

توسعه فردی و تحول سازمانی

بازنمایی تجارب زیسته مدیران مدارس از نقش شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر در ارتقای عملکرد مدیریتی

سارا خوشفکر مقدم^۱، بهنام طالبی^۲، ناصر شیرینی^۳

شیوه استناددهی: خوشفکر مقدم، سارا، طالبی، بهنام، و

شیرینی، ناصر. (۱۴۰۶). بازنمایی تجارب زیسته مدیران

مدارس از نقش شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر در

ارتقای عملکرد مدیریتی. توسعه فردی و تحول سازمانی،

۵(۱)، ۲۲-۱.

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

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و علوم اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: btalebi1972@gmail.com

چکیده

تاریخ چاپ نهایی: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۲۲ مهر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۱ مهر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴ مهر ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۹ خرداد ۱۴۰۵

پژوهش حاضر با هدف بازنمایی تجارب زیسته مدیران مدارس دوره دوم متوسطه از نقش شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر در ارتقای عملکرد مدیریتی انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ مدیر مدارس دوره دوم متوسطه از استان‌های کردستان، البرز، آذربایجان غربی و آذربایجان شرقی بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته ۴۵ تا ۶۳ دقیقه‌ای گردآوری شد و اشباع معنایی پس از مصاحبه پانزدهم حاصل گردید؛ باین‌حال، دو مصاحبه تکمیلی نیز انجام شد. تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت‌مرحله‌ای کوالیزی شامل استخراج گزاره‌های معنادار، صورت‌بندی معانی، تشکیل خوشه‌های موضوعی و شناسایی ساختار بنیادین تجربه انجام گرفت. برای تضمین استحکام یافته‌ها از معیارهای لینکلن و گوبا، بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همکار پژوهشی و ضریب توافق هلمستی استفاده شد که مقدار آن ۰.۸۳ به دست آمد. تحلیل تجارب زیسته مدیران نشان داد که شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مؤثر بر ارتقای عملکرد مدیریتی در پنج زیرمضمون اصلی شامل دانش و تخصص مدیریتی، تجربه و سابقه مدیریتی، مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی، توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله، و ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی سازمان می‌یابد. این ابعاد به‌صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه در یک تعامل چندلایه و پویا موجب عملکرد مطلوب می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که دانش مدیریتی بدون تجربه عملی، تجربه بدون مهارت‌های ارتباطی، و تصمیم‌گیری بدون چارچوب اخلاقی اثربخشی محدودی دارد. مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان سازوکاری تسهیل‌کننده برای کاربرد دانش و تجربه و ویژگی‌های اخلاقی به‌عنوان چارچوب جهت‌دهنده تصمیمات ظاهر شدند. همچنین، خودکارآمدی و تعهد سازمانی نقش نیروی انگیزشی در فعال‌سازی سایر شایستگی‌ها داشتند. یافته‌های واگرا نشان دادند که تجربه طولانی الزاماً موجب خودکارآمدی بیشتر در مواجهه با چالش‌های نوظهور نمی‌شود و تعامل مؤثر با ذی‌نفعان می‌تواند به‌جای افزایش فشار، نقش حمایتی داشته و فرسودگی شغلی را کاهش دهد.

کلیدواژگان: تجارب زیسته؛ شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی؛ عملکرد مدیریتی؛ مدیران مدارس؛ دوره دوم متوسطه؛

پدیدارشناسی.

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت
دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار

Personal Development and Organizational Transformation

Representing the Lived Experiences of School Principals Regarding the Role of Principals' Professional and Personal Competencies in Enhancing Managerial Performance

Sara Khoshfekar Moghaddam¹, Behnam Talebi^{2*}, Naser Shirbagi³

1. Sara Khoshfekar Moghaddam: PhD Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Behnam Talebi*: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
3. Naser Shirbagi: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

*Corresponding Author's Email: btalebi1972@gmail.com

How to cite: Khoshfekar Moghaddam, S., Talebi, B., & Shirbagi, N. (2027). Representing the Lived Experiences of School Principals Regarding the Role of Principals' Professional and Personal Competencies in Enhancing Managerial Performance. *Personal Development and Organizational Transformation*, 5(1), 1-22.

Abstract

This study aimed to represent the lived experiences of upper secondary school principals regarding the role of professional and personal competencies in enhancing managerial performance. This qualitative study employed a descriptive phenomenological design. The participants comprised 17 upper secondary school principals from Kurdistan, Alborz, West Azerbaijan, and East Azerbaijan provinces, selected through criterion-based purposive sampling. Data were collected through in-depth semi-structured interviews lasting 45–63 minutes. Meaning saturation was achieved after the fifteenth interview, although two additional interviews were conducted to ensure completeness. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step method, involving the extraction of significant statements, formulation of meanings, organization of thematic clusters, and identification of the fundamental structure of the participants' experiences. Trustworthiness was established using Lincoln and Guba's criteria, member checking, peer review, and the Holsti inter-coder agreement coefficient, which was 0.83. Analysis of the principals' lived experiences revealed five interrelated competency domains: managerial knowledge and expertise, managerial experience and background, communication and interpersonal skills, decision-making and problem-solving ability, and personality and ethical characteristics. These competencies did not function independently; rather, optimal managerial performance emerged from their dynamic and multilayered interaction. Managerial knowledge without practical experience, experience without effective communication skills, and decision-making without an ethical framework were perceived as insufficient. Communication skills facilitated the practical application of knowledge and experience, whereas personality and ethical characteristics provided a value-based framework for managerial decisions. Self-efficacy and organizational commitment further operated as motivational forces supporting the effective use of other competencies. Divergent findings indicated that extensive managerial experience did not necessarily increase self-efficacy when principals encountered emerging challenges, while constructive stakeholder interaction could serve as a supportive mechanism and reduce, rather than intensify, occupational strain.

Keywords: *lived experiences; professional and personal competencies; managerial performance; school principals; upper secondary schools; phenomenology.*

Submit Date: 30 May 2026

Revise Date: 06 October 2026

Accept Date: 13 October 2026

Initial Publish: 14 October 2026

Final Publish: 21 April 2027



© 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.

مقدمه

نظام آموزشی یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی برای توسعه سرمایه انسانی، انتقال ارزش‌ها و دانش، ارتقای ظرفیت‌های فرهنگی و اجتماعی و آماده‌سازی نسل‌های آینده برای ایفای نقش‌های فردی و جمعی است. در این میان، مدرسه به‌عنوان واحد عملیاتی نظام آموزشی، محیطی است که بخش عمده سیاست‌ها، برنامه‌ها و اهداف کلان آموزشی در آن به تجربه‌های ملموس یاددهی و یادگیری تبدیل می‌شوند. کیفیت عملکرد مدرسه نیز صرفاً تابع برنامه‌های درسی، منابع فیزیکی یا توانایی‌های معلمان نیست، بلکه به‌طور معناداری به نحوه مدیریت، رهبری، تصمیم‌گیری و سازمان‌دهی فعالیت‌ها توسط مدیر مدرسه وابسته است. مدیر مدرسه در موقعیتی قرار دارد که باید همزمان میان الزامات رسمی نظام آموزشی، نیازهای معلمان و دانش‌آموزان، انتظارات خانواده‌ها، اقتضائات اجتماعی و محدودیت‌های محیطی تعادل برقرار کند. اهمیت این نقش در دوره دوم متوسطه دوچندان است، زیرا دانش‌آموزان این دوره علاوه بر مواجهه با تحولات شناختی، عاطفی و هویتی، در آستانه تصمیم‌های تعیین‌کننده‌ای درباره ادامه تحصیل، انتخاب رشته و ورود به بازار کار قرار دارند و مدرسه نیازمند مدیریتی است که بتواند پیچیدگی این شرایط را درک و هدایت کند (Moradmand, 2025). پژوهش‌های حوزه رهبری آموزشی نیز نشان داده‌اند که کیفیت رهبری مدیر می‌تواند از طریق اثرگذاری بر کیفیت تدریس، انسجام سازمانی، انگیزش معلمان و جهت‌گیری مدرسه، به بهبود عملکرد آموزشی منجر شود (Kemethofer et al., 2025). از این منظر، مدیر مدرسه صرفاً مجری مقررات اداری نیست، بلکه رهبر آموزشی و سازمانی است که کیفیت تصمیم‌ها، تعاملات و شایستگی‌های او می‌تواند بر عملکرد کلی مدرسه اثر بگذارد.

عملکرد مدیریتی مفهومی چندبعدی است و نمی‌توان آن را فقط بر اساس تحقق اهداف اداری یا انجام وظایف رسمی ارزیابی کرد. عملکرد در معنای گسترده، بیانگر میزان توانایی فرد برای انجام اثربخش وظایف و مسئولیت‌های شغلی در چارچوب استانداردهای مورد انتظار است و از تعامل ویژگی‌های فردی، توانایی‌های جسمی و روانی، قابلیت‌های حرفه‌ای و اقتضائات محیط کار شکل می‌گیرد (Ras et al., 2022). در محیط مدرسه، عملکرد مدیر علاوه بر برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نظارت و کنترل، شامل هدایت آموزشی، توسعه منابع انسانی، ایجاد انگیزه، حل تعارض، مدیریت بحران، تعامل با ذی‌نفعان، تقویت فرهنگ مدرسه و حمایت از نوآوری نیز می‌شود. در رویکردهای جدید ارزیابی مدیریت آموزشی نیز تأکید شده است که ارزیابی عملکرد مدیران باید فراتر از شاخص‌های اداری و نتایج کوتاه‌مدت حرکت کند و مجموعه‌ای از ابعاد حرفه‌ای، رفتاری، شناختی و زمینه‌ای را در بر گیرد (Tavakkolifar et al., 2026). همچنین، پژوهش‌های مربوط به عملکرد مدارس خلاق نشان داده‌اند که ارزیابی اثربخشی مدرسه مستلزم توجه به شاخص‌هایی نظیر نوآوری، انعطاف‌پذیری، کیفیت روابط، مشارکت و توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای متغیر محیطی است (Namdar et al., 2022). بنابراین، بررسی عملکرد مدیران مدارس بدون توجه به مجموعه شایستگی‌هایی که آنان را قادر می‌سازد در شرایط متفاوت عملکرد مطلوبی داشته باشند، تصویری ناقص از مدیریت مدرسه ارائه خواهد کرد.

