

Research Paper

Analyzing the lived experiences of school principals from educational administration and leadership

Fatemeh Bagherian¹, Rezvan Hosseingholizadeh²

1. MA Student in Educational Administration, Department of Educational Administration and Human Resource Development, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.

2. Associate Professor of Educational Administration, Department of Educational Administration and Human Resource Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 2022/08/07

Accepted: 2022/11/28

PP:18-37

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2024.30832.6184](https://doi.org/10.30495/jedu.2024.30832.6184)

Keywords:

Educational Administration and leadership

Models of educational administration and leadership

Roles of the school principal

Responsibilities of the school

Abstract

Introduction: The current research was conducted with the aim of analyzing the lived experiences of school principals from the phenomenon of educational administration and leadership with regard to their roles and responsibilities in the school.

research methodology: In this study, descriptive phenomenological research method was used. The participants of this research were the principals of the schools of districts one, three, four and Tabadakan district of Mashhad in the academic year of 2019-2020, which were selected with the purposeful sampling method and criteria such as administrative experience of more than 15 years, gender (male and female), girls and Since the school is for boys and in both primary and secondary levels, 28 school principals were selected as key informants to describe their roles and responsibilities in the school from their own perspective and language. In order to collect data, semi-structured interviews were used and thematic analysis method was used for data analysis. Also, in order to ensure the validity of the results, three validation techniques were used by the members, analytical comparison and external review.

Findings: The results of the qualitative data analysis showed that instructional leadership (planning and setting instructional goals, concern for improving student learning, continuous presence of the principal, monitoring and evaluation of teaching and learning and professional learning of teachers), school communication (communication with outside the school, inter-school communication), supportive school culture (supporting students, supporting teachers and creating a friendly atmosphere), collaborative school culture (parents' participation, collaborative decision-making in the school) and administrative and executive affairs (administrative and financial management, preparation School in the summer, organizational powers) introduce the most important roles and responsibilities of the studied principals in the phenomenon of educational administration and leadership.

Conclusion: It seems that the roles and responsibilities of principals have been considered in recent studies in the context of educational leadership, learning-based leadership, distributed leadership, transformational leadership, ethical leadership, managerial leadership, interpersonal leadership and collaborative leadership.

Citation: Bagherian Fatemeh, Hosseingholizadeh Rezvan (2024). Analyzing the lived experiences of school principals from educational administration and leadership. Journal of New Approaches in Educational Administration; 15(2):18-37

Corresponding author: Rezvan Hosseingholizadeh

Address: Mashhad, University Ferdowsi of Mashhad

Tell: 09151037624

Email: rhgholizadeh@um.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Principals perform different roles and responsibilities in different cultural and social contexts under the influence of many factors. Despite the development of school Administration and leadership models, some researchers have focused on school administration and leadership practices by emphasizing what and how principals do in school; with the explanation that some administration and leadership models may have commonalities in administration and leadership practices. There are schools that have competent and high-quality principals, but due to the lack of in-depth studies of perception, their experiences and successful actions are not shared; A gap that can provide new insights for other principals. Therefore, the main goal of this research is to analyze the lived experiences of school principals from the phenomenon of educational administration and leadership, which extends to different dimensions of roles and responsibilities of school principals.

Method:

The approach of this research is qualitative and among the qualitative research methods, descriptive phenomenology has been selected. The study sample of this research was formed by school principals in Districts 1, 3, 4 and Tabadakan of Mashhad city in the academic year of 2019-2020, through purposeful sampling method and taking into account criteria such as administrative experience of more than 15 years, gender (male and female), girls and boys. Being a school and in both primary and secondary levels, 28 school principals were selected as key studies to describe their roles and responsibilities in the school from their own perspective and language. A semi-structured interview with an exploratory approach based on research literature was used to collect the required data, and the researcher asked all the respondents similar and pre-designed questions about the principals' views and experiences of their roles and responsibilities in the school. To determine the adequacy of the considered sample size, theoretical saturation was taken into consideration and the interviews were continued until no new information was obtained from the interviewees. The data obtained from the interviews that were conducted were analyzed using thematic analysis method. In

other words, by carefully studying the texts, first, for each of the prepared interviews, all the key points were identified in the form of basic concepts, and then, based on the model of Bran and Clark (2006), more general categories were made of all the basic concepts identified in the entire research, which were The categories were classified and at the end, the categories were also categorized according to overlap with each other in the form of themes; Therefore, the researcher through three steps: analysis and description of data; description and interpretation; and integrating and reintegrating them, examined all information sources and extracted, analyzed and interpreted their overall themes. To ensure the accuracy and reliability of qualitative data from the criteria proposed by Lincoln and Gaba (1985); That is, the criteria of reliability, trustworthiness, verifiability and transferability were used.

Findings:

The results of the qualitative data analysis showed that, Instruction leadership (planning and setting instructional goals, concern for improving student learning, continuous presence of the principal, monitoring and evaluation of teaching and learning and professional learning of teachers), school communication (communication with Outside of school, inter-school communication), supportive school culture (supporting students, supporting teachers and creating a friendly atmosphere), collaborative school culture (parents' participation, collaborative decision-making in school) and administrative and executive affairs (administrative and financial management, preparation School in the summer, organizational powers) have formed the most important roles and responsibilities of principals with different frequencies.

Conclusion:

It seems that the roles and responsibilities of principals have been considered in recent studies in the context of educational leadership, learning-based leadership, distributed leadership, transformational leadership, ethical leadership, managerial leadership, interpersonal leadership and collaborative leadership.

مقاله پژوهشی

واکاوی تجارب زیسته مدیران مدارس از مدیریت و رهبری آموزشی

فاطمه باقریان^۱، رضوان حسین قلی زاده^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۲. دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب زیسته مدیران مدارس از پدیده مدیریت و رهبری آموزشی با نظر به نقش‌ها و مسئولیت‌های آنان در مدرسه انجام شده است.

روش شناسی پژوهش: در این مطالعه از روش پژوهش پدیدارشناسی از نوع توصیفی استفاده شد. شرکت‌کنندگان این پژوهش را مدیران مدارس نواحی یک، سه، چهار و منطقه تبادلگان مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و معیارهایی مانند تجربه مدیریتی بالاتر از ۱۵ سال، جنسیت (زن و مرد)، دخترانه و پسرانه بودن مدرسه و در هر دو مقطع ابتدایی و متوسطه، ۲۸ نفر از مدیران مدارس تا اشیاع نظری به نام مطلعان کلیدی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساخت‌یافته و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. همچنین به منظور تامین اعتبار نتایج از سه تکنیک اعتباریابی توسط اعضا، مقایسه تحلیلی و بازبینی خارجی بهره گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی نشان داد رهبری آموزشی (برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری آموزشی، دغدغه بهبود یادگیری دانش آموزان، حضور مستمر مدیر، نظارت و ارزیابی آموزش و یادگیری و یادگیری حرفه ای معلمان)، ارتباطات مدرسه (ارتباط با خارج از مدرسه، ارتباط بین مدرسه‌ای)، فرهنگ حمایتی مدرسه (حمایت دانش آموزان، حمایت معلمان و ایجاد جو صمیمی)، فرهنگ مشارکتی مدرسه (مشارکت‌جویی والدین، تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه) و مدیریت امور اداری و اجرایی (امور مالی، آماده‌سازی مدرسه در تابستان، اختیارات سازمانی) مهم‌ترین نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران مورد مطالعه را در پدیده مدیریت و رهبری آموزشی معرفی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران در مطالعات اخیر در بطن الگوهای رهبری آموزشی، رهبری مبتنی بر یادگیری، رهبری توزیعی، رهبری تحولی، رهبری اخلاقی، رهبری مدیریتی، رهبری بین فردی و رهبری مشارکتی مورد توجه قرار گرفته اند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۷

شماره صفحات: ۱۸-۳۷

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

[10.30495/jedu.2024.30832.6184](https://doi.org/10.30495/jedu.2024.30832.6184)

واژه‌های کلیدی:

مدیریت و رهبری آموزشی
الگوهای رهبری آموزشی
نقش‌های مدیر مدرسه
مسئولیت‌های مدیر مدرسه

استناد: باقریان فاطمه، حسین قلی زاده رضوان (۱۴۰۳). واکاوی تجارب زیسته مدیران مدارس از مدیریت و رهبری آموزشی. دوماهنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۵ (۲): ۱۸-۳۷.

* نویسنده مسوول: رضوان حسین قلی زاده

نشانی: مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد

تلفن: ۰۹۱۵۱۰۳۷۶۲۴

پست الکترونیکی: rhgholizadeh@um.ac.ir

مقدمه

مدیران مدارس در اثربخشی و بهبود مدرسه نقش کلیدی را ایفا می‌کنند و اساساً به‌عنوان عامل اصلی تغییر و تحول در مدرسه به شمار می‌روند (Muyunda, 2022; Adams, Yoon Mooi & Muniandy, 2020). بی‌شک مدارس بدون مدیریت و رهبری آموزشی مؤثر و موفق قادر به اصلاح و بهبود عملکرد خود و پاسخگویی به مسئولیت‌های روزافزون خویش نخواهند بود. تحقق اهداف مدارس و به‌تبع آن تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش، نیازمند توجه خاص به مدیران مدارس و به‌ویژه به نقش مدیریت و رهبری آن‌ها می‌باشد (Zare, Hosseingholizadeh & Mahram, 2015). در یک دهه گذشته، توجه به کیفیت مدیریت و رهبری مدرسه، در صدر موضوعات نظام‌های آموزشی قرار گرفته است (Adli & Matlabi Verkani, 2017). با نظر به روند تحولات اخیر در حوزه مدیریت و رهبری مدرسه که به موجب آن اختیارات بیشتری به مدارس واگذار شد و دولت‌ها به تمرکززدایی گرایش پیدا کردند، تغییراتی در نقش و مسئولیت‌های مدیران مدارس با تنوع و پیچیدگی بیشتری رخ داده است و این مهم در سراسر نظام‌های آموزشی دنیا با درجات مختلف عمومیت دارد (Mejía, Casas, Barba & Lozano, 2020). مدیران مدارس اغلب نقش‌های چندگانه و متنوعی را برای سازگاری با شرایط در حال تغییر بر عهده می‌گیرند (Naidoo, 2019). بر همین اساس و به‌رغم توسعه الگوهای مدیریت و رهبری مدرسه، برخی محققان بر شیوه‌های مدیریت و رهبری مدرسه با تأکید بر این که مدیران در مدرسه چه کارهایی و چگونه آن‌ها را انجام می‌دهند تمرکز کرده‌اند؛ با این توضیح که برخی الگوهای مدیریت و رهبری ممکن است در شیوه‌های مدیریت و رهبری اشتراکاتی داشته باشند (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). با مرور دیدگاه‌ها و طبقه‌بندی‌های مطرح شده از سوی صاحب‌نظران مختلف، ابعاد و حوزه‌های حیاتی نقش‌ها، مسئولیت‌ها و شیوه‌های مدیریت و رهبری مدرسه را می‌توان مبتنی بر مدیریت برنامه‌های آموزش و یادگیری (Hitt & Tucker, 2016; Tan, 2016)؛ طراحی مدرسه برای تأکید بر فرآیندهای تصمیم‌گیری مشترک بین ذی‌نفعان مختلف (Walker & Ko, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010)؛ تعیین جهت و چشم‌انداز مدرسه (Tan, 2016; Murphy & Torre, 2015)؛ و رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان (Leithwood, 2012; Opfer & Pedder, 2011) معرفی کرد. بررسی نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیریت و رهبری مدرسه مفید است زیرا محققان ممکن است الگوی مشابهی را با شیوه‌های مختلف اندازه‌گیری کنند. به‌علاوه هر یک از الگوهای مدیریت و رهبری مدرسه الزاماً کارکردهای مشخص و خاص خود را ندارند و می‌توانند به کارکردهای مشترکی اشاره داشته باشند (به‌عنوان مثال تعیین چشم‌انداز و اهداف مدرسه در رهبری آموزشی در مقابل اجماع هدف در رهبری تحول‌آفرین)؛ بنابراین مقایسه معنی‌دار سهم مدل‌ها دشوار خواهد شد (Tan, 2020; Gao & Shi, 2020).

