



بررسی عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و مقایسه آن
با طرح معلمان راهنمای روستایی در استان خراسان جنوبی
میترا عزتی^۱، علی سیفی^{۲*} و فائزه محمداسماعیلی^۳

Studying Educational Guides and Supervisors' Performance in Educational
Administrators' Plan and Comparing it with Rural Guidance Teachers' Plan in
South Khorasan Province

Mitra Ezati¹, Ali Seyfi^{2*} and Faeze Mohamadesmaeely³

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۵

Abstract

The current study aims to assess educational supervisor's performance in "educational administrator's" plan and compare it with rural guidance teacher's plan in South Khorasan province. For this purpose, 186 teachers working in multi-level classes in the South Khorasan province, who have work experience as a guidance teacher and an educational administrator, were considered as the research population, from among whom 125 teachers were randomly selected as the research sample using Cochran formula. The instrument used in this study was Tork Zadeh and Norouzi's (2010) Educational Guidance And Supervision Service Scale which was prepared based on Oliva and Pawala's (2004) model. The reliability of the instrument was calculated as 0.96 using Cronbach's alpha, and its validity was calculated and confirmed between 0.58-0.92 using item analysis. One-sample T-test, independent-sample T-test, Analysis of variance (ANOVA) and the Scheffe test were used to analyze the data. The results showed that teachers assessed performance of rural guidance teachers below the average in general. In addition, teachers generally evaluated the performance of educational administrators above the average. Finally, it was found that educational administrators generally have been more successful than guidance teachers.

Keywords: Educational Supervision, Educational Administrators, Guidance Teachers, Multi-level Classes

1. Assistant professor, department of management and curriculum development, University of Tehran, Iran
2. PhD candidate of educational management, University of Tehran, Iran
3. MA in educational management, Allame Tabatabaai University, Tehran, Iran

*Corresponding Author, Email: ali.seyfi@ut.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و طرح معلمان راهنما در استان خراسان جنوبی بود. بدین منظور، معلمان شاغل در کلاس‌های چندپایه در استان خراسان جنوبی - که تجربه لازم و کار با معلمان راهنما و راهبران آموزشی و تربیتی را داشتند - به عنوان جامعه پژوهش انتخاب شدند؛ که تعداد آنها ۱۸۶ نفر بود. از این تعداد، با استفاده از فرمول کوکران ۱۲۵ نفر به طور تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مقیاس خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی ترک‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) بر مبنای مدل اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) بود. پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و روایی آن با استفاده از روش تحلیل گویه بین ۰/۵۸ تا ۰/۹۲ محاسبه و تأیید شد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، t مستقل، تحلیل واریانس و آزمون شفه استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که معلمان عملکرد معلمان راهنمای روستایی را پایین‌تر از حد متوسط و عملکرد راهبران آموزشی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. مقایسه عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی با معلمان راهنما حاکی از آن است که راهبران آموزشی موفق‌تر از معلمان راهنمایان عمل کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: نظارت و راهنمایی آموزشی، راهبران آموزشی و تربیتی، معلمان راهنما، کلاس‌های چندپایه

۱. استادیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. دانشجوی دکتری، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

آموزش یک حق عمومی است. عملیات مربوط به این حوزه در کلیت در زمره مسئولیت‌های جامعه و به‌طور خاص در قلمرو سیاست‌های عمومی و دولتی قرار می‌گیرد. هیچ جامعه‌ای بدون آموزش و پرورش نمی‌تواند سودای عدالت و برابری را در سر بیوراند. بنابراین، آموزش و پرورش به عنوان عاملی برای عدالت مورد توجه قرار می‌گیرد (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). حق تحصیل به معنی این است که شرایط شخصی و اجتماعی مانند جنسیت، مسائل قومی و نژادی و پیشینه خانوادگی نباید مانعی برای دستیابی به آموزش عادلانه باشد (لیو، میلر، دیکمن و ماندی^۱، ۲۰۱۸) بنابراین شرایط اقلیمی، منطقه‌ای، جمعیت، مشکلات اقتصادی و نیاز به نیروی کار کودکان نمی‌تواند مانع ارائه خدمات آموزشی مناسب باشد (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). ضرورت برخورداری همه کودکان لازم‌التعلیم از آموزش عمومی، عوامل جغرافیایی، کاهش جمعیت در مناطق روستایی و عشایری و در نتیجه کاهش دانش‌آموزان واجب‌التعلیم در مناطق روستایی و عشایری کمبود نیروی انسانی، کمبود فضا و مسائل مالی منجر به به‌وجود آمدن کلاس‌های چندپایه^۲ شده است (یوانا^۳، ۲۰۰۵؛ معینی، مرادیان و خوروشی، ۲۰۱۶ و آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). عدالت آموزشی نه به معنی برخورداری از آموزش، بلکه به معنی برخورداری عادلانه از آموزش است. بنابراین توسعه کمی و صرف برخورداری از آموزش نمی‌تواند به معنای برقراری عدالت آموزشی باشد و توجه به کیفیت آموزش نیز باید مورد توجه قرار گیرد. کلاس‌های چندپایه معمولاً در مناطق دورافتاده و محروم قرار دارند که در آنجا معلم‌ها در شرایطی سخت، زندگی و کار می‌کنند و از طرف نظام آموزشی نیز چندان حمایت نمی‌شوند (آکسوی^۴، ۲۰۰۸). از این رو، کلاس‌های چندپایه با مشکلات مختلفی همچون کمبود وقت، گستردگی وظایف معلمان، نقصان تجربه، کمبود اطلاعات معلمان مدارس چند پایه در امر تدریس و کلاس‌داری حرفه‌ای، ترکیب سنی و جنسیتی نامناسب دانش‌آموزان، نامناسب بودن فضای آموزشی و کمبود کلاس درس، عدم هماهنگی بین مدرسه و خانواده و کمبود تجهیزات آموزشی رو به رو هستند که همه این‌ها می‌تواند بر کیفیت آموزش در کلاس درس تأثیر گذارد (آیکمن و پریدمور^۵، ۲۰۰۱؛ یوانا، ۲۰۰۵؛ مکوسانا و کاپیسا، ۱۳۸۶؛ مرتضویان، نیلی، اصفهانی، حسنی، ۲۰۱۷). دست‌اندرکاران جامعه و آموزش و پرورش راهکارهای مختلفی را برای تضمین و بهبود کیفیت آموزش و پرورش در این کلاس‌ها به کار گرفته‌اند. یکی از این راهکارها، اجرای مناسب برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی^۶ است. نظارت و راهنمایی آموزشی ضمن پیوند عناصر گوناگون آموزش و پرورش در تضمین و بهبود آموزش نقش به‌سزایی دارد. برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت تدریس در کلاس‌های

