

Identifying the Opportunities and Challenges of Supervision and Educational Guidance: A Phenomenological Research

Rasoul Saedi 

Ph.D. Student Educational Management, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: educationsaedi@gmail.com

Mahmood Taajobi* 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Education Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: m.taajobi@basu.ac.ir

Habib Ghadermarzi 

Assistant Professor, Department of Education Sciences, Farhangian University, Sanandaj, Iran. E-mail: Ghadermarzihabib1348@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to explore the lived experiences of educational leaders regarding the implementation of educational supervision in elementary schools in Kamyaran, Iran, and the associated challenges. Employing a qualitative approach within a hermeneutic and participatory paradigm, the study utilized interpretive phenomenological analysis. Ten elementary school educational leaders from Kamyaran (Kurdistan Province) were purposefully selected based on extensive professional experience, outstanding job performance, and participation in educational supervision workshops. Data collection continued until saturation was reached. The findings revealed three main models of educational supervision and guidance: scientific supervision model (offering solutions, clarifying expectations for teachers, raising awareness, and promoting professionalism), trust-based supervision model (providing teacher support, building trust, and ensuring job security), and self-reflective supervision model (enhancing students' academic achievement, addressing educational challenges, improving teaching-learning processes, and fostering a sense of value and being purposeful). Key challenges identified include: structural challenges (insufficient salaries and benefits, centralized organizational structures, and predefined goals), motivational challenges (traditional attitudes toward supervision and guidance, and student dropout), scientific challenges (limited knowledge of educational leaders, appointment-based selection processes, and one-dimensional perspectives), and insight-related challenges (lack of belief in the importance of educational supervision, superficial understanding of its role, and lack of change understanding).

Keywords: Educational Supervision, Educational Leaders, Challenges, Opportunities

Cite this Article: Saedi, R., Taajobi, M., & Ghadermarzi, H. (2024). Identifying the Opportunities and Challenges of Supervision and Educational Guidance: A Phenomenological Research. *Educational Leadership Research*, 8(31), 27-53. <https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.78301.1722>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.78301.1722>

Extended Abstract

Introduction

Nowadays, the quality of education is a crucial factor in the welfare of countries. To provide high-quality educational services, the focus of educational policies should be on sustainable development. Therefore, it is necessary to initiate and continue targeted educational reforms. The current situation should be accurately assessed, the strengths and weaknesses identified, and the effectiveness of the methods and techniques used should be analyzed. Experts believe that quality and effectiveness in education require the existence of a system for educational supervision and guidance in all areas related to teaching and learning processes. This need becomes even more critical when education is undergoing fundamental changes and transformations, as educational supervision and guidance play a key role in guiding and improving the teaching-learning processes, as well as fostering desirable changes in educational systems (Alton & Sarpekaya, 2020). Many educational policymakers believe that the development of school programs is a natural outcome of supervision. In the educational systems of most countries, the formal role of supervision and educational guidance is aimed at addressing the educational challenges and problems faced by teachers. It focuses on the teaching and learning process, aiming to improve the quality of their performance. Thus, school monitoring in many educational systems is considered a method for ensuring the sustainability and improvement of school quality, and it forms a central component of the quality management system (Bush & Glover, 2016). The guidance, direction, and leadership provided by supervisors ensure that teachers' performance and duties align with the organizational goals and ideals of the school (Philly Moon, 2019).

Methodology

A qualitative research approach and a phenomenological strategy were used in this study. Phenomenography is a qualitative method within the hermeneutic paradigm, aiming to achieve a deep understanding of the different concepts of a subject as perceived by various individuals.

The current research was conducted using a qualitative method, a hermeneutic approach, and phenomenological research. Data were collected through semi-structured interviews with ten participants until data saturation was reached. The data analysis method was as follows:

1) Summarizing and delimiting the phenomenon, 2) Selecting and interviewing the sample, 3) Conducting and executing the interviews, and 4) Manual analysis of the interviews. Additionally, through theoretical coding, the data were inductively coded in three stages. The structural aspects, including the inner horizon (how the perceived parts of a phenomenon are interrelated) and the outer horizon (the shared perceptual range of the participants), were determined. Criterion-based sampling was used as the sampling technique.

Results

The results of the research revealed the following findings:

Educational supervision and guidance in schools:

The model of scientific supervision (providing solutions, justifying the teacher, informing, becoming specialized and scientific), the model of trust-based supervision (supporting and assisting the teacher, gaining the teacher's trust, ensuring job security), the model of self-reflection (students' academic progress, resolving educational problems, rebuilding the teaching-learning process, fostering a sense of value and purpose). Upcoming challenges include: Structural factors (lack of adequate rights and benefits, centralized structure, predetermined goals), Motivational factors (traditional view of educational supervision and guidance, teacher attrition), Scientific factors (lack of scientific awareness among educational leaders, improper selection and appointment of educational leaders, one-dimensional perspective), Insight-related factors (lack of belief in educational supervision, limited understanding of educational supervision, and lack of change understanding).

شناسایی فرصت‌ها و چالش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی؛ پژوهشی پدیدارشناسانه

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه:

educationsaedi@gmail.com

نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

رایانامه: m.taajobi@basu.ac.ir

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، سنجندج، ایران. رایانامه:

Ghadermarzihabib1348@gmail.com

رسول ساعدی

محمود تعجیبی *

حبیب قادرمرزی

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته راهبران آموزشی و تربیتی از اجرای نظارت آموزشی در مدارس ابتدایی شهرستان کامیاران و چالش‌های آن است. رویکرد پژوهش کیفی و پارادایم آن هرمنوتیک و مشارکتی است و از روش پدیدارنگاری تفسیری استفاده شده است، ده نفر از راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی شهر کامیاران (استان کردستان) از طریق نمونه‌گیری هدفمند با روش ملاکی تا حد اشباع داده‌ها بر اساس دارا بودن (ملاک تجربه غنی و عملکرد کاری درخشان، و شرکت در کارگاه‌های نظارت و راهنمای آموزشی) به‌عنوان شرکت‌کننده انتخاب شدند. نتایج نشان داد نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه شامل: الگوی نظارت علمی (ارائه راهکارها، توجیه کردن معلم، آگاه‌سازی، تخصصی و علمی شدن)، الگوی نظارت مبتنی بر اعتماد (حامی و پشتیبان معلم، جلب اعتماد معلم، امنیت شغلی)، الگوی نظارت خود تأملی (پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رفع مشکلات آموزشی، بازسازی جریان یاددهی _ یادگیری، احساس ارزشمندی و هدفمند بودن) را به وجود آورده و چالش‌های پیش رو شامل: عوامل ساختاری (عدم حقوق و مزایای کافی، ساختار متمرکز، اهداف از قبل تعیین شده)، انگیزشی (نگاه سنتی به نظارت و راهنمایی آموزشی، ترک تحصیل)، علمی (عدم آگاهی علمی راهبران آموزشی، گزینش انتصابی راهبران آموزشی، تک‌بعدی نگری)، بینشی (عدم باور و اعتقاد به نظارت آموزشی، درک سطحی از نظارت آموزشی، عدم درک تغییر) است.

کلیدواژه‌ها: نظارت آموزشی، راهبران آموزشی، چالش‌ها، فرصت‌ها

استناد به این مقاله: ساعدی، رسول، تعجیبی، محمود، و قادرمرزی، حبیب. (۱۴۰۳). شناسایی فرصت‌ها و چالش‌های نظارت و

راهنمایی آموزشی؛ پژوهشی پدیدارشناسانه. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۸(۳۱)، ۲۷-۵۳.

