

## واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم-محور در مدارس ابتدایی

\* **محسن ایزان**، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.  
**مصطفی قادری**، دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.  
**ناصر شیربگی**، دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، تهران، ایران.

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم-محور در مدارس ابتدایی انجام گرفت. این پژوهش به شیوه کیفی و با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد انجام شد. مشارکت کنندگان بالقوه شامل راهبران آموزشی استان آذربایجان غربی بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به نقطه اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از یک پروتکل مصاحبه نیمه ساختمند جمع‌آوری گردید. محاسبه اعتبار و روایی داده‌ها با استفاده از دو روش بازیابی مشارکت‌کنندگان و مرور خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش انجام گرفت. داده‌ها پس از پیاده‌سازی به شکل استقرایی و با شیوه‌ی کدگذاری نظری بررسی شدند. یافته‌های به‌دست‌آمده از واکاوی تجربه راهبران در چهار مقوله (۱) محیط نظارتی رابطه مدار و اعتماد محور (۲) نظارت مبتنی بر بهبود تدریس (۳) نظارت مبتنی بر کاراندیشی (۴) نظارت مبتنی بر خودتاملی و همچنین چالش‌های تجربه راهبران در پنج مقوله (۱) افق دید متفاوت معلمان و راهبران (۲) ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان (۳) جامعه‌شناسی محیط نظارت (۴) قضاوت و ارزیابی چندجانبه (۵) فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی دسته‌بندی شد. واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوی نظارت و راهنمایی کلاس درس محور نشان داد که در این الگو، راهبران آموزشی از ارتباط با معلمان تأثیر می‌پذیرند و قادرند تأثیرات مختلفی نیز بر آنها داشته باشند. براین اساس می‌توان از تجارب آنان جهت حل مسائل و مشکلات معلمان و خود راهبران آموزشی بهره گرفت.

**واژه‌های کلیدی:** تجربه راهبران آموزشی، الگوی نظارت آموزشی معلم-محور، مدارس ابتدایی

## **Examining Educational Leaders Experience of Implementing Teacher-Oriented Educational Monitoring Patterns in Elementary Schools**

**\*Mohsen Izan**, Ph.D. Student of Educational Administration, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

**Mostafa Ghaderi**, Associate Professor, Department of Curriculum, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Allameh Tabatabai, Tehran, Iran.

**Naser Shirbagi**, Associate Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate educational leaders' experience in implementing teacher-centered educational monitoring models in elementary schools. This research was carried out in a qualitative way and based on the foundational data theory approach. Potential research participants consisted of educational leaders of West Azarbaijan Province who were selected by targeted sampling method to reach saturation point. The data were collected using the semi-structured interviews protocol. Calculation of reliability and validity of the data was done using two methods of reviewing the participants and reviewing non-participating experts in the research. Data were analyzed inductively, by theoretical coding method. Findings from examining the experience of the leaders were classified in four themes: 1) Relational and Trust-oriented regulatory environment, 2) Supervision-based on teaching improvement, 3) Supervision-based on deliberation, 4) self reflection and also the Challenges of Leadership Experience in nine themes: 1) The different horizons of teachers and leaders, 2) Weakness of Teaching Teaching Knowledge, 3) Sociology of environmental Supervision, 4) Multilateral judgment and evaluation, 5) Lack of knowledge and skill in curriculum planning. In the classroom-based supervision model, will be centered- classroom and teacher. Examining the experiences of educational leaders showed that these people are affected by communication with the teachers and are able to influence them differently. Accordingly, their experiences can be used to solve the problems of teachers.

**Keyword:** Experience Educational Leaders, teacher-centered supervision model, Elementary schools

---

\* Corresponding author: Mohsenizan68@gmail.com  
Receiving Date: 22/10/2018 Acceptance Date: 18/4/2019

## مقدمه

باوجوداینکه مهم‌ترین نقش راهبران آموزشی نقش حرفه‌ای و تخصصی آن‌ها است، اما در وضع کنونی، بیشترین فعالیت و نقش غالب آن‌ها متأسفانه به‌صورت نقش اداری- سازمانی درآمده است. این مسئله میراث شیوه سنتی در امر راهنمایی آموزشی است که در آن، نقش غالب راهبران آموزشی، نقش بازرسی و تفتیش است، به‌گونه‌ای که نقش راهبران آموزشی نقش مداخله‌گرایانه و ایجاد مزاحمت در کار معلمان تلقی می‌شود. در نتیجه این نگرش منفی و دید بدبینانه موجب می‌شود که راهبران آموزشی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نباشند. از این‌رو، ضروری است تا این مسئله آسیب‌شناسی شود و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در پی علل ایجاد و عوامل رفع نواقص آن برآیند تا جایگاه اصلی نقش راهبران آموزشی بازسازی شود [۲].

در مدارس ما، متأسفانه، باینکه نظارت و راهنمایی آموزشی از وظایف سنتی مدیران آموزشی تلقی می‌شود، آنان به علل گوناگون برای اجرای این وظیفه تلاشی نکرده و نمی‌کنند. در بیشتر مدارس که نظارت و راهنمایی آموزشی بر عهده راهنمایان آموزشی است، این وظیفه کاری عادی و اداری تلقی می‌شود که در روند اصلاح وضع آموزشی معلمان تأثیر چندانی ندارد. در نتیجه، مسائل و مشکلات آموزشی معلمان همچنان لاینحل باقی‌مانده است و راهبران آموزشی در چهارچوب‌های فعلی و با روش‌های کنونی توانایی پاسخگویی به مسائل و مشکلات معلمان و رفع نیازهای آنان را ندارند.

از یک‌طرف، مدیران مدارس به ایفای نقش نظارت و راهنمایی آموزشی علاقه‌ای ندارند و از طرف دیگر، اکثر معلمان، نظارت و راهنمایی به‌وسیله مدیرانشان را نوعی مداخله یا ایجاد مزاحمت در کار خود تلقی می‌کنند و اصولاً از این کار بیمناک‌اند، یا تصور می‌کنند که نیازی به اصلاح کار خود ندارند؛ در نتیجه هیچ‌گاه مدیران و معلمان تصور مثبتی از نقش یکدیگر در ذهن نداشته‌اند تا بتوانند باهدف رفع مسائل و مشکلات آموزشی معلمان ارتباط و همکاری نزدیکی باهم داشته باشند. عناصر آموزش و یادگیری، فرایندی عادی در مدارس تلقی می‌شود که تغییر و اصلاح آن و ایجاد نوآوری در آن ضرورت ندارد. عدم توجه به اهمیت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی و طرح اندیشه‌ها و روش‌های نو در مدارس به‌تدریج موجب شده است که الگوهای سنتی و غیر مؤثر آموزشی همچنان سبک و سیاق جاری و مسلط در مدارس ما باشد و سرانجام اینکه برای کسب نتایج مطلوب‌تر آموزشی، نواندیشی، نوگرایی، و نوآوری مورد آزمایش و تجربه قرار نگیرد [۲۳].

صاحب‌نظران آموزش و پرورش معتقدند که باید افرادی به‌عنوان راهنمای آموزشی در مدرسه حضور داشته باشند تا به معلمان مشکل‌دار در زمینه‌های تدریس، آموزش و مدیریت کلاس کمک و یاری نمایند. هرچند امروز، هدایت معلمان با شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بهره‌مند شدن از آموزش‌های کوتاه‌مدت، به‌عنوان راه‌حل دیگری مدنظر است؛ ولی بازهم مدارس هیچ‌گاه از خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی بی‌نیاز نخواهند بود. بنابراین می‌توان ادعا کرد یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در اثربخشی آموزش و تدریس بهره‌مندی معلمان از نظام نظارت و راهنمایی آموزشی است [۲۸].

مارکس و استوپس<sup>۱</sup> (به نقل از نیکنامی، ۱۳۹۵)، هرگونه فعالیت را که عمدتاً برای اصلاح آموزش در کلاس درس صورت می‌گیرد در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می‌کنند [۲۳]. در نظارت آموزشی ایجاد اطمینان و جو عاطفی، برقراری روابط انسانی، گذراندن دوره‌های آموزشی، بهره‌گیری مسئولان آموزش و پرورش از بازخوردهای معلم راهنما، تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان، فراهم آوردن امکانات و تجهیزات آموزشی، تصریح مقررات مدرسه و الگوها و شیوه‌های تدریس، حرکت به سمت خود نظارتی بسیار ضروری بوده و زمینه‌ساز بهبود کیفیت آموزشی است [۲۲].