1. Liu, Miller, Dickmann & Monday

2. Multi-level Classes

3. Juvane

4. Aksoy

5. Aikman & Pridmore

6. Educational Supervision

چندپایه، استفاده از آیین‌نامه‌های برگزاری کلاس‌های چندپایه و استفاده از ناظر و راهنمای تعلیماتی نمونه‌هایی از برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در کلاس‌های چندپایه است. نظارت و راهنمایی مفهومی عام و کلی است؛ بدین معنی که در همه سازمان‌ها و مؤسسات کاربرد دارد (نیکنامی، ۱۳۹۴). کاسپی و رید^۱ (۲۰۰۲) نظارت و راهنمایی را سرکشی کردن بر کار دیگری با اختیار مشروع برای نظارت و هدایت عملکرد به منظور اطمینان از عملکرد رضایت بخش تعریف می‌کنند. چگونگی انجام و الزامات این کار در میان نظارت‌های مختلف و سازمان‌های گوناگون متفاوت است. آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین سازمان‌های جامعه برای ادامه فعالیت خود نیاز به برنامه‌های نظارت و راهنمایی دارد. ویژگی‌های خاص آموزش و پرورش سبب متفاوت شدن برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از سایر انواع نظارت و راهنمایی در سازمان‌های دیگر شده است (نیکنامی، ۱۳۹۴). اولیوا و پوالس^۲ (۲۰۰۴) نظارت و راهنمایی آموزشی را خدمت به معلمان به صورت انفرادی و گروهی یا به زبان ساده‌تر نظارت و راهنمایی آموزشی را وسیله‌ای برای ارائه کمک‌های ویژه به معلمان برای بهبود آموزش و نهایتاً بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان می‌دانند. از نظر گلیکمن، گوردون و رس-گوردون^۳ (۲۰۰۱) هدف اصلی نظارت و راهنمایی آموزشی، ارائه کمک مستقیم به معلمان به منظور بهبود عملکرد آن‌ها جهت افزایش یادگیری دانش‌آموزان است. به اعتقاد آن‌ها نظارت و راهنمایی آموزشی به دنبال بهبود عملکرد معلمان در کلاس درس است. با وجود ارائه تعریف‌های مختلف از نظارت و راهنمایی آموزشی چنانچه مشاهده می‌شود؛ همه تعریف‌ها بر بهبود عملکرد معلمان به منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارند.

با وجود حضور راهنمایان و ناظران آموزشی در سطوح مختلف آموزش و پرورش محلی و دولتی، تعجب‌آور است که نقش راهنمای آموزشی، هنوز به درستی تعریف نشده است. مسئولیت‌های ناظران و راهنمایان آموزشی کاملاً مشخص نیست و از محلی به محل دیگر تفاوت دارد. علاوه بر این حتی عناوین راهنمایان آموزشی نیز همانند وظایف آن‌ها متفاوت است (اولیوا، پوالس، ۲۰۰۴). در کشور ما افراد مختلف با عناوین و وظایف مختلف وظیفه نظارت و راهنمایی آموزشی را بر عهده دارند. اما بازیگران اصلی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی با توجه به نوع مدارس، مدیران، گروه‌های آموزشی و تربیتی و راهبران آموزشی و تربیتی هستند. راهبران آموزشی و تربیتی نیروهای رسمی و پیمانی آموزش و پرورش هستند که ضمن برخورداری از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد، هدایت و راهبری و نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را با بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب با تمرکز بر فعالیت مدارس، مدیران و سایر کارکنان در جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان در جهت تسهیل اهداف آموزشی و پرورشی بر عهده دارند (شیوه‌نامه به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی، ۱۳۹۲).

1. Caspi & Reid
2. Oliva & Pawlas
3. Glickman, Gordon & Ross-Gordon

نظارت می‌تواند بر جنبه‌های گوناگونی از جمله مدیریت، حل مشکلات موردی، حمایت و آموزش کارکنان تأکید داشته باشد. در جنبه مدیریتی شامل نظارت بر کارکنان مثل حضور و غیاب، وضعیت کارنامه و ... است. جنبه حمایتی، اشاره به کمک به افراد به منظور تعیین بهترین اقدام ممکن برای مشتریان است. نظارت حمایتی به تأمین منابع برای اطمینان از انجام کار به بهترین وجه اشاره دارد. اگرچه هر کدام از این جنبه‌های نظارت می‌تواند منجر به آموزش کارکنان شود اما نهایتاً برخی از تدابیر ناظران به‌طور مستقیم با آموزش و پرورش حرفه‌ای کارکنان ارتباط دارد (کاسپی و رید، ۲۰۰۴). تأکید بر هر یک از این جنبه‌ها می‌تواند منجر به تعریف وظایف و اختیارات متفاوتی برای ناظران گردد. با وجود اختلاف در زمینه تعریف و وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی به‌طور کلی در طول زمان وظایف ناظران و راهنمایان آموزشی از کنترل رفتار به سوی بهبود آموزش و پیشرفت معلمان تغییر یافته است (دارش و پلایکو ۱۹۸۹). در آموزش و پرورش ایران هم این موضوع صادق است به گونه‌ای که مشاهده می‌شود با گذشت زمان با تغییر در عناوین و وظایف مجریان برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، بر امور آموزشی و بهبود آموزش به جای امور اداری تأکید می‌شود. مطالعه وظایف ناظران، نشان می‌دهد که ناظران آموزشی، وظایف مختلف؛ مانند تدریس، آموزش، تسهیل یادگیری، اشتراک دانش و تجربه، اطلاع‌رسانی، توضیح، راهنمایی، کمک در یافتن راه‌حل‌ها، بهبود رشد حرفه‌ای، مشاوره و کمک برای حل مشکلات را برعهده دارند (کادوشین و هارکنس ۲۰۱۴). کادوشین (۱۹۹۲) نظارت را شامل سه عمل اصلی می‌داند: آموزشی، اداری و حمایتی. به اعتقاد اولیوا و پوالس (۲۰۰۴) راهنمایان آموزشی نقش‌های مختلفی را در حوزه‌های معین ایفا می‌کنند. آن‌ها برای تشریح رفتار نظارتی مدل مفهومی را پیشنهاد می‌کنند. این مدل سه حوزه بزرگ فعالیت ناظران آموزشی؛ یعنی بهسازی آموزشی، بهسازی برنامه درسی و بهسازی کارکنان و چهار نقش اصلی آن‌ها؛ یعنی هماهنگ کننده، مشاور، رهبر گروه و ارزیاب را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Daresh & Playko
2. Kadushin & Harkness



