

تبیین مدیریت مدرسه بر مبنای استعاره علمی یا تجربه شفصی؟

مطالعه‌ای موردی موفق مدارس

شیرکوه محمدی^۱

Received: 14/01/2020

Accepted: 26/08/2020

صفحات: ۹۵-۱۲۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۲۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۶/۰۵

چکیده

پژوهش حاضر با تکیه بر روش مطالعه موردی، ۱۲ نفر از مدیران موفق مدارس سمنان انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند تا مشخص شود که رویکرد مدیریت آن‌ها در مدرسه چگونه است. انتخاب این افراد بر اساس روش نمونه‌گیری موارد کرانه‌ای و بر مبنای اشباع نظری در تفسیر یافته‌ها بود. به هر ترتیب، داده‌هایی کمی و کیفی گردآوری شد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌سازمان یافته بود که برای تحلیل داده‌های آن از دو روش کمی و کیفی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تبیین‌سازی و در بخش کمی از روش تحلیل محتوای قیاسی استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که نه تنها رویکرد مدیران مدارس بر مبنای آموزه‌های استعاره‌ی علمی استوار نبود بلکه مدرسه به کارزاری برای تجربه‌ورزی و آزمایش و خطای مدیران تبدیل شده است. افزون بر آن، این تجربه‌ورزی چندان ارتباطی به رشته‌ی تحصیلی مدیران، سابقه‌ی کاری آن‌ها، مقطع مدیریت و نوع مدرسه نداشت و تجربه‌ورزی در هر شرایطی مورد استفاده مدیران بود. یافته‌ها همچنین نشان داد که این تجربه‌هایی که مدیران در مدیریت مدرسه‌ی خویش در پیش می‌گیرند، توسط فرادستان اداری، استانداردها سازی نمی‌شود.

کلید واژگان: سبک مدیریت، نهضت نظریه، استعاره علمی

۱. استادیار دانشگاه سمنان، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

Email: sh.mohammadi@semnan.ac.ir

*نویسنده مسئول:

مقدمه

پدیده‌های اجتماعی و انسانی، پدیده‌های پیچیده‌ای هستند که تنها با تکیه بر فهم عمومی^۱ نمی‌توان درک تمام و کمالی از آن به‌دست آورد. از دیگرسو، فروکاستن این پدیده‌ی پیچیده به بینشی سطحی و روتین نیز سبب ساده‌سازی فریبنده‌ی پدیده و در نتیجه، درک کاستی‌گونه‌ی آن می‌شود. بدینسان، در طول تاریخ، بشر تلاش داشته است تا به شیوه‌ها و روش‌های استواری تکیه کند تا هم درک جامعی از پدیده‌ها به‌دست آورد و هم برای حل و رفع آن پدیده‌ها، از روش‌های معتبر و اثربخشی استفاده کند. به این ترتیب، نظریه‌پردازی و استفاده از شیوه‌های پژوهش علمی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر پیدا می‌کند.

نظریه‌های علمی تلاش دارند تا جهانی پر پیچ و خم زندگی ما را برای ما روشن کنند. این روشنگری به‌وسیله‌ی ارائه‌ی تبیین‌های^۲ مستند، معتبر و نظامندی از جهان انجام می‌شود. به-راستی، هدف نهایی هر رشته‌ی علمی، تولید و ارائه‌ی نظریه‌هایی است که با تکیه بر آن بتوان درک روشن، منسجم، قابل اعتماد و تعمیم‌پذیری درباره‌ی پدیده‌های مختلف ارائه کرد. نظریه-پردازی و تبیین‌آوری علمی درباره‌ی پدیده‌های سازمانی و مدیریتی نیز دیرزمانی است که در دنیا مطرح شده است. اما همچنان که بوش خاطر نشان کرده است، از آنجا که نظام‌های آموزشی گوناگونند و جنس پدیده‌ها و مشکلاتی که پژوهشگران با آن روبه‌رو می‌شوند متفاوت و گونه‌گون است (Bush, 2010)، بدینسان، نمی‌توان هیچ نظریه‌ی تمام و کمالی ارائه کرد که هم جهانشمول باشد که در تمامی موقعیت‌ها و شرایط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی صادق باشد و هم تمامی جزئیات و فرایندها و جریان‌های مربوط به نظام آموزشی را از قلم نیانداخته باشد. هم بدان دلیل است که نظریه‌پردازی و تبیین‌آوری در دنیای پدیده‌های اجتماعی به‌ویژه دنیای سازمانی به سوی گونه‌گونی حرکت کرده است. در همین راستا است که به جای ارائه‌ی یک تصویر از سازمان، تصویرهای سازمانی و نگاه‌های گونه‌گون اولویت پیدا می‌کنند. برای مثال، (Morgan (2006 با نگارش کتاب تصویرهای سازمانی^۳، چنین باوری را به مخاطبان ارائه می‌کند که نمی‌توان یک تصویر یا نگاه تمام و کمالی از سازمان‌ها ارائه کرد. او، استعاره‌ها^۴ یا تصویرهای سازمانی را ابزاری برای تبیین و تحلیل سازمان‌ها در نظر می‌گیرد. بدینسان، با در نظر داشتن هر استعاره یا تصویر سازمانی می‌توان به بررسی و تحلیل جنبه‌های مختلف یک سازمان پرداخت تا بتوان تشخیص داد که سازوکارهای آن سازمان بیشتر بر کدام استعاره منطبق هستند و یا کدام تصویر می‌تواند درک

1 . Common sense

2 . Explanations

3 . images of organization

4 . metaphors

بهتر و قابل قبول‌تری از آن سازمان ارائه کند. بنابراین، هر سازمان به مانند معمایی است که هر بخش آن باید کشف و شناسایی شوند تا در نهایت، آن معما به خوبی تبیین شود. با نگاهی به سیر تحول مدارس در می‌یابیم که امروزه، مدارس به کارزاری علمی تبدیل شده‌اند و تلاش‌های بسیاری برای کاربرد نظریه‌های علمی و استفاده از پژوهش‌های تجربی انجام شده است. در این شرایط، مدیریت چنین سازمانی نیز سازوکارهای علمی به خود گرفته است. به هر روی، تغییرات روزافزون محیط بیرونی مدارس، حساسیت بر سازوکارهای مدیریتی و تربیتی را نیز افزایش داده است. به‌طوریکه، تنها با تکیه بر تجربه‌های مدیریتی نمی‌توان به چنین تغییرات شتابانی پاسخ داد و بدینسان، نیاز به اندیشه‌های مدیریتی خردمندانه‌تر و علمی‌تری بیش از پیش احساس می‌شود. در همین راستا است که برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدیران مدارس امروزی در این دنیای پرشتاب، هر روزه بیش‌وکم با ۱۵۰ مساله روبه‌رو می‌شوند که باید آن‌ها را به شکل عالمانه و روشمندی حل و فصل کند (Day and et al, 2011).

به هر روی، با این موج فزاینده تغییرات شتابان، اندیشمندان حوزه‌ی مدیریت آموزشی در دهه ۱۹۶۰ نیز موجی به راه انداختند که با مقایسه‌ی پیوسته‌ی رشته‌ی مدیریت آموزشی با دیگر رشته‌های علوم اجتماعی به این باور دست یافته بودند که این رشته آن گونه که بایسته است، شکل نظری و علمی به خود نگرفته است. آن‌ها نه تنها نگران رشته‌ی مدیریت آموزشی در مقام یک رشته دانشگاهی بودند بلکه نقدهایی جدی نیز به شیوه‌ی اداره و مدیریت مدارس و نظام‌های آموزشی داشتند. با مروری بر ادبیات و نوشته‌های این دوره درمی‌یابیم که نظریه، اهمیت تازه‌ای پیدا کرده است (برای مثال، (McClellan, 1969)). در نتیجه‌ی این اهمیت و توجه به نظریه، در دهه‌ی ۱۹۶۰ نهضتی به نام نهضت نظریه در مدیریت آموزشی به راه افتاد که مدافعان و پشتیبان‌های آن، باوری راستین داشتند که مدیران امروزی تنها با تکیه بر تجربه‌های خویش یارای روبه‌رو شدن با مسائل و چالش‌های مدارس را ندارند (Culberston, 1981). هم بدان دلیل بود که یکی از کانون‌های مورد توجه نهضت نظریه، حوزه‌ی عملی مدیریت مدارس بود. یعنی آنچه که مدیران مدارس عملاً انجام می‌دادند. طرفداران این نهضت تلاش داشتند که مدیریت مدارس شکل علمی و تخصصی پیدا کند. بدین معنی که روش‌های اثبات شده‌ی علمی مدیریت به جای تجربه‌های شخصی جانشین شود. در این میان بود که Griffith نیز در پی بنیان نهادن نظریه‌ای از مدیریت آموزشی بود که از تجربه‌های شخصی افراد جدا باشد (Oplatka, 2010). بدینسان، مدیریت این مدارس به چنان سازوکارهای علمی مجهز شده‌اند که با تکیه بر استعاره‌ی علمی قابل تبیین هستند. به روایتی، جریان‌های استراتژیک مدارس و جنبه‌های مختلف آن بر مبنای علم و یافته‌های علمی حرکت می‌کنند و پژوهش‌های گوناگونی نیز نشان داده‌اند که مدیریت مدارس به یک فرایند

تخصصی و پیچیده تبدیل شده است که انجام آن جز با تکیه بر دانش و توان علمی و نظری امکان‌پذیر نیست. برای مثال، مطالعات جهانی در سال ۱۹۷۸ نشان داد که بیشتر از ۹۶ درصد مدیران مقطع ابتدایی و ۹۹ درصد مدیران راهنمایی و متوسطه دنیا دارای مدرک فوق لیسانس و دکترای مدیریت آموزشی بوده‌اند (Shirazi, 1994). افزون بر آن، مطالعات مدارس اثربخش نشان می‌دهد که یکی از کلیدهای موفقیت این مدارس، فراهم کردن بستری برای حاکم کردن تخصص در مدیریت مدارس است (Day and et al, 2011). افزون بر آن، رشته‌ی مدیریت آموزشی با تمامی بحران‌های گسترده‌ای که پیموده است، امروز بیشتر از گذشته، به مکانیسم‌ها و سازوکارهای علمی برای مطالعات خود مجهز شده است (Oplatka, 2010).

