

اثربخشی معلمان راهبر از دیدگاه معلمان پایه پنجم مدارس ابتدایی

براتعلی عزیزی^{۱*}

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۱ تاریخ چاپ: ۱۴۰۰/۰۵/۲۹

چکیده

هدف از این تحقیق شناخت اثربخشی معلمان راهبر از دیدگاه معلمان پایه ی پنجم مدارس ابتدایی بود. با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به روش، توصیفی-پیمایشی است. جامعه ی آماری شامل ۱۹۲ نفر معلم پایه ی پنجم ابتدایی مدارس مناطق روستایی شهرستان سنقر بود که تعداد ۱۲۸ نفر با روش تصادفی ساده و از طریق جدول تعیین حجم نمونه مورگان به عنوان نمونه آماری انتخاب گردیدند. ابزار جمع آوری داده ها، پرسشنامه ی محقق ساخته بود که روایی صوری و محتوایی آن با نظر اساتید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ و تنصیف تأیید گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از میانگین، انحراف معیار، آزمون خی دو و آزمون وی کرامر استفاده گردید. نتایج نشان داد که منطقه محل خدمت، سطح تحصیلات، جنسیت و سنوات خدمت بر اثربخشی معلمان راهبر تأثیر معناداری دارند.

واژگان کلیدی

معلمان راهبر، نظارت و راهنمایی، اثربخشی، معلمان پایه ی پنجم ابتدایی، مدارس مناطق روستایی.

۱. کارشناس ارشد و معلم آموزش ابتدایی، سنقر و کلیایی، کرمانشاه، ایران. baratali.azizi@gmail.com

۱. مقدمه

کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن فرصتها و ارتقا و حفظ نتایج مطلوب آموزشی، ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی را بر مسئولان و مدیران آموزش و پرورش بیش از پیش آشکار ساخته است. در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه های مدارس و سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس، اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی یک بار دیگر به طور جدی و هشدار دهنده ای مطرح شده است. در بیشتر مدارسی که نظارت و راهنمایی آموزشی بر عهده راهنمایان آموزشی است، این وظیفه، کاری عادی و اداری تلقی می شود که در روند اصلاح وضع آموزشی معلمان تأثیر چندانی ندارد. در نتیجه، مسائل و مشکلات آموزشی معلمان همچنان لاینحل باقی مانده است و مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی در چارچوب های فعلی و با روشهای کنونی توانایی پاسخگویی به مسائل و مشکلات معلمان و رفع نیازهای آنان را ندارند.

نظارت و راهنمایی آموزشی از وظایف مهمی است که برای اداره ی نظام آموزشی خوب ضرورت دارد و هدف اصلی آن اصلاح و بهبود وضع آموزشی است. وجود برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی و کیفیت تداوم آن در تحقق هدف های آموزشی نقش تعیین کننده ای دارد. امروزه، راهنمایان آموزشی به منظور اصلاح وضع آموزشی تحت عنوان رهبران آموزشی با معلمان و به کمک آنان کار و فعالیت می کنند و از طریق همکاری حرفه ای سعی در ارتقاء کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آنان دارند (نیکنامی، ۱۳۷۷).

علی رغم جایگاه مهم نظارت و راهنمایی آموزشی در ارتقاء اثربخشی معلمان که به منزله ی سیکلی از بازخوردها و اقدامات جبرانی عمل می کند و با وجود مزایای متعددی که اجرای صحیح چنین مکانیزمی برای نظام آموزشی به ارمغان می آورد، سیاست ها، روش های اداری و اجرایی این فرایند و میزان اهتمام مسئولان و مدیران آموزشی کشور برای تسهیل شرایط مناسب در اجرای مؤثرتر آن بسیار مأیوس کننده است و آن را از اولویت قابل قبولی در برنامه اصلاح و بهبود نظام آموزشی برخوردار نکرده است (عزیزی، ۱۳۸۶).

شواهد و نتایج پژوهش های انجام گرفته در داخل و خارج از کشور چشم انداز بسیار مثبتی را برای نظارت و راهنمایی آموزشی ترسیم نمی کنند و راهنمایان آموزشی را در انجام رسالت های حرفه ای خود موفق ارزیابی نمی نمایند.

با توجه به موارد فوق، در این تحقیق سعی در بررسی دیدگاه معلمان در خصوص اثر بخشی راهنما معلمان یا معلمان راهبر هستیم. هر چند که طرح فوق مدت زیادی نیست که اجرا شده، اما بررسی دیدگاه معلمان در این زمینه می تواند اثربخشی معلمان راهبر را طی مدت زمان طرح اجرا شده روشن سازد و زمینه تحقیقات بعدی را برای محققان دیگر فراهم سازد. به بیان دیگر سؤال اصلی پژوهش فوق این است که اثربخشی معلمان راهبر از دیدگاه معلمان پایه پنجم ابتدایی چگونه است؟

در ادامه بخش های بعدی پژوهش به صورت زیر ساماندهی می شود: در بخش دوم ادبیات، پیشینه و فرضیه های پژوهش مورد بررسی قرار می گیرند؛ در بخش سوم، روش شناسی، نمونه آماری، مدل و متغیرهای پژوهش معرفی می شوند؛ در بخش چهارم، یافته ها و تجزیه و تحلیل آن ها ارایه می شود؛ و در نهایت بحث و نتیجه گیری تشریح می شود.

۲. مبانی نظری و ادبیات پژوهش

مبانی نظری نظارت و راهنمایی آموزشی

نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه ی زمینه های مربوط به فعالیتهای تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز، به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی میگردد، بیش از هر زمان دیگر احساس می شود؛ زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای مؤثر و موفق برنامه های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد.

نظارت و راهنمایی آموزشی از زمان پیدایی نظامهای آموزشی به سبک جدید، جزء وظایف مهم مدیران مدارس بوده است. تقریباً در همه ی نظامهای آموزشی به دلیل اهمیت مسئله آموزش و یادگیری و تأثیر مطلوب آن در آموزش و پرورش جوانان، نظارت و راهنمایی آموزشی جزء لاینفک نقشهای سازمانی محسوب می شود. 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، اصلاح فرایند تدریس و یادگیری و ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و در نتیجه دانش آموزان است. طرح اندیشه ها، نظریه ها و روشهای جدید از طرف صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت با هدف ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن فرصتها و ارتقا و حفظ نتایج مطلوب آموزشی، ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی را بر مسئولان و مدیران آموزش و پرورش بیش از پیش آشکار ساخته است. اگر چه امروز مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش نسبت به بکارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی نگرش مثبتی دارند، به علت محدودیتهای فراوان در ابعاد اقتصادی، ساختاری و نیروی انسانی متخصص، تاکنون، برنامه ریزی مشخص یا اقدام عملی مؤثری در این مورد صورت نگرفته است. با این حال، در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه های مدارس و سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی یک بار دیگر به طور جدی و هشداردهنده ای مطرح شده است.

نظارت و راهنمایی آموزشی (تعلیماتی) طبق مفاهیم سنتی، انتقال دانش و مهارتها در عمل از فرد کارآموده به فرد کارآموز و از فرد مجرب به فرد بی تجربه تعریف شده است (کادوشین^۱، ۱۹۷۶).

همچنین پیش از قرن بیستم برخی از نویسندگان آن را «هدایت معلمان و قضاوت در مورد کار آنان» تعریف کرده اند. اصولاً پیش از اطلاق مفهوم امروزی نظارت و راهنمایی آموزشی، به معلمان به عنوان ابزاری می نگریستند که باید به طور دقیق تحت نظارت و بازرسی قرار گیرند تا اطمینان حاصل شود روشها و فنونی را که راهنمایان آموزشی، آنها را تجویز یا دیکته کرده اند، اجرا می نمایند. این وظیفه در بسیاری از اوقات بر عهده مدیران مدارس و در برخی موارد بر عهده افراد غیر حرفه ای یعنی افراد عادی جامعه و خارج از مدرسه بوده است و در بقیه ی موارد، معلمان با عناوین مختلف، کار نظارت بر تدریس معلم در مدرسه را بر عهده داشته اند (وایلز و باندی^۲، ۱۹۸۶).

^۱. Kadushin

^۲. Wiles & Bondi

رابینسو^۳ (۱۹۶۳)، در تحلیل مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی آن را چنین تعریف می کند: «نظارت و راهنمایی فرایندی آموزشی است که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیشتری است مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده می گیرد».

بن هاریس^۴ (۱۹۶۳)، از صاحب نظران تعلیم و تربیت، نظارت و راهنمایی آموزشی را بدین صورت تعریف می کند: «نظارت آموزشی کارکنان مدرسه بر افراد و حتی اشیاء، به منظور اداره و کنترل مدرسه یا تغییر برنامه های آموزشی صورت می گیرد و به طور مستقیم در نیل به هدفهای اساسی آموزشی مدرسه تأثیر دارد». به عبارت دیگر، هم عوامل آموزشی مثل معلم، دانش آموز، برنامه درسی و دروس در پیشرفت آموزش دخیل است و هم عوامل غیر آموزشی مانند تسهیلات و تجهیزات، ساختمان، بودجه و مسائل کارکنان و این عوامل باید در ارتباط با یکدیگر در نظر گرفته شود.