شکل (۱) مدل مفهومی نظارت و راهنمایی بر اساس مدل اولیوا و پاولس (۲۰۰۴)

پژوهش‌های بسیاری در زمینه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران و سایر کشورها صورت گرفته است. بهارستان (۱۳۸۶) در پژوهش خود به بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد به این نتیجه رسید که نقش اداری-سازمانی نقش غالب آن‌ها است. در حالی که نقش انسانی-اجتماعی و نقش آموزشی-حرفه‌ای نقش غالب نیست. عزیزی (۱۳۸۷) در پژوهش خود به بررسی علت ناموفق بودن برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در استان کردستان پرداخت. نتایج حاکی از آن بود که نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان به دلایل ساختاری و نگرشی فراوانی در دستیابی به اهداف مورد نظر موفق نبوده است. جوادی‌پور و محمدی (۱۳۸۸) در پژوهشی به ارزیابی عملکرد معلم راهنمایان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران براساس مدل جان وایلز و جوزف باندی پرداختند. نتایج پژوهش، حاکی از آن بود که معلمان و مدیران، عملکرد راهبران آموزشی را در شش بعد بهسازی و آموزش، رشد حرفه‌ای، روابط انسانی، ارزشیابی، امور اداری و برنامه‌های درسی ضعیف ارزیابی کردند. ترک‌زاده، نوروزی و ایمانی (۱۳۹۱) در پژوهشی به ارزیابی عملکرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه ارزیابی معلمان از آن‌ها براساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که سرگروه‌های آموزشی عملکرد نظارتی خود را در ابعاد کمک به معلمان در طراحی آموزش، ارائه آموزش، اداره کلاس درس، ارزشیابی از آموزش، انجام کارهای گروهی و کمک‌های انفرادی را بالاتر از متوسط و در حد مطلوب و عملکرد نظارتی خود در ابعاد کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی، ارزیابی برنامه درسی، ارزشیابی از خود و کمک از طریق برنامه‌های ضمن خدمت را در سطح متوسط ارزیابی نمودند. معلمان عملکرد نظارتی کلی سرگروه‌های آموزشی و نیز عملکرد نظارتی آنان در تمام ابعاد ده‌گانه نظارت و راهنمایی آموزشی را پایین‌تر از

متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی نمودند. سرگروه‌های آموزشی عملکرد نظارتی خود را به صورت کلی، ابعاد سه‌گانه و تمامی ابعاد ده‌گانه، به شکلی معنادار بالاتر از ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان، برآورد نمودند. ابروانی (۱۳۹۳) در پژوهشی به ارزیابی میزان موفقیت نظارت و راهنمایی آموزشی قبل و بعد از اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی شهرستان مشهد از دیدگاه معلمان و مدیران پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که میزان موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی بعد از اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی در کل و ابعاد سه‌گانه بهتر شده‌است. از سوی دیگر، مدیران میزان موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را بالاتر ارزیابی کرده‌اند و همچنین بین دیدگاه معلمان برحسب سابقه خدمت و مدرک تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود دارد.

کاستیرابا^۱ (۲۰۰۳) در پژوهشی به بررسی ادراکات معلمان تازه‌کار از رویکردهای واقعی و ایده‌آل در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی و ارتباط آن با پیشرفت حرفه‌ای معلمان در مدارس متوسطه کانادا و اوکراین پرداخت. یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان تازه‌کار، خواستار استفاده مداوم از رویکردهای نظارتی مطابق با نیازهای فردی‌شان هستند. انتخاب رویکردهای نظارتی، برنامه‌ریزی مناسب، مشارکت فعال در فرایند تصمیم‌گیری، اقدامات نظارتی مفید برای آن‌ها است. معلمان تازه‌کار به نظارت و راهنمایی آموزشی که اعتماد و مشارکت را افزایش دهد و پشتیبانی و کمک فراهم کند و به توسعه حرفه‌ای آن‌ها به‌منظور فراهم کردن آموزش کیفی برای دانش‌آموزان کمک کند ابراز تمایل کردند. هیسنانغلو و هیسنانغلو^۲ (۲۰۱۰) در بررسی دیدگاه‌های آموزگاران زبان انگلیسی در ارتباط با توسعه حرفه‌ای به این نتیجه رسیدند که ناظر آموزشی نقاط قوت معلمان را برجسته و آن‌ها را تشویق می‌کند تا نقاط ضعف خود را بازتاب و راه‌هایی برای غلبه بر آن‌ها جست‌وجو کنند. از سوی دیگر، آن‌ها نتیجه گرفتند که بین باورهای معلمان و تجربیات واقعی آن‌ها در مورد نظارت آموزشی و از سوی دیگر انتظارات آن‌ها در مورد اجرای مؤثر نظارت آموزشی تفاوت قابل توجهی وجود دارد. اوزدمیر و بیرجی^۳ (۲۰۱۵) به تحلیل وضعیت نظارت آموزشی در سیستم آموزشی ترکیه پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که نظارت بر افزایش کیفیت آموزش، پایداری رشد کارکنان، تعیین و کاهش کمبودها، اطمینان از پیشرفت و همکاری در مدرسه ضروری است. علاوه بر این، عوامل مؤثر بر نظارت باید از صلاحیت‌های حرفه‌ای، توانایی برقراری ارتباطات و زمان کافی برای نظارت برخوردار باشند و اصل برابری را دنبال کنند. انتقال مسئولیت نظارت به مدرسان مدارس با کاهش فشار روانی و برقراری ارتباطات مؤثر به‌طور کلی سودمند است. ولی از دیدگاه دیگر، این تغییر به علت عدم مهارت حرفه‌ای مدرسان غلط است.

