

# تأملی بر مشکلات مدیران تازه کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

■ حسن‌رضا زین آبادی\*

■ سهیلا احمدیانفر\*\*

## چکیده:

پژوهش حاضر، با رویکردی ترکیبی مشکلات مدیران تازه کار مدارس ابتدایی شهر کرج را مورد بررسی قرار داده است. در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی، ۴۲ نفر خبره انتخاب شدند و مورد مصاحبه قرار گرفتند. پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام شده، ۶۶ مشکل کیفی شناسایی و در ۵ بعد شامل «مشکلات روان‌شناختی»، «مشکلات بین فردی»، «مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه به‌طور کلی»، «مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در امور مرتبط به تدریس» و «مشکلات ناشی از کمبود حمایت» تقسیم‌بندی شد. در بخش کمی نیز پرسش‌نامه‌ای براساس یافته‌های بخش کیفی، تهیه و توسط ۱۶۳ مدیر تازه کار تکمیل شد. از تحلیل عاملی تأییدی، آزمون خی دو و فریدمن برای تحلیل داده‌ها در این بخش استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، برازش مناسب الگوی اندازه‌گیری متغیر مشکلات مدیران تازه کار با داده‌ها را نشان داد. نتایج آزمون خی دو نشان داد که در هر یک از مشکلات، تفاوت معناداری بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار وجود دارد. همچنین آزمون فریدمن مشکلات هر بعد را به‌طور معناداری، به لحاظ اهمیت، رتبه‌بندی کرده است. نگرانی از تفویض اختیار به معلمان، توانایی کم در برقراری تعامل اثربخش، نداشتن تخصص و تجربه ناکافی در مدیریت مالی، اطلاع کم در مورد روش‌های جدید ارزشیابی، همکاری و حمایت کم از جانب والدین و نهادهای بیرونی، به ترتیب، از جمله، مهم‌ترین مشکلات در هر بعد است. نتایج این بخش به‌طور کامل یافته‌های بخش کیفی را در مقیاسی وسیع تر تأیید می‌کند. به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر اهمیت شناسایی مشکلات و همچنین لزوم راهنمایی مدیران تازه کار را مورد تأکید قرار می‌دهد.

## کلید واژه‌ها:

مدیران تازه کار، مشکلات.

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۲/۲۴

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۴/۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۶/۳۰

\* عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی ..... hzeinabadi@yahoo.com  
\*\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی ..... ahmadiyanfar88@yahoo.com

## مقدمه

از میان انواع مدیریت، «مدیریت آموزشی» بااهمیت‌ترین، مؤثرترین و ظریف‌ترین نوع مدیریت و موضوع آن «انسان» است؛ انسانی که با عنوان «دانش‌آموز»، در مدرسه وارد شده و نیازمند تعلیم و تربیت و رشد ابعاد جسمانی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و اخلاقی است (صافی، ۱۳۷۱). مدیریت در مدرسه کوشش آگاهانه مدیر برای افزایش کیفیت آموزش است. اگر او دانش و مهارت‌های کافی را دارا باشد، بدون تردید، مدرسه از اثربخشی، کارایی و اعتبار بالایی برخوردار خواهد بود (میرکمالی، ۱۳۷۸). بنابراین انتخاب صالح‌ترین مدیر برای هدایت مدرسه بسیار حیاتی است و نباید نگاه و رویکردی سطحی به آن داشت. دارش<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) بر این باور است که عملکرد معلمان تا اندازه زیادی به صلاحیت و شایستگی مدیران و انتخاب درست آن‌ها وابسته است. آن‌ها هر روز صدها تصمیم می‌گیرند و هر کدام از تصمیمات‌شان علاوه بر معلمان بر مدرسه، دانش‌آموزان و حتی والدین تأثیر می‌گذارد. گلدمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) در بیانی کلی‌تر، خصوصیات مدرسه را انعکاسی از ارزش‌های آموزشی مدیر آن مدرسه می‌داند و معتقد است که مدارس را از طریق نحوه انتخاب و ویژگی‌های آموزشی مدیران آن‌ها می‌توان شناخت. اهمیت انتخاب یک مدیر خوب برای هدایت مؤثر مدرسه به حدی است که مهم‌ترین مانع بر سر راه تعلیم و تربیت عدم انتخاب درست مدیران آموزشی عنوان شده است (جمالی، ۱۳۷۹). گزینش و انتخاب این مدیران کار آسانی نیست و همواره با دشواری‌هایی روبه‌رو بوده است. احتمال اینکه یک مدرسه بتواند شخصی مناسب و شایسته با مجموعه‌ای از توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای پیدا کند، وجود دارد ولی نه بدون تلاش زیاد (وندل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱). به عقیده ویتاکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، انتخاب و استخدام مؤثر و اثربخش مدیران به یکی از اساسی‌ترین چالش‌های منابع انسانی در آموزش و پرورش تبدیل شده است.

مدیر مدرسه باید رابطی قوی و حاذق، سیاست‌گذاری زیرک و برنامه‌ریزی عالی باشد و بتواند از تخصیص دادن بهترین خدمات ممکن به دانش‌آموزان، تفویض اختیار بیشتر در مدرسه، آگاه کردن والدین، رفع نیازهای آموزشی و تشریک مساعی با مدیران دیگر حمایت کند (لاشلی و بوسکاردین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). این ویژگی‌ها در هر فردی ممکن است موجود باشد، اما متأسفانه کمتر به آن‌ها توجه می‌شود و ملاک‌های عینی‌تری برای انتخاب مدیران اعمال می‌گردد. برای مثال در ایران «اعتقاد و التزام به مبانی و دیانت مقدس اسلام و اصول اخلاقی و قانون اساسی جمهوری اسلامی و ولایت فقیه، شایستگی و توانایی اداره مدرسه و داشتن سابقه تدریس، سلامت بدنی و روانی، نداشتن سوء پیشینه کیفری و سیاسی، متأهل بودن، حداقل ۲۳ سال سن، کارمند رسمی وزارت آموزش و پرورش، داشتن مدرک تحصیلی لیسانس یا مدارج تحصیلی بالاتر در رشته‌های آموزش ابتدایی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی، علوم تربیتی و مشاوره و راهنمایی، با حداقل ۲ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش» (علاقه‌بند، ۱۳۸۸، ص. ۴۲)، به‌عنوان ملاک‌های انتخاب یک مدیر مورد

توجه قرار می‌گیرد؛ اما در برخی موارد به برخی از این ملاک‌ها توجه کمتر یا بیشتری می‌شود. در بسیاری اوقات، داوطلبان مدیریت مدارس شرایط لازم مدیریت مدارس را ندارند و حتی بسیاری از مدیران انتخابی و انتصابی نیز دارای همین شرایط نمی‌باشند (افخمی خیرآبادی، ۱۳۸۵). این ملاک‌ها مبنای شرایط و صلاحیت‌های لازم نیستند. تا زمانی که شرایط و صلاحیت‌های لازم برای تصدی این جایگاه بسیار حساس مشخص نگردد، استفاده از ابزارها و روش‌ها، برای بهترین انتخاب، ممکن نیست و یا دشوار است (بیکر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). «فرآیند انتخاب و گزینش مناسب مدیران، نیازمند وجود طرحی رقابتی برای انتخاب شایسته‌ترین داوطلبان است. این طرح موجب می‌شود تا میان شرایط داوطلب و موقعیت شغلی مورد نظر، ارتباط و سنخیت برقرار شده و فرد دارای صلاحیت برگزیده شود» (افخمی خیرآبادی، ۱۳۸۵).

برای انتخاب مدیران، روش‌های مختلفی وجود دارد. در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته، روش‌های انتخاب مدیران (نه انتصاب آن‌ها) رواج دارد. برای مثال یکی از آن روش‌ها، طرح «انتخاب مدیران به‌وسیله معلمان» است. این طرح، گامی به‌سوی مدیریت مشارکتی، مدرسه محوری، تمرکززدایی، توانمندسازی و شایسته‌سالاری است (فیلیس<sup>۷</sup>، ۱۹۸۲). وایت و وایت<sup>۸</sup> (۱۹۹۸)، به شیوه «شورایی» اشاره می‌کنند در این شیوه، یک تیم، که مرکب است از والدین، دانش‌آموزان، معلمان و مشاوران، یکی از اعضای هیئت‌مدیره و ... مدیر مدرسه را انتخاب می‌کنند. به‌طورکلی چه مدیر انتصاب شود و چه با حساسیت و وسواس بالایی انتخاب شود، باز این شروع ماجرا است؛ چرا که او در آغاز وظیفه خود مشکلات خاص خود را دارد. حال اگر او اولین منصب مدیریتی خود را آغاز کرده باشد، ماجرا دشوارتر و چالش‌برانگیزتر است. او به‌عنوان یک «مدیر تازه‌کار»<sup>۹</sup> با مسائل و مشکلات حادثتری مواجه خواهد بود.