اگرچه که با تکیه‌ی بر استعاره‌ی علمی می‌توان مدیریت مدارس غرب را تبیین و تحلیل کرد اما پژوهش‌های گوناگونی در ایران نشان داده‌اند که این استعاره چندان تبیین‌گر وضع موجود نظام آموزشی ایران نیست و به‌عبارتی، نمی‌توان تصویر تمام و کمالی از سازوکارهای مدیریت مدارس ایران را ارائه کند. از یک سو، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از مدیران مدارس، از شایستگی‌های مورد نیاز برای مدیریت مدرسه برخوردار نیستند. برای مثال، مطالعات جهانی در سال ۱۹۷۸ نشان داده است که بیشتر از ۹۶ درصد مدیران مقطع ابتدایی و ۹۹ درصد مدیران راهنمایی و متوسطه دنیا دارای مدرک فوق لیسانس و دکترا بوده‌اند اما در این سال‌ها و پس از آن نیز، ملاک استخدام مدیران آموزشی در ایران، دارا بودن مدرک لیسانس و ۱۰ سال سابقه‌ی معلمی بوده است. باوجود اینکه این ملاک‌ها در مقایسه‌ی با روند جهانی، به‌مراتب در سطح پایین‌تری بوده‌اند اما تنها ۲۰ درصد از مدیران مدارس، مدیران مناطق و ادارات آموزش و پرورش دارای این ملاک‌ها بوده‌اند. به دیگر سخن، ۸۰ درصد از مدیران آموزشی و مدیران مدارس از شایستگی‌های تعیین شده برخوردار نبوده‌اند (Shirazi, 1994). البته آمارها و شواهد جدیدتر، وضع نگران‌کننده‌تری را به تصویر می‌کشند. به یک روایت، ۸۸ درصد از مدیران مدارس، از ویژگی‌های عمومی و حرفه‌ای مورد نیاز برای مدیریت مدرسه برخوردار نبوده‌اند (Abddolahi, 2013). به روایت دیگر، نزدیک به ۷۰ درصد مدیران آموزشی شایستگی‌های علمی و توانایی‌های آکادمیک مدیریت را دارا نیستند (Bidokhti and Bakhtiyari, 2007). به هر روی، این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیشتر مدیران مدارس در رشته‌ای غیر از مدیریت آموزشی تحصیل کرده‌اند (Behroz, 2009). این آمارها و شواهد در حالی است که مهمترین دانش‌آموختگان این رشته حتی در بهترین دانشگاه‌های کشور بیکارند و نظام آموزشی از تخصص و شایستگی‌های علمی آن‌ها بهره‌ای نبرده است. آمارها نشان از آن دارند که ۵۵/۲ درصد دانش‌آموختگان دانشگاه‌های تهران بیکار بوده‌اند (Ghiyasvand, 2017). در همین راستا، ۵۳/۴ درصد از دانش‌آموختگان این رشته از دانشگاه علامه طباطبایی

Rahimian, Jahani javanmardi and Nowrozi, 2019) و همچنین ۶۰/۹ درصد از دانش-آموختگان دانشگاه تهران بیکارند (Bigdeli, Keramati and Bazargan, 2012). این مساله تا بدانجا کشیده شده است که بسیاری از مدیران و کارکنان این سازمان (به‌ویژه افرادی با مدارک فوق لیسانس و بالاتر) خواستار انتقال از وزارت آموزش و پرورش به سایر وزارتخانه‌ها به ویژه وزارت علوم و وزارت فرهنگ هستند. به‌راستی، استفاده نکردن از تخصص این متخصصان، چنین گرایشی ایجاد کرده است که به سازمان یا نهادی بروند که بتوانند از آموخته‌های علمی و تخصصی خود استفاده کنند و یا سازمانی خریدار آن باشد (Tabari, 1993; Reza, 2001).

این پژوهش‌ها به ما کمک کرده‌اند که بخش‌هایی از معمای مدیریت مدارس کشور را روشن کنیم. با تکیه بر این شواهد شاید بتوان ادعا کرد که نظام آموزشی به تجربه‌ورزی و تجربه‌اندوزی بیشتر از علم و علم‌ورزی در مدیریت مدارس بها داده است. این در حالی است که محیط بیرونی نظام آموزشی ایران به شدت در حال تغییر است و گوناگونی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی به‌شدت موج می‌زند. به‌روایتی، ایران در تنوع قومی و زبانی در جهان با ۲۴ درصد همانندی در رتبه‌ی شانزدهم جهان است (Khodadad hussaini, Shahtahmasebi And Shamselahi, 2011) و از نظر قومی و فرهنگی، یکی از گونه‌گون‌ترین کشورهای دنیا است. با محیطی با این تحولات فزاینده و پرتنوع، تنها نمی‌توان بر تجربه‌ها تکیه کرد بلکه باید رویکردهای علمی و نظری در مدیریت مدرسه تجلی پیدا کند.

اگرچه پژوهش‌های مختلفی، هر کدام به بررسی و واکاوی بخش‌هایی از این معما پرداخته‌اند اما یک بخش به جا مانده از این معما، رویکرد حاکم بر مدیریت مدیران مدارس است. البته پژوهش‌های مختلفی تاکنون به بررسی سبک مدیریت مدیران مدارس و یا رویکردهای تصمیم‌گیری و حل مساله آن‌ها پرداخته‌اند اما تمامی این پژوهش‌ها، به دو مساله بی‌مهر بوده‌اند. اول، منبعی که مدیران مدارس برای مدیریت یا تصمیم‌گیری خویش از آن استفاده می‌کنند. این در حالی است که تنها با بررسی این منبع مشخص می‌شود که مدیران برای حل چالش‌های سازمانی و تصمیم‌گیری‌های خویش، تنها از تجربه‌ی شخصی استفاده می‌کنند یا از رویکردهای علمی و نظری بهره می‌برند. مساله‌ی دومی که مورد بی‌مهری قرار گرفته، استدلالی که مدیران برای استفاده از این یا آن سبک داشته‌اند. این در حالی است که با بررسی استدلال‌هایی که مدیران برای توجیه سبک مدیریت خویش بیان می‌کنند می‌توان تشخیص داد که نگاه و رویکرد آن‌ها نسبت به چالش‌های سازمانی چگونه است و تا چه اندازه از رویکردهای مناسبی برای آن چالش‌ها استفاده کرده‌اند. این پژوهش‌ها، بیشتر توصیفی بوده‌اند و چرایی و چگونگی استفاده از سبک رهبری را نادیده گرفته‌اند. در واقع، پژوهشی تاکنون به بررسی این نکته نپرداخته که مدیران مدارس در هنگام روبه‌رو شدن

با چالش‌های سازمانی خویش با تکیه بر چه منبع الهامی به حل و رفع آن چالش می‌پردازند؟ آیا در این رو به‌رو شدن، مدیران مدرسه بیشتر از انباشت تجربه‌های خویش و یا دیگران استفاده می‌کنند یا از نظریه‌های علمی استفاده می‌کنند؟ پژوهش حاضر تلاشی بود برای پاسخ دادن به این سوال که مدیران مدارس، چگونه مدارس را مدیریت می‌کنند و برای توجیه روش خود چه استدلالی مطرح می‌کنند؟

سوال پژوهش

رویکرد مدیران موفق مدارس چگونه است؟

نظریه‌ی پایه پژوهش

پیشتر اشاره شد که مدیریت امروز مدارس نیاز به استفاده از شیوه‌ها و رویکردهای علمی و نظری دارد. در این راستا، Miller بر اساس جایگاهی که نظریه در عمل مدیران آموزشی ایفا می‌کند، از چند رویکرد مدیریتی سخن گفته است. رویکرد اول تقلید کورکورانه از رفتارها و کنش‌های دیگران است که به‌موجب آن، مدیران آموزشی شیوه‌ی مدیریت خویش را بر اساس مشاهده‌هایی که از رفتار سایر مدیران در موقعیت‌های مشابه داشته‌اند و یا الگوگیری از رفتارها و واکنش‌های آن‌ها به موقعیت‌های گوناگون بنیان می‌کند. رویکرد دوم، بر حدس و گمانه‌زنی‌های شخصی استوار است. در این رویکرد، مدیران تنها به مشاهده‌ی و الگوگیری رفتار سایر مدیران تکیه نمی‌کنند بلکه تلاش دارند که از طریق حدس و گمان‌های شخصی خویش، شیوه‌ایی را انتخاب کنند که به گمان خویش، می‌تواند آن‌ها را به هدف مورد نظر برساند. رویکرد سوم، بر اصول شخصی استوار است. به‌گونه‌ای که مدیران تلاش دارند تنها شیوه‌هایی را در پیش بگیرند که پیوسته دریافته‌اند که این شیوه در موقعیت‌های مختلفی راه‌گشا است. به‌دیگر سخن، مدیرانی که بدین شیوه مدیریت می‌کنند، همواره در پی آنند که بدانند کدامین شیوه می‌تواند در موقعیت‌های گوناگون موفق باشد و بدینسان، اصولی را پی‌ریزی می‌کنند. به‌راستی، در این رویکرد نیز مدیران بیشتر بر تجربه‌هایی از خود تکیه می‌کنند که توانسته باشد در چند موقعیت به جواب مورد نظر برسد. آخرین رویکرد، رویکرد علمی و نظری است. در این رویکرد که می‌لر آن را پایدارترین و منطقی‌ترین رویکرد می‌داند، مدیر بر دانش علمی و یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش‌های علمی تکیه می‌زند. بدینسان، دانش و نظریه‌ی علمی جانشین تجربه‌اندوزی می‌شود و تجربه تنها زمانی می‌تواند به عنوان شیوه‌ی مدیریت مورد استفاده قرار بگیرد که آن تجربه، آزمون‌های سخت و جان‌کاه علمی و پژوهشی را پیموده باشد. ماگفته پیدا است که این تجربه، همان دانش علمی است. روی هم رفته، می‌توان از

دو شیوه مدیریت در مدیران مدارس سخن گفت. شیوهی مدیریت بر مبنای تجربه که بر اساس آن، تجربه، یگانه منبعی است که مدیران مدارس بدان تکیه می‌کنند. حال، چه این تجربه تنها از مشاهده‌ی رفتار مدیران دیگر برآمده باشد، چه بر مبنای حدس و گمانه‌زنی‌های شخصی و چه بر مبنای، اصول شخصی، این شیوه‌ها، همگی بر تجربه‌های شخصی استوارند. شیوهی دوم نیز بر کاربست نظریه‌های علمی و پژوهشی تکیه دارد که دلواپسی نهضت نظریه نیز چنین بود (Alagheband, 2016).

