

تاریخ دریافت مقاله: ۸۶/۰۵/۲۸
تاریخ بررسی مقاله: ۸۶/۰۷/۲۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۶/۱۰/۱۴

مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، زمستان ۱۳۸۶
دوره سوم، سال چهاردهم، شماره ۴
صص: ۷۳-۱۰۰

بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان

دکتر نعمت الهه عزیزی*

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در مدارس ابتدایی مناطق شهری و روستایی استان کردستان انجام گرفت. روش مطالعه از نوع غیرآزمایشی و توصیفی و جامعه آماری مورد مطالعه کلیه معلمان شاغل به تدریس در مدارس ابتدایی مناطق شهری و روستایی استان کردستان بالغ بر ۹۹۱۴ نفر و ۱۵ نفر از کارشناسان آموزش ابتدایی سازمان و ادارات تابعه آموزش و پرورش می‌باشد. نمونه انتخابی از بین تمامی شهرستان‌های استان به صورت چند مرحله‌ای تصادفی (طبقه، خوشه و تصادفی) انتخاب شده‌اند. با رعایت بزرگی و کوچکی مناطق آموزشی و نسبت جنسیت و پایه تحصیلی معلمان مدارس ابتدایی در تعیین حجم نمونه نهایتاً ۳۶۶ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات از معلمان پرسشنامه محقق ساخته نگرش سنج بود که پنج بخش کلی و ۴۵ سؤال را شامل می‌شد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد 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.

کلید واژگان: نظارت و راهنمایی تعلیماتی، مدارس ابتدایی، بهبود تدریس

مقدمه

اتخاذ رویکردهای کیفیت-محور در سال‌های اخیر سبب گردیده تا بهبود مستمر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و به تبع آن بهبود کیفیت تدریس و فعالیت‌های آموزشی به یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش مبدل شود. موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری منوط به در نظر گرفتن نیازهای آنان، تهیه و تدوین برنامه‌های تحصیلی و آموزشی مناسب در جهت پاسخگویی به این نیازها و سرانجام تدارک امکانات لازم برای آموزش ضمن خدمت و بهبود رشد کیفیت آموزشی معلمان و مربیان است. بدیهی است که امکانات آموزش عالی کشور آنچنان نیست که بتواند جهت بهبود و رشد کیفیت آموزشی کارکنان و معلمان وزارت آموزش و پرورش و بکارگیری تفکرات و شیوه‌های جدید آموزشی برای آنان کلاس‌های آموزشی ضروری و مناسب دایر نماید. با توجه به این شرایط آماده سازی ناظران و راهنمایان آموزشی برای کمک به مدیران و معلمان در رشد همه جانبه و بهبود کیفیت آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان کوتاه‌ترین راه بوده و واجد اولویت است (وایلز و باندى، ۱۳۷۶، ص ۷). در واقع و از نظر حرفه‌ای همان طور

که هندرسن^۱ (۱۹۹۴) بیان داشته است "نظارت و راهنمایی آموزشی در حال تبدیل شدن به یک ابزار بسیار کارآمد و اثربخش است که می‌تواند به معلمان در کسب نتایج مطلوب آموزشی کمک نماید".

بررسی پیشینه تحقیق

مبحث مهم توسعه حرفه‌ای در سازمان‌ها به دو مطلب اشاره دارد: اول شناسایی مسایل و نارسایی‌های موجود در دانش، نگرش و رفتار سازمانی کارکنان که فعالیت مدیریت منابع انسانی در این رابطه جنبه اصلاحی و رفرفرم به خود می‌گیرد و دوم ارتقاء سطح استانداردهای مهارتی و رشد مستمر دانش، توان و قابلیت‌های حرفه‌ای نیروی انسانی که مستلزم تلاش مدیران منابع انسانی برای بهبود مداوم سازمان و عملکرد سازمانی است، مقوله‌ای که سرلوحه نگاه تازه و جامع سیستم مدیریت کیفیت فراگیر می‌باشد.

به همین خاطر نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان بخشی از مجموعه اقدامات مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش تلقی می‌گردد که با تأکید بر بازسازی،

1- Henderson

اجرائی این فرایند و میزان اهتمام مسئولان و مدیران آموزشی کشور برای تسهیل شرایط مناسب در اجرای مؤثرتر آن بسیار مایوس کننده است و آنرا از اولویت قابل قبولی در برنامه اصلاح و بهبود نظام آموزشی برخوردار نکرده است (گلاثورن و فاکس، ۱۳۸۲).

از آنجا که فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی با اصلاح و بهبود آموزش و پرورش سر و کار دارد، لذا ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی هدف اصلی و سنگ بنای این فرایند است (نیکنما، ۱۳۷۷؛ کراجیوسکی، ۱۹۸۵؛ وایلز، ۱۹۶۷)، اهمیت، اعتبار و ضرورتش به صورت روزافزونی در حال گسترش است (دی گراو^۱، ۲۰۰۷). بنابراین همزمان با افزایش دامنه توقعات و انتظارات جامعه و خانواده‌ها از محیط‌های آموزشی برای افزایش سطح کیفی خدمات آموزشی، از مدیران و معلمان انتظار می‌رود که متناسب با شرایط موجود چنان راهنمایی گردند که در انتخاب روش مناسب تدریس، استفاده از وسایل و بهبود روابط انسانی در مدرسه، تغییرات و دگرگونی‌های قابل ملاحظه‌ای در رفتار و روابط خود با دانش‌آموزان در

نوسازی و بهسازی منابع انسانی در راستای اصلاح و بهبود دانش‌ها، نگرش‌ها و توانائی‌های حرفه‌ای معلمان گام بر می‌دارد که از نظر سطح و اندازه دانش شناختی و تخصصی، انگیزه و علاقه به فعالیت تدریس و آموزش و سابقه فعالیت‌های آموزشی بسیار متفاوتند. بنابراین در نگاه پیشرو به مقوله نظارت و راهنمایی آموزشی آن را فرایندی کلینیکی می‌داند که در راستای اعتلای کیفیت تدریس، آموزش و یادگیری تلاش می‌کند. این برداشت از نظارت و راهنمایی آموزشی، این فرایند را به وسیله‌ای حیاتی و مهم مبدل می‌سازد تدارک شرایط لازم برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان اولویت اساسی آن است و می‌کوشد تا با شناخت هر چه عمیق‌تر از گروه‌های مختلف معلمان و خصوصیات حرفه‌ای، عاطفی و انگیزش آنان، استراتژی‌ها و راهکارهای مناسبی را برای حل مشکلات و بهبود مهارت‌های حرفه‌ای آنان بیابد. اما با وجود این و علیرغم جایگاه مهم نظارت و راهنمایی آموزشی در ارتقاء اثربخشی معلمان که به منزله سیکلی از بازخوردها و اقدامات جبرانی عمل می‌کند و با وجود مزایای متعددی که اجرای صحیح چنین مکانیزمی برای نظام آموزشی به ارمغان می‌آورد، سیاست‌ها، روش‌های اداری و

1- De Gruwe

محیط‌های آموزشی به وجود آورند. از نظر علمی مفهوم نظارت و راهنمایی طی یکصد سال گذشته فراز و نشیب زیادی را طی کرده است. در متون کلاسیک تربیتی، نظارت و راهنمایی به معنای کنترل، هدایت، و ارزشیابی امور جاری به منظور بررسی عملکردها و ناظر آموزشی به کسی اطلاق می‌شود که مسئولیت نظارت بر کمیت و کیفیت انجام کار دیگران را بر عهده دارد (علاقه‌بند، ۱۳۷۴). اما بر خلاف تعابیر سنتی از نظارت، این مقوله در معنای نوین خود بیشتر جنبه‌های کلینیکی و بالینی گرفته که هدفش زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان به صورتی کاملاً مشارکت جویانه است. از این لحاظ نظارت با در نظر گرفتن جوانب اساسی روابط انسانی در سازمان، تلویحاً بر آن است تا حرمت و نشان و مقام انسان در سازمان را نیز مدنظر و توجه قرار دهد (عباسپور، ۱۳۷۵). بر این اساس از نظر فلسفی بیشتر افراد بر این باور هستند که چنین فرایندی باید توجه به مؤلفه‌های انسانی را هم در برخورد با دانش‌آموزان و هم با معلمان در کانون اقدامات خود قرار دهد. از نظر تاریخی نیز اگر چه نظارت و راهنمای آموزشی ریشه در اروپای غربی دارد و اولین خدمات بازرسی دولتی در فرانسه به اواخر قرن هجدهم بر می‌گردد (دی گراو، ۲۰۰۷) اما خصوصیات منحصر بفرد نظام آموزشی و سیستم مدارس آمریکا در توسعه آن نقش بسیار چشمگیری داشته است (گلانز^۱، ۱۹۹۴). علی‌رغم اینکه تضادهایی در ریشه‌های تاریخی نظارت و راهنمای آموزشی در بروکراسی و برداشت‌ها و ایده‌های حرفه‌گرایانه جدیدتر از این فرایند وجود دارد، اما بطور کلی و به شکلی پیوستار مانند و تکاملی ۷ مدل در تاریخچه تکامل نظارت خودنمایی می‌کند که عبارتند از: بازرسی، کارایی، دمکراتیک، علمی، رهبری، بالینی و مفاهیم متغیر. گلانز (۱۹۹۷) راهبردهای نظارت و راهنمای آموزشی را در سه گروه دسته‌بندی می‌کند: ۱. راهبرد علمی-کاربردی، ۲. راهبرد عملی-تفسیری و ۳. راهبرد انتقادی-آزادبخش. نظارت و راهنمایی آموزشی همانند سایر زمینه‌های حرفه‌ای متأثر از مبانی نظری مختلف است. نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک قلمرو علمی هم متأثر از تئوری‌های مربوط به ارزشیابی بوده است و هم مبانی تئوریک مربوط به مطالعات بالینی

