

تحلیل روایت نگارانه ی ادراک و تجربه زیسته راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم-محور در مدارس ابتدایی: تدوین و

اعتباریابی الگوی بومی^۱

محسن ایزان*^۲؛ مصطفی قادری^۳ و ناصر شیربگی^۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۰۵ صص ۲۳۶-۲۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۳/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر به هدف تحلیل روایت نگارانه ی ادراک و تجربه زیسته راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم-محور در مدارس ابتدایی و تدوین و اعتباریابی یک الگوی بومی انجام گرفت. روش پژوهش آمیخته اکتشافی بود. مرحله کیفی به روش روایت پژوهی و با رویکردی هدفمند (روش نمونه گیری موارد مطلوب)، مشارکت کنندگان از میان راهبران آموزشی استان آذربایجان غربی تا رسیدن به نقطه اشباع نظری انتخاب شدند و با آن ها مصاحبه های کیفی نیمه ساختارمند انجام شد. محاسبه اعتبار و روایی داده ها با استفاده از دو روش بازبینی مشارکت کنندگان و مرور خبرگان غیر شرکت کننده در پژوهش انجام گرفت. با تحلیل مضمون، ۶ مضمون سازمان دهنده و ۲۲ مضمون پایه درباره الگوی نظارت معلم محور کشف گردید. برای اعتباریابی الگو، بخش کمی به روش تحقیق توصیفی پیمایشی انجام شد. با استفاده از فرمول نمونه گیری کوکران ۱۲۰ نفر از راهبران آموزشی استان آذربایجان غربی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در بخش کمی، مقیاس محقق ساخته بر اساس شبکه مضامین بخش کیفی بود. در بخش کمی برای تعیین اعتبار الگو تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. نتایج بخش کمی با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم نشان داد که الگوی بومی نظارت معلم محور دارای روایی سازه است.

کلیدواژه ها: ادراک و تجربه زیسته راهبران آموزشی، الگوی نظارت آموزشی معلم-محور، روایت پژوهی، مدارس ابتدایی

۱. این پژوهش برگرفته از رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان است.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان

۳. دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۴. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان

* نویسنده مسئول: Mohsenizan68@gmail.com

مقدمه

امروزه در تمام کشورهای جهان آموزش و پرورش دارای ارزش قابل ملاحظه ای است و همه متخصصان نقش آن را در رشد و توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی حائز اهمیت می دانند، نگاهی گذرا به عوامل مؤثر در رشد و پیشرفت کشورهای توسعه یافته آشکار می سازد که این قبیل کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمد و اثربخشی برخوردار باشند. آنان آموزش و بهسازی نیروی انسانی و بهبود و اصلاح نظام آموزشی را از طریق نظارت و راهنمایی به عنوان یکی از مولفه های تعیین کننده اثر بخشی در اولویت برنامه های توسعه خویش قرار داده اند (Abbaszadegan, 2009). نظارت آموزشی از جمله سازوکارهایی است که گرایش قابل توجه آن به اصلاح فرایندهای مختلف یاددهی - یادگیری، تسهیل گری، تواناسازی، حذف فرایندهای زاید و بهبود فرایندهاست و از این طریق کمک زیادی به بهبود کیفیت آموزشی می کند. نظارت آموزشی مطلوب ممکن است بدون تحمیل هزینه و نیروی انسانی اضافی به نظام های آموزشی، موجب افزایش کارایی معلمان و فراگیران، بهبود کیفیت، اصلاح و جایگزین شدن الگوهای نوین تدریس به جای الگوهای سنتی شود (Vakilian, 2015).

ناظران و رهبران آموزشی با مجهز شدن به آخرین یافته های علمی، فنی و تخصصی باید بتوانند تیم های خود را به عنوان راهبر معلمان هدایت و رهبری کنند. ناظران آموزشی به عنوان راهبر معلمان، سفیران علمی، تسهیل گر و منبع علمی باید از آخرین دستاوردها، استراتژی های علمی اطلاع داشته و آن ها را در تعاملات خود به معلمان انتقال دهد. در کل وجود مسایلی نظیر افت تحصیلی، عدم کارایی فارغ التحصیلان، ناتوانی برخی از مدیران و معلمان در حل مسائل و مشکلات پیچیده آموزشی و تقاضا برای بهبود کیفی عملکردها از یک سو، گسترش روزافزون علوم و فنون و فرآیندهای شدن آموزش و شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه، مطرح شدن اندیشه های نو و گوناگون در تعلیم و تربیت و تغییر شیوه های نظارت و رهبری از سوی دیگر، اهمیت و ضرورت الگوهای نظارتی اثربخش و کارآمد را که بتواند امور و فعالیت های معلمان مدرسه را در جهت نیل به اهداف کلی و عینی تعلیم و تربیت هدایت کنند بیش از پیش نمایان می سازد (Khadivi, 2009).

در راهکارهای ذکر شده زیر در سند تحول بنیادین به طور مستقیم یا ضمنی به اهمیت و لزوم نظارت و راهنمایی آموزشی اشاره شده است:

راهکار ۴-۱۱: «ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی های اخلاقی، انقلابی، حرفه ای، و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی»
 راهکار ۶-۱۱: «استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه سازوکار کارهایی که به تقویت هویت حرفه ای آنان می انجامد»

راهکار ۷-۱۱: «توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی های حرفه ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و ...» (Document on the fundamental transformation of education, 2011).

تانر و تانر (Tanner & Tanner, 1990)، نظارت و راهنمایی آموزشی را در بر گیرنده شش مفهوم امور اداری، برنامه درسی، تدریس، روابط انسانی، مدیریت و رهبری می داند که هدف همه مفاهیم کمک به بهبود وضع یادگیری است. گوردون (Gordon, 1990)، نظارت و راهنمای آموزشی را فر آیند کمک مستقیم به مدرسان، توسعه برنامه درسی، رشد کارکنان، بالندگی گروهی و پژوهش های عملیاتی می داند (Khorshidi, 2016).

صاحب نظران آموزش و پرورش معتقدند که باید افرادی به عنوان راهنمای آموزشی در مدرسه حضور داشته باشند تا به معلمان مشکل دار در زمینه های تدریس، آموزش و مدیریت کلاس کمک و یاری کنند. هرچند امروز، هدایت معلمان با شرکت در دوره های آموزش ضمن خدمت و بهره مند شدن از آموزش های کوتاه مدت، به عنوان راه حل دیگری مدنظر است؛ ولی بازم مدارس هیچ گاه از خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی بی نیاز نخواهند بود. بنابراین می توان ادعا کرد یکی از مهم ترین عوامل تأثیرگذار در اثربخشی آموزش و تدریس بهره مندی معلمان از نظام نظارت و راهنمایی آموزشی است (Solaimani, 2017).