نظارت و راهنمایی دارای مدل‌های متعددی چون: اداری (گلاتثورن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲) مدل‌های نظارت مستقیم و غیرمستقیم (گبهارد<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰) بالینی (گلدهامر<sup>۴</sup>، ۱۹۶۹)؛ غیررسمی - حمایتی (گلیکمن، گوردن و روزگوردن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴)، فمینیستی (هاینس، کری و مالتن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳)، شناختی (برنارد<sup>۷</sup>، ۱۹۷۹)، توسعه‌ای درهم‌تنیده (استلتنبرگ<sup>۸</sup>، ۱۹۸۱) است [۱۰، ۸، ۱۴، ۱۲، ۱۶، ۳، ۲۹].

الگوی نظارت معلم محور مبتنی بر الگوی بالینی، مطالعه رفتار معلم در کلاس درس با روشی نظام‌مند و در جوی توأم با مشارکت و احترام متقابل است و دربرگیرنده مجموعه فعالیت‌هایی است که منجر به اصلاح آموزش و رشد حرفه‌ای معلم قبل و یا در حین خدمت است [۱۹]. تمامی

1. Marks & Stopes
2. Glatthorn
3. Gebhard
4. Goldhammer
5. Glickman, Gordon & ross- Gordon
6. Haynes, Corey, & Moulton
7. Bernard
8. Stoltenberg

مدل‌های فرایند مشاهده دارای یک چرخه سه مرحله‌ای کنفرانس پیش از مشاهده، کنفرانس مشاهده و کنفرانس تبادل نظر پس از مشاهده است. در این الگو، رفتارهای نظارت و راهنمایی آموزشی در مطالعه و مشاهده کلاس معلمان عبارت‌اند از: ۱. روش کنترل دستوری: اگر راهبر آموزشی تحلیل خود از مشاهده کلاسی را به معلم ارائه کند، هدف‌هایی را برایش وضع نماید، و به او بگوید که باید فعالیت‌ها و اقداماتی را انجام دهد از روش یا رفتارهای کنترل دستوری استفاده کرده است. اتخاذ چنین روشی ناشی از این اعتقاد است که راهبر آموزشی در زمینه مشکل معلم دانش و تخصص بیشتری دارد و بهتر از معلم می‌داند که چه فعالیت‌ها و اقداماتی را برای اصلاح فرایند تدریس باید اتخاذ گردد؛ بنابراین اوست که تصمیمات نهایی را برای معلم می‌گیرد. ۲) روش اطلاعاتی دستوری: در این روش، راهبر آموزشی یک منبع اطلاعاتی است و راه‌حل‌ها یا شقوق مختلف علمی را به معلم پیشنهاد می‌کند تا بتواند از میان راه‌حل‌ها یکی را انتخاب نماید. راهبر در فرایند مشاهداتش از عملکرد کلاسی، هدف یا اهدافی را برای معلم تعیین می‌کند و سپس او را در جهت فعالیت‌هایی که تصور می‌کند به احتمال زیاد در نیل به این اهداف تأثیر دارد برانگیخته، فعال و هدایت می‌کند. ۳) روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک‌مساعی: راهبر آموزشی در این روش، مسئله‌ای راه به‌طور مشترک و با همکاری متقابل با معلم حل می‌کند و معلم را تشویق می‌کند تا ادراکات و نظرهایش را در مورد آن مسئله یا مشکل بیان کند و در عین حال صادقانه و به‌طور صریح و روشن عقاید خودش را نیز بیان می‌کند، به‌طوری‌که به مبادله صادقانه و آشکار نظرها بینجامد. ۴) روش غیردستوری: در این روش، فرض بر این است که خود معلم به بهترین وجه می‌داند که چه تغییرات آموزشی‌ای باید در کارش انجام گیرد و به‌طور مستقل توانایی فکر کردن و عمل کردن در مورد آن‌ها را دارد. در این نوع نظارت و راهنمایی معلم به‌طور مستقل تصمیم‌گیری می‌کند و نقش راهبر آموزشی صرفاً کمک کردن به معلم در فرایند تفکر درباره فعالیت‌ها و عملیاتی است که در صدد انجام دادن آن‌هاست [۲۳].

بولونوز، گورسوی، کیسنر و گوکتالای<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، در پژوهشی تحت عنوان اجرا و ارزیابی مدل نظارت بالینی بر آموزش معلم در ترکیه نشان دادند که گروه آزمایش که تحت نظارت و راهنمایی بالینی بودند در مقایسه با گروه کنترل که با روش سنتی کار خود را ادامه داده بودند عملکرد بهتری داشتند و گروه آزمایش نمرات تدریس بالاتری داشتند [۵].

1. Bulunuz, Gursoy, Kesner & Goktalay

مدل‌های موجود نظارت و راهنمایی مدل‌هایی خارجی هستند که با وضعیت بومی آموزش و پرورش کشور ما یا حتی با موقعیت‌های عملی و مسئله‌های بومی سازگاری ندارند، بنابراین، لازم است جهت استفاده و کاربست صحیح اجرای آن‌ها مورد مطالعه قرار گیرند و برای این‌که با محیط آموزش و پرورش در ایران همخوانی پیدا کنند باید تجارب راهبران از این الگوها به‌طور دقیق مطالعه و ارزیابی شود. لذا مطالعات کتابخانه‌ای پژوهشگر نشان می‌دهد که تاکنون مدل معلم محور مورد ارزیابی قرار نگرفته و رویکردهای چهارگانه آن در موقعیت‌های ارزیابی واقعی مطالعه نشده‌اند. لذا با توجه به اهمیت موضوع نقش نظارت و راهنمایی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ضروری می‌نمایند که مطالعه‌ای در راستای مدل‌های نظارت آموزشی معلم محور صورت گیرد. پژوهش حاضر درصدد است تجارب راهبران آموزشی از اجرای الگوی نظارت معلم محور را مورد تحلیل قرار داده و به این سؤال پاسخ دهد که راهبرانی که با رویکرد نظارت معلم محور کار کرده‌اند چه تجربه‌ای از روش نظارت معلم محور دارند. و چه چالش‌ها و مشکلاتی توسط راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت و راهنمایی معلم محور گزارش می‌شود؟ لذا مدلی مفهومی بر اساس تجربه‌های گردآوری شده برای اجرای دقیق‌تر الگوی نظارت معلم محور ارائه و اعتباریابی می‌شود.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی بود که با استفاده از روش گراند تئوری<sup>۱</sup> تجربه راهبران آموزشی بررسی و مدل مفهومی ارائه گردید. روش نظریه داده بنیاد معمولاً به سه شیوه اجرا می‌شود: شیوه سیستماتیک، شیوه نوحاسته و شیوه سازگرا. در این تحقیق از روش سیستماتیک که به استراوس و کوربین<sup>۲</sup> نسبت داده می‌شود برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. روش سیستماتیک خود دارای سه مرحله اصلی کدگذاری باز<sup>۳</sup>، کدگذاری محوری<sup>۴</sup> و کدگذاری انتخابی<sup>۵</sup> است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، راهبران آموزشی استان آذربایجان غربی هستند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول بکارند. دلیل انتخاب این افراد، قرار داشتن آن‌ها در متن

1. Grounded Theory
2. Strauss & Corbin
3. Open Coding
4. Axial Coding
5. Selective Coding

می‌شوند [۱۳]. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌های عمیق و باز استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در تحقیق راهبران آموزشی بودند.

انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر چهار ملاک الف) برخورداری از تجربه و تخصص لازم، ب) علاقه‌مندی به شرکت در فرایند مصاحبه، ج) انتخاب از شهرها و منطقه‌های مختلف، د) انتخاب براساس دارا بودن سابقه خدمت در حوزه نظارت و راهنمایی بود. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

**جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان**

ردیف	سابقه خدمت نظارت	مدرک تحصیلی	شهر و استان	ردیف	سابقه خدمت نظارت	مدرک تحصیلی	شهر و استان
۱	۸	کارشناسی ارشد	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۱۵	۷	کارشناسی	اشنویه، آذربایجان غربی
۲	۴	کارشناسی ارشد	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۱۶	۵	کارشناسی	اشنویه، آذربایجان غربی
۳	۵	دانشجوی دکتری	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۱۷	۴	کارشناسی ارشد	اشنویه، آذربایجان غربی
۴	۶	دانشجوی دکتری	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۱۸	۳	کارشناسی ارشد	سردشت، آذربایجان غربی
۵	۹	کارشناسی ارشد	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۱۹	۶	کارشناسی ارشد	سردشت، آذربایجان غربی
۶	۵	کارشناسی ارشد	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۲۰	۷	کارشناسی	سردشت، آذربایجان غربی
۷	۳	کارشناسی ارشد	پیرانشهر، آذربایجان غربی	۲۱	۷	کارشناسی ارشد	سردشت، آذربایجان غربی
۸	۴	کارشناسی	نقده، آذربایجان غربی	۲۲	۸	کارشناسی	سردشت، آذربایجان غربی
۹	۶	کارشناسی	نقده، آذربایجان غربی	۲۳	۹	کارشناسی	سردشت، آذربایجان غربی
۱۰	۸	کارشناسی ارشد	نقده، آذربایجان غربی	۲۴	۵	کارشناسی	مهاباد، آذربایجان غربی
۱۱	۷	کارشناسی ارشد	نقده، آذربایجان غربی	۲۵	۴	کارشناسی ارشد	مهاباد، آذربایجان غربی
۱۲	۵	کارشناسی	نقده، آذربایجان غربی	۲۶	۶	کارشناسی ارشد	مهاباد، آذربایجان غربی
۱۳	۴	کارشناسی ارشد	نقده، آذربایجان غربی	۲۷	۵	کارشناسی	مهاباد، آذربایجان غربی
۱۴	۳	کارشناسی	اشنویه، آذربایجان غربی	۲۸	۶	کارشناسی	مهاباد، آذربایجان غربی

مصاحبه‌ها پس از هماهنگی‌های صورت گرفته با راهبران در دفتر کارشان انجام گرفت. مدت مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه بود که طی آن پس از معرفی خود و علیت مصاحبه، تعریفی کلی از الگوهای نظارتی معلم محور داده شد.

در تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری استفاده شد. کدگذاری در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. در این پژوهش ابتدا طی کدگذاری باز، کدهای مناسب به بخش‌های مختلف داده‌ها اختصاص یافت و مفاهیم شناسایی شدند. در مرحله بعد از طریق کدگذاری محوری، ابعاد متفاوت مقوله‌ها و پیوند میان آن‌ها بررسی شد و مؤلفه‌ها شناسایی شدند. در پایان، مؤلفه‌ها در طبقات مشابه قرار گرفتند و به ابعاد کلی ربط داده شدند (جدول شماره ۳ و ۲).

### تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌ها

در رویکرد مفهوم‌سازی داده بنیاد، تحلیل اطلاعات و داده‌های کیفی از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام می‌شود.

کدگذاری باز، کدگذاری باز فرایند تحلیلی نام‌گذاری مفاهیم و طبقه‌بندی و کشف ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها از طریق انجام دادن مقایسه‌ای مدام است که پژوهشگر مفاهیم را از زوایای مختلفی از درون و بیرون یا وارونه‌ای بررسی و تحلیل می‌کند تا دیدگاه متفاوتی در خصوص اهمیت و جایگاه مفاهیم کسب کند [۳۰].

سپس با بررسی این سؤال، که این مفاهیم در چه مواردی با یکدیگر مشابهت دارند، از طریق فرایند مقایسه‌ای، شباهت‌ها و تفاوت‌های مفاهیم، بررسی و مفاهیم مشابه در یک مقوله قرار گرفتند. پس از مطالعه مصاحبه‌های صورت گرفته ۴ مقوله از تحلیل سوال اول و ۵ مقوله از تحلیل سوال دوم به دست آمدند. جدول ۳ و ۲ مفاهیم و طبقه‌های به دست آمده را نشان می‌دهد.



## جدول ۲: نقل قول، کدهای باز، محوری و انتخابی به دست آمده از سؤال اول پژوهش

کد باز (نشانه‌ها)	فراوانی	کد محوری	کد انتخابی
تعامل و ارتباطی صمیمانه و حرفه‌ای با همکاران قبل و حین و بعد از نظارت؛ گوش دادن فعال به صحبت‌های معلمان؛ استفاده از انواع مجراهای ارتباطی؛ به کارگیری نمادهای ارتباطی مناسب در حین ارتباط (علائم کلامی و غیرکلامی و...); استفاده به موقع از بازخورد به صورت هدفمند، سودمند، پیوسته و ساده؛ استفاده از شبکه ارتباطات غیررسمی؛ ساده‌سازی؛ کنترل احساسات و هیجانات؛ ایجاد حس اعتماد و روابط حسنه	۲۵	ارتباط اثربخش حین نظارت	محیط نظارتی رابطه مدار و اعتماد محور
پیگیری مشکلات اداری، آموزشی و پرورشی معلمان؛ نظارت بر اجرای جزء به جزء و گام به گام راهبردها و فعالیت‌های پیشنهادی به معلمان؛ بازدید مستمر از کلاس معلمان کم تجربه؛ اصلاح روش‌های تدریس معلمان؛ مشاهده روش‌های ارتباط معلمان با دانش آموزان؛ کمک به معلم در نحوه اجرای؛ ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی معلم از دانش آموزان؛ کمک به تعیین معیارهای علمی و عینی ارزشیابی از عملکرد دانش آموزان؛ تحلیل و بررسی مشاهدات صورت گرفته از کلاس معلمان؛ ارائه بازخوردهای مناسب با توجه به تحلیل و بررسی‌های صورت گرفته از کلاس؛ ارائه راهکار و پیشنهاد اقدامات مناسب جهت بهبود امور آموزشی و رفع نقاط ضعف معلمان؛ حل مسائل و چالش‌های کلاس درس معلمان؛ بسترسازی برای بازدید معلمان از کلاس معلمان موفق و باتجربه؛ به اشتراک گذاری نقاط قوت معلمان؛ شناسایی و ارائه خدمات به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه	۲۱	نظارت و پیگیری مستمر فرایند آموزش و یادگیری	نظارت مبتنی بر بهبود تدریس
همکاری با معلمان در برگزاری و اجرای طرح‌های کیفیت‌بخشی دوره ابتدایی (درس پژوهی، الگوهای برتر تدریس و...); تبادل اطلاعات با معلمان؛ تقسیم مسئولیت در فرایند کارها؛ واگذاری اختیار در نحوه انجام فعالیت‌ها؛ گوش فرادادن به نقطه نظرات معلمان؛ برگزاری نشست‌ها و جلسات مشورتی با معلمان؛ مشارکت فعال در اجرای مناسب‌ها (فرهنگی، ملی، مذهبی و...); همفکری و همکاری گروهی با معلمان	۱۴	مشارکتی بودن راهبری	نظارت مبتنی بر کاراندیشی
کمک به معلمان در ارزشیابی از آموزش؛ کمک به معلمان در ارزشیابی از خود (خودارزیابی)؛ کمک به معلمان در ارزیابی از برنامه‌های درسی؛ ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان؛ ارزشیابی از عملکرد معلمان در کلاس داری؛ توجه به پیشنهادات شغلی و کنش پژوهی معلمان؛ معرفی معلمان فعال و متعهد برای دریافت تشویقی	۲۲	ارزشیابی از کار معلمان	نظارت مبتنی بر خودتاملی

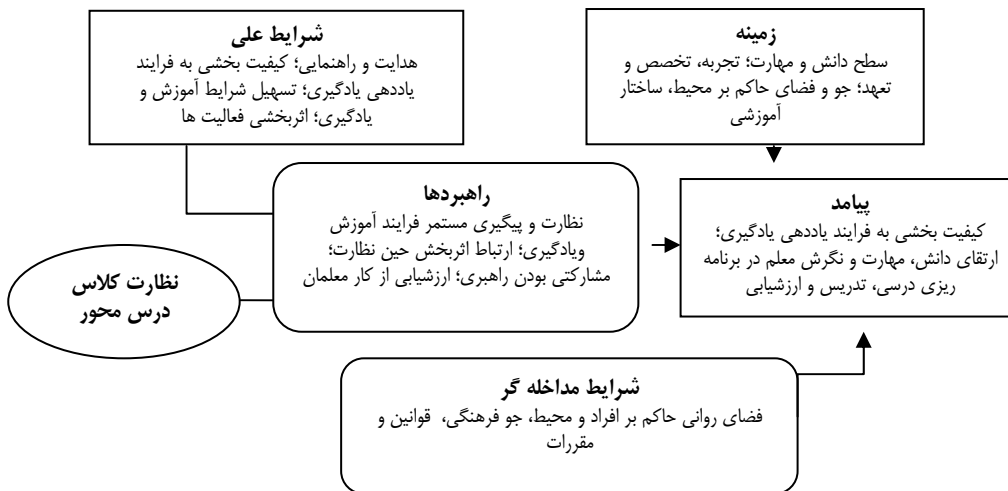
در راستای پاسخ‌گویی به سؤال اول و تجزیه و تحلیل داده‌های روایی (جدول شماره ۲)، کدهای

محوری (۱) ارتباط اثربخش حین نظارت (۲) نظارت و پیگیری مستمر فرایند آموزش و یادگیری (۳)

مشارکتی بودن راهبری (۴) ارزشیابی از کار معلمان و کدهای انتخابی (۱) محیط نظارتی رابطه مدار

و اعتماد محور ۲) نظارت مبتنی بر بهبود تدریس ۳) نظارت مبتنی بر کاراندیشی ۴) نظارت مبتنی بر خودتاملی استخراج گردید.