به اعتقاد آدامز و دیکی^۵ (۱۹۶۶)، فرایندی که باعث می شود تمام این عوامل آگاهانه برای پیشرفت یادگیری به طور مؤثر و همچنین کمک به کارآمدتر شدن معلمان به کار گرفته شود، نظارت و راهنمایی آموزشی نام دارد. برخی از صاحب نظران دهه های اخیر، مدیریت آموزشی و نظارت و راهنمایی آموزشی را با هم مرتبط دانسته، نظارت را آن جنبه از مدیریت مدرسه می دانند که، اساساً به برآوردن نیازهای آموزشی سازمان آموزش و پرورش کمک می کند (آی^۶ و همکاران، ۱۹۷۱) و به نظر برخی دیگر نظارت فعالیتهایی را شامل می شود که هدف آن اصلاح برنامه آموزشی و تدریس است (مارکس و استوپس، ۱۹۷۰).

موشی و پرپل^۷ (۱۹۷۲)، در توضیح نقش نظارت در آموزش و پرورش، نظارت و راهنمایی را آموزش چگونگی تدریس به معلمان تعریف می کنند. به زعم آنان نظارت و راهنمایی آموزشی عبارت است از: رهبری حرفه ای برای تجدید سازمان آموزش و پرورش و به بیان دقیق تر تجدیدنظر در برنامه درسی، روش تدریس و شیوه های مختلف آموزش عمومی.

وایلز و باندی (۱۹۸۶)، نظارت و راهنمایی را وظیفه کلی، پیچیده و دشوار رهبری تعریف می کنند که فعالیتهای مربوط به آموزش و یادگیری را هماهنگ و اداره می کند.

کیمبل وایلز^۸ (۱۹۶۷)، در تفسیر جامع مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی، هدف اصلی از نظارت را اصلاح برنامه درسی، اصلاح روش تدریس، آموزش ضمن خدمت، تشویق به استفاده از مواد و ابزار کمک آموزشی هنگام تدریس، انجام ارزشیابی مؤثرتر و افزایش مشارکت جامعه در رشد و توسعه برنامه های مدرسه، همچنین اصلاح شرایط یادگیری برای دانش آموزان بیان می کند. در حقیقت به زعم وی نظارت فعالیتی خدماتی است که برای کمک به بهبود روش تدریس معلمان طراحی شده است. هوی و فورسایت (۱۹۸۶)، نظارت را کار و تلاشی مبتنی بر همکاری حرفه ای و تشریک مساعی جمعی تلقی می کنند و معتقدند که نظارت مجموعه فعالیتهایی است که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده است، نه برای قضاوت در مورد شایستگی معلمان یا کنترل آنان.

³. Robbinso

⁴. Benharris

⁵. Adams & Dickey

⁶. Eye

⁷. Purple

⁸. Kimball Wiles

سرجیووانی و استارات^۹ (۱۹۹۳)، در توضیح مفهوم نظارت و راهنمایی بیان می کنند که با توجه به تغییرات فراوان در زمینه های مختلف آموزش و پرورش، نظارت به عنوان وظیفه ای اصلی در اداره مدارس در حال ظهور است و اگر قرار باشد راهنمایان آموزشی در تغییر، تجدید سازمان و احیای مدارس و اثربخشی آنها نقش مهمی ایفا کنند باید از نقشهای سنتی خود فراتر روند و نباید هدف آنان صرفاً انجام دادن کار در مدرسه مطابق با موازین و معیارهای مشخص باشد. آنان معتقدند فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی باید فرایندی پویا تلقی شود که مستلزم تفکر مجدد در مورد شرایط تدریس و یادگیری و همچنین مدرسه است. به زعم آنان در شرایط کنونی نظارت و راهنمایی آموزشی مثل بسیاری از اجزاء و عناصر دیگر مدرسه باید مجدداً تعریف شود تا اهمیت نقش آن در مدارس آشکار گردد.

گلیکمان^{۱۰} و همکاران (۱۹۹۵)، نظارت و راهنمایی آموزشی را از وظایف مدرسه می دانند که از طریق کمک مستقیم به معلمان، توسعه برنامه درسی، رشد کارکنان، بالندگی گروه و تحقیقات عملیاتی، فرایند آموزش را اصلاح می کند.

راهنمایی آموزشی عبارت است از هنری که بینش، خلاقیت، تعهد درونی و انگیزه معلمان را افزایش میدهد و موجب کسب شایستگی و رشد حرفه ای، بهبود عملکرد معلمان و اصلاح شیوه های تدریس آنان می شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۸).

راهنمایی آموزشی به هرگونه کوشش و فعالیت سیستماتیک برای اصلاح و توسعه برنامه درسی و بهبود و اصلاح فرایند آموزش و یادگیری از طریق تعامل بین معلم و راهنمای آموزشی اطلاق می شود (نیکنامی، ۱۳۷۷).

چنانکه مشاهده شد نظارت و راهنمایی آموزشی در دیدگاههای مختلف تعاریف گوناگونی دارد. علی رغم تغییرات و تحولات فراوانی که تاکنون در زمینه ی مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی روی داده است، هنوز هم محور اصلی تعاریف بر اصلاح فرایند آموزش و یادگیری استوار است؛ به عبارت ساده تر، امروزه مسئولان مدارس با توجه به تغییرات سریع در نظامهای آموزشی باز هم درصدد اصلاح فرایند آموزش و یادگیری و اثربخشی آن هستند، ولی نه با ارزشهای گذشته، بلکه با روشهایی نو، به طوری که پاسخگوی نیازهای جامعه آموزش و پرورش باشد.

بنابراین میتوان چنین نتیجه گرفت که راهنمایی آموزشی عبارت است از: حمایت، هدایت و تقویت معلم در مسیر رشد حرفه ای، بهبود تدریس و تسریع و تسهیل جریان تعلیم و تربیت به منظور نیل به هدفهای تعلیم و تربیت.

اصولاً فرایند راهنمایی آموزشی در برگیرنده شش مفهوم زیر است:

- کمک به معلمان در امر برنامه ریزی درسی؛
- کمک به معلمان در امر اتخاذ روشهای تدریس مناسب و نوین؛
- کمک به معلمان در امر ارزیابی های مستمر آموزشی و پژوهش های تربیتی؛
- کمک به معلمان در امر مدیریت و اداره صحیح کلاس؛
- کمک به معلمان، برای رشد حرفه ای آنان و بهبود جریان تعلیم و تربیت؛
- برقراری روابط مؤثر و قابل قبول با معلمان؛ (اولیوا^{۱۱}، ۱۹۹۵)

^۹. Sergiovanni & Starrat

^{۱۰}. Glickman

^{۱۱}. Oliva

سابقه نظری و عملی راهنمایی آموزشی در ایران

نظارت و راهنمایی در ایران سابق های طولانی دارد. در زمان هخامنشیان پیک هایی به نام «چشم و گوش شاه» در سرزمین پهناور ایران بر کلیه ی زمینه های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی نظارت کامل داشتند. با ظهور آیین زرتشت که قرنهای آیین رسمی ایرانیان بود، به منظور پرهیز از زشتیها، پلیدیها و اشاعه کردار نیک، پندار نیک و گفتار نیک، متولیان آیین زردشت به امر نظارت و راهنمایی آموزشی مبادرت میکردند. با ظهور اسلام و پذیرش دین اسلام از جانب ایرانیان احکام و موازین اخلاقی، فرهنگی، تربیتی و رفتاری مسلمانان به استناد قرآن کریم کتاب آسمانی پیامبر اسلام و دستورات عملی و رفتاری پیامبر اسلام عامل راهنمایی آموزشی مسلمانان در کلیه ی شئون قرار گرفت. نظارت رسمی در اصل نوزدهم قانون اساسی مصوب سال ۱۲۸۶ هجری شمسی شروع شد. مطابق این اصل، وزارت علوم و معارف آن عصر مسؤولیت و ریاست عالیه بر نظارت و مراقبت بر امور آموزش و پرورش مملکت را عهده دار بود (خورشیدی، ۱۳۸۲).

در سال ۱۲۹۰ هجری شمسی، در ماده ۱۲ قانون اساسی، مفتش و بازرس دولتی حق نظارت و مراقبت بر امور آموزشی را به دست آورد. به این ترتیب، واژه ی «بازرسی» و «تفتیش» به جای واژه ی راهنمایی آموزشی به کار می رفت. در سال ۱۳۰۰ هجری شمسی، وظیفه ی نظارت طبق قانون به شورای عالی معارف واگذار شد و وظیفه ی این شورا در رابطه با نظارت و راهنمایی آموزشی عبارت بود از:

- تفتیش و بازرسی از مدارس؛
- تفتیش و بازرسی از اجرای قوانین و محاسبات امور مالی؛
- تهیه ی گزارش در مورد حسن جریان امور تعلیم و تربیت. (خورشیدی، ۱۳۸۲)

بر مبنای قانون تربیت معلم مصوب ۱۳۱۲ هجری شمسی، معلمان تازه کار و آزمایشی باید تحت نظارت و راهنمایی آموزشی قرار گیرند تا در صورت شایستگی به استخدام دولت در آیند. بر مبنای قانون تعلیمات اجباری، همگانی و مجانی مصوب ۱۳۲۲ هجری شمسی، شورای عالی فرهنگ، مسؤولیت نظارت بر حسن اجرای امور تعلیم و تربیت مملکت را به عهده داشت.

در دهه ی ۱۳۴۰ هجری شمسی، پس از به وجود آمدن وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی فرهنگ به شورای عالی آموزش و پرورش تغییر نام پیدا کرد که یکی از وظایف اساسی این شورا نظارت و راهنمایی امور آموزشی وزارت آموزش و پرورش بود.

