

Designing a Professional Development Model for Elementary School Principals with an Emphasis on the Heutagogy Approach

Fatemeh Ehsani¹, Hamid Shafizadeh^{2*}, Fakhreddin Ahmadi²

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

2. Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

ABSTRACT

This study aimed to design and explain a professional development model for elementary school principals based on the heutagogy approach and to identify its key dimensions, components, and indicators. This applied qualitative study employed a systematic grounded theory approach. Participants consisted of 18 experts, including university faculty members, senior educational administrators, and specialists in elementary education, selected through purposive and snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding based on the Strauss and Corbin paradigm model. Trustworthiness was established through Lincoln and Guba's criteria of credibility, dependability, confirmability, and transferability. In addition, a two-round Delphi process was conducted to validate the conceptual model. Data analysis generated 346 initial codes that were refined into 118 indicators, 25 components, and 6 major dimensions. The core phenomenon was identified as principals' self-directed, experience-based, and reflective professional learning. Causal conditions included the inefficiency of traditional professional development programs, misalignment between managerial training and school realities, centralized educational systems, the complexity of school leadership, and the dynamic nature of educational environments. Contextual conditions encompassed professional learning culture, organizational characteristics of schools, educational policies, and organizational support. Intervening conditions consisted of learning technologies, principals' motivation, and time and workload constraints. Key strategies included active knowledge seeking, purposeful use of technology, reflective practice, professional networking, and collaborative learning. The model's consequences involved professional empowerment, enhanced managerial decision-making, development of a learning culture, increased innovation, and improved student learning outcomes. Delphi validation confirmed that all 118 indicators exceeded the critical content validity ratio threshold, supporting the model's theoretical validity and conceptual coherence. The findings indicate that effective professional development for elementary school principals should be grounded in self-determined, experience-based, and reflective learning. The proposed model highlights principals' agency, lifelong learning, professional interaction, and technology-enabled learning as central drivers of sustainable professional growth. The model provides a comprehensive framework for redesigning professional development policies and practices and contributes to improving educational leadership effectiveness and overall school performance.

Received: 28 Mar 2026

Accepted: 16 Jun 2026

First Available: 26 Jun 2026

Final Publication: 22 Nov 2026

Keywords

Professional Development;
Elementary School Principals;
Heutagogy; Self-Directed
Learning; Educational
Leadership; Grounded Theory.

How to cite:

Ehsani, F., Shafizadeh, H., & Ahmadi, F. (2026). Designing a Professional Development Model for Elementary School Principals with an Emphasis on the Heutagogy Approach. *Study and Innovation in Education and Development*, 6(5), 1-26.

* Corresponding Author:

Hamid Shafizadeh

E-mail: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir



© 2026 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

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

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

In contemporary educational systems, professional development has become a strategic necessity for improving organizational effectiveness, enhancing leadership capacity, and responding to increasingly complex educational environments. Rapid technological advances, changing societal expectations, and evolving educational policies require school leaders to continuously develop their professional competencies and adapt to new challenges. As a result, professional development is no longer viewed as a periodic training activity but rather as a lifelong and dynamic process that enables educational leaders to sustain effectiveness and innovation in their professional roles (1-3).

School principals occupy a critical position within educational systems because they influence teaching quality, organizational culture, teacher development, and student outcomes. Research has consistently demonstrated that effective school leadership contributes significantly to school improvement and educational quality. Consequently, strengthening principals' professional capabilities has become a major concern for educational policymakers and researchers worldwide (8, 9). In elementary schools, principals play particularly influential roles because they shape the foundational learning environment in which students begin their formal educational experiences. Therefore, their professional growth directly affects both institutional effectiveness and student development (10).

Despite the acknowledged importance of professional development, many existing models continue to rely heavily on formal, centralized, and externally prescribed training programs. Such approaches frequently emphasize knowledge transmission rather than learner agency, practical experience, critical reflection, and contextualized learning. Consequently, they often fail to address the authentic needs of school leaders operating in dynamic and unpredictable educational environments (12-14). Previous studies have highlighted concerns regarding the mismatch between professional development programs and real-world leadership challenges, the limited flexibility of existing training systems, and the insufficient incorporation of self-directed learning opportunities (11, 15).

In response to these limitations, alternative perspectives on adult learning and professional development have emerged. Among them, heutagogy, or self-determined learning, has gained increasing attention as an innovative framework for professional growth. Heutagogy extends beyond traditional pedagogical and andragogical approaches by emphasizing learner autonomy, self-direction, reflection, capability development, and

lifelong learning. In this perspective, learners actively determine their learning needs, identify appropriate resources, design learning pathways, and evaluate their own progress (20, 21). Rather than being passive recipients of knowledge, individuals become active agents responsible for constructing and managing their learning experiences.

The relevance of heutagogy to educational leadership is substantial. School principals regularly encounter complex situations that require independent decision-making, adaptive thinking, collaborative problem-solving, and continuous learning. Such professional realities align closely with the principles of self-determined learning and learner agency emphasized in heutagogical theory (24, 25). Empirical studies have further demonstrated that heutagogical learning environments can strengthen self-efficacy, critical thinking, professional identity, and autonomous learning capabilities (26-28).

Recent scholarship has also highlighted the growing importance of digital transformation in professional development. Digital culture, technological innovation, and artificial intelligence are increasingly influencing educational leadership and creating new professional learning opportunities. These developments require school leaders to engage in continuous self-development and adaptive learning processes (16-18). In this context, heutagogy provides a promising framework for empowering educational leaders to navigate uncertainty and complexity through self-directed and experience-based learning.

Although previous studies have examined principal development, professional learning, and heutagogical principles separately, there remains a significant gap regarding the development of a comprehensive and contextually grounded model that explains elementary school principals' professional development through a heutagogical lens. Therefore, the present study sought to design a professional development model for elementary school principals emphasizing the principles of heutagogy.

METHODS AND MATERIALS

This study employed a qualitative exploratory design based on the systematic grounded theory approach. The research aimed to construct a conceptual model grounded in the experiences and perspectives of educational experts rather than imposing predetermined theoretical structures.

Participants consisted of 18 experts, including university faculty members specializing in educational management and leadership, as well as senior educational administrators with extensive professional experience in elementary education. Participants were selected through purposive and snowball sampling techniques. Sampling

continued until theoretical saturation was achieved, meaning that no substantially new concepts emerged from additional interviews.

Data were collected through semi-structured interviews. Interview questions focused on professional development challenges, characteristics of effective professional learning, factors influencing principals' growth, heutagogical learning processes, organizational conditions, and expected outcomes of professional development. Interviews lasted approximately 45 to 60 minutes and were conducted either face-to-face or virtually.

Data analysis followed Strauss and Corbin's systematic grounded theory procedures. Open coding was initially conducted to identify significant concepts within the interview transcripts. Subsequently, axial coding was used to establish relationships among categories and organize them within the paradigm model. Finally, selective coding was employed to integrate categories around a central phenomenon and construct the final conceptual model.

To ensure trustworthiness, Lincoln and Guba's criteria of credibility, dependability, confirmability, and transferability were applied. Member checking, peer review, and expert validation procedures were also implemented. Additionally, a two-round Delphi process involving 20 experts was conducted to evaluate the theoretical validity and content adequacy of the proposed model.

FINDINGS

Analysis of the interview data generated 346 initial codes. Through constant comparison, refinement, and integration, these codes were reduced to 118 indicators, which were subsequently organized into 25 components and six major dimensions.

The central phenomenon of the model was identified as "self-directed, experience-based, and reflective professional learning." This core category consisted of three primary components: self-directed professional learning, experience-based managerial learning, and continuous reflective learning.

The causal conditions dimension included five components: inefficiency of existing professional development programs, mismatch between managerial training and school realities, centralized educational systems, complexity of school leadership responsibilities, and the dynamic nature of educational environments. These factors collectively created the need for alternative approaches to professional development.

The contextual conditions dimension comprised four components: professional learning culture, organizational characteristics of schools, educational policies and

structures, and organizational support. These contextual elements provided the environment within which professional learning processes could develop and flourish.

Three components were identified as intervening conditions: learning technologies, principals' individual motivation and personal characteristics, and time and workload constraints. These factors either facilitated or hindered the implementation of self-directed professional learning processes.

The strategic dimension included five components: active knowledge seeking, purposeful use of technology, reflective analysis of managerial experiences, professional networking, and collaborative learning within schools. These strategies represented the primary actions through which principals pursued professional growth.

The consequences dimension included five components: professional empowerment, improved managerial decision-making, development of a learning culture within schools, increased innovation in school management, and enhanced student learning and performance.

The Delphi validation process confirmed the adequacy of the model. All 118 indicators exceeded the minimum acceptable Content Validity Ratio threshold. No indicators were removed, and experts confirmed the conceptual coherence, comprehensiveness, and theoretical validity of the final model.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that professional development for elementary school principals should be understood as a dynamic, multidimensional, and context-dependent process rather than a series of isolated training events. The proposed model suggests that meaningful professional growth occurs when principals actively engage in self-directed, experiential, and reflective learning processes.

A key contribution of the study lies in its reconceptualization of principals as active agents in their own professional development. Rather than relying exclusively on externally prescribed training programs, principals become responsible for identifying learning needs, seeking knowledge, reflecting on experiences, and constructing professional understanding through practice. This shift represents a movement from training-centered development toward learning-centered development.

The study further highlights the importance of organizational and contextual factors in supporting professional learning. Professional development cannot be viewed solely as an individual endeavor. Supportive school cultures, flexible organizational structures,

professional networks, and institutional support mechanisms are essential for enabling sustained professional growth.

Another significant finding concerns the transformative role of technology in professional development. Digital resources, online communities, and technology-mediated learning environments provide principals with unprecedented opportunities for self-directed learning, collaboration, and knowledge sharing. However, technological opportunities alone are insufficient. Motivation, commitment, and the ability to manage professional responsibilities remain crucial determinants of successful professional development.

The identified strategies illustrate that professional learning emerges through the integration of individual inquiry, reflective practice, collaborative interaction, and technology-enhanced engagement. Professional development is therefore best understood as a continuous cycle of learning, application, reflection, and adaptation.

The consequences identified in the model indicate that professional development extends beyond individual improvement. Enhanced professional competence contributes to better leadership practices, stronger learning cultures, increased innovation, and improved educational outcomes. Consequently, investing in principals' professional development can generate benefits at individual, organizational, and educational-system levels.

In conclusion, the study presents a comprehensive grounded model that explains elementary school principals' professional development through the lens of heutagogy. The model emphasizes learner agency, self-determined learning, experiential knowledge construction, and reflective practice as central mechanisms of professional growth. By integrating individual, organizational, and contextual dimensions, the proposed framework offers a theoretically coherent and practically relevant foundation for redesigning professional development policies and practices in elementary education.