1- Glanz

بر آن اثر گذاشته است (وایت و دانیل^۱)، از طرف دیگر، هر چند بر اساس مبانی نظری مختلف برای نظارت و راهنمای آموزشی، راهبردهای اجرایی مختلفی پیشنهاد شده و دستورالعمل‌هایی تجویز گردیده (داریش و پلایکو^۲، ۱۹۹۵) اما در این فرایند بطور سنتی سعی شده است تا کیفیت تدریس بهبود یابد (گلانز و نویلی^۳، ۱۹۹۷).

هر چند به طور نظری نظارت و راهنمایی آموزشی از طریق حمایت از معلمان، کنترل کارکرد مدرسه و تسهیل تعامل مدارس با هم می‌تواند به ابزاری قوی برای بهبود کیفیت مبدل گردد (دی گراو، ۲۰۰۷) و بر این اساس نیز بعضی از معلمان از نظارت و راهنمایی آموزشی بهره‌های فراوانی می‌گیرند و بعضی از ناظران مستعد و شایسته، در کار با معلمان از مقبولیت و اثر بخشی خاصی برخوردارند، اما در عمل بیشتر معلمان از اینکه بر آنان نظارت کنند چندان راضی نیستند. آنان همواره به صورت تدافعی به نظارت عکس‌العمل نشان می‌دهند و آن را مفید تلقی نمی‌کنند. در حالی که

نتایج تحقیق عبدلی (۱۳۸۱) درباره تفاوت بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب نظارت و راهنمایی آموزشی مؤید آن است که اولاً بین روش‌های موجود نظارت و

-
- 1- White & Daniel
 - 2- Daresh & Playko
 - 3- Glanz & Neville

راهنمایی آموزشی جاری در مدارس با وضعیت مطلوب آن تفاوت معنی‌داری وجود دارد. ثانیاً کاربرد روش‌های مستقیم و غیرمستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های دخترانه در مقایسه با دبیرستان‌های پسرانه از عملکرد بالاتری برخوردار است. و ثالثاً میانگین روش‌های غیرمستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه بیشتر از روش‌های مستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی می‌باشد. سبحانی‌جو (۱۳۷۷) در "بررسی تأثیر عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دبیرستان‌های روزانه شهرستان شیراز" نتیجه می‌گیرد که بین عملکرد و نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، نتایج رگرسیون چندمتغیره، از میان نقش‌های شش‌گانه نظارت و راهنمایی آموزشی تنها نقش تصمیم‌گیری و نظارت قدرت پیش بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. بین عملکرد نظارت و راهنمایی مدیران زن و مرد از نظر خود مدیران تفاوت وجود دارد. مدیران زن هم در عملکرد کلی نظارت و راهنمایی آموزشی و هم در اجرای نقش‌های مشاوره، رهبری، ارزیابی و هماهنگ‌کننده، نسبت به مردان وضعیت بهتری را گزارش کرده‌اند. رئوف نادری (۱۳۸۱) نیز در "بررسی میزان انطباق عملکرد معلمان راهنمای دوره ابتدایی استان کردستان با شرح وظایف سازمانی آنان از دیدگاه راهنما مدیران و مسئولان آموزش و پرورش"، عدم موفقیت راهنمایان آموزشی شاغل به کار در آموزش و پرورش استان کردستان را در انجام وظایف حرفه خود و عدم انطباق آن را با شرح وظایف سازمانی نظارت و راهنمایی آموزشی نتیجه می‌گیرد. احمدی (۱۳۷۶) نیز در "بررسی عملکرد راهنما معلمان دوره ابتدایی بر مبنای دستورالعمل شرح وظایف از دید معلمان و مدیران نواحی و مناطق اصفهان" به نتایج مشابهی اشاره می‌کند.

محمدزاده (۱۳۷۶) در بررسی شرایط و ویژگی‌های معلمان راهنمای موفق به گذراندن دوره‌های تخصصی، داشتن مدرک دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی، تسلط علمی و عملی بر روش‌های مختلف تدریس و ارزشیابی، آشنایی با کاربرد وسائل کمک آموزشی، برخورداری از تجربه موفق تدریس، اشراف بر موازین قوانین و اداری و آموزشی و توانایی برقراری ارتباط انسانی

دوستانه، صمیمانه و مبتنی بر رعایت احترام متقابل به عنوان ویژگی‌هایی اشاره می‌کند که وجودشان در راهنما معلمان می‌تواند موفقیت آنان را مضاعف سازد. همچنین، نتایج پژوهش شعبانی‌نژاد خاص (۱۳۷۴) نشان می‌دهد، اولاً مدیرانی که سابقه مدیریتی بیشتری دارند، وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی را بیشتر اعمال می‌کنند. ثانیاً مدیران مدارس ابتدایی که آموزش‌های ضمن خدمت مدیریتی بیشتری را طی کرده باشند وظایف و راهنمایی آموزشی را بیشتر اعمال می‌کنند و ثالثاً مدیران مدارس ابتدایی که در رشته علوم تربیتی و آموزش ابتدایی تحصیل نموده‌اند نسبت به مدیران دیگری که رشته تحصیلی آنها غیر از رشته‌های فوق‌الذکر بوده است وظایف و راهنمایی آموزشی را بیشتر بکار بسته‌اند. بر همین اساس فلاح سلوک‌لایی (۱۳۷۴) در "بررسی شاخص‌های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیشبرد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی استان مازندران" نتیجه می‌گیرد که موفقیت معلمان راهنما با بهسازی تدریس و رشد و پیشرفت شغلی معلمان و توانایی راهنمایان در برقراری رابطه مناسب و اساسی با معلمان و همچنین با میزان تجربه تدریس آنان ارتباط دارد.

وایلز (۱۹۶۷) در یک بررسی دربارهٔ ۲۵۰۰ نفر از معلمان متوجه شد که فقط درصد بسیار اندکی از معلمان (۱/۵) ناظران خود را به عنوان منبعی از نظرات جدید تصور می‌کنند. بررسی‌های کوگان (۱۹۶۱) نیز نشان می‌دهد که از بعد روان‌شناختی، نظارت برای معلم به طرز اجتناب ناپذیری به منزله خطر و تهدیدی جدی جلوه می‌کند که ممکن است وضعیت حرفه‌ای او را به خطر انداخته و به اعتقاد او لطمه بزند. همچنین، نتایج بررسی‌های بلامبرگ (۱۹۷۴) درباره نظارت بر معلم حاکی از آن است که معلمان به نظارت به عنوان بخشی از سیستم موجود می‌نگرند که نقش مهمی در زندگی حرفه‌ای آنان ندارد. نظارت در واقع به یک شیوه و رسم سازمانی متداول می‌ماند که مناسبت خود را از دست داده باشد (به نقل از اچسون و گال، ۱۳۷۶: ۲۳-۲۱). شریدان^۱ و همکارانش (۱۹۹۲) در تحقیقی در ارتباط با عوامل مؤثر بر نامؤثر بودن نظارت و راهنمایی به ناتوانی ناظران در برقراری ارتباط انسانی مناسب با مخاطبین به عنوان یکی از پارامترهای مهم اشاره می‌کنند. نتایج