در دهه ی ۱۳۵۰ هجری شمسی، اجرای برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی به عهده ی معلمان با سابقه و مجرب قرار گرفت.

در دهه ی ۱۳۶۰، وظایف معلمان راهنما در امور آموزشی به عنوان راهنمای آموزشی تعریف و شرح وظایف آن مشخص شد و از آن تاریخ تاکنون، وظایف راهنمایان آموزشی در سه حوزه زیر مشخص شده است:

- حوزه ی امور اداری و سازمانی؛
- حوزه ی امور انسانی و اجتماعی؛
- حوزه ی امور آموزشی و حرفه ای.

گرچه تأکید راهنمایان آموزشی باید با رویکرد امور آموزشی باشد، ولی به دلایل مختلف، اکنون بیشتر رویکرد راهنمایان آموزشی رویکردی سازمانی و اداری است که باید آسیب شناسی شود.

با توجه به بخشنامه هایی که از سال ۱۳۷۲ به بعد، در مورد شرایط انتخاب و شرح وظایف معلمان راهنما صادر شده است، می توان گفت که، چنانچه راهنمایی آموزشی به عنوان نقش تلقی شود، معلمان راهنما را شامل می شود و در صورتی که به عنوان فرایند محسوب شود، بخشی از وظایف افراد زیر به حساب می آید: الف. افراد درون واحدهای آموزشی که عبارتند از:

- مدیر مدرسه؛
- مشاوران تحصیلی؛
- معلمان راهنما؛
- سرگروه های آموزشی؛

ب. افراد بیرون از واحدهای آموزشی که عبارتند از:

- کارشناس سرگروه های آموزشی؛
- مسؤولان مقاطع مختلف تحصیلی؛
- معاونان آموزشی ادارات آموزش و پرورش؛
- رئیس آموزش و پرورش؛
- اولیای دانش آموزان و انجمن اولیای مربیان؛
- جامعه و مسؤولان وزارت آموزش و پرورش؛

برخی از مهمترین نکاتی که راهنمایان آموزشی باید به آن توجه کنند، عبارتند از:

- آموزش دقیق معلمان؛
- بهبود و اصلاح مهارتهای مدیریت کلاس؛
- تعیین بایدها و نبایدهای فعالیتهای معلمان یا به عبارت دیگر، تعیین استاندارد فعالیت های تعلیم و تربیت و تعیین ویژگی های حرفه ای معلمان؛
- اصلاح رابطه بین معلمان و راهنمایان آموزشی و برقراری رابطه علمی و منطقی میان آنان؛
- حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش؛
- کاربرد یافته های علمی و ضوابط و معیارهای صحیح تربیتی؛
- ایجاد تحرک و انگیزه کاری در معلمان و کاربرد شیوه های علمی تدریس؛
- سرانجام حل معضلات و چالشهای تعلیم و تربیت.

راهنمایان آموزشی در مشاهدات از کلاسها و تدریس معلمان باید به نکات زیر توجه داشته باشند:

- وضع ظاهری معلم و وضع فیزیکی کلاس و مدرسه؛
- نظم و حسن مدیریت کلاس و مدرسه؛
- نحوه آماده سازی و شیوه ی ایجاد انگیزه در فراگیران و روش برانگیختن شوق در دل دانش آموزان؛
- نحوه شفاف سازی و تصریح هدفهای درس و تدریس؛

- شیوه ی تدریس معلّم و میزان تسلّط او بر مطالب؛
- میزان مشارکت و فعالیت فردی و گروهی دانش آموزان در کلاس؛
- شیوه ی مطرح کردن سؤالات برای پاسخگویی فراگیران.

پیشینه تحقیقات انجام شده داخلی

عزیزی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان» به این نتایج دست یافت 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.

اورنگی (۱۳۸۲) در بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان به این نتیجه رسید که از نظر معلمان راهنمایان تعلیماتی، در انجام وظایفی که در زمینه های آموزشی بر عهده دارند، نه تنها موفق نبوده اند، بلکه بعضی عملکرد منفی دارند. نگرش معلمان حاکی از این بود که معلمان راهنما در زمینه پیگیری برای مرتفع نمودن مشکلات آموزشی معلمان، حضور موثر در مدارس، توجه به جنبه های مثبت کار معلمان، امید دادن به معلمان موفق نبوده اند.

نتایج تحقیق عبدلی (۱۳۸۱)، درباره تفاوت بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب نظارت و راهنمایی آموزشی، مؤید آن است که اولاً، بین روش های موجود نظارت و راهنمایی آموزشی جاری در مدارس با وضعیت مطلوب آن تفاوت معنی داری وجود دارد. ثانیاً، کاربرد روش های مستقیم و غیرمستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان های دخترانه در مقایسه با دبیرستان های پسرانه از عملکرد بالاتری برخوردار است و ثالثاً، میانگین روش های غیرمستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی در در دبیرستان های دخترانه و پسرانه بیشتر از روش های مستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی می باشد.

نادری (۱۳۸۱)، 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 می گیرد.

اسلامی مهدی آبادی (۱۳۸۰)، تحقیقی با عنوان بررسی میزان عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه آموزگاران شهرستان صدوق در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ انجام داد که نتایج زیر به دست آمد: معلمان راهنما در دانش افزایی معلمان نقش مؤثری ندارند؛ معلمان راهنما در اصلاح و بهبود روش تدریس معلمان نقش مؤثری ندارند؛ معلمان راهنما از صلاحیت تخصصی و علمی لازم برخوردار نیستند؛ ضرورت وجودی معلمان راهنما کاملاً شناخته شده نیست؛ معلمان راهنما موجب بهبود جریان تعلیم و تربیت و پیش رفت تحصیلی دانش آموزان نمی شوند؛ میان نظرات معلمان زن و مرد درباره ی عملکرد معلمان راهنما تفاوت معنادار وجود دارد.

فرخی (۱۳۸۰)، در تحقیقی به بررسی نظر معلمان ابتدائی شهرستان نیشابور نسبت به شیوه نظارت کلینیکی و اثر بخشی نظارت کلینیکی راهنمایان تعلیماتی و مقایسه آن با وضع مطلوب پرداخته است. براساس تحقیقات ایشان، از دیدگاه معلمان گروه نمونه، راهنمایان تعلیماتی از شیوه ی نظارت کلینیکی مستقیم استفاده بیشتری می نمایند و آن را کمتر

اثربخش می دانند. در حالی که در مقایسه با وضعیت مطلوب (شیوه نظارت کلینیکی غیر مستقیم) از اثربخشی کمتری برخوردار است و همچنین راهنمایان تعلیماتی که سابقه بیشتری دارند، اثر بخش تر عمل می نمایند. بشارتی (۱۳۷۷) در بررسی عوامل موثر بر افزایش اثربخشی نظارت و راهنمایی معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان کاشان به این نتیجه دست یافت که میزان حمایت مستقیم معلم راهنما از معلمان، فراهم کردن زمینه هایی برای کمک در رشد شخصیتی و علمی معلمان، رعایت اصول فعالیتهای ضمن خدمت جهت رشد مهارتهای تدریس معلمان، میزان تاثیر ارزشیابی مستمر از فعالیتهای تدریس معلمان، فراهم کردن فرصتهای مناسب جهت بهبود رضایت شغلی معلمان و مشارکت فعالانه معلم راهنما در تصمیم گیریهای فوق برنامه آموزش مدرسه بر افزایش اثر بخشی نظارت و راهنمایی معلمان راهنما تأثیر معنا داری دارند.

محمدزاده (۱۳۷۶)، در بررسی شرایط و ویژگی های معلمان راهنمای موفق به گذراندن دوره های تخصصی، داشتن مدرک دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی، تسلط علمی و عملی بر روش های 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 ویژگی هایی اشاره می کند که وجودشان در راهنما معلمان می تواند موفقیت آنان را مضاعف سازد.

فلاح سلوکلائی (۱۳۷۴)، در بررسی شاخص های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیش برد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی استان مازندران، نتیجه می گیرد 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.

شعبانی نژاد (۱۳۷۴)، در تحقیقی با عنوان بررسی عوامل موثر بر میزان اعمال وظایف نظارت و راهنمایی آموزش مدیران مدارس ابتدائی منطقه فروین، به این نتیجه رسیده است که سابقه مدیریتی و اعمال شیوه صحیح نظارتی با همدیگر رابطه دارند؛ و هر اندازه که سابقه مدیریتی بیشتر باشد شیوه نظارتی مطلوب تر است. همچنین او معتقد است، آموزشهای ضمن خدمت مدیریت بر اعمال نظارت راهنمایی آموزشی تاثیر مثبت دارد.

پیشینه تحقیقات انجام شده خارجی

نتایج تحقیقات نلسون و ساسی^{۱۲} (۲۰۰۰)، حاکی از اهمیت یافتن استفاده از راهنمایی های تخصصی و موضوعی است که مستلزم توجه عمیق ناظر به نقش و تأثیر تحولات شناختی در هنگام انجام مشاهدات کلاسی است. ناظران و راهنمایان آموزشی در هنگام ایفای نقش نظارتی خود باید نسبت به کسب دانش و درک عمیق در خصوص آنچه که واقعاً در کلاس درس خاصی می گذرد و همچنین، نیازهای آموزشی معلمان اقدام نمایند.

