شیوه استناددهی: کریمی، جلال.، خورشیدی، عباس.، شریفیان، لیلا.، و فقیه آرام، بتول. (۱۴۰۶). واکاوی عوامل مؤثر بر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی: مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران. *آموزش، تربیت و توسعه پایدار*، ۵(۳)، ۱۹-۱.



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

ارایه الگوی برنامه ی توسعۀ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان های استان تهران بارویکرد داده بنیاد نو ظهور

جلال کریمی[۱]، عباس خورشیدی[۲*]، لیلا شریفیان[۲]، بتول فقیه آرام[۲]

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

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

* ایمیل نویسنده مسئول: a_khorshidi40@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی برنامه ی توسعۀ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان های استان تهران می‌باشد. از نظر هدف، این پژوهش کاربردی و از نظر نوع داده‌ها کیفی است و از نظر ماهیت و نوع مطالعه، در دسته مطالعات داده‌بنیاد نوظهور قرار می‌گیرد. جامعه مورد نظر پژوهش شامل خبرگان حوزه مدیریت آموزشی است که دارای تحصیلات دکتری تخصصی بوده و در این زمینه صاحب تألیف، مقاله، پژوهش و تجربه عملی می‌باشند. بر اساس روش نمونه‌گیری آگاهانه و از نوع نظری، ۱۵ نفر خبره برای مصاحبه انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که در آن، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه ی توسعۀ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان های استان تهران طراحی گردید.برای تهیه فرم مصاحبه، ابتدا مطالعه و مصاحبه‌های عمیق با خبرگان انجام شد، سپس با استفاده از کدگذاری باز شاخص‌ها استخراج شدند و از طریق کدگذاری محوری در قالب ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها دسته‌بندی گردیدند. فرم مصاحبه برای ۱۵ نفر از خبرگان ارسال شد و به کمک کدگذاری انتخابی و فرآیند بارش فکری، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها شناسایی و نهایی شد. در نتیجه، ۴ بعد، ۳۲ مؤلفه و ۱۶۴ شاخص برای الگوی برنامه ی توسعۀ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان های استان تهران مشخص گردید. پس از تأیید نهایی و اولویت‌بندی توسط خبرگان، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده الگو ترسیم شد و مجدداً این الگو توسط خبرگان اعتباریابی گردید.

کلیدواژگان: *توسعه فردی، مدیران آموزشی، ادراکی، تخصصی، رهبری، انسانی*

تاریخ ارسال: ۱۴ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۷ تیر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۴ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۲۹ مهر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۶



How to cite: Karimi, J., Khorshidi, A., Sharieian, L., & Faghih Aram, B. (2027). Presenting a Model for the Personal Development Program of Elementary School Education Managers in the Marginal Areas of Tehran Province Counties Based on an Emerging Grounded Theory Approach. *Training, Education, and Sustainable Development, 5*(3), 1-19.

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Presenting a Model for the Personal Development Program of Elementary School Education Managers in the Marginal Areas of Tehran Province Counties Based on an Emerging Grounded Theory Approach

Jalal Karimi[1], Abbas Khorshidi[2]*, Leila Sharieian[2], Batoul Faghih Aram[2]

1. PhD Student, Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
2. Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran

*Corresponding Author's Email: a_khorshidi40@yahoo.com

Abstract

This study aimed to design and validate a model for the personal development program of elementary school education managers in the marginal areas of Tehran Province counties. This applied qualitative study was conducted using an emerging grounded theory approach. The study population consisted of educational management experts who held doctoral degrees and had scholarly publications, research experience, and practical expertise in educational administration. Participants were selected through purposive, theoretical, and snowball sampling until theoretical saturation was achieved, resulting in the participation of 15 experts. Data were collected through semi-structured interviews. The analysis was conducted through open, axial, and selective coding, along with expert brainstorming sessions. The identified dimensions, components, and indicators were repeatedly reviewed and refined by experts. The credibility and validity of the model were confirmed through triangulated consensus, expert review, and calculation of the content validity ratio. The qualitative analysis resulted in a personal development model consisting of 4 main dimensions, 32 components, and 164 indicators. The final dimensions were specialized, human, perceptual, and leadership competencies. The specialized dimension included diagnostic ability, technological skills, human resource management, and problem-solving skills. The human dimension included effective communication, empathy and emotional intelligence, social intelligence, spiritual intelligence, psychological adaptability, stress management, relationship management, and staff support. The perceptual dimension included systems thinking, strategic thinking, complexity analysis, forecasting ability, foresight, organizational intelligence, and critical thinking. The leadership dimension included educational leadership, distributed leadership, staff development, educational culture building, innovation and change management, justice orientation, learning organization, teaching organization, organizational well-being, developed participation, responsibility, philosophical-mindedness, and futures studies. No quantitative inferential tests were reported; however, expert-based validation confirmed the theoretical fit and content validity of the model. The proposed model indicates that the personal development of elementary school principals in marginalized areas requires an integrated focus on specialized, human, perceptual, and leadership competencies. This model can serve as a practical framework for designing professional development programs, strengthening school leadership, and improving educational quality in underserved school contexts.

Keywords: *Personal development, educational managers, elementary school principals, marginalized areas, emerging grounded theory, educational leadership.*

Submit Date: 03 February 2026
Revise Date: 08 July 2026
Accept Date: 15 July 2026
Initial Publish: 21 October 2026
Final Publish: 23 August 2027

مقدمه

آموزش ابتدایی به‌عنوان نخستین سطح رسمی و سازمان‌یافته تربیت عمومی، جایگاهی بنیادین در شکل‌دهی سرمایه انسانی، اجتماعی و فرهنگی هر جامعه دارد. مدرسه ابتدایی تنها محیطی برای انتقال مهارت‌های پایه خواندن، نوشتن و حساب‌کردن نیست، بلکه بستری است که در آن نگرش‌های اولیه نسبت به یادگیری، نظم اجتماعی، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، هویت فردی و تعلق اجتماعی شکل می‌گیرد. از این منظر، کیفیت مدیریت در مدارس ابتدایی نقشی تعیین‌کننده در کیفیت تجربه یادگیری دانش‌آموزان، عملکرد معلمان، پیوند مدرسه با خانواده و تحقق اهداف کلان نظام آموزشی دارد. در سال‌های اخیر، مطالعات حوزه رهبری آموزشی نشان داده‌اند که نقش مدیر مدرسه از مدیریت اداری و نظارت روزمره فراتر رفته و به رهبری یادگیری، هدایت تحول، تسهیل توسعه حرفه‌ای معلمان، ایجاد فرهنگ آموزشی و مدیریت پیچیدگی‌های اجتماعی و سازمانی گسترش یافته است (Shaoan et al., 2026). بنابراین، توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی به‌ویژه در محیط‌هایی که با محدودیت‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی مواجه‌اند، یک ضرورت راهبردی برای ارتقای کیفیت آموزش و کاهش نابرابری‌های آموزشی محسوب می‌شود.

در ادبیات جدید مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه به‌عنوان کنشگری چندبعدی تعریف می‌شود که باید هم‌زمان نقش رهبر آموزشی، مدیر منابع انسانی، تسهیلگر یادگیری، پشتیبان معلمان، حل‌کننده مسئله، ارتباط‌دهنده مدرسه با جامعه و طراح مسیر تحول را ایفا کند. پژوهش‌های جدید درباره رهبری مدیران در مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که مهارت‌های رهبری مدیران زمانی اثربخش می‌شود که با شناخت دقیق از بافت مدرسه، توانایی تصمیم‌گیری آموزشی، قدرت تحلیل مسائل و ظرفیت ایجاد اعتماد در میان معلمان و والدین همراه باشد (Ajmi, 2024). از سوی دیگر، تجربه مدیران در سطوح مختلف آموزشی نشان داده است که بسیاری از برنامه‌های رسمی تربیت مدیران، آنان را به‌طور کافی برای مواجهه با نیازهای پیچیده مدرسه، به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند آموزش فراگیر، حمایت از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر، راهبری برنامه‌های درسی و پاسخ به تفاوت‌های فردی آماده نمی‌کنند (Macedonia et al., 2025). بر همین اساس، برنامه توسعه فردی مدیران باید به‌گونه‌ای طراحی شود که فراتر از آموزش‌های عمومی مدیریتی، به نیازهای واقعی، موقعیتی و بافت‌مند مدیران پاسخ دهد.

یکی از محورهای مهم در توسعه فردی مدیران، تقویت رهبری آموزشی است. رهبری آموزشی به توانایی مدیر در تمرکز بر کیفیت یاددهی ـ یادگیری، پشتیبانی از معلمان، تحلیل داده‌های آموزشی، نظارت سازنده بر تدریس و ایجاد شرایط لازم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد. مطالعات نشان داده‌اند که مدیران مدارس در اجرای رهبری آموزشی با چالش‌هایی مانند فشارهای اداری، کمبود منابع، ابهام در نقش‌ها، مقاومت سازمانی و محدودیت فرصت‌های حرفه‌ای مواجه‌اند (Cansoy et al., 2024). با وجود این، نقش رهبری آموزشی در دوره‌های ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا کیفیت تصمیم‌های مدیر مدرسه می‌تواند مستقیماً بر تجربه یادگیری کودکان خردسال و نحوه پشتیبانی معلمان از رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی آنان اثر بگذارد (Brown et al., 2024). همچنین بررسی تجربه مدیران در سطح پیش‌دبستان و سال‌های آغازین دبستان نشان می‌دهد که فهم مدیران از یادگیری کودکان، شیوه حمایت آنان از معلمان و نحوه تفسیر آنان از نیازهای رشدی دانش‌آموزان، بر سبک رهبری آموزشی آنان اثرگذار است (Brown, 2023).

