



طراحی مدل فرآیند توسعه حرفه‌ای مدیران در مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد تحلیل ترکیبی

ابراهیم حاتمی گوربندی ^۱ سمیره عابدینی ^{۲*} کلثوم نامی ^۱	تاریخ چاپ نهایی: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۶ تاریخ چاپ اولیه: ۳۰ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۳۰ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۵ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱۶ اردیبهشت ۱۴۰۵	شیوه استاندارد: حاتمی گوربندی، ابراهیم، عابدینی، سمیره، و نامی، کلثوم. (۱۴۰۶). طراحی مدل فرآیند توسعه حرفه‌ای مدیران در مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد تحلیل ترکیبی. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۵(۱)، ۲۷-۱.
--	---	---

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی مدل فرآیند توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس شهرستان بندرعباس و تعیین ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر پیاده‌سازی آن انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) بود. در بخش کیفی، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، ۱۶ نفر از استادان مدیریت آموزشی دانشگاه‌های هرمزگان و آزاد اسلامی بندرعباس و مدیران مدارس تا دستیابی به اشباع نظری مورد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفتند و داده‌ها با روش تحلیل مضمون براون و کلارک تحلیل شدند. در بخش کمی، از جامعه مدیران مدارس ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم شهرستان بندرعباس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴، نمونه مورد نیاز بر اساس جدول مورگان ۲۴۰ نفر تعیین شد و در نهایت داده‌های ۲۳۷ پرسشنامه سالم، گردآوری شده به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تحلیل شد. ابزار بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته ۱۷۱ گویه‌ای با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت بود. پایایی با آلفای کرونباخ و پایایی مرکب و روایی با شاخص‌های روایی همگرا و واگرا بررسی شد. تحلیل داده‌ها با SPSS و SmartPLS و با استفاده از تحلیل عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج استنباطی نشان داد داده‌ها برای تحلیل عاملی از کفایت مطلوب برخوردار بودند ($KMO=0.857$; $\chi^2=6968.888$; $df=2533$; $p<0.001$). نتایج بررسی پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا، کفایت مدل اندازه‌گیری را تأیید کرد. ضریب تعیین مدل برابر با $R^2=0.811$ بود و تمامی روابط پیش‌بینی شده میان سازه‌های مدل مورد حمایت قرار گرفتند. شاخص‌های برازش نیز برازش مناسب مدل را نشان دادند: $\chi^2/df=1.62$ ، $RMSEA=0.06$ ، $RMR=0.023$ ، $NFI=0.91$ ، $NNFI=0.95$ ، $CFI=0.96$ ، $IFI=0.96$ ، $RFI=0.88$ ، $GFI=0.96$ و $AGFI=0.93$. مدل تدوین شده از اعتبار و برازش مطلوبی برخوردار است و نشان می‌دهد توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس باید در قالب رویکردی چندبعدی و یکپارچه، با توجه هم‌زمان به عوامل سازمانی، فردی و محیطی برنامه‌ریزی و اجرا شود؛ از این رو، مدل حاضر می‌تواند چارچوبی کاربردی برای سیاست‌گذاری، آموزش، توانمندسازی و ارتقای مستمر شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس فراهم سازد.

واژگان کلیدی: توسعه حرفه‌ای؛ مدیران مدارس؛ رهبری آموزشی؛ توسعه منابع انسانی؛ بندرعباس؛ مدل‌سازی معادلات ساختاری.

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران
۲. دانشیار گروه آموزش پزشکی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان، بندرعباس، ایران

پست الکترونیکی: samireha@hums.ac.ir

نویسنده است.
© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به
CC BY-NC 4.0

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Designing a Professional Development Process Model for School Principals in Bandar Abbas Using a Mixed-Methods Analytical Approach

Ebrahim Hatami Goorbandi ¹ Samireh Abedini ^{2*} Kolsum Nami ¹	Submit Date: 06 May 2026 Revise Date: 06 August 2026 Accept Date: 21 August 2026 Initial Publish: 21 August 2026 Final Publish: 21 April 2027	How to cite: Hatami Goorbandi, E., Abedini, S., & Nami, K. (2027). Designing a Professional Development Process Model for School Principals in Bandar Abbas Using a Mixed-Methods Analytical Approach. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 5(1), 1-27.
--	---	---

Abstract

This study aimed to design and validate a professional development process model for school principals in Bandar Abbas and to determine the dimensions and components contributing to its implementation. This applied study employed an exploratory sequential mixed-methods design integrating qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, 16 participants, including educational management faculty members from Hormozgan University and Islamic Azad University in Bandar Abbas as well as school principals, were purposively selected and interviewed using semi-structured interviews until theoretical saturation was achieved. The qualitative data were analyzed using Braun and Clarke's thematic analysis approach. In the quantitative phase, the required sample was estimated at 240 participants using the Morgan table from the population of elementary, lower-secondary, and upper-secondary school principals in Bandar Abbas during the 2024–2025 academic year. Following questionnaire administration, 237 valid questionnaires obtained through stratified random sampling were included in the analysis. Data were collected using a researcher-developed 171-item questionnaire rated on a five-point Likert scale. Reliability was examined using Cronbach's alpha and composite reliability, while convergent and discriminant validity were evaluated for the measurement model. Quantitative analyses were conducted using SPSS and SmartPLS through factor analysis and structural equation modeling. Inferential analyses demonstrated adequate sampling suitability for factor analysis ($KMO=0.857$; $\chi^2=6968.888$; $df=2533$; $p<0.001$). Reliability analyses and assessments of convergent and discriminant validity supported the adequacy of the measurement model. The coefficient of determination was $R^2=0.811$, indicating substantial explanatory power, and the hypothesized relationships among the model constructs were supported. The overall model demonstrated an acceptable-to-good fit, with $\chi^2/df=1.62$, $RMSEA=0.06$, $RMR=0.023$, $NFI=0.91$, $NNFI=0.95$, $CFI=0.96$, $IFI=0.96$, $RFI=0.88$, $GFI=0.96$, and $AGFI=0.93$. The proposed model demonstrated satisfactory validity, reliability, and model fit, indicating that school principals' professional development should be addressed through an integrated multidimensional framework incorporating organizational, individual, and environmental factors. The model can therefore provide an evidence-based framework for educational policy-making, managerial training, professional capacity building, and the continuous development of school principals.

Keywords: Professional Development; School Principals; Educational Leadership; Human Resource Development; Bandar Abbas; Structural Equation Modeling.

Authors' Information:

samireha@hums.ac.ir

1. Department of Educational Governance and Human Capital, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran
2. Department of Medical Education, School of Medicine, Hormozgan University of Medical Sciences, Bandar Abbas, Iran



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

نظام آموزش و پرورش از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی و از مهم‌ترین بسترهای توسعه سرمایه انسانی به شمار می‌رود و کیفیت عملکرد آن، به میزان قابل توجهی با ظرفیت مدیریتی و رهبری مدارس ارتباط دارد. مدرسه به‌عنوان واحد عملیاتی نظام آموزشی، محیطی پویا و پیچیده است که در آن مجموعه‌ای از اهداف آموزشی، تربیتی، اجتماعی و فرهنگی دنبال می‌شود و مدیر مدرسه نقشی محوری در هماهنگ‌سازی منابع انسانی، هدایت فرایندهای آموزشی، ایجاد فرهنگ سازمانی مطلوب و فراهم کردن شرایط لازم برای یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. تحولات پرشتاب اجتماعی، فناوری و آموزشی در دهه‌های اخیر موجب شده است که مدیریت مدرسه دیگر صرفاً مجموعه‌ای از وظایف اداری و اجرایی تلقی نشود، بلکه به حوزه‌ای حرفه‌ای مبتنی بر دانش تخصصی، مهارت‌های رهبری، توانایی تصمیم‌گیری، یادگیری مستمر و سازگاری با محیط تبدیل شود. در چنین شرایطی، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس به یکی از الزامات اساسی اصلاح و بهبود نظام‌های آموزشی تبدیل شده و در بسیاری از کشورها در کانون سیاست‌های ارتقای کیفیت آموزش قرار گرفته است (Brundrett & Dering, 2006; Schleicher, 2012).

تحول در مفهوم رهبری آموزشی نشان می‌دهد که مدیران مدارس باید علاوه بر انجام وظایف مدیریتی روزمره، از توانایی هدایت یادگیری، پشتیبانی از توسعه حرفه‌ای معلمان، ارزیابی عملکرد آموزشی، ایجاد چشم‌انداز مشترک و رهبری تغییر برخوردار باشند. پژوهش‌های مرتبط با بهبود مدرسه نیز بر این نکته تأکید کرده‌اند که مدیر مؤثر نمی‌تواند از فرایند تدریس و یادگیری فاصله داشته باشد و لازم است رهبری آموزشی را به‌عنوان یکی از مسئولیت‌های اصلی خود در نظر گیرد (Dinham, 2012). بر این اساس، توسعه حرفه‌ای مدیران را نمی‌توان به شرکت مقطعی در دوره‌های آموزشی محدود کرد؛ بلکه این مفهوم ناظر بر فرایندی مستمر، هدفمند و نظام‌مند است که طی آن مدیران دانش، نگرش، مهارت، شایستگی و قابلیت‌های لازم برای ایفای نقش‌های پیچیده مدیریتی و رهبری را توسعه می‌دهند. در واقع، اثربخشی مدارس تا حد زیادی وابسته به آن است که مدیران تا چه اندازه بتوانند دانش حرفه‌ای خود را به‌روز کرده، از تجربه‌های جدید بیاموزند و آموخته‌های خود را در حل مسائل واقعی مدرسه به کار گیرند (Ibara, 2015; Wise, 2017).

توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس از این جهت اهمیت ویژه دارد که عملکرد مدیر نه تنها بر سازمان‌دهی فعالیت‌های مدرسه، بلکه بر کیفیت فعالیت معلمان، شرایط یادگیری دانش‌آموزان و فضای روانی و اجتماعی مدرسه نیز تأثیر می‌گذارد. توسعه دانش و مهارت‌های مدیریتی می‌تواند ظرفیت مدیران را برای هدایت کارکنان، مدیریت تغییر، حل تعارض، تقویت همکاری و اتخاذ تصمیم‌های مبتنی بر شواهد افزایش دهد. در مقابل، فقدان فرصت‌های مناسب برای یادگیری حرفه‌ای ممکن است موجب شود مدیران در مواجهه با تحولات برنامه‌های درسی، فناوری‌های نوین، تغییرات سازمانی و انتظارات جدید ذی‌نفعان با دشواری روبه‌رو شوند. به همین دلیل، توسعه حرفه‌ای مدیران از عناصر اساسی بهبود کیفیت آموزشی شناخته شده و بر ضرورت ایجاد فرصت‌های یادگیری مستمر، مرتبط با نیازهای واقعی مدرسه و متناسب با نقش‌های مدیریتی تأکید شده است (Mehri

(et al., 2023). مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای زمانی می‌تواند به ارتقای کیفیت مدیریت منجر شود که به صورت فرایندی مستمر و متناسب با تغییرات محیطی و حرفه‌ای طراحی گردد (Ghasemi et al., 2023).

