

بررسی وضعیت ارتقای نقش معاونین مدارس ابتدایی استان مازندران به رهبری آموزشی

کوروش قاسم زاده*

پریوش جعفری**

نادرقلی قورچیان***

چکیده

پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی و با استفاده از روش آمیخته انجام گرفته است. حجم نمونه شامل ۶۱۰ مدیر، معاون و معلم است که از بین کلیه مدیران، معاونان و معلمان مدارس ابتدایی مازندران با روش طبقه‌بندی دو مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ای محقق ساخته استفاده شد. پرسشنامه شامل هشت محور و ۹۵ گویه، سؤالات در طیف پنج گزینه‌ای لیکرت و در دو وضعیت موجود و مطلوب از هر سه گروه مدیران، معاونان و معلمان پرسیده شد. آزمون‌های t -تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود، t -زوجی جهت مقایسه بین وضعیت موجود و مطلوب، تحلیل آنالیز واریانس برای مقایسه هر یک از هشت محور وظایف معاونان بین سه گروه، آزمون LSD برای تعیین معنادار بودن اختلاف بین سه گروه و فریدمن برای رتبه‌بندی متغیرها به کار گرفته شدند. نتیجه اینکه هر سه گروه مدیران، معاونان و معلمان معتقدند که فعالیت‌های معاونان در همه حیطه‌ها در شرایط ایده آل باید نسبت به وضع موجود ارتقا یابد، راهکاری که می‌تواند در این زمینه به معاونان کمک کند آموزش‌های مداوم و با کیفیتی است که مختص معاونان طراحی شده باشد و از آن تحت عنوان توسعه حرفه‌ای یاد می‌شود، لذا این راهکار بعد دیگری است که می‌تواند در الزامات و زیر ساخت‌ها ارائه گردد.

واژه‌های کلیدی: رهبری آموزشی، نقش معاونین، مدارس

* مربی رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بابل، ایران.

** دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

pjaafari@srbiau.ac.ir

*** استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

مقدمه

امروزه، هنر مدیریت و تعلیم و تربیت انسان‌ها را از دشوارترین، ظریف‌ترین و پرتیرترین کارهای آدمی می‌دانند و به مدیریت تا آن حد اهمیت می‌دهند که هنر و علم اداره کردن را از شاخص‌های عمده تمدن معاصر اعلام می‌کنند. از بین انواع مدیریت، مدیریت بر سازمان‌های آموزشی و پرورشی را بااهمیت‌ترین و مؤثرترین دانش زمان حاضر به شمار می‌آورند. زیرا ثمره آموزش و پرورش با مدیریت‌های مطلوب و مناسب از یک‌سو، تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های خلاق و رشد یافته از سوی دیگر، تأمین‌کننده احتیاجات نیروی انسانی هر جامعه در سطوح مختلف و در بخش‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است (صافی، ۱۳۹۱).

معاون مدرسه به طور معمول به عنوان یک عنصر مهم در مدرسه شناخته شده است (رید^۱ و کونرز^۲، ۱۹۸۲)، اما مطالب مستند اندکی در ارتباط با نقش معاونان به عنوان رهبر آموزشی، پیامدهای نقش آنان بر کار سایر اعضای مدرسه، و برداشت‌های خود آنان درباره رهبری آموزشی وجود دارد (کریکارد^۳ و نورتون^۴، ۱۹۸۰- مارشال و گرینفیلد، ۱۹۸۷). به معاونانی که افرادی ماهر و آموزش دیده هستند، پیوسته وظایفی واگذار می‌شود که از نظر ویژگی‌ها فنی هستند، اما از هدف اصلی نظام آموزشی که ارائه بهترین آموزش به دانش‌آموزان است، به دور می‌باشند (هارتزل^۵ و دیگران، ۱۹۹۵- کورو^۶، ۱۹۹۳، توس^۷ و سیمازکو^۸، ۱۹۹۶).

بلک^۹ (۱۹۸۰) می‌گوید، معاونت مدرسه، در اصل برای انجام وظایف اداری به وجود آمده و به شکلی بی‌نظم، با یک شرح شغل مبهم و عدم شفافیت نقش تکامل یافته است؛ این جایگاه سرشار از ابهام است. ابهام باز می‌گردد به درجه‌ای از عدم اطمینان که فرد در وظایف، اختیارات، تخصیص زمان و اهداف احساس می‌کند. مطابق نظر مارشال (۱۹۹۲)، ابهام نقش در کار معاونان به علت آن است که در نقش‌ها و وظایف آنان

-
1. Reed
 2. Conners
 3. kriekard
 4. Norton
 5. Hartzell
 6. koru
 7. Toth
 8. siemaszko
 9. black

نواحی خاکستری بسیاری وجود دارد - مسئولیت‌ها، نقش‌ها و منابعی که ضعیف تعریف شده‌اند، متناقض‌اند و ارتباط زمانی ندارند. پژوهش گاراوسکی^۱ (۱۹۹۰) در مورد رضایت شغلی معاونان نشان داد که آنان از میزان حقوق دریافتی، ۱۰ ساعت کار روزانه و عدم وجود منشی برای کمک ناراضی‌اند. آن‌ها احساس می‌کردند که توسط مافوقان به رسمیت شناخته نمی‌شوند و در نوع روابطشان با پرسنل مدرسه تحت فشار هستند. آن‌ها نگرش منفی که معلمان نسبت به آنان داشتند را دوست نداشتند، همچنان که، از اینکه به آنها تنها به عنوان مسئول برقراری انضباط می‌نگریستند - و این اعتبار کمی برای جایگاه آنها به همراه داشت - ناراحت بودند. گراوسکی معتقد است که این عدم رضایت ممکن است مانع کارایی و همچنین اثربخشی تصمیمات معاونان شود.