1- Sheridan

تحقیقات کالینز^۱ (۲۰۰۰) در ترکیه نشان می‌دهد که به دلیل ماهیت قضاوتی و ذهنی نظارت و راهنمای آموزشی از طرفی و کمبود ناظران ورزیده از طرف دیگر این امر با نارسایی‌هایی مواجه است. نامبرده همچنین یکی دیگر از دلایل ناکارآمدی نظارت و راهنمایی آموزشی در ترکیه تأکید بر بعد اداری آن می‌داند. از طرف دیگر جا نیفتادن روش‌های مناسب نظارتی که جنبه اصلاحی داشته و اعمال شیوه‌های مچ‌گیرانه در نظام آموزشی که بر جنبه ارزشیابی داشتن، نظارت تأکید می‌نماید سبب شده است تا در نحوه انجام وظایف نظارتی اختلالاتی پیش بیاید. اچ. اس. بولا (۱۳۶۲) معتقد است جهت کسب نتیجه لازم است بین ارزشیابی و نظارت تمایز قائل شد. زیرا در بدترین حالت ادغام این دو فرایند، نظارت با وظایف افراد مافوق در مواظبت و مراقبت از زیر دستان خود یکسان تلقی می‌شود که نوعی ترس و احساس ناامنی شغلی را برای معلمان ایجاد خواهد کرد. به همین دلیل وی بیان می‌کند که:

"تمایز میان ارزیابی و نظارت باید، نه تنها به وسیله مسئولان و برنامه‌ریزان

طرح‌های اجرایی کاملاً درک شده باشد، بلکه همه مجریان (معلمان) این طرح‌ها نیز باید به آن واقف باشند. ترس نباید باعث شود که مجریان برنامه واقعیات و داده‌ها را به گونه‌ای دیگر جلوه دهند تا کوتاهی خود را بپوشانند" (ص، ۱۱).

این در حالی است که از یک طرف، مدیران مدارس به ایفای نقش نظارت در راهنمایی آموزشی علاقه‌ای ندارند و از طرف دیگر، اکثر معلمان، نظارت و راهنمایی به وسیله مدیران را نوعی مداخله یا ایجاد مزاحمت در کار خود تلقی می‌کنند و اصولاً از این کار بیمناکند، 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 با هم داشته باشند.

میشل و توکر^۲ (۱۹۹۲) اظهار داشته‌اند که عملکرد مدرسه بشدت به شایستگی مدیریت، نظارت اثربخش وابسته است. همچنین، بلر^۳ (۱۹۹۱) بر اهمیت برنامه‌ریزی

2- Mitchell, & Tucker

3- Blair

1- Collins

خاصی می‌گذرد و همچنین، نیازهای آموزشی معلمان اقدام نمایند.

گروهی دیگر از صاحب‌نظران در تأیید دیدگاه نلسون و ساسی (۲۰۰۰) بر این باور هستند که نظارت و راهنمایی آموزشی را بایستی بمنزله یکی از کارکردهای جامعه یادگیرندگان مدرسه- محور^۳ دانست که در آن معلمان و مدیر مدرسه با هم کیفیت یادگیری و تدریس را در موضوعات مختلف درسی، بررسی می‌نمایند (لیتلی و مک‌لهیلن^۴، ۱۹۹۱؛ روئن^۵، ۱۹۹۳).

اهداف و سؤالات تحقیق

هدف کلی در این پژوهش بررسی علل ساختاری و نگرشی مؤثر بر ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان است که از طریق تحلیل و بررسی نیازهای آموزشی و حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی، جایگاه و وضعیت نظارت و راهنمایی در مدارس استان، اشکالات روش‌های جاری در انتخاب راهنمایان و ناظران آموزشی و عوامل درون

صحيح در استفاده از کارکردهای مختلف نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک فرایند مهم و اثرگذار در اجرای برنامه‌های آموزشی مدارس تأکید می‌کند. ناولز و سودزینا (۱۹۹۴) نیز بیان کرده‌اند که فراهم کردن سطوح گسترده‌تری از نظارت اثربخش و تسهیل اقدامات ناظران می‌تواند در بهبود جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در میان معلمان مؤثر باشد. کیس و لیچ^۱ (۲۰۰۲) در تحقیق خود در ارتباط با کاربرد تکنیک‌های مشاوره گروهی اشاره می‌کنند که بهره‌گیری از نظارت و راهنمایی گروهی سبب افزایش یادگیری و مدلسازی استفاده مؤثر از آن تکنیک‌ها می‌شود. نتایج تحقیقات نلسون و ساسی^۲ (۲۰۰۰) حاکی از اهمیت یافتن استفاده از راهنمایی‌های تخصصی و موضوعی است که مستلزم توجه عمیق ناظر به نقش و تأثیر تحولات شناختی در هنگام انجام مشاهدات کلاسی می‌باشد (ص ۵۷۵). بنابراین ناظران و راهنمایان آموزشی (مدیران در هنگام ایفای نقش نظارتی خود) باید نسبت به کسب دانش و درک عمیق در خصوص آنچه که واقعاً در کلاس درس

3- School-based Community of Learners

4- Little and McLaughlin

5- Rowan

1- Kees, & Leech

2- Nelson, & Sassi

سازمانی مؤثر بر بهبود و ارتقاء فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی مورد آزمون قرار می‌گیرد. به همین منظور و در راستای تدوین مکانیزم مناسبی برای تبیین شرایط و نارسایی‌های موجود در نظارت و راهنمایی آموزشی و ارائه طرق اصلاحی کارآمد برای این فرایند، محقق پاسخگویی به سؤالات زیر را مورد توجه قرار داد:

نیازهای آموزشی و حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی که مستلزم همفکری و مشاوره با ناظران و راهنمایان آموزشی است، کدامند؟

نظارت و راهنمایی آموزشی از چه جایگاه و اعتباری در سیاستگذاری‌های آموزشی برخوردار است؟

تا چه اندازه فقدان سوابق و تجارب آموزشی مثبت در ناظران و راهنمایان آموزشی و ناآشنایی آنان با فلسفه، اهداف و روش‌های مناسب نظارت و راهنمایی آموزشی در عدم توفیق اجرای این برنامه در مدارس مؤثر بوده است؟

تا چه اندازه عدم همکاری و حمایت سازمان و ادارات آموزش و پرورش از راهنمایان آموزشی و عدم توجه پرسنل اداری و آموزشی نسبت به جایگاه و اهمیت

نظارت و راهنمایی آموزشی در شکست چنین برنامه‌ای تأثیر دارد؟ چگونه و با اتخاذ چه راهبردهایی می‌توان زمینه‌های موفقیت راهنمایان آموزشی را در انجام وظایفشان فراهم کرد؟

فرضیه‌های تحقیق

بین دیدگاه معلمان مرد و معلمان زن نسبت به متغیرهای اصلی تحقیق تفاوت وجود دارد.

بین دیدگاه معلمان دارای مدارک تحصیلی متفاوت نسبت به متغیرهای اصلی تحقیق تفاوت وجود دارد.

بین دیدگاه معلمان شاغل در پایه‌های تحصیلی متفاوت نسبت به متغیرهای اصلی تحقیق تفاوت وجود دارد.

بین دیدگاه معلمان شاغل در مدارس شهری و روستایی نسبت به متغیرهای اصلی تحقیق تفاوت وجود دارد.

روش تحقیق

این پژوهش از حیث "هدف" از نوع "کاربردی" است و از حیث "نحوه گردآوری داده‌ها" از نوع "غیر آزمایشی" است و چون نحوه توزیع ویژگی‌های یک جامعه آماری را

مورد بررسی قرار می‌دهد، از نوع "توصیفی پیمایشی"^۱ می‌باشد.

جامعه آماری و نمونه تحقیق

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه معلمان (زن و مرد) شاغل به تدریس (رسمی، پیمانی، قراردادی، پاره وقت و سرباز معلم) در مدارس مقطع ابتدایی در تمامی شهرستان‌های استان کردستان بوده که بر اساس آمار سازمان آموزش و پرورش استان کردستان بالغ بر ۹۹۱۴ نفر می‌باشند. بنا به آمار مذکور از نظر جنسیت، از این تعداد ۶۰۸۰ نفر (۶۱/۳۲ درصد) مرد و ۳۸۳۴ نفر (۳۸/۶۷ درصد) زن گزارش شده است. در خصوص انتخاب شیوه نمونه‌گیری با توجه توزیع جغرافیایی بسیار پراکنده جامعه آماری و عدم امکان دسترسی به همه آنها، با مبنای قرار دادن واحدهای آموزشی (مدارس) به عنوان خوشه نهایی، از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای تصادفی و با استفاده از شیوه برآورد نمونه کوکران، حجم نمونه ۳۶۶ نفر برآورد و از مناطق نه گانه آموزشی استان انتخاب گردیدند.