یکی از ویژگی‌های اساسی توسعه حرفه‌ای اثربخش، توجه به ماهیت چندبعدی آن است. مدیران مدارس برای موفقیت در نقش خود تنها به دانش مدیریتی نیاز ندارند، بلکه باید مجموعه‌ای از شایستگی‌های عمومی و تخصصی، ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌های ارتباطی، قابلیت‌های رهبری، مهارت‌های حل مسئله و آمادگی برای یادگیری و تغییر را در خود پرورش دهند. بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس نشان داده است که حرفه‌ای شدن مدیریت مدرسه مستلزم تلفیق دانش، مهارت، نگرش و ویژگی‌های شخصی است و نمی‌توان آن را صرفاً به آموزش رسمی یا تجربه مدیریتی تقلیل داد (Pourkarimi et al., 2016). همچنین، مطالعات مربوط به توسعه منابع انسانی در آموزش نشان می‌دهند که ارتقای مدیران باید در پیوند با نظام جامع توسعه منابع انسانی، سیاست‌های سازمانی، فرصت‌های یادگیری، ارزیابی عملکرد و مسیر پیشرفت شغلی مورد توجه قرار گیرد (Bigdeli et al., 2018). بنابراین، طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مستلزم شناخت هم‌زمان ابعاد فردی و سازمانی و نیز شرایط محیطی اثرگذار بر عملکرد آنان است.

فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که بر اساس نیازهای واقعی آنان شکل گیرد. نیازهای حرفه‌ای مدیران می‌توانند بر حسب نوع مدرسه، سطح آموزشی، سابقه مدیریت، محیط اجتماعی، شرایط سازمانی و تحولات سیاستی متفاوت باشند. از این رو، نیازسنجی باید نقطه آغاز طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تلقی شود. مطالعه نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نشان داده است که آموزش‌های اثربخش باید علاوه بر انتقال دانش نظری، به مسائل واقعی محیط کار، یادگیری تجربی، تعامل حرفه‌ای و حل مسئله توجه داشته باشند (Hayat et al., 2015). یافته‌های جدیدتر در حوزه نیازسنجی حرفه‌ای نیز نشان می‌دهند که کمبود منابع آموزشی، محدودیت دسترسی به فناوری، نیاز به آموزش تخصصی و ضرورت برخورداری از حمایت مدیریتی از جمله چالش‌هایی هستند که باید در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مورد توجه قرار گیرند (Ajideh & Parasteh Ghombavani, 2025). اگر برنامه‌های توسعه بدون شناسایی دقیق این نیازها طراحی شوند، احتمال فاصله گرفتن محتوای آموزشی از نیازهای واقعی حرفه‌ای افزایش خواهد یافت.

در همین چارچوب، رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای از الگوی سنتی آموزش‌های کوتاه‌مدت و منفصل فاصله گرفته و به سمت یادگیری مستمر، خودارزیابی، بازخورد، یادگیری مشارکتی و شبکه‌های حرفه‌ای حرکت کرده‌اند. هابر نشان داده است که توسعه حرفه‌ای رهبران مدارس زمانی اثربخش‌تر است که از رویکردهای چندگانه یادگیری بهره گیرد و خودارزیابی و بازخورد به عنوان عناصر اصلی فرایند یادگیری حرفه‌ای در نظر گرفته شوند (Huber, 2013). همچنین، تجربه مدیران درباره هدایت توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهد که نقش فعال رهبر مدرسه در تشخیص نیازهای

یادگیری، ایجاد فرصت‌های مشارکتی و حمایت از یادگیری کارکنان، بخشی جدایی‌ناپذیر از رهبری حرفه‌ای مدرسه است (Wise, 2017). این دیدگاه، توسعه حرفه‌ای را از یک برنامه آموزشی منفرد به فرایندی پیوسته در متن فعالیت واقعی سازمان تبدیل می‌کند.

تجارب بین‌المللی نیز بیانگر آن است که استمرار و زمینه‌مندی یادگیری حرفه‌ای برای مدیران اهمیت فراوانی دارد. مطالعه توسعه حرفه‌ای مستمر مدیران مدارس در پاکستان نشان داده است که مدیران برای پاسخگویی به چالش‌های محیط آموزشی نیازمند فرصت‌های پایدار و سازمان‌یافته برای یادگیری، تعامل و ارتقای شایستگی‌های خود هستند (Nasreen & Odhiambo, 2018). در عین حال، موضوع توسعه حرفه‌ای تنها به آموزش مهارت‌های مدیریتی محدود نیست، بلکه باید توانایی مدیران را برای پاسخگویی به مسائل اجتماعی، فرهنگی و تنوع موجود در محیط مدرسه نیز افزایش دهد. پژوهش درباره مقاومت برخی مدیران در برابر آموزش‌های مرتبط با موضوعات اجتماعی و هویتی نشان می‌دهد که نگرش مدیر، زمینه سازمانی و درک وی از ارتباط محتوای آموزشی با مسئولیت‌های حرفه‌ای می‌تواند بر پذیرش یا رد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای اثر بگذارد (Payne & Smith, 2018). از این رو، برنامه‌های توسعه باید علاوه بر محتوای تخصصی، حساسیت حرفه‌ای مدیران نسبت به مسائل متنوع و در حال تغییر مدرسه را نیز تقویت کنند.

عامل دیگری که در توسعه حرفه‌ای مدیران اهمیت دارد، پیوند بین رشد حرفه‌ای و شرایط کاری آنان است. فشارهای شغلی، منابع محدود، شرایط سازمانی و میزان رضایت شغلی می‌توانند بر انگیزه مدیران برای یادگیری و توسعه تأثیر بگذارند. بررسی وضعیت مدیران مدارس محروم نشان داده است که شرایط محیط کار و تجربه شغلی مدیران می‌تواند با رضایت شغلی و کیفیت عملکرد آنان ارتباط داشته باشد و نمی‌توان توسعه حرفه‌ای را جدا از زمینه سازمانی و شرایط واقعی کار در نظر گرفت (Mafora & Schulze, 2012). این موضوع نشان می‌دهد که سیاست‌های توسعه حرفه‌ای باید هم‌زمان به ظرفیت‌های فردی مدیر و موانع یا تسهیل‌کننده‌های سازمانی توجه کنند؛ زیرا حتی مدیران برخوردار از دانش و انگیزه مناسب، در صورت نبود منابع، حمایت و اختیار لازم، ممکن است نتوانند ظرفیت حرفه‌ای خود را به عملکرد اثربخش تبدیل کنند.

در ایران نیز توجه به توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس طی سال‌های اخیر گسترش یافته است. پژوهش‌های داخلی بر این نکته تأکید دارند که مدیران مدارس برای پاسخگویی به اهداف تحول آموزشی باید از شایستگی‌هایی فراتر از مهارت‌های اداری سنتی برخوردار باشند. ارائه مدل‌های کیفی برای توسعه حرفه‌ای مدیران دوره متوسطه نشان داده است که حرفه‌ای شدن مدیریت مدرسه فرایندی چندوجهی است و مؤلفه‌های گوناگون فردی، آموزشی و سازمانی را دربرمی‌گیرد (Ghanbari & Mohammadi, 2016). همچنین، مطالعات انجام‌شده در سایر محیط‌های مدیریتی آموزشی نشان داده‌اند که طراحی مدل توسعه حرفه‌ای باید بر شناسایی عوامل مؤثر، نیازهای شغلی، فرصت‌های آموزشی و سازوکارهای رشد مستمر استوار باشد (Javank et al., 2017). در مدارس غیردولتی نیز پژوهش‌های آمیخته بر اهمیت شناسایی مؤلفه‌های مشخص توسعه حرفه‌ای و توجه به ویژگی‌های مدیران مستعد تأکید کرده‌اند (Nourad Seddigh et al., 2018).

از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، توسعه حرفه‌ای مدیران باید با اهداف کلان نظام آموزش و پرورش هماهنگ باشد. مطالعات انجام‌شده با تأکید بر سیاست‌های آموزشی نشان داده‌اند که ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نمی‌توانند مستقل از ساختار سیاست‌گذاری، الزامات نظام آموزشی و جهت‌گیری‌های کلان توسعه‌ای تعریف شوند (Joudaki et al., 2019). توجه به آینده‌نگری در مدیریت منابع انسانی نیز بر ضرورت آماده‌سازی مدیران برای شرایط متغیر آینده تأکید دارد و نشان می‌دهد سازمان‌ها برای حفظ اثربخشی خود باید توسعه سرمایه انسانی را با تحولات پیش‌رو هماهنگ سازند (Rahmati, 2018). در سطح کلان‌تر، تحقق اهداف چشم‌اندازهای توسعه‌ای کشور نیز مستلزم برخورداری سازمان‌های عمومی از مدیریت توانمند و نظام‌های توسعه منابع انسانی منسجم است (Rahnavard, 2011). بر این اساس، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را می‌توان بخشی از ظرفیت‌سازی نهادی برای تحقق اهداف بلندمدت نظام آموزشی تلقی کرد.

یکی از ابعاد کمتر قابل چشم‌پوشی در توسعه مدیران، پیوند حرفه‌ای‌شدن با اخلاق و رفتار شغلی است. مدیران نه تنها مسئول تصمیم‌گیری و اداره منابع هستند، بلکه الگوی رفتار سازمانی برای کارکنان و معلمان محسوب می‌شوند. یافته‌های مربوط به رابطه اخلاق حرفه‌ای و عملکرد شغلی نشان می‌دهد که تقویت اصول اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، تعهد و رفتار حرفه‌ای می‌تواند در بهبود عملکرد منابع انسانی نقش داشته باشد (Zeinali, 2025). بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس باید علاوه بر مهارت‌های فنی و مدیریتی، رشد نگرشی، اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت اجتماعی و کیفیت تعامل با اعضای مدرسه را نیز پوشش دهد. این رویکرد با مفهوم توسعه توانایی‌های فردی و ویژگی‌های رفتاری مدیران همخوان است و نشان می‌دهد که حرفه‌ای‌شدن تنها از طریق آموزش مهارت‌های رسمی محقق نمی‌شود.

پژوهش‌های جدیدتر در ایران نیز تلاش کرده‌اند عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را به صورت ساختاری و چندبعدی شناسایی کنند. شیرازی‌نژاد و همکاران در ارائه مدل عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران، مجموعه‌ای از عوامل فردی، درون‌سازمانی و برون‌سازمانی را شناسایی کردند و نشان دادند که توسعه حرفه‌ای حاصل تعامل بین ویژگی‌های شخصی مدیر و شرایط سازمانی و محیطی است (Shirazinejad et al., 2022). در پژوهشی دیگر، ارائه مدل توسعه حرفه‌ای مدیران نشان داد که شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها باید در کنار یکدیگر درک شوند و توسعه حرفه‌ای به عنوان فرایندی نظام‌مند و مرتبط با مأموریت سازمانی مورد توجه قرار گیرد (Hosseini et al., 2021). یافته‌های این مطالعات بیانگر آن است که مدل‌های تک‌بعدی یا مبتنی بر فهرستی محدود از مهارت‌ها نمی‌توانند پیچیدگی توسعه حرفه‌ای مدیران را به طور کامل توضیح دهند.

همچنین، بررسی‌های جدید درباره الزامات توسعه حرفه‌ای مدیران بر ضرورت توجه به مجموعه‌ای از باید‌ها و نبایدهای اجرایی تأکید کرده‌اند؛ به این معنا که صرف طراحی دوره آموزشی نمی‌تواند به توسعه واقعی منجر شود و نحوه سازمان‌دهی، حمایت، ارزیابی و استمرار برنامه‌ها نیز تعیین‌کننده است (Ghasemi et al., 2023). مطالعه عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشگاهی در افق برنامه‌های کلان آموزشی نیز نشان می‌دهد

که عوامل فردی، سازمانی و ساختاری باید در چارچوبی یکپارچه دیده شوند و سازوکارهای ارتقای مدیران با نیازهای تحول نظام آموزشی هماهنگ گردند (Esfahani et al., 2025). این یافته‌ها ضرورت حرکت از رویکردهای پراکنده و برنامه‌های کوتاه‌مدت به سمت طراحی مدل‌های جامع توسعه حرفه‌ای را برجسته می‌کنند.

