

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره دوم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۱ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۴ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۵ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

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

ارائه الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران با رویکرد آمیخته

شیوه استناددهی: کریمی، جلال.، شریفیان، لیلا.، خورشیدی، عباس.، و فقیه آرام، بتول. (۱۴۰۵). ارائه الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران با رویکرد آمیخته، *تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۲)، ۲۶-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. جلال کریمی: دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

۲. لیلا شریفیان*: گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

۳. عباس خورشیدی: گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

۴. بتول فقیه آرام: گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: L.sharifian@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه و اعتبارسنجی الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران با استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته اکتشافی بود که در بخش کیفی با رویکرد داده‌بنیاد خودظهور و در بخش کمی به شیوه پیمایشی مقطعی انجام شد. جامعه بخش کیفی شامل استادان دانشگاه و خبرگان علوم تربیتی بود که ۱۲ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. جامعه بخش کمی شامل ۶۶۵ نفر از مدیران مدارس دولتی ابتدایی شهرستان‌های استان تهران با مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بود که بر اساس جدول مورگان، ۲۵۰ نفر به روش تصادفی انتخاب شدند. داده‌های کیفی با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و داده‌های کمی با پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری شد. پایایی کل پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰.۸۷ تأیید شد. داده‌های کیفی با کدگذاری باز، محوری و انتخابی و داده‌های کمی با تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار LISREL تحلیل شدند. تحلیل کیفی به شناسایی چهار بعد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری و ۳۲ مؤلفه منجر شد. در تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی همه مؤلفه‌ها بین ۰.۸۶ تا ۰.۹۶ و تمامی مقادیر t بزرگ‌تر از ۱.۹۶ بود. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری در چهار بعد در دامنه مطلوب قرار داشتند. همچنین مدل ساختاری نهایی با χ^2/df=۲.۸۹، RMSEA=۰.۰۶۴، CFI=۰.۹۴، IFI=۰.۹۴، RFI=۰.۹۳، GFI=۰.۹۱ و AGFI=۰.۹۰ از برازش مناسب برخوردار بود. الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین دارای ساختاری چندبعدی است و توسعه اثربخش مدیران مستلزم تقویت هم‌زمان قابلیت‌های تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری است؛ بنابراین، این الگو می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای طراحی برنامه‌های آموزش، ارزیابی، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: توسعه فردی، مدیران مدارس ابتدایی، مناطق حاشیه‌نشین، شایستگی حرفه‌ای، رهبری آموزشی، رویکرد آمیخته

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 2, Year 2026

Submit Date: 24 February 2026
Revise Date: 25 May 2026
Accept Date: 01 June 2026
Publish Date: 22 June 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

Developing a Personal Development Program Model for Elementary School Principals in Marginalized Areas of the Counties of Tehran Province: A Mixed-Methods Approach

How to cite: Karimi, J., Sharieian, L., Khorshidi, A., & Faghih Aram, B. (2026). Developing a Personal Development Program Model for Elementary School Principals in Marginalized Areas of the Counties of Tehran Province: A Mixed-Methods Approach. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, *3*(2), 1-26.

Authors' Information:

1. Jalal Karimi: PhD Student, Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
2. Leila Sharieian*: Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
3. Abbas Khorshidi: Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
4. Batoul Faghih Aram: Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran

Corresponding author's email: L.sharifian@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to develop and validate a personal development program model for elementary school principals in marginalized areas of the counties of Tehran Province using an exploratory mixed-methods approach. This applied study employed an exploratory mixed-methods design. The qualitative phase used an emergent grounded theory approach, while the quantitative phase followed a cross-sectional survey design. The qualitative population consisted of university faculty members and educational sciences experts, of whom 12 participants were selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. The quantitative population included 665 public elementary school principals in the counties of Tehran Province with at least a master's degree, from whom 250 participants were randomly selected based on the Krejcie and Morgan table. Qualitative data were collected through semi-structured interviews, and quantitative data were gathered using a researcher-made questionnaire. The overall Cronbach's alpha coefficient was 0.87. Qualitative data were analyzed through open, axial, and selective coding, whereas quantitative data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling in LISREL. Qualitative analysis identified four dimensions, namely specialized, human, conceptual, and leadership, comprising 32 components. Confirmatory factor analysis showed that all standardized factor loadings ranged from 0.86 to 0.96 and all t-values exceeded 1.96. The measurement models of all four dimensions demonstrated acceptable fit. The final structural model also showed satisfactory fit, with $\chi^2/df=2.89$, RMSEA=0.064, CFI=0.94, IFI=0.94, RFI=0.93, GFI=0.91, and AGFI=0.90. The personal development program model for elementary school principals in marginalized areas has a multidimensional structure, and effective managerial development requires the simultaneous enhancement of specialized, human, conceptual, and leadership capacities; therefore, the proposed model can provide a useful framework for managerial training, evaluation, empowerment, and professional development.

Keywords: *Personal development, Elementary school principals, Marginalized areas, Professional competence, Instructional leadership, Mixed-methods approach*

مقدمه

تحولات گسترده در محیط‌های آموزشی، تغییر انتظارات اجتماعی از مدارس، توسعه فناوری‌های یادگیری، افزایش پیچیدگی مسائل سازمانی و ضرورت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان، نقش مدیران مدارس را از یک نقش صرفاً اداری به نقشی چندبعدی، حرفه‌ای و راهبردی تبدیل کرده است. مدیر مدرسه امروز نه‌تنها مسئول هماهنگی امور اجرایی، نظارت بر عملکرد کارکنان و اجرای مقررات است، بلکه باید بتواند به‌عنوان رهبر آموزشی، تسهیل‌گر یادگیری سازمانی، مدیر منابع انسانی، هدایت‌کننده تغییر و عامل توسعه حرفه‌ای در مدرسه عمل کند. در چنین شرایطی، برخورداری مدیران از مجموعه‌ای منسجم از شایستگی‌های تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری برای تحقق اهداف آموزشی اهمیت فزاینده‌ای یافته است. پژوهش‌های مرتبط با شایستگی مدیران مدارس نیز نشان داده‌اند که کیفیت مدیریت مدرسه به میزان زیادی تحت تأثیر توانایی مدیر در به‌کارگیری ترکیبی از دانش حرفه‌ای، مهارت‌های مدیریتی، هوش مدیریتی، ویژگی‌های شخصیتی و ظرفیت‌های ارتباطی قرار دارد (Ghaeibi Mohamandost et al., 2021; Ghaeibi Mohammadi et al., 2021; Ghayebi Mehmandoost et al., 2021).

مفهوم توسعه فردی مدیران در این میان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. توسعه فردی را می‌توان فرایندی هدفمند، مستمر و خودآگاه دانست که طی آن فرد با شناسایی نقاط قوت، محدودیت‌ها، نیازهای یادگیری و اهداف حرفه‌ای خود، برای ارتقای شایستگی‌ها و افزایش اثربخشی عملکرد خویش برنامه‌ریزی می‌کند. در محیط‌های آموزشی، برنامه توسعه فردی زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که مدیران با مسائل پیچیده، تغییرات مستمر، محدودیت منابع و انتظارات گوناگون ذی‌نفعان مواجه باشند. بر این اساس، توسعه مدیر مدرسه نباید به حضور در دوره‌های آموزشی عمومی و از پیش تعیین‌شده محدود شود، بلکه لازم است بر پایه نیازهای واقعی فرد، محیط مدرسه، الزامات حرفه‌ای و شرایط اجتماعی و سازمانی طراحی شود. توجه به نیازهای توسعه فردی مدیران، به‌ویژه در شرایط تغییر، می‌تواند قابلیت سازگاری، تصمیم‌گیری، خودمدیریتی و رهبری آنان را ارتقا دهد و زمینه را برای مواجهه اثربخش‌تر با تحولات مدرسه فراهم سازد (Gribincea & Ciulei, 2023).

توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نیز با مفهوم توسعه فردی ارتباط نزدیکی دارد. در رویکردهای جدید، توسعه حرفه‌ای مدیران فرایندی مقطعی تلقی نمی‌شود، بلکه یک جریان پیوسته یادگیری، بازاندیشی، تجربه‌اندوزی و ارتقای توانایی‌های حرفه‌ای است. مدیرانی که فرصت‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای واقعی خود دریافت می‌کنند، آمادگی بیشتری برای مدیریت تغییر، توسعه کارکنان، استفاده از فناوری، حل مسائل پیچیده و طراحی آینده مدرسه خواهند داشت. مطالعه انجام‌شده در زمینه تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای نشان داد که توسعه حرفه‌ای مدیران مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل فردی، سازمانی، محیطی و حرفه‌ای است و نمی‌توان آن را صرفاً از طریق آموزش‌های رسمی و یکسان برای همه مدیران محقق ساخت (Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021). در پژوهشی دیگر با تمرکز بر الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس فنی و حرفه‌ای نیز بر ضرورت شناسایی مؤلفه‌ها و فرایندهای زمینه‌ای توسعه مدیران و طراحی الگوی متناسب با ویژگی‌های نظام آموزشی تأکید شده است (Kamarei, Khorshidi, Hamidi Far, et al., 2021).

یکی از مهم‌ترین مبانی طراحی برنامه توسعه فردی برای مدیران، شناسایی دقیق شایستگی‌های حرفه‌ای موردنیاز آنان است. شایستگی حرفه‌ای مجموعه‌ای از دانش، مهارت، نگرش، توانایی و ویژگی‌های رفتاری است که فرد را قادر می‌سازد وظایف حرفه‌ای خود را به‌طور مؤثر انجام دهد. در حوزه مدیریت آموزشی، این شایستگی‌ها می‌توانند طیف گسترده‌ای از توانایی‌های مرتبط با برنامه‌ریزی، مدیریت منابع، ارتباطات، رهبری آموزشی، تصمیم‌گیری، فناوری، حل مسئله، مدیریت تعارض و توسعه کارکنان را شامل شوند. مطالعات مربوط به شایستگی مدیران آموزشی نشان داده‌اند که عملکرد اثربخش مدیران مدارس مستلزم برخورداری از مجموعه‌ای چندبعدی از شایستگی‌هاست و تمرکز صرف بر مهارت‌های فنی و اجرایی نمی‌تواند پاسخ‌گوی اقتضائات مدیریت مدرسه در شرایط کنونی باشد (Taghipour et al., 2022). همچنین، شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس نشان می‌دهد که عناصر مرتبط با توانایی‌های مدیریتی، ارتباطی، آموزشی، انسانی و راهبردی باید به‌طور یکپارچه در فرایند انتخاب، آموزش و توسعه مدیران مورد توجه قرار گیرند (Esmaeili, 2024).

نقش شایستگی مدیران در تحقق اهداف گسترده‌تر نظام آموزشی نیز قابل توجه است. مدیران مدارس نه‌فقط مسئول عملکرد داخلی مدرسه، بلکه یکی از عوامل مهم در تحقق کیفیت، عدالت، پایداری و توسعه نظام آموزشی محسوب می‌شوند. یافته‌های مدل‌سازی ساختاری شایستگی‌های مدیران مدارس نشان داده است که شایستگی‌های مدیران می‌تواند به‌عنوان یکی از محرک‌های توسعه پایدار در محیط‌های آموزشی عمل کند و ارتقای این شایستگی‌ها، ظرفیت مدارس برای پاسخ‌گویی اثربخش به نیازهای آموزشی و اجتماعی را افزایش دهد (Rasouli et al., 2024). از این منظر، برنامه توسعه فردی مدیران باید فراتر از بهبود عملکرد روزمره طراحی شود و توانایی آنان را برای ایجاد تغییر پایدار، تصمیم‌گیری آینده‌نگر، توسعه منابع انسانی و هدایت مدرسه در جهت اهداف بلندمدت تقویت کند.

از سوی دیگر، محیط مدرسه نیازمند مدیرانی است که علاوه بر شایستگی‌های فنی، از ظرفیت‌های ارتباطی، اخلاقی و روان‌شناختی مناسبی برخوردار باشند. مدیریت مدرسه ماهیتی انسانی دارد و بخش بزرگی از عملکرد مدیر در تعامل با معلمان، دانش‌آموزان، والدین و سایر ذی‌نفعان شکل می‌گیرد. ویژگی‌های شخصیتی مدیران و نحوه ایفای نقش‌های مدیریتی آنان می‌تواند بر کیفیت تعاملات سازمانی و شیوه هدایت محیط آموزشی تأثیرگذار باشد (Ayat et al., 2020). از این رو، مؤلفه‌هایی مانند هوش هیجانی، همدلی، هوش اجتماعی، مدیریت روابط، کنترل استرس و سازگاری روانی باید در طراحی الگوهای توسعه مدیران مورد توجه قرار گیرد. مدیری که از توانایی مناسب برای درک و تنظیم هیجانات، مدیریت تعارضات و برقراری ارتباط مؤثر برخوردار است، می‌تواند محیطی امن‌تر، حمایت‌گرتر و مشارکتی‌تر برای کارکنان و دانش‌آموزان فراهم سازد.

بعد اخلاقی مدیریت مدرسه نیز یکی دیگر از عناصر بنیادین توسعه حرفه‌ای و فردی مدیران است. تصمیمات مدیران در حوزه تخصیص منابع، ارزیابی کارکنان، تعامل با دانش‌آموزان، مدیریت تعارضات و اجرای سیاست‌ها دارای پیامدهای اخلاقی است و فقدان حساسیت اخلاقی می‌تواند به کاهش اعتماد، افزایش تعارض و تضعیف سرمایه اجتماعی مدرسه منجر شود. بررسی روایت‌های مدیران آموزشی نشان داده است که اخلاق حرفه‌ای در مدیریت مدرسه با نحوه تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، عدالت، احترام به ذی‌نفعان و پایبندی به اصول حرفه‌ای ارتباط دارد (Omar et al., 2024). همچنین بین اخلاق حرفه‌ای مدیران و نحوه مدیریت تعارض رابطه معناداری گزارش شده است؛ موضوعی که اهمیت

گنجاندن مؤلفه‌های اخلاقی و ارتباطی را در برنامه‌های توسعه مدیران تقویت می‌کند (Shabani Azadbani & Safari, 2021). هرچند برخی مطالعات اخلاق حرفه‌ای در حوزه‌های حرفه‌ای دیگری انجام شده‌اند، نتایج آنها نیز بر نقش عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده محیطی و سازمانی در رعایت استانداردهای اخلاق حرفه‌ای تأکید دارند و نشان می‌دهند که اخلاق حرفه‌ای تنها یک ویژگی فردی نیست، بلکه تحت تأثیر بستر سازمانی نیز قرار می‌گیرد (Jafarinahlashkanani et al., 2020).