در کنار رهبری آموزشی، مسئله تحول برنامه درسی و اجرای سیاست‌های نوین آموزشی نیز ضرورت توسعه فردی مدیران را افزایش داده است. تغییرات برنامه درسی، به‌ویژه در نظام‌هایی که به سمت برنامه‌های مستقل، منعطف یا مدرسه‌محور حرکت می‌کنند، نیازمند مدیرانی است که توانایی تفسیر سیاست، آماده‌سازی معلمان، مدیریت مقاومت، سازمان‌دهی منابع و ایجاد همسویی میان اهداف مدرسه و الزامات برنامه درسی را داشته باشند (Yuliana, 2024). در این زمینه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت رهبری مدیران برای اجرای برنامه‌های درسی جدید، به‌ویژه زمانی اثربخش است که مدیر بتواند میان سیاست‌های کلان، ظرفیت مدرسه، آمادگی معلمان و نیازهای دانش‌آموزان پیوند برقرار کند (Suarka et al., 2024). همچنین موانع معلمان در اجرای برنامه درسی جدید، اغلب به کمبود راهنمایی، ضعف حمایت مدیریتی، نبود منابع آموزشی و ناآشنایی با رویکردهای نوین تدریس مربوط است و مدیر مدرسه در رفع این موانع نقشی اساسی دارد (Wulandari et al.,

2023). از این رو، توسعه فردی مدیران باید مؤلفه‌هایی مانند تفکر راهبردی، حل مسئله، مدیریت تغییر و حمایت حرفه‌ای از معلمان را دربرگیرد.

تحولات فناورانه نیز بُعد دیگری از ضرورت توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی است. گسترش فناوری‌های آموزشی، یادگیری دیجیتال، سامانه‌های اطلاعاتی مدرسه و ابزارهای ارتباطی، مدیران را با انتظارات جدیدی روبه‌رو کرده است. در مدارس ابتدایی، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، شکاف دیجیتال می‌تواند نابرابری آموزشی را تشدید کند؛ بنابراین مدیران باید نه‌تنها توانایی استفاده از فناوری، بلکه مهارت رهبری فناورانه، تصمیم‌گیری درباره منابع دیجیتال و هدایت معلمان برای به‌کارگیری ابزارهای نوین آموزشی را داشته باشند (Indah et al., 2022). همچنین رهبری مترقی در عصر رایانش جهانی نشان می‌دهد که مدیران مدارس ابتدایی باید با تحولات فناوری، ارتباطات دیجیتال و الزامات نوین یادگیری سازگار شوند و سبک مدیریتی خود را با واقعیت‌های جدید مدرسه هماهنگ کنند (Susanti et al., 2023). در همین راستا، توسعه حرفه‌ای مدیران در شرایط جدید، از جمله دوران پساکرونا و محیط‌های آموزشی متحول، مستلزم بازآموزی، ارتقای مهارت‌ها و توانمندسازی مستمر آنان است (Agravante et al., 2023).

با این حال، توسعه فردی مدیران تنها به مهارت‌های فنی، فناورانه یا اداری محدود نیست، بلکه ابعاد انسانی، عاطفی و اخلاقی مدیریت مدرسه را نیز شامل می‌شود. مدیران مدارس ابتدایی روزانه با معلمان، دانش‌آموزان، والدین، کارکنان و نهادهای محلی تعامل دارند و کیفیت این تعاملات تا حد زیادی به مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی، همدلی، حمایت‌گری و توان مدیریت روابط بستگی دارد. فرهنگ رهبری در مدرسه می‌تواند بر احساس کارآمدی و تعهد معلمان اثر بگذارد و زمینه‌ساز مشارکت، اعتماد و انگیزش حرفه‌ای آنان شود (Magpantay & Callo, 2023). همچنین رفتار رهبری مدیران و نحوه ترویج توسعه حرفه‌ای در مدرسه، بر کیفیت عملکرد کارکنان و آمادگی آنان برای مشارکت در فرآیندهای بهبود مدرسه اثرگذار است (Thres Tessa B. Del, 2024). از این رو، الگوی توسعه فردی مدیران باید مهارت‌های انسانی را در کنار مهارت‌های تخصصی و ادراکی ببیند و مدیر را به‌عنوان رهبر روابط انسانی در مدرسه پرورش دهد.

نقش مدیر در بهبود عملکرد معلمان نیز از محورهای مهم ادبیات رهبری آموزشی است. راهبردهای مدیران برای بهبود عملکرد معلمان می‌تواند شامل نظارت حمایتی، بازخورد سازنده، توسعه حرفه‌ای، انگیزش، مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری و ایجاد فرهنگ همکاری باشد (Dewi et al., 2024). در همین زمینه، اثربخشی گروه‌های کاری مدیران مدارس ابتدایی نشان داده است که یادگیری حرفه‌ای جمعی، تبادل تجربه و شبکه‌سازی میان مدیران می‌تواند به ارتقای توان مدیریتی و حل بهتر مسائل مدرسه کمک کند (Khodijah et al., 2022). همچنین رهبری مدیر در بهبود مدرسه، زمانی مؤثرتر می‌شود که با هدف‌گذاری روشن، حمایت از معلمان، ارزیابی مستمر و ایجاد انگیزه برای بهبود همراه باشد (A'yun & Hidayati, 2022). بنابراین، توسعه فردی مدیران باید هم سطح فردی و هم سطح بین‌فردی و شبکه‌ای را پوشش دهد و فرصت‌هایی برای یادگیری مستمر، بازتاب تجربه و تبادل دانش حرفه‌ای فراهم کند.

در مدارس مناطق حاشیه‌نشین، اهمیت این موضوع دوچندان است؛ زیرا مدیران این مدارس علاوه بر وظایف معمول مدیریتی، با چالش‌هایی مانند فقر اقتصادی، تنوع فرهنگی، کمبود منابع، آسیب‌های اجتماعی، ضعف مشارکت والدین، فرسودگی معلمان و نابرابری فرصت‌های آموزشی مواجه‌اند. در چنین شرایطی، مدیر مدرسه باید توانایی تحلیل پیچیدگی‌های محیطی، پیش‌بینی مسائل، مدیریت بحران و بسیج منابع محلی را داشته باشد. مطالعات مدیریت مدرسه‌محور نشان داده‌اند که سبک‌های مدیریت تحول‌آفرین و مشارکتی می‌توانند با تقویت مسئولیت‌پذیری، بهبود فرآیندهای مدرسه و افزایش مشارکت ذی‌نفعان، ظرفیت مدرسه را برای پاسخ به نیازهای محیطی افزایش دهند (Gaspar, 2022). همچنین بررسی رهبری آموزشی در مدارس دارای سطح بالای مدیریت مدرسه‌محور نشان می‌دهد که موفقیت مدیران به توان آنان در هماهنگ‌سازی اهداف مدرسه، جلب مشارکت معلمان و استفاده از داده‌ها برای تصمیم‌گیری وابسته است (Morales & Manalastas, 2023). در این معنا، توسعه فردی مدیران مناطق حاشیه‌نشین باید بر قابلیت‌های ادراکی، تحلیلی و زمینه‌محور تأکید ویژه داشته باشد.

از منظر عدالت آموزشی، نقش مدیران مدارس ابتدایی در مناطق محروم تنها در مدیریت مدرسه خلاصه نمی‌شود، بلکه آنان می‌توانند به‌عنوان عاملان کاهش شکاف‌های آموزشی و اجتماعی عمل کنند. مطالعات مربوط به اصلاحات آموزش ابتدایی نشان داده‌اند که سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی زمانی در سطح مدرسه اثرگذار می‌شوند که مدیران بتوانند آن‌ها را به عمل روزمره مدرسه تبدیل کنند و میان ایده‌های اصلاحی، محدودیت‌های نهادی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان ارتباط برقرار سازند (Singh, 2023). همچنین تجربه برنامه‌های مدرسه‌محور در حوزه فعالیت بدنی نشان می‌دهد که پایداری برنامه‌های آموزشی و تربیتی در مدرسه نیازمند همسویی سیاست، حمایت مدیریتی، فرهنگ سازمانی و فرآیندهای اجرایی است (Friday et al., 2023). از سوی دیگر، برنامه‌های درسی جامعه‌محور برای پرورش رهبران آینده نشان می‌دهد که مدرسه می‌تواند با اتکا بر رویکردهای مشارکتی، دانش‌آموزان و جامعه محلی را در مسیر آگاهی، مسئولیت‌پذیری و اقدام اجتماعی توانمند سازد (Bauman-Hill et al., 2022). بنابراین، مدیران مدارس حاشیه‌نشین باید مهارت‌هایی برای پیوند مدرسه، خانواده و جامعه داشته باشند.

بعد دیگری که در تدوین الگوی توسعه فردی مدیران اهمیت دارد، آمادگی حرفه‌ای و برنامه‌های تربیت مدیران است. تحلیل برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزش اولیه نشان می‌دهد که بسیاری از برنامه‌های رسمی تربیت مدیران به‌قدر کافی بر ویژگی‌های خاص آموزش سال‌های آغازین، نیازهای رشدی کودکان و رهبری آموزشی در دوره ابتدایی تمرکز ندارند (Little et al., 2024). همچنین نقش‌های نظارتی مدیران و سبک‌های رهبری آنان در نظارت آموزشی نشان می‌دهد که مدیران برای ایفای نقش مؤثر در بهبود تدریس، نیازمند آموزش‌های ساختاریافته، مهارت بازخورددهی و توانایی هدایت حرفه‌ای معلمان هستند (Dimaculangan, 2021). در همین راستا، نقش مدیر در اجرای برنامه درسی مستقل در مدارس ابتدایی نشان داده است که رهبری مدرسه باید از سطح دستوردهی فراتر رود و به تسهیلگری، همراهی، تبیین هدف‌ها و توانمندسازی معلمان تبدیل شود (Fitria Desy Dwi Kisardi & Kalstum, 2022). از این منظر، برنامه توسعه فردی باید به‌صورت پویا، مرحله‌ای و مبتنی بر نیازهای واقعی مدیران طراحی شود.