مفهوم شایستگی در حوزه مدیریت به مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش، توانایی و ویژگی‌های فردی اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازد نقش‌های شغلی خود را به‌طور اثربخش انجام دهد. در محیط آموزشی، شایستگی مدیران ماهیتی چندوجهی دارد و ابعاد تخصصی، رهبری، ارتباطی، شناختی، اخلاقی و شخصیتی را در بر می‌گیرد. یافته‌های پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که شایستگی مدیر مدرسه نه تنها مستقیماً با عملکرد او مرتبط است، بلکه از طریق سازوکارهایی همچون انگیزش نیز می‌تواند بر کیفیت عملکرد اثرگذار باشد؛ به‌گونه‌ای که انگیزش قادر است پیوند میان شایستگی، محیط کار و عملکرد مدیر را تقویت کند (Safrizal et al., 2025). همچنین، خودراهبر بودن در

یادگیری و آمادگی مدیر برای توسعه مستمر دانش و مهارت‌های خود، با ادراک او از عملکرد مبتنی بر شایستگی ارتباط دارد و نشان می‌دهد که شایستگی مدیریتی یک ویژگی ثابت نیست، بلکه باید در طول فعالیت حرفه‌ای به‌طور مستمر توسعه یابد (Camur & Gogus, 2025). در همین راستا، رویکردهای توسعه حرفه‌ای بر آن تأکید دارند که فرایندهایی مانند مربیگری گروهی می‌تواند ظرفیت‌های رهبری مدیران را تقویت کرده و زمینه یادگیری بازتابی و بهبود عملکرد آنان را فراهم کند (Slettback & Aas, 2025). از این رو، شایستگی حرفه‌ای مدیر باید به‌عنوان سازه‌ای پویا در نظر گرفته شود که تحت تأثیر یادگیری، تجربه، بازخورد و تعامل با محیط سازمانی شکل می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین ابعاد شایستگی حرفه‌ای مدیران مدارس، برخورداری از دانش و تخصص مدیریتی است. مدیر برای اداره مؤثر مدرسه باید علاوه بر آشنایی با اصول و نظریه‌های مدیریت آموزشی، از قوانین و مقررات آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت منابع انسانی، شیوه‌های نوین آموزشی و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان آگاهی کافی داشته باشد. در غیاب چنین دانشی، تصمیم‌های مدیریتی ممکن است بیشتر بر عادت، تجربه شخصی یا واکنش‌های مقطعی استوار شوند و از انسجام حرفه‌ای لازم برخوردار نباشند. با این حال، دانش نظری به‌تنهایی برای مواجهه با پیچیدگی مدرسه کافی نیست و باید در قالب یک الگوی منسجم رهبری با سایر قابلیت‌ها ترکیب شود. پژوهش درباره الگوی یکپارچه رهبری مدرسه نشان داده است که ایجاد انسجام میان ابعاد مختلف رهبری و مدیریت می‌تواند به بهبود مدرسه کمک کند و اثربخشی مدیر به هماهنگی میان فعالیت‌های آموزشی، سازمانی و انسانی وابسته است (Gao et al., 2025). علاوه بر این، تحولات فناوری سبب شده است که مهارت‌های رهبری دیجیتال و نوآورانه نیز به بخشی از شایستگی‌های ضروری مدیران تبدیل شوند؛ به‌ویژه در شرایطی که مدیران باید از فناوری برای ارتباطات سازمانی، تصمیم‌گیری، نظارت، یادگیری حرفه‌ای و هدایت تغییر استفاده کنند (Al Khorj, 2026). این تحول نشان می‌دهد که شایستگی حرفه‌ای مدیر باید همزمان شامل دانش پایه مدیریتی و ظرفیت سازگاری با نیازهای نوظهور نظام آموزشی باشد.

تجربه و سابقه مدیریتی نیز یکی دیگر از منابع اصلی شکل‌گیری شایستگی مدیران مدارس است. تجربه موجب می‌شود دانش رسمی و نظری در متن موقعیت‌های واقعی آزموده شود و مدیر بتواند الگوهای عمل، پیامدهای تصمیم‌ها و پیچیدگی روابط سازمانی را به‌صورت عمیق‌تری درک کند. مطالعات مبتنی بر تجارب زیسته مدیران نظام آموزشی ایران نشان داده‌اند که بخش مهمی از دانش مدیریتی از خلال رویارویی روزمره با مسائل مدرسه، تعارض‌ها، محدودیت‌ها و موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده شکل می‌گیرد (Ettehad et al., 2021). همچنین، بررسی تجارب مدیران و معلمان از برنامه‌های توانمندسازی مدرسه نشان داده است که فرصت‌ها و چالش‌های اجرای برنامه‌های آموزشی از منظر کنشگران مدرسه معانی متنوعی پیدا می‌کند و تجربه عملی می‌تواند به شناسایی راهبردهایی منجر شود که در دستورالعمل‌های رسمی به‌روشنی قابل مشاهده نیستند (Iran & Ahmadi Aliabadi, 2022). پژوهش‌های مرتبط با تجارب کاری در محیط‌های محروم نیز نشان می‌دهند که ویژگی‌های شغل و بافت سازمانی نقش مهمی در نحوه تجربه و تفسیر موقعیت‌های حرفه‌ای دارند (Nikkhah Farkhani et al., 2022). بنابراین، سابقه مدیریتی را نمی‌توان صرفاً با تعداد سال‌های خدمت سنجید؛ بلکه کیفیت و تنوع موقعیت‌هایی که مدیر تجربه کرده، میزان تأمل او بر این تجربه‌ها و توانایی انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید نیز اهمیت دارد.

در کنار دانش و تجربه، مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی از عناصر تعیین‌کننده عملکرد مدیر مدرسه محسوب می‌شوند. مدیر در محیطی فعالیت می‌کند که وابستگی متقابل میان کارکنان، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و نهادهای بیرونی بسیار زیاد است و بخش مهمی از موفقیت مدیریتی از طریق کیفیت روابط شکل می‌گیرد. ارتباط مؤثر، گوش دادن فعال، مذاکره، حل تعارض، ایجاد انگیزش و جلب مشارکت، ابزارهایی هستند

که مدیر از طریق آن‌ها می‌تواند تصمیم‌ها و سیاست‌های مدرسه را به کنش جمعی تبدیل کند. پژوهش درباره رابطه مهارت‌های ارتباطی مدیران و عملکرد سازمانی نشان داده است که این رابطه لزوماً در همه بافت‌ها ساده و مستقیم نیست و اثرگذاری مهارت ارتباطی می‌تواند به شرایط سازمانی و سازوکارهای میانجی وابسته باشد (Amraei et al., 2022). از سوی دیگر، در محیط‌های آموزشی بحران‌زده، رهبری تحول‌آفرین و کیفیت محیط کار می‌تواند بر عملکرد کارکنان اثرگذار باشند و نقش مدیر در ایجاد فضای ارتباطی و حمایتی برجسته‌تر شود (Al Achi et al., 2025). این مسئله اهمیت مطالعه شایستگی‌های ارتباطی را از منظر خود مدیران افزایش می‌دهد، زیرا آن‌ها در تجربه روزمره خود با موقعیت‌هایی مواجه‌اند که حل موفق آن‌ها بیش از دانش فنی به ظرفیت گفت‌وگو، اقناع، همدلی و مدیریت روابط وابسته است.

توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله نیز بخش محوری شایستگی مدیریتی در مدرسه است. مدیریت مدرسه با تصمیم‌های متعدد و گاه فوری همراه است که بسیاری از آن‌ها در شرایط ابهام، فشار زمانی یا تعارض منافع اتخاذ می‌شوند. مدیر باید بتواند مسئله را به‌درستی تشخیص دهد، اطلاعات مرتبط را تحلیل کند، گزینه‌های مختلف را ارزیابی نماید و مسئولیت پیامدهای تصمیم خود را بپذیرد. یافته‌های مربوط به الگوهای تصمیم‌گیری مدیران نشان می‌دهند که نحوه تصمیم‌گیری با کیفیت عملکرد آنان ارتباط دارد و انتخاب الگوی مناسب تصمیم‌گیری می‌تواند بر اثربخشی مدیریت مدرسه اثر بگذارد (Akhsh & Karami, 2024). همچنین، پژوهش درباره کارکردهای اجرایی مغز و عملکرد مدیران نشان داده است که مؤلفه‌های شناختی و اجرایی می‌تواند در پیش‌بینی عملکرد مدیران نقش داشته باشند (Ghaemi et al., 2022). از این منظر، حل مسئله و تصمیم‌گیری صرفاً مهارت‌های فنی نیستند، بلکه به ظرفیت‌های شناختی، تجربه قبلی، خودتنظیمی و توانایی ارزیابی پیامدها وابسته‌اند. در بافت مدارس دوره دوم متوسطه، که مدیران ممکن است با بحران‌های رفتاری، فشارهای تحصیلی، تعارض میان ذی‌نفعان و مسائل پیش‌بینی‌نشده مواجه شوند، این توانایی‌ها اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کنند.

با وجود اهمیت دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، ابعاد شخصیتی، هیجانی و اخلاقی مدیران نیز نقشی بنیادین در کیفیت عملکرد آنان دارند. مدیر مدرسه در موقعیتی قرار دارد که رفتار او به‌طور مستقیم مورد مشاهده و ارزیابی معلمان، دانش‌آموزان و والدین است؛ بنابراین، ویژگی‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، صداقت، عدالت، ثبات هیجانی، صبر، تعهد و خودکارآمدی می‌تواند بر اعتماد سازمانی و مشروعیت مدیریتی اثرگذار باشند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ابعاد هوش هیجانی، از جمله خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط، با رهبری مدرسه ارتباط دارند و می‌تواند کیفیت تعاملات و تصمیم‌های مدیر را تحت تأثیر قرار دهند (Neppel & Azzari, 2026). در حوزه اخلاق حرفه‌ای نیز ارتباط میان هوش اخلاقی و عملکرد شغلی گزارش شده و عزت‌نفس به‌عنوان متغیری میانجی در این رابطه مطرح شده است (Rahimi Kalour & Kazemzadeh, 2021). همچنین، میان اخلاق حرفه‌ای، هوش اخلاقی و عملکرد مدیران مدارس رابطه مثبت مشاهده شده است (Moradi et al., 2019). این یافته‌ها نشان می‌دهد که ارزیابی شایستگی مدیر بدون توجه به چارچوب ارزشی و اخلاقی او ناقص خواهد بود، زیرا تصمیم‌های مدیریتی اغلب دارای پیامدهای انسانی و اخلاقی هستند.

ویژگی‌های درونی مدیر همچنین می‌تواند منابع روان‌شناختی لازم برای استمرار عملکرد مؤثر را فراهم کنند. خودکارآمدی، باور فرد به توانایی انجام موفقیت‌آمیز وظایف و مدیریت چالش‌هاست و می‌تواند میزان پشتکار، پذیرش مسئولیت و آمادگی مدیر برای مواجهه با موقعیت‌های جدید را افزایش دهد. همچنین، هوش معنوی و احساس معنا در کار می‌تواند نحوه ارتباط فرد با وظایف حرفه‌ای و اهداف سازمانی را شکل دهند. پژوهش‌هایی در محیط‌های آموزشی ایران نشان داده‌اند که هوش معنوی و مؤلفه‌های آن با عملکرد شغلی ارتباط دارد (Asadzadeh Hir et al., 2019) و مطالعات دیگر نیز تأثیر هوش معنوی بر عملکرد شغلی کارکنان آموزش و پرورش را گزارش کرده‌اند (Yektaei et al., 2019).

al., 2015). از سوی دیگر، برخی مطالعات نشان داده‌اند که سنخ‌های شخصیتی و سبک رهبری می‌توانند در پیش‌بینی عملکرد شغلی نقش داشته باشند و سبک رهبری ممکن است رابطه میان ویژگی‌های فردی و عملکرد را میانجی‌گری کند (Ahmadian & Keshavarz, 2025). بنابراین، شایستگی فردی مدیر ترکیبی از خصوصیات نسبتاً پایدار شخصیت و ظرفیت‌هایی است که می‌توانند در اثر یادگیری، تجربه و توسعه حرفه‌ای تقویت شوند.

اهمیت توجه همزمان به این ابعاد زمانی آشکارتر می‌شود که مدیریت مدرسه در چارچوب یک «بوم‌شناسی پیچیده آموزشی» در نظر گرفته شود. مدیران در خلأ عمل نمی‌کنند، بلکه عملکرد آنان حاصل تعامل مستمر با سیاست‌های آموزشی، فرهنگ سازمانی، ویژگی‌های دانش‌آموزان، انتظارات خانواده‌ها، منابع مدرسه و شرایط اجتماعی است. مطالعات جدید درباره مدیران موفق بر ضرورت عبور از تبیین‌های تک‌عاملی تأکید کرده‌اند و نشان می‌دهند که پژوهش درباره عملکرد مدیران باید شبکه پیچیده روابط و زمینه‌ای را که در آن عمل می‌کنند، مدنظر قرار دهد (Day & Sun, 2026). از این رو، ممکن است یک شایستگی مشخص در یک موقعیت بسیار مؤثر و در موقعیت دیگر ناکافی باشد. همین مسئله سبب می‌شود بررسی تجارب زیسته مدیران اهمیت زیادی پیدا کند، زیرا چنین رویکردی می‌تواند آشکار سازد مدیران چگونه دانش، تجربه، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری و ویژگی‌های شخصیتی خود را در موقعیت‌های واقعی با یکدیگر ترکیب می‌کنند.