یکی دیگر از حوزه‌های مهم در توسعه فردی مدیران، رهبری مثبت و معنویت سازمانی است. مدیران مدارس در بسیاری از موقعیت‌ها با فشارهای روانی، کمبود منابع، تعارض انتظارات و دشواری‌های انگیزشی مواجه‌اند و نحوه رهبری آنها می‌تواند بر فضای سازمانی و رفتار حرفه‌ای کارکنان اثرگذار باشد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که سبک رهبری مثبت مدیران همراه با معنویت سازمانی می‌تواند در پیش‌بینی اخلاق حرفه‌ای معلمان نقش داشته باشد (Azizi, 2025). این یافته از آن جهت برای توسعه فردی مدیران اهمیت دارد که نشان می‌دهد برنامه‌های توسعه مدیران باید تنها بر مهارت‌های اجرایی تمرکز نکنند، بلکه تقویت نگرش‌های مثبت، ارزش‌های حرفه‌ای، معنویت، توانایی ایجاد انگیزه و ظرفیت شکل‌دهی به فرهنگ سازمانی را نیز مدنظر قرار دهند.

مدیریت مدرسه در محیط‌های متحول، بیش از گذشته نیازمند ظرفیت نوآوری، کارآفرینی و مدیریت تحول است. مدارس در شرایط جدید باید بتوانند در برابر محدودیت‌های منابع، تغییر فناوری، نیازهای جدید دانش‌آموزان و تحولات اجتماعی انعطاف نشان دهند. طراحی الگوی مدیریت کارآفرینانه مدارس نشان داده است که مدیریت اثربخش مدرسه به توانایی شناسایی فرصت‌ها، نوآوری، استفاده بهینه از منابع و ایجاد ظرفیت برای تغییر وابسته است (Mirzaaghaei et al., 2023). این موضوع در مدارس مناطق حاشیه‌نشین اهمیت مضاعفی دارد؛ زیرا محدودیت منابع و پیچیدگی مسائل اجتماعی در این مناطق، مدیر را وادار می‌کند علاوه بر توانایی اجرای دستورالعمل‌های موجود، از ظرفیت حل مسئله خلاقانه، ابتکار، شبکه‌سازی و استفاده هدفمند از امکانات محدود برخوردار باشد.

مطالعات مربوط به مدارس حرفه‌ای و تحول سازمانی نیز نشان داده‌اند که مدیریت اثربخش مدرسه نیازمند توجه هم‌زمان به ابعاد مدیریتی، حرفه‌ای و فرهنگی است. تحول به سوی مدرسه حرفه‌ای زمانی امکان‌پذیر است که مدیر مدرسه بتواند وظایف مدیریتی، توسعه نیروی انسانی، هماهنگی سازمانی و رهبری آموزشی را در یک چارچوب منسجم هدایت کند (Khasbulloh & Yasin, 2022). بنابراین، برنامه توسعه فردی مدیران باید بتواند ظرفیت‌های مدیر را برای مدیریت مدرسه به‌مثابه یک سازمان حرفه‌ای ارتقا دهد و او را برای ایجاد هماهنگی میان اهداف آموزشی، نیازهای کارکنان، خواسته‌های خانواده‌ها و محدودیت‌های محیطی آماده سازد.

در این میان، مفهوم سازمان یادگیرنده نیز جایگاه ویژه‌ای در الگوی توسعه مدیران دارد. مدرسه‌ای که بتواند از تجربه‌ها بیاموزد، دانش را به اشتراک بگذارد، بازخورد دریافت کند و از خطاها برای اصلاح فرایندها استفاده کند، ظرفیت بیشتری برای بهبود مستمر خواهد داشت. مدیر چنین مدرسه‌ای باید خود یادگیرنده باشد و در عین حال شرایط یادگیری مستمر کارکنان را فراهم سازد. ارائه مدل مدارس اثربخش بر مبنای سازمان یادگیرنده نشان داده است که یادگیری سازمانی می‌تواند نقش مهمی در اثربخشی مدارس ابتدایی داشته باشد و مدیر در ایجاد چنین

ساختاری نقشی محوری ایفا می‌کند (Zahedipour et al., 2022). از این رو، برنامه توسعه فردی مدیران باید شامل توانایی‌هایی مانند یادگیری مستمر، بازاندیشی حرفه‌ای، انتقال تجربه، تسهیل یادگیری جمعی و ایجاد فرهنگ بازخورد باشد.

با این حال، توسعه حرفه‌ای و فردی مدیران بدون نگاه به آینده ناقص خواهد بود. سرعت تغییرات اجتماعی، فناورانه و آموزشی ایجاب می‌کند مدیران مدارس بتوانند روندهای آینده را شناسایی و پیامدهای احتمالی آنها را تحلیل کنند. پژوهشی که با رویکرد آینده‌پژوهی به ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس پرداخته است، نشان می‌دهد که آینده‌نگری، پیش‌بینی تغییرات و آمادگی برای مواجهه با شرایط نوظهور باید در برنامه توسعه مدیران جایگاه مشخصی داشته باشد (Hasanzadekafshgar kalei et al., 2020). بنابراین، توسعه فردی مدیر مدرسه نباید فقط پاسخ‌گوی مشکلات موجود باشد، بلکه باید ظرفیت او را برای پیش‌بینی نیازهای آتی، طراحی سناریوهای احتمالی و تنظیم برنامه‌های انعطاف‌پذیر تقویت کند.

علاوه بر این، تجربه مدیران از سیاست‌های کیفیت آموزشی نشان می‌دهد که اجرای سیاست‌های آموزشی در سطح مدرسه با چالش‌هایی همراه است که بدون ظرفیت حرفه‌ای و ادراکی مناسب مدیران قابل مدیریت نیست. مدیران باید بتوانند سیاست‌های کلان را با شرایط واقعی مدرسه تطبیق دهند، محدودیت‌های اجرایی را تشخیص دهند و میان انتظارات رسمی و نیازهای واقعی ذی‌نفعان تعادل برقرار کنند. بازنمایی تجربه مدیران مدارس از سیاست آموزش باکیفیت، بر اهمیت نقش تجربه مدیریتی، درک شرایط بومی و ظرفیت تفسیر و اجرای سیاست‌ها در سطح مدرسه تأکید دارد (Ghadermazi & Bolandhematan, 2021). این مسئله در مناطق حاشیه‌نشین که مدارس ممکن است با مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و زیرساختی پیچیده‌تری مواجه باشند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

همچنین، بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای در نظام آموزشی نیازمند طراحی مدل‌هایی متناسب با نقش و محیط کاری است. پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مشاوره آموزشی نشان داده‌اند که ارتقای شایستگی حرفه‌ای زمانی اثربخش‌تر است که بر اساس تحلیل دقیق نیازهای حرفه‌ای، شرایط خدمت و ابعاد واقعی عملکرد طراحی شود (Sharifi et al., 2022). این منطق را می‌توان به مدیریت مدرسه نیز تعمیم داد؛ به این معنا که برنامه توسعه فردی مدیران مناطق حاشیه‌نشین باید بر مبنای ویژگی‌های خاص این مناطق تدوین شود و یک الگوی عمومی و یکسان برای همه مدارس نمی‌تواند به‌طور کامل نیازهای آنان را پوشش دهد.

تفاوت‌های محیطی میان مدارس عادی و مدارس واقع در مناطق حاشیه‌نشین نیز ضرورت تدوین چنین الگویی را افزایش می‌دهد. مدیریت مدارس حاشیه‌نشین معمولاً با مجموعه‌ای از مسائل به‌هم‌پیوسته نظیر محدودیت امکانات، تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی، آسیب‌پذیری اقتصادی خانواده‌ها، دشواری مشارکت والدین، فشارهای روانی بیشتر بر کارکنان و دانش‌آموزان، محدودیت در جذب نیروی متخصص و پیچیدگی در اجرای سیاست‌های آموزشی مواجه است. چنین شرایطی نیازمند مدیری است که علاوه بر برخورداری از دانش حرفه‌ای، بتواند مسائل را به‌صورت سیستمی تحلیل کند، منابع محدود را بهینه تخصیص دهد، ارتباط مؤثر با جامعه برقرار سازد، تعارضات را مدیریت کند و برای آینده مدرسه برنامه‌ریزی نماید. بر این اساس، ابعادی نظیر قدرت تشخیص، حل مسئله، مدیریت منابع انسانی، هوش اجتماعی، سازگاری روانی، تفکر سیستمی، تفکر استراتژیک، عدالت‌خواهی و آینده‌پژوهی می‌توانند در برنامه توسعه فردی چنین مدیرانی نقشی اساسی داشته باشند.

مطالعات مرتبط با هوش مدیریتی نیز این دیدگاه را تقویت می‌کنند که موفقیت مدیران تنها به دانش رسمی مدیریت وابسته نیست. مدل‌های شایستگی مدیران مدارس استثنایی نشان داده‌اند که هوش مدیریتی و هوش شخصیتی می‌توانند در شکل‌گیری شایستگی‌ها و موفقیت حرفه‌ای مدیران نقش مهمی داشته باشند (Ghaeibi Mohammadi et al., 2021). پژوهش مشابهی نیز در تبیین صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس استثنایی، بر پیوند میان شایستگی‌های حرفه‌ای، هوش مدیریتی و ویژگی‌های شخصیتی مدیران تأکید کرده است (Ghaeibi Mohamandost et al., 2021). همچنین، مدل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مبتنی بر هوش مدیریتی موفق نشان داده است که توجه هم‌زمان به ظرفیت‌های شناختی، شخصیتی و مدیریتی برای تبیین عملکرد مدیران ضروری است (Ghayebi Mehmandoost et al., 2021). بنابراین، توسعه فردی مدیران باید ماهیتی جامع داشته باشد و علاوه بر آموزش مهارت‌های فنی، ارتقای ظرفیت‌های شناختی، ادراکی، هیجانی و شخصیتی را نیز پوشش دهد.

در مجموع، ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که توسعه مدیران مدارس پدیده‌ای چندبعدی است و نمی‌توان آن را به دوره‌های آموزشی رسمی یا مجموعه‌ای محدود از مهارت‌های مدیریتی تقلیل داد. توسعه فردی مدیران مستلزم توجه به شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریت منابع انسانی، مهارت‌های ارتباطی، اخلاق حرفه‌ای، هوش‌های مدیریتی و شخصیتی، رهبری آموزشی، سازمان یادگیرنده، نوآوری، مدیریت تحول، آینده‌نگری و توانایی پاسخ‌گویی به شرایط خاص محیطی است. در عین حال، بخش مهمی از مطالعات پیشین بر گروه‌های خاصی از مدیران مانند مدیران مدارس فنی و حرفه‌ای، مدارس استثنایی، دوره متوسطه یا بر مؤلفه‌های خاصی همچون شایستگی، اخلاق حرفه‌ای، رهبری یا سازمان یادگیرنده تمرکز داشته‌اند (Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021; Omar et al., 2024; Taghipour et al., 2022; Zahedipour et al., 2022). از این رو، همچنان نیاز به الگویی یکپارچه وجود دارد که ابعاد مختلف توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی را با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص مناطق حاشیه‌نشین تلفیق کند و بتواند مبنایی برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای، آموزش ضمن خدمت، ارزیابی و توانمندسازی این مدیران فراهم آورد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه و اعتبارسنجی الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران با استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد گردآوری و تحلیل داده‌ها، از نوع پژوهش‌های آمیخته اکتشافی بود که در دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. در مرحله کیفی، از رویکرد نظریه داده‌بنیاد خودظهور استفاده شد تا ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران شناسایی و سازمان‌دهی شود. مرحله کمی پژوهش نیز با طرح پیمایشی مقطعی انجام شد و هدف آن بررسی تجربی، اعتبارسنجی و تأیید ساختار حاصل از مرحله کیفی در جامعه‌ای گسترده‌تر از مدیران مدارس بود. بر این اساس، منطق اجرای پژوهش به‌گونه‌ای طراحی شد که یافته‌های اکتشافی حاصل از بخش

کیفی، مبنای تدوین ابزار کمی و سپس آزمون ساختار الگوی پیشنهادی قرار گیرد. به این ترتیب، ارتباط نظام‌مندی میان دو بخش کیفی و کمی پژوهش برقرار شد و نتایج مرحله نخست به‌طور مستقیم در طراحی و اجرای مرحله دوم مورد استفاده قرار گرفت.

جامعه پژوهش در بخش کیفی شامل استادان دانشگاه و خبرگان حوزه علوم تربیتی بود که از دانش نظری، تجربه پژوهشی یا سوابق اجرایی مرتبط با مدیریت آموزشی، توسعه حرفه‌ای مدیران و نظام آموزش و پرورش برخوردار بودند. نمونه‌گیری در این مرحله به شیوه هدفمند انجام شد و ۱۲ نفر از خبرگان واجد شرایط برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. انتخاب افراد با تأکید بر برخورداری از دانش تخصصی و تجربه مرتبط با موضوع پژوهش صورت گرفت و فرایند انجام مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که گردآوری داده‌ها زمانی خاتمه یافت که مصاحبه‌های جدید منجر به استخراج مفهوم، مؤلفه یا شاخص جدید و معناداری برای توسعه الگو نشد. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۶۶۵ نفر از مدیران مدارس دولتی مقطع ابتدایی شهرستان‌های استان تهران بود که دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد یا بالاتر بودند. از مجموع این مدیران، ۳۹۹ نفر زن و ۲۶۶ نفر مرد بودند. حجم نمونه بخش کمی بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، ۲۵۰ نفر تعیین شد که شامل ۱۵۰ مدیر زن و ۱۰۰ مدیر مرد بود. افراد نمونه در مرحله کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی از میان اعضای جامعه آماری انتخاب شدند تا امکان تعمیم مناسب‌تر یافته‌های کمی به جامعه مورد مطالعه فراهم شود.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، فرم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. تدوین این فرم طی یک فرایند چندمرحله‌ای صورت گرفت. در مرحله نخست، پژوهشگر با بررسی مبانی نظری، نظریه‌ها، الگوها، مدل‌ها و نتایج پژوهش‌های پیشین داخلی و خارجی مرتبط با برنامه توسعه فردی، توسعه حرفه‌ای مدیران و مدیریت آموزشی، مفاهیم و شاخص‌های اولیه مرتبط با موضوع پژوهش را استخراج کرد. داده‌ها و مفاهیم حاصل از این بررسی اولیه با استفاده از کدگذاری باز تحلیل شدند و مجموعه‌ای از کدها و شاخص‌های اولیه به دست آمد. سپس، از طریق کدگذاری محوری، کدهای دارای قرابت مفهومی با یکدیگر تلفیق و در قالب مقوله‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی طبقه‌بندی شدند. در ادامه، مجموعه ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج‌شده مبنای تنظیم فرم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفت و این فرم در اختیار خبرگان منتخب قرار داده شد. مصاحبه با خبرگان به همراه فرایند تبادل نظر و بارش فکری ادامه یافت و دیدگاه‌های آنان به‌صورت مستمر در بازنگری، اصلاح، حذف یا ادغام شاخص‌ها مورد استفاده قرار گرفت. این فرایند تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. در مرحله نهایی بخش کیفی، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مورد توافق خبرگان اولویت‌بندی شدند و ارتباط میان آنها برای تدوین الگوی نهایی برنامه توسعه فردی مدیران مورد بررسی قرار گرفت. الگوی حاصل نیز مجدداً در اختیار خبرگان قرار گرفت تا اعتبار محتوایی و تناسب ساختاری آن ارزیابی شود.

برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌های بخش کیفی، از رویکرد مثلث‌سازی استفاده شد. در این راستا، داده‌های به‌دست‌آمده از منابع مختلف، دیدگاه‌های پژوهشگر و خبرگان و همچنین مبانی نظری و رویکردهای روش‌شناختی مرتبط با موضوع با یکدیگر مقایسه و تطبیق داده شدند. این فرایند با هدف کاهش سوگیری احتمالی در تفسیر داده‌ها، بررسی ثبات مفاهیم استخراج‌شده و افزایش اطمینان از کفایت و جامعیت مقوله‌های شناسایی‌شده انجام گرفت. همچنین، بازبینی نتایج توسط خبرگان و استمرار فرایند مصاحبه تا دستیابی به اشباع نظری از دیگر راهکارهای مورد استفاده برای تقویت اعتبار یافته‌های بخش کیفی بود.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که مستقیماً بر اساس نتایج نهایی بخش کیفی طراحی شد. پس از دستیابی به اشباع نظری و تعیین ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های نهایی الگوی برنامه توسعه فردی، شاخص‌های تأییدشده به گویه‌های قابل سنجش تبدیل شدند و برای هر یک از آنها یک پیوستار پاسخ و وزن مناسب در نظر گرفته شد. بنابراین، ساختار پرسشنامه کمی انعکاسی از چارچوب مفهومی حاصل از مصاحبه‌ها، کدگذاری داده‌های کیفی و اجماع خبرگان بود. پرسشنامه نهایی در میان ۲۵۰ نفر از مدیران منتخب اجرا شد. قابلیت اعتماد ابزار در مرحله کمی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت و مقدار آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰.۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار سنجش بود. روایی ساختاری پرسشنامه نیز در مرحله تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد تا میزان انطباق داده‌های تجربی با ساختار ابعاد و مؤلفه‌های استخراج‌شده در مرحله کیفی مشخص شود.

تحلیل داده‌های پژوهش متناسب با ماهیت آمیخته مطالعه در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، داده‌های حاصل از بررسی منابع، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و جلسات تبادل نظر و بارش فکری با خبرگان طی مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها و اطلاعات گردآوری‌شده به واحدهای مفهومی کوچک‌تر تفکیک شد و مفاهیم و کدهای اولیه مرتبط با توسعه فردی مدیران شناسایی گردید. در مرحله کدگذاری محوری، ارتباط میان کدهای اولیه بررسی و کدهای دارای اشتراک معنایی در قالب مقوله‌ها و مؤلفه‌های اصلی دسته‌بندی شدند. سپس، در مرحله کدگذاری انتخابی، ارتباط میان مقوله‌های محوری تحلیل و مقوله‌های اصلی و ساختار نهایی الگو مشخص شد. این فرایند به استخراج و سازمان‌دهی سلسله‌مراتبی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه توسعه فردی مدیران منجر شد. پس از تکمیل کدگذاری و دستیابی به اشباع نظری، ابعاد و مؤلفه‌های استخراج‌شده اولویت‌بندی شدند و روابط میان آنها در قالب الگوی مفهومی پژوهش سازمان یافت. الگوی تدوین‌شده در مرحله پایانی در اختیار خبرگان قرار گرفت و بر اساس ارزیابی و بازخورد آنان مورد بازبینی و اعتبارسنجی قرار گرفت.

در بخش کمی، ابتدا داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفتند. برای توصیف مشخصات پاسخ‌دهندگان و وضعیت متغیرها از شاخص‌هایی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد و توزیع پاسخ‌ها و ویژگی‌های آماری متغیرهای مورد مطالعه مورد ارزیابی قرار گرفت. پس از آماده‌سازی و بررسی اولیه داده‌ها، ساختار اندازه‌گیری الگوی پیشنهادی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار LISREL آزمون شد. در این مرحله، ابتدا میزان انطباق شاخص‌های مشاهده‌شده با مؤلفه‌های مربوط به خود بررسی شد و سپس روابط میان مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی الگو مورد آزمون قرار گرفت. بارهای عاملی و شاخص‌های برازش مدل برای ارزیابی کفایت مدل اندازه‌گیری و میزان تأیید ساختار مفهومی حاصل از مرحله کیفی مورد استفاده قرار گرفتند. تحلیل عاملی تأییدی امکان بررسی این موضوع را فراهم کرد که آیا ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های شناسایی‌شده در بخش کیفی از حمایت تجربی کافی در نمونه مدیران مدارس ابتدایی برخوردار هستند یا خیر.

در مرحله نهایی تحلیل، نتایج دو بخش کیفی و کمی با یکدیگر تلفیق و مقایسه شدند. بدین منظور، ساختار مفهومی استخراج‌شده از دیدگاه خبرگان و نتایج کدگذاری کیفی با یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی در بخش کمی تطبیق داده شد. مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی که هم در

مرحله کیفی از تأیید خبرگان برخوردار بودند و هم در مرحله کمی از بار عاملی و برازش مناسب برخوردار شدند، در ساختار نهایی الگو حفظ شدند. این تلفیق داده‌ها امکان دستیابی به الگویی را فراهم ساخت که از یک سو مبتنی بر دانش نظری و تجارب تخصصی خبرگان حوزه علوم تربیتی بود و از سوی دیگر، از طریق داده‌های تجربی گردآوری‌شده از مدیران مدارس دولتی ابتدایی شهرستان‌های استان تهران مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. در نهایت، الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران بر مبنای تلفیق یافته‌های کیفی و کمی تدوین و اعتبارسنجی شد.

یافته‌ها

در بخش کیفی پژوهش، داده‌های حاصل از بررسی مبانی نظری، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و فرایند بارش فکری، طی مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. در مرحله نهایی کدگذاری انتخابی، مفاهیم استخراج‌شده در قالب چهار بعد اصلی «تخصصی»، «انسانی»، «ادراکی» و «رهبری» سازمان‌دهی شدند. این چهار بعد در مجموع ۳۲ مؤلفه را دربر گرفتند و هر مؤلفه نیز از مجموعه‌ای از شاخص‌های رفتاری، حرفه‌ای و مدیریتی تشکیل شد. ساختار نهایی حاصل از کدگذاری انتخابی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج کدگذاری انتخابی الگوی برنامه توسعه فردی مدیران

ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها
تخصصی	قدرت تشخیص	تشخیص نیازهای آموزشی و حرفه‌ای معلمان؛ تشخیص موقعیت‌های بحرانی در محیط آموزشی؛ تشخیص منابع و امکانات موجود در فضای مدرسه؛ تشخیص نیاز به تغییرات ساختاری یا فرایندی محیط آموزشی
تخصصی	مهارت‌های فناوری	تسلط بر استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی؛ توانایی مدیریت پلتفرم‌های آموزش آنلاین؛ آشنایی با ابزارهای تحلیلی داده‌های آموزشی؛ توانایی استفاده از فناوری برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان؛ توانایی طراحی و پیاده‌سازی محتوای دیجیتال آموزشی
تخصصی	مدیریت منابع انسانی	توانایی شناسایی نیازهای نیروی انسانی موجود در مدرسه؛ توانایی ارزیابی عملکرد کارکنان؛ مهارت در جذب نیروهای متخصص؛ توانایی ارتقا و توسعه مهارت‌های کارکنان؛ مهارت در ایجاد انگیزه و حفظ رضایت شغلی کارکنان
تخصصی	مهارت حل مسئله	تشخیص مسائل آموزشی خاص مناطق حاشیه‌نشین؛ تحلیل علل ریشه‌ای مشکلات؛ ارائه راه‌حل‌های خلاقانه در شرایط محدود؛ بررسی گزینه‌های مختلف برای حل مسئله؛ مدیریت بحران‌ها و مسائل فوری؛ ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان؛ ارزیابی و بازخورد برای بهبود مستمر فرایند حل مسئله
انسانی	ارتباط مؤثر	توانایی برقراری ارتباط شفاهی واضح و قابل‌فهم با ذی‌نفعان؛ گوش دادن فعال و درک نیازهای دیگران؛ ارائه بازخورد سازنده و مؤثر؛ مدیریت تعارضات و حل مسائل ارتباطی
انسانی	همدلی و هوش هیجانی	درک احساسات و نیازهای دیگران؛ ایجاد ارتباط همدلانه با دانش‌آموزان و کارکنان؛ تشخیص و واکنش مناسب به هیجانات دیگران؛ ایجاد محیط حمایتی و انگیزشی؛ کنترل و مدیریت احساسات شخصی در موقعیت‌های دشوار
انسانی	هوش اجتماعی	ارتباط مؤثر با گروه‌های مختلف اجتماعی؛ درک و تحلیل تعاملات اجتماعی و فرهنگی؛ همکاری و کار گروهی با همکاران و ذی‌نفعان؛ مدیریت تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی؛ حل تعارضات و تقویت روابط اجتماعی
انسانی	هوش معنوی	درک و ارتباط با ارزش‌ها و باورهای معنوی؛ حفظ آرامش در موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ ایجاد انگیزه در خود و دیگران از طریق اصول معنوی؛ ارتقای مسئولیت‌پذیری و اخلاق؛ همدلی و هم‌افزایی معنوی با دانش‌آموزان؛ همدلی و هم‌افزایی معنوی با همکاران
انسانی	سازگاری روانی	مدیریت استرس و فشارهای روانی؛ پذیرش تغییرات و تطبیق با شرایط جدید؛ حفظ تعادل عاطفی؛ انعطاف‌پذیری در مواجهه با چالش‌ها؛ حفظ اعتمادبه‌نفس در شرایط نامطمئن؛ مدیریت احساسات منفی و تبدیل آنها به انگیزه مثبت
انسانی	مدیریت استرس	شناسایی منابع استرس در محیط آموزشی؛ تنظیم و کاهش استرس شخصی؛ ایجاد فضای حمایتی برای کاهش استرس معلمان و دانش‌آموزان؛ برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی برای کاهش فشار کاری؛ حفظ آرامش و تصمیم‌گیری صحیح در شرایط استرس‌زا
انسانی	مدیریت روابط	ارتباط مؤثر با معلمان، دانش‌آموزان و والدین؛ ایجاد روابط مثبت و حمایتی؛ حل تعارضات و اختلافات اعضای تیم آموزشی؛ تشویق و تقویت همکاری و مشارکت

انسانی	حمایت از کارکنان	شناسایی نیازهای حرفه‌ای و آموزشی کارکنان؛ فراهم کردن فرصت‌های رشد و توسعه؛ ارائه بازخورد سازنده؛ ایجاد محیط کاری حمایتی و انگیزشی؛ ارزیابی و رفع مشکلات کاری و روانی کارکنان
ادراکی	تفکر سیستمی	درک تعاملات میان بخش‌های مختلف سیستم آموزشی؛ شناسایی مشکلات پیچیده و چندوجهی؛ ارزیابی اثرات متقابل تصمیمات مدیریتی؛ پیش‌بینی اثرات بلندمدت تغییرات مدیریتی؛ طراحی راه‌حل‌های جامع و سیستماتیک
ادراکی	تفکر استراتژیک	شناسایی فرصت‌ها در محیط آموزشی مناطق حاشیه‌نشین؛ شناسایی تهدیدها؛ طراحی اهداف مناسب برای ارتقای کیفیت آموزش؛ پیش‌بینی روندهای آینده؛ استفاده بهینه از منابع؛ تبدیل محدودیت‌ها به فرصت؛ تدوین و اجرای برنامه‌های استراتژیک
ادراکی	مهارت تحلیل پیچیدگی	تفکیک ابعاد مختلف مشکلات پیچیده؛ تحلیل علل و عوامل مؤثر بر مشکلات آموزشی؛ ارزیابی تعاملات پیچیده میان معلمان، دانش‌آموزان، والدین و منابع؛ طراحی راه‌حل‌های جامع و چندجانبه؛ پیش‌بینی پیامدهای بلندمدت تصمیمات
ادراکی	قدرت پیش‌بینی	شناسایی روندهای آموزشی و اجتماعی؛ تحلیل داده‌های گذشته برای پیش‌بینی نیازهای آینده؛ پیش‌بینی چالش‌ها و مشکلات احتمالی؛ شبیه‌سازی نتایج تصمیمات مدیریتی
ادراکی	آینده‌نگری	تحلیل روندهای آموزشی و اجتماعی؛ شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای آینده؛ ایجاد چشم‌انداز بلندمدت؛ طراحی برنامه‌های استراتژیک برای چالش‌های آینده؛ انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات
ادراکی	هوشبهر سازمانی	شناسایی و استفاده بهینه از منابع سازمانی؛ ایجاد هم‌افزایی میان اعضای تیم؛ تصمیم‌گیری مبتنی بر داده‌ها؛ ارتقای فرهنگ سازمانی مثبت؛ مدیریت تغییرات سازمانی
ادراکی	تفکر انتقادی	تحلیل عینی و منطقی اطلاعات؛ نقد فرضیات و پیش‌فرض‌ها؛ مقایسه راه‌حل‌های مختلف؛ بررسی مسائل از زوایای گوناگون؛ ارزیابی استدلال‌ها و شواهد؛ طرح پرسش‌های کلیدی؛ استفاده از استدلال منطقی برای اصلاح فرایندهای آموزشی
رهبری	رهبری آموزشی	هدایت تیم‌های آموزشی برای دستیابی به اهداف؛ ایجاد انگیزه و اعتمادبه‌نفس؛ توسعه برنامه‌های آموزشی متناسب با نیاز مدارس حاشیه‌نشین؛ ارائه بازخورد مؤثر؛ ارتقای کیفیت یادگیری و تدریس؛ تقویت ارتباط میان معلمان، دانش‌آموزان و والدین
رهبری	رهبری توزیعی	اشتراک مسئولیت‌ها و اختیارات؛ توانمندسازی کارکنان برای تصمیم‌گیری؛ تقویت همکاری و مشارکت؛ ایجاد فرهنگ اعتماد و هم‌افزایی
رهبری	توسعه کارکنان	شناسایی نیازهای آموزشی و حرفه‌ای کارکنان؛ برنامه‌ریزی فرصت‌های آموزشی مستمر؛ تشویق مشارکت در توسعه حرفه‌ای؛ ارزیابی پیشرفت و ارائه بازخورد
رهبری	ایجاد فرهنگ آموزشی	ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری؛ ایجاد محیط مشارکتی؛ تقویت ارتباط با والدین و جامعه؛ ترویج نوآوری آموزشی؛ حمایت از رشد فردی و حرفه‌ای معلمان
رهبری	نوآوری و مدیریت تحول	شناسایی و اجرای ایده‌های نوین آموزشی؛ هدایت فرایند تغییر؛ ایجاد فرهنگ پذیرش تغییر؛ استفاده از فناوری‌های نوین؛ ارزیابی تأثیر نوآوری و تغییر
رهبری	عدالت‌خواهی	رفع نابرابری‌های آموزشی و اجتماعی؛ ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر؛ حمایت از حقوق کارکنان؛ تضمین دسترسی برابر به منابع؛ ترویج احترام به تفاوت‌ها و انصاف
رهبری	سازمان یادگیرنده	ارتقای یادگیری مستمر؛ استفاده از بازخورد برای بهبود؛ به‌اشتراک‌گذاری بهترین شیوه‌ها؛ فراهم کردن فرصت یادگیری؛ استفاده از تکنیک‌های نوین آموزش و یادگیری
رهبری	سازمان یاددهنده	ایجاد فضای مناسب انتقال دانش؛ طراحی برنامه‌های توسعه شایستگی؛ شناسایی نیازهای آموزشی؛ تشویق یادگیری مشارکتی؛ ارزیابی عملکرد آموزشی؛ انتقال تجربیات و بهترین شیوه‌ها
رهبری	رفاه سازمانی	ایجاد محیط کاری سالم و ایمن؛ ارائه برنامه‌های رفاهی؛ کاهش عوامل استرس‌زا؛ فراهم کردن فرصت‌های توسعه فردی و حرفه‌ای
رهبری	مشارکت توسعه‌یافته	فعال‌سازی مشارکت اعضای تیم در تصمیم‌گیری؛ تقویت مشارکت والدین و جامعه؛ ایجاد فرهنگ همکاری؛ شفاف‌سازی اهداف و وظایف
رهبری	مسئولیت‌پذیری	پذیرش مسئولیت تصمیمات؛ پیگیری اجرای برنامه‌ها؛ شفاف‌سازی انتظارات و مسئولیت‌ها؛ پذیرش بازخورد و اصلاح عملکرد؛ حل مستقل مسائل بر اساس اصول حرفه‌ای و اخلاقی
رهبری	ذهن فلسفی	تحلیل مفاهیم آموزشی از دیدگاه‌های فلسفی؛ پرسشگری و نقد رویکردهای مرسوم؛ تقویت ارزش‌های اخلاقی و انسانی؛ بررسی اهداف بنیادین آموزش؛ ترکیب نظریه‌های فلسفی با نیازهای عملی؛ ایجاد فضای گفت‌وگو و تفکر انتقادی؛ استفاده از مفاهیم فلسفی برای حل مسائل
رهبری	آینده‌پژوهی	شناسایی روندهای کلیدی اجتماعی، اقتصادی و آموزشی؛ پیش‌بینی چالش‌ها و فرصت‌های آتی؛ تدوین استراتژی‌های بلندمدت؛ تحلیل نیازهای آموزشی نسل‌های آینده؛ ارزیابی تأثیر فناوری‌ها و نوآوری‌ها بر آینده مدارس

نتایج کدگذاری انتخابی نشان داد که الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران دارای ساختاری چندبعدی است. بعد تخصصی از ۴ مؤلفه، بعد انسانی از ۸ مؤلفه، بعد ادراکی از ۷ مؤلفه و بعد رهبری از ۱۳ مؤلفه تشکیل شد. گستردگی مؤلفه‌های بعد رهبری در مقایسه با سایر ابعاد نشان می‌دهد که در الگوی استخراج‌شده، توسعه فردی مدیران صرفاً به مهارت‌های فنی و تخصصی محدود نیست، بلکه مجموعه گسترده‌ای از قابلیت‌های رهبری، توسعه کارکنان، عدالت‌خواهی، یادگیری سازمانی، تحول، مسئولیت‌پذیری و آینده‌پژوهی را نیز شامل می‌شود. همچنین، حضور مؤلفه‌هایی مانند تفکر سیستمی، تفکر استراتژیک، آینده‌نگری و تحلیل پیچیدگی در بعد ادراکی نشان‌دهنده ضرورت برخورداری مدیران مدارس مناطق حاشیه‌نشین از توانایی تحلیل مسائل چندبعدی و تصمیم‌گیری در محیط‌های پیچیده و متغیر است.

برای توصیف وضعیت مؤلفه‌های شناسایی‌شده در بخش کمی، از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، واریانس، چولگی و کشیدگی استفاده شد. نتایج آمار توصیفی ۳۲ مؤلفه الگوی برنامه توسعه فردی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های پژوهش

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
قدرت تشخیص	۵.۸۸	۰.۶۰	۰.۳۶	−۰.۳۱	۰.۲۴
مهارت‌های فناوری	۵.۷۶	۰.۶۳	۰.۴۰	−۰.۲۸	۰.۰۵
مدیریت منابع انسانی	۵.۵۸	۰.۶۶	۰.۴۴	−۰.۳۴	۰.۳۱
مهارت حل مسئله	۵.۶۷	۰.۶۹	۰.۴۸	−۰.۲۲	−۰.۱۴
ارتباط مؤثر	۵.۷۳	۰.۶۱	۰.۳۷	−۰.۲۶	−۰.۰۶
همدلی و هوش هیجانی	۵.۶۴	۰.۶۴	۰.۴۱	−۰.۲۹	۰.۱۸
هوش اجتماعی	۵.۵۹	۰.۶۷	۰.۴۵	−۰.۲۱	−۰.۰۹
هوش معنوی	۵.۵۵	۰.۶۸	۰.۴۶	−۰.۳۵	۰.۲۷
سازگاری روانی	۵.۴۸	۰.۷۰	۰.۴۹	−۰.۱۸	−۰.۱۶
مدیریت استرس	۵.۴۴	۰.۷۲	۰.۵۲	−۰.۱۷	−۰.۲۲
مدیریت روابط	۵.۶۲	۰.۶۵	۰.۴۲	−۰.۲۴	۰.۰۴
حمایت از کارکنان	۵.۵۷	۰.۶۶	۰.۴۴	−۰.۲۷	۰.۱۱
تفکر سیستمی	۵.۷۱	۰.۶۲	۰.۳۸	−۰.۳۰	۰.۰۹
تفکر استراتژیک	۵.۷۹	۰.۶۰	۰.۳۶	−۰.۳۳	۰.۲۲
مهارت تحلیل پیچیدگی	۵.۶۳	۰.۶۷	۰.۴۵	−۰.۲۵	−۰.۰۳
قدرت پیش‌بینی	۵.۵۶	۰.۶۹	۰.۴۸	−۰.۲۹	۰.۱۶
آینده‌نگری	۵.۶۱	۰.۶۵	۰.۴۲	−۰.۳۱	۰.۲۰
هوشبهر سازمانی	۵.۵۲	۰.۶۸	۰.۴۶	−۰.۲۳	−۰.۰۷
تفکر انتقادی	۵.۶۹	۰.۶۳	۰.۴۰	−۰.۲۷	۰.۰۲
رهبری آموزشی	۵.۷۴	۰.۶۱	۰.۳۷	−۰.۳۲	۰.۲۵
رهبری توزیعی	۵.۶۶	۰.۶۴	۰.۴۱	−۰.۲۶	۰.۰۶
توسعه کارکنان	۵.۷۰	۰.۶۲	۰.۳۸	−۰.۲۹	۰.۱۲
ایجاد فرهنگ آموزشی	۵.۶۵	۰.۶۶	۰.۴۴	−۰.۲۴	−۰.۰۴
نوآوری و مدیریت تحول	۵.۵۸	۰.۶۸	۰.۴۶	−۰.۲۱	−۰.۱۱
عدالت‌خواهی	۵.۶۰	۰.۶۷	۰.۴۵	−۰.۳۰	۰.۱۹
سازمان یادگیرنده	۵.۷۲	۰.۶۳	۰.۴۰	−۰.۲۸	۰.۰۸

سازمان یاددهنده	۵.۶۸	۰.۶۴	۰.۴۱	-۰.۲۶	۰.۰۳
رفاه سازمانی	۵.۵۴	۰.۶۹	۰.۴۸	-۰.۲۲	-۰.۱۵
مشارکت توسعه‌یافته	۵.۵۷	۰.۶۶	۰.۴۴	-۰.۲۴	۰.۰۷
مسئولیت‌پذیری	۵.۸۱	۰.۵۹	۰.۳۵	-۰.۳۴	۰.۲۶
ذهن فلسفی	۵.۴۹	۰.۷۰	۰.۴۹	-۰.۲۰	-۰.۱۲
آینده‌پژوهی	۵.۶۳	۰.۶۶	۰.۴۴	-۰.۲۷	۰.۱۰

بررسی شاخص‌های توصیفی نشان داد میانگین مؤلفه‌ها بین ۵.۴۴ و ۵.۸۸ قرار داشت و بنابراین ارزیابی مدیران از تمامی مؤلفه‌های برنامه توسعه فردی در سطح نسبتاً بالایی بود. بیشترین میانگین به‌ترتیب مربوط به «قدرت تشخیص» با میانگین ۵.۸۸، «مسئولیت‌پذیری» با میانگین ۵.۸۱ و «تفکر استراتژیک» با میانگین ۵.۷۹ بود، در حالی که «مدیریت استرس» با میانگین ۵.۴۴، «سازگاری روانی» با میانگین ۵.۴۸ و «ذهن فلسفی» با میانگین ۵.۴۹ کمترین میانگین را داشتند. دامنه انحراف معیار از ۰.۵۹ تا ۰.۷۲ متغیر بود که از همگنی نسبی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان حکایت داشت. علاوه بر این، مقادیر چولگی بین -۰.۳۵ و -۰.۱۷ و مقادیر کشیدگی بین -۰.۲۲ و ۰.۳۱ قرار داشتند و فاصله قابل توجهی از حدود بحرانی نداشتند؛ بنابراین توزیع داده‌ها از منظر چولگی و کشیدگی، انحراف جدی از نرمال بودن نشان نداد.

برای بررسی دقیق‌تر پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها، آزمون کلموگروف–اسمیرنوف برای چهار بعد اصلی الگو انجام شد. نتایج نشان داد که آماره K-Sبرای بعد تخصصی برابر با ۰.۰۶۱ با سطح معناداری ۰.۰۸۷، برای بعد انسانی برابر با ۰.۰۵۴ با سطح معناداری ۰.۱۲۹، برای بعد ادراکی برابر با ۰.۰۶۶ با سطح معناداری ۰.۰۷۲ و برای بعد رهبری برابر با ۰.۰۴۹ با سطح معناداری ۰.۲۰۰ بود. از آنجا که سطح معناداری در تمامی ابعاد بزرگ‌تر از ۰.۰۵ بود، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رد نشد. در نتیجه، توزیع نمرات چهار بعد اصلی الگو با توزیع نرمال سازگار بود و استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری برای آزمون مدل پژوهش موجه تشخیص داده شد.

پس از بررسی پیش‌فرض نرمال بودن، برای آزمون ساختار اندازه‌گیری الگو از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. بارهای عاملی استاندارد و مقادیر t مؤلفه‌های مربوط به چهار بعد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. بارهای عاملی استاندارد و مقادیر t مؤلفه‌های الگوی برنامه توسعه فردی

بعد	مؤلفه	بار عاملی استاندارد	مقدارt	نتیجه
تخصصی	قدرت تشخیص	۰.۸۹	۱۵.۶۴	معنادار
تخصصی	مهارت‌های فناوری	۰.۹۴	۱۵.۸۷	معنادار
تخصصی	مدیریت منابع انسانی	۰.۹۲	۱۴.۹۴	معنادار
تخصصی	مهارت حل مسئله	۰.۹۱	۱۳.۵۲	معنادار
انسانی	ارتباط مؤثر	۰.۹۵	۱۴.۷۲	معنادار
انسانی	همدلی و هوش هیجانی	۰.۸۶	۱۶.۹۶	معنادار
انسانی	هوش اجتماعی	۰.۹۳	۱۵.۹۶	معنادار
انسانی	هوش معنوی	۰.۹۶	۱۷.۵۹	معنادار
انسانی	سازگاری روانی	۰.۹۱	۱۵.۱۰	معنادار
انسانی	مدیریت استرس	۰.۹۰	۱۷.۱۱	معنادار
انسانی	مدیریت روابط	۰.۹۴	۱۵.۱۹	معنادار

انسانی	حمایت از کارکنان	۰.۸۹	۱۳.۴۳	معنادار
ادراکی	تفکر سیستمی	۰.۹۱	۱۴.۶۲	معنادار
ادراکی	تفکر استراتژیک	۰.۹۱	۱۶.۹۷	معنادار
ادراکی	مهارت تحلیل پیچیدگی	۰.۸۷	۱۵.۳۴	معنادار
ادراکی	قدرت پیش‌بینی	۰.۸۹	۱۷.۲۲	معنادار
ادراکی	آینده‌نگری	۰.۹۲	۱۴.۵۱	معنادار
ادراکی	هوشبهر سازمانی	۰.۸۸	۱۶.۹۹	معنادار
ادراکی	تفکر انتقادی	۰.۸۷	۱۵.۳۰	معنادار
رهبری	رهبری آموزشی	۰.۹۴	۱۵.۲۲	معنادار
رهبری	رهبری توزیعی	۰.۹۱	۱۴.۴۷	معنادار
رهبری	توسعه کارکنان	۰.۹۵	۱۷.۱۳	معنادار
رهبری	ایجاد فرهنگ آموزشی	۰.۹۴	۱۴.۱۸	معنادار
رهبری	نوآوری و مدیریت تحول	۰.۹۲	۱۴.۵۲	معنادار
رهبری	عدالت‌خواهی	۰.۹۶	۱۶.۸۲	معنادار
رهبری	سازمان یادگیرنده	۰.۹۳	۱۳.۷۹	معنادار
رهبری	سازمان یاددهنده	۰.۹۴	۱۴.۴۰	معنادار
رهبری	رفاه سازمانی	۰.۹۴	۱۴.۷۹	معنادار
رهبری	مشارکت توسعه‌یافته	۰.۸۹	۱۴.۸۹	معنادار
رهبری	مسئولیت‌پذیری	۰.۹۲	۱۶.۷۹	معنادار
رهبری	ذهن فلسفی	۰.۹۰	۱۷.۴۸	معنادار
رهبری	آینده‌پژوهی	۰.۸۷	۱۷.۹۶	معنادار

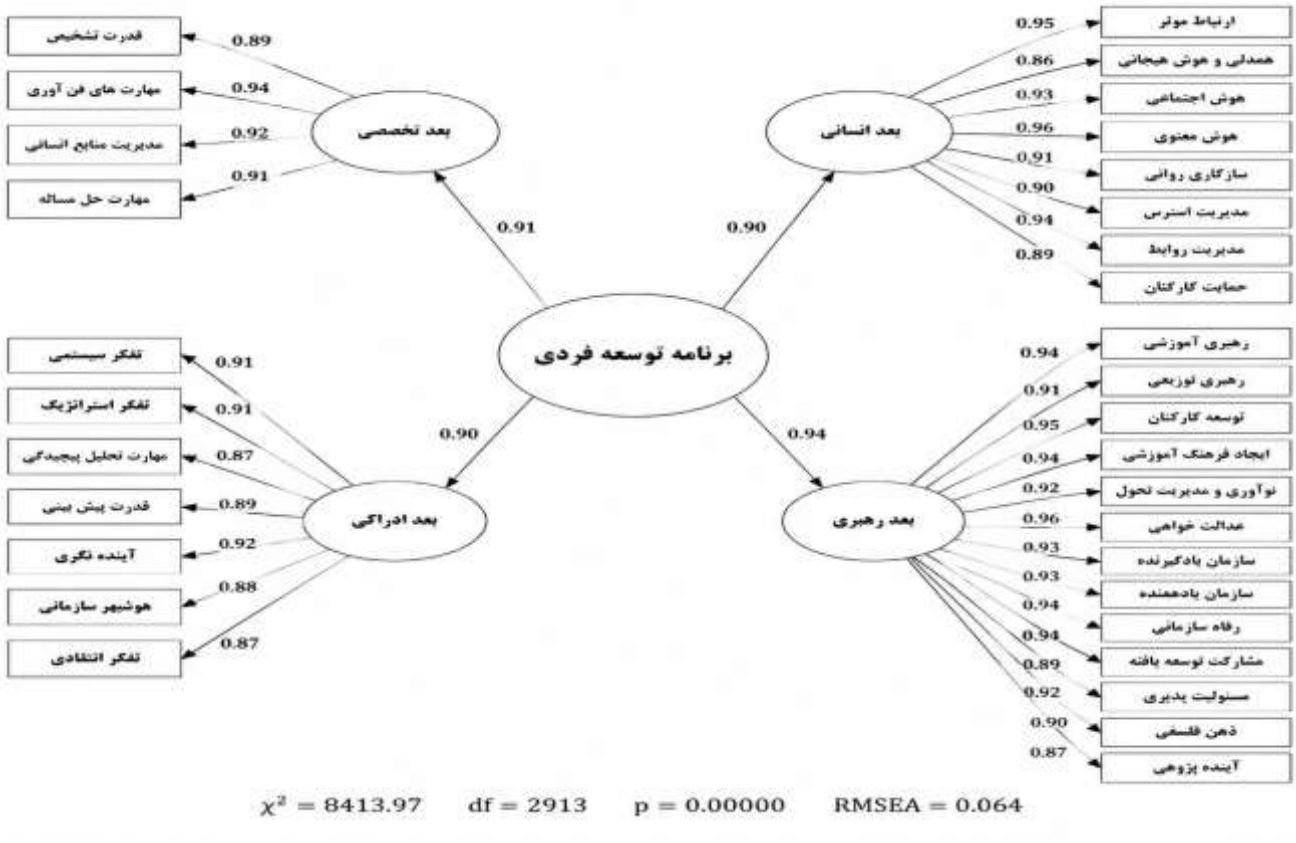
نتایج جدول ۳ نشان داد که بارهای عاملی تمامی مؤلفه‌ها بیشتر از ۰.۵۰ و در دامنه ۰.۸۶ تا ۰.۹۶ قرار داشتند و بنابراین تمامی مؤلفه‌ها از قدرت تبیین مناسبی برای اندازه‌گیری ابعاد مربوط به خود برخوردار بودند. در بعد تخصصی، بیشترین بار عاملی مربوط به مهارت‌های فناوری با مقدار ۰.۹۴ بود. در بعد انسانی، هوش معنوی با بار عاملی ۰.۹۶ بیشترین سهم را در تبیین سازه داشت. در بعد ادراکی، آینده‌نگری با بار عاملی ۰.۹۲ بیشترین بار عاملی را نشان داد و در بعد رهبری، عدالت‌خواهی با بار عاملی ۰.۹۶ بالاترین مقدار را به خود اختصاص داد. همچنین تمامی مقادیر t از مقدار بحرانی ۱.۹۶ بزرگ‌تر بودند و در نتیجه ارتباط تمام مؤلفه‌ها با ابعاد متناظر خود در سطح ۰.۰۵ معنادار بود. این یافته‌ها، کفایت مدل‌های اندازه‌گیری و روایی همگرای مناسب مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده الگوی برنامه توسعه فردی مدیران را تأیید کرد.

به‌منظور بررسی کفایت مدل‌های اندازه‌گیری، شاخص‌های برازش برای هر یک از چهار بعد اصلی محاسبه شد. نتایج مربوط به برازش مدل‌های اندازه‌گیری تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری ابعاد الگوی برنامه توسعه فردی

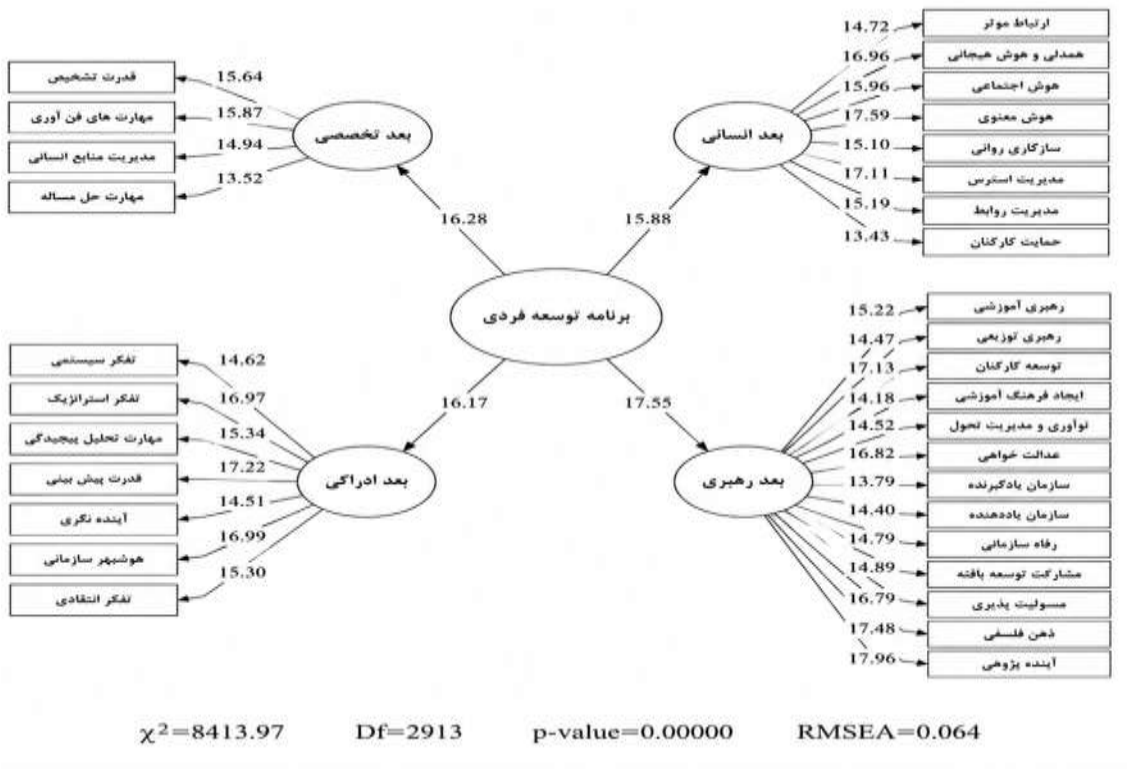
بعد	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
تخصصی	۱۲۳۱.۷۹	۴۲۵	۲.۹۰	۰.۰۲۷	۰.۹۴	۰.۹۳	۰.۹۲	۰.۹۱	۰.۹۰
انسانی	۳۳۴۳.۵۵	۱۱۳۲	۲.۹۵	۰.۰۵۱	۰.۹۵	۰.۹۵	۰.۹۴	۰.۹۳	۰.۹۲
ادراکی	۳۱۱۲.۶۸	۱۰۵۸	۲.۹۴	۰.۰۳۸	۰.۹۵	۰.۹۴	۰.۹۳	۰.۹۲	۰.۹۰
رهبری	۵۶۳۰.۷۸	۱۹۲۰	۲.۹۳	۰.۰۵۲	۰.۹۶	۰.۹۵	۰.۹۴	۰.۹۳	۰.۹۲
معیار قابل قبول	—	—	< ۳	< ۰.۰۸	> ۰.۹۰	> ۰.۹۰	> ۰.۹۰	> ۰.۹۰	≥ ۰.۹۰

مطابق جدول ۴، نسبت χ^2/df در همه مدل‌های اندازه‌گیری کمتر از ۳ و بین ۲.۹۰ تا ۲.۹۵ بود که برازش مطلوب مدل‌ها را نشان می‌دهد. مقدار RMSEA نیز برای بعد تخصصی ۰.۰۲۷، انسانی ۰.۰۵۱، ادراکی ۰.۰۳۸ و رهبری ۰.۰۵۲ به دست آمد و در همه موارد کمتر از آستانه ۰.۰۸ بود. همچنین شاخص‌هایCFI ، IFIو RFI در هر چهار بعد بیشتر از ۰.۹۰ و شاخص‌های GFI و AGFI نیز در محدوده قابل قبول قرار داشتند. در مجموع، مجموعه شاخص‌های برازش نشان داد که مدل اندازه‌گیری هر چهار بعد با داده‌های تجربی سازگاری مطلوبی دارد؛ بنابراین ابعاد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری از کفایت آماری لازم برای ورود به مدل ساختاری کلی برخوردار بودند.



شکل ۱. مدل ساختاری برنامه توسعه فردی مدیران بر اساس ضرایب مسیر استاندارد

در شکل ۱، سازه «برنامه توسعه فردی مدیران» به‌عنوان سازه مرتبه بالاتر و چهار بعد «تخصصی»، «انسانی»، «ادراکی» و «رهبری» به‌عنوان ابعاد اصلی مدل در نظر گرفته می‌شوند. ضرایب مسیر استاندارد هر یک از چهار بعد به سازه کلی باید مطابق خروجی نهایی LISREL در مسیرهای مربوط درج شود.



شکل ۲. مدل ساختاری برنامه توسعه فردی مدیران بر اساس مقادیرt

در شکل ۲، همان ساختار مدل کلی با مقادیر t متناظر هر یک از مسیرهای چهار بعد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری به سازه برنامه توسعه فردی نمایش داده می‌شود. مقادیر دقیق t باید بر اساس خروجی نهایی LISREL در شکل درج شوند و برای تأیید معناداری هر مسیر، مقدار tباید از ۱.۹۶ بزرگ‌تر باشد.

نتایج مدل ساختاری کلی نشان داد که ابعاد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری در شکل‌گیری سازه برنامه توسعه فردی مدیران نقش دارند. بر اساس مدل‌های اندازه‌گیری پیشین، تمامی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده این ابعاد دارای بارهای عاملی مطلوب و مقادیر t معنادار بودند و بنابراین ورود چهار بعد به مدل مرتبه بالاتر از پشتوانه اندازه‌گیری مناسب برخوردار بود. در تفسیر نهایی شکل‌های ۱ و ۲، هر بعدی که ضریب مسیر استاندارد بالاتری داشته باشد سهم بیشتری در تبیین برنامه توسعه فردی خواهد داشت و معناداری این روابط نیز از طریق مقادیر t بیشتر از ۱.۹۶ تأیید می‌شود. با توجه به اینکه مقادیر عددی مسیرهای مرتبه دوم در اطلاعات اولیه ارائه نشده‌اند، رتبه‌بندی چهار بعد بر اساس شدت ضریب مسیر تا زمان درج خروجی واقعی LISREL امکان‌پذیر نیست.

برای بررسی برازش مدل نهایی و تعیین میزان انطباق ساختار کلی الگوی برنامه توسعه فردی مدیران با داده‌های مشاهده‌شده، شاخص‌های برازش مدل ساختاری مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش کلی مدل ساختاری برنامه توسعه فردی مدیران ابتدایی

شاخص برازش	مقدار به‌دست‌آمده	معیار قابل قبول	وضعیت
χ^2	۸۴۱۳.۹۷	—	—
df	۲۹۱۳	—	—
χ^2/df	۲.۸۹	< ۳	مطلوب
RMSEA	۰.۰۶۴	< ۰.۰۸	مطلوب
CFI	۰.۹۴	> ۰.۹۰	مطلوب
IFI	۰.۹۴	> ۰.۹۰	مطلوب
RFI	۰.۹۳	> ۰.۹۰	مطلوب
GFI	۰.۹۱	> ۰.۹۰	مطلوب
AGFI	۰.۹۰	≥ ۰.۹۰	قابل قبول

نتایج جدول ۵ نشان داد که مدل ساختاری نهایی از برازش مطلوبی برخوردار است. مقدار χ^2 برابر با ۸۴۱۳.۹۷ و درجه آزادی برابر با ۲۹۱۳ بود و نسبت χ^2/df برابر با ۲.۸۹ به دست آمد که کمتر از حد معیار ۳ است. مقدار RMSEA نیز ۰.۰۶۴ بود که با قرار گرفتن پایین‌تر از آستانه ۰.۰۸، خطای تقریب قابل قبول مدل را نشان می‌دهد. افزون بر این، مقادیر CFI و IFI هر دو برابر با ۰.۹۴ و RFI برابر با ۰.۹۳ بود و همگی از مقدار معیار ۰.۹۰ بیشتر بودند. شاخص GFI نیز با مقدار ۰.۹۱ در محدوده مطلوب و AGFI با مقدار ۰.۹۰ در محدوده قابل قبول قرار گرفت. در مجموع، همگرایی شاخص‌های مطلق، تطبیقی و افزایشی برازش نشان داد که مدل پیشنهادی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران از برازش کلی مناسب برخوردار است و ساختار چهاربعدی شامل ابعاد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری با داده‌های تجربی پژوهش سازگاری دارد. بر این اساس، الگوی استخراج‌شده در مرحله کیفی در مرحله کمی نیز از حمایت تجربی لازم برخوردار شد و ساختار نهایی آن مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران انجام شد و نتایج حاصل از بخش کیفی و کمی نشان داد که توسعه فردی مدیران در این بافت، ساختاری چندبعدی دارد که از چهار بعد اصلی تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری تشکیل شده است. در مجموع، ۳۲ مؤلفه در قالب این چهار بعد شناسایی شد و تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها از بارهای عاملی مناسب و ضرایب معناداری مطلوب برخوردارند. همچنین شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری و مدل ساختاری کلی نشان دادند که الگوی پیشنهادی از انطباق مناسبی با داده‌های تجربی برخوردار است. بنابراین، می‌توان استنباط کرد که توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی در مناطق حاشیه‌نشین صرفاً به ارتقای مهارت‌های فنی محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند تقویت هم‌زمان ظرفیت‌های حرفه‌ای، ارتباطی، شناختی، اخلاقی، روان‌شناختی و رهبری است.

یکی از یافته‌های مهم پژوهش، شناسایی بعد تخصصی شامل قدرت تشخیص، مهارت‌های فناوری، مدیریت منابع انسانی و مهارت حل مسئله بود. این یافته نشان می‌دهد که مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین برای اداره مؤثر مدرسه باید بتوانند مسائل آموزشی و مدیریتی را

به‌درستی تشخیص دهند، منابع انسانی و فنی را مدیریت کنند، از فناوری‌های جدید بهره بگیرند و در شرایط محدود و پیچیده راه‌حل‌های مناسب ارائه دهند. اهمیت قدرت تشخیص در نتایج توصیفی نیز آشکار بود؛ به‌گونه‌ای که این مؤلفه بالاترین میانگین را در میان تمام مؤلفه‌های پژوهش به خود اختصاص داد. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس را مجموعه‌ای از توانایی‌های مدیریتی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مدیریت منابع و توانایی‌های فنی می‌دانند (Esmaeili, 2024; Taghipour et al., 2022). همچنین یافته‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای مدیران نشان می‌دهد که برخورداری از توانایی‌های تخصصی و مهارت‌های مدیریتی، یکی از پایه‌های اساسی موفقیت حرفه‌ای مدیران مدارس است (Kamarei, Khorshidi, Hamidi Far, et al., 2021; Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021).

اهمیت مهارت‌های فناوری نیز در ساختار بعد تخصصی قابل توجه است. مدارس امروز به‌طور فزاینده‌ای درگیر سامانه‌های آموزش آنلاین، نرم‌افزارهای آموزشی، داده‌های دیجیتال و ابزارهای فناورانه شده‌اند و مدیران ناگزیرند در کنار مهارت‌های مدیریتی سنتی، توانایی استفاده مؤثر از فناوری را نیز توسعه دهند. این موضوع به‌ویژه در مدارس مناطق حاشیه‌نشین اهمیت دارد؛ زیرا فناوری می‌تواند بخشی از محدودیت‌های منابع آموزشی را جبران کند و فرصت‌های جدیدی برای یادگیری، ارتباط و مدیریت فراهم سازد. نتایج پژوهش حاضر از این جهت با دیدگاه‌هایی هماهنگ است که توسعه حرفه‌ای مدیران را در پیوند با تغییرات محیطی، فناوری و ضرورت سازگاری با شرایط نوین مورد توجه قرار می‌دهند (Gribincea & Ciulei, 2023; Hasanzadekafshgar kalei et al., 2020).

بعد انسانی، دومین بخش مهم الگوی پیشنهادی بود و مؤلفه‌هایی مانند ارتباط مؤثر، همدلی و هوش هیجانی، هوش اجتماعی، هوش معنوی، سازگاری روانی، مدیریت استرس، مدیریت روابط و حمایت از کارکنان را دربر گرفت. این یافته نشان می‌دهد که مدیریت مدرسه، به‌ویژه در مناطق حاشیه‌نشین، اساساً یک فرایند انسانی و تعاملی است. مدیران در این محیط‌ها نه‌تنها با کارکنان و دانش‌آموزان، بلکه با خانواده‌ها، جامعه محلی و گروه‌های مختلف اجتماعی در تعامل هستند و موفقیت آنان تا حد زیادی به کیفیت این تعاملات وابسته است. وجود مؤلفه‌های متعدد انسانی در الگو نشان می‌دهد که مدیر اثربخش باید توانایی درک احساسات، تنظیم هیجانات، برقراری ارتباط مؤثر، حل تعارض و حمایت روانی و حرفه‌ای از کارکنان را داشته باشد.

این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که بر نقش ویژگی‌های شخصیتی و نحوه ایفای نقش‌های مدیریتی در کیفیت عملکرد مدیران تأکید کرده‌اند (Ayat et al., 2020). همچنین، مطالعات مربوط به شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران نشان داده‌اند که ظرفیت‌های انسانی و شخصیتی، در کنار هوش مدیریتی، نقش مهمی در موفقیت مدیران مدارس دارند (Ghaeibi Mohamandost et al., 2021; Ghaeibi Mohammadi et al., 2021; Ghayebi Mehmandoost et al., 2021). از این منظر، یافته‌های پژوهش حاضر تأیید می‌کند که توسعه فردی مدیران باید فراتر از آموزش دانش مدیریتی باشد و به رشد مهارت‌های هیجانی، اجتماعی و بین‌فردی نیز بپردازد.

شناسایی هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی نیز یکی دیگر از ابعاد قابل توجه نتایج بود. مدیریت مدرسه همواره با تصمیماتی همراه است که پیامدهای اخلاقی برای کارکنان و دانش‌آموزان دارند و مدیر باید بتواند بر اساس عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام و ارزش‌های انسانی عمل

کند. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعاتی همخوان است که اخلاق حرفه‌ای را یکی از مؤلفه‌های اساسی مدیریت مدرسه دانسته و بر نقش آن در تصمیم‌گیری، مدیریت تعارض و کیفیت روابط حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (Omar et al., 2024; Shabani Azadbani & Safari, 2021). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با رعایت استانداردهای اخلاق حرفه‌ای نشان داده‌اند که رفتار اخلاقی علاوه بر ویژگی‌های فردی، تحت تأثیر زمینه و فضای سازمانی قرار دارد (Jafarinahlashkanani et al., 2020). از همین رو، وجود مؤلفه‌هایی مانند هوش معنوی، مسئولیت‌پذیری و عدالت‌خواهی در الگوی حاضر را می‌توان بازتابی از ضرورت تقویت اخلاق حرفه‌ای در مدیریت مدارس دانست.

بعد ادراکی نیز شامل تفکر سیستمی، تفکر استراتژیک، تحلیل پیچیدگی، قدرت پیش‌بینی، آینده‌نگری، هوشبهر سازمانی و تفکر انتقادی بود. این یافته نشان می‌دهد که مدیران مناطق حاشیه‌نشین باید علاوه بر مدیریت امور جاری، توانایی تحلیل روابط پیچیده، تشخیص پیامدهای تصمیمات و پیش‌بینی تحولات آینده را نیز داشته باشند. مسائل مدارس مناطق حاشیه‌نشین غالباً چندعلتی و درهم‌تنیده‌اند و به عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و سازمانی مرتبط می‌شوند. در چنین شرایطی، تصمیم‌گیری خطی و ساده نمی‌تواند پاسخ‌گوی پیچیدگی محیط باشد و مدیر باید بتواند روابط متقابل میان عوامل مختلف را تشخیص دهد.

این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که توسعه حرفه‌ای مدیران را در ارتباط با آینده‌نگری و آمادگی برای مواجهه با تحولات آتی مورد توجه قرار داده‌اند (Hasanzadekafshgar kalei et al., 2020). همچنین، نقش شایستگی‌های مدیریتی در دستیابی به توسعه پایدار مدرسه نیز در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است (Rasouli et al., 2024). یافته حاضر نشان می‌دهد که توسعه فردی مدیران باید شامل آموزش تفکر استراتژیک، تحلیل داده‌ها، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و مهارت‌های آینده‌پژوهانه باشد. چنین توانایی‌هایی می‌توانند مدیر را از یک مجری صرف سیاست‌ها به یک تصمیم‌گیرنده فعال و آینده‌نگر تبدیل کنند.

نتایج همچنین نشان داد که تفکر استراتژیک از میان مؤلفه‌های پژوهش دارای میانگین بالایی بود. این امر می‌تواند بیانگر آن باشد که مدیران مورد مطالعه، اهمیت نگاه کلان و برنامه‌ریزی بلندمدت را در مدیریت مدارس درک کرده‌اند. در مدارس مناطق حاشیه‌نشین، محدودیت منابع و تعدد مسائل ایجاب می‌کند که مدیران بتوانند اولویت‌ها را مشخص کرده، فرصت‌ها و تهدیدها را شناسایی و منابع محدود را به سمت اهداف مهم‌تر هدایت کنند. این نتیجه با یافته‌های مرتبط با مدیریت کارآفرینانه مدارس همخوانی دارد؛ جایی که شناسایی فرصت‌ها، استفاده خلاقانه از منابع و نوآوری به‌عنوان ویژگی‌های مهم مدیریت اثربخش مطرح شده‌اند (Mirzaaghaei et al., 2023).

بعد رهبری گسترده‌ترین بعد الگو بود و ۱۳ مؤلفه شامل رهبری آموزشی، رهبری توزیعی، توسعه کارکنان، ایجاد فرهنگ آموزشی، نوآوری و مدیریت تحول، عدالت‌خواهی، سازمان یادگیرنده، سازمان یاددهنده، رفاه سازمانی، مشارکت توسعه‌یافته، مسئولیت‌پذیری، ذهن فلسفی و آینده‌پژوهی را دربر گرفت. گستردگی این بعد نشان می‌دهد که نقش مدیر مدرسه در الگوی توسعه فردی بسیار فراتر از مدیریت اداری تعریف می‌شود و ماهیتی رهبری‌محور دارد. مدیر باید بتواند چشم‌انداز ایجاد کند، کارکنان را توسعه دهد، فرهنگ یادگیری را تقویت کند، تغییر را هدایت و زمینه مشارکت و نوآوری را فراهم سازد.

این یافته با مطالعاتی همسو است که توسعه حرفه‌ای مدیران را در ارتباط با ظرفیت رهبری و توانایی هدایت سازمان آموزشی می‌دانند (Kamarei, Khorshidi, Hamidi Far, et al., 2021; Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021). همچنین، مطالعه مدارس حرفه‌ای نشان داده است که تحول در مدرسه زمانی امکان‌پذیر است که مدیر بتواند بین مدیریت، رهبری، توسعه نیروی انسانی و فرهنگ سازمانی هماهنگی ایجاد کند (Khasbulloh & Yasin, 2022). بر این اساس، یافته پژوهش حاضر تأیید می‌کند که برنامه توسعه فردی مدیران باید شامل عناصر رهبری آموزشی، رهبری مشارکتی و مدیریت تحول باشد.

از میان مؤلفه‌های بعد رهبری، عدالت‌خواهی دارای یکی از بالاترین بارهای عاملی بود. اهمیت این مؤلفه در مدارس مناطق حاشیه‌نشین به‌ویژه قابل توجه است، زیرا این مدارس بیش از سایر مدارس با نابرابری‌های آموزشی، اجتماعی و اقتصادی مواجه هستند. مدیر در چنین محیطی باید بتواند منابع را منصفانه تخصیص دهد، فرصت‌های یادگیری برابر ایجاد کند و از حقوق دانش‌آموزان و کارکنان حمایت نماید. این نتیجه از نظر مفهومی با پژوهش‌هایی همخوان است که اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری را بخش جدایی‌ناپذیر مدیریت آموزشی می‌دانند (Azizi, 2025; Omar et al., 2024).

یافته دیگر پژوهش، جایگاه سازمان یادگیرنده و سازمان یاددهنده در بعد رهبری بود. این نتیجه نشان می‌دهد که مدیر توسعه‌یافته تنها خود یادگیرنده نیست، بلکه باید بتواند محیطی ایجاد کند که در آن یادگیری، انتقال تجربه و بهبود مستمر در سطح کل سازمان جریان داشته باشد. این یافته با پژوهش مربوط به مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده همسو است که بر نقش یادگیری سازمانی در اثربخشی مدارس تأکید کرده است (Zahedipour et al., 2022). همچنین، تجربه مدیران از اجرای سیاست‌های کیفیت آموزشی نشان داده است که یادگیری از تجربه، تفسیر شرایط محلی و سازگار کردن سیاست‌ها با واقعیت مدرسه، نقش مهمی در موفقیت مدیران دارد (Ghadermazi & Bolandhematan, 2021).

نتایج مدل اندازه‌گیری نیز نشان داد که همه مؤلفه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰.۸۶ بودند و تمام ضرایب t از مقدار ۱.۹۶ بیشتر بودند. این یافته بیانگر انسجام درونی بالای ابعاد و مؤلفه‌های الگو است و نشان می‌دهد که مؤلفه‌های استخراج‌شده به‌طور مناسب سازه‌های موردنظر را اندازه‌گیری می‌کنند. شاخص‌های برازش نیز برای هر چهار بعد در سطح مطلوب قرار داشتند؛ نسبت χ^2/df کمتر از ۳ و RMSEA کمتر از ۰.۰۸ بود و شاخص‌های CFI، IFI، RFI و GFI نیز عمدتاً بالاتر از ۰.۹۰ قرار گرفتند. این نتایج نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی از پشتوانه آماری مناسبی برخوردار است و ساختار نظری استخراج‌شده در بخش کیفی توسط داده‌های کمی تأیید شده است.

برازش مناسب مدل کلی نیز نشان داد که چهار بعد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری می‌توانند در قالب یک سازه منسجم برای تبیین برنامه توسعه فردی مدیران مورد استفاده قرار گیرند. این یافته با رویکردهایی همسو است که توسعه مدیران را پدیده‌ای چندبعدی و مبتنی بر ترکیب شایستگی‌های فردی، مدیریتی، حرفه‌ای و سازمانی می‌دانند (Rasouli et al., 2024; Sharifi et al., 2022). همچنین تأکید پژوهش‌های پیشین بر نقش هم‌زمان شایستگی، هوش مدیریتی، ویژگی‌های شخصیتی و ظرفیت رهبری، از ساختار چندبعدی الگوی حاضر حمایت می‌کند (Ghaeibi Mohammadi et al., 2021; Ghayebi Mehmandoost et al., 2021).

از منظر کاربردی، الگوی حاضر نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه مدیران نباید به دوره‌های آموزشی ثابت، عمومی و کوتاه‌مدت محدود شوند. نتایج با دیدگاهی همسو است که توسعه شخصی مدیران را فرایندی پویا و متناسب با تغییرات سازمانی می‌داند (Gribincea & Ciulei, 2023). همچنین، تأکید بر آینده‌پژوهی، نوآوری، توسعه کارکنان و یادگیری سازمانی نشان می‌دهد که مدیران نیازمند مسیرهای توسعه‌ای مستمر هستند که با نیازهای واقعی محیط مدرسه هماهنگ باشد. این موضوع با پژوهش‌هایی که بر شایستگی‌های حرفه‌ای و توسعه مستمر مدیران آموزشی تأکید دارند نیز همخوانی دارد (Esmaeili, 2024; Taghipour et al., 2022).

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین باید به‌صورت یک نظام جامع دیده شود که در آن مهارت‌های تخصصی، توانایی‌های انسانی، ظرفیت‌های ادراکی و شایستگی‌های رهبری به‌صورت هم‌زمان توسعه یابند. این یافته با بخش قابل توجهی از ادبیات پیشین همخوان است که بر چندبعدی بودن شایستگی و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس تأکید دارد (Hasanzadekafshgar kalei et al., 2020; Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021; Rasouli et al., 2024).

در عین حال، ویژگی متمایز الگوی حاضر آن است که این ابعاد را در بستر خاص مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین تلفیق کرده و بر مؤلفه‌هایی مانند عدالت‌خواهی، تحلیل پیچیدگی، مدیریت استرس، رفاه سازمانی و آینده‌پژوهی تأکید ویژه دارد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، بخش کمی مطالعه تنها بر مدیران مدارس دولتی ابتدایی شهرستان‌های استان تهران متمرکز بود و ازاین‌رو تعمیم مستقیم یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی، مدارس غیردولتی یا سایر استان‌های کشور باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌های بخش کمی بر اساس پرسشنامه و خودگزارشی مدیران گردآوری شد و بنابراین احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی و ارزیابی خوش‌بینانه پاسخ‌دهندگان وجود دارد. سوم، اگرچه بخش کیفی با مشارکت خبرگان و تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد، تعداد محدود خبرگان ممکن است همه دیدگاه‌های ممکن در زمینه توسعه فردی مدیران را پوشش نداده باشد. همچنین، ماهیت مقطعی بخش کمی امکان بررسی تغییرات شایستگی‌های مدیران در طول زمان و سنجش آثار واقعی اجرای برنامه توسعه فردی را فراهم نکرد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی ارائه‌شده را در سایر استان‌ها، مقاطع تحصیلی و انواع مدارس مورد آزمون قرار دهند تا میزان پایداری و قابلیت تعمیم ساختار آن مشخص شود. همچنین انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد که اجرای برنامه توسعه فردی مبتنی بر این الگو تا چه اندازه موجب تغییر واقعی در شایستگی‌ها و عملکرد مدیران می‌شود. بررسی روابط علّی میان ابعاد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری و پیامدهایی مانند اثربخشی مدرسه، رضایت شغلی معلمان، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و مشارکت والدین نیز می‌تواند به توسعه نظری مدل کمک کند. استفاده از روش‌های چندسطحی، مقایسه مدارس حاشیه‌نشین و غیرحاشیه‌نشین و بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌گر مانند سابقه مدیریت، جنسیت، منابع مدرسه و شرایط اجتماعی منطقه نیز برای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود.

پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش از الگوی ارائه‌شده به‌عنوان چارچوبی برای طراحی برنامه‌های توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین استفاده کند و برای هر مدیر، بر اساس ارزیابی اولیه شایستگی‌ها، یک برنامه توسعه فردی اختصاصی تدوین شود. دوره‌های آموزشی مدیران نیز بهتر است از شکل عمومی و یکسان خارج شده و بر محور چهار بعد تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری سازمان‌دهی شوند. طراحی

کارگاه‌های حل مسئله، مدیریت استرس، تفکر سیستمی، رهبری آموزشی، عدالت آموزشی، مدیریت تحول و آینده‌پژوهی می‌تواند در این زمینه مفید باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود نظام ارزیابی عملکرد مدیران با مؤلفه‌های این الگو همسو شود و فرصت‌هایی مانند مربی‌گری، یادگیری همتایان، شبکه‌سازی حرفه‌ای، بازخورد مستمر و تجربه‌آموزی میان مدیران مدارس ایجاد شود تا توسعه فردی به یک فرایند پیوسته و عملیاتی تبدیل گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی 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 SUMMARY

Introduction

School leadership has become increasingly complex as educational systems respond to rapid technological change, growing social diversity, accountability demands, organizational uncertainty, and the need to improve learning outcomes under constrained conditions. Contemporary school principals are no longer expected to function merely as administrative coordinators; rather, they are increasingly required to act as instructional leaders, organizational developers, human resource managers, change agents, ethical decision-makers, and strategic planners. Accordingly, the effectiveness of school leadership depends on a broad combination of professional knowledge, managerial competence, interpersonal capability, cognitive flexibility, and leadership capacity. Previous research has emphasized that successful school management is closely associated with professional competencies, managerial intelligence, personality-related capabilities, and the ability to integrate multiple dimensions of performance in complex educational settings (Ghaeibi Mohamandost et al., 2021; Ghaeibi Mohammadi et al., 2021; Ghayebi Mehmandoost et al., 2021).

Within this context, personal development has gained importance as a systematic approach to improving the competencies and professional effectiveness of school managers. Personal development refers to a continuous and purposeful process through which individuals identify their strengths, developmental needs, professional gaps, and future goals and subsequently engage in planned learning and improvement activities. For school principals, personal development is particularly significant because managerial effectiveness depends not only on formal qualifications but also on the ability to adapt to changing environments, manage emerging challenges, develop self-awareness, and improve professional judgment. The need for personal development becomes even more pronounced in times of organizational and educational change, when principals are expected to adapt their management styles and competencies to evolving expectations (Gribincea & Ciulei, 2023).

Personal development is also closely related to professional development. Contemporary approaches to professional development increasingly reject episodic, uniform training and instead emphasize continuous, context-sensitive, reflective, and needs-based development. Studies on the professional development of school principals have indicated that sustainable managerial improvement depends on the interaction of individual, organizational, contextual, and professional factors

(Kamarei, Khorshidi, Hamidi Far, et al., 2021; Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021). This implies that a personal development program should be grounded in the actual needs of principals and should provide differentiated developmental pathways rather than relying exclusively on standardized training packages.

Professional competence constitutes another major foundation of managerial development. School principals require a combination of technical, managerial, interpersonal, and conceptual competencies in order to perform effectively. Research on educational managers has demonstrated that professional competence includes capabilities related to decision-making, communication, human resource management, problem-solving, leadership, planning, and the interpretation of educational conditions (Esmaeili, 2024; Taghipour et al., 2022). Such competencies are not independent of wider organizational outcomes. School managers' competencies can also function as drivers of educational effectiveness and sustainable development, particularly when managerial capacities are aligned with long-term organizational objectives (Rasouli et al., 2024).

The human dimension of school management is equally important. School principals operate through continuous interaction with teachers, students, parents, administrative staff, and community stakeholders. Their effectiveness therefore depends substantially on their communication skills, empathy, emotional regulation, social intelligence, relationship management, and capacity to manage conflict. Personality traits and managerial roles have been shown to influence the way managers perform their responsibilities and interact with others (Ayat et al., 2020). Research on managerial intelligence and personality intelligence has similarly highlighted the importance of psychological and interpersonal capacities in shaping professional competence and managerial success (Ghaeibi Mohamandost et al., 2021; Ghaeibi Mohammadi et al., 2021).

Ethics also constitutes an essential component of school management. Principals make decisions about resource allocation, staff evaluation, student support, discipline, organizational priorities, and stakeholder relations, all of which have ethical implications. Professional ethics in educational management has been associated with responsibility, fairness, respect, accountability, and the quality of professional relationships (Omar et al., 2024). Professional ethics is also related to conflict management, suggesting that ethical managerial conduct can contribute to more constructive organizational relationships (Shabani Azadbani & Safari, 2021). Evidence from other professional settings has likewise shown that ethical conduct is influenced by both personal and organizational facilitating and inhibiting factors (Jafarinahlashkanani et al., 2020). These findings suggest that personal development programs for school principals should incorporate ethical reasoning, fairness, responsibility, and professional conduct.

Positive leadership, organizational spirituality, and value-based management also have implications for school development. Positive leadership may contribute to stronger professional ethics and more supportive organizational climates, particularly when it is combined with meaningful organizational values and spirituality (Azizi, 2025). Similarly, school management increasingly requires innovation and entrepreneurial thinking. Entrepreneurial school management has been linked to opportunity recognition, creative use of resources, innovation, and proactive responses to organizational constraints (Mirzaaghaei et al., 2023). These capabilities are especially relevant in marginalized educational environments where resources may be limited and managers must often respond creatively to complex problems.

The transformation of schools into professional and learning-oriented organizations further expands the developmental requirements of principals. Effective school transformation depends on the ability of the principal to coordinate managerial, cultural, instructional, and human resource processes (Khasbulloh & Yasin, 2022). The learning organization perspective likewise emphasizes continuous learning, knowledge sharing, feedback, collaboration, and organizational adaptation. Research on effective elementary schools has demonstrated the importance of learning organization characteristics in improving school effectiveness (Zahedipour et al., 2022). Therefore, school principals need competencies that enable them not only to learn individually but also to create organizational conditions for collective learning.

Another important consideration is future orientation. Rapid educational, technological, and social change requires school principals to anticipate future needs, identify emerging challenges, and develop long-term strategies. Future-oriented professional development models have highlighted foresight, anticipation, and preparedness for change as central components of managerial development (Hasanzadekafshgar kalei et al., 2020). School principals must also be capable of interpreting educational policy within the context of local realities. Studies of principals' experiences with quality education policies have shown that successful policy implementation depends on managerial judgment, contextual understanding, and the capacity to translate policy into school-level practice (Ghadermazi & Bolandhematan, 2021).

These needs are particularly critical in marginalized areas, where schools may face limited resources, socioeconomic disadvantage, cultural diversity, reduced parental participation, staff shortages, psychosocial pressures, and unequal access to educational opportunities. In such environments, principals require more than routine administrative competence. They need diagnostic capability, problem-solving skill, systems thinking, strategic thinking, stress management, social intelligence, ethical commitment, equity orientation, and the capacity to mobilize limited resources. Existing studies have generally focused on professional competence, managerial intelligence, ethical leadership, future orientation, learning organizations, or specific

categories of school principals (Kamarei, Khorshidi, Hamidifar, et al., 2021; Sharifi et al., 2022; Zahedipour et al., 2022). However, fewer studies have integrated these dimensions into a comprehensive personal development model specifically for elementary school principals working in marginalized areas. Therefore, the present study aimed to develop and validate a personal development program model for elementary school principals in marginalized areas of the counties of Tehran Province using an exploratory mixed-methods approach.

Methods and Materials

The study was applied in purpose and employed an exploratory mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, an emergent grounded theory approach was used to identify the dimensions, components, and indicators of the personal development program. The qualitative population consisted of university faculty members and experts in educational sciences. Using purposive sampling, 12 experts were selected and interviewed until theoretical saturation was achieved.

The primary qualitative instrument was a semi-structured interview form. The development of the interview protocol involved several stages. First, relevant theories, models, frameworks, and national and international research findings on school management, professional development, managerial competencies, and personal development were reviewed. Initial concepts and indicators were then extracted through open coding. Related codes were grouped through axial coding into broader categories, dimensions, and components. These categories were subsequently used to develop the semi-structured interview form, which was presented to experts for review, discussion, and brainstorming. The interview process continued until no substantively new concepts emerged. The final dimensions, components, and indicators were prioritized and organized into a conceptual model. Qualitative credibility was strengthened through triangulation involving data, researchers, theoretical perspectives, and methodological considerations.

In the quantitative phase, the population consisted of 665 public elementary school principals in the counties of Tehran Province who held at least a master's degree, including 399 women and 266 men. Based on the Krejcie and Morgan sample size table, 250 participants were selected, including 150 women and 100 men. Sampling was conducted randomly. The saturated qualitative interview framework was converted into a researcher-made questionnaire by transforming the final indicators into measurable items with response continua. The overall Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire was 0.87, indicating satisfactory internal consistency.

Qualitative data were analyzed using open, axial, and selective coding. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and confirmatory factor analysis in LISREL. Descriptive indices included mean, standard deviation, variance, skewness, and kurtosis. Normality was examined before confirmatory factor analysis. The measurement models for the identified dimensions were evaluated using standardized factor loadings, t-values, and model fit indices. Finally, the qualitative and quantitative findings were integrated to validate the final personal development model.

Findings

The qualitative analysis resulted in four main dimensions and 32 components. The specialized dimension consisted of diagnostic capability, technology skills, human resource management, and problem-solving skills. The human dimension included effective communication, empathy and emotional intelligence, social intelligence, spiritual intelligence, psychological adjustment, stress management, relationship management, and staff support. The conceptual dimension comprised systems thinking, strategic thinking, complexity analysis skills, predictive capability, foresight, organizational intelligence, and critical thinking. The leadership dimension consisted of instructional leadership, distributed leadership, staff development, creating an educational culture, innovation and change management, equity orientation, learning organization, teaching organization, organizational well-being, developed participation, responsibility, philosophical mindedness, and futures studies.

Descriptive analysis showed that the mean scores of all components were relatively high, ranging from 5.44 to 5.88. Diagnostic capability had the highest mean score at 5.88, followed by responsibility at 5.81 and strategic thinking at 5.79. Stress management had the lowest mean at 5.44, followed by psychological adjustment at 5.48 and philosophical mindedness at 5.49. Standard deviations ranged from 0.59 to 0.72, indicating relatively limited dispersion and acceptable consistency in the responses. Skewness values ranged from -0.35 to -0.17, while kurtosis values ranged from -0.22 to 0.31, indicating no substantial deviation from normality.

The Kolmogorov-Smirnov test further supported the normality assumption for the four main dimensions. The significance values were 0.087 for the specialized dimension, 0.129 for the human dimension, 0.072 for the conceptual dimension, and 0.200 for the leadership dimension. Since all significance values exceeded 0.05, the null hypothesis of normal distribution was not rejected.

Confirmatory factor analysis demonstrated strong relationships between the components and their corresponding latent dimensions. In the specialized dimension, standardized factor loadings ranged from 0.89 to 0.94, with technology skills showing the highest loading at 0.94. In the human dimension, loadings ranged from 0.86 to 0.96, with spiritual intelligence showing the highest loading at 0.96. In the conceptual dimension, loadings ranged from 0.87 to 0.92, and foresight had the highest loading at 0.92. In the leadership dimension, factor loadings ranged from 0.87 to 0.96, with equity orientation showing the highest

loading at 0.96. All t-values were greater than 1.96, confirming the statistical significance of all component-dimension relationships.

The measurement models demonstrated acceptable to strong goodness-of-fit. For the specialized dimension, χ^2/df was 2.90, RMSEA was 0.027, CFI was 0.94, IFI was 0.93, RFI was 0.92, GFI was 0.91, and AGFI was 0.90. For the human dimension, χ^2/df was 2.95, RMSEA was 0.051, CFI and IFI were both 0.95, RFI was 0.94, GFI was 0.93, and AGFI was 0.92. For the conceptual dimension, χ^2/df was 2.94, RMSEA was 0.038, CFI was 0.95, IFI was 0.94, RFI was 0.93, GFI was 0.92, and AGFI was 0.90. For the leadership dimension, χ^2/df was 2.93, RMSEA was 0.052, CFI was 0.96, IFI was 0.95, RFI was 0.94, GFI was 0.93, and AGFI was 0.92.

The overall structural model also demonstrated acceptable fit. The chi-square value was 8413.97 with 2913 degrees of freedom, resulting in a χ^2/df ratio of 2.89. RMSEA was 0.064, CFI was 0.94, IFI was 0.94, RFI was 0.93, GFI was 0.91, and AGFI was 0.90. These indices collectively indicated that the proposed four-dimensional model was compatible with the empirical data and that the qualitative structure was supported by the quantitative analysis.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the personal development of elementary school principals in marginalized areas is a multidimensional construct that requires the simultaneous development of specialized, human, conceptual, and leadership capacities. The model indicates that effective development cannot be achieved through isolated training courses or narrowly defined administrative competencies. Instead, principals require an integrated developmental framework that combines technical expertise, interpersonal competence, cognitive capability, and leadership effectiveness.

The specialized dimension reflects the practical and professional demands of school management. Diagnostic capability, technology skills, human resource management, and problem-solving ability are essential for principals who must make rapid decisions, manage limited resources, and respond to complex school-level challenges. The relatively high descriptive scores of these components, particularly diagnostic capability, suggest that the ability to accurately identify problems and developmental needs is central to managerial effectiveness in marginalized schools.

The human dimension highlights the relational nature of school leadership. Effective communication, emotional intelligence, social intelligence, psychological adjustment, and staff support are particularly important where principals must work with diverse groups and manage emotionally demanding conditions. The inclusion of stress management and psychological adjustment suggests that personal resilience is not merely an individual well-being issue but also a managerial requirement. Principals who can regulate stress and sustain constructive relationships are more likely to maintain organizational stability and support staff performance.

The conceptual dimension emphasizes the importance of higher-order thinking. Systems thinking, strategic thinking, foresight, critical thinking, and complexity analysis enable principals to understand interconnected problems rather than treating them as isolated events. This is particularly important in marginalized educational environments, where school problems are often closely linked to socioeconomic, cultural, organizational, and community factors. The model therefore positions the principal as an analytical and strategic decision-maker rather than merely an operational administrator.

The leadership dimension was the broadest dimension in the model, indicating that personal development ultimately requires the capacity to influence, mobilize, and develop the school organization. Instructional leadership, distributed leadership, staff development, innovation, equity, organizational learning, participation, responsibility, and future orientation collectively describe a form of leadership that is developmental, ethical, participatory, and adaptive. The strong factor loading for equity orientation is especially significant because principals in marginalized areas are often required to address unequal educational opportunities, limited access to resources, and differences in student needs.

The acceptable fit of the four measurement models and the overall structural model provides empirical support for the proposed framework. The findings suggest that the identified dimensions are not separate or competing aspects of managerial development; rather, they function as complementary components of an integrated personal development system. Specialized competence without human capability may limit a principal's ability to mobilize staff, while strong interpersonal skills without conceptual and strategic competence may reduce the quality of decision-making. Similarly, leadership effectiveness depends on a foundation of professional knowledge, cognitive capacity, emotional regulation, ethical judgment, and organizational understanding.

In practical terms, the proposed model can serve as a framework for designing individualized development plans for elementary school principals in marginalized areas. Development programs should begin with an assessment of each principal's strengths and developmental needs and should then provide targeted learning opportunities across the four dimensions. Training interventions may include mentoring, coaching, peer learning, reflective practice, technology development, leadership workshops, strategic problem-solving exercises, stress management, and futures-oriented planning.

Overall, the study developed and validated a four-dimensional personal development program model for elementary school principals in marginalized areas of the counties of Tehran Province. The model includes specialized, human, conceptual, and

leadership dimensions and provides an empirically supported framework for planning, assessing, and strengthening the professional growth of school principals in complex and resource-constrained educational environments.

References

Ayat, M., Mollaei, E., Javanfekr, E., & Shafiee, S. (2020). A Study of Relationship Between Managerial Roles and Personality Traits of Women in Islamic Teachings. *Women's Studies Sociological and Psychological*, *18*(4), 201-238. https://doi.org/10.22051/jwsps.2021.32839.2283

Azizi, Z. (2025). *Predicting Professional Ethics Based on Organizational Spirituality and Managers' Positive Leadership Style: A Study of Elementary School Teachers in Mehran County* Bakhtar Institute of Higher Education, Ilam].

Esmaeili, S. (2024). *Identifying the Professional Competencies of Educational School Managers* Eleventh National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies,

Ghadermazi, S., & Bolandhematan, K. (2021). Representation of school principals' experiences of quality education policy. *Journal of School administration*, *9*(2), 442-483. https://www.magiran.com/paper/2345388

Ghaeibi Mohamandost, M. R., Ghadami, M., Sa'adati Shamiri, A., & Rezaei, S. (2021). Developing a Model of Competencies and Professional Qualifications for Exceptional School Managers Based on Management Intelligence and Success with the Mediating Role of Personality Intelligence. *Journal of Exceptional Individuals*, *11*(42), 83-110. https://jpe.atu.ac.ir/article_13112.html

Ghaeibi Mohammadi, M. R., Ghadami, M., Saadati Shamireh, A., & Rezaei, S. (2021). Developing a competency model for exceptional school managers based on managerial intelligence and success with the mediating role of personality intelligence. *Psychology of Exceptional Individuals*, *11*(42), 83-110.

Ghayebi Mehmandoost, M. R., Ghadami, M., Seadatee Shamir, A., & Rezaei, S. (2021). Developing a Model of Professional Competencies and Competencies of School Principals Based on Successful Managerial Intelligence with the Mediating Role of Personality Intelligence. *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, *11*(42), 83-110. https://doi.org/10.22054/jpe.2021.59225.2292

Gribincea, T., & Ciulei, F. (2023). The Need for Personal Development of the Manager of the School Organization in the Context of Change. *Moldoscopie*(1(98)), 142-149. https://doi.org/10.52388/1812-2566.2023.1(98).12

Hasanzadekafshgar kalei, F., Ali Esmaili, A., & Fallah, V. (2020). Presenting a Professional Development Model of Managers with Future Research Approach within Mazandaran Province Schools. *Educational Development of Judishapur*, *11*(1), 86-96. https://doi.org/10.22118/edc.2019.199409.1137

Jafarinahlashkanani, F., Eydivandi, Z., Shafiei, M., Maraghi, E., & Moradi Kalboland, M. (2020). Evaluation of the Facilitating and Inhibitory Factors of Professional Ethics Standards' Obsrvance in Nursing Care from the Perspective of Nurses [Research]. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, *13*(0), 155-167. http://ijme.tums.ac.ir/article-1-6212-en.html

Kamarei, A., Khorshidi, A., Hamidi Far, F., & Mahmoudi, A. A. U. S. a. M. (2021). A Research Article on the Professional Development Model for Managers of Technical and Vocational Schools (Using the Emergent Grounded Theory Approach). *Journal of Educational Technology*, *15*(3), 531-544. https://www.sid.ir/paper/374887/fa

Kamarei, A., Khorshidi, A., Hamidifar, F., Mahmoodi, A. H., & Shariatmadari, M. (2021). Professional development pattern of School principals in Technical and Vocational Schools (using the emerging foundation data theorizing approach). *Technology of Education Journal (TEJ)*, *15*(3), 531-544. https://doi.org/10.22061/tej.2021.7288.2520

Khasbulloh, M. N., & Yasin, M. (2022). Transformation Toward the Professional Islamic Schooling: The Managerial Dimension of the Headmaster of Nu Insan Cendekia Elementary School Kediri East Java. *Fenomena*, *21*(1), 149-162. https://doi.org/10.35719/fenomena.v21i1.113

Mirzaaghaei, S., Ghahremani, M., Shams Morkani, G., & Abolghasemi, Mahmoud. (2023). Designing an entrepreneurial management model of schools (Case study: secondary schools of Mazandaran province)) [Research]. *Quarterly Journal of Managing Education In Organizations*, *12*(1), 123-144. https://doi.org/10.52547/meo.12.1.123

Omar, E., Bolandhemmatan, K., & Naser. (2024). Professional Ethics in School Management: An Analysis of Educational Managers' Narratives. *Karafan*, *21*(2), 455-518.

Rasouli, M., Tari, G., & Baghaei, H. (2024). Structural Modeling of School Managers' Competencies as a Driver for Sustainable Development [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, *7*(2), 124-131. https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.15

Shabani Azadbani, M., & Safari, M. (2021). The Relationship Between Professional Ethics and Conflict Management in High School Managers in Western Mazandaran Province. *Quarterly Journal of Management and Educational Perspective*, *2*(4). https://www.jmep.ir/article_114516.html

Sharifi, M., Zamanimoghadam, A., Jamali, A., & Reshadatjo, H. (2022). Providing a Model for Improving the Professional Competencies of Educational Counselors in Providing Services to First-Grade High School Students (Case Study: Tehran Education). *Journal of Management and Planning In Educational System*, *15*(2), 113-142. https://doi.org/10.48308/mpes.2022.102460

Taghipour, A., Ghasemizad, A., & Motamed, H. (2022). Identifying the Professional Competencies of Secondary School Educational Managers. *Journal of Human Resource Management Research*, *14*(49), 278. https://doi.org/20.1001.1.82548002.1401.14.3.7.2

Zahedipour, M., Oladian, M., & Hosseini, S. R. (2022). Presenting the Model of Effective Schools Based on Learning Organization (Case study: Elementary Schools in Tehran). *Sociology of Education*, *7*(2), 229-240. https://doi.org/10.22034/ijes.2022.242057