توسعه فردی مدیران همچنین باید شامل توانایی ایجاد مدرسه یادگیرنده و یاددهنده باشد. تجربه تبدیل یک منطقه آموزشی به منطقه متمرکز بر STEM نشان می‌دهد که نقش مدیران و مسئولان آموزشی در ایجاد چشم‌انداز مشترک، حمایت از معلمان، توسعه منابع و حفظ انسجام برنامه‌ای برای موفقیت چنین تحولاتی حیاتی است (Wieselmann et al., 2021). مطالعات مربوط به رهبری برنامه‌های زبان در مدارس نیز نشان می‌دهد که کیفیت رهبری برنامه‌ای بر شیوه‌های معلمان، پایداری برنامه و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است (Ritz & Sherf, 2022). افزون بر این، برنامه‌ریزی و رهبری در آموزش زبان‌های جهانی نشان می‌دهد که مدیران باید بتوانند هم نیازهای سیاستی و هم اقتضائات اجرایی و حرفه‌ای مدرسه را درک و مدیریت کنند (Ritz & Sherf, 2021). این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیران مدارس ابتدایی برای هدایت برنامه‌های آموزشی متنوع، نیازمند ذهنیت سیستمی، توان برنامه‌ریزی، مدیریت منابع و هدایت تحول هستند.

در بُعد ارزشی و فرهنگی، مدیریت مدرسه در بسیاری از بافت‌ها با هویت، ارزش‌ها، اخلاق حرفه‌ای و چشم‌انداز تربیتی پیوند دارد. تحول به سمت مدرسه حرفه‌ای و کارآمد، مستلزم آن است که مدیر مدرسه بتواند علاوه بر مدیریت ساختار و منابع، جهت‌گیری ارزشی، فرهنگ سازمانی و هویت تربیتی مدرسه را نیز هدایت کند (Khasbulloh & Yasin, 2022). مطالعات موردی درباره رهبری مدیر در ساخت مدرسه باکیفیت نشان داده‌اند که کیفیت مدرسه حاصل مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها مانند رهبری هدفمند، مشارکت معلمان، فرهنگ مثبت، ارتباط با والدین و نظارت مداوم بر فرآیندهای آموزشی است (Jasiah et al., 2023). همچنین در آموزش فراگیر، اقلیم مدرسه و رهبری آموزشی مدیر می‌تواند بر پذیرش تفاوت‌ها، حمایت از دانش‌آموزان و موفقیت برنامه‌های فراگیر اثر بگذارد (Casinto, 2022). بنابراین، در مناطق حاشیه‌نشین که تنوع فرهنگی و نیازهای حمایتی دانش‌آموزان بیشتر است، مدیران باید از شایستگی‌های اخلاقی، اجتماعی و حمایتی برخوردار باشند.

با مرور ادبیات، می‌توان دریافت که توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی مفهومی چندبعدی است که مهارت‌های تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری را دربرمی‌گیرد. مدیران موفق باید بتوانند مسائل مدرسه را تشخیص دهند، از فناوری استفاده کنند، منابع انسانی را هدایت کنند، ارتباط

مؤثر برقرار سازند، استرس و تعارض را مدیریت کنند، تفکر سیستمی و راهبردی داشته باشند، تحول ایجاد کنند و فرهنگ یادگیری را در مدرسه گسترش دهند. با این حال، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود یا بر یک بعد خاص مانند رهبری آموزشی، فناوری، برنامه درسی یا عملکرد معلمان تمرکز کرده‌اند و کمتر به طراحی یک الگوی جامع، زمینه‌مند و متناسب با نیازهای مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین پرداخته‌اند. از این رو، خلأ نظری و کاربردی مهمی در زمینه تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه توسعه فردی مدیران ابتدایی در این مناطق وجود دارد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش‌وپرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران با رویکرد داده‌بنیاد نوظهور بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی از نظر داده‌ها کیفی و از نظر ماهیت و نوع مطالعهٔ داده بنیاد نوظهور است جامعهٔ آماری پژوهش حاضر شامل خبرگان حوزهمدیریت آموزشیکه دارای تحصیلات دکتری تخصصی که در این زمینه صاحب تالیف، مقاله، پژوهش و تجربه عملی هستند تشکیل می‌دهد.که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی و بر اساس اشباع نظری ۱۵نفر خبره انتخاب شدند. ابزار سنجش پژوهش مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته بود که بر اساس کدگذاری باز و کدگذاری محوری به دست آمد. سپس، کدگذاری انتخابی از طریق مطالعه،مصاحبه و بارش فکری اجرا شد، که در این مرحله ابعاد،مؤلفه‌ها و شاخص‌ها توسط خبرگان نهایی و اولویت‌بندی شدند. مجدداً الگو بر اساس ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها ترسیم و توسط خبرگان تأیید و اعتباریابی شد. اعتبار و روایی ابزار سنجش به با روش اجماع سه‌سویه به دست آمد. روش‌های گردآوری اطلاعات از طریق مطالعه،مصاحبه عمیق باخبرگان و استمرار آن تا اشباع نظری انجام شد. تجزیه وتحلیل داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی انجام گرفت.

مهمترین بخش کار در تحلیل داده‌های پژوهش، کدگذاری(باز، محوری و انتخابی) بود که بدینگونه انجام شد- :.

کدگذاری باز: مطالعه‌ها و مصاحبه‌ها پیاده و داده‌ها یکسان سازی شدند و مطابق با ادبیات نظری پژوهش اصطلاحات علمی برای آنها انتخاب شد و فهرستی از مفاهیم بدست آمد. سپس مفاهیم بدست آمده مقوله بندی شدند.

کدگذاری محوری: مقوله‌های بدست آمده بهم دیگر مرتبط شدند. با این کار بین کدهای تولید شده در کدگذاری باز، رابطه برقرار شد.

کدگذاری انتخابی: در این مرحله فرآیند یکپارچه سازی و بهبود و پالایش مقوله‌ها انجام شد به این ترتیب که محقق با ایجاد یک آهنگ و چیدمان خاص بین مقوله ها، آنها را برای ارائه و شکل دهی یک نظریه تنظیم نمود که این امر از طریق کشف مقوله مرکزی امکان پذیر گردید.

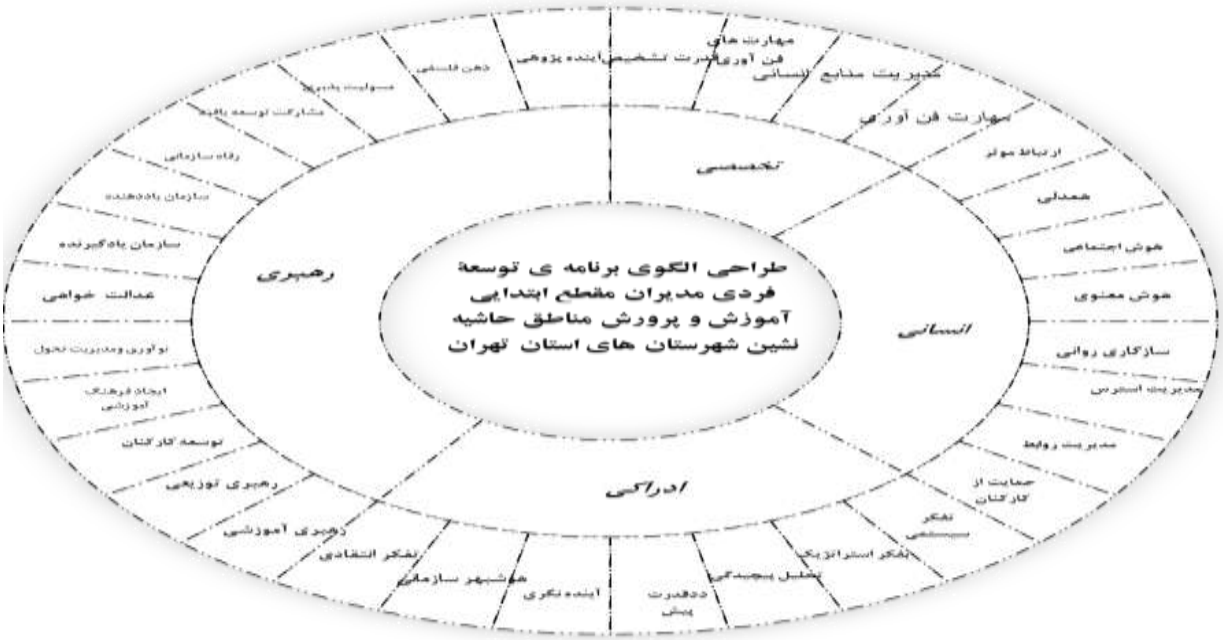
یافته‌ها

در راستای پاسخ به سوالات پژوهش نتایج زیر بدست آمده است که به تشریح آنها پرداخته شده است :

۱-الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران کدام است؟

در نتیجه پژوهش الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی به شرح زیر می‌باشد:

به شرح شکل زیر می‌باشد:



شکل ۱: الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران

۲- ابعاد،مولفه‌ها و شاخص‌های سازنده هر یک از مولفه‌های الگوی مذکور (از دیدگاه خبرگان) به ترتیب اولویت کدامند؟

برای پاسخ به این سوال، محقق اقدام به احصاء مصادیق مرتبط با توسعه فردی مدیران نمود. ابتدا چک لیست مصاحبه تهیه شد و سپس نظرات خبرگان اخذ شد. با انجام مصاحبه با خبرگان مصادیق بیشماری بدست آمد که نشان داد توسعه فردی مدیران در آموزش و پرورش میتواند متفاوت از سایر نهادها و سازمان‌ها باشد. نتیجه مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان منجر به شناسایی ۱۵۵ کد اولیه(مفهوم کلیدی)گردید. در جدول ذیل تعدادی از کدهای اولیه شناسایی شده از متن مصاحبه-ها ارائه شده است:

جدول ۱. مؤلفه‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها

مولفه بدست آمده	کدهای مصاحبه شونده	مصاحبه
مهارت‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی آینده نگری،قدرت پیش بینی	۳.۷.۱۲.۱۳	مدیر باید توانایی تدوین برنامه سالانه دقیق و متناسب با نیازهای مدرسه را داشته باشد؛ بتواند اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت آموزش و پرورش را مشخص کند و با توجه به آن‌ها منابع مالی و انسانی را به بهترین شکل تخصیص دهد. مدیریت زمان و اولویت‌بندی کارها به گونه‌ای که تمامی فعالیت‌ها با هماهنگی انجام شود، برنامه‌ریزی فعالیت‌های فرهنگی و فوق‌برنامه، طراحی برنامه‌های حرفه‌ای برای توسعه معلمان و سازماندهی جلسات و تیم‌های کاری از وظایف حیاتی است. همچنین مدیر باید به صورت مستمر برنامه‌ها را ارزیابی و در صورت نیاز بازنگری کند تا کیفیت آموزش بالا بماند.
مهارت‌های مدیریت کلاس و فرایندهای آموزشی،مهارت حل مساله	۵.۷.۹.۱۲.۱۴	مدیر باید به نحوی عمل کند که بر روش تدریس معلمان نظارت داشته باشد بدون آنکه فضای کنترل‌گرایانه ایجاد کند. ایجاد محیطی مثبت، امن و حمایتگر برای دانش‌آموزان، تشویق معلمان به نوآوری و استفاده از روش‌های موثر، مدیریت رفتار دانش‌آموزان با مهارت در حل اختلافات، تقویت ارتباط معلم و دانش‌آموز و برنامه‌ریزی ارزیابی‌های مستمر یادگیری از موارد مهم است. سازماندهی کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای معلمان و به‌کارگیری بازخورد دانش‌آموزان برای بهبود فرآیند آموزشی، همچنین توانایی مدیریت تنوع فرهنگی دانش‌آموزان از شاخص‌های اصلی هستند.
توانمندی در ارزیابی و تحلیل داده‌های آموزشی	۱۵.۸.۳.۹.۷	جمع‌آوری داده‌های دقیق از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، تحلیل نتایج آزمون‌های داخلی و خارجی برای شناخت بهتر نقاط قوت و ضعف، استفاده از این داده‌ها در برنامه‌ریزی بهبود کیفیت

		آموزش، گزارش‌دهی منظم و دقیق به مدیران ارشد و والدین، بهره‌گیری از نرم‌افزارهای مدیریت داده‌های آموزشی، ارزیابی اثربخشی برنامه‌های توسعه معلمان، پایش پیشرفت دانش‌آموزان در طول سال و تحلیل داده‌های مربوط به غیبت و رفتار، و در نهایت به کارگیری نتایج این ارزیابی‌ها در تصمیم‌گیری‌های راهبردی از وظایف کلیدی مدیر است.
هوش هیجانی،هوش اجتماعی،سازگاری روانی	۵.۷.۱۳.۱۱.۹.	مدیر باید ابتدا خود را به خوبی بشناسد و احساسات خود را تشخیص و کنترل کند، بخصوص در شرایط استرس‌زا یا بحرانی. درک عمیق احساسات دیگران، توانایی ایجاد ارتباط مبتنی بر همدلی، مدیریت سازنده تعارض‌ها، داشتن انگیزش درونی و انعطاف‌پذیری هیجانی از شاخص‌های مهم هوش هیجانی مدیر هستند که محیطی سالم و مثبت در مدرسه ایجاد می‌کند.

بر اساس تحلیل صورت گرفته و فرایند کدگذاری مصاحبه ها، کدهای اولیه یکسان سازی و برخی از آنها حذف یا اصلاح شدند و نهایتاً ۱۴۸ کد تحت عنوان کد باز شناسایی شد که در جدول(۲)قابل مشاهده است.

مولفه‌های سازنده الگوی توسعه فردی مدیران ابتدایی کدامند؟

پس از شناسایی کدهای باز(شاخص ها)مرتبط با الگوی توسعه فردی مدیران ابتدایی از متن مصاحبه ها، محقق اقدام به دسته بندی شاخصها نموده است. از آنجا که واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری، مفاهیم هستند، هنگام تجزیه و تحلیل، مفاهیم از طریق عنوان گذاری توسط محقق، به طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت کنندگان و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آنها ایجاد شدند و نسخه پیاده شده مصاحبه‌ها برای یافتن شاخص‌ها و مولفه‌ها به طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند که بر اساس آن، ۲۲ مولفه به عنوان عواملی که منجر به طراحی الگوی توسعه فردی مدیران ابتدایی مدارس حاشیه نشین استان تهران میشود شناسایی شد .بنابراین چند مفهوم(شاخص) با همدیگر یک دسته کلی ایجاد نمودند که از آنها به کد محوری یاد می‌شود. کدهای محوری شناسایی شده به همراه کدهای باز(شاخص ها)در جدول شماره ۲ ارائه شده است.(جهت جلوگیری از اطناب متن فقط به تعداد شاخص‌های احصا شده در هر مولفه اکتفا می‌کنیم)

جدول ۲: ابعاد، مولفه‌ها و تعداد شاخص‌های الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران در مرحله کدگذاری محوری

تعداد شاخص ها	مولفه ها	ابعاد
۱۰	مهارت‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی	تخصصی
۱۰	مهارت‌های مدیریت کلاس و فرایندهای آموزشی	
۱۰	توانمندی در ارزیابی و تحلیل داده‌های آموزشی	
۷	هوش هیجانی	روانشناختی ورفتاری
۹	خود انضباطی	
۱۰	مدیریت استرس و سازگاری روانی	
۸	خودکارآمدی	
۱۰	انگیزه درونی و تعهد شغلی	
۸	تفکر راهبردی	مهارت رهبری
۸	رهبری تحول آفرین	
۷	رهبری مشارکتی	
۸	ارزش‌های دینی ومعنوی	اخلاقی وارزشی
۸	ارتقای فرهنگ همدلی	
۸	داشتن اخلاق حرفه ای	
۱۰	خودشناسی	فردی وخود آگاهی
۸	انعکاس خود و تفکر بازتابی	
۹	مسئولیت‌پذیری شخصی و خودسازماندهی	

سپس در مرحله کدگذاری انتخابی مولفه‌های بدست آمده در دسته‌های انتزاعی تری قرار گرفتند ویعد از برگزاری جلسه بارش فکری با خبرگان الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران را شکل دادند.(شکل شماره۱) به این ترتیب ۱۶۴ کد باز(شاخص) در قالب ۳۲ کد محوری(مولفه) و مولفه‌ها در قالب ۴ کد انتخابی(بعد)دسته بندی شدند. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده در جدول ۳ ارائه شده است. (جهت جلوگیری از اطناب متن فقط به تعداد شاخص‌های احصا شده در هر مولفه اکتفا می‌کنیم)

جدول ۳. ابعاد، مولفه‌ها و تعداد شاخص‌های الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران در مرحله کدگذاری انتخابی

تعداد شاخص ها	مولفه ها	ابعاد
۴	قدرت تشخیص	تخصصی
۵	مهارت‌های فن آوری	
۵	مدیریت منابع انسانی	
۷	مهارت حل مساله	
۴	ارتباط موثر	انسانی
۵	همدلی وهوش هیجانی	
۵	هوش اجتماعی	
۶	هوش معنوی	
۶	سازگاری روانی	
۵	مدیریت استرس	
۴	مدیریت روابط	
۵	حمایت کارکنان	
۵	تفکر سیستمی	ادراکی
۷	تفکر استراتژیک	
۵	مهارت تحلیل پیچیدگی	
۴	قدرت پیش بینی	
۵	آینده نگری	
۵	هوشبهر سازمانی	
۷	تفکر انتقادی	
۶	رهبری آموزشی	رهبری
۴	رهبری توزیعی	
۴	توسعه کارکنان	
۵	ایجاد فرهنگ آموزشی	
۵	نوآوری ومدیریت تحول	
۵	عدالت خواهی	
۵	سازمان یادگیرنده	
۶	سازمان یاددهنده	
۴	رفاه سازمانی	
۴	مشارکت توسعه یافته	
۵	مسولیت پذیری	
۷	ذهن فلسفی	
۵	آینده پژوهی	

در مرحله پایانی با اجرای جلسه بارش مغزی کلیه ابعاد، مولفه‌ها و شاخهای بدست آمده مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابتدا ابعاد،مولفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده برای ۱۵ نفر از خبرگان ارسال شد و نظرات آنها اخذ شد. نظرات جمع آوری شده روی عوامل بدست آمده اعمال شد و مجدداً برای خبرگان ارسال شد و تاییدیه مربوطه اخذ شد.

اعتباریابی نظری الگو: در این مرحله ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران در قالب یک الگو تنظیم و توسط خبرگان اعتباریابی شد و ضریب نسبی روایی محتوا CVRمحاسبه شد و عوامل تشکیل دهنده الگو مورد تایید قرار گرفتند.