برغم اینکه به کارگیری معاونان در امور مدرسه باید گسترش یابد، تا بتواند پاسخگوی نیازهای مدرسه باشد (پاتر^۲، ۱۹۸۰)، و برای اینکه نظام‌های آموزشی بتوانند اهداف خود را محقق کنند، باید به آنها به چشم رهبر آموزشی هم نگریسته شود؛ مطالعه گورتون و کتمن (۱۹۸۵) در مورد معاونان نشان می‌دهد که با وظایف روزانه بسیار و وقت کم، برای معاونان مشکل است تا از امور آموزشی حمایت لازم را به عمل آورند و بیشتر وقت آنان صرف امور غیر آموزشی می‌شود، این مساله با ماهیت شغل آنان به عنوان یک رهبر آموزشی در تضاد است. طی پژوهشی که در آن وارنر^۳ و استوک^۴ (۱۹۸۷)، ۲۰۰ مدیر مدرسه را در سطح دبیرستان مورد بررسی قرار دادند مشخص شد؛ از ۳۸ فعالیت رهبری آموزشی مشخص شده بوسیله مدیریت، تنها یکی از آنها به معاون مدرسه داده شده بود. اگرچه یکی از نقشهای مهم معاون مدرسه باید نقش رهبری آموزشی باشد و بسیاری از وظایف خاص که مستقیماً بر آموزش تأثیر گذار است، باید در مقابل وظایف تکراری روزمره نظیر کارهای دفتری، انضباط دانش‌آموزان و غیره که نیاز به توجه فوری دارند، در درجه دوم اهمیت قرار گیرند (کلی، ۱۹۸۷)؛ اما بسیاری عقیده دارند که معاونان صرفاً زیردست مدیران هستند، و

-
1. Garawski
 2. Potter
 3. Worner
 4. Stoke

نقش آنها کاستن از مشکلات و آسانتر نمودن وظایف مدیران است (دنارد^۱، ۱۹۹۳- کریکارد و نورتون، ۱۹۸۰- اسمرکا^۲، ۱۹۸۰).

معاونانی که توسط کلی (۱۹۸۷) مورد مطالعه قرار گرفتند، فرصت‌های زیادی برای انجام وظایف / مسئولیت‌های مرتبط با آموزش نداشتند. به نظر می‌رسد این امر تا حدی ناشی از عدم درک درست این جایگاه باشد که خود تا حدی ناشی از نبود شرح شغل دقیق برای معاونان چه به عنوان دستیار مدیر، یا رهبر معلمان و یا مدیر در حال آموزش است. در مواردی که هم شرح شغل وجود دارد، این شرح شغل اغلب جامع نیست و یا وظایف غیر آموزشی زیادی را در بر می‌گیرد. وظیفه‌ای که اغلب به عنوان اولین مسئولیت معاونان، در مدارس در نظر گرفت می‌شود، برقراری انضباط است (کنتول^۳، ۱۹۹۳- فریزر^۴، ۲۰۰۲- اسمیت^۵، ۱۹۸۷- وارنر و استوک، ۱۹۸۷)، و به نظر می‌رسد نقش معاونان بر وظایفی متمرکز است که مدیران علاقه‌ای به صرف وقت برای آنها ندارند (حس^۶، ۱۹۸۵)، از قبیل وظایف سازمانی (مارشال، ۱۹۹۲). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های آماده سازی برای مدیریت، به معاونت مدرسه توجه اندکی دارند که برای افرادی که در این جایگاه قرار می‌گیرند ایجاد مشکل می‌کند. هیچ دوره‌ای طراحی نشده تا کیفیت‌های لازم برای معاونت مدرسه در آن لحاظ شده باشد و یا ذکری از نقش معاونان به میان آورد. (حس، ۱۹۹۰، مارشال، ۱۹۹۰). مطابق آنچه گفته شد ابهام و تعارض نقش در جایگاه، روابط کاری و وظایف معاونان مدرسه حاصل بی‌توجهی فراگیر در سطح جهان نسبت به این جایگاه مهم از زمان شکل‌گیری تا کنون بوده است. در واقع معاون مدرسه بخش فراموش شده مطالعات و پژوهش‌های مدیریتی است (کاپلان و اووینگز، ۱۹۹۹).