<https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.78301.1722>

مقدمه

امروزه کیفیت آموزش، عامل مهمی در رفاه کشورهاست برای ارائه خدمات آموزشی با کیفیت، محور سیاست‌های آموزشی باید توسعه پایدار باشد بنابراین برای شروع و تداوم تحولات هدفمند در آموزش و پرورش، ابتدا لازم است وضعیت فعلی به درستی تعیین شود، نقاط قوت و ضعف شناسایی شده و اثربخشی روش‌ها و تکنیک‌های به کاررفته تحلیل شود همه این‌ها با عملکرد سالم و نوسازی نظارت آموزشی به عنوان زیر سیستمی از کل سیستم آموزش امکان پذیر است، صاحب نظران معتقدند که کیفیت و اثربخشی در آموزش و پرورش نیازمند وجود نظام نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه‌های مرتبط با فرآیندهای یاددهی - یادگیری است، این نیاز، به ویژه زمانی بیشتر می شود که آموزش و پرورش دستخوش تغییرها و تحول‌های بنیادی است؛ زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و بهسازی فرآیندهای یاددهی- یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در نظام‌های آموزشی نقش اساسی ایفا می کند (Altun & Yengin Sarpkaya, 2020). اعتقاد بسیاری از سیاست گذاران آموزشی این است که توسعه برنامه‌های مدرسه، نتیجه طبیعی نظارت است، در نظام‌های آموزشی اغلب کشورها، هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، فرآیند تدریس و یادگیری و ارتقای کیفیت عملکرد آنان است می توان گفت که نظارت بر مدارس در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به عنوان روشی برای پایداری و بهبود کیفیت مدارس در نظر گرفته می شود و بخش مرکزی نظام مدیریت کیفیت است (Ern et al., 2015). راهنمایی‌ها، هدایت و رهبری نظارت کنندگان این اطمینان را می دهد که عملکرد و وظایف معلمان مبتنی بر اهداف سازمانی و آرمان‌های مدرسه باشد (Philemon, 2019). از نظر تئوری، می توان جزئیات فراوانی در مورد هدف، عملکرد و ضرورت نظارت معلمان را مورد بحث قرار داد، از طرف دیگر در عمل، درک منفی درباره نظارت وجود دارد؛ زیرا این امر به عنوان یک فرایند اجباری تلقی می شود که توسط مسئولان آموزشی اعمال می شود، زمانی که نظارت، معادل ارزیابی تلقی شود، بدیهی است که معلمان به دلیل مورد آزمایش و ارزیابی گرفتن، دچار اضطراب و عصبانیت شوند (Altun & Yengin Sarpkaya, 2020). نظارت، یک فرایند رهبری و هدایت است، بعد از فرایند تدریس کلاسی، رهبری مدرسه، دومین عامل مهم تأثیر گذار بر مدرسه و یادگیرنده است (Boosh & gellavar, 2016).

بررسی تاریخیچه نظام نظارت و راهنمایی در آموزش ابتدایی ایران نشان می‌دهد که طی سالیان متوالی، از فردی با عنوان پست سازمانی «معلم راهنما»، به منظور ارزیابی و نظارت بر کار مدیر آموزگاران و معلمان استفاده می‌شد. بعد از تصویب آیین‌نامه مجتمع‌های آموزشی و پرورشی روستایی و عشایری در سال ۱۳۸۹، این وظیفه به مدیران و معاونان این مجتمع‌ها واگذار شد. دیری نپایید که از مهرماه سال ۱۳۹۵ طرح راهبران آموزشی و تربیتی روی کار آمد. نکته قابل توجه در طرح راهبران، تغییر عنوان معلم راهنما به راهبران آموزشی تربیتی بود. هدف سیاست‌گذاران نظام نظارت آموزشی از این تغییر عنوان، این بود که در وهله اول، ذهنیت و پیش‌فرض‌های منفی که در مورد طرح قدیم راهنمایان تعلیماتی وجود داشت، از اذهان پاک شود و دست‌اندرکاران حوزه نظارت و راهنمایی امیدوارند طرح جدید بتواند نقاط ضعف طرح قدیم را پوشش داده و تحولی اساسی در حیطه راهنمایی آموزشی کلاس‌های چند پایه ایجاد شود (حبیبی و همکاران، ۱۴۰۰).

نظارت آموزشی نقش اساسی در کیفیت تدریس و بهینه‌سازی عملکرد معلمان را دارد بسیاری از مشکلات معلمان به دلیل نبود برنامه‌های مدون و مکتوب نظارتی است وظیفه ناظران آموزشی کمک به معلمان در برخورد با مشکلات پیش آمده در کلاس درس هستند به دلیل نبود دوره‌های آموزشی باکیفیت ناظران آموزشی متمایل به نظارت در هنگام تدریس هستند و بنابراین به دلیل عدم تخصص کافی ناظران آموزشی عمل نظارت به یک کار ساده تقلیل می‌یابد، اجرای نظارت آموزشی به صورت اصولی نه تنها می‌تواند در حل مشکلات معلمان مؤثر باشد بلکه انگیزه آن‌ها را نیز افزایش می‌دهد همچنین نظارت آموزشی امری آموزشی و عملی است که هدف آن توسعه مهارت‌های معلم نظیر کسب مهارت‌های خودارزیابی، تجزیه و تحلیل موقعیت‌های تعاملی، چالش‌های مانند مداخلات و مسائل حرفه‌ای نظیر مسئولیت‌پذیری، حل تناقضات و مشکلات و موانع حرفه‌ای است (Sadeghpour et al., 2021).

از آنجایی که هر سازمان جهت تحقق اهدافی موجودیت می‌یابد و رفتار افراد در آن تابع موازین و مقرراتی است، اعمال کنترل و نظارت ضروری است، به ویژه در سازمان‌های آموزشی که اهداف متعددی در آن دنبال می‌شود و پیچیدگی در آموزش و تدریس در آن بیش از هر سازمان دیگری به چشم می‌خورد بنابراین نظارت و راهنمایی دربرگیرنده کلیه عناصر آموزش و یادگیری در مقوله‌ی نظارت سازمانی است که در اجرای مؤثر و موفق

برنامه‌های آموزشی نقش اساسی دارد. همچنین یادگیری سیستمی است که در آن اجزایی وجود دارند که با یکدیگر تعامل دارند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و نتایج یادگیری دانش‌آموز توسط این مؤلفه‌ها تعیین می‌شود که شامل اهداف آموزشی، راهبردهای یادگیری، مدل‌های یادگیری، روش‌های یادگیری، مواد یادگیری و ارزشیابی یادگیری است در بحث نظارت آموزشی، چیزی که بر نتایج نظارت تأثیر زیادی می‌گذارد تکنیک نظارت است، تکنیک همان روشی است که با توجه به سطح معلم در نظر گرفته می‌شود (Wiyono et al., 2021).

هدف نظارت و راهنمایی آموزشی، مجهز کردن مدیران مدارس، معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزشی به دانش و مهارت‌های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم به‌منزله ابزار نیرومندی برای ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان و افزایش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است. ارزشیابی معلمان کارکرد سازمانی است برای قضاوت جامع درباره عملکرد معلمان، توانمندی‌ها و شایستگی‌هایشان برای تصمیم‌گیری درباره اهداف و مقاصد پرسنلی، از قبیل ادامه فعالیت، استخدام و ارتقای شغلی، اصلاح و بهبود عملکرد معلمان ممکن است ناشی از این فرایند باشد، پس هدف اصلی ارزشیابی قضاوت جامع درباره کیفیت عملکرد معلمان در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسئولیت‌های آنان است. نظارت معلمان کارکرد سازمانی درباره رشد و بالندگی حرفه‌ای آنان است که به‌نوبه خود به بهبود عملکرد آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود. نظارت هیچ ارتباطی با قضاوت درباره توانمندی‌ها و شایستگی‌های عملکرد معلمان ندارد، این دو کارکرد از لحاظ اصولی و بنیادین از یکدیگر متفاوت‌اند، این علاقه به نظارت آموزشی به‌منزله بالندگی حرفه‌ای از این تشخیص ناشی شده است که هر نوع بهبود معنی‌دار و اساسی در مدارس و نظام آموزشی باید از معلمان آغاز شود و ارتباط معنی‌داری بین بهبود مدرسه و عملکرد معلمان وجود دارد، هم‌چنین بین به‌سازی عملکرد معلمان و نظارت معلمان ارتباطی ضروری و منطقی وجود دارد. بر این اساس، رشد حرفه‌ای یا یادگیری حرفه‌ای معلمان در حکم راهبردی برای بهبود کیفیت و افزایش اثربخشی مدرسه و بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و بهبود فعالیت‌های آموزشی دقیقاً همان نظام نظارت آموزشی است نه فعالیتی جداگانه (Glicman & Gordonrass, 2007).