طراحی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی

فاطمه احسانی^۱، حمید شفیق زاده^{۲*}، فخرالدین احمدی^۲

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

چکیده

هدف این پژوهش طراحی و تبیین مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی و شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر آن بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی از نوع اکتشافی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۸ نفر از خبرگان حوزه آموزش و پرورش، اعضای هیئت علمی دانشگاه و مدیران ارشد آموزشی بودند که به شیوه هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی بر اساس الگوی اشتراوس و کوربین تحلیل شدند. برای تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای باورپذیری، اعتمادپذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری لینکلن و گوبا و همچنین تکنیک دلفی دو مرحله‌ای بهره گرفته شد. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۳۴۶ کد اولیه شد که پس از پالایش در قالب ۱۱۸ شاخص، ۲۵ مؤلفه و ۶ بعد اصلی سازمان‌دهی گردید. پدیده محوری مدل «یادگیری حرفه‌ای خودراهبر، تجربه‌محور و تأملی مدیران» شناسایی شد. شرایط علی شامل ناکارآمدی برنامه‌های رسمی، ناهماهنگی آموزش‌های مدیریتی با واقعیت مدرسه، تمرکزگرایی، پیچیدگی مسائل مدرسه و پویایی محیط آموزشی بود. شرایط زمینه‌ای شامل فرهنگ یادگیری حرفه‌ای، ویژگی‌های سازمانی مدرسه، سیاست‌های آموزشی و حمایت سازمانی و شرایط مداخله‌گر شامل فناوری‌های یادگیری، انگیزش فردی و محدودیت‌های زمانی و شغلی بودند. راهبردهای اصلی شامل جستجوی فعال دانش، بهره‌گیری از فناوری، بازاندیشی تجربه‌ها، شبکه‌سازی حرفه‌ای و یادگیری مشارکتی بود. پیامدهای مدل نیز توانمندسازی حرفه‌ای مدیران، بهبود تصمیم‌گیری مدیریتی، شکل‌گیری فرهنگ یادگیری، افزایش نوآوری و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان را در بر گرفت. نتایج دلفی نشان داد تمامی ۱۱۸ شاخص دارای نسبت روایی محتوای بالاتر از مقدار بحرانی بوده و مدل از اعتبار نظری مطلوب برخوردار است. یافته‌ها نشان داد توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که بر یادگیری خودتعیین‌شده، تجربه‌محور و تأملی استوار باشد. مدل ارائه‌شده با تأکید بر عاملیت مدیران، یادگیری مادام‌العمر، تعامل حرفه‌ای و بهره‌گیری از فناوری، چارچوبی نوین برای بازنگری سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی فراهم می‌آورد و می‌تواند زمینه ارتقای کیفیت رهبری آموزشی و بهبود عملکرد مدارس را مهیا سازد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

کلیدواژه‌ها

توسعه حرفه‌ای، مدیران

مدارس ابتدایی،

هیوتاگوژی، یادگیری

خودراهبر، رهبری آموزشی،

نظریه داده‌بنیاد

شیوه ارجاع‌دهی:

احسانی، فاطمه، شفیق زاده، حمید، و احمدی، فخرالدین. (۱۴۰۵). طراحی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۶(۵)، ۱-۲۶.

نویسنده مسئول:

حمید شفیق زاده

پست الکترونیکی: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

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



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

در عصر حاضر، سازمان‌ها بیش از هر زمان دیگری با محیطی پیچیده، پویا و غیرقابل پیش‌بینی مواجه‌اند؛ محیطی که در آن سرمایه انسانی به مهم‌ترین عامل بقا، سازگاری و مزیت رقابتی تبدیل شده است. در چنین شرایطی، توسعه حرفه‌ای به عنوان یکی از مهم‌ترین راهبردهای ارتقای کیفیت عملکرد منابع انسانی مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که توسعه حرفه‌ای نه تنها موجب ارتقای دانش، مهارت و نگرش کارکنان می‌شود، بلکه ظرفیت سازمان‌ها را برای پاسخگویی به تغییرات محیطی، نوآوری و دستیابی به اهداف راهبردی افزایش می‌دهد (1-3). از این رو، توسعه حرفه‌ای دیگر صرفاً یک فعالیت آموزشی یا دوره‌ای نیست، بلکه فرآیندی مستمر، پویا و مبتنی بر یادگیری مادام‌العمر محسوب می‌شود که نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت سازمان‌ها و نهادهای آموزشی دارد (4, 5).

در نظام‌های آموزشی نیز توسعه حرفه‌ای از مهم‌ترین عوامل ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری به شمار می‌رود. کیفیت عملکرد معلمان و مدیران مدارس تا حد زیادی به فرصت‌های یادگیری و رشد حرفه‌ای آنان وابسته است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند موجب بهبود مهارت‌های آموزشی، ارتقای عملکرد شغلی، افزایش خودکارآمدی، تقویت تفکر انتقادی و بهبود کیفیت تصمیم‌گیری شوند (5-7). در این میان، مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی و سازمانی، نقشی کلیدی در هدایت فرآیندهای یاددهی - یادگیری، مدیریت منابع انسانی، ایجاد فرهنگ مدرسه و تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌کنند. به همین دلیل، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس یکی از پیش‌نیازهای اساسی بهبود کیفیت نظام آموزشی محسوب می‌شود (8, 9).

مدیران مدارس ابتدایی از جایگاه ویژه‌ای در نظام تعلیم و تربیت برخوردارند؛ زیرا نخستین و مهم‌ترین تجربیات رسمی یادگیری دانش‌آموزان در این دوره شکل می‌گیرد و کیفیت مدیریت مدرسه می‌تواند آثار بلندمدتی بر رشد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان داشته باشد. مدیران مدارس ابتدایی علاوه بر وظایف اجرایی و اداری، مسئولیت هدایت آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان، ایجاد محیط یادگیری مطلوب و برقراری ارتباط مؤثر با خانواده‌ها و جامعه را نیز بر عهده دارند. از این رو، ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای آنان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (10, 11). با وجود این اهمیت، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس همچنان مبتنی بر رویکردهای سنتی، آموزش‌های رسمی و انتقال یک‌سویه دانش هستند و کمتر به نیازهای واقعی مدیران، یادگیری در عمل و یادگیری خودراهبر توجه دارند (12-14).

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در ایران نیز بیانگر وجود چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی، عدم تناسب برنامه‌های آموزشی با نیازهای واقعی مدیران، محدود بودن فرصت‌های یادگیری تجربی و فقدان رویکردهای انعطاف‌پذیر در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است (11, 12, 15). همچنین مطالعات نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای مدیران تحت تأثیر عوامل متعددی نظیر فرهنگ سازمانی، سیاست‌های آموزشی، حمایت سازمانی، ویژگی‌های فردی و شرایط محیطی قرار دارد و نمی‌توان آن را صرفاً در

قالب دوره‌های آموزشی رسمی تبیین کرد (10, 13, 14). از این رو، نیاز به رویکردهای جدیدی احساس می‌شود که بتوانند یادگیری حرفه‌ای مدیران را متناسب با شرایط پیچیده و متحول مدارس امروز بازتعریف کنند.

در سال‌های اخیر، ظهور فناوری‌های نوین، تحول دیجیتال و گسترش یادگیری الکترونیکی، انتظارات جدیدی را از رهبران آموزشی ایجاد کرده است. مدیران مدارس ناگزیرند علاوه بر مهارت‌های سنتی مدیریت، توانایی استفاده از فناوری، مدیریت تغییر، هدایت یادگیری دیجیتال و پاسخگویی به تحولات سریع محیط آموزشی را نیز داشته باشند (16-18). در چنین شرایطی، مدل‌های سنتی توسعه حرفه‌ای که مبتنی بر آموزش‌های از پیش تعیین‌شده و برنامه‌های متمرکز هستند، دیگر پاسخگوی نیازهای متنوع مدیران مدارس نیستند و ضرورت بازاندیشی در رویکردهای توسعه حرفه‌ای بیش از پیش احساس می‌شود (9, 19).

یکی از رویکردهای نوظهور که در سال‌های اخیر توجه بسیاری از پژوهشگران حوزه آموزش و یادگیری را به خود جلب کرده است، رویکرد هیوتاگوژی یا یادگیری خودتعیین‌گر است. هیوتاگوژی فراتر از پداگوژی و آندراگوژی قرار می‌گیرد و بر عاملیت یادگیرنده، خودراهبری، انعطاف‌پذیری، یادگیری مبتنی بر تجربه و یادگیری مادام‌العمر تأکید دارد (20, 21). در این رویکرد، یادگیرندگان نه تنها مسئول یادگیری خود هستند، بلکه در تعیین اهداف، انتخاب منابع، طراحی مسیر یادگیری و ارزیابی نتایج نیز نقش فعال دارند. به عبارت دیگر، یادگیری از یک فرآیند وابسته به آموزش رسمی به فرآیندی خودتعیین‌شده و مبتنی بر تجربه تبدیل می‌شود (22, 23).

هیوتاگوژی بر این فرض استوار است که افراد در محیط‌های پیچیده و متغیر، بیش از آنکه به انتقال دانش نیاز داشته باشند، به توسعه قابلیت یادگیری، انعطاف‌پذیری، تفکر انتقادی و توانایی سازگاری با موقعیت‌های جدید نیازمندند (21). این ویژگی‌ها با الزامات حرفه‌ای مدیران مدارس همخوانی زیادی دارد؛ زیرا مدیران در عمل با موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده، مسائل چندبعدی و تصمیم‌گیری‌های پیچیده مواجه هستند و موفقیت آنان مستلزم یادگیری مستمر و خودراهبر است (24, 25). از این منظر، هیوتاگوژی می‌تواند چارچوبی مناسب برای بازتعریف توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس فراهم آورد.

مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که رویکرد هیوتاگوژی نقش مؤثری در ارتقای یادگیری حرفه‌ای، خودکارآمدی، هویت حرفه‌ای و تفکر انتقادی دارد. پژوهش الکس و موکوکا نشان داد که محیط‌های یادگیری مبتنی بر هیوتاگوژی موجب افزایش استقلال یادگیرندگان، تعامل حرفه‌ای و عمق یادگیری می‌شود (26). همچنین ایمسیه و همکاران گزارش کردند که آموزش‌های مبتنی بر یادگیری خودتعیین‌گر می‌تواند توانایی یادگیری مادام‌العمر و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای را در بزرگسالان تقویت کند (27). افزون بر این، تحلیل کتاب‌سنجی ورمانشان داد که توجه به هیوتاگوژی در حوزه توسعه حرفه‌ای طی سال‌های اخیر روندی صعودی داشته و به یکی از رویکردهای مهم در آموزش حرفه‌ای تبدیل شده است (23). یافته‌های سهلین نیز بیانگر آن است که یادگیری حرفه‌ای مؤثر مدیران مدارس زمانی شکل می‌گیرد که آنان بتوانند به صورت مستقل، تأملی و مبتنی بر تجربه به رشد حرفه‌ای خود بپردازند (28).