1. Kutsyuruba
2. Hismanoglu
3. Ozdemir & Yirci

به‌طور کلی، بررسی ادبیات پژوهش در داخل و خارج، حاکی از اهمیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در رشد و پیشرفت معلمان و بهبود کیفیت آموزش دارد. اما برنامه‌های اجرا شده نظارت و راهنمایی آموزشی از کیفیت لازم برخوردار نیست. در این پژوهش، تلاش شده است تا ضمن بررسی نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی، مقایسه‌ای بین این طرح و طرح منسوخ شده معلمان راهنمای روستایی انجام گیرد تا از بهبود خدمات نظارت و راهنمایی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و تحقق اهداف آن اطلاع حاصل شود.

سابقه استفاده از ناظر و راهنمای تعلیماتی در آموزش و پرورش ایران به سال ۱۳۶۰ باز می‌گردد که وظایف معلمان راهنما با عنوان راهنمای آموزشی تعریف و شرح وظایف آن‌ها در سه حوزه امور اداری و سازمانی، امور انسانی و اجتماعی و امور آموزشی و حرفه‌ای مشخص شد. با وجود تأکید بر رویکرد آموزشی، به دلایل مختلف رویکرد معلم راهنمایان بیشتر سازمانی و اداری بود. راهنمایان آموزشی تا سال ۱۳۸۹ تحت عناوین مختلفی به فعالیت خود ادامه دادند تا اینکه در سال ۱۳۸۹ با اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی، معلم راهنمایان حذف و وظیفه نظارت و راهنمایی آموزشی به مدیران و معاونان مجتمع‌های آموزشی واگذار گردید. در سال ۱۳۹۲ مجدداً راهنمایان آموزشی با عنوان راهبران آموزشی و تربیتی با تغییر در برنامه کاری آن‌ها و تأکید بر رویکرد آموزشی و کمک به معلمان احیا شدند. اکنون که چهار سال از اجرای طرح راهبران آموزشی و تربیتی می‌گذرد ضرورت بررسی میزان موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و حصول اهداف یاد شده ضروری به نظر می‌رسد. از این رو، در این مقاله تلاش شده است تا ضمن بررسی وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی، وضعیت آن با معلم راهنمای روستایی مقایسه تا از میزان موفقیت این طرح در تغییر رویکرد نظارتی از سازمانی و اداری به آموزشی اطمینان حاصل شود. بدین منظور از پرسشنامه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی ترک‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) استفاده شده است. این مقیاس بر اساس الگوی مفهومی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولس (۲۰۰۴) بوده و سه حیطه اصلی نظارت و راهنمایی و ده بعد را در نظر می‌گیرد. بر این مبنا، این پژوهش در صدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

- ۱) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح معلم راهنمای روستایی چگونه بوده است؟
- ۲) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی چگونه است؟
- ۳) موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی بر اساس ویژگی‌های دموگرافیک معلمان چگونه است؟
- ۴) بین موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح‌های معلم راهنما روستایی و راهبر آموزشی و تربیتی چه تفاوتی وجود دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، از نظر هدف از نوع کاربردی و با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است.

ابزار مورد استفاده پژوهش، مقیاس خدمت نظارت و راهنمایی آموزشی ترک‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) بود. این مقیاس بر اساس الگوی مفهومی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاوالس (۲۰۰۴) است و سه حیطه اصلی نظارت و راهنمایی یعنی بهسازی آموزشی، بهسازی برنامه درسی و بهسازی کارکنان را پوشش می‌دهد و در ده زی مقیاس کمک به معلمان در طراحی آموزشی، کمک به معلمان در ارائه تدریس، کمک به معلمان در مدیریت کلاس درس، کمک به معلمان در ارزشیابی آموزشی، کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی، کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی، کمک به معلمان به وسیله برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، کمک‌های انفرادی به معلمان، کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی و کمک به معلمان در خود ارزیابی تهیه شده است. مقیاس مورد استفاده؛ شامل ۴۰ گویه که در یک طیف لیکرتی پنج درجه‌ای شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد قرار گرفته است. روایی پرسشنامه از طریق روش تحلیل گویه بین ۰/۵۸ تا ۰/۹۲ محاسبه و تأیید شد. پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه شد.

جدول (۱) حیطه‌ها و ابعاد نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه اولیوا و پاوالس

بهبودی آموزشی	بهبودی برنامه درسی	بهبودی کارکنان
کمک در طراحی آموزشی	کمک در طراحی و اجرا	کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت
کمک در ارائه تدریس	برنامه درسی	کمک انفرادی به معلمان
کمک در مدیریت کلاس درس	کمک در ارزیابی برنامه	کمک در انجام کارهای گروهی
کمک در ارزشیابی آموزشی	درسی	کمک در ارزیابی از خود

جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان ابتدایی استان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ است که هر دو طرح معلم راهنما و راهبر آموزشی و تربیتی را به عنوان معلم تجربه کرده بودند. با مراجعه به ادارات آموزش و پرورش شهرستان‌های استان خراسان جنوبی و بررسی سوابق معلمان، ۱۸۶ معلم که شرایط ذکر شده را دارا بودند به عنوان جامعه در دسترس تحقیق مشخص شدند. با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه، ۱۲۵ نفر مشخص گردید. برای مشخص کردن نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. از ۱۲۵ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۱۰۳ پرسشنامه برگشت داده شد.

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط به سؤال اول و دوم از آزمون t تک‌نمونه‌ای، برای سؤال سوم و چهارم در قسمت مقایسه بر اساس جنسیت و مدرک تحصیلی از آزمون t مستقل و در قسمت

مقایسه براساس سابقه خدمت از آزمون تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. همچنین تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss انجام گردید.