نظارت و راهنمایی دارای مدل های متعددی چون: اداری (Glatthorn, 1992)، مدل های نظارت مستقیم و غیرمستقیم (Gebhard, 1990) بالینی (Goldhammer, 1969)؛ غیررسمی - حمایتی

(Haynes, Corey, & Moulton,)، فمینیستی (Glickman, Gordon & ross- Gordon, 2004)، شناختی (Bernard. 1979)، توسعه‌ای درهم‌تنیده (Stoltenberg, 1981) است. با در نظر گرفتن این که راهنمایی در امر آموزش بسیار حساس و حیاتی است، شیوه راهنمایی و نقش راهنمایان آموزشی نیز بسیار کارساز و اثربخش است، اینکه نظارت و راهنمایی باید باتوجه به چه اصول نظارتی و باتوجه به چه روش هایی انجام گیرد که اثربخش واقع گردد. معلمانی که نیازمند کمک هستند تمایل دارند ابتدا از همکاران خود و بعد از آن از راهنمایان آموزشی و مدیران کمک بگیرند. با این حال، همه معلمان در هر شرایط و مقطعی به کمک مستقیم راهنمای آموزشی، کسی که مسوولیت نظارت و راهنمایی را برعهده دارد، نیاز دارند. کمک مستقیم به معلمان با هدف اصلاح فرایند آموزش از طریق روش های گوناگونی انجام می گیرد که روش مشاهده کار معلم (نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی) روشی نسبتاً استاندارد و مورد پذیرش است. در این روش، راهنمای آموزشی ضمن مطالعه رفتار معلم در کلاس درس، با روشی نظام مند و منظم در جوی همراه با همکاری و احترام متقابل، به طراحی مجموعه ای از فعالیت هایی که برای اصلاح فرایند آموزش و یادگیری لازم است می پردازد (Behrangi, 2017). تمامی مدل های 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 معلمان پیشنهاد می‌کند تا بتوانند از میان راه‌حل‌ها یکی را انتخاب نمایند. 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 مساله یا مشکل بیان کند و درعین 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 درصدد انجام دادن آن‌هاست (Niknami, 2016).

در نظارت آموزشی ایجاد اطمینان و جو عاطفی، برقراری روابط انسانی، گذراندن دوره‌های آموزشی، بهره‌گیری مسوولان آموزش‌وپرورش 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 (Mosavie & Pashasharifi, 2008).

در زمینه لزوم تدوین الگوی بومی نظارت آموزشی در کشور بسیار نوشته و گفته شده است. دستیابی و ارائه چنین الگویی نیاز به پژوهش‌های بنیادینی دارد که در آموزش و پرورش کشور انجام یابد و عملکرد ناظران، راهبران آموزشی و معلمان را مورد بررسی و مطالعه قرار دهد. در نبود اتفاق نظر در مورد پیش فرض جهان شمول بودن سبک‌های نظارتی، به کارگیری تئوری‌های نظارت در کشورهایی به غیر از کشور زادگاهشان نیاز به مطالعاتی در جهت آزمون و تأیید آنها در این کشورها دارد. این گونه مطالعات و پژوهش‌هاست که پایه شکل‌گیری مدلی بومی از نظارت را در هر کشور تشکیل می‌دهد.

مدل‌های موجود نظارت و راهنمایی مدل‌هایی خارجی هستند که با وضعیت بومی آموزش‌وپرورش کشور ما یا حتی با موقعیت‌های عملی و مساله‌های بومی سازگاری ندارند، بنابراین، لازم است جهت استفاده و کاربست صحیح اجرای آن‌ها مورد مطالعه قرار گیرند و برای

این که با محیط آموزش و پرورش در ایران همخوانی پیدا کنند باید تجارب زیسته راهبران از این الگوها به طور 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 است که مطالعه‌ای در خصوص مدل‌های نظارت آموزشی معلم محور صورت گیرد. پژوهش حاضر درصدد است تجارب زیسته راهبران آموزشی از اجرای الگوی نظارت معلم محور را مورد تحلیل قرار داده و به این سؤال پاسخ دهد که راهبرانی که به نظارت و راهنمایی معلمان با رویکرد نظارت معلم محور پرداخته‌اند چه تجربه‌ای از روش نظارت معلم محور دارند. لذا مدلی مفهومی بر اساس تجربه‌های گردآوری شده برای اجرای دقیق‌تر الگوی نظارت معلم محور ارائه و اعتباریابی می‌شود.

پرسش‌های تحقیق

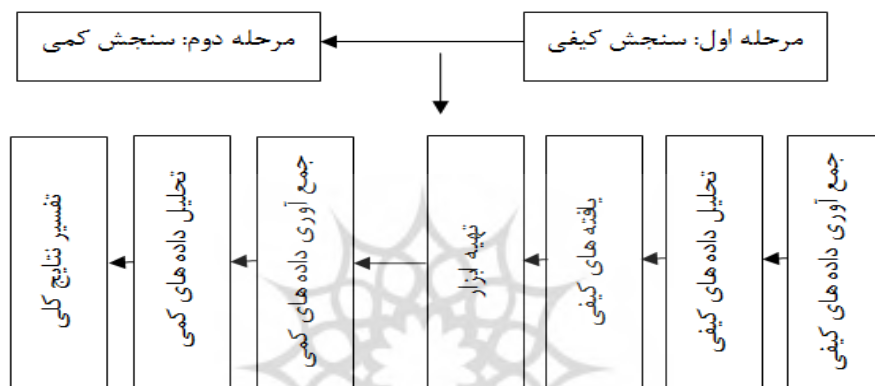
۱. راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت و راهنمایی آموزشی معلم محور چه تجربه‌هایی دارند؟
۲. چه چالش‌ها و مشکلاتی توسط راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت و راهنمایی معلم محور گزارش می‌شود؟
۳. بر اساس تجارب زیسته نظارتی راهبران آموزشی چه نوع مدل تجربی را می‌توان پیشنهاد و اعتباریابی کرد؟

روش‌شناسی

با توجه این که هدف پژوهش حاضر مطالعه عمیق تجربه‌های زیسته راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم محور و ارائه و اعتباریابی الگوی بومی نظارت آموزشی معلم محور است، طرح آن از طرح‌های ترکیبی است و روش آن، با توجه به این که از قبل الگویی وجود نداشته و پژوهشگر درصدد کشف این الگو بوده است، از مدل‌های ترکیبی اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) است و چون در پی ساخت ابزاری برای سنجش اجرای الگوی نظارت

آموزشی معلم محور بر اساس داده‌های بخش کیفی است، از نوع اکتشافی متوالی- ابزارسازی^۱ (Creswell, Plano & Clark, 2007) است.

از این رو ابتدا روش‌شناسی و تحلیل بخش کیفی و سپس روش‌شناسی و تحلیل بخش کمی تحقیق به تفکیک ارائه می‌شود و در بخش نتیجه‌گیری، نتایج به‌دست‌آمده در هر دو بخش با هم ادغام و ارائه خواهد شد.



