطات از ضرورت‌های دنیای معاصر است و هر فردی در هر شغل و موقعیتی نیاز مبرم به آگاهی و یادگیری و تسلط به آن دارد. لذا یکی از موضوعات و محتوای مهم در برنامه‌های مختص مدیران آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات است. یکی از موضوعات مطرح در برنامه‌های آموزشی مدیران، مسائل اخلاقی و عقیدتی می‌باشد. مدرسه به‌عنوان یک مرکز انسان‌ساز شناخته می‌شود و مدیر مدرسه به عنوان رهبر و مسئول اصلی چنین سازمانی نقش مهم و تعیین کننده‌ای دارند. لذا محتوای برنامه‌های آموزشی مدیران باید موضوعات اخلاقی و اسلامی را در برگیرد. با وجود اهمیت نقش رهبری آموزشی مدیران، به هر حال یک مدیر به ناچار باید به اداره امور جاری مدرسه بپردازد و چنین امری به مهارت‌ها و توانمندی‌های بخصوصی نیاز دارد؛ لذا از جمله موضوعات اساسی برنامه‌های آموزشی، مهارت‌های اجرایی و اداری همچون آشنایی با آیین‌نامه‌ها و قوانین و مقررات آموزشی، مدیریت مالی، روال اداری و ... است. در خصوص اهداف و انگیزه‌های شرکت در فعالیت‌های توسعه‌ای اشاره شد که رهبری آموزشی؛ فرایندهای یاددهی-یادگیری؛ مهارت‌های رفتار و روابط در مدرسه از جمله اهداف مدیران از شرکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای می‌باشند. در همین رابطه و همسو با این نتیجه، در زمینه محتوا و موضوعات اساسی فعالیت‌های توسعه‌ای نیز مشخص شد مهارت‌های مدیریتی، فرایند یاددهی-یادگیری و رفتار و روابط در مدرسه از موضوعات اساسی برنامه‌های آموزشی مدیران است. بنابراین، محتوا و موضوعات برنامه‌های آموزشی تا حدودی منطبق بر نیازها، اهداف و انتظارات مدیران بوده است. اگرچه این موضوعات آنچنان که باید و شاید از کیفیت مناسبی جهت تأثیرگذاری برخوردار نبودند. پیش از این و در زمینه اهداف و انگیزه‌های فعالیت‌های توسعه‌ای مشخص شد که یکی از اهداف مدیران در توسعه حرفه‌ای، کسب شناخت و آمادگی برای اجرا و تحقق سیاست‌ها و طرح‌های آموزش و پرورش می‌باشد؛ متناسب با همین هدف، یکی از محتوای برنامه‌های

➤ پیشنهاد می‌شود بخصوص در دوره‌های ضمن خدمت به محتوا و ابعاد اختصاصی توجه بیشتری مبذول گردد و در زمینه‌های رهبری آموزشی و آشناسازی با طرح‌ها و پروژه‌های آموزش و پرورش محتوا و مطالبی گنجانده شود.

➤ هم‌افزایی و همیاری، از جمله پیامدها و نتایج مهم فعالیت‌های توسعه‌ای مدیران است. این مهم در نتیجه برگزاری دوره‌های حضوری، گروهی، همکارانه و تبادل محقق می‌شود. چنین شرایطی اگر محقق شود، فعالیت گروهی و همکارانه مدیران شکل می‌گیرد و به همراه آن شاهد بروز خلاقیت، ایده‌پردازی، حل مسئله و تبادل تجربیات ارزشمند خواهیم بود.

➤ یکی از مشکلات مهم مدیران مدارس ایران در مسیر توسعه حرفه‌ای، کمبود و فقدان فرصت‌های آموزشی متنوع است؛ می‌بایست دوره‌های رسمی، غیررسمی، فردی، گروهی به صورت حضوری، غیر حضوری، کارگاهی، تبدلی و کارآموزی برای مدیران تدارک دیده شود تا مدیران بنا به شرایط و علائق و نیازهای خود امکان توسعه را داشته باشند.

تقدیر و تشکر

هیچ حمایت مالی وجود ندارد.

سهم نویسندگان

همه نویسندگان به طور یکسان در تهیه و نگارش مقاله مشارکت دارند.

تضاد منافع

نویسندگان هیچ تضاد منافع را اعلام نکردند.