عملکرد مدیر مدرسه عامل اصلی در حمایت از فرآیند آموزش و یادگیری شناخته شده است؛ اما این که چگونه این مدیریت و رهبری توسط مدیران تجربه شده و اجرا می‌شود، کمتر مورد توجه قرار گرفته است (Muyunda, 2022). با توجه به نقش مهم مدیریت و رهبری در بهبود عملکرد مدرسه، کشورهای مختلف در سراسر جهان تحقیقات گسترده‌ای را برای شناسایی و معرفی بهترین شیوه‌ها و نقش‌های مدیران مدارس، آغاز کرده‌اند. مدرسی وجود دارد که از مدیران شایسته و با کیفیت برخوردارند اما به دلیل کمبود مطالعات عمیق ادراک، تجارب و اقدامات موفق آنان به اشتراک گذاشته نمی‌شود؛ یک خلأ که می‌تواند بینش جدیدی را برای سایر مدیران فراهم آورد (Bahadur, Bano, Waheed & Wahab, 2017). اگرچه الگوهای مدیریت و رهبری مدرسه ممکن است قابلیت پیش‌بینی بالایی داشته باشند و کمتر تحت تأثیر تغییر زمینه‌ها و نیازهای ذی‌نفعان قرار بگیرند؛ اما شیوه‌های مدیریت و رهبری می‌توانند نتایج مدرسه را بهتر پیش‌بینی کنند زیرا ویژگی آن‌ها این امکان را می‌دهد تا هر عمل به‌طور جداگانه بررسی گردد و با توجه به طیف گسترده‌ای از شیوه‌ها، برای مدیران مدارس خالی از فایده نخواهد بود که بدانند چه نقش‌ها، مسئولیت‌ها و شیوه‌هایی بیشترین اهمیت را دارند (Tan et al, 2020). به‌علاوه درحالی که شیوه‌های موفق مدیریت و رهبری به‌طور گسترده در زمینه کشورهای غربی و توسعه‌یافته بررسی شده است؛ مطالعات تجربی مدیریت و رهبری مدرسه در زمینه کشورهای آسیایی و در حال توسعه محدود و شواهد تجربی عمیق از برخی کشورها و زمینه‌ها از جمله ایران هنوز در دسترس نیست (Alsaleh, 2018). این در حالی است که سند تحول آموزش و پرورش ایران، نقش مهمی را برای مدیران مدارس در نظر گرفته و از آنان انتظار دارد که مشارکت فعالی در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی داشته باشند و مسئولیت تربیتی کلان مدارس را بر عهده بگیرند (Azad, 2012)؛ به همین منظور، بخشی از اهمیت این پژوهش را می‌توان آگاهی بیشتر در مورد شیوه‌های مدیریت و رهبری آموزشی و به‌عنوان یک ظرفیت در مفهوم‌سازی برداشت و تجارب مدیران از نقش‌ها و عملکرد آنان متناسب با سند تحول قلمداد نمود؛ چنان که برخی محققان ضرورت عینیت بخشیدن به سند را در قالب افعال رفتاری مورد تأکید قرار داده‌اند (Muyunda, 2022; Azad, 2012)؛ بنابراین هدف اصلی این پژوهش، واکاوی تجارب زیسته آنان از پدیده مدیریت و رهبری آموزشی می‌باشد که در قالب نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران گسترده می‌شود.

پیشینه پژوهش

مرور ادبیات پژوهش حاکی از ایفای نقش‌ها، وظایف و کارکردهای مختلف مدیران مدارس در حوزه‌هایی نظیر بهبود یادگیری دانش آموزان، یادگیری حرفه‌ای معلمان، ارتباط متقابل با والدین و جامعه محلی، نقش‌های مدیریتی و اداری، نقش‌های نظارتی، نقش‌های سازمانی، اشتراک رهبری، مدیریت امور مالی و عملیاتی مدرسه و رهبری آموزشی می‌باشد. در مطالعات صورت گرفته بر نقش مؤثر مدیران مدارس در تسهیل پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش آموزان تأکید شده است. به‌طور نمونه، سیونگ و وانگ (Seong & Wong, 2020) طی مطالعه خود ایجاد محیط‌های آموزشی و یادگیری را در زمره نقش‌های مؤثر مدیران در جهت پیشرفت مهارت‌ها، دانش‌ها، ارزش‌ها و عادت‌های قرن بیست و یکم در دانش آموزان معرفی کردند. چنان‌که مطالعه بدارد و مومبورکیرت (Bedard & Mombourquete, 2015) تلاش مدیران در جهت برقراری همکاری بین رهبری مدرسه و منطقه در تعیین جهت رهبری برای یادگیری، توسعه یک مهارت مشترک در استفاده از شواهد در مورد یادگیری دانش آموزان، تأمین پیشرفت کار حرفه‌ای و مبتنی بر نیازهای مدرسه و شناسایی شیوه‌ها و ساختارهای حمایت از یادگیری دانش آموزان؛ را در تسهیل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر می‌دانند. نتایج مطالعات محققان حاکی از نقش مؤثر مدیران مدارس در یادگیری حرفه‌ای و بهبود عملکرد معلمان می‌باشد. در همین راستا نتیجه مطالعه گیل و برزینا (Gill & Berezina, 2020) نشان داد مدیران مسئولیت تصمیمات رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و کارکنان و انتقال مهارت‌ها را بر عهده دارند و آموزش آنان را از طریق گروه‌ها و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در مدرسه کنترل می‌کنند. مطالعه هرمزی نصیری (Hormozi Nasiri, 2017) نیز ضمن تأکید بر بهبود عملکرد معلمان به این نتیجه رسید مدیران با اقداماتی نظیر ایجاد چشم‌انداز مشترک، به چالش کشیدن وضع موجود، توانمندسازی کارکنان، الگوسازی مسیر و تقویت روحیه افراد توان پیش‌بینی اجتماع یادگیرنده حرفه‌ای معلمان را پیدا کرده و از این طریق یادگیری حرفه‌ای آنان را پشتیبانی می‌کنند. پژوهش‌های انجام شده نقش مدیران در برقراری روابط مؤثر با جامعه محلی مدارس را نیز مورد توجه قرار داده‌اند؛ چنان‌که هاچپین، مایگر و دیور (Hochbein, Mayger & Dever, 2021) طی مطالعه خود عنوان کردند مدیران با ایجاد همکاری و ارتباط گسترده با ذی‌نفعان داخل و خارج مدرسه، چشم‌اندازی قوی برای پیشرفت و بهبود مدرسه ترسیم می‌کنند. همان‌طور که نینگ (Ning, 2020) بر تلاش مدیران به منظور تعامل و درگیر کردن خانواده‌ها و جامعه در مدرسه و بهره‌مندی از توانمندی‌های آنان تأکید می‌کنند. پژوهش‌ها بخشی از نقش مدیران مدارس را مرتبط با نقش‌های اداری و مدیریتی آنان می‌داند. به‌طور نمونه، براکمن و اسکوارز (Brauckmann & Schwarz, 2015) طی مطالعه‌ای نشان دادند حجم کار مدیران در مدارس از مسوولیت‌های آموزشی به سمت وظایف مدیریتی و اداری تغییر کرده است که عمدتاً افزایش ساعات کاری مدیران را در پی دارد. در مطالعه‌ای مشابه، شوان (Schwan, 2020) بر کارها و امور مدیریتی و اداری در مقابل مسوولیت‌های مرتبط با آموزش و یادگیری به‌عنوان وظایف روزمره مدیر یک مدرسه تأکید می‌کنند. نتایج مطالعات صورت گرفته نقش‌های نظارتی مدیران بر فرایند آموزش و یادگیری در مدرسه را نیز به اثبات می‌رساند. چنان‌که مطالعه پرایس (Price, 2021) بر مشاهده و ارزیابی آموزش و کلاس‌های درس معلمان، ارزیابی تعامل محتوا و دانش آموزان و ارائه بازخورد به‌عنوان کارکردهای مدیران تأکید کرد. نتیجه مطالعه مارفان و پاسکال (Marfan & Pascual, 2017) نیز نشان داد مدیران با اطمینان از مطابقت کار و پیشرفت معلمان با اهداف آموزشی مدرسه و نظارت بر کار دانش آموزان و فعالیت‌های کلاسی به بهبود عملکرد معلمان کمک می‌کنند. بخش دیگری از پژوهش‌ها اشتراک رهبری را به‌عنوان یکی دیگر از نقش‌های مدیران مدارس معرفی می‌کنند. به‌عنوان مثال، نواب و اسد (Nawab & Asad, 2020) طی مطالعه‌ای نشان دادند مدیران از طریق تدوین چشم‌انداز برای توسعه معلمان، افزایش ظرفیت افراد درگیر در نقش‌های رهبری، ایجاد فرهنگ اعتماد و ایجاد فرصت‌های تعامل و همکاری میان معلمان؛ رهبری توزیعی را در مدرسه تسهیل می‌کنند و با ابتکار عمل از درون منجر به پیشرفت مدرسه می‌شوند. همان‌طور که چن، چنگ و ساتو (Chen, Cheng & Sato, 2017) در نتایج مطالعه خود اذعان داشتند مدیران از رویکرد تیمی رهبری به منظور بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان، حرفه‌ای شدن معلمان و تسهیل تعهد آن‌ها استفاده می‌کنند. به استناد نتایج پژوهش‌های صورت گرفته مانند مارتین (Martin, 2018) و بهادر و همکاران (Bahadur et al, 2017) مبنی بر توجه به بودجه‌بندی و تنظیم تقویم‌های مالی مدرسه، جمع‌آوری کمک‌های مالی، تبلیغات برای ثبت‌نام، برنامه‌های بعد از مدرسه و فعالیت‌های اوقات فراغت، می‌توان مدیریت امور مالی و عملیاتی مدرسه را نیز به‌عنوان نقش‌های مدیران در مدارس مورد تأکید قرار داد. مطالعات، ایجاد و توسعه محیط، فرهنگ و جو مثبت آموزش و یادگیری، تعریف چشم‌انداز و اهداف مدرسه و مدیریت و بهبود آموزش و یادگیری و برنامه‌های درسی و آموزشی را نیز از جمله کارکردها و نقش‌های مدیران در مدارس می‌دانند (Gawlik, 2018; Mard, Zein abadi & Arasteh, 2016). بخش دیگری از نقش‌ها و کارکردهای مدیران معطوف به نقش‌های سازمانی آنان است. در این راستا نتیجه مطالعه خالق خواه و نجفی (Khaleghkhalq & Najafi, 2017) مهارت‌های نرم مدیران یعنی تفکر تحلیلی و حل مسئله، ارتباطات، کار گروهی، مدیریت اطلاعات، توسعه نوآوری، یادگیری مادام‌العمر، اخلاق و مهارت‌های حرفه‌ای را در جهت ارتقای اثربخشی سازمانی مدرسه مورد تأکید قرار دادند. مشهدی عباس (Mashhadi abass, 2010) نیز در مطالعه خود به این نتیجه رسید نقش‌های مدیران در مدارس یعنی مهارت‌های رهبری آنان شامل روابط انسانی، نوآوری و

مدیریت تعارض؛ شیوه های رهبری شامل سرپرستی، نظارت و توسعه حرفه ای کارکنان و مدیریت برنامه درسی شامل امور کارکنان و اولیا، امور دانش آموزان و ارائه تسهیلات و تجهیزات آموزشی با سلامت سازمانی مدرسه رابطه معناداری دارد.

سؤال پژوهش

مدیران مدارس مورد مطالعه پدیده مدیریت و رهبری آموزشی را با نظر به نقش ها و مسوولیت های سازمانی خود چگونه تجربه می کنند؟

روش شناسی پژوهش

در این مطالعه از روش پژوهش پدیدارشناسی توصیفی^۱ بهره گرفته شد. با این توضیح که امکان درک و شناسایی تجربه های زیسته مدیران مدارس از پدیده مدیریت و رهبری آموزشی فراهم می شود (Evans & Connor, 2017). نمونه مورد مطالعه این پژوهش را مدیران مدارس نواحی یک، سه، چهار و تبادکان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند. از آنجا که این نواحی از حیث وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به سه ناحیه برخوردار، نیمه برخوردار و نابرخودار تقسیم می شوند؛ مدیران از این نواحی علاوه منطقه تبادکان انتخاب شدند که از طریق روش نمونه گیری هدفمند و با در نظر گرفتن معیارهایی مانند تجربه مدیریتی بالاتر از ۱۵ سال، جنسیت (زن و مرد)، دخترانه و پسرانه بودن مدرسه و در هر دو مقطع ابتدایی و متوسطه، ۲۸ نفر از مدیران مدارس به نام مطلعان کلیدی و با در نظر گرفتن معیار اشباع نظری کفایت نمونه را تعیین کردند. لذا مصاحبه ها تا جایی ادامه پیدا کرد که اطلاعات جدیدی از افراد مصاحبه شوندگان جدید به دست نیامد (Gall, Borg & Gall, 2014). ویژگی های جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱- مشخصات جمعیت شناختی مطلعان کلیدی پژوهش