نتایج تحقیقات کالینز^{۱۳} (۲۰۰۰) در ترکیه نشان می دهد که به دلیل ماهیت قضاوتی و ذهنی نظارت و راهنمای آموزشی از طرفی و کمبود ناظران ورزیده از طرف دیگر، این امر با نارسایی هایی مواجه است. نامبرده همچنین یکی دیگر از دلایل ناکارآمدی نظارت و راهنمایی آموزشی در ترکیه، تأکید بر بعد اداری آن می داند. از طرف دیگر جا

^{۱۲}. Nelson, & Sassi

^{۱۳}. Collins

نیفتادن روش های مناسب نظارتی که جنبه اصلاحی داشته و اعمال شیوه های مچ گیرانه در نظام آموزشی که بر جنبه ارزشیابی داشتن، نظارت تأکید می نماید، سبب شده است تا در نحوه انجام وظایف نظارتی اختلالاتی پیش بیاید. ناولز و سودزینا^{۱۴} (۱۹۹۴)، در خصوص نظارت و راهنمایی اثربخش به این نتیجه رسیده است که فراهم کردن سطوح گسترده تری از نظارت اثربخش و تسهیل اقدامات ناظران می تواند در بهبود جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در میان معلمان مؤثر باشد.

شریدان^{۱۵} 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 می کنند. وایلز (۱۹۶۷)، در یک بررسی درباره ۲۵۰۰ نفر از معلمان به این نتیجه رسید که فقط درصد بسیار اندکی از معلمان (۱/۵ درصد)، ناظران خود را به عنوان منبعی از نظرات جدید ارزیابی می کنند.

گوردون (۱۹۹۵)، مطالعه ای در ایالت تکزاس در زمینه سبک های نظارتی و راهنمایی مدیران انجام داد. نتایج مطالعه وی نشان داد که معلمان مدیرانی را ترجیح می دهند که راه حل مسائل را به آنها پیشنهاد می دهند و اطلاعات لازم را در مورد مسائل در اختیار معلمان قرار می دهند یعنی از سبک نظارتی اطلاعاتی استفاده می نمایند. نتیجه تحقیق وبر (۲۰۰۰) نیز در مورد سبکهای نظارتی بیانگر این بود که معلمان سبکهای نظارتی اطلاعاتی را مطلوب می دانستند (بازوند، ۱۳۹۳). سعد عنوانی و صالح التوایجری (۱۹۹۸)، در پژوهش خود بر روی معلمان و ناظران دوره راهنمایی، به این نتیجه دست یافتند که معلمان خواستار بکارگیری هرچه بیشتر سبکهای نظارتی غیر دستوری بودند (نقل از بازوند، ۱۳۹۳).

جمع بندی مطالب

در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه های مدارس و سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور جدی و هشداردهنده ای مطرح شده است.

صاحب نظران در توضیح مفهوم نظارت و راهنمایی بیان می کنند که با توجه به تغییرات فراوان در زمینه های مختلف آموزش و پرورش، نظارت به عنوان وظیفه ای اصلی در اداره مدارس در حال ظهور است و اگر قرار باشد راهنمایان آموزشی در تغییر، تجدید سازمان و احیای مدارس و اثربخشی آنها نقش مهمی ایفا کنند باید از نقشهای سنتی خود فراتر روند و نباید هدف آنان صرفاً انجام دادن کار در مدرسه مطابق با موازین و معیارهای مشخص باشد. آنان معتقدند فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی باید فرایندی پویا تلقی شود که مستلزم تفکر مجدد در مورد شرایط تدریس و یادگیری و همچنین مدرسه است. به زعم آنان در شرایط کنونی نظارت و راهنمایی آموزشی مثل بسیاری از اجزاء و عناصر دیگر مدرسه باید مجدداً تعریف شود تا اهمیت نقش آن در مدارس آشکار گردد.

در توضیح سیر تاریخی نظارت و راهنمایی آموزشی مفاهیم متفاوتی از آن تا کنون مدنظر صاحب نظران و برنامه ریزان بوده است: به عنوان بازرسی مدرسه و کلاس درس، در مفهوم مدیریت علمی، به عنوان روابط انسانی آزاد منشانه، اصلاح روش تدریس، به عنوان رهبری آموزشی آزادمنشانه، به عنوان رهبری آموزشی مبتنی بر همکاری گروهی، به

¹⁴. Knowles & Sudzina

¹⁵. Sheridan

عنوان راهنمایی و ارشاد، به عنوان اصلاح برنامه درسی، به عنوان فرایندهای گروهی و خلاقانه، به عنوان توسعه برنامه های درسی.

در حال حاضر، با توجه به دگرگونیها و تحولات بسیار در زمینه های مختلف علوم و تکنولوژی که موجب تغییر روشهای تدریس معلمان و ابزار مورد استفاده آنان گردیده است، در نظامهای آموزشی پیشرفته، برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی به طور وسیعی به کار گرفته شده است. هدف از این تلاشها حفظ و تداوم هماهنگی مدارس و معلمان با الگوهای توسعه در جامعه است. مسئولان نظارت و راهنمایی سعی می کنند این گونه برنامه ها را به نحوی طراحی و اجرا کنند که پاسخگوی نیازهای گوناگون و در حال تغییر معلمان و دانش آموزان باشد. اگر چه مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی به طور مستمر در حال تغییر و تکوین است و تعمیم یکی از این مفاهیم برای آینده کار دشواری است، همچنان اصلاح فرایند آموزش، نقش اساسی و اولیه نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می شود.

ارتقای سطح کیفیت تدریس معلمان، تخصصی و حرفه ای شدن کار معلمی و در نتیجه بهبود شرایط یادگیری برای دانش آموزان از هدفهای کنونی نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس است. در سالهای اخیر آموزش و پرورش با وضع معیارهای عملکردی بالا برای معلمان به شدت بر حصول این هدفها تأکید کرده است و مسئولان مدارس جدّ و جهد می کنند تا با دستیابی به این معیارها راه را برای نیل به هدفهای مذکور هموار سازند. در شرایطی که مدارس در ابعاد گوناگون به شدت تغییر یافته و این تغییرات تفکر و درک تازه ای را از همه اجزاء و ارکان مدارس ضروری ساخته است، نظارت و راهنمایی آموزشی هم باید دوباره تعریف شود و این تعریف نه تنها باید روشهای جدیدی را برای انجام دادن کارها و وظایف قدیمی در برگیرد، بلکه باید در نظریه ای که تفکر و عمل نظارت و راهنمایی آموزشی بر آن استوار است نیز تغییر ایجاد کند.

در ایران نیز با توجه به اصولی که برای ناظران و رهنمایان آموزشی در نظر گرفته شده و این اصول بیشتر بر اصل تعاون و همکاری؛ اصل شناخت و علمی بودن، اصل ارزش گذاری، اصل رعایت هدفهای آموزشی، اصل مقبولیت و حقانیت راهنمای آموزشی، اصل عرفی و شرعی بودن فعالیتها، اصل راهنمایی به جای مدیریت و بازرسی، اصل برنامه ریزی درسی، اصل قانونی بودن و رعایت موازین اختیار و مسؤولیت، اصل اقتضایی عمل کردن، اصل علمی بودن راهنمایی ها، اصل آینده نگری بر مبنای تجارب گذشته، اصل پیش بینی، پیشگیری و کنترل، اصل رشد و پیشرفت حرفه ای، اصل بهبود کیفیت تعلیم و تربیت، اصل فعالیت شورای معلمان، اصل فعالیت گروه های آموزشی، اصل به روز بودن اطلاعات و عملیات، اصل عدم تضاد و تداخل نقشها و وظایف رهنمایان آموزشی، اصل غنی سازی روشهای تدریس و روشهای تعلیم و تربیت تأکید دارند اما در عالم واقعیت هنوز هم راهبران و رهنمایان آموزشی شیوه های سنتی و الگوهای کلینیکی را در پیش گرفته اند. نتایج تحقیقات محققان گویای این است که معلمان راهنما دانش افزایی، در اصلاح و بهبود روش تدریس معلمان نقش مؤثری ندارند، معلمان راهنما از صلاحیت تخصصی و علمی لازم برخوردار نیستند، ضرورت وجودی معلمان راهنما کاملاً شناخته شده نیست، معلمان راهنما موجب بهبود جریان تعلیم و تربیت و پیش رفت تحصیلی دانش آموزان نمی شوند و به ناتوانی ناظران در برقراری ارتباط انسانی مناسب با مخاطبین به عنوان یکی از پارامترهای مهم اشاره می کنند. همچنین تأکید بر بعد اداری، اعمال شیوه های مچ گیرانه، شیوه ی نظارت کلینیکی و دستوری از مواردی است که سبب کاهش اثربخشی معلمان راهنما گردیده است.

با توجه به تحقیقات صورت گرفته در زمینه عملکرد راهنمایان آموزشی، معلمان خواستار بکارگیری هرچه بیشتر سبکهای نظارتی غیر دستوری بوده اند و سبکهای نظارتی اطلاعاتی را مطلوب دانسته اند. طبق تحقیقات انجام شده سابقه مدیریتی با اعمال شیوه صحیح نظارتی با همدیگر رابطه داشته و هر اندازه که سابقه مدیریتی راهنمایان بیشتر بوده است، شیوه نظارتی آنان مطلوب تر ارزیابی گردیده است. همچنین آموزشهای ضمن خدمت مدیریت بر اعمال نظارت راهنمایی آموزشی تاثیر مثبت داشته و توانایی برقراری ارتباط انسانی دوستانه، صمیمانه و مبتنی بر رعایت احترام متقابل به عنوان ویژگی هایی اشاره شده که وجودشان در راهنما معلمان می تواند موفقیت آنان را مضاعف سازد. همچنین راهنمایان تعلیمانی که سابقه بیشتری داشته اند و میزان تجربه تدریس آنان بیشتر بوده، اثر بخش تر ارزیابی گردیده اند.

