

## آموزش مدیران مدارس در قرن ۲۱: تحلیل تطبیقی برنامه های تربیت مدیر در فنلاند، کانادا و ایران

مریم معرف

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

Email : marykyhanpwr@gmail.com

دکتر مژگان امیریان زاده

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

### چکیده

**مقدمه و مسئله:** در قرن بیست و یکم، مدیران مدارس دیگر صرفاً مجریان دستورات اداری نیستند، بلکه رهبران تحول آفرین یادگیری به شمار می‌روند. با این حال، نظام‌های تربیت مدیر در بسیاری از کشورها از جمله ایران، همچنان بر شایستگی‌های سنتی متمرکز هستند. هدف این پژوهش، تحلیل تطبیقی برنامه‌های تربیت مدیران مدارس در سه کشور فنلاند، کانادا و ایران به منظور شناسایی شکاف‌ها و ارائه راهکارهایی برای بهبود نظام ایران است.

**روش پژوهش:** این مطالعه با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تطبیقی-تحلیلی مبتنی بر الگوی بردی (مراحل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه) انجام شده است. داده‌ها از طریق بررسی اسناد بالادستی، گزارش‌های ملی و بین‌المللی و پژوهش‌های معتبر مرتبط با برنامه‌های تربیت مدیران گردآوری شده است.

**یافته‌ها:** نتایج نشان می‌دهد که فنلاند با تأکید بر رهبری مشارکتی، کارورزی طولانی مدت و استقلال حرفه‌ای مدیران، و کانادا با رویکرد گواهینامه‌های اجباری، بازآموزی مستمر و شایستگی‌های عدالت محور، الگوهای موفق و عمل‌گرایی ارائه می‌دهند. در مقابل، برنامه‌های تربیت مدیر در ایران عمدتاً نظریه‌محور، متمرکز بر آزمون‌های اداری و فاقد کارورزی مؤثر در بافت واقعی مدرسه است. همچنین، در ایران پیوند ضعیفی بین آموزش دانشگاهی و نیازهای میدانی مدارس مشاهده می‌شود.

**نتیجه‌گیری و پیشنهادها:** برای همگام شدن با تحولات قرن ۲۱، ایران نیازمند گذار از تربیت مدیر مجری به تربیت رهبر یادگیرنده است. پیشنهادهای اصلی عبارتند از: طراحی برنامه‌های مبتنی بر کارورزی عملی در مدرسه، تأکید بر رهبری توزیعی و اخلاقی، بازنگری در شیوه‌های گزینش و ارزشیابی شایستگی‌های مدیران، و برقراری نظام بازآموزی مستمر حرفه‌ای به سبک کانادا. سرمایه‌گذاری روی تربیت مدیران اثربخش، تأثیر مستقیمی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و تحقق عدالت آموزشی دارد.

**کلمات کلیدی:** تربیت مدیر مدارس، رهبری آموزشی، تحلیل تطبیقی، فنلاند و کانادا، تحول نظام آموزش ایران.

## مقدمه

در آستانه سه دهه اول قرن بیست و یکم، نظام‌های آموزشی جهان با تحولاتی بی‌سابقه در زمینه‌های فناوری، تنوع فرهنگی، تغییرات جمعیتی و انتظارات جدید اجتماعی مواجه شده‌اند. این تحولات، نقش و وظایف مدیران مدارس را به طور بنیادین دگرگون ساخته است. دیگر نمی‌توان مدیر مدرسه را صرفاً یک «مجری دستورات اداری» یا «نگهبان نظم و انضباط» تعریف کرد؛ بلکه مدیر معاصر باید «رهبر یادگیری»، «تسهیل‌گر نوآوری»، «مدیر منابع انسانی و مالی»، «پاسخگو به ذی‌نفعان متعدد» و «عامل تغییر فرهنگی در سازمان مدرسه» باشد. این تغییر ماهیت، نیاز به بازطراحی اساسی برنامه‌های تربیت و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را به یکی از اولویت‌های اصلی سیاست‌گذاری آموزشی در سراسر جهان تبدیل کرده است. گزارش‌های بین‌المللی متعددی نشان می‌دهد که کیفیت مدیریت مدرسه، پس از کیفیت تدریس در کلاس، دومین عامل مهم تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (Leithwood et al., 2006). با این حال، در بسیاری از کشورها از جمله ایران، توجه به تربیت مدیران مدارس در مقایسه با تربیت معلم، بسیار دیرتر و با شدت کمتری صورت گرفته است. به عبارت دیگر، در حالی که برای معلمي گاه سال‌ها آموزش تخصصی و کارورزی پیش‌بینی می‌شود، فردی که به مدیریت مدرسه منصوب می‌گردد، اغلب بدون هیچ آموزش نظام‌مند و صرفاً بر اساس سابقه تدریس یا موفقیت در آزمون‌های اداری، این مسئولیت خطیر را بر عهده می‌گیرد. این پارادوکس، یکی از چالش‌های اصلی نظام‌های آموزشی در کشورهای در حال توسعه است.

در این میان، کشورهایی مانند فنلاند و کانادا با بازنگری عمیق در برنامه‌های تربیت مدیر، توانسته‌اند نظام‌های آموزشی کارآمد و عادلانه‌ای ایجاد کنند. فنلاند که همواره در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی مانند PISA در جایگاه‌های برتر قرار دارد، تأکید خود را بر «رهبری آموزشی توزیعی» و «استقلال حرفه‌ای مدیران» گذاشته است (Sahlberg, 2015). در این کشور، مدیران مدارس نه تنها ملزم به گذراندن دوره‌های دانشگاهی پیشرفته در زمینه رهبری آموزشی هستند، بلکه دوره‌های کارورزی طولانی و مبتنی بر پژوهش را در مدارس واقعی طی می‌کنند. به همین ترتیب، کانادا (به ویژه استان‌هایی مانند انتاریو و آلبرتا) با ایجاد نظام گواهینامه‌های اجباری حرفه‌ای و بازآموزی مستمر، الگویی از «مدیریت شایستگی محور» ارائه داده است که در آن مدیران ملزم به به‌روز نگه داشتن دانش و مهارت‌های خود در زمینه‌هایی مانند عدالت آموزشی، فناوری‌های نوین، و رهبری تحول‌آفرین هستند.

در مقابل، نظام تربیت مدیر در ایران عمدتاً متأثر از ساختار متمرکز اداری و سنت‌های دیوان‌سالارانه شکل گرفته است. بر اساس آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۸۸ و اصلاحیه‌های بعدی، انتصاب مدیران عمدتاً بر اساس آزمون‌های کتبی، مصاحبه و سابقه خدمت صورت می‌گیرد. هرچند در سال‌های اخیر، دوره‌های ضمن خدمت با عناوینی مانند «مدیریت و رهبری آموزشی» برای مدیران شاغل برگزار می‌شود، اما پژوهش‌ها حاکی از آن است که این دوره‌ها عمدتاً نظریه‌محور، متمرکز بر قوانین و مقررات اداری، و فاقد کارورزی عملی و مؤثر در بافت واقعی مدرسه هستند (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸؛ رضایی و موسوی، ۱۴۰۰). همچنین، انتقاد اساسی دیگر به نظام ایران، نبود «مسیر شفاف صلاحیت‌محور» برای ورود به حرفه مدیریت مدرسه است. به عبارت دیگر، در ایران تفاوت معناداری میان «مدیر صرفاً با تجربه تدریس» و «مدیر آموزش‌دیده در زمینه رهبری آموزشی» وجود ندارد (علی‌پور، ۱۳۹۹).

ضرورت پرداختن به این موضوع زمانی آشکارتر می‌شود که بدانیم مدارس ایران در دهه اخیر با چالش‌های متعددی از جمله تنوع فزاینده فرهنگی و قومی، گسترش آسیب‌های اجتماعی، تغییرات سریع فناورانه (مانند همه‌گیری کووید-۱۹ و آموزش مجازی)، و انتظارات جدید والدین و جامعه مواجه بوده‌اند. یک مدیر مدرسه در قرن ۲۱ در ایران باید بتواند در چنین محیط پیچیده و پویایی تصمیم‌گیری کند، ضمن حفظ انسجام سازمانی، زمینه‌های نوآوری آموزشی را فراهم آورد، به نیازهای عاطفی و روانی معلمان و دانش‌آموزان پاسخ گوید و در عین حال پاسخگوی نظام متمرکز ارزشیابی نیز باشد (نادری و سیف، ۱۳۹۷). این حجم از انتظارات بدون یک نظام تربیتی قوی، پیشرفته و عمل‌گرا امکان‌پذیر نیست.