الگوهای نظارت آموزشی: روش نظارت بالینی، در این الگو نظارت آموزشی، ناظر با مدرس رابطه‌ی نزدیک دارد با بازخورد اطلاعاتی از طرف ناظر سرکار دارد. پنج مرحله نظارت بالینی به شرح زیر است: ۱- برنامه‌ریزی ۲- مشاهده ۳- جمع‌آوری داده‌ها ۴- تحلیل و راهبرد ۵- جلسه پس از مشاهده ۶- تحلیل. روش نظارت مفهومی، در این رویکرد اجزا (محیط و کارکنان) بر عملکرد مدرس تأثیر دارند و ناظر عوامل دیگری که آموزش را تحت تأثیر قرار دهد در نظر می‌گیرد. عوامل سازمانی (حجم کار، جو کلاس، پشتیبانی همکاران و تعارض نقش) و عوامل (سن، درس‌ها و تجربه) می‌تواند بر نحوی کیفیت عملکرد تأثیر بگذارند. ناظر باید چگونگی تأثیر این عوامل بر اثربخشی تدریس و نحوه کنترل آن‌ها را درک کند. روش نظارت توسعه‌ای، ناظر می‌تواند سه نوع کمک داشته باشد: الف) دستوری (ب) همکارانه (ج) غیردستوری، در شیوه دستوری، ناظر مسئول نوشتن اهداف مدرس است. مدرسانی که دارای سطح پایینی از تخصص و تعهد به آموزش باشند با شیوه‌ی دستوری، و مدرسانی که دارای سطح متوسط تفکر انتزاعی، تخصص و تعهد به بهترین وجه با شیوه همکارانه سازگار است و مدرسانی که انتزاعی فکر می‌کنند و مهارت و تعهد بالایی به آموزش نشان می‌دهند به بهترین وجه با روش غیردستوری سازش دارند، روش نظارت زمینه‌ای، در این روش سبک نظارتی با سطح پیشرفت و آمادگی مدرس برای انجام یک کار ویژه آموزشی هماهنگ می‌شود، اعتماد به نفس، شایستگی معلم، میزان صلاحیت، میزان دانش، مهارت و توانایی مدرس برای انجام یک کار خاص است، روش نظارت تمایزی، این روش بسیار مدرس محور است و مبتنی بر چهار گزینه، توسعه فشرده، توسعه حرفه‌ای همکارانه، نظارت خود رهبری و نظارت اداری است (Glicman et al., 2001). 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 دستاوردهای دانش‌آموزان می‌دانند بنابراین تأکید بر اشتیاق و نظارت مشارکتی بر اساس اصول انسانی می‌تواند بر شایستگی معلمان تأثیر بگذارد (Boura, 2020). از نظر Glicman and Gordonrass (2001) 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 به‌منظور 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 به‌درستی 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 (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010).

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 آموزشگاهی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان در جهت تسهیل اهداف آموزشی و پرورشی بر عهده دارند (شیوه‌نامه به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی، ۱۳۹۲). 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 و وضعیت کارنامه و ... است. جنبه حمایتی، اشاره به کمک به افراد به‌منظور 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 (Kaspy & Reid, 2004).

همچنین 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 به‌سوی بهبود آموزش و پیشرفت معلمان تغییر یافته است، همچنین نظارت و راهنمایی آموزشی، بر امور آموزشی و بهبود آموزش به‌جای 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 بر عهده دارند (Kadoushin & Hardoks, 2014).

مهم‌ترین نقش راهبران آموزشی نقش حرفه‌ای و تخصصی آن‌ها است، اما در وضع کنونی، بیشترین فعالیت و نقش غالب آن‌ها متأسفانه به صورت 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، به گونه‌ای 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 این رو، 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 در مدارس ما، متأسفانه، با اینکه 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 باقی مانده 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 یک طرف، مدیران مدارس به ایفای نقش نظارت و راهنمایی آموزشی علاقه‌ای ندارند و از طرف دیگر، اکثر معلمان، نظارت و راهنمایی به وسیله 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 با هدف 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

به تدریج 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 (ایزان و همکاران، ۱۳۹۸). 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 امروزه هدایت معلمان با شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بهره‌مند شدن از آموزش‌های کوتاه‌مدت، به‌عنوان راه‌حل دیگری مدنظر است، ولی باز هم 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 (Soleimani, 2017).

نظارت و راهنمایی آموزشی نوین بر این فرض استوار است که آموزش و پرورش ضمن اینکه فعالیتی مشارکت‌جویانه است، و بر مبنای خلاقیت و پویایی‌های فردی و گروهی عمل می‌کند و هم‌چنین نظارت و راهنمایی آموزشی باید مبتنی بر روابط پسندیده باشد تا بازدهی هر چه بیشتر معلمان و مدیران حاصل شود، به اعتقاد صاحب‌نظران روحیه گروهی، مشارکت گروهی، پیوستگی و خلاقیت گروهی مستلزم وجود روابط انسانی سالم و سازنده در سازمان است و نظارت و راهنمایی آموزشی باید جامع‌الاطراف باشد و شامل تمامی برنامه‌ها، فرایندها، شرایط یادگیری، محیط‌های آموزشی، ابزار و وسایل، تجهیزات، تسهیلات و نیروی انسانی باشد و نهایتاً امروز به همان اندازه که آموزش اهمیت دارد، تحقیقات نیز مهم است. از این‌رو نظارت و راهنمایی آموزشی، باید جنبه علمی و پژوهشی داشته و راهم‌نایان آموزشی، مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در انجام پژوهش‌ها شرکت فعال داشته باشند (Villow, 2013). هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته راهبران آموزشی و تربیتی از اجرای امر نظارت آموزشی در مدارس و چالش‌های آن است، اگرچه در تمامی منابع و پیشینه داخلی و خارجی به اهمیت نظارت آموزشی پرداخته شده است و به مؤثر بودن آن در پیشبرد فرایند یاددهی و یادگیری اذعان شده است ولی در عمل آن‌چنان‌که باید نظارت آموزشی اجرا بشود و در امر یاددهی و یادگیری مفید باشد مؤثر واقع نشده است و اکثر پژوهش‌های انجام‌شده به اهمیت و تأثیر نظارت آموزشی بر مدارس پرداخته‌اند ولی پژوهشی که به چالش‌ها و موانع اجرای نظارت آموزشی علمی که متناسب با عصر امروزی و مدارس

حاضر باشد انجام نشده است از آنجایی که اجرای نظارت آموزشی در نظام آموزشی کشورهای جهان سوم از جمله کشور ما با دشواری و چالش‌های زیادی روبروست، در پژوهش حاضر سعی شده است به موانع اجرایی و ساختاری و چالش‌های پیش روی نظارت آموزشی و تربیتی پرداخته شود و باعث شناسایی راهکارهای جهت رفع موانع گردند که در آینده راهگشای عمل نظارت آموزشی و تربیتی قرار گیرد.

سؤالات پژوهش از قرار زیر است:

الف- توصیف اجرای امر نظارت آموزشی در مدارس از دیدگاه رهبران آموزشی و تربیتی چگونه است؟

ب- چرایی و چگونگی تجارب زیسته رهبران آموزشی از چالش‌های پیش روی امر نظارت آموزشی در مدارس کدامند؟

روش

رویکرد پژوهش کیفی و از راهبرد پدیدارشناسی استفاده شده است. پدیدارنگاری شیوهی است که جزء روش‌های کیفی و در حوزه پارادایم هرمنوتیک قرار دارد؛ و هدف این روش حصول به فهم عمیق از مفهوم مختلف یک موضوع در نزد افراد متفاوت است. بنیاد این روش بر این موضوع است که افراد می‌توانند تجارب و یا فهم متفاوتی از یک موضوع داشته باشند. اطلاعات به دست آمده با استفاده از کدگذاری نظری تلخیص و طبقات توصیفی از آن‌ها مستخرج می‌شود و سپس در قالب فضای برآمد بیان می‌شوند. هر کدام از این طبقات توصیفی نماینده مفهومی متفاوت، از پدیده‌ای واحد و خاص، در نزد گروه ویژه‌ای از افراد است. این طبقات از دو بخش ارجاعی و ساختاری تشکیل می‌شوند؛ بنابراین بخش ارجاعی به درک معنای نسبت داده شده به پدیده یا چیستی آن پدیده اشاره دارد. بخش ساختاری که در آن پدیده و بخش‌های تشکیل دهنده آن محدود شده و به شکل افق درونی و افق بیرونی پدیده با هم ارتباط پیدا کرده و در پی هم می‌آیند. افق درونی نشان می‌دهد که چگونه بخش‌های یک پدیده فهم شده و به یکدیگر مرتبط می‌شوند. افق بیرونی به مرز پدیده از محیط بستر خود گفته می‌شود و در واقع همان محدوده‌ای است که مشارکت کنندگان در آن جهان، پدیده مطالعه شده را نگاه می‌کنند و به آن محدوده‌ی ادراکی نیز می‌گویند (ریگی و همکاران، ۱۳۸۹). پژوهش حاضر با استفاده از روش کیفی و رویکرد هرمنوتیک و از نوع تحقیق پدیدارنگاری انجام شده است. داده‌ها به وسیله‌ی مصاحبه نیمه ساختارمند تا حد اشباع