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است، زیرا یافته‌های حاصل از آن می‌تواند به منظور بهبود عملکرد معاونان به کار گرفته شود. از نظر نحوه اجرا توصیفی پیمایشی

-
1. Dennard
 2. Smerka
 3. Cantwell
 4. Frazier
 5. Smith
 6. Hess

است، زیرا از طریق پرسشنامه در استان مازندران پیمایش صورت گرفته است. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ای محقق ساخته استفاده شد. بخش اول شامل هشت محور و ۹۵ گویه، سؤالات در طیف پنج گزینه‌ای لیکرت و در دو وضعیت موجود و مطلوب از هر سه گروه مدیران، معاونان و معلمان پرسیده شد. همچنین برای انجام این تحقیق کلیه مدیران، معاونان و معلمان شاغل در مدارس ابتدایی استان مازندران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند. نمونه آماری، بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی شده دو مرحله‌ای از جامعه آماری پژوهش تعیین شد؛ حجم نمونه شامل ۶۱۰ مدیر، معاون و معلم است بدین صورت که استان مازندران به ۳ طبقه شرقی، مرکزی و غربی تقسیم شد و از هر طبقه تعدادی شهر انتخاب، و سپس این شهرها نیز به دو یا سه طبقه تقسیم شدند و بطور تصادفی در هر طبقه تعدادی مدرسه انتخاب و کلیه مدیران، معاونان و معلمان آنها به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند، برای تعیین تعداد نمونه در هر طبقه، از روش انتساب متناسب استفاده گردید.

یافته‌ها

حال پیش از بررسی سؤالات این تحقیق مختصری در مورد آزمون‌های مورد استفاده، چرایی آنها و نحوه نتیجه‌گیری بحث می‌کنیم. همانطور که گفته شد این تحقیق از نظر روش، توصیفی-تحلیلی است، و از حیث جمع‌آوری اطلاعات، می‌توان این تحقیق را نوعی تحقیق میدانی به حساب آورد. در این پژوهش به دنبال بررسی ادراک مدیران، معلمان و معاونان مدارس از جایگاه و نقش معاونان مدارس و ارائه مدلی برای ارتقای نقش معاونان به رهبر آموزشی می‌باشیم. برای این منظور پس از جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرهای تحقیق، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف را انجام می‌دهیم که مشخص نماییم آیا داده‌ها (متغیرهای بیان شده) نرمال‌اند یا خیر؟ در صورت نرمال بودن داده‌ها از آزمون‌های پارامتری جهت بررسی سوال‌ها استفاده می‌کنیم در غیر اینصورت از ضرایب ناپارامتری استفاده خواهیم کرد. جدول زیر نتایج مربوط به آزمون نرمال بودن متغیرها در هر گروه را نشان می‌دهد، نحوه نتیجه‌گیری در این آزمون بدین صورت است که اگر میزان sig. کمتر از ۰/۰۵ باشد داده غیر نرمال و اگر بیشتر از ۰/۰۵ باشد داده‌ها نرمالند.

حال پس از ارائه شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و آزمون نرمال بودن، به بررسی متغیرها در وضعیت موجود می‌پردازیم. برای این منظور از آزمون t-زوجی استفاده می‌کنیم. فرضیه صفر در این آزمون برابری میانگین متغیر در هریک از وضعیت‌ها است و در صورتی که مقدار t محاسباتی بزرگ و یا مقدار sig. کمتر از ۰/۰۵ باشد فرضیه برابری رد می‌شود.

جدول ۱. بررسی اختلاف میانگین دو وضعیت موجود و مطلوب در گروه معلمان

بر اساس آزمون t-زوجی

متغیرها	وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	آماره‌ی t	Sig	نتیجه
رهبری	موجود	431	3.6784	.74107	-	.000	اختلاف
آموزشی	مطلوب	431	4.4136	.54231	19.773		معنی‌دار
امور اداری	موجود	431	3.9293	.65789	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.3556	.60879	12.923		معنی‌دار
ساختمان و اموال	موجود	431	3.7027	.87213	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.4007	.68275	16.083		معنی‌دار
امور پرسنلی	موجود	431	3.9450	.78832	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.3278	.67884	-9.998		معنی‌دار
امور والدین	موجود	431	3.8368	.88888	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.4269	.66919	14.402		معنی‌دار
ارتباط با اجتماع	موجود	431	3.5508	.88749	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.3118	.65647	16.627		معنی‌دار
امور انضباطی	موجود	431	3.9614	.79286	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.4719	.63076	12.898		معنی‌دار
امور ورزشی	موجود	431	3.4420	1.00232	-	.000	اختلاف
	مطلوب	431	4.2216	.76626	14.734		معنی‌دار

همانطور که در جدول ۱۳ ملاحظه می‌شود با توجه به مقادیر آماره‌ی t و مقادیر sig. که کمتر از ۰/۰۵ است بین وضعیت‌های موجود و مطلوب در تمامی متغیرها اختلاف معنی‌داری وجود دارد، به عبارت دیگر میانگین وضعیت مطلوب در تمامی

متغیرها بزرگتر از وضعیت موجود بوده و این اختلاف در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است.