| ردیف | جنسیت | مقطع | ناحیه خدمت | سطح تحصیلات | رشته تحصیلی | سابقه خدمت | سابقه تدریس | سابقه مدیریت |
|------|-------|---------|------------|---------------|------------------|------------|-------------|--------------|
| ۱ | زن | ابتدایی | ۳ | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۲۷ سال | ۱۰ سال | ۱۵ سال |
| ۲ | مرد | متوسطه | ۳ | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی | ۲۸ سال | ۷ سال | ۱۵ سال |
| ۳ | زن | متوسطه | ۳ | کارشناسی ارشد | ادبیات فارسی | ۳۱ سال | ۱۲ سال | ۱۶ سال |
| ۴ | زن | ابتدایی | ۴ | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۳۲ سال | ۱۴ سال | ۱۵ سال |
| ۵ | مرد | ابتدایی | ۳ | کارشناسی ارشد | برنامه ریزی درسی | ۲۸ سال | ۳ سال | ۱۵ سال |
| ۶ | زن | ابتدایی | ۱ | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۲۷ سال | ۹ سال | ۱۶ سال |
| ۷ | زن | متوسطه | ۱ | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی | ۲۵ سال | ۷ سال | ۱۷ سال |
| ۸ | مرد | متوسطه | ۱ | کارشناسی | حسابداری | ۲۹ سال | ۱۰ سال | ۱۷ سال |
| ۹ | زن | متوسطه | ۴ | کارشناسی | علوم پایه | ۲۷ سال | ۷ سال | ۱۷ سال |
| ۱۰ | زن | ابتدایی | ۳ | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی | ۲۷ سال | ۱ سال | ۲۳ سال |
| ۱۱ | زن | متوسطه | ۴ | کارشناسی | علوم تجربی | ۲۹ سال | ۴ سال | ۱۶ سال |
| ۱۲ | مرد | ابتدایی | ۳ | کارشناسی ارشد | مشاوره | ۳۰ سال | ۷ سال | ۱۶ سال |
| ۱۳ | مرد | متوسطه | ۳ | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی | ۲۹ سال | ۵ سال | ۱۷ سال |
| ۱۴ | زن | متوسطه | ۱ | کارشناسی | ادبیات | ۲۹ سال | ۱۰ سال | ۱۶ سال |
| ۱۵ | مرد | متوسطه | ۱ | کارشناسی | زبان انگلیسی | ۳۲ سال | ۸ سال | ۱۹ سال |
| ۱۶ | مرد | ابتدایی | تبادکان | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۳۱ سال | ۱۰ سال | ۲۰ سال |
| ۱۷ | مرد | متوسطه | تبادکان | کارشناسی | ادبیات فارسی | ۳۲ سال | ۹ سال | ۱۹ سال |
| ۱۸ | مرد | متوسطه | تبادکان | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی | ۳۲ سال | ۲ سال | ۲۹ سال |
| ۱۹ | زن | متوسطه | تبادکان | کارشناسی | ادبیات فارسی | ۲۹ سال | ۱۲ سال | ۱۶ سال |
| ۲۰ | مرد | ابتدایی | تبادکان | کارشناسی | الهیات | ۲۱ سال | ۵ سال | ۱۵ سال |
| ۲۱ | زن | ابتدایی | تبادکان | کارشناسی | ادبیات | ۳۰ سال | ۶ سال | ۲۰ سال |
| ۲۲ | مرد | ابتدایی | ۱ | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۲۹ سال | ۱۲ سال | ۱۵ سال |
| ۲۳ | مرد | ابتدایی | ۱ | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۳۰ سال | ۲ سال | ۲۳ سال |
| ۲۴ | مرد | متوسطه | ۳ | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی | ۳۰ سال | ۵ سال | ۲۰ سال |
| ۲۵ | زن | ابتدایی | ۴ | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۳۲ سال | ۱۱ سال | ۱۷ سال |
| ۲۶ | مرد | ابتدایی | ۱ | کارشناسی | علوم تربیتی | ۲۸ سال | ۱۰ سال | ۱۵ سال |

| | | | | | | | | |
|----|----|---------|---------|----------|---------------|--------|-------|--------|
| ۲۷ | زن | ابتدایی | تبادکان | کارشناسی | آموزش ابتدایی | ۲۳ سال | ۳ سال | ۱۷ سال |
| ۲۸ | زن | ابتدایی | تبادکان | کارشناسی | ادبیات | ۳۱ سال | ۷ سال | ۱۸ سال |

برای گردآوری داده‌های موردنیاز نیز از مصاحبه نیمه ساخت‌یافته با رویکرد اکتشافی و مبتنی بر ادبیات پژوهش استفاده شد. جهت تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش تحلیل مضمون^۱ بهره گرفته شد. بدین منظور، با مطالعه دقیق متون، ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌های تهیه شده، تمامی نکات کلیدی در قالب مفاهیم پایه شناسایی شد و سپس بر اساس مدل بران و کلارک (Braun & Clarke, 2006) از تمام مفاهیم پایه شناسایی شده در کل پژوهش، دسته‌بندی‌های کلی تری صورت گرفت که در قالب مقوله‌ها طبقه‌بندی شدند و در انتها مقوله‌ها نیز برحسب هم‌پوشانی با یکدیگر در قالب مضامین دسته‌بندی شدند؛ بنابراین، پژوهشگر طی سه مرحله: تجزیه و توصیف داده‌ها؛ تشریح و تفسیر؛ و ادغام و یکپارچه کردن مجدد آن‌ها، داده‌های حاصل از مصاحبه را بررسی و مضامین آن‌ها را استخراج و تحلیل کرد. برای اطمینان از صحت و پایایی داده‌های کیفی از معیارهای مطرح شده از سوی لینکلن و گابا (Lincoln & Guba, 1985)؛ یعنی معیارهای اعتبار پذیری، قابلیت اعتماد، تأیید پذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد (Mohammadpour, 2008). به منظور تأمین اعتبار نتایج نیز از سه تکنیک بهره گرفته شد که عبارت‌اند از: (۱) اعتبار یابی توسط اعضا که متن مکتوب مصاحبه‌ها به همراه تحلیل آن‌ها در اختیار افراد مصاحبه‌شونده قرار گرفت و از آنان خواسته شد تا یافته‌های به‌دست‌آمده را ارزیابی در خصوص صحت آن اعلام نظر شود. برای این منظور از ۲۸ مصاحبه‌شونده، ۱۲ نفر همکاری کردند. (۲) مقایسه تحلیلی، در این روش به اطلاعات خام رجوع شد و ساخت بندی مضامین، مقوله‌ها و مفاهیم با اطلاعات خام مقایسه و ارزیابی گردید. با عدم ظهور مفاهیم جدید، پژوهشگر از فرض اشباع نظری اطمینان حاصل کرده و به جمع‌آوری داده‌ها خاتمه داد؛ بنابراین پنج مضمون اصلی، ۱۵ مقوله و ۳۴۶ مفهوم یافت شد. (۳) بازبینی خارجی، برای این منظور تحت نظر اساتید متخصص موضوعی روند تحلیل مفاهیم، مقوله‌بندی و مضامین موردبررسی قرار گرفت. به منظور تحقق معیار انتقال‌پذیری نیز تلاش شد زمینه پژوهش به‌طور کامل توصیف شود و شرایط پژوهش و جزئیات کامل در مورد نکات اساسی آن ارائه گردد (Abbaszadeh, 2012).

یافته‌ها

داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساخت‌یافته با مدیران مدارس (تعداد مدیران = ۲۸) با استفاده از روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند. ابتدا نکات کلیدی هر یک از مصاحبه‌های تهیه شده استخراج شدند و سپس بر اساس مدل بران و کلارک (۲۰۰۶) از تمام مفاهیم پایه شناسایی شده، دسته‌بندی‌های کلی تری صورت گرفت که در قالب مقوله‌ها طبقه‌بندی شدند. در مجموع پس از تحلیل داده‌ها، ۳۴۶ مفهوم و ۱۵ مقوله در قالب ۵ مضمون استخراج شدند. مضامین و مقوله‌های مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها عبارت‌اند از: رهبری آموزشی^۲ (برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری آموزشی، دغدغه بهبود یادگیری دانش آموزان، حضور مستمر مدیر، یادگیری حرفه ای معلمان، نظارت و ارزیابی آموزش و یادگیری)، ارتباطات مدرسه (ارتباط با خارج از مدرسه، ارتباط بین مدرسه‌ای)، فرهنگ حمایتی مدرسه (حمایت دانش آموزان، حمایت معلمان، ایجاد جو صمیمی)، فرهنگ مشارکتی مدرسه (مشارکت‌جویی والدین، تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه) و مدیریت امور اداری و اجرایی (مدیریت امور اداری و مالی، آماده‌سازی مدرسه در تابستان، اختیارات سازمانی) که مهم‌ترین نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران مدارس را در پدیده مدیریت و رهبری آموزشی معرفی کرده بودند. مضامین و مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌ها به‌طور خلاصه در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲- مضامین، مقوله‌ها و مفاهیم مرتبط با نقش‌ها و مسوولیت‌های مدیران مدارس

| مضامین | مقوله | مفاهیم |
|--------------|--------------------------------|---|
| | | تعیین چشم‌انداز و برنامه محوری |
| | | برنامه‌ریزی آموزش تقویتی و جبرانی |
| | برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری آموزشی | برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر توانمندی معلمان |
| | | برنامه‌ریزی درسی |
| | | طراحی بازی‌های آموزشی |
| | | اولویت امور آموزشی |
| | | فراهم کردن امکانات موردنیاز آموزش |
| | | مداخله جهت بهبود فرایند تدریس معلمان |
| | | همکاری در اجرای برنامه‌های آموزشی معلمان |
| رهبری آموزشی | | |

1 Thematic analysis
2 Instructional leadership

| | | |
|--|--|---------------------------------|
| پیش‌بینی فضاهای متنوع آموزشی | | |
| پیش‌بینی منابع متنوع آموزشی | | |
| ارائه رهنمودهای برنامه‌ریزی و مطالعه | | |
| حضور اولیای دانش‌آموزان در کلاس | | |
| مستند ساختن عملکرد آموزشی دانش‌آموزان | | دغدغه بهبود یادگیری دانش‌آموزان |
| دغدغه انگیزه و شادی دانش‌آموزان | | |
| هدایت دانش‌آموزان به برنامه‌های جانبی پیشرفت | | |
| تقدیر و تشویق دانش‌آموزان برتر در زمینه‌های مختلف | | |
| در دسترس بودن مدیر | | حضور مستمر مدیر |
| حضور مستمر در برنامه‌های آغاز روز دانش‌آموزان | | |
| شرکت معلمان در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت | | |
| برنامه‌ریزی کارگاه‌های آموزشی برای معلمان | | |
| هدایت معلمان به سرگروه‌های آموزشی ناحیه | | |
| رسیدگی به عملکرد معلمان از طریق آموزش ناحیه | | یادگیری حرفه‌ای معلمان |
| هدایت و راهنمایی آموزشی معلمان | | |
| ارائه دانش و اطلاعات آموزشی و به‌روز به معلمان | | |
| برنامه‌ریزی و پیگیری جلسات هم‌اندیشی معلمان | | |
| اشتراک تجارب میان معلمان | | |
| بررسی نمرات دانش‌آموزان | | |
| پرسش و پاسخ از دانش‌آموزان | | |
| رسیدگی و پیگیری به وضعیت دانش‌آموزان از طریق آموزش والدین | | |
| برگزاری آزمون یکپارچه | | نظارت و ارزیابی آموزش و یادگیری |
| نظارت آموزشی از طریق بازدید از کلاس | | |
| نظارت آموزشی از طریق بازخورد اولیا | | |
| نظارت آموزشی از طریق بررسی دفاتر شاخص معلمان | | |
| نظارت آموزشی از طریق بازخورد و نظرخواهی از دانش‌آموزان | | |
| ارتباط با شهرداری | | |
| ارتباط با نیروی انتظامی | | ارتباط با خارج از مدرسه |
| ارتباط با بهزیستی و کمیته امداد | | |
| ارتباط با شورای محله | | ارتباطات مدرسه |
| ارتباط با سایر مدارس در مسائل اخلاقی و انضباطی دانش‌آموزان | | |
| ارتباط با سایر مدارس در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی | | ارتباط بین مدرسه‌ای |
| ارتباط با سایر مدارس در برگزاری جلسات هم‌اندیشی | | |
| هدایت و به‌کارگیری استعدادهای دانش‌آموزان | | |
| مشاوره به دانش‌آموزان | | حمایت دانش‌آموزان |
| معرفی دانش‌آموزان به مراکز مشاوره | | |
| به نمایش گذاشتن مهارت‌های دانش‌آموزان | | |
| درک متقابل و حمایت از معلمان | | |
| رصد و آگاهی از مشکلات معلمان از طریق گفتگو با آن‌ها | | |
| رصد و آگاهی از مسائل آموزشی معلمان از طریق گفتگو با آن‌ها | | فرهنگ حمایتی مدرسه |
| قدردانی از عملکرد معلمان | | حمایت معلمان |
| دادن حق انتخاب به معلمان برای انجام فعالیت‌ها | | |
| معرفی همکاران توانمند به ناحیه | | |
| دادن تشویقی به معلمان | | |
| ایجاد فضای رفاقتی | | ایجاد جو صمیمی |
| ایجاد فضای آموزشی آرام و همدلانه | | |

| | | |
|---|-----------------------------|----------------------------|
| ایجاد اعتماد و صمیمیت میان همکاران | | |
| اهمیت دادن به روابط انسانی | | |
| مشارکت اولیا برحسب تخصص و توانمندی | | |
| نقش میانی انجمن در ارتباط با اولیا | مشارکت جویی والدین | |
| مشارکت اولیا در برگزاری برنامه‌ها | | |
| مشارکت اولیا در برنامه‌ریزی | | فرهنگ مشارکتی مدرسه |
| تصمیم‌گیری از طریق نظرخواهی | | |
| تفویض اختیار مطابق با حیطه وظایف | تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه | |
| تشکیل کمیته‌های تصمیم‌گیری | | |
| تصمیم‌گیری از طریق شورای معلمان و مدرسه | | |
| پاسخگویی اداری | | |
| برگزاری جلسات برنامه‌ریزی شده مدرسه | | |
| تقسیم کار | | |
| نظارت بر انجام امور | | |
| کنترل مستمر محیط داخل مدرسه | مدیریت امور اداری و مالی | |
| کنترل مستمر خارج مدرسه | | |
| رصد و ثبت مستمر وضعیت نظم و انضباط | | |
| کنترل مستمر نظافت کلاس‌ها | | |
| پیگیری و انجام مسائل مالی | | |
| استفاده درست از بودجه مدرسه جهت کمک به آموزش | | |
| امور عمرانی و نو سازی مدرسه | | |
| پیگیری امور آموزشی و اداری | آماده‌سازی مدرسه در تابستان | مدیریت امور اداری و اجرایی |
| برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی | | |
| شناسایی استعدادهای دانش آموزان | | |
| اختیار عمل مدیر و تحقق مدرسه محوری | | |
| اشراف به وظایف و اختیارات قانونی | | |
| ضعف استقلال مدیران و مدرسه محوری | | |
| تأیید اختیارات با مجوز سیستم اداری | | |
| پاسخگویی در برابر اختیار عمل | اختیارات سازمانی | |
| مطابقت پایین اختیارات با مسئولیت‌های مدیران | | |
| استقلال عمل مدیران در نحوه اجرا | | |
| واگذاری برخی تصمیمات به‌عنوان تکلیف | | |
| تحقق مدرسه محوری در اجرای برنامه درسی غیررسمی | | |
| استقلال عمل در مسائل مالی و آموزشی مدرسه | | |