رویکرد پدیدارشناختی در مطالعه مدیریت مدرسه این امکان را فراهم می‌سازد که تجربه مدیران نه از طریق شاخص‌های از پیش تعیین‌شده، بلکه از خلال معانی‌ای که خود آنان به رخدادهای حرفه‌ای می‌دهند، فهم شود. پژوهش‌های کیفی پیشین نشان داده‌اند که مطالعه تجارب زیسته مدیران مدارس می‌تواند ابعاد کمتر قابل مشاهده مدیریت را آشکار سازد؛ برای مثال، بررسی تجارب مدیران از ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان نشان داده است که مدیران در عمل چگونه میان مسئولیت‌های مدیریتی، حمایت روانی و ارتقای سلامت دانش‌آموزان پیوند برقرار می‌کنند (Mahmoodaliloo et al., 2024). چنین مطالعاتی اهمیت دانش ضمنی مدیران را برجسته می‌کنند؛ دانشی که لزوماً در قوانین، دوره‌های رسمی یا ابزارهای سنجش عملکرد منعکس نمی‌شود، اما در نحوه مواجهه با بحران‌ها، تعامل با کارکنان و تصمیم‌گیری‌های روزمره نقش مهمی دارد.

همزمان با این تحولات، توجه به پیامدهای سیاست‌های مدیریتی و نظام‌های ارزیابی عملکرد نیز افزایش یافته است. بررسی نظام‌های جبران خدمات مبتنی بر عملکرد نشان داده است که طراحی سازوکارهای ارزیابی و پاداش می‌تواند بر رفتار و عملکرد شغلی مدیران اثرگذار باشد (Mitani, 2025). این یافته اهمیت برخورداری از شاخص‌های معتبر و چندبعدی برای ارزیابی مدیران را نشان می‌دهد، زیرا اگر عملکرد مدیریتی تنها بر اساس نتایج محدود کمی یا شاخص‌های اداری سنجیده شود، ممکن است بخش مهمی از شایستگی‌های واقعی مدیر نادیده گرفته شود. در همین راستا، رویکردهای جدید ارزیابی هوشمند عملکرد مدیران مدرسه بر ترکیب داده‌ها، شواهد عملکردی و ابعاد مختلف شایستگی تأکید دارند (Tavakkolifar et al., 2026). همچنین، توسعه شایستگی‌های رهبری از طریق مداخلات حرفه‌ای مانند مربیگری می‌تواند به مدیران کمک کند عملکرد خود را به‌صورت بازتابی ارزیابی و اصلاح کنند (Slettbakk & Aas, 2025). بنابراین، شناسایی دقیق مؤلفه‌های شایستگی از منظر تجربه مدیران می‌تواند هم برای طراحی نظام‌های ارزیابی و هم برای تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سودمند باشد.

مرور مطالعات موجود نشان می‌دهد که هر یک از پژوهش‌های پیشین بخشی از عوامل مرتبط با عملکرد مدیران را بررسی کرده‌اند؛ برخی بر رهبری و بهبود مدرسه (Gao et al., 2025)، برخی بر انگیزش و شایستگی (Safrizal et al., 2025)، برخی بر هوش هیجانی (Neppel

(Azzari, 2026 &)، برخی بر تصمیم‌گیری (Akshsh & Karami, 2024)، برخی بر اخلاق و ویژگی‌های فردی (Moradi et al., 2019) و برخی بر تجارب زیسته مدیران (Ettehad et al., 2021) تمرکز داشته‌اند. باین‌حال، هنوز نیاز به درکی یکپارچه از نحوه تعامل شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیران در شکل‌گیری عملکرد مدیریتی وجود دارد. این خلأ به‌ویژه در دوره دوم متوسطه اهمیت دارد، زیرا مدیریت این مدارس با فشارهای آموزشی، اجتماعی، هویتی و سازمانی متعدد همراه است و مدیران ناگزیرند همزمان از طیف گسترده‌ای از ظرفیت‌های دانشی، تجربی، ارتباطی، شناختی و اخلاقی استفاده کنند. همچنین، با توجه به تفاوت شرایط فرهنگی، جغرافیایی و سازمانی مدارس، نمی‌توان فرض کرد که الگوهای استخراج‌شده از سایر نظام‌های آموزشی بدون توجه به تجربه مدیران در بافت ایران قابل انتقال باشند. ازاین‌رو، واکاوی تجارب مدیران در بافت‌های متنوع می‌تواند به تولید دانشی بومی و زمینه‌مند کمک کند که هم از ارزش نظری برخوردار باشد و هم برای سیاست‌گذاری، انتخاب، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای مدیران کاربرد داشته باشد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بازنمایی تجارب زیسته مدیران مدارس دوره دوم متوسطه از نقش شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر در ارتقای عملکرد مدیریتی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از حیث هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ روش اجرا دارای رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی است. رویکرد کیفی به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به درک عمیق و چندوجهی از پدیده مورد مطالعه دست یابد و به جای آزمون فرضیه‌ها، به کشف معانی و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان از تجارب خود بپردازد. پدیدارشناسی توصیفی بر توصیف دقیق و بدون پیش‌داوری از تجارب زیسته افراد تأکید دارد و به دنبال شناسایی ماهیت مشترک تجارب است. با توجه به اینکه هدف اصلی پژوهش حاضر، توصیف جوهره مشترک تجربه مدیران از نقش شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر در ارتقا عملکرد مدیریتی مدارس دوره دوم متوسطه است، رویکرد پدیدارشناسی توصیفی به عنوان مناسب‌ترین روش برای این پژوهش انتخاب شده است.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش را ۱۷ مدیر دوره دوم متوسطه (۱۰ مرد و ۷ زن) از چهار استان کردستان، البرز، آذربایجان غربی و آذربایجان شرقی تشکیل دادند. میانگین سابقه مدیریت آنان بین ۱۰ تا ۲۰ سال بود. از نظر تحصیلات، ۱۳ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴ نفر دارای مدرک دکتری تخصصی بودند. رشته‌های تحصیلی مشارکت‌کنندگان شامل مدیریت آموزشی (۶ نفر)، برنامه‌ریزی درسی (۴ نفر)، روان‌شناسی تربیتی (۳ نفر) و سایر رشته‌های مرتبط (۴ نفر) بود. از نظر نوع مدرسه، ۶ نفر در مدارس دولتی، ۴ نفر در مدارس غیردولتی، ۳ نفر در مدارس نمونه دولتی، ۲ نفر در مدارس شاهد و ۲ نفر در مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) مشغول به مدیریت بودند. همچنین ۸ نفر سابقه معاونت در مدرسه و ۹ نفر سابقه کار ستادی در آموزش و پرورش داشتند. در این پژوهش، نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند غیرتصادفی و با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاک‌محور انجام شده است. معیارهای ورود به نمونه شامل داشتن حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد، دارا بودن حداقل ۱۰ سال سابقه مدیریت در مدرسه، و برخورداری از حداقل ۳ سال سابقه معاونت در مدرسه یا سابقه کار ستادی در آموزش و پرورش به عنوان یک معیار ترجیحی بوده است. پس از انجام ۱۵ مصاحبه، اشباع معنایی حاصل شد؛ با این حال، برای اطمینان بیشتر، دو مصاحبه تکمیلی (شماره ۱۶ و ۱۷) نیز انجام گردید که یافته‌های جدیدی به همراه نداشت.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. راهنمای مصاحبه بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش و با هدف پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش تدوین گردید. سؤالات مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی شدند که تجارب زیسته، ادراکات و دیدگاه‌های مدیران را در مورد

نقش شایستگیهای حرفه ای به عنوان پیشایندها بر ارتقای عملکرد مدیریتی مدارس را شناسایی نماید. برای اعتباریابی سؤالات مصاحبه، از روش بررسی توسط اعضای تیم پژوهش استفاده شد و نظرات اصلاحی آنان اعمال گردید. فرآیند گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های انفرادی و عمیق، در محیطی آرام و به گزینش خود مشارکت‌کنندگان انجام شد. قبل از شروع هر مصاحبه، اهداف پژوهش به صورت کامل برای مشارکت‌کننده توضیح داده شد و اطمینان حاصل گردید که وی با آگاهی کامل و اختیار کامل در پژوهش شرکت می‌کند. همچنین، درباره محرمانه بودن اطلاعات و هویت مشارکت‌کنندگان و امکان انصراف در هر مرحله از پژوهش، به آنان اطمینان داده شد. پس از کسب رضایت آگاهانه، مصاحبه‌ها ثبت و سپس به صورت کامل و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۳ دقیقه متغیر بود. در طول مصاحبه، پژوهشگر با استفاده از تکنیک‌های پرسش‌های اکتشافی، سعی در عمق‌بخشی به پاسخ‌ها و کشف ابعاد پنهان تجارب مشارکت‌کنندگان داشت.

با توجه به اینکه هدف پژوهش، توصیف جوهره مشترک تجربه مدیران در چارچوب پدیدارشناسی توصیفی (هوسرلی) بود و نه تفسیر هرمنوتیکی تجربه، برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش هفت‌مرحله‌ای کولایزی (۱۹۷۸) استفاده شد. این روش به پژوهشگر کمک می‌کند تا از طریق فرآیندی نظام‌مند و گام‌به‌گام، به جوهره مشترک تجارب مشارکت‌کنندگان دست یابد. مراحل این روش عبارتند از: خواندن دقیق و چندباره تمامی توصیف‌های نوشته‌شده از تجارب مشارکت‌کنندگان برای کسب درکی کلی از آن‌ها؛ استخراج گزاره‌های معنی‌دار و مرتبط با پدیده مورد مطالعه از توصیف‌ها؛ تدوین و شفاف‌سازی معانی هر یک از گزاره‌های استخراج‌شده؛ سازماندهی و طبقه‌بندی معانی استخراج‌شده در قالب خوشه‌های موضوعی؛ تلفیق یافته‌ها و ارائه یک توصیف جامع از پدیده مورد مطالعه؛ شناسایی و توصیف ساختار بنیادین تجربه یا جوهره مشترک پدیده؛ و اعتباریابی یافته‌ها از طریق بازگشت به مشارکت‌کنندگان. بر این اساس، در مرحله اول، متن کامل ۱۷ مصاحبه بلافاصله بعد از هر مصاحبه، چندین بار خوانده شد و عبارات کلیدی یادداشت‌برداری شد. در مرحله دوم، گزاره‌ها یا کدهای معنی‌دار اولیه از جملات مهم استخراج گردید و با مقایسه مستمر کدهای اولیه با یکدیگر، و با حذف موارد تکراری و همپوشانی‌ها، به کدهای نهایی تبدیل شد. در مرحله سوم، معنای نهفته در هر کد نهایی شفاف‌سازی شد. در مرحله چهارم، کدهای نهایی بر اساس معانی، در خوشه‌های موضوعی سازماندهی و در مضمون‌ها و زیرمضمون‌های هر مضمون دسته‌بندی نهایی شدند. در مرحله پنجم، توصیف جامعی از پدیده ارائه شد. در مرحله ششم، ساختار بنیادین تجربه مدیران شناسایی شد. در مرحله هفتم، یافته‌ها به پنج مشارکت‌کننده بازخورد داده شد و صحت آن تأیید گردید (محمودعلیلو و همکاران، ۲۰۲۴).