جدول ۲. بررسی اختلاف میانگین دو وضعیت موجود و مطلوب در گروه معاونین

بر اساس آزمون t-زوجی

متغیرها	وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	آماره t	Sig.	نتیجه
رهبری آموزشی	موجود	98	3.8038	.69962	-5.854	.000	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.2461	.72557			
امور اداری	موجود	98	3.9303	.72421	-3.778	.000	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.1492	.75064			
امور ساختمان و اموال	موجود	98	3.9490	.82238	-3.586	.001	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.1589	.91735			
امور پرستلی	موجود	98	4.0860	.81815	-2.555	.012	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.2405	.78208			
امور والدین	موجود	98	4.0442	.80183	-3.550	.001	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.2959	.83712			
ارتباط با اجتماع	موجود	98	3.7372	.81475	-4.716	.000	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.1161	.87385			
امور انضباطی	موجود	98	4.3329	.71096	-.713	.478	اختلاف ندارد
	مطلوب	98	4.3801	.77740			
امور ورزشی	موجود	98	3.8384	.93685	-2.922	.004	اختلاف معنی دار
	مطلوب	98	4.0578	.93276			

همانطور که در جدول ۱۴ ملاحظه می شود با توجه به مقادیر آماره t و مقادیر sig. که کمتر از ۰/۰۵ است بین وضعیت های موجود و مطلوب در تمامی متغیرها بجز امور انضباطی اختلاف معنی داری وجود دارد، به عبارت دیگر میانگین وضعیت مطلوب در تمامی متغیرها بجز امور انضباطی بزرگتر از وضعیت موجود بوده و این اختلاف در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است.

جدول ۳. بررسی اختلاف میانگین دو وضعیت موجود و مطلوب در گروه مدیران
بر اساس آزمون t-زوجی

متغیرها	وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	آماره‌ی t	Sig.	نتیجه
رهبری	موجود	75	3.8747	.64745	-3.992	.000	اختلاف
آموزشی	مطلوب	75	4.3154	.72147			معنی دار
امور اداری	موجود	75	3.9444	.65636	-3.638	.000	اختلاف
	مطلوب	75	4.3167	.68080			معنی دار
ساختمان و اموال	موجود	75	3.9562	.75409	-3.687	.001	اختلاف
	مطلوب	75	4.3486	.78325			معنی دار
امور پرسنلی	موجود	75	4.1200	.64704	-2.037	.045	اختلاف
	مطلوب	75	4.3600	.76368			معنی دار
والدین	موجود	75	4.0578	.80422	-3.696	.000	اختلاف
	مطلوب	75	4.5067	.75010			معنی دار
ارتباط با اجتماع	موجود	75	3.8250	.70381	-4.736	.000	اختلاف
	مطلوب	75	4.3200	.71785			معنی دار
امور انضباطی	موجود	75	4.2783	.63458	-3.285	.002	اختلاف
	مطلوب	75	4.6033	.71168			معنی دار ندارد
امور ورزشی	موجود	75	3.7800	.75295	-4.587	.000	اختلاف
	مطلوب	75	4.2911	.73168			معنی دار

همانطور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود با توجه به مقادیر آماره‌ی t و مقادیر sig. که کمتر از ۰/۰۵ است بین وضعیت‌های موجود و مطلوب در تمامی متغیرها اختلاف معنی‌داری وجود دارد، به عبارت دیگر میانگین وضعیت مطلوب در تمامی متغیرها بزرگتر از وضعیت موجود بوده و این اختلاف در سطح خطای ۰/۰۵ معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش؛ ادارک مدیران از جایگاه و نقش فعلی و ایده آل معاونان مدرسه چیست؟ برای تعیین اولویت وظایف معاونان در هر یک از دو وضعیت

موجود و مطلوب از دیدگاه مدیران، از آزمون رتبه بندی فریدمن استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر است: از نظر مدیران اهمیت وظایف در وضع موجود به ترتیب عبارتند از: ۱) اولویت نخست؛ امور انضباطی (۲) اولویت دوم؛ امور پرسنلی (۳) اولویت سوم؛ امور والدین (۴) اولویت چهارم؛ امور ساختمان و اموال (۵) اولویت پنجم؛ امور اداری (۶) اولویت ششم؛ رهبری آموزشی (۷) اولویت هفتم؛ ارتباط با اجتماع (۸) اولویت هشتم؛ امور ورزشی. از دیدگاه مدیران در حال حاضر امور انضباطی در صدر وظایف معاونان قرار دارد و رهبری آموزشی در اولویت ششم قرار گرفته است. ۱) اولویت نخست؛ امور انضباطی (۲) اولویت دوم؛ امور والدین (۳) اولویت سوم؛ امور ساختمان و اموال (۴) اولویت چهارم؛ امور پرسنلی (۵) اولویت پنجم؛ امور ورزشی (۶) اولویت ششم؛ ارتباط با اجتماع (۷) اولویت هفتم؛ رهبری آموزشی (۸) اولویت هشتم؛ امور اداری.