رهبری آموزشی: برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری آموزشی، دغدغه بهبود یادگیری دانش آموزان، حضور مستمر مدیر، نظارت و ارزیابی آموزش و یادگیری و یادگیری حرفه‌ای معلمان مقوله‌های مربوط به رهبری آموزشی هستند. در این زمینه نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که بخشی از فعالیت‌های مدیران در مدرسه تحت تأثیر یک چشم‌انداز به‌عنوان راهنما و روشن‌کننده مسیر برنامه‌های آنان قرار دارد که بر اساس آن تلاش می‌کنند تمام برنامه‌ها و طرح‌هایی که مدرسه می‌بایست دنبال کند را در این چشم‌انداز در نظر بگیرند. ضمن آن همواره تلاش می‌کنند همه اعضای مدرسه را در جریان برنامه عملیاتی و فعالیت‌های مبتنی بر آن قرار دهند و با نزدیک شدن به موعد اجرای هر کدام از فعالیت‌ها، اعضای مدرسه را جهت توجه و تمرکز بیشتر بر آن‌ها آگاه کرده و بر وظایف آن‌ها تأکید می‌کنند. چنان‌که یکی از مدیران در این باره چنین اذعان داشت «اصول اولیه کار من برنامه‌ریزی مشخص است برنامه عملیاتی دارم که بر آن اساس روند کارها دنبال می‌شود در تقویم اجرایی تمام جلساتی و برنامه‌هایی که قرار هست در طول سال باشد، آزمون‌هایی که قرار است برگزار شود مشخص است و همه در جریان هستند و یادآوری هم می‌شود.» (مدیر 11-4).

۱ به منظور حفظ اطلاعات شخصی مشارکت کنندگان پژوهش از ذکر نام آن‌ها خودداری شد. براین اساس مدیران ناحیه یک با عدد ۱، مدیران ناحیه سه با عدد ۳، مدیران ناحیه چهار با عدد ۴ و مدیران منطقه تبادکان با حرف T مشخص و عددی به صورت تصادفی به آن‌ها داده شد.

مدیران به نام رهبران آموزش همواره جهت هدایت و پیشرفت بیشتر، برای هر دو گروه دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین برنامه‌هایی آموزشی به‌ویژه از نوع تقویتی و جبرانی پیش‌بینی می‌کنند.

علاوه بر این به منظور سازمان‌دهی آموزش‌ها متناسب با سطح یادگیری دانش آموزان، شروع سال تحصیلی را به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی می‌کنند که ضمن یادآوری و تقویت یادگیری‌های پیشین، دانش آموزان بتوانند آمادگی لازم جهت دریافت آموزش‌های سطوح بالاتر را کسب کنند. چنان‌که یکی از مدیران در این رابطه اظهار داشت «کلاس‌هایی داریم که در دو سطح است تقویتی با معلمان خاص برای دانش‌آموزانی که در سطح خوبی هستن و می‌خواهند برای المپیاد و جشنواره خوارزمی آماده بشن و پیشرفته‌تر با آن‌ها کار می‌کنیم و جبرانی برای دانش‌آموزانی که وضعیت آن‌ها برای معلمان قابل قبول نیست و یا در مواقعی که در صورت راستی آزمایی معلم در انتقال بعضی مباحث مشکل داره و دانش آموزان این مهم را انتقال دادن بهمون و گاهی شرکت در این کلاس‌ها را اجباری می‌کنیم به این صورت که مثلاً هر دانش‌آموزی که فقط سر کلاس حاضر بشه به مستمر او اضافه میشه تشویق در کنار اجبار باید باشه وگرنه اجبار قانونی نیست.» (مدیر 3-3) علاوه بر این برنامه‌ریزی‌ها، مدیران جهت ارزیابی سطح یادگیری و پیشرفت دانش آموزان نیز تمهیدات ویژه‌ای را تدارک می‌بینند تا در مسیر نظارت به آن‌ها کمک کند به‌گونه‌ای که مدیران می‌توانند به‌طور غیرمستقیم علاوه بر ارزیابی وضعیت هر دانش‌آموز، او را با سایر هم‌کلاسی‌هایش و حتی با سایر دانش‌آموزان مدرسه از هر نظر قضاوت نمایند. آنان ضمن رصد وضعیت دانش‌آموزان، از طریق همکاران و اولیا به وضعیت دانش‌آموزان رسیدگی می‌کنند. معلمان به‌عنوان اولین افرادی که به مسائل دانش‌آموزان پی برده و از آن مطلع می‌شوند هم منبع اطلاعاتی مفیدی جهت ارزیابی وضعیت دانش‌آموزان هستند و هم مدیران با کمک و راهنمایی کردن آن‌ها به هموارتر شدن مسیر آموزش و یادگیری یاری می‌رسانند. مدیران از والدین نیز به‌عنوان دلسوزترین افراد نسبت به دانش‌آموزان، جهت پیگیری و رسیدگی دقیق‌تر به دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و با ارائه آموزش‌ها و پیشنهادهای هدفمند به اولیا و از طریق اطلاع‌رسانی مستمر وضعیت یادگیری دانش‌آموزان تلاش می‌کنند جهت‌گیری مشترکی میان خانه و مدرسه باهدف تمرکز ویژه بر یادگیری دانش‌آموز ایجاد کنند. یکی از مدیران در این رابطه اظهار داشت «من و کادر اجرایی هر سه ماه در جلسه انجمن فقط درباره دانش‌آموزان با اولیا به‌طور مستقیم صحبت می‌کنیم و انتظارات و توقعات را مطرح می‌کنیم و متقابلاً نماینده‌ها از قبل انتظارات و توقعات اون‌ها رو جمع‌آوری کرده و در جلسات مطرح می‌کنند و پاسخ می‌گیرند.» (مدیر T-17) نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که مدیران در نقش رهبران آموزش خواهان موفقیت و تسهیل یادگیری تمام دانش‌آموزان هستند و جهت تسریع فرایند یادگیری با مهیا نمودن انواع منابع کمک‌آموزشی و درسی و تجهیزات و فضاهای فیزیکی و آموزشی مدرسه به آن‌ها کمک می‌کنند. در این خصوص یکی از مدیران اذعان داشت «آزمایشگاه رو مجهز کردیم و برای تمام کلاس‌ها برنامه آزمایشگاه گذاشتیم، برنامه فناوری برای بچه‌ها گذاشتیم اتاق بازی یادگیری زدیم سالن ورزشی همین‌طور که در ساعات‌های تقلیل معلمان برنامه‌ها رو پیش می‌بریم.» (مدیر 4-25) علاوه بر این مدیران جهت تشویق دانش‌آموزان به یادگیری بیشتر آنان را به شرکت در انواع مسابقات و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی سوق می‌دهند. هم‌چنین جهت حفظ انگیزه دانش‌آموزان و نیز منتقل کردن جایگاه و ارزش یادگیری، ضمن تأکید بر تشویق به‌موقع و به‌جا با نظرخواهی از همکاران، دانش‌آموزان برتر در عرصه‌های گوناگون فعالیت را شناسایی کرده و طی سال تحصیلی به طرق مختلف از آنان تقدیر به عمل می‌آورند. در این زمینه یکی از مدیران بیان داشت «فرم‌هایی در زمینه‌های مختلف در اختیار همکاران مون قرار داده میشه و از آن‌ها می‌خواهیم در همه حوزه‌ها دانش‌آموزان منتخب رو معرفی کنن بعد طی مراسم‌هایی با حضور والدین مورد تشویق قرار می‌گیرند و یا در صف تحت نام جشنواره برترین‌ها که دو بار در سال برگزار می‌کنیم حتی طرح جشنواره اولیا داریم که اولیا هدایایی برای دانش‌آموزان تهیه می‌کنند و از طرف آن‌ها به دانش‌آموزان میدیم.» (مدیر T-18)

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در زمینه رهبری آموزشی، مدیران همواره روند آموزش در کلاس‌ها را زیر نظر می‌گیرند و شرایط کلاس‌ها و رفتارها و برخوردهای معلمان و دانش‌آموزان در حین آموزش را ارزیابی می‌کنند تا با تأکید بر نقاط قوت و شناسایی نقاط ضعف تدریس، بتوانند به قرار گرفتن روند آموزش‌ها در مسیر درست کمک کنند. علاوه بر این مدیران از طریق تعریف سازوکارهایی جهت اخذ نظرات اولیا و دانش‌آموزان و نیز بررسی گفته‌های آنان چتر نظارت خود را بر آموزش گسترده‌تر می‌کنند. گاهی مدیران جهت ارزیابی دقیق‌تر وضعیت آموزشی از معاونت آموزش مقطع مربوطه و یا سرگروه‌های آموزشی انتخاب‌شده از سوی اداره مربوط کمک می‌گیرند. بهره‌گیری از نظرات آنان درباره نحوه آموزش در مدرسه به نظارت آموزشی مدیران کمک می‌کند. مدیران در برخی موارد حین نظارت و ارزیابی آموزش به این نتیجه می‌رسند که جهت ارائه مطلوب‌تر آموزش‌ها باید به فرایند تدریس معلمان ورود پیدا کرده و به آن‌ها کمک کنند. یکی از مدیران در این زمینه بیان داشت «وقتی معلمان یه برنامه خاصی برای تدریسشون دارن یعنی می‌خواهند برای بچه‌ها بازی یا برنامه‌ای اجرا کنند در کلاس و یا نمازخانه یا داخل حیاط و به امکانات و ابزاری احتیاج داشته باشن اگر ما رو در جریان بذارن حتماً می‌کنیم و براشون فراهم می‌کنیم.» (مدیر 4-4) مدیران به کمک نتایج به‌دست‌آمده از نظارت و ارزیابی آموزش معلمان متوجه کمبود و نیاز آموزشی در معلمان نیز می‌شوند و یا به این نتیجه می‌رسند که دانش‌آموزان در موضوعات خاصی دچار ضعف هستند. بر همین اساس و نیز با پیشنهاد و نظر معلمان، دوره‌ها و

کارگاه‌های آموزشی در موضوعات متنوع برای آن‌ها برگزار می‌کنند. مدیران جهت کمک به توسعه معلمان از آموزش مقطع و راهبران مربوطه در ناحیه نیز کمک می‌گیرند و با دعوت و درخواست مدیران ضمن حضور در مدرسه و بازدید از کلاس‌ها، توصیه‌ها و رهنمودهای آموزشی لازم را جهت بهبود عملکرد ارائه می‌دهند. علاوه بر این مدیران در برنامه‌ریزی‌های خود نیز به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که ضمن بررسی مسائل و مشکلات آموزشی، همواره بخش زیادی از زمان جلسات ماهانه شورای معلمان را به هم‌فکری و ارائه تجارب آموزشی اختصاص می‌دهند. این جلسات نیز کمک شایانی به تقویت بنیه علمی معلمان می‌کند. به‌طور خاص‌تر، از آنجاکه برخی مسائل، مباحث و دروس فقط در برخی پایه‌ها مطرح می‌شود و ماهیت مسائل و نیازهای آن با سایر پایه‌ها متفاوت است؛ مدیران جلسات هم‌اندیشی با معلمان هم‌پایه و هم رشته نیز جهت تعامل ویژه‌تر آن‌ها با یکدیگر نیز در نظر می‌گیرند. یکی از مدیران در این زمینه اذعان داشت «برای هر گروه درسی جلساتی برگزار میشه به همراه خودم که در اون صحبت می‌کنیم که کجای کار و برنامه‌ها هستند چه چالش‌هایی دارند چه آسیب‌هایی دارند چه کاره‌ایی می‌توانم برای اون‌ها انجام دهم تا موفق تر شوند.» (مدیر 17-T)