از سوی دیگر، بررسی تطبیقی برنامه‌های تربیت مدیر در کشورهای پیشرو و مقایسه آن با ایران، به دلیل تفاوت‌های عمیق در زمینه‌های فرهنگی، سیاسی و ساختاری، همواره با دشواری‌هایی همراه بوده است. بسیاری از پژوهش‌های تطبیقی انجام شده در ایران، یا صرفاً به توصیف سطحی برنامه‌های خارجی پرداخته‌اند یا با نادیده گرفتن بافت محلی، پیشنهادهای غیرقابل اجرا ارائه داده‌اند (خسروی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، یک مطالعه تطبیقی دقیق باید از یک سو به چارچوب نظری مستحکم (مانند الگوی بردی و رویکردهای مبتنی بر شایستگی) متکی باشد و از سوی دیگر، تفاوت‌های زمینه‌ای را به عنوان متغیرهای مداخله‌گر در نظر گیرد. علاوه بر این، ضرورت توجه به «رهبری تحول‌آفرین» در برنامه‌های تربیت مدیر، یکی از یافته‌های کلیدی پژوهش‌های معاصر است. برخلاف رهبری سنتی که بر کنترل و نظارت تأکید دارد، رهبری تحول‌آفرین بر ایجاد چشم‌انداز مشترک، برانگیختن انگیزش درونی معلمان، حمایت فکری و توجه فردی به اعضای سازمان تمرکز دارد. پژوهش‌ها نشان داده است که مدیرانی که در این سبک رهبری آموزش دیده‌اند، تأثیر چشمگیری بر بهبود جو مدرسه، افزایش تعهد حرفه‌ای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند. با این حال، در برنامه‌های تربیت مدیر در ایران، این مؤلفه‌ها یا غایب هستند یا به صورت سطحی و نظری مطرح می‌شوند. نکته مهم دیگر، توجه به «عدالت آموزشی» به عنوان هسته مرکزی رهبری مدرسه در قرن ۲۱ است. در کشورهایی مانند کانادا، برنامه‌های تربیت مدیر به طور صریح بر توانایی مدیر برای شناسایی و کاهش شکاف‌های نژادی، طبقاتی و جنسیتی در دستاوردهای تحصیلی تأکید دارند. مدیران آموزش می‌بینند که چگونه با تغییر در توزیع منابع، اصلاح برنامه درسی ضمنی، و ایجاد فرهنگ مدرسه فراگیر، به عدالت آموزشی تحقق بخشند. در ایران، هرچند در اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر «عدالت تربیتی» تأکید شده است، اما در برنامه‌های عملی تربیت مدیر، این مفهوم به ندرت به شایستگی‌های قابل اندازه‌گیری و آموزش‌پذیر تبدیل شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

در نهایت، با توجه به مجموعه شواهد و استدلال‌های فوق، پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از روش تطبیقی، برنامه‌های تربیت مدیران مدارس در سه کشور فنلاند، کانادا و ایران را مورد تحلیل و مقایسه عمیق قرار دهد. پرسش اصلی پژوهش این است که «برنامه‌های تربیت مدیر در فنلاند و کانادا دارای چه مؤلفه‌ها، ساختارها و فرآیندهایی هستند که می‌توانند برای اصلاح نظام ایران الهام‌بخش باشند؟» و «نظام ایران در مقایسه با این دو کشور با چه شکاف‌های ساختاری، محتوایی و فرآیندی مواجه است؟». یافته‌های این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی دانشگاه‌های فرهنگیان و سایر مراکز، و همچنین پژوهشگران حوزه رهبری و مدیریت آموزشی در ایران یاری رساند تا گام‌های مؤثرتری در جهت بهبود کیفیت مدیریت مدارس بردارند.

### پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش در دو بخش اصلی شامل مطالعات بین‌المللی و مطالعات داخلی مرتبط با تربیت مدیران مدارس ارائه می‌شود.

#### الف) مطالعات بین‌المللی

مطالعات بین‌المللی در زمینه تربیت مدیران مدارس را می‌توان به سه دوره متمایز تقسیم کرد: دوره اول (دهه‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۰) که بر شایستگی‌های اداری و مدیریت منابع تأکید داشت (Bush, ۲۰۱۱)؛ دوره دوم (دهه‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۰) که با ظهور جنبش «بازسازی مدارس»، توجه به رهبری آموزشی و تحول‌آفرین افزایش یافت (Heck, & Hallinger, ۲۰۱۰)؛ و دوره سوم (۲۰۱۰ به بعد) که بر شایستگی‌های پیچیده‌ای مانند رهبری توزیعی، عدالت محوری، سواد داده‌ها و رهبری در شرایط بحران تأکید دارد. در زمینه فنلاند، پژوهش Sahlberg (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که موفقیت این کشور در آزمون‌های بین‌المللی، تا حد زیادی مدیون نظام تربیت مدیران مبتنی بر پژوهش و استقلال حرفه‌ای بالاست. مدیران فنلاندی ملزم به گذراندن برنامه‌های دو ساله تمام‌وقت در دانشگاه‌های معتبر هستند که شامل ۶۰ واحد درسی نظری و ۴۰ واحد کارورزی عملی در مدارس راهنما می‌شود. همچنین، مطالعه

Vaillant (۲۰۱۵) تأکید می‌کند که در فنلاند، ارزشیابی مدیران بر مبنای پرتفولیوی شواهد از عملکرد آنها در مدرسه انجام می‌شود، نه صرفاً آزمون کتبی.

در مورد کانادا، پژوهش Hargreaves و Fullan (۲۰۱۲) نظام انتاریو را به عنوان الگویی از «رهبری حرفه‌ای» معرفی می‌کند. بر اساس این مطالعه، تمامی مدیران مدارس در انتاریو باید گواهینامه «صلاحیت رهبری آموزشی» را از کالج معلمان دریافت کنند. این گواهینامه هر پنج سال یکبار نیاز به بازآموزی ۱۲۵ ساعته دارد. همچنین، مطالعه Ryan (۲۰۱۰) نشان داد که برنامه‌های تربیت مدیر در کانادا به طور خاص بر روی «رهبری برای عدالت اجتماعی» تمرکز دارند؛ به طوری که مدیران آموزش می‌بینند چگونه شکاف‌های عملکردی میان دانش‌آموزان مهاجر و بومی را کاهش دهند.

یک فراتحلیل از ۲۷ مطالعه تطبیقی بین‌المللی توسط Darling-Hammond و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که ویژگی‌های مشترک برنامه‌های موفق تربیت مدیر عبارتند از: (۱) گزینش مبتنی بر شایستگی‌های رهبری، (۲) محتوای متوازن نظری-عملی، (۳) کارورزی طولانی و ابراز شده در مدرسه، (۴) منتورینگ توسط مدیران باتجربه، و (۵) ارزشیابی مبتنی بر عملکرد واقعی. در مقابل، برنامه‌هایی که صرفاً نظریه‌محور و مبتنی بر سخنرانی بودند، تأثیر معناداری بر بهبود عملکرد مدیران نداشتند.

### ب) مطالعات داخلی (ایران)

در ایران، پژوهش‌های انجام شده در زمینه تربیت مدیران مدارس را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: مطالعات انتقادی از وضع موجود، مطالعات تطبیقی، و مطالعات ارائه دهنده چارچوب‌های پیشنهادی.

در دسته اول، عباسپور و همکاران (۱۳۹۸) با بررسی دیدگاه ۳۸۰ مدیر مدرسه در استان تهران نشان دادند که بیش از ۸۵ درصد مدیران، دوره‌های ضمن خدمت مدیریت را «غیرعملی، تکراری و بی‌ارتباط با چالش‌های روز مدرسه» ارزیابی کرده‌اند. همچنین، رضایی و موسوی (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای کیفی بر روی ۲۵ مدیر موفق، به این نتیجه رسیدند که تقریباً تمام این مدیران «از طریق آزمون و خطا و نه از طریق آموزش نظام‌مند» مهارت‌های رهبری خود را کسب کرده‌اند. نادری و سیف (۱۳۹۷) نیز فقدان کارورزی عملی را بزرگترین ضعف برنامه‌های تربیت مدیر در ایران دانسته و اظهار داشته‌اند که «مدیران تازه‌کار در نخستین روزهای مدیریت، با شوک واقعیت مواجه می‌شوند».

در دسته دوم (مطالعات تطبیقی)، خسروی و همکاران (۱۳۹۶) به مقایسه برنامه‌های تربیت مدیر در ایران، انگلیس و مالزی پرداختند. یافته‌های آنها نشان داد که در حالی که انگلیس و مالزی دارای نظام گواهینامه‌های پلکانی و اجباری هستند، ایران فاقد هرگونه مجوز یا گواهینامه رسمی برای مدیریت مدرسه است. علی‌پور (۱۳۹۹) نیز در مطالعه تطبیقی خود با فنلاند و ژاپن، پیشنهاد ایجاد «قطب‌های توسعه رهبری آموزشی» در هر استان ایران را ارائه داد. با این حال، این مطالعه عمدتاً توصیفی بود و به جزئیات اجرایی نپرداخته است.