## ■ مشکلات مدیران تازه‌کار از منظر پژوهش‌ها

مدیر تازه‌کار فردی است که سال اول تا سوم مدیریت خود در مدرسه را سپری می‌کند (آلوی و کولادارکی<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۵؛ السبری و بیشاپ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). برای بسیاری از مدیران تازه‌کار این سه سال تشن‌زاترین دوره شغلی آن‌ها محسوب می‌شود (ایرچی و کوکباس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰). این تنش‌ها می‌تواند منجر به آن شود که مدیر حتی گذشته آموزشی خود را مورد تردید قرار داده و احساس بی‌کفایتی کند. با توجه به پیچیدگی نقش مدیران امروزی، بسیار ساده می‌توان پذیرفت که چرا مدیران تازه‌کار، اغلب احساس بی‌کفایتی می‌کنند. در گذشته از مدیران انتظار می‌رفت بیشتر به حفظ مدرسه پردازند. مدیران در صورتی از خود رضایت داشتند که برنامه‌ای مشخص برای معلمان هر کلاس معین می‌کردند؛ هر یک از دانش‌آموزان یک میز و صندلی و کتاب‌های مخصوص به خود را داشتند و امتحان در زمان مناسبی گرفته می‌شد. افت تحصیلی دانش‌آموزان تأسف‌برانگیز بود اما تعجب‌آور نبود. اما در نظام‌های

## تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهشی ترکیبی

آموزشی جدید، از مدیران انتظار می‌رود تا مسئولیت پیشرفت تحصیلی یکایک دانش‌آموزان مدرسه را به عهده بگیرند (کرایر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۹) و همچنین متخصصان بهبود مدرسه شوند (کاساوانت و چرکوسکی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۱). گسترش و وسعت قابلیت پاسخ‌گویی و پیشرفت فناوری نیز شرایط ویژه‌ای را برای مدیران امروز رقم زده است (میگس<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸). امروزه مدیر مدرسه دارای ساعات کاری طولانی‌تری است، مدرسه بزرگ‌تری را اداره می‌کند و بر افراد بیشتری نظارت دارد. همچنین انواع تکالیف و مسئولیت‌ها و شرایطی که یک مدیر با آن مواجه می‌شود، گسترده‌تر است و در دامنه‌ای از موضوعات اجتماعی، عاطفی گرفته تا موضوعات شناختی قرار دارد. ماهیت مدارس از مدیران می‌خواهد تا با انواع مختلفی از افراد در دامنه‌های سنی متفاوت، پیشینه‌های اخلاقی متعدد و گرایش‌های اجتماعی متفاوت کار کنند. مدیریت شغلی ساده نیست و برای اینکه موفقیت در آن تضمین شود، به چیزی بیش از یک مدرک پیشرفته نیاز دارد.

مدیر تازه‌کار در چنین فضایی، عمر مدیریتی خود را آغاز می‌کند. در ابتدا همه چیز آرام به نظر می‌رسد؛ به‌ویژه که معلمان هم معمولاً به مدیر تازه‌کار کمک خواهند کرد تا شروع خوبی داشته باشد. اما با گذشت زمان، معلمان درگیر اداره کلاس‌های خود شده و به مسئولیت‌های روزانه خود مشغول می‌شوند. در نتیجه مدیر تازه‌کار تنها می‌ماند و متوجه می‌شود که مباحث زیادی در مورد مدیر بودن وجود دارد که در دانشکده‌های علوم تربیتی (مدیریت آموزشی) یا دوره‌های مهیاسازی مدیران به او تدریس نشده است.

آموزش‌های پیش از مدیریت (رسمی و غیررسمی) با هر رویکردی که باشد با هدف مهیاسازی مدیران برای مدیریت مؤثر در مدارس برگزار شده است. با وجود این باز هم شاهد بروز برخی مشکلات و چالش‌ها برای مدیران تازه‌کار هستیم. حتی اگر مدیران تازه‌کار آموزش‌های مرتبط با مشکلات را گذرانده باشند، باز هم نمی‌توان امیدوار به مواجهه مطلوب آن‌ها با مسائل و حل آن‌ها بود. بدون شک برای مدیران تازه‌کار مشکلات و چالش‌هایی وجود دارد که ممکن است در ارتباط با آن‌ها آموزش خاصی ندیده باشند (مک دونالد<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶؛ پتزکو<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۸؛ کرک پاتریک<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۰).

ادبیات پژوهشی موجود مشکلاتی را برای یک مدیر تازه‌کار برشمرده است. همان‌گونه که اشاره شد امروزه از مدیران انتظار می‌رود تا مسئولیت پیشرفت تحصیلی فرد فرد دانش‌آموزان خود را به عهده بگیرند. مدیران تازه‌کار معمولاً برای چنین وظیفه‌ای آمادگی کافی ندارند و این یکی از مهم‌ترین مشکلات این مدیران است. طبق پژوهش‌های انجام‌شده، به‌طورکلی مدیران در سازمان‌ها و تشکیلات اداری، در طول روز با ۱۰۰ واقعه متفاوت و ۴۰۰ برخورد و تعامل روبه‌رو می‌شوند (مک‌گی<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۱)، این تعداد بدون شک برای مدیران تازه‌کار آن‌هم مدیران تازه‌کار در مدارس، بیشتر و متنوع‌تر است، به‌طوری‌که با نگاه به جدول ۱ بسیاری از مشکلات برشمرده در آن برای یک مدیر تازه‌کار ملموس به‌نظر می‌رسد.

تأمین بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

جدول ۱. مشکلات مدیران تازه‌کار از منظر پژوهش‌های گذشته

مشکلات مدیران تازه‌کار	پژوهشگران
احساس تنهایی، ناامیدی، عدم موفقیت، عدم حمایت، هیجان، بیگانگی، تردید، استرس و ...	(ایرچی و کوباس، ۲۰۱۰؛ مگگی، ۲۰۰۱؛ گادت، ۲۰۰۲؛ ویتاکر، ۲۰۰۳؛ الر، ۲۰۱۰؛ کرک پاتریک، ۲۰۱۰؛ چن، ۲۰۰۹؛ آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵)
مواجهه با شرایط ناسازگار (ناسازگاری با نقش)	(مگگی، ۲۰۰۱؛ آپریل، ۲۰۰۸)
عدم آمادگی برای وظایف و مسائل جاری (تنظیم هدف، آموزش، برنامه‌ریزی درسی، ابزارهای آموزشی و کمک‌آموزشی، استفاده از فناوری در مدرسه و در آموزش؛ تضمین امنیت، سفارش منابع مدرسه، فضا و امکانات آموزشی، برقراری ارتباط با خانه و جامعه و ...)	(آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵؛ الر، ۲۰۱۰؛ پیترسون، ۲۰۰۲؛ اوینگتن، مالفورد، کندل، ادموندز و سیلینز، ۲۰۰۸)
مشکلاتی در ارتباط با پرسنل حرفه‌ای (معلمان) و ارزشیابی عملکرد آنها	(الر، ۲۰۱۰؛ چن، ۲۰۰۹).
میزان اختیارات و مسئولیت زیاد و احساس مسئولیت بیش از اندازه	(آپریل، ۲۰۰۸؛ آلن، ۲۰۰۳؛ ویتاکر، ۲۰۰۳؛ اسپیلن و لی، ۲۰۱۳)
مدیریت زمان، مدیریت تعارض، مدیریت مالی و بودجه (کمبود منابع مالی)	(آپریل، ۲۰۰۸؛ اوینگتن و همکاران، ۲۰۰۸؛ پتزکو، ۲۰۰۸؛ آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵؛ الر، ۲۰۱۰؛ آلن، ۲۰۰۳؛ میگز، ۲۰۰۸)
بروکراسی و تفویض اختیار و مسئولیت	(آپریل، ۲۰۰۸؛ پیترسون، ۲۰۰۲)
خط‌مشی‌های سیاسی و اختیارات قانونی / استقلال و اختیار کم و کاهش احترام به مدیریت	(ویتاکر، ۲۰۰۳؛ اوینگتن و همکاران، ۲۰۰۸؛ پتزکو، ۲۰۰۸)
مشکلات مرتبط با دانش‌آموزان (پیشرفت تحصیلی، نظم و کنترل رفتار و مشکلات ناشی از تأدیپ، استفاده از مواد مخدر، اختلال بیش‌فعالی و عدم تمرکز، خشونت والدین، بی‌علاقگی به تحصیل، عدم رعایت احترام، رفت‌وآمد دانش‌آموزان، کنترل تغذیه دانش‌آموزان و ...)	(آلن، ۲۰۰۳؛ اوینگتن و همکاران، ۲۰۰۸؛ پیترسون، ۲۰۰۲)
برقراری ارتباط و تعامل با کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان	(آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵؛ آلن، ۲۰۰۳؛ میگز، ۲۰۰۸)
تعامل با والدین، مواجهه با انتظارات و توقعات و انتقادات متفاوت آنها و همچنین عدم حمایت آنها	(ویتاکر، ۲۰۰۳؛ دارش، ۲۰۰۷؛ اوینگتن و همکاران، ۲۰۰۸).

## ■ بیان مسئله و سؤالات پژوهش

چگونگی مدیریت مدرسه، بدون شک، اولین موضوعی است که به هنگام صحبت در مورد میزان اثربخشی مدارس به ذهن می‌آید. زیرا موفقیت یا شکست مدارس، معمولاً به این مربوط می‌شود که آیا آن‌ها مدیریت خوبی دارند یا خیر؟ به عبارت دیگر موفقیت یا شکست مدرسه مستقیماً به پیشرفت یا عدم پیشرفت مدیر ارتباط می‌یابد (ایرچی و کوباس، ۲۰۱۰). حال اگر مدیر مدرسه تازه‌کار باشد و سال‌های نخستین عمر مدیریتی خود را سپری می‌کند، در صورت اثربخش نبودن مدرسه، اولین دلیلی که برای آن مطرح می‌شود کم‌تجربه یا بی‌تجربه بودن مدیر است. طبیعتاً نمی‌توان همواره به مدیران باتجربه اکتفا نمود و پاره‌ای از مدارس ناگزیر به استفاده از مدیران جوان و تازه‌کار می‌باشند. بر این اساس، شناسایی مشکلات مدیران تازه‌کار از این منظر اهمیت دارد که با این شناخت می‌توان در راستای کمک به این مدیران گام‌های مهمی برداشت؛ از جمله با آگاهی از اینکه چه مشکلاتی مدیران تازه‌کار را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، می‌توان از طریق آموزش پیش از خدمت و یا حتی ضمن خدمت آن‌ها را در حل مهم‌ترین مشکلات توجیه کرد.