پیشینه تجربی

تاکنون پژوهش‌های مختلفی به بررسی سبک‌های مدیریت و رهبری مدیران مدارس پرداخته‌اند و رویکردهای عملی که مدیران در پیش می‌گیرند را مورد بررسی قرار داده‌اند. (Hajipoorabaii and Abolghasemi (2018) در پژوهشی به بررسی و مقایسه مدیریت مدارس متوسطه کرمان بر اساس الگوهای مدیریتی تونی بوش پرداختند. این پژوهش به شیوه آمیخته انجام شد که بخشی از داده‌ها به صورت کمی و با توزیع پرسشنامه‌هایی بین ۳۲۵ نفر از کارکنان مدارس و بخش دیگر نیز به صورت کیفی و با مصاحبه با ۱۵ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی گردآوری شد. یافته‌های مربوط به داده‌های کمی نشان داد که در مدارس کرمان به صورت معنی داری از مدل‌هایی که بوش مطرح کرده استفاده نشده است و در بخش کیفی نیز داده‌ها نشان داده‌اند که ضعف در هدف‌گذاری‌ها، رهبری مدرسه، ساختار و ارتباط آن با محیط مدرسه، همگی سبب شده‌اند که نتوان از شیوه‌های علمی که تونی بوش مطرح کرده‌اند مورد استفاده قرار بگیرند. (Mazaher, Mohammadi, Ekradi, Parvin and Fazeli (2017) به بررسی رابطه بین سبک‌های تصمیم‌گیری با میزان خلاقیت و مدیریت مشارکت در مدارس راهنمایی شهرستان سنندج پرداختند. روش آن‌ها از نوع همبستگی و جامعه پژوهش شامل تمامی مدیران مدارس مقاطع متوسط اول در این شهرستان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۷۸ نفر از آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که از بین مولفه‌های تصمیم‌گیری، مولفه‌های عقلانی و آنی با خلاقیت رابطه مثبت و معنی‌دار دارند. افزون بر آن، تنها مولفه شهودی با مدیریت مشارکت رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. در نهایت، بین خلاقیت و مدیریت مشارکتی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

در پژوهشی (Zaki, Godarzi and Sari (2015) به بررسی رابطه بین سبک مدیریت با اثربخشی سازمانی پرداختند. این پژوهشی به بررسی دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی شهرستان ملارد

پرداخت و با تکیه بر روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۲۹۲ آموزگار انتخاب شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین سبک‌های مدیریت با اثربخشی سازمانی مدارس مقطع ابتدایی، ارتباط مستقیم وجود دارد و بین مدیران مدارس دخترانه و پسرانه ابتدایی در زمینه سبک‌های مدیریتی و اثربخشی سازمانی تفاوت وجود دارد. افزون بر آن، یافته‌ها نشان داده است که با افزایش سن و تجربه، اثربخشی سازمانی اعضای سازمان نیز ارتقا پیدا می‌کند. در نهایت، یافته‌ها نشان داد که اثربخشی سازمانی مدارس بیشتر در زنان مشاهده می‌شود. Mirkamali, Damavandi and Elzami (2015) به بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری مدیران با یادگیری سازمانی در مدارس شهرستان ری پرداختند. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان و کادر اجرایی دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه شهرستان ری بود که ۷۳۸ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی انتخاب و دیدگاه‌های آن‌ها مورد سنجش قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین سبک‌های رهبری مدیریتی، مشارکتی، تبادللی، اخلاقی، پست‌مدرن و اقتضایی با یادگیری سازمانی رابطه معنی‌دار و مثبتی وجود دارد اما در این میان، رهبری مشارکتی بیشترین ارتباط را با یادگیری سازمانی داشته است.

در پژوهشی Poorsoltani, Zarandi, Faraji and Allahyari (2012) به بررسی ارتباط بین سبک‌های رهبری مدیران مدارس و نیازهای انگیزشی معلمان تربیت بدنی بر اساس نظریه مک-گریگور پرداخته‌اند. این پژوهش که به شیوه همبستگی انجام شده است به مطالعه و بررسی دیدگاه‌های معلمان تربیت بدنی در استان آذربایجان غربی پرداخته و ۲۴۱ نفر از آن‌ها را با تکیه بر روش نمونه‌گیری تصادفی مورد مطالعه قرار داده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین سبک‌های رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا با پیش‌فرض‌های نظریه Y رابطه معنی‌داری وجود دارد. بین سبک رهبری بی‌خاصیتی و پیش‌فرض‌های نظریه Y رابطه منفی و معنی‌داری مشاهده شده است. همچنین بین اولویت سبک‌های رهبری مدیران مدارس تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به‌طوریکه سبک رهبری تحول‌گرا در اولویت اول و سبک‌های رهبری عمل‌گرا و بی‌خاصیتی در رده‌های دوم و سوم بودند. روی هم رفته، یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدیران تحول‌گرا تمایل بیشتری به استفاده از پیش‌فرض‌های تئوری Y دارند. torani, Aghii, Navaehebrahim and Sadeghi (2012) به بررسی سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران از دیدگاه مدیران و معلمان پرداختند. جامعه پژوهش شامل تمامی مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۱۵۰ مدیر مدرسه و ۷۵۰ معلم مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که از دیدگاه خود مدیران سبک غالب رهبری مدیران مدارس، سبک رهبری تحولی است اما از دیدگاه معلمان، سبک رهبری مدیران مدارس، سبک

رهبری آموزشی است. افزون بر آن، بین سبک رهبری مدیران زن و مرد تفاوت معنی‌داری به چشم می‌خورد. چراکه مدیران زن، تمایل بیشتری به استفاده از سبک‌های تحولی دارند. در پژوهشی (Elmi and Barzi (2009 به بررسی رابطه بین سبک مدیریت مدیران و تعهد سازمانی دبیران متوسطه آموزش و پرورش شهر بوکان پرداختند. این پژوهش که به شیوه همبستگی انجام شد به مطالعه دیدگاه‌های تمامی مدیران و دبیران مدارس شهر بوکان پرداختند که ۳۶ مدیر و ۱۸۰ معلم با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین سبک مدیریت مدیران مدارس و تعهد سازمانی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. البته از تمامی سبک‌های مدیریت، سبک مدیریت رابطه‌مدار با تعهد عاطفی، تعهد هنجاری و تعهد عقلانی رابطه معنی‌داری داشته است اما سبک مدیریت وظیفه‌مدار با انواع و گونه‌های یادشده از تعهد سازمانی، ارتباط معنی‌داری نداشته است. Peker, Inandi & Gilic (2018) در پژوهشی به بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری مدیران مدارس و تجربه‌ی تحمل اضطراب توسط معلمان پرداختند. این پژوهش نیز در کشور ترکیه و منطقه مرکزی مرسیین انجام شد که به موجب آن، ۳۹۵ معلم مدرسه (۱۶۵ مرد و ۲۳۰ زن) مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ارتباط منفی و معنی‌داری بین سبک‌های رهبری دموکراتیک مدیران و تحمل اضطراب معلمان وجود دارد. در حالیکه سبک رهبری اقتدارگرا ارتباط مثبت و معنی‌داری با تحمل اضطراب معلمان داشت. (Urick (2016 در پژوهشی به بررسی این مساله پرداخت که مدیران مدارس چگونه می‌توانند بر ارتقای کیفی مدرسه تاثیر بگذارند. به باور این پژوهشگر، اگرچه که پژوهش‌های گوناگونی نشان داده بودند که مدیران مدارس با تکیه بر سبک مدیریت خود بر بهبود کیفی مدرسه تاثیر مثبت یا منفی دارند اما چگونگی این تاثیر مشخص نبود. بدینسان، او با تکیه بر نظرسنجی از ۸۵۳۴ مدیر مدرسه در آمریکا به بررسی این مساله پرداخت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدیران مدارس و معلمان هر دو می‌توانند بر بهبود کیفی مدرسه تاثیر داشته باشند اما این تاثیر بیشتر ناشی از سبک رهبری آموزشی مشارکتی است. به‌طوریکه سایر سبک‌های مدیریتی به اندازه این سبک تاثیرگذار نبوده‌اند.