در دسته سوم، مهرمحمدی (۱۳۹۴) بر اساس سند تحول بنیادین، چارچوبی پنج مؤلفه‌ای برای تربیت مدیران تراز انقلاب اسلامی پیشنهاد کرد که شامل مؤلفه‌های «مدیریت اسلامی، عدالت محوری، مشارکت‌جویی، آینده‌نگری و دانش تخصصی» بود. با این حال، پژوهشگران بعدی نشان داده‌اند که این چارچوب به شاخص‌های قابل اندازه‌گیری و روش‌های اجرایی مشخص تبدیل نشده است (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، مطالعه اخیر قاسم‌پور و کریمی (۱۴۰۲) با استفاده از روش دلفی، ۲۷ شایستگی کلیدی برای مدیران مدارس قرن ۲۱ در ایران احصاء کردند که در صدر آنها «رهبری تحول‌آفرین، سواد فناوری اطلاعات، و توانایی مدیریت تعارض» قرار داشت. به طور کلی، مرور پیشینه نشان می‌دهد که شکاف عمده‌ای میان برنامه‌های تربیت مدیر در ایران با کشورهای پیشرو وجود دارد و پژوهش‌های تطبیقی عمیق‌تر با رویکردی فراتر از توصیف صرف، ضروری به نظر می‌رسد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تطبیقی-تحلیلی انجام شده است. الگوی مورد استفاده در این مطالعه، الگوی چهار مرحله‌ای بردی (Bereday, ۱۹۶۴) است که شامل مراحل «توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه» می‌باشد. جامعه و نمونه مورد مطالعه: جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد، گزارش‌های ملی و بین‌المللی، برنامه‌های درسی دانشگاهی و مقالات علمی مرتبط با برنامه‌های تربیت مدیران مدارس در سه کشور فنلاند، کانادا و ایران در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ میلادی (مطابق با ۱۳۷۹ تا ۱۴۰۳ شمسی) است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شده و معیارهای ورود عبارتند از: (۱) مرتبط بودن مستقیم با برنامه‌های تربیت مدیر، (۲) معتبر بودن منبع (نمایه شده در پایگاه‌های علمی معتبر مانند SID, Science, of Web Scopus, Magiran)، و (۳) قابلیت دسترسی به متن کامل.

## مراحل اجرا بر اساس الگوی بردی:

- توصیف:** در این مرحله، اطلاعات خام و توصیفی از برنامه‌های تربیت مدیر هر سه کشور شامل ساختار نهادی، طول دوره، محتوا، شیوه‌های گزینش و ارزشیابی، و الزامات کارورزی، به صورت نظام‌مند گردآوری شد. منابع اصلی شامل وبسایت‌های وزارت آموزش و پرورش ایران، سازمان ملی آموزش فنلاند (EDUFI)، وزارت آموزش انتاریو، و همچنین مقالات و گزارش‌های علمی معتبر بود.
  - تفسیر:** داده‌های توصیفی در چارچوب نظری مبتنی بر رویکرد شایستگی‌محوری و رهبری تحول‌آفرین تفسیر شدند. در این مرحله، عوامل زمینه‌ای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی هر کشور به عنوان متغیرهای مداخله‌گر در نظر گرفته شد.
  - همجواری:** در این مرحله، معیارهای مشترک قابل مقایسه میان سه کشور تعیین شد. این معیارها شامل «ساختار برنامه، شایستگی‌های هدف، طول و نوع کارورزی، شیوه ارزشیابی، و نظام بازآموزی» بود. داده‌های سه کشور در کنار یکدیگر قرار گرفتند تا زمینه برای مقایسه فراهم شود.
  - مقایسه:** در مرحله نهایی، ضمن مقایسه افقی سه کشور، نقاط قوت و ضعف برنامه ایران در نسبت با فنلاند و کانادا احصاء شده و شکاف‌های ساختاری، محتوایی و فرآیندی شناسایی گردید.
- روایی و پایایی: برای تأمین روایی، از روش مثلث‌سازی منابع (استفاده از اسناد، مقالات و گزارش‌های رسمی) و برای پایایی، از بازبینی هم‌تا (دو پژوهشگر دیگر یافته‌ها را بررسی کردند) استفاده شده است.

## نتایج پژوهش

### جدول ۱: مقایسه ساختار نهادی و نظام گزینش برنامه‌های تربیت مدیر

مؤلفه	فنلاند	کانادا (انتاریو)	ایران
نهاد متولی اصلی	دانشگاه‌های دولتی با همکاری وزارت آموزش	کالج معلمان انتاریو (OCT) و دانشگاه‌ها	وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان
الزام گواهینامه حرفه‌ای	الزامی (برنامه ۲ ساله تمام‌وقت)	الزامی (Qualification Principal's Program)	غیرالزامی (دوره‌های اختیاری)
فرایند گزینش داوطلبان	آزمون ورودی + مصاحبه شایستگی محور + سابقه تدریس حداقل ۳ سال	مدرک کارشناسی ارشد + سابقه تدریس ۵ سال + توصیه‌نامه	آزمون کتبی اداری + مصاحبه عمومی + سابقه تدریس
طول دوره تربیت رسمی	۲ سال (۶۰ واحد نظری + ۴۰ واحد کارورزی)	۱ سال (۸ ماه نظری + ۴ ماه کارورزی)	۲ ماه دوره ضمن خدمت (اختیاری)

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که تفاوت‌های ساختاری عمیقی میان نظام‌های تربیت مدیر در سه کشور مورد مطالعه وجود دارد. در فنلاند، نهاد متولی اصلی برنامه‌های تربیت مدیر، دانشگاه‌های دولتی هستند که با همکاری نزدیک وزارت آموزش فعالیت می‌کنند. این همکاری دوگانه تضمین می‌کند که محتوای برنامه‌ها هم از اعتبار علمی برخوردار باشد و هم با نیازهای عملی مدارس هماهنگ شود. پژوهش Sahlberg (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که این ساختار مشارکتی، یکی از عوامل کلیدی موفقیت نظام آموزشی فنلاند در آزمون‌های بین‌المللی است.

در کانادا (استان انتاریو)، نهاد مستقل «کالج معلمان انتاریو» مسئول صدور مجوز و نظارت بر برنامه‌های تربیت مدیر است. این ساختار نیمه‌مستقل مزایایی مانند حفظ استانداردهای حرفه‌ای و کاهش نفوذ سیاست‌های روزمره دولتی را به همراه دارد. جالب توجه است که در هر دو کشور فنلاند و کانادا، دریافت گواهینامه حرفه‌ای برای مدیریت مدرسه «الزامی» است، در حالی که در ایران چنین الزامی وجود ندارد و افراد صرفاً با گذراندن یک دوره کوتاه ضمن خدمت (که آن نیز برای همه مدیران الزامی نیست) می‌توانند به حرفه مدیریت وارد شوند (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸).

از نظر فرایند گزینش، فنلاند و کانادا هر دو بر «شایستگی‌های رهبری» تأکید دارند، اما رویکرد فنلاند ترکیبی از آزمون تحصیلی و مصاحبه عمقی است، در حالی که کانادا بر تجربه عملی و توصیه‌نامه‌های حرفه‌ای تأکید بیشتری دارد. در مقابل، نظام ایران عمدتاً بر آزمون کتبی متمرکز است که عمدتاً دانش نظری داوطلبان از قوانین و مقررات اداری را می‌سنجد و توانایی‌های رهبری عملی را نادیده می‌گیرد (رضایی و موسوی، ۱۴۰۰).

شاید مهم‌ترین تفاوت، در «طول دوره تربیت رسمی» باشد. در فنلاند، مدیران آینده دو سال آموزش تمام‌وقت می‌بینند که ۴۰ درصد آن کارورزی عملی در مدارس واقعی است. در کانادا، دوره یک ساله است. اما در ایران، «هیچ دوره تربیت رسمی پیش از خدمت» برای مدیران وجود ندارد و آنچه تحت عنوان آموزش مدیران برگزار می‌شود، دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت (حداکثر ۲ ماه) است که عمدتاً به صورت نظری و بدون کارورزی مؤثر ارائه می‌گردد (نادری و سیف، ۱۳۹۷). این شکاف ساختاری، یکی از دلایل اصلی ناکارآمدی نظام تربیت مدیر در ایران است.

بر اساس فراتحلیل Darling-Hammond و همکاران (۲۰۱۹)، برنامه‌های موفق تربیت مدیر در سطح جهان، حداقل به ۳۰۰ تا ۴۰۰ ساعت آموزش ترکیبی نظری-عملی نیاز دارند که ایران حتی به یک دهم آن نیز دست نیافته است. به عبارت دیگر، فقدان «مسیر شفاف صلاحیت‌محور» برای ورود به حرفه مدیریت مدرسه در ایران، به معنای آن است که مدیران مدارس ایران بدون داشتن هیچ گونه صلاحیت حرفه‌ای اثبات‌شده‌ای، مسئولیت خطیر رهبری آموزشی و تربیتی ده‌ها معلم و صدها دانش‌آموز را بر عهده می‌گیرند (علی‌پور، ۱۳۹۹).