سپس برای اعتباربخشی مجدداً به مولفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده جلسه بارش مغزی با حضور پنج نفر خبره دانشگاهی برگزار شد و ضمن اعمال نظر خبرگان، از آنها در خصوص اولویت مولفه‌ها و شاخص‌ها نظرخواهی شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ اولویت بندی ابعاد و مولفه‌های الگوی برنامه توسعهٔ فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش مناطق حاشیه نشین شهرستان‌های استان تهران

تعداد شاخص ها	مولفه ها	اولویت	ابعاد
۱	قدرت تشخیص	۱	تخصصی
۲	مهارت‌های فن آوری		
۳	مدیریت منابع انسانی		
۴	مهارت حل مساله		
۱	ارتباط موثر	۲	انسانی
۲	همدلی وهوش هیجانی		
۳	هوش اجتماعی		
۴	هوش معنوی		
۵	سازگاری روانی		
۶	مدیریت استرس		
۷	مدیریت روابط		
۸	حمایت کارکنان		
۱	تفکر سیستمی	۳	ادراکی
۲	تفکر استراتژیک		
۳	مهارت تحلیل پیچیدگی		
۴	قدرت پیش بینی		
۵	آینده نگری		
۶	هوشبهر سازمانی		
۷	تفکر انتقادی		
۱	رهبری آموزشی	۴	رهبری
۲	رهبری توزیعی		
۳	توسعه کارکنان		
۴	ایجاد فرهنگ آموزشی		
۵	نوآوری ومدیریت تحول		
۶	عدالت خواهی		
۷	سازمان یادگیرنده		
۸	سازمان یاددهنده		
۹	رفاه سازمانی		
۱۰	مشارکت توسعه یافته		
۱۱	مسولیت پذیری		
۱۲	ذهن فلسفی		
۱۳	آینده پژوهی		

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که الگوی برنامه توسعه فردی مدیران مقطع ابتدایی آموزش‌وپرورش مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران از چهار بعد اصلی تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری تشکیل شده است و این ابعاد در قالب ۳۲ مؤلفه و ۱۶۴ شاخص سامان یافته‌اند. در این الگو، بعد تخصصی شامل قدرت تشخیص، مهارت‌های فناوری، مدیریت منابع انسانی و مهارت حل مسئله؛ بعد انسانی شامل ارتباط مؤثر، همدلی و هوش هیجانی، هوش اجتماعی، هوش معنوی، سازگاری روانی، مدیریت استرس، مدیریت روابط و حمایت کارکنان؛ بعد ادراکی شامل تفکر سیستمی، تفکر استراتژیک، مهارت تحلیل پیچیدگی، قدرت پیش‌بینی، آینده‌نگری، هوشبهر سازمانی و تفکر انتقادی؛ و بعد رهبری شامل رهبری آموزشی، رهبری توزیعی، توسعه کارکنان، ایجاد فرهنگ آموزشی، نوآوری و مدیریت تحول، عدالت‌خواهی، سازمان یادگیرنده، سازمان یاددهنده، رفاه سازمانی، مشارکت توسعه‌یافته، مسئولیت‌پذیری، ذهن فلسفی و آینده‌پژوهی بود. این یافته نشان می‌دهد که توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی، به‌ویژه در مناطق حاشیه‌نشین، پدیده‌ای تک‌بعدی و صرفاً وابسته به آموزش‌های اداری نیست، بلکه به مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای، ارتباطی، شناختی و رهبری نیاز دارد که باید به‌صورت یکپارچه طراحی و تقویت شوند.

یافته نخست پژوهش، یعنی برجسته‌شدن بعد تخصصی، نشان می‌دهد که مدیران مدارس ابتدایی در مناطق حاشیه‌نشین برای اداره مؤثر مدرسه باید توانایی تشخیص دقیق مسائل، استفاده از فناوری، مدیریت منابع انسانی و حل مسئله را داشته باشند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت برخورداری مدیران مدارس از مهارت‌های رهبری، برنامه‌ریزی و مدیریت در سطح مدارس پایه تأکید کرده‌اند (Ajmi, 2024). در مدارس حاشیه‌نشین، محدودیت منابع، تراکم مسائل اجتماعی، ضعف زیرساخت‌ها و تنوع نیازهای دانش‌آموزان سبب می‌شود که مدیر صرفاً مجری دستورالعمل‌های اداری نباشد، بلکه باید توانایی شناسایی مسئله، اولویت‌بندی نیازها و تخصیص هدفمند منابع را داشته باشد. از این نظر، مهارت حل مسئله و قدرت تشخیص، دو مؤلفه محوری در بُعد تخصصی هستند؛ زیرا کیفیت تصمیم‌های مدیر در چنین مدارسی می‌تواند مستقیماً بر عملکرد معلمان، انگیزه دانش‌آموزان و اعتماد خانواده‌ها اثر بگذارد.

مؤلفه مهارت‌های فناوری در بعد تخصصی نیز با یافته‌های پژوهش‌هایی همخوان است که رهبری فناورانه و مهارت‌های دیجیتال مدیران مدارس ابتدایی را برای پاسخ به تحولات جدید آموزشی ضروری دانسته‌اند (Indah et al., 2022). در شرایطی که آموزش، مدیریت داده‌های مدرسه، ارتباط با والدین و حتی توانمندسازی معلمان به‌طور فزاینده‌ای با فناوری پیوند خورده است، مدیر مدرسه باید بتواند از ابزارهای دیجیتال برای بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و تسهیل فرآیندهای آموزشی استفاده کند. این امر در مناطق حاشیه‌نشین اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا شکاف دیجیتال می‌تواند نابرابری آموزشی را تشدید کند. نتایج پژوهش حاضر همچنین با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند مدیران مدارس در عصر رایانش جهانی باید توانایی سازگاری با فناوری، مدیریت تغییرات فناورانه و حمایت از معلمان در استفاده از ابزارهای نوین را داشته باشند (Susanti et al., 2023). بنابراین، قرارگرفتن فناوری در الگوی توسعه فردی مدیران، پاسخی به نیازهای نوظهور مدرسه ابتدایی در بافت‌های کم‌برخوردار است.

بعد انسانی، دومین بعد مهم الگوی پژوهش حاضر، نشان داد که توسعه فردی مدیران بدون تقویت مهارت‌های ارتباطی، همدلی، هوش هیجانی، هوش اجتماعی، مدیریت استرس و حمایت از کارکنان ناقص خواهد بود. این یافته با پژوهش‌هایی که فرهنگ رهبری مدرسه را با کارآمدی، تعهد و انگیزش معلمان مرتبط دانسته‌اند همراستا است (Magpantay & Callo, 2023). مدیر مدرسه ابتدایی در مناطق حاشیه‌نشین با گروه‌هایی متنوع از دانش‌آموزان، خانواده‌ها، معلمان و کارکنان مواجه است که هرکدام نیازها، نگرانی‌ها و محدودیت‌های خاص خود را دارند. در چنین شرایطی، مهارت ارتباط مؤثر تنها یک توانایی عمومی نیست، بلکه ابزاری برای ایجاد اعتماد، کاهش تعارض، تقویت مشارکت و شکل‌دادن به فرهنگ مثبت مدرسه است. همچنین، همدلی و هوش هیجانی مدیران می‌تواند زمینه‌ساز حمایت روانی از معلمان و دانش‌آموزان شود و فضای مدرسه را از یک محیط صرفاً اداری به محیطی تربیتی و انسانی تبدیل کند.

یافته‌های مربوط به بعد انسانی با مطالعاتی همسو است که نقش رفتار رهبری مدیران و ارتقای توسعه حرفه‌ای را در بهبود عملکرد و مشارکت کارکنان مدرسه برجسته کرده‌اند (Thres Tessa B. Del, 2024). همچنین پژوهش‌های مربوط به راهبردهای مدیران برای بهبود عملکرد معلمان نشان داده‌اند که حمایت مدیریتی، بازخورد، انگیزش و ارتباط سازنده از عوامل مهم در بهبود کیفیت تدریس هستند (Dewi et al., 2024). در مدارس مناطق حاشیه‌نشین، معلمان ممکن است با فشارهای شغلی، کمبود امکانات، فرسودگی روانی و احساس ناکارآمدی مواجه باشند. بنابراین، مدیرانی که توانایی مدیریت روابط، حمایت کارکنان و کنترل تنش‌های محیطی را دارند، بهتر می‌توانند ظرفیت حرفه‌ای مدرسه را فعال کنند. از این منظر، توسعه فردی مدیران باید شامل آموزش مهارت‌های ارتباطی، خودآگاهی، مدیریت هیجان، حل تعارض و پشتیبانی روانی ـ اجتماعی باشد.

بعد ادراکی الگوی پژوهش حاضر نشان داد که مدیران مدارس ابتدایی برای مواجهه با پیچیدگی‌های محیطی، نیازمند تفکر سیستمی، تفکر استراتژیک، تحلیل پیچیدگی، آینده‌نگری، قدرت پیش‌بینی، هوشبهر سازمانی و تفکر انتقادی هستند. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند اجرای سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی در سطح مدرسه، به توان مدیران در فهم روابط میان سیاست، مدرسه، معلم، دانش‌آموز و جامعه وابسته است (Singh, 2023). در مناطق حاشیه‌نشین، مسائل مدرسه اغلب به‌صورت مجزا قابل تحلیل نیستند؛ افت تحصیلی ممکن است با فقر، مهاجرت، ضعف مشارکت والدین، آسیب‌های اجتماعی و کمبود امکانات آموزشی پیوند داشته باشد. از این رو، تفکر سیستمی به مدیر کمک می‌کند که مدرسه را به‌عنوان بخشی از یک شبکه اجتماعی و آموزشی گسترده‌تر ببیند و برای حل مسائل، راهکارهای سطحی و کوتاه‌مدت را جایگزین تحلیل عمیق نکند.