در پژوهشی (Maier (2016 به بررسی تاثیر سبک رهبری مدیران مدارس بر استقرار شیوه‌های درمان‌گری رفتاری پرداخت. این پژوهش بدان دلیل انجام شده بود که مشخص کند که مدارس تا چه اندازه از شیوه‌های روان‌درمان‌گری برای دانش‌آموزانی که دچار تنش‌های مختلف هستند، استفاده می‌کند اما بررسی این مساله بدون در نظر گرفتن میزان حمایت‌های مدیران مدارس عملاً امکان‌پذیر نبود. به این ترتیب، ۱۱۴ نفر از کارکنان مدارس ایالت‌های جورجیا، نیویورک و اوهایو مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های به دست آمده از رگرسیون چندگانه نشان داد که سبک رهبری

تحوالی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌داری برای استقرار شیوه‌های روان‌درمان‌گری بود. Moorosi and Bantwini (2016) در پژوهشی که به روش آمیخته انجام به بررسی چگونگی تأثیر سبک رهبری مدیران مدارس بر بهبود وضع کیفی مدرسه پرداختند. داده‌های این پژوهش دارای دو کانون اساسی بود. یکی اینکه رایج‌ترین سبک مدیریت در مدیران مدارس کدام است؟ دوم اینکه این سبک رایج آیا بیشتر تسهیل‌کننده‌ی جریان تغییر و بهبود وضع کیفی مدارس بوده یا محدود کننده؟ برای جواب دادن به این دو پرسش، دیدگاه‌های مدیران مدارس به صورت کمی و کیفی مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که اول، سبک مدیریت مدیران مدارس بیشتر مبتنی بر سبک‌های اقتدارگرا و دستوری است و دوماً این شیوه‌ی مدیریت، بیشتر مانع تغییرات و بهبود وضع کیفی مدارس بوده است. (Avcı (2016 نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر سبک رهبری مدیران مدارس بر رفتارهای شهروند سازمانی پرداخت. جامعه این پژوهش شامل تمامی معلمان مدرسی بود که در منطقه کادیکوی در استان استانبول مشغول کار بودند. از تمامی این افراد ۱۷۲۳ نفر مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که سبک مدیران مدارس بیشتر مبتنی بر سبک‌های رهبری تحولی و تبادلی بوده است و این دو سبک ارتباط معنی‌داری با رفتارهای شهروند سازمانی داشته است. افزون بر آن، سبک رهبری تحولی تأثیر معنی‌داری بر رفتارهای شهروند سازمانی داشته است. (Aydin, Sarier and Uysal (2013 در پژوهشی به بررسی تأثیر سبک‌های رهبری مدیران مدارس بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان پرداختند. این پژوهش به شیوه فراتحلیل کمی انجام شد و ۱۲ پژوهش انجام شد در کشور ترکیه مورد بررسی و مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که شیوه‌ی رهبری تحولی به صورت مثبت و معنی‌داری بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان تأثیر دارد. افزون بر آن، یافته‌ها نشان داد زمانی که شیوه‌ی رهبری مدیران از رهبری تبادلی به رهبری تحولی تغییر پیدا می‌کند به همان اندازه رضایت و تعهد سازمانی معلمان نیز بهبود پیدا می‌کند.

روش‌شناسی

تلاش این پژوهش بر آن بود تا تبیینی از مدیریت مدرسه و رویکرد مدیریتی مدیران مدارس ارائه کند. بدیهی است که ارائه چنین تبیینی، هم‌نیازمند در نظر داشتن پایگاهی نظری و هم مطالعه‌ی پدیده در جنبه‌های مختلفش است. به‌راستی، پژوهشگر با ذهن خالی به مطالعه و بررسی یک پدیده نمی‌پردازد. بلکه پیش‌فرض‌ها و مدل‌های خاصی در ذهنش نقش بسته و با در نظر داشتن آن مدل، سعی در پالایش و غربالگری، جنبه‌های مختلف آن پیش‌فرض آغازین دارد. (Yin (2009 بر این باور است که روش مطالعه موردی، روش مناسبی برای چنین تبیین‌سازی‌هایی است. چراکه

این روش پژوهش تلاش دارد که جنبه‌های مختلف یک پدیده را بشکافد و آن پدیده را در بافتش مطالعه کند. بدینسان، با تکیه بر مطالعه موردی است که می‌توان به تعمیمی تحلیلی و نظری^۱ دست زد. به این معنی که بخش‌هایی از یک نظریه یا مدل که تاکنون خام و نپخته است و یا پرسش‌های همچنان بی‌پاسخ مانده‌اند را تکمیل و مورد مطالعه جدی‌تری قرار داد. این در حالی است که پیشتر نیز بیان شد که جنبه‌های مختلفی از استعاره‌ی علمی درباره‌ی مدیریت مدرسه در ایران مورد مطالعه قرار گرفته‌اند اما یک بخش از این معما که بازتاب‌دهنده‌ی رویکرد عملی مدیران مدارس است، مورد بی‌مهری قرار گرفته و بدینسان این جنبه نیاز به پخته کردن و تکمیل شدن دارد. به هر روی، مطالعه موردی این امکان را فراهم می‌کند که داده‌هایی کمی و کیفی، برای درک بهتر پدیده، گردآوری و تحلیل شوند (Baskarada, 2014).

از دیگرسو، پیش‌بینی اولیه‌ی این پژوهش بر آن بود که بیشتر مدیران مدارس از تجربه‌های خویش برای مدیریت خود استفاده می‌کنند. در واقع، از آنجا که سیاست‌های کلان مبتنی بر تجربه‌محوری بوده، پس تجربه‌ورزی در مدیریت مدارس و استفاده از آن برای پیشبرد اهداف سازمانی، به روندی همه‌گیر تبدیل شده است. حال، اگر روند رایج اینگونه است که مدیریت مدرسه بر مبنای تجربه‌های شخصی مدیران استوار است، بنابراین، مطالعه و بررسی موردهای متفاوت و حتی مخالف این روند، می‌تواند دیدگاه‌های نوینی ارائه کند. بدینسان، مدیران موفق مدارس در استان سمنان به عنوان کانون پژوهش انتخاب شدند. اگرچه در آموزش و پرورش استان سمنان برنامه‌ای منظم و مشخص برای شناسایی و یا تشویق مدیران موفق وجود نداشت اما لیستی از بهترین مدیران مدارس در چند ساله گذشته تهیه شد. یک بخش از اعضای این لیست را اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان سمنان در اختیار پژوهشگر قرار داد و بخش دیگر، به‌وسیله‌ی پیگیری‌های پیوسته‌ی پژوهشگر از معلمان و مدیرانی تهیه شد که در مدارس استان سمنان به فعالیت مشغول بودند و از آن‌ها خواسته شد که بهترین مدیری که تاکنون با آن کار کرده‌اند را معرفی کنند. به هر روی، آنچه ملاک اصلی برای شناسایی مدیران موفق بود، شهرت آن‌ها در میان همکاران خویش و یا در اداره‌ی آموزش و پرورش استان بود. البته این خود محدودیتی برای پژوهش حاضر نیز بود. چراکه ممکن است مدیرانی که بین همکاران و یا در اداره به موفقیت مشهور شده‌اند، ممکن است لزوماً مدیران موفق در عمل و در واقع نباشند اما چون ملاک دیگری برای شناسایی آن‌ها وجود نداشت از همین روش استفاده شد. بدینسان، شیوه نمونه‌گیری نیز شیوه‌ی موردهای کرانه‌ای^۲ بود. نمونه-گیری کرانه‌ای یا استثنایی شامل بررسی افراد یا موردهایی است که دارای ویژگی‌هایی بیش‌وکم

1 Theoretical and analytical generalization

2 . Deviant case

متفاوت از بافت کلی یا رایج جامعه هستند (Creswell, 2012 p 208). به هر روی، با تکیه بر کفایت نظری داده‌ها، تعداد ۱۲ نفر از اعضای جامعه، انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. جدول ۱، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان را نشان داده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

شماره مصاحبه شونده	جنسیت	سابقه خدمت (به سال)	سابقه مدیریت (به سال)	میزان تحصیلات و رشته تحصیلی	مقطع مدیریت	نوع مدرسه
شماره ۱	زن	۲۷	۱۵	لیسانس مدیریت آموزشی و فوق لیسانس مدیریت منابع انسانی	ابتدایی	عادی
شماره ۲	مرد	۳۳	۱۷	لیسانس علوم تربیتی و فوق لیسانس مشاوره خانواده	ابتدایی	عادی
شماره ۳	مرد	۲۸	۲۳	لیسانس دینی و عربی	متوسطه دوم	عادی
شماره ۴	زن	۲۰	۵	لیسانس ادبیات عربی و فوق لیسانس ادبیات فارسی	متوسطه دوم	عادی
شماره ۵	مرد	۶	۱۸	فوق لیسانس علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی	ابتدایی	عادی
شماره ۶	مرد	۲۸	۱۴	کارشناسی الاهیات	متوسطه اول	عادی
شماره ۷	زن	۳۱	۲۷	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	متوسطه دوم	تیزهوشان
شماره ۸	مرد	۳۰	۵	فوق لیسانس پیکرشناسی زمین	متوسطه دوم	شاهد
شماره ۹	مرد	۲۵	۱۴	فوق لیسانس الاهیات	متوسطه دوم	تیزهوشان
شماره ۱۰	زن	۱۴	۸	فوق لیسانس ادبیات عرب	متوسطه اول	تیزهوشان
شماره ۱۱	مرد	۱۸	۹	فوق لیسانس ادبیات فارسی	متوسطه دوم	عادی
شماره ۱۲	مرد	۱۶	۷	فوق لیسانس مدیریت آموزشی	متوسطه اول	عادی

برای گردآوری داده‌های پژوهش از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد که شامل شش سوال جمعیت‌شناختی و پنج سوال اصلی بود که در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. پرسش‌های مصاحبه

بخش اول: اطلاعات جمعیت‌شناسی مصاحبه‌شونده
جنسیت مصاحبه‌شونده: سابقه خدمت:..... سابقه مدیریتی: میزان تحصیلات و رشته تحصیلی: مقطع مدیریتی: نوع مدرسه:
بخش دوم: پرسش‌های مصاحبه
۱. مهمترین مساله‌ها و چالش‌هایی که اخیراً و یا در طول دوران مدیریت خویش با آن رو به رو شده اید، کدامند؟
۲. چگونه و با تکیه بر چه روش‌هایی توانسته اید آن مسائل را حل و رفع کنید؟
۳. روش یا روش‌هایی که ذکر کردید را از چه منبع یا منابعی الهام گرفته اید؟ چگونه متوجه شده اید که این روش‌ها می‌توانند جوابگو باشند؟
۴. دلیل یا استدلال شما برای استفاده از آن شیوه خاص یا اعمال آن روش‌های خاص در مدیریتتان چیست؟
۵. آیا مافوقان سازمان تلاش داشته‌اند که پژوهش‌هایی جدی درباره روش‌های مدیریت شما انجام دهند و یا آن را استانداردسازی کنند؟