یافته‌ها

(۱) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح معلم راهنما روستایی چگونه بوده است؟
جدول (۲) نشان‌دهنده وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی در طرح معلم راهنما روستایی است.
در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای معمولاً عدد ۳ را به عنوان حد وسط و میانگین نظری در نظر می‌گیرند.
جدول (۲) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزش در طرح معلم راهنما روستایی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
کل عملکرد نظارتی و راهنمایی	۲/۷۴	۰/۷۵	۲۲۵/۰-	۴۴۵/۳-	۰/۰۰۱
بهبودی آموزش	۲/۸۶	۰/۷۹	-۰/۱۳۶	-۱/۷۳	۰/۰۸۷
بهبودی برنامه درسی	۲/۶۳	۰/۸۳	-۰/۳۶۱	-۴/۳۸۱	۰/۰۰۰
بهبودی کارکنان	۲/۷۳	۰/۷۶	-۰/۲۶۸	-۳/۵۶	۰/۰۰۱
کمک در طراحی آموزشی	۲/۷۹	۰/۸۰	-۰/۲۰۸	-۲/۶۲۵	۰/۰۱۰
کمک در ارائه تدریس	۲/۸۳	۰/۸۲	-۰/۱۶۳	-۲/۰۰۴	۰/۰۴۸
کمک در مدیریت کلاس درس	۳/۰۰	۱/۱۰	۰/۰۰۴	۰/۰۴۳	۰/۹۶۵
کمک در ارزشیابی آموزشی	۲/۸۲	۰/۹۲	۰/۱۷۷	-۱/۹۵	۰/۰۵۴
کمک در طراحی و اجرا برنامه درسی	۲/۶۲	۰/۸۳	-۰/۳۷۳	-۴/۵۶۸	۰/۰۰۰
کمک در ارزیابی برنامه درسی	۲/۶۵	۰/۹۰	-۰/۳۴۹	-۳/۹۱۷	۰/۰۰۰
کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت	۲/۵۷	۰/۹۲	-۰/۴۲۷	-۴/۷۰۶	۰/۰۰۰
کمک انفرادی به معلمان	۲/۳۱	۰/۷۴	۰/۶۸۱	۹/۳۰۲	۰/۰۰۰
کمک در انجام کارهای گروهی	۲/۲۲	۰/۸۸	۰/۲۲۵	۰/۵۸۶	۰/۰۱۱
کمک در خود ارزیابی	۲/۸۰	۰/۸۶	-۰/۱۹۱	-۲/۲۴۱	۰/۰۲۷

تعداد = ۱۰۳ میانگین نظری = ۳ درجه آزادی = ۱۰۲

≤ ۰/۰۵

همانطور که ملاحظه می‌گردد؛ از نظر معلمان، عملکرد نظارتی و راهنمایی کلی معلمان راهنما روستایی با میانگین ۲/۷۴ به‌طور معناداری پایین‌تر از حد متوسط است. در حیطه‌های سه‌گانه نیز معلمان عملکرد معلمان راهنما روستایی را در حیطه بهبود آموزش با میانگین ۲/۸۶ در حد

متوسط ارزیابی کردند و در حیطه‌های بهسازی برنامه درسی با میانگین $2/63$ و حیطه بهسازی کارکنان با میانگین $2/73$ پایین‌تر از متوسط ارزیابی کرده‌اند. در ابعاد ده‌گانه نظارت و راهنمایی نیز معلمان عملکرد معلمان راهنما روستایی را در ابعاد کمک در ارائه تدریس، کمک در مدیریت کلاس درس و کمک در ارزشیابی آموزشی در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند و در ابعاد کمک در طراحی آموزشی، کمک در طراحی و اجرا برنامه درسی، کمک در ارزیابی برنامه درسی، کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت، کمک انفرادی به معلمان، کمک در انجام کارهای گروهی و کمک در خود ارزیابی پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند.

(۲) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی چگونه است؟ جدول (۳) نشان دهنده وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی است.

جدول (۳) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزش در طرح راهبر آموزشی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
کل عملکرد نظارت و راهنمایی	۳/۲۶	۰/۷۵	۰/۲۶۶	۳/۵۸۷	۰/۰۰۱
بهسازی آموزش	۳/۳۸	۰/۷۵	۰/۳۸۹	۵/۲۲۵	۰/۰۰۰
بهسازی برنامه درسی	۳/۱۴	۰/۸۶	۰/۱۴۵	۱/۷۱۲	۰/۰۹۰
بهسازی کارکنان	۳/۲۶	۰/۷۸	۰/۲۶۳	۳/۳۹۴	۰/۰۰۱
کمک در طراحی آموزشی	۳/۳۵	۰/۷۹	۰/۳۵۷	۴/۵۵۳	۰/۰۰۰
کمک در ارائه تدریس	۳/۴۳	۰/۷۷	۰/۴۳۳	۵/۶۵۴	۰/۰۰۰
کمک در مدیریت کلاس درس	۳/۴۱	۰/۷۹	۰/۴۱۲	۵/۲۸۳	۰/۰۰۰
کمک در ارزشیابی آموزشی	۳/۳۵	۰/۹۱	۰/۳۵۴	۳/۹۱۸	۰/۰۰۰
کمک در طراحی و اجرا برنامه درسی	۳/۱۶	۰/۸۶	۰/۱۶۵	۱/۹۳۶	۰/۰۵۶
کمک در ارزیابی برنامه درسی	۳/۱۲	۰/۹۴	۰/۱۲۶	۱/۳۶۲	۰/۱۷۶
کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت	۳/۰۲	۰/۹۸	۰/۰۲۱	۰/۲۲۱	۰/۸۲۵
کمک انفرادی به معلمان	۲/۸۸	۰/۸۸	-۰/۱۱۷	-۱/۳۵۶	۰/۱۷۶
کمک در انجام کارهای گروهی	۳/۸۰	۰/۸۲	۰/۸۰۵	۹/۹۰۸	۰/۰۰۰
کمک در خود ارزیابی	۳/۳۴	۰/۸۹	۰/۳۴۴	۳/۹۰۴	۰/۰۰۰

تعداد = ۱۰۳ میانگین نظری = ۳ درجه آزادی = ۱۰۲

$\leq 0/05$

ملاحظه می‌گردد که از نظر معلمان، عملکرد نظارتی و راهنمایی کلی راهبران آموزشی و تربیتی با میانگین $3/26$ به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط است. در حیطه‌های سه‌گانه نیز معلمان عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را در حیطه بهسازی آموزشی با میانگین $3/28$ و بهسازی کارکنان با

میانگین ۳/۲۶ بالاتر متوسط ارزیابی کردند و در حیطه بهسازی برنامه درسی با میانگین ۳/۱۴ در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. در ابعاد ده‌گانه نظارت و راهنمایی نیز معلمان عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را در ابعاد کمک در ارائه تدریس، کمک در مدیریت کلاس درس و کمک در ارزشیابی آموزشی در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند و در ابعاد کمک در طراحی آموزشی، کمک در طراحی و اجرای برنامه درسی، کمک در ارزیابی برنامه درسی، کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت، کمک انفرادی به معلمان، کمک در انجام کارهای گروهی و کمک در خودارزیابی در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند.

۳) بین موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح‌های معلم راهنما روستایی و راهبر آموزشی و تربیتی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول (۴) نشان دهنده مقایسه وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی در طرح معلم راهنما روستایی و راهبر آموزشی و تربیتی است.