به مرور پرورش یافته و در عمل کاربرد خود را نشان خواهند داد. یکی دیگر از پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس استفاده‌ها از نتایج ارزشیابی دوره‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس (دوره‌های آموزش ضمن خدمت) است که نسبت به سایر پیامدها و کاربردها استفاده‌ای آشکارتر و سطحی‌تر است. استفاده در ارزشیابی عملکرد کلی؛ تأثیر در نظام رتبه‌بندی و حقوق و مزایا و تأثیر در نقل و انتقالات سه استفاده از نتایج ارزشیابی آموزش ضمن خدمت مدیران مدارس می‌باشد. اگرچه موارد فوق مورد تأیید اکثر مصاحبه‌شوندگان بود اما با این وجود، مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که میزان تأثیر و اهمیت ارزشیابی‌ها در موارد فوق‌الذکر چندان قابل توجه نبوده است. این عامل به خودی‌خود می‌تواند یکی از ریشه‌های کمبود انگیزش مدیران جهت شرکت در چنین دوره‌هایی باشد.

در مجموع، به نظر می‌رسد توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نتایج و پیامدهای آشکار و پنهان فراوانی در پی دارد و به همین دلیل ترویج و ارتقاء فرهنگ یادگیری در بین مدیران مدارس و نیز تغییر رویکرد متصدیان آموزش و پرورش در توسعه فرصت‌های یادگیری و آموزش سرمایه انسانی ضرورت دارد. در نهایت با توجه به یافته‌ها و نتایج پژوهش حاضر پیشنهادات زیر شایسته توجه است:

➤ پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس از شیوه‌های مختلف بنا به شرایط و مقتضیات استفاده نمایند و فرصت رشد و توسعه را تنها محدود به دوره‌های رسمی ندانند. بخصوص شیوه‌ها و فعالیت‌های فردی و غیررسمی که دسترسی به آن راحت‌تر و کم‌هزینه است را بر اساس نیازهای آموزشی خاص خود انتخاب نمایند.

➤ مطالعه فردی، بازدید و مشاهده و تبادل تجربه، تشکیل گروه‌های همکارانه از جمله روش‌های ساده اما مفید و اثربخش برای توسعه حرفه‌ای است. چنانچه مدیران به دلایل مختلفی به سایر روش‌ها دسترسی نداشته باشند، پیشنهاد می‌شود روش‌های مذکور را مورد توجه و در دستورکار قرار دهند.

منابع

Ahmadiyanfar, S. (2011). *Investigating problems and mentoring needs of novice principals of primary Schools and proposing relevant mentoring model, M.A Thesis, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University. (In Persian).* (M.A), Kharazmi University. (In Persian).

Asadi chegni, S. (2018). *Designing a guide for the professional development of primary school principals.* (M.A), Shahid Rajaei Teacher Training University. (In Persian).

Barnett, Bruce G., Shoho, Alan R., & Okilwa, Nathern S. A. (2017). *Assistant principals' perceptions of meaningful*

- mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285-301.
- Bichsel, J. A. (2008). *Professional development needs and experiences of secondary principals in southwestern Pennsylvania*. University of Pittsburgh.
- Bizzell, Bizzell, B. E. (2011). *Professional development of school principals in the rural Appalachian region of Virginia* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- 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.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*: Sage.
- Clendenin, R. T. (2008). *A qualitative study of the perceived professional development needs of principals*. ProQuest.
- Eslamian, H., Jahanbakhshi, M., & Rahmani, M. (2015). *An Analytical Look at the Challenges of Implementing the Fundamental Transformation Document in Education*. Paper presented at the 1st international conference on Management, Economics, Accounting and Educational Sciences, Sari, Payame Noor University of Neka. (In Persian).
- Fielder, Amy. (2010). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study*: University of Phoenix.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Galaviz, P. (2011). *Principals' Perceptions of Their Own Professional Development*. (Doctoral dissertation), University of Texas at Austin,
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP bulletin*, 84(618), 6-12.
- Ghanbari, S., & Mohammadi, B. (2017). Professional development model of high school administrators: a qualitative research. *Journal of school administration*, 4(2), 123-143. (In Persian).
- Ghoorchiān, N., & Mahmoodi, A. (2004). Collection of performance standards of educational principals and rendering suitable model. *Educational Innovations*, 3(2), 107-132 (In Persian).
- Gümüş, Sedat, & Bellibaş, Mehmet Şükrü. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1155-1170.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Howard, T. C. (2019). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*: Teachers College Press.
- Hayat, A. A. (2015). *Design and validation of professional standards of high school principals in Iran and needs assessment of professional development Shiraz high schools' principals*. (Ph.D.), Kharazmi University. (In Persian)
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Hayat, A. A., Abdollahi, B., ZeinAbadi, H. R., & Arasteh, H. R. (2015). Qualitative study of the needs and methods of professional development of school principals. *Studies in Learning & Instruction*, 7(2), 41-62 (In Persian).
- Izadbakhsh, S. (2009). *Educational needs assessment of public school principals in Semnan in order to design and develop educational programs to improve their job skills*. (M.A Thesis), Allameh Tabataba'i University. (In Persian).
- Hedayati, F., & Kharazmi, R. . (2016). Pathology of Implementation Development Document According to Organizational Change Management, *Journal of Development Strategy*, 12(1), 240- 259. (In Persian).
- Klein, Esther Dominique., & Schwanenberg, Jasmin. (2020). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391.
- Holacka, K. V. (2011). *A comparison of principals' perceptions of preparedness based on leadership development opportunities*. (Doctoral dissertation), University of North Texas.
- Koç, M., Demirbilek, M., & İnce, E. Y. (2015). A Needs Assessment for Academicians' Professional Development. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 40(177), 297-311.
- Hormozzadeh, M. (2016). *The implementation of training programs for school managers in the Organization of Education*. (M.A Thesis), Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian).
- Larry, K. B. (2006). *Principal perceptions of the relationship between professional development designs and the qualities, proficiencies, and leadership skills required of West Virginia principals*. Marshall University.