ابزارهای اندازه‌گیری داده‌ها و اطلاعات

برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از گروه معلمان از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که از پنج بخش تشکیل و دارای ۴۵ گویه و یک سؤال باز بود. این سؤالات در قالب طیف لیکرت با گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، و خیلی کم تنظیم شده‌اند. در راستای افزایش ضریب دقت سؤالات پرسشنامه، محقق از مساعدت و همفکری صاحب‌نظران گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان جهت بررسی و تأیید روایی صوری و محتوایی سؤالات سود جست و در خصوص سنجش پایایی سؤالات پرسشنامه، نمونه اولیه پرسشنامه تصادفاً در میان گروهی ۱۵ نفره از معلمان ابتدایی اجرا و داده‌های حاصل با استفاده از روش پایایی آلفای کرنباخ محاسبه گردید که نتیجه اجرای آزمون مذکور ۰/۷۷ برآورد شد. در خصوص تحلیل داده‌ها نیز با توجه به مفروضات اولیه تحقیق، علاوه بر روش‌های آمار توصیفی، از آزمون تی برای نمونه‌های مستقل استفاده گردید.

یافته‌های تحقیق

الف: توصیف ویژگی‌های گروه نمونه

بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص،

1- Survey Research

- نهایتاً ۳۵۶ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بنابراین از میان افراد نمونه ۲۲۰ نفر مرد و ۱۳۶ نفر زن بودند. از این تعداد ۱۷۹ نفر در مدارس شهری (۹۸ نفر مرد و ۸۱ نفر زن) و ۱۷۳ نفر (۱۱۹ نفر مرد و ۵۴ نفر زن) نیز در مدارس روستایی مشغول به تدریس بوده‌اند. همچنین، از نظر مدرک تحصیلی دارندگان مدرک دیپلم با بیش از ۴۹ درصد در مقابل افراد با مدرک فوق دیپلم (۴۰/۵ درصد) و معلمان لیسانس (حدود ۱۰ درصد) بیشترین درصد را به خود اختصاص داده بودند.
- همین طور معلمان عضو گروه نمونه از نظر پایه تدریس با کمی اختلاف تقریباً در وضعیتی برابر توزیع شده‌اند، طوری که از ۳۵۶ نفر ۶۰ نفر در پایه اول، ۵۳ نفر در پایه دوم، ۵۶ نفر در پایه سوم، ۶۵ نفر در پایه چهارم، ۷۹ نفر در پایه پنجم و ۳۷ نفر نیز در کلاس‌های چند پایه مشغول تدریس بوده‌اند. البته ۶ نفر هم پایه تدریس خود را مشخص نکرده‌اند.
- ب. یافته‌های اصلی تحقیق**
- در این بخش یافته‌های اصلی تحقیق بر اساس سؤالات تحقیق در چهار بخش زیر
- تنظیم و تحلیل گردیده است.
- ۱. نیازهای آموزشی معلمان**
- در اولین بخش سؤالات پرسشنامه اولویت‌های نیازهای آموزشی معلمان طرح شده است و اینکه چه اندازه در خصوص آن نیازها، ناظران و راهنمایان آموزشی می‌توانند به معلمان همفکری و مساعدت برسانند. بر اساس برآوردهای اولیه محقق از نیازهای آموزشی معلمان یعنی حوزه‌هایی که در آن ضعف، نارسایی و اشکال وجود دارند و نیازمند آموزش، بازآموزی و نوآموزی هستند، مواردی چون روش‌های مختلف تدریس، عوامل و شرایط مؤثر بر یادگیری دانش آموزان، مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، اصول مدیریت کلاس‌داری، روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و مسائل انضباطی و نحوه برخورد با دانش‌آموزان خاطی طرح گردید. چنانچه در جدول شماره ۱ مشاهده می‌گردد با وجودی که تقریباً اکثریت پاسخگویان اعلام داشته‌اند که معلمان مدارس ابتدایی در ارتباط با مقولات فوق نیازمند آموزش، مشاوره و همفکری می‌باشند، اما آموزش و بازآموزی در ارتباط با

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون t مستقل در ارتباط با نظرهای معلمان در خصوص نیازهای آموزشی آنان

Std. Deviation	Mean	N	جنسیت	نیازهای آموزشی
۰/۹۲۶	۴/۲۰	۲۲۰	مرد	روش‌ها و فنون تدریس
۰/۹۴۰	۴/۳۲	۱۳۶	زن	
۰/۹۳۲	۴/۲۵	۳۵۶	جمع	
۱/۰۳۷	۴/۰۹	۲۲۰	مرد	شرایط مؤثر بر یادگیری
۰/۸۸۱	۴/۱۳	۱۳۶	زن	
۰/۹۷۹	۴/۱۰	۳۵۶	جمع	
۱/۳۱۳	۳/۸۹	۲۲۰	مرد	مشکلات یادگیری دانش‌آموزان
۱/۱۳۱	۴/۰۵	۱۳۶	زن	
۱/۲۴۷	۳/۹۵	۳۵۶	جمع	
۱/۲۱۴	۳/۷۵	۲۲۰	مرد	مدیریت کلاس‌داری
۱/۰۸۶	۳/۹۳	۱۳۶	زن	
۱/۱۶۸	۳/۸۲	۳۵۶	جمع	
۱/۱۲۷	۳/۷۲	۲۲۰	مرد	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۱/۱۹۸	۳/۸۲	۱۳۶	زن	
۱/۱۵۴	۳/۷۶	۳۵۶	جمع	
۱/۱۱۰	۴/۱۲	۲۲۰	مرد	روش‌های برقراری ارتباط مؤثر
۱/۲۶۵	۳/۹۷	۱۳۶	زن	
۱/۱۷۲	۴/۰۶	۳۵۶	جمع	
۱/۳۴۰	۳/۸۴	۲۲۰	مرد	روش‌های برخورد با مسائل انضباطی دانش‌آموزان
۱/۳۴۱	۳/۸۸	۱۳۶	زن	
۱/۳۳۹	۳/۸۵	۳۵۶	جمع	

جدول ۲. آزمون t نمونه‌های مستقل (نیازهای آموزشی)

آزمون t برابری میانگین‌ها			آزمون برابری واریانس لوآن		متغیر مورد آزمون	
تفاوت میانگین	Sig. (۲- طرفه)	df	t	Sig.		F
-۰/۴۶۵۵۱	۰/۴۴۸	۳۵۴	-۰/۷۶۰	۰/۰۷۸	۳/۱۳۳	جنسیت: مرد و زن
-۳/۵۱۱۱۱	۰/۰۰۰	۲۱۸	-۳/۷۷۶	۰/۲۱۴	۱/۵۵۱	مدرک تحصیلی: دیپلم و لیسانس
۰/۲۲۰۸۳	۰/۷۹۹	۱۳۸	۰/۲۵۵	۰/۳۹۲	۰/۷۳۶	پایه تدریس: کلاس اول و پنجم
-۰/۶۲۴۴۹	۰/۲۹۴	۳۵۴	-۱/۰۵۰	۰/۰۸۲	۳/۰۵۰	محل استقرار مدرسه: شهر و روستا

۲. ضرورت و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی

تبیین و تحلیل ضرورت و جایگاه فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی با هدف بررسی مجموعه عللی در دستور کار گرفت که بنا به تعدادی از مطالعات و پژوهش‌های پیشین، نبود منزلت مناسب اداری و آموزشی برای ناظران و راهنمایان آموزشی و روشن نبودن جایگاه آنان در سازمان‌های آموزشی و عدم اهتمام به نیازهای حرفه‌ای این افراد و... را زمینه ساز عدم توفیق فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس دانسته‌اند. به همین علت تحلیل دیدگاه معلمان در پاسخ به سؤالاتی چون: برای بهبود فعالیت‌های

روش‌ها و فنون تدریس، شرایط مؤثر بر یادگیری و روش‌های برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان از اهمیت بیشتری برخوردار هستند.