به منظور اعتباریابی و اطمینان‌پذیری یافته‌های پژوهش، از معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵)، شامل مقبولیت، انتقال‌پذیری، قابلیت تأیید و قابلیت اطمینان استفاده شده است. برای تأمین مقبولیت، سه اقدام عملی انجام شد: نخست، خلاصه‌ای از یافته‌ها و مضامین استخراج‌شده به پنج مشارکت‌کننده (مشارکت‌کنندگان ۲، ۵، ۹، ۱۳ و ۱۴) ارائه شد و از آنان خواسته شد تا در مورد انطباق یافته‌ها با تجارب خود اظهار نظر کنند. دوم، همکار پژوهشی، روند کدگذاری و استخراج مضامین را بررسی کردند و نظرات اصلاحی آنان اعمال شد. سوم، بازبینی مستمر داده‌ها در طول فرآیند تحلیل انجام شد تا اطمینان حاصل شود که کدها و مضامین به‌درستی از داده‌ها استخراج شده‌اند. برای افزایش انتقال‌پذیری، توصیف‌های غنی و مفصلی از زمینه پژوهش و مشارکت‌کنندگان ارائه گردید که شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان (سن، تحصیلات، سابقه مدیریت، نوع مدرسه) و ویژگی‌های بافت آموزشی (چهار استان با تنوع فرهنگی و جغرافیایی) بود. قابلیت تأیید نیز از طریق ثبت دقیق و منظم کلیه مراحل و تصمیم‌گیری‌های پژوهش و همچنین ممیزی توسط راهنما تأمین شد. برای پرهیز از هرگونه سوگیری،

پژوهشگر تلاش کرد تا با خودآگاهی از پیش فرض‌ها و تجارب خود، از تحمیل آن‌ها بر فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها جلوگیری کند و در تمامی مراحل، اصل بی‌طرفی را مد نظر داشته باشد. برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از ضریب توافق هلمستی استفاده گردید. به این منظور، دو پژوهشگر مجرب، به طور مستقل اقدام به کدگذاری بخشی از مصاحبه‌ها (حدود ۳۰ درصد) نمودند. ضریب توافق هلمستی برابر با ۰.۸۳ محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول و اعتبار بالای کدگذاری است.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان این پژوهش را ۱۷ مدیر دوره دوم متوسطه (۱۰ مرد و ۷ زن) از چهار استان کردستان، البرز، آذربایجان غربی و آذربایجان شرقی تشکیل می‌دادند. میانگین سابقه مدیریت آنان ۱۴ سال (دامنه ۱۰ تا ۲۰ سال) بود. از نظر تحصیلات، ۱۳ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴ نفر دارای مدرک دکتری تخصصی بودند. رشته‌های تحصیلی مشارکت‌کنندگان شامل مدیریت آموزشی (۶ نفر)، برنامه‌ریزی درسی (۴ نفر)، روان‌شناسی تربیتی (۳ نفر) و سایر رشته‌های مرتبط (۴ نفر) بود. از نظر نوع مدرسه، ۶ نفر در مدارس دولتی، ۴ نفر در مدارس غیردولتی، ۳ نفر در مدارس نمونه دولتی، ۲ نفر در مدارس شاهد و ۲ نفر در مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) مشغول به مدیریت بودند. همچنین ۸ نفر سابقه معاونت در مدرسه و ۹ نفر سابقه کار ستادی در آموزش و پرورش داشتند. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر، به عنوان یکی از پیشایندهای اصلی ارتقا عملکرد مدیریتی مدارس دوره دوم متوسطه، در قالب پنج زیر مضمون و ۲۷ کد نهایی تجربه شده است. جدول ۱، زیرمضمونها، کدهای نهایی، فراوانی و شماره مشارکت‌کنندگان این مضمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱. کدهای نهایی و زیرمضمون‌های شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر

زیرمضمون	کد نهایی	فراوانی	شماره مشارکت‌کنندگان
دانش و تخصص مدیریتی	تسلط بر اصول مدیریت آموزشی	۱۴	۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳، ۲، ۱
	آگاهی از قوانین و مقررات آموزش و پرورش	۱۲	۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۵، ۳، ۲، ۱
	دانش برنامه‌ریزی درسی	۱۰	۱۵، ۱۳، ۱۱، ۹، ۸، ۷، ۵، ۴، ۳، ۱
	آشنایی با روش‌های نوین آموزشی	۹	۱۶، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۳، ۲
	تسلط بر مدیریت منابع انسانی	۸	۱۵، ۱۳، ۹، ۷، ۵، ۴، ۲، ۱
	آگاهی از روان‌شناسی تربیتی	۷	۱۴، ۱۲، ۱۰، ۸، ۶، ۴، ۲
تجربه و سابقه مدیریتی	سابقه مدیریت در مدرسه	۱۷	۱ تا ۱۷
	سابقه معاونت در مدرسه	۸	۱۵، ۱۳، ۱۱، ۹، ۷، ۵، ۳، ۱
	سابقه کار ستادی در آموزش و پرورش	۹	۱۷، ۱۶، ۱۴، ۱۲، ۱۰، ۸، ۶، ۴، ۲
	تجربه مواجهه با بحران‌های مدیریتی	۱۱	۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۷، ۵، ۳، ۲، ۱
مهارت‌های ارتباطی و بین فردی	تجربه تعامل با ذی‌نفعان مختلف	۱۳	۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱
	توانایی برقراری ارتباط مؤثر با معلمان	۱۵	۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱
	مهارت گوش دادن فعال	۱۰	۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۵، ۴، ۲، ۱
	توانایی مذاکره و حل تعارض	۱۲	۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳، ۲، ۱
	مهارت ایجاد انگیزه در دیگران	۱۱	۱۷، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۷، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱
	توانایی ایجاد شبکه‌های ارتباطی با جامعه محلی	۸	۱۶، ۱۴، ۱۲، ۱۰، ۸، ۶، ۴، ۲
توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله	توانایی تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی	۱۳	۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳، ۲، ۱
	مهارت حل مسئله به شیوه خلاقانه	۱۰	۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۷، ۵، ۴، ۲، ۱
	توانایی اولویت‌بندی مسائل	۹	۱۵، ۱۳، ۱۱، ۹، ۸، ۷، ۵، ۳، ۱
	مهارت تحلیل موقعیت‌های پیچیده	۸	۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۴، ۲

Personal Development and Organizational Transformation

۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۵، ۳، ۲، ۱	۱۱	توانایی پذیرش مسئولیت تصمیمات
۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۶	مسئولیت‌پذیری
۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۴	صداقت و شفافیت
۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۳	عدالت‌خواهی
۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۲	صبر و بردباری
۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۷، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۱	تعهد سازمانی
۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۰	خودکارآمدی

بر اساس جدول ۱، زیرمضمون دانش و تخصص مدیریتی با شش کد نهایی، بیشترین تعداد کد را در این مضمون دارد. مشارکت‌کننده شماره ۵ با ۲۰ سال سابقه مدیریت در مدرسه دولتی استان آذربایجان شرقی در این باره می‌گوید: «من در سال‌های اول مدیریت، یک بار برای تغییر ساعت ورزش مدرسه، سه هفته منتظر ماندم تا تأییدیه از منطقه بیاید. بعداً فهمیدم که اگر با قوانین و آیین‌نامه‌ها آشنا بودم، می‌توانستم این کار را در همان هفته اول انجام دهم. از آن به بعد، آیین‌نامه‌ها را مطالعه کردم و دیگر معطل نمی‌مانم.»

زیرمضمون تجربه و سابقه مدیریتی با پنج کد نهایی، دومین زیرمضمون پرکد این مضمون است. مشارکت‌کننده شماره ۱۳ با ۲۰ سال سابقه مدیریت در مدرسه دولتی استان آذربایجان شرقی بیان می‌کند: «در سال پنجم مدیریتم، یک دانش‌آموز دچار بحران روحی شده بود و قصد خودکشی داشت. من قبلاً چنین موردی را تجربه نکرده بودم و نمی‌دانستم چه کار کنم. اما چون در سال‌های قبل با یک مورد مشابه برخورد کرده بودم، سریع‌تر توانستم با مشاور و خانواده‌اش هماهنگ شوم و مشکل را حل کنم. تجربه به من یاد داد که در بحران‌ها آرامش خود را حفظ کنم.»

زیرمضمون مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی با پنج کد نهایی، سومین زیرمضمون این مضمون است. مشارکت‌کننده شماره ۹ با ۱۹ سال سابقه مدیریت در مدرسه غیردولتی استان آذربایجان شرقی می‌گوید: «یک بار معلمی که ۲۵ سال سابقه داشت، از نحوه تدریس معلم جوانی که تازه فارغ‌التحصیل شده بود، شکایت کرد. من هر دو را به دفترم دعوت کردم و اجازه دادم هر کدام حرفشان را بزنند. بعد از شنیدن حرف‌های هر دو، متوجه شدم که مشکل اصلی سوءتفاهم است. با یک جلسه گفتگو، مشکل حل شد و بعد از آن، آن دو معلم با هم همکاری خوبی داشتند.»

زیرمضمون توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله با پنج کد نهایی، چهارمین زیرمضمون این مضمون است. مشارکت‌کننده شماره ۲ با ۱۵ سال سابقه مدیریت در مدرسه غیردولتی استان آذربایجان غربی بیان می‌کند: «یک بار در زنگ تفریح، دو دانش‌آموز با هم درگیر شدند و یکی از آن‌ها از ناحیه سر آسیب دید. من در همان لحظه باید تصمیم می‌گرفتم که آیا با اورژانس تماس بگیرم یا خودم او را به درمانگاه برسانم. چون قبلاً چنین موقعیتی را تجربه کرده بودم، سریع با اورژانس تماس گرفتم و همزمان خانواده‌اش را خبر کردم. این تصمیم سریع باعث شد که مشکل جدی‌تر نشود.»

زیرمضمون ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی با شش کد نهایی، پنجمین زیرمضمون این مضمون است. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ با ۱۴ سال سابقه مدیریت در مدرسه سمپاد استان کردستان می‌گوید: «یک بار یکی از معلمان از من خواست که نمره دانش‌آموزی را به خاطر فشار والدین تغییر دهم. من قبول نکردم و گفتم که باید بر اساس عدالت عمل کنیم. آن معلم اولش ناراحت شد، اما بعداً فهمید که کار من درست بوده و از من تشکر کرد. من همیشه سعی کرده‌ام که در برخورد با همه، عدالت را رعایت کنم.»

تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که زیرمضمون‌های شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیر، نه به صورت مجزا، بلکه در تعامل پیچیده و پویا با یکدیگر به عملکرد مطلوب منجر می‌شوند. مدیران تجربه کرده‌اند که دانش و تخصص مدیریتی، بدون تجربه عملی، در

مواجهه با موقعیت‌های واقعی و پرفشار مدرسه کارایی کافی ندارد. مشارکت‌کننده شماره ۵ بیان می‌کند: «دانستن قوانین خوب است، اما تا وقتی در عمل با یک بحران واقعی مواجه نشوی، نمی‌فهمی که چطور باید آن‌ها را به کار بگیری.» این تجربه نشان می‌دهد که دانش مدیریتی و تجربه عملی، دو بال یک پرنده هستند که بدون یکدیگر، مدیر نمی‌تواند در شرایط پیچیده تصمیم مؤثر بگیرد.

همچنین، مدیران تجربه کرده‌اند که مهارت‌های ارتباطی، به‌عنوان یک مکانیزم تسهیل‌کننده، به کارگیری دانش و تجربه را ممکن می‌سازد. مشارکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: «من هر چقدر هم که دانش مدیریتی داشته باشم، اگر نتوانم با معلمان و والدین ارتباط مؤثر برقرار کنم، نمی‌توانم آن دانش را در مدرسه پیاده کنم.» این تجربه نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی، به‌عنوان یک پل ارتباطی، زمینه را برای استفاده مؤثر از سایر شایستگی‌ها فراهم می‌کند.

از سوی دیگر، توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله، به‌عنوان یک توانایی شناختی، در تعامل با ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی مدیر شکل می‌گیرد. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ می‌گوید: «وقتی در یک موقعیت بحرانی باید تصمیم بگیری، این اخلاقیات و شخصیت توست که به تو می‌گوید کدام راه درست است. من همیشه سعی کرده‌ام تصمیماتم بر اساس عدالت و صداقت باشد.» این تجربه نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی، به‌عنوان یک چارچوب ارزشی، جهت‌گیری تصمیمات مدیر را تعیین می‌کند.

در نهایت، مدیران تجربه کرده‌اند که خودکارآمدی و تعهد سازمانی، به‌عنوان نیروهای انگیزشی درونی، آنان را در به‌کارگیری مؤثر سایر شایستگی‌ها یاری می‌رساند. مشارکت‌کننده شماره ۱۱ با ۱۰ سال سابقه مدیریت در مدرسه نمونه استان کردستان می‌گوید: «وقتی باور داشته باشی که می‌توانی تغییر ایجاد کنی و به مدرسه‌ات متعهد باشی، تمام توانت را برای حل مشکلات به کار می‌گیری. این باور و تعهد، باعث می‌شود که از دانش و تجربیات بهتر استفاده کنی.» بنابراین، تعامل بین زیرمضمون‌های شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی، یک تعامل چندلایه و پویا است که در آن، هر زیرمضمون به‌عنوان یک جزء مکمل، به عملکرد مطلوب مدیران منجر می‌شود.

در تحلیل داده‌ها، برخی یافته‌ها با الگوهای غالب و انتظارات نظری همخوانی نداشتند و به عنوان یافته‌های واگرا شناسایی شدند. این یافته‌ها عبارتند از:

تأثیر تجربه بر خودکارآمدی در مدیران با سابقه بالا: برخلاف انتظار، برخی مدیران با سابقه بالای ۱۸ سال اعلام کردند که با وجود تجربه زیاد، در برخی مواقع احساس خودکارآمدی کمتری در مواجهه با مسائل جدید دارند. مشارکت‌کننده شماره ۴ با ۱۸ سال سابقه مدیریت در مدرسه نمونه استان البرز می‌گوید: «هر چقدر هم که تجربه داشته باشی، وقتی با یک مسئله جدید مثل فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی مواجه می‌شوی، احساس می‌کنی که تجربیات کافی نیست. من مجبورم دوباره یاد بگیرم و این باعث می‌شود که گاهی احساس ناتوانی کنم.» این یافته نشان می‌دهد که تجربه زیاد همیشه به خودکارآمدی بالاتر منجر نمی‌شود و در مواجهه با تغییرات سریع، ممکن است خودکارآمدی مدیران کاهش یابد.

نقش تعامل با ذی‌نفعان در کاهش فرسودگی شغلی: برخلاف انتظار، برخی مدیران اعلام کردند که تعامل با ذی‌نفعان مختلف، به‌ویژه والدین، به جای افزایش فشار کاری، به کاهش فرسودگی شغلی آنان کمک می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۷ با ۱۱ سال سابقه مدیریت در مدرسه دولتی استان کردستان می‌گوید: «وقتی با والدین صحبت می‌کنم و می‌بینم که دغدغه‌هایشان مشترک است، احساس می‌کنم که تنها نیستم. این تعامل به من انرژی می‌دهد و باعث می‌شود که از فشار کاری کم شود.» این یافته با فرضیه غالب که تعامل با ذی‌نفعان همواره فشارزا است، همخوانی ندارد و نشان می‌دهد که تعامل مؤثر با ذی‌نفعان می‌تواند به‌عنوان یک مکانیزم حمایتی عمل کند.

یافته‌های واگرا اگرچه از نظر آماری فراوانی کمتری داشتند، اما از نظر مفهومی حائز اهمیت هستند. دلیل عدم تمرکز اصلی بر این یافته‌ها، هدف پژوهش حاضر بود که بر شناسایی الگوهای غالب و مشترک تجارب مدیران متمرکز بود. با این حال، این یافته‌ها می‌توانند به عنوان زمینه‌ای برای پژوهش‌های آینده در نظر گرفته شوند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با تمرکز بر این یافته‌ها، به بررسی عمیق‌تر تأثیر تجربه بر خودکارآمدی و نقش تعامل با ذی‌نفعان در کاهش فرسودگی شغلی مدیران بپردازند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیران مدارس دوره دوم متوسطه در پنج حوزه اصلی شامل دانش و تخصص مدیریتی، تجربه و سابقه مدیریتی، مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی، توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله، و ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی قابل تبیین است و این ابعاد در تعامل با یکدیگر به ارتقای عملکرد مدیریتی منجر می‌شوند. بر اساس تجارب مشارکت‌کنندگان، برخورداری از یک شایستگی منفرد برای عملکرد اثربخش کافی نیست و مدیر زمانی می‌تواند در شرایط پیچیده مدرسه عملکرد مطلوبی داشته باشد که دانش تخصصی را با تجربه عملی، مهارت ارتباطی، قدرت تصمیم‌گیری و جهت‌گیری اخلاقی تلفیق کند. همچنین، داده‌ها نشان دادند که ارتباط میان این شایستگی‌ها ماهیتی چندلایه دارد؛ به گونه‌ای که مهارت‌های ارتباطی امکان به‌کارگیری بهتر دانش و تجربه را فراهم می‌کند و ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی نیز چارچوب ارزشی تصمیم‌های مدیر را شکل می‌دهند. این یافته با دیدگاه‌های معاصر درباره مدیریت مدرسه همخوان است که عملکرد مدیر را نتیجه تعامل همزمان مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی، حرفه‌ای و زمینه‌ای می‌دانند. پژوهش [Safrizal et al., \(2025\)](#) و همکاران نشان داد که شایستگی مدیر با عملکرد او مرتبط است و انگیزش می‌تواند این رابطه را تقویت کند (Safrizal et al., 2025). همچنین، [Gao](#) و همکاران بر ضرورت یکپارچگی ابعاد مختلف رهبری مدرسه تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که عملکرد اثربخش زمانی حاصل می‌شود که مؤلفه‌های رهبری و مدیریت به شکل منسجم در خدمت بهبود مدرسه قرار گیرند (Gao et al., 2025). از این رو، یافته حاضر مؤید آن است که شایستگی مدیریتی ماهیتی ترکیبی دارد و نمی‌توان آن را به یک مهارت یا توانایی واحد فروکاست. نخستین مؤلفه شناسایی شده در پژوهش حاضر، دانش و تخصص مدیریتی بود که شامل تسلط بر اصول مدیریت آموزشی، آگاهی از قوانین و مقررات آموزش و پرورش، دانش برنامه‌ریزی درسی، آشنایی با روش‌های نوین آموزشی، مدیریت منابع انسانی و آگاهی از روان‌شناسی تربیتی بود. داده‌ها نشان دادند که مدیران، دانش تخصصی را زیربنای تصمیم‌گیری حرفه‌ای می‌دانند، اما تأکید داشتند که این دانش در صورت نبود تجربه عملی، اثربخشی محدودی خواهد داشت. این نتیجه با یافته‌های [Tavakkolifar](#) و همکاران همسو است که در مطالعه خود درباره عوامل مؤثر بر ارزیابی هوشمند عملکرد مدیران مدارس، بر چندبعدی بودن شایستگی و ضرورت توجه به توانمندی‌های حرفه‌ای و تخصصی تأکید کردند (Tavakkolifar et al., 2026). همچنین، [Camur](#) و [Gogus](#) نشان دادند که آمادگی مدیران برای یادگیری خودراهربر با ادراک آنان از عملکرد شغلی مبتنی بر شایستگی ارتباط دارد و مدیرانی که در مسیر یادگیری مستمر قرار دارند، توان بیشتری برای حفظ و توسعه اثربخشی حرفه‌ای خود دارند (Camur & Gogus, 2025). این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که محیط مدرسه پویا و متغیر است و دانشی که مدیر در آغاز دوره خدمت کسب کرده، بدون بازآموزی و به‌روزرسانی مستمر نمی‌تواند پاسخگوی مسائل جدید باشد. بنابراین، شایستگی دانشی نه یک سرمایه ثابت، بلکه قابلیت پویا است که باید در تعامل مستمر با تجربه و یادگیری حرفه‌ای توسعه یابد.

در همین راستا، تحولات دیجیتال و تغییر شکل فرایندهای مدیریتی موجب شده است که دامنه دانش موردنیاز مدیران مدارس گسترده‌تر شود. یافته‌های Al Khorj نشان داد که مهارت‌های رهبری دیجیتال و نوآورانه می‌توانند به بهبود عملکرد مدیران مدارس متوسطه کمک کنند (Al Khorj, 2026). این موضوع با یافته واگرای پژوهش حاضر نیز قابل ارتباط است؛ زیرا برخی مدیران باسابقه گزارش کردند که در مواجهه با مسائل نوظهور، به‌ویژه فناوری‌های جدید و فضای مجازی، تجربه طولانی آنان لزوماً به احساس خودکارآمدی بیشتر منجر نشده است. این نتیجه نشان می‌دهد که سابقه زیاد، زمانی به مزیت حرفه‌ای تبدیل می‌شود که با انعطاف‌پذیری شناختی و آمادگی برای یادگیری همراه باشد. در غیر این صورت، تغییرات سریع می‌توانند حتی برای مدیران مجرب نیز نوعی گسست میان تجربه پیشین و نیازهای جدید ایجاد کنند. بنابراین، یافته حاضر با مطالعاتی که بر یادگیری مستمر، خودراهبری و توسعه حرفه‌ای مدیر تأکید دارند، همخوانی دارد (Camur & Gogus, 2025; Slettbakk & Aas, 2025).

دومین مؤلفه اصلی، تجربه و سابقه مدیریتی بود. مشارکت‌کنندگان تجربه مدیریت مدرسه، سابقه معاونت، کار ستادی در آموزش و پرورش، مواجهه با بحران‌ها و تعامل با ذی‌نفعان را از عناصر مهم ارتقای عملکرد خود معرفی کردند. مدیران بر این باور بودند که تجربه عملی به آنان کمک کرده است تا در موقعیت‌های پیچیده، الگوهای مسئله را سریع‌تر تشخیص دهند، آرامش خود را حفظ کنند و تصمیم‌های مناسب‌تری بگیرند. این یافته با نتایج Ettehad و همکاران همسو است که نشان دادند تجارب زیسته مدیران آموزش و پرورش، منبع مهمی برای شکل‌گیری دانش مدیریتی و فهم عمیق‌تر واقعیت‌های سازمانی است (Ettehad et al., 2021). همچنین، Iran و Ahmadi Aliabadi در مطالعه تجارب مدیران و معلمان نشان دادند که تجربه عملی اجرای برنامه‌های مدرسه می‌تواند فرصت‌ها و چالش‌هایی را آشکار سازد که در برنامه‌ریزی رسمی قابل مشاهده نیستند (Iran & Ahmadi Aliabadi, 2022). یافته Nikkhah Farkhani و همکاران نیز نشان می‌دهد که تجارب کاری افراد به‌شدت تحت تأثیر ویژگی‌های شغلی و زمینه‌ای شکل می‌گیرد (Nikkhah Farkhani et al., 2022). در نتیجه، تجربه مدیریتی را باید نوعی دانش زمینه‌مند دانست که از مواجهه مستمر مدیر با مسائل واقعی مدرسه شکل می‌گیرد و از طریق بازاندیشی و یادگیری از پیامدهای تصمیم‌ها به شایستگی پایدارتر تبدیل می‌شود.