از سوی دیگر، تجربه مطالعات حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان نیز می‌تواند برای طراحی مدل مدیران آموزنده باشد. مدل‌سازی معادلات ساختاری توسعه حرفه‌ای معلمان فیزیک نشان داده است که حمایت‌های آموزشی و مالی، زیرساخت‌های مناسب، سیاست‌های آموزشی، همکاری نهادی و استفاده از فناوری‌های نوین می‌توانند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای اثر بگذارند (Sadeh Hamdi Al-Shammari et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای تنها محصول انگیزه یا تلاش فردی نیست، بلکه نیازمند شرایط پشتیبان در سطح سازمان و محیط است. به همین ترتیب، مطالعات نیازسنجی حرفه‌ای نیز بر نقش فناوری، منابع آموزشی و حمایت مدیریتی تأکید کرده‌اند (Ajideh & Parasteh Ghombavani, 2025). از این رو، در طراحی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس باید تعامل میان ظرفیت‌های فردی و الزامات ساختاری و محیطی در نظر گرفته شود.

در سطح بین‌المللی، تأکید بر توسعه رهبران مدارس در قرن بیست‌ویکم نیز بر همین نگاه نظام‌مند استوار است. تغییر ماهیت یادگیری، گسترش فناوری، افزایش پاسخگویی مدارس و پیچیده‌تر شدن انتظارات اجتماعی سبب شده است مدیران به مهارت‌های تازه‌ای در زمینه رهبری آموزشی، همکاری، مدیریت دانش و تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند (Schleicher, 2012). توسعه رهبری مدارس در بسیاری از نظام‌های آموزشی به یک جریان جهانی تبدیل شده و برنامه‌های مختلفی برای آماده‌سازی و توانمندسازی رهبران آموزشی طراحی شده است (Brundrett & Dering, 2006). همچنین، توجه به تقویت رهبری به‌عنوان یکی از راه‌های بهبود مدرسه نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در توسعه مدیران، بخشی از راهبرد اصلاح کیفیت نظام آموزشی است (Hayat et al., 2015). به همین دلیل، مدیر حرفه‌ای باید بتواند هم‌زمان نقش رهبر آموزشی، مدیر منابع انسانی، تسهیل‌کننده یادگیری سازمانی و عامل تغییر را ایفا کند.

با وجود گسترش پژوهش‌ها در حوزه توسعه حرفه‌ای، همچنان چالش مهمی در زمینه انتقال یافته‌های نظری به مدل‌های متناسب با بافت‌های محلی وجود دارد. بسیاری از مطالعات پیشین یا بر یک گروه حرفه‌ای خاص تمرکز داشته‌اند، یا تنها برخی ابعاد توسعه را بررسی کرده‌اند و یا در محیط‌های جغرافیایی و سازمانی متفاوت انجام شده‌اند. از سوی دیگر، شرایط مدیریتی مدارس در مناطق مختلف کشور می‌تواند تحت تأثیر ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، ساختار منابع انسانی، دسترسی به فناوری، میزان حمایت سازمانی و شبکه‌های ارتباطی متفاوت باشد. بنابراین، تعمیم مستقیم مدل‌های موجود به همه مناطق بدون بررسی بافت محلی ممکن است با محدودیت همراه باشد. مطالعات مربوط به رشد حرفه‌ای مدیران نیز نشان داده‌اند که اثربخشی مدیریت مدرسه زمانی افزایش می‌یابد که برنامه‌های توسعه با نیازها و واقعیت‌های محیط مدیریتی متناسب باشند (Ibara,

2015). همین امر ضرورت تدوین مدل‌هایی را مطرح می‌سازد که هم از شواهد کیفی خبرگان و مدیران بهره گیرند و هم با داده‌های کمی و روش‌های آماری اعتبارسنجی شوند.

شهرستان بندرعباس با توجه به ویژگی‌های اجتماعی، جغرافیایی و سازمانی خود، نیازمند شناخت دقیق عوامل اثرگذار بر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس است. مدیران مدارس در چنین محیطی باید ضمن پاسخگویی به الزامات عمومی نظام آموزش و پرورش، با نیازهای محلی، تحولات فناوری، تنوع محیطی و محدودیت‌های منابع نیز مواجه شوند. از این رو، شناسایی عوامل سازمانی مانند ساختار و جو سازمانی، سیاست‌های آموزشی، راهبردهای توسعه منابع انسانی و مدیریت دانش؛ عوامل فردی مانند ویژگی‌های رفتاری و توانایی‌های حرفه‌ای؛ و عوامل محیطی مانند حمایت‌های مالی، فناوری‌های نوین، ارتباطات تیمی و شبکه‌سازی می‌تواند مبنایی برای طراحی یک چارچوب عملیاتی فراهم سازد. شواهد مطالعات پیشین نیز به اشکال مختلف بر اهمیت این دسته از عوامل تأکید کرده‌اند (Esfahani et al., 2025; Joudaki et al., 2019; Nourad Seddigh et al., 2018; Shirazinejad et al., 2022). با این حال، نیاز به الگویی جامع که این عوامل را در چارچوبی منسجم و متناسب با مدارس شهرستان بندرعباس شناسایی، طبقه‌بندی و اعتبارسنجی کند، همچنان احساس می‌شود.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی مدل فرآیند توسعه حرفه‌ای مدیران در مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد تحلیل ترکیبی و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر پیاده‌سازی آن بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و از جهت نحوه گردآوری داده‌ها و اطلاعات در زمره پژوهش‌های میدانی و روش اجراء آمیخته (کیفی-کمی) است. استراتژی بخش کیفی، اکتشافی از نوع متوالی بود و بخش کیفی شامل مرور متون و پیشینه تحقیقات انجام شده و مصاحبه با اساتید دانشگاه دولتی هرمزگان و دانشگاه آزاد شهرستان بندرعباس در رشته‌ی مدیریت آموزشی و مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان بندرعباس به روش تحلیل مضمون به سبک براون و کلارک (شناسایی عامل‌ها و دسته‌بندی عامل‌ها) بود که حجم نمونه تا زمان اشباع نظری ادامه پیدا کرد و به ۱۶ نفر رسید و با آن‌ها مصاحبه به عمل آمد و روش بخش کمی به صورت توصیفی از روش پیمایشی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته بود که جامعه آماری مدیران مدارس (ابتدایی، متوسطه اول، متوسطه دوم) شهرستان بندرعباس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که با توجه به جدول مورگان حجم نمونه به تعداد ۲۴۰ نفر باید باشد که با توجه به پیش‌بینی مبنی بر این که تعدادی از پرسشنامه‌ها ناقص و مخدوش باشند، بعد از توزیع حدود ۳۰۰ پرسشنامه در جامعه آماری، به تعداد ۲۳۷ پرسشنامه سالم و بدون مخدوشی بدست آمد و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه بخش کمی مشتمل بر ۳ بعد اصلی و با ۱۷۱ سوال با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت پاسخ دادند و تحلیل‌ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS و Smart PLS انجام شده است.

یافته‌ها

هدف کلی این پژوهش طراحی مدل فرآیند توسعه حرفه‌ای مدیران در مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد تحلیل ترکیبی می‌باشد. در ابتدا به توصیف مختصری از ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان پرداخته می‌شود که در قالب سن، جنس، سابقه کاری و سطح تحصیلات به تعداد ۱۶ نفر ارائه می‌گردد و شرح چگونگی اجرای عملی روش تحلیل مضمون و کسب یافته‌های پژوهش، ابتدا مراحل مصاحبه و کدگذاری با جداول کدگذاری، تحت عنوان مراحل اولیه به عنوان مرحله تحلیل مضمون انجام شده است و در بخش بعدی پرسشنامه‌ای که در نتیجه مصاحبه با خبرگان استخراج شده را در بین جامعه هدف توزیع کرده و به تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از آن پرداخته شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

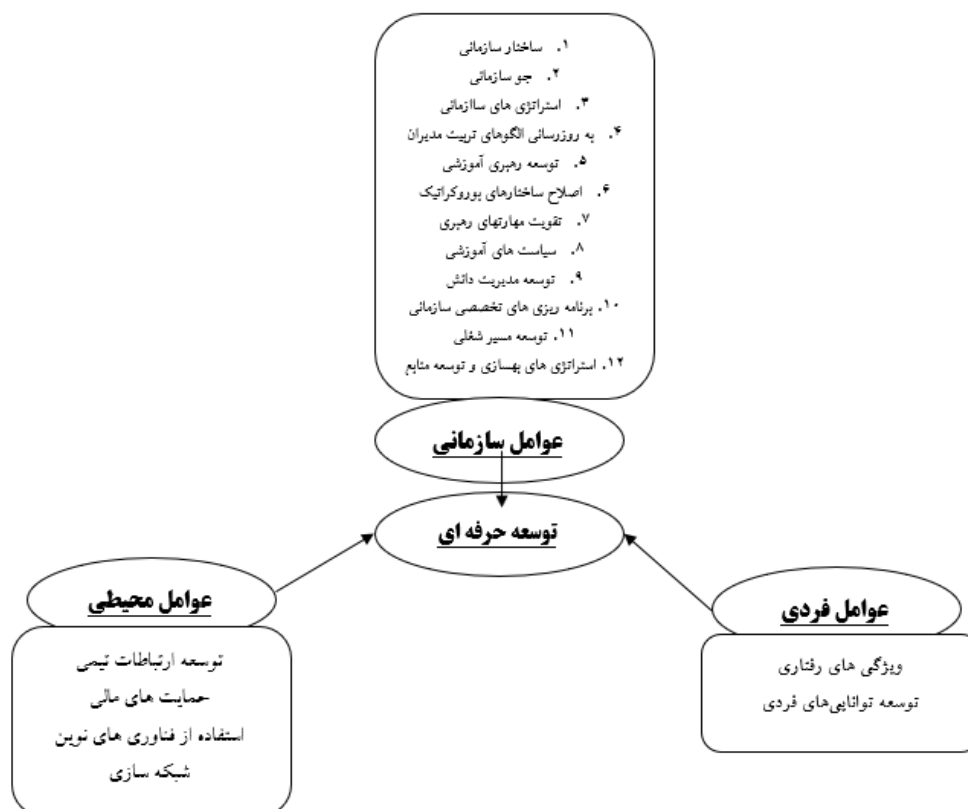
متغیر	سطوح متغیر	فراوانی	درصد
پست فعلی	مدیر مدرسه	۶	۴۳/۷۵
	استاد دانشگاه و مدیر سازمانی	۵	۳۱/۲۵
	استاد دانشگاه و متخصص برنامه‌ریزی آموزشی	۵	۳۱/۲۵
جنسیت	زن	۳	۱۸/۷۵
	مرد	۱۳	۸۱/۲۵
تحصیلات	دکتری تخصصی	۱۵	۹۳/۷۵
	دانشجوی دکتری	۱	۶/۲۵

مضامین فراگیر، انتزاعی تر بوده و سطحی بالاتر را نشان می‌دهند. آنها از طریق فرایند تحلیلی انجام مقایسات برای بر جسته سازی شباهت‌ها و تفاوت‌ها که در سطح پایین تر برای تولید مفاهیم استفاده شد، تولید می‌شوند. گروه‌بندی مضامین فراگیر، تعداد واحدهایی را که باید با آنها کار کنیم، کاهش می‌دهد. روند طبقه بندی مفاهیم را که به نظر می‌رسد به پدیده‌های مشابه ربط پیدا میکند مقوله پردازی می‌نامند. در این مرحله، از طریق مقایسه مضامین با یکدیگر، ماورهای مشترک، عنوان مضامین فراگیر به خود می‌گیرد. باید به این نکته اشاره نمود که بیشتر مضامین فراگیر را خود محقق نامگذاری میکند. نامی که انتخاب می‌کنیم، باید نامی باشد که از نظر منطقی بیشترین ارتباط را با داده‌هایی که مضامین فراگیر نمایان گر آن است، داشته باشد و باید آن قدر همخوان باشد که آنچه را که ارجاع میکند به سرعت به خاطر بیاورد و بتوانیم در خصوص آن فکر کرده و از همه مهمتر تحلیل کنیم. البته بعضی نامها از ذخیره مفاهیمی که قبلاً از مطالعات حرفه‌ای در رشته خود داشته ایم، نشأت می‌گیرند. می‌توانیم از نام‌های به کار رفته در متون و نوشته‌های تخصصی استفاده کنیم، این قبیل مضامین فراگیر تا آنجا که در نوع خودشان، خوب پرداخته شوند و حامل معنی تحلیلی باشند، مزیت‌هایی دارند.