- Leeds, A. M. (2008). *Suffolk County Elementary Principals' Perceptions of Their Needs for Professional Development in Instructional Leadership* (Doctoral dissertation, St. John's University).
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Melesse, S., & Gulie, K. (2019). The implementation of teachers' continuous professional development and its impact on educational quality: Primary schools in Fagita Lekoma Woreda, Awi Zone, Amhara Region, Ethiopia in focus. *Research in Pedagogy*, 9(1), 81-94.
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- Mohammadi, B. (2014). *An introduction to qualitative research methods*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. (In Persian).
- Mohd Tahir, Lokman., Berhandden Musah, Mohammed., Ali, Mohd Fadzli., Abdullah, Abdul Halim., & Hamzah, Mohd Hilmi. (2021). Principals' views on continuing professional development programmes: Evidence from Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143221988953.
- Nasiri Valikboni, F., Ghanbari, S., & Sarchahani, Z. (2017). Designing Conceptual Model of Principals Development in Elementary School of Fars province. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(28), 1-26. (In Persian).
- Navid Adham, M. (2012). Managerial Requirements of Fundamental Change in Education System. *Strategy for Culture*, 5(17-18), 295-323.
- Ng, S. W., & Chan, T. M. K. . (2014). Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of educational administration*, 52(6), 869-886.
- Pelit, A. (2015). Comparison of the models adopted regarding the training and appointment of school administrators (Turkey, France, Denmark and England Sample). *Springer Proceedings in Complexity*, 331-342.
- Piryaei, H., & Niknami, M. (2017). A model for Improving Appointment and Promotion System of Staff and Line Managers in Education Department. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 10(1), 9-28. (In Persian).
- Pour shafei, H., Ayoubi, F., Akbari, M., & Hosseini, M. (2015). *A look at teacher professional development*. Birjand: 4 Derakht Publishing. (In Persian).

- Sahlabadi, Z. (2017). *Investigating the Relationship Between Knowledge Sharing Leadership and Primary Schools Effectiveness in Tehran City*. (M.A Thesis), Kharazmi University (In Persian).
- Salazar, P. S. (2007). The Professional Development Needs of Rural High School Principals: A Seven-state Study. *The Rural Educator*, 28(3), 20-27.
- Serrão Cunha, Rosário., Tintoré, Mireia., Cabral, Ilídia., & Matias Alves, José. (2020). Portuguese Principals' Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. *Education Sciences*, 10(9), 219.
- Shahraieni, Z. (2013). Views of school managers about the performance of the -service training. *Journal of Educational Psychology*, 4(3), 43-52. (In Persian).
- Shakuna, Khairi Saleh., Mohamad, Norhisham., & Ali, Asbi B. (2016). Professional development of teachers scale (DDTS): Using confirmatory factor analysis. *International Journal of Science and Research*, 5(18), 1510-1515.
- Shin, S. H., Slater, C. L., & Backhoff, E. (2013). Principal perceptions and student achievement in reading in Korea, Mexico, and the United States: Educational leadership, school autonomy, and use of test results. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 489-527.
- Steinberg, M. P., & Yang, H. (2022). Does principal professional development improve schooling outcomes? Evidence from Pennsylvania's inspired leadership induction program. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-49.
- Speziale, H. S., Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative* (5 ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Van Velsor, E., McCauley, C. D., & Ruderman, M. N. (2010). The center for creative leadership handbook of leadership development. In *The center for creative leadership handbook of leadership development* John Wiley & Sons.
- Williams, D. (2008). *Principals' professional development: Perceptions of the effect professional development has on improving student achievement*. (Ph.D Dissertation), The Florida State University.
- Young, D. Y. (2011). *Educational leadership and the perceptions of principals and vice principals in Manitoba on their professional development*. (Ph.D. Dissertation), The University of Manitoba.