۳. روش شناسی پژوهش

از آنجا که روش تحقیق و پژوهش ارتباط نزدیک و مستقیم با موضوع پژوهش دارد، باید بر اساس نیاز پژوهش یکی از روشهای پژوهشی را انتخاب کنیم. این پژوهش با توجه به هدف از تحقیقات کاربردی محسوب می گردد. هدف از کاربردی بودن این پژوهش، شناسایی میزان اثربخشی فرایند نظارت و راهنمایی معلمان راهبر و ارائه راهکارهایی جهت بهبود اثربخشی فعالیت های نظارت و راهنمایی آنها و کمک به مسئولان و تصمیم گیرندگان در زمینه مسائل و مشکلات اثربخشی معلمان راهبر و حل مشکلات پیش رو در این زمینه می باشد. نتایج حاصل از این پژوهش مورد توجه و استفاده سازمان هایی که امر برنامه ریزی و تصمیم گیری در زمینه سیستم آموزشی را انجام می دهند کاربرد دارند، نظیر وزارت آموزش و پرورش.

از نظر روش پژوهش، توصیفی-مقطعی و بر حسب نحوه گردآوری داده ها جزء دسته پیمایشی محسوب می شود، زیرا جهت بکارگیری چارچوب تنظیم شده تحقیق از پرسشنامه محقق ساخته استفاده خواهد شد. از نظر داده کمی است چون اطلاعات با استفاده از یک پرسشنامه محقق ساخته در این زمینه جمع آوری خواهد شد و بعد از کدگذاری مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق را معلمان پایه پنجم مدارس ابتدایی مناطق روستایی در سال ۱۳۹۵ در شهرستان سنقر تشکیل می دهند که تعداد ۱۹۲ نفر می باشند.

در این تحقیق با توجه به تعداد جامعه آماری با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۲۸ نفر معلم به عنوان حجم نمونه آماری تعیین گردید و انتخاب افراد نمونه با روش تصادفی ساده صورت گرفت.

برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. ابزار گردآوری داده ها از دو بخش تشکیل شده است. بخش نخست پرسشنامه شامل اطلاعات دموگرافیک پاسخ دهندگان از قبیل جنسیت، سن، سطح تحصیلات و سابقه خدمت است. بخش دوم در برگیرنده ی گویه های مربوط به دیدگاه معلمان راجع به تاثیر منطقه محل خدمت، جنسیت، سطح تحصیلات، سابقه خدمت و سبک های نظارتی و اثربخشی معلمان راهبر بر اثربخشی فرایند نظارت و راهنمایی آنها است که در اختیار معلمان پایه ی پنجم ابتدایی قرار می گیرد که با توجه به گویه های پرسشنامه نظر خود را اعلام نمایند. تعداد سوالات پرسشنامه ۳۵ سوال به صورت طیف پنج درجه ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) تنظیم گردیده است و هر کدام از عوامل دارای ۷ سوال است که در جدول ۱ به آنها اشاره شده است:

جدول (۱). عوامل پرسشنامه و سوالات مربوط به هر عامل

شاخص	سوالات	تعداد گویه ها
منطقه محل خدمت	۱ تا ۷	۷
سطح تحصیلات	۸ تا ۱۴	۷
جنسیت	۱۵ تا ۲۱	۷
سنوات خدمت	۲۲ تا ۲۸	۷
اثر بخشی	۲۹ تا ۳۵	۷

نحوه نمره گذاری سوالاتی که در پرسشنامه به صورت طیف لیکرت است بدین صورت است که به گزینه خیلی کم نمره ۱، به گزینه کم نمره ۲، به گزینه تا حدودی نمره ۳، به گزینه زیاد نمره ۴ و به گزینه خیلی زیاد نمره ۵ تعلق می گیرد.

روایی مبتنی بر محتوای پرسشنامه با نظر اساتید گروه علوم تربیتی و تعداد هفت معلم راهبر بعد از اصلاحاتی تایید گردید. بدین صورت که ابتدا با توجه به ادبیات و مبانی نظری نظارت و راهنمایی و تحقیقات پیشین ۸۴ سوال تنظیم گردید، سپس با نظرخواهی از اساتید گروه علوم تربیتی تعدادی از سوالات آن حذف و اصلاح گردید و در قالب پرسشنامه ای ۶۴ سوالی در اختیار هفت تن از معلمان راهبر قرار گرفت که سوالات مناسب را در زمینه مورد نظر ارزیابی نمایند و پس از ارزیابی تعداد ۳۵ سوال مناسب تشخیص داده شد.

برای تعیین پایایی پرسشنامه قبل از اجرای اصلی، پرسشنامه ۳۵ سوالی در اختیار ۳۶ نفر از معلمان پایه ی پنجم قرار گرفت و پس از تکمیل و جمع آوری با محاسبه همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ پایایی آن محاسبه گردید. میزان همسانی درونی برابر با ۰/۸۵۷ برآورد گردید. پس از اجرای اصلی نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ و روش تنصیف صورت گرفت که نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲). نتایج محاسبه پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ و تنصیف

متغیر	تعداد آیتم	آلفای کرونباخ	تنصیف
منطقه محل خدمت	۷	۰/۸۲۸	
سطح تحصیلات	۷	۰/۷۰۲	
جنسیت	۷	۰/۶۶۱	
سنوات خدمت	۷	۰/۷۵۷	
اثر بخشی	۷	۰/۶۵۰	
کل	۳۵	۰/۸۶۶	۰/۶۹۷

همانطور که جدول ۲ نشان می دهد، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و تمام عوامل آن ضریب بسیار مناسبی را نشان می دهد. همچنین میزان پایایی پرسشنامه با روش تنصیف نیز ۰/۶۹۷ محاسبه گردید که ضریب مناسبی است. به منظور گردآوری داده ها از نمونه آماری و دستیابی به اهداف پژوهش، ابتدا از واحد پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر، مجوزی برای انجام کار تحقیقاتی در آموزش و پرورش استان کرمانشاه اخذ گردید و پس از مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش استان مجوزی جهت اجرای تحقیق به اداره آموزش و پرورش شهرستان سنقر صادر گردید.

محقق پس از اخذ مجوز اداره آموزش و پرورش شهرستان سنقر مستقیماً به مدارس ابتدایی مناطق روستایی شهرستان مراجعه نموده و تعداد ۱۲۸ پرسشنامه طی سه روز بین معلمان پایه پنجم ابتدایی توزیع و جمع آوری گردید.

فرضیه های تحقیق:

- منطقه محل خدمت معلمان راهبر بر نظارت معلمان از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.
- سطح تحصیلات معلمان راهبر بر نظارت معلمان از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.
- جنسیت معلمان راهبر بر نظارت معلمان از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.
- سنوات خدمت معلمان راهبر بر نظارت معلمان از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.

تعریف متغیرها

تعاریف مفهومی (نظری):

الف. معلمان راهبر: افرادی هستند که بینش، خلاقیت، تعهد درونی و انگیزه معلمان را افزایش می دهند و از طریق تعامل دوجانبه بین او و معلم موجب کسب شایستگی و رشد حرفه ای، بهبود عملکرد معلمان و اصلاح شیوه های تدریس آنان می شوند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۷۸). معلمین راهنما (راهبر) به عنوان افرادی متخصص در جریان فرایند نظارت و راهنمایی تعلیماتی برای متحقق ساختن اهداف سازمانی و تسهیل فرایند تدریس و یادگیری نقش ممتاز و برجسته ای در ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش داشته و جهت تحقق این امر کارکردهای متنوعی نیز بر عهده دارند (طالبی مقدم، ۱۳۷۶).

فرایند کار معلمان راهبر شامل شش مفهوم زیر است: کمک به معلمان در امر برنامه ریزی درسی، کمک به معلمان در امر اتخاذ روشهای تدریس مناسب و نوین، کمک به معلمان در امر ارزیابی های مستمر آموزشی و پژوهش های تربیتی، کمک به معلمان در امر مدیریت و اداره صحیح کلاس، کمک به معلمان برای رشد حرفه ای آنان و بهبود جریان تعلیم و تربیت، برقراری روابط موثر و قابل قبول با معلمان (اولیوا، ۱۹۹۵؛ به نقل از بهارستان، ۱۳۸۷).

نظارت و راهنمایی آموزشی (راهبری آموزشی)، به عنوان بخشی از مجموعه اقدامات مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش تلقی می گردد که با تأکید بر بازسازی، نوسازی و بهسازی منابع انسانی در راستای اصلاح و بهبود دانش ها، نگرش ها و توانائی های حرفه ای معلمانی گام بر می دارد که از نظر سطح و اندازه ی دانش شناختی و تخصصی، انگیزه و علاقه به فعالیت تدریس و آموزش و سابقه فعالیت های آموزشی بسیار متفاوتند (عزیزی، ۱۳۸۶).

ب. اثربخشی معلمان راهبر: منظور از اثربخشی بررسی میزان موثر بودن اقدامات انجام شده برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. بعضی از معلمان از نظارت و راهنمایی آموزشی بهره های فراوانی می گیرند و بعضی از ناظران مستعد و شایسته، در کار با معلمان از مقبولیت و اثربخشی خاصی برخوردارند، اما در عمل بیشتر معلمان از اینکه بر آنان نظارت کنند چندان راضی نیستند. آنان همواره به صورت تدافعی به نظارت عکس العمل نشان می دهند و آن را مفید تلقی نمی کنند (عزیزی، ۱۳۸۶).