بالین‌حال، پژوهش حاضر نشان داد که تجربه به‌تنهایی تضمین‌کننده اثربخشی نیست. برخی مدیران با سابقه طولانی در مواجهه با چالش‌های جدید احساس می‌کردند تجربه گذشته آنان برای حل مسائل نوظهور کافی نیست. این یافته اهمیت تمایز میان «سنوآت خدمت» و «تجربه یادگیرنده» را برجسته می‌سازد. مدیری که صرفاً سال‌های بیشتری در سمت خود باقی مانده است، الزاماً شایسته‌تر نیست؛ بلکه ارزش تجربه زمانی افزایش می‌یابد که مدیر بتواند از آن برای تحلیل موقعیت‌های جدید، اصلاح الگوهای ذهنی و یادگیری مستمر استفاده کند. این تبیین با دیدگاه Day و Sun سازگار است که بر پیچیدگی بوم‌شناسی فعالیت مدیران موفق و ضرورت مطالعه عملکرد آنان در زمینه‌های متغیر تأکید کرده‌اند (Day & Sun, 2026). همچنین، Slettbakk و Aas نشان داده‌اند که فرایندهایی مانند مربیگری گروهی می‌توانند به مدیران در بازاندیشی تجربه‌های خود و بهبود عملکرد رهبری کمک کنند (Slettbakk & Aas, 2025). بنابراین، تجربه مدیریتی زمانی بیشترین ارزش را دارد که به یادگیری انطباقی و بازاندیشی حرفه‌ای منجر شود.

سومین یافته عمده پژوهش به اهمیت مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی مربوط بود. توانایی برقراری ارتباط مؤثر با معلمان، گوش دادن فعال، مذاکره و حل تعارض، ایجاد انگیزه و توسعه شبکه‌های ارتباطی با جامعه محلی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این حوزه بودند. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که دانش مدیریتی و تجربه بدون توانایی برقراری ارتباط مؤثر، در عمل به نتیجه مطلوب منجر نمی‌شود. این یافته نشان می‌دهد که

مهارت ارتباطی نقش واسطه‌ای میان ظرفیت‌های درونی مدیر و اجرای واقعی تصمیم‌ها در مدرسه دارد. Al Achi و همکاران نشان دادند که رهبری تحول‌آفرین و محیط کار بر عملکرد کارکنان در محیط‌های آموزشی بحران‌زده تأثیرگذارند و کیفیت تعامل مدیر با کارکنان بخشی اساسی از اثربخشی رهبری است (Al Achi et al., 2025). از سوی دیگر، Amraei و همکاران در بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی مدیران و عملکرد سازمانی به این نتیجه رسیدند که این رابطه در همه بافت‌ها الزاماً مستقیم و معنادار نیست (Amraei et al., 2022). این تفاوت می‌تواند نشان‌دهنده نقش متغیرهای زمینه‌ای باشد؛ به عبارت دیگر، داشتن مهارت ارتباطی زمانی به عملکرد بهتر منجر می‌شود که مدیر بتواند آن را متناسب با شرایط سازمان، نوع مسئله و ویژگی ذی‌نفعان به‌کار گیرد.

یکی از یافته‌های قابل توجه پژوهش حاضر آن بود که تعامل مؤثر با ذی‌نفعان برای برخی مدیران نه تنها موجب افزایش فشار کاری نشده، بلکه به کاهش احساس فرسودگی و افزایش احساس حمایت اجتماعی انجامیده است. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که روابط مدیر با والدین و دیگر ذی‌نفعان معمولاً به عنوان منبع بالقوه تعارض و فشار شناخته می‌شود، اما داده‌های حاضر نشان می‌دهد که کیفیت تعامل می‌تواند ماهیت این رابطه را تغییر دهد. زمانی که ارتباط مدیر با والدین بر گفت‌وگو، مشارکت و درک متقابل مبتنی باشد، ذی‌نفعان می‌توانند از منبع فشار به منبع حمایت تبدیل شوند. این نتیجه با رویکرد رهبری تحول‌آفرین همخوان است که بر شکل‌دهی روابط مبتنی بر اعتماد، انگیزش و همکاری تأکید می‌کند (Al Achi et al., 2025; Moradmand, 2025). همچنین، مدل‌های یکپارچه رهبری مدرسه نشان می‌دهند که ایجاد انسجام میان گروه‌های مختلف مدرسه یکی از سازوکارهای مهم بهبود سازمانی است (Gao et al., 2025).

چهارمین مؤلفه شناسایی‌شده، توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله بود. مدیران توانایی تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی، حل خلاقانه مسئله، اولویت‌بندی، تحلیل موقعیت‌های پیچیده و پذیرش مسئولیت تصمیم‌ها را از مؤلفه‌های مهم عملکرد مطلوب معرفی کردند. این نتیجه با یافته Akhsh و Karami همخوان است که رابطه میان الگوهای تصمیم‌گیری مدیران مدارس و عملکرد آنان را مورد تأکید قرار دادند (Akhsh & Karami, 2024). همچنین، Ghaemi و همکاران نشان دادند که مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی می‌توانند در پیش‌بینی عملکرد مدیران نقش داشته باشند (Ghaemi et al., 2022). بنابراین، تصمیم‌گیری اثربخش در مدرسه را می‌توان نتیجه تعامل دانش، تجربه، کارکردهای شناختی و توانایی ارزیابی پیامدها دانست. در شرایط بحرانی، مدیر فرصت محدودی برای بررسی همه گزینه‌ها دارد؛ در چنین شرایطی، تجربه پیشین و توانایی تحلیل سریع می‌تواند به صورت مکمل عمل کنند و احتمال انتخاب تصمیم مناسب را افزایش دهند.

در عین حال، یافته‌های پژوهش نشان دادند که تصمیم‌گیری صرفاً فرایندی شناختی نیست و چارچوب‌های شخصیتی و اخلاقی مدیر نیز در جهت‌گیری تصمیم‌ها نقش دارد. مدیران گزارش کردند که در موقعیت‌های دشوار، ارزش‌هایی مانند عدالت، صداقت و مسئولیت‌پذیری بر انتخاب آنان اثر می‌گذارد. این نتیجه با یافته‌های Moradi و همکاران مبنی بر وجود رابطه میان اخلاق حرفه‌ای، هوش اخلاقی و عملکرد مدیران مدارس همسو است (Moradi et al., 2019). همچنین، Rahimi Kalour و Kazemzadeh نشان دادند که هوش اخلاقی با عملکرد شغلی مرتبط است و عزت‌نفس می‌تواند در این رابطه نقش میانجی ایفا کند (Rahimi Kalour & Kazemzadeh, 2021). بر این اساس، شایستگی تصمیم‌گیری در مدیریت آموزشی را نمی‌توان فقط به توانایی منطقی انتخاب گزینه‌ها محدود کرد؛ بلکه مدیر باید بتواند پیامدهای اخلاقی تصمیم خود را نیز در نظر بگیرد، زیرا تصمیم‌های او بر حقوق، فرصت‌ها و تجربه‌های معلمان و دانش‌آموزان اثرگذار است. پنجمین مؤلفه اصلی، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی شامل مسئولیت‌پذیری، صداقت و شفافیت، عدالت‌خواهی، صبر و بردباری، تعهد سازمانی و خودکارآمدی بود. مشارکت‌کنندگان این ویژگی‌ها را چارچوبی برای تنظیم رفتار حرفه‌ای و ایجاد اعتماد در مدرسه می‌دانستند. این یافته با

مطالعه Neppel و Azzari همخوان است که نشان دادند ابعاد هوش هیجانی بر رهبری مدرسه تأثیر دارند (Neppel & Azzari, 2026). مدیر برخوردار از خودآگاهی، خودمدیریتی و آگاهی اجتماعی بهتر می‌تواند واکنش‌های هیجانی خود را در شرایط فشار کنترل کند و روابط سازنده‌تری برقرار سازد. همچنین، یافته Ahmadian و Keshavarz نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری می‌توانند در تبیین عملکرد شغلی نقش داشته باشند (Ahmadian & Keshavarz, 2025). از این رو، عملکرد مدیر فقط از دانش و مهارت ناشی نمی‌شود، بلکه چگونگی استفاده از آن‌ها تحت تأثیر ساختار شخصیتی، تنظیم هیجان و نگرش او به مسئولیت حرفه‌ای قرار دارد.

خودکارآمدی و تعهد سازمانی نیز در تجارب مدیران نقش نیروهای انگیزشی درونی را داشتند. مدیرانی که احساس می‌کردند قادر به ایجاد تغییر هستند و نسبت به مدرسه تعهد بیشتری دارند، آمادگی بیشتری برای استفاده از دانش و تجربه خود در حل مسائل نشان می‌دادند. این یافته با نتایج Camur و Gogus درباره ارتباط آمادگی یادگیری خودراهبر و عملکرد مبتنی بر شایستگی همسو است (Camur & Gogus, 2025). همچنین، Safrizal و همکاران نشان دادند که انگیزش در پیوند میان شایستگی و عملکرد مدیران نقش مهمی دارد (Safrizal et al., 2025). افزون بر این، پژوهش‌های انجام‌شده در محیط‌های آموزشی ایران نشان داده‌اند که هوش معنوی و مؤلفه‌های آن می‌توانند با عملکرد شغلی ارتباط داشته باشند (Asadzadeh Hir et al., 2019; Yektaei et al., 2015). می‌توان استدلال کرد که مدیران دارای تعهد، خودکارآمدی و احساس معنا در کار، شایستگی‌های خود را با پشتکار بیشتری به کار می‌گیرند و در برابر موانع سازمانی پایداری بیشتری نشان می‌دهند.

در مجموع، یافته اصلی پژوهش حاضر آن است که عملکرد مطلوب مدیریتی محصول یک شبکه به‌هم‌پیوسته از شایستگی‌هاست. این برداشت با یافته‌های Mitani همخوان است که نشان داد نحوه ارزیابی و پاداش‌دهی به مدیران می‌تواند با عملکرد آنان ارتباط داشته باشد و بنابراین سنجش عملکرد باید بر مبنای درکی جامع از رفتار مدیریتی انجام گیرد (Mitani, 2025). همچنین، مطالعات مربوط به ارزیابی عملکرد مدرسه بر ضرورت استفاده از شاخص‌های چندبعدی تأکید دارند (Namdar et al., 2022). شواهد پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارزیابی مدیران نباید صرفاً بر نتایج تحصیلی یا اجرای مقررات متمرکز شود، زیرا توانایی ارتباط، حل مسئله، رفتار اخلاقی و یادگیری مستمر نیز بخش مهمی از عملکرد واقعی مدیر هستند. این موضوع با رویکردهای جدید ارزیابی هوشمند عملکرد مدیران مدارس هم‌راستا است (Tavakkolifar et al., 2026).

از منظر نظری، یافته‌ها بیانگر آن است که شایستگی حرفه‌ای و فردی مدیر باید در بستر زمینه سازمانی و فرهنگی مدرسه فهم شود. مدیران مدارس در شرایط یکسان فعالیت نمی‌کنند و عملکرد آنان تحت تأثیر نوع مدرسه، منابع موجود، انتظارات خانواده‌ها، ویژگی‌های دانش‌آموزان و سیاست‌های آموزشی قرار دارد. Day و Sun نیز بر آن تأکید کرده‌اند که کار مدیران موفق باید در چارچوب بوم‌شناسی پیچیده آموزش تحلیل شود (Day & Sun, 2026). همچنین، مطالعه Mahmoodaliloo و همکاران نشان داد که تجارب زیسته مدیران می‌تواند ابعاد خاصی از نقش آنان را آشکار سازد که در رویکردهای کمی به‌راحتی قابل مشاهده نیست (Mahmoodaliloo et al., 2024). در نتیجه، مزیت اصلی پژوهش حاضر آن است که به‌جای سنجش جداگانه شایستگی‌ها، نشان می‌دهد مدیران چگونه این ظرفیت‌ها را در تجربه واقعی مدیریت مدرسه با یکدیگر ترکیب می‌کنند.