شکل شماره ۱: فرآیند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی (اقتباس از کرسول و پلانوکلاک. ۲۰۰۷)

الف) روش‌شناسی بخش کیفی

روش پژوهش در بخش کیفی روایت پژوهی (پژوهش روایی) است. در روایت پژوهی، پژوهشگر از افراد مورد پژوهش خویش درخواست می‌کند تا تجربه خویش را از موضوع مورد نظر در قالب‌های مختلف بیان کنند و در نهایت تلاش می‌کند تا اجزای این تجربه‌ها را معنایی کند (Webster & Mertova, 2007). روایت پژوهی را روشی برای بررسی و فهم تجارب معلمان در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دانسته‌اند که مستلزم همکاری موثر و مثبت بین محقق و مشارکت‌کننده است و معطوف پژوهش در حوزه‌های اجتماعی و فردی است. در روایت پژوهی، افراد را باید مبتنی بر بافت و موقعیت، مشاهده کنیم (Yu, 2005). تجربه‌ها می‌توانند به شکل

1. Sequential exploratory mixed method- Instrument development
2. Narrative research

داستان های روایی غنی برگردانده شوند و به ابزار قدرتمندی برای محققان تبدیل شوند (Rushton, 2004). با بهره‌گیری از رویکرد هدفمند و روش روش نمونه‌گیری موارد مطلوب و تکنیک اشباع نظری، آگاهی‌دهندگان کلیدی (شامل ۲۰ نفر از راهبران آموزشی) که در فهم مساله پژوهش و پدیده محوری مطالعه موثر بودند، برای شناسایی ابعاد الگوی نظارت معلم محور انتخاب شده‌اند و با آن‌ها مصاحبه به عمل آمده است. مصاحبه‌ها پس از هماهنگی‌های صورت گرفته با معلمان در دفتر کارشان انجام گرفت. مدت مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه بود که طی آن پس از معرفی خود و هدف از مصاحبه، تعریفی کلی از الگوهای نظارتی معلم محور داده شد. ابزار مورد استفاده برای شناسایی مولفه های الگوی نظارت معلم محور و ارائه و تدوین الگوی بومی، مصاحبه روایی بوده است. مصاحبه روایی با سوالات «مولد روایت» آغاز می شود و برای ترغیب مصاحبه شونده به نقل روایت اصلی به کار می رود. پس از این مرحله نوبت کندوکاو و پرس و جوی بیشتر در روایت است تا آن بخش هایی که به طور کامل شرح داده نشده اند تکمیل شوند. مرحله نهائی مصاحبه مرحله ی «سنجش گری» است که در آن می توان از مصاحبه شونده سؤال هایی پرسید که هدف از آن ها تفسیر نظری آنچه رخ داده و سنجش داستان است (Uwe, 2009). برای دستیابی به صحت و پایایی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش ارزیابی لینکولن و گوبا (که معادل روایی و پایایی در تحقیقات کمی است) استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985). بدین ترتیب چهار ملاک اعتبار^۱، تاییدپذیری^۲، قابلیت اعتماد^۳ و انتقال‌پذیری^۴ مورد بررسی قرار گرفت. به منظور اعتبار مصاحبه، از تکنیک بررسی با اعضا^۵ استفاده شد. براین اساس در حین مصاحبه سعی شد تا اطمینان حاصل شود که آیا شرکت‌کنندگان که آیا شرکت‌کنندگان با ادراک پژوهشگر از تمام حرف‌هایی که زده‌اند موافق هستند یا خیر؟ و اگر نظر تکمیلی دارند، آن را اعلام کنند؛ این کار در واقع اعتباربخشی به فرایند مصاحبه بود. هم چنین با صرف زمان کافی برای انجام مصاحبه‌ها، میزان موثق بودن داده‌های پژوهش به حد قابل قبولی افزایش

1. Credibility

2. Confirmability

3. Dependability

4. Transferability

5. Member Checking

داده شد. برای برآورد تاییدپذیری، فرایند اجرای مصاحبه از سوی چند متخصص تأیید شد؛ به منظور اطمینان از یکسانی کدگذاری توسط پژوهشگر از دو کدگذار دیگر برای چند نمونه مصاحبه استفاده شد. برای ایجاد اطمینان‌پذیری، به مستندسازی داده‌های حاصل از انجام مصاحبه، پرداخته شد. این کار با نوشتن یادداشت دامنه و یادآور در طول مصاحبه، ثبت و ضبط تمامی جزئیات مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری در تمام مراحل مصاحبه انجام شد. برای حصول اطمینان از انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهشی نیز سعی شد تا اطلاعات کافی با ذکر جزئیات در مورد اقدامات صورت گرفته در روند اجرای مصاحبه به خوانندگان پژوهش ارائه شود تا زمینه برای قضاوت درباره کاربردپذیری یافته‌ها در محیط‌های دیگر پژوهشی ارائه شود. تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده، با روش تحلیل مضمون^۱ بر مبنای روش براون و کلارک انجام گرفته است.

به عقیده براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006)، روش تحلیل مضمون، به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به کار می‌رود، این روش فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند، هم‌چنین روش تحلیل مضمون، روشی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به کار می‌رود (ص ۷۹). مضمون یا تم، مبین اطلاعات مهمی درباره داده‌ها و سوالات تحقیق است و به طور کلی، مضمون، ویژگی تکراری و متمایزی در متن است که به نظر پژوهشگر، نشان دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با سوالات تحقیق است (King & Horrocks, 2010).

فرایند تحلیل مضمون در پژوهش حاضر به شرح ذیل صورت گرفته است:

۱. آشنا شدن با متن: این مرحله مستلزم مطالعه و مرور مکرر داده‌ها به روشی فعال است.
۲. ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری: کدهای اولیه برای داده‌ها ایجاد می‌شود و از کدها برای تقسیم داده‌های متنی به قسمت‌های فهمیدنی و استفاده‌پذیر مانند؛ بند، عبارت و کلمه استفاده می‌شود.

۳. جست و جو و شناخت مضامین: کدهای مختلف در قالب مضامین مرتب می شوند و همه داده های کد گذاشته با هریک از مضامین، در قالب شکل، نمودار، جدول و نظایر آن گردآوری می شود.

۴. ترسیم شبکه مضامین: هر گروه از مضامین به مضمون فراگیر متمایزی منجر می شود که مضامین پایه و سازماندهنده مجزایی، آن را پشتیبانی می کند.

۵. تحلیل شبکه معنایی: بعد از رسیدن به شبکه معنایی رضایت بخش، مضامین پیشنهاد شده جهت تحلیل داده ها، تعریف و تعدیل، و داده ها براساس آن تحلیل می شود.

یافته‌های بخش کیفی

با استفاده از روش تحلیل مضمون ابتدا مصاحبه‌های ضبط شده به صورت مکتوب درآمده سپس با یادداشت‌های برداشته شده طی جلسات مصاحبه‌ها تکمیل شده است. پس از آن با مطالعه دقیق متون، ابتدا برای هریک از مصاحبه‌های تهیه شده، همه ایده‌های مستقل در قالب مضامین پایه (حمایت، مشارکت، ارتباط متقابل، پاسخگو بودن راهبران، در دسترس بودن، بهبودمحوری در کار، توسعه ادراک، توسعه مهارت، توسعه نگرش و...) شناسایی شده و به هر کدام یک کد اختصاص داده شده است. این کار برای هر کدام از مصاحبه‌ها، انجام شده و در صورت وجود بخش‌هایی با مضامین مشابه در متن مصاحبه‌های قبلی، از همان کدهای قبلی، به عنوان نشانگر آن‌ها استفاده شده است. سپس بر اساس مضامین پایه شناسایی شده در کل پژوهش، دسته‌بندی کلی تری انجام شده که منجر به شناسایی مضامین سازمان دهنده (نظارت رابطه مدار و اعتماد محور، بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری، توسعه حرفه‌ای معلم از طریق راهبر، اشتراک افق دید راهبر و معلم، واکنش به نتایج راهبری) شده است. در پایان مضامین فراگیر نظارت معلم محور با طبقه‌بندی مضامین سازمان دهنده ایجاد گردیده است (جدول شماره ۱).