نکته مهمی که با نگاه به داده‌های جدول ۱ آشکار می‌شود، تنوع مشکلات و عمومیت آن در بسیاری از بافت‌ها و کشورهاست. با مطالعه این اطلاعات این مفروضه شکل می‌گیرد که مدیران تازه‌کار در همه جا با مشکلات مشترکی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. اما به‌واقع و به لحاظ منطقی نمی‌توان این مفروضه را به همه مدارس و همچنین مدیران تازه‌کار تعمیم داد. نتایج برخی از پژوهش‌ها (نظیر: آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵) بر «وابسته به زمینه بودن» مشکلات مدیران تازه‌کار تأکید دارند، گرچه ممکن است آنان مشکلات مشترکی نیز داشته باشند. بنابراین ضرورت دارد که با کاربست روش‌های پژوهشی مناسب همواره درصدد شناسایی و رفع مشکلات مدیران تازه‌کار باشیم. بر این اساس اولین مسئله پژوهش از این امر نشئت می‌گیرد که از یک‌سو ادبیات داخلی در مورد مشکلات مدیران تازه‌کار بسیار ضعیف است. از سوی دیگر، در کشور ما، تلاش پژوهشی خاصی نیز برای شناسایی مشکلات ویژه و متناسب با بافت مدارس صورت نگرفته است. این مسئله زمانی پراهمیت‌تر می‌شود که بدانیم در استان البرز و به‌ویژه در شهر کرج، که به ایران کوچک مشهور است، هیچ سند منتشرشده‌ای درخصوص مشکلات مدیران تازه‌کار وجود ندارد. بدون شک در این شهر رو به رشد، مدیران تازه‌کار جایگاه حساس‌تر مشکلات بیشتری دارند. در واقع موجودیت چندفرهنگی این شهر و مدارس آن تنوع بیشتری به مشکلات آن‌ها بخشیده است.

مسئله دیگر پژوهش حاضر، از دوره ابتدایی و اهمیت آن نشئت می‌گیرد. دوره ابتدایی دوره‌ای بسیار مهم است، زیرا در رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان تأثیر بسزایی دارد. این دوره را «دوره تأدیب، خلاقیت و بروز استعدادهای عمومی» و کودکی سوم نامیده‌اند (صافی، ۱۳۷۷). سال‌های تحصیلی ابتدایی بنیان و اساس دوره‌های آموزش عمومی دانش‌آموزان است. این دوره به دلیل ایجاد

جهش فکری، شکل‌گیری حس قضاوت و تکوین و حس اجتماعی شدن، آغاز دورهٔ ورودی بزرگ نام گرفته است (عسکریان، ۱۳۷۸). از همه مهم‌تر اینکه حساسیت‌ها و توقعات ذی‌نفعان بیرونی (به‌ویژه والدین) از این دوره بسیار بالاست و این امر شرایط کاملاً پیچیده و حساسی را برای مدیران مدارس به‌وجود می‌آورد. بسیاری از مدیران تازه‌کار برای ایجاد دگرگونی‌های فوق، توان، تجربه و آمادگی کمی دارند. آن‌ها در شروع سمت جدید (مدیریت مدرسه) دغدغه‌ها و نگرانی‌های متعددی دارند و احساس می‌کنند برای شروع این سمت، نیازمند مهارت‌هایی هستند که در طی تحصیلات دانشگاهی با آن‌ها به‌طور ملموس مواجه نشده‌اند و عملاً در حرفهٔ مهم مدیریت تجربه‌ای کسب نکرده‌اند. با درک ضرورت و مسائل تشریح شده، این پژوهش درصدد است با شناسایی مشکلات مدیران تازه‌کار شهر کرج، گامی هر چند ناچیز در رفع آن‌ها بردارد و از این طریق به بهبود کیفیت مدیریت مدارس ابتدایی و همچنین مدیران تازه‌کار آن‌ها یاری رساند. علاوه بر این، یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند کاربرد وسیعی در سطوح مختلف نظام آموزشی داشته باشد و مورد استفادهٔ جامعه مدیران آموزشی، معلمان و کسانی که در امر آموزش و پرورش در جایگاه تصمیم‌گیری قرار دارند، واقع شود. همچنین اطلاع خود مدیران تازه‌کار از نتایج این پژوهش بسیاری از هزینه‌های آشکار و پنهان ناشی از عدم آگاهی آن‌ها از نیازهای خود را کاهش خواهد داد. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف شناسایی، تقسیم‌بندی و اولویت‌بندی مشکلات مدیران تازه‌کار و ارائه راهکارهایی برای کاهش آن‌ها انجام شده است. برای تحقق این هدف سؤال‌های زیر جریان پژوهش را هدایت کرده است:

۱. مشکلات مدیران تازه‌کار مدارس ابتدایی شهر کرج کدام‌اند و دارای چه ابعادی هستند؟
۲. آیا نظرات مدیران تازه‌کار مدارس ابتدایی شهر کرج در مورد مشکلات شناسایی شده در هر بعد به لحاظ آماری معنادار است؟
۳. مشکلات مدیران تازه‌کار مدارس ابتدایی شهر کرج در هر بعد به لحاظ اولویت چگونه مرتب می‌شوند؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی با «روش ترکیبی»<sup>۲۷</sup> است، یعنی هم از روش کیفی (در ابتدا) و هم از روش کمی (در انتها) برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش استفاده کرده است. برایمن<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۷)؛ به نقل از بازرگان، (۱۳۸۷) معتقد است که استفاده از تنها یک رویکرد (کیفی یا کمی) برای دستیابی به شناخت در یک پژوهش دارای نواقصی است و از مزایای رویکرد دیگر غافل ماندن است، لذا استفاده از هر دو رویکرد به‌عنوان آمیخته و مکمل می‌تواند نواقص هر یک را پوشش داده و نتایج کامل‌تری را به دنبال داشته باشد. در این پژوهش مشکلات مدیران تازه‌کار ابتدا با استفاده از رویکرد کیفی و به روش «نظریه داده بنیاد»<sup>۲۹</sup> مورد مطالعه قرار گرفته است. این روش روشی است استقرایی و

### تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

اکتشافی که به پژوهشگر در حوزه‌های موضوعی گوناگون امکان می‌دهد تا به‌جای اتکا به نظریه‌های موجود و از پیش تدوین‌شده خود به تدوین نظریه و گزاره اقدام نماید. این گزاره‌ها به شکلی نظام‌مند و براساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود (گلنیز و اشتراوس<sup>۳۰</sup>، ۲۰۰۹). در این پژوهش نیز در واقع بدین ترتیب عمل شده است؛ چرا که مشکلات مدیران تازه‌کار بدون هیچ پیش فرضی از دل داده‌های حاصل از پیمایش مشارکت‌کنندگان بخش کیفی شناسایی شده است. در بخش کمی به روش پیمایشی یافته‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی، در مقیاس وسیع مورد بررسی قرار گرفته است. در خصوص روش‌های پژوهش ترکیبی طرح‌های مختلفی ارائه شده است که می‌توان به طرح‌های «به‌هم‌تنیده»، «تشریحی» و «اکتشافی» اشاره نمود. در طرح به‌هم‌تنیده پژوهشگر به هر دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی وزن مساوی می‌دهد. در طرح‌های تشریحی، پژوهشگر، به‌منظور تشریح یک پدیده، وزن اصلی را به داده‌های کمی می‌دهد ولی در طرح‌های ترکیبی اکتشافی پژوهشگر درصدد زمینه‌یابی دربارهٔ موقعیت نامعین است. در طرح‌های ترکیبی اکتشافی ابتدا داده‌های کیفی گردآوری می‌شود پس از آن پژوهشگر در مرحله بعد، از طریق داده‌های کمی، فرضیه‌ها یا (سؤالات) را مورد آزمون قرار می‌دهد (کرسول<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۳). با توجه به توضیحات ارائه‌شده، پژوهش حاضر در زمرهٔ روش‌های ترکیبی اکتشافی قرار دارد.

### ■ جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

استادان رشته مدیریت آموزشی، مدیران با تجربه، مدیران نمونه، معلمان با تجربه، والدین، متخصصان نظارت و راهنمایی آموزشی و مدیران تازه‌کار (مدیرانی که سال اول تا سوم مدیریت خود در مدرسه را سپری می‌کنند) مقطع ابتدایی نواحی چهارگانه (دخترانه و پسرانه دولتی و غیردولتی) شهر کرج در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، جامعه مورد مطالعه در بخش کیفی پژوهش را تشکیل داده است. در این بخش، با استفاده از روش نمونه‌گیری «هدفمند»<sup>۳۲</sup> ابتدا از جامعه مذکور افرادی انتخاب شدند که بیشترین و بهترین اطلاعات را داشتند. سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری «گلوله‌برفی»<sup>۳۳</sup> نمونه مورد بررسی تکمیل شد. در این روش که یکی از شایع‌ترین نمونه‌گیری‌ها در پژوهش کیفی است، اولین نمونه‌هایی که انتخاب می‌شوند، پژوهشگر را به سمت اطلاعات و نمونه‌های بیشتر سوق می‌دهند. در این روش، نمونه‌گیری زمانی آغاز می‌شود که پژوهشگر افرادی را انتخاب می‌کند که حاضرند نقش دوگانهٔ مصاحبه‌شونده و معرف را ایفا کنند. یعنی افراد دیگری را که با معیارهای پژوهش تناسب دارند از میان اجتماع یا حلقه آشنایان برمی‌گزینند و آنان را به پژوهشگر معرفی می‌کنند. همچنین نمونه‌گیری تا مرز اشباع اطلاعاتی ادامه می‌یابد (هکاتورن<sup>۳۴</sup>، ۲۰۰۲). با کاربست این دو روش در مجموع از جامعه مذکور تعداد ۴۲ نفر (۴ استاد مدیریت آموزشی، ۶ مدیر با تجربه، ۶ مدیر نمونه، ۶ معلم با تجربه، ۶ نفر والدین، ۶ متخصص نظارت و راهنمایی آموزشی و ۱۰ مدیر



تازه‌کار) مورد مطالعه قرار گرفتند. همچنین در بخش کمی، کلیه مدیران تازه‌کار مدارس ابتدایی شهر کرج در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ جامعه آماری را تشکیل داده‌اند. تعداد این مدیران ۲۰۹ نفر بود که مورد سرشماری قرار گرفتند و در نهایت پس از حذف اطلاعات ناقص و عدم همکاری برخی از آن‌ها، اطلاعات ۱۶۳ مدیر تازه‌کار مورد تحلیل قرار گرفت. از این ۱۶۳ مدیر تازه‌کار، ۵۱ درصد زن و ۴۹ درصد مرد بودند. به لحاظ سطح تحصیلات ۱۱ درصد دارای مدرک کاردانی، ۸۲/۲ درصد کارشناسی و ۶/۷ کارشناسی ارشد و بالاتر بوده‌اند. از نظر رشته تحصیلی ۲۱/۴۷ درصد آن‌ها در رشته مدیریت آموزشی و ۷۸/۵۳ درصد در رشته‌های دیگر تحصیل کرده بودند. همچنین از نظر نوع مدرسه تحت مدیریت، ۸۵/۳ درصد مدیران در مدارس دولتی و ۱۴/۷ درصد در مدارس غیردولتی مشغول کار بودند.