جدول (۴) مقایسه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح‌های معلم راهنما و راهبر آموزشی و تربیتی

متغیر	نوع طرح	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
عملکرد نظارتی و راهنمایی	معلم راهنمای روستایی	۲/۷۴	۰/۷۵	۰/۵۲۱	۴/۹۷۳	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۲۶	۰/۷۵			
بهسازی آموزشی	معلم راهنمای روستایی	۲/۸۶	۰/۷۹	۰/۵۲۵	۴/۸۵	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۳۸	۰/۷۵			
بهسازی برنامه درسی	معلم راهنمای روستایی	۲/۶۳	۰/۸۳	۰/۵۰۷	۴/۲۷۹	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۱۴	۰/۸۶			
بهسازی کارکنان	معلم راهنمای روستایی	۲/۷۳	۰/۷۶	۰/۵۳۲	۴/۹۱۵	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۲۶	۰/۷۸			

ادامه جدول (۴) مقایسه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح‌های معلم راهنما و ...

متغیر	نوع طرح	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
کمک در طراحی آموزشی	معلم راهنمای روستایی	۲/۷۹	۰/۸۰	۰/۵۶۵	۵/۰۶۹	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۳۵	۰/۷۹			
کمک در ارائه تدریس	معلم راهنمای روستایی	۲/۸۳	۰/۸۲	۰/۵۹۷	۵/۳۳	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۴۳	۰/۷۷			
کمک در مدیریت کلاس درس	معلم راهنمای روستایی	۳/۰۰	۱/۱۰	۰/۴۰۷	۳/۰۳۶	۰/۰۰۳
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۴۱	۰/۷۹			
کمک در ارزشیابی آموزشی	معلم راهنمای روستایی	۲/۸۲	۰/۹۲	۰/۵۳۱	۴/۱۴۷	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۳۵	۰/۹۱			
کمک در طراحی و اجرا برنامه درسی	معلم راهنمای روستایی	۲/۶۲	۰/۸۳	۰/۵۳۸	۴/۵۶۰	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۱۶	۰/۸۶			
کمک در ارزیابی برنامه درسی	معلم راهنمای روستایی	۲/۶۵	۰/۹۰	۰/۴۷۵	۳/۶۹۸	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۱۲	۰/۹۴			
کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت	معلم راهنمای روستایی	۲/۵۷	۰/۹۲	۰/۴۴۹	۳/۳۷۵	۰/۰۰۱
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۰۲	۰/۹۸			

ابعاد

ادامه جدول (۴) مقایسه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح‌های معلم راهنما و ...

متغیر	نوع طرح	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
کمک انفرادی به معلمان	معلم راهنمای روستایی	۲/۳۱	۰/۷۴	۰/۵۶۳	۴/۹۵۲	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۲/۸۸	۰/۸۸			
کمک در انجام کارهای گروهی	معلم راهنمای روستایی	۳/۲۲	۰/۸۸	۰/۵۸۰	۴/۸۶۲	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۸۰	۰/۸۲			
کمک در خود ارزیابی	معلم راهنمای روستایی	۲/۸۰	۰/۸۶	۰/۵۳۶	۴/۳۶۳	۰/۰۰۰
	راهبر آموزشی و تربیتی	۳/۳۴	۰/۸۹			
درجه آزادی = ۲۰۴						
$\leq 0/05$						

همان‌طور که ملاحظه می‌گردد؛ طبق مندرجات جدول (۴) بین عملکرد کلی نظارت و راهنمایی و همچنین حیطه‌های سه‌گانه و ابعاد ده‌گانه نظارت و راهنمایی آموزشی معلم راهنمایان روستایی و راهبران آموزشی و تربیتی، تفاوت معناداری وجود دارد و عملکرد معلمان نظارتی و راهنمایی راهبران به صورت کلی و در حیطه‌های سه‌گانه و ابعاد ده‌گانه بالاتر از معلمان راهنما روستایی بوده است.

(۴) موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی بر اساس ویژگی‌های دموگرافیک معلمان چگونه است؟

جدول (۵)، نشان‌دهنده مقایسه وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی بر حسب جنسیت معلمان است.

جدول (۵) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزش در طرح راهبر آموزشی بر حسب جنسیت (معلمان)

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
عملکرد نظارتی و راهنمایی	مرد	۶۳	۳/۱۸	۰/۷۳	۰/۲۰۴	۱/۳۵۰	۰/۱۸۵
	زن	۴۰	۳/۳۹	۰/۷۷			

همان‌طور که ملاحظه می‌گردد طبق مندرجات جدول بین عملکرد کلی نظارت و راهنمایی آموزشی راهبران آموزشی و تربیتی در بین مردان و زنان تفاوت معناداری وجود ندارد و مردان و زنان عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را یکسان ارزیابی کرده‌اند.

جدول (۶)، نشان دهنده مقایسه وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی بر حسب مدرک تحصیلی معلمان است.

جدول (۶) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزش در طرح راهبر آموزشی

بر حسب مدرک تحصیلی (معلمان)

متغیر	مدرک تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	سطح معناداری
عملکرد نظارتی و راهنمایی	زیر لیسانس	۳۳	۳/۴۲	۰/۷۲	۰/۲۳۸	۱/۵۰۷	۰/۱۳۵
	لیسانس و بالاتر	۷۰	۳/۱۸	۰/۷۵			

همان‌طور که ملاحظه می‌گردد طبق مندرجات جدول بین عملکرد کلی نظارت و راهنمایی آموزشی راهبران آموزشی و تربیتی در بین معلمان با سطح تحصیلات مختلف، تفاوت معناداری وجود ندارد. معلمان با مدرک پایین‌تر از لیسانس و لیسانس و بالاتر عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را یکسان ارزیابی کرده‌اند.

جدول (۷) نشان دهنده مقایسه وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی در طرح راهبر آموزشی و تربیتی بر حسب سابقه خدمت معلمان است.

جدول (۷) وضعیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی براساس سابقه خدمت معلمان

متغیر	سابقه خدمت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار f	درجه آزادی	سطح معناداری
عملکرد نظارتی و راهنمایی	۱۴-۷	۲۳	۲/۷۳	۰/۸۵		۲	
	۳۰-۲۲	۱۶	۳/۴۹	۰/۶۰	۸/۵۹۵	و	۰/۰۰۰
	۳۰-۲۳	۶۴	۳/۹۳	۰/۶۶		۱۰۰	

بنابر مقدار $f=۸/۵۹۵$ بین ارزیابی معلمان از عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی بر اساس سابقه خدمت تفاوت معناداری وجود دارد. برای مقایسه بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج آزمون شفه در جدول (۸) نشان داده شده است.