به علاوه همان طوری که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است به جز در مورد معلمان با مدارک تحصیلی متفاوت، نتایج آزمون تی نمونه‌های مستقل، تفاوت معنی‌داری را در رابطه با دیگر متغیرهای مورد آزمون نشان نمی‌دهد. بنابراین، فرضیات پژوهشی در خصوص نقش متغیرهای جنسیت، پایه تدریس و محل استقرار مدرسه در تعیین نیازهای آموزشی معلمان اثبات نگردید.

- آموزشی چه اندازه نظارت و راهنمایی آموزشی را ضروری می‌دانید؟ میزان موفقیت راهنمایان آموزشی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ سازمان آموزش و پرورش تا چه اندازه برای اجرای صحیح نظارت و راهنمایی آموزشی برنامه‌ریزی کرده است؟ میزان همکاری معلمان با راهنمایان آموزشی چه اندازه رضایت بخش بوده است؟ چه اندازه معلمان راهنمایان آموزشی را از نظر شخصیتی قبول دارند؟ چه اندازه راهنمایان آموزشی از تجربه موفق تدریس و سابقه مثبت معلمی برخوردار هستند؟ و چه اندازه راهنمایان آموزشی از نظر حرفه‌ای و تخصصی برای انجام وظایف خود صلاحیت دارند؟ مورد توجه قرار گرفت. نتایج دیدگاه معلمان نشان می‌دهد که اکثریت آنان بر این باورند که با وجودی که نظارت و راهنمایی آموزشی برای بهبود فعالیت‌های آموزشی چه اندازه ضروری است اما به دلیل اینکه سازمان آموزش و پرورش برای اجرای صحیح نظارت و راهنمایی برنامه‌ریزی خاصی انجام نداده است، راهنمایان آموزشی در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود، توفیق چندانی حاصل نکرده‌اند. به علاوه نتایج این مطالعه حاکی از آن است که:
۱. کمتر از نیمی از معلمان در حد زیاد و خیلی زیاد راهنمایان آموزشی را از نظر شخصیتی مقبول و موجه می‌دانند. این امر با عدم تمایل آنان برای همکاری با ناظران قابل انطباق است.
 ۲. فقط ۲۲ درصد از پاسخگویان به طور زیاد و خیلی زیاد بر این باور هستند که راهنمایان آموزشی از تجربه و سابقه آموزشی مثبت و موفقیت‌آمیز برخوردار هستند.
 ۳. فقط حدود ۲۵ درصد از پاسخگویان به طور زیاد و خیلی زیاد بر این قائل هستند که راهنمایان آموزشی برای انجام وظایف خود صلاحیت حرفه‌ای و فنی دارند. این امر با نتایج تحقیقات پیشین کاملاً انطباق دارد.
 ۴. در خصوص رضایت از میزان همکاری معلمان با راهنمایان آموزشی، فقط ۳۵ درصد از پاسخگویان آنرا در سطح زیاد و خیلی زیاد ارزیابی نموده‌اند. در واقع این امر می‌تواند صحنه‌ای بر این واقعیت باشد که روابط حرفه‌ای فی ما بین راهنمایان و معلمان به دلایل متعددی حسنه نیست و طبیعتاً در چنین شرایطی نباید انتظار موفقیت هم داشت.
- چنانچه در جدول شماره ۳ آمده است نتایج آزمون تی نمونه‌های مستقل نشان می‌دهد که میان نظرات معلمان مرد و زن دارای مدرک دیپلم و معلمان دارای مدرک

جدول ۳. آزمون تی نمونه‌های مستقل (جایگاه نظارت و راهنمایی در آموزش و پرورش)

آزمون t برای میانگین‌ها				آزمون برابری واریانس لوان		متغیر مورد آزمون
تفاوت میانگین	Sig. (۲- طرفه)	df	t	Sig.	F	
-۰/۴۷۱۶۶	۰/۰۱۳	۳۵۴	-۲/۴۹۳	۰/۷۱۰	۰/۱۳۹	جنسیت: مرد و زن
۳/۴۷۱۵۹	۰/۰۰۰	۲۱۸	۳/۷۹۲	۰/۸۷۹	۰/۰۲۳	مدرک تحصیلی: دیپلم و لیسانس
۱/۵۵۴۱۷	۰/۰۸۱	۱۳۸	۱/۷۵۶	۰/۹۰۰	۰/۰۱۶	پایه تدریس: کلاس اول و پنجم
-۲/۶۳۵۹۸	۰/۰۰۰	۳۵۴	-۴/۷۰۳	۰/۱۶۳	۱/۹۵۵	محل استقرار مدرسه: شهر و روستا

عوامل مهمی چون مشکلات و نارسایی‌های سازمانی و ساختاری در سازمان آموزش و پرورش و ادارات آموزش و پرورش، ضعف و ناکارآمدی مهارتی راهنمایان آموزشی در زمینه‌های علمی، حرفه‌ای و ارتباطی و عدم همکاری معلمان با راهنمایان آموزشی در این ارتباط است (جدول شماره ۴). از جمله مهمترین عللی که از نظر اکثریت پاسخگویان در عدم توفیق فرایند نظارت و راهنمایی در مدارس مؤثر بوده است، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

از نظر علمی، ناآشنایی راهنمایان آموزشی با فلسفه و اهداف راهنمایی؛ ناآشنایی راهنمایان آموزشی با شیوه‌های نوین تدریس و فقدان دانش، مهارت و تخصص

لیسانس و همچنین معلمان در شهر تدریس می‌کنند در مقایسه با معلمان که در روستا حضور دارند در جایگاه نظارت و راهنمایی اختلاف معنی‌داری وجود دارد. نتیجتاً فرضیات مربوطه پژوهشی در این ارتباط تأیید می‌گردد.

۳. عوامل مؤثر بر عدم موفقیت ناظران و راهنمایان آموزشی در مدارس

یافته‌های تحقیق در خصوص تحلیل مجموعه عللی که از دیدگاه پاسخگویان در عدم توفیق ناظران و راهنمایان آموزشی در انجام وظایف حرفه‌ای و عدم تحقق اهداف برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی حاکی از نقش و اثرگذاری

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون تی مستقل در ارتباط با نظرهای معلمان در خصوص عوامل مؤثر در عدم توفیق راهنمایان آموزشی

عوامل مؤثر بر عدم توفیق	جنسیت	N	Mean	Std. Deviation
ضعف علمی	مرد	۲۲۰	۸/۱۶۸۲	۲/۳۸۵۱۶
	زن	۱۳۶	۸/۵۷۳۵	۲/۳۵۷۰۲
ناکارآمدی حرفه‌ای	مرد	۲۲۰	۳/۳۹۳۲	۰/۹۱۵۲۷
	زن	۱۳۶	۳/۴۴۴۹	۱/۰۵۸۰۰
ضعف ارتباطی	مرد	۲۲۰	۷/۶۶۳۶	۲/۴۸۳۰۲
	زن	۱۳۶	۷/۶۵۴۴	۲/۶۸۸۰۰
مشکلات سازمانی	مرد	۲۲۰	۲۰/۴۰۷۸	۵/۸۹۳۲۵
	زن	۱۳۶	۲۰/۱۱۳۴	۶/۶۳۳۳۷

لازم در ارتباط با مکانیزم‌های اثربخش نظارت و راهنمایان آموزشی.

از نظر مهارت حرفه‌ای، ناتوانی راهنمایان آموزشی در حل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان؛ برخوردار نبودن راهنمایان آموزشی از تجربیات موفقیت‌آمیز تدریس؛ پرداختن به امور فرعی و رها کردن مسئولیت اصلی راهنمایی آموزشی و بهانه‌جویی و خرده‌گیری‌های بی مورد و بی جا از کار معلمان.

از نظر مهارت‌های ارتباطی، ناتوانی در برقراری ارتباط عاطفی با معلمان؛ ناتوانی در جلب اعتماد و همکاری معلمان و برخورد

آمرانه با معلمان و استفاده از روش‌های سنتی راهنمایی آموزشی.

از نظر سازمانی، فقدان حمایت لازم سازمان آموزش و پرورش در امر نظارت به عنوان یک امر اولویت‌دار؛ عدم پیگیری درخواست‌های معلمان از سوی راهنمایان آموزشی؛ عدم حمایت مسئولان آموزش و پرورش از راهنمایان برای حل مشکلات معلمان؛ بی‌توجهی مسئولان آموزش و پرورش به نظرات و پیشنهادات معلمان در ارتباط با فرایند نظارت؛ نبود توجه و الزام اداری و سازمانی قابل قبول برای همکاری معلمان با راهنمایان آموزشی؛ و واگذاری و

انجام همزمان فعالیت راهنمایی و فرایند ارزشیابی توسط راهنمایان آموزشی در مدارس.