جدول ۲. مضامین فراگیر

ردیف	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
۱	ساختار سازمانی	عوامل سازمانی
۲	جو سازمانی	
۳	استراتژی‌های سازمانی	
۴	به روزرسانی الگوهای تربیت مدیران	
۵	توسعه رهبری آموزشی	
۶	اصلاح ساختارهای بوروکراتیک	
۷	تقویت مهارت‌های رهبری	
۸	سیاست‌های آموزشی	
۹	توسعه مدیریت دانش	
۱۰	برنامه ریزی‌های تخصصی سازمانی	
۱۱	توسعه مسیر شغلی	
۱۲	استراتژی‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی	
۱۳	ویژگی‌های رفتاری	عوامل فردی
۱۴	توسعه توانایی‌های فردی	
۱۵	توسعه ارتباطات تیمی	عوامل محیطی
۱۶	حمایت‌های مالی	
۱۷	استفاده از فناوری‌های نوین	
۱۸	شبکه سازی	

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول بالا ۳ بعد اصلی شامل عوامل سازمانی (ساختار سازمانی، جو سازمانی، استراتژی‌های سازمانی، به روزرسانی الگوهای تربیت مدیران، توسعه رهبری آموزشی، اصلاح ساختارهای بوروکراتیک، تقویت مهارت‌های رهبری، سیاست‌های آموزشی، توسعه مدیریت دانش، برنامه ریزی‌های تخصصی سازمانی، توسعه مسیر شغلی، استراتژی‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی)، عوامل فردی (ویژگی‌های رفتاری و توسعه توانایی‌های فردی)، عوامل محیطی (توسعه ارتباطات تیمی، حمایت‌های مالی، استفاده از فناوری‌های نوین و شبکه‌سازی) است. بطور کلی هدف اصلی و اساسی از اجرای این پژوهش، ارائه مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد ترکیبی بوده است. با توجه به اینکه تاکنون مدلی جامع در این رابطه در توسعه حرفه‌ای ارائه نگردیده است، در نتیجه تلاش شد با رویکرد اکتشافی و مبتنی بر روش تحلیل مضمون به شناسایی و استخراج مضامین و مقوله‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای پرداخته شود. که مدل مطلوب استخراج شده از اجرای بخش کیفی پژوهش به شرح زیر است:



شکل ۱. مدل مفهومی بخش کیفی پژوهش

در مرحله بعد اقدام به جمع آوری و تحلیل داده های مبتنی بر پرسشنامه بخش کمی گردید.

نتایج پایایی به روش همبستگی سؤالات با نمره کل، پایایی هر سؤال، روایی همگرایی و تشخیصی (تمایز) سازه های استخراجی بر اساس مدل نهایی

در جداول زیر ارائه می شود.

جدول ۳. تحلیل پایایی و روایی همگرایی مدل توسعه حرفه ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	پایانی گویه ها	همبستگی سؤال با نمره کل	آلفای کرونباخ	AVE	CR
عوامل سازمانی	ساختار سازمانی	پیچیدگی ساختار سازمان	۰.۷۰	۰.۵۴	۰.۷۳	۰.۴۹	۰.۸۵
عوامل سازمانی		تمرکز ساختار سازمان	۰.۷۳	۰.۵۸			
		زیر ساخت های مناسب	۰.۶۸	۰.۵۴			
جو سازمانی		ویژگی های روانی اجتماعی محیط کار	۰.۶۸	۰.۵۷			
		ارتباطات درونی مدرسه	۰.۷۰	۰.۵۷			
استراتژی های سازمانی		ایجاد تیم هایی با عملکرد بالا	۰.۷۰	۰.۵۷			
		استراتژی های عملکردی	۰.۷۲	۰.۵۴			
		سبک های رهبری (اخلاقی، دموکراتیک، تحول آفرین)	۰.۷۱	۰.۵۰			
		تقویت دوره های ضمن خدمت	۰.۷۵	۰.۵۶			

عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	به روزرسانی الگوهای تربیت مدیران	استفاده از فناوری‌های جدید مدیریتی	۰.۷۵	۰.۵۶
							توسعه رهبری آموزشی	استفاده از الگوهای جهانی	۰.۷۸	۰.۵۷
عوامل محیطی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات علمی با مجامع علمی موفق	شبکه سازی برون سازمانی آموزش و پرورش	توسعه چشم انداز	توسعه گریه‌های مؤثر	۰.۷۳	۰.۵۸
							اصلاح ساختارهای بوروکراتیک	افزایش کارآمدی مدیران	۰.۷۳	۰.۵۷
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	تقویت مهارت‌های رهبری	ایجاد نظام انگیزشی مؤثر و خودآگاهی	۰.۷۵	۰.۵۷
							درک نقاط قوت و ضعف، ارزش‌ها	نظارت و ارزیابی برای تضمین کیفیت تصمیم‌گیری مدیران	۰.۷۳	۰.۵۸
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	سیاست‌های آموزشی	مدیر یادگیرنده	۰.۷۴	۰.۵۲
							پرهیز از نگاه سیاسی به آموزش و پرورش	رفع تمرکز بیش از حد نظام آموزش و پرورش	۰.۷۳	۰.۵۵
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه مدیریت دانش	مهارت کاربردی دانش	۰.۷۳	۰.۵۵
							مهارت انتقال و انتشار دانش	مهارت کسب دانش	۰.۷۳	۰.۵۶
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	برنامه ریزی‌های تخصصی	نظام ارزیابی عملکرد شغلی مستمر	۰.۷۵	۰.۵۸
							سازمانی	وجود نظارت استراتژیک بر فعالیت‌ها	۰.۷۳	۰.۵۶
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه مسیر شغلی	فرصت‌های ارتقاء و پیشرفت در سازمان	۰.۷۵	۰.۵۸
							کسب مهارت‌های جدید	ارتقای دانش و تجربیات مرتبط با شغل	۰.۷۳	۰.۵۰
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	استراتژی‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی	شایسته سالاری و شایسته‌گزینی	۰.۷۳	۰.۵۶
							آموزش و بهسازی کارآمد و هدفمند مدیران	جانشین پروری و نیازسنجی شغلی	۰.۷۹	۰.۵۰
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	تخصص گرایی در همه امور	رفتارهای شغلی مثبت‌گرا	۰.۷۹	۰.۵۹
							رشد صلاحیت‌ها و شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای مدیران	رشد صلاحیت‌ها و شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای مدیران	۰.۷۷	۰.۵۴
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات تیمی	لزوم احراز صلاحیت‌های حرفه‌ای	۰.۸۰	۰.۵۳
							حمایت‌های مالی	آشنایی مدیر با وظایف و ماهیت شغل	۰.۷۹	۰.۵۷
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات تیمی	آشنایی مدیر با قوانین و مقررات	۰.۷۸	۰.۵۰
							توسعه ارتباطات تیمی	همکاری و تعامل و مشارکت	۰.۷۹	۰.۵۳
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات تیمی	عدالت اقتصادی نسبت به سایر سازمان‌ها	۰.۷۸	۰.۵۰
							توسعه ارتباطات تیمی	افزایش بودجه و امکانات آموزش	۰.۷۹	۰.۵۸
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات تیمی	فراهم کردن زیرساخت‌های فناوری	۰.۷۸	۰.۵۳
							توسعه ارتباطات تیمی	توسعه سواد رسانه‌ای	۰.۷۸	۰.۵۱
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات تیمی	شبکه سازی درون سازمان آموزش و پرورش	۰.۸۰	۰.۵۶
							توسعه ارتباطات تیمی	شبکه سازی برون سازمانی آموزش و پرورش	۰.۷۸	۰.۵۶
عوامل فردی	ویژگی‌های رفتاری	توسعه توانایی‌های فردی	توسعه ارتباطات تیمی	حمایت‌های مالی	استفاده از فناوری‌های نوین	شبکه سازی	توسعه ارتباطات تیمی	ارتباطات علمی با مجامع علمی موفق	۰.۷۵	۰.۵۶
							توسعه ارتباطات تیمی	ارتباطات علمی با مجامع علمی موفق	۰.۷۵	۰.۵۶

نتایج جداول بالا حاکی از این است که ضریب همبستگی سؤالات با نمره کل پرسشنامه بالاتر از $0/3$ و پایایی هر سؤال بیشتر از $0/5$ گزارش شد، که نشان می‌دهد سؤالات در طراحی مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس از دقت کافی برخوردارند. علاوه بر این پایایی به روش آلفای کرونباخ بالاتر از $0/6$ و پایایی مرکب نیز بیشتر از $0/7$ گزارش شد که نشان می‌دهد هر 3 عامل نیز در طراحی مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس از دقت لازم برخوردارند. همچنین نتایج جداول نشان می‌دهد که برای هر سازه $CR > AVE$ و $AVE > 0.5$ در نتیجه مؤلفه‌ها از روایی همگرا برخوردارند.

در تحلیل کمترین مربعات جزئی برای اعتبار تشخیصی که بیانگر وجود همبستگی‌های جزئی بین شاخص‌های یک سازه و شاخص‌های سازه‌های دیگر است از معیار فروئل و لارکر (FORNELL-LARCKER) استفاده می‌شود. معیار فروئل و لارکر اشاره به این مسئله دارد که ریشه دوم مقادیر واریانس شرح داده شده (AVE) هر سازه، بزرگ‌تر از مقادیر همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد. مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، باید از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوطه بزرگ‌تر باشد. در جدول (۴) ماتریس فروئل و لارکر برای مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس بیان شده است.