جدول (۸) آزمون تعقیبی شفه مقایسه عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی براساس سابقه کار (معلمان)

سابقه خدمت	سال ۱۴-۷	سال ۲۲-۱۵	سال ۳۰-۲۳
سال ۱۴-۷	-		
سال ۲۲-۱۵	۰/۰۰۵	-	
سال ۳۰-۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۸۴	-

نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که بین ارزیابی معلمان با سابقه ۷ تا ۱۴ سال و ارزیابی معلمان با سابقه ۱۵ تا ۲۲ سال و معلمان ۲۳ تا ۳۰ سال تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین ارزیابی معلمان با سابقه ۱۵ تا ۲۲ سال با ارزیابی معلمان با سابقه ۲۳ تا ۳۰ سال تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به این تفاوت به نظر می‌رسد راهبران آموزشی و تربیتی در کار با معلمان با سابقه خدمت بالاتر موفق‌تر بوده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی نتایج پژوهش، حاکی از آن است که معلمان، عملکرد معلم راهنمایان روستایی را به‌طور کلی و در حیطه‌های سه‌گانه و ابعاد ده‌گانه پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند؛ این یافته با نتایج بهارستان (۱۳۸۶)، عزیزی (۱۳۸۷)، جوادی‌پور و محمدی (۱۳۸۸)، ترک‌زاده، نوروزی و ایمانی (۱۳۹۱) و هیسانگلو و هیسانگلو (۲۰۱۰) همسو است. در حقیقت، معلمان راهنمایان روستایی نقش کمی در بهسازی آموزشی، بهسازی برنامه درسی و بهسازی کارکنان داشته‌اند و هنگام حضور در مدرسه، بیشتر به بازرسی و تکمیل فرم‌های اداری پرداخته‌اند و از نقش رهبری و راهنمایی خود غافل بوده‌اند. عملکرد ضعیف معلمان راهنمایان روستایی و نارضایتی معلمان از عملکرد آن‌ها منجر به بازنگری در طرح‌ها و وظایف آن‌ها و جایگزینی طرح‌هایی مانند مجتمع‌های آموزشی و راهبران آموزشی و تربیتی شده است.

نتایج بررسی سؤال دوم پژوهش نشان داد که معلمان به‌طور کلی، عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. در حیطه‌های سه‌گانه و وظایف ده‌گانه نیز معلمان عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی در حیطه بهسازی آموزشی و چهار وظیفه مربوط به آن؛ یعنی کمک در طراحی آموزشی، کمک در ارائه تدریس، کمک در مدیریت کلاس درس و کمک در ارزشیابی آموزشی بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. در حیطه بهسازی برنامه درسی و وظایف مربوط به آن؛ یعنی کمک در طراحی و اجرای برنامه درسی و کمک در ارزیابی برنامه درسی معلمان، عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند که این ضرورت توجه بیشتر به برنامه درسی و بهسازی آن و راهنمایی و هدایت معلمان در جهت طراحی، پژوهش، ارزیابی و تجدید نظر در برنامه درسی از جانب راهبران آموزشی و تربیتی را نمایان می‌سازد. در حیطه بهسازی کارکنان نیز معلمان عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند و در زمینه وظایف چهارگانه آن نیز معلمان عملکرد راهبران را در دو حیطه کمک در انجام کارهای گروهی و کمک در خودارزیابی بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند؛ اما در حیطه‌های کمک به وسیله آموزش ضمن خدمت و کمک انفرادی به معلمان، عملکرد راهبران در حد متوسط ارزیابی شده است که این مساله توجه بیشتر راهبران آموزشی و تربیتی را به استفاده از ظرفیت‌های مختلف مانند دوره‌های آموزشی، اساتید دانشگاهی و ... برای بهبود و ارتقای کار معلمان و همچنین تلاش بیشتر برای هدایت

معلمان و کمک به آن‌ها به‌جای مچ‌گیری را می‌طلبند. به‌طور کلی، می‌توان گفت که جایگزینی طرح راهبران آموزشی و تربیتی با طرح‌های گذشته منجر به بهبود خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر معلمان شده است. اما هنوز هم در برخی ابعاد و وظایف معلمان عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را پایین‌تر از متوسط ارزیابی کرده‌اند که این ضرورت توجه بیشتر به این جنبه‌ها را از طرف مسئولین آموزش و پرورش و راهبران آموزشی و تربیتی را می‌طلبد.

مقایسه عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی با معلمان راهنما روستایی، حاکی از آن است که به‌طور کلی و در ابعاد سه‌گانه و وظایف ده‌گانه معلمان، عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی را بهتر از عملکرد معلمان راهنما روستایی ارزیابی کرده‌اند که به معنی تحقق اهداف طرح راهبران آموزشی و تربیتی؛ یعنی تغییر رویکرد ناظران از رویکرد اداری به آموزشی است که دلایل مختلفی را برای آن می‌توان برشمرد. تغییر در وظایف راهبران آموزشی و تمرکز صرف بر امور آموزشی، بهبود شیوه‌گرینش راهبران آموزشی نسبت به معلمان راهنما و همچنین ارسال مستقیم فرم‌های بازدید به اداره آموزش و پرورش در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و عدم نیاز به تأیید آن توسط مدیریت مدرسه، توجه به سطح بلوغ و عملکرد معلمان در اعمال نظارت و راهنمایی آموزشی می‌تواند از دلایل بهبود عملکرد راهبران آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی باشد. نتیجه‌گیری حاصل با نتیجه‌گیری پژوهش ایروانی (۱۳۹۳) همسو است. گذشت زمان و تغییر در برنامه‌ها و وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی منجر به بهبود فعالیت‌های نظارت و راهنمایی آموزشی شده است.