۴. عوامل مؤثر بر موفقیت عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی در این بخش نظرات پاسخگویان در ارتباط با راهها و عوامل مؤثر بر موفقیت عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی تحلیل می‌گردد. از نظر اکثریت قریب به اتفاق معلمان بازنگری و اصلاح خط مشی سازمان آموزش و پرورش استان در خصوص مکانیزم نظارت و راهنمایی آموزشی و حمایت همه جانبه علمی، فنی و اداری از راهنمایان آموزشی در انجام وظایف خود می‌تواند بسترهای مناسبی را برای نیل به اهداف محوری این فرایند مهم در مدارس و

نتایج آزمون تی (جدول ۵) در ارتباط با عوامل مؤثر بر عدم توفیق ناظران و راهنمایان آموزشی نشان می‌دهد فرضیات تحقیق در خصوص وجود تفاوت در دیدگاه افراد با زمینه‌های دموگرافیک متفاوت جز در مورد معلمان با تحصیلات متفاوت، تأیید نگردید. نتیجتاً وجود همگرایی و اجماع بالایی میان افراد علیرغم زمینه‌های متفاوت استنباط می‌گردد.

جدول ۵. آزمون تی نمونه‌های مستقل (عوامل مؤثر بر عدم موفقیت نظارت)

آزمون t برابری میانگین‌ها				آزمون برابری واریانس لوان		متغیر مورد آزمون
تفاوت میانگین	Sig. (۲- طرفه)	df	t	Sig.	F	
-۰/۴۶۸۹۸	۰/۷۶۸	۳۵۴	-۰/۲۹۶	۰/۵۰۹	۰/۴۸۳	جنسیت: مرد و زن
-۱۰/۷۵۷۰۵	۰/۰۰۰	۲۱۸	-۴/۳۲۲	۰/۰۰۸	۷/۰۶۷	مدرک تحصیلی: دیپلم و لیسانس
-۰/۱۲۰۸۳	۰/۹۵۸	۱۳۸	-۰/۰۵۲	۰/۵۸۵	۰/۲۹۹	پایه تدریس: کلاس اول و پنجم
۲/۷۷۷۹۰	۰/۰۷۵	۳۵۴	۱/۷۸۸	۰/۵۸۵	۰/۲۹۸	محل استقرار مدرسه: شهر و روستا

نهایتاً بهبود تدریس و یادگیری فراهم سازد (جدول شماره ۶). آنان بر این باورند که زمانی می‌توان به اثربخشی نظارت و راهنمایی آموزشی در فرایند تدریس و بهبود کیفیت آن امیدوار بود که:

در نحوه و شرایط انتخاب و گزینش راهنمایان آموزشی "بازنگری شود (۷۶ درصد آموزش اتمام گردد (۷۸ درصد). مدیران با روش‌های اثربخش راهنمایی در صورت لزوم و وجود شرایط مناسب به طور زیاد و خیلی زیاد).

جدول ۶. نتایج حاصل از آزمون تی مستقل در ارتباط با نظرهای معلمان در خصوص عوامل مؤثر بر موفقیت راهنمایی آموزشی

Std. Deviation	Mean	N	جنسیت	عوامل مؤثر در موفقیت راهنمایان آموزشی
۰/۹۷۸	۴/۲۲	۲۲۰	مرد	بازنگری در نحوه و شرایط انتخاب و گزینش راهنمایان تعلیماتی
۱/۲۴۹	۳/۹۵	۱۳۶	زن	
۱/۱۷۸	۳/۶۸	۲۲۰	مرد	آشنا کردن معلمان و اولیاء مدرسه با فلسفه، اهداف و ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی
۱/۲۶۲	۳/۸۵	۱۳۶	زن	
۱/۱۰۲	۴/۱۴	۲۲۰	مرد	برگزاری دوره‌های آموزشی لازم برای آشنایی راهنمایان تعلیماتی، معلمان و مدیران با روش‌های اثربخش راهنمایی آموزشی
۱/۱۵۳	۴/۰۶	۱۳۶	زن	
۱/۲۹۹	۳/۸۳	۲۲۰	مرد	واگذاری مسؤلیت راهنمایی به تیم‌های فعال معلمان در خود مدارس
۱/۲۷۳	۳/۹۵	۱۳۶	زن	
۱/۰۳۰	۴/۲۱	۲۲۰	مرد	توجه به ویژگی‌های برجسته آموزشی در انتخاب راهنمای تعلیماتی
۱/۲۹۴	۴/۰۳	۱۳۶	زن	
۱/۰۹۷	۳/۸۱	۲۲۰	مرد	تفکیک وظایف مربوط به راهنمایی آموزشی و ارزشیابی و سپردن این وظایف به افراد مختلف
۱/۲۶۶	۳/۷۱	۱۳۶	زن	
۱/۱۵۳	۳/۹۹	۲۲۰	مرد	همکاری و اهتمام ادارات آموزش و پرورش در پیگیری و تأمین شرایط لازم برای اجرای پیشنهادات سازنده راهنمایان تعلیماتی برای بهبود تدریس و آموزش معلمان
۱/۳۱۲	۳/۸۶	۱۳۶	زن	

جدول ۷. آزمون تی نمونه‌های مستقل (عوامل مؤثر بر موفقیت نظارت)

آزمون t برابری میانگین ها				آزمون برابری واریانس لوان		متغیر مورد آزمون
تفاوت میانگین	Sig. (۲- طرفه)	df	t	Sig.	F	
۰/۴۶۳۷۷	۰/۴۸۶	۳۵۴	۰/۶۹۷	۰/۱۶۳	۱/۹۵۱	جنسیت: مرد و زن
-۱/۵۳۶۱۸	۰/۱۴۰	۲۱۸	-۱/۴۸۲	۰/۶۷۳	۰/۱۷۸	مدرک تحصیلی دیپلم و لیسانس
۰/۱۲۰۸۳	۰/۹۰۹	۱۳۸	۰/۱۱۴	۰/۹۰۷	۰/۰۱۴	پایه تدریس: کلاس اول و پنجم
-۰/۷۲۳۹۹	۲۶۲	۳۵۴	-۱/۱۲۴	۰/۰۰۱	۱۱/۹۸۲	محل استقرار مدرسه: شهر و روستا

نتایج تحلیل‌های استنباطی از کاربرد آزمون تی در مورد گروه‌های مستقل و مقایسه نگرش معلمان با ویژگی‌های دموگرافیک متفاوت در خصوص عوامل مؤثر بر موفقیت راهنمایان آموزشی (جدول شماره ۷) بیانگر آن است که تفاوت معنی‌داری را در نگرش افراد درباره پارامترهای مورد آزمون مشاهده نمی‌گردد. از این رو، فرضیه پژوهش در این ارتباط تأیید نمی‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

تفسیر نتایج و یافته‌های این مطالعه به تناسب سؤالات محوری پژوهش و همچنین

مسئولیت راهنمایی آموزشی به تیم‌های فعال معلمان در خود مدارس واگذار گردد (۸۴ درصد).

به ویژگی‌ها و تجربیات برجسته آموزشی داوطلبان در انتخاب راهنمای آموزشی توجه گردد (۸۲ درصد).

وظایف مربوط به نظارت و راهنمایی آموزشی و ارزشیابی آموزشی به افراد مختلف واگذار گردد (۶۵ درصد).

و ادارات آموزش و پرورش در پیگیری و تأمین شرایط لازم برای اجرای پیشنهادات سازنده راهنمایان آموزشی اهتمام نمایند (۷۱ درصد).

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در چهار بخش زیر تشریح می‌گردد.