جدول ۴. ماتریس فروئل و لارکر مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس

متغیر	عوامل سازمانی	عوامل فردی	عوامل محیطی
عوامل سازمانی	۱/۸۹		
عوامل فردی	۰/۸۷	۱/۵۱	
عوامل محیطی	۰/۶۵	۰/۷۴	۱/۱۶

همان‌طور که مشخص است مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوط آن بزرگ‌تر است و نشان‌دهنده آن است که در مدل ما دارای اعتبار تشخیص مناسبی است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که هر 3 عامل، هدف پرسشنامه را که بررسی چارچوب توسعه حرفه‌ای و عوامل موثر بر پیاده‌سازی آن در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس است برآورد می‌کند (روایی همگرا) و همچنین نتایج حاکی از این است که خرده مقیاس‌ها چنان همبستگی بالایی ندارند که همه آن‌ها تبدیل به یک سازه شوند و لذا مؤلفه‌ها تکراری نیستند (روایی واگرا). برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی، مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی‌هایی که پایه تحلیل عاملی قرار می‌گیرد در جامعه برابر صفر نیست باید از آزمون بارتلت استفاده کرد که بر پایه آن در صورتی که عدد Sig مربوط به آن کوچکتر از $0/05$ باشد می‌توان اظهار داشت که ماتریس همبستگی مخالف صفر است و داده‌ها کفایت لازم جهت انجام تحلیل عاملی اکتشافی را دارند.

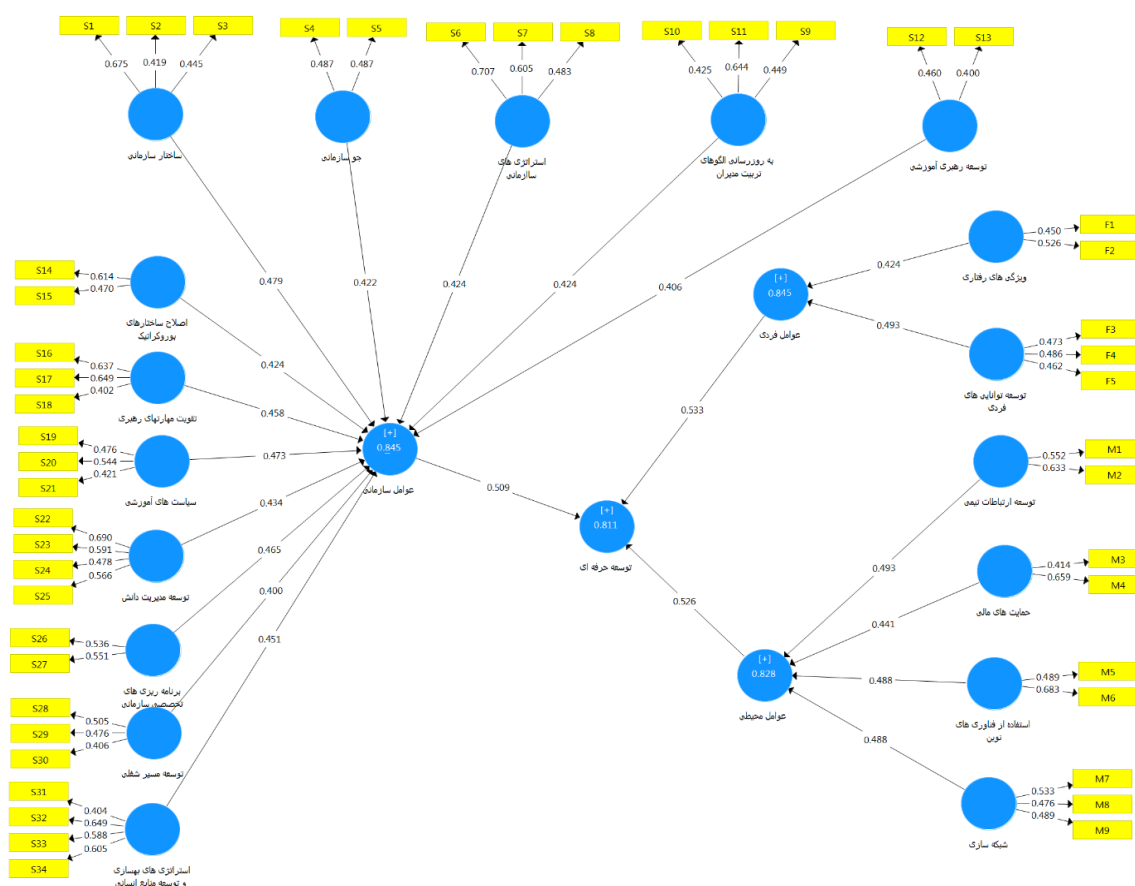
جدول ۵. آزمون KMO و بارتلت چارچوب توسعه حرفه‌ای و عوامل موثر بر پیاده سازی آن

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		۰/۸۵۷
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	۶۹۶۸/۸۸۸
	df	۲۵۳۳
	Sig.	۰/۰۰۰

با توجه به جدول (۵) عدد **KMO** برابر با (۰/۸۵۷) و **Sig** آزمون بارتلت نیز برابر با (۰/۰۰۰) می‌باشد. بنابراین داده‌ها از کفایت لازم جهت انجام

تحلیل عاملی اکتشافی برخوردارند.

در این بخش به بررسی مدل تحقیق پرداخته می‌شود:



شکل ۲. آزمون مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس (ضرایب استاندارد)

R² معیاری است که برای متصل کردن بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل سازی معادلات ساختاری بکار می‌رود و نشان از تاثیری دارد که یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا می‌گذارد (داوری و همکاران، ۱۳۹۲). همان‌طور که در شکل ۴-۵ مشاهده می‌گردد، با توجه به اینکه

مقدار R^2 برای الگوی توسعه حرفه‌ای و عوامل موثر بر پیاده سازی آن در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس در حدود ۰/۸۱۱ درصد می‌باشد، در این پژوهش مقادیر R^2 به دست آمده به شرح جدول زیر می‌باشد:

جدول ۶. مقادیر ضریب تعیین (R^2)

ضریب تعیین	متغیر
۰/۸۱۱	چارچوب توسعه حرفه‌ای و عوامل موثر بر پیاده سازی آن در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس

همان طور که در شکل (۲) نشان داده می‌شود، نتایج به دست آمده از تحقیق نشان داد که تمامی روابط بین سازه‌های تحقیق برقرار است. همچنین مقدار شاخص‌های برازش در جدول (۷) آمده است که نشان دهنده برازش مناسب مدل است.

جدول ۷. نتایج برازش مدل توسعه حرفه‌ای در مدیران مدارس شهرستان بندرعباس

معیارهای برازش مدل	شاخص	اعداد بدست آمده	مقدار مجاز	نتیجه
نسبت کای دو به درجه آزادی	K χ^2 /df	۱/۶۲	کمتر از ۳	برازش مناسب
ریشه میانگین مجذورات	RMSEA	۰/۰۶	کمتر از ۱	برازش مناسب
ریشه مجذور مانده ها	RMR	۰/۰۲۳	نزدیک صفر	برازش مناسب
شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۹۱	بالا تر از ۰/۹	برازش مناسب
شاخص نرم برازندگی	NNFI	۰/۹۵	بالا تر از ۰/۹	برازش مناسب
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۶	بالا تر از ۰/۹	برازش مناسب
شاخص برازش اضافی	IFI	۰/۹۶	بالا تر از ۰/۹	برازش مناسب
شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۸۸	بالا تر از ۰/۹	قابل قبول
شاخص برازندگی	GFI	۰/۹۶	بالا تر از ۰/۹	برازش مناسب
شاخص برازندگی تعدیل یافته	AGFI	۰/۹۳	بالا تر از ۰/۹	برازش مناسب

با توجه به نتایج، شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه گیری تحلیل عامل تأییدی ابزارهای پژوهش می‌توان گفت مقدار خوبی دو در همه مدل‌های اندازه گیری در سطح خطای ۵ درصد معنادار است. همچنین، نسبت خي دو به درجه آزادی در همه مدل‌های اندازه گیری با توجه به ملاک مدنظر، بیانگر برازش مناسب مدل‌های مفهومی است. مقدار شاخص **RMSEA** در همه مدل‌های اندازه گیری در دامنه قابل قبول قرار دارد و این امر نیز گویای مقدار خطای قابل قبول در مدل‌های اندازه گیری ابزارها است. مقادیر شاخص‌های **NFI**، **AGFI**، **GFI**، **CFI** و **NNFI** در همه مدل‌های اندازه گیری ابزارها نیز با توجه به ملاک مدنظر مطلوب ارزیابی شدند که نشان دهنده برازش مناسب مدل‌های اندازه گیری است. بنابراین، با توجه به نتایج مدل‌های اندازه گیری، می‌توان گفت همه ابزارهای پژوهش برازش مناسب و قابل قبول دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس شهرستان بندرعباس با رویکرد آمیخته انجام شد. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس از سه بعد اصلی عوامل سازمانی، عوامل فردی و عوامل محیطی تشکیل شده است. بعد سازمانی شامل ساختار سازمانی، جو سازمانی، استراتژی‌های سازمانی، به‌روزرسانی الگوهای تربیت مدیران، توسعه رهبری آموزشی، اصلاح ساختارهای بوروکراتیک، تقویت مهارت‌های رهبری، سیاست‌های آموزشی، توسعه مدیریت دانش، برنامه‌ریزی‌های تخصصی سازمانی، توسعه مسیر شغلی و استراتژی‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی بود. بعد فردی شامل ویژگی‌های رفتاری و توسعه توانایی‌های فردی و بعد محیطی نیز شامل توسعه ارتباطات تیمی، حمایت‌های مالی، استفاده از فناوری‌های نوین و شبکه‌سازی بود. در بخش کمی نیز نتایج از کفایت و اعتبار ساختار استخراج شده حمایت کرد؛ مقدار KMO برابر با ۰.۸۵۷ و آزمون بارتلت معنادار بود، اعتبار همگرا و تشخیصی سازه‌ها تأیید شد و ضریب تعیین مدل برابر با ۰.۸۱۱ به دست آمد. همچنین، شاخص‌های برازش از جمله $\chi^2/df=1.62$ ، $RMSEA=0.06$ ، $RMR=0.023$ ، $NFI=0.91$ ، $AGFI=0.93$ و $GFI=0.96$ ، $IFI=0.96$ ، $CFI=0.96$ ، $NNFI=0.95$ در مجموع، این یافته‌ها بیانگر آن است که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس پدیده‌ای تک‌بعدی و محدود به آموزش مهارت‌های مدیریتی نیست، بلکه از تعامل ظرفیت‌های شخصی مدیر، سازوکارهای درون‌سازمانی و شرایط محیطی شکل می‌گیرد.

نخستین یافته اصلی پژوهش، نقش محوری عوامل سازمانی در چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس بود. این یافته با نتایج شیرازی‌نژاد و همکاران همسو است که در مدل خود عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران را در سه سطح فردی، درون‌سازمانی و برون‌سازمانی صورت‌بندی کردند و در بعد درون‌سازمانی بر مؤلفه‌هایی نظیر مدیر یادگیرنده، فرهنگ دانش‌گرا و رهبری پیشران تأکید داشتند (Shirazinejad et al., 2022). همچنین، اصفهانی و همکاران با بررسی عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشگاهی، ضرورت توجه نظام‌مند به زمینه‌های سازمانی و مدیریتی را مطرح کرده‌اند (Esfahani et al., 2025). نتایج پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کند که توسعه حرفه‌ای در خلأ اتفاق نمی‌افتد؛ حتی مدیری که انگیزه و توانایی فردی بالایی دارد، در ساختاری بسیار متمرکز، بوروکراتیک و فاقد حمایت از یادگیری، فرصت کافی برای رشد حرفه‌ای پیدا نمی‌کند. از این رو، ساختار سازمانی، جو حمایتی، سیاست‌های آموزشی، فرصت پیشرفت شغلی و نظام‌های توسعه منابع انسانی باید به‌عنوان زیرساخت‌های توسعه حرفه‌ای تلقی شوند، نه صرفاً شرایط جانبی آن.