ج. معلمان پایه ی پنجم ابتدایی: معلم در فرهنگ معین، تعلیم دهنده و آموزنده، معنی شده است و در فرهنگ عمید، تعلیم دهنده، آموزاننده و آموزگار و در لغت نامه دهخدا نیز آموزاننده، تعلیم دهنده، مدرس، آموزگار، استاد و شیخ معنی شده است. به طور عام، معلم به معنای تمامی افرادی است که هدایت و تربیت انسانها توسط آنها در اعصار مختلف صورت گرفته و می گیرد.

معلم پایه ی پنجم ابتدایی را می توان اینگونه تعریف نمود: معلم ابتدایی کسی است که با یک یا چند دانش آموز یا متعلم در پایه پنجم ابتدایی به رفتار تعاملی می پردازد و هدفش از این کار ایجاد تغییر هدفمند شناختی، عاطفی (نگرشی) و مهارتی در دانش آموز است.

تعاریف عملیاتی:

الف. معلمان راهبر: معلم راهبر، به معلمی گفته می شود که از بین معلمان باتجربه و صاحب نظران انتخاب می شوند تا به معلمان جوان تر و کم تجربه تر آموزش داده و بر کار آنان نظارت کنند. این معلمان افرادی هستند که ابلاغیه ی نظارت و راهنمایی از معلمان ابتدایی را دارا می باشد.

ب. اثربخشی معلمان راهبر: میزان امتیاز یا نمره ای است که معلمان راهبر از پرسشنامه ی محقق ساخته «اثربخشی معلمان راهبر» از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی کسب می نمایند.

ج. معلمان پایه پنجم ابتدایی: منظور از معلمان پایه ی پنجم ابتدایی در این پژوهش، تمامی افرادی است که در مقطع ابتدایی در شهر سنقر به صورت رسمی و پیمانی به استخدام اداره آموزش و پرورش درآمده و مشغول به تدریس در پایه ی پنجم ابتدایی هستند. هم شامل معلمان زن و هم شامل معلمان مرد می باشد. لازم به ذکر است که معلمان باز نشسته در این حوزه قرار نمی گیرند.

۴. یافته های پژوهش

۴-۱. آمار توصیفی

اطلاعات عمومی و دموگرافیک پاسخ دهندگان شامل مواردی از قبیل جنسیت، سن، میزان تحصیلات و سابقه خدمت می باشد که در قسمت نخست پرسشنامه مورد سوال قرار گرفته است.

جدول (۳): وضعیت افراد پاسخ دهنده از نظر جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تراکمی
زن	۶۴	۵۰	۵۰
مرد	۶۴	۵۰	۱۰۰
کل	۱۲۸	۱۰۰	

اطلاعات جدول ۳ نشان می دهد، مجموعه افراد مورد مطالعه در این تحقیق ۱۲۸ نفر می باشند که در این میان تعداد ۶۴ نفر (۵۰ درصد) را زن و تعداد ۶۴ نفر (۵۰ درصد) را مردان تشکیل می دهند.

جدول (۵): وضعیت افراد پاسخ دهنده از نظر تحصیلات

تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تراکمی
فوق دیپلم و کمتر از آن	۲۳	۱۸	۱۸
لیسانس	۸۹	۶۹/۵	۸۷/۵
فوق لیسانس و بالاتر	۱۶	۱۲/۵	۱۰۰
کل	۱۲۸	۱۰۰	

اطلاعات جدول ۵ نشان می دهد که از مجموع ۱۲۸ نفر پاسخ دهنده، تعداد ۲۳ نفر (معادل ۱۸ درصد) مدرک تحصیلی فوق دیپلم و کمتر از آن، تعداد ۸۹ نفر (معادل ۶۹/۵ درصد) مدرک تحصیلی لیسانس و تعداد ۱۶ نفر (معادل ۱۲/۵ درصد) مدرک فوق لیسانس و بالاتر از آن دارند.

جدول (۶): وضعیت افراد پاسخ دهنده از نظر سن

گروه سنی	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تراکمی
کمتر از ۲۵ سال	۳	۲/۳	۲/۳
۲۵ - ۳۰ سال	۱۶	۱۲/۵	۱۴/۸
۳۱ - ۴۰ سال	۲۶	۲۰/۳	۳۵/۲
بیشتر از ۴۰ سال	۸۳	۶۴/۸	۱۰۰
کل	۱۲۸	۱۰۰	

اطلاعات جدول ۶ نشان می دهد که از مجموع ۱۲۸ نفر پاسخگو تعداد ۳ نفر (معادل ۲/۳ درصد) در رده سنی کمتر از ۲۵ سال، تعداد ۱۶ نفر (معادل با ۱۲/۵ درصد) در رده سنی ۲۵ - ۳۰ سال، تعداد ۲۶ نفر (معادل با ۲۰/۳ درصد) در رده سنی ۳۱ - ۴۰ سال و تعداد ۸۳ نفر (معادل با ۶۴/۸ درصد) در رده سنی بیشتر از ۴۰ سال بوده اند.

جدول (۷): وضعیت افراد پاسخ دهنده از نظر سابقه خدمت

سابقه خدمت	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تراکمی
کمتر از ۵ سال	۳	۲/۳	۲/۳
۵ - ۱۰ سال	۱۲	۹/۴	۱۱/۷
۱۱ - ۱۵ سال	۲۴	۱۸/۸	۳۰/۵
بیشتر از ۱۵ سال	۸۹	۶۹/۵	۱۰۰
کل	۱۲۸	۱۰۰	

جدول ۷ نشان می دهد که از مجموع ۱۲۸ نفر پاسخگو، تعداد ۳ نفر (معادل با ۲/۳ درصد) کمتر از ۵ سال سابقه کاری، تعداد ۱۲ نفر (معادل با ۹/۴ درصد) بین ۵ تا ۱۰ سال، تعداد ۲۴ نفر (معادل با ۱۸/۸ درصد) بین ۱۱ تا ۱۵ سال و تعداد ۸۹ نفر (معادل با ۶۹/۵ درصد) بیشتر از ۱۵ سال سابقه کاری دارند.

۲-۴. تحلیل توصیفی متغیرهای تحقیق

جهت تحلیل توصیفی متغیرهای تحقیق از پارامترهای مرکزی (میانگین، میانه و مد) و پارامترهای پراکندگی (انحراف معیار، واریانس و دامنه تغییرات) مطابق جدول ۸ استفاده شده است.

جدول (۸). تحلیل توصیفی متغیرهای اصلی تحقیق

متغیر	تعداد	پایین	متوسط	مقدار	تفاوت	وابستگی	دامنه	کمینه	بیشینه
منطقه محل خدمت	۱۲۸	۲۹/۰۲	۳۱	۳۲	۴/۵۲	۲۰/۴۶	۲۱	۱۴	۳۵
سطح تحصیلات	۱۲۸	۳۱/۰۱	۳۱	۳۱	۲/۸۳	۸/۰۱	۱۴	۲۱	۳۵
جنسیت	۱۲۸	۲۷/۸۸	۲۸	۲۵	۳/۳۰	۱۰/۹۰	۱۷	۱۸	۳۵
سنوات خدمت	۱۲۸	۲۹/۳۲	۲۹	۲۷	۳/۶۱	۱۳/۰۸	۱۲	۲۳	۳۵
اثر بخشی	۱۲۸	۲۹/۹۴	۲۹	۲۹	۲/۴۶	۶/۰۵	۱۱	۲۴	۳۵

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

آزمون خی دو یک آزمون معتبر آماری است که بوسیله آن می توان پی برد که آیا رابطه سیستماتیک بین دو متغیر وجود دارد یا خیر. هر گاه در یک نمونه مورد مطالعه هیچ رابطه سیستماتیکی بین دو متغیر وجود نداشته باشد، می توان نتیجه گرفت که متغیر از یکدیگر مستقل هستند که اصطلاحاً به آن استقلال آماری گفته می شود. بطور کلی کای اسکوتر محاسبه شده فقط به تشخیص این موضوع کمک می کند که آیا متغیرها مستقل از یکدیگرند یا با هم رابطه دارند، اما هیچگاه چگونگی و قوت رابطه را توضیح نمیدهد؛ بنابراین پس از محاسبه کای اسکوتر، در صورت وجود رابطه بین متغیرها باید با استفاده از شاخص های پیوند جهت و شدت رابطه بین آن ها را تعیین کنیم.

فرضیه اول: منطقه محل خدمت معلمان راهبر بر نظارت معلمان ابتدایی از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.