در ایران نیز توجه به رویکرد هیوتاگوژی در سال‌های اخیر افزایش یافته است. ایلی و مزاری با ارائه الگوی هیوتاگوژیک خودتوسعه‌ای، بر نقش خودراهبری، یادگیری مستقل و رهبری یادگیری تأکید کردند (29). سعیداوی و همکاران نیز عوامل تسهیل‌کننده

رویکرد هیوتاگوژی در آموزش مدیران را شناسایی کرده و بر اهمیت انعطاف‌پذیری، عاملیت یادگیرنده و حمایت سازمانی تأکید نمودند (30). همچنین پژوهش غلامپور و همکاران نشان داد که فرایند خودتوسعه‌ای مبتنی بر هیوتاگوژی می‌تواند زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای پایدار در محیط‌های آموزشی شود (31).

با وجود گسترش ادبیات نظری هیوتاگوژی، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود بر معلمان، دانشجویان یا کارکنان سازمانی متمرکز بوده‌اند و کمتر به مدیران مدارس ابتدایی پرداخته‌اند (32, 33). همچنین بسیاری از مطالعات صرفاً به بررسی تأثیر یا کاربرد هیوتاگوژی پرداخته‌اند و کمتر به طراحی مدل‌های جامع و بومی برای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس توجه داشته‌اند (22, 23). از سوی دیگر، پژوهش‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس عمدتاً بر عوامل مؤثر، چالش‌ها یا برنامه‌های آموزشی متمرکز بوده‌اند و کمتر تلاش کرده‌اند تا توسعه حرفه‌ای را در قالب یک مدل تبیینی مبتنی بر یادگیری خودتعیین‌گر مفهوم‌سازی کنند (11, 15).

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس پرداخته‌اند (10, 13, 14) و پژوهش‌های دیگری نیز ظرفیت‌های هیوتاگوژی را در توسعه حرفه‌ای تبیین کرده‌اند (20, 21, 26, 27, 29)، اما همچنان خلأ یک مدل جامع، بومی و مبتنی بر داده‌های میدانی برای تبیین توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی وجود دارد. این خلأ به‌ویژه در شرایطی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که نقش مدیران مدارس در حال تغییر بوده و از مدیریت اجرایی صرف به سمت رهبری آموزشی، رهبری تحول و تسهیل یادگیری سازمانی حرکت کرده است (8, 9). بنابراین، شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط میان عناصر مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی مبتنی بر رویکرد هیوتاگوژی می‌تواند زمینه لازم برای بازنگری سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در نظام آموزشی را فراهم سازد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی بود.

روش پژوهش

طرح پژوهش و رویکرد: پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی، با رویکرد کیفی اکتشافی و به شیوه نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند انجام شد. انتخاب این رویکرد از آن‌رو صورت گرفت که توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی پدیده‌ای پیچیده، چندبعدی و زمینه‌مند است و فهم ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط میان آن‌ها نیازمند واکاوی عمیق تجربه‌ها، ادراکات و دیدگاه‌های خبرگان این حوزه است. از این‌رو، نظریه داده‌بنیاد این امکان را فراهم می‌سازد که مدل پژوهش نه بر اساس چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده، بلکه بر پایه داده‌های برآمده از میدان و در تعامل مستمر با آن‌ها شکل گیرد. در این پژوهش، از الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین برای تبیین شرایط، فرایندها و پیامدهای مرتبط با توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی

و ارائه یک مدل مفهومی منسجم استفاده شد. همچنین، رویکرد هیوتاگوژی در این مطالعه به مثابه حساسیت نظری پژوهشگر عمل کرد و به عنوان چارچوبی تحمیلی بر داده‌ها اعمال نشد.

مشارکت‌کنندگان و نمونه‌گیری: جامعه پژوهش را خبرگان و متخصصان علوم تربیتی تشکیل دادند که شامل اساتید

دانشگاهی و مدیران ارشد آموزش و پرورش دارای تجربه علمی و اجرایی در حوزه آموزش ابتدایی بودند. معیارهای ورود برای اساتید دانشگاهی شامل داشتن مدرک دکتری در رشته‌های مرتبط، حداقل پنج سال سابقه تدریس دانشگاهی مرتبط، سابقه پژوهشی در حوزه‌های توسعه حرفه‌ای، رهبری آموزشی، یادگیری بزرگسالان، آندراگوژی یا هیوتاگوژی، و نیز توانایی مشارکت در مصاحبه عمیق بود. همچنین معیارهای ورود برای مدیران ارشد آموزش و پرورش شامل حداقل ده سال سابقه مدیریتی مؤثر، ترجیحاً در حوزه ابتدایی، تجربه در سطوح مختلف مدیریت آموزشی، مشارکت در طراحی، اجرا یا ارزیابی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، و آشنایی عملی با سیاست‌ها و سازوکارهای ارتقای حرفه‌ای مدیران مدارس بود.

نمونه‌گیری به شیوه گلوله‌برفی انجام شد؛ به این صورت که پس از شناسایی اولیه افراد واجد شرایط، از آنان خواسته شد خبرگان دیگری را که دارای ویژگی‌های لازم برای مشارکت در پژوهش هستند معرفی کنند. این فرایند تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ بدین معنا که در مصاحبه‌های پایانی، داده تازه و معناداری برای توسعه یا اصلاح مقوله‌ها به دست نیامد. در مجموع، ۱۸ مصاحبه انجام شد که از این تعداد، ۸ نفر عضو هیئت علمی و ۱۰ نفر از خبرگان آموزش و پرورش بودند.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از دو شیوه مکمل استفاده شد: مطالعه کتابخانه‌ای و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته.

مطالعه کتابخانه‌ای با هدف شناسایی مبانی نظری، بررسی پیشینه پژوهش و کمک به طراحی سؤالات مصاحبه انجام شد. در بخش میدانی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به صورت حضوری یا مجازی برگزار شد. این مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. مدت زمان هر مصاحبه به طور میانگین بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بود. سؤالات مصاحبه حول محورهای نظیر چالش‌ها و ناکارآمدی شیوه‌های موجود توسعه حرفه‌ای، الزامات و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران ابتدایی، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای کنش، و پیامدهای استقرار الگویی مبتنی بر یادگیری خودتعیین‌گر طراحی شد.

تحلیل داده‌های کیفی: تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند و از طریق مراحل کدگذاری باز، محوری

و انتخابی انجام شد. در گام نخست، متن کامل مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و برای سازمان‌دهی و تحلیل، وارد نرم‌افزار MAXQDA شد. در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به صورت خطبه‌خط بررسی و مفاهیم اولیه تا حد امکان با حفظ نزدیکی به زبان و معنای موردنظر مشارکت‌کنندگان استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها سامان‌دهی و روابط میان آن‌ها با استفاده از الگوی پارادایمی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها تبیین شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله هسته‌ای شناسایی و سایر مقوله‌ها حول آن یکپارچه شد و در نهایت، مدل مفهومی توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی استخراج و نهایی گردید.

اعتبارپذیری و اطمینان‌پذیری یافته‌ها: برای تضمین کیفیت یافته‌های پژوهش، از معیارهای لینکلن و گوبا شامل باورپذیری، اعتمادپذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد. به‌منظور افزایش اعتمادپذیری، تعامل مستمر پژوهشگر با داده‌ها، بازخوانی مکرر مصاحبه‌ها و بازبینی کدها و مضامین انجام گرفت. همچنین، خلاصه‌ای از کدها و مضامین استخراج‌شده در اختیار ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان شامل ۳ عضو هیئت علمی و ۲ مدیر آموزش و پرورش قرار گرفت و میزان توافق آنان حدود ۸۵ درصد گزارش شد. برای تقویت باورپذیری، تمامی مراحل پژوهش، از فرایند نمونه‌گیری تا مصاحبه، پیاده‌سازی، کدگذاری و تحلیل، به‌صورت دقیق مستندسازی شد و بخشی از کدگذاری‌ها نیز توسط پژوهشگری آشنا با روش تحقیق کیفی بازبینی شد که میزان توافق کدگذاری حدود ۸۷ درصد برآورد گردید. برای تأییدپذیری، ارتباط میان داده‌های خام و مقوله‌های استخراج‌شده حفظ شد و نتایج نهایی در اختیار ۳ نفر از خبرگان حوزه مدیریت قرار گرفت که میزان تأیید آنان نسبت به چارچوب مفهومی حدود ۸۱ درصد بود. همچنین، برای افزایش انتقال‌پذیری، تلاش شد با ارائه توصیفی روشن از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، و انعکاس تنوع دیدگاه‌های موجود، امکان قضاوت خواننده درباره قابلیت کاربرد یافته‌ها در موقعیت‌های مشابه فراهم شود.

یافته‌ها

برای شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد تشکیل‌دهنده مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی، از رویکرد نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند اشتراوس و کوربین استفاده شد. در این چارچوب، فرایند تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام گرفت.

(۱) کدگذاری باز: در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های انجام‌شده با خبرگان چندین بار به‌صورت دقیق مطالعه و مرور شد. سپس بخش‌های کلیدی و معنادار مصاحبه‌ها مشخص و برجسته گردید و برای تبدیل داده‌های خام به واحدهای تحلیلی، از کلمات، عبارات و جملات معنادار استفاده شد. در این فرایند، مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج و در قالب کدهای اولیه ثبت شدند. بر این اساس، در گام نخست ۳۴۶ کد اولیه از داده‌های کیفی به دست آمد که پس از بررسی، مقایسه مستمر، حذف موارد تکراری، ادغام مفاهیم مشابه و یکسان‌سازی عبارات، در نهایت به ۱۱۸ شاخص نهایی تقلیل و سامان‌دهی شد.

(۲) کدگذاری محوری: در مرحله کدگذاری محوری، کدهای باز حاصل از مرحله قبل بر اساس شباهت‌های مفهومی، روابط درونی و پیوندهای معنایی دسته‌بندی شدند. در نتیجه این فرایند، ۱۱۸ شاخص در قالب ۲۵ مؤلفه اصلی سازمان‌دهی شد. این مؤلفه‌ها نیز بر اساس منطق پارادایمی نظریه داده‌بنیاد، در شش بعد اصلی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها قرار گرفتند. نتایج کدگذاری محوری در جداول مربوط به ابعاد شش‌گانه مدل ارائه شده است.