الف) نیازهای آموزشی معلمان- با وجودی که اساس و بنیاد آموزش و پرورش رسمی همه جوامع بر مقطع دبستان و آموزش و پرورش ابتدایی استوار می‌شود، اما شاخص‌های اصلی این دوره مهم تحصیلی از وضعیت مناسبی برخوردار نیست. طوری که داده‌های تفصیلی از ویژگی‌های گروه نمونه مؤید آن است که هنوز نزدیک به ۵۰ درصد از معلمان این دوره در استان کردستان از نظر مدرک تحصیلی دیپلمه هستند. از این رو، در اولین بخش سنجش نیازهای حرفه‌ای معلمان بعنوان مبنایی در راستای تبیین ضرورت دسترسی به راهنمایان آموزشی ورزیده در اولویت قرار و چنانچه مشاهده می‌گردد از نظر اکثریت قریب به اتفاق گروه نمونه، معلمان دوره ابتدایی در رابطه با روش‌های نوین تدریس، عوامل مؤثر بر یادگیری، مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، مدیریت کلاس‌داری، روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و روش‌های برخورد و حل مسائل انضباطی دانش‌آموزان نیازمند همفکری و مشاوره علمی با کارشناسان و افراد ورزیده می‌باشند. به همین دلیل است

که بسیار ضروری و عقلایی به نظر می‌رسد تا در برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزشی و راهبردهای اجرایی و همچنین مکانیزم‌ها و معیارهای موجود برای انتخاب ناظران و راهنمایان آموزشی و مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای ایفای مؤثر این وظیفه، بازنگری مجدد صورت گیرد و عوامل و موانع مؤثر بر اثربخشی عملکرد راهنمایان در مدارس مورد کنکاش قرار گیرد.

همچنین با نگاهی به جواب‌های متفاوت و گاهی ضد و نقیض مسؤلین و کارشناسان ذیربط، نتیجه گرفته می‌شود که علیرغم تلاش متولیان امر در انتخاب افراد برگزیده و واجد صلاحیت برای تصدی پست نظارت و راهنمایی آموزشی از طرفی و با وجود تصریح در معیار و شرایط انتخاب مناسب آنان از طرف دیگر، محدودیت‌های سازمانی و انسانی و موانع فنی و مالی سبب شده است که در عمل ما شاهد ساز و کارها و مکانیزم‌هایی در انتخاب ناظران و راهنمایان آموزشی باشیم که خروجی و نتیجه قابل قبولی از آن استحصال نخواهد شد.

ب) ضرورت و جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی- به صورت تئوریک و نظری، نظارت و راهنمایی آموزشی از منظر

مسئولان و معلمان از اعتبار و جایگاه مهمی در پیشبرد اهداف نظام آموزشی برخوردار است. اما در واقعیت امر و در مقام عمل ما شاهد یک پارادوکس سازمانی هستیم. با وجودی که از نظر بیشتر معلمان و کارشناسان آموزش ابتدایی وجود نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس یک ضرورت تلقی می‌گردد اما در عمل مشاهده می‌گردد که از نظر پاسخگویان، سازمان آموزش و پرورش جهت اجرای آن به درستی برنامه‌ریزی و اقدام نکرده، سطح و کیفیت همکاری معلمان با ناظران و راهنمایان آموزشی جهت انجام وظایفشان رضایت بخش نبوده و آنان را از نظر شخصیتی و حرفه‌ای قبول نداشته و در صلاحیت و سوابق تجربی آنان تشکیک نموده‌اند. عدم اعتقاد معلمان و مسئولان مربوطه به توفیق ناظران و راهنمایان آموزشی در انجام وظایف محوله نیز از جمله عواملی است که به اعتبار و منزلت راهنمایان در عمل لطمه وارد ساخته است. در حالی که اگر موانع ساختاری و نگرشی موجود در سر راه این فرایند برداشته شود و یا اصلاح گردد و زمینه اجرای اثربخش آن در مدارس فراهم شود، در آن صورت خواهیم دید که این مهم چه اندازه در اصلاح و بهبود عملکرد معلمان در

تدریس و نهایتاً در ارتقاء اثربخشی یادگیری دانش‌آموزان نقش بسزایی خواهد داشت. ضمناً نتایج فوق با نتایج تحقیقات کراجیوسکی (۱۹۸۵)، بلر (۱۹۹۱) و میشل و توکر (۱۹۹۲) همخوانی دارد.

ج) عوامل مؤثر بر عدم توفیق ناظران و راهنمایان آموزشی - معمولاً و با تأسی از اصول تحلیل‌های سیستمی شکست هر برنامه و طرحی نمی‌تواند فقط ناشی از یک یا دو عامل باشد. در واقع ماهیت چند وجهی بسیاری از پدیده‌ها و امور باعث پیچیدگی روابط و کثرت عوامل اثرگذار بر آنها می‌شود که گاه به توفیق آنها منجر و زمانی هم اسباب شکستشان را فراهم می‌سازد. در این باره عدم توفیق برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی نیز نمی‌تواند از این قاعده مستثنی باشد. از این رو، مشاهده می‌گردد در سرانجام ناموفق نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی هم عوامل ساختاری و هم عوامل نگرشی دخیل هستند. لذا چنانچه مشاهده شد پاسخگویان از نظر عوامل اداری، واگذاری همزمان دو وظیفه متفاوت و از نظر هدف و روش متعارض راهنمایی و ارزشیابی به راهنمایان، تبدیل ناظران به رابط‌های اداری جهت ابلاغ نامه‌ها و دستورات سازمانی و پرداختن به

امور فرعی و پیش پا افتاده، فراهم نکردن حمایت‌ها و پشتیبانی‌های لازم برای انجام وظایف محوله و عدم تمایل معلمان به همکاری با راهنمایان از جمله عوامل و مسببات ناموفق بودن عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی بر می‌شمارند. این بخش از نتایج با نتایج پژوهش‌های احمدی (۱۳۷۶)، قرائی مقدم (۱۳۸۰)، نادری (۱۳۸۱)، کالینز (۲۰۰۰) و بلامبرگ (۱۹۷۴) انطباق دارد. از نظر توانایی‌های آموزشی و تخصصی، اکثریت پاسخگویان از جمله علل ناکامی و عدم موفقیت ناظران و راهنمایان آموزشی در انجام وظایف خود به ناآشنایی راهنمایان با اهداف و فلسفه راهنمایی آموزشی و با روش‌های نوین تدریس، برخوردار نبودن آنان از مهارت و دانش تخصصی مورد نیاز، نداشتن تجربه مثبت و موفق در امر تدریس و ناتوانی در حل مسائل حرفه‌ای معلمان اشاره نموده‌اند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های عبدلی (۱۳۸۱)، محمدزاده (۱۳۷۶) و کیمبل و ایلز (۱۹۶۷) انطباق دارد. از نظر مهارت‌های انسانی هم معلمان اعلام داشته‌اند که ناتوانی ناظران و راهنمایان آموزشی در جلب اعتماد معلمان، برخورد امرانه با آنان و خرده‌گیری‌های بی‌مورد از کارشان و ناتوانی در برقراری ارتباط عاطفی

با معلمان در عدم توفیق آنان مؤثر بوده‌اند. تحقیقات شریدان و همکارانش (۱۹۹۲) نیز نارسایی در کارکردهای انسانی نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان بخش مهمی از عوامل تأثیرگذار بر نامؤثر بودن کار راهنمایان آموزشی بر می‌شمارد. و نهایتاً از نظر ویژگی‌های فردی اکثریت پاسخگویان به عدم علاقه و استمرار در فعالیت‌های علمی مربوطه، بی‌توجهی به نظرات و پیشنهادات معلمان و عدم پیگیری درخواست‌های آنان از سوی ناظران را در زمره عوامل مؤثر در ناکارآمدی اجرای این فرایند در مدارس ابتدایی قلمداد می‌نمایند.

(د) عوامل مؤثر بر موفقیت عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی - اساساً هدف از طراحی و اجرای هر برنامه همچنان که در مباحث قبلی عنوان شد، می‌تواند دارای دو بعد باشد. اول جنبه اصلاحی داشته و در راستای شناسایی و اصلاح نارسایی‌ها و ضعف‌ها و موانع موجود در سر راه حرکت یک سیستم و فرایندهای آن گام برداشته که تداوم آن نه تنها اعتبار و جایگاه بلکه مشروعیت و مقبولیت آن را زیر سؤال می‌برد. دوم جنبه ارتقایی داشته و در صدد یافتن و پیشنهاد طرق و راهبردهایی است که از طریق بهره‌گرفتن از آنها در جریان امور امکان