### نمودار ۱: خروجی نهایی فرایند گذاری محوری



همچنانکه در نمودار ۱ نشان داده می شود مصادیق مربوط به هر یک از مؤلفه های محوری نظارت کلاس درس محور در جعبه های مربوط (شرایط علی، بسترها، راهبردها، شرایط مداخله گر، راهبردها و پیامدها) ارائه شده است.

۲) چه چالش ها و مشکلاتی توسط راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت و راهنمایی معلم محور گزارش می شود؟

### جدول ۳: داده‌های روایی، مؤلفه‌های باز، محوری و انتخابی به‌دست‌آمده از سؤال

#### دوم پژوهش

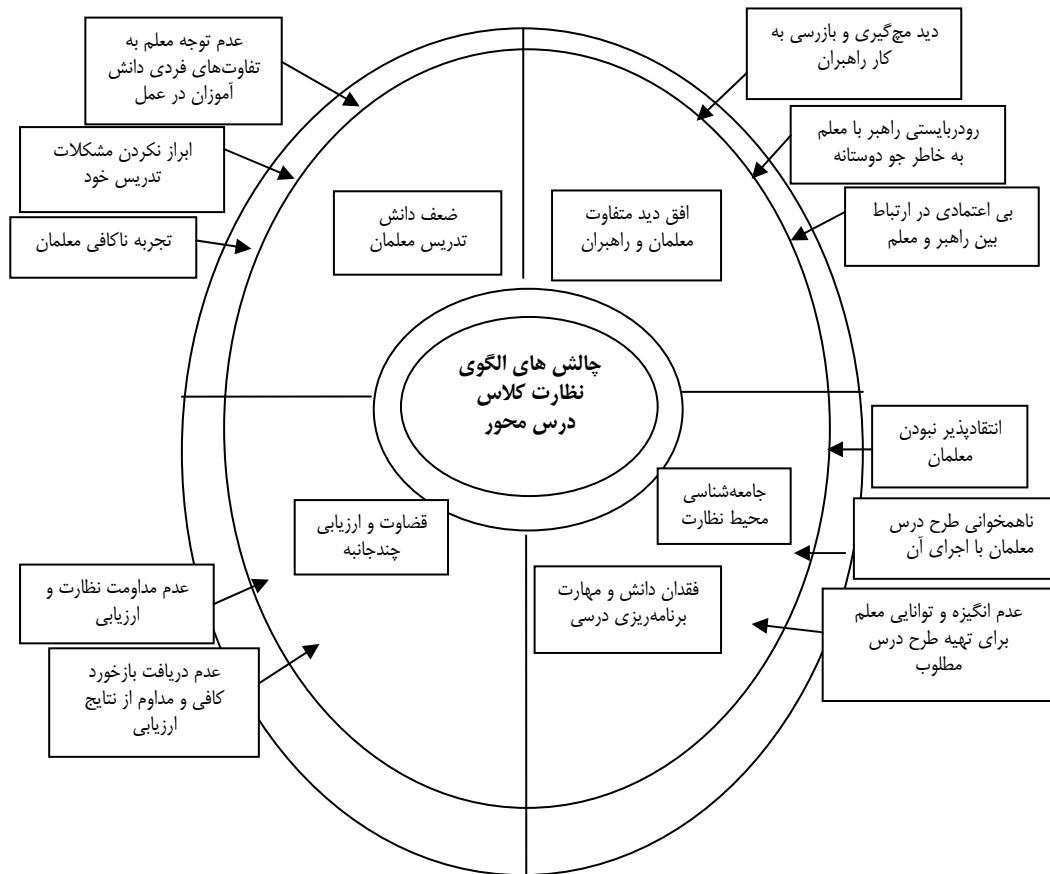
انتخابی	محوری	فراوانی	کدگذاری باز
دید افق متفاوت معلمان و راهبران	فضای روانی حاکم بر افراد و محیط	۲۵ تعداد تکرار مؤلفه فضای روانی حاکم بر افراد و محیط در کل مصاحبه‌ها	ایجاد بستر یا فضای روانی مطلوب از طرف همکار؛ عدم انگیزه لازم معلمان برای انجام وظایف محوله؛ مشکل تغییر نگرش و دیدگاه همکاران؛ دید مچ‌گیری و بازرسی به کار ناظران؛ زدودن دیدگاه قبلی در مورد نظارت؛ روحیه رازداری، صداقت و امانت‌داری، و وفای به عهد؛ هدف خود را همکاری، همیاری، رفع مشکلات همکاران و بهبود کیفیت آموزش دانسته؛ مشکل عدم تمرکز دانش آموزان به خاطر نفر سوم در کلاس؛ مقاومت ذهنی معلمان نسبت به ناظران؛ ایجاد استرس در دانش آموزان به خاطر نفر سوم؛ مقاومت در برابر انتقاد و ارائه پیشنهاد؛ عدم احساس نیاز به وجود راهبران؛ غیرعملی تلقی کردن مطالب کسب‌شده در دانشگاه فرهنگیان از سوی معلمان تازه‌کار؛ پیش‌داوری و قضاوت نادرست معلمان نسبت به کار راهبران؛ رودربایستی راهبر با معلمان به خاطر جو دوستانه؛ عدم تعهد معلمان نسبت به کیفیت آموزش و یادگیری دانش آموزان؛ عدم وجود ارزش‌های مشترک بین معلمان و راهبران
ضعف دانش و مهارت معلمان تدریس	عملکرد آموزشی (قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس)	۲۱ تعداد تکرار عملکرد آموزشی در کل مصاحبه‌ها	مشکل تعیین خط پایه در ابتدای سال و مقایسه با پیشرفت نسبی کلاس در طول سال؛ عدم توجه معلمان به تفاوت‌های فردی دانش آموزان در عمل؛ ابراز نکردن مشکلات تدریس خود؛ تجربه ناکافی معلمان؛ احساس کاذب در مورد اینکه مشکلی در تدریس خود احساس نمی‌کنند
جامعه‌شناسی محیط نظارت	روابط انسانی	۲۰ تعداد تکرار مؤلفه روابط انسانی در کل مصاحبه‌ها	بی‌اعتمادی در ارتباط بین راهبر و معلم؛ عدم تشویق و ترغیب معلمان؛ فقدان اعتمادبه‌نفس و حس بدبینی معلمان نسبت به خود؛ انتقادپذیر نبودن معلمان

## مدیریت بر آموزش سازمانها

<p>قضاوت و ارزیابی چندجانبه</p>	<p>قضاوت و ارزشیابی نادرست</p>	<p>۲۲ تعداد تکرار مؤلفه قضاوت و ارزشیابی نادرست در کل مصاحبه‌ها</p>	<p>غیرمتخصص بودن ارزیابان؛ عدم مداومت نظارت و ارزیابی؛ تبعیض در معرفی معلم نمونه؛ ارزشیابی ناعادلانه و بدون شناخت کافی از معلمان؛ سودمند نبودن نتایج ارزشیابی برای رشد حرفه‌ای؛ عدم دریافت بازخورد کافی و مداوم از نتایج ارزیابی؛ عدم توجه به شرایط کاری متفاوت معلمان برای قضاوت نسبت به عملکرد آن‌ها؛ عدم شناخت کامل راهبران از معلمان حوزه راهبری؛ محدود بودن زمان در دسترس برای ارزشیابی جامع و صحیح؛ سوگیری در ارزیابی عملکرد معلمان؛ عدم تناسب معیارها و ملاک‌های ارزیابی با نحوه عملکرد معلمان، عدم تناسب بین فرهنگ سازمان و خطمشی‌های ارزشیابی آن؛ ملاک‌های ارزیابی برای همه مدارس و مناطق یک‌شکل‌اند</p>
<p>فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی</p>	<p>بعد برنامه‌ریزی درسی معلمان</p>	<p>۲۲ تعداد تکرار مؤلفه بعد برنامه‌ریزی درسی معلمان در کل مصاحبه‌ها</p>	<p>عدم انگیزه و توانایی معلمان برای تهیه طرح درس مطلوب؛ عدم رعایت بودجه‌بندی در تدریس مواد درسی؛ انجام غیر اثربخش فعالیت‌های فوق‌برنامه؛ عدم انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی مورد انتظار؛ ناهمخوانی طرح درس معلمان با اجرای آن</p>

در راستای پاسخ‌گویی به سؤال دوم و تجزیه و تحلیل چالش‌ها و مشکلات تجربه‌شده راهبران (جدول شماره ۳) مؤلفه‌های محوری (۱) فضای روانی حاکم بر افراد و محیط (۲) عملکرد آموزشی (قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس) (۳) روابط انسانی (۴) قضاوت و ارزشیابی نادرست (۵) بعد برنامه‌ریزی درسی معلمان و مؤلفه‌های انتخابی (۱) افق دید متفاوت معلمان و راهبران (۲) ضعف دانش تدریس معلمان (۳) جامعه‌شناسی محیط نظارت (۴) قضاوت و ارزیابی چندجانبه (۵) فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی استخراج گردید.