به منظور تحلیل داده‌های این پژوهش، از روش تبیین‌سازی^۱ استفاده شد. در این تکنیک، پژوهشگر ابتدا پیش‌فرضی آغازین و یا پنداشتی دم‌دستی از داده‌های خود دارد اما در هر مرحله از پژوهش، تلاش دارد به داده‌هایی متفاوت‌تر دست پیدا کند و پیش‌فرض یا پنداشت آغازین خود را پخته‌تر کند (Yin, 2009, p 141) به‌طوریکه، در هر بخش از گردآوری داده و یا پس از انجام هر مصاحبه یا مشاهده، پاسخ‌های خاصی به پرسش‌های پژوهشی می‌دهد اما این پاسخ‌ها، خود، پرسش‌های جدیدتری را در ذهن پژوهشگر ایجاد می‌کند که در مصاحبه‌ی بعدی و یا بخش بعدی داده‌ها، آن‌ها را پی‌گیری و واکاوی می‌کند. بدینسان، با مقایسه‌ی پیوسته‌ی پیش‌فرض‌های اولیه‌ی خود با شواهد و مستندات هر مرحله از پژوهش، آن پیش‌فرض‌های اولیه، پیوسته حکم و اصلاح می‌شوند. این فرایند تا بدانجا ادامه پیدا می‌کند که پژوهشگر به اشباع نظری^۲ در داده‌های خود می‌رسد. بنابراین، این نوع از اشباع نظری، دست یافتن به کدهای توصیفی نیست بلکه به‌کمال

1 . Explanation building

2 . Theoretical saturation

رساندن یک تفسیر یا پیش‌فرض اولیه است. برای دست‌یافتن به این اشباع در تفسیر، پس از اجرای هر مصاحبه، یادداشت‌هایی^۱ درباره محتوا و پیام‌های پیدا و پنهان آن مصاحبه توسط پژوهشگر ثبت و ضبط می‌شد. این یادداشت‌ها شامل تفسیر هر مصاحبه بر مبنای داده‌ها و شواهد مربوط به آن مصاحبه بود که البته در هر مصاحبه، بسته به داده‌های به‌دست آمده در آن مصاحبه، حک و اصلاح‌هایی در این تفسیر ایجاد می‌شد. این فرایند تا بدانجا ادامه یافت که برای هر تغییر ممکن و یا هر داده‌ای، تفسیر و تبیینی وجود داشت. به دیگر سخن، هیچ نکته‌ای بی‌پاسخ باقی نمانده بود و برای هر نکته یا هر شواهد و مستندات، تفسیر و تبیینی وجود داشت. البته این شیوه‌ی تحلیل برای داده‌های کیفی مورد استفاده قرار گرفت. اما از آنجا که داده‌های کمی نیز می‌توانست جنبه‌هایی از مساله را روشن‌تر کند، از تحلیل محتوای قیاسی^۲ نیز استفاده شد. واحد ثبت در این تحلیل نیز، محتوای جمله بود.

به‌منظور اعتباریابی داده‌های پژوهش نیز از سه روش استفاده شد. اول و در جریان مصاحبه از روش بازخورد مشارکت‌کننده^۳ استفاده شد. به‌طوریکه، برداشت‌ها و تفسیرهای پژوهشگر از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان به خود مصاحبه‌شوندگان دوباره ارائه می‌شد تا درستی یا نادرستی برداشت‌های پژوهشگر از گفته‌هایشان را روشن کنند و اگر کژفهمی وجود داشت، ویرایش‌هایی انجام دهند. دوم، روش رد شواهد^۴ بود. در این روش پژوهشگر، در آغاز، تفسیر اولیه‌ای از داده‌های خود ارائه می‌کند و سپس تلاش می‌کند به مطالعه و بررسی موردهایی بپردازد که با این تفسیر اولیه متفاوت هستند و یا حتی با آن ناسازگارند. مراد این روش آن است که با مطالعه‌ی موردهای متفاوت و یا ناسازگار، بتوان تفسیری پخته‌ارائه کرد (Creswell and Miller, 2000).

در این پژوهش نیز از این روش استفاده شد. به‌طوریکه، اگر تفسیر به‌دست آمده، بازتاب و تفسیر دیدگاه‌های چند مدیر مرد بود در مصاحبه بعدی چند مدیر زن نیز مورد مطالعه قرار می‌گرفتند و یا اگر چند مدیر ابتدایی مورد مطالعه قرار گرفتند در مصاحبه‌های بعدی از مدیران مدارس متوسطه‌ی اول و دوم نیز افرادی انتخاب شدند. اگر از مدیرانی که در مدارس ضعیف، کوچک،

1 Memos

2 . Deductive content analysis

3 Member checking

4 Disconfirming evidence

محروم و حتی عادی مصاحبه‌هایی انجام شد در مرحله بعدی مدیران مدارس برخوردار، شاهد، ممتاز و یا تیزهوشان نیز مورد مطالعه قرار می‌گرفتند. تمامی این اقدام‌ها بدان دلیل بود که بتوان تفسیرهای پخته‌ای از داده‌ها ارائه کرد و تمامی تفاوت‌ها و گونه‌گونی‌ها را پوشش داد. سوم، روش بازتاب‌پذیری^۱ بود. در این روش، پژوهشگر، باورها، پیش‌فرض‌ها و پیش‌بینی‌های آغازین خود از موضوع پژوهش و در اختیار خواننده‌ی پژوهش قرار می‌دهد تا آن خواننده بتواند سوگیری‌ها یا پیش‌داوری‌های آن پژوهشگر را شناسایی کند و بر آن اساس، به داوری تفسیرهای او بپردازند (Creswell and Miller, 2000). بازتاب‌پذیری پژوهشگر در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. بازتاب‌پذیری پژوهشگر

پیش‌بینی اولیه‌ی من آن است که بیشتر مدیران مدارس از تجربه‌های خویش برای مدیریت خود استفاده می‌کنند. این پیش‌بینی را بر اساس پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده است مطرح کرده‌ام و چون نظام آموزشی، در انتخاب و استخدام‌های خود چندان به اصول و ملاک‌های شایسته‌سالاری در مدیریت باور ندارد، مدیران مدارس نیز به گونه‌ای انتخاب می‌شوند که لزوماً تخصص و دانش مدیریت آن‌ها ملاک نیست. حال، این مدیر چون تخصص کافی درباره مدیریت مدارس ندارد مجبور است با استفاده از شیوه‌های آزمایش و خطا روش خود را کشف کند و یا روش سایر مدیران موفق را برای خود الگو قرار دهد.

یافته‌ها

برای تبیین بهتر رویکرد عملی مدیران مدارس تلاش شد که هم از داده‌های کیفی و هم از داده‌های کمی استفاده شود. یافته‌های به‌دست آمده، تامل‌برانگیز بود. چراکه این داده‌ها، نشان می‌دادند که آنچه که در مدیریت مدرسه اتفاق می‌افتد و مبنای کار مدیران قرار می‌گیرد، تنها تجربه‌اندوزی و تجربه‌ورزی است. گویی که مدرسه، کارزاری برای آزمایش و خطای تصمیم‌های مدیریتی است و بهره‌گیری از نظریه‌های علمی و دانش نظری مدیریت آموزشی، خریداری ندارد. به هر حال، در ادامه تلاش می‌شود که با تکیه بر داده‌های کمی و کیفی، این مساله توضیح داده شود.

مدیریت مدرسه به مانند کارگاه تجربه‌ورزی

اگرچه که تجربه‌های شخصی افراد می‌تواند در بسیاری از زمینه‌ها، اطلاعات ارزشمندی به کنشگران مدیریتی ارائه کند اما این تجربه به تنهایی نمی‌تواند کارساز بوده و به بسیاری از پرسش‌ها و چالش‌های پیش‌روی مدیران پاسخ دهد. این در حالی است که امروزه، حساسیت تصمیم‌های مدیریتی به مراتب بیشتر شده است. بدینسان، تجربه‌ی تاریخی مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که با افزایش این حساسیت‌ها، مدیریت علمی، رفته‌رفته جانشین تجربه‌های شخصی مدیران می‌شود. تجربه‌هایی که برآمده از آزمایش و خطای مدیران بود. به‌موجب نهضت نظریه در مدیریت آموزشی نیز بود که مدیریت مدارس به عنوان یک حوزه تخصصی نگریسته شد و تلاش شد که فرایندهای مدیریتی به شیوه‌های علمی انجام شوند. با این وجود، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در مدیریت مدارس، تاکید بیشتری بر تجربه است و علم و نظریه‌ی علمی مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند. هم بدان دلیل است که تجربه‌ی شخصی، یگانه منبعی است که مدیران مدارس در مدیریت خویش به آن تکیه می‌کنند. به‌طوریکه، تجربه‌های شخصی و حدس و گمانه‌های مدیران مدارس، به عنوان یگانه منبع تبیین‌کننده، توجیه‌کننده و رونش‌کننده‌ی رفتارها و کنش‌های مدیریتی مطرح می‌شوند. مدیران مدارس چه در شناسایی ملاک‌های انتخاب مدیران، تجربه را به عنوان منبعی بارز مطرح کرده‌اند و چه در توجیه و تبیین موفقیت خود، تجربه‌های به‌دست آمده از دوران کاری و حرفه‌ای خویش را معرفی کرده‌اند. در ادامه، این مساله روشنگری می‌شود که گفتمان تجربه‌ورزی چگونه در سازوکارهای مدیریت مدرسه ریشه دوانده است.

• بی‌تفاوتی تجربه‌ورزی به تخصص تحصیلی

تصور اولیه‌ی این پژوهش بر آن بود که اگرچه ممکن است مدیران مدارس بر تجربه‌ورزی تکیه داشته باشند اما مدیرانی که دانش‌آموخته‌ی رشته مدیریت آموزشی بوده‌اند، در مدیریت خویش از دانش علمی و نظریه‌های مدیریت آموزشی استفاده کرده و رویکرد مدیریت خویش را بر آن بنا می‌کنند اما تحلیل ژرف دیدگاه‌های این مدیران نیز نشان می‌داد که رویکرد آن‌ها نیز مبتنی بر تجربه‌ورزی بوده است و بهره‌چندانی از پایگاه نظری رشته خویش نمی‌برند. شایان ذکر است که

از بین تمامی مصاحبه‌شوندگان، تنها سه نفر از آن‌ها دارای مدرک مدیریت آموزشی بود. دو نفر از آن‌ها حتی کوچک‌ترین اشاره‌ای به مفاهیم مدیریت آموزشی ندارند و تنها مصاحبه‌شونده‌ی شماره اول بود که در سطح مفهوم، اشاره‌ای به «روابط انسانی» داشته اند اما درکِ بافت اصلی گفته‌های ایشان تامل‌برانگیز است.