مقایسه دیدگاه معلمان نسبت به عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی بر اساس ویژگی‌های دموگرافیک نشان می‌دهد که جنسیت معلمان و مدرک تحصیلی آن‌ها بر عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی تأثیری ندارد که این با نتایج پژوهش بهارستان (۱۳۸۶) همسو ولی با نتیجه‌گیری عزیزی (۱۳۸۶) و ایروانی (۱۳۹۳) مغایر است. از سوی دیگر، سابقه معلمان بر عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی تأثیرگذار بوده است و راهبران در کار با معلمان با سابقه بالا موفق‌تر بوده‌اند که این با نتیجه‌گیری بهارستان (۱۳۸۶) و ایروانی (۱۳۹۳) همسو است.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاکی از بهبود برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی با گذشت زمان و تغییر وظایف و عناوین راهنمایان آموزشی است به گونه‌ای که مقایسه وضعیت خدمات نظارت و راهنمایی در دو طرح معلم راهنما و راهبر آموزشی و تربیتی حاکی از عملکرد بهتر راهبران آموزشی و تربیتی دارد و نتایج تحقیق ایروانی (۱۳۹۳) نیز نشان‌دهنده بهبود خدمات نظارت و راهنمایی در طرح مجتمع‌های آموزشی نسبت به طرح معلمان راهنما بود. با وجود این، با توجه به ضرورت بهبود آموزش توجه هرچه بیشتر به برنامه‌های نظارت و راهنمایی خصوصاً در حیطه بهسازی برنامه درسی و کمک در طراحی و اجرای برنامه درسی و ارزیابی آن ضروری به نظر می‌رسد. علاوه بر این، با توجه به شواهد موجود در حین پژوهش و فراتر از یافته‌های پژوهش، مشاهده شد که بسیاری از مشکلات مربوط به برنامه‌های نظارت و راهنمایی ناشی از عدم آگاهی معلمان با وظایف راهبران آموزشی و

تربیتی است؛ به گونه‌ای که اغلب معلمان، ناظران را بازرسانی می‌دانند که به منظور مچ‌گیری از معلمان فعالیت می‌کنند. بر مبنای یافته‌های پژوهش و مشاهدات میدانی به منظور بهبود برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد.

- * برگزاری دوره‌های آموزشی برای مدیران و معلمان به منظور آشنایی با اهمیت نظارت و راهنمایی آموزشی و وظایف راهبران آموزشی و تربیتی
- * تأکید بر نقش حمایتی راهبران آموزشی و تربیتی به جای نقش اداری و بازرسی آن‌ها
- * توجه به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم برای گزینش راهبران آموزشی و تربیتی به هنگام جذب آن‌ها
- * برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای راهبران آموزشی در زمینه‌های مختلف مخصوصاً در زمینه برنامه درسی
- * تشویق، آموزش و همکاری با معلمان در زمینه پژوهش در برنامه درسی
- * برگزاری دوره‌های آموزشی به منظور آشنایی راهبران آموزشی و تربیتی با بهسازی برنامه درسی
- * نیازسنجی آموزشی و برگزاری دوره‌های آموزشی برای بهبود صلاحیت‌های راهبران آموزشی و تربیتی
- * استفاده از ظرفیت‌های مختلف نظیر معلمان خبره، کارشناسان، اساتید دانشگاهی و ... برای رفع نیازهای معلمان
- * ریشه‌یابی علت رضایت بیشتر معلمان با سابقه، از عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی نسبت به معلمان کم تجربه
- * استفاده از سایر انواع برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی؛ مانند استفاده از معلمان همکار و ... به منظور بهبود برنامه‌های آموزشی و تربیتی

منابع

- آقازاده، محرم و فضل‌ی، رخساره. (۱۳۸۹). *راهنمای آموزش در کلاس‌های درس چندپایه*. تهران: انتشارات آبیژ.
- ایروانی، میثم. (۱۳۹۳). *ارزیابی میزان موفقیت نظارت و راهنمایی آموزشی قبل و بعد از اجرای طرح مجتمع-های آموزشی و پرورشی شهرستان مشهد از دیدگاه معلمان و مدیران*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.
- بهارستان، جلیل. (۱۳۸۶). *بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵*. پژوهش‌های مدیریت در ایران، ۱۲(۴)، ۹۷-۱۲۶.

ترکزاده، جعفر؛ نوروزی، نصراله و ایمانی، حسین. (۲۰۱۲). خودارزیابی عمل‌کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آن‌ها بر اساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۲(۱): ۹۱-۱۲۰.

جوادی‌پور، محمد و محمدی، رمضانعلی. (۱۳۸۸). ارزیابی عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران براساس مدل جان وایلز و جوزف باندی. دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۲(۳): ۱۰۳-۱۲۷.

شیوه‌نامه بکارگیری راهبران آموزشی و تربیتی. (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش ابتدایی. عزیز، نعمت‌اله. (۱۳۸۷). بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت آموزشی در مدارس ابتدایی کردستان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اهواز، ۱۴(۴): ۷۳-۱۰۰.

مکوسانا، کنعان و کاپیسا، ماری جویس. (۱۳۸۶). خودآموز تدریس چندپایه، ترجمه محرم آقازاده. تهران: انتشارات آبیژ.

نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۴). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.

Aikman, S. & Pridmore, P. (2001). Multigrade schools in 'remote' areas of Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 21(6): 521-536.

Aksoy, N. (2008). Multigrade Schooling in Turkey: An Overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2): 218-228.

Caspi, J., & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: A task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press.

Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1989). *Administrative Mentoring: A Training Manual*.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>.

sss manoguu M., & mmmnagoguu S. (2010). Engiihh aanguage aaache'''' peccceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1):16-34.

Juvane, V. (2005). Redefining the role of multi-grade teaching. In Working document prepared for the Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, *Options and Priorities*. Addis Ababa, Ethiopia (pp. 7-9).

Kadushin, A. (1992). What's wrong, what's right with social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 10(1), 3-19.

Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. Columbia University Press.

Kutsyuruba, V. V. (2003). *Instructional supervision: Perceptions of Canadian and Ukrainian beginning high-school teachers* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).

Liu, K., Miller, R., Dickmann, E., & Monday, K. (2018). Virtual supervision of student teachers as a catalyst of change for educational equity in rural areas. *Journal of Formative Design in Learning*, 2(1), 8-19.

Moeini, S., Moradian, N., & Khoroshi, P. (2016). Developing Multi-grade Classes using SWOT Analysis. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4 S2), 197-202.

- Mortazavizadeh, S. H., Nili, M. R., Isfahani, A. R. N., & Hassani, M. (2017). Teachers' Lived Experiences about Teaching-Learning Process in Multi-Grade Classes. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 354-363.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process: International Journal*, 4(1), 55-70.