## نمودار ۲: الگوی نظری چالش‌های به دست آمده راهبران در اجرای الگوی نظارت کلاس درس محور



همچنانکه در نمودار شماره ۲ مشاهده می‌شود الگوی نهایی مستخرج از داده‌های پژوهش (چالش‌های به دست آمده راهبران در الگوی نظارت کلاس درس معلم محور) به نمایش درآمده است. پنج مقوله نهایی به دست آمده تحت عنوان افق دید متفاوت معلمان و راهبران، ضعف دانش تدریس معلمان، جامعه‌شناسی محیط نظارت، فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی و قضاوت و ارزیابی چندجانبه همراه با نمونه‌هایی از مصادیق آن‌ها ارائه شده‌اند.

## یافته‌ها

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، الگوی نظارت معلم محور از جنبه‌ها و زوایای مختلف و در قالب مقوله‌ها و خرده مقوله‌های متعدد مورد توجه مشارکت‌کنندگان در پژوهش قرار گرفته است که در ذیل شرح آن آورده شده است.

محیط نظارتی رابطه مدار و اعتماد محور؛ بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه با آگاهی‌دهندگان پژوهش، بخشی از فعالیت راهبران آموزشی در الگویی نظارت معلم محور ارتباط و اعتماد متقابل با معلمان است. از این نظر، یک راهبر آموزشی باید در جوی توأم با اعتماد متقابل ارتباطی سازنده با همکاران زیرمجموعه‌اش برقرار نماید تا معلمان تحت راهبری او با روحیه بالا و تعهد به مدرسه و اهداف آن انجام‌وظیفه کنند. اقدامات او در این راستا شامل، تعامل و ارتباطی صمیمانه و حرفه‌ای با همکاران قبل و حین و بعد از نظارت، گوش دادن فعال به صحبت‌های معلمان، استفاده از انواع مجراهای ارتباطی، به‌کارگیری نمادهای ارتباطی مناسب در حین ارتباط (علائم کلامی و غیرکلامی و...)، استفاده به‌موقع از بازخورد به‌صورت هدفمند، سودمند، پیوسته و ساده، استفاده از شبکه ارتباطات غیررسمی، ساده‌سازی، کنترل احساسات و هیجانات و ایجاد حس اعتماد و روابط حسنه است. در این ارتباط برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱) دربارهٔ ایجاد اعتماد و تعامل سازنده حرفه‌ای و باز در بین معلمان معتقد است: «در حین نظارت اگر به شکل‌گیری ارتباط مثبت با همکاران نیندیشیم کل فرایند نظارت زیر سؤال می‌رود مثلاً چند سال پیش که قصد بازدید از یک کلاس چندپایه‌ی روستایی را داشتیم قبل از رفتن به مدرسه تلفنی با معلم مربوط هماهنگی لازم را برقرار نمودم که معلم آمادگی ذهنی لازم را داشته باشد و خود را آماده کنند به‌محض رسیدن به مدرسه، بلافاصله وارد کلاس نشدم قبلش با همکار عزیزمان خوش و بش گرمی برقرار کردیم و از وضعیت مدرسه، کلاس و حتی خود معلم صحبت‌هایی از معلم شنیدیم بدین ترتیب زمینه اعتماد و ارتباط گرم و صمیمی را با همکار ایجاد کردم سپس با پیشنهاد ایشان وارد کلاس شدیم.»

نظارت مبتنی بر بهبود تدریس؛ راهبر آموزشی با نظارت و پیگیری مستمر، فرایند آموزش و یادگیری را بهبود می‌بخشد به این ترتیب که با اقدامات و فعالیت‌های حمایت‌کننده از آموزش معلمان، فرایند یاددهی یادگیری را از وضع موجود به وضع مطلوب و مورد انتظار می‌رساند. فعالیت راهبران آموزشی در این راستا شامل، پیگیری مشکلات اداری، آموزشی و پرورشی معلمان، نظارت بر اجرای جزء به‌جزء و گام‌به‌گام راهبردها و فعالیت‌های پیشنهادی به معلمان، بازدید مستمر از

کلاس معلمان کم‌تجربه، اصلاح روش‌های تدریس معلمان، مشاهده روش‌های ارتباط معلمان با دانش آموزان، کمک به معلم در تعیین اهداف آموزشی و عملکردی، کمک به معلم در نحوه اجرای ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی معلم از دانش آموزان، کمک به تعیین معیارهای علمی و عینی ارزشیابی از عملکرد دانش آموزان، تحلیل و بررسی مشاهدات صورت گرفته از کلاس معلمان، ارائه بازخوردهای مناسب با توجه به تحلیل و بررسی‌های صورت گرفته از کلاس، ارائه راهکار و پیشنهاد اقدامات مناسب جهت بهبود امور آموزشی و رفع نقاط ضعف معلمان، حل مسائل و چالش‌های کلاس درس معلمان، هماهنگی قبلی پیش از ورود به کلاس، بسترسازی برای بازدید معلمان از کلاس معلمان موفق و باتجربه، شناسایی و ارائه خدمات به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه است. در این ارتباط برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۳) دربارهٔ بهسازی آموزشی در نظارت معلم محور معتقد است: «بعد از مشاهده و بررسی تدریس اشتباه معلم، با همکار صحبت کردیم و در مورد روش جدید تدریس نشانه‌ها در نظام جدید تعلیم و تربیت گفتیم بعد از توجیه و معرفی روش‌های جدید تدریس، پیشنهاد کردیم من بعد روش تدریستان را اصلاح نمایند.»

نظارت مبتنی بر کاراندیشی؛ کاراندیشی بر فرایندهای انسانی نظیر ارتباطات، کار گروهی، تنش‌زدایی و بهبود کیفیت تصمیم‌گیری تأکید دارد و روشی برای همسوسازی اهداف سازمانی و افراد به شمار می‌رود. ششمین بعد رویکرد نظارت معلم حور شامل مؤلفه‌های، همکاری با معلمان در برگزاری و اجرای طرح‌های کیفیت‌بخشی دوره ابتدایی (درس پژوهی، الگوهای برتر تدریس و ...)، تبادل اطلاعات با معلمان، تقسیم مسئولیت در فرایند کارها، واگذاری اختیار در نحوه انجام فعالیت‌ها، گوش فرادادن به نقطه نظرات معلمان، برگزاری نشست‌ها و جلسات مشورتی با معلمان، مشارکت فعال در اجرای مناسب‌ها (فرهنگی، ملی، مذهبی و...)، همفکری و همکاری گروهی با معلمان است.

نظارت مبتنی بر خودتاملی؛ هدف اصلی از فرایند ارزشیابی، قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد معلم در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسئولیت‌هایی که به او محول شده و همچنین قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد دانش آموزان است می‌باشد. در ارتباط با ارزشیابی در نظارت معلم محور فعالیت‌های راهبر شامل، کمک به معلمان در ارزشیابی از آموزش، کمک به معلمان در ارزشیابی از خود (خودارزیابی)، کمک به معلمان در ارزیابی از برنامه‌های درسی، ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان، ارزشیابی از عملکرد معلمان در کلاس داری، توجه به پیشنهادات شغلی و کنش پژوهی معلمان، معرفی معلمان فعال و متعهد برای دریافت تشویقی

است. برای نمونه در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۳) اعتقاد دارد: «بازخورد اثربخش در ارزشیابی منجر به اصلاح فرایند یاددهی یادگیری معلمان و دانش‌آموزان می‌شود مثلاً، در بازدید از کلاسی که پوشه کار دانش‌آموزان را نگاه می‌کردیم متوجه شدیم که بازخوردهایی که برای آزمون‌های مداد کاغذی و عملکردی دانش‌آموزان داده شده‌اند کلی و مبهم هستند، با یک مثالی در مورد ویژگی‌های یک بازخورد اثربخش با معلم مربوطه سخن گفتیم اینکه توضیح دادیم که بازخورد باید به نقاط قوت دانش‌آموز اشاره کند و برای رفع نقاط ضعف دانش‌آموز راهکار و راه‌حلی ارائه نماید و...»