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی و پدیدارشناختی مطالعه سبب می‌شود یافته‌ها بیش از آنکه قابلیت تعمیم آماری داشته باشند، برای درک عمیق تجربه مدیران در زمینه‌های مشابه مناسب باشند. دوم،

مشارکت‌کنندگان از چهار استان انتخاب شدند و با وجود تلاش برای ایجاد تنوع جغرافیایی و سازمانی، تجربه مدیران سایر استان‌ها، مدارس روستایی بسیار محروم، مدارس استثنایی و برخی انواع خاص مدارس در مطالعه منعکس نشده است. سوم، داده‌ها بر اساس مصاحبه و خودگزارشی مدیران گردآوری شد و بنابراین امکان تأثیر مطلوبیت اجتماعی، بازسازی گزینشی تجربه‌ها یا تأکید بیشتر بر جنبه‌هایی وجود دارد که مشارکت‌کنندگان از نظر حرفه‌ای مطلوب‌تر تلقی کرده‌اند. همچنین، با وجود اشباع داده‌ها، تعداد محدود مشارکت‌کنندگان و تمرکز بر مدیران دوره دوم متوسطه، امکان بررسی تفاوت‌های بالقوه میان دوره‌های تحصیلی، جنسیت مدیران، نوع مدرسه و زمینه‌های اجتماعی مختلف را محدود کرده است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده یافته‌های حاضر را در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر و در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم بررسی کنند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختار شایستگی مدیران در دوره‌های مختلف مشخص شود. همچنین، استفاده از طرح‌های آمیخته می‌تواند برای تبدیل مضامین شناسایی‌شده به ابزارهای اندازه‌گیری معتبر و آزمون روابط میان شایستگی‌ها و شاخص‌های عینی عملکرد مفید باشد. بررسی نقش متغیرهایی مانند خودکارآمدی، انگیزش، تعهد سازمانی، فرسودگی شغلی و حمایت اجتماعی به‌عنوان میانجی یا تعدیل‌کننده نیز می‌تواند مدل تبیینی کامل‌تری ارائه دهد. انجام مطالعات طولی برای بررسی چگونگی تغییر شایستگی‌های مدیران در طول دوره خدمت و مطالعه جداگانه یافته‌های واگرا، به‌ویژه کاهش خودکارآمدی مدیران باتجربه در مواجهه با فناوری‌های نو و نقش تعامل با ذی‌نفعان در کاهش فرسودگی، نیز پیشنهاد می‌شود.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود نظام انتخاب و انتصاب مدیران مدارس از رویکردهای صرفاً مبتنی بر سابقه خدمت فاصله گرفته و بر ارزیابی ترکیبی دانش مدیریتی، تجربه عملی، توانایی ارتباطی، مهارت تصمیم‌گیری و ویژگی‌های اخلاقی استوار شود. دوره‌های توسعه حرفه‌ای مدیران نیز بهتر است از آموزش‌های عمومی و نظری فراتر رفته و شامل سناریوهای بحران، حل مسئله، مذاکره، مدیریت تعارض، رهبری دیجیتال، تصمیم‌گیری اخلاقی و یادگیری مبتنی بر تجربه باشد. ایجاد نظام مربیگری برای مدیران تازه‌منسوب، شبکه‌های تبادل تجربه میان مدیران، بازخوردهای چندمنبعی و فرصت‌های منظم برای بازاندیشی حرفه‌ای می‌تواند به تبدیل تجربه به یادگیری پایدار کمک کند. همچنین، لازم است برنامه‌های توانمندسازی مدیران با سابقه به‌طور ویژه بر سازگاری با تحولات فناوری و اجتماعی تمرکز کنند و مدارس از سازوکارهایی برای تقویت مشارکت والدین، معلمان و جامعه محلی استفاده کنند تا شبکه ذی‌نفعان به یک منبع حمایتی برای مدیر و مدرسه تبدیل شود.

تشکر و قدردانی

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

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

Extended Abstract Introduction

School leadership is a central determinant of educational effectiveness because school principals operate at the intersection of instructional improvement, organizational management, human resource development, stakeholder relations, and educational policy implementation. In contemporary educational systems, principals are no longer expected merely to perform administrative and supervisory duties; rather, they are required to act as instructional leaders, organizational facilitators, decision-makers, change agents, and developers of professional capacity. This expanded role is particularly important in upper secondary schools, where principals must respond simultaneously to academic expectations, adolescent developmental needs, teachers' professional concerns, parental demands, and increasingly complex organizational and technological environments. Evidence suggests that effective educational leadership can enhance instructional quality and contribute to improved school and student outcomes, particularly when leadership practices are coherent and aligned with the instructional mission of the school (Gao et al., 2025; Kemethofer et al., 2025). Transformational leadership has likewise been associated with improved school functioning and greater teacher job satisfaction, reinforcing the importance of principals' leadership capacities in shaping organizational effectiveness (Moradmand, 2025).

Managerial performance in educational settings is a multidimensional construct that extends beyond compliance with formal responsibilities. It includes planning, organizing, decision-making, problem-solving, communication, staff development, conflict management, ethical judgment, and the capacity to respond constructively to emerging challenges. Contemporary approaches to school principal evaluation therefore emphasize the need for multidimensional and evidence-based assessment systems capable of capturing professional, behavioral, and contextual aspects of managerial work (Tavakkolifar et al., 2026). Similarly, research on school performance has indicated that effectiveness should be assessed through a broad range of indicators, including innovation, responsiveness, organizational learning, and the quality of internal processes (Namdar et al., 2022). Such evidence suggests that understanding managerial performance requires identifying the competencies that enable principals to translate their formal authority into effective organizational action.

Professional and personal competencies constitute an important foundation of managerial performance. Competence generally refers to an integrated combination of knowledge, skills, abilities, attitudes, and individual characteristics that enables effective job performance. In the context of school leadership, these competencies may include managerial knowledge, leadership skills, communication abilities, decision-making capacity, self-efficacy, ethical orientation, and readiness for continuous professional development. Research has demonstrated that principals' competencies are associated with their job performance and that motivation may strengthen the relationship between competence, work environment, and performance (Safrizal et al., 2025). Similarly, self-directed learning readiness has been linked to competency-based job performance, suggesting that effective principals must continually update their professional knowledge and adapt to changing educational conditions (Camur & Gogus, 2025). Professional development approaches such as group coaching may further improve school leadership performance by promoting reflection, collaborative learning, and the continuous refinement of leadership practices (Slettbakk & Aas, 2025). Managerial knowledge and professional expertise are especially important because principals must understand educational management principles, regulations, curriculum planning, human resource management, instructional processes, and the psychological characteristics of students. However, professional knowledge is increasingly required to include digital and innovative leadership capabilities. Digital transformation has changed communication, monitoring, instructional coordination, information management, and decision-making within schools, making technological

adaptability an emerging dimension of effective leadership (Al Khorj, 2026). At the same time, managerial competence cannot be reduced to formal knowledge. The lived experiences of educational managers indicate that a substantial proportion of practical managerial knowledge develops through direct engagement with organizational problems, crises, interpersonal tensions, and context-specific challenges (Ettehad et al., 2021). Studies examining the experiences of educational practitioners have similarly emphasized the value of context-specific professional learning and the role of workplace conditions in shaping individuals' understanding of their responsibilities (Iran & Ahmadi Aliabadi, 2022; Nikkhah Farkhani et al., 2022).

Communication and interpersonal competence represent another critical dimension of effective school leadership because principals depend on productive relationships with teachers, students, parents, administrative personnel, and local communities. Leadership effectiveness is strengthened when principals can communicate clearly, listen actively, negotiate, resolve conflict, motivate others, and create supportive working environments. Transformational leadership and positive work environments have been shown to influence employee performance even in crisis-affected educational settings, illustrating the importance of relational leadership practices (Al Achi et al., 2025). Nevertheless, evidence suggests that the relationship between managers' communication skills and organizational performance may vary across settings, indicating that communication effectiveness depends on contextual and organizational conditions (Amraei et al., 2022).

Decision-making and problem-solving abilities are also fundamental because school principals frequently confront ambiguous, time-sensitive, and high-pressure situations. Research has demonstrated an association between principals' decision-making patterns and their performance (Akhsh & Karami, 2024), while executive cognitive functions have also been identified as predictors of managerial performance (Ghaemi et al., 2022). These findings highlight the importance of cognitive flexibility, prioritization, situational analysis, and responsibility for decisions. Nevertheless, managerial decisions are not exclusively cognitive. Personal and ethical characteristics provide a value framework that influences how principals interpret problems and choose among alternative courses of action. Professional ethics and moral intelligence have been associated with school principals' performance (Moradi et al., 2019), while moral intelligence has also been linked with job performance through psychological mechanisms such as self-esteem (Rahimi Kalour & Kazemzadeh, 2021).

Other personal capacities, including emotional intelligence, self-efficacy, organizational commitment, and spiritual intelligence, may further influence leadership effectiveness. Emotional intelligence dimensions such as self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management have been found to contribute to school leadership (Neppel & Azzari, 2026). Spiritual intelligence has likewise been associated with job performance in educational settings (Asadzadeh Hir et al., 2019; Yektaei et al., 2015). Personality characteristics and leadership styles may also jointly contribute to job performance (Ahmadian & Keshavarz, 2025). Moreover, school leadership should be understood within the complex ecology of education, in which individual competencies interact with organizational, social, cultural, and policy conditions (Day & Sun, 2026). Consequently, studying principals' lived experiences can illuminate how professional and personal competencies operate together in real managerial situations. Phenomenological investigations of school principals have demonstrated the value of accessing managers' experiential knowledge in identifying less visible dimensions of their professional roles (Mahmoodaliloo et al., 2024). Accordingly, the present study aimed to represent the lived experiences of upper secondary school principals regarding the role of principals' professional and personal competencies in enhancing managerial performance.

Methods and Materials

This applied qualitative study employed a descriptive phenomenological design to explore the common essence of school principals' experiences concerning professional and personal competencies and their contribution to managerial performance. The participants consisted of 17 upper secondary school principals, including 10 men and 7 women, selected from Kurdistan, Alborz, West Azerbaijan, and East Azerbaijan provinces using criterion-based purposive sampling. Participants had between 10 and 20 years of managerial experience, with an average of approximately 14 years. Thirteen participants held master's degrees and four held doctoral degrees. Their academic backgrounds included educational administration, curriculum planning, educational psychology, and related fields. Participants represented various types of schools, including public, private, exemplary public, Shahed, and gifted schools.

Eligibility criteria included holding at least a master's degree and having at least 10 years of school management experience, while experience as a deputy principal or in administrative positions within the education system was considered an additional desirable criterion. Data were collected through individual, in-depth, semi-structured interviews conducted in settings selected by the participants. Each interview lasted approximately 45–63 minutes. Meaning saturation was achieved after the fifteenth interview, but two additional interviews were conducted to confirm that no substantially new concepts emerged.