از دیدگاه مدیران در شرایط ایده آل امور انضباطی همچنان باید در صدر وظایف معاونان باقی بماند و رهبری آموزشی با یک پله سقوط از جایگاه ششم به جایگاه هفتم تنزل یافته است. همچنین مدیران در پاسخ به سؤال باز "دیدگاه و برداشت خود را در مورد معاون مدرسه بنویسید" نیز بیشترین اهمیت را به وظایف انضباطی معاونان و کمترین اهمیت را به رهبری آموزشی دادند. این یافته‌ها حاکی از آن است که مدیران درک و آگاهی درستی از وظایف معاون مدرسه ندارند و بر اساس تفکر سنتی حاکم برقراری انضباط را اصلی‌ترین مسئولیت معاون مدرسه قلمداد می‌کنند، لذا یکی از الزامات و زیر ساخت‌هایی که باید در مدل لحاظ شود افزایش آگاهی مدیران نسبت به وظایف معاونان است. همچنین نتایج آزمون t زوجی برای بررسی اختلاف میانگین دو وضعیت موجود و مطلوب در گروه مدیران نشان می‌دهد که در هر هشت حیطة تعیین شده برای وظایف معاونان، بین وضعیت موجود و مطلوب اختلاف معناداری وجود دارد، منفی بودن آماره t موید آن است که در هر هشت حیطة میانگین نمرات در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بیشتر است؛ به عبارت دیگر مدیران معتقدند که فعالیت‌های معاونان باید در هر هشت حیطة ارتقا یابد.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش؛ ادارک معلمان از جایگاه و نقش فعلی و ایده آل معاونان مدرسه چیست؟ برای تعیین اولویت وظایف معاونان در هر یک از دو وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه معلمان، از آزمون رتبه بندی فریدمن استفاده شد

که نتایج آن به شرح زیر است: (۱) اولویت نخست؛ امور انضباطی (۲) اولویت دوم؛ امور پرسنلی (۳) اولویت سوم؛ امور والدین (۴) اولویت چهارم؛ امور اداری (۵) اولویت پنجم؛ امور ساختمان و اموال (۶) اولویت ششم؛ رهبری آموزشی (۷) اولویت هفتم؛ امور ورزشی (۸) اولویت هشتم؛ ارتباط با اجتماع. از دیدگاه معلمان در حال حاضر امور انضباطی در صدر وظایف معاونان قرار دارد و رهبری آموزشی در اولویت ششم قرار گرفته است. از نظر معلمان اهمیت وظایف در وضع مطلوب به ترتیب عبارتند از: (۱) اولویت نخست؛ امور انضباطی (۲) اولویت دوم؛ امور والدین (۳) اولویت سوم؛ امور ساختمان و اموال (۴) اولویت چهارم؛ امور پرسنلی (۵) اولویت پنجم؛ رهبری آموزشی (۶) اولویت ششم؛ ارتباط با اجتماع (۷) اولویت هفتم؛ امور ورزشی (۸) اولویت هشتم؛ امور اداری. از دیدگاه معلمان در شرایط ایده آل امور انضباطی همچنان باید در صدر وظایف معاونان باقی بماند و رهبری آموزشی با یک پله صعود از جایگاه ششم به جایگاه پنجم ارتقاء یافته است، همچنین معلمان در پاسخ به سؤال باز "دیدگاه و برداشت کلی خود را در مورد معاون مدرسه بنویسید" امور انضباطی را مهمترین مسئولیت معاونان تعیین کردند و رهبری آموزشی را در اولویت پایینی قرار دادند، این نتایج نشان می‌دهند که معلمان نیز همانند مدیران، آگاهی و درک صحیحی از وظایف اصلی معاون مدرسه ندارند و در شرایط ایده آل هم کماکان انضباط را در رأس وظایف معاونان قرار می‌دهند، لذا افزایش آگاهی معلمان نسبت به وظایف معاونان نیز باید در الزامات و زیر ساخت‌ها مورد توجه قرار گیرد.

همچنین نتایج آزمون t زوجی برای بررسی اختلاف میانگین دو وضعیت موجود و مطلوب در گروه معلمان نشان می‌دهد که در هر هشت حیطة تعیین شده برای وظایف معاونان، بین وضعیت موجود و مطلوب اختلاف معناداری وجود دارد، منفی بودن آماره t موید آن است که در هر هشت حیطة میانگین نمرات در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بیشتر است؛ به عبارت دیگر معلمان معتقدند که فعالیت‌های معاونان باید در هر هشت حیطة ارتقا یابد. معاونان در پاسخ به سؤال باز "هر یک از وظایف و مسئولیت‌های زیر به طور متوسط چند درصد حجم کاری شما را تشکیل می‌دهد؟" گفتند که امور انضباطی ۲۶/۷ درصد حجم کاری آنها را تشکیل می‌دهد، امور پرسنلی و ارتباط با اجتماع هر دو در جایگاه دوم قرار می‌گیرند، امور اداری و مالی در جایگاه

سوم قرار می‌گیرد، حفظ و نگهداری ساختمان، نظارت بر عملکرد معلمان و کارکنان، و راهنمایی هر سه در رتبه چهارم قرار می‌گیرند و برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های توسعه در جایگاه پنجم قرار گرفته است.