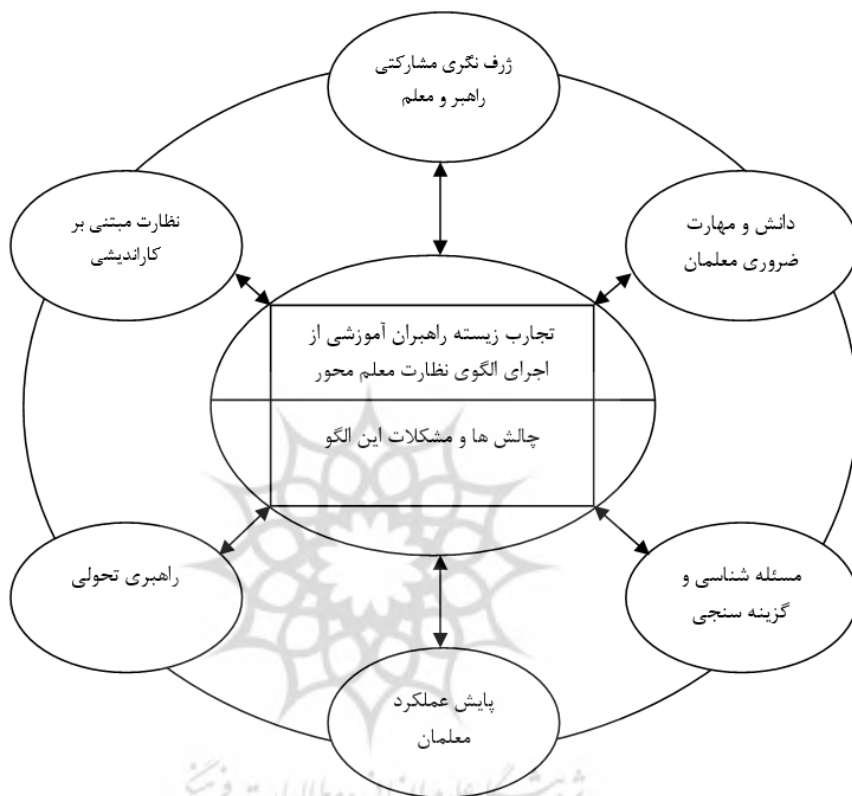
جدول شماره ۱: مضامین فراگیر مربوط به نظارت معلم محور

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	نشانگرها	فراوانی
دانش و مهارت ضروری معلمان	دانش آموزش عمومی	اصول و رویه‌های مدیریت کلاس، طراحی و سازمان‌دهی کلاس، نظارت و کنترل بر کلاس	۱۰	

۱۲	تسلط بر موضوع تدریس، توانایی یکپارچه سازی و منسجم کردن محتوای دانش در مورد موضوعی خاص	دانش محتوایی	
۱۴	آگاهی از برنامه ریزی و طراحی آموزشی دروس	دانش برنامه درسی	
۱۱	داشتن دانش کافی در زمینه اتاق کلاس، نحوه مدیریت و تأمین مالی مدارس، فرهنگ و جو حاکم بر جامعه حاضر	دانش محیط های آموزشی	
۱۵	آگاهی بر اهداف نهایی آموزش و پرورش	دانش اهداف نهایی آموزش	
۹	دقت و تأمل بر نظرات و صحبت های معلمان	موشکافی در بررسی وضعیت موجود	
۱۴	شناسایی ابعاد مسائل و مشکلات آموزشی و یادگیری دانش آموزان، بحث و تبادل نظر با معلم در خصوص راهکارها، صورت بندی و شناسایی راهکار، برنامه زمانی برای اجرای راهکارها	شناسایی و صورت بندی راهکار برای مسائل و نیازهای یاددهی - یادگیری	ژرف نگری مشارکتی راهبر- معلم
۸	تعیین اثربخشی راهکارها با کمک ارزیابی مجدد وضعیت آموزشی، مقایسه وضعیت قبلی با وضعیت موجود	ارزیابی اثربخشی و اعتباریابی راه حل ها	
۱۴	همکاری با معلمان در برگزاری و اجرای طرح های کیفیت بخشی دوره ابتدایی، تبادل اطلاعات با معلمان، تقسیم مسوولیت در فرایند کارها، واگذاری اختیار در نحوه انجام فعالیت ها	مشارکتی بودن راهبری	نظارت مبتنی بر کاراندیشی
۱۲	کیفیت بخشی به فرایند تصمیم گیری و انتخاب راه حل ها، تجزیه و تحلیل راه حل ها، انتخاب راهکارهای اثربخش و مفید	تصمیم گیری با کیفیت	
۱۱	نهادینه شدن اهداف آموزش و پرورش در جان و دل معلمان، تحقق اهداف خود را در تحقق اهداف سازمان دیدن	همسوسازی اهداف فردی و سازمانی	
۱۰	شناسایی مساله و ابعاد آن، علل یابی مساله، ویژگی های آن، زمینه مساله و گستردگی مساله، پیامدهای حل نشدن آن	مساله شناسی	مساله شناسی و گزینه سنجی راهبر- معلم

۹	جمع‌آوری اطلاعات، مطالعه پیشینه نظری و تجربی مسئله، فرضیه‌سازی، آزمایشگری	گزینه سنجی	
۸	ارزیابی کیفیت فرآیندهای آموزشی بر اساس استانداردهای مطلوب، تعیین راهکارها و راه‌حل‌های مؤثر	اعتباربخشی	
۱۲	طبق برنامه زمانی بازدید داشتن، مشخص بودن محورهای بازدید، پیگیری نمودن موارد بازدیدهای گذشته	هدفمند بودن نظارت	راهنبری تحولی
۱۳	گشودن دید در مورد دنیای توانایی‌ها و مهارت‌های خویش، فرصت محک زدن خود در موقعیت‌های واقعی و شبیه‌سازی‌شده، اطلاع از نقاط ضعف و کاستی‌های خویش و مهارت‌های تدریس	تحلیل و بررسی نقاط قوت، ضعف و قابل‌پیگیری	
۱۵	ارائه راهکار و پیشنهاد بر اساس شناسایی و تجزیه و تحلیل ابعاد مساله، توضیح نحوه اجرای راهکار، زمان‌بندی اجرای آن	راهکار و پیشنهادها	
۱۱	تعیین برنامه کاری برای طول سال بر اساس شناخت وضعیت همکار، اجرا نمودن برنامه‌های تعیین‌شده در طی هر بار بازدید، پیگیری اثربخشی برنامه‌ها، اصلاح و تجدیدنظر در برنامه‌ها بر اساس پیشبرد کار	تدوین برنامه کاری	
۱۰	آگاهی از روش کلاس داری و نحوه مدیریت زمان در کلاس، لزوم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، شناخت بیشتر در خصوص نقش‌های متعدد معلم در کلاس، آشنایی با نحوه برخورد با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری	آشنایی با چالش‌های تدریس	
۱۵	ارزشیابی مدادکاغذی و عملکردی از عملکرد دانش‌آموزان، تحلیل و بررسی پوشه کار دانش‌آموزان	ارزشیابی از وضعیت درسی دانش‌آموزان	
۱۳	حضور راهبر در کلاس معلم، مشاهده تدریس معلم، بررسی ابزارهای مورد استفاده، جمع‌آوری اطلاعات	ارزیابی عملکرد معلمان در تدریس	
۱۲	بررسی کتاب‌های درسی از حیث نحوه تکمیل شدن و فعالیت‌های انجام‌شده، نحوه بررسی و بازخورد معلم به عملکرد دانش‌آموزان	ارزیابی نحوه اجرای برنامه درسی	

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، شبکه مضامین نظارت معلم محور در شکل شماره ۲ نمایش داده‌شده است.