داده‌ها با ده نفر مشارکت‌کنندگان جمع‌آوری شد و نحوه تحلیل و تکنیک داده‌ها به صورت زیر است: (۱) خلاصه و تحدید پدیده (۲) مصاحبه با نمونه انتخابی و ویژه (۳) پیاده‌سازی و اجرای مصاحبه‌ها (۴) تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها به طریق دستی. همچنین از طریق کدگذاری نظری کدها در سه مرحله به صورت استقرایی استخراج و جنبه ساختاری که شامل افق درونی (چگونگی ارتباط بخش‌های ادراک‌شده یک پدیده) و افق بیرونی (همان محدوده ادراکی مشارکت‌کنندگان) است مشخص شد، جهت نمونه‌گیری، از تکنیک نمونه‌گیری ملاکی یا بر اساس معیار استفاده شده است، که از میان راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی شهرستان کامیاران در استان کردستان بر اساس معیار (دارا بودن تجارب غنی و نتایج کاری درخشان و شرکت در دوره‌های نظارت آموزشی و علاقه‌مند به بحث در مورد نظارت آموزشی) ده نفر (زن و مرد) به عنوان نمونه تا رسیدن به اشباع داده‌ها برگزیده شدند. نمونه‌گیری هدفمند ملاکی بر اساس معیار مواردی را در برمی‌گیرد که ملاک مهمی را برآورد می‌سازند (Borg & Gall, 2007)؛ بنابراین در پژوهش حاضر به وسیله مصاحبه نیمه ساختارمند و عمیق به گردآوری داده‌ها اقدام شده است، و نمونه‌های برگزیده شدند که چالش‌ها و اجرای نظارت آموزشی را در مدرسه تجربه کرده و علاقه‌مند بودند در مورد آن بحث کنند.

جدول ۱. مشارکت‌کنندگان در پژوهش

نام	سابقه نظارت و راهنمایی آموزشی	مدرک
راهبر آموزشی شماره یک	۹	لیسانس
راهبر آموزشی شماره دو	۴	ارشد
راهبر آموزشی شماره سه	۵	لیسانس
راهبر آموزشی شماره چهار	۶	دکتر
راهبر آموزشی شماره پنج	۸	ارشد
راهبر آموزشی شماره شش	۳	ارشد
راهبر آموزشی شماره هفت	۷	لیسانس
راهبر آموزشی شماره هشت	۷	لیسانس
راهبر آموزشی شماره نه	۹	لیسانس
راهبر آموزشی شماره ده	۵	لیسانس

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول با توجه به داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها، راهبران آموزشی بیان کردند که هدف از نظارت آموزشی در مدارس در درجه اول بازسازی کل جریان یاددهی و یادگیری است چون هدف اصلی در بحث نظارت آموزشی مجهز کردن معلم است، ناظران بیان کردند که باید آن‌چنان در دل معلم نفوذ کرد که باعث به وجود آمدن اعتماد و اطمینان در معلم گردد و معلم بتواند به راهبر آموزشی اعتماد کرده و هر آنچه برایش مشکل به نظر می‌رسد با راهبر آموزشی در میان بگذارند و به صورت مشارکتی برای رفع مسئله اقدام بشود و همچنین مهم‌ترین مسئله در بحث نظارت آموزشی این است که آیا در کلاس درس جریان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت حرفه‌ای معلم روبه‌جلو هست یا اینکه موانعی سد راه این امر مهم شده است و وظیفه راهنمایی آموزشی با توجه به تجربه و سواد علمی که دارد باید بتواند کم‌کاری‌های معلم را تشخیص داده و بتواند به صورت اشتراکی جهت رفع مشکل اقدام بشود و راهبران می‌گفتند که راهبر آموزشی باید دارای چنان منش و شخصیت فردی و علمی باشد که به عنوان مرجعی جهت حل مشکلات مدرسه به حساب آید و همچنین بیان کردند که اگر نظارت آموزشی به صورت علمی و تخصصی انجام بشود در درجه اول معلم منتفع خواهد شد و به تبع آن دانش‌آموزان و مدرسه و در نهایت جامعه سود خواهد برد و باعث پیشرفت همگی خواهد شد.

جدول ۲. نقل قول، کدهای باز، کدهای انتخابی، کدهای محوری سؤال اول پژوهش

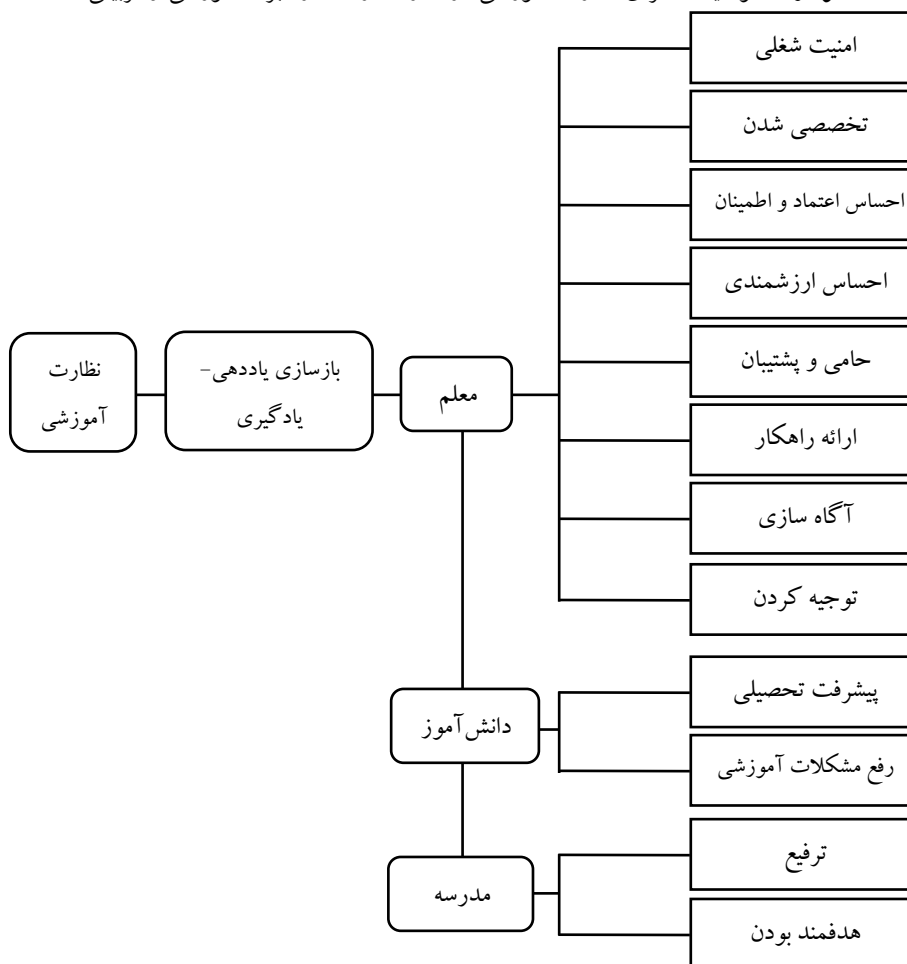
کدهای انتخابی	کدهای محوری	فراوانی	کدهای باز
نظارت	استفاده از	۸	استفاده ناظر آموزشی از دستاوردهای جدید علمی در
علمی	دستاوردهای علمی در	تکرار تعداد	نظارت آموزشی، سواد علمی و آکادمیک ناظر آموزشی
	نظارت	مؤلفه نظارت	در رشته‌های علوم تربیتی، آگاه‌سازی معلمان در ارتباط
	نظارت	علمی در کل	با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، توجیه کردن
		مصاحبه	معلم به استفاده از برنامه‌ها و روش تدریس‌های خاصی جهت یادگیری بیشتر،
نظارت	ارتباط	۱۰	تلاش نظارت آموزشی جهت بازسازی جریان یاددهی
مبتنی بر	اثربخش حین	تکرار تعداد	و یادگیری، تأمین امنیت شغلی معلمان، جلوگیری از
اعتماد	نظارت	مؤلفه‌ها	ترک خدمت معلمان، به وجود آوردن جو همراه با
		نظارت مبنی	اعتماد و اطمینان، استفاده از الگوی نظارت اشتراکی با