قرار گرفتن توسعه رهبری آموزشی و تقویت مهارت‌های رهبری در بعد سازمانی نیز از یافته‌های مهم پژوهش بود. این نتیجه با ادبیات گسترده‌ای همسو است که مدیر مدرسه را بیش از یک مسئول اجرایی و اداری می‌داند. دینهام بر ضرورت درگیر شدن رهبران مدارس با هسته اصلی فرایند آموزش و یادگیری تأکید کرده است (Dinham, 2012) و شلایشر نیز آماده‌سازی رهبران مدارس برای پاسخگویی به نیازهای قرن بیست‌ویکم

را یکی از محورهای اساسی ارتقای کیفیت نظام آموزشی می‌داند (Schleicher, 2012). برون‌درت و درینگ نیز توسعه رهبری را به عنوان جریانی گسترده در نظام‌های آموزشی مطرح کرده‌اند (Brundrett & Dering, 2006). بنابراین، شناسایی توسعه رهبری آموزشی در مدل حاضر نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران باید از الگوی سنتی آموزش امور اداری فراتر رود و قابلیت‌هایی همچون ایجاد چشم‌انداز، تصمیم‌گیری، هدایت تغییر، حمایت از یادگیری معلمان، خودآگاهی مدیریتی و ایجاد نظام انگیزشی را پوشش دهد. این تبیین با پژوهش قنبری و محمدی درباره ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه نیز هم‌جهت است (Ghanbari & Mohammadi, 2016).

از دیگر مؤلفه‌های مهم بعد سازمانی در پژوهش حاضر، مدیریت دانش، برنامه‌ریزی تخصصی، توسعه مسیر شغلی و بهسازی منابع انسانی بود. این مؤلفه‌ها نشان می‌دهند که رشد مدیر نباید مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی پراکنده و بدون استمرار باشد، بلکه باید در یک نظام مدیریت منابع انسانی منسجم قرار گیرد. بیگدلی و همکاران نیز در شناسایی ابعاد ارتقای منابع انسانی در آموزش بر ضرورت برخورداری از یک چارچوب مفهومی برای توسعه سرمایه انسانی تأکید کرده‌اند (Bigdeli et al., 2018). حسینی و همکاران نیز توسعه حرفه‌ای مدیران را در قالب مدلی چندسطحی شامل شرایط زمینه‌ای، عوامل علی، راهبردهای توسعه و پیامدهای آن بررسی کرده‌اند (Hosseini et al., 2021). همچنین، پژوهش جوانک و همکاران در زمینه ارائه مدل توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی نشان‌دهنده اهمیت مدل‌سازی نظام‌مند فرایند رشد مدیران است (Javank et al., 2017). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که سازمان زمانی می‌تواند توسعه حرفه‌ای واقعی ایجاد کند که یادگیری مدیر با ارزیابی عملکرد، مسیر شغلی، جانشین‌پروری، نیازسنجی، کسب و انتقال دانش و فرصت‌های ارتقای شغلی پیوند یابد.

این نتیجه همچنین با رویکرد آینده‌نگر به سرمایه انسانی قابل تبیین است. سازمان‌های آموزشی در محیطی فعالیت می‌کنند که فناوری، انتظارات اجتماعی، شیوه‌های یادگیری و الزامات مدیریتی آن به‌طور مداوم تغییر می‌کند. بنابراین، الگوهای سنتی انتخاب و تربیت مدیر نمی‌توانند برای مدت طولانی پاسخگوی نیازهای سازمان باشند. تأکید پژوهش حاضر بر به‌روزرسانی الگوهای تربیت مدیران و برنامه‌ریزی‌های تخصصی با رویکرد آینده‌نگر به سرمایه انسانی همخوانی دارد (Rahmati, 2018). همچنین، تحقق اهداف کلان توسعه‌ای به وجود نظام مدیریتی کارآمد و سرمایه انسانی برخوردار از قابلیت‌های لازم وابسته است (Rahnavard, 2011). در چنین چارچوبی، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نه یک فعالیت تکمیلی، بلکه نوعی سرمایه‌گذاری راهبردی برای افزایش ظرفیت نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

دومین بعد اصلی مدل، عوامل فردی بود که دو مؤلفه ویژگی‌های رفتاری و توسعه توانایی‌های فردی را دربر گرفت. این نتیجه تأکید می‌کند که سازمان به‌تنهایی نمی‌تواند رشد حرفه‌ای را تضمین کند؛ زیرا بخشی از توسعه به ویژگی‌ها و ظرفیت‌های خود مدیر وابسته است. مدیر باید توانایی یادگیری، خودارزیابی، سازگاری، مسئولیت‌پذیری، رفتار حرفه‌ای و کسب شایستگی‌های جدید را داشته باشد. پورکریمی و همکاران نیز در بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس، اهمیت مجموعه‌ای از صلاحیت‌های حرفه‌ای را در ایفای مؤثر نقش مدیریتی برجسته کرده‌اند

(Pourkarimi et al., 2016). نورات صديق و همکاران نیز با شناسایی اجزای توسعه حرفه‌ای مدیران مستعد مدارس غیردولتی، بر ضرورت توجه به ظرفیت‌ها و ویژگی‌های مدیران در کنار سازوکارهای سازمانی تأکید داشته‌اند (Nourad Seddigh et al., 2018). به همین ترتیب، مطالعه حیات و همکاران درباره نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نشان می‌دهد که برنامه‌های رشد حرفه‌ای باید مبتنی بر نیازهای واقعی و ویژگی‌های حرفه‌ای مدیران طراحی شوند (Hayat et al., 2015).

وجود ویژگی‌های رفتاری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مدل را می‌توان از منظر نقش اخلاق و رفتار حرفه‌ای نیز تبیین کرد. مدیریت مدرسه صرفاً متکی بر دانش و مهارت فنی نیست، بلکه کیفیت رفتار مدیر، مسئولیت‌پذیری، نحوه تعامل با کارکنان و پایبندی به معیارهای حرفه‌ای می‌تواند بر اعتماد، همکاری و کیفیت عملکرد سازمان اثرگذار باشد. پژوهش زینلی درگیری و همکاران نیز با تمرکز بر اخلاق حرفه‌ای و عملکرد شغلی، اهمیت رفتار حرفه‌ای را در عملکرد نیروی انسانی آموزشی مورد توجه قرار داده است (Zeinali Dargiri et al., 2025). بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدیران باید به‌گونه‌ای طراحی شود که علاوه بر توانایی‌های فنی، رشد نگرشی و رفتاری را نیز دنبال کند. مدیر حرفه‌ای کسی نیست که صرفاً مقررات و فنون مدیریت را بداند؛ بلکه باید بتواند در موقعیت‌های پیچیده، تصمیم مسئولانه بگیرد، روابط انسانی سازنده ایجاد کند و الگوی رفتاری مناسبی برای کارکنان باشد.

این یافته با رویکردهای جدید یادگیری حرفه‌ای مدیران نیز سازگار است. هابر نشان داده است که خودارزیابی، بازخورد و استفاده از رویکردهای متنوع یادگیری از عناصر مهم توسعه حرفه‌ای رهبران مدارس محسوب می‌شوند (Huber, 2013). وایز نیز با بررسی ادراک مدیران از هدایت توسعه حرفه‌ای، اهمیت نقش فعال مدیر در فرایند یادگیری و توسعه را برجسته کرده است (Wise, 2017). ایبارا نیز رشد حرفه‌ای مدیران را مسیری برای مدیریت مؤثر مدارس معرفی کرده است (Ibara, 2015). بر این اساس، توسعه توانایی‌های فردی زمانی شکل می‌گیرد که مدیر از دریافت‌کننده منفعل دوره‌های ضمن خدمت به یادگیرنده‌ای فعال تبدیل شود که نیازهای خود را شناسایی می‌کند، بازخورد دریافت می‌کند، عملکرد خویش را ارزیابی می‌کند و مسئولیت بخشی از مسیر رشد حرفه‌ای خود را بر عهده می‌گیرد.

سومین بعد شناسایی شده در پژوهش، عوامل محیطی شامل توسعه ارتباطات تیمی، حمایت‌های مالی، فناوری‌های نوین و شبکه‌سازی بود. این یافته اهمیت تعامل مدیر با محیطی گسترده‌تر از مرزهای رسمی مدرسه را نشان می‌دهد. توسعه حرفه‌ای در شرایط کنونی به دسترسی به منابع، ارتباط با دیگر مدیران و متخصصان، مشارکت در شبکه‌های حرفه‌ای و استفاده از زیرساخت‌های فناورانه وابسته است. نتایج صادق حمدی الشمری و همکاران نیز نشان داده است که حمایت‌های آموزشی و مالی، زیرساخت مناسب، همکاری میان نهادها و استفاده از فناوری‌های نوین در شکل‌گیری و اجرای راهبردهای توسعه حرفه‌ای نقش دارند (Sadegh Hamdi Al-Shammari et al., 2025). آژیده و پرسته قنبوانی نیز در نیازسنجی توسعه حرفه‌ای به چالش‌هایی نظیر کمبود منابع، محدودیت دسترسی به فناوری و نیاز به حمایت مدیریتی پرداخته‌اند (Ajideh & Parasteh).

(Ghombavani, 2025). همسویی این یافته‌ها نشان می‌دهد که بدون فراهم‌سازی محیط پشتیبان، حتی برنامه‌های آموزشی با کیفیت نیز ممکن است به تغییر پایدار در عملکرد حرفه‌ای منجر نشوند.

تأکید بر ارتباطات تیمی و شبکه‌سازی نیز بیانگر گذار از مفهوم فردگرایانه توسعه حرفه‌ای به یادگیری اجتماعی و مشارکتی است. مدیران با تبادل تجربه، حل مسئله مشترک، مشاهده تجارب مدارس دیگر و ارتباط با مجامع علمی می‌توانند دامنه دانش و راه‌حل‌های مدیریتی خود را توسعه دهند. مطالعه نسرين و اودهيامبو درباره توسعه حرفه‌ای مستمر مدیران مدارس نیز بر اهمیت استمرار فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای دلالت دارد (Nasreen & Odhiambo, 2018). همچنین، مهري و همکاران توسعه حرفه‌ای مدیران را در ارتباط با ارتقای کیفیت آموزشی مورد توجه قرار داده‌اند (Mehri et al., 2023) و قاسمی و همکاران نیز در بررسی بایدها و نبایدهای توسعه حرفه‌ای مدیران بر ضرورت نگاه هدفمند به این فرایند تأکید کرده‌اند (Ghasemi et al., 2023). در واقع، شبکه‌سازی موجب می‌شود دانش حرفه‌ای از سطح تجربه فردی فراتر رود و در قالب ظرفیت مشترک میان مدارس و مدیران بازتولید شود.

نقش محیط را همچنین می‌توان از منظر محدودیت‌ها و فرصت‌هایی که در برابر عملکرد مدیر وجود دارد تبیین کرد. شرایط نامناسب شغلی، محدودیت منابع و فشارهای سازمانی می‌توانند انگیزه و امکان مشارکت مدیر در فعالیت‌های توسعه‌ای را کاهش دهند. مطالعه مافورا و شولز درباره وضعیت شغلی مدیران مدارس در محیط‌های محروم نیز اهمیت زمینه کاری مدیر را برجسته می‌سازد (Mafora & Schulze, 2012). از سوی دیگر، موضوعات و نیازهای توسعه حرفه‌ای باید از دید مدیران «مرتبط» با چالش‌های واقعی حرفه‌ای تلقی شوند؛ زیرا مقاومت مدیران در برابر برخی برنامه‌های توسعه‌ای می‌تواند با ادراک آنان از ارتباط موضوع با مسئولیت حرفه‌ای و زمینه سازمانی مرتبط باشد (Payne & Smith, 2018). بنابراین، برنامه‌ای که بدون در نظر گرفتن شرایط محیطی، منابع و نیازهای واقعی مدرسه طراحی شود، حتی اگر از نظر محتوایی مناسب باشد، ممکن است از مشارکت و اثربخشی کافی برخوردار نشود.