«اساس مدیریت درست، روابط انسانی است. اگر شما بتوانید روابط انعطاف-پذیری با کارکنان خود داشته باشید و ارتباط عاطفی با آن‌ها داشته باشید، آن‌ها هر کاری که از شما بخواهید انجام می‌دهند.»

اگرچه در دقیقه چهارم مصاحبه، اصطلاح روابط انسانی را مطرح کردند اما دست یافتن به این رویکرد، برگرفته از سال‌ها تجربه در مدارس بوده است. برای مثال، در دقیقه پنجم مصاحبه این‌گونه بیان کرده است:

«سال‌های اول که انسان تجربه ندارد تنش‌ها بیشتر است اما به تدریج وقتی تجربه‌ها بیشتر می‌شود مشخص می‌شود که توجه به نکات ریز روابط انسانی می‌تواند کارساز باشد.»

در دقیقه ششم مصاحبه نیز مشخص می‌شود که بخشی از این تجربه را از مشاهده پی‌آمدهای رفتاری سایر مدیران به دست آورده است. در همین راستا، این‌گونه بیان می‌کند:

«خیلی از همکاران خودم را می‌بینم که مقرراتی، خشک و خیلی سفت و سخت است و همکار دیگر خسته می‌شود.»

«خب تجربه. وقتی مدیر به این باور برسه که خودش را خیلی از بالا نبیند به نتیجه می‌رسد..... خب من خودم معلم بوده‌ام و می‌فهمم که همکار چی میگه.

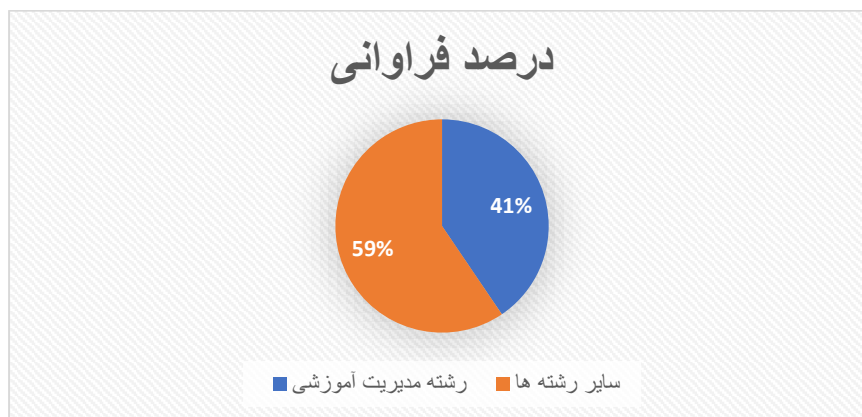
یعنی بر اساس تجربه خودم بهش فکر کردم و به نتیجه رسیده‌ام.»

داده‌های کیفی که مبتنی بر درک بافتِ گفتمان مصاحبه‌شوندگان می‌باشد، نشان می‌دهد که تجربه، منبع الهام ایشان در مدیریت بوده است. دوشادوش داده‌های کیفی، داده‌های به‌دست‌آمده از تحلیل محتوا نیز تایید کننده‌ی این مطلب است. جدول ۴. نشان می‌دهد که مصاحبه‌شوندگانی که دانش‌آموخته‌ی رشته مدیریت آموزشی هستند با دانش‌آموختگان سایر رشته‌ها، تا چه اندازه به تجربه، به عنوان منبع الهام مدیریت خویش توجه داشته‌اند.

جدول ۴. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بر اساس رشته تحصیلی

ویژگی مصاحبه شونده	تعداد کدهای استخراج شده
مصاحبه شوندگان رشته مدیریت آموزشی	۱۵
مصاحبه شوندگان سایر رشته‌ها	۲۲
جمع کل کدها:	۳۷

این یافته‌ها نشان می‌دهد با وجود اینکه تعداد مصاحبه‌شوندگانی که رشته‌ی آن‌ها، رشته‌ای غیر از مدیریت آموزشی بود، بیشتر بودند اما تعداد دفعاتی که به تجربه به عنوان منبع الهام خویش توجه کرده‌اند، چندان بیشتر از مصاحبه‌شوندگان رشته‌ی مدیریت آموزشی نبوده است. شکل زیر، این تفاوت را به تصویر می‌کشد.



شکل شماره ۱. درصد فراوانی تجربه در رشته تحصیلی

- بی‌تفاوتی تجربه‌ورزی به سابقه‌ی کار

پس از انجام ۵ مصاحبه با افرادی از لیست معرفی شده که البته همگی دارای سابقه کاری بالایی بودند، این پیش‌فرض برای پژوهشگر ایجاد شد که ممکن است این سابقه‌ی بالا باعث شده باشد که برای حل مسائل مدیریتی به همان تجربه‌های خویش پناه ببرند. به عبارتی، از آنجا که مدیران با سابقه این امکان را داشته‌اند که در سال‌های پی‌درپی و دارا بودن تجربه‌های مختلف و متفاوت از مدارس گوناگون، پیوسته به انباشت تجربه خویش بر می‌گردند و از آن برای مدیریت موجود

خویش نیز بهره می‌گیرند. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره دوم که ۱۷ سال سابقه مدیریت داشته‌اند، رویکرد مدیریت خویش را این‌گونه توجیه کرده است:

«خب من تجربه‌های متفاوتی داشته‌ام در مدارس مختلف در شهرستان‌های مختلفی مدیریت داشته‌ام برای مثال مدتی من در (اسم شهرستان خاصی را مطرح می‌کنند) بوده‌ام. با تجربه‌ای که داشتیم متوجه شدیم که درد همکاران، درد روابط عمومی و انسانی همکاران است..... سعی من این بوده که این مساله را حل کنم.»

طبیعی است که چنین مدیری با توجه به تجربه‌های گوناگون خویش، چندان خود را نیازمند بهره‌گیری از روش‌های علمی و استفاده از نظریه‌های مدیریت آموزشی نداشته باشد. اما مدیران کم‌سابقه ممکن بود که شرایط متفاوتی را تجربه کنند. به همین دلیل، انتخاب فردی با تجربه‌های کمتر، می‌توانست دیدگاه جدیدی عرضه کند. اما تحلیل دیدگاه‌های مصاحبه‌شونده‌ی شماره ۴ که تنها ۵ سال سابقه مدیریت داشته است نیز گویای آن است که ایشان نیز در مدیریت خویش از دانش نظری بهره‌ای نمی‌برند. گفته‌های ایشان در دقیقه ۸ مصاحبه قابل تامل است:

«من خیلی پرس‌وجو می‌کردم. یعنی همیشه می‌گشتم تو شهرهای مختلف و با مدیران مختلف صحبت می‌کردم. با مدیران مدارس ممتاز و نمونه و .. الگوی خود را از آن طریق به دست آوردم.»

درست است که ایشان از تجربه‌های شخصی خویش استفاده نکرده بودند اما به جای تکیه بر نظریه‌های علمی، ترجیح داده بودند که از الگوگیری از سایر مدیران استفاده کنند. البته نبود آن سابقه‌ی طولانی که در بقیه افراد دیده می‌شد، دال بر مطلب شده بود که از منبع دیگری برای مدیریت خویش استفاده کنند اما این منبع، منبع علمی و نظریه‌های مدیریت آموزشی نبود. بلکه یکی دیگر از آن روش‌هایی بود که میلر بازم به عنوان تجربه‌های شخصی مطرح کرده بود. البته باید خاطر نشان کرد که تعداد جملاتی که مدیران باسابقه‌ی بیشتر از ده سال درباره تجربه داشته‌اند بیشتر از تعداد جملاتی است که مدیران با سابقه‌ی کمتر از ده سال داشت‌اند اما هر دو گروه همچنان تاکید فزاینده‌ای بر تجربه‌ورزی داشتند. ضمن اینکه تنها ۵ نفر از ۱۲ نفری که مورد

مطالعه قرار گرفتند، سابقه‌ی کاری کمتر از ده سال داشتند. به هر حال، جدول زیر، تحلیل محتوای این بخش را نشان می‌دهد.

جدول ۵. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بر اساس سابقه کاری

تعداد کدهای استخراج شده	ویژگی مصاحبه‌شونده
۲۶	مدیران بیشتر از ده سال سابقه
۱۱	مدیران کمتر از ۱۰ سال سابقه
جمع کل کدها: ۳۷	

• بی تفاوتی تجربه‌ورزی به مقطع مدیریت

با پیش بردن هر مصاحبه، این پرسش بیش از پیش مطرح می‌شد که واقعا در مدارس ما چه اتفاقی می‌افتد که نیازی به بهره‌گیری از تخصص علمی و دانش نظری احساس نمی‌شود؟ اولین مصاحبه‌ها، البته به صورت اتفاقی، با مدیرانی انجام شد که مدیران مقطع ابتدایی بودند و آن‌ها نیز بر تجربه‌های خویش تکیه داشتند. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۲ نیز اینچنین خاطرنشان کرده بود:

« منبع اصلی من برای این روش‌ها تجربه‌ها بوده است. کمتر پیش آمده که من از منبع خاصی کمک گرفته باشم به تجربه تمامی این روش‌ها را در پیش گرفته‌ام.»

شاید مدیران مقاطع متوسط اول و دوم نیاز مبرم‌تری به استفاده از تخصص مدیریت داشتند. اما تحلیل مصاحبه‌های این دسته از مدیران نیز نشان داد که آن‌ها نیز رویکرد خویش را بر تجربه بنا کرده‌اند. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۳ که مدیر مقطع متوسطه اول است، در دقیقه‌ی بیستم مصاحبه درباره اینکه چگونه توانسته است سرمایه‌هایی را از محیط بیرونی مدرسه جذب کند، از توانایی جذب خیرین توسط یکی از شوراهای روستایی که این مصاحبه‌شونده در آنجا مدیر بوده، الگوگیری کرده است.