Interview data were analyzed using Colaizzi's seven-step descriptive phenomenological method. The process included repeated reading of interview transcripts, identification of significant statements, formulation of meanings, organization of meanings into thematic clusters, development of a comprehensive description, identification of the fundamental structure of the phenomenon, and validation of the findings through feedback from participants. Trustworthiness was established according to credibility, transferability, dependability, and confirmability criteria. Member checking was conducted with five participants, peer review was used during coding and theme development, detailed contextual descriptions were prepared, and an audit trail was maintained. Approximately 30% of the interviews were independently coded by two researchers, and the Holsti agreement coefficient was 0.83, indicating acceptable coding reliability.

Findings

Analysis of the interviews revealed that professional and personal competencies were experienced by school principals as a major antecedent of enhanced managerial performance. The findings were organized into five interconnected subthemes: managerial knowledge and expertise, managerial experience and background, communication and interpersonal skills, decision-making and problem-solving ability, and personality and ethical characteristics.

The first subtheme, managerial knowledge and expertise, comprised mastery of educational management principles, knowledge of educational regulations, curriculum planning knowledge, familiarity with contemporary teaching methods, human resource management competence, and knowledge of educational psychology. Participants described professional knowledge as providing the conceptual and regulatory foundation for appropriate managerial action. However, they emphasized that theoretical knowledge alone was insufficient unless it was combined with practical experience.

The second subtheme, managerial experience and background, included school management experience, deputy principal experience, administrative experience within the education system, experience of managerial crises, and experience interacting with diverse stakeholders. Experience was described as a source of practical knowledge that enabled principals to recognize patterns,

maintain composure under pressure, and respond more rapidly to complex situations. Nevertheless, the findings also indicated that extensive experience did not invariably lead to higher self-efficacy. Some highly experienced principals reported feeling less confident when confronted with unfamiliar challenges, particularly those involving digital technologies and social media.

The third subtheme concerned communication and interpersonal skills. Effective communication with teachers was among the most frequently emphasized competencies. Active listening, negotiation and conflict resolution, motivating others, and establishing networks with the local community were also identified. Participants described communication skills as a facilitating mechanism through which managerial knowledge and practical experience could be implemented. Effective stakeholder interaction was also associated, in some cases, with reduced occupational strain because supportive relationships with parents and other stakeholders created a sense of shared responsibility.

The fourth subtheme was decision-making and problem-solving ability, including rapid decision-making in crises, creative problem-solving, prioritization, analysis of complex situations, and acceptance of responsibility for decisions. Participants emphasized that effective managerial performance required the ability to make timely decisions despite incomplete information and competing demands.

The fifth subtheme consisted of personality and ethical characteristics, including responsibility, honesty and transparency, commitment to justice, patience and tolerance, organizational commitment, and self-efficacy. These attributes functioned as a value-based framework for managerial behavior. Participants indicated that ethical principles influenced the direction of decisions, while organizational commitment and self-efficacy served as motivational forces supporting the effective application of other competencies. Overall, the findings demonstrated that the five competency domains operated through dynamic interaction rather than as isolated capacities.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that effective managerial performance in upper secondary schools emerges from the integration of professional and personal competencies rather than from any single managerial attribute. Managerial knowledge provides principals with conceptual, regulatory, and technical foundations, while experience enables them to adapt this knowledge to authentic situations. Communication skills make it possible to translate managerial intentions into coordinated action, decision-making and problem-solving abilities support timely responses to complex challenges, and personality and ethical characteristics provide the motivational and normative framework within which managerial behavior occurs.

A particularly important finding was the reciprocal relationship between knowledge and experience. Professional knowledge without practical application may remain abstract, whereas experience without continuous learning may become increasingly inadequate when managers encounter novel circumstances. The experiences of participants suggest that effective principals develop professional judgment by repeatedly connecting theoretical knowledge with practical situations. This explains why long managerial tenure was not automatically associated with stronger self-efficacy. Rapid technological and social changes may render some established routines less effective, requiring even experienced principals to adopt a learning-oriented mindset.

Communication skills also appeared to function as an enabling competency. Principals may possess substantial knowledge and experience, but their ability to use these capacities depends considerably on whether they can establish trust, manage conflict, negotiate with stakeholders, and motivate school personnel. The finding that stakeholder interaction could reduce rather than increase

occupational strain further indicates that relationships are not inherently stressful. When communication is collaborative and reciprocal, stakeholders may become resources for problem-solving and emotional support.

The findings also reveal that decision-making cannot be separated from ethical and personal characteristics. School management frequently involves choices affecting students, teachers, families, and organizational resources. Consequently, technical competence alone does not ensure appropriate managerial judgment. Responsibility, fairness, honesty, patience, and commitment influence both the selection of decisions and the manner in which they are implemented. Ethical characteristics therefore appear to function as a regulatory framework for the use of other professional competencies.

Self-efficacy and organizational commitment further emerged as motivational mechanisms that support the activation of professional competencies. A principal who possesses knowledge and skills but lacks confidence or commitment may not consistently apply those capacities when facing difficulty. Conversely, strong self-efficacy and commitment can encourage persistence, responsibility, and willingness to mobilize available competencies. Nevertheless, the finding that experienced managers may experience reduced self-efficacy in unfamiliar circumstances demonstrates that self-efficacy should be understood as context-dependent rather than as a fixed personal trait.

Overall, the study indicates that professional and personal competencies form an interconnected and dynamic system underlying managerial performance in upper secondary schools. Effective principals combine professional knowledge, accumulated experience, communication competence, cognitive problem-solving capacity, and ethical-personal characteristics in response to the changing demands of their schools. Accordingly, approaches to principal selection, evaluation, and professional development should move beyond isolated indicators such as years of service or administrative knowledge and instead adopt an integrated competency framework. Strengthening managerial performance requires sustained professional learning, opportunities for experiential development, systematic improvement of communication and decision-making skills, ethical leadership development, and support for adaptive self-efficacy. Such an integrated approach can contribute to more responsive, accountable, and effective school leadership and ultimately strengthen the organizational capacity of upper secondary schools.

References

- Ahmadian, E., & Keshavarz, A. (2025). *Predicting job performance based on Enneagram typology with leadership style as a mediator in large organizations* First National Conference on Human Capital Management Challenges in Large-Scale Organizations, Mashhad.
- Akhsh, S., & Karami, A. (2024). The relationship between school principals' decision-making patterns and their performance from primary school teachers' perspectives: A case study of Dehdasht. *Teaching Experiences*, 3(2), 36-48.
- Al Achi, S., Jabbour Al Maalouf, N., Barakat, H., & Mawad, J. L. (2025). The impact of transformational leadership and work environment on teachers' performance in crisis-affected educational settings. *Administrative Sciences*, 15(7), 256. <https://doi.org/10.3390/admsci15070256>
- Al Khorj, A. (2026). Ways of improving the performance of female secondary school leaders in the light of digital and innovative leadership skills: an applied research in secondary schools in Al-Kharj, Saudi Arabia. *Cogent Social Sciences*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2026.2628346>
- Amraei, M., Valaizadi, H., Haghighizadeh, M., & Faraji Khiavi, F. (2022). The relationship between managers' communication skills and nurses' organizational performance in teaching hospitals. *Depiction of Health*, 13(1), 83-96.

- Asadzadeh Hir, N., Mohajeran, B., Ghalehei, A., Divand, A., & Javadi. (2019). The relationship between spiritual intelligence and its components and teachers' job performance in Aslandouz County. *School and Educational Psychology*, 8(2), 7-21.
- Camur, H., & Gogus, A. (2025). Examining the relationship between school principals' self-directed learning readiness and competency-based job performance perceptions. *Research in Educational Administration & Leadership*, 10(1), 133-185. <https://doi.org/10.30828/real.1511119>
- Day, C. W., & Sun, J. (2026). Commentary: Advancing research into successful principals' work in the complex ecology of education. *Journal of Educational Administration*, 64(3), 355-359. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2026-450>
- Ettehad, Z., Soleimanpour, J., & Khalkhali, A. (2021). Examining the nature of managers' lived experiences in Iran's education system. *Innovations in Educational Management*, 17(1), 30-49.
- Gao, C., Wu, H., Tadesse, E., Khalid, S., & Duan, C. (2025). Building coherence for school improvement through integrated school leadership model: evidence from public secondary schools in Ethiopia. *Research Papers in Education*, 40(5), 772-796. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2495109>
- Ghaemi, F., Mirkamali, S. M., Rostami, R., & Salehi, K. (2022). Predicting primary school principals' performance based on brain executive function components. *Educational and Scholastic studies*, 11(2), 247-270.
- Iran, M., & Ahmadi Aliabadi, A. (2022). Exploring managers' and teachers' lived experiences of opportunities and challenges of the Karamad empowering school project and proposing strategies to overcome its challenges. *Teacher Professional Development*, 7(1), 83-109.
- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2025). Does educational leadership enhance instructional quality and student achievement? The case of Austrian primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 28(3), 461-485. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021294>
- Mahmoodaliloo, P., Talebi, B., & Khadivi, A. (2024). Explaining the lived experiences of school principals regarding the promotion of psychological capital of high school girls through promoting their health. *Journal of education and health promotion*, 13(1). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1801_22
- Mitani, H. (2025). Performance-Based Compensation Systems and Principal Job Performance. *American Educational Research Journal*, 62(2), 414-455. <https://doi.org/10.3102/00028312241303760>
- Moradi, S., Sadeghzadeh, F., & Sabakzahi, M. (2019). The relationship of professional ethics and moral intelligence with school principals' performance in Nikshahr County. *New Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 2(10).
- Moradmand, F. (2025). *The role of transformational leadership in improving school performance and teachers' job satisfaction* Fourth National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies, Bushehr.
- Namdar, Z., Shaterian, F., & Yousefi Afrashteh, M. (2022). Identifying and developing components for assessing creative school performance at the primary level. *Personal Development and Organizational Transformation*, 2(4), 1-18.
- Neppel, J. B., & Azzari, V. (2026). The influence of emotional intelligence dimensions on school leadership. *International Journal of Educational Management*, 40(3), 423-443. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2024-0638>
- Nikkhah Farkhani, Z., Nemati Daghighan, S., Mollamohammadzamani, M., & Sheikhzadeh, M. (2022). Explaining teachers' work experiences in disadvantaged areas: The mediating role of job characteristics. *Educational and Scholastic studies*, 11(2), 299-324.
- Rahimi Kalour, H., & Kazemzadeh, R. (2021). The mediating role of self-esteem in the relationship between moral intelligence and job performance. *Ethics in Science and Technology*, 16(2), 170-175.
- Ras, J., Smith, D. L., Kengne, A. P., Soteriades, E. E., & Leach, L. (2022). Cardiovascular Disease Risk Factors, Musculoskeletal Health, Physical Fitness, and Occupational Performance in Firefighters: A Narrative Review. *Journal of Environmental and Public Health*, 2022, 7346408. <https://doi.org/10.1155/2022/7346408>
- Safrizal, Junita, A., Tantawi, R., Fairus, Nabilla, U., Nurviana, & Sari, R. P. (2025). School Leadership Transformation: The Role of Motivation in Linking Competence, Work Environment to Principal Performance. *Tadbir: Jurnal Studi Manajemen Pendidikan*, 9(2), 605-622. <https://doi.org/10.29240/jsmp.v9i2.14327>
- Slettbakk, A., & Aas, M. (2025). Group coaching to enhance school leadership performance. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 14(3), 301-313. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2024-0045>
- Tavakkolifar, F., Khorsandi Taskouh, A., Rahimian, H., Taghavifard, M., & Zamanpour, E. (2026). Identifying factors affecting intelligent assessment of school principals' performance: A meta-synthesis study. *Educational Leadership Research*, 10(38), 205-230.
- Yektaei, M., Alipour, M., Khosravi, A., & Bazrafshan, H. (2015). The effect of spiritual intelligence on job performance: A case study of Tehran District 6 Department of Education. *Organizational Culture Management*, 13(4), 1267-1287.