ارتباطات مدرسه: ارتباط با خارج از مدرسه و ارتباط بین مدرسه‌ای مقوله‌های مربوط به ارتباطات مدرسه هستند. نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مدیران در کنار برنامه‌ریزی و توجه به آموزش‌های رسمی کلاس درس، برای آموزش‌های غیررسمی نیز اهمیت زیادی قائل هستند و شرایطی را مهیا می‌کنند که دانش آموزان ضمن برگزاری مراسم‌ها و برنامه‌های مناسبتی، با دانش‌های به‌روز و موردنیاز جهت زندگی سالم در جامعه آشنا شوند. در همین جهت با نهادهای مختلف ارتباط برقرار کرده و در این مسیر از دانش و تخصص آنان استفاده می‌کنند. مدیران ضمن برقراری چنین ارتباطی، از خدمات نهادهای خارج از مدرسه جهت فضاسازی و نو سازی محیط داخل و خارج مدرسه نیز استفاده می‌کنند. آنان در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی مدرسه و نیز نحوه برگزاری برنامه‌های مدرسه با مدیران سایر مدارس نیز هم‌اندیشی و کرده و از ایده‌ها و برنامه‌های آن‌ها الهام می‌گیرند. در این باره یکی از مدیران اذعان داشت «با مدارس محدوده در مباحث کاری و برگزاری برنامه‌ها و صحبت در رابطه با عملکرد همکاران ارتباط خوبی داریم مخصوصاً وقتی نیروی جدید قراره بیاد مدرسه و یا وقتی قراره با هم برای معلمان کارگاه برگزار کنیم درباره مکان و مدرس و موارد دیگه و این که اصلاً چه کارگاه و با چه موضوعاتی و چند جلسه باشه مشورت می‌کنیم.» (مدیر 13-3)

فرهنگ حمایتی مدرسه: حمایت دانش آموزان، حمایت معلمان و ایجاد جو صمیمی مقوله‌های مربوط به فرهنگ حمایتی مدرسه هستند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده مدیران همواره به معلمان توصیه می‌کنند در فرایند آموزش و یادگیری ضمن شناسایی استعدادها و نقاط قوت دانش آموزان و معرفی آن‌ها، از مهارت و توانمندی دانش آموزان به‌ویژه دانش‌آموزانی که ضعیف هستند و یا انگیزه کافی را ندارند، در پیشبرد امور مدرسه استفاده کرده و شرایطی را فراهم می‌کنند که به طرق مختلف خود و توانمندی‌های نهفته خود را نشان دهند. توجه و حمایت مدیران تنها معطوف به نقاط قوت دانش آموزان نیست. آنان همواره پیش‌بینی‌هایی نیز برای دانش‌آموزانی که مشکلات و نگرانی‌های گوناگونی را تجربه می‌کنند در نظر گرفته، خود را به آن‌ها نزدیک‌تر کرده و در جهت رسیدگی به مسائل آنان معلمان، اولیا و مشاور مدرسه را بسیج می‌کنند. در این باره یکی از مدیران چنین بیان داشت «به خاطر فرهنگ و شرایط و مشکلات خانواده‌های این منطقه دانش آموزان علاوه بر مشکلات یادگیری روحیه ضعیفی دارن و دچار مشکل و بی‌انگیزگی هستند که تلاش می‌کنیم از همکاری که بیشتر روی دانش آموزان اثر می‌گذران برای رفع این مشکلات استفاده کنیم و کمک کنیم اولیایی هم که در انجمن هستن به خاطر آشنایی در شناسایی دانش آموزان نیازمند و ضعیف و پیگیری امور اونا کمک می‌کنن و خیلی دلسوز هستن.» (مدیر 19-T) در این زمینه نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نیز نشان داد که مدیران به منظور تسهیل فرایند آموزش معلمان هم تلاش می‌کنند حین گفتگو و صحبت با معلمان مسائل، مشکلات و دغدغه‌های آنان را نیز که می‌تواند هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر نحوه آموزش اثرگذار باشد، شناسایی کرده و ضمن درک آن‌ها در جهت رفع موانع به معلمان کمک کنند. آنان از روابط نزدیک و دوستانه با معلمان به‌عنوان اهرمی جهت هدایت آن‌ها و نیز ایجاد انگیزه و علاقه برای آموزش با کیفیت‌تر استفاده و شرایطی را فراهم می‌کنند که معلمان آرامش لازم را داشته باشند و تلاش می‌کنند ضمن تقدیر از عملکرد آنان، مسائل و مشکلات آموزشی را با زبان ملاحظت و دوستی به آن‌ها منتقل کنند و در مورد آن‌ها توأم با احترام و اعتماد به گفتگو بپردازند. در این خصوص یکی از مدیران بیان داشت «ابتدای هر روز و قبل از شروع کلاس‌ها با دبیران صحبت می‌کنیم درباره مسائل و مشکلاتی که داشتن که آیا درست شده و اگر کاری از دست ما بر بیاد می‌گن براشون انجام میدیم. اغلب ماهی یک بار هم با معاون آموزشی و همکاران هر رشته در جایی خارج از مدرسه قرار می‌ذاریم تعاملات علمی در این جلساتمون داریم نیازی داشته باشن اگر دانش آموزانشون مشکلی دارن و یا اگر امکانات خاصی می‌خواهند صحبت می‌کنیم.» (مدیر 13-3)

فرهنگ مشارکتی مدرسه: مشارکت‌جویی والدین و تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه مقوله‌های مربوط به فرهنگ مشارکتی مدرسه هستند. تعلیم و تربیت به‌مثابه مثالی است که یک ضلع آن دانش‌آموز، یک ضلع مدرسه و یک ضلع خانواده‌ها هستند. به همین منظور مدیران همواره تلاش می‌کنند که زمینه‌های بهره‌مندی از ظرفیت‌های درونی اولیا را در مدرسه فراهم نمایند. لذا وقتی اولیا در مسائل گوناگون برحسب

تخصص اعلام آمادگی کرده و نحوه مشارکت خود را اعلام می‌نمایند؛ مدیران نیز در فرصت‌های پیش رو از آن‌ها در برنامه‌های مدرسه و نیز در کلاس‌ها استفاده می‌کنند. یکی از مدیران در همین خصوص اذعان داشت «اولیا از طریق کارگروه‌های انجمن در مدرسه مشارکت دارن. برحسب تخصص در کلاس هم میتونن به معلمان کمک کنند و بخشی از کارها رو به عهده می‌گیرن مثلاً وقتی مدرک مرتبط با هنر یا قرآن دارن در ساعت مربوطه همراه معلم میرن کلاس قرآن رو با صوت برای بچه‌ها میخونن و یا کار دستی یادشون میدن حتی به بچه‌ها دیکته میکنن.» (مدیر 14-1) بخش دیگری از مشارکت اولیا در مدرسه به فرایند برنامه‌ریزی مربوط می‌شود. مدیران بستری را فراهم نموده‌اند که از میان اولیای دانش آموزان هر کلاس نماینده‌ای از طریق خود اولیا انتخاب شده که در طرح‌ریزی‌های آموزشی، پرورشی و مالی به مدرسه کمک می‌کنند و یا اگر اولیا پیشنهاد و یا درخواست برنامه‌ای داشته باشند نمایندگان از این طریق نظرات و پیشنهادهای آنان را به مدیران منتقل می‌کنند. همچنین از همین مجرا اعتراض‌ها و کمبودهای آموزشی را نیز انتقال می‌دهند. بالعکس نمایندگان نیز اخبار و پیام‌های مدیران و همکاران را به اولیای دانش آموزان می‌رسانند. همچنین آنان به‌واسطه زمینه تخصص و فعالیت خود می‌توانند پل ارتباطی میان مدرسه با ارگان‌ها و نهادهای خارج از مدرسه نیز بشوند. علاوه بر این مدیران با فراهم کردن یک فضای مشورتی، جلب مشارکت در تصمیم‌سازی و افکار سنجی در قالب شورای مدرسه، شورای معلمان، کمیته‌های تصمیم‌گیری و انجمن اولیای مدرسه تلاش می‌کنند که به تصمیمات خود در رابطه با تمامی امور جاری و برنامه‌های مدرسه جهت بدهند و از افکار و نظراتی که باعث پیشرفت و آسان شدن کارها می‌شود استقبال می‌کنند. به همین منظور همه نظرات در جمع مطرح شده و درباره برآیند آن مدیران تصمیم‌نهایی را اتخاذ می‌کنند. یکی از مدیران در این زمینه اظهار داشت «در برنامه‌ها و کارهای آموزشی تربیتی پرورشی حتماً نظر اولیا و به‌ویژه معلمان رو نسبت به نظر بقیه موردتوجه قرار میدم چون بیشتر از بقیه با علایق و روحیات دانش آموزان آشنا هستند بعضی از تصمیم‌ها یعنی تو بحث هزینه‌ها تعمیرات برگزاری کلاس‌های تقویتی این‌که چه دوره‌هایی برگزار بشه در نحوه برگزاری مراسم‌ها در جلسات شورای معلمان و شورای مدرسه تصمیم‌نهایی رو می‌گیریم.» (مدیر 23-1) مدیران تنها کسانی نیستند که این وظیفه را به عهده می‌گیرند. آنان اغلب در حد تصمیمات خرد که نتایج آن متوجه مدیریت و کل مدرسه نمی‌شود و نیز با بر اساس حوزه‌های کاری زیرمجموعه خود، تصمیم‌گیری را به آن‌ها واگذار می‌کنند تا در اجرای آن‌ها مستقل عمل کنند. به‌طور نمونه یکی از مدیران در این‌باره اذعان داشت «کادر مدرسه قدرت اجرایی لازم رو با نظارت داره. اون‌ها حیطه‌های کاری مشخصی دارند؛ با آگاهی کامل از برنامه‌های هر کدوم و تأکید بر اون‌ها نحوه انجام امور را به خودشون واگذار می‌کنم اما پیگیر هستم.» (مدیر 1-3)

مدیریت امور اداری و اجرایی: مدیریت امور اداری و مالی، آماده‌سازی مدرسه در تابستان و اختیارات سازمانی، مقوله‌های مربوط به امور اداری و اجرایی می‌باشند. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که مدیران بخشی از زمان و کار خود را به اموری که به‌طور معمول و روزانه باید به آن توجه داشته باشند، اختصاص می‌دهند و به منظور تسهیل پیشبرد امور، کارها را بین اعضای مدرسه خود تقسیم کرده و جز در موارد ضروری در نحوه انجام آن مداخله نمی‌کنند. آنان با تأکید بر هدایت به‌موقع ضمن نظارت و پیگیری مستمر روند اجرا، نتایج حاصل از آن را دنبال و بررسی می‌کنند. این مهم در مورد امور بخش‌نامه‌ها هم صدق می‌کند. مدیران همواره جهت اجرای سریع بخش‌نامه‌ها پس از دریافت و مطالعه جزئیات آن‌ها، برحسب موضوع پیگیری آن‌ها را به معاونان خود واگذار می‌کنند تا برای اجرای بخش‌نامه‌ها برنامه‌ریزی‌های لازم را در نظر بگیرند. مدیران امور مربوط به بخش‌نامه‌ها را اموری می‌دانند که به دلیل نامشخص بودن، در تدوین برنامه عملیاتی مدرسه گنجانده نمی‌شوند. به همین دلیل خیلی از آن‌ها برنامه‌های مدرسه را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند و بخش زیادی از زمان اعضای مدرسه را می‌گیرند زیرا توجیهی نداشته و بدون هدف و فایده مشخصی فقط دردرس ایجاد می‌کنند و از نظر روحی و روانی نیز آزاردهنده هستند. مدیران به چنین بخش‌نامه‌هایی اهمیت نمی‌دهند اما گاهی بخش‌نامه‌ها، آمار و گزارش‌های کاری را درخواست می‌کنند، جنبه اطلاع‌رسانی دارند و یا عمل به آن‌ها برای مدارس نتیجه خوبی دارند که از این نظر این دست بخش‌نامه‌ها برای مدیران اولویت بیشتری نسبت به سایر بخش‌نامه‌ها پیدا می‌کنند. یکی از مدیران در این خصوص ابراز کرد «بخش‌نامه‌ها موازی کاری زیاد داره و در هر حوزه‌ای بیشتر به بخش‌نامه‌هایی توجه می‌کنم به درد مدرسه ما میخوره و موارد ویرینی رو توجه نمی‌کنم که نتیجه‌ای برای اصل آموزش نداره بخش‌نامه‌های آماری و اون دسته از بخش‌نامه‌هایی که باید اطلاعاتی براش ثبت بشه هم ضروری هست.» (مدیر 18-T) نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها بیانگر این است که بخشی از نقش‌ها و مسوولیت‌های مدیران علاوه بر پیگیری امور مالی و حسابداری، کارهای عمرانی مدرسه را نیز در برمی‌گیرد. مدیران همواره در ایام تعطیلات تابستان درگیر پروژه‌های عمرانی مدرسه تحت عنوان پروژه مهر می‌شوند که طی آن تلاش می‌کنند نواقص امکانات فیزیکی مدرسه را مرتفع کنند. از دیگر ابعاد پروژه مهر در تابستان بعد آموزشی و پرورشی است که ضمن آن مدیران امور آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی را جهت شروع هرچه قوی‌تر سال تحصیلی دنبال می‌کنند. در نگاهی ویژه‌تر به امور آموزشی مدارس مورد مطالعه در تابستان، مدیران زمان و حساسیت زیادی صرف ثبت‌نام و نیز شناخت هدفمند و توجیه معلمان و دانش آموزان می‌کنند و این مهم را فرصتی می‌دانند تا در طول سال تحصیلی بتوانند از نتایج آن استفاده کنند و آنان را هر چه بیشتر در امور و برنامه‌ها سهیم کنند.