همچنان که مشهود است امور انضباطی بیشترین حجم کاری معاونان را تشکیل می‌دهد، و اموری که در رتبه‌های دوم و سوم قرار می‌گیرند نیز هیچ یک در حیطه رهبری آموزشی قرار نمی‌گیرند، بدیهی است با این شرایط برای معاونان وقتی برای مشارکت در امور مرتبط با آموزش و رهبری آموزشی باقی نمی‌ماند. همچنین در پاسخ به سؤال باز "پنج مورد از مهمترین مسئولیت‌های خود را که در حال حاضر انجام می‌دهید، به ترتیب اهمیت بنویسید"، ۸۶ درصد معاونان به برقراری نظم و انضباط اشاره کردند. از بین معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۸۵ درصد آن را اولویت اول و دوم تعیین کردند، ۸ درصد آن را اولویت سوم، و ۷ درصد آن را در اولویت چهارم و پنجم قرار دادند. ۷۷ درصد معاونان به امور اداری (از قبیل ثبت نام، ابلاغ بخشنامه‌ها، حضور و غیاب و امور دفتری) اشاره کردند. از میان معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۶۱ درصد آن را اولویت اول و دوم تعیین کردند، ۱۸ درصد اولویت سوم؛ و ۲۱ درصد آن را در اولویت چهارم پنجم قرار دادند. ۴۳ درصد معاونان به ارتباط با والدین اشاره کردند. از بین معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۱۵ درصد آن را در اولویت اول و دوم قرار دادند، ۲۶ درصد اولویت سوم، و ۵۹ درصد آن را در اولویت چهارم و پنجم قرار دادند. ۳۴ درصد معاونان به امور مرتبط با آموزش (رهبری آموزشی) اشاره کردند. از بین معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۱۳ درصد آن را در اولویت اول و دوم قرار دادند، ۲۴ درصد در اولویت سوم، و ۶۳ درصد آن را اولویت چهارم و پنجم تعیین کردند. برای عامل پنجم وظایف متعددی ذکر شد که هیچکدام درصد قابل توجهی به دست نیاورد؛ از جمله رسیدگی به ساختمان و تاسیسات، هماهنگی و برگزاری اردوها، رسیدگی و نظارت به امور ورزشی، رسیدگی به حضور و غیاب همکاران و غیره.

همچنان که مشهود است عمده معاونان به امور انضباطی به عنوان اهم وظایف خود اشاره کردند و اغلب آنان رسیدگی به امور انضباطی را اولویت اول و دوم وظایف خود تعیین کردند. همچنین درصد قابل توجهی از معاونان به امور اداری اشاره کرده و

اکثریت آنان این وظیفه را در اولویت اول و دوم تعیین کردند. در این بین امور آموزشی، یعنی امور مرتبط با رهبری آموزشی با به دست آوردن درصدی پایین‌تر نسبت به سایر وظایف معاونان در جایگاه چهارم قرار گرفت؛ ضمن آنکه عمده معاونانی که به این مورد اشاره کردند، آن را در اولویت چهارم و پنجم قرار دادند.

از دیدگاه خود معاونان در شرایط ایده آل امور انضباطی همچنان باید در صدر وظایف معاونان باقی بماند و رهبری آموزشی با دو پله صعود از جایگاه هفتم به جایگاه پنجم ارتقاء یافته است. معاونان در پاسخ به سؤال باز "دیدگاه و برداشت خود را در مورد معاون مدرسه بنویسید" بالاترین اولویت را به وظایف انضباطی خود دادند و به رهبری آموزشی هیچ اشاره‌ای نکردند، همچنین در پاسخ به پرسش "پنج مورد از مهمترین مسئولیت‌هایی را که باید انجام دهید (در شرایط ایده آل) به ترتیب اهمیت بنویسید" ۷۵ درصد معاونان، به برقراری نظم و انضباط اشاره کردند. از بین معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۶۸ درصد آن را اولویت اول و دوم تعیین کردند، ۹ درصد اولویت سوم، و ۲۳ درصد آن را در الویت چهارم و پنجم قرار دادند. ۷۲ درصد معاونان به امور اداری (از قبیل ثبت نام، ابلاغ بخشنامه‌ها، حضور و غیاب، امور دفتری، امور مالی) اشاره کردند. از بین معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۵۵ درصد آن را اولویت اول و دوم تعیین کردند، ۱۶ درصد اولویت سوم، و ۲۹ درصد آن را در اولویت چهارم و پنجم قرار دادند. ۴۹ درصد معاونان به ارتباط با والدین اشاره کردند. از بین معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۲۲ درصد آن را در اولویت اول و دوم قرار دادند، ۲۳ درصد اولویت سوم، و ۴۵ درصد آن را در اولویت چهارم و پنجم قرار دادند. ۴۳ درصد معاونان به امور مرتبط با آموزش (رهبری آموزشی) اشاره کردند. از میان معاونانی که به این مورد اشاره کردند؛ ۲۶ درصد آن را اولویت اول و دوم تعیین کردند، ۱۹ درصد اولویت سوم، و ۵۵ درصد آن را در اولویت چهارم و پنجم قرار دادند. برای مورد پنجم عوامل متعددی ذکر شد که هیچ یک درصد قابل توجهی به دست نیامورد؛ از جمله رسیدگی به ساختمان و تاسیسات، تغذیه دانش‌آموزان، برگزاری اردوها، رسیدگی به حضور و غیاب همکاران و غیره.