نتایج مربوط به مؤلفه‌های ادراکی همچنین با مطالعاتی همخوان است که بر نقش مدیران در مدیریت برنامه‌های نوین، تحلیل شرایط مدرسه و ایجاد همسویی میان اهداف آموزشی و ظرفیت اجرایی تأکید کرده‌اند (Wulandari et al., 2023). در اجرای برنامه‌های درسی جدید، مدیران باید بتوانند هم نیازهای معلمان و دانش‌آموزان را تشخیص دهند و هم با نگاهی راهبردی، امکانات مدرسه را در جهت تحقق اهداف برنامه بسیج کنند (Suarka et al., 2024). همچنین پژوهش‌های مربوط به اجرای برنامه درسی مستقل در مدارس ابتدایی نشان داده‌اند که موفقیت برنامه‌های جدید وابسته به نقش تسهیلگر، هدایتگر و تحلیلگر مدیر است (Fitria Desy Dwi Kisardi & Kalstum, 2022). بنابراین، وجود مؤلفه‌هایی مانند آینده‌نگری، قدرت پیش‌بینی و تفکر انتقادی در الگوی حاضر نشان می‌دهد که مدیر مدرسه حاشیه‌نشین باید بتواند فراتر از مدیریت روزمره، مسیر آینده مدرسه را نیز طراحی کند.

بعد رهبری، گسترده‌ترین بعد الگوی پژوهش حاضر، نشان داد که توسعه فردی مدیران باید شامل رهبری آموزشی، رهبری توزیعی، توسعه کارکنان، ایجاد فرهنگ آموزشی، نوآوری، عدالت‌خواهی، سازمان یادگیرنده، رفاه سازمانی، مشارکت توسعه‌یافته، مسئولیت‌پذیری، ذهن فلسفی و آینده‌پژوهی باشد. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که رهبری آموزشی مدیران را عامل کلیدی در کیفیت مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان دانسته‌اند (Shaoan et al., 2026). همچنین پژوهش‌های جدید درباره رهبری آموزشی نشان می‌دهند که مدیران مدارس برای ایفای نقش مؤثر، به حمایت، آمادگی حرفه‌ای و توانایی تمرکز بر فرآیند یاددهی ـ یادگیری نیاز دارند (Brown et al., 2024). در همین راستا، تجربه مدیران در دوره‌های پیش‌دبستان و سال‌های آغازین مدرسه نشان داده است که برداشت مدیران از یادگیری کودکان و نیازهای رشدی آنان، بر سبک رهبری آموزشی و تصمیم‌های مدیریتی اثر می‌گذارد (Brown, 2023).

مؤلفه رهبری توزیعی و مشارکت توسعه‌یافته در الگوی حاضر نیز با مطالعات مدیریت مدرسه‌محور و رهبری مشارکتی همسو است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های مدیریتی تحول‌آفرین و مشارکتی می‌توانند کیفیت مدیریت مدرسه و مشارکت ذی‌نفعان را تقویت کنند (Gaspar, 2022). همچنین مطالعات مربوط به مدارس دارای سطح بالای مدیریت مدرسه‌محور نشان داده‌اند که مدیران موفق کسانی هستند که معلمان را در فرآیند تصمیم‌گیری مشارکت می‌دهند و اهداف مدرسه را از طریق همکاری جمعی دنبال می‌کنند (Morales & Manalastas, 2023). در مناطق حاشیه‌نشین، که مدیران با کمبود منابع و پیچیدگی‌های اجتماعی مواجه‌اند، رهبری فردمحور و متمرکز کارایی محدودی

دارد. در مقابل، رهبری توزیعی می‌تواند از ظرفیت معلمان، والدین، کارکنان و جامعه محلی برای حل مسائل مدرسه بهره گیرد و احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری را افزایش دهد.

مؤلفه نوآوری و مدیریت تحول در بعد رهبری نیز با یافته‌های مطالعات مربوط به رهبری تحول‌آفرین و اجرای برنامه‌های جدید همخوان است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری تحول‌آفرین مدیران در اجرای برنامه‌های درسی جدید و ایجاد آمادگی سازمانی نقش مؤثری دارد (Yuliana, 2024). همچنین مطالعات مربوط به آماده‌سازی مدیران آموزش اولیه نشان می‌دهد که بسیاری از برنامه‌های تربیت مدیران باید برای پاسخ به نیازهای واقعی مدارس ابتدایی بازنگری شوند (Little et al., 2024). این موضوع با یافته پژوهش حاضر سازگار است؛ زیرا الگوی توسعه فردی ارائه‌شده تنها به مهارت‌های اداری محدود نشده و مؤلفه‌هایی مانند آینده‌پژوهی، ذهن فلسفی، سازمان یادگیرنده و نوآوری را دربرگرفته است. این مؤلفه‌ها مدیر را برای مواجهه با آینده‌ای نامطمئن و شرایط متحول مدرسه آماده می‌کنند.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعاتی همراستا است که نشان داده‌اند مدیران برای ایفای نقش مؤثر در حوزه‌هایی مانند آموزش ویژه، آموزش فراگیر، اقلیم مدرسه و حمایت از دانش‌آموزان نیازمند آمادگی تخصصی و حرفه‌ای بیشتری هستند (Macedonia et al., 2025). نقش مدیر در آموزش فراگیر و ایجاد اقلیم مدرسه‌ای مثبت نیز با بعد انسانی و رهبری الگوی حاضر ارتباط مستقیم دارد (Casinto, 2022). همچنین مطالعات موردی درباره ساخت مدرسه باکیفیت نشان داده‌اند که کیفیت مدرسه حاصل ترکیب رهبری هدفمند، فرهنگ آموزشی، مشارکت معلمان و حمایت از یادگیری است (Jasiah et al., 2023). این همسویی نشان می‌دهد که الگوی حاضر با ادبیات بین‌المللی رهبری مدرسه و توسعه حرفه‌ای مدیران سازگاری دارد، اما آن را در بافت خاص مدارس ابتدایی حاشیه‌نشین صورت‌بندی کرده است.

نتایج پژوهش حاضر همچنین با مطالعاتی همسو است که بر اهمیت یادگیری حرفه‌ای مدیران، گروه‌های کاری، بازآموزی و ارتقای مستمر تأکید دارند. اثربخشی گروه‌های کاری مدیران مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که شبکه‌سازی حرفه‌ای و تبادل تجربه می‌تواند در توانمندسازی مدیران نقش داشته باشد (Khodijah et al., 2022). پژوهش‌های مرتبط با ارتقای مهارت مدیران در شرایط جدید نیز بر ضرورت بازآموزی و به‌روزرسانی شایستگی‌های مدیران تأکید کرده‌اند (Agravante et al., 2023). افزون بر این، مطالعات درباره نقش مدیر در بهبود مدرسه نشان داده‌اند که رهبری مؤثر زمانی شکل می‌گیرد که مدیر بتواند اهداف، منابع، افراد و فرهنگ مدرسه را در یک مسیر واحد هدایت کند (A'yun & Hidayati, 2022). بنابراین، الگوی توسعه فردی مدیران باید به‌عنوان یک فرآیند مستمر، انعطاف‌پذیر و مبتنی بر نیاز دیده شود، نه یک دوره آموزشی مقطعی.

یافته‌های مربوط به سازمان یادگیرنده، سازمان یاددهنده و توسعه کارکنان نیز با مطالعاتی که نقش مدیران در ایجاد مناطق یا مدارس متمرکز بر یادگیری و نوآوری را بررسی کرده‌اند، همسو است (Wieselmann et al., 2021). همچنین مطالعات حوزه رهبری برنامه‌ای نشان داده‌اند که کیفیت رهبری مدیران بر پایداری برنامه‌ها و شیوه‌های حرفه‌ای معلمان اثرگذار است (Ritz & Sherf, 2022). در مطالعات مربوط به برنامه‌های زبان در مدارس نیز تأکید شده است که مدیران برای هدایت برنامه‌های آموزشی باید توانایی برنامه‌ریزی، پشتیبانی، هماهنگی و ارزیابی داشته باشند (Ritz & Sherf, 2021). این یافته‌ها با مؤلفه‌های رهبری آموزشی، توسعه کارکنان، ایجاد فرهنگ آموزشی و سازمان یادگیرنده در الگوی حاضر هماهنگ است و نشان می‌دهد که مدیر مدرسه باید نقش تولیدکننده و تسهیل‌کننده یادگیری سازمانی را بر عهده بگیرد.

در نهایت، مؤلفه‌های عدالت‌خواهی، رفاه سازمانی، هوش معنوی و ذهن فلسفی در الگوی حاضر نشان می‌دهد که توسعه فردی مدیران تنها به کارآمدی فنی محدود نیست، بلکه با اخلاق حرفه‌ای، معنا، عدالت و مسئولیت اجتماعی نیز پیوند دارد. این یافته با مطالعاتی همسو است که تحول به سمت مدرسه حرفه‌ای و باکیفیت را نیازمند توجه به ابعاد مدیریتی، فرهنگی و ارزشی مدیران دانسته‌اند (Khasbulloh & Yasin, 2022). همچنین برنامه‌های جامعه‌محور برای ساختن آینده‌های بهتر نشان می‌دهند که مدرسه می‌تواند در پرورش مسئولیت‌پذیری، مشارکت

اجتماعی و آگاهی جمعی نقش داشته باشد (Bauman-Hill et al., 2022). از سوی دیگر، پایداری برنامه‌های مدرسه‌محور نیازمند همسویی سیاست، فرهنگ مدرسه و حمایت مدیریتی است (Friday et al., 2023). بنابراین، الگوی حاضر می‌تواند به‌عنوان چارچوبی جامع برای توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین به کار رود؛ چارچوبی که هم به کیفیت آموزش و هم به عدالت، رفاه، مشارکت و آینده مدرسه توجه دارد.