کد انتخابی	کدمحوری	فراوانی	کدهای باز
		بر اعتماد در کل مصاحبه	معلم، رفع مشکلات آموزشی با گوش دادن به معلم و شناسایی مسائل مطرح‌شده، نفوذ در دل معلم، به وجود آوردن احساس ارزشمندی در معلم، ناظر آموزشی و معلم با همکاری همدیگر مشکلات یادگیری را شناسایی و به رفع آن‌ها اقدام می‌کنند،
نظارت مبتنی بر هدف و خود تأملی	ارزشیابی از معلمان	۹ تکرار تعداد مؤلفه‌های نظارت خود تأملی در کل مصاحبه	نظارت آموزشی علمی می‌تواند در افزایش رتبه مدرسه مؤثر باشد، نظارت آموزشی علمی و مناسب باعث هدفمندی مدرسه و رسیدن به اهداف را هموار کند. ارزشیابی از معلمان جهت رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده

جدول ۳. فضای برآمد در ارتباط با توصیف راهبران آموزشی از نظارت آموزشی

بخش ارتجاعی (معنا)	بخش ساختاری (ساختار آگاهی)
افق بیرونی و جامع	افق درونی عناصر ثابت (حوزه توجه)
ردیف اول عوامل ایجاد بازسازی کل جریان یاددهی و یادگیری	نظارت آموزشی احساس ارزشمندی، حامی و پشتیبان، آگاه‌سازی، ارائه راهکار، امنیت شغلی، توجیه کردن، تخصصی شدن، هدفمندی، رفع موانع آموزشی، پیشرفت تحصیلی، احساس اعتماد و اطمینان

نمودار ۱. توصیف اجرای نظارت آموزشی در مدرسه از نگاه راهبران آموزشی و تربیتی



نمودار شماره یک بیانگر آن است که نظارت و راهنمایی آموزشی مستقیماً بر معلم و غیرمستقیم بر دانش آموزان و مدرسه تأثیر دارد و هرکدام از این ابعاد (معلم، دانش آموز و مدرسه) در بحث نظارت آموزشی از نگاه ناظران آموزشی دارای مؤلفه‌های مخصوص به خود هستند که در نمودار بالا به توصیفات آن‌ها اشاره شده است.

مصاحبه با شرکت‌کننده شماره ده

هدف از نظارت آموزشی این است که در جهت یاددهی و یادگیری دانش آموزان و به تبع آن مدرسه تلاش بشود. اگرچه هدف اصلی نظارت آموزشی و تربیتی این است که فرایند

یاددهی و یادگیری در مدرسه اصلاح و بازسازی بشود و اگر معلم در بحث تربیتی و تعلیمی در مدرسه با مشکل مواجه شد راهبر آموزشی و تربیتی با توجه به تجربه و سواد علمی که دارد بتواند معلم و مدرسه و دانش‌آموزان را راهنمایی کرده و در جهت پیشرفت تحصیلی قرار دهند. از آنجایی که می‌دانیم در بحث یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان هزاران مسئله دخیل است و یکی از مهم‌ترین آن‌ها که باعث می‌شود بدانیم در مسیر درست پیشرفت قرار داریم و یا اینکه نیاز به اطلاعات و رفع اشکالاتی داریم بحث نظارت و راهنمایی آموزشی است. البته خود ناظر آموزشی باید باتجربه باشد و نسبت به مسائل و مشکلات آموزشی و ارائه راهکار و کمک به معلم آگاه و خیره باشد؛ و چون من معتقدم کار آموزش و تربیت در داخل یک مجموعه کارآمد اتفاق می‌افتد که این مجموعه باید به‌درستی و در یک راستا به‌صورت هدفمند با همدیگر فعالیت کنند. بعضاً ما در مدارس مشاهده می‌کنیم که دانش‌آموزانی هستند که با سایر دانش‌آموزان همراه و همگام نیستند که این ممکن است علت‌هایی داشته باشد، ممکن است دانش‌آموز دارای اختلالات یادگیری باشد و خود معلم به این مسئله آگاه نباشد در این حالت راهبر آموزشی می‌تواند با توجه کردن معلم و آگاه کردن او نسبت به این مسئله که نحوه یادگیری در همه‌ی افراد متفاوت است و یادگیری بعضی از دانش‌آموزان نیاز به بررسی بیشتر و کار بیشتر و بعضاً کار متفاوت‌تر می‌خواهد. من عقیده‌ام بر این است که کار نظارت آموزشی باید خیلی دقیق و حساس باشد به این معنا که بتوان در جهت رفع مشکلات کلاس درس و یادگیری تلاش کرد و کاری انجام داد که معلم بتواند احساس ارزشمندی و درنهایت یادگیری و یاددهی دانش‌آموزان حاصل بشود. راهبر آموزشی و تربیتی باید دارای دو چیز یعنی منش و شخصیت باشد که معلم بتواند بهش اعتماد کند و تمامی هر آنچه برایش گران است و مشکل ایجاد کرده بتواند با همدیگر در جهت رفع آن بکوشند. هرچند هدف اصلی نظارت آموزشی در عصر حاضر کمک به اصلاح جریان یاددهی و یادگیری با کمک عوامل مدرسه و علی‌الخصوص معلم است. من اعتقاد دارم که نظارت امر آموزشی و تربیتی به مانند پزشکی و شاید حساس‌تر هم باشد. چون اگر جلو خطاها و مسائل آموزشی گرفته نشود مشکلات جدی هم برای معلم و هم برای دانش‌آموزان به وجود خواهد آمد. اگر نظارت آموزشی خوب و به معنای جدید علمی انجام بشود کمک خیلی شایانی به معلم کرده باعث می‌شود معلم خودش را به‌روز کرده و درصد خطاها و اشتباهاتش کم بشود و کار معلم به‌صورت علمی و تخصصی درمی‌آید که این امر

باعث می‌شود معلم از حرفه خود لذت ببرد و بعضاً در جهت امنیت شغلی‌اش مشکلی هم تهدیدش نمی‌کند و از طرف دیگر وقتی که راهبر آموزشی و تربیتی به‌عنوان یک متخصص آموزشی و با کمک و مشارکت معلم و عوامل مدرسه مشکلات را شناسایی کنند و با سعه‌صدر در جهت رفع آن بکوشند دانش‌آموزان هم از این امر منتفع می‌شوند و یادگیری و یاددهی آن‌ها روی ریل می‌افتد. همان‌طوری که گفتم بحث امر تعلیم و تربیت یک مجموعه است که با همدیگر فعالیت می‌کنند تا یادگیری در مدرسه حاصل بشود که این امر مهم از لحاظ سادگی ظاهری خیلی پیچیده و ظریف است و خود راهبر آموزشی و تربیتی هم باید روحیه لطیف و سعه‌صدر بالا و تحمل دیدن و شنیدن مسائل و مشکلات معلمان و دانش‌آموزان را داشته باشد در غیر این صورت نمی‌تواند به معنای واقعی مؤثر بیفتد. من در این ده سال تجربه راهبر آموزشی و تربیتی سعی کرده‌ام که هر سال مسائل و مشکلات آموزشی بیشتری را تشخیص داده و سعی کرده‌ام به دل معلم نفوذ کنم و این اعتماد و توانایی را در معلم ایجاد کنم که بتواند به هم اعتماد کند و با خیال راحت مسائل و مشکلاتش را برایم بازگو کند بلکه بتوانیم با همکاری و مشارکت در جهت رفع آن‌ها اقدام بشود.