### چالش‌ها و مشکلات بیان شده از اجرای این الگو:

افق دید متفاوت معلمان و راهبران؛ نگرش عامل مهمی است که باید در اصلاح فرایند آموزش بدان توجه شود. نگرش معلم نسبت به دانش‌آموزان، همکاران، کتاب‌های درسی، کلاس درس و ... بر عملکرد کلاسی مؤثر است. نگرش راهبران آموزشی هم موجب بروز رفتارهای گوناگون از طرف خود و معلمان می‌شود و بالعکس؛ رفتار راهبران آموزشی و معلمان موجب بروز نگرش‌های گوناگون در آن‌ها می‌شود. این مؤلفه هم در بردارنده‌ی خرده مؤلفه‌های ایجاد بستر یا فضای روانی مطلوب از طرف همکار، عدم انگیزه لازم معلمان برای انجام وظایف محوله، مشکل تغییر نگرش و دیدگاه همکاران، دید مچ‌گیری و بازرسی به کار ناظران، زدودن دیدگاه قبلی در مورد نظارت، روحیه رازداری، صداقت و امانت‌داری، و وفای به عهد، هدف خود را همکاری، همپاری، رفع مشکلات همکاران و بهبود کیفیت آموزش دانسته، مشکل عدم تمرکز دانش‌آموزان به خاطر نفر سوم در کلاس، مقاومت ذهنی معلمان نسبت به ناظران، ایجاد استرس در دانش‌آموزان به خاطر نفر سوم، مقاومت در برابر انتقاد و ارائه پیشنهاد، عدم احساس نیاز به وجود راهبران، غیرعملی تلقی کردن مطالب کسب‌شده در دانشگاه فرهنگیان از سوی معلمان تازه‌کار، پیش‌داوری و قضاوت نادرست معلمان نسبت به کار راهبران، رودربایستی راهبر با معلمان به خاطر جو دوستانه، عدم تعهد معلمان نسبت به کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان، عدم وجود ارزش‌های مشترک بین معلمان و راهبران است. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۵) اعتقاد دارد: «ذهنیت و بینش معلمان در اجرای اثربخش نظارت و راهبری آموزشی بسیار تأثیرگذار است؛ در بازدید از مدرسه‌ای هنگام ورود به کلاس، پس از سلام و احوالپرسی و بیان دلیل حضور خود برای دانش‌آموزان، به آخر کلاس رفته و تدریس معلم و یادگیری دانش‌آموزان را نظاره‌گر شدم دانش‌آموزان



مشغول یادگیری و گوش دادن به توضیحات معلم بودند ولی با ورود راهبر تمرکز دانش آموزان کاهش پیدا کرد و همش به آخر کلاس نگاه می کردند. و ترس و اضطرابی برای ارزشیابی از آنان پیدا کرده بودند و ...»

ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان؛ یکی از مشکلات و مسائل اساسی در آموزش مدارس، نداشتن شاخص های تدریس اثربخش است. منظور از تدریس اثربخش مجموعه ای از مهارت ها، ویژگی ها و عملکردهای معلم است که موجب دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانش آموز و در نهایت، پیشبرد اهداف عمده آموزش و پرورش می شود. در همین خصوص، ویشان (۱۹۹۹)، شش بعد مهارتی، دانش حرفه ای برنامه ریزی برای آموزش، اجرای راهبردهای آموزشی، مدیریت منابع و نیروی انسانی، ارزیابی میزان یادگیری دانش آموز و مسئولیت حرفه ای را از مهارت های مهم برای تدریس مؤثر نام برده است [۳۱]. بعد ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان در بردارنده خرده مؤلفه های، مشکل تعیین خط پایه در ابتدای سال و مقایسه با پیشرفت نسبی کلاس در طول سال، عدم توجه معلمان به تفاوت های فردی دانش آموزان در عمل، ابراز نکردن مشکلات تدریس خود، تجربه ناکافی معلمان، احساس کاذب در مورد اینکه مشکلی در تدریس خود احساس نمی کنند. در این ارتباط برای نمونه یکی از مشارکت کنندگان (شماره ۷) درباره ضعف دانش تدریس معلمان معتقد است: «هماهنگ ساختن نظریه و عمل در یک سطح پیچیده و فعالیت مناسب کاری مشکل است و هیچ وقت به صورت فردی و بدون کمک امکان پذیر نمی باشد لذا معلمان در اجرای مطلوب برنامه درسی به کمک و حمایت راهبران نیاز دارند، و اگر این راهنمایی نباشد برنامه درسی به صورت اثربخش اجرا نخواهد شد. مثلاً به بار از کلاس چندپایه ای (پایه های چهارم، پنجم و ششم) بازدید کردم، معلم مربوطه جوان و تازه کار بودند و مشغول تدریس درس ریاضی به پایه ششم بودند، پایه های دیگر بیکار بوده و سروصدا ایجاد کرده بودند، بعد از بررسی سوابق آموزشی معلم متوجه شدم که امسال از دانشگاه فرهنگیان فارغ التحصیل شده و دانش و مهارت کافی برای مدیریت کلاس های چندپایه ندارد چون در دانشگاه برای اداره کلاس های چندپایه آموزش کافی ندیده و دانسته هایش بیشتر به صورت نظری است و در عمل بایدهای لازم را نمی دانند. برای نمونه یک ساعت را با روش های تدریس کلاس های چندپایه (محوری، گروهی و ترکیبی و ..) تدریس

کردم که از تدریس من الگو بگیرند و همچنین کتاب مدیریت کلاس‌های چندپایه را در اختیارش قرار دادم و ..»

جامعه‌شناسی محیط نظارت؛ وجود روابط انسانی در محیط‌های آموزشی به‌ویژه مدارس، اشتیاق و افزایش روحیه مطلوب و مثبت معلمان را به دنبال دارد اهداف سازمان‌های آموزشی، با به کار گرفتن محتوا و مفاهیم روابط انسانی آسان‌تر محقق می‌شوند. رهبران و مدیران آموزشی باید به ارزش شخصیت هر فرد، ایمان و اطمینان عمیق داشته باشند چراکه اعتماد، اطمینان و احترام متقابل از عناصر اصلی برقراری روابط انسانی به شمار می‌روند. این مقوله هم در بردارنده خرده مؤلفه‌های، بی اعتمادی در ارتباط بین راهبر و معلم؛ عدم تشویق و ترغیب معلمان؛ فقدان اعتمادبه‌نفس و حس بدبینی معلمان نسبت به خود و انتقادپذیر نبودن معلمان است. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۴) اعتقاد دارد: «مبنای نظارت بر معلمان باید ایجاد رابطه حسنه و گرم باشد مثلاً یادم هست اولین بازدیدم را به مدرسه‌ای رفتم که مدیر آموزش ۲۵ سال سابقه خدمت داشت و من هم کم‌سابقه‌تر از ایشان. هنگام ورود به مدرسه خودم را معرفی کردم که امسال به‌عنوان راهبر آموزشی در مدرسه حضور خواهم پیدا کرد از اهداف کارم برایش سخنانی گفتم و ... دیدم که آن معلم با توجه به اینکه خود را باسابقه‌تر از من می‌دانست روی گرمی به بنده نشان ندادند، نیاز بود که رابطه صمیمی و دوستانه با ایشان برقرار کنم و ...»

قضاوت و ارزیابی چندجانبه؛ ارزشیابی از مؤثرترین روش‌ها برای تضمین کیفیت در سیستم آموزشی است و معلمان رکن مهم سیستم‌های آموزشی هستند و از اهم فعالیت‌های آنان تدریس است. هدف ارزشیابی تدریس بهبود کیفیت آن است. با استفاده از نتایج ارزشیابی می‌توانیم نقاط قوت و ضعف عملکرد معلم را مشخص؛ و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌های عملکرد آموزشی معلمان، در ایجاد تحول در امور آموزشی راه‌حل‌های مناسبی بکار بگیریم. این مقوله خود برگرفته خرده مقوله‌هایی، از قبیل غیرمتخصص بودن ارزیابان، عدم مداومت نظارت و ارزیابی، تبعیض در معرفی معلم نمونه، ارزشیابی ناعادلانه و بدون شناخت کافی از معلمان، سودمند نبودن نتایج ارزشیابی برای رشد حرفه‌ای، عدم دریافت بازخورد کافی و مداوم از نتایج ارزشیابی، عدم توجه به شرایط کاری متفاوت معلمان برای قضاوت نسبت به عملکرد آن‌ها، عدم شناخت کامل رهبران از معلمان حوزه راهبری، محدود بودن زمان در دسترس برای ارزشیابی جامع و صحیح، سوگیری در ارزیابی عملکرد معلمان، عدم تناسب معیارها و ملاک‌های ارزشیابی با نحوه عملکرد معلمان، عدم تناسب بین فرهنگ سازمان و خط‌مشی‌های ارزشیابی آن، ملاک‌های ارزشیابی برای همه مدارس و

مناطق یک‌شکل‌اند است. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۳) اعتقاد دارد: «ارزیابی نباید به‌گونه‌ای باشد که راهبر آموزشی در مدت‌زمانی که در مدرسه حضور پیدا می‌کند ۵ دقیقه به هر کلاس برود و در این زمان کم نمی‌تواند تدریس را به‌صورت عمقی ارزیابی کند. مثلاً بوده در یک روز از دو مدرسه بازدید داشته باشم به این صورت که در هر مدرسه در مدت‌زمان نیم ساعت تدریس معلم را مشاهده و ارزیابی کرده و موارد لازم را با معلم در میان گذاشتیم و ... سپس از اون مدرسه به مدرسه‌ای دیگر سرزده‌ام و...»

فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی؛ این مقوله در بردارنده خرده مقوله‌های، عدم انگیزه و توانایی معلمان برای تهیه طرح درس مطلوب، عدم رعایت بودجه‌بندی در تدریس مواد درسی، انجام غیر اثربخش فعالیت‌های فوق‌برنامه، عدم انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی مورد انتظار، ناهمخوانی طرح درس معلمان با اجرای آن است. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۲) اعتقاد دارد: «طرح درس معلمان باید با اجرای آن همخوانی و تطابق داشته باشد در بازدید از مدرسه‌ای که وارد کلاس شدیم معلم مشغول تدریس ریاضی بودند از شواستیم تدریس خود را متوقف نکنند بعد از پایان تدریس طرح درس معلم را بررسی کردیم با آنچه در اجرا مشاهده کردیم همخوانی نداشت متوجه شدیم معلمان طرح درس را در حد رفع تکلیف می‌نویسند نه اینکه برای برنامه‌ریزی تدریس اثربخش آن را طراحی نمایند در مورد اهمیت طرح درس در مدیریت زمان، تحقق کامل اهداف و کارایی و اثربخشدن به معلم و ... توضیح دادیم معلم توجه شد که برای تدریس بعد به کلاسش بروم و به طرح درس را مطابق با آنچه برنامه‌ریزی کردم اجرا نمایم و ...»

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای رویکردهای نظارت معلم محور در مدارس ابتدایی انجام شد. با بررسی صورت گرفته در منابع فارسی با کلیدواژه راهبر آموزشی و الگوی نظارت کلاس درس محور منبعی یافت نشد و نخستین پژوهش انجام شده در نوع خود در این حوزه است؛ بنابراین پژوهش کیفی که به طور مستقیم با نتایج این پژوهش باشد یافت نشد؛ اما نتایج بدست آمده با نتایج پژوهش‌های دیگر از جمله موسوی و پاشاشریفی (۱۳۸۷)، کیانی

پیکانی (۱۳۸۰)، فتح الهی، (۱۳۸۹) و بوچاما<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، قورچیان و خدیوی (۱۳۸۵) همسو و همخوانی دارد [۲۲، ۱۸، ۹، ۷، ۴].

تجربه راهبران آموزشی - تربیتی از اجرای الگوی نظارت آموزشی معلم محور در ۴ مقوله و همچنین چالش‌ها و مشکلات بیان شده توسط راهبران آموزشی از اجرای این الگو در ۵ مقوله کلی دسته‌بندی شد؛ مقوله اول، محیط نظارتی رابطه مدار و اعتماد محور بود؛ نظارت و راهنمایی معلم محور مستلزم درجه بالایی از اعتماد متقابل بین ناظر و معلم است که در درک، حمایت و تعهد به رشد و پیشرفت معلمان بازتاب می‌یابد. تا زمانی که مدارس نتوانند نظارت و راهنمایی را از ارزشیابی تفکیک کنند هیچ‌یک از این کارکردها به خوبی انجام نمی‌شود. راهنمایی آموزشی با از بین بردن تشویش و اضطراب معلم از مشاهده، مشخص کردن وظایف طرفین و کمک به معلم در درک هدف و مفهوم نظارت و راهنمایی معلم محور این وظیفه را ممکن می‌سازد [۲۴].

مقوله دیگر، نظارت مبتنی بر بهبود تدریس بود؛ بدیهی است که کارکنان آموزش و پرورش از جمله مدیران و معلمان برای هر چه بهتر ایفا کردن نقش خود جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش و ارتقای بهره‌وری آن باید از شایستگی‌ها، دانش و آگاهی‌های لازم برخوردار باشند. هدف از بهسازی آموزشی، کاستن نارسایی‌های آموزش و تدریس است، تا زمینه لازم را برای بهتر شدن فرایند یاددهی و یادگیری که متضمن بالا رفتن کیفیت تدریس است فراهم سازد. بهسازی آموزشی شامل فعالیت‌هایی از قبیل: پیگیری مشکلات اداری و آموزشی معلمان، بازدیدهای مکرر و هدایت معلمان کم‌تجربه، اصلاح روش‌های تدریس، کمک و یاری معلمان در تدریس و ارزشیابی، ارائه بازخوردهای مناسب و ... می‌باشد [۲۳].

مؤلفه دیگر، نظارت مبتنی بر کاراندیشی است، از مهم‌ترین جنبه‌های مشارکت، علاوه بر تشویق کارکنان به حداکثر تلاش و کوشش، نیروی خلاقیت و سازندگی آن‌ها را شکوفا نموده و حس مسئولیت‌پذیری در آن‌ها را تقویت می‌کند. مشارکت کارکنان در زمینه‌های مختلف کاری و امور سازمان سبب افزایش بازدهی و کارایی، بهبود کیفیت، کاهش تعارض و افزایش تفاهم میان کارکنان و مدیریت، کاهش مقاومت‌های منفی، افزایش انگیزش و تعهد آن‌ها می‌شود و در نهایت به اثربخشی بیشتر کارکنان منجر می‌شود [۲۷].

از مؤلفه‌های دیگر، نظارت مبتنی بر خودتاملی بود. نتایج حاصل با پژوهش اورنگی (۱۳۸۲)، کیانی پیکانی (۱۳۸۰) و بوچاما (۲۰۰۷) همسویی دارد [۲۵،۱۸،۴]. ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی یادگیری که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن به صورت مستمر انجام می‌شود و از مهم‌ترین ارکان برنامه‌ریزی آموزشی است که بدون آن نمی‌توان به کیفیت آموزش پی برد. نقش ارزشیابی نظارت بر تغییرات رفتاری فراگیران به طور اخص و نظارت بر کارایی سایر عناصر آموزش به طور اعم هست. ارزشیابی دانش آموزان این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن نقاط ضعف و قوت را مشخص نموده و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها در ایجاد تحول و اصلاح نظام آموزشی، گام‌های مناسبی برداشته شود [۱۵].

از چالش‌های بیان‌شده راهبران مقوله افق دید متفاوت معلمان و راهبران بود، نتایج حاصل با پژوهش اورنگی (۱۳۸۵) اورنگی (۱۳۸۲) و بوچاما (۲۰۰۷) همسویی دارد [۲۶،۲۵،۴]. هر مربی یا دست‌اندرکار آموزشی، صرف‌نظر از اینکه چه نقشی را ایفا می‌کند، بر اساس مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورها در مورد اهداف اساسی آموزش و پرورش و چگونگی تبدیل آن‌ها به فرایندهای یاددهی و یادگیری، عمل می‌کند [۲۴]. گلیکمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در این خصوص می‌گوید همه رهبران آموزشی ابتدا باید خود را بشناسند و بدانند از چه رویکردهایی در ارتباط با دیگران بیشتر استفاده می‌کنند و باور اصلی خود را در کارکردن با معلمان بشناسند. هر ناظر آموزشی مانند هر انسان دیگری، روش خاصی را برای برقراری ارتباط با معلمان ترجیح می‌دهد [۱۱].

مقوله دیگر، ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان بود. نتایج حاصل از این بعد با پژوهش، اورنگی (۱۳۸۲) و بوچاما (۲۰۰۷) و کیانی پیکانی (۱۳۸۰) همسویی دارد [۲۵،۴،۱۸]. تدریس مجموعه فعالیت‌هایی که برای تسهیل یادگیری، سرعت بخشیدن به فرایند اطلاعات و فعال کردن عوامل درونی طراحی می‌شود. از این دیدگاه صحنه تدریس، نمایشگاهی است که در آن معلم، با درآمیختن دانش، هنر و تجارب خویش، فرصت‌های موردنیاز را برای آموزش و یادگیری دانش آموزان فراهم می‌آورد (مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). ضرورت توجه به کاربرد روش‌های متفاوت و متنوع تدریس هم از این حقیقت ناشی می‌شود که شیوه‌های یادگیری دانش آموزان متفاوت است و نسبت به انجام وظایف گوناگون رویه‌ای خاص دارند و هم این‌که مرکز فعالیت معلم، دانش‌آموز است (که

1. Glickman

2. mayer

باید یادگیری او تسهیل شود) نه موضوع درس. از طرف دیگر، روش تدریس متنوع، طریقی که دانش آموزان محتوای یک رشته علمی را یاد می‌گیرند، نشان می‌دهد [۱۷].