جدول (۹). آزمون خی دو (تأثیر منطقه محل خدمت معلمان راهبر بر نظارت معلمان)

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
۰.۳۸/۶۳۱ ^a	۱۵۴	۰/۰۰۰
۲۸۲/۷۴۶	۱۵۴	۰/۰۰۰
۲۷/۲۹۰		
۱۲۸	۱	۰/۰۰۰

مربع کای پرسون

نسبت راست نمایی

وابستگی خطی

تعداد موارد معتبر

جدول ۹ آزمون کای اسکوتر (اسکور) را نشان می دهد. مقدار این عدد ۶۳۱/۰۳۸ می باشد که اگر به سطح معناداری مراجعه کنیم می بینیم که در سطح ۰/۰۵ معنی دار است (به دلیل اینکه سطح معناداری بدست آمده از عدد ۰/۰۵ کوچکتر است). به این ترتیب می توانیم نتیجه بگیریم که بین منطقه محل خدمت و نظارت معلمان راهبر رابطه معنی دار وجود دارد. در آزمون کای اسکوتر شدت رابطه قابل تشخیص نیست. به همین خاطر برای پی بردن به شدت رابطه بین دو متغیر از آزمون وی کرامر استفاده می کنیم که در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول (۱۰). آزمون وی کرامر

مقدار	سطح معناداری
۲/۲۲۰	۰/۰۰۰
۰/۶۶۹	۰/۰۰۰
۱۲۸	

ضریب فای

ضریب وی کرامر

تعداد موارد معتبر

جدول ۱۰ نتایج آزمون وی کرامر را نشان می دهد. مقدار عددی این آماره ۰/۶۶۹ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. چون مقدار عددی این آماره عددی در محدوده قابل قبول است بنابراین H_0 دال بر عدم تأثیر منطقه محل خدمت معلمان بر نظارت و راهنمایی رد می شود و H_1 دال بر وجود تأثیر منطقه محل خدمت معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان از دیدگاه معلمان مورد تأیید قرار می گیرد.

فرضیه دوم: سطح تحصیلات معلمان راهبر بر نظارت معلمان ابتدایی از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.

جدول (۱۱). آزمون خی دو (تأثیر سطح تحصیلات معلمان راهبر بر نظارت معلمان)

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
^a ۷۹۶/۴۹۸	۱۲۱	۰/۰۰۰
۲۷۰/۸۵۲	۱۲۱	۰/۰۰۰
۷۵/۵۲۱		
۱۲۸	۱	۰/۰۰۰

مربع کای پرسون

نسبت راست نمایی

وابستگی خطی

تعداد موارد معتبر

جدول ۱۱ آزمون کای اسکوتر (اسکور) را نشان می دهد. مقدار این عدد ۴۹۸/۷۹۶ می باشد که اگر به سطح معناداری مراجعه کنیم می بینیم که در سطح ۰/۰۵ معنی دار است (به دلیل اینکه سطح معناداری بدست آمده از عدد ۰/۰۵ کوچکتر است). به این ترتیب می توانیم نتیجه بگیریم که بین سطح تحصیلات و نظارت معلمان راهبر رابطه معنی دار وجود دارد. در آزمون کای اسکوتر شدت رابطه قابل تشخیص نیست. به همین خاطر برای پی بردن به شدت رابطه بین دو متغیر از آزمون وی کرامر استفاده می کنیم که در جدول ۱۲ ارائه شده است.

جدول (۱۲). آزمون وی کرامر

مقدار	سطح معناداری
۱/۹۷۴	۰/۰۰۰
۰/۵۹۵	۰/۰۰۰
۱۲۸	

ضریب فای

ضریب وی کرامر

تعداد موارد معتبر

مندرجات جدول ۱۲ نتایج آزمون وی کرامر را نشان می دهد. مقدار عددی این آماره ۰/۵۹۵ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. چون مقدار عددی این آماره عددی در محدوده قابل قبول است بنابراین H_0 دال بر عدم تأثیر سطح تحصیلات معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان رد می شود و H_1 دال بر وجود تأثیر سطح تحصیلات معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان از دیدگاه معلمان مورد تأیید قرار می گیرد.

فرضیه سوم: جنسیت معلمان راهبر بر نظارت معلمان ابتدایی از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.
جدول (۱۳). آزمون خی دو (تأثیر جنسیت معلمان راهبر بر نظارت معلمان)

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
۵۳۷/۴۰۲ ^a	۱۱۰	۰/۰۰۰
۲۵۴/۳۸۹	۱۱۰	۰/۰۰۰
۲۰/۴۶۲		
۱۲۸	۱	۰/۰۰۰

مربع کای پیرسون

نسبت راست نمایی

وابستگی خطی

تعداد موارد معتبر

جدول ۱۳ نتایج آزمون کای اسکوتر (اسکور) را نشان می دهد. مقدار این عدد ۴۰۲/۵۳۷ می باشد که اگر به سطح معناداری مراجعه کنیم می بینیم که در سطح ۰/۰۵ معنی دار است (به دلیل اینکه سطح معناداری بدست آمده از عدد ۰/۰۵ کوچکتر است). به این ترتیب می توانیم نتیجه بگیریم که بین جنسیت معلمان راهبر و نظارت معلمان راهبر رابطه معنی دار وجود دارد. در آزمون کای اسکوتر شدت رابطه قابل تشخیص نیست. به همین خاطر برای پی بردن به شدت رابطه بین دو متغیر از آزمون وی کرامر استفاده می کنیم که در جدول ۱۴ ارائه شده است.

جدول (۱۴). آزمون وی کرامر

مقدار	سطح معناداری
۱/۷۷۳	۰/۰۰۰
۰/۵۶۱	۰/۰۰۰
۱۲۸	

ضریب فای

ضریب وی کرامر

تعداد موارد معتبر

مندرجات جدول ۱۴ نتایج آزمون وی کرامر را نشان می دهد. مقدار عددی این آماره ۰/۵۶۱ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. چون مقدار عددی این آماره عددی در محدوده قابل قبول است بنابراین H_0 دال بر عدم تأثیر جنسیت معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان رد می شود و H_1 دال بر وجود تأثیر جنسیت معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان از دیدگاه معلمان مورد تأیید قرار می گیرد.

فرضیه چهارم: سنوات خدمت معلمان راهبر بر نظارت معلمان ابتدایی از دیدگاه معلمان تأثیر دارد.

جدول (۱۵). آزمون خی دو (تأثیر سنوات خدمت معلمان راهبر بر نظارت معلمان)

مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
۱۲۲/۴۰۱ ^a	۱۳۲	۰/۰۰۰
۲۶۴/۷۰۶	۱۳۲	۰/۰۰۰
۵۷/۴۶۱		
۱۲۸	۱	۰/۰۰۰

مربع کای پیرسون

نسبت راست نمایی

وابستگی خطی

تعداد موارد معتبر

جدول ۱۵ نتایج آزمون کای اسکوتر (اسکور) را نشان می دهد. مقدار این عدد ۴۰۱/۱۲۲ می باشد که اگر به سطح معناداری مراجعه کنیم می بینیم که در سطح ۰/۰۵ معنی دار است (به دلیل اینکه سطح معناداری بدست آمده از عدد

۰/۰۵ کوچکتر است). به این ترتیب می توانیم نتیجه بگیریم که بین سنوات خدمت معلمان راهبر و نظارت معلمان راهبر رابطه معنی دار وجود دارد. در آزمون کای اسکوتر شدت رابطه قابل تشخیص نیست. به همین خاطر برای پی بردن به شدت رابطه بین دو متغیر از آزمون وی کرامر استفاده می کنیم که در جدول ۱۶ ارائه شده است.

جدول (۱۶). آزمون وی کرامر

مقدار	سطح معناداری	
۱/۷۷۰	۰/۰۰۰	ضریب فای
۰/۵۳۴	۰/۰۰۰	ضریب وی کرامر
۱۲۸		تعداد موارد معتبر

جدول ۱۶ نتایج آزمون وی کرامر را نشان می دهد. مقدار عددی این آماره ۰/۵۳۴ می باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. چون مقدار عددی این آماره عددی در محدوده قابل قبول است بنابراین H_0 دال بر عدم تأثیر سنوات خدمت معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان رد می شود و H_1 دال بر وجود تأثیر سنوات خدمت معلمان راهبر بر نظارت و راهنمایی معلمان از دیدگاه معلمان مورد تأیید قرار می گیرد.

۵. بحث و نتیجه گیری

فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی با اصلاح و بهبود آموزش و پرورش سر و کار دارد، لذا ارتقاء کیفیت فعالیت های آموزشی هدف اصلی و سنگ بنای این فرایند است و اهمیت، اعتبار و ضرورتش به صورت روزافزونی در حال گسترش است. هدف از این تحقیق بررسی اثربخشی معلمان راهبر از دیدگاه معلمان پایه ی پنجم ابتدایی مدارس مناطق روستایی شهرستان سنقر بود.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه اول نشان می دهد که از دیدگاه معلمان، منطقه محل خدمت بر اثربخشی معلمان راهبر تأثیر دارد. این یافته ها همسو با نتیجه تحقیق هالام و همکاران (۲۰۱۲) به نقل از وشنی (۲۰۱۵) است که به این نتیجه رسیده بودند راهنمایی که از نزدیک و به عنوان یکی از افراد درون مدرسه معلمان را راهنمایی می کردند نسبت به راهنمایی که خارج از مدارس و به صورت کلی معلمان مدارس را نظارت و راهنمایی می کردند اثربخش تر بودند. در تفسیر این یافته می توان بیان نمود که از دیدگاه معلمان، نزدیکی مدارس تحت نظارت معلم راهبر، بومی بودن معلم راهبر و آشنایی وی با مدارس منطقه محل خدمت، شرایط مناسب مسیر رفت و آمد و صعب العبور نبودن منطقه، دارا بودن مشابهت های زبانی، نژادی و فرهنگی با دانش آموزان مدارس محل خدمت نقش مهمی در اثربخشی معلمان راهبر دارد.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه دوم نشان می دهد که از دیدگاه معلمان، سطح تحصیلات بر اثربخشی معلمان راهبر تأثیر دارد. این یافته با نتیجه تحقیقات محمدزاده (۱۳۷۶) و شعبانی نژاد خاص (۱۳۷۴) همسو می باشد. نتایج تحقیق آنها نشان داد که گذراندن دوره های تخصصی و ضمن خدمت، داشتن مدرک دانشگاهی و مرتبط با نظارت و راهنمایی آموزشی، تسلط علمی و عملی بر روشهای تدریس و ارزشیابی بر اعمال نظارت و راهنمایی آموزشی تأثیر مثبت دارد. در تفسیر این یافته می توان بیان نمود که از دیدگاه معلمان، سطح تحصیلات بالاتر معلمان راهبر بر کیفیت نظارت و راهنمایی مؤثر است. همچنین برخورداری از سطح تحصیلات بالاتر سبب به کارگیری سبک های نظارتی روابط انسانی،