- کسب درجات قابل قبول و قابل دفاعی از رشد، توسعه، موفقیت و کمال مطلوب برای تمامی طرف‌های درگیر (سازمان‌ها، افراد و گروه‌ها) را به ارمغان خواهد آورد.
- در این ارتباط هماهنگی با نتایج تحقیقات سبحانی نژاد و آقاحسینی (۱۳۸۵)، سبحانی جو (۱۳۷۷)، شعبانی نژاد خاص (۱۳۷۴)، فلاح سلوک‌لایی (۱۳۷۴)، کیس و لیچ (۲۰۰۲)، نلسون و ساسی (۲۰۰۰)، ناولز و سودزینا (۱۹۹۴)، لیتل و مک‌لوگین (۱۹۹۳) و رووان (۱۹۹۱)، تحلیل پاسخ‌های افراد نمونه مبین آن است که اگر مسئولین ذریبط در سازمان آموزش و پرورش خواهان بهبود و ایجاد تغییرات مثبت در وضعیت فعالیت و برونداد ناظران و راهنمایان آموزشی هستند توجه به پارامترهای زیر ضروری به نظر می‌رسد:
- بازنگری مجدد مکانیزم‌ها و شیوه‌های انتخاب ناظران و راهنمایان آموزشی و بازنگری در معیارها و شرایط داوطلبان با تأکید بر توجه ویژگی‌های برجسته آموزشی آنان هنگام انتخاب؛
- تیین فلسفه، جایگاه، نقش و اهمیت نظارت و راهنمایی آموزشی برای معلمان و مدیران مدارس؛
- برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب جهت معرفی و آموزش روش‌های مطلوب و نو نظارت و راهنمایی آموزشی به کلیه افراد ذریبط در این فرایند؛
- منفک کردن دیگر وظایف اداری بویژه فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی از حوزه وظایف ناظران و راهنمایان آموزشی و واگذاری آنها به افراد دیگر؛
- استفاده نمودن از سبک‌های نظارتی مبتنی بر روابط انسانی و منابع انسانی؛ و فراهم نمودن شرایط و تسهیلات اداری، فنی و مالی کافی و مناسب توسط سازمان آموزش و پرورش برای اجرای مؤثرتر مقوله مهم نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی مخصوصاً در مدارس روستایی که از نظر بسیاری از شاخص‌های آموزشی هم از بعد نرم افزاری و هم از بعد سخت افزاری در شرایط بسیار نامساعدی هستند^۱.

۱. این پروژه یکی از اولویت‌های پژوهشی کمیته پژوهش و فناوری استان کردستان بوده که توسط کمیته مذکور تصویب و مورد حمایت قرار گرفت.

منابع

فارسی

- اچسون، کیت، دامین و گال، مردیت (۱۳۷۶). نظارت و راهنمایی تعلیماتی: کاربرد فنون کلینیکی در نظارت و راهنمایی معلمان و آموزش‌های ضمن خدمت و پیش از خدمت. ترجمه محمدرضا بهرنگی، چاپ سوم، تهران: انتشارات کمال تربیت.
- احمدی، محمدجواد (۱۳۷۶). بررسی عملکرد راهنما معلمان دوره ابتدایی بر مبنای دستورالعمل شرح وظایف از دید معلمان و مدیران نواحی و مناطق اصفهان، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- بولا، اچ. اس. (۱۳۶۲). ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی. ترجمه عباس بازرگان تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- دلاور، علی (۱۳۷۶). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران، انتشارات رشد، چاپ دوم.
- رمضانی، خسرو (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری و علوم اجتماعی. تهران، انتشارات فاطمیه، چاپ پنجم.
- سبحانی جو، حیاتعلی (۱۳۷۷). بررسی تأثیر عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان در دبیرستان‌های روزانه شهرستان شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- سبحانی‌نژاد، مهدی و آقاحسینی، تقی (۱۳۸۵). بررسی دیدگاه معلمان نسبت به شیوه‌های نظارت و راهنمایی مدیران مدارس، دانشور رفتار. سال سیزدهم، شماره ۱۸، صص. ۱-۲۰
- شعبانی‌نژادخاص، رضا (۱۳۷۴). بررسی عوامل مؤثر بر میزان اعمال وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران مدارس ابتدایی منطقه قزوین، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

- عبدلی، عباس (۱۳۸۱). بررسی وضعیت موجود روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران دبیرستان‌های شهر اصفهان و مقایسه آن با وضعیت مطلوب، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۴). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات پیام نور.
- عمید، حسن (۱۳۷۹). فرهنگ عمید. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- فلاح سلوکلابی، ایوب (۱۳۷۴). بررسی شاخص‌های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیشبرد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- قرائی مقدم، امان ... (۱۳۸۰). نظارت و راهنمایی در مدارس ابتدایی. پژوهش‌های تربیتی، سال نهم (دوره جدید)، شماره ۱ و ۲. صص ۹۵-۱۰۷.
- گلاثورن آلن و فاکس لیندا (۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی آموزشی: تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای. ترجمه نعمت الله عزیزی، سنندج: انتشارات دانشگاه کردستان.
- محسن‌پور، بهرام (۱۳۷۹). برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه.
- محمدزاده، محمدرضا (۱۳۷۶). بررسی نظارت معلمان مقطع ابتدایی شهر مشهد درباره ویژگی‌های معلمان راهنمای موفق، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- نادری، رؤف (۱۳۸۱). بررسی میزان انطباق عملکرد معلمان راهنمای دوره ابتدایی استان کردستان با شرح وظایف سازمانی آنان از دیدگاه راهنما مدیران و مسئولان آموزش و پرورش. سنندج: سازمان آموزش و پرورش استان کردستان.
- نادری، عزت ا... و سیف نراقی، مریم (۱۳۷۷). روش‌های تحقیق در علوم انسانی با تأکید بر علوم تربیتی، تهران: انتشارات رشد.
- نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۷). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- وایلز، جان و باندی، جوزف (۱۳۷۶). نظارت در مدیریت برنامه‌ریزی و راهنمایی تعلیماتی. ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال تربیت.

لاتین

- Blair, B. G. (1991). Does "Supervise" Mean "Slenderize"? Planning for Effective Supervision. *Theory into Practice*, 30(2), 102-108.
- Blumberg, A. (1974). *Supervision and Teachers: A Private Cold War*. CA: McCutchan.
- Cogan, M. (1961). **Supervision at Harvard-Newton Summer School**, MA: Harvard Graduate School of education.
- Collins, A. B. (2000). Impact of Centralized Instructional Supervision on Teachers: A Case Study of a Private Secondary School in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(2), 1-18.
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1995). **Supervision As a Proactive Process: Concepts and Cases**. (Second Edition), Illinois: Waveland Press, Inc.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement, *International Review of Education*. 53: 709-714.
- Glanz, J., & Neville, R. F. (1997). (eds.). **Educational Supervision: Perspectives, Issues and Controversies**. Washington: Christopher-Gordon Publishers.
- Glanz, J. (1994). **History of Educational Supervision: Proposal and Prospects**. Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision. Chicago: March 1994.
- Glanz, J. (1997). The Tao of Supervision: Taoist Insights into the Theory and Practice of Educational Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3), 193-211.
- Harris, B. (1963). **Supervisory Behavior in Education**, NJ: Prentice Hall.
- Henderson, P. (1994). **Supervision of School Counselors**. Eric Digest. ERIC- Education Resources Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. available from 2005/04/12 ERIC- Education Resources Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. available from 2002/02/20.
- Kees, N. L., & Leech, N. L. (2002). Using Group Counseling Techniques to Clarify and Deepen the focus of Supervision Groups. *Journal for Specialists in Group Work*: 27(1), 7-15.
- Knowles, J. G., & Sudzina, M. R. (1994). Failure in Student/Practice Teaching: A Skelton in the Teacher Education Closet. Paper

- presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta: February 12-15.
- Krajewski, R. J. (1985). **Conceptual Foundation of Instructional Supervision: A Rationale for the Human Concern**. ERIC-Education Resources Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. available from 2005/04/12.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. (1993). Introduction: Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching. In J. W. Little and M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts* (1-19). New York: Teacher College Press.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a Way of Thinking. *Educational Leadership*: 49(5), 30-35.
- Nelson, B. S., & Sassi, A. (2000). Shifting Approaches to Supervision: *The case of Mathematics Supervision*. *Educational Administration Quarterly*: 36(4), 553- 584.
- Rowan, B. (1991, April). **The shape of Professional Communities in Schools**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Sheridan, J. E., & et al. (1992). Ineffective Staff, Ineffective Supervision, or Ineffective Administration? Why some Nursing Homes Fail to Provide Adequate Care. *Gerontologist*: 32(3), 334-341.
- White, B. L., & Daniel, L. G. (1996). **View of Instructional Supervision: What do the Textbooks Say?** Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Tuscaloosa, AL, November 6-8 1996).
- Wiles, K. (1967). **Supervision for Better Schools**, 3rd ed. NJ: Prentice Hall.