یکی از مدیران در این زمینه بیان داشت «در زمان ثبت نام و جذب دانش آموزان تلاش میشه تا استعدادها و علاقه‌مندی‌های اون‌ها شناسایی بشه در زمینه‌های مختلف به این صورت که از شون می‌خوایم که هر هنری که دارن رو توضیح بدن و یا در قالب فیلم و عکسی نمونه اون رو نشان بدن و این توسط معلم هنر بررسی میشه و استعداد فردی هر دانش‌آموز مشخص میشه تا قبل از شروع سال در همه برنامه‌ها دانش آموزان مرتبط جهت استفاده و یا مسابقات مشخص شده باشن.» (مدیر T-17) هم چنین نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد مدیران پشت‌میزنشین نیستند و برای حفظ و تثبیت پیوند با دانش آموزان و همکاران نیز تلاش زیادی می‌کنند تا با آن‌ها و کنار آن‌ها باشند. آنان روزانه قبل از سایرین وارد مدرسه می‌شوند و تا فاصله شروع کلاس‌ها فضای مدرسه را کنترل کرده و از تمیزی و نظافت تمام کلاس‌ها اطمینان حاصل می‌کنند. مدیران پس از حضور همکاران و دانش آموزان نیز ورود و خروج آنان را زیر نظر می‌گیرند و با شروع ساعات آموزش بر حضور و تشکیل به موقع کلاس‌های معلمان و برنامه‌های مدرسه تأکید و نظارت می‌کنند. یکی از مدیران در این خصوص اظهار کرد «همیشه نفر اول وارد میشم اطراف چرخ می‌زنم آب و برق و گاز مدرسه رو چک می‌کنم که آگه قطعی داشت قبل از شروع کلاس‌ها پیگیری کنم. مستخدم مدرسه سن و سالی ازش گذشته و بعضی وقتا فراموش می‌کنه بعضی کلاس‌ها رو نظافت کنه باید قبل از اینکه دانش آموزان بیان نگاه کنم تا اگر لازم بود نظافت بشه.» (مدیر 4-4)

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان‌دهنده این است که برخلاف گذشته سیستم اداری اغلب تصمیمات را واگذار و معطوف به مدارس کرده است. مدارس دولتی و مدیران با وجود محدودیت‌های زیادی که دارند، پس از این که سیستم را می‌بندند و نیروی را تأمین می‌کنند، این اختیار را دارند که برنامه‌ها چگونه بسته شود و در کنار شورای مدرسه بیشتر تصمیمات و کارها را خودشان گرفته و اجرا می‌کنند و سیستم اداری فقط نظارت می‌کند. ضمن برخورداری از چنین اختیاراتی، مدیران تلاش می‌کنند به تمام تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات خود جهت قانونی بدهند و ورای سلسله‌مراتب اداری و قوانینی که تعیین شده تصمیم نگرته و اقدامی نمی‌کنند. شایان ذکر است که بر اساس نتایج به‌دست‌آمده مدیران در ظاهر اختیارات بسیاری دارند اما در باطن بدون اختیار عمل هستند. به دلیل متمرکز بودن سیستم آموزشی ما، مدیران با اینکه تنها کسانی هستند که درک درست و واقع‌بینانه‌ای از شرایط مدرسه دارند اما هیچ زمانی تصمیم‌گیرنده آخر نیستند. آنان خود را افرادی می‌دانند که به‌عنوان یک رابط و به نیابت از سیستم اداری در مدرسه حضور داشته و موظف هستند برنامه‌های دیکته شده سیستم را در مدرسه اجرایی کنند. از آنجاکه سیستم اداری از تمامی مدیران بهبود آموزش و پرورش دانش آموزان را می‌خواهد؛ مدیران لازم می‌دانند که درباره برنامه‌ها و اطلاعات و جزئیات مرتبط با آن با سیستم اداری صحبت کرده و آن‌ها را از برنامه‌های مدرسه مطلع کنند. بر همین اساس سیستم اداری از برنامه‌ها و تصمیمات آن‌ها حمایت کرده و سخت‌گیری نمی‌کند. در همین خصوص یکی از مدیران اذعان داشت «در بعضی موارد لازم می‌دانم که با مقطع در جریان بذارم چون ممکنه عواقبی برای مدرسه و ما داشته باشه پس وقتی با اداره صحبت می‌کنم راحت‌تر برنامه هامون رو اجرا می‌کنیم (مدیر 14-1). برخی دیگر از مدیران تسهیل اجرای تصمیمات و برنامه‌های مدرسه را نیازمند گرفتن مجوز از اداره می‌دانند تا اختیار عمل آن‌ها ضمن تأیید، جنبه قانونی نیز پیدا کند. آنان بر ارتباط متقابل و تعامل مطلوب خود با اداره نیز تأکید می‌کنند که علاوه بر جلب نظر سیستم اداری و کسب مقبولیت، در مسیر تأیید اختیارات و اجرای تصمیمات نیز به آن‌ها کمک می‌کند. شایان ذکر است که بر اساس نتایج به‌دست‌آمده میزان استقلال و اختیار عمل مدیران در راستای مسئولیت‌های آنان به‌عنوان مدیر مدرسه تعریف نشده است. دست آنان بسته است و باید از کسانی مجوز بگیرند که صلاحیت و درکی از واقعیت مدرسه ندارند. لذا مدیران برای هر کاری خود را پاسخگو می‌دانند. به عبارتی اگر تصمیمی که نباید اتخاذ می‌کنند و یا کاری که نباید انجام می‌دهند؛ مسوولیت آن را به عهده می‌گیرند. البته مدیران می‌توانند فارغ از موضوع تصمیم‌گیری در فرایند اجرا، کارها و برنامه‌ها را خلاقانه و به شکل خاص مربوط به خودشان انجام دهند. به این ترتیب آنان می‌توانند از این طریق هنر مدیریت خود را در معرض دید گذاشته و در مسیر اختیارات خود گامی مثبت بردارند. یکی از مدیران در این خصوص اذعان داشت «وقتی یک شیوه‌نامه و دستورالعملی میاد حتی اگر از نظر من اشتباه باشه و قابلیت اجرا نداشته باشه گارد نمی‌گیرم و همون رو به بهترین شکل ممکن در مدرسه عملیاتی می‌کنم اینجا دست من باز هست و در اجرا می‌تونم هر کاری بکنم.» (مدیر T-17)

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش در پاسخ به این سؤال اساسی که مدیران مدارس پدیده مدیریت و رهبری آموزشی را با نظر به نقش‌ها و مسوولیت‌های سازمانی خود چگونه تجربه می‌کنند، حاکی از شناسایی پنج مضمون اصلی در معرفی نقش‌ها و مسوولیت‌های اصلی مدیران مدارس مورد مطالعه است. به استناد یافته‌های پژوهش، برخی از نقش‌ها و مسوولیت‌های مدیران معطوف به رهبری آموزشی است که فعالیت مدیران در مدارس را متوجه برنامه‌ریزی، نظارت بر فرایند آموزش و یادگیری و حضور مستمر مدیران می‌داند و بر دغدغه آنان در جهت بهبود یادگیری دانش آموزان و یادگیری معلمان تأکید می‌کند. چنین نقش‌ها و مسوولیت‌هایی حاکی از ایفای نقش مدیران به‌عنوان رهبران تحول‌آفرین (Zare, 2016; Tan, 2016)، رهبران مدیریتی (Amini Kahrizsangi, 2021)، رهبران اخلاقی (Tan et al, 2021; Amini Kahrizsangi, 2021; Tan et al, 2020) و رهبران آموزش و یادگیری (Muyunda, 2020; Amini Kahrizsangi, 2021; Tan et al, 2020; Hallinger &

Hosseingholizadeh, 2019) می‌باشد. آنان در مدارس از برنامه‌ها و راه‌های مختلف جهت ایجاد فضایی تعاملی و ارتقای کار گروهی معلمان و درگیر شدن آنان در فعالیت‌های ارزیابانه آموزش و یادگیری و توسعه حرفه‌ای آنان استفاده می‌کنند. به همین منظور فرصت‌هایی را از طریق به اشتراک گذاشتن تجارب معلمان و فرصت‌هایی را برای یادگیری انفرادی و گروهی معلمان در قالب برنامه‌ریزی جلسات هم‌اندیشی معلمان و هم‌اندیشی گروه‌های آموزشی هم‌پایه و هم رشته فراهم می‌آورند. از این طریق ضمن تقویت روابط مثبت در بین معلمان، دانش تخصصی آن‌ها را ارتقا داده که این امر یادگیری بیشتر دانش آموزان را هم در پی دارد. همسو با این نتایج می‌توان به مطالعات کیم و لی (Kim & Lee, 2020) و والکر و چی این (Walker & Qian, 2020) اشاره نمود که به تلاش مدیران مدارس جهت تقویت خودکارآمدی و مهارت‌های خودارزیابی معلمان و تعامل و مشارکت و کارایی جمعی میان آنان و حمایت و تشویق آنان در توسعه حرفه‌ای در انواع فعالیت‌های یادگیری اذعان کرده‌اند. مدیران مورد مطالعه به همکاران خود در انجام دادن وظایف آموزشی کمک می‌کنند و ضمن آگاهی از مسائل و مشکلات آنان که ممکن است فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار دهد، شخصاً در بطن مسائل آموزش و یادگیری مدرسه هستند و در صورت لزوم در بعضی از موارد کمک و همراه معلمان می‌شوند و از آنان حمایت می‌کنند. هم چنین با ارائه راه‌حل‌هایی به معلمان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را رقم می‌زنند و وضعیت آن‌ها را پیگیری می‌شوند. این مهم به کمک نتایج پژوهش کواچ و پازور (Kovač & Pažur, 2021) مبنی بر این که رهبری آموزشی مدرسه با تمرکز بر بهبود فرآیند یادگیری و آموزش از طریق راهنمایی، پشتیبانی و تضمین منابع برای معلمان و دانش آموزان مستقیماً با معلمان در فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و هم چنین کلاس درس کار کرده و از راهبردهای راهنمایی استفاده کرده و بهترین شیوه‌ها را برای آموزش با آنان مطرح می‌کند؛ تبیین می‌شود. نتایج این پژوهش نشان داد مدیران عنصر دانش آموز را هم مورد توجه ویژه‌ای قرار داده‌اند چراکه آنان در برنامه‌های آموزشی ارتباط مؤثر میان معلم و دانش آموزان، مشاوره و راهنمایی آن‌ها برای حل مسائل دانش آموزان را به بهترین شیوه دنبال می‌کنند. مدیران در کنار در نظر گرفتن توانمندی معلمان در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی، به ویژگی‌های دانش آموزان و شرایط آن‌ها در کلاس نیز توجه می‌کنند. به‌علاوه در هر شرایط تشخیص می‌دهند که کدام نوع از فعالیت‌های آموزشی باعث بهبود فعالیت‌های یادگیری می‌گردد. اگر دانش آموزان جهت هدایت و پیشرفت بیشتر، آموزش‌های تقویتی و جبرانی نیاز دارند، اگر وضعیت آنان جهت حضور در مسابقات و المپیادها توجه بیشتری را می‌طلبد، پیش‌بینی‌های لازم را انجام می‌دهند. به استاد برخی دیگر از یافته‌های این پژوهش، مدیران به پیش‌بینی منابع متنوع آموزشی برای دانش آموزان و در جهت عینیت بخشیدن به آموزش و تسریع فرایند یادگیری، به کیفیت و چگونگی تجهیزات و فضاهای فیزیکی و آموزشی مدرسه هم توجه ویژه‌ای می‌کنند. در جهت تبیین این نتایج، مطالعه تان (Tan, 2016) و بدارد و مومبورکیرت (Bedard & Mombourquette, 2015) تأثیر رهبری مدرسه و شیوه‌ها و ساختارهای حمایت از یادگیری دانش آموزان و موفقیت آن‌ها را با نظر به موقعیت اقتصادی و اجتماعی، پیشرفت‌های قبلی، انتظارات تحصیلی والدین و دسترسی آن‌ها به منابع مدرسه مورد توجه قرار داده‌اند. به استاد دیگر یافته‌های این پژوهش، بخشی از نقش‌های مدیران به‌عنوان رهبران مدیریتی مهارت‌هایی از جمله هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی برنامه‌ها برمی‌گردد. آنان تمام برنامه‌های مدرسه را طبق زمان‌بندی‌های خاص انجام می‌دهند و برنامه‌های مختلف آموزشی و پرورشی مدرسه را مطابق تقویم ملی و مذهبی و فرهنگی کشور تنظیم می‌کنند. نتایج این مطالعه نشان داد که فعالیت‌های مدیران در مدرسه تحت تأثیر یک چشم‌انداز به‌نام راهنما و روشن‌کننده مسیر برنامه‌های آنان قرار دارد که در خصوص آن اهداف و برنامه‌های مدرسه و طرح‌ها و برنامه‌های تعیین شده توسط وزارت آموزش و پرورش را، ضمن تعریف آن‌ها در چشم‌انداز مدرسه، دنبال می‌کنند. همان‌گونه که هالینگر و مورفی (Hallinger & Murphy, 2013) تأکید داشتند مدیران باید اطمینان حاصل کنند که مدرسه اهداف مشخص و قابل‌اندازه‌گیری متمرکز بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را دارد. ضمن آن مدیر مدرسه مسئول است که این اهداف را از طریق یک چشم‌انداز الهام‌بخش از یادگیری برای مدرسه، تعیین اهداف چالش‌برانگیز اما قابل‌دستیابی، روشن کردن استانداردهای عملکرد معلمان و دانش آموزان ابلاغ کند تا در مدرسه به‌طور گسترده‌ای شناخته‌شده و پشتیبانی شود. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، نظارت و کنترل آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان نیز از دیگر نقش‌های مدیران مورد مطالعه می‌باشد که با توجه به بازخوردهای اولیا و نظرات دانش آموزان مشکلات فرایند آموزش و یادگیری را شناخته و برای حل آن‌ها تمهیدات لازم را به عمل می‌آورند. بخش قابل توجه‌ای از نظارت مدیران مورد مطالعه بر فرایند آموزش در مدرسه از طریق زیر نظر گرفتن آموزش در کلاس و شرایط کلاس‌ها و رفتارها و برخوردهای معلمان و دانش آموزان در حین آموزش با تأکید بر نقاط قوت و شناسایی نقاط ضعف تدریس، پرسش و پاسخ از دانش آموزان و بررسی تکالیف آن‌هاست که به قرار گرفتن روند آموزش‌ها در مسیر درست کمک می‌کند. مدیران جهت ارزیابی و هدایت دقیق‌تر وضعیت آموزشی مدرسه از افراد توانمند ناحیه مانند رهبران و سرگروه‌های آموزشی کمک می‌گیرند و نظرات و پیشنهادهای آنان درباره نحوه آموزش و یادگیری در مدرسه را به کار می‌بندند. همچنین به منظور رسیدگی به مسائل یادگیری دانش آموزان با اولیای آنان گفتگو کرده و توصیه‌های لازم را به آنان ارائه می‌دهند. نتایج مطالعه پرایس (Price, 2021) و لابگابان (Lubguban, 2020)؛ که بر نظارت مستقیم و غیرمستقیم و مداوم مدیران بر فرایند آموزش و توسعه آن تأکید داشته، ارزیابی آموزش و کلاس‌های درس معلمان، ارزیابی تعامل محتوا و دانش آموزان و ارائه بازخورد را