ارائه روشهای نوین تدریس به معلمان، بهبود یادگیری دانش آموزان، موفق عمل نمودن در ارزیابی از عملکرد معلمان و استفاده کمتر از سبکهای نظارتی سنتی می شود. علاوه بر این از دیدگاه معلمان مرتبط بودن تحصیلات و رشته تحصیلی معلم راهبر با شغل وی و گذراندن دوره های تخصصی ضمن خدمت نیز نقش مهمی در اثربخشی معلمان راهبر ایفا می کند.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه سوم نشان می دهد که از دیدگاه معلمان، جنسیت معلمان راهبر بر اثربخشی آنها تأثیر دارد. به دلیل عدم وجود پیشینه تحقیق در این زمینه در داخل و خارج از کشور، مقایسه این یافته با تحقیقات دیگر وجود نداشت.

در تفسیر این یافته می توان بیان نمود که به دلیل اینکه زنان از احساسات عاطفی بیشتری نسبت به مردان برخوردارند طبیعتاً در فرایند نظارت و راهنمایی معلمان کمتر از سبک های دستوری استفاده می نمایند و ویژگی های زنانه بیشتر آنها را به سمت سبک های نظارت روابط انسانی و دخالت دادن احساسات و عواطف در فرایند نظارت معلمان سوق می دهد. فلاح سلوکلائی (۱۳۷۴)، در بررسی شاخص های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیش برد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی استان مازندران، نتیجه می گیرد که توانایی راهنمایان در برقراری رابطه مناسب و اساسی با معلمان آنان ارتباط دارد. شریدان و همکارانش (۱۹۹۲)، در تحقیقی در ارتباط با عوامل مؤثر بر تأثیر بودن نظارت و راهنمایی، به ناتوانی ناظران در برقراری ارتباط انسانی مناسب با مخاطبین به عنوان یکی از پارامترهای مهم اشاره می کنند. از سویی دیگر میزان جدیت و پیگیری، خویشن داری و واکنشهای ارادی از طرف معلمان راهبر مرد در فرایند نظارت و راهنمایی از دیدگاه معلمان تأثیر بیشتری دارد. توزیع نابرابر جنسیتی معلمان راهبر در مدارس دخترانه و پسرانه و به کار نگرفتن معلم راهبر زن به جای معلم راهبر مرد در برخی از مدارس از دیدگاه معلمان تأثیر منفی دارد. همچنین از دیدگاه معلمان زمانی که معلمان راهبر مرد از سبک های نظارتی روابط انسانی در فرایند نظارت و راهنمایی معلمان بهره گیرند تأثیر بسزایی در نظارت خواهد داشت.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه چهارم نشان می دهد که از دیدگاه معلمان سنوات خدمت بر اثربخشی معلمان راهبر تأثیر دارد. این یافته با نتیجه تحقیقات فرخی (۱۳۸۰)، فلاح سلوکلائی (۱۳۷۴) و شعبانی نژاد (۱۳۷۴) همسو می باشد. فرخی (۱۳۸۰) در تحقیق خود، داشتن سابقه بیشتر راهنمایان در اثربخشی آنها را نتیجه می گیرد. فلاح سلوکلائی (۱۳۷۴)، برخورداری از تجربه تدریس را عامل موفقیت معلمان راهنما می داند و شعبانی نژاد (۱۳۷۴)، سابقه مدیریتی و اعمال شیوه صحیح نظارتی را با همدیگر مرتبط دانسته است و به اعتقاد وی هر اندازه سابقه مدیریتی بیشتر باشد، شیوه نظارتی مطلوب تر است.

در تفسیر این یافته میتوان اینگونه بیان کرد که داشتن سابقه آموزگاری تا مدیریتی و طی کردن این مرحله برای معلمان راهبر، تعداد سالهایی که معلمان راهبر در زمینه آموزشی، مدیریتی و پژوهشی فعالیت داشته اند و همچنین برخورداری آنها از تجربه شغلی بیشتر و قرار داشتن در دهه های دوم و سوم خدمتی نقش مهمی در اثربخشی معلمان راهبر دارد. نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه پنجم نشان می دهد که از دیدگاه معلمان سبکهای نظارتی (غیر دستوری، دستورالعمل اطلاعاتی و نظارت مشارکتی) بر اثربخشی معلمان راهبر تأثیر دارد. این یافته ها همسو با نتیجه تحقیقات سعد عدوانی و صالح التوایجری (۱۹۸۸)، گوردون (۱۹۹۵)، کالینز (۲۰۰۰) و وبر (۲۰۰۰) است که در تحقیق آنان معلمان خواستار به کار گیری سبک های اطلاعاتی و غیردستوری و مشارکتی بودند و این سبک ها را مطلوبتر ارزیابی نمودند.

۶. منابع و مآخذ

۱. 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.
۲. اورنگی، عبدالمجید (۱۳۸۲). بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۵، سال دوم، پاییز ۸۲.
۳. بازوند، روزیا (۱۳۹۳). بررسی رابطه ی سبکهای نظارت و رهبری آموزشی مدیران بر اساس نظریه اقتضایی گلیکمن با رضایت شغلی معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۱ شهر خرم آباد. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بروجرد، تابستان ۹۳.
۴. بشارتی، علی محمد (۱۳۷۷). بررسی عوامل مؤثر بر افزایش اثربخشی نظارت و راهنمایی معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان کاشان. پایان نامه ی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
۵. بهارستان، جلیل (۱۳۸۷). بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ فصلنامه مدرّس علوم انسانی، دوره ۱۲، شماره ۴، زمستان ۸۷.
۶. خورشیدی، علی (۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی تعلیماتی. تهران: نشر یسپرون.
۷. شعبانی نژاد خاص، 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.
۸. شیربگی، ناصر (۱۳۹۳). الگوهای نظارت آموزشی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
۹. طالبی مقدم، سید سعید (۱۳۷۶). بررسی و مقایسه انتظارات مدیران و معلمان از کارکردهای نقش معلم راهنما در مدارس ابتدایی شهرستان قاین. پایان نامه ی کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
۱۰. عبدلی، عباس (۱۳۸۱). بررسی وضعیت موجود روش های نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران دبیرستان های شهر اصفهان و مقایسه آن با وضعیت مطلوب، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
۱۱. عزیزی، نعمت اله. (۱۳۸۶). بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز، زمستان ۸۶، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره ۴، صص ۷۳-۱۰۰.
۱۲. فتح الهی، سعید. (۱۳۸۷). شاخص های روابط انسانی در حیطه نظارت و راهنمایی آموزشی برای دانشگاه علوم انتظامی. فصلنامه دانش انتظامی، سال دوازدهم، شماره ۱، صص ۱۶۴-۱۴۳.
۱۳. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۷۸). راهنمای نظارت بر معلمان تازه کار. تهران: انتشارات تربیت.

۱۴. فلاح سلوکلائی، ایوب (۱۳۷۴). بررسی شاخص های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیشبرد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی / استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۵. قورچیان، نادر قلی و خدیوی، اسدالله (۱۳۸۵). نظارت حمایتی، نظارت کلاس درس هزاره سوم، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲(۲)، صص ۵۰-۱۱.
۱۶. محمدزاده، محمدرضا (۱۳۷۶). بررسی نظارت معلمان مقطع ابتدایی شهر مشهد درباره ویژگی های معلمان راهنمای موفق، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۷. نادری، رئوف (۱۳۸۱). بررسی میزان انطباق عملکرد معلمان راهنمای دوره ی ابتدایی استان کردستان با شرح وظایف سازمانی آنان از دیدگاه راهنما مدیران و مسئولان آموزش و پرورش. سندج: سازمان آموزش و پرورش استان کردستان.
۱۸. نولان، جیمز و هوور، لیندا (۲۰۰۸). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل، ترجمه بیژن عبدالهی تهران: انتشارات آثار معاصر.
۱۹. نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۷). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
20. Adams, Harold P. and Frank G. Dickey, *Basic Principles of Supervision*, New Delhi: Eurasia Publishing House, Ltd., Ram Nagar, 1966.
21. Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Instructional leadership*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
22. Burton, William H. and Leo J. Brueckner, *Supervision, a Social Process*, New York: Appleton Century Crafts, Educational Division, Meredith Corp., 1955.
23. Callaham, Raymond E., *Educational and the Cult of Efficiency*, Chicago: University of Chicago Press, 1962.
24. 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.
25. Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1995). *Supervision As a Proactive Process: Concepts and Cases*. (Second Edition), Illinois: Waveland Press, Inc.
26. De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement, *International Review of Education*. 53: 709-714.
27. Edmeirer, H., & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teacher's trust, commitment, desire for collaboration, and efficiency. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.
28. Franklin, Bobbitt, *The Supervision of City Schools' Twelfