

طراحی الگوی تربیت مدیران مدارس

عباس طربانی^{۱*}، بیژن عبدالمی^۲، حسن رضائین آبادی^۳ و حسین عباسیان^۴

چکیده

هدف از اجرای این تحقیق بررسی عوامل مؤثر بر میزان ابعاد، مؤلفه‌ها و معیارهای تربیت با رویکردی از روش‌های کیفی و کمی بود. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی را استادان و متخصصان مدیریت آموزشی (مدیران و معاونان آموزش و پرورش از وزارتخانه تا مدیران اجرایی که دارای حداقل ۱۰ سال سابقه خدمت و اساتید دانشگاه حداقل مدرک دکتری) پس از اشیاع نظری به تعداد ۲۰ نفر تشکیل داد که به صورت نمونه‌گیری هدفمند تصادفی انتخاب شدند و جامعه آماری در بخش کمی را مدیران مدارس استان لرستان به تعداد ۵۴۰۴ نفر تشکیل می‌داد که حجم نمونه بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران برابر با ۳۶۰ نفر و به صورت طبقه‌ای تصادفی انتخاب شد. ابزار پژوهش در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته از داده‌های بخش کیفی بود که پایایی بخش کیفی با استفاده از مراجعه مجدد به مصاحبه‌شوندگان و روایی آن از طریق مطالعه پیشینه و مبانی نظری پژوهش و در بخش کمی روایی پرسشنامه آن با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی و تأیید شد و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش اشتراک و کوربین انجام شد و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و از طریق نرم‌افزار SPSS و AMOS تحلیل و نتایج نشان داد که از بین ۱۷ مقوله شناسایی شده ۵ مقوله از مدل حذف شد و مدل نهایی با ۱۲ مقوله شامل: ۱- تدوین برنامه، ۲- تنظیم محتوا بر حسب شایستگی‌ها، ۳- آموزش راهبردهای یادگیری، ۴- سازماندهی راهبردهای یادگیری، ۵- تدوین اهداف، ۶- مشخص کردن معیارهای ارزشیابی، ۷- اجرای ارزشیابی، ۸- آموزش مهارت‌ها، ۹- توجه به نیازهای فرد و جامعه، ۱۰- عدالت محوری، ۱۱- به کارگیری الگوهای تدریس و ۱۲- خبرگی و تخصص تأیید شد.

کلید واژه‌ها: آموزش‌های دانشگاهی، الگوی تربیت، مدیران مدارس، مؤلفه‌های تربیت

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای رشته مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

Abas2642@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

۳. دانشیار دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

۴. استادیار دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

مقدمه

منابع انسانی به‌عنوان حیاتی‌ترین منبع سازمان‌های امروزی محسوب می‌شوند (ونگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). توسعه منابع انسانی به مفهوم تولید فکر و ایده است و مفهوم جدید آن ایجاد می‌کند، کارکنان به کیفیت و مهارت‌هایی مجهز شوند که با دلسوزی و تعهد کامل توانمندی‌ها، انرژی، تخصص و فکر خود را در راستای تحقق مأموریت‌های سازمان قرار دهند و به‌طور دائم برای سازمان ارزش‌های فکری و کیفی جدیدی پدید آورند (موفت^۲ و همکاران، ۲۰۰۸؛ موسی‌خانی و همکاران، ۱۳۹۲). کارکنان آموزش و پرورش بخش بزرگی از کارکنان دولت را تشکیل می‌دهند و بالاترین رکن هر سازمان را نیروی انسانی آن تشکیل می‌دهد. از طرفی آموزش و پرورش نهادی است که رسالت آن، پرورش انسان‌های لایق و شایسته و متخصص برای جامعه است تا چرخه‌های اقتصادی تولید، صنعت، خدمات و کشاورزی کشور را به حرکت درآورند (معتمدی، ۱۳۹۰).

در این میان مدیران آموزشی همواره نقش مهم و حیاتی در سازمان‌های آموزش و پرورش ایفا می‌کنند. اثر مدیران آموزشی برجسته در افزایش بهره‌وری سازمانی، امروزه به‌خوبی در سازمان‌های آموزش و پرورش بارز و آشکار است (سهرابی، ۱۳۹۰). به علت وجود تغییرات سریع در محیط کسب و کار، سازمان‌ها بیش از هر زمان دیگری نیازمند افرادی هستند که مهارت انطباق و یادگیری مستمر را در خود تقویت کرده باشند. بروز چنین تغییراتی آموزش را به فرایندی پویا تبدیل کرده که در آن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی به‌عنوان متولی اصلی ارائه چنین خدماتی شناخته شده‌اند (امیرا^۳، ۲۰۱۰). به‌طور کلی دانشگاه‌ها در پی آن هستند که با به‌کارگیری راهکارهای گوناگون و به‌طور مستمر کیفیت برنامه‌ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود را بهبود ببخشند (بازرگان، میرکمالی، نادری، ۱۳۸۵).

رشد و توسعه نظام‌های آموزشی یکی از وجوه مشخص عصر ماست. این امر به‌ویژه در کشورهای جهان سوم به مسأله‌ای مهم مبدل شده است. تعجب‌آور نیست که در نیم قرن اخیر، بر اثر ضرورت توجه به جوانب کیفی آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی که

-
1. Wong
 2. Moffet
 3. Amira

قبل از آن مسائلی پیش پا افتاده تلقی می‌شدند به موضوعاتی مهم و قابل اعتنا مبدل شده‌اند و در نتیجه، تربیت مدیران شایسته و اثربخش برای سطوح آموزشی مختلف مورد تأکید روزافزون قرار گرفته است (علاقه بند، ۱۳۹۳). مدیران مدارس^۱ به‌عنوان ستون سیستم آموزشی، در ارتقای اثربخشی مدرسه به‌ویژه در لایه دوم هرم آموزشی (لایه اول مربوط به معلمان است) نقش مهمی دارند. امروزه موقعیت و شغل مدیر مدرسه، بسیار پیچیده‌تر از دهه‌های قبل شده است. این پیچیدگی از طریق برشماری تعداد کارکردهایی که انتظار می‌رود مدیران مدرسه هر روز و هم‌زمان انجام دهند، به‌طور ملموس‌تری قابل توصیف است. حفظ کیفیت و استانداردها در آموزش و پرورش تا حد بسیاری به انجام مؤفقت‌آمیز مسئولیت‌های مدیریتی و رهبری توسط مدیران مدارس بستگی دارد (ایبوکان، اویوول و آبه^۲، ۲۰۱۱). توسعه حرفه‌ای مدیران بخشی از فلسفه بهبود مدارس است؛ زیرا توسعه و آماده‌سازی مدیران، آن‌ها را قادر می‌سازد تا دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای هدایت اثربخش مدارس به دست آورده و باعث ایجاد تفاوت‌های قابل توجهی در برودادهای مدرسه و عملکرد دانش‌آموزان شوند (حیات، عبدالهی، زین آبادی و آراسته، ۱۳۹۴). در این راستا در جهت مؤفقت برنامه‌های تربیت مدیران در دانشگاه‌ها، در این پژوهش، الگوی تربیت (آموزش‌های رسمی دانشگاهی) مدیران مدارس طراحی شد و سؤال پژوهشی این‌بود که: مؤلفه‌های تربیت مدیران مدارس در سطوح آموزش‌های رسمی دانشگاهی کدام‌اند؟ تربیت مدیران مدارس دارای چه ابعادی است؟ و نگرش‌ها، توانایی‌ها، صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم مدیران مدارس کدام‌اند؟

اقدام به تربیت مدیران آموزشی مهر و موم‌هاست که در اغلب نظام‌های آموزشی مرسوم شده است، ولی اغلب دیده می‌شود که خود این اقدام هدف بوده نه بهبود بخشیدن کیفیت شرایط آموزشی و پرورشی. از این‌رو باید ذکر کرد تا زمانی که ضرورت مدیریت آموزش و پرورش و اهمیت آن در جامعه احساس نشود و وظایف مدیران آموزشی به‌درستی مشخص نشود و افراد شایسته و مناسب کار نظام آموزشی به خدمت گرفته نشود، اجرای هرگونه برنامه‌ای برای تربیت مدیران، فاقد اثربخشی خواهد بود (علاقه‌بند، ۱۳۹۳). لذا ساحت‌های تربیت به انواع ذیل تقسیم می‌شود: تربیت دینی و اخلاقی، ناظر به رشد جنبه معنوی و ارزش زندگی،

 1. Principal

2. Ibukun, Oyewole and Abe

برقراری ارتباط با حق متعال، التزام به ارزش‌های دینی و اخلاقی و تقید به اعمال و معیارهای دینی و اخلاقی در زندگی روزمره؛ تربیت زیستی و بدنی، ناظر به رشد جنبه طبیعی و جسمانی حیات آدمی؛ تربیت اجتماعی و سیاسی، ناظر بر رشد جنبه اجتماعی زندگی آدمی در تدبیر امر معیشت و زندگی شغلی، تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به رشد توانمندی‌های افراد در شناخت، بهره‌گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری، تربیت هنری و زیبای شناختی؛ ناظر به رشد عواطف و احساسات زیبایی‌شناختی و درک، قدردانی و خلق آثار هنری. شایان‌ذکر است تربیت در همه ساحت‌های یادشده شامل ابعاد عقلانی، شناخت و بینش (عاطفی) (نگرش و گرایش)، آزادی (نیت و تصمیم) و عملی (کنش و مهارت) است (طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش^۱، گزارش تلفیق نتایج مطالعات راهبردی ص ۶-۷). به نظر می‌رسد که هر برنامه‌ای که برای تربیت مدیر آموزشی تهیه و اجرا می‌شود، در چهارچوب کلی خود، حتی‌الامکان باید ناظر به ایجاد همه یا بخشی از مهارت‌ها و شایستگی‌های موردنیاز باشد. مدیریت آموزشی طی قرن گذشته به‌مرور، از لحاظ عملی به یک حرفه تخصصی و از لحاظ نظری به یک رشته دانشگاهی مبدل شده است. امروزه در نظام‌های آموزشی کشورهای پیشرفته، شرط و لازمه مهم اشتغال به مدیریت آموزشی، اول‌پایندی به نظامنامه اخلاقی و دوم؛ داشتن مجوز یا گواهینامه ویژه از سوی شوراها یا هیئت‌های رسمی نظام آموزش و پرورش است (علاقه‌بند، ۱۳۹۳). امروزه استفاده از روش‌های سنتی آموزش برای توسعه توانمندی‌ها و شایستگی‌های مدیران آموزشی پاسخگوی نیازهای سازمان آموزش و پرورش نیست و لزوم بهره‌مندی از روش‌های نوین پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های مدیریتی را بیش از پیش برجسته می‌سازد. مدیران این مرز و بوم در مقاطع مختلف تحصیلی خصوصاً کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه‌های معتبر کشور اقدام به تحصیل می‌کنند. در ایران تربیت مدیران آموزشی و تربیتی توانمند، شایسته و تحول‌آفرین، مبتنی بر مبانی و معارف اسلامی و اقتضانات بومی جزو وظایف و اختیارات دانشگاه فرهنگیان است. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و

۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۹۰/۷/۰۵ به منظور تحول در آموزش و پرورش توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید.

شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت محور و ... تأسیس شده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان^۱، ۱۳۹۱). رشته‌های دانشگاهی علوم تربیتی با شاخه مدیریت آموزشی نیز در اهتمام آموزش و تربیت مدیران آموزشی در کشور تلاش می‌کنند. اشتغال دانش‌آموختگان یکی از مسائلی است که همواره مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران کشورهای مختلف بوده است. این توجه به لحاظ اهمیت بازار کار به‌عنوان مرکز ثقل اقتصادی و اجتماعی و هم به لحاظ نقش‌های اجتماعی است که به افراد دانش‌آموخته برای نیل به اهداف توسعه کشور محول می‌شود. بیکاری دانش‌آموختگان یک معضل در جامعه کنونی به‌شمار می‌آید که هر روز جنبه حادتری به خود می‌گیرد. هر ساله تعداد زیادی از افراد وارد نظام آموزش عالی می‌شوند که به فاصله چند سال فارغ‌التحصیل شده و به‌سوی بازار کار روانه می‌شوند و این در شرایطی است که رشد اقتصادی و ظرفیت اشتغال‌زایی جامعه متناسب با رشد دانش‌آموختگان نیست. به نظر می‌رسد در کنار عواملی که موجب عدم جذب دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی در پست‌های سازمانی مربوطه می‌شود عواملی وجود دارد که مربوط به آموزش‌های دانشگاهی و عدم کارایی این آموزش‌ها در جهت تربیت کارایی مدیران خصوصاً مدیران آموزشی در حیطه عمل و کار شده است. بنابراین، تنظیم و تدوین استانداردهای حرفه‌ای برای مدیران، بخشی از برنامه توسعه و بهبود کیفیت آموزش و بهبود نتایج یادگیری آموزش در مدارس خواهد بود (پورت ویلا ۲۰۱۲؛ نقل از حیات، ۱۳۹۴).

قنبری و محمدی (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دوره متوسطه را بررسی کردند. نتایج حاصل از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش و تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام گرفته نشان داد مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در پنج مقوله اصلی شرایط علی، پدیده محوری (توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس)، راهبردهای توسعه حرفه‌ای مدیران، شرایط واسطه‌ای و پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران گنجانده شده است.

نصیری و لیک بنی، قنبری و سرچهانی (۱۳۹۵) در پژوهشی «کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌ای داده بنیاد» بررسی کردند و نتایج نشان داد که از شرایط علی مقوله‌های (نیاز به بهبود مستمر، تغییر در دانش و داده‌های بنیادی، مسائل مالی و رفاهی)، پدیده محوری

۱ مصوبه مورخ ۱۳۹۰/۶/۲۸، شورای عالی انقلاب فرهنگی.

(برنامه بالندگی مشارکتی)، از راهبردها مقوله‌های (ایجاد مراکز بالندگی در ادارات آموزش و پرورش، روش‌های اجرایی مستقیم و غیرمستقیم)، از زمینه مقوله‌های (جو باز و حمایتی، فرهنگ مشارکتی، فناوری‌های نوین)، از شرایط مداخله‌گر مقوله‌های (قوانین و مقررات تسهیل‌کننده، شایستگی مدرسان) و از پیامدها مقوله‌های (بالندگی فردی و حرفه‌ای مدیران، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده و تربیت شهروند بالنده) استخراج شده است.

عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی الگوی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری علوم تربیتی بر اساس نظریه زمینه‌ای اقدام کردند. با طبقه‌بندی مفاهیم، مقوله‌های فرعی و محوری و یافتن مقوله هسته‌ای با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی مقوله‌های شکل‌دهنده توسعه حرفه‌ای دانشجویان و روابط بین آن‌ها در قالب مدل پارادایمی ظهور یافت که شامل شرایط علی (۳ مقوله)، مقوله هسته‌ای (درگیرشان دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای)، راهبرد (۳ مقوله)، زمینه (۵ مقوله)، شرایط مداخله‌گر (۵ مقوله) و پیامدها (۴ مقوله) می‌شود.

نتایج پژوهش رستون^۱ (۲۰۱۵)، نشان داد که مهم‌ترین استانداردهای حرفه‌ای مدیران مدارس در برنامه توسعه حرفه‌ای، شامل موارد زیر است: مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های بنیادی رهبری آموزشی و درسی، آموزش و شیوه‌های ارزیابی، فرایند مراقبت و حمایت از دانش‌آموزان، ارتقای قابلیت حرفه‌ای کارکنان مدرسه، تدوین برنامه‌های حرفه‌ای برای معلمان و کارکنان، به‌کارگیری و استفاده از ظرفیت‌های خانواده‌ها و انجمن‌های مربوط به مدرسه، پژوهش‌مداری و رعایت اصول مدیریت و بهبود همه‌جانبه مدرسه.

ان جی و چان^۲ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که در برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، مواردی همچون مهارت‌های بین فردی، مدیریت بحران، مدیریت صحیح منابع و اطلاع از آیین‌نامه‌های آموزشی در اولویت کار قرار دارد. همچنین آن‌ها در مطالعه خود توصیه کردند که برنامه‌های یادگیری مدیران باید بر نیازهای ویژه مدیران، نیازهای محتوایی و چندبعدی بودن روش متمرکز شوند.

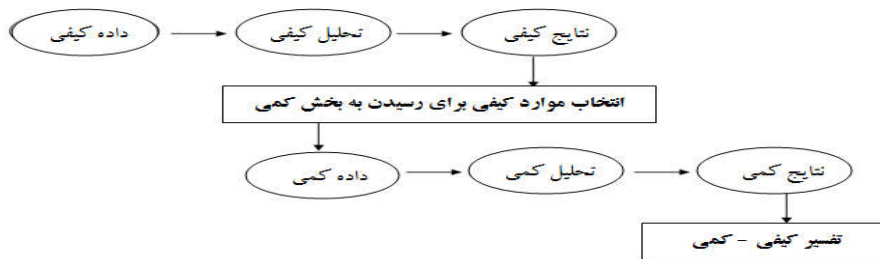
1. Reston

2. Ng and Chan

تورابیک، باسکان و کوچاک^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان طراحی مدل آموزش مدیران مدرسه در کشورهای توسعه یافته و ارائه پیشنهادهایی برای آموزش مدیران مدرسه در ترکیه آموزش مدیران مدرسه در انگلستان، کره جنوبی، استرالیا را بررسی و نحوه آموزش مدیران مدرسه کشورهای پیشرفته با ترکیه را مقایسه کرده است.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد آمیخته متوالی از نوع (کیفی و کمی) است و به لحاظ هدف از نوع کاربردی و توسعه‌ای است. (شکل ۱). منطق استفاده از طرح ترکیبی آن است که یکی از طرح‌های کیفی یا کمی برای تحقق هدف این پژوهش کافی نیست.



شکل ۱: ساختار پژوهش

مشارکت‌کنندگان پژوهش در بخش کیفی را مدیران دارای سابقه خدمت ۱۰ سال و بیشتر و اساتید دانشگاه که مدرک فوق‌لیسانس و دکتری دارند، به تعداد ۲۰ نفر تشکیل می‌داد که پایان نمونه‌گیری با استفاده از تکنیک اشباع نظری تعیین شد. بر اساس تکنیک مذکور، انتخاب افراد نمونه تا جایی ادامه می‌یابد که مصاحبه با افراد جدید اطلاعات تازه‌تری را در اختیار محقق قرار ندهد و تقریباً تکراری باشند (ترک‌زاده، ۱۳۸۸) و در بخش کمی جامعه آماری پژوهش را کلیه مدیران مدارس استان لرستان به تعداد ۵۴۰۴ مدیر که بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد نمونه برابر با ۳۶۰ نفر به دست آمد و روش انتخاب نمونه در بخش کیفی به صورت

1. Turabika, Baskanb and Koçakc

هدفمند تصادفی و در بخش کمی به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی از طریق پرسشنامه محقق ساخته و استخراج شده از نتایج بخش کیفی بود. تعداد سؤال‌های بخش کیفی ۹ سؤال بود که بعد از مصاحبه و تحلیل مصاحبه‌ها، پرسشنامه به تعداد ۱۵۳ سؤال در ۶ مؤلفه و ۱۷ شاخص تنظیم شد.

در بخش کیفی به منظور دستیابی به صحت و اعتبار مطالعه از طریق روش مراجعه مجدد (باز آزمون) معیارهای اعتبارپذیری و اعتمادپذیری استفاده شد تا از اعتبار و صحت مطالعه، هر چه بیشتر اطمینان حاصل شود و در بخش کمی روایی ابزار با روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و پایایی آن از طریق روش باز آزمون برای کل پرسشنامه $0/795$ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی و کمی: تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی انجام شد که شامل چهار مرحله اصلی: کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری انتخابی و سازمان‌دهی کدهاست. در این بخش از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی اقدام شد.

در طی مرحله کدگذاری باز و محوری، داده‌ها به دقت بررسی، مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی مربوط به آن‌ها مشخص شدند، ابعاد و ویژگی‌ها تعیین و الگو بررسی شد. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری مفاهیم بودند.

لذا ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند و در مرحله بعدی، مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری است مقوله اصلی تعیین شد و در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی روابط بین مقولات آشکار و مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها فراهم آمد. در این مرحله ۳۶۵ مفهوم در کدگذاری باز به دست آمد که در ۱۷ مقوله دسته‌بندی شدند. همچنین باید افزود که تجزیه و تحلیل داده‌ها با دقت بیش از چندین بار برای رسیدن به اشباع نظری^۱ برای مقوله‌های اصلی، مقوله‌ها فرعی و ابعاد آن‌ها به صورت تکراری انجام شد. این مقوله‌ها در سراسر تجزیه و تحلیل مورد تجدید نظر قرار گرفتند.

1. Reasonable Saturation

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

یافته‌ها

یافته‌های بخش کیفی: بدین ترتیب، تحلیل محتوای متن مصاحبه و مبانی نظری و پیشینه پژوهش موجب شناسایی ۱۷ شاخص الگوی تربیت مدیران مدارس شد که باید در قسمت کمی ارزیابی و تخمین زده شود. این شاخص‌ها عبارت‌اند از: شاخص تدوین برنامه، بازنگری در محتوا، توجه به نیازهای فرد و جامعه، تنظیم محتوا بر حسب شایستگی‌ها، آموزش راهبردها، به‌کارگیری الگوهای تدریس، سازماندهی راهبردها، تدوین اهداف، مشخص کردن معیارهای ارزشیابی، اجرای ارزشیابی، آموزش مهارت‌ها، پژوهش عملیاتی، سیستم ارزیابی مهارت‌ها، کاربست مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصیتی مدیریتی، عدالت محوری، خبرگی و تخصص. از تحلیل محتوای مجموع مصاحبه‌های مذکور تعداد ۳۶۵ کد اولیه استخراج شد که مبنای تحلیل و شناسایی شاخص‌های الگوی تربیت مدیران مدارس قرار گرفت که نمونه‌ای از کدهای احصا شده از مصاحبه با یکی از اعضا هیئت‌علمی در جدول (۱) و (۲) آمده است.

جدول ۱: کدبندی مصاحبه‌های مربوط به هدف برنامه‌داری درسی مدیریت آموزشی

کد	کدهای باز و محوری	کدهای انتخابی
م ۱	اهداف برنامه‌های درسی باید مدیر را به مهارت‌های لازم از لحاظ فنی، ادراکی و عاطفی برساند (۱۱۰). - برنامه‌های درسی ما خوب به اهداف خود نرسیده‌اند و نیاز به بازنگری بیشتری دارند - مقابله با این چالش‌ها مستلزم دستیابی به اهداف و انتظارات آموزشی، توجه، بررسی، بهبود و تضمین کیفیت آموزش است (۱۱۱) و کیفیت در آموزش و تطابق وضعیت موجود هر یک از عوامل و ارکان نظام آموزش شامل اهداف و استانداردها، درونداد، فرآیند، برونداد و انتظارات کلی و جزئی آموزش تعریف شده است (۱۱۲).	- داشتن مهارت‌های فنی، ادراکی و عاطفی - بازنگری اهداف - تضمین کیفیت آموزش - تدوین استانداردهای آموزشی
م ۲	- باید نیازسنجی درستی از مسائل مدیریت در ابعاد مختلف انجام شود. برنامه‌های دانشگاهی و دوره‌های ضمن خدمت در این راستا ارائه شود (۱۱۳). - به منظور شناسایی چالش‌های اهداف برنامه آموزشی، از دانش‌آموختگان و مربیان کارآموزی استفاده شود (۱۱۴) مدرسان و مربیان باید دیدگاه دقیقی درباره اهداف برنامه درسی و آموزشی در اختیار پژوهشگران قرار بدهند (۱۱۵). از طرف دیگر دانش‌آموختگان با توجه به اینکه برنامه درسی و آموزشی را گذرانده و دیدگاه جامعی نسبت به آن پیدا کرده‌اند باید از نظرات آن‌ها نیز استفاده شود (۱۱۶) و هر از چندگاهی با دانش‌آموختگان و دانشجویان رتبه الف دانشگاه‌های دارای رشته مدیریت آموزشی مصاحبه شود (۱۱۷).	- نیازسنجی آموزشی - ارائه برنامه‌های دانشگاهی و دوره‌های ضمن خدمت - برگزاری کلاس‌های کارآموزی - ارائه دیدگاه دقیق به پژوهشگران - استفاده از نظرات و دیدگاه دانش‌آموختگان در آموزش - استفاده از دیدگاه دانشجویان برتر در تدوین برنامه
م ۳	در دروس برنامه فعلی به صورت خرد به مسائل نگاه می‌شود و دانشجو اطلاعات بسیار کمی درباره نظام مدیریتی و سیاست کشور کسب می‌کند (۱۱۸). ارتباطات بین رشته‌ای و پیوند بین مدیریت و دیگر علوم در برنامه درسی و آموزشی باید باشد دیدگاه محدود به مدیریت مدرسه در تمامی مقاطع باید بازتر و کلی‌تر شود (۱۱۹). یک مدیر آموزشی علاوه بر تئوری‌ها و دانش، باید تجربه و اطلاعات به روز را در کنار هم داشته باشد تا بتواند مؤسسه آموزشی را به خوبی به اهداف خود برساند (۱۲۰).	- تشریح کل‌گرایانه به مسائل آموزشی - برقراری ارتباطات بین رشته‌ای - مدیریت و سایر علوم - ارائه دیدگاه باز در مورد مدیریت مدرسه - تدوین برنامه‌هایی برای کسب تجربه‌های مدیریتی

جدول ۲: سازماندهی و دسته‌بندی کدهای مصاحبه‌ها در هدف برنامه‌داری مدیریت آموزشی

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

در این مرحله کدهای به‌دست آمده از متن مصاحبه‌ها سازماندهی و دسته‌بندی شد و بر اساس (جدول ۱ و ۲) و در پاسخ به سؤال ۱ مصاحبه مبنی بر «برای اینکه هدف برنامه‌داری مدیریت آموزشی بر استانداردها و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت منطبق شوند، چه فعالیت‌هایی لازم است؟» نتایج نشان می‌دهد که از مصاحبه‌های انجام شده در این زمینه ۳۰ کد به دست آمد که در سه مضمون و شاخص؛ مسائل آموزشی، تدوین برنامه و کیفیت آموزشی دسته‌بندی شد.

یافته‌های بخش کمی: در بخش کمی پس از شناسایی شاخص‌ها و نشانگرهای شناسایی شده به منظور اعتباریابی آنها، این شاخص‌ها و نشانگرها در اختیار ۳۶۰ نفر از مدیران به‌عنوان صاحب‌نظران و متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفتند که نتایج آن به شرح زیر بیان می‌شود: نتایج آزمون‌های KMO، آزمون کرویت بارتل، تحلیل عاملی و واریانس کلی نشانگرها نشان داد که از مجموع مقوله‌های شناسایی شده، به‌کارگیری الگوهای تدریس با حذف ۱

گویه، اجرای ارزشیابی با حذف ۱ گویه، آموزش مهارت‌ها با حذف ۴ گویه و خبرگی و تخصص با حذف ۱ گویه، تأیید شدند.

مدل ساختاری پژوهش

بعد از مشخص شدن مقوله‌ها و شاخص‌های الگوی تربیت مدیران مدارس از طریق تحلیل محتوای متن مصاحبه و مبانی نظری و پیشینه تحقیق، برای تأیید روایی آن‌ها و به جهت اطمینان از طریق تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های مورد نظر برآورد و تخمین زده می‌شود تا مدل مناسب برای تربیت مدیران مدارس به دست بیاید. بعد از برآورد اولیه مدل، نتایج حاکی از معنادار نبودن ۵ مقوله از ۱۷ مقوله شامل: بازنگری محتوا، پژوهش عملیاتی، ویژگی شخصیتی، ارزیابی مهارت‌ها و کاربرت مهارت‌ها بود که از مدل حذف و مدل دوباره تخمین زده شد. **نرمال بودن داده‌ها:** مهم‌ترین مفروضه تحلیل عاملی تأییدی نرمال بودن مدل ساختاری است. بنابراین، نرمال بودن داده‌ها بررسی شد. برای نرمال‌سازی مدل از روش خودگردان‌سازی به روش مونت کارلویی استفاده و تأیید شد.

شاخص‌های برازش و اصلاح مدل برای تأیید تحلیل عاملی تأییدی

با توجه به نتایج جدول ۳ چون سطح معناداری CMIN/DF از ۵ صدم کوچک‌تر است. بنابراین، مدل پژوهش برازش لازم را دارد. هرچه مدل پیچیده‌تر باشد، احتمال برازش بهتر داده‌ها به مدل افزایش می‌یابد به نحوی که در یک مدل اشباع شده برازش مدل کامل خواهد بود. با توجه به حساسیتی که مقدار کای اسکور به حجم نمونه دارد با افزایش حجم نمونه، به طور کلی احتمال رد فرضیه صفر افزایش می‌یابد، چرا که حتی تفاوت اندک بین دو ماتریس S و Σ به لحاظ آماری معنادار خواهد شد؛ بنابراین، باید به شاخص‌های دیگر هم توجه شود که در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳: بررسی شاخص CMIN/DF برای مدل برآورد شده

CMIN/DF	P	DF	CMIN	NPAR	Model
۲۰/۱۶۹	/۰۰۰	۵۴	۱۰۸۹/۱۰۸	۲۴	مدل تدوین شده
		۰	/۰۰۰	۷۸	مدل استخراجی
۵۷/۱۰۵	/۰۰۰	۶۶	۳۷۶۸/۹۳۸	۱۲	مدل مستقل

اگر شاخص‌های CFI، NFI، IFI بزرگ‌تر از ۹۰ درصد باشند بر برآزش بسیار مطلوب و بسیار مناسب دلالت دارند و بزرگ‌تر بودن این شاخص‌ها از ۸۰ درصد حاکی از برآزش مطلوب و بزرگ‌تر از ۵۰ درصد حاکی از مناسب مدل است. بنابراین، با توجه به جدول ۴، مدل برآزش مناسبی دارد.

جدول ۴: شاخص‌های برآزش CFI، NFI، IFI برای مدل

CFI	GFI	Delta2 IFI	rho1 RFI	Delta1 NFI	مدل
/۷۲۰	/۶۵۷	/۷۲۱	/۶۴۷	/۷۱۱	مدل تدوین شده
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰		۱/۰۰۰	مدل استخراجی
/۰۰۰	/۳۲۱	/۰۰۰	/۰۰۰	/۰۰۰	مدل مستقل

سپس با توجه به جدول ۵ شاخص‌های برآزش مقتصد بالاتر از ۵۰ درصد شده است که نشان از اقتصادی بودن مدل دارد.

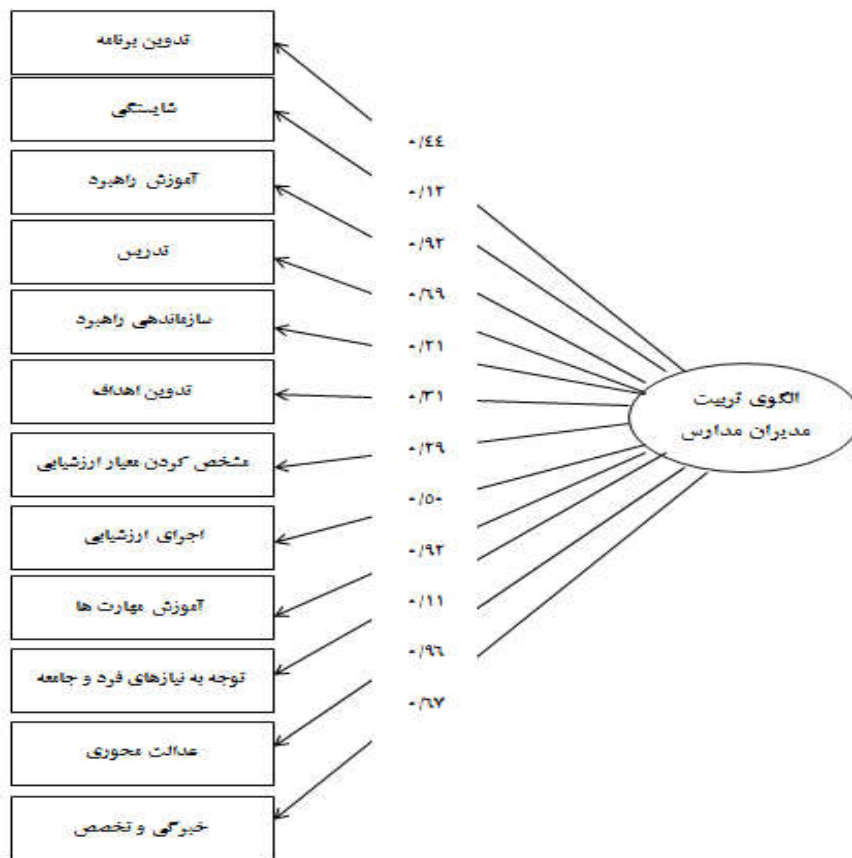
جدول ۵: شاخص‌های برآزش مقتصد

PCFI	PNFI	PRATIO	مدل
/۵۸۹	/۵۸۲	/۸۱۸	مدل تدوین شده
/۰۰۰	/۰۰۰	/۰۰۰	مدل استخراجی
/۰۰۰	/۰۰۰	۱/۰۰۰	مدل مستقل

همچنین اگر شاخص‌های RMSEA کوچک‌تر از ۵ صدم باشند بر برآزش بسیار مطلوب مدل دلالت دارند و کوچک‌تر بودن آن‌ها از ۸ صدم حاکی از برآزش مطلوب مدل است. با توجه به جدول ۶، مدل برآزش مطلوبی دارد.

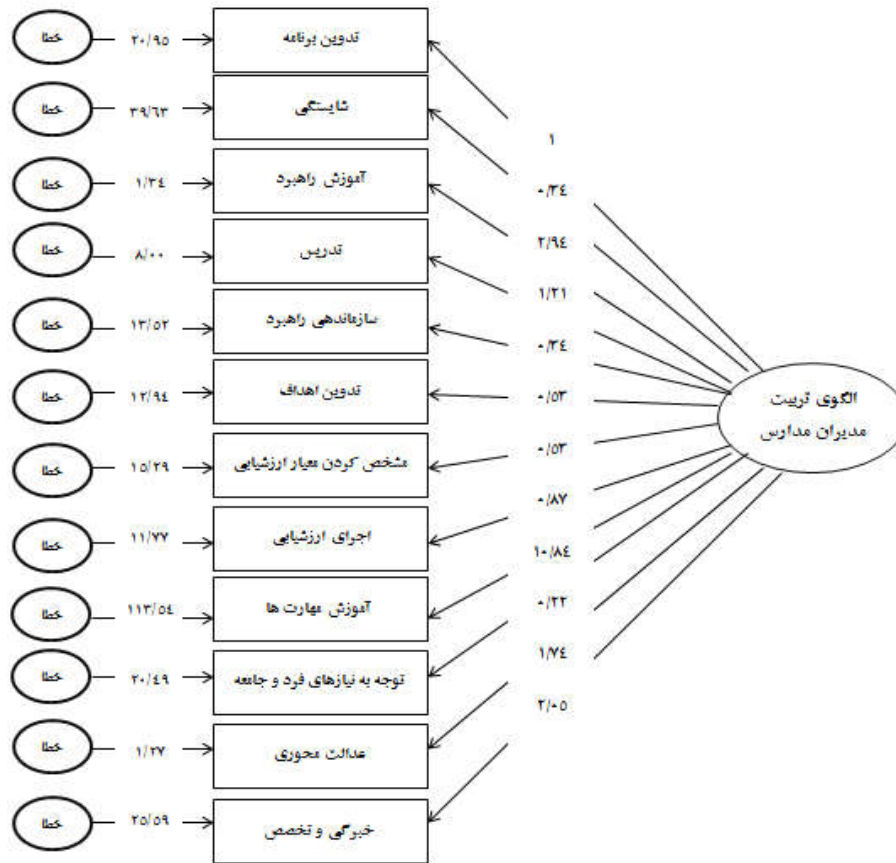
جدول ۶: شاخص RMSEA برای بررسی برازش مدل

مدل	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
مدل تدوین شده	/۲۳۱	/۲۱۹	/۲۴۳	/۰۰۰
مدل استخراجی	/۳۹۵	/۳۸۵	/۴۰۶	/۰۰۰



شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل ساختاری الگوی تربیت مدیران مدارس

نتایج (شکل ۲) حاکی از آن است که ضریب استاندارد مؤلفه «عدالت محوری» دارای بیشترین مقدار و مؤلفه «توجه به نیازهای فرد و جامعه» دارای کمترین ضریب در بین مؤلفه‌های تربیت مدیران مدارس است. ضرایب غیراستاندارد تمامی مؤلفه‌های شاخص‌ها نیز در شکل ۳ آمده است.

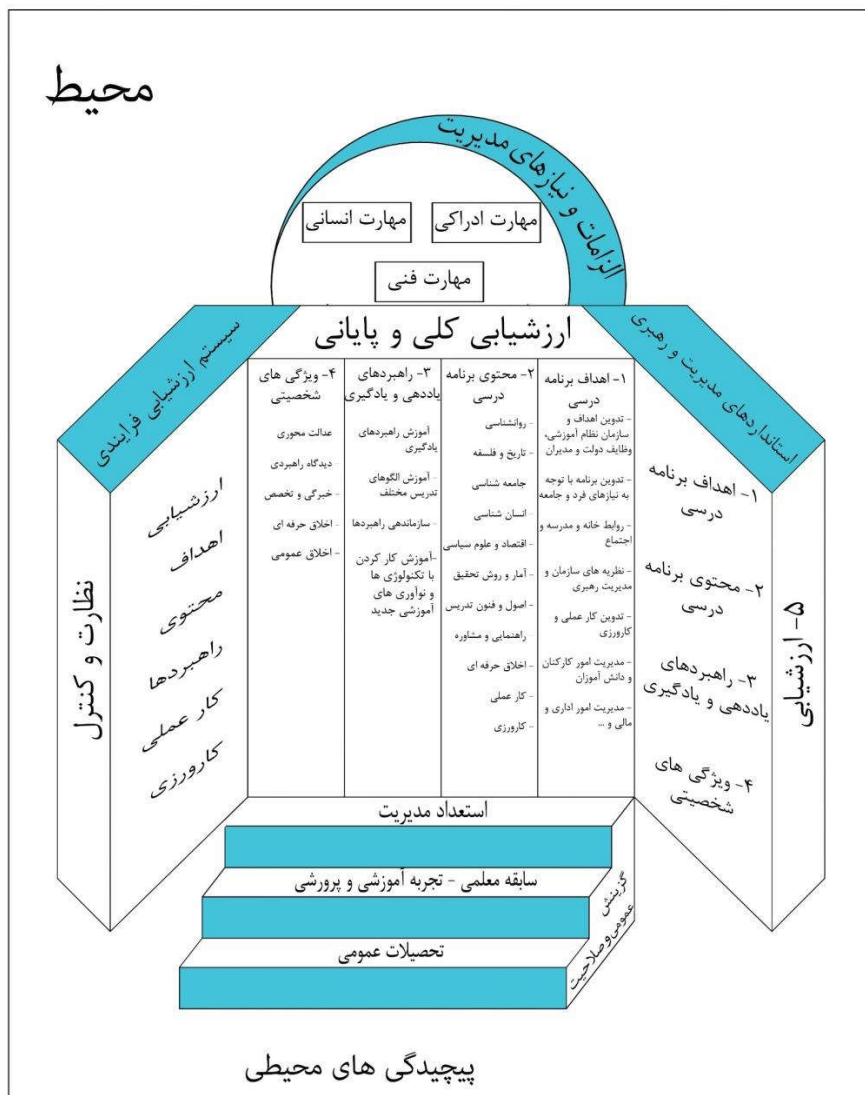


شکل ۳: ضرایب غیراستاندارد مدل ساختاری شاخص های تربیت مدیران مدارس

جدول ۷: تخمین مدل ساختاری شاخص‌های تربیت مدیران مدارس

P	C.R.	S.E.	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	شاخص‌های تربیت مدیران مدارس
***	۵/۰۰۹	/۱۰۵	/۵۲۶	/۲۹۱	مشخص کردن معیار ارزشیابی
***	۵/۳۵۰	/۰۹۹	/۵۲۹	/۳۱۵	تدوین اهداف
***	۳/۸۰۰	/۰۹۱	/۳۴۴	/۲۰۷	سازماندهای راهبرد
***	۸/۶۱۸	/۱۴۱	۱/۲۱۱	/۹۶۵.695	تدریس
***	۹/۷۱۱	/۳۰۱	۲/۹۲۵	۱/۰۱۶	آموزش راهبردها
/۰.۲۰	۲/۳۳۶-	/۱۴۴	-۳۳۷	-۰/۱۲۰	شایستگی
***			۱/۰۰۰	/۴۴۲	تدوین برنامه
***	۷/۳۱۰	/۱۱۹	/۸۷۳	/۴۹۸	اجرای ارزشیابی
***	۹/۴۶۴	۱۴۶/۱	۱۰/۸۴۴	/۹۱۷.	آموزش مهارت‌ها
/۰.۳۴	۲/۱۲۳-	/۱۰۴	-۲۲۱	-/۱۱۰	توجه به نیازهای فرد و جامعه
***	۹/۵۹۵	/۱۸۲	/۷۴۳۱	/۹۶۱	عدالت محوری
***	۸/۵۱۴	/۲۴۱	۲/۰۵۰	/۶۷۵	خبرگی و تخصص

نتایج (شکل ۲ و ۳) و (جدول ۷) حاکی از آن است سطح معناداری تمامی مؤلفه‌ها کمتر از ۱ درصد و همچنین بارهای عاملی مؤلفه‌ها در سطح بالا بوده که نتیجه گرفته می‌شود، مدل موردنظر با حذف بعضی شاخص‌ها و مؤلفه‌ها برای الگوی تربیت مدیران مدارس تأیید شده و در شکل زیر مدل اصلی پژوهش آمده است.



شکل ۴: مدل اصلی پژوهش

پس از شناسایی شاخص‌های الگوی تربیت (آموزش رسمی دانشگاه) مدیران مدارس با استفاده از نظر متخصصان، استادان و همچنین پیشینه و مبانی نظری تحقیق، با استفاده از داده‌های بخش کمی نسبت به تلخیص متغیرها و شاخص‌ها اقدام شد که به حذف چندین شاخص و

تدوین مدل مناسب منجر شد که مدل اصلی و مدل نهایی، حاصل ترکیب بخش کمی و کیفی پژوهش است. ابعاد اصلی این مدل شامل اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مهارت‌های مدیریتی، ویژگی‌های شخصیتی و ارزشیابی هست. برای این که بتوان این مدل را در محیط‌های پیچیده آموزشی پیاده کرد. ابتدا باید اهداف رشته بر حسب محتوای برنامه درسی تنظیم، سپس راهبردهای یادگیری برای اهداف مورد انتظار تنظیم شود. برای این که مدیران مدارس بتوانند ویژگی‌های شخصیتی مناسب را کسب کنند باید آموزش‌های عملی همراه با مهارت‌های مدیریتی را به آن‌ها آموزش داد، همچنین در تمامی مراحل باید سیستم ارزشیابی از رشته و تمامی عوامل فعال بوده تا در موقع مناسب بازخوردهای لازم را برای تحقق اهداف رشته به ارمغان بیاورد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به دست آمده یک مدیر مدرسه باید با اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مهارت‌های مدیریتی، ویژگی‌های شخصیتی و ارزشیابی آشنا باشد. زمانی که مدیر آموزشی با اهداف برنامه درسی و مهارت کافی در این زمینه را داشته باشد به راحتی می‌تواند به کارکنان سازمان آموزشی برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش کمک کرده و در راستای تقویت و حمایت از اعضای سازمان آموزشی، مشارکت افراد در تصمیم‌گیری و تبادل نظر آن‌ها و ایجاد مسئولیت‌های مشترک در سازمان آموزشی یاری‌رسان باشد. همچنین آشنایی مدیران با استانداردهای محتوای برنامه درسی؛ شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای مشخص آن‌ها فراهم کند و زمینه تربیت و رشد همه جانبه آن‌ها را مهیا کند. از طرفی آشنایی مدیران با راهبردهای یاددهی-یادگیری می‌تواند دانش‌آموزان و فراگیران را با روش‌های یادگیری، سازمان‌دهی راهبردهای یادگیری و تسهیل در فرایند یادگیری و همچنین معلمان را در انتخاب بهترین الگوهای تدریس راهنمایی کنند.

برخورداری مدیران از مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی) می‌تواند آشنایی مدیران را با فرهنگ جامعه و شناخت آن‌ها را از نظام آموزش و پرورش افزایش داده، از ارزش‌ها و مقاصد کلی آموزش و پرورش مطلع شده و همچنین آگاهی لازم را از اصول و فنون

آموزش و پرورش و نگرش علمی نسبت به کار خویش و توانایی مدیریت هدفمند را در محیط آموزشی بهبود بخشید. همچنین آشنایی مدیران با ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌تواند مدیران را در ارزیابی برنامه‌های مدرسه، برنامه‌های کلاسی و میزان موفقیت تحصیلی یا افت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرده و راهنمایی‌های لازم را در این زمینه به دانش‌آموزان و معلمان داشته باشند.

شواهد پژوهشی و تجربی حاکی از آن است که یک مدیر و رهبر آموزشی باید از دانش، مهارت و نگرش‌های مطلوب برخوردار باشد (قنبری و همکاران ۱۳۹۵؛ رستون، ۲۰۱۵). حیات و همکاران (۱۳۹۴) دریافتند که شرکت در کارگاه‌ها، سمینارها، سخنرانی‌ها و کنفرانس‌های ملی و منطقه‌ای، خواندن (کتاب، مقاله، منابع آنلاین)؛ دوره‌های دانشگاهی، مشاوره، جلسات هم‌اندیشی می‌تواند بر شایستگی مدیران مدارس بیفزاید. فرزانه و همکاران (۱۳۹۴) بیان می‌کنند که صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس شامل چهار مؤلفه اصلی ویژگی‌های روان‌شناختی، مهارت، دانش و نگرش هستند.

در تمامی استانداردهای موجود و در دسترس، استاندارد آموزش و یادگیری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی یا به عبارتی یکی از استانداردهای اصلی مورد توجه بوده است. در همین رابطه سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای جامع در رابطه با استانداردهای مدیران مدارس نتیجه می‌گیرد که با توجه به محتوای استانداردهای ارائه شده توسط سیستم‌های آموزشی مختلف، امکان شناسایی چندین عناصر مشترک که به نوبه خود با آنچه وجود دارد و در ادبیات و پیشینه پیشنهاد شده است، سازگاری و مطابقت داشته باشند. در این مطالعه مشخص شد که یکی از این عناصر مشترک، نقش آموزشی (تعلیم و تربیتی) مدیران است. این عنصر در برگزیده‌های فرآیندهای درون مدرسه‌ای مرتبط با یادگیری است که به نوبه خود دلالت بر نظارت مستمر بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان و تجزیه و تحلیل اطلاعات و شواهد موجود دارد. این عنصر همچنین در برگزیده‌های بخشی از نقش مدیر برای ارتقاء و ترویج استفاده از راهبردهای آموزشی در جهت بهبود یادگیری و فناوری‌هایی است که به بهبود آموزش منجر می‌شود. مطالعه سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (۲۰۱۳) نشان داد که یکی از مقوله‌های مشترک در بین سیستم‌های آموزشی آمریکا، کره جنوبی، آلمان، انگلستان، استرالیا، آموزش و یادگیری است. لذا می‌توان نتیجه گرفت، مدیران مدارس در رابطه با برنامه‌درسی

شایسته است از دانش و درک مواردی از قبیل، تدوین برنامه درسی، تدوین اهداف، استفاده از راهبردهای یادگیری، دارا بودن مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی، آشنایی با معیارهای ارزشیابی، دارا بودن ویژگی‌های شخصیتی، عدالت محوری، تخصص و خبرگی برخوردار باشند.

همچنین مدیران مدارس در رابطه با برنامه درسی و ارزیابی، شایسته است از توانایی و مهارت‌هایی از قبیل؛ ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از روش‌ها و اطلاعات متنوع، نظارت بر اجرای برنامه درسی برای اطمینان از انطباق با الزامات، استفاده از داده‌های کمی و کیفی در جهت نظارت و ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزش و یادگیری، مهارت‌های انگیزشی برای الهام بخشی به معلمان به منظور اتخاذ برنامه‌ها و راهبردهای جدید ارزیابی، مهارت‌های گزارش‌دهی در جهت اطلاع‌رسانی به مقامات و ذینفعان درباره کیفیت برنامه‌ها و نتایج ارزیابی و مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله به منظور قضاوت صحیح در رویه‌ها و قوانین ارزیابی برخوردار باشند.

شواهد پژوهشی موجود در حمایت از یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدیران و رهبران آموزشی باید از دانش، مهارت، تخصص لازم در زمینه برنامه درسی برخوردار باشند (دارلینگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ شورای مسئولین ارشد مدارس ایالتی، ۲۰۱۲). بسیاری از استانداردهای تحصیلی در دنیا از جمله استانداردهای کنسرسیوم بین ایالتی صدور مجوز مدیر مدرسه (۲۰۱۴)، استاندارد نیواتو (۲۰۱۲)، استانداردهای بریتیش کلمبیا (۲۰۱۳)، برنامه درسی و ارزیابی را به‌عنوان یکی از ارکان اصلی مدیران مدارس تلقی می‌کنند که می‌توان همسو با نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر یکی از ویژگی‌های مدیران مدارس آشنایی با برنامه درسی و ارزشیابی است.

لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش رسمی دانشگاهی باید بتواند در تدوین اهداف رشته و برنامه‌ریزی، تدوین محتوا، آموزش راهبردهای یاددهی-یادگیری، آموزش مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی، ارزشیابی و روش‌های اندازه‌گیری، صداقت در گفتار، عمل صادقانه، برقراری عدالت سازمانی را به دانشجویان آموزش دهد و دانشجویان در این زمینه مهارت و تجربه کافی را داشته باشند. همچنین توجه به نیازهای جامعه در تدوین محتوا، تناسب محتوا با نیازهای حال و آینده، تنظیم محتوا بر حسب نیازهای حرفه‌ای دانش‌آموختگان، ارائه محتوا بر

حسب نیازهای مخاطبان، تنظیم محتوا بر اساس نیاز جامعه، آموزش بر اساس نیازهای موجود، تنظیم محتوا بر حسب ارزش‌های فرهنگی جامعه، تنظیم محتوا بر حسب تجربیات دانشجویان می‌توانند اطلاعات به روز و مفیدی را در اختیار دانشجویان قرار داده و برخورداری دانشجویان با موارد مذکور می‌تواند آن‌ها را به مدیران شایسته مدارس در راستای توسعه و پیشرفت کشور تبدیل کند.

مسئولان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان دانشگاه‌ها می‌توانند از ابعاد شناسایی شده به‌عنوان چارچوبی مفید و مرجعی برای تدوین استراتژی‌های توسعه علمی و مهارتی مدیران مدارس استفاده کنند. از آنجا که مطالعات نشان داده است که اغلب آموزش‌های دریافتی (بدو خدمت، ضمن خدمت) مدیران مدارس، مقطعی و بدون در نظر گرفتن نیازهای اساسی و زمینه‌های اساسی کار و نقش مدیران صورت می‌گیرد، لذا استفاده از نتایج این پژوهش می‌تواند دیدگاهی جامع برای آموزش‌های رسمی دانشگاهی به مسئولان و برنامه‌ریزان بدهد.

مدیران و مسئولان آموزش و پرورش و مراکز آموزشی می‌توانند از الگوی شناسایی شده در جهت ارزیابی عملکرد مدیران مدارس استفاده کنند. از ابعاد شناسایی شده می‌توان در تدوین کتب درسی دانشگاهی برای مدیران آموزشی و همچنین آموزش‌های مناسب و با کیفیت در دانشگاه‌ها استفاده کرد.

منابع

- بازرگان، عباس، میرکمالی، سیدمحمود نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۵). طرح گزارش ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی. وزارت علوم و تحقیقات. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸). شناسایی و تحلیل چالش‌های توسعه مدیریت اسلامی یک الگوی سیستمی. راهبرد یاس. ۱۹: ۱۳۱-۱۴۶.
- تقوی قره بلاغ، حسین (۱۳۹۳). الگوی توسعه حرفه‌ای دانشجویان مقطع دکتری رشته‌های علوم تربیتی. پایان‌نامه دکترای تخصصی دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- حیات، علی اصغر، عبدلهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۴). مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس. مطالعات آموزش و یادگیری. (۲): ۴۱-۶۲.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز ۱۳۹۰. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- سهرابی، مریم (۱۳۹۰). ارزیابی شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های مدیران آموزشی در هر سه مقطع تحصیلی آموزش و پرورش شهرستان ممسنی از دیدگاه مدیران و کارکنان آموزشی. پایان‌نامه. کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور استان فارس - دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- عبدلهی، بیژن و قدیمی، فرهاد (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت ابعاد فردی، اقتصادی، اجتماعی و علمی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. پژوهش در آموزش علوم دریایی. ۱(۲): ۳۱-۵۱.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۹۳). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. چاپ بیست و پنجم (ویراست ششم). تهران: روان.
- فرزانه، محمد، پورکریمی، جواد و نوروزی، میترا (۱۳۹۴). طراحی الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. ۲(۴): ۱۵۱-۱۶۶.
- قنبری، سیروس و محمدی، بهرام (۱۳۹۵). الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دوره

متوسطه: یک تحقیق کیفی. مدیریت مدرسه. ۴(۲): ۱۲۳-۱۴۳.

معاونت آموزشی و پژوهشی (۱۳۹۱). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
 موسی‌خانی، محمد، حسنقلی پور، طهمورث و وظیفه، زهرا (۱۳۹۲). ارائه مدل تبیین رابطه
 فرایندهای مدیریت دانش با توسعه منابع انسانی در آموزش عالی. *پژوهش‌های مدیریت
 عمومی*. ۶(۲۲): ۴۹-۷۰.

نصیری ولیک‌بنی، فخرالسادات، قنبری، سیروس و سرچهمانی، زهرا (۱۳۹۵). کاوش بالندگی
 مدیران مدارس، نظریه‌ای داده بنیاد. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۷(۲۸): ۱-۲۶.

Abu Dhabi Education Council (2013). Professional qualifications for principals.
 Available in <http://www.unrwa.org/sites/default/files/adeq>

Alabama State Department of Education (ALSDE). Alabama standards for effective
 professional development (2013). Alabama Department of Education
 «educate/lead Alabama» available at <http://alex.state.al.us/leadership>.

Amira, R. (2010). teaching and learning styles in higher education institutions: do
 they match? *Social and Behavioral Science*, 680-684.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). Australian
 Professional Standard for Principals. Available in www.aitsl.edu.au.

British Columbia Principals' and Vice-Principals' Association(2013). Leadership
 Standards for

Ibukun, W. O., Oyewole, B. K. and Abe, T. O. (2011). Personality characteristics
 and principal leadership effectiveness in Ekiti State, Nigeria. *International
 Journal of Leadership Studies*, 6(2): 246-262.

Kanokorn, S., Pongtorn, P. and Ngang, T. K. (2014). Collaborative action
 professional development of school principals. *Procedia-Social and Behavioral
 Sciences*, 116: 77-81.

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

Ng, S. W. and Kenneth Chan, T. M. (2014). Continuing professional development
 for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational
 Administration*, 52(6): 869-886.

Organization for Economic Co-operation and Development (2013). Learning
 Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A
 Comparative Study ", OECD Education Working Papers, No. 99, OECD
 Publishing. <http://dx.doi.org/2/21.2212k2tsjqtp91ven>

Reston, V.A. (2015). National Policy Board for Educational Administration.

Professional Standards for Educational Leaders. American Association of Colleges of Teacher Education.

Turabik, T., Baskan, G. A. and Koçak, S. (2014). Certain Developed Countries' School Manager Training Models and in the Light of these Models Suggestions for Turkey's School Manager Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131: 236-243.

Wong, K. L., Tan, P. S. H., Ng, Y. K. and Fong, C. Y. (2013). The role of HRM in enhancing organizational performance. *Human Resource Management Research*, 3(1): 11-15.

Designing A model of School Principals' Education

Abbas Tarhani*¹, Bijan Abdollahi², Hasan Reza Zeinabadi³ and
Hossein Abbassian⁴

Abstract

The aim of this study was to investigate the factors affecting the dimensions, components and criteria of education through a qualitative and quantitative approach. Participants in the qualitative section were professors and educational management specialists (managers and vice-deputies with at least 10 years of work experience and university professors, having PhD as the minimum educational degree) after theoretical saturation of 20 people who were selected by randomized purposeful sampling. The statistical population in the quantitative section consisted of 5404 people in schools of Lorestan province. The sample size was selected by random sampling based on the Cochran sampling formula 360. The research tool in the qualitative section was semi-structured interviews and in the quantitative section, a researcher-made questionnaire was designed from the results of the qualitative section. The validity and reliability of the qualitative section were investigated by interviewees' checking and the validity of the questionnaire by exploratory and confirmatory factor analysis. The reliability of the instrument was 0.79 estimated through Cronbach's alpha coefficient. Qualitative data analysis was performed using Strauss and Corbin method and quantitative analysis of data was analyzed by exploratory and confirmatory factor analysis using SPSS and AMOS software. The results showed that among 17 identified categories, 5 were eliminated and the final model was evaluated and verified with 12 categories. The final 12 categories of the model were: 1. planning, 2. content design according to merit. 3. teaching learning strategies; 4. organizing learning strategies; 5. setting goals; 6. setting out evaluation

1. Corresponding author: PhD student of Educational Administration, Kharazmi University, Tehran, Iran Abas2642@gmail.com

2. Associate Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran

4. Assistant Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran

received: 2018-07-10 accepted: 2019-01-05

DOI: 10.22051/jontoe.2019.21190.2273

criteria; 7. administering evaluations; 8. teaching skills; 9. attention to individual and community needs; 10. orientation to justice; 11. the use of teaching methods and 12. expertise.

Keywords

Education, Parenting model, School principals, Parenting components