در پاسخ به سؤال دوم با توجه به داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها راهبران آموزشی و تربیتی بیان کردند که علی‌رغم اهمیت و تأثیر نظارت آموزشی در کلاس درس و مدرسه یک سری از عوامل هستند که سد راه این امر مهم و خطیر آموزشی شده است مهم‌ترین و اولین مسئله بحث ساختاری و متمرکز بودن نظام آموزشی و گزینش انتصابی راهبران آموزشی و تربیتی است، راهبران آموزشی می‌گفتند قبل از انجام امر نظارت، سازمان یک سری برگه‌ها و اهداف از پیش تعیین‌شده برای امر نظارت در نظر می‌گیرند که راهبران آموزشی باید به آن‌ها فقط توجه کنند و حتی مسائلی مانند ساختمان مدرسه و ساختار فیزیکی مدرسه بحث شده است در صورتی که باید قبل از شروع سال تحصیلی این تمهیدات آماده شده باشند و از آنجا که هدف سازمان آموزشی بررسی کردن اهداف سطحی و جزئی است مثل یادگیری حفظی یا فقط بررسی کردن دروسی مانند ریاضی و فارسی و به دیگر دروس اهمیت چندانی داده نمی‌شود که در یک سری از برگه‌ها به بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود و به سایر دروس و از جمله دروس هنر و ورزش و مباحث زیباشناختی دانش‌آموزان توجه نمی‌شود و همچنین با توجه به داده‌های گردآوری‌شده بیان می‌کردند که با وجود تغییرات اساسی در ساختار امر نظارت آموزشی همچنان ناظران پایبند امر قدیمی و سنتی در نظارت

یعنی می‌تواند مهم‌ترین آن‌ها باشد خود ناظر آموزشی است نظری که خودش دارای سواد علمی و سواد نظارتی و دارای مدارک بالایی علمی در رشته علوم تربیتی نباشند و با نظریه‌های جدید نظارت و راهنمایی آشنایی نداشته باشد نمی‌تواند عمل نظارت را به نحو احسن انجام دهد و اینکه بحث مهم دیگر منش و شخصیت خود راهبر آموزشی است که اکثر معلمان و عوامل مدرسه و حتی دانش‌آموزان ذهنیت مناسبی از راهبران ندارند چون فرد راهبر آموزشی نمی‌تواند رسالت نظارتی خود را به سرانجام برساند. همچنان راهبران می‌گفتند که حجم مدارس برای نظارت هم عمل نظارت آموزشی را مشکل کرده است و می‌گفتند هر ناظر مدارس زیادی را تحت پوشش دارد که نمی‌تواند به همه‌ی مسائل آموزشی آن‌ها رسیدگی بکند.

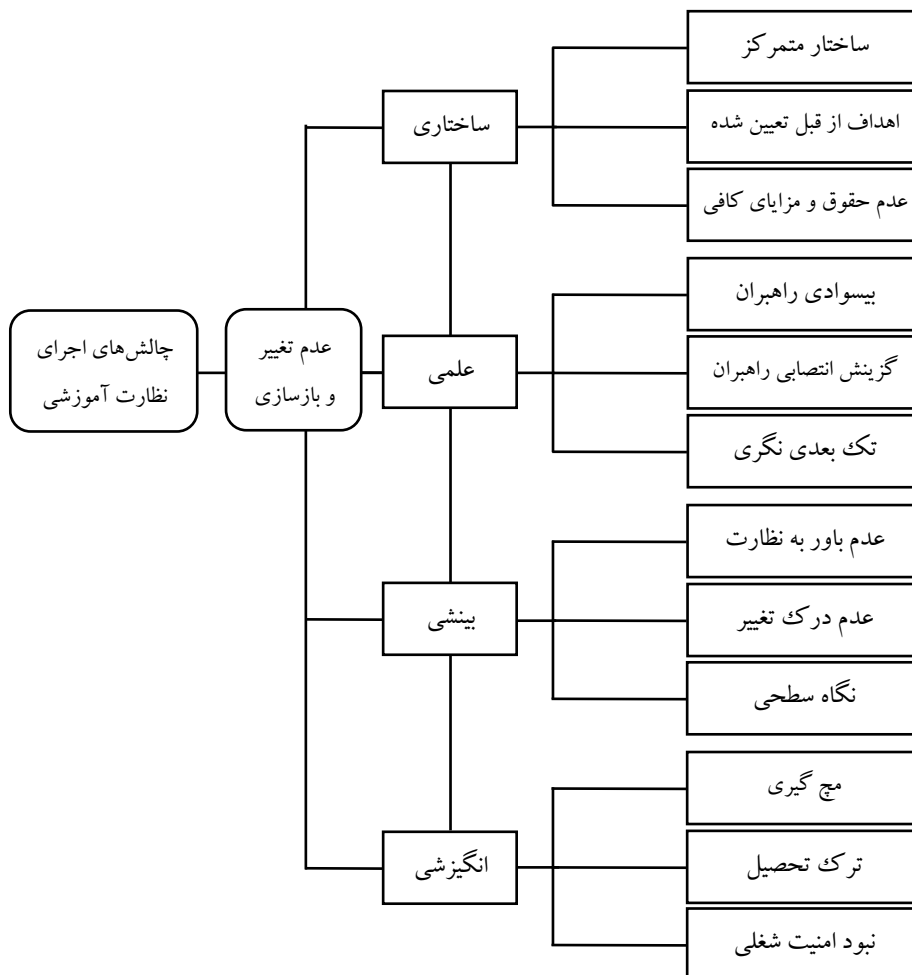
جدول ۴. نقل قول، کدهای باز، کدهای انتخابی، کدهای محوری سؤال دوم پژوهش

کد انتخابی	کدمحوری	فراوانی	کدهای باز
عوامل	فضای حاکم بر	۱۰	وجود نظام آموزشی متمرکز آزادی عمل کمتری به ناظران آموزشی
ساختاری	محیط کاری	تکرار تعداد	جهت شناخت عوامل یاددهی و یادگیری می‌دهد، حقوق و مزایای
		مؤلفه‌ها ساختاری	کافی ناظران آموزشی مانعی برای نظارت مناسب، تعیین اهداف
		در کل مصاحبه	نظارتی از قبل تعیین شده در قالب دستورالعمل‌ها و فرم‌های تعیین شده
عوامل	بعد برنامه‌ریزی	۱۰	اکثر ناظران آموزشی نگاه سنتی به نظارت دارند و بیشتر سعی می‌کند
انگیزشی	درسی	تکرار تعداد	سرزده به مدرسه بروند و بیشتر به می‌گیری می‌پردازند، به علت
		عوامل انگیزشی	جلوگیری نکردن از مسائل و مشکلات معلمان ترک خدمت معلمان
		در مصاحبه‌ها	و ترک تحصیل دانش‌آموزان در پی دارد
عوامل علمی	قضاوت و	۹	بیشتر ناظران آموزشی با مباحث علمی و به‌روز نظارت آموزشی
	ارزشیابی	تکرار تعداد	آشنایی ندارند، و بیشتر ناظران آموزشی از طریق گزینش‌های انتصابی
	نادرست	مؤلفه‌ها علمی در	به کار نظارت گمارده شده، و در بعضی اوقات ناظران آموزشی دارای
		کل مصاحبه	دید جامع و وسیعی نسبت به جریان یاددهی یادگیری ندارند و تمامی کار خود را صرف چندین هدف سطحی می‌کنند
عوامل پیشی	فقدان مهارت	۸	اکثر ناظران آموزشی به بحث نظارت آموزشی که می‌تواند تغییری
	برنامه‌ریزی	تکرار تعداد	ایجاد کند اعتقاد و باوری ندارند، ناظران فقط یک جنبه از نظارت
		مؤلفه‌ها پیشی در	آن‌هم اهداف از پیش تعیین شده را توجه می‌کنند، و بعضاً ناظران
		کل مصاحبه	آموزشی درک درستی از تغییر ندارند

جدول ۵. فضای برآمد در ارتباط با چالش‌های اجرای نظارت آموزشی در مدارس

بخش ارتجاعی (معنا)	بخش ساختاری (ساختار آگاهی)	افق بیرونی و جامع	افق درونی عنصر ثابت (حوزه توجه)	افق درونی عناصر متغیر (حوزه توجه)
ردیف اول	چالش‌های اجرای بازسازی و تغییر در مدارس	نظارت آموزشی	گزینه‌های انتصابی راهبران، عدم حقوق و مزایای کافی، ساختار متمرکز نظام آموزشی، تک‌بعدی نگری، عدم باور و درک تغییر، نبود امنیت شغلی، ترک تحصیل، گرانباری نقش، بی‌سوادی راهبران، میج‌گیری، مدارس زیاد تحت پوشش نظارت آموزشی، نگاه سطحی	

نمودار ۲. چالش‌های اجرای نظارت آموزشی در مدارس



نمودار شماره دو بیانگر چهار عامل چالش‌زا که سد راه ناظران آموزشی و تربیتی در مدارس هستند و باعث می‌شوند جریان بازسازی یاددهی - یادگیری به‌کندی صورت گیرد یا اصلاً صورت نگیرد.