به‌عنوان عملکردهای مدیران در نظر گرفته و نشان دادند که مدیران مشغول نظارت بر کارکنان و معلمان، نظارت بر دانش آموزان و نظارت بر برنامه‌های درسی می‌باشند تا از مطابقت کار و پیشرفت معلمان و دانش آموزان با اهداف آموزشی مدرسه اطمینان حاصل نمایند؛ مصداق مناسبی جهت تبیین این بخش از نتایج پژوهش هستند.

به استناد یافته‌های این پژوهش، برخی از نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران به ارتباطات مدرسه مربوط می‌شود که مدیران را در جهت برقراری ارتباط با خارج از مدرسه و ارتباط با سایر مدارس در جهت پیشرفت و بهبود عملکرد مدرسه سوق داده است. این نقش‌ها و مسئولیت‌ها در بین مدیران مورد مطالعه در بطن الگوی رهبری بین فردی (Zare, 2016) مورد توجه برخی محققان قرار گرفته است. در همین خصوص نتایج این پژوهش نشان دادند مدیران نقطه ارتباطی مدرسه با جامعه و سایر مدارس می‌شوند و با این ارتباط برقرار کردن محیط آموزشی پویایی را برای مدرسه به وجود می‌آورند. فراهم کردن شرایط برقراری ارتباط و پیوند میان مدرسه با نهادها و ارگان‌های مختلف موجب شده است مدیران شرایطی را مهیا کنند که دانش آموزان ضمن برگزاری مراسم‌ها و برنامه‌های مناسبی، با دانش‌های به‌روز و مورد نیاز جهت زندگی سالم در جامعه آشنا شوند. به‌علاوه آنان در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی و نیز نحوه برگزاری برنامه‌های مدرسه با مدیران سایر مدارس هم‌اندیشی و کرده و از ایده‌ها و برنامه‌های آن‌ها الهام می‌گیرند. در تبیین این نتایج، شیکد (Shaked, 2021) معتقد است مدیران با داشتن دانش در زمینه‌های آموزشی خود را بین دنیای درون و خارج از مدرسه دیده و با استفاده از دانش خود در زمینه‌های آموزشی دانش‌آبتکاری را از محیط محلی مدرسه وارد مدرسه کرده و موجب همکاری می‌شوند. در همین راستا نتایج این تحقیق، ادعای برخی مطالعات مانند خلیفا (Khalifa, 2012) را مبنی بر تأثیر غیرمستقیم مدیران نسبت به معلمان در کمک به اثربخشی فرایند آموزش و یادگیری را تقویت می‌کند که اثربخشی مدرسه را مربوط به نقش‌هایی می‌داند که هم در درون مدرسه و هم به کمک ظرفیت‌های خارج از مدرسه عمل می‌کند تا به بهبود یادگیری دانش آموزان کمک کند.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، برخی از نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران به وجود فرهنگ حمایتی در مدرسه اشاره دارد که فعالیت مدیران در مدارس را معطوف به ایجاد جو صمیمی در مدرسه و حمایت از معلمان و دانش آموزان کرده است. چنین نقش‌ها و مسوولیت‌هایی نشان‌دهنده ایفای نقش مدیران به‌نام رهبران تحول‌آفرین (Zare, 2016; Tan, 2016)، رهبران اخلاقی (Tan et al., 2021; Amini Kahrizangi, 2020)، رهبران مشارکتی (Hallinger & Hosseingholizadeh, 2019; Zare, 2016)، رهبران توزیعی (Amini Kahrizangi, 2021; Tan, 2016) و رهبران بین فردی (Zare, 2016) می‌باشد. در تبیین نقش‌ها و مسوولیت‌های مدیران، نتایج این پژوهش خاطر نشان ساختند مدیران بر تمام ساحتی بودن آموزش‌ها تأکید فراوانی دارند و همواره به معلمان توصیه می‌کنند در فرایند آموزش و یادگیری ضمن شناسایی استعدادها و نقاط قوت دانش آموزان و معرفی آن‌ها، هر دانش‌آموز را از منظر توانایی موجود در او به کار بگیرند و هیچ دانش‌آموزی را حذف نکنند. آن‌ها ضمن شناسایی توانمندی‌ها و استعدادها، شرایط و مشکلات دانش آموزان را نیز مورد توجه قرار می‌دهند. دانش آموزان از لحاظ یادگیری دارای تفاوت‌های مختلفی هستند. ممکن است در یک کلاس دانش‌آموزانی باشند که خیلی زود یاد می‌گیرند و یا آنچه در کلاس درس ارائه می‌گردد را قبلاً بلد بوده و به نوعی دانش آن‌ها از سطح کلاس بالاتر است یا بالعکس؛ در اینجا نقش مدیران پررنگ می‌گردد و در برخورد با این دانش آموزان نقش مشاور به خود گرفته و آنان را با توجه به ظرفیت و استعدادهایشان به برنامه‌های جانبی پیشرفت (آموزشی، پرورشی، هنری و فرهنگی) و جهت کمک به انتخاب صحیح مسیر شغلی در آینده هدایت می‌کنند. به‌علاوه پیش‌بینی‌هایی برای دانش‌آموزانی که مشکلات و نگرانی‌های گوناگونی را تجربه می‌کنند در نظر می‌گیرند و برای رسیدگی به مسائل آنان معلمان، اولیای دانش آموزان و مشاور مدرسه را بسیج می‌کنند. چنان‌که تان (Tan, 2016) نورادین و بیگ (Nooruddin & Baig, 2014) بر تلاش مدیران و رهبران از طریق سیاست‌ها، رویه‌ها و مکانیسم‌های حمایت از یادگیری دانش آموزان، به اشتراک گذاشتن تجارب شخصی و حمایت از کارکنان به منظور درک و کنار آمدن با مسائل رفتاری دانش آموزان و مدیریت آن‌ها تأکید داشتند که در نهایت بهبود یادگیری دانش آموزان را در پی دارد. مدیران ضمن برقرار کردن جوی صمیمانه و دوستانه و به منظور تسهیل فرایند آموزش برای معلمان نیز تلاش می‌کنند حین گفتگو و صحبت با معلمان مسائل، مشکلات و دغدغه‌های آنان را که می‌تواند هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر نحوه آموزش اثرگذار باشد، شناسایی کنند و ضمن درک آن‌ها در جهت رفع موانع به معلمان کمک می‌نمایند. آنان با در نظر گرفتن میزان علاقه، تمایل و شرایط معلمان جهت اجرای برنامه‌ها و طرح‌های آموزشی، فشاری به آن‌ها تحمیل نکرده و همواره طی سال و ضمن برگزاری برنامه‌ها و جلسات مدرسه از تلاش معلمان پرکار و دغدغه مند تقدیر می‌کنند. در تبیین این بخش از نتایج، خانال و همکاران (Khanal, Perry & Park, 2020) و کالمن و آرسلان (Kalman & Arslan, 2016) در نتیجه مطالعه خود اذعان داشتند بخشی از زمان مدیران در مدارس صرف ایجاد فضای کار مثبت برای معلمان، حمایت، تعامل و روابط با آن‌ها می‌شود.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، مدیران با مهیا کردن بسترهای استفاده از تخصص و توانمندی اولیا، حضور آن‌ها در برگزاری برنامه‌های مدرسه و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها گام مهمی در جهت شکل‌گیری فرهنگی مشارکتی در مدرسه برداشته‌اند. به این معنا که مدیران

برای خانواده‌ها نقش فعالی در مدرسه قائل شده و تلاش می‌کنند که زمینه‌های بهره‌مندی از ظرفیت‌های درونی اولیا را در مدرسه فراهم کنند. لذا وقتی اولیا در مسائل گوناگون برحسب تخصص اعلام آمادگی کرده و نحوه مشارکت خود را اعلام می‌نمایند؛ مدیران نیز در فرصت‌های پیش رو از آن‌ها در برنامه‌های مدرسه و نیز در کلاس‌ها استفاده می‌کنند. به استناد یافته‌های پژوهش حاضر، مدیران به‌نام رهبران مشارکتی با فراهم کردن یک فضای مشورتی، جلب مشارکت در تصمیم‌سازی و افکار سنجی در قالب شورای مدرسه، شورای معلمان، کمیته‌های تصمیم‌گیری و انجمن اولیای مدرسه از افکار و نظراتی که باعث پیشرفت و آسان شدن کارها می‌شود استقبال می‌کنند. به همین منظور همه نظرات در جلسات مطرح شده و درباره برآیند آن مدیران تصمیم نهایی را اتخاذ می‌نمایند. لذا همسو با نتایج این مطالعه، نواب و اسد (Nawab & Asad, 2020) و فوئنتس و جیمرسون (Fuentes & Jimerson, 2020)؛ نیز در پژوهش خود تأکید کردند مدیران در نقش رهبران توزیعی و تحول‌گرا در مدارس توزیع قدرت، تصمیم‌گیری مشترک و تفویض اختیار را موردتوجه ویژه‌ای قرار داده تا ظرفیت افراد درگیر در نقش‌های رهبری را افزایش داده و فرهنگ اعتماد و فرصت‌های تعامل و همکاری را تقویت کنند.

نتایج این مطالعه برخی دیگر از نقش‌های مدیران را معطوف به امور اداری و اجرایی می‌داند که فعالیت‌های اداری و مالی مدیران، آماده‌سازی مدارس در تابستان و اختیارات سازمانی از جمله آن‌ها می‌باشد و حاکی از ایفای نقش مدیران به‌نام رهبران تحول‌آفرین (Zare, 2016; Tan, 2016)، رهبران مدیریتی (Amini Kahrizsangi, 2021)، و رهبران توزیعی (Amini Kahrizsangi, 2021; Tan, 2016) می‌باشد. بر این اساس مدیران همواره برای تسهیل پیشبرد امور مدرسه، کارها را بین اعضای مدرسه خود تقسیم می‌کنند و جز در موارد ضروری در نحوه انجام آن مداخله ندارند. آنان با تأکید بر هدایت به‌موقع ضمن نظارت و پیگیری مستمر روند انجام کارها، نتایج حاصل از آن را دنبال و بررسی می‌کنند. نقش‌های مدیران از آماده‌سازی مدرسه از نظر عمرانی، نو سازی، تعمیرات و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی در تابستان، با شروع سال تحصیلی تمرکز بیشتری بر امور اداری، اجرایی و مالی پیدا می‌کند. آنان در کنار پیگیری امور و مسائل مالی، پاسخگویی‌های روزانه و فعالیت‌ها و امور آموزشی و پرورشی از قبل برنامه‌ریزی شده، به منظور پاسخگویی و پیگیری بخش‌نامه‌ها نیز نظارت لازم را دارند. مدیران همواره جهت اجرای سریع بخش‌نامه‌ها پس از دریافت و مطالعه جزئیات آن‌ها، برحسب موضوع پیگیری آن‌ها را به معاونان خود واگذار می‌کنند تا برای اجرای بخش‌نامه‌ها برنامه‌ریزی‌های لازم را در نظر بگیرند. در تبیین این بخش از نتایج پژوهش، شوان (Schwan, 2020) و براکمن و اسکوارز (Brauckmann & Schwarz, 2015) طی مطالعه خود به‌طور کلی بخشی از حجم کار مدیران در مدارس را شامل وظایف مدیریتی و اداری به‌عنوان نقش‌ها و مسوولیت‌های روزمره مدیر یک مدرسه می‌دانند که عمدتاً افزایش ساعات کاری مدیران را در پی دارد. به استناد یافته‌های این پژوهش اگرچه مدیران بسیاری از نقش‌ها و مسوولیت‌های مدیریت و رهبری آموزشی را اعمال می‌کنند اما در این زمینه با نگرانی‌هایی مواجه و بر این عقیده بودند که از سوی ادارات تحت‌فشار پاسخگویی بوده و اختیارات آنان با مسوولیت‌ها و اقتضانات مدرسه هماهنگی‌های لازم را ندارد. علاوه بر این وظایف پرشمار اداری و اجرایی آنان، بی‌هدف بودن، تکراری و زمان‌بر بودن امور بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها فضای کمتری را برای تمرکز بر بهبود آموزشی در مدارس برای آنان فراهم کرده است. همان‌گونه که نتایج مطالعه لابگان (Lubguban, 2020) و خانال و همکاران (Khanal et al, 2020) نشان داده است، این مهم بر تأثیر الزامات انطباق و پاسخگویی را بر میزان کار مدیران و هدایت فرایند آموزش و یادگیری تأکید دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر وجود نقش‌ها و مسوولیت‌های متنوع مبتنی بر الگوهای مدیریت و رهبری مدرسه در بین مدیران، پیشنهاد‌های زیر توصیه می‌شود:

۱. به منظور بهره‌مندی مدیران از تجارب مدیریت و رهبری آموزشی یکدیگر، دوره‌های انتقال تجارب مدیران برنامه‌ریزی شود تا بستری باشد که تجارب موفق و تأثیرگذار مدیریت و رهبری مدرسه در میان همه مدیران جهت استفاده و بهره‌مندی از نتایج آن در مدارس خود فراهم شود. به‌علاوه معاونان و معلمان که در آینده تمایل به پذیرش سمت مدیریت مدرسه را دارند نیز بتوانند در این دوره‌ها جهت آشنایی با فرایند مدیریت و رهبری مدرسه و نقش‌ها و مسوولیت‌هایی که یک روز کاری مدیر مدرسه و یا یک سال تحصیلی او را رقم می‌زند، شرکت کنند و ضمن کسب تجربه با مسائل و مشکلات مدیریت و رهبری مدرسه نیز آشنا شوند.

۲. با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر اشتراک تجارب و هم‌اندیشی معلمان در قالب جلسات مختلف در مدرسه، در مناطق مختلف شهرها جهت افزایش دانش و تخصص مدیران مدارس نیز انجمنی تحت عنوان انجمن مدیران آموزشی برای مدیران تشکیل شود تا ضمن ایجاد هماهنگی میان نقش‌ها و فعالیت‌های مدیران، آن دسته از مدیرانی که دلیل تحصیل در رشته مدیریت آموزشی مدرک مرتبط با جایگاه شغلی

خود را دارند و با دانش مدیریت و رهبری آموزشی و انواع الگوهای مدیریت و رهبری مدرسه آشنا هستند، آموخته‌ها و تخصص خود را در اختیار سایر مدیران قرار دهند.

۳. با نظر به نگرانی‌های مدیران مورد مطالعه مبنی بر لزوم پاسخگویی، عدم هماهنگی اختیارات آنان با مسئولیت‌ها و اقتضات مدرسه، نقش‌ها و مسوولیت‌های پرشمار اداری، بی‌هدف بودن، تکراری و زمان‌بر بودن امور بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها، پیشنهاد می‌شود جهت اجرای هدفمند و مطلوب‌تر بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و برنامه‌ریزی فعالیت‌های مدرسه در جهت بهبود آموزش و یادگیری، تفویض اختیار مشخص‌تری به مدیران مدارس صورت بگیرد تا ضمن رفع تناقضات موجود در واگذاری اختیارات به مدارس و مدرسه محوری، دست مدیران برای خلاقیت‌های بیشتر باز شود و تمرکز بیشتری بر بهبود آموزش پیدا کنند.

به رغم بهره‌مندی از مزایای مطالعه عمیق و ژرف تجارب زیسته مطالعات کلیدی و فهم آن‌ها از پدیده مورد مطالعه، لکن عدم قابلیت تعمیم آن به سایر مدیران مدارس در موقیت و شرایط دیگر و به ویژه تمرکز آن در دو مقطع ابتدایی و متوسطه که ماهیتاً متفاوت اند به عنوان دو محدودیت قابل ملاحظه می‌تواند نتایج این پژوهش را تحت الشعاع قرار دهد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در تمام مراحل انجام تحقیق و تهیه گزارش پژوهش، اصول اخلاقی پژوهش از جمله: رعایت کامل حقوق شرکت‌کنندگان، صداقت، امانت‌داری علمی، حقیقت‌جویی و... به‌طور کامل رعایت شده است.

حامی مالی

این پژوهش حمایت مالی نداشته است.

مشارکت نویسندگان

فاطمه باقریان و رضوان حسین قلی زاده (نویسنده مسئول)

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abbaszadeh, M. (2012). A reflection on validity and reliability in qualitative research. *Applied Sociology*, 23(1), 19-34. [in Persian].
- Adams, D., Mooi, A., & Muniandy, V. (2020). Principal leadership preparation towards high-performing school leadership in Malaysia. *Asian Education and Development Studies*, 9(4), 425-439.
- Adli, F., & Matalabi Verkani, A. (2017). School managers' understanding of their professional and specialized nature and function. *Two Scientific Research Quarterly Journals of School Management*, 6(2), 19-39. [in Persian].
- Alsaleh, A. (2018). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. *School Leadership & Management*, 39(1), 1-25.
- Amini Kahriz Sangi, Gh. (1400). Description and analysis of educational leadership patterns in connection with the values related to it in the schools of Razavieh region of Mashhad. *Dissertation to receive a master's degree in educational management*, Ferdowsi University of Mashhad. [in Persian].
- Azad, S. (2012). The obstacles that have become green in the way of transformation; The problems of implementing the fundamental transformation document from the view of principals. *The Educational Technology and Publishing Office*, 4(6). [in Persian].
- Bahadur, W., Bano, A., Waheed, Z., & Wahab, A. (2017). Leadership Behaviour in High- Performing Government Boys Secondary Schools in Quetta: A Grounded Theory Analysis. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 153-176.
- Bedard, G., & Mombourquette, P. (2015). Conceptualizing District Leadership Practices: A Cross Case Analysis. *Leadership and Policy in Schools*, Doi: 10.1080/15700763.2014.997936.
- Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chen, Y., Cheng, J., & Sato, M. (2017). Effects of School Principals' Leadership Behaviors: A Comparison between Taiwan and Japan. *Educational Sciences: theory & practice*, 17(1), 145-173.
- Evans, W., & Connor, T. O. (2017). I have collected qualitative data; now what do I do? approaches to analysing qualitative data. *Research and Review Insights*, 1(3), 1-5.
- Fuentes, S., & Jimerson, J. (2020). Role Enactment and Types of Feedback: The Influence of Leadership Content Knowledge on Instructional Leadership Efforts. *Journal of Educational Supervision*, 3(2), 6-31.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2014). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*. Translated by Ahmadreza Nasr and colleagues, Tehran: Samt.
- Gawlik, M. (2018). Instructional leadership and the charter school principal. *School Leadership & Management*, Doi: 10.1080/13632434.2018.1439467.
- Gill, H., & Berezina, E. (2020). School performance in three South East Asian countries: lessons in leadership, decision-making and training. *European Journal of Training and Development*, 45(2-3), 136-148.
- Hallinger, P., & Murphy, F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 97(1), 5-21.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2019). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 1-22.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86, 531-569.
- Hochbein, C., Mayger, L., & Dever, B. (2021). *Examining the Time Principals Dedicate to Interacting with Teachers and other Educational Stakeholders*, Youngs, P; Kim, J and Mavrogordato, M. (Ed.) Exploring Principal Development and Teacher Outcomes (How Principals Can Strengthen Instruction, Teacher Retention, and Student Achievement). New York: Taylor & Francis Group, an informa business.
- Hormozi Nasiri, K. (2017). Examining the relationship between the school principal's leadership style and the creation of a professional learning community of teachers in first-year high schools in Tehran. *Dissertation to receive a master's degree in the field of educational management*, Shahid Rajaee Tarbiat University. [in Persian].
- Kalman, M., & Arslan, M. (2016). School principals' evaluations of their instructional leadership behaviours: realities vs. ideals. *School Leadership & Management*, 36(5), 508-530.
- Khaleghkhah, A., & Najafi, H. (2017). Extracting the components of the soft skills of educational managers using a mixed exploratory method (designing a measurement tool). A scientific-research quarterly of a new approach in educational management, 9(1), 44-25. [in Persian].
- Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467.
- Khanal, J., Perry, F., & Park, S. (2020). Leadership practices of principals of high performing community high schools: Evidence from Nepal. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 1-20.
- Kim, T., & Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261-278.
- Kovač, V., & Pažur, M. (2021). Activities and Characteristics of Instructional School leadership from the perspective of Elementary school principals. *Šk. vjesnik* 70 (2021), 2, 31-56.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework with a discussion of the leadership foundations*. Ottawa, Ontario, Canada: Institute for Education Leadership, OISE.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S., (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Lubguban, M. (2020). Leadership Proficiency and Emotional Competence of Women School Administrators. *Journal of Critical Reviews*. 7(11), 293-296.

- Mard, M., Zainabadi, H., & Arasteh, H. (2016). Indicators of a successful educational leader; Findings of a phenomenological study. *Two quarterly scientific research journals of school management*, 5(2), 109-128. [in Persian].
- Marfan, J., & Pascual, J. (2017). Comparative study of school principals' leadership practices: lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279-300.
- Martin, M. (2018). Qualities of Instructional Leadership among Principals in HighPerformig Christian Schools. *Journal of Research on Christian Education*, 27(2), 157-182.
- Mashhadi Abbas, F. (2010). Investigating the relationship between educational leadership roles and organizational health of middle schools in Zahedan city. *Dissertation to receive a master's degree in the field of educational management*, University of Sistan and Baluchistan. [in Persian].
- Mejía, M., Casas, C., Barba, C., & Lozano S. (2020). *The Meaning of the Management Function: Discourse from Educational Institution Directors*, Álvarez, S and Suárez, C. (Ed.) Strategy, Power and CSR: Practices and Challenges in Organizational Management. Emerald Publishing Limited, Doi: 10.1108/978-1-83867-973-620201002.
- Mohammadpour, A. (2008). Quality assessment in qualitative research: principles and strategies of validation and generalizability. *Social Science Quarterly*, 48, 107-73. [in Persian].
- Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 177-197.
- Muyunda, G. (2022). Perceptions and Implications of Principals' Instructional Leadership Practices. *Asian Journal of Management, Entrepreneurship and Social Science*, 2(03), 157-170. <https://doi.org/10.98765/ajmesc.v2i03.106>.
- Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14.
- Nawab, A., & Asad, M. (2020). Leadership practices of school principal through a distributed leadership lens: a case study of a secondary school in urban Pakistan. *International Journal of Public Leadership*, 16(4), 411-422.
- Ning, B. (2020). Principals' time allocation in the context of Shanghai school administration. *Asia Pacific Journal of Education*, Doi: 10.1080/02188791.2020.1868401.
- Nooruddin, S., & Baig, S. (2014). Student Behavior Management: School Leader's Role in the Eyes of the Teachers and Students. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 19-38.
- Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Price, H. (2021). *Principal Leadership Activities and Teachers' Workplace Attitudes*, Youngs, P; Kim, J and Mavrogordato, M. (Ed.) Exploring Principal Development And Teacher Outcomes (How Principals Can Strengthen Instruction, Teacher Retention, and Student Achievement). New York: Taylor & Francis Group, an informa business.
- Schwan, A. (2020). Trilateral Perceptions of the Importance of Instructional Leadership Behaviors. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(2), 173-188.
- Seong, D., & Wong, C. (2020). The role of school leadership in Singapore's futureready school reform. *European Journal of Education*, 55(2), 183-199.
- Shaked, H. (2021). Perceptions of Israeli school principals regarding the knowledge needed for instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, Doi: 10.1177/17411432211006092.
- Tan, Ch., Gao, L., & Shi, M. (2020). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, Doi: 10.1177/1741143220935456.
- Tan, Ch. (2016). Examining school leadership effects on student achievement: the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45.
- Walker, A., & Qian, H. (2020). Developing a model of instructional leadership in China. *A Journal of Comparative and International Education*, Doi: 10.1080/03057925.2020.1747396.
- Walker, A., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: a perspective from the Hong Kong context. *School Leadership and Management*, 31(4), 369-392.

Zare, S., Hossein gholizadeh, R., & Mahram, B. (2015). The concept of educational leadership and its scope in the field of educational management. *All articles of the first international conference on educational management of Iran*, Iran: Yazd. [in Persian].

Zare, S. (2016). Identifying and describing the characteristics of the dominant leadership model in secondary schools of Birjand city. *Dissertation to receive a master's degree in educational management*, Ferdowsi University of Mashhad. [in Persian].