۳) کدگذاری انتخابی: در مرحله کدگذاری انتخابی، با ادغام و انسجام بخشی به یافته‌های مراحل پیشین، الگوی نهایی پژوهش شکل گرفت و ارتباط میان ابعاد و مؤلفه‌ها در قالب مدل پارادایمی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی تبیین شد. به منظور بررسی اعتبار نظری و اطمینان از کفایت مفهومی کدها و مقوله‌های استخراج شده، یافته‌ها در دو مرحله دلفی در اختیار خبرگان قرار گرفت. در مرحله نخست، خبرگان درباره وضوح مفهومی، تناسب معنایی و جامعیت کدها اظهار نظر کردند و اصلاحات لازم اعمال شد. در مرحله دوم نیز ضرورت و اعتبار هر یک از کدها و مؤلفه‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج این فرایند نشان داد که کلیه شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد مدل از تأیید خبرگان برخوردار بوده و مدل نهایی از اعتبار نظری و انسجام مفهومی مناسب برخوردار است.

با توجه به تحلیل‌های انجام شده با رویکرد کدگذاری، پاسخ سوال‌های پژوهش به شرح ارائه شده است:

□ مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی چیست؟

با توجه به رویکرد داده بنیاد نظام مند در این پژوهش؛ مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دارای ۶ بعد است که رویهم مدل مزبور را تشکیل داده‌اند و در ادامه به آنها پرداخته شده است:

۱) پدیده محوری مدل توسعه حرفه‌ای مدیران:

- پدیده محوری مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی، تحت عنوان «یادگیری حرفه‌ای خودتعیین شده» در قالب سه مؤلفه اصلی (مجموعاً با ۱۶ شاخص) تبیین می‌شود:
- خودراهبری در یادگیری حرفه‌ای (۵ شاخص): در این مؤلفه، مدیر مدرسه به عنوان یک یادگیرنده فعال، مسئولیت کامل مسیر رشد خود را بر عهده می‌گیرد؛ این فرایند از شناسایی نیازهای شخصی آغاز شده و با تعیین اهداف، انتخاب آگاهانه منابع و ارزیابی نهایی نتایج یادگیری توسط خود مدیر هدایت می‌شود.
 - یادگیری تجربه محور مدیریتی (۶ شاخص): این مؤلفه بر یادگیری در حین عمل تأکید دارد؛ به طوری که دانش مدیریتی نه از طریق متون تئوریک، بلکه از دل موقعیت‌های واقعی مدرسه، حل چالش‌های اجرایی-آموزشی و تعامل سازنده با ذی‌نفعان استخراج شده و به مهارت عملی تبدیل می‌گردد.
 - یادگیری تأملی مستمر (۵ شاخص): این بخش شامل بازاندیشی انتقادی و مداوم مدیر نسبت به تصمیمات، ابزارها و عملکردهای گذشته است. تأمل بر تجربه، به مدیر کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و به صورت مستمر شیوه‌های رهبری خود را بهبود ببخشد.

جدول ۱: کدهای باز و محوری مرتبط با پدیده محوری

کدهای محوری	کدهای باز
خودراهبری در یادگیری حرفه‌ای	تعیین مستقل مسیر یادگیری توسط مدیران، جستجوی فعال منابع یادگیری توسط مدیران، مسئولیت‌پذیری فردی در یادگیری حرفه‌ای، برنامه‌ریزی شخصی برای یادگیری مدیریتی، استفاده از منابع متنوع برای یادگیری
یادگیری مبتنی بر تجربه و عمل مدیریتی	یادگیری از حل مسائل واقعی مدرسه، یادگیری از تجربه‌های روزمره مدیریتی، یادگیری از خطاها و اشتباهات مدیریتی، استفاده از تجربه‌های گذشته در تصمیم‌گیری، یادگیری در بستر عمل مدیریتی، تبدیل موقعیت‌های چالش‌برانگیز به فرصت یادگیری
یادگیری تأملی و مستمر در فرایند مدیریت	بازاندیشی در تصمیم‌های مدیریتی، تحلیل تجربه‌های مدیریتی برای یادگیری، یادگیری از بازخورد همکاران و معلمان، تأمل در موفقیت‌ها و ناکامی‌های مدیریتی، یادگیری مستمر در طول تجربه مدیریتی

این یافته نشان می‌دهد که در مدل هیوتاگوژیک، توسعه حرفه‌ای مدیران از یک قالب «آموزش محور و غیرفعال» به یک فرایند «یادگیری محور و فعال» تغییر ماهیت می‌دهد. در واقع، پدیده اصلی این مدل، تبدیل مدیر از یک «مصرف‌کننده آموزش‌های رسمی» به یک «معمار و هدایت‌گر یادگیری حرفه‌ای خویش» است که بر پایه استقلال، تجربه و تأمل بنا شده است.

۲) عوامل علی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران:

عوامل علی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی، در قالب پنج مؤلفه اصلی (مجموعاً با ۲۶ شاخص) تبیین می‌شود:

- ناکارآمدی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای: برنامه‌های رسمی موجود غالباً کلیشه‌ای، کوتاه‌مدت و انتقال‌محورند و پاسخ کافی به نیازهای واقعی مدیران ندارند.
- ناهماهنگی آموزش مدیریتی با واقعیت مدرسه: آموزش‌های مدیریتی بیشتر نظری‌اند و با مسائل واقعی مدرسه، مانند تعامل با ذی‌نفعان، حل تعارض و مدیریت فرایندهای آموزشی، انطباق کافی ندارند.
- تمرکزگرایی برنامه‌های آموزشی: طراحی متمرکز و از بالا به پایین، فرصت انتخاب، انعطاف و توجه به نیازهای متنوع مدیران و مدارس را محدود می‌کند.
- پیچیدگی مسائل مدیریت مدرسه: تنوع چالش‌های آموزشی، انسانی و سازمانی مدرسه، نیازمند یادگیری مستمر، تفکر انتقادی و حل مسئله در موقعیت واقعی است.
- پویایی محیط آموزشی: تحولات سریع فناوری، اجتماعی و آموزشی، روزآمدسازی مداوم دانش و مهارت‌های مدیریتی را ضروری می‌سازد.

جدول ۲: کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط علی

کدهای محوری	کدهای باز
ناکارآمدی و صوری بودن برنامه‌های رسمی توسعه حرفه‌ای	(۱) کلیشه‌ای بودن دوره‌های آموزشی مدیران، (۲) برگزاری دوره‌ها برای رفع تکلیف اداری، (۳) عدم اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت، (۴) تکراری بودن محتوای کارگاه‌ها، (۵) فاصله بین آموزش رسمی و نیاز واقعی مدیران
فاصله محتوای آموزش‌های مدیریتی با مسائل واقعی مدرسه	(۶) نظری بودن آموزش‌های مدیریتی، (۷) ناهماهنگی آموزش‌ها با چالش‌های مدرسه، (۸) عدم توجه آموزش‌ها به مسائل عملی مدیریت مدرسه، (۹) عدم انطباق آموزش‌ها با شرایط مدارس مختلف، (۱۰) بی‌ارتباطی برخی آموزش‌ها با نیاز روز مدرسه
تمرکزگرایی در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی	(۱۱) طراحی دوره‌ها در سطوح بالای اداری، (۱۲) عدم مشارکت مدیران در تعیین نیازهای آموزشی، (۱۳) یکسان بودن برنامه‌های آموزشی برای همه مدیران، (۱۴) ابلاغ دستوری دوره‌های آموزشی، (۱۵) محدود بودن اختیار مدیران در انتخاب آموزش‌ها، (۱۶) رویکرد بالا به پایین در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای
پیچیدگی و تنوع مسائل مدیریت مدرسه	(۱۷) چندبعدی بودن نقش مدیر مدرسه، (۱۸) تنوع چالش‌های مدیریتی در مدرسه، (۱۹) مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده، (۲۰) گستردگی مسئولیت‌های مدیران مدارس، (۲۱) فشار کاری ناشی از تعدد وظایف مدیریتی

این یافته نشان می‌دهد که گرایش به رویکرد هیپوتاگوژی در توسعه حرفه‌ای مدیران، پاسخی به محدودیت الگوهای سنتی آموزش و ناتوانی آن‌ها در پاسخ‌گویی به پیچیدگی‌ها و تغییرات محیط مدرسه است. بر این اساس، توسعه حرفه‌ای مدیران باید از آموزش‌های رسمی، متمرکز و از پیش تعیین شده فاصله گرفته و به فرایندی انعطاف‌پذیر، تجربه‌محور و خودراهبر تبدیل شود.

۳) عوامل زمینه‌ساز مدل توسعه حرفه‌ای مدیران:

- عوامل زمینه‌ای مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیپوتاگوژی، در قالب چهار مؤلفه اصلی (مجموعاً با ۲۰ شاخص) تبیین می‌شود:
- فرهنگ یادگیری و تعامل حرفه‌ای: در این مؤلفه، یادگیری به‌عنوان یک ارزش سازمانی در مدرسه پذیرفته می‌شود و مدیران و معلمان از طریق گفت‌وگوهای حرفه‌ای، تبادل تجربه، مشارکت در شبکه‌ها و جوامع یادگیری، زمینه رشد مستمر را فراهم می‌کنند.
 - ساختار و ویژگی‌های سازمانی مدرسه: میزان انعطاف‌پذیری ساختار مدرسه، مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری، اعتماد سازمانی و امکان تعامل حرفه‌ای، بستر یادگیری مدیران را تقویت یا تضعیف می‌کند.
 - سیاست‌ها و ساختار نظام آموزشی: قوانین، مقررات، برنامه‌های کلان آموزشی و میزان تمرکز یا انعطاف در نظام آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد یا محدودسازی فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای مدیران دارد.
 - حمایت سازمانی از مدیران: فراهم‌سازی منابع، فرصت‌های آموزشی، بازخورد تخصصی، شبکه‌های حرفه‌ای و امکانات زمانی و اجرایی، از مهم‌ترین زمینه‌های تسهیل‌کننده توسعه حرفه‌ای مدیران به شمار می‌آید.