پژوهش حاضر با وجود ارائه الگویی جامع و زمینه‌مند، دارای محدودیت‌هایی است. نخست آنکه مطالعه در محدوده مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین شهرستان‌های استان تهران انجام شده و بنابراین تعمیم نتایج آن به سایر استان‌ها، مناطق برخوردار، مدارس روستایی یا مقاطع تحصیلی دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. دوم آنکه داده‌های پژوهش بر اساس دیدگاه خبرگان و از طریق مصاحبه و فرآیندهای کیفی گردآوری شده است و امکان دارد برخی تجربه‌های میدانی مدیران، معلمان، والدین یا دانش‌آموزان در الگو به‌طور مستقیم بازتاب نیافته باشد. سوم آنکه ماهیت کیفی پژوهش امکان آزمون آماری روابط میان ابعاد، مؤلفه‌ها و پیامدهای عملکردی الگو را فراهم نکرده است. همچنین، شرایط اجتماعی، اقتصادی و سازمانی مناطق حاشیه‌نشین پویا و متغیر است و ممکن است برخی شاخص‌های توسعه فردی مدیران در گذر زمان نیازمند بازنگری باشند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، الگوی ارائه‌شده در نمونه‌های گسترده‌تر و متنوع‌تر، از جمله مدارس ابتدایی سایر استان‌ها، مدارس روستایی، مدارس شهری برخوردار و مقاطع متوسطه بررسی و مقایسه شود. همچنین انجام پژوهش‌های آمیخته می‌تواند به اعتبارسنجی کمی الگو و تعیین وزن نسبی ابعاد و مؤلفه‌ها کمک کند. طراحی پرسشنامه مبتنی بر شاخص‌های استخراج‌شده و آزمون آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی، مدل‌یابی معادلات ساختاری یا روش‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره می‌تواند مسیر تکمیل الگو را فراهم سازد. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود دیدگاه مدیران شاغل، معلمان، والدین و کارشناسان اجرایی آموزش‌وپرورش نیز در مطالعات آینده بررسی شود تا الگو از نظر کاربردپذیری، تناسب اجرایی و پیامدهای واقعی در محیط مدرسه ارزیابی شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی مناطق حاشیه‌نشین بر چهار محور تخصصی، انسانی، ادراکی و رهبری طراحی شوند و به‌جای دوره‌های عمومی و کوتاه‌مدت، به‌صورت مستمر، مرحله‌ای و مبتنی بر نیازهای واقعی مدیران اجرا گردند. آموزش مهارت‌های حل مسئله، مدیریت منابع انسانی، رهبری آموزشی، تفکر سیستمی، مدیریت استرس، ارتباط مؤثر، کار با فناوری‌های آموزشی و مدیریت تغییر باید در اولویت قرار گیرد. همچنین ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای میان مدیران مدارس حاشیه‌نشین، برگزاری کارگاه‌های مسئله‌محور، استفاده از مربیان حرفه‌ای و ارزیابی دوره‌ای عملکرد مدیران می‌تواند به اجرای مؤثر الگو کمک کند. در سطح سیاست‌گذاری نیز لازم است توسعه فردی مدیران به‌عنوان بخشی از نظام ارتقای کیفیت مدارس کم‌برخوردار در برنامه‌های رسمی آموزش‌وپرورش گنجانده شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Elementary education is one of the most decisive stages in the formation of human capital, social responsibility, learning habits, and educational equity. In this context, school principals are no longer viewed merely as administrative supervisors; rather, they are expected to act as instructional leaders, organizational developers, professional learning facilitators, and change agents. Recent studies on elementary school leadership emphasize that principals' instructional leadership affects the quality of teaching, teacher support, curriculum implementation, student learning experiences, and the overall improvement capacity of schools (Brown, 2023; Brown et al., 2024; Shaoan et al., 2026). This role becomes more critical in marginalized areas, where schools face multiple constraints, including limited resources, social vulnerability, cultural diversity, weak parental participation, and insufficient access to professional development opportunities.

The literature indicates that principals need a broad set of competencies to respond effectively to the increasingly complex conditions of primary education. Leadership skills, strategic decision-making, technological capability, staff development, curriculum leadership, and emotional intelligence are repeatedly identified as essential capacities for school improvement (Ajmi, 2024; Dewi et al., 2024; Indah et al., 2022; Magpantay & Callo, 2023). At the same time, several studies show that many formal preparation programs do not sufficiently equip school leaders for real school-level challenges, particularly in relation to special education leadership, inclusive education, early childhood leadership, and context-sensitive instructional supervision (Casinto, 2022; Dimaculangan, 2021; Little et al., 2024; Macedonia et al., 2025). Therefore, a personal development program for principals should be designed around the actual needs, contextual demands, and professional responsibilities of school leaders.

Curriculum reform and educational transformation have also increased the need for capable and adaptive school leadership. Principals are required to interpret policy, support teachers, reduce implementation barriers, and align school-level practices with national and local educational goals (Fitria Desy Dwi Kisardi & Kalstum, 2022; Suarka et al., 2024; Wulandari et al., 2023; Yuliana, 2024). Furthermore, research on transformational management, progressive leadership, school-based management, and quality school development confirms that successful principals should create collaborative cultures, empower teachers, use data, manage change, and promote organizational learning (Gaspar, 2022; Jasiah et al., 2023; Morales & Manalastas, 2023; Susanti et al., 2023). Evidence from studies on professional development, upskilling, school principal working groups, and leadership behavior further demonstrates that continuous development is necessary for principals to maintain effectiveness in changing educational environments (A'yun & Hidayati, 2022; Agravante et al., 2023; Khodijah et al., 2022; Thres Tessa B. Del, 2024).

Beyond managerial and instructional competencies, contemporary school leadership requires broader perceptual, ethical, social, and future-oriented capacities. Principals must understand schools as complex systems, respond to community needs, build learning organizations, and lead programs that are sustainable and socially meaningful (Bauman-Hill et al., 2022; Friday et al., 2023; Wieselmann et al., 2021). Studies on

language program leadership, professional Islamic schooling, and educational reform also suggest that school leaders need program leadership, cultural awareness, value-based management, and long-term planning capacities (Khasbulloh & Yasin, 2022; Ritz & Sherf, 2021, 2022; Singh, 2023). Accordingly, the present study was conducted to present a model for the personal development program of elementary school education managers in the marginal areas of Tehran Province counties using an emerging grounded theory approach.

Methods and Materials

This study was applied in terms of purpose, qualitative in terms of data type, and based on an emerging grounded theory approach in terms of design and nature. The research population consisted of experts in educational management who had doctoral degrees, scholarly publications, research experience, and practical experience in the field of educational administration. Participants were selected through purposive, theoretical, and snowball sampling. Sampling continued until theoretical saturation was achieved, and finally, 15 experts participated in the study.

The main data collection instrument was a semi-structured interview. The interview protocol was developed after reviewing theoretical foundations, examining relevant literature, and conducting preliminary expert consultations. The interviews focused on identifying the dimensions, components, and indicators of a personal development program for elementary school managers working in marginalized areas of Tehran Province counties. Data collection continued through in-depth expert interviews, and the obtained information was analyzed systematically.

Data analysis was conducted through open coding, axial coding, and selective coding. In the open coding phase, interview texts were transcribed, reviewed, compared, and conceptualized. Similar codes were merged, refined, or removed, and initial concepts were extracted from the interview data. In the axial coding phase, related codes were grouped into broader components, and conceptual relationships among codes were identified. In the selective coding phase, the components were organized into more abstract dimensions, and the central structure of the model was developed. Expert brainstorming sessions were then conducted to review, refine, prioritize, and validate the dimensions, components, and indicators. The credibility and validity of the model were examined through expert review, triangulated consensus, and content validation procedures.

Findings

The qualitative analysis led to the development of a personal development model for elementary school managers in marginalized areas of Tehran Province counties. The final model consisted of 4 main dimensions, 32 components, and 164 indicators. The four dimensions were specialized, human, perceptual, and leadership competencies. These dimensions represented the integrated structure of the personal development needs of elementary school principals in marginalized educational contexts.

The specialized dimension included four components: diagnostic ability, technological skills, human resource management, and problem-solving skills. This dimension reflected the technical and managerial competencies required for identifying school problems, using educational technologies, organizing human resources, and responding effectively to operational and instructional challenges. Diagnostic ability was prioritized as a key component because principals in marginalized areas must accurately identify the root causes of educational, social, and organizational problems before planning interventions. Technological skills were also recognized as necessary due to the increasing importance of digital tools in school administration, communication, and instruction.

The human dimension included eight components: effective communication, empathy and emotional intelligence, social intelligence, spiritual intelligence, psychological adaptability, stress management, relationship management, and staff support. This dimension showed that successful school leadership in marginalized areas depends heavily on interpersonal, emotional, and supportive capacities. Principals must

communicate effectively with teachers, students, parents, and administrative authorities. They must also understand emotions, manage relationships, support staff, and maintain psychological stability under pressure. The perceptual dimension included seven components: systems thinking, strategic thinking, complexity analysis, forecasting ability, foresight, organizational intelligence, and critical thinking. This dimension represented the cognitive and analytical capacities required for understanding complex school environments. Since schools in marginalized areas are affected by multiple interconnected social, economic, cultural, and educational factors, principals need the ability to analyze complexity, predict future challenges, and make strategic decisions.

The leadership dimension included thirteen components: educational leadership, distributed leadership, staff development, educational culture building, innovation and change management, justice orientation, learning organization, teaching organization, organizational well-being, developed participation, responsibility, philosophical-mindedness, and futures studies. This was the broadest dimension of the model and reflected the central role of principals in guiding educational improvement, supporting teachers, promoting participation, ensuring fairness, strengthening organizational learning, and preparing schools for future challenges. The prioritization process confirmed that the specialized dimension ranked first, followed by the human, perceptual, and leadership dimensions.

Discussion and Conclusion

The results indicate that the personal development of elementary school principals in marginalized areas is a multidimensional and context-sensitive process. The identified model shows that principals need more than administrative knowledge or routine managerial skills. They require an integrated set of specialized, human, perceptual, and leadership competencies to manage schools effectively under conditions of resource limitation, social complexity, and educational inequality.