مصاحبه با شرکت‌کننده شماره شش

تجارب زیسته من به‌عنوان راهبر آموزشی و تربیتی شامل مسائل و خاطراتی زیادی می‌شود که شاید اینجا نتوان همه‌ی آن‌ها را نوشت ولی چالش‌های زیادی در پیش روی امر نظارت و راهنمایی وجود دارد. از مهم‌ترین علل و عوامل اصلی و پیش روی امر نظارت آموزشی خود دست‌اندرکاران امر ستادی آموزشی هستند چون اکثر آن‌ها نمی‌دانند هدف اصلی نظارت آموزشی چیست؟ چرا باید نظارت آموزشی انجام داد؟ تمامی این امر خطیر و بزرگ را در یکی‌الی دو صفحه گزارش که باید راهبر آموزشی به اداره متبوع گزارش کند خلاصه یافته و به یک کار روتین و تکراری و خسته‌کننده تبدیل شده است. راهبران آموزشی و تربیتی که مستقیماً زیر نظر معاونت آموزشی و رئیس اداره فعالیت می‌کنند در اکثر مواقع خود این افراد نمی‌دانند وظیفه راهبر آموزشی چیست چون در واقع سواد و علمی در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی ندارند و می‌آیند با همان تئوری‌های اولیه امر نظارت که همان مچ‌گیری بود برخورد می‌کنند بعضاً راهبر آموزشی با رفتن‌های سرزده به مدرسه بیشتر مشتاق این است که معلم یا سرکار نباشد یا اگر دیر برود به اداره گزارش کند و خود اداره هم بعضاً این کار رو از راهبر آموزشی می‌خواهد چرا؟ چون هدف این امر بزرگ رونمی‌دانند و تا زمانی که دست‌اندرکاران امر ستادی آموزش و پرورش این امر خطیر را درک نکرده باشند و نسبت به آن آگاهی نداشته باشند، امر نظارت آموزشی همچنان کاری بیهوده و استرس‌آور برای عوامل مدرسه و دانش‌آموزان خواهد بود. وقتی در نظام‌های آموزشی متمرکز مثل کشور خودمان کار نظارت و راهنمایی آموزشی در چندین برهه از پیش تعیین‌شده اهداف آن را تعیین کرده‌اند که این اهداف هم مربوط به بحث مسائل فیزیکی مدرسه و بودجه‌بندی و اکثراً درس ریاضی و فارسی و املاء خلاصه می‌شود و اصلاً به درس‌های دیگر دانش‌آموزان توجه نمی‌شود و اگر به دروسی توجه گردد در حد یادگیری حفظی و طوطی‌وار که در پایین‌ترین ارزش یادگیری قرار دارد است و کار نظارت این‌جوری شده که به یک راهبر آموزشی چندین مدرسه داده می‌شود و هر راهبر در مراجعه به مدرسه در حدود ده‌الی پانزده دقیقه فرم‌های که اداره ازش می‌خواهد را با معلم و مدیر مدرسه پر

می‌کنند و آن همه ارزش و اهمیت راهنمایی آموزشی به این کار رو تبیین خلاصه می‌شود و تمامی مسائل و مشکلات آموزشی و مسائل و مشکلات دانش‌آموزان و معلمان همچنان به قوت خود باقی است و باعث می‌شود مشکلات عدیده زیادی برای معلمان از جمله ترک خدمت و گران باری نقش و برای دانش‌آموزان افت تحصیلی و در بعضی موارد دل‌زدگی و ترک تحصیل را در پی دارد. من معتقدم که یک راهبر آموزشی و تربیتی باید دارای مدارک علمی بالایی رشته تعلیم و تربیت داشته باشد مانند فوق‌لیسانس و دکترا چون کسی که با علم و فوت‌وفن نظارت و راهنمایی آموزشی آشنایی و تسلط نداشته باشد نمی‌تواند کار نظارت هم انجام دهد بحث دیگر بحث تجربه است که راهبر آموزشی باید خود در کلاس درس تدریس کرده باشد و با مسائل کلاسی آشنایی داشته باشد و در این صورت است که می‌تواند کار نظارت انجام دهد. بحث دیگر این است راهبران آموزشی و تربیتی در مدرسه و از نگاه معلم دارای چهره محبوب نیستند چون امر نظارت آگاهی و علم و تخصص می‌خواهد اگر راهبر نتواند اعتماد معلمان را جلب کند و نتواند ثابت کند که کار او مع‌گیری نیست بلکه حمایت است در این صورت می‌تواند مفید واقع شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در امر آموزش و یادگیری مسائل زیادی دخیل هستند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها بحث نظارت آموزشی و تربیتی در مدارس است که اگر این امر خطیر به نحو احسن انجام شود بسیاری از مسائل و مشکلات آموزشی و تربیتی حل خواهد شد که در درجه اول معلم و بعد دانش‌آموز و مدرسه و جامعه از وجود نظارت و راهنمایی آموزشی منتفع خواهد شد. امر نظارت آموزشی با همه‌ی تأثیرات خوبی که ممکن است در بحث تعلیم و تربیت داشته باشد در نظام آموزشی کشور ما با چالش‌های زیادی روبروست که این مهم در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است که در پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط به تأثیر نظارت آموزشی بر مدارس پرداخته شده است ولی به چالش‌های که باعث می‌شود امر نظارت آموزشی چندان کارایی نداشته باشد پرداخته‌اند. با توجه به داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها، راهبران آموزشی بیان کردند که هدف از نظارت آموزشی در مدارس در درجه اول بازسازی کل جریان یاددهی و یادگیری است چون هدف اصلی در بحث نظارت آموزشی مجهز کردن معلم است، ناظران بیان کردند که باید آن‌چنان در دل معلم نفوذ کرد که باعث به وجود آمدن اعتماد و اطمینان در معلم گردد و معلم بتواند به راهبر آموزشی اعتماد کرده و هر آنچه

برایش مشکل به نظر می‌رسد با راهبر در میان بگذارند و به‌صورت مشارکتی برای رفع مسئله اقدام بشود و همچنین مهم‌ترین مسئله در بحث نظارت آموزشی این است که آیا در کلاس درس جریان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت حرفه‌ای معلم روبه‌جلو هست یا اینکه موانعی سد راه این امر مهم شده است و وظیفه راهنمایی آموزشی با توجه به تجربه و آگاهی علمی که دارد باید بتواند کم‌کاری‌های معلم را تشخیص داده و بتواند به‌صورت اشتراکی جهت رفع مشکل اقدام بشود و راهبران می‌گفتند که راهبر آموزشی باید دارای چنان منش و شخصیت فردی و علمی باشد که به‌عنوان مرجعی جهت حل مشکلات مدرسه به‌حساب آید و همچنین بیان کردند که اگر نظارت آموزشی به‌صورت علمی و تخصصی انجام بشود در درجه اول معلم منتفع خواهد شد و به‌تبع آن دانش‌آموزان و مدرسه و درنهایت جامعه سود خواهد برد و باعث پیشرفت همگی خواهد شد که با پژوهشی که Ern و همکاران (2015) انجام دادند و بیان کردند که در نظام‌های آموزشی اغلب کشورها، هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به‌طور رسمی، حل‌وفصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، فرآیند تدریس و یادگیری و ارتقای کیفیت عملکرد آنان است همسو است. همچنین می‌توان گفت که نظارت بر مدارس در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌عنوان روشی برای پایداری و بهبود کیفیت مدارس در نظر گرفته می‌شود و بخش مرکزی نظام مدیریت کیفیت است که با پژوهش Glicman and Gordonrass (2007) همسو است که بیان کردند هدف نظارت و راهنمایی آموزشی، مجهز کردن مدیران مدارس، معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزشی به دانش و مهارت‌های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم به‌منزله ابزار نیرومندی برای ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان و افزایش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است. ارزشیابی معلمان کارکرد سازمانی است برای قضاوت جامع درباره عملکرد معلمان، توانمندی‌ها و شایستگی‌هایشان برای تصمیم‌گیری درباره اهداف و مقاصد پرسنلی، از قبیل ادامه فعالیت، استخدام و ارتقای شغلی، اصلاح و بهبود عملکرد معلمان ممکن است ناشی از این فرآیند باشد که با پژوهش Philemon (2019) همسو است که بیان می‌کرد هدف نظارت آموزشی، ارزشیابی از معلمان و هم‌چنین ارزشیابی اهداف از پیش تعیین شده است. با توجه به داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها راهبران آموزشی و تربیتی بیان کردند که علی‌رغم اهمیت و تأثیر نظارت آموزشی در کلاس درس و مدرسه یک سری از عوامل هستند که سد راه این امر مهم و خطیر آموزشی شده است مهم‌ترین و اولین مسئله بحث ساختاری و متمرکز