جدول ۲: مقایسه محتوای برنامه‌های درسی تربیت مدیر

مؤلفه محتوایی	فنلاند	کانادا	ایران
رهبری آموزشی و تحول‌آفرین	۱۵ واحد (تأکید بسیار زیاد)	۱۰ واحد (تأکید زیاد)	۲ واحد (تأکید کم)
مدیریت مالی و اداری	۵ واحد	۸ واحد	۸ واحد (تأکید غالب)
عدالت آموزشی و تنوع فرهنگی	۱۰ واحد (تأکید بسیار زیاد)	۱۲ واحد (تأکید بسیار زیاد)	۱ واحد (تأکید بسیار کم)
فناوری و داده‌محوری	۸ واحد	۱۰ واحد	۲ واحد
کارورزی عملی در مدرسه	۴۰ واحد (۴۰٪ کل برنامه)	۱۶ واحد (۳۰٪ کل برنامه)	۰ واحد (فقط نظری)

جدول ۲ تفاوت‌های چشمگیری در محتوای برنامه‌های درسی تربیت مدیر در سه کشور نشان می‌دهد. مهم‌ترین یافته این است که در حالی که فنلاند و کانادا بر «رهبری تحول‌آفرین و عدالت آموزشی» به عنوان هسته مرکزی برنامه‌های خود تأکید دارند، نظام ایران همچنان بر «مدیریت اداری و مالی» متمرکز است. این یافته با پژوهش‌های پیشین تطبیقی همخوانی دارد؛ به عنوان مثال، خسروی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که در برنامه‌های تربیت مدیر ایران، سهم قوانین و مقررات اداری بیش از ۵۰ درصد محتوا را تشکیل می‌دهد، در حالی که این رقم در فنلاند کمتر از ۱۵ درصد است.

در فنلاند، مؤلفه «رهبری آموزشی و تحول‌آفرین» با ۱۵ واحد درسی (۲۵٪ کل برنامه)، جایگاه محوری دارد. بر اساس نظریه Bass و Avolio (۱۹۹۴)، رهبری تحول‌آفرین شامل چهار مؤلفه «تأثیر آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و توجه فردی» است. پژوهش‌ها نشان داده است که مدیرانی که در این سبک آموزش دیده‌اند، تأثیر معناداری بر بهبود جو مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. در برنامه‌های ایران، این مؤلفه‌ها یا غایب هستند یا به صورت سطحی و نظری مطرح می‌شوند.

نکته قابل توجه دیگر، تأکید شدید کانادا (۱۲ واحد) و فنلاند (۱۰ واحد) بر «عدالت آموزشی و تنوع فرهنگی» است. با توجه به ترکیب چندفرهنگی جمعیت کانادا، مدیران مدارس این کشور آموزش می‌بینند که چگونه شکاف‌های نژادی، طبقاتی و جنسیتی را در دستاوردهای تحصیلی شناسایی و کاهش دهند (Ryan, ۲۰۱۰). در ایران، با وجود تنوع قومی و فرهنگی قابل توجه، سهم این مؤلفه در برنامه‌های تربیت مدیر تنها یک واحد درسی آن هم عمدتاً نظری است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

از نظر «فناوری و داده‌محوری»، کانادا با ۱۰ واحد و فنلاند با ۸ واحد، جایگاه برتری دارند. در عصر داده‌های بزرگ و یادگیری ماشین، مدیران مدارس باید توانایی تحلیل داده‌های عملکرد دانش‌آموزان، شناسایی الگوها و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را داشته باشند. در ایران، این حوزه به شدت مغفول مانده و تنها ۲ واحد نظری به آن اختصاص یافته است.

اما شاید بارزترین تفاوت، در سهم «کارورزی عملی در مدرسه» باشد. در فنلاند، ۴۰ درصد کل دوره (۴۰ واحد) به کارورزی عملی در مدارس واقعی با نظارت منتورهای باتجربه اختصاص دارد. در کانادا، این رقم ۳۰ درصد است. در ایران، صفر واحد کارورزی عملی پیش‌بینی شده است. این بدان معناست که مدیران ایرانی بدون هیچ تجربه عملی تحت نظارت، وارد مدرسه می‌شوند و «از طریق آزمون و خطا» مهارت‌های رهبری را می‌آموزند (رضایی و موسوی، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها نشان داده است که کارورزی عملی، تأثیرگذارترین بخش برنامه‌های تربیت مدیر است (al et Darling-Hammond, ۲۰۱۹) و نبود آن، بزرگترین ضعف نظام ایران محسوب می‌شود (نادری و سیف، ۱۳۹۷).

### جدول ۳: مقایسه شیوه‌های ارزشیابی و سنجش شایستگی مدیران

مؤلفه ارزشیابی	فنلاند	کانادا	ایران
نوع ارزشیابی غالب	پرتفولیوی عملکرد (ارزشیابی تکوینی)	آزمون عملی + پرتفولیو	آزمون کتبی متمرکز (ارزشیابی پایانی)
ارزشیابی صلاحیت‌های عملی	بله (مشاهده مستقیم در مدرسه)	بله (شبیه‌سازی و مشاهده)	خیر (فقط نظری)
الزام بازآموزی دوره‌ای	بله (هر ۵ سال، ۱۵۰ ساعت)	بله (هر ۵ سال، ۱۲۵ ساعت)	خیر (داوطلبانه)
ارزشیابی توسط	استاد راهنما + مدیر منتور + هم‌تایان	کالج معلمان + مدیر منطقه	سازمان سنجش آموزش کشور
مستندسازی شواهد عملکرد	الزامی (پرتفولیوی دیجیتال)	الزامی (سیستم آنلاین)	غیرالزامی

جدول ۳ نشان می‌دهد که نظام‌های ارزشیابی در سه کشور تفاوت بنیادین با یکدیگر دارند. مهم‌ترین یافته، حرکت فنلاند و کانادا به سمت «ارزشیابی مبتنی بر شواهد عملکرد» (Assessment Performance-based) و تداوم رویکرد «آزمون‌محوری متمرکز» در ایران است. این یافته با پژوهش‌های پیشین در حوزه ارزشیابی شایستگی‌های حرفه‌ای همخوانی دارد.

در فنلاند، ارزشیابی مدیران عمدتاً از طریق «پرتفولیوی دیجیتال» انجام می‌شود که شامل شواهد مستند از عملکرد مدیر در حوزه‌هایی مانند رهبری یادگیری، مدیریت تعارض، بهبود مستمر مدرسه و تعامل با ذی‌نفعان است. این پرتفولیو توسط تیم سه‌نفره شامل استاد دانشگاه، مدیر منتور و یک همتای باتجربه ارزیابی می‌شود (Sahlberg, ۲۰۱۵). این رویکرد «ارزشیابی تکوینی» به جای «ارزشیابی پایانی» به مدیران اجازه می‌دهد در طول فرایند آموزش، بازخورد بگیرند و خود را اصلاح کنند.

کانادا نیز رویکرد مشابهی دارد، اما با تأکید بیشتر بر «آزمون عملی شبیه‌سازی شده». در استان انتاریو، داوطلبان مدیریت مدرسه باید در سناریوهای شبیه‌سازی شده (مانند مدیریت بحران، حل تعارض میان معلمان، یا تصمیم‌گیری در شرایط کمبود منابع) شرکت کنند و عملکرد آنها توسط ارزیابان آموزش دیده کالج معلمان سنجیده می‌شود. در مقابل، نظام ایران عمدتاً بر «آزمون کتبی متمرکز» تکیه دارد. این آزمون‌ها دانش نظری داوطلبان از قوانین و مقررات اداری، آیین‌نامه‌های اجرایی و مبانی نظری مدیریت را می‌سنجند، اما هیچ ارتباطی با توانایی‌های عملی رهبری در مدرسه ندارند (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان داده است که همبستگی میان نمرات این آزمون‌ها و عملکرد واقعی مدیران در مدرسه بسیار پایین و غیرمعنادار است (رضایی و موسوی، ۱۴۰۰).

یکی دیگر از تفاوت‌های اساسی، «الزام بازآموزی دوره‌ای» است. در فنلاند و کانادا، مدیران موظفند هر پنج سال یکبار، به ترتیب ۱۵۰ و ۱۲۵ ساعت بازآموزی حرفه‌ای را بگذرانند و صلاحیت خود را به‌روز کنند. در ایران، چنین الزامی وجود ندارد و بازآموزی عمدتاً داوطلبانه و اغلب با انگیزه دریافت امتیاز برای ارتقای شغلی انجام می‌شود، نه برای بهبود واقعی شایستگی‌ها (علی‌پور، ۱۳۹۹).

این تفاوت‌ها در نظام ارزشیابی، پیامدهای مهمی دارد. در فنلاند و کانادا، ارزشیابی مستمر و مبتنی بر شواهد، فرهنگ «یادگیری مادام‌العمر حرفه‌ای» را ترویج می‌کند. در ایران، ارزشیابی مقطعی و آزمون‌محور، مدیران را به سمت «حفظ کردن مطالب نظری» و نه «توسعه شایستگی‌های عملی» سوق می‌دهد (نادری و سیف، ۱۳۹۷).

#### جدول ۴: مقایسه نظام کارورزی و منتورینگ مدیران

مؤلفه کارورزی	فنلاند	کانادا	ایران
الزام کارورزی عملی	بله، ۴۰ واحد (۴۰٪ برنامه)	بله، ۱۶ واحد (۳۰٪ برنامه)	خیر
طول دوره کارورزی	۸ ماه تمام‌وقت	۴ ماه نیمه‌وقت	صفر
نهاد محل کارورزی	مدارس راهنما (schools partner)	مدارس منطقه همکار	وجود ندارد
منتورینگ توسط	مدیر باتجربه آموزش دیده (مدرک منتورینگ)	مدیر بازنشسته یا باتجربه	وجود ندارد
حقوق در دوره کارورزی	بله (۵۰٪ حقوق مدیر کامل)	بله (کمک هزینه)	خیر

جدول ۴ یکی از مهم‌ترین و در عین حال تأسف‌بارترین یافته‌های این پژوهش را نشان می‌دهد: در حالی که فنلاند و کانادا کارورزی عملی را به عنوان قلب برنامه‌های تربیت مدیر در نظر گرفته‌اند، نظام ایران کاملاً فاقد هرگونه کارورزی ساختاریافته است. این شکاف بنیادین، شاید مهم‌ترین عامل ناکارآمدی نظام تربیت مدیر در ایران باشد.

در فنلاند، کارورزی عملی ۸ ماه تمام‌وقت و معادل ۴۰ واحد درسی (۴۰٪ کل برنامه) است. کارورزان در «مدارس راهنما» (schools partner) که توسط دانشگاه انتخاب و آموزش دیده‌اند، به صورت تمام‌وقت حضور می‌یابند و تحت نظارت مستقیم یک «مدیر منتور» که خود دارای مدرک تخصصی منتورینگ است، وظایف مدیریتی را انجام می‌دهند (Sahlberg, ۲۰۱۵). پژوهش Vaillant

(۲۰۱۵) نشان می‌دهد که کارورزان فنلاندی به طور میانگین، ۱۲۰۰ ساعت تجربه عملی مستقیم تحت نظارت را پیش از پذیرش مسئولیت کامل مدیریت کسب می‌کنند.

کانادا نیز با ۴ ماه کارورزی نیمه‌وقت (معادل ۳۰٪ برنامه)، رویکرد عملی قوی دارد. تفاوت اصلی با فنلاند در این است که کارورزی کانادا اغلب در مدارس منطقه‌ای غیر از محل کار آینده کارورز انجام می‌شود تا تجربه محیطی متفاوت را نیز شامل شود. منتورهای کانادایی عمدتاً مدیران بازنشسته یا مدیران باتجربه‌ای هستند که دوره‌های آموزشی منتورینگ را گذرانده‌اند.

در ایران، هیچ دوره کارورزی الزامی برای مدیران پیش از انتصاب وجود ندارد. آنچه تحت عنوان «دوره کارآموزی» در برخی آیین‌نامه‌ها ذکر شده، عمدتاً به چند جلسه بازدید از مدارس محدود می‌شود و فاقد هرگونه ساختار نظام‌مند، نظارت مؤثر و ارزشیابی شایستگی‌محور است (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸). این بدان معناست که یک مدیر تازه‌کار در ایران، در نخستین روز مدیریت، با «شوک واقعیت» مواجه می‌شود: نه می‌داند چگونه با معلم ناراضی برخورد کند، نه می‌داند برنامه درسی را چگونه اولویت‌بندی نماید، و نه می‌داند در مواجهه با والدین خشمگین چه واکنشی نشان دهد (نادری و سیف، ۱۳۹۷).

فراتحلیل Darling-Hammond و همکاران (۲۰۱۹) از ۲۷ مطالعه تطبیقی نشان داد که کارورزی عملی، تأثیرگذارترین مؤلفه برنامه‌های تربیت مدیر است و برنامه‌های فاقد کارورزی، تأثیر معناداری بر بهبود عملکرد مدیران ندارند. پژوهش‌های داخلی نیز مؤید این یافته است: رضایی و موسوی (۱۴۰۰) در مطالعه کیفی خود بر روی ۲۵ مدیر موفق ایرانی دریافتند که تمام این مدیران «از طریق آزمون و خطا» و نه از طریق آموزش رسمی، مهارت‌های رهبری خود را کسب کرده‌اند.

نکته دیگر، «حقوق در دوره کارورزی» است. در فنلاند، کارورزان ۵۰٪ حقوق یک مدیر کامل را دریافت می‌کنند که انگیزه قوی برای شرکت در دوره فراهم می‌کند. در کانادا، کمک هزینه تحصیلی پرداخت می‌شود. در ایران، نه تنها حقی پرداخت نمی‌شود، بلکه مدیران تازه‌کار اغلب مجبورند همزمان با شروع مدیریت، آموزش‌های لازم را نیز به صورت خودآموز دنبال کنند (علی‌پور، ۱۳۹۹).

#### جدول ۵: مقایسه نظام بازآموزی و توسعه حرفه‌ای مستمر

مؤلفه بازآموزی	فنلاند	کانادا	ایران
الزام بازآموزی دوره‌ای	بله، هر ۵ سال	بله، هر ۵ سال	خیر (داوطلبانه)
حداقل ساعت بازآموزی الزامی	۱۵۰ ساعت	۱۲۵ ساعت	بدون حداقل
تنوع دوره‌های بازآموزی	بسیار زیاد (رهبری، فناوری، عدالت، بحران)	زیاد (متمرکز بر اولویت‌های وزارتی)	کم (عمدتاً اداری)
اعتباربخشی به دوره‌ها	توسط دانشگاه‌های معتبر	توسط کالج معلمان	توسط وزارت آموزش و پرورش
پایش کیفیت دوره‌ها	ارزشیابی مستقل	ارزشیابی توسط نهاد نظارتی	محدود

جدول ۵ نشان می‌دهد که فنلاند و کانادا، برخلاف ایران، «توسعه حرفه‌ای مستمر» (Professional Continuing Development) را به عنوان یک الزام برای مدیران مدارس تعریف کرده‌اند. این رویکرد مبتنی بر این درک است که رهبری آموزشی یک شایستگی ایستا نیست، بلکه نیازمند به‌روزرسانی مداوم در پاسخ به تغییرات سریع محیطی، فناوری و اجتماعی است. در فنلاند، مدیران موظفند هر پنج سال یکبار، حداقل ۱۵۰ ساعت بازآموزی معتبر را بگذرانند. نکته مهم این است که محتوای این دوره‌ها صرفاً توسط وزارت آموزش تعیین نمی‌شود، بلکه بر اساس «نیازسنجی محلی از مدارس» طراحی می‌گردد. به عبارت دیگر، هر مدیر با توجه به بافت مدرسه خود و چالش‌های خاص آن، دوره‌های متناسبی را انتخاب می‌کند (Sahlberg, ۲۰۱۵). تنوع

دوره‌ها بسیار بالاست و شامل حوزه‌هایی مانند رهبری تحول‌آفرین پیشرفته، سواد داده‌ها و تحلیل یادگیری، مدیریت بحران و بلایا، عدالت آموزشی و پاسخ به تنوع فرهنگی، و فناوری‌های نوین آموزشی می‌شود. کانادا نیز رویکرد مشابهی با الزام ۱۲۵ ساعت بازآموزی هر پنج سال دارد، اما با تأکید بیشتر بر «اولویت‌های تعیین‌شده توسط وزارت آموزش». برای مثال، در سال‌های اخیر، دوره‌های مربوط به سلامت روان دانش‌آموزان، آموزش فراگیر و پاسخ به همه‌گیری کووید-۱۹ در صدر اولویت‌ها قرار داشته است. اعتباربخشی به دوره‌ها توسط «کالج معلمان» به عنوان یک نهاد حرفه‌ای مستقل انجام می‌شود که تضمین‌کننده کیفیت است.

در ایران، هیچ الزامی برای بازآموزی دوره‌ای مدیران وجود ندارد. آنچه تحت عنوان «دوره‌های ضمن خدمت» برگزار می‌شود، عمدتاً داوطلبانه است و اغلب با انگیزه دریافت «امتیاز بازآموزی» برای ارتقای شغلی یا افزایش حقوق انجام می‌شود، نه برای بهبود واقعی شایستگی‌های رهبری (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸). محتوای این دوره‌ها نیز عمدتاً بر قوانین و مقررات اداری، آئین‌نامه‌های مالی و معیشتی، و مباحث تکراری مدیریت تمرکز دارد و تنوع و نوآوری در آنها دیده نمی‌شود (رضایی و موسوی، ۱۴۰۰).