### ■ ابزارهای پژوهش

به اعتقاد صاحب‌نظران، مصاحبه، عام‌ترین روش گردآوری اطلاعات در پژوهش‌های کیفی است (محمدی، ۱۳۸۷). در این پژوهش نیز در بخش کیفی از نوع مصاحبه «نیمه هدایت‌شده» استفاده شد. در بررسی روایی مصاحبه‌ها از «روایی محتوایی» استفاده شد. بدین ترتیب که سؤال‌های مصاحبه پس از بررسی و تأیید خبرگان برای اجرای نهایی آماده گردید. همچنین در جریان اجرای مصاحبه‌ها نیز برخی سؤال‌های اضافه و یا اصلاح شد که این روند توانست روایی محتوایی را به‌طور کامل تضمین کند. جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه هدایت‌شده در بخش کیفی این امکان را فراهم ساخت تا پژوهشگر ضمن داشتن چارچوبی نسبتاً روشن و مشخص، بتواند در صورت لزوم و متناسب با روند مصاحبه تغییرات لازم را ایجاد نماید. همچنین استفاده از مصاحبه نیمه هدایت‌شده این امکان را فراهم کرد تا مشارکت‌کنندگان در پژوهش بتوانند تجارب واقعی خود را بیان کنند. در رو بودن گفت‌وگو این امکان را فراهم نمود تا مصاحبه‌گر بتواند عکس‌العمل‌های داده‌رسان را در حین مصاحبه نسبت به پرسش‌ها و سخنان خود مشاهده نماید.

ابزار مورد استفاده در بخش کمی یک پرسش‌نامه ۶۶ گویه‌ای محقق ساخته بود که با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱) کمترین تا (۵) بیشترین میزان، مدیران تازه‌کار میزان موافقت خود را با هر یک از گویه‌ها تعیین کردند. این پرسش‌نامه بر اساس اطلاعات به‌دست‌آمده در بخش کیفی، در ۵ بعد به شرح جدول ۲ تنظیم شده است. برای بررسی روایی پرسش‌نامه نیز از روایی محتوایی استفاده گردید؛ بدین ترتیب که از خبرگان، در خصوص شمول و تناسب گویه‌های مرتبط به هر یک از ابعاد، نظرخواهی شد و پس از تأیید آن‌ها پرسش‌نامه‌ها برای اجرای نهایی آماده شد. علاوه بر روایی، برای بررسی پایایی پرسش‌نامه، از روش «آلفای کرونباخ» استفاده شد که جدول شماره ۲ ضرایب هر بُعد را گزارش کرده است.

## تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

جدول ۲. ضرایب پایایی پرسش‌نامه به تفکیک هر بعد

ضریب آلفا	تعداد گویه	ابعاد
۰/۹۵	۲۰	مشکلات روان‌شناختی
۰/۹۳	۱۷	مشکلات بین فردی
۰/۹۴	۱۷	مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه به‌طورکلی
۰/۹۱	۷	مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در امور مرتبط به تدریس
۰/۸۶	۵	مشکلات ناشی از کمبود حمایت

## ■ روش‌های تحلیل داده‌ها

در بخش کیفی برای تحلیل داده‌ها (پاسخ به بخش نخست سؤال اول پژوهش) از روش‌های آماری استفاده نشد. در این بخش شرح توصیفی، تحلیلی و ادراکی بر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، روش مناسبی برای تعیین مشکلات بود. ضمناً در این بخش برای دستیابی به مشکلات از تکنیک «تحلیل محتوا»<sup>۳۵</sup> بهره‌گیری شد. اساس تحلیل داده‌ها در روش تحلیل محتوا، کدگذاری است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین اجزای با معنی داده‌های گردآوری شده است (بازرگان، ۱۳۸۷). تجزیه و تحلیل داده‌ها در این شیوه در طی فرایندی که در آن داده‌ها گردآوری و مرتب می‌شوند، انجام می‌گیرد و این نکته، یعنی هم‌زمانی گردآوری و تحلیل داده‌ها، از ویژگی‌های بارز روش‌های کیفی است. بر همین مبنا، در پژوهش حاضر، بعد از انجام هر مصاحبه، پیاده‌سازی آن انجام شد و پس از مطالعه متن پیاده شده، داده‌های هر مصاحبه بر اساس مراحل کدگذاری مورد بررسی قرار گرفت. از این طریق مبنای خوبی برای تدوین پرسش‌نامه‌های مرحله کمی فراهم شد. در بخش کمی از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی و درصد) برای توصیف نمونه و از روش «آلفای کرونباخ» برای بررسی پایایی پرسش‌نامه استفاده شد. در بخش دوم سؤال اول پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. همچنین برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش از آزمون استنباطی ناپارامتریک «خی دو»<sup>۳۶</sup> و برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش از آزمون استنباطی ناپارامتریک «فریدمن»<sup>۳۷</sup> استفاده شد.

## ■ شیوه اجرای پژوهش

در آغاز کار، مهم‌ترین بخش طراحی سؤال‌های مصاحبه بود. بدین منظور، با طرح برخی از سؤال‌های کلی و اجرای چند مصاحبه اولیه، سؤال‌های ویرایش و کامل شد. همچنین تعیین شد که کدام سؤال، چگونه و از چه کسی پرسش شود. برخی از سؤال‌ها نیز در جریان مصاحبه‌ها مطرح شد که ماهیت نیمه هدایت‌شده مصاحبه‌ها توجیه این شرایط است. پس از انجام هماهنگی‌های لازم و اخذ معرفی‌نامه‌های رسمی، با مصاحبه‌شوندگان در خصوص زمان مناسب برگزاری مصاحبه مذاکره شد و طبق برنامه مصاحبه‌ها برگزار شد.

در شروع هر مصاحبه ضمن برقراری ارتباط اولیه با مصاحبه‌شونده، هدف و پیامد پژوهش برای او تشریح می‌شد و از این طریق همکاری کامل او جلب می‌گردید. با اجازه مصاحبه‌شوندگان، همه مصاحبه‌ها به صورت صوتی ذخیره شد. لازم به ذکر است که به مصاحبه‌شوندگان در خصوص حفظ هویت، عدم استفاده شخصی از اطلاعات آن‌ها و اطلاع‌رسانی نتایج تضمین لازم داده می‌شد. ضمناً مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه پیدا می‌کرد که احساس می‌شد پاسخ‌های ارائه شده مشابه پاسخ‌های قبلی است و چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کند و یافته‌های مصاحبه اصطلاحاً «به حد اشباع» رسیده است. پس از انجام مصاحبه‌ها (۴۲ مصاحبه) از تکنیک تحلیل محتوا برای طبقه‌بندی و تلخیص اطلاعات به تفکیک هر گروه از مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. بدین ترتیب که با کاربست الگوی اشتراوس و کوربن<sup>۳۸</sup> (۱۹۹۶)؛ به نقل از محمدی، ۱۳۸۵ یک‌بار تمام مصاحبه‌ها بررسی و مرور شد و طبقاتی برای طبقه‌بندی و کدگذاری محتوا تعیین شد. برای تلخیص و تشریح بیشتر در هر طبقه، از زیرطبقاتی نیز استفاده شد. در مرحله بعد، مصاحبه‌ها این بار به استناد هر طبقه و زیرطبقات مورد مطالعه قرار گرفت و نکات مربوط به هر طبقه به‌طور کامل در صفحاتی مجزا بنام «صفحات گسترده»<sup>۳۹</sup> نوشته شد و در نهایت با استفاده از تکنیک «رأی‌شماری»<sup>۴۰</sup> عمده‌ترین و مهم‌ترین مشکلات در هر طبقه مشخص شد. این فرایند منجر به شناسایی ۱۲۰ مشکل برای مدیران تازه‌کار شد. آنگاه مشکلات مجدداً مورد تحلیل قرار گرفت و در نهایت پس از تلفیق یا حذف موارد تکراری، مشکلات مدیران تازه‌کار در ۵ بعد و ۶۶ مشکل تعیین شد و مبنای تدوین پرسش‌نامه ۶۶ گویه پژوهش قرار گرفت. با تدوین پرسش‌نامه بخش کمی پژوهش آغاز شد. برای اجرای پرسش‌نامه، پس از انجام هماهنگی‌های لازم و اخذ معرفی‌نامه و مجوز، آمار مدیران تازه‌کار به تعداد ۲۰۹ مدیر مدرسه ابتدایی در کرج تعیین شد. قبل از مراجعه به مدارس به صورت تلفنی با مدیران هماهنگی شد. پس از مراجعه به هر مدرسه، ابتدا پژوهشگر در خصوص هدف پژوهش نکاتی بیان می‌نمود و پس از آن پرسش‌نامه توسط آن‌ها تکمیل می‌شد. در نهایت پس از حذف موارد ناقص و همچنین عدم همکاری برخی از مدیران، ۱۶۳ پرسش‌نامه برای تحلیل انتخاب گردید. لازم به ذکر است که بخش کمی برای تأیید یافته‌های بخش کیفی در مقیاس وسیع‌تر انجام شده است.