شکل شماره ۲: مدل مفهومی پژوهش

پس از تدوین الگوی بومی نظارت معلم محور به منظور اعتباریابی چارچوب کیفی تدوین‌شده در مرحله کمی، چارچوب تدوین‌شده در قالب یک مقیاس طراحی شد. این مقیاس شامل ۲۲ گویه پنج‌گزینه‌ای از نوع لیکرت است و ۶ زیر مقیاس دارد که عبارت‌اند از: دانش و مهارت ضروری معلمان، ژرف نگری مشارکتی راهبر-معلم، پایش عملکرد راهبران، نظارت مبتنی بر کاراندیشی، مساله شناسی و گزینه سنجی راهبر-معلم و راهبری تحولی. نمره‌گذاری مقیاس در قالب ۱= بسیار کم تا ۵= بسیار زیاد است.

ب) روش‌شناسی بخش کمی

در بخش کمی از روش پژوهش توصیفی پیمایشی استفاده شده است. هدف از انجام این مرحله، اعتباریابی الگوی نظارت معلم محور بر اساس تجربه‌های راهبران آموزشی در مرحله کیفی بوده است. جامعه پژوهش حاضر شامل همه راهبران آموزشی مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بود که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران، ۱۲۰ نفر راهبر انتخاب شدند. مقیاس تدوین‌شده، ابزار به‌دست‌آمده از بخش تحلیل داده‌های کیفی بود که در اختیار نمونه آماری تعیین شده قرار گرفت. برای تأیید روایی ابزار اندازه‌گیری از سه نوع روایی ارزیابی تحت عنوان روایی محتوی^۱، روایی همگرا^۲ و روایی واگرا^۳ استفاده شد. روایی محتوی به‌وسیله اطمینان از سازگاری بین شاخص‌های اندازه‌گیری و ادبیات موجود ایجادشده و این روایی توسط نظرسنجی از استادان حاصل گشت.

روایی همگرا به بررسی میزان همبستگی سؤالات هر سازه با شاخص‌های خود می‌پرستدازد که برای این منظور از معیار AVE (میانگین واریانس استخراج‌شده) استفاده می‌شود. فورنل و لارکر (Fornell & Larcker, 1981)، مقدار ملاک برای سطح پذیرش AVE را، رقم ۰/۵ می‌دانند. همان‌طور که مشاهده می‌شود معیار AVE برای عناصر (دانش و مهارت ضروری معلمان، ژرف‌نگری مشارکتی راهبر- معلم، پایش عملکرد راهبران، نظارت مبتنی بر کاراندیشی، مسئله‌شناسی و گزینه‌سنجی راهبر- معلم و راهبری تحولی) بالای ۰/۵ است که حکایت از روایی همگرای خوب مدل است.

در قسمت روایی واگرا، میزان رابطه یک سازه با شاخص‌هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها مشخص می‌شود؛ به‌طوری‌که روایی واگرای قابل‌قبول یک مدل حاکی از آن است که یک سازه در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با سازه‌های دیگر. فورنل و لارکر (Fornell & Larcker, 1981)، بیان می‌کنند: روایی واگرا وقتی در سطح قابل‌قبول است که میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر (یعنی مربع

-
1. Content Validity
 2. Convergent Validity
 3. Divergent Validity

مقدار ضرایب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد. نتیجه آزمون تحلیل روایی واگرایی عناصر نظارت آموزشی معلم محور در جدول ۳ ارائه شده است که امکان مقایسه همبستگی سازه‌های پژوهش را با سؤال‌های خود و سازه‌های دیگر می‌دهد. همچنین در این پژوهش جهت تعیین پایایی پرسشنامه از دو معیار (ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب) بر طبق نظر فورنل و لارکر استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ تمامی متغیرها در این پژوهش از حداقل مقدار (۰/۷) بیشتر بود. پایایی مرکب برخلاف آلفای کرونباخ که به‌طور ضمنی فرض می‌کند هر شاخص وزن یکسانی دارد، متکی بر بارهای عاملی^۱ حقیقی هر سازه است، بنابراین معیار بهتری را برای پایایی ارائه می‌دهد. پایایی مرکب باید مقداری بیش از مقدار (۰/۷) به دست آورد تا بیانگر ثبات درونی سازه باشد (Fornell & Larcker, 1981). در جدول ۳ و ۲ نتایج پایایی و روایی ابزار سنجش به‌طور کامل آورده شده است.

جدول شماره ۲: بارعاملی و واریانس تبیین شده شاخص‌های عناصر الگوی بومی نظارت معلم محور

ردیف	الگو	شاخص‌ها	AVE	R2	بار عاملی	پایایی ترکیبی	ضریب کرونباخ
۱	الگوی بومی نظارت آموزشی معلم محور	دانش و مهارت ضروری معلمان	۰/۶۳	۰/۷۰	۰/۸۴	۰/۸۹	۰/۸۵
۲		ژرف‌نگری مشارکتی راهبر- معلم	۰/۶۲	۰/۶۹	۰/۸۳	۰/۸۹	۰/۸۴
۳		نظارت مبتنی بر کاراندیشی	۰/۵۹	۰/۷۶	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۸۲۵
۴		مساله‌شناسی و گزینه‌سنجی راهبر- معلم	۰/۵۳	۰/۵۸	۰/۷۷	۰/۸۴	۰/۶۱
۵		راهبری تحولی	۰/۵۶	۰/۸۲	۰/۸	۰/۸۶	۰/۸۰
۶		پایش عملکرد معلمان	۰/۶۴	۰/۵۳	۰/۷۳	۰/۹۰	۰/۸۶

جدول شماره ۳: روایی واگرایی عناصر الگوی بومی نظارت معلم محور

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. دانش و مهارت ضروری	۰/۶۱					
۲. راهبری تحولی	۰/۶۷	۰/۷۳				
۳. مساله‌شناسی و گزینه‌سنجی	۰/۵۸	۰/۶۳	۰/۶۵			

		۰/۴۸	۰/۶۴	۰/۵۷	۰/۶	۴. پایش عملکرد
	۰/۶۱	۰/۶۸	۰/۵۸	۰/۷۶	۰/۶۱	۵. ژرفنگری مشارکتی
۰/۷۲	۰/۶۲	۰/۷۱	۰/۶۳	۰/۸	۰/۶۴	۶. نظارت مبتنی بر کاراندیشی

بر اساس مطالب عنوان شده و نتایج حاصله از خروجی‌های نرم‌افزار SMART-PLS نسخه ۳، جداول شماره ۲ و ۳ نشان‌دهنده آن است که ابزار اندازه‌گیری از روایی (محتوی، همگرا و واگرا) و پایایی (بار عاملی، ضریب پایایی مرکب و ضریب آلفای کرونباخ) مناسب برخوردار هستند.