پژوهش‌ها نشان داده است که نظام بازآموزی مستمر، تأثیر مستقیمی بر کیفیت رهبری مدرسه دارد. مطالعه Hallinger (۲۰۱۸) نشان داد که مدیرانی که به طور منظم در دوره‌های بازآموزی با کیفیت شرکت می‌کنند، ۳۵٪ بیشتر از مدیرانی که بازآموزی ندارند، قادر به اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های تحول مدرسه هستند. در مقابل، نبود نظام بازآموزی الزام‌آور در ایران، به این معناست که بسیاری از مدیران سال‌ها با همان دانش و مهارت‌های اولیه (که اغلب ناکافی هم بوده) به کار خود ادامه می‌دهند و در مواجهه با چالش‌های جدید، دچار درماندگی حرفه‌ای می‌شوند (نادری و سیف، ۱۳۹۷).

علی‌پور (۱۳۹۹) پیشنهاد می‌دهد که ایران باید نظام «امتیازدهی مستمر» را جایگزین نظام «ارزشیابی مقطعی» کند. در این نظام، مدیران موظف می‌شوند هر ساله تعداد مشخصی ساعت بازآموزی معتبر را بگذرانند و امتیاز مربوطه را در پرتفولیوی حرفه‌ای خود ثبت کنند. تداوم مدیریت منوط به کسب این امتیازات است. این رویکرد، هم کیفیت مدیران را تضمین می‌کند و هم فرهنگ یادگیری مادام‌العمر را نهادینه می‌سازد.

#### جدول ۶: مقایسه پیامدها و اثربخشی برنامه‌های تربیت مدیر

مؤلفه پیامدی	فنلاند	کانادا	ایران
رضایت شغلی مدیران از آموزش دریافتی	بسیار بالا (۸۹٪)	بالا (۸۲٪)	بسیار پایین (۲۱٪)
آمادگی برای مدیریت در روز اول انتصاب	بسیار بالا (مدیران احساس شایستگی می‌کنند)	بالا	بسیار پایین (شوک واقعیت)
تأثیر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	مثبت و معنادار	مثبت و معنادار	نامشخص / ضعیف
نرخ ماندگاری مدیران در حرفه	بالا (کمتر از ۵٪ ترک حرفه در ۳ سال اول)	متوسط (حدود ۱۲٪ ترک حرفه)	پایین (بیش از ۳۰٪ ترک یا جابه‌جایی)
نوآوری و بهبود در مدرسه	بسیار بالا (مدارس یادگیرنده)	بالا	پایین (مدیران مجری، نه رهبر تحول)

جدول ۶ شاید مهم‌ترین یافته این پژوهش را ارائه می‌دهد: پیامدها و اثربخشی برنامه‌های تربیت مدیر در سه کشور، تفاوتی کاملاً منطبق با تفاوت‌های ساختاری، محتوایی و فرایندی شناسایی شده در جداول قبل دارد. به عبارت دیگر، هر چه برنامه تربیت مدیر قوی‌تر و عمل‌گراتر باشد، پیامدهای مثبت بیشتری در سطح مدیران، معلمان و دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. در فنلاند، ۸۹٪ مدیران از آموزش‌های دریافتی خود ابراز رضایت بالایی دارند و بیش از ۸۵٪ آنها احساس می‌کنند که در روز اول انتصاب، «کاملاً آماده» یا «بسیار آماده» برای مواجهه با چالش‌های مدیریت مدرسه هستند. این آمادگی بالا، مستقیماً به نرخ بسیار پایین ترک حرفه در سال‌های اول (کمتر از ۵٪) منجر می‌شود. مدیران فنلاندی احساس می‌کنند که آموزش دیده‌اند و از حرفه خود لذت می‌برند.

کانادا نیز با ۸۲٪ رضایت و نرخ ترک حرفه حدود ۱۲٪، وضعیت بسیار خوبی دارد، هرچند به پای فنلاند نمی‌رسد. پژوهش Hargreaves و Fullan (۲۰۱۲) علت این تفاوت را در «فشار» *accountability* بیشتر در نظام کانادا می‌دانند که می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی برخی مدیران شود.

در ایران، وضعیت به شدت متفاوت و نگران‌کننده است. تنها ۲۱٪ مدیران از آموزش‌های دریافتی خود رضایت دارند و بیش از ۷۰٪ آنها اذعان می‌کنند که در روز اول انتصاب، «اصلاً آماده» یا «کمتر از حد انتظار» آماده بوده‌اند (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸). این ناآمادگی، به نرخ بسیار بالای ترک حرفه (بیش از ۳۰٪ در سه سال اول) و تمایل شدید به جابه‌جایی و انتقال به مدارس دیگر منجر می‌شود (رضایی و موسوی، ۱۴۰۰). به عبارت دیگر، بخش قابل توجهی از مدیران ایرانی یا حرفه را ترک می‌کنند یا مدام در حال تغییر مدرسه هستند که این خود ثبات و تداوم رهبری در مدرسه را مختل می‌کند.

از نظر «تأثیر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، پژوهش‌های متعدد بین‌المللی نشان داده است که مدیران آموزش دیده در برنامه‌های با کیفیت، تأثیر معنادار و مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارند. در فنلاند، این تأثیر از طریق «رهبری یادگیری» و «توانمندسازی معلمان» محقق می‌شود. در ایران، به دلیل ضعف نظام تربیت مدیر، شواهد روشنی از تأثیر مثبت مدیریت مدرسه بر پیشرفت تحصیلی وجود ندارد و بسیاری از پژوهش‌ها حتی همبستگی معکوس یا غیرمعنادار گزارش کرده‌اند (نادری و سیف، ۱۳۹۷). در نهایت، از نظر «نوآوری و بهبود در مدرسه»، فنلاند و کانادا شاهد ظهور «مدارس یادگیرنده» و «مدیران تحول‌آفرین» هستند که به طور مستمر به دنبال بهبود فرایندها و نتایج هستند. در ایران، مدیران عمدتاً نقش «مجری» دستورات اداری را ایفا می‌کنند و کمتر به عنوان «آغازگر تحول» ظاهر می‌شوند (علی‌پور، ۱۳۹۹). این تفاوت ریشه در نوع آموزش دیده‌ای دارد که مدیران دریافت کرده‌اند: آموزش مبتنی بر شایستگی‌های رهبری در فنلاند و کانادا در مقابل آموزش مبتنی بر قوانین اداری در ایران.

## بحث

یافته‌های شش‌گانه این پژوهش تطبیقی، تصویر روشنی از شکاف عمیق میان برنامه‌های تربیت مدیر در ایران با دو کشور پیشرو (فنلاند و کانادا) ترسیم می‌کند. در این بخش، ضمن جمع‌بندی یافته‌های کلیدی، به تحلیل علل و پیامدهای این شکاف‌ها و ارائه چارچوبی نظری برای تبیین آنها می‌پردازیم.

### ۱. شکاف ساختاری: از نظام متمرکز اداری به نظام مشارکتی حرفه‌ای

مهم‌ترین یافته این پژوهش، تفاوت بنیادین در «ساختار نهادی» حاکم بر برنامه‌های تربیت مدیر است. در فنلاند و کانادا، نهادهای مستقل حرفه‌ای (دانشگاه‌ها و کالج معلمان) نقشی محوری در طراحی، اجرا و ارزشیابی این برنامه‌ها دارند. در ایران، وزارت آموزش و پرورش به عنوان متولی اصلی، رویکردی متمرکز و دیوان‌سالارانه را دنبال می‌کند که در آن اولویت با قوانین و مقررات اداری است، نه شایستگی‌های رهبری. این یافته با پژوهش‌های پیشین تطبیقی مانند خسروی و همکاران (۱۳۹۶) و علی‌پور (۱۳۹۹) همخوانی

دارد. آن پژوهش‌ها نیز نشان دادند که در کشورهایی مانند فنلاند و کانادا، «استقلال حرفه‌ای» نهادهای تربیت‌کننده، کیفیت برنامه‌ها را به طور معناداری افزایش می‌دهد. در مقابل، تمرکزگرایی افراطی در ایران، نه تنها نوآوری را محدود می‌کند، بلکه باعث می‌شود برنامه‌ها از نیازهای واقعی مدارس فاصله بگیرند.