The specialized dimension highlights the need for principals who can diagnose problems, solve issues, use technology, and manage human resources efficiently. In marginalized schools, principals often encounter complex problems that cannot be solved through standard administrative routines. Therefore, diagnostic ability and problem-solving skills are essential for identifying priorities and making effective decisions. Similarly, technological skills and human resource management are necessary for improving school processes, supporting teachers, and increasing organizational efficiency.

The human dimension emphasizes that school leadership is fundamentally relational. Principals in marginalized areas must be able to build trust, reduce conflict, support teachers, communicate with families, and maintain a positive school climate. Emotional intelligence, empathy, stress management, and staff support are particularly important because teachers and students in such schools may experience greater psychological and social pressures. A principal who can create a supportive and respectful environment is more likely to improve morale, participation, and commitment.

The perceptual dimension shows that principals must think systemically and strategically. Many challenges in marginalized schools are interconnected; therefore, simple or isolated solutions are usually insufficient. Systems thinking, foresight, complexity analysis, and critical thinking allow principals to understand the broader causes of school problems and design more sustainable responses. These competencies also enable principals to move beyond reactive management and engage in long-term planning.

The leadership dimension confirms that principals should function as educational leaders, change managers, culture builders, and developers of human capacity. Educational leadership helps improve teaching and learning, while distributed leadership increases participation and shared responsibility. Staff development, organizational well-being, justice orientation, and innovation contribute to the creation of a school environment in which teachers and students can grow. The inclusion of philosophical-mindedness and futures studies in the

model also shows that principals need reflective and future-oriented thinking to guide schools in uncertain and changing conditions.

Overall, the proposed model provides a comprehensive framework for designing personal development programs for elementary school managers in marginalized areas. It can be used by educational policymakers, training centers, and school improvement planners to develop targeted, needs-based, and contextually relevant professional development programs. By strengthening the specialized, human, perceptual, and leadership competencies of principals, educational systems can improve school management, enhance teacher performance, promote educational equity, and support the sustainable development of schools in underserved communities.

References

A'yun, U. Q., & Hidayati, D. (2022). The Leadership of the Principal in Improving. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, *05*(04), 186-200. https://doi.org/10.54922/ijehss.2022.0423

Agravante, M. B., Digo, G. S., & Janer, S. S. (2023). Upskilling of the School Heads in the New Normal. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, *2*(6), 2509-2524. https://doi.org/10.55927/eajmr.v2i6.4257

Ajmi, H. R. A. (2024). Principals' Leadership Skills to Meet the National Strategy for Education in Basic Schools. *Journal of Education and E-Learning Research*, *11*(2), 413-421. https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i2.5644

Bauman-Hill, K., Dai, S., & Payne, A. (2022). Creating Brighter Futures: Building Climate Leaders in the United States Through a Community-Focused Curriculum. 169-192. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_8

Brown, C. P. (2023). A Case Study of Principals' Sensemaking of the Learning Experiences of Kindergarteners and How This Appears to Affect Them as Instructional Leaders. *Journal of School Leadership*, *34*(3), 259-294. https://doi.org/10.1177/10526846231222516

Brown, C. P., Reyes, P., McKenzie, L. C., DeMatthews, D. E., & Woulfin, S. L. (2024). Principals' Instructional Leadership and Support Needs in Prekindergarten and Kindergarten: A Case Study in Texas. *AERA Open*, *10*. https://doi.org/10.1177/23328584241288834

Cansoy, R., Gümüş, S., & Walker, A. (2024). Challenges in Implementing Instructional Leadership: Insights From Turkish School Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, *53*(5), 991-1015. https://doi.org/10.1177/17411432241263915

Casinto, C. D. (2022). Does School Climate Matter in Inclusive Education? A Case of Instructional Leadership in the Philippines. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, *9*(1). https://doi.org/10.23918/ijsses.v9i1p91

Dewi, F., Maiysaroh, M., & Ubaidillah, A. F. (2024). School Principals' Strategies in Improving Primary School Teachers Performance: Literature Review Study. *International Journal of Business Law and Education*, *5*(2), 1537-1543. https://doi.org/10.56442/ijble.v5i2.624

Dimaculangan, D. (2021). Leadership Styles and Roles on Instructional Supervision of the School Heads of Area 3 Division of Batangas: Basis for Management Program. *International Journal of Research Studies in Education*, *10*(9). https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.672

Fitria Desy Dwi Kisardi, P., & Kalstum, H. U. (2022). The Principal's Leadership Role in Implementation of the Independent Curriculum in Elementary School. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, *6*(4), 680-688. https://doi.org/10.23887/jisd.v6i4.55897

Friday, P., Beemer, L. R., Martindale, D., Wassmann, A., Eisman, A. B., Templin, T. J., Zernicke, R. F., Malinoff, L., Schwartz, A. J., Ajibewa, T. A., Marenus, M. W., & Hasson, R. E. (2023). A Novel Policy Alignment and Enhancement Process to Improve Sustainment of School-Based Physical Activity Programming. *International journal of environmental research and public health*, *20*(3), 1791. https://doi.org/10.3390/ijerph20031791

Gaspar, E. S. (2022). Correlates Transformational Management Styles and School-Based Management (SBM) Practices of School Heads. *American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation*, *1*(1), 86-97. https://doi.org/10.54536/ajiri.v1i1.474

Indah, D., Bangkara, B. M. A. S. A., Sari, M. N., Mufidah, Z. R., & Fatmawati, E. (2022). Technological Leadership Systems and Principal Skills at the Primary Level. *International journal of health sciences*, 9672-9684. https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns6.12523

Jasiah, J., Irawan, D. B., Dedy, A., Pratama, A., & Syahbandi, R. (2023). Principal Leadership in Building Quality Schools: A Case Study in Elementary School. *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *6*(8), 5874-5880. https://doi.org/10.54371/jiip.v6i8.2257

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

Khodijah, S., Widayatsih, T., & Fitriani, Y. (2022). The Effectiveness of the Principal's Working Group of Public Elementary Schools in Indonesia. *Journal of Social Work and Science Education*, *2*(3), 239-247. https://doi.org/10.52690/jswse.v2i3.254

Little, M., Drake, T. A., Chapman, K., & Gragson, A. (2024). Preparing Early Education Leaders: An Analysis of UCEA Principal Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, *60*(5), 718-749. https://doi.org/10.1177/0013161x241281514

Macedonia, A., Francis, G., Stanley, J. L., Bartone, J. M., & Franson, M. (2025). “My University Didn’t Prepare Me . . .”: Assistant Principals’ Experiences and the Gaps in University Preparation for Special Education Leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, *21*(1), 3-27. https://doi.org/10.1177/19427751251344184

Magpantay, M. J. U., & Callo, E. C. (2023). Leadership Culture in Elementary School and Its Implications to Efficacy and Commitment of Teachers. *International Journal of Research Publications*, *128*(1). https://doi.org/10.47119/ijrp1001281720235168

Morales, R. R., & Manalastas, A. S. (2023). Exploring Instructional Leadership of School-Based Management Level III Schools. *International Journal of Research Publication and Reviews*, *4*(10), 2798-2815. https://doi.org/10.55248/gengpi.4.1023.102825

Ritz, C., & Sherf, N. (2021). World Language Programming and Leadership in K–12 Massachusetts Public Schools. *Foreign Language Annals*, *54*(2), 476-504. https://doi.org/10.1111/flan.12519

Ritz, C., & Sherf, N. (2022). Leadership Matters: World Language Program Leadership &Amp; Teacher Practices. *Foreign Language Annals*, *55*(4), 1025-1042. https://doi.org/10.1111/flan.12651

Shaoan, M. R., Wang, M., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2026). Principals’ Instructional Leadership: A Study of Rural and Urban Elementary Schools in Bangladesh. *ECNU Review of Education*, *9*(1). https://doi.org/10.1177/20965311251414709

Singh, P. (2023). Ideas, Policies and Practices: Tracing the Evolution of Elementary Education Reform in India Since 1975. https://doi.org/10.35489/bsg-rise-2023/pe05

Suarka, S., Harapan, E., & Rosani, M. (2024). Leadership Support for School Principals: Strategies for the Implementation of the Kurikulum Merdeka. *Asian Journal of Applied Education (Ajae)*, *3*(3), 307-322. https://doi.org/10.55927/ajae.v3i3.10313

Susanti, I. D., Prayitno, H. J., Haryanto, S., & Muhibbin, A. (2023). Progressive Leadership in Primary Education of Kartasura in the Era Global Computing. *JMKSP (Jurnal Manajemen Kepemimpinan Dan Supervisi Pendidikan)*, *8*(2), 978-990. https://doi.org/10.31851/jmksp.v8i2.12713

Thres Tessa B. Del, R. (2024). Professional Development Promotion and Leadership Behavior of School Heads: An Explanatory Sequential Study. *International Journal of Research Publications*, *149*(1). https://doi.org/10.47119/ijrp1001491520246630

Wieselmann, J. R., Roehrig, G., Ring-Whalen, E. A., & Meagher, T. F. (2021). Becoming a STEM-Focused School District: Administrators’ Roles and Experiences. *Education Sciences*, *11*(12), 805. https://doi.org/10.3390/educsci11120805

Wulandari, R. I., Nasution, A. T., & Rizky, V. B. (2023). The Role of School Principal in Overcoming Teachers’ Obstacles to Develop the Independent Curriculum in an Elementary School. *Al-Bidayah Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, *15*(2), 325-356. https://doi.org/10.14421/albidayah.v15i2.1041

Yuliana, L. (2024). Principals' Transformational Leadership on the Implementation of the Independent Curriculum in Elementary Schools. *Academic Journal Research*, *2*(1), 8-18. https://doi.org/10.61796/acjoure.v2i1.35