«حاج محمد مومن‌آبادی یکی از خیرین روستای مومن‌آباد بود و اون موقع یکی از اعضای شورای آن منطقه بود. من طریقه جذب خیرین را از ایشان یادگرفته‌ام. در رازداری و از ایشان الگو گرفته‌ام.»

تنها سه نفر از مصاحبه‌شوندگان، مدیر مقطع ابتدایی بودند و اگر این تعداد لحاظ شود، مشخص می‌شود که بیش‌وکم، مدیران ابتدایی و راهنمایی به یک اندازه به تجربه‌ورزی به عنوان منبع الهام خویش توجه داشته‌اند. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بر اساس مقطع مدیریت در زیر مطرح شده است.

جدول ۶. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بر اساس مقطع مدیریتی

ویژگی مصاحبه‌شونده	تعداد کدهای استخراج شده
مدیران مقطع ابتدایی	۱۵
مدیران مقطع متوسطه	۲۲
جمع کل کدها:	۳۷

• بی‌تفاوتی تجربه‌ورزی به نوع مدرسه

از مصاحبه اول تا مصاحبه هفتم، مدیرانی مورد مطالعه قرار گرفتند که همگی مدیران مدارس عادی بودند. اما برای بررسی اینکه آیا مدارس ممتاز و برخوردار بافت متفاوت‌تری را تجربه می‌کنند یا نه، مدیرانی از این مدارس نیز انتخاب شدند. تحلیل مصاحبه‌شوندگان هفتم، هشتم و نهم نیز همگی سخن از آن داشت که تجربه‌ورزی، اساس مدیریت مدرسه را تشکیل داده است. در واقع، برخوردار و ممتاز بودن این مدارس را نیز موجب نشده که مدیران مدارس از شیوه‌های علمی و دانش نظری مدیریت آموزشی استفاده کنند. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره هشتم که مدیر مدرسه تیزهوشان پسرانه است، درباره‌ی شیوه مدیریت خویش اینچنین توضیح می‌دهد:

«به نظر من، هنر ارتباط برقرار کردن یا عامل اساسی در مدیریت است. در ۲۵

سالی که معلم بودم، تجربه کار با مدیران مختلف را داشتم و تنها مدیرانی

می‌توانستند موفق باشند که این هنر را داشته باشند.»

مصاحبه‌شونده شماره هفتم نیز که مدیر زن در مدرسه تیزهوشان بود، روش مدیریتی خویش را این‌گونه توضیح می‌دهد:

«من ترکیبی از مدیریت علمی و تجربی را به کار می‌برم. همیشه که نمی‌توان خشک و جدی برخورد کرد. دانش‌آموز و همکار زده می‌شود. در نتیجه من جاهای زیادی هم از روابط دوستانه استفاده می‌کنم.... جاهایی از مشورت همکاران خودم استفاده می‌کنم.»

با استفاده از روش بازخورد مشارکت‌کننده، مشخص شد که منظور ایشان از مدیریت علمی، استفاده از شیوه‌های خشک و بوروکراتیک بوده است و نه اینکه دانش نظری را مورد استفاده خویش قرار دهد.

«منظورم این است که ترکیبی از رفتارهای جدی و رسمی با رفتارهای دوستانه باهم باید باشند.»

داده‌های به دست آمده از تحلیل محتوا نیز همین مساله را تایید می‌کند که حتی مدیران مدارس ممتاز، شاهد و برخوردار نیز بنای مدیریت خویش را بر تجربه بنا کرده‌اند. جدول شماره ۷ این شواهد را نشان می‌دهد.

جدول ۷. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بر اساس نوع مدرسه

ویژگی مصاحبه شونده	تعداد کدهای استخراج شده
مدیران مدارس عادی	۲۸
مدیران مدارس برخوردار	۹
جمع کل کدها:	۳۷

تنها ۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان یعنی یک‌سوم آن‌ها، از مدیران مدارس برخوردار بودند و با این اوصاف، مدیران مدارس عادی و برخوردار به یک اندازه، شیوه مدیریت خویش را از تجربه‌های شخصی الهام گرفته‌اند و از منبع علمی و دانش نظری مدیریت آموزشی استفاده نبرده‌اند.

• بی‌تفاوتی تجربه‌ورزی به استانداردسازی فرایند

اگرچه که تجربه‌هایی که مدیران مدارس در طول مدیریت خویش به دست می‌آورند بسیار ارزشمند است اما نه تنها این تجربه‌ها گستره‌ی محدودی دارند و نمی‌توانند به موقعیت‌های دیگری تعمیم

داده شوند بلکه این تجربه‌ها خالی از اشتباه، کژفهمی و یا پیش‌داوری نیستند. در نتیجه، مدارس موفق ملزم شده‌اند که تجربه‌های خویش را به روش علمی، استانداردسازی کنند. به عبارتی، تحقیق و تفحصی علمی باید روی فرایندهایی که مدیران به کار می‌گیرند انجام شود تا آن فرایندها استاندارد و به یا به عبارتی، رنگ‌وبوی علمی به خود بگیرد. تحلیل داده‌های کمی و کیفی نشان داد که چنین استانداردسازی عملاً توسط مدیران و مسئولان ادارات آموزش و پرورش انجام نشده است و به این ترتیب، مدیران مدارس همان تجربه‌های شخصی خویش را به کار می‌برند و مافوقان آن‌ها نیز آن تجربه‌ها را مورد پژوهش جدی قرار نمی‌دهند تا غریبالگویی‌هایی در آن تجربه‌ها ایجاد شود. مصاحبه‌شونده شماره یک درباره این نکته که آیا تحقیق و تفحصی علمی بر شیوه‌ها و فرایندهای مدیریتی ایشان انجام شده یا خیر، این‌گونه دیدگاه خود را مطرح کرده‌اند:

«نه آموزش و پرورش در حد اینکه در تعارفات معمول به من بگوید که خانم (X) شما چیکار کردید که این همه همکارها مشتاق هستند که با شما کار کنند، اینها را گفته‌اند ولی صحبتی از اینکه بیایند تحقیق علمی انجام بدهند اینجوری نبوده نه.»

تحلیل محتوای مصاحبه‌ها نیز به صورت تامل‌برانگیزی نشان داده است که همه مصاحبه‌شوندگان بر این باور بوده‌اند که سازمان آموزش و پرورش به استانداردسازی علمی تجربه‌های مدیریتی آن‌ها نپرداخته است.

جدول ۸. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بر اساس استانداردسازی فرایند

تعداد مصاحبه‌شوندگان	تعداد افرادی که معتقد به استانداردسازی فرایندها توسط سازمان بوده‌اند
۱۲	۰

بر اساس آنچه که داده‌های این پژوهش نشان داده است، تلاش شایان توجهی نیز در اداره و سازمان آموزش و پرورش برای علمی کردن فرایندهای مدیریتی در مدارس انجام نشده است. آنچه بیشتر مورد بررسی قرار گرفته شده، گزارش‌های عملکردی و اداری مدیران مدارس به مافوقان خود در ادارات آموزش و پرورش می‌باشد و سایر انواع پاسخگویی مطرحیتی پیدا نکرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

به موجب شکل‌گیری نهضت نظریه در مدیریت آموزشی و تلاش‌های پس از آن، مدیریت مدارس به حوزه‌ای تخصصی و علمی تبدیل شده است. به‌طوریکه، فرایندها و فعالیت‌های مدیریت مدارس آنچنان تخصصی و پیچیده شده‌اند که با تکیه بر تجربه‌ها و نظریه‌های شخصی نمی‌توان آن را انجام داد. به همین دلیل است که امروزه، تمرکز ویژه‌ای بر علمی کردن فعالیت‌های مدیریت مدرسه و انتخاب و استخدام مدیران مدارس شده است. بنابراین، با روی‌آوری مدارس به علمی کردن فرایندهای مدیریت خود می‌توان از استعاره‌ی علمی برای تبیین فرایندها و فرایندهای آن استفاده کرد. پژوهش حاضر درصدد بررسی این مساله بود که آیا با تکیه بر استعاره‌ی علمی می‌توان رویکرد مدیران مدارس را تبیین کرد؟ یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدرسه، کارزاری برای تجربه‌اندوزی و تجربه‌ورزی مدیران مدارس است و نه کارگاهی برای پیاده کردن ایده‌ها و نظریه‌های علمی مدیریت آموزشی. به‌طوریکه، مدیران مدارس تمامی آنچه که در شیوه مدیریت خویش در پیش گرفته‌اند، حاصل تجربه‌های مستقیم خود بوده و یا از مشاهده کنش‌های اطرافیان و الگوگیری از رفتارهای کارآمد و پرهیز از رفتارهای ناکارآمد آن‌ها به‌دست آورده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که نظریه‌های علمی مدیریت آموزشی چندان نتوانسته است منبع الهام بخشی برای رویکرد مدیران مدارس شود. تصور اولیه‌ی پژوهشگر آن بود که مدیران مدرسی که دانش‌آموخته‌ی رشته مدیریت آموزشی هستند، عملکرد بهتری نسبت به سایر مدیرانی دارند که دانش‌آموخته‌ی رشته‌های دیگری هستند.

جالبتر آنکه، پژوهش (siadabaszadeh 2001) نیز مهر تاییدی بر این ادعا بود. به هر حال، این تصور بر این مبنا بود که دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی به دانشی نظری از چگونگی اداره و مدیریت مدرسه مجهز هستند که به آن‌ها کمک می‌کند که مسائل پیش روی خویش را نا با تکیه بر آزمایش و خطا بلکه با تکیه بر آن دانش نظری و روش‌های علمی نهفته در آن، حل و رفع کنند. اما تحلیل داده‌های کمی و کیفی نشان داد که این ادعا که مدیرانی که دانش‌آموخته‌ی رشته مدیریت آموزشی هستند لزوماً عملکرد بهتری نسبت به سایر مدیران دارند، درست نیست. کما اینکه از بین ۱۲ مدیر موفق که مورد مطالعه قرار گرفتند تنها ۳ نفر از آن‌ها رشته مدیریت

آموزشی بودند. جالب‌تر آنکه منبع الهام بخش این مدیران نیز مانند سایر مدیران، تجربه شخصی بوده و نه استفاده از دانش نظری مدیریت آموزشی.