برازش مطلوب مدل کمی و ضریب تعیین ۰.۸۱۱ نیز اهمیت تلفیق این سه بعد را تأیید کرد. به بیان دیگر، بخش قابل توجهی از چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران در مدل حاضر با مجموعه عوامل سازمانی، فردی و محیطی تبیین می‌شود. این یافته با مدل سه‌بعدی شیرازی‌نژاد و همکاران همسو است (Shirazinejad et al., 2022) و با پژوهش‌های جودکی و همکاران درباره ابعاد و مؤلفه‌های بالندگی حرفه‌ای با تأکید بر سیاست‌های آموزشی نیز سازگاری دارد (Joudaki et al., 2019). همچنین، قرار گرفتن هم‌زمان سازوکارهای سازمانی، توانایی‌های شخصی و شرایط محیطی در مدل، با دیدگاه توسعه منابع انسانی و رویکردهای چندسطحی توسعه حرفه‌ای هم‌جهت است (Bigdeli et al., 2018; Hosseini et al., 2021). بنابراین، نمی‌توان انتظار داشت تغییر در تنها یکی از این حوزه‌ها به توسعه حرفه‌ای پایدار منجر شود؛ برای نمونه، برگزاری دوره آموزشی بدون اصلاح ساختار و ایجاد فرصت کاربرد آموخته‌ها، یا تخصیص منابع بدون تقویت شایستگی‌های مدیر، اثر محدودی خواهد داشت.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر تصویری یکپارچه از توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ارائه می‌دهد. توسعه حرفه‌ای زمانی می‌تواند به بهبود واقعی مدیریت مدرسه منجر شود که ساختار سازمانی از یادگیری حمایت کند، سیاست‌های آموزشی و مسیرهای شغلی با رشد مدیر هماهنگ باشند، قابلیت‌های فردی و رفتار حرفه‌ای مدیر تقویت شود و در عین حال منابع مالی، فناوری، ارتباطات و شبکه‌های حرفه‌ای در دسترس قرار گیرند. این برداشت با جهت‌گیری کلی پژوهش‌های داخلی و خارجی در زمینه ضرورت توسعه مستمر مدیران و رهبران آموزشی همخوان است (Ghanbari & Mohammadi, 2016; Nasreen & Odhiambo, 2018; Schleicher, 2012). از این منظر، مدل حاضر می‌تواند توسعه حرفه‌ای را از مجموعه‌ای از دوره‌های مقطعی به یک نظام مستمر ظرفیت‌سازی تبدیل کند. همچنین، توجه هم‌زمان به رهبری آموزشی، سرمایه انسانی، رفتار حرفه‌ای، فناوری و شبکه‌سازی می‌تواند امکان پاسخگویی مدیران مدارس به پیچیدگی‌های محیط آموزشی معاصر را افزایش دهد. در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران باید به‌عنوان بخشی از راهبرد کلان بهبود مدرسه و ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد، نه به‌عنوان فعالیتی فرعی و جدا از فرایند مدیریت و سیاست‌گذاری آموزشی.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، بخش کمی پژوهش به مدیران مدارس شهرستان بندرعباس محدود بود و ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و مدیریتی این منطقه ممکن است بر ادراک مشارکت کنندگان از توسعه حرفه‌ای اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به مدیران سایر استان‌ها و مناطق آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌های کمی از طریق پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شد و احتمال تأثیر تمایل به پاسخ‌های مطلوب اجتماعی یا برداشت شخصی پاسخ‌دهندگان وجود دارد. سوم، ماهیت مقطعی بخش کمی امکان بررسی تغییرات توسعه حرفه‌ای در طول زمان را محدود می‌کند. همچنین، با وجود دستیابی به اشباع نظری در بخش کیفی، مشارکت طیف گسترده‌تری از ذی‌نفعان مانند معلمان، معاونان، کارشناسان ادارات آموزش و پرورش و سیاست‌گذاران می‌توانست دیدگاه‌های تکمیلی درباره عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران فراهم آورد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مدل ارائه‌شده در استان‌ها و مناطق جغرافیایی مختلف و با حجم نمونه بزرگ‌تر آزمون و اعتبارسنجی شود تا میزان پایداری ساختار آن در بافت‌های آموزشی متفاوت مشخص گردد. همچنین، انجام مطالعات طولی می‌تواند چگونگی تحول توسعه حرفه‌ای مدیران و اثر آن بر پیامدهایی مانند عملکرد مدیریتی، کیفیت رهبری آموزشی، عملکرد معلمان و نتایج مدرسه را در طول زمان روشن سازد. بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند خودکارآمدی مدیریتی، فرهنگ سازمانی، تعهد حرفه‌ای، یادگیری سازمانی و حمایت ادراک‌شده نیز می‌تواند قدرت تبیینی مدل را توسعه دهد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی از داده‌های چندمنبعی، شامل دیدگاه مدیران، معلمان، کارشناسان و ارزیابی‌های عینی عملکرد استفاده کنند و همچنین اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای طراحی‌شده بر اساس ابعاد مدل حاضر را از طریق طرح‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی بررسی نمایند.

پیشنهاد می‌شود اداره آموزش و پرورش شهرستان بندرعباس توسعه حرفه‌ای مدیران را به‌عنوان یک فرایند مستمر و نظام‌مند در برنامه مدیریت منابع انسانی خود نهادینه کند و به جای اتکای صرف به دوره‌های عمومی ضمن خدمت، برنامه‌های توسعه‌ای مبتنی بر نیازسنجی فردی و سازمانی تدوین نماید. بازنگری در الگوهای انتخاب و تربیت مدیران، تقویت برنامه‌های رهبری آموزشی، ایجاد نظام منظم خودارزیابی و بازخورد، طراحی مسیر روشن پیشرفت شغلی و جانشین‌پروری، توسعه مدیریت دانش و فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری مشارکتی از اقدامات ضروری در سطح سازمانی است. در سطح فردی، برنامه‌های آموزشی باید بر مهارت‌های رهبری، تصمیم‌گیری، ارتباطات، خودآگاهی، رفتار حرفه‌ای و آشنایی با قوانین و وظایف مدیریتی تمرکز کنند. در سطح محیطی نیز لازم است منابع مالی و زیرساخت‌های فناوری تقویت شود، شبکه‌های حرفه‌ای میان مدیران مدارس شکل گیرد، ارتباط مدیران با دانشگاه‌ها و مراکز علمی توسعه یابد و فرصت‌های منظم برای تبادل تجربه، کارگاه‌های کاربردی، یادگیری همتایان و استفاده از فناوری‌های نوین در مدیریت مدرسه فراهم شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

تشکر و قدردانی

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

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational systems operate in increasingly complex, dynamic, and technology-driven environments in which school principals are expected to perform roles far beyond traditional administrative supervision. They are required to function simultaneously as instructional leaders, organizational decision-makers, human resource developers, facilitators of collaborative learning, agents of change, and mediators between schools and their broader social environments. Consequently, the quality of school leadership has become a strategic concern in efforts to improve educational effectiveness. Internationally, leadership development has evolved into a major component of educational reform, reflecting the recognition that

sustainable school improvement requires professionally competent principals who are capable of responding to emerging educational demands (Brundrett & Dering, 2006; Schleicher, 2012). Effective school leadership also requires principals to remain closely engaged with teaching and learning rather than restricting their responsibilities to administrative functions (Dinham, 2012).

Professional development in this context refers to an ongoing process through which principals strengthen their managerial knowledge, leadership competencies, professional attitudes, behavioral capabilities, and capacity to respond effectively to organizational challenges. Professional growth is therefore not adequately achieved through isolated in-service courses. Instead, it requires continuous learning opportunities that are responsive to principals' actual occupational needs and connected to the practical realities of school leadership. Research has emphasized that professional growth constitutes an important pathway toward more effective school management (Ibara, 2015), while evidence concerning principals' perceptions of professional learning has highlighted the importance of active engagement in the development process (Wise, 2017). Continuous professional development further enables principals to adapt to changes in educational policy, technology, organizational expectations, and the increasingly diverse needs of students and teachers (Nasreen & Odhiambo, 2018).

Professional development should also be conceptualized as a multidimensional phenomenon. Principals need professional competencies that integrate knowledge, skills, attitudes, personal characteristics, ethical conduct, and leadership capacity. Research conducted in Iran has similarly demonstrated that professional competence among school principals consists of multiple dimensions that cannot be reduced to technical knowledge alone (Pourkarimi et al., 2016). Human resource development research has also stressed the need to connect professional advancement with broader organizational mechanisms such as performance assessment, training, career development, and systematic human resource improvement (Bigdeli et al., 2018). Furthermore, professional development programs are more likely to be effective when they are based on systematic needs assessment and address the actual challenges experienced by educational personnel (Ajideh & Parasteh Ghombavani, 2025; Hayat et al., 2015).

Recent approaches have increasingly emphasized self-assessment, feedback, collaborative learning, and multiple learning pathways rather than relying exclusively on conventional training courses. Self-directed learning and systematic feedback can strengthen principals' awareness of their own professional strengths and developmental needs (Huber, 2013). At the same time, professional development is influenced by organizational and environmental conditions. Supportive structures, adequate resources, appropriate policies, opportunities for interaction, and access to technology may facilitate professional growth, whereas organizational restrictions and unfavorable working conditions may inhibit it (Mafora & Schulze, 2012; Payne & Smith, 2018). Accordingly, professional development must be understood as an interaction between individual agency and the institutional environment in which principals perform their responsibilities.

Studies conducted in Iran have increasingly attempted to develop systematic models of principals' professional development. Qualitative models have identified several organizational and individual requirements for improving the professional capabilities of secondary school principals (Ghanbari & Mohammadi, 2016). Other investigations have emphasized professional development as an important mechanism for enhancing educational quality (Mehri et al., 2023) and have highlighted the practical requirements that should be considered when designing and implementing development programs (Ghasemi et al., 2023). A national model of factors influencing the professional development of school principals identified individual, intra-organizational, and extra-organizational dimensions, indicating that professional development emerges from the interaction of different levels of influence (Shirazinejad et al., 2022). Other model-building studies have similarly emphasized causal, contextual, organizational, strategic, and developmental dimensions of managers' professional growth (Hosseini et al., 2021; Javank et al., 2017).

Educational policies and broader human resource strategies constitute another important dimension of this process. Research focusing on professional development with an emphasis on educational policies has shown that managerial development should be aligned with institutional priorities and the structural requirements of the educational system (Joudaki et al., 2019). From a strategic perspective, developing human capital requires attention to future organizational needs and changing professional demands (Rahmati, 2018), while the achievement of long-term national development goals depends partly on effective management systems and capable human resources (Rahnavard, 2011). Professional ethics and constructive occupational behavior are also relevant because managerial effectiveness depends not only on technical competence but also on responsibility, ethical conduct, and professional interactions (Zeinali Dargiri et al., 2025).

Recent evidence further demonstrates the importance of organizational support, financial resources, educational infrastructure, institutional collaboration, and emerging technologies in professional development (Sadegh Hamdi Al-Shammari et al., 2025). Research on school principals has likewise stressed the necessity of considering multiple organizational and contextual determinants when developing professional development frameworks (Esfahani et al., 2025). Studies of talented principals in non-governmental schools also support the need for comprehensive models encompassing multiple components of professional development (Nourad Seddigh et al., 2018). Despite these advances, professional development requirements may vary across geographical and organizational contexts. Therefore, locally grounded models that combine qualitative exploration with quantitative validation are required. Accordingly, the present study aimed to design and validate a professional development process model for school principals in Bandar Abbas using a mixed-methods approach and to identify the principal dimensions and components underlying its implementation.

Methods and Materials

This study was applied in terms of purpose and employed an exploratory sequential mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases. The qualitative phase was conducted to identify the major

dimensions and components of school principals' professional development. Participants included faculty members specializing in educational management from Hormozgan University and Islamic Azad University in Bandar Abbas, together with school principals working within the Bandar Abbas educational system. Participants were selected purposively, and semi-structured interviews continued until theoretical saturation was reached. Saturation occurred after interviews with 16 participants.

The qualitative data were analyzed through thematic analysis based on the Braun and Clarke approach. The interview data were coded, compared, categorized, and progressively organized into basic, organizing, and overarching themes. The resulting thematic structure was then used to construct the conceptual framework and develop the quantitative instrument.

In the quantitative phase, the population consisted of principals of elementary, lower-secondary, and upper-secondary schools in Bandar Abbas during the 2024–2025 academic year. The required sample size was initially estimated as 240 based on the Morgan sampling table. Approximately 300 questionnaires were distributed to compensate for incomplete responses, and 237 complete and usable questionnaires were ultimately obtained through stratified random sampling. Data were collected using a researcher-developed 171-item questionnaire scored on a five-point Likert scale.

The psychometric properties of the instrument were examined using item-total correlations, item reliability, Cronbach's alpha, composite reliability, convergent validity, and discriminant validity. The Kaiser-Meyer-Olkin measure and Bartlett's test of sphericity were used to assess the suitability of the data for factor analysis. Quantitative data were analyzed using SPSS and SmartPLS. Factor analytical procedures and structural equation modeling were applied to evaluate the measurement structure and overall fit of the proposed professional development model.

Findings

The qualitative analysis identified three overarching dimensions of professional development among school principals: organizational factors, individual factors, and environmental factors. The organizational dimension contained 12 components: organizational structure, organizational climate, organizational strategies, updating principal-training models, instructional leadership development, reform of bureaucratic structures, strengthening leadership skills, educational policies, knowledge management development, specialized organizational planning, career-path development, and human resource improvement and development strategies.

The individual dimension consisted of two components: behavioral characteristics and development of individual capabilities. The environmental dimension included four components: development of team communication, financial support, use of emerging technologies, and networking. Thus, the qualitative phase generated a multidimensional framework comprising three major dimensions and 18 organizing components. The quantitative analysis supported the adequacy of the developed measurement structure. Item-total correlations exceeded 0.30, while reported item reliability values were above 0.50. Cronbach's alpha values

exceeded the specified acceptable threshold, and composite reliability values were greater than 0.70, indicating satisfactory internal consistency. The assessment of convergent validity supported the adequacy of the constructs, while examination of discriminant validity indicated that the three dimensions represented distinguishable constructs rather than redundant measures of a single underlying factor.

The Kaiser-Meyer-Olkin coefficient was 0.857, demonstrating adequate sampling suitability for factor analysis. Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 6968.888$, $df = 2533$, $p < 0.001$), confirming that the correlation matrix was appropriate for factor analytical procedures.

Structural model analysis showed that the proposed relationships among the study constructs were supported. The coefficient of determination for the professional development framework was $R^2 = 0.811$, indicating substantial explanatory capacity. Model-fit evaluation also yielded favorable results. The chi-square-to-degrees-of-freedom ratio was 1.62, RMSEA was 0.06, RMR was 0.023, NFI was 0.91, NNFI was 0.95, CFI was 0.96, IFI was 0.96, RFI was 0.88, GFI was 0.96, and AGFI was 0.93. Collectively, these indices indicated an acceptable to strong fit between the proposed conceptual model and the observed data.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the professional development of school principals is best understood as an integrated process shaped simultaneously by organizational, individual, and environmental conditions. The identification of these three dimensions indicates that professional development cannot be achieved adequately through conventional short-term training programs alone. Instead, professional growth requires an organizational system that supports continuous learning, managers who possess the motivation and capabilities required for development, and an external environment that provides sufficient resources, technological infrastructure, professional interaction, and networking opportunities.

The prominence of organizational factors suggests that schools and educational authorities play a decisive role in determining whether principals can translate professional learning into effective managerial practice. Organizational structure, climate, leadership-development policies, career opportunities, knowledge-management mechanisms, performance planning, and human resource strategies together create the institutional conditions within which professional growth occurs. Therefore, professional development should be embedded in organizational policy rather than treated as an occasional training activity.

The individual dimension demonstrates that professional development also depends on principals' behavioral and personal capabilities. Effective development requires professional responsibility, constructive occupational behavior, familiarity with managerial duties and regulations, willingness to acquire new competencies, and readiness for continuous learning. Developing these characteristics can strengthen principals' capacity to interpret organizational demands, make informed decisions, and lead educational change.

The environmental dimension further indicates that principals require supportive professional ecosystems. Team communication, financial support, technological infrastructure, media literacy, internal and external

networking, and scientific interaction can expand access to knowledge and enable managers to learn collaboratively rather than individually. These conditions are particularly important because contemporary school leadership increasingly requires rapid access to information, cross-organizational cooperation, and the effective use of digital technologies.

The satisfactory psychometric properties, substantial coefficient of determination, and favorable model-fit indices provide quantitative support for the proposed framework. The findings therefore suggest that the model offers a coherent representation of the major conditions associated with professional development among school principals in Bandar Abbas. Overall, effective professional development should be designed as a continuous, multidimensional, and strategically supported process in which organizational reform, individual capacity building, and environmental support operate in combination. The proposed model can consequently provide a practical framework for educational authorities seeking to redesign principal preparation, in-service education, leadership development, career planning, professional networking, and human resource development in schools.

References

- Ajideh, N., & Parasteh Ghombavani, F. (2025). Needs Assessment of a Professional Development Program for Elementary Mathematics Teachers. *Journal of Excellence in Education and Training*, 1(14), 17-39.
- Bigdeli, M., Davoudi, R., Kamali, N., & Entesar Foumani, G. (2018). Identifying the Dimensions and Components of Human Resource Promotion in Education to Propose a Conceptual Model. *Journal of Research in Human Resource Management*, 10(2), 73-100.
- Brundrett, M., & Dering, A. (2006). The Rise of Leadership Development Programmers: A Global Phenomenon and a Complex Web. *School Leadership & Management*, 26(2), 89-92. <https://doi.org/10.1080/13634230600589576>
- Dinham, S. (2012). Walking the Walk: The Need for School Leaders to Embrace Teaching as a Clinical Practice Profession. In *School Improvement: What Does Research Tell Us about Effective Strategies* (pp. 34-39). Australian Council for Educational Research.
- Esfahani, K., Soleimani, N., Tourani, H., & Sabahi, P. (2025). Factors Affecting the Professional Development of School Principals on the Horizon of 1404. *School Management*, 7(4), 210-241.
- Ghanbari, S., & Mohammadi, B. (2016). Presenting a Professional Development Model for Secondary School Principals Using a Qualitative Method. *Biannual Journal of School Management*, 4(2), 123-143.
- Ghasemi, M., Zarei, Z., Rasouljan, A., & Mohtavi, L. (2023). Professional Development of School Principals: Dos and Don'ts. *Jundishapur Education Development Quarterly*, 13(6), 447-459.
- Hayat, A. A., Abdollahi, B., Zeinabadi, H. R., & Arasteh, H. (2015). A Qualitative Study of the Needs and Methods of Professional Development for School Principals. *Educational Studies*, 7(2), 41-62.
- Hosseini, S. M., Ghourchian, N., & Jafari, P. (2021). Presenting a Model for Managers' Professional Development. *Resource Management in the Police Force*, 9(3), 289-316.
- Huber, S. G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders: Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-Assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540. <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>
- Ibara, E. C. (2015). Professional Growth of Principals: A Pathway to Effective Management of Secondary Schools in Nigeria. *Africa Education Review*, 11(4), 674-689.
- Javank, M., Abili, K., & Karimi, J. (2017). Presenting a Professional Development Model for Managers of Clinical Education Groups. *Bimonthly Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 10(3), 201-202.
- Joudaki, A., Mohammadkhani, K., & Davoudi, A. (2019). Exploring the Dimensions and Components of a Professional Development Model for Secondary School Principals with Emphasis on Educational Policies. *Journal of Political and International Research*, 10(41), 1-30.
- Mafora, T. P., & Schulze, S. (2012). The Job Satisfaction of Principals of Previously Disadvantaged Schools: New Light on an Old Issue. *South African Journal of Education*, 32(3), 227-239. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n3a571>
- Mehri, F., Hemmati, R., & Faridpour, Z. (2023). The Importance of Professional Development for School Principals and Improving Educational Quality. *Scientific-Specialized Quarterly of Psychology, Social Sciences and Educational Sciences*, 7(4), 310-331.
- Nasreen, A., & Odhiambo, G. (2018). The Continuous Professional Development of School Principals: Current Practices in Pakistan. *Bulletin of Education and research*, 40(1), 245-266.

- Nourad Seddigh, M., Nove Ebrahim, A., Arasteh, H., & Zeinabadi, H. R. (2018). Identifying the Components of Professional Development of Talented Principals in Non-Governmental Schools: Mixed-Methods Research. *Educational Management in Organizations*, 6(2), 183-224.
- Payne, E. C., & Smith, M. J. (2018). Refusing Relevance: School Administrator Resistance to Offering Professional Development Addressing LGBTQ Issues in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 183-215. <https://doi.org/10.1177/0013161X17723426>
- Pourkarimi, J., Farzaneh, M., & Norouzi, M. (2016). Exploring the Professional Competencies of School Principals Using a Mixed-Methods Approach. *Biannual Journal of School Management*, 4(1), 1-25.
- Rahmati, D. (2018). Future Studies of Human Capital in the Iranian Police Force (NAJA). *NAJA Strategic Studies*.
- Rahnavard, F. (2011). A Model of Public Management for Realizing the 1404 Vision. *Public Management Perspective*, 2(6), 43-58.
- Sadegh Hamdi Al-Shammari, A., Kaviani, E., Eslampanah, M., & Mousavi, F. (2025). Presenting a Structural Equation Model for the Professional Development of Physics Teachers in Iraq. *Journal of Sociology of Education*, 4(25), 116-127.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Shirazinejad, A., Saeidian Khorasgani, N., & Shahtalebi Hosseinabadi, B. (2022). Presenting a Model of Factors Affecting the Professional Development of School Principals in Iran. *Jundishapur Education Development*, 13, 142-157.
- Wise, J. T. (2017). *Leading Professional Development: Perceptions of Ohio Principals* Ohio University, The Patton College of Education].
- Zeinali Dargiri, E., Banisi, V., & Jafari, A. (2025). The Effect of Professional Ethics on Teachers' Job Performance: Analysis of Challenges and Solutions. *Journal of Mental Health in School*, 3(3), 2-11.