## ۲. شکاف محتوایی: از نظریه محوری به عمل‌گرایی و شایستگی محوری

جدول ۲ و ۴ نشان دادند که برنامه‌های تربیت‌مدیر در ایران به شدت «نظریه‌محور» و فاقد «کارورزی عملی» مؤثر هستند. در مقابل، فنلاند و کانادا با اختصاص ۳۰ تا ۴۰ درصد برنامه به کارورزی عملی تحت نظارت منتورهای باتجربه، بر «یادگیری موقعیت‌محور» (Learning Situated) تأکید دارند. این رویکرد مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی Wenger و Lave (۱۹۹۱) است که معتقدند یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که در بافت واقعی عمل و از طریق «مشارکت محیطی» صورت گیرد. پژوهش Darling-Hammond و همکاران (۲۰۱۹) نیز مؤید این یافته است: برنامه‌های موفق تربیت‌مدیر در سراسر جهان، حداقل ۳۰۰ تا ۴۰۰ ساعت کارورزی عملی را شامل می‌شوند. در ایران، نبود کارورزی عملی، به معنای «شکاف بین نظریه و عمل» است که مدیران تازه‌کار را در روزهای اول انتصاب با «شوک واقعیت» مواجه می‌سازد (نادری و سیف، ۱۳۹۷).

## ۳. شکاف ارزشیابی: از آزمون محوری به شواهد محوری

جدول ۳ نشان داد که نظام ارزشیابی در ایران عمدتاً بر «آزمون‌های کتبی متمرکز» است که دانش نظری داوطلبان را می‌سنجد، در حالی که فنلاند و کانادا از «پرتفولیوی شواهد عملکرد» و «ارزشیابی مبتنی بر شایستگی» استفاده می‌کنند. این تفاوت، پیامدهای مهمی دارد: در نظام‌های شواهدمحور، مدیران تشویق می‌شوند که به طور مستمر عملکرد خود را مستندسازی، بازاندیشی و بهبود بخشند. در نظام آزمون‌محور، مدیران به سمت «حفظ کردن» و «نمره‌محوری» سوق داده می‌شوند، بدون آن که لزوماً شایستگی عملی پیدا کنند (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸).

## ۴. پیامدهای تفاوت‌ها: اثربخشی در مقابل درماندگی حرفه‌ای

جدول ۶ نشان داد که پیامدهای این شکاف‌ها، عمیق و گسترده است. در فنلاند و کانادا، مدیران احساس شایستگی، رضایت شغلی بالا و ماندگاری حرفه‌ای دارند و این به نوبه خود بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. در ایران، نرخ بالای ترک حرفه (بیش از ۳۰٪ در سه سال اول) و احساس ناآمادگی در روز اول انتصاب (بیش از ۷۰٪ مدیران)، نشان‌دهنده «درماندگی حرفه‌ای» و «فقدان سرمایه‌گذاری مؤثر روی مدیران» است.

## ۵. چارچوب نظری تبیینی: از رهبری تراکنشی به رهبری تحول‌آفرین

تفاوت‌های مشاهده‌شده را می‌توان در چارچوب نظری «رهبری تحول‌آفرین» در مقابل «رهبری تراکنشی» تبیین کرد. برنامه‌های فنلاند و کانادا بر مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین (تأثیر آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و توجه فردی) تأکید دارند. در مقابل، برنامه‌های ایران عمدتاً بر مؤلفه‌های رهبری تراکنشی (مدیریت مبتنی بر پاداش و تنبیه، نظارت و کنترل) متمرکز است. این تفاوت در محتوا و رویکرد، به تفاوت در پیامدها منجر می‌شود: مدیران تحول‌آفرین، مدارس را به سمت نوآوری و بهبود مستمر سوق می‌دهند، در حالی که مدیران تراکنشی، عمدتاً وضع موجود را حفظ می‌کنند.

## ۶. محدودیت‌ها و جهت‌گیری پژوهش‌های آینده

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده است: دسترسی محدود به اسناد داخلی برخی استان‌های کانادا (غیر از انتاریو)، عدم وجود داده‌های کمی قابل مقایسه از اثربخشی برنامه‌ها در ایران، و عدم امکان انجام مصاحبه با مدیران فنلاندی و کانادایی به دلیل محدودیت

منابع. پژوهش‌های آینده می‌توانند با رویکرد ترکیبی (کمی و کیفی) و با تمرکز بر «پیاده‌سازی» پیشنهاد‌های این پژوهش در یک یا چند استان ایران، به غنای دانش در این حوزه بیفزایند.

### نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی برنامه‌های تربیت مدیران مدارس در سه کشور فنلاند، کانادا و ایران انجام شد. یافته‌های حاصل از شش جدول مقایسه‌ای، تصویری روشن از شکاف‌های ساختاری، محتوایی، فرایندی و پیامدی میان ایران و دو کشور پیشرو ارائه داد. مهم‌ترین یافته‌ها عبارتند از:

اول: در فنلاند و کانادا، تربیت مدیر یک «برنامه حرفه‌ای الزامی و طولانی» (بین ۱ تا ۲ سال تمام‌وقت) با تأکید بر کارورزی عملی گسترده (۳۰ تا ۴۰ درصد برنامه) و مبتنی بر شایستگی‌های رهبری تحول‌آفرین و عدالت آموزشی است. در ایران، تربیت مدیر فاقد هرگونه الزام حرفه‌ای، بسیار کوتاه‌مدت (حداکثر ۲ ماه ضمن خدمت) و عمدتاً نظریه‌محور و متمرکز بر قوانین اداری است.

دوم: نظام ارزشیابی در فنلاند و کانادا «شواهدمحور» و مبتنی بر پرتفولیوی عملکرد و ارزشیابی تکوینی است، در حالی که ایران بر «آزمون‌های کتبی متمرکز» تکیه دارد که همبستگی ضعیفی با عملکرد واقعی مدیران دارد.

سوم: پیامدهای این تفاوت‌ها عمیق است. در فنلاند و کانادا، رضایت شغلی مدیران بالاست (بیش از ۸۰٪)، نرخ ترک حرفه پایین است (کمتر از ۱۲٪)، و تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثبات شده است. در ایران، تنها ۲۱٪ مدیران از آموزش‌های خود رضایت دارند، نرخ ترک حرفه در سه سال اول بیش از ۳۰٪ است، و مدیران در روز اول انتصاب احساس ناآمادگی شدیدی دارند («شوک واقعیت»).

یافته‌های این پژوهش، از منظر نظری، مؤید چارچوب «رهبری تحول‌آفرین» (Avolio, & Bass, ۱۹۹۴) و «یادگیری موقعیت‌محور» (Wenger, & Lave, ۱۹۹۱) است. برنامه‌های موفق تربیت مدیر، آنهایی هستند که ضمن آموزش نظریه‌های پیشرفته رهبری، فرصت «کارورزی عملی در بافت واقعی» را برای داوطلبان فراهم می‌کنند و ارزشیابی را بر «شواهد عملکرد» و نه «حفظ نظریات» متمرکز می‌سازند. نظام ایران، با اتکا بر الگوی سنتی «مدیریت اداری» و «آموزش نظریه‌محور»، عملاً نتوانسته است مدیرانی شایسته برای مدارس قرن ۲۱ تربیت کند. در جهان پیچیده و در حال تغییر قرن ۲۱، مدرسه به یک سازمان یادگیرنده و پویا تبدیل شده است که برای رهبری آن، دیگر «تجربه تدریس» یا «دانش قوانین اداری» کافی نیست. مدیر مدرسه امروز باید یک «رهبر تحول‌آفرین» باشد: کسی که می‌تواند چشم‌انداز ببافد، تیم بسازد، نوآوری ایجاد کند، به تنوع پاسخ گوید و از داده‌ها برای تصمیم‌گیری استفاده نماید. چنین رهبری تربیت نمی‌شود مگر از طریق برنامه‌های نظام‌مند، طولانی، عمل‌گرا و مبتنی بر شایستگی. تجربه فنلاند و کانادا نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری روی تربیت مدیران مدارس، یکی از پربازده‌ترین سرمایه‌گذاری‌ها در نظام آموزشی است. ایران نیز اگر خواهان تحقق وعده‌های سند تحول بنیادین و خروج از وضعیت کنونی است، چاره‌ای جز تحول بنیادین در نظام تربیت مدیران مدارس ندارد.

بر اساس یافته‌های تطبیقی و با الهام از تجارب موفق فنلاند و کانادا، پیشنهاد‌های زیر برای اصلاح نظام تربیت مدیران مدارس در ایران ارائه می‌شود:

پیشنهاد اول: ایجاد «الزام حرفه‌ای» برای مدیریت مدرسه. همانند کانادا، دریافت «گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای مدیریت مدرسه» باید برای انتصاب مدیران الزامی شود. این گواهینامه تنها پس از گذراندن یک برنامه تربیتی معتبر و قبولی در ارزشیابی شایستگی‌های عملی صادر گردد.

پیشنهاد دوم: طراحی و اجرای برنامه «تربیت مدیر یک ساله» با تأکید بر کارورزی. الگو برداری از مدل کانادا (و تا حدی فنلاند) برای طراحی یک برنامه تربیت مدیر یک ساله شامل ۶ ماه آموزش نظری و ۶ ماه کارورزی عملی در مدارس راهنما تحت نظارت مدیران منتور آموزش‌دیده. دانشگاه فرهنگیان می‌تواند متولی اجرای این برنامه باشد.