یافته‌های بخش کمی

در قسمت تحلیل داده‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی^۲ و با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS نسخه ۳، برای بررسی همه‌جانبه مدل مفهومی پژوهش بهره گرفته شده است. با توجه به اینکه، الگوی بومی نظارت معلم محور دارای ۶ عنصر است که می‌توانند به‌عنوان نشانگر این سازه عمل کنند، لذا تحلیل عاملی مرتبه دوم درخصوص آزمون مدل اندازه‌گیری و نیز روایی ویژگی‌های مدل نظارت آموزشی معلم محور بررسی شده است.

برای ارزیابی میزان دقت مدل اندازه‌گیری می‌بایست در وهله نخست مقادیر بار عاملی و آماره t متغیرهای مشاهده‌پذیر را با متغیرهای مکنون متناظر با آن بررسی نمود. در صورتی که نشانگرهای سازه‌های مورد مطالعه دارای مقدار t کمتر از ۱/۹۶ باشند از اهمیت لازم برای اندازه‌گیری برخوردار نیستند و از این رو بایستی از فرآیند تحلیل کنار گذاشته شوند؛ اگر مقدار P-Value برای هر نشانگر کمتر از ۰/۰۱ محاسبه شود، یعنی مقدار t آن نشانگر بالاتر از ۱/۹۶ باشد، در فرآیند تحلیل وارد می‌شود. نتایج این تحلیل در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴: مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری نظارت معلم محور

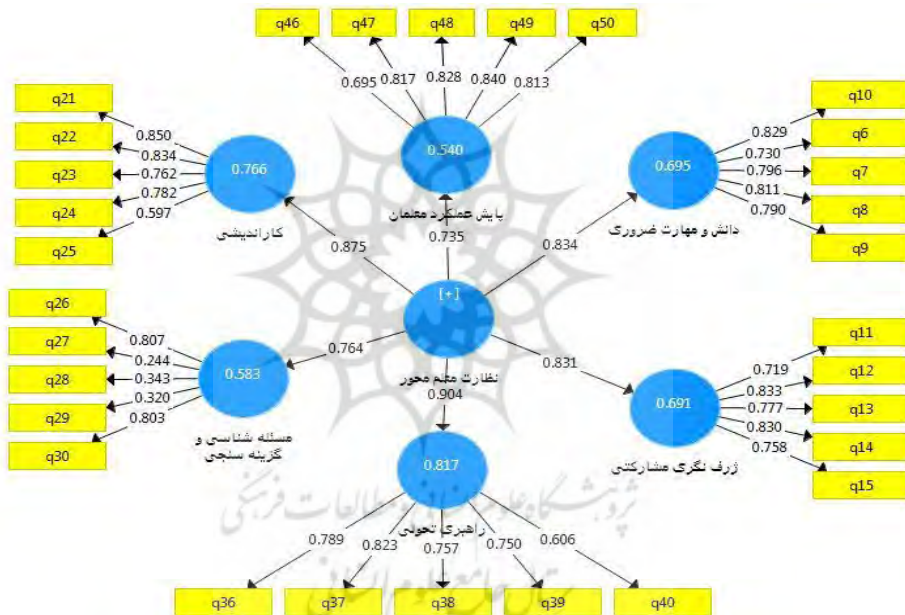
نتیجه	سطح معناداری	آماره T	بار عاملی	گویه	سازه
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۴/۶۶۴	۰/۷۳	Q6	دانش و مهارت ضروری معلمان
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۰/۲۳۸	۰/۸۰	Q7	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۲/۲۴۷	۰/۸۱	Q8	

1. Structural Equation Modeling (SEM)
2. Partial Least Squares

تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۸/۷۵۹	۰/۷۹	Q9	ژرفنگری مشارکتی راهبر- معلم
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۹/۶۱۵	۰/۸۳	Q10	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۹/۱۲۳	۰/۸۰	Q11	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۹/۳۷۰	۰/۸۴	Q12	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۱/۰۲۶	۰/۷۳	Q13	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۶۰/۰۲۵	۰/۸۸	Q14	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۲/۴۰۷	۰/۸۰	Q15	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۵۱/۸۸۳	۰/۸۵	Q21	نظارت مبتنی بر کاراندیشی
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۴۴/۸۰۱	۰/۸۳	Q22	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۳/۴۳۵	۰/۷۶	Q23	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۶/۹۳۴	۰/۷۸	Q24	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۳/۲۵۹	۰/۶۰	Q25	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۸/۱۵۵	۰/۸۰	Q26	مساله شناسی و گزینه سنجی راهبر- معلم
عدم تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱/۵۲۰	۰/۲۴	Q27	
عدم تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲/۰۳۰	۰/۳۴	Q28	
عدم تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲/۰۰۰	۰/۳۲	Q29	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۱/۱۰۶	۰/۸۰	Q30	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۲/۴۱۰	۰/۷۹	Q36	راهبری تحولی
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۴۱/۵۷۰	۰/۸۲	Q37	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۴/۳۱۴	۰/۷۶	Q38	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۵/۱۶۱	۰/۷۵	Q39	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۴/۷۷۶	۰/۶۰	Q40	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۷/۱۷۳	۰/۷۰	Q46	پایش عملکرد معلمان
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۳/۳۳۷	۰/۸۲	Q47	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۴/۱۴۷	۰/۸۳	Q48	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۸/۷۸۵	۰/۸۴	Q49	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۲/۸۰۶	۰/۸۱	Q50	

با توجه به نتایج جدول شماره ۴ و نمودار خروجی نرم افزار PLS، متغیرهای q27، q28، q29 به دلیل بار عاملی بسیار پایین (کمتر از ۰/۴) از روند محاسبات و برای تدوین مدل نهایی پژوهش حذف شدند. گویه های دیگر دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند، و این بارهای عاملی با توجه به نمره تی در سطح متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن

(۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردار هستند، لذا وارد تحلیل نهایی گردیدند. شکل شماره ۳، الگوی کلی بومی نظارت آموزشی معلم محور را نشان می‌دهد. نتیجه آزمون تحلیل عاملی تأییدی الگوی کلی نظارت آموزشی معلم محور در جدول شماره ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد، عنصر نظارت مبتنی بر کاراندیشی با بار عاملی ۰/۸۷ دارای بیشترین ضریب تأثیر و عنصر پایش عملکرد معلمان با بار عاملی ۰/۷۳ دارای کمترین ضریب تأثیر می‌باشد. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد.



شکل ۳: خروجی $pl S$ برای تحلیل عاملی تأییدی الگوی بومی نظارت معلم محور در دوره ابتدایی (مدل نهایی پژوهش)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تحلیل روایت نگارانه ی ادراک و تجربه زیسته راهبران آموزشی از اجرای رویکردهای نظارت معلم محور در مدارس ابتدایی و تدوین و اعتباریابی الگوی بومی 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؛ ناگفته نماند برخی از مطالعات صورت گرفته به نحوی با یافته های این مطالعه مرتبط هستند و به همین دلیل در قسمت تبیین هر مولفه، همسویی و همخوانی آن با تحقیقات مرتبط بیان می گردد. تجربه معلمان از اجرای الگوی نظارت آموزشی معلم محور در ۶ مقوله کلی دسته بندی شد:

دانش و مهارت ضروری معلمان بود؛ 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 درنهایت، پیشبرد اهداف آموزش و پرورش می شود. در همین خصوص، ویشان (Weshan, 1999)، شش بعد مهارتی، دانش حرفه ای برنامه ریزی برای آموزش، اجرای راهبردهای آموزشی، مدیریت منابع و نیروی انسانی، ارزیابی میزان یادگیری دانش آموز و مسوولیت حرفه ای را از مهارت های مهم برای تدریس مؤثر نام برده است. بعد دانش و مهارت ضروری معلمان در بردارنده خرده مؤلفه های، مهارت طراحی آموزشی، تسلط بر اهداف و محتوای برنامه های درسی، مدیریت و اصول کلاس داری، تسلط بر روش های نوین آموزشی، اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی-توصیفی و... در این ارتباط برای نمونه یکی از مشارکت کنندگان (شماره ۷) درباره دانش و مهارت ضروری 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 نیست 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 یه بار از کلاس چندپایه ای (پایه های چهارم، پنجم و ششم) بازدید کردم، معلم مربوط 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 باید های 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 هم چنین کتاب مدیریت کلاس‌های چندپایه را در اختیارش قرار دادم و»

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مولفه با پژوهش‌های انجام شده توسط موسوی و پاشاشریفی (Mosavie & Pashasharifi, 2008)، گیتا هبیل (Geeta Habil, 2006) و جهانیان و منوچهری (Jahanian & Manouchehri, 2017) مطابقت دارد.

ژرف‌نگری مشارکتی راهبر و معلم؛ مطابق با اصل پویایی‌های گروهی نظارت و راهنمایی آموزشی وظیفه‌ای مشارکت‌جویانه یا همراه با همکاری حرفه‌ای گروهی تلقی می‌شود. بدون همکاری حرفه‌ای راهنمای آموزشی، معلم، مدیر مدرسه و دیگر شرکت‌کنندگان در این وظیفه، موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی بعید به نظر می‌رسد.

نظارت و راهنمایی در مدارس مبتنی بر همکاری حرفه‌ای کارکنان آموزشی است و برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده است و ماهیتی کنترل‌کننده ندارد و هدف آن نه قضاوت درباره‌ی شایستگی معلمان و نه کنترل کار آنان است، بلکه همکاری با آنان برای اصلاح آموزش است. این مقوله هم دربردارنده‌ی زیر مقوله‌های؛ بررسی و بازبینی مسائل و چالش‌های آموزشی از زوایای مختلف، جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها از منابع مختلف برای رفع مسائل و مشکلات، بحث و تبادل نظر راهبران و معلمان در خصوص راه‌حل‌های اقدامی برای بهبود وضعیت آموزشی، تعیین اعتبار و اثربخشی راه‌حل‌های انتخابی اجرا شده، انجام فعالیت‌های عملی نظیر اقدام پژوهی، درس پژوهی و برای حل مسائل و چالش‌های شناسایی شده و.. است. در این خصوص یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱۵) اعتقاد دارد: «مشارکت در کار باعث می‌شود که از دیدگاه‌ها و تجارب یکدیگر استفاده کنیم و تجارب همدیگر رو در اختیار هم قرار بدیم و این کار راه‌حل‌های بیشتر و مؤثرتری رو پیش روی ما قرار می‌دهد، زودتر مشکلات و چالش‌ها را حل می‌کنیم و....»

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 دیدگاه های معلمان، برگزاری نشست‌ها و جلسات مشورتی با معلمان، مشارکت فعال در اجرای مناسبتهای(فرهنگی، ملی، مذهبی و...)، همفکری و همکاری گروهی با معلمان است.

مساله شناسی و گزینه سنجی راهبر؛ شناسایی به موقع مسائل و مشکلات از سوء اثر بودن آن‌ها کم می‌کند مسائل و مشکلات آموزشی که با آموزش و تربیت‌پذیری انسان‌ها مربوط می‌شود بسیار مهم‌تر است. نظارت با هدف بهبودپذیری و کیفیت‌بخشی به فرایند آموزش و یادگیری به دنبال مساله یابی و جمع‌آوری اطلاعات، امتحان کردن گزینه‌ها و راه‌حل‌های مختلف برای رفع و کاهش مسائل و چالش‌های آموزش و یادگیری دانش آموزان، زمینه را برای توسعه بیشتر فراهم می‌نماید. این مؤلفه دربردارنده‌ی خرده مؤلفه‌های، شناسایی مسائل و مشکلات یاددهی یادگیری، کمک و راهنمایی معلمان جهت حل مسائل و چالش‌های کلاس درس، پیشنهاد تدابیر و فعالیت‌های متناسب با نوع مشکلات شناسایی‌شده، نظارت بر اجرای جزءبه‌جزء و گام‌به‌گام راهبردها و فعالیت‌های پیشنهادشده، ارائه بازخورد مستمر به فعالیت‌های انجام‌شده معلمان و... است. در مورد این مقوله یکی از مشارکت‌کنندگان معتقد است: «فرایند اجرای حل مسئله که شامل پنج گام یا مرحله، (۱) موقعیت ابهام‌آمیز (۲) حصر و تعریف مسئله (۳) روشن ساختن مسئله (۴) ایجاد فرضیه‌های موقت (۵) آزمایش فرضیه است برای حل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان در کلاس‌های درسی هم صدق می‌کند و می‌توان از این فرایند برای حل آن‌ها بهره گرفت چراکه با روش علمی و طبق یک فرایند منظم با مسائل برخورد می‌شود».

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مولفه با پژوهش انجام شده توسط آرسیتامبی، ماری

ماکدلینا و روزالینا (Arsaythamby, Mary Macdalena, & Rozalina, 2013) مطابقت دارد.

راهبری تحولی؛ از منظر باس (Bass, 2006)، رهبری تحولی سبکی است که بر اساس آن رهبر زیردستان را به «عملکرد فراتر از انتظارات» ترغیب می‌کند. برخلاف رهبر تبادلی که افراد را با اتکا به نیازهای مادی و پاداش‌ها به کار تشویق می‌کند، رهبر تحولی برانگیزنده نیازهای عالی زیردستان (پیشرفت، استقلال و موفقیت و ...) است. به نظر باس این رهبران علاوه بر تحریک

چنین نیازهایی، با آگاه کردن زبردستان از مأموریت ارزشمند سازمان و ترغیب آنها به چشم‌پوشی از نیازهای شخصی، به نفع نیازهای جمعی و سازمانی، تأثیر ارزشمند خود را بر زبردستان و در نهایت سازمان آشکار می‌کنند. او قابلیت‌های رهبران تحولی را در چهار بعد کلی چنین توصیف می‌کند:

۱. تأثیر ایده آل: این قابلیت احترام زبردستان را به رهبران تحولی برمی‌انگیزد تا حدی که به او افتخار می‌کنند و الگوی رفتاری خود قرار می‌دهند.