بودن نظام آموزشی و گزینش انتصابی راهبران آموزشی و تربیتی است، راهبران آموزشی می‌گفتند قبل از انجام امر نظارت، سازمان یک سری برگه‌ها و اهداف از پیش تعیین شده برای امر نظارت در نظر می‌گیرند که راهبران آموزشی باید به آن‌ها فقط توجه کنند و حتی مسائلی مانند ساختمان مدرسه و ساختار فیزیکی مدرسه بحث شده است در صورتی که باید قبل از شروع سال تحصیلی این تمهیدات آماده شده باشند و از آنجا که هدف سازمان آموزشی بررسی کردن اهداف سطحی و جزئی است مثل یادگیری حفظی یا فقط بررسی کردن دروسی مانند ریاضی و فارسی و به دیگر دروس اهمیت چندانی داده نمی‌شود که در یک سری از برگه‌ها به بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود و به سایر دروس و از جمله دروس هنر و ورزش و مباحث زیباشناختی دانش‌آموزان توجه نمی‌شود که با پژوهش Sadeghpour و همکاران (2021) همسو است که بیان کردند که نظارت آموزشی بعضاً ممکن است کار سطحی و جزئی تلقی بشود و فقط به اهداف جزئی آن توجه کرد؛ و همچنین با توجه به داده‌های گردآوری شده بیان می‌کردند که با وجود تغییرات اساسی در ساختار امر نظارت آموزشی همچنان ناظران پایبند امر قدیمی و سنتی در نظارت یعنی مچ‌گیری آموزشی و بعضاً تویخ در پی دارد و می‌گفتند بحثی که جدای از همه چالش‌ها می‌تواند مهم‌ترین آن‌ها باشد خود ناظر آموزشی است ناظری که خودش دارای سواد علمی و سواد نظارتی و دارای مدارک بالای علمی در رشته علوم تربیتی نباشند و با نظریه‌های جدید نظارت و راهنمایی آشنایی نداشته باشد نمی‌تواند عمل نظارت را به نحو احسن انجام دهد و اینکه بحث مهم دیگر منش و شخصیت خود راهبر آموزشی است که اکثر معلمان و عوامل مدرسه و حتی دانش‌آموزان ذهنیت مناسبی از راهبران ندارند چون فرد راهبر آموزشی نمی‌تواند رسالت نظارتی خود را به سرانجام برساند. همچنان راهبران می‌گفتند که حجم مدارس برای نظارت هم عمل نظارت آموزشی را مشکل کرده است و می‌گفتند هر ناظر مدارس زیادی را تحت پوشش دارد که نمی‌تواند به همه‌ی مسائل آموزشی آن‌ها رسیدگی بکند که تقریباً با پژوهش زیر که توسط Altun and Yengin Sarpkaya (2020) انجام شده همسو است از نظر تئوری، می‌توان جزئیات فراوانی در مورد هدف، عملکرد و ضرورت نظارت معلمان را مورد بحث قرار داد. از طرف دیگر و در عمل، درک منفی درباره‌ی نظارت وجود دارد؛ زیرا این امر به‌عنوان یک فرایند اجباری تلقی می‌شود که توسط مسئولان آموزشی اعمال می‌شود توسط ناظر یا مدیر مدرسه آغاز می‌شود. زمانی که نظارت، معادل ارزیابی تلقی شود، بدیهی است

که معلمان به دلیل مورد آزمایش و ارزیابی گرفتن، دچار اضطراب و عصبانیت شوند و همچنین با پژوهش ایزان و همکاران (۱۳۹۸) همسو است.

پیشنهادها

با توجه به پژوهش انجام شده و اهمیت ایجاد تغییر و بازسازی کل مدرسه مخصوصاً جریان یاددهی و یادگیری در بحث نظارت و راهنمایی لازم است:

- ۱_ پژوهش‌های بیشتری در ارتباط با نظارت و راهنمایی علمی و به‌روز انجام بشود
- ۲- تحقیقات بیشتری در ارتباط با موانع سد راه راهنمایی و نظارت علمی و چالش‌های آن انجام بشود.

منابع

- ایزان، محسن، قادری، مصطفی، و شیربگی، ناصر. (۱۳۹۸). واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم محور در مدارس ابتدایی. *فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۸(۱)، ۱۵۶-۱۸۴.
- ایمان، محمدتقی. (۱۳۹۱). *فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی*. قم: انتشارات حوزه و دانشگاه.
- حبیبی، حمدالله، عظیمی آقبلاغ، احد، و مدنی، سیدهادی. (۱۴۰۰). واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی - تربیتی از منظر مدیر آموزگاران و معلمان مدارس ابتدایی چند پایه روستایی، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۸۸-۱۱۰.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1400.12.4.6.8>
- ریگی، فاطمه، دیانی، محمدحسین، فتاحی، رحمت اله. (۱۳۹۸). پدیدارنگاری: روش کیفی در مطالعات قلمرو بازیابی اطلاعات. *مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات*، ۳۰(۲)، ۱۸-۳۸. <https://www.doi.org/10.30481/lis.2020.231403.1713>
- سجادی، سیده اعظم، فتحی مقدم، عبدالله، آزرمی، سمیه. (۱۳۹۶). مروری بر نظارت آموزشی اثربخش. *نشریه مطالعات آموزشی*، ۵(۱)، ۲۰-۱۰.
- شیوه‌نامه به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی. (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش ابتدایی.
- نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۲). *نظارت و راهنمایی آموزشی*. تهران: سمت.

References

- Altun, B., & Sarkaya, P. Y. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i1.5880>

- Bora S. F. (2020). Performative didactics: Tapping into learners' attitudes towards text and performance-based approaches in foreign language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14, 150–163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1538225>
- Bush, T., & Glover, D. (2016). School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature review. *Africa Education Review*, 13(3-4), 80-103. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1229572>
- Caspi, J., & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: A task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). Supervision and instructional leadership (5th ed.). *Needham Heights, MA: Allyn & Bacon*.
- Glickman, Carel, Stephen. P Gordon and Jotiva Ross Gordon (2007). *Supervision and instructional leadership*, Pearson instructional edition.
- Guidelines for employing educational leaders. (2012). Ministry of Education, Deputy of Elementary Education. [in Persian]
- Habibi, H., Azimi Aqblag, A., Madani, S. (1400). Analyzing the professional performance of educational-educational leaders from the perspective of principals and teachers of elementary schools of several elementary schools in rural areas. *New Approach in Educational Management Quarterly*, 12(4), 88-110. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1400.12.4.6.8> [in Persian]
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional environment: a case study of Northern Cyprus. *Novitas-ROYAL (research on Youth and Language)*, 4(1), 16-34.
- Iman, M. T. (2011). *Philosophy of research method in humanities*. Qom: University and field publications. [in Persian]
- Izan, M., Ghaderi, M., & Shirbagi, N. (2019). Examining Educational Leaders Experience of Implementing Teacher-Oriented Educational Monitoring Patterns in Elementary Schools. *Managing Education in Organization*, 8(1), 159-184. [in Persian]
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. Columbia University Press.
- Khorshidi, A. (2003). *Supervision*. Theran: Yastoroon. [in Persian]
- Niknami, Mustafa. (2012). *Educational supervision and guidance*. Tehran: Semt Publications. [in Persian]
- Antonio, P. (2019). Teacher supervision support and its impact on professional development of teachers in primary schools. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(7), 238-244.
- Rigi, F., Dayani, M. H., Fatahi, R. (2018). Phenomenography: Qualitative method in studies of the field of information retrieval, *National Library and Information Organization Studies*, 30(2), 18-38. <https://www.doi.org/10.30481/lis.2020.231403.1713> [in Persian]
- Sadeghpour, R., Safa, P., Gashmardi, M. R., & Shairi, H. R. (2021). Observation du cours de FLE en Iran: de l'investigation à l'observation structurée et optimale dans le cadre de la théorie de l'action située. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16(32), 143-162.
- Sajjadi, S. A., Fathi Moghadam, A., Azermi, S. (2016). A review of effective educational supervision., *Journal of Educational Studies*, 5(1), 10-20. [in Persian]
- Soleimani, N. (2017). *Educational Supervision*. Tehran: deliberation Publishing Depending on the Cultural and Artistic Institute of deliberation.

- Veloo, A., Komuji, M. M. A., & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 35-39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.148>
- Wiyono, B. B., Rasyad, A., & Maisyaroh. (2021). The effect of collaborative supervision approaches and collegial supervision techniques on teacher intensity using performance-based learning. *Sage Open*, 11(2), 21582440211013779. <https://doi.org/10.1177/21582440211013779>