یافته‌های حاصل از پاسخ‌های معاونان حاکی از آن است که بزعم آنان، در وضعیت مطلوب نیز رسیدگی به امور انضباطی اهم وظایف آنان را تشکیل می‌دهد و عمده

معاونانی که به این وظیفه اشاره کردند، آن را در اولویت اول و دوم قرار دادند. همچنین به مانند وضع موجود، درصد قابل توجهی از معاونان به وظایف خود در ارتباط با امور اداری اشاره کرده و عمدتاً آن را در اولویت اول و دوم قرار دادند. رهبری آموزشی با درصدی پایین تر در جایگاه چهارم قرار گرفته است و جالب آنکه اکثریت معاونان آن را به عنوان اولویت چهارم و پنجم تعیین کردند. تنها تفاوت قابل مشاهده تغییر اندکی در درصدها است اما نه در اندازه‌ای که اهمیت وظایف و اولویت آنها دستخوش تغییر شود. این یافته‌ها گویای آن است که حتی خود معاونان نیز آگاهی و درک درستی نسبت به نقش و جایگاه خود ندارند و معتقدند در شرایط ایده آل هم بیش از هر چیز باید به برقراری انضباط پردازند، لذا همچون مدیران و معلمان، افزایش آگاهی و درک خود معاونان نسبت به وظایفشان باید مورد توجه قرار گیرد و در الزامات و زیر ساخت‌ها لحاظ شود.

همچنین نتایج آزمون t زوجی برای بررسی اختلاف میانگین دو وضعیت موجود و مطلوب در گروه معاونان نشان می‌دهد که در هفت حیطة از هشت حیطة تعیین شده برای وظایف معاونان، بین وضعیت موجود و مطلوب اختلاف معناداری وجود دارد، تنها در مورد امور انضباطی این اختلاف معنادار نیست. منفی بودن آماره t مویید آن است که در هفت حیطة میانگین نمرات در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بیشتر است؛ به عبارت دیگر معاونان معتقدند که فعالیت‌های آنان باید در هفت حیطة ارتقا یابد. تنها در مورد امور انضباطی بر این باورند که فعالیت آنها در شرایط مطلوب نیز باید در همین سطح باقی بماند. با توجه به یافته‌های پژوهش برای پاسخ به سؤال چهارم همانطور که در تحقیق حاضر مشخص شد هر سه گروه مدیران، معاونان و معلمان معتقدند که فعالیت‌های معاونان در همه حیطة‌ها در شرایط ایده آل باید نسبت به وضع موجود ارتقا یابد، راهکاری که می‌تواند در این زمینه به معاونان کمک کند آموزش‌های مداوم و با کیفیتی است که مختص معاونان طراحی شده باشد و از آن تحت عنوان توسعه حرفه اییاد می‌شود، لذا این راهکار بعد دیگری است که می‌تواند در الزامات و زیر ساخت‌ها ارائه گردد.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا، و وجیهه ظهور پرونده (۱۳۸۸). *رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*. تهران: نشر رشد.
- اهووه، جیمز (اسفند ۱۳۶۷). *مدیریت مدارس مبانی و تئوری‌ها*. ترجمه محمدعلی نائلی. مرکز انتشارات و چاپ دانشگاه شهید چمران..
- بازرگان، ع (۱۳۷۶). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات آگاه.
- جوام، محمدحسین (۱۳۶۷). *مدیریت آموزشی و شناخت سازمان و تشکیلات وزارت آموزش و پرورش*. دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف کتب درسی.
- خاکی، غ، ر (۱۳۷۸). *روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی*، کانون فرهنگی انتشارات داریت، تهران، چاپ دوم.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۷۸). *روابط انسانی در سازمانهای آموزشی*. قم: نشر مهر.
- سلیمانی، نادر (۱۳۸۴). *مدیریت تعارض در مدرسه*. انتشارات آرمان رشد.
- صافی، احمد (۱۳۶۷). *مدیریت و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش*. انتشارات دفتر آموزش ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش.
- صافی، احمد (۱۳۹۱). *سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش*. نشر ارسباران.
- عسگریان، مصطفی (۱۳۸۷). *سازمان و مدیریت آموزش و پرورش*. انتشارات امیرکبیر.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۵). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*. نشر روان.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۶). *مقدمات مدیریت آموزشی*. نشر روان.
- وایز، کمبل (۱۳۷۰). *مدیریت رهبری آموزشی*. ترجمه محمدعلی طوسی. نشر مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- هرمن، جری‌جی، و جائیس‌ال هرمن (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی تغییر و نوگردانی در مدیریت آموزشی*. ترجمه: علاقه‌بند، علی. نشر ارسباران.
- هنسن، امارک (۱۳۶۷). *مدیریت آموزشی و رفتار سازمانی*. ترجمه محمدعلی نائلی. مرکز انتشارات و چاپ دانشگاه شهید چمران.
- Black, A. B. (1980). Clarifying the role of the assistant principal. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 64(436), 33-39.
- Bush, J.B. (1997). Instructional leadership role of the elementary school assistant principal as perceived by elementary school assistant principals. *Dissertation Abstracts International*. (UMI No. 9725821)
- Cantwell, Z. M. (1993). School-based leadership and professional socialization of the assistant principal. *Urban Education*, 28, 49-68.
- Chan, T.C., L. Webb, and C. Bowen. (2003). Are assistant principals prepared for principalship? How do assistant principals perceive? ERIC #ED481543.