یافته‌های این پژوهش همچنان نشان داد که استفاده از تجربه‌ورزی در مدیریت مدرسه، چندان به سابقه کار، مقطع مدیریت، و نوع مدرسه نیز ارتباطی ندارد. گویی تجربه‌اندوزی و تجربه‌ورزی در هر شرایطی، یگانه منبع الهام بخش مدیران می‌باشد و جالب‌تر آنکه با تکیه بر همان تجربه‌ورزی نیز می‌توانند مدیران موفق بوده و مدارس را به‌خوبی مدیریت کنند. به هر حال، این مساله که تاکنون مدیریت مدارس کشورمان شکل علمی و نظری به خود نگرفته و همچنان تجربه، گفتمان غالب در مدیریت مدرسه است، بسیار تامل‌برانگیز بوده و می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد. اول آنکه مدیریت مدرسه در ایران بیشتر از آنکه وارد حوزه‌هایی مانند تصمیم‌گیری استراتژیک، سیاست‌گذاری و یا رهبری سازمانی شود که ماهیتاً حوزه‌هایی چالشی و نیازمند به بهره‌گیری از تخصص و دانش علمی هستند، تنها درگیر مسائل اداری و اجرایی شده است که با تکیه بر تجربه‌های شخصی و یا الگوگرفتن از افراد باتجربه‌تر می‌توان آن امور را انجام داد و حتی در آن نیز موفق بود. این در حالی است که مدیریت مدرسه در دنیای امروز با حوزه‌هایی مانند تصمیم‌گیری استراتژیک، سیاست‌گذاری، رهبری آموزشی و ... پیوند خورده است و به همین دلیل است که مدیریت مدرسه به دانشی تخصصی و پیچیده تبدیل شده است که تنها با تکیه بر دانش علمی و بنیان‌های نظری می‌توان در آن موفق بود.

دوم آنکه مدارس کشورمان عملاً پاسخگویی به محیط بیرونی به ویژه پاسخگویی به طبقه‌های اجتماعی را تجربه نمی‌کنند. برای مثال، (Mohammadi, Kamal Kharazi, Kazemifard and Poorkarimi, 2016) نشان داده‌اند که مدرسه عملاً پاسخگویی آموزه‌هایی مانند آموزش چندفرهنگی نیست و در تمامی پژوهش‌های انجام شده، این نکته نیز تایید شده است. پاسخگویی سازمانی در مدارس ما بیشتر مبتنی بر پاسخگویی اداری و سازمانی است که به‌موجب آن، گزارش‌های متعدد و البته روتینی به مافوقان ارائه می‌شود. اما طبقه‌های اجتماعی جامعه به صورت مستقیم یا غیرمستقیم نمی‌توانند اهرم‌هایی از فشار برای پاسخگویی مدارس را ایجاد کنند. این در حالی است که Heck and Hallinger (1999) خاطر نشان کرده‌اند که پس از افزایش فشارهای نهادینه‌ی پاسخگویی بر مدارس بود که لزوم روی‌آوری به شیوه‌های علمی ضروری کرده است.

داده‌های این پژوهش نیز نشان داد که اداره آموزش و پرورش نیز تلاشی جدی برای استانداردسازی فرایندهای مدیریت برای علمی کردن آن انجام نمی‌دهد.

سوم آنکه ممکن است آموزش‌های دانشگاهی در رشته مدیریت آموزشی آنچنان ناکارآمد باشد که دانش‌آموختگان این رشته چندان مجهز به دانش نظری و اصول علمی این رشته نباشند که بتوانند در عمل مدیریت مدرسه آن را به کار ببرند.

با این اوصاف، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی، دو موضوع اساسی مورد کنکاش قرار بگیرد. اول، سازوکارها و مکانیسم‌های پاسخگویی مدارس کشورمان مورد بررسی و مطالعه قرار بگیرد. چراکه ممکن است که یکی از دلایل این تجربه‌ورزی، ناکارآمدی پاسخگویی مدارس به محیط بیرونی باشد. دوم، آسیب‌شناسی آموزش‌های دانشگاهی در رشته‌ی مدیریت آموزشی باید مورد توجه پژوهشگران قرار بگیرد. چراکه ممکن است دلیل اینکه حتی دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی، رویکرد مدیریت خویش را از تجربه‌های شخصی الهام می‌گیرند ناشی از آن باشد که تسلط کافی و مناسبی بر نظریه‌های مربوط نداشته باشند.

منابع

- Abbdolahi. (2013). General and professional characteristics of Iranian high school principals. *Education*, No 2, Vol 30, 93-116.
- Alagheband, A. (2016). *Theoretical foundations and principles of educational management*. Tehran: Ravan.
- Avci, A. (2016). Effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviors. *Educational research and reviews*, Vol 11, No 11, 1008-1024.
- Aydin, A; Sarier, Y & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational sciences: theory and practice*, Vol 13, No 2, 806-811.
- Başkarada, S. (2014). Qualitative Case Study Guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40), 1-18. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss40/3>.
- Behroz, L. (2009). *Calculation and compilation of human resources indicators working in managerial positions of Tabriz Education Organization during the academic years 2004-2007*. Master Thesis of Allameh Tabatabai University.

Bidokhti, A, A & Bakhtiyari, A. (2007). Investigating the ways to increase the attraction of graduates in the field of educational management to education management jobs. *New educational ideas*, No 3, Vol 3, 21-39.

Bigdeli, M; Keramati, M, R & Bazargan, A. (2012). Investigating the relationship between the field of study and the employment status of graduates of the Faculty of Psychology and Educational Sciences in Tehran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, No 3, Vol 18, 111-131.

Bush, T. (2010). *Theories of educational management and leadership (third edition)*. London, New Delhi: Sage publication.

Creswell J. w. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth edition). Pearson. Boston.

Creswell, J.W. and Miller, D.L. (2000) Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Culberston, J, A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational administration Quarterly*, Vol. 17, No. 1. 25-47.

Day, Ch; Sammons, P; Leithwood, Ken; Hopkins, D; Gu, Q; brown, E; Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Mac Graw hill. Open University Press.

Elmi, M & Barzi, A, M. (2009). Investigating the Relationship between Managers' Management Style and Organizational Commitment of Buchanan Secondary Education Teachers. *Sociology*, No 3, Vol 1, 27-50.

Ghiyasvand, F. (2017). *Investigating the external efficiency of educational management in Tehran universities*. Al-Zahra University Master Thesis.

Hajipoorabaii, N & Abolghasemi, M. (2018). A study and comparison of Kerman high school management based on Tony Bush management model. *School management*, No 1, Vol 6, 62-81.

Heck, R, H & Hallinger, Ph. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In Murphy, J & Louis, K, S. (Eds). *Handbook of research on educational administration* (second edition). (141- 158). San Francisco, California: Jossey-bass.

Khodadadhussaini, S, H; Shahtahmasebi, S & Shamselahi, S. (2011). Explaining the position of ethnic diversity management: a forgotten factor of productivity in the country's macro-cultural management. *Cultural Engineering*, No 53, Vol 5, 44-59.

Maier, M. (2016). A quantitative examination of school leadership and response to intervention, *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol 31, No 2, 103-112.

Mazaher, L; Mohammadi, Sh; Ekradi, E, Parvin, E & Fazehi, H. (2017). Investigating the relationship between principals' decision-making styles and

creativity and participatory management in middle schools. *Innovation and creativity in the humanities*, No 4, Vol 6, 171-196.

McClellan, J, E. (1969). Theory in Educational Administration. The School Review, Vol. 68, No. 2. 210-227.

Mirkamali, S, M; Damavandi, M, E & Elzami, E. (2015). Investigating the relationship between principals' leadership styles and organizational learning in schools. *New educational ideas*, No 3, Vol 11, 47-68.

Mohammadi, Sh; Kamal Kharazi, S, A, N; Kazemifard, M & Poorkarimi, J. (2016). Multicultural education management in Iran: A qualitative meta-analysis. *School management*, No 2, Vol 4, 87-107.

Moorosi, P & Bantwini, B. (2016). School district leadership styles and school improvement: evidence from selected school principals in the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, Volume 36, Number 4, 1-9.

Morgan, G. (2006). *Images of organization*. SAGE Publications.

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.

Peker, S, Inandi, Y & Gilic, F. (2018). The relationship between leadership styles (autocratic and democratic) of school administrators and the mobbing teachers suffer. *European Journal of Contemporary Education*, Vol 7, No 1, 150-164.

Poorsoltani, H; Faraji, R & Allahyari, M. (2012). The relationship between leadership styles of school principals and motivational needs of physical education teachers according to McGregor theory. *Research in sports management and motor behavior*, No 4, Vol 2, 73-85.

Rahimian, H; Jahani Javanmardi, F & Nowrozi, M. (2012). Employment status of graduates of educational management in Allameh Tabatabai University. *Management in Islamic university*, No 2, Vol 16, 235-255.

Reza, T. (2001). *Research on the causes of the tendency of educational staff of the Ministry of Education with other organizations and its relationship with the management of employment affairs of this organization*. Master Thesis, University of Tehran.

Shrazi, A. (1994). *Theories and applications of educational management: Introduction and principles*. Mashhad: Jahad Daneshgahi.

Siadabaszadeh, M. (2001). A comparative study of the performance of educational managers graduating in the field of educational management with other managers in West Azerbaijan province. *Al-Zahra University of Humanities*, No 39, Vol 11, 95-124.

Tabari, Gh. (1993). *Investigating the reasons for the tendency to transfer postgraduate and higher graduates from the Ministry of Education to the Ministry of Culture and Higher Education*. Master Thesis in Management, University of Tehran.

Torani, H; Aghaii, A; Navehebrahim, A & Sadeghi, Z. (2012). A study of leadership styles of primary school principals in Tehran from the perspective of

principals and teachers. *Management on training organizations*, No 1, Vol 1, 157-188.

Urick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership", *Journal of Educational Administration*, Vol. 54, Vol 2, 152 – 172.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. (Fourth edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Zaki, M, A; Godarzi, H & Sori, Z. (2015). Investigating the relationship between management style and organizational effectiveness. *Organizational Behavior Studies*, No 5, Vol 5, 149-172.