مؤلفه دیگر، جامعه‌شناسی محیط نظارت است؛ روابط انسانی سرچشمه شادی‌ها، لطافت و باروری انسانی است که به‌واسطه آن افراد یکدیگر را درک و باهم تشریک‌مساعی می‌کنند. مهارت‌های روابط انسانی از جمله مهارت‌های بنیادی در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی است. در سایه توجه به روابط انسانی، آموزش‌های خلاق توسعه می‌یابد برنامه‌های آموزشی متحول، شایستگی‌های کارکنان و استادان کشف و استانداردهای لازم برای اخذ تصمیمات معقول در امر نظارت و راهنمایی آموزشی محقق می‌شود [۷].

مقوله قضاوت و ارزیابی چندجانبه از چالش‌های دیگر بیان شده بود، نتایج حاصل از این مقوله، با پژوهش عزیز (۱۳۸۷) و اورنگی (۱۳۸۲) همسویی دارد [۲۵، ۱]. اجرای صحیح نظام ارزشیابی عملکرد موجب می‌شود تا سرپرستان ترغیب شوند روابط بهتری با کارکنان داشته باشند و تصمیمات واقع بینانه‌تری برای آنان بگیرند، برنامه‌های لازم برای بهسازی منابع انسانی تدارک دیده شود (دعایی، ۱۳۹۲) و اطلاعات لازم پیرامون پرداخت حقوق، ارتقاء و ترفیع کارکنان گردآوری شود (میرکمالی، ۱۳۹۱) [۲۱، ۶].

آخرین مؤلفه از چالش‌ها، فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی بود، نتایج حاصل از این مؤلفه هم، با پژوهش عزیز (۱۳۸۷)، اورنگی (۱۳۸۲) و کیانی پیکانی (۱۳۸۰) همسویی دارد [۲۵، ۱۸، ۱]. از نظر وایلز و باندی<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، برنامه‌ی درسی زیرساخت اقدام نظارتی است و وظیفه‌ی منحصر به فرد ناظر، پیوند طراحی برنامه‌ی درسی با اجرای آن است. راهنمای آموزشی با کمک ساختارهای گوناگون (هدف‌ها، فهرست دروس، داده‌های حاصل از سنجش نیازها)، به‌عنوان نوعی صافی نهایی یا نماینده‌ی کنترل کیفی، وارد کلاس درس می‌شود. در این سطح، راهنمای آموزشی، محیط یادگیری، مطالب یادگیری، طراحی درس، راهبردهای تدریس و ارزشیابی دروس را مدنظر دارد. علاوه بر آن، آنان معتقدند که آموزش درس، اجرای برنامه درسی بوده و معلم وسیله‌ی ارائه‌ی برنامه درسی است. این مطلب در پایین‌ترین حد خود بدان معناست که معلم همواره از آنچه قرار است برای دانش آموزان رخ دهد و نیز این‌که چگونه تدریس به آن هدف کمک می‌کند آگاه

است. از این رو، کمک به معلم و شرکت دادن او در طراحی و اجرای برنامه درسی، یکی از وظایف مهم راهنمایان آموزشی است [۳۳].

### پیشنهادات کاربردی

۱. آموزش و پرورش با توجه به چالش‌ها و مشکلات اشاره شده در این پژوهش، آموزش‌های لازم را در زمینه کارکردهای نظارتی برای مدیران و راهبران آموزشی- تربیتی برگزار نماید.
۲. مسئولان آموزش و پرورش آموزش‌های لازم را در زمینه مؤلفه‌های محیط نظارتی رابطه مدار و اعتماد محور، نظارت مبتنی بر بهبود تدریس، نظارت مبتنی بر کاراندیشی، نظارت مبتنی بر خودتاملی برای راهبران آموزشی- تربیتی ارائه دهند.
۳. ایجاد شرایطی که راهبران آموزشی- تربیتی بخواهند و بتوانند با شرکت در کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت دانش و مهارت خود را در این رشته به روز نمایند.

### تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی نویسنده اول در دانشگاه کردستان می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

### منابع

1. Azizi, Nematollah (2008). The study Fracasado Supervision programa in primary schools Kurdistan. *Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 2 (4), 100-73. [In Persian].
2. Baharestan. Jalil. (2008). The Role of Educational Guides from the Viewpoint of Teachers and Principals of Yazd Elementary Schools in the Academic Year 2006-2007. *Quarterly Journal of Humanities*, 12 (4), 126-97. [In Persian].
3. Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.

4. Bouchamma, y. (2007). *Evaluating Teaching personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer?* Canada.
5. Bulunuz, N., Gurosy, E., Kesner, J., Goktalay, S. B. (2014). The Implementation and Evaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher Education in Turkey: Is It an Effective Method? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5): 1823-1833.
6. Doaaie. H. (2013). *Human resources management*. Mashhad: Ferdowsi University Press. [In Persian].
7. Fatah, Allahi, Sa'id (2010). Indicators of Human Relations in the Field of Educational Supervision and Training for Police University. *Journal of Law Enforcement*, Year 12, Number One. [In Persian].
8. Gebhard, J. G. (1990). *Models of supervision: Choice in Second Language Teacher Education*. Ibid.
9. Gholi Ghorchian, Nader; Khadivi, Asadollah (2006). Supportive supervision, supervision of third millennium classes. *Journal of Education*, No. 86, 50-7. [In Persian].
10. Glatthorn, A. (1992). *Collegial supervision or professional partnership peer supervision*, Englewood cliffs, nj: prentice-hall.
11. Glickman, carl. D. (2002). *Leadership for learning : how to help teachers succeed*. Association for supervision and curriculum development.
12. Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross- Gordon. J. M. (2004). *Supervision & Instructional Leadership: development approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
13. Goertz, G., James, M. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative*. Research in The Social Sciences. Oxford: Princeton University Press.
14. Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.



15. Hamza Beigi, T. et al (2015). Teacher's Guide in descriptive evaluation. General Directorate of Supervision of the Publishing and Distribution of Educational Materials. [In Persian].
16. Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
17. Joldersma, W.C. (2006). Not only what or how, but who? Subjectivity, obligation, and the call to teach. *Journal of education & Christian bel*, 10 (1).
18. Kiani Peykani, Zahra (2001). Investigating the supervisory role of primary school principals in Isfahan, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, *Educational Sciences and Psychology*, No. 8, 78-69. [In Persian].
19. kit. U Achen Meredith Damen Gal (2016). *educational Supervision* (Mohammad Reza Behrangi, translator). Tehran: Kamal Tarbiat Publishing. [In Persian].
20. Mayer, H. R. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teachers experience. *Heldref publications, Social Studies*, 97 (2).
21. Mirkamali, Seyed Mohammad (2012). *Leadership and educational management*. Tehran: Yastaeoon Publishing. [In Persian].
22. Mousavi, Frank; Pashashrifi, Hassan (2008). Provide a suitable model for improving the existing situation of primary school teachers guidance system. *Quarterly Journal of Educational Thoughts*, 4 (1), 136-109. [In Persian].
23. Niknami, Mostafa (2016). *Educational supervision*. Tehran: Study organization and Compilation of Human Sciences Books of Universities. [In Persian].
24. Nolan, James and Hoover, Linda, E (2008). *Educational supervision and evaluation of teacher performance: theory*

- and practice* (Bijan Abdullahi, translator). Tehran: Contemporary works. [In Persian].
25. Orangi, Abdul Majid (2003). Study the performance of primary school leaders and the need to review their duties and re-educate them. *Quarterly Educational Innovations*, 5, second year, autumn 2003. [In Persian].
  26. Orangi, Abdul Majid (2006). The study of supervisory and educational guidance on the effectiveness of elementary education and curriculum. Research project for Research Planning and Educational Innovations. [In Persian].
  27. Rajabi Devarzm, Farzin (2016). Principles and methods of employee participation in the management of organizations. *Ceman Scientific Technology Monthly*, No. 96. [In Persian].
  28. Soleimani, nadre (2017). *Educational Supervision*. Tehran: deliberation Publishing Depending on the Cultural and Artistic Institute of deliberation. [In Persian].
  29. Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
  30. Strauss A, Corbin J (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd ed. Thousand Oak London New Delhi: Sage Publications Inc.
  31. Weshan, H. A. (1999). *A study of effective teaching skills of preservice student teachers as perceived by cooperating teachers and university supervisors in Jordan*. (Doctoral dissertation). Ohio University.
  32. Wiles, J., & Bondi, J. (2004). *Supervision: A Guide to Practice* (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.