جدول ۳: کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط زمینه‌ای

کدهای محوری	کدهای باز
فرهنگ یادگیری و تعامل حرفه‌ای در مدرسه	(۱) گفت‌وگوی حرفه‌ای میان مدیر و معلمان، (۲) تبادل تجربه میان معلمان و مدیر، (۳) یادگیری جمعی در محیط مدرسه، (۴) وجود فضای باز برای بیان دیدگاه‌های حرفه‌ای، (۵) مشارکت معلمان در حل مسائل مدرسه، (۶) تعامل مستمر مدیر با کارکنان مدرسه
ویژگی‌های سازمانی مدرسه	(۷) وجود فضای اعتماد میان مدیر و معلمان، (۸) روحیه همکاری میان کارکنان مدرسه، (۹) حمایت همکاران از برنامه‌های مدیریتی، (۱۰) تأثیر ساختار مدرسه بر شیوه مدیریت
سیاست‌ها و ساختار نظام آموزشی	(۱۱) تأثیر بخشنامه‌ها بر فعالیت مدیران، (۱۲) محدودیت‌های اداری در اجرای ایده‌های مدیریتی، (۱۳) میزان استقلال مدیران در تصمیم‌گیری، (۱۴) تأثیر سیاست‌های کلان آموزشی بر مدیریت مدرسه، (۱۵) تغییرات مداوم دستورالعمل‌های آموزشی
سطح حمایت سازمانی از مدیران	(۱۶) حمایت اداری از مدیران در حل مسائل مدرسه، (۱۷) اعتماد سازمانی به مدیران مدارس، (۱۸) حمایت از نوآوری و ابتکار مدیران، (۱۹) دسترسی مدیران به منابع و امکانات سازمانی، (۲۰) پشتیبانی تخصصی از مدیران مدارس

این یافته نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی صرفاً به انگیزه‌ها و ویژگی‌های فردی آنان وابسته نیست، بلکه در بستری از شرایط فرهنگی، سازمانی و نهادی شکل می‌گیرد. بر این اساس، تحقق یادگیری خودراهبر، تجربه‌محور و تأملی زمانی امکان‌پذیر است که مدرسه و نظام آموزشی، فرهنگ یادگیری را تقویت کرده، ساختارهای منعطف و مشارکتی فراهم آورند و حمایت‌های سازمانی لازم را در اختیار مدیران قرار دهند.

۴ عوامل مداخله‌گر مدل توسعه حرفه‌ای مدیران:

عوامل مداخله‌گر مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی، در قالب سه مؤلفه اصلی (مجموعاً با ۱۱ شاخص) تبیین می‌شود:

- فناوری‌های ارتباطی و یادگیری: دسترسی به زیرساخت‌های دیجیتال، منابع آنلاین و شبکه‌های یادگیری مجازی، امکان عبور از محدودیت‌های زمانی و مکانی را فراهم کرده و یادگیری خودراهبر و انعطاف‌پذیر را تسهیل می‌کند.
- انگیزش و ویژگی‌های فردی مدیران: ویژگی‌هایی نظیر خودکارآمدی، روحیه نوآوری، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و اشتیاق به یادگیری مستمر، به‌عنوان پیشران‌های درونی، شدت و کیفیت مشارکت مدیر در فرایندهای هیوتاگوژیک را تعیین می‌کنند.
- محدودیت‌های زمانی و شغلی مدیران: حجم بالای مسئولیت‌های اداری و اجرایی در مدارس ابتدایی، به‌عنوان یک عامل بازدارنده، انرژی و زمان لازم برای بازاندیشی و یادگیری حرفه‌ای را محدود می‌سازد.

جدول ۴: کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط مداخله‌گر

کدهای محوری	کدهای باز
فناوری‌های ارتباطی و یادگیری	(۱) استفاده از فضای مجازی برای یادگیری مدیریتی، (۲) عضویت در گروه‌های حرفه‌ای آنلاین مدیران، (۳) دسترسی به منابع آموزشی دیجیتال
انگیزه‌ها و ویژگی‌های فردی مدیران	(۴) علاقه شخصی مدیر به یادگیری مستمر، (۵) نگرش مثبت به توسعه حرفه‌ای، (۶) احساس مسئولیت نسبت به بهبود عملکرد مدرسه، (۷) پشتکار در پیگیری یادگیری حرفه‌ای
محدودیت‌های شغلی و زمانی مدیران	(۸) حجم بالای مسئولیت‌های اجرایی مدیران، (۹) کمبود زمان برای یادگیری حرفه‌ای، (۱۰) فشار کاری در مدیریت مدرسه، (۱۱) درگیری همزمان با مسائل آموزشی و اداری

این یافته نشان می‌دهد که عوامل مداخله‌گر به‌عنوان تیغی دو لبه عمل می‌کنند؛ به‌طوری‌که فناوری و انگیزش بالا می‌توانند راهبردهای یادگیری را تقویت و تسهیل کنند، در حالی که فشار کاری و محدودیت زمان می‌تواند مانعی در مسیر تحقق یادگیری هیوتائوژیک باشد. از این رو، اثربخشی مدل توسعه حرفه‌ای تا حد زیادی به مدیریت این عوامل مداخله‌گر بستگی دارد.

۵) راهبردهای مدل توسعه حرفه‌ای مدیران:

راهبردهای مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتائوژوی، در قالب پنج مؤلفه اصلی (مجموعاً با ۲۴ شاخص) تبیین می‌شود:

- جستجوی فعال دانش حرفه‌ای: در این راهبرد، مدیر به‌جای انتظار برای دوره‌های ابلاغی، به‌صورت خودانگیخته به مطالعه منابع علمی، مشارکت در پژوهش‌های آموزشی و پیگیری دستاوردهای نوین مدیریتی می‌پردازد تا دانش تخصصی خود را به‌روز نگه دارد.
- بهره‌گیری از فناوری و منابع یادگیری: استفاده هوشمندانه از پایگاه‌های اطلاعاتی، دوره‌های الکترونیکی و شبکه‌های اجتماعی حرفه‌ای، فناوری را از یک ابزار ساده به بستری برای یادگیری تعاملی، ارزان و بدون مرز تبدیل می‌کند.
- بازناندیشی تجربه‌های مدیریتی: این راهبرد بر «تأمل در عمل» تأکید دارد؛ به‌طوری‌که مدیر چالش‌های روزمره مدرسه را به‌عنوان فرصت یادگیری تحلیل کرده و با نقد عملکرد خود، دانش ضمنی را به مهارت‌های اجرایی تبدیل می‌کند.
- شبکه‌سازی حرفه‌ای مدیران: ایجاد ارتباط و تعامل با سایر مدیران و متخصصان (در فضاهای حضوری و مجازی) جهت تبادل تجربه‌های زیسته و انتقال دانش موفق، که منجر به شکل‌گیری یادگیری اجتماعی و جمعی می‌شود.
- یادگیری مشارکتی در مدرسه: تبدیل مدرسه به یک سازمان یادگیرنده از طریق تشکیل جوامع یادگیری حرفه‌ای و فعالیت‌های پژوهشی مشترک، که در آن مدیر همزمان نقش یادگیرنده و تسهیل‌گر یادگیری معلمان را ایفا می‌کند.

جدول ۵: کدهای باز و محوری مرتبط با راهبردها

کدهای محوری	کدهای باز
جستجوی فعال دانش و توسعه حرفه‌ای فردی	(۱) مطالعه منابع تخصصی مدیریت آموزشی، (۲) شرکت در دوره‌ها و کارگاه‌های حرفه‌ای، (۳) پیگیری تجربه‌های موفق مدیریتی، (۴) یادگیری خودراهبر برای به‌روز نگه داشتن دانش، (۵) تلاش فردی برای ارتقای مهارت‌های مدیریتی
بهره‌گیری هوشمند از فناوری‌ها و منابع یادگیری	(۶) استفاده از اینترنت برای دسترسی به منابع آموزشی، (۷) شرکت در وبینارها و دوره‌های آموزشی آنلاین، (۸) استفاده از شبکه‌های مجازی برای یادگیری حرفه‌ای، (۹) بهره‌گیری از منابع دیجیتال و پایگاه‌های اطلاعاتی
بازناندیشی و تحلیل تجربه‌های مدیریتی	(۱۰) ارزیابی تصمیم‌های مدیریتی گذشته، (۱۱) یادگیری از خطاهای مدیریتی، (۱۲) تحلیل نتایج اقدامات اجرایی در مدرسه، (۱۳) اصلاح شیوه‌های مدیریتی بر اساس تجربه، (۱۴) مقایسه عملکرد گذشته و حال، (۱۵) درس گرفتن از تجربه‌های موفق مدیریتی
تعامل و شبکه‌سازی حرفه‌ای میان مدیران	(۱۶) تبادل تجربه میان مدیران مدارس، (۱۷) یادگیری از تجربه مدیران با سابقه‌تر، (۱۸) مشورت با سایر مدیران در حل مسائل مدرسه، (۱۹) شکل‌گیری شبکه‌های غیررسمی میان مدیران، (۲۰) یادگیری حرفه‌ای از تعامل با هم‌تایان
ایجاد و تقویت یادگیری مشارکتی در مدرسه	(۲۱) برگزاری نشست‌های هم‌اندیشی با معلمان، (۲۲) تشویق معلمان به تبادل تجربه‌های آموزشی، (۲۳) تشکیل گروه‌های کاری برای بررسی مسائل مدرسه، (۲۴) تقویت فضای یادگیری مشترک در مدرسه

این یافته‌ها نشان می‌دهند که راهبردهای توسعه حرفه‌ای در رویکرد هیوتاگوژی، از اقدامات تک‌بعدی و غیرفعال به سوی یک چرخه پویا و چندبعدی حرکت می‌کنند. در این مسیر، ترکیبی از یادگیری فردی (جستجوی دانش)، یادگیری تجربه‌محور (بازاندیشی) و یادگیری اجتماعی (شبکه‌سازی و مشارکت) راهگشای رشد پایدار مدیران است.

۶) پیامدهای مدل توسعه حرفه‌ای مدیران:

پیامدهای مدل توسعه حرفه‌ای مدیران دوره ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی، در قالب پنج مؤلفه اصلی (مجموعاً با ۲۱ شاخص) تبیین می‌شود:

- توانمندسازی حرفه‌ای مدیران: این پیامد به ارتقای دانش تخصصی، مهارت‌های مدیریتی، خودکارآمدی و اعتماد به نفس حرفه‌ای مدیران منجر می‌شود و آنان را برای ایفای نقش‌های رهبری آموزشی آماده‌تر می‌سازد.
- بهبود تصمیم‌گیری مدیریتی: یادگیری مستمر، تجربه‌اندوزی و بازاندیشی حرفه‌ای موجب می‌شود تصمیم‌های مدیران از حالت مقطعی و شهودی فاصله گرفته و به تصمیم‌گیری‌های آگاهانه، تحلیلی و مبتنی بر شواهد تبدیل شود.
- شکل‌گیری فرهنگ یادگیری در مدرسه: مدیرانی که خود در مسیر یادگیری مستمر قرار دارند، زمینه گسترش تبادل تجربه، همکاری حرفه‌ای و یادگیری جمعی را در مدرسه فراهم می‌کنند و به شکل‌گیری مدرسه‌ای یادگیرنده یاری می‌رسانند.
- نوآوری در مدیریت مدرسه: توسعه حرفه‌ای مبتنی بر هیوتاگوژی ظرفیت مدیران را برای استفاده از روش‌های نوین مدیریتی، حل خلاقانه مسائل و اجرای ایده‌های نوآورانه در مدرسه افزایش می‌دهد.
- بهبود یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان: در نهایت، ارتقای کیفیت رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه، با ایجاد محیطی حمایتی و یادگیرنده، به بهبود فرایندهای یاددهی-یادگیری و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