۲. انگیزش الهام‌بخش: رهبران تحولی با بهره‌مندی از این قابلیت، انتظارات زیادی از زبردستان خود ایجاد کرده و از این طریق زبردستان را به اهداف و آرمان سازمان حساس‌تر و متعهدتر و به تلاش برای رسیدن به آنها ترغیب می‌کنند. آنها با مهم جلوه دادن آرمان و اهداف و هم چنین نشان دادن اشتیاق، ایجاد امیدواری و اطمینان زیاد در مورد تحقق آنها، به کارکنان روحیه‌ای جمعی برای تلاش مضاعف می‌دهند.

۳. تحریک هوشمندانه: این قابلیت فرایندی است که از طریق آن رهبران به لحاظ ذهنی بر زبردستانشان تأثیر می‌گذارند. آنها با تعیین وظایف و فعالیت‌هایی برای زبردستان، قوه خلاقیت و نوآوری آنها را تحریک می‌کنند و باعث می‌شوند زبردستان برای بهتر انجام دادن وظایف خود از شیوه‌های جدید، روزآمد و نو استفاده کنند و دائماً شیوه‌های گذشته را تغییر دهند.

رهبران تحولی برای ترغیب زبردستان به ریسک‌پذیری و سؤال کردن درباره پیش‌فرض‌های مسلم و قطعی مفروض، صورت‌بندی مجدد مسائل، بازنگری موقعیت‌های قدیمی با روش‌ها و چشم‌اندازهای جدید و آزمودن شیوه‌های جدید برای انجام دادن کارها و حل مسائل، ابتدا اعتماد آنها را به خود جلب می‌کنند، به این صورت که خودشان نیز همان‌طور عمل می‌کنند و این باعث می‌شود زبردستان مطمئن شوند که رهبران تحولی نیز همواره برای بهبود عملکرد خود در تلاشند و همین امر اعتمادشان را جلب می‌کند. به‌علاوه رهبران تحولی، با ایجاد و گسترش یک آرمان

-
1. Idealized influence
 2. Inspirational motivation
 3. Intellectual stimulation

مشترک و جمعی و هدایت زیردستان به سوی تحقق این آرمان نقش مهمی در برقراری روابط حاکی از اعتماد بین خود و زیردستانشان ایفا می کنند (Bass & Riggio, 2006).

این مؤلفه هم دربردارنده خرده مؤلفه‌های؛ مشخص بودن اهداف و محورهای بازدید، تحلیل و بررسی نقاط قوت، ضعف و قابل‌پیگیری کلاس درس، تهیه برنامه کاری برای توانمندسازی معلمان در طول سال تحصیلی، ارائه راهکارها و پیشنهادهای به معلمان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و .. است. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۴) اعتقاد دارد: «در جریان بازدید از کلاس درس یکی از معلمان بعد از بررسی وضعیت آموزشی و مشاهده و ثبت اطلاعات مربوط به وضعیت معلم و دانش آموزان، در رابطه با نقاط قوت و قابل‌پیگیری با همکار بحث و تبادل نظر شد سپس با توجه به شناختی که از همکار به دست آمد، با هم‌اندیشی یکدیگر در خصوص تهیه برنامه کاری برای توانمندسازی همکار در طول سال تحصیلی اقدام کردیم و همکار از این اقدام بنده بسیار خوشحال شدند و...»

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مولفه با پژوهش‌های انجام شده توسط موسوی و پاشاشریفی (Mosavie & Pashasharifi, 2008)، هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو (Hismanoglu, 2010) و جهانیان و منوچهری (Jahanian & Manouchehri, 2017) مطابقت دارد.

پایش عملکرد راهبران؛ هدف اصلی از فرایند ارزشیابی، قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد معلم در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسوولیت‌هایی است که به او محول شده و هم چنین قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد دانش آموزان است. 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 پیشنهادهای 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 دانش آموزان می‌شود مثلاً، در بازدید از کلاسی که پوشه کار دانش آموزان 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 مربوط سخن گفتیم اینک توضیح دادیم که بازخورد باید به نقاط قوت دانش‌آموز اشاره کند و برای رفع نقاط ضعف دانش‌آموز راهکار و راه‌حل‌هایی ارائه کند».

References

- Abbas Zadegan, S. M., and Turkzadeh, J. (2009). Educational Needs Assessment in Organizations, Tehran: Publication Co. [In Persian].
- Arsaythamby, V., Mary Macdalena, A. K., & Rozalina, Khalid. (2013). The Effects of Clinical Supervision on the Teaching Performance of Secondary School Teachers, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 93(21): 35-39.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Creswell, J., and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage Publication Inc.
- Document on the fundamental transformation of education. (2011). [In Persian].
- Fornell, C. Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Modeling with Unobserved Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1): 39-50.
- Gebhard, J. G. (1990). *Models of supervision: Choice in Second Language Teacher Education*. Ibid.
- Geeta, H. (2006). *A Model of Expert Instructional Supervision*, Doctor of Education, Wilmington College.
- Glatthorn, A. (1992). *Collegial supervision or professional partnership peer supervision*, Englewood cliffs, nj: prentice-hall.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross- Gordon. J. M. (2004). *Supervision & Instructional Leadership: development approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental Supervision: An Exploratory Study of a Promising Model, *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4): 293-307.
- Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hismanoglu, M & Hismanoglu, S. (2010). English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development, A Case Study of Northern Cyprus.
- Jahanian, R., & Haji Manouchehri, H. (2017). The role of supervision on improving the professional qualifications of teachers from the point of view of the managers of Savojbolagh. *Journal of Behavioral Sciences*, 33: 62-33. [In Persian].
- Khadivi, A., and Maleki, H. (2009). Determining the components of supportive supervision and providing the appropriate perceptual model for it in the education system of the country. *Knowledge and Research in Education*, 4(13). [In Persian].
- Khorshidi, A. (2012). *Supervision*. Tehran: Yasteroon. [In Persian].
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*, London: Sage.
- Kit, U. Achson., and Meredith, D. G. (1395). *Supervision*, Translation by Mohammad Reza Behrangi, Tehran: Kamal Tarbit.
- Lincoln, Y & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Mousavi, F., Pashashrifi, H. (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].
- Niknami, M. (2016). *Educational supervision*. Tehran: Study organization and Compilation of Human Sciences Books of Universities. [In Persian].

Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student-teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*, 36(1), 61-79.

Soleimani, N. (2017). *Educational Supervision*. Tehran: deliberation Publishing Depending on the Cultural and Artistic Institute of deliberation. [In Persian].

Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.

Tanner, D., Tanner, L. (1990). *Supervision in education problems and practices*. New York: Macmillan Publishing Com.

Vakilian, M. (2015). *Supervision*, Tehran: Payame Noor University Press. [In Persian].

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using narrative analysis in learning and teaching*. New York, NY: Routledge.

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.

Yu, W. M. (2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative Inquiry in Teacher Development in Hong Kong*. University of Toronto.