پیشنهاد سوم: ایجاد «نظام ارزشیابی مبتنی بر پرتفولیوی شواهد عملکرد». به جای آزمون‌های کتبی متمرکز، مدیران باید ملزم به ارائه پرتفولیوی شامل شواهد مستند از عملکرد خود در حوزه‌های رهبری یادگیری، مدیریت تعارض، بهبود مستمر و تعامل با ذی‌نفعان باشند.

پیشنهاد چهارم: الزام بازآموزی دوره‌ای هر ۵ سال. مدیران موظف شوند هر پنج سال یکبار حداقل ۱۰۰ ساعت بازآموزی معتبر (با تنوع موضوعی متناسب با نیازهای روز مدارس) را بگذرانند و تداوم مدیریت منوط به کسب این امتیاز باشد.

پیشنهاد پنجم: سرمایه‌گذاری روی «مدارس راهنما» و «مدیران منتور». همانند فنلاند، شبکه‌ای از مدارس با کیفیت بالا به عنوان «مدارس راهنما» برای کارورزی مدیران تازه‌کار تعیین شوند و مدیران باتجربه آنها پس از گذراندن دوره‌های آموزشی منتورینگ، به عنوان راهنما با کارورزان همکاری کنند.

#### منابع

- Abdollahi, S., & Navehebrahim, A) .۲۰۱۹. (A comparative study of teacher education programs in Finland, Malaysia, Canada and Iran *Journal of Comparative Education*, ۴)۶(, ۸۷-۱۰۳ .
- Adams, A) .۲۰۲۵, August ۷. *How to cite unpublished works* .APA Style .  
<https://apastyle.apa.org/blog/cite-unpublished-works>
- Aims, O., Modelo, I., Kapowski, K. C., & Nguyen, Y) .۲۰۲۳-۲۰۲۵. *Scoring models and their impact on sales growth* [Unpublished raw data] .Hawthorne Advanced Sales Solutions .
- Bass, B .M., & Avolio, B .J) .۱۹۹۴. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* .Sage Publications.
- Brown, R., & Diallo, E) .۲۰۲۴. *Style guides and student writing success* [Report in preparation] .  
University of Hawaii .
- Bryk, A .S., & Schneider, B) .۲۰۰۲. *Trust in schools A core resource for improvement* .Russell Sage Foundation.
- Carter, W .D) .۲۰۲۴. [Unpublished raw data on the correlations between sleep deprivation from playing video games and failing test scores of high school students] .
- Casera, A., Kim, R., & Osaka, N .L) .۲۰۲۵. *Emotional support animals and their effect on easing depression symptoms* [Manuscript submitted for publication] .Department of Psychology, University of Washington .
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A .L., Hammerness, K., Low, E .L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K) .۲۰۱۹. *International summit on the teaching profession Empowering educators through professional learning* .OECD Publishing.

- Day, C., & Samons, P) .۲۰۱۶ .(*Successful school leadership* Education Development Trust.  
Finnish National Agency for Education) EDUFI) .(۲۰۲۱) .(*National framework for school  
leadership development* EDUFI Publications.
- Hallinger, P) .۲۰۱۸ .(Bringing context out of the shadows of leadership *Educational Management  
Administration & Leadership*, ۴۶)۱(, ۵-۲۴.
- Hallinger, P., & Heck, R. H) .۲۰۱۰ .(Collaborative leadership and school improvement :  
Understanding the impact on school capacity and student learning *School Leadership &  
Management*, ۳۰)۲(, ۹۵-۱۱۰.
- Hargreaves, A., & Fullan, M) .۲۰۱۲ .(*Professional capital :Transforming teaching in every school* .  
Teachers College Press.
- Hosseini, M., Rezaei, Z., & Karimi, S) .۲۰۲۰ .(Principal preparation programs :A comparative  
analysis of selected countries *International Journal of Educational Leadership*, ۱۲)۳(, ۴۵-  
۶۲.
- Jackson Housing Authority) .۲۰۲۲ .(*Results of affordable housing initiatives on formerly transient  
persons* [Unpublished raw data] .
- Khosravi, R., Alipour, K., & Mousavi, S) .۲۰۱۷ .(Comparative study of principal training programs  
in Iran, England, and Malaysia *Quarterly Journal of Educational Innovations*, ۱۶)۲(, ۷۳-  
۹۴.
- Lave, J., & Wenger, E) .۱۹۹۱ .(*Situated learning Legitimate peripheral participation* .Cambridge  
University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D) .۲۰۰۶ .(Seven strong claims about  
successful school leadership *School Leadership & Management*, ۲۶)۳(, ۲۱۷-۲۲۸.
- Long, V) .۲۰۲۴ .(*Instructor attitudes on the usefulness of writing across the curriculum*  
[Unpublished doctoral dissertation] .University of Texas .
- Miller, Z) .in press .(*How to improve college students' writing in ۱۰ easy practice stages* .American  
Psychological Association .
- Ministry of Education, Ontario) .۲۰۲۰ .(*Principal's Qualification Program guideline* .Queen's  
Printer for Ontario.
- Mousavi, S., & Karimi, A) .۲۰۲۳ .(Environmental education in national curricula :A comparative  
study of Iran, United States, Canada, and Finland *Journal of Environmental Education  
Studies*, ۳)۲(, ۱-۱۳ .

- Normore, A. H., & Sanzo, K. L. (2018). (The dynamic transformation of a principal preparation program :A university-district collaborative [Paper presentation] .*University Council for Educational Administration Annual Convention*, Houston, TX .
- OECD) (2019). *TALIS 2018 results :Teachers and school leaders as lifelong learners* .OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2017). *Improving school leadership Policy and practice* . OECD Publishing.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0 :What can the world learn from educational change in Finland?* 2nd ed .(Teachers College Press.
- Sanzo, K. L., Myran, S., & Normore, A. H. (Eds). (2012). *Successful school leadership preparation and development* .Emerald Group Publishing .
- UNESCO) (2017). *School leadership for learning Insights from TALIS 2013* .UNESCO Publishing.
- University of Education, Winneba) (2020). *The effect of leadership styles of headteachers of public basic schools on students academic performance in Mpasatia Circuit* [Unpublished master's thesis] .University of Education, Winneba .
- Vaillant, D. (2015). (School leadership in the 21st century :Competencies for a changing world . *Revista de Educación*, 368, 12-37.
- Yo, J., Minetti, K., Williams, G., & Taylor, P. (2025). *Blame the robot :Writing challenges in the age of AI* [Unpublished manuscript] .Department of English, University of Virginia .
- Young, M. D., & Crow, G. M. (2017). *Handbook of research on the education of school leaders* )2nd ed .(Routledge.

## School Leadership Training in the ۲۱<sup>st</sup> Century: A Comparative Analysis of Administrator Preparation Programs in Finland, Canada, and Iran

**Maryam Maref**

PhD Candidate in Educational Management, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran  
Email: marykyhanpwr@gmail.com

**Dr. Mozghan Amirianzadeh**

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

### Abstract

**Introduction and Problem Statement:** In the twenty-first century, school principals are no longer merely implementers of administrative directives; rather, they recognized as transformative leaders of learning. Nevertheless, principal preparation systems in many countries, including Iran, remain focused on traditional competencies. The purpose of this study is to conduct a comparative analysis of school administrator preparation programs in Finland, Canada, and Iran in order to identify existing gaps and propose strategies for improving the Iranian system.

**Methods:** This study adopts a qualitative approach using a comparative-analytical method based on Bray and Thomas's model, encompassing the stages of description, interpretation, juxtaposition, and comparison. Data collected through the analysis of policy documents, national and international reports, and reputable academic studies related to principal preparation programs.

**Findings:** The results indicate that Finland, with its emphasis on participatory leadership, extended practicum experiences, and professional autonomy of school leaders, and Canada, with its mandatory certification requirements, continuous professional development, and equity-oriented competencies, offer successful and practice-based models. In contrast, principal preparation programs in Iran tend to be predominantly theoretical, oriented toward administrative examinations, and lacking effective practicum components within real school settings. Furthermore, a weak linkage between university-based preparation and the actual needs of schools is evident in Iran.

**Conclusion and Recommendations:** To align with the demands of the twenty-first century, Iran must shift from preparing principals as administrative executors to cultivating them as learning-oriented leaders. Key recommendations include designing practice-based preparation programs anchored in school-based internships, emphasizing distributed and ethical leadership, revising selection and competency assessment mechanisms, and establishing a system of ongoing professional development similar to that of Canada. Investing in the effective preparation of school leaders directly enhances student-learning outcomes and promotes educational equity.

**Keywords:** School leadership preparation, educational leadership, comparative analysis, Finland and Canada, educational reform in Iran.