- Clegg, T., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2005). *Managing organizations: An introduction to theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dennard, V. (1993). *Leadership styles and responsibilities of the assistant principal for instruction as perceived by principals and assistant principals*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Downing, C. R. (1983, November). Enhancing the elementary school assistant principalship: Some findings from research. A paper presented at the Southern Regional Council on Educational Administration Annual Meeting, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 247 657).
- Duke, D., Grogan, M., Tucker, P., & Heinecke, W. (Eds.). (2003). *Educational leadership in an age of accountability: The Virginia experience*. Albany: State University of New York Press.
- Garawski, R. (1990). The assistant principal: His job satisfaction and organizational potency. In C. Marshall (Ed.), *The role of the assistant principal* (pp. 15-17). Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa.
- Glanz, J. (2004). *The assistant principal's handbook: Strategies for success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glanz, J. (1994). Where did the assistant principalship begin? Where is it headed? *NASSP Bulletin October*, 78, no. 564: 35_/40.
- Gorton, D., & Kattman, B. (1985). The assistant principal: An underused asset. *Principal*, 65(2), 36-40.
- Greenfield, W. D. (1990). Studies of the assistant principalship: Toward new avenues of inquiry. In C. Marshall (Ed.), *The role of the assistant principal* (pp. 19-39). Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa.
- Greenfield, W., Marshall, C., & Reed, D. (1986). Experience in the vice principalship: Preparation for leading schools? *The Journal of Educational Administration*, 24, 107-121.
- Gregg, M. J. (2007). *The female assistant principal: stepping stone or stumbling block to the secondary school principalship*. Doctoral dissertation, Miami university.
- Harris, A. (2008) *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Routledge & Falmer Press.
- Hartzell, G.N., R.C. Williams, and K.T. Nelson. (1995). *New voices in the field: the work lives of first_/year assistant principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hess, F. (1990). The socialization of the assistant principal: From the perspective of the local school district. In C. Marshall (Ed.), *The role of the assistant principal* (pp. 243-256). Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa.
- Hess, F. (1985). The socialization of the assistant principal: From the perspective of the local school district. *Education and Urban Society*, 18(1), 93-106.
- Hozack, M. B. (1994, May). Improving communication skills among high school assistant principals to increase administrative team effectiveness. A practicum report submitted to the Faculty of the Abraham S. Fischler Center for the Advancement of Education of Nova University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science. (ERIC Document Reproduction Service, No. ERIC 375 466)
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of the literature*. Canberra: Teaching Australia.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: The case for shared instructional leadership. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83(610), 80-94.

- Keefe, J.W., and J.M. Jenkins. (1991). *Instructional leadership handbook*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kelly, G. (1987). The assistant principalship as a training ground for the principalship. *NASSP Bulletin* 71, no. 501: 13_20.
- Koru, J.M. (1993). The assistant principal: crisis manager, custodian or visionary? *NASSP Bulletin* 77, no. 556: 67_71.
- Kriekard, J. A., & Norton, M. S. (1980) Using the competency approach to define the assistant principalship. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 64(436), 1-8.
- Lambert, L. (April, 1998). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*, 17-19.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey Bass/Wiley.
- Marshall, C. (1992). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Marshall, C., & Greenfield, W. (1987). The dynamics in the enculturation and the work in the assistant principalship. *Urban Education*, 22, 36-52.
- McCreight, C. (2004). *Handbook for practicum students and interns in educational administration*. Mequon, WI: Stylex Publishing.
- Norton, M. S., & Kriekard, J. A. (1987). Real and ideal competencies for the assistant principal. *National Association of Secondary Principals Bulletin*, 71(501), 23-30.
- Pellicer, Anderson, Keefe, Kelly and McLeary (1988). Preparing educational leaders for tomorrow. Occasional paper No. 9. (ERIC Reproduction Document Services No. ED293821).
- Potter, W. J. (1980). Enhancing the role of the assistant principal. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 64(436), 13-19.
- Reed, D. B., & Conners, D. A. (1982). The vice principalship in urban high schools: A field study. *Urban Education*, 16, 465-481.
- Royal, W. L. (2003). *Utilizing the Assistant Principalship as a Training Ground for the Principalship*. Doctoral dissertation: North Carolina State University.
- Schmoker, M. (1999). *Results: The key to continuous school improvement* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T. J., Kelleher, P., McCarthy, M. M., & Wirt, F. M. (2004). *Educational governance and administration* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Smerka, T. (1980). A “modus operand” for the assistant principal. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 64(436), 23-25.
- Smith, J. A. (1987). Assistant principals: New demands, new realities, and new perspectives. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 71(501), 9-12.
- Sumpter, T. B. (2004). *Elementary assistant principal’s perspectives of their instructional leadership role*. Doctoral dissertation, Georgia University.
- Toth, C., & Siemaszko, E. (1996). Restructuring the assistant principalship: A practitioner’s guide. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 80(578), 87-98.