## ■ یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش همان‌گونه که ذکر شد ابتدا ۱۲۰ مشکل برای مدیران تازه‌کار شناسایی شد. این مشکلات مجدداً مورد تحلیل قرار گرفت و در نهایت پس از تلفیق یا حذف موارد تکراری ۶۶ مشکل در ۵ بعد شامل ۱. مشکلات روان‌شناختی ۲. مشکلات بین فردی ۳. مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه به‌طورکلی ۴. مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در امور مرتبط به تدریس و ۵. مشکلات ناشی از کمبود حمایت، طبقه‌بندی شد (جداول ۳ تا ۷). با توجه به اینکه یافته‌های این بخش با استفاده از یک مطالعه عمیق کیفی فراهم شده است و پژوهشگران و خبرگان نسبت به ابعاد شناسایی شده و نشانگان هر بعد اطمینان نسبی داشته‌اند، لذا می‌توان برای تأیید ساختار عاملی حاصل از یک پژوهش کیفی، از روش‌های آماری نظیر تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد. بنا به نظر بیرن<sup>۴۱</sup> (۲۰۱۳) تحلیل عاملی تأییدی یک تکنیک آماری است که برای بررسی مناسبت الگوهای نظری به‌کار برده می‌شود. ممکن است این الگوها به طریق تجربی (انجام یک پژوهش کیفی) و یا به استناد یک یا چند نظریه معرفی و مفروض شده باشد. البته پژوهش‌های دیگری (نظیر ویلیامز<sup>۴۲</sup>، ۲۰۰۵) بدین روش عمل نموده‌اند. بر این اساس در پژوهش حاضر از این روند پیروی شده است. در تحلیل عاملی تأییدی مقادیر پارامتر استاندارد ( $\beta$ )، توان بالای ابعاد ۵ گانه را در اندازه‌گیری متغیر مشکلات مدیران تازه‌کار نشان داد. علاوه بر آن، مقادیر  $\alpha$  بزرگ‌تر از ۰٫۲، حاکی از معناداری تمام آن‌ها بود. بعلاوه تمامی شاخص‌های برازش وضعیت مناسبی را نشان داد (تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا<sup>۴۳</sup>: ۰٫۰۷؛ نیکویی برازش<sup>۴۴</sup>: ۰٫۹۳؛ تعدیل‌شده نیکویی برازش<sup>۴۵</sup>: ۰٫۹۲؛ برازش مقایسه‌ای<sup>۴۶</sup>: ۰٫۹۴).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش با استفاده از آزمون خی دو نظرات مدیران تازه‌کار در مورد هر یک از مشکلات به لحاظ معناداری مورد آزمون قرار گرفت (جداول ۳ تا ۷). در نهایت، با استفاده از آزمون فریدمن، مشکلات در هر بعد به لحاظ اولویت مرتب شدند و معناداری این اولویت‌بندی با استفاده از آزمون خی دو بررسی شد (جداول ۳ تا ۷). لازم به ذکر است که در آزمون فریدمن برای بررسی معناداری رتبه‌بندی از جدول خی دو استفاده می‌شود. در ادامه جدول‌های یافته‌ها به تفکیک تشریح شده‌اند.

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، در بخش کیفی پژوهش تعداد ۲۰ مشکل در بعد «روان‌شناختی» برای مدیران تازه‌کار شناسایی شد. همچنین در بخش کمی مدیران تازه‌کار اهمیت آن‌ها را به‌طور معناداری در سطح متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند ( $\chi^2$  محاسبه‌شده بزرگ‌تر از  $\chi^2$  جدول). به‌بیان‌دیگر در تمامی مشکلات، بین فراوانی مشاهده‌شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معنادار ( $P < 0/05$ ) وجود دارد. علاوه بر آن این مشکلات به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا بیستم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده است. ( $p \leq 0/05$  و  $df=19$  و  $\chi^2=76/67$ )

تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

جدول ۳. مشکلات روان‌شناختی / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آن‌ها در بخش کمی

خی دو (df=19)	میانگین رتبه	خی دو (df=4)	سطوح پاسخ					مشکلات به ترتیب اولویت
			۵	۴	۳	۲	۱	
			فراوانی مشاهده شده					
۷۶/۶۷*	۱۲/۳۵	۷۴/۵۷۷*	۶۶	۴۸	۳۰	۱۱	۸	۱. نگرانی از تفویض اختیار به معلمان به دلیل نداشتن شناخت کافی از آن‌ها
	۱۲/۱۹	۱۴۴/۲۰۹*	۹۳	۲۷	۱۸	۱۳	۱۲	۲. نگرانی در ارتباط با تعامل اثربخش با معلمان، والدین و دانش‌آموزان
	۱۱/۸۴	۱۱۸/۴۲۲*	۷۹	۵۰	۱۷	۹	۸	۳. نگرانی در مورد ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های خاص مدرسه جدید
	۱۱/۷۷	۱۱۶/۵۴۰*	۸۰	۴۶	۲۲	۷	۸	۴. داشتن اضطراب به دلیل ورود به مدرسه و تعامل با معلمان جدید
	۱۱/۶۶	۱۰۶/۱۱۰*	۷۷	۴۱	۳۳	۷	۵	۵. نگرانی در زمینه هماهنگ نمودن ارزش‌های محیط و مدرسه
	۱۱/۵۷	۷۳/۳۱۳*	۴۶	۵۲	۲۸	۱۱	۸	۶. نگرانی از عدم پیشرفت مدرسه نسبت به مدارس که مدیر با تجربه دارند
	۱۱/۲۹	۱۰۱/۴۵۷*	۷۱	۵۵	۱۷	۱۰	۱۱	۷. تعارض بین اقتدارطلبی و همدلی با معلمان
	۱۱/۲۱	۹۳/۵۳۴*	۷۵	۴۱	۳۰	۱۱	۶	۸. نگرانی از پاسخگویی به انتظارات معلمان، والدین و دانش‌آموزان.
	۱۰/۹۰	۸۲/۲۴۵*	۶۹	۴۵	۳۲	۱۳	۴	۹. نگرانی از ارزیابی نادرست از عملکرد معلمان به دلیل شناخت ناکافی آن‌ها
	۱۰/۷۹	۸۶/۰۴۹*	۶۶	۵۲	۳۱	۷	۷	۱۰. احساس ترس و تردید، از عدم موفقیت به دلیل، نداشتن تجربه کافی
	۱۰/۷۹	۷۹/۹۷۵*	۷۲	۴۲	۲۷	۱۲	۱۰	۱۱. نگرانی از انتقادات والدین
	۱۰/۷۶	۸۱/۲۶۴*	۷۳	۴۰	۲۸	۱۳	۹	۱۲. نگرانی از مورد ارزیابی قرار گرفتن یا کنترل شدن توسط معلمان
	۱۰/۷۳	۷۴/۵۷۷*	۶۶	۴۸	۳۰	۱۱	۸	۱۳. احساس ناامیدی به دلیل نداشتن تجربه کافی
	۱۰/۶۶	۷۹/۳۰۱*	۷۶	۳۱	۲۷	۱۲	۱۷	۱۴. نگرانی از حل مشکلاتی که توسط مدیر قبلی بر جای مانده است
	۱۰/۶۲	۸۳/۱۶۶*	۷۰	۴۸	۲۴	۱۴	۷	۱۵. نگرانی از ارزیابی عملکرد خود توسط اداره آموزش و پرورش
	۱۰/۵۸	۱۱۶/۸۴۷*	۷۳	۵۷	۲۲	۵	۶	۱۶. نگرانی از پیشرفت مدرسه نسبت به پیشرفت در زمان مدیر قبلی
	۱۰/۴۹	۷۷/۴۴۴*	۶۶	۴۶	۳۴	۹	۸	۱۷. نگرانی از کم شدن اطمینان والدین (نسبت به مدیر قبلی)
	۹/۸۳	۶۵/۶۲۰*	۶۷	۲۳	۴۵	۱۷	۱۱	۱۸. نگرانی در ارتباط با کنترل و نظم در مدرسه
	۹/۶۷	۵۷/۷۶۷*	۶۰	۴۹	۳۰	۱۰	۱۴	۱۹. ترس از عدم پذیرش از سوی معلمان و والدین
	۹/۳۲	۴۶/۶۶۳*	۵۹	۳۹	۳۸	۱۷	۱۰	۲۰. اعتماد به نفس ناکافی در شروع سمت جدید

جدول فراوانی مورد انتظار = ۳۲/۶

\* P<0/05

## تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

جدول ۴. «مشکلات بین فردی» / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آن‌ها در بخش کمی

خی دو (df=16)	میانگین رتبه	خی دو (df=4)	سطوح پاسخ					مشکلات به ترتیب اولویت
			۵	۴	۳	۲	۱	
			فراوانی مشاهده شده					
	۹/۹۹	۱۲۵/۹۶۳°	۸۴	۴۲	۱۹	۱۰	۸	۱. توانایی کم در برقراری تعامل اثربخش با معلمان دانش‌آموزان و والدین
	۹/۷۰	۱۶۵/۰۶۷°	۹۴	۳۳	۲۷	۵	۴	۲. مقاومت معلمان در برابر روش‌های نوین آموزش و منابع آموزشی جدید
	۹/۶۲	۸۴/۱۳۴°	۷۹	۵۵	۱۹	۷	۳	۳. انتظارات نابجای والدین
	۹/۲۰	۱۱۶/۱۷۲°	۷۷	۵۲	۱۶	۱۴	۴	۴. مقاومت والدین و عدم قبول مشکلاتی که فرزندان آن‌ها ایجاد کرده‌اند
	۸/۹۲	۱۰۵/۲۵۲°	۷۹	۴۲	۲۴	۱۰	۸	۵. دیدگاه‌های منفی و غیرعادلانه معلمان
	۸/۸۷	۱۲۵/۹۶۳°	۸۴	۴۲	۱۹	۱۰	۸	۶. توانایی کم در حل مشکلات بین معلمان و دانش‌آموزان
	۸/۸۰	۸۹/۱۷۸°	۶۴	۵۸	۲۴	۱۳	۴	۷. مسئولیت‌پذیری و همکاری کم والدین
	۸/۸۰	۷۴/۲۷°	۶۸	۴۷	۲۵	۱۴	۹	۸. عدم صداقت معلمان
۱۷۲/۸۴*	۸/۷۸	۱۰۴/۰۸۶°	۶۷	۶۰	۲۳	۸	۵	۹. توانایی و مهارت کم در برخورد منطقی و علمی با معلمان مشکل‌ساز
	۸/۶۰	۹۸/۷۴۸°	۶۶	۶۰	۲۱	۱۰	۶	۱۰. توانایی کم در مدیریت اختلاف بین معلمان و والدین ناراضی از تدریس
	۸/۵۸	۹۴/۲۰۹°	۶۶	۵۸	۲۳	۱۰	۶	۱۱. انتظارات نابجای معلمان
	۸/۵۷	۹۶/۷۰۴°	۷۸	۴۰	۱۶	۱۹	۱۰	۱۲. شکایت‌های بی‌درپی اولیاء و ایجاد مشکل با اداره آموزش و پرورش
	۸/۵۱	۹۰/۲۲۱°	۷۴	۴۴	۲۳	۱۷	۵	۱۳. عیب‌جویی از سوی معلمان و والدینی
	۸/۴۹	۸۹/۱۷۸°	۶۴	۵۸	۲۴	۱۳	۴	۱۴. مسئولیت‌پذیری و همکاری کم معلمان
	۸/۴۳	۸۱/۷۵۵°	۷۱	۳۴	۲۸	۲۳	۷	۱۵. رعایت نکردن قوانین اداره توسط معلمان و بی‌نظمی در ورود و خروج
	۸/۳۸	۸۰/۰۷۳°	۷۵	۳۷	۲۳	۱۶	۱۲	۱۶. بی‌اهمیت تلقی شدن از سوی معلمان
	۴/۷۸	۲/۷۵۳°	۲۶	۳۸	۳۳	۳۴	۳۲	۱۷. پذیرش کم از جانب معلمان به دلیل اینکه مدیر بر اساس روابط (نه تخصص) برای مدیریت امور مدرسه انتخاب شده است

P&lt;0/05 \*

جدول فراوانی مورد انتظار = ۳۲/۶

تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، تعداد ۱۷ مشکل در بعد «بین فردی» برای مدیران تازه‌کار شناسایی شد (در بخش کیفی پژوهش). در بخش کمی، مدیران تازه‌کار اهمیت اغلب آن‌ها را به‌طور معناداری در سطح متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند ( $\chi^2$  محاسبه‌شده بزرگ‌تر از  $\chi^2$  جدول). به بیان دیگر در تمامی مشکلات شناسایی شده برای این بعد، بین فراوانی مشاهده‌شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معنادار ( $p < 0/05$ ) وجود دارد. علاوه بر آن این مشکلات به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا هفدهم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده است ( $\chi^2 = 172/84, df = 16, p \leq 0/05$ ).

**جدول ۵.** «مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه به‌طور کلی» / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آن‌ها در بخش کمی

خی‌دو (df=16)	میانگین رتبه	خی‌دو (df=4)	سطوح پاسخ					مشکلات به ترتیب اولویت
			۵	۴	۳	۲	۱	
			فراوانی مشاهده‌شده					
۱۰۰۰	۱۰/۷۶	۱۶۹/۱۷۸*	۸۶	۵۶	۱۷	۲	۲	۱. تخصص و تجربه ناکافی در مدیریت مالی و امور حسابداری
	۱۰/۱۳	۱۱۵/۸۶۵*	۸۳	۳۴	۳۰	۱۱	۵	۲. شناخت کم نسبت به اهداف مدرسه جدید
	۱۰/۲۰	۱۱۶/۹۶۹*	۸۱	۴۴	۲۲	۱۱	۵	۳. عملکرد نامناسب در مدرسه، به دلیل وظایف زیاد مدیریتی
	۹/۵۷	۱۷۲/۳۵۴*	۸۸	۳۰	۱۱	۱۹	۱۵	۴. بروکراسی شدید اداری در زمان مدیر قبلی و لزوم تبعیت از آن
	۹/۵۳	۱۰۵/۰۶۷*	۸۱	۳۷	۲۴	۱۳	۸	۵. توانایی کم در رفتار با دانش‌آموزان ناهمسان از نظر فرهنگی
	۹/۲۵	۹۱/۸۱۶*	۶۹	۵۲	۲۷	۸	۷	۶. عدم تجربه و توانایی لازم در جلب منابع مالی برای مدرسه
	۹/۲۵	۸۳/۳۵۰*	۷۴	۳۹	۲۷	۱۶	۷	۷. تجربه ناکافی برای ارزیابی عملکرد معلمان و کارکنان
	۹/۲۲	۱۰۳/۹۸۸*	۶۱	۶۶	۲۱	۶	۹	۸. عدم آشنایی کافی با فرهنگ و جوسازمانی مدرسه جدید
	۹/۲۰	۸۴/۰۸۶*	۶۷	۵۳	۲۴	۱۰	۹	۹. توانایی کم در مورد نحوه رفتار با معلمان کم تجربه و با تجربه
	۹/۳۰	۷۵/۹۸۸*	۷۰	۴۵	۲۴	۱۱	۱۳	۱۰. اقتدار پایین در ایجاد یک محیط آموزشی منسجم
	۸/۵۱	۷۹/۱۱۷*	۵۳	۶۶	۲۲	۱۲	۱۰	۱۱. توانایی کم در برنامه‌ریزی دقیق برای هدایت معاونان مدرسه
	۸/۴۹	۶۳/۱۶۶*	۶۸	۴۱	۲۲	۲۲	۱۰	۱۲. آزادی عمل پایین در انتخاب معلمان

## تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

**جدول ۵. (ادامه)** «مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه به‌طور کلی» / آزمون معناداری ورتبه‌بندی آن‌ها در بخش کمی

۱۰۰*	۸/۴۷	۵۶/۱۱۰*	۵۸	۴۱	۳۹	۱۶	۹	۱۳. نداشتن برنامه مدون برای مدیریت در مدرسه جدید
	۸/۲۲	۶۹/۷۹۱*	۴۸	۶۶	۲۴	۱۷	۸	۱۴. نداشتن زمان کافی برای هماهنگی با شرایط مدرسه جدید
	۸/۱۱	۶۱/۹۳۹*	۵۷	۴۰	۴۸	۱۲	۶	۱۵. آشنایی ناکافی با وظایف مدیریتی
	۸/۰۸	۵۰/۵۸۹*	۵۸	۴۳	۳۸	۱۵	۹	۱۶. آزادی عمل پایین در تصمیم‌گیری‌های مدرسه
	۷/۲۶	۴۷/۸۹۰*	۴۶	۴۱	۵۳	۱۰	۱۳	۱۷. مهارت کم در سخنرانی و سخنوری

\*  $P < 0/05$ 

جدول فراوانی مورد انتظار = ۳۲/۶

همان‌گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، در بخش کیفی پژوهش تعداد ۱۷ مشکل در بعد «کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه به‌طور کلی» برای مدیران تازه‌کار شناسایی شد. همچنین در بخش کمی مدیران تازه‌کار اهمیت آن‌ها را به‌طور معناداری در سطح متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند (۸۲٪ محاسبه‌شده بزرگ‌تر از ۸۲٪ جدول). به‌بیان‌دیگر در تمامی مشکلات، بین فراوانی مشاهده‌شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معنادار ( $P < 0/05$ ) وجود دارد. علاوه بر آن این مشکلات به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا هفدهم مرتب شده‌اند. این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده است ( $\chi^2 = 100$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0/05$ ).

**جدول ۶.** «مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در امور مرتبط به تدریس» / آزمون معناداری ورتبه‌بندی آن‌ها در بخش کمی

خی دو (df=6)	میانگین رتبه	خی دو (df=4)	سطوح پاسخ					مشکلات به ترتیب اولویت
			۵	۴	۳	۲	۱	
			فراوانی مشاهده‌شده					
۴/۴۸	۱۳۸/۴۳۲*	۸۷	۴۲	۱۴	۱۳	۷	۱. اطلاع کم در مورد روش‌های جدید ارزشیابی (توصیفی)	
۴/۲۱	۱۰۷/۲۷۶*	۷۳	۵۴	۱۹	۱۴	۳	۲. آگاهی ناکافی در مورد آموزش دانش‌آموزان بیش‌فعال	
۴/۱۴	۱۰۰/۲۲۱*	۷۰	۵۴	۲۶	۸	۵	۳. شناخت ناکافی نسبت به معلمان و روش تدریس آن‌ها	
۳/۹۵	۸۶/۷۸۵*	۶۵	۵۷	۲۲	۱۱	۸	۴. شناخت ناکافی در مورد کلاس و محتوای کتاب‌های درسی	
۳/۸۹	۷۹/۹۷۵*	۶۶	۵۲	۲۶	۱۱	۸	۵. عدم شناخت و مهارت کافی در زمینه برنامه‌ریزی درسی	
۳/۸۰	۷۷/۰۱۲*	۵۹	۵۸	۲۷	۱۱	۸	۶. تخصص کم برای مشاوره آموزشی معلمان	
۳/۵۳	۵۸/۹۹۴*	۵۲	۵۸	۳۰	۱۳	۱۰	۷. سابقه تدریس کم نسبت به سایر معلمان	

\*  $P < 0/05$ 

جدول فراوانی مورد انتظار = ۳۲/۶



تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، تعداد ۷ مشکل در بعد «کمبود مهارت و تخصص در امور مرتبط به تدریس» برای مدیران تازه‌کار شناسایی شد (در بخش کیفی پژوهش). در بخش کمی، مدیران تازه‌کار اهمیت همه آن‌ها را به‌طور معناداری در سطح متوسط، زیاد و خیلی یاد ارزیابی کرده‌اند (χ<sup>2</sup> محاسبه‌شده بزرگ‌تر از χ<sup>2</sup> جدول). به بیان دیگر در تمامی مشکلات شناسایی شده برای این بعد، بین فراوانی مشاهده‌شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معنادار (P<0/05) وجود دارد. علاوه بر آن این مشکلات به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا هفتم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده است (x<sup>2</sup>=31/49, df=6, p<0/05).

جدول ۷. «مشکلات ناشی از کمبود حمایت» / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آن‌ها در بخش کمی

مشکلات به ترتیب اولویت	سطوح پاسخ					فرآوانی مشاهده شده	خی دو (df=4)	میانگین رتبه	خی دو (df=4)
	۵	۴	۳	۲	۱				
	۱. همکاری و حمایت کم از جانب والدین و نهادهای بیرونی	۴	۱۰	۲۶	۵۵				
۲. حمایت ناکافی از جانب اداره به دلیل کم تجربه بودن و تازه‌کار بودن	۱۰	۸	۳۰	۴۷	۶۸	۸۱/۱۴۸*	۳/۸		
۳. دسترسی کم به مدیران با تجربه، جهت استفاده از تجربیات آنان	۱۰	۱۵	۲۴	۵۴	۶۰	۶۴/۵۱۵*	۲/۹۲	۵/۴۸*	
۴. حمایت ناکافی از جانب اداره برای تشویق معلمان	۷	۱۱	۲۹	۶۰	۵۶	۷۸/۸۴۵*	۲/۹۲		
۵. کم تجربه بودن معاونین مدرسه برای حمایت و کمک به مدیر تازه‌کار	۴	۱۵	۲۳	۷۵	۴۶	۹۸/۰۷۴*	۲/۹۱		

P<0/05 \*

جدول فراوانی مورد انتظار = ۳۲/۶

همان‌گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، در بخش کیفی پژوهش تعداد ۵ مشکل در بعد «کمبود حمایت» برای مدیران تازه‌کار شناسایی شد. همچنین در بخش کمی مدیران تازه‌کار اهمیت همه آن‌ها را به‌طور معناداری در سطح متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند (χ<sup>2</sup> محاسبه‌شده بزرگ‌تر از χ<sup>2</sup> جدول). به بیان دیگر در تمامی مشکلات این بعد، بین فراوانی مشاهده‌شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معنادار (P<0/05) وجود دارد. علاوه بر آن، این مشکلات به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا پنجم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده است (x<sup>2</sup>=5/48, df=16, p<0/05).

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

همان‌گونه که از نظر گذشت، در بخش کیفی پژوهش، کلیه مشکلات مدیران تازه‌کار مدارس ابتدایی کرج در ۵ بعد طبقه‌بندی شد. این یافته در برخی جهات همسو با بسیاری از پژوهش‌های خارجی (جدول ۱) بوده است. نکته مهم و جالب توجه در پژوهش حاضر این است که یافته‌های پژوهش در بخش کیفی، به‌طور کامل در بخش کمی مورد تأیید قرار گرفته‌اند به‌طوری‌که تمامی آماره‌های کمی دو معنادار بوده‌اند. این یافته از یک‌سو صحت و روایی یافته‌های بخش کیفی را خاطر نشان می‌کند و از سوی دیگر بیانگر این است که یافته‌های محدود و عمیق‌تر بخش کیفی، در مقیاسی وسیع‌تر (بخش کمی) مورد آزمون و تأیید قرار گرفته‌اند.

در بین مشکلات بعد روان‌شناختی، گرچه بعضاً مشکلاتی مشابه با پژوهش‌های موجود (نظیر: ایرچی و کوکباس، ۲۰۱۰؛ مک‌گی، ۲۰۰۱؛ گادت، ۲۰۰۲؛ ویتاکر، ۲۰۰۳؛ ال‌سر، ۲۰۱۰؛ کرک پاتریک، ۲۰۱۰؛ چن، ۲۰۰۹؛ آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵) شناسایی شده‌اند، اما برخی از موارد در نوع خود جالب توجه هستند. برای مثال «نگرانی از عدم پیشرفت مدرسه نسبت به مدارس دیگر که مدیر با تجربه دارند»، «نگرانی از حل مشکلاتی که توسط مدیر قبلی بر جای مانده است»، «نگرانی از پیشرفت مدرسه نسبت به پیشرفت در زمان مدیر قبلی»، «نگرانی از کم شدن اطمینان والدین نسبت به مدیر قبلی» و «ترس از عدم پذیرش از سوی معلمان و والدین نسبت به مدیر قبلی» از جمله مشکلات ویژه و قابل تأمل در پژوهش حاضر هستند. این موارد گرچه در نوع خود بدیع به نظر می‌رسند، اما شاید ریشه در یک حقیقت داشته باشند. از آنجا که اغلب تغییرات مدیریتی وابسته به عملکرد یک مدیر است، اغلب مدیران تازه‌کار دائماً دغدغه عملکرد بهتر نسبت به مدیر قبلی را دارند. بر این اساس همواره نگران این هستند که مبادا نسبت به مدیر قبلی عملکرد بهتری نداشته باشند. از این رو یافته‌های پژوهش حاضر در این بخش قابل انتظار به نظر می‌رسد. همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، «نگرانی از تفویض اختیار به معلمان به دلیل نداشتن شناخت کافی از آن‌ها»، «نگرانی در ارتباط با تعامل اثربخش با معلمان، والدین و دانش‌آموزان» و «نگرانی در مورد ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های خاص مدرسه جدید» از جمله مهم‌ترین مشکلات در بعد روان‌شناختی هستند. از طرف دیگر چنانچه به رتبه‌های پایین جدول توجه شود، مشخص می‌گردد که «نگرانی در ارتباط با کنترل و نظم در مدرسه»، «ترس از عدم پذیرش از سوی معلمان و والدین» و «اعتماد به نفس ناکافی در شروع سمت جدید» کمترین اهمیت و اولویت را در میان مشکلات بعد

روان‌شناختی داشته‌اند.

در حوزه مشکلات بین فردی، مدیران تازه‌کار «توانایی کم در برقراری تعامل اثربخش با معلمان، دانش آموزان و والدین»، «مقاومت معلمان در برابر روش‌های نوین آموزش و منابع آموزشی جدید» و «انتظارات نابجای والدین» را به‌عنوان مشکلات مهم ارزیابی کرده‌اند که این یافته نیز همسو با پژوهش‌های گذشته (نظیر: آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵؛ الر، ۲۰۱۰؛ پیترسون، ۲۰۰۲؛ آلن، ۲۰۰۳؛ ویتاکر، ۲۰۰۳؛ دارش، ۲۰۰۷؛ اوینگتن و همکاران، ۲۰۰۸) بوده است. گرچه این موارد جزء سه مورد مهم به لحاظ رتبه‌بندی می‌باشند، اما این نکته نباید فراموش شود که در این بعد تمامی مشکلات شناسایی‌شده از نظر آماری معنادار بوده‌اند. این وضعیت در مورد تمامی مشکلات مرتبط به پنج بعد مذکور صادق است. در این بعد مدیران تازه‌کار «رعایت نکردن قوانین اداره توسط معلمان و بی‌نظمی در ورود و خروج»، «بی‌اهمیت تلقی شدن از سوی معلمان» و «پذیرش کم از جانب معلمان به دلیل اینکه مدیر بر اساس روابط (نه تخصص) برای مدیریت امور مدرسه انتخاب شده است» را به‌عنوان مشکلات کمتر مهم ارزیابی کرده‌اند. نکته قابل توجه در مشکلات شناسایی‌شده در این بعد، مواردی است که به‌طور مستقیم به عملکرد نه‌چندان مناسب والدین مربوط می‌شود. مواردی از قبیل «انتظارات نابجای والدین»، «مقاومت والدین و عدم قبول مشکلاتی که فرزندان آن‌ها ایجاد کرده‌اند»، «مسئولیت‌پذیری و همکاری کم والدین»، «توانایی کم در مدیریت اختلاف بین معلمان و والدین ناراضی از تدریس»، «شکایت‌های پی در پی اولیا و ایجاد مشکل با اداره آموزش و پرورش» و «عیب‌جویی از سوی والدین»، مواردی هستند که امروزه به‌شدت در مدارس ایران و به‌ویژه در سطح ابتدایی به چشم می‌خورد. اگرچه می‌توان این موارد را به فال نیک گرفت و آن‌ها را دلیلی بر حساسیت اجتماعی به آموزش و تربیت نسل آینده قلمداد کرد، اما به‌واقع این موارد کمتر در نظام‌های پیشرفته آموزشی ملاحظه می‌شود.

در بعد مشکلات ناشی از کمبود مهارت و تخصص در مدیریت مدرسه، به‌طورکلی، نتایج به‌دست‌آمده همسو با بسیاری از پژوهش‌های موجود (نظیر: آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵؛ الر، ۲۰۱۰؛ آلن، ۲۰۰۳؛ میگس، ۲۰۰۸؛ پتزکو، ۲۰۰۸؛ آپریل، ۲۰۰۸؛ اوینگتن، و همکاران، ۲۰۰۸؛ چن، ۲۰۰۹) بوده است. در این بعد «تخصص و تجربه ناکافی در مدیریت مالی و امور حسابداری»، «شناخت کم نسبت به اهداف مدرسه جدید» و «عملکرد نامناسب در مدرسه، به‌دلیل وظایف زیاد مدیریتی» از جمله مهم‌ترین مشکلات هستند. به همین ترتیب «آشنایی ناکافی با وظایف مدیریتی»، «آزادی عمل

## تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی

پایین در تصمیم‌گیری‌های مدرسه» و «مهارت کم در سخنرانی و سخنوری» کمترین اهمیت و اولویت را در میان مشکلات داشته‌اند. یافته‌های این بخش ضعف در آموزش قبل از خدمت مدیران تازه‌کار را آشکار می‌کنند. حتی مدیرانی که در رشته مدیریت آموزشی تحصیل کرده‌اند، ناتوانی زیادی در بسیاری از مسائل مدیریتی احساس می‌کنند و این بدان دلیل است که بسیاری از آموزش‌ها صرفاً نظری‌اند و تجربه عملی مناسبی برای مدیران تازه‌کار فراهم نمی‌کنند.

شاید بتوان گفت که مشکلات بُعد «کمبود مهارت و تخصص در امور مرتبط به تدریس»، اهمیت بسیار زیادی دارد. چرا که این مشکلات نقطه اصلی و به‌واقع قلب مدیریت مدرسه هستند. این مشکلات در شرایطی حادث‌تر و مشکل‌سازتر خواهند شد که مدیر تازه‌کار تجربه تدریس کمتری نسبت به سایر معلمان داشته باشد. بر همین اساس است که در انتخاب مدیران حتماً به سابقه تدریس توجه ویژه‌ای می‌شود. یافته‌های مرتبط به این بعد همسو با (اوینگتن و همکاران، ۲۰۰۸؛ آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵؛ الر، ۲۰۱۰؛ پیترسون، ۲۰۰۲) بوده است. در میان «اطلاع کم در مورد سیستم‌های جدید ارزشیابی (توصیفی)» و «آگاهی ناکافی در مورد آموزش دانش‌آموزان بیش‌فعال» از جمله مواردی هستند که پژوهش‌های موجود کمتر به آن اشاره کرده‌اند.

مشکلات بعد «کمبود حمایت» نیز همسو با نتایج برخی از پژوهش‌ها (نظیر: ایرچی و کوکباس، ۲۰۱۰؛ مک‌گی، ۲۰۰۱؛ گادت، ۲۰۰۲؛ ویتاکر، ۲۰۰۳؛ الر، ۲۰۱۰؛ کرک پاتریک، ۲۰۱۰؛ چن، ۲۰۰۹؛ آلوی و کولادارکی، ۱۹۸۵) بوده است. گرچه تمامی موارد اهمیت دارند اما می‌توان گفت که این مشکلات عمومیت زیادی در بافت‌های مختلف دارند. چرا که مدیران تازه‌کار به دلیل کم‌تجربه بودن همواره به دنبال کمک و حامی هستند و دائماً در حل مسائل و مشکلات خود به دنبال کمک‌های بیرونی می‌گردند. شاید بتوان گفت که در میان مشکلات این بعد، «دسترسی کم به مدیران با تجربه، جهت استفاده از تجربیات آنان» حقیقت‌نه‌چندان خوشایندی را آشکار می‌کند و آن‌هم نبود یک سیستم منظم و پویای «راهنمایی همتا»<sup>۲۷</sup> به وسیله مدیران با تجربه در مدارس کشور است.

به‌طورکلی یافته‌های پژوهش حاضر چند نکته و راهکار اساسی را خاطر نشان می‌کند: ۱. شناسایی مشکلات مدیران تازه‌کار برای کمک مداوم به آن‌ها ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است ۲. مدیران تازه‌کار آموزش پیش از خدمت مناسبی که بتواند آن‌ها را برای مدیریت آماده کند دریافت نمی‌کنند ۳. بدون شک یک تحول اساسی

در برنامه‌های آموزشی پیش از خدمت مدیران به‌ویژه در دانشگاه‌ها باید صورت بگیرد ۴. آموزش ضمن خدمت یک راهکار اساسی و حساس در تجهیز مدیران تازه‌کار است و می‌توان بسیاری از مشکلات را به‌واسطه آن‌ها برطرف نمود و ۵. مدیران تازه‌کار به یک نظام راهنمایی آموزشی به‌ویژه راهنمایی هم‌تا توسط مدیران با تجربه نیازمندند. بدون شک این نکات بیشتر مسئولان و تصمیم‌سازان نظام تعلیم و تربیت کشور را مخاطب قرار می‌دهد. علاوه بر آن این پژوهش راهکارهایی را برای پژوهشگران آتی به دنبال دارد. بررسی مشکلات مدیران تازه‌کار در دوره‌های مختلف تحصیلی و در انواع مدارس (دخترانه / پسرانه، شهری / روستایی، حومه‌ای، دولتی / غیرانتفاعی، تلفیقی / تک‌جنسیتی، کم‌جمعیت / پرجمعیت، تک‌فرهنگی / چندفرهنگی و ...) کمک زیادی به کسب شناخت کامل در مورد نیازهای مدیران تازه‌کار خواهد کرد. همچنین طراحی دوره‌های ضمن خدمت برای مدیران تازه‌کار بر اساس مشکلات شناسایی شده، اولویت پژوهشی حساس و مهم برای پژوهشگران علوم تربیتی است. از همه مهم‌تر و حساس‌تر طراحی الگوی راهنمایی آموزشی مدیران تازه‌کار به‌ویژه «الگوی راهنمایی هم‌تا» است که امروزه در سطح بین‌المللی تأکید زیادی بر آن می‌شود، در حالی که در داخل هنوز پژوهشی در مورد آن منتشر نشده است.

## تأملی بر مشکلات مدیران تازه‌کار در مدارس ابتدایی: یافته‌های یک پژوهشی ترکیبی

## منابع

- افخمی خیرآبادی، علی. (۱۳۸۵). بررسی مطلوبیت و نقاط قوت و ضعف طرح انتخاب مدیران مدارس متوسطه به وسیله دبیران. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه‌نامه علوم تربیتی، ۲۵(۴)، ۱-۲۵.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: انتشارات دیدار.
- جمالی، علی. (۱۳۷۹). از کجا آغاز کنیم؟ مسیر برنامه‌های تعلیم و تربیت آموزشگاهی (حرفه‌ها و مدل‌ها). تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- صافی، احمد. (۱۳۷۱). اهمیت و ضرورت جذب، تربیت و تأمین مدیران مدارس در ایران. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۳(۳)، ۲۵-۲۰.
- صافی، احمد. (۱۳۷۷). مدیریت و نوآوری در مدارس. تهران: انتشارات سازمان انجمن اولیا و مربیان.
- عسکریان، مصطفی. (۱۳۷۸). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۸). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات روان.
- محمدی، بیوک. (۱۳۸۷). درآمدی بر روش تحقیق کیفی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۷۸). رهبری و مدیریت آموزشی. تهران: نشر یسطرون.
- Allen, J. G. (2003). *A study of the professional development needs of Ohio principals in the area of educational technology* (Unpublished doctoral dissertation). Cincinnati: University of Cincinnati.
- Alsbury, T. L., & Hackmann, D. G. (2006). Learning from experience: initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. *Planning and Changing*, 3(384), 169- 189.
- Alvy, H., & Coladarci, T. (1985). Problems of the novice principals. *Research in Rural Education*, 3(1), 39- 47.
- April, L. P. (2008). No support for a new principal in an urban district: a case study. *Educational Leadership*, 11(1), 66-72.
- Baker, L. L. (2001). *Principal selection and the stories superintendents tell* (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee state University.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Casavant, M. D., & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 83(624), 71-81.
- Chen, L. C. (2009). *Entry to Leadership: a Case Study of a First Year Principal in a Massachusetts School in Corrective action* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cryer, J. D. (2009). *How do beginning administrators navigate through their first Year of the middle school principalship?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Iowa.
- Daresh, J. C. (1990). Formation: the missing ingredient in administrator preparation. *NASSP Bulletin*, 74(526), 1-5.
- Daresh, J. C. (2007). Mentoring for beginning principal: revisiting the past or preparing for the future? *Mid Western Educational Researchers*, 2(4), 21-27.
- Eller, J. (2010). An evaluation of a development program for new principals. *Qualitative Report*, 15(4), 956-965.
- Ewington, J., Mulford, B., Kendall, D., Edmunds, B., & Silins, H. (2008). Successful school principalship in small schools. *Journal of Educational Administration*, 46(5), 545-561.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.
- Goldman, E. (1998). The significance of leadership style. *Educational Leadership*, 55(7), 20-22.
- Heckathorn, D. D. (2002). Respondent-driven sampling II: deriving valid estimates from chain-referral samples of hidden populations. *Social Problems*, 49 (1), 11-34.
- Kirkpatrick, R. (2010). Recruiting and developing candidates for principal. *NASSP Bulletin*, 84(617), 38-43.
- Lashley, C. L., & Boscardin, M. (2003). Special education administration at a crossroad. *Journal of Special Education Leadership*, 16, 63-75.

- McDonald, J. A. (2006). The new principal: managing human resources. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 9(4), 1-10.
- McGhee, M. (2001). *A principal's role in opening a new school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia.
- Meigs, P. (2008). *A novice principal in a high performing elementary school: Reflections on practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.
- Peterson, K. D. (2002). The professional development of principals: innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-322.
- Petzko, V. (2008). The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin*, 92(3), 224-250.
- Phillips, J. L. (1982). *Mentors and protégés*. New York: Arbor
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Wendel, F. (1991). Are administrators personalities related to their job skills? *NASSP Bulletin*, 75(639), 14-20.
- Williams, J. (2005). *Measuring gender and women's empowerment using confirmatory factor analysis*. Population Program, Institute of Behavioural Science, University of Colorado, Boulder.
- Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and Influence on principal recruitment and selection: An international perspective. *Journal of Education Administration*, 41(1), 37-54.
- White, J., & White, C. (1998). Hiring the principal: guidelines for selection Committee. *NASSP Bulletin*, 82 (601), 119-122.
- Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). *The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis*. Retrieved from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m34197/1.1/>.

پی‌نوشت‌ها

- |  |   |
|--|---|
| 1. Daresh  | 25. Spillane & Lee                                  |
| 2. Goldman                                       | 26. Allen   |
| 3. Wendel  | 27. Mixed method                                    |
| 4. Whitaker                                      | 28. Brayman   |
| 5. Lashley & Boscardin                           | 29. Grounded theory                                 |
| 6. Backer  | 30. Glaser & Strauss                                |
| 7. Phillips                                      | 31. Creswell  |
| 8. White & White                                 | 32. Purposeful sampling                             |
| 9. Novice principal                              | 33. Snow ball sampling                              |
| 10. Alavy, Coladarci, Elsberry &                 | 34. Heckathorn                                      |
| 12. Yirci & Kocabas                              | 35. Content analysis                                |
| 13. Cryer  | 36. Chi-square                                      |
| 14. Casavant & Cherkowski                        | 37. Freidman  |
| 15. Meigs  | 38. Strauss & Corbin                                |
| 16. McDonald                                     | 39. Spread sheets                                   |
| 17. Petzko                                       | 40. Vote counting                                   |
| 18. Kirkpatrick                                  | 41. Bym   |
| 19. McGhee                                       | 42. Williams  |
| 20. Eller  | 43. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) |
| 21. Chen   | 44. Goodness of Fit Index (GFI)                     |
| 22. April  | 45. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)           |
| 23. Peterson                                     | 46. Comparative Fit Index (CFI)                     |
| 24. Ewington, Mulford, Kendall, Edmunds & Silins | 47. Pear coaching                                   |