جدول ۶: کدهای باز و محوری مرتبط با پیامدها

کدهای محوری	کدهای باز
توانمندسازی حرفه‌ای مدیران مدارس	(۱) افزایش دانش مدیریتی، (۲) تقویت مهارت‌های مدیریتی در عمل، (۳) افزایش اعتماد به نفس در تصمیم‌گیری، (۴) احساس خودکارآمدی مدیریتی، (۵) توسعه توانایی حل مسئله
ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری مدیریتی	(۶) اتخاذ تصمیم‌های آگاهانه‌تر، (۷) بهره‌گیری از تجربه‌های گذشته در تصمیم‌گیری، (۸) افزایش دقت در تحلیل مسائل مدرسه، (۹) کاهش خطاهای مدیریتی
شکل‌گیری فرهنگ یادگیری در مدرسه	(۱۰) ترویج فرهنگ یادگیری میان کارکنان، (۱۱) تشویق معلمان به توسعه حرفه‌ای، (۱۲) تقویت یادگیری جمعی
افزایش نوآوری در مدیریت مدرسه	(۱۳) ارائه ایده‌های نو مدیریتی، (۱۴) استفاده از روش‌های نوین مدیریت، (۱۵) انعطاف‌پذیری در مواجهه با تغییرات آموزشی، (۱۶) اجرای ابتکارات مدیریتی
بهبود کیفیت یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان	(۱۷) بهبود فرایندهای آموزشی مدرسه، (۱۸) ایجاد محیط یادگیری مؤثرتر، (۱۹) افزایش مشارکت دانش‌آموزان، (۲۰) بهبود عملکرد تحصیلی، (۲۱) ارتقای کیفیت کلی محیط آموزشی

این یافته نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با رویکرد هیوتاگوژی، صرفاً به رشد فردی مدیران محدود نمی‌شود، بلکه پیامدهایی چندسطحی و تحول‌آفرین در سطوح فردی، سازمانی و آموزشی به همراه دارد. بر این اساس، یادگیری خودراهبر، تجربه‌محور و تأملی مدیران می‌تواند به توانمندسازی حرفه‌ای، ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری، تقویت فرهنگ یادگیری مدرسه، افزایش نوآوری و در نهایت بهبود کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان بینجامد.

نهایتاً در پاسخ به این سؤال پژوهش، تحلیل کیفی داده‌ها مبتنی بر رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین، منجر به طراحی مدل پارادایمی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی گردید. این مدل در قالب ۶ بعد، ۲۵ مؤلفه و ۱۱۸ شاخص تبیین شده است که روابط میان آن‌ها به شرح زیر است:

۱. پدیده محوری (یادگیری حرفه‌ای خودتعیین‌شده): هسته مرکزی مدل شامل سه مؤلفه «خودراهبری»، «تجربه‌محوری» و «بازاندیشی مستمر» است. در این الگو، توسعه حرفه‌ای از حالت «تکلیف‌مداری» به «یادگیری خودانگیخته» تغییر ماهیت داده و مدیر از یک مصرف‌کننده آموزش به «طراح و راهبر یادگیری خویش» تبدیل می‌شود.

۲. شرایط علی (محرك‌های تغییر پارادایم): عواملی نظیر «ناکارآمدی دوره‌های سنتی»، «شکاف میان تئوری و واقعیت مدرسه» و «پیچیدگی محیط آموزشی»، به‌عنوان پیش‌ران‌های اصلی، ضرورت عبور از الگوهای یادگیری پداگوژیک و اندراگوژیک به سمت هیوتاگوژی را ایجاب می‌کنند.

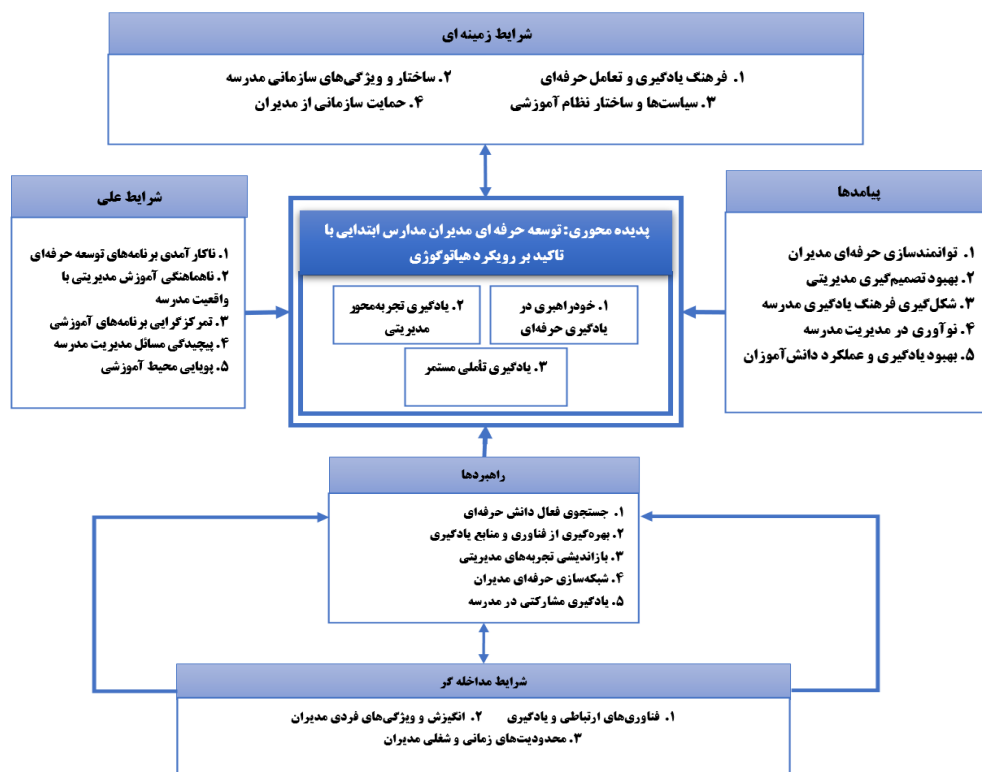
۳. شرایط زمینه‌ای (بسترهای تسهیل‌گر): تحقق این مدل در گرو بستریایی چون «فرهنگ یادگیری در مدرسه»، «ساختار سازمانی انعطاف‌پذیر» و «حمایت‌های حاکمیتی» است. این عوامل محیطی، بستر لازم برای کنشگری آزادانه مدیر در مسیر رشد حرفه‌ای را فراهم می‌سازند.

۴. شرایط مداخله‌گر (تعدیل‌کننده‌ها): عواملی همچون «فناوری‌های نوین» (به‌عنوان شتاب‌دهنده) و «محدودیت‌های زمانی و انگیزشی» (به‌عنوان بازدارنده)، بر شدت و جهت اثرگذاری راهبردها بر پیامدها تأثیر می‌گذارند.

۵. راهبردها (کنش‌های یادگیری): مدیران برای تحقق توسعه حرفه‌ای، از پنج راهبرد کلیدی شامل: «جستجوی فعال دانش»، «بهره‌گیری از فناوری»، «بازاندیشی در عمل»، «شبکه‌سازی حرفه‌ای» و «یادگیری مشارکتی» استفاده می‌کنند. این اقدامات، چرخه یادگیری هیوتاگوژیک را از سطح فردی به سطح مدرسه تسری می‌دهند.

۶. پیامدها (دستاوردها): اجرای این مدل، پیامدهایی چندسطحی را به ارمغان می‌آورد: در سطح فردی (توانمندسازی و بهبود تصمیم‌گیری)، در سطح سازمانی (فرهنگ یادگیری و نوآوری مدیریتی) و در سطح آموزشی (ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان). مدل طراحی شده نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران در عصر حاضر، فرآیندی «ایستا و ابلاغی» نیست؛ بلکه جریانی «پویا، خودراهبر و تجربه‌محور» است که در آن، مدیر با استفاده از ابزار فناوری و بازاندیشی انتقادی، بر محدودیت‌های ساختاری غلبه

کرده و با تولید دانش حرفه‌ای، موجب تحول در کیفیت مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. این مدل با تأکید بر «عامل‌مندی مدیر»، چارچوبی نوین برای بازنگری در سیاست‌های آموزش مدیران مدارس ابتدایی ارائه می‌دهد.



شکل ۱: مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیات‌وگویی

□ اعتبار نظری مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیات‌وگویی چگونه است؟

به‌منظور بررسی اعتبار نظری (روایی محتوایی) مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیات‌وگویی، از تکنیک دلفی دو مرحله‌ای استفاده شد. پنل دلفی شامل ۲۰ نفر خبره (اعضای هیئت علمی حوزه مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و یادگیری بزرگسالان، به‌همراه مدیران باسابقه و متخصصان توسعه حرفه‌ای در آموزش و پرورش) بود.

در دور اول دلفی، فهرست یافته‌ها شامل ۱۱۸ شاخص، ۲۵ مؤلفه و ۶ بعد مدل پارادایمی به‌همراه تعریف مفهومی هر مورد، در اختیار خبرگان قرار گرفت و از آنان خواسته شد میزان وضوح مفهومی، تناسب معنایی، جامعیت و عدم هم‌پوشانی را ارزیابی و پیشنهاد اصلاح ارائه کنند. بر اساس بازخوردها، ۲۲ شاخص از نظر صورت‌بندی و دقت مفهومی بازنویسی شد و ۷ شاخص نیز به دلیل هم‌پوشانی جزئی، با حفظ معنا بازتعریف و مرزبندی گردید؛ با این حال، هیچ شاخصی حذف نشد و مجموعه شاخص‌ها در همان ۱۱۸ مورد تثبیت شد. در سطح مؤلفه‌ها نیز صرفاً سه عنوان برای افزایش دقت مفهومی اصلاح عبارتی شد (بدون تغییر در محتوا و جایگاه مفهومی).

در دور دوم دلفی، نسخه اصلاح شده مجدداً ارائه شد و خبرگان «ضرورت» هر شاخص را در طیف سه‌گزینه‌ای (ضروری است/مفید است ولی ضروری نیست/ضروری نیست) ارزیابی کردند. برای سنجش میزان توافق، نسبت روایی محتوا (CVR) محاسبه شد. با توجه به ۲۰ خبره، مقدار بحرانی بر اساس جدول لاوشه ۰.۴۲ در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد همه ۱۱۸ شاخص مقدار CVR بزرگتر ۰.۴۲ کسب کردند؛ بنابراین، کلیه شاخص‌ها در مدل نهایی حفظ شدند. همچنین، مقادیر CVR در سطح مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی نیز در دامنه قابل قبول قرار گرفت و اجماع خبرگان بر کفایت محتوایی مدل تأیید شد. در مجموع، این نتایج نشان می‌دهد مدل پیشنهادی پژوهش حاضر از اعتبار نظری/روایی محتوایی مناسب، انسجام مفهومی و جامعیت لازم برای تبیین توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی مبتنی بر هیوتاگوژی برخوردار است.

جدول ۷. خلاصه فرایند دلفی و شاخص‌های روایی محتوایی مدل

مؤلفه/مرحله	مشخصه	مقدار	مؤلفه/مرحله	مشخصه	مقدار
پنل دلفی	تعداد خبرگان	۲۰ نفر	دور دوم	مقیاس قضاوت	طیف سه‌گزینه‌ای
دور اول	هدف	بررسی وضوح مفهومی، تناسب معنایی، جامعیت، همپوشانی	شاخص روایی	CVR (لاوشه)	
	تعداد شاخص‌های بررسی شده	۱۱۸	مقدار بحرانی CVR برای $20=N$	۰.۴۲	
	تعداد شاخص‌های بازنویسی	۲۲	دامنه CVR شاخص‌ها	۰.۴۵ تا ۰.۹۰	
	تعداد شاخص‌های (بدون حذف)	۷	تعداد شاخص‌های دارای $0.42 \leq CVR$	۱۱۸	
	تثبیت مجموعه شاخص‌ها بدون حذف (۱۱۸ شاخص)		تعداد شاخص‌های حذف شده	۰	
نتیجه نهایی			ساختار نهایی مدل	۱۱۸ شاخص، ۲۵ مؤلفه، ۶ بعد	

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد هیوتاگوژی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی در قالب یک مدل پارادایمی شامل شش بعد اصلی شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها قابل تبیین است. در مرکز این مدل، «یادگیری حرفه‌ای خودراهبر، تجربه‌محور و تأملی» به عنوان پدیده محوری قرار دارد که در تعامل با سایر ابعاد مدل، فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران را شکل می‌دهد. این یافته نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران در عصر حاضر دیگر نمی‌تواند صرفاً بر دوره‌های آموزشی رسمی و انتقال دانش متکی باشد، بلکه نیازمند مشارکت فعال مدیران در هدایت یادگیری خویش، بهره‌گیری از تجربیات حرفه‌ای و بازاندیشی مستمر در عملکرد است.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که پدیده محوری مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی مبتنی بر یادگیری خودراهبر، تجربه‌محور و تأملی است. این نتیجه با مبانی نظری هیوتاگوژی همخوانی دارد؛ زیرا در رویکرد هیوتاگوژیک، یادگیرنده نقش اصلی را در تعیین اهداف، انتخاب مسیر یادگیری و ارزیابی نتایج بر عهده دارد و از یک دریافت‌کننده منفعل دانش به یک عامل فعال در ساخت دانش تبدیل می‌شود (20، 21). این یافته با نتایج پژوهش کومار نیز همسو است که هیوتاگوژی را چارچوبی مؤثر برای توسعه حرفه‌ای مستمر معرفی کرده و یادگیری خودتعیین‌گر را لازمه رشد حرفه‌ای در محیط‌های پیچیده دانسته است (22). همچنین تحلیل کتاب‌سنجی ورما نشان داد که یادگیری مبتنی بر هیوتاگوژی به‌طور فزاینده‌ای در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفته و عاملیت یادگیرنده به یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای تبدیل شده است (23). افزون بر این، نتایج پژوهش‌های الکس و موکوکا و ایمنسیه و همکاران نیز نشان داده‌اند که محیط‌های یادگیری مبتنی بر هیوتاگوژی موجب ارتقای استقلال یادگیرنده، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و یادگیری عمیق می‌شوند (26، 27). در سطح داخلی نیز یافته‌های ایبلی و مزاری و غلامپور و همکاران بر نقش خودراهبری، خودتوسعه‌ای و یادگیری خودتعیین‌گر در رشد حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (29، 31). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس زمانی اثربخش خواهد بود که آنان فرصت و اختیار لازم برای هدایت فرایند یادگیری خود را در اختیار داشته باشند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که عواملی نظیر ناکارآمدی برنامه‌های رسمی توسعه حرفه‌ای، فاصله میان آموزش‌های مدیریتی و واقعیت مدرسه، تمرکزگرایی نظام آموزشی، پیچیدگی مسائل مدرسه و پویایی محیط آموزشی به عنوان شرایط علی شکل‌گیری رویکرد هیوتاگوژیک عمل می‌کنند. این نتیجه بیانگر آن است که محدودیت‌های الگوهای سنتی توسعه حرفه‌ای زمینه حرکت به سوی رویکردهای نوین یادگیری را فراهم ساخته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های بدری و همکاران، براتی و قاسمی و همکاران همسو است که ناکارآمدی برنامه‌های آموزشی متمرکز و عدم تناسب آن‌ها با نیازهای واقعی مدیران مدارس را از مهم‌ترین موانع توسعه حرفه‌ای دانسته‌اند (14-12). همچنین نتایج پژوهش یوسفی و همکاران و صحرانورد نشتیفانی و همکاران نشان داده است که توسعه حرفه‌ای مدیران نیازمند بازنگری در ساختارهای آموزشی سنتی و حرکت به سوی الگوهای منعطف و زمینه‌محور است (11، 15). از سوی دیگر، مولن و هال بیان می‌کنند که نقش مدیران مدارس از مدیریت اجرایی صرف به سمت رهبری آموزشی، عدالت‌محوری و هدایت یادگیری تغییر یافته است؛ تغییری که مستلزم رویکردهای جدید توسعه حرفه‌ای است (9). بنابراین، شرایط علی شناسایی شده در این پژوهش را می‌توان به منزله محرک‌هایی برای گذار از الگوهای سنتی توسعه حرفه‌ای به الگوهای هیوتاگوژیک تفسیر کرد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که فرهنگ یادگیری حرفه‌ای، ویژگی‌های سازمانی مدرسه، سیاست‌ها و ساختار نظام آموزشی و حمایت سازمانی از مدیران به عنوان شرایط زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای عمل می‌کنند. این یافته بیانگر آن است که توسعه حرفه‌ای صرفاً پدیده‌ای فردی نیست، بلکه در بستری اجتماعی، فرهنگی و سازمانی شکل می‌گیرد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش روشن‌قیاس و همکاران که رابطه میان توسعه حرفه‌ای و مدیریت مدرسه‌محور را مورد تأکید قرار داده‌اند همسو است (10). همچنین پژوهش‌های همکاران نشان داد که رهبری آموزشی مدیران نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد حرفه‌ای کارکنان آموزشی دارد و این امر مستلزم وجود

محیط‌های یادگیرنده و حمایت‌گر است (8). مطالعات گرینوا و همکاران و ریسنر و همکاران نیز بر نقش فرهنگ سازمانی، حمایت نهادی و زیرساخت‌های یادگیری در موفقیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (3, 4). در پژوهش حاضر نیز مشخص شد که هرچه فضای مدرسه مشارکتی‌تر، انعطاف‌پذیرتر و مبتنی بر یادگیری باشد، احتمال تحقق یادگیری خودراهبر و توسعه حرفه‌ای مدیران افزایش می‌یابد.

از دیگر یافته‌های پژوهش، شناسایی فناوری‌های یادگیری، انگیزش فردی و محدودیت‌های زمانی و شغلی به عنوان عوامل مداخله‌گر بود. این نتیجه نشان می‌دهد که اثربخشی توسعه حرفه‌ای به شدت تحت تأثیر ظرفیت‌های فناورانه و ویژگی‌های فردی مدیران قرار دارد. این یافته با نتایج پژوهش دلجو و همکاران درباره نقش فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی در توسعه حرفه‌ای همسو است (16). همچنین محققان و همکاران و نادری و همکاران نشان داده‌اند که تحول دیجیتال و فرهنگ دیجیتال به یکی از مهم‌ترین زمینه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران تبدیل شده است (17, 18). از سوی دیگر، یافته‌های سعیدآوی و همکاران بیانگر آن است که فناوری می‌تواند بستر تحقق یادگیری خودتعیین‌گر را فراهم آورد (30). با این حال، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که فشارهای شغلی، تعدد وظایف و محدودیت زمان می‌تواند مانعی جدی برای مشارکت مدیران در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای باشد؛ موضوعی که در مطالعات براتی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (14). بنابراین، برای موفقیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید علاوه بر بهره‌گیری از فناوری، موانع زمانی و ساختاری نیز مورد توجه قرار گیرد.

یافته‌های مربوط به راهبردهای توسعه حرفه‌ای نشان داد که جستجوی فعال دانش، بهره‌گیری از فناوری، بازاندیشی تجربه‌های مدیریتی، شبکه‌سازی حرفه‌ای و یادگیری مشارکتی از مهم‌ترین راهبردهای تحقق توسعه حرفه‌ای مبتنی بر هیوتاگوژی هستند. این نتیجه با دیدگاه‌های نظری هیوتاگوژی مبنی بر یادگیری فعال، یادگیری اجتماعی و یادگیری مبتنی بر تجربه سازگار است (20, 21). پژوهش بوفاسی و همکاران نیز نشان داد که یادگیری مشارکتی و جوامع حرفه‌ای یادگیری می‌توانند نقش مؤثری در توسعه حرفه‌ای ایفا کنند (33). همچنین نتایج پژوهش فتح‌آبادی و همکاران و خمیری و همکاران نشان داده است که تعامل حرفه‌ای، یادگیری مشارکتی و توسعه شبکه‌های یادگیری از مهم‌ترین عوامل ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای در نظام آموزشی هستند (19, 32). علاوه بر این، اسپینلو و کوربت بر اهمیت شبکه‌های یادگیری و ارتباطات دیجیتال در شکل‌گیری رهبری نوین تأکید کرده‌اند (34). بنابراین، راهبردهای شناسایی‌شده در این پژوهش نشان می‌دهند که توسعه حرفه‌ای مدیران حاصل تعامل میان یادگیری فردی، یادگیری اجتماعی و یادگیری مبتنی بر فناوری است.

یافته نهایی پژوهش بیانگر آن بود که اجرای مدل توسعه حرفه‌ای مبتنی بر هیوتاگوژی پیامدهایی نظیر توانمندسازی حرفه‌ای مدیران، بهبود تصمیم‌گیری مدیریتی، شکل‌گیری فرهنگ یادگیری در مدرسه، افزایش نوآوری و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را به همراه دارد. این یافته با نتایج پژوهش چنگ و همکاران مبنی بر تأثیر توسعه حرفه‌ای بر رشد شغلی و عملکرد کارکنان همسو است (2). همچنین پژوهش‌های نادعلی و همکاران و رحیمی نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای موجب بهبود مهارت‌های حرفه‌ای، کیفیت

عملکرد و اثربخشی شغلی می‌شود (6, 7). نتایج پژوهش‌های همکاران نیز تأیید می‌کند که توسعه حرفه‌ای مدیران می‌تواند به ارتقای عملکرد آموزشی معلمان و بهبود کیفیت آموزش منجر شود (8). افزون بر این، یافته‌های گرینوا و همکاران و ریسنر و همکاران بیانگر آن است که توسعه حرفه‌ای اثربخش می‌تواند ظرفیت نوآوری، یادگیری سازمانی و توانمندسازی منابع انسانی را افزایش دهد (3, 4). بنابراین، توسعه حرفه‌ای مبتنی بر هیوتاگوژی نه تنها موجب رشد فردی مدیران می‌شود، بلکه از طریق بهبود فرهنگ یادگیری و رهبری آموزشی، عملکرد کل مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی یک فرایند پویا، چندبعدی و زمینه‌محور است که بر یادگیری خودراهبر، تجربه‌محور و تأملی استوار است. رویکرد هیوتاگوژی با تأکید بر عاملیت یادگیرنده، یادگیری مادام‌العمر، انعطاف‌پذیری و تعامل حرفه‌ای، ظرفیت مناسبی برای بازطراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس فراهم می‌آورد. مدل ارائه‌شده می‌تواند چارچوبی مفهومی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان آموزشی و مدیران نظام تعلیم و تربیت فراهم کند تا از طریق آن زمینه ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و بهبود کیفیت مدارس را فراهم سازند.

این پژوهش با وجود دستاوردهای علمی خود با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. نخست، داده‌ها صرفاً از دیدگاه خبرگان دانشگاهی و مدیران ارشد آموزشی گردآوری شد و دیدگاه مدیران مدارس در سطوح مختلف به طور مستقیم مورد بررسی قرار نگرفت. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از نظریه داده‌بنیاد موجب می‌شود تعمیم نتایج به سایر محیط‌ها با احتیاط انجام گیرد. سوم، تفاوت‌های فرهنگی، سازمانی و منطقه‌ای مدارس کشور می‌تواند بر نحوه تحقق مؤلفه‌های مدل اثرگذار باشد. همچنین محدودیت زمانی و دسترسی به برخی خبرگان ممکن است بر گستره داده‌های گردآوری‌شده تأثیر گذاشته باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مدل ارائه‌شده از طریق روش‌های کمی و مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گیرد. همچنین بررسی میزان تأثیر هر یک از ابعاد مدل بر پیامدهای توسعه حرفه‌ای می‌تواند به غنای نظری آن کمک کند. انجام مطالعات تطبیقی میان مدیران مدارس در مناطق مختلف کشور، بررسی نقش متغیرهای فرهنگی و سازمانی در اجرای مدل و مطالعه ارتباط میان هیوتاگوژی و سایر رویکردهای نوین یادگیری نیز از دیگر زمینه‌های پژوهشی ارزشمند خواهد بود. افزون بر این، پژوهش‌های طولی می‌توانند پایداری پیامدهای مدل را در طول زمان ارزیابی کنند.

به سیاست‌گذاران آموزشی پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را از قالب‌های سنتی و متمرکز به سمت الگوهای منعطف، خودراهبر و مبتنی بر تجربه سوق دهند. ایجاد جوامع حرفه‌ای یادگیری، توسعه شبکه‌های تخصصی مدیران، فراهم‌سازی زیرساخت‌های دیجیتال و اعطای اختیار بیشتر به مدیران در انتخاب مسیرهای یادگیری می‌تواند زمینه تحقق توسعه حرفه‌ای مبتنی بر هیوتاگوژی را فراهم کند. همچنین ضروری است نظام آموزش مدیران مدارس بر تقویت مهارت‌های بازاندیشی، حل مسئله، یادگیری مادام‌العمر و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین متمرکز شود تا مدیران بتوانند نقش‌های پیچیده و تحول‌یافته خود را با اثربخشی بیشتری ایفا کنند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Rožman M, Tominc P, Štrukelj T. Competitiveness through Development of Strategic Talent Management and Agile Management Ecosystems. *Global Journal of Flexible Systems Management*. 2023;24(3):373-93. doi: 10.1007/s40171-023-00344-1.
2. Cheng B, Yu X, Dong Y, Zhong C. Promoting Employee Career Growth: The Benefits of Sustainable Human Resource Management. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 2024;62(1):e12371. doi: 10.1111/1744-7941.12371.
3. Riesner S, Altnau C, Berner MR, Skraba A, Ajiri D, Kopac L. Employee Training as a Support for the Professional Development of the Company. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. 2025;5(3):e05401. doi: 10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n03.pe05401.
4. Grynova M, Kononets N, Zhamardiy V, Gryniov R, Anushkevych V, Khomenko L, et al. Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2025;17(2):569-88. doi: 10.18662/rrem/17.2/996.
5. Amemasor SK, Oppong SO, Ghansah B, Benuwa BB, Essel DD. A Systematic Review on the Impact of Teacher Professional Development on Digital Instructional Integration and Teaching Practices. *Frontiers in Education*. 2025;10:1541031. doi: 10.3389/educ.2025.1541031.
6. Rahimi F. The Relationship between Teachers' Satisfaction with In-Service Training and Job Performance with the Mediation of Teachers' Professional Development in Baharestan District. *A New Approach in Educational Sciences*. 2021;4(1):51-62.
7. Nadali F, Sharafaei S, Heidari S. Investigating the Effect of Teachers' Professional Development Programs on Improving Their Teaching Skills in Schools. *Strategic Research in Education and Training*. 2025;56(23):47-69.
8. He P, Guo F, Abazie GA. School Principals' Instructional Leadership as a Predictor of Teachers' Professional Development. *Asian Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2024;9:63. doi: 10.1186/s40862-024-00290-0.
9. Mullen CA, Hall RB. Professional Development Supporting Principals' Changing Roles as Equity-Oriented Leaders. 2024.
10. Roshan-Ghias A, Oderon M, Akbari M. Examining the Relationship between Professional Development and School-Based Management from the Perspective of Elementary School Principals in Eastern Mazandaran. *Strategic Research in Education and Training*. 2025(43):31-43.

11. Yousefi A, Maleki-Avarsin S, Talebi B. Designing a Professional Development Model for Elementary School Principals in the 2025 Horizon Using a Grounded Theory-Based Approach. *Management of Organizational Education*. 2020;9(1):13-51.
12. Badri M, Rahimian H, Taheri M, Abbaspour A. Designing a Model of Individual Development Programs for Elementary School Principals Using a Meta-Synthesis Approach. *Applied Educational Leadership*. 2022;3(3):49-68.
13. Ghasemi M, Zarei Z, Rasoulilian L. Professional Development of School Principals: Dos and Don'ts. *Strategic Research in Education and Training*. 2023;1(6).
14. Barati H. Identifying Factors Affecting the Professional Development of School Principals Using a Futures Studies Approach. *Education and Human Resource Development*. 2022;9(32):156-74.
15. Sahranavard Nashtifani Y, Ebrahimi S, Gholami B, Mouloudi S. Designing a Professional Development Model for Managers Using a Grounded Theory Approach: A Qualitative Study in Education. *Education and Human Resource Development*. 2023;10(39):39-78.
16. Deljou H, Sattari S, Soleimani T. Analyzing the Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence in the Educational System with Emphasis on Teachers' Professional Development. *Qualitative Research in Educational Sciences*. 2025;263:135-60.
17. Mohagheghian S, Nadi M, Karimi F. Identifying Themes of Professional Development of Training Managers in Industrial Organizations with Emphasis on Digital Culture. *Modern Management Engineering*. 2025;4(10):238-58.
18. Nadi S, Nadi MA, Karimi F. Construction and Validation of a Professional Development Inventory for Training Managers Based on Digital Culture. *Modern Management Engineering*. 2025;4(11):95-136.
19. Fathabadi M, Eshghi A, Ghaderi Mansourieh F, Ghaderi Mansourieh F, editors. *Elementary Teacher 2025: Professional Development Pathways for Adapting to Changes in the World of Education*. Fifth International Conference on Management, Teaching, and Educational Research in Education; 2025; Tehran.
20. Hase S, Blaschke LM. *Heutagogy and Work: Unleashing the Power of Learner Agency* 2021.
21. Hase S, Blaschke LM. *Heutagogy, Work and Lifelong Learning*. The SAGE Handbook of Learning and Work 2022.
22. Kumar K. *Heutagogy: An Effective Self-Determined Approach for Teachers' Continuous Professional Development*. 2020.
23. Verma V. Heutagogical Learning in Professional Development: A Bibliometric Analysis. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*. 2025;14(3):81-108. doi: 10.32674/tvdrc668.
24. Knapke JM. *Andragogy in Practice: Applying a Theoretical Framework to Team Science Training Workshops*. 2024. doi: 10.3389/bjbs.2024.12651.
25. Kirkgoz Y. *Exploring the Potential of an Andragogical Approach to Teaching Leadership*. 2023.
26. Alex JK, Mukuka A. Heutagogy in Action: Unveiling the Transformative Power of Virtual Air Campus Experiences of Mathematics Trainee Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2024;20(3):em2416. doi: 10.29333/ejmste/14320.
27. Imsiyah N, Sintiwati N, Purnamawati F, Himmah IF. Heutagogy Based Training Management: Self-Determined Learning for Adult Learners. *Journal of Education and Community Empowerment*. 2024;11(2):200-11. doi: 10.21831/jppm.v11i2.80507.
28. Sahlin S. Professional Development of School Principals: How Do Experienced School Leaders Make Sense of Their Professional Learning? *Educational Management Administration & Leadership*. 2023. doi: 10.3102/1882674.
29. Abili K, Mazari A. Presenting a Self-Developmental Heutagogical Model in the Electronic Context: A Model for Learning Leadership. *Encyclopedia of Digital Transformation*. 2021;2(1):1-17.
30. Saeedavi K, Hosseinpour M, Barkat G. Identifying and Explaining Strategic Facilitating Factors of the Heutagogy Approach in Managers' Training. *Jundishapur Journal of Education Development, Ahvaz*. 2023;14:184-98.
31. Gholampour M, Mahmoudi Bourang M, Mohammadi Hosseini S. Requirements and Contexts of Employees' Self-Development Process in an Organization Based on the Educational Approach of Heutagogy: A Study of Elementary School Teachers. *Education and Human Resource Development*. 2025;44(12):118-43.
32. Khamri H, Faribarzi A, Naseri N. Designing an Empowerment Model with a Teacher Professional Development Approach. *A New Approach in Educational Management*. 2024;15(4).
33. Bufasi E, Cakane I, Greitans K, Dudareva I, Namsone D. Lesson Study as a Professional Development Model for Teaching Spatial Ability in Primary STEM. *Education Sciences*. 2024;14:512. doi: 10.3390/educsci14050512.
34. Spinello E, Corbett F. *Connectivism and Leadership: Harnessing a Learning Theory for the Digital Age to Redefine Leadership in the Twenty-First Century*. *Heliyon*. 2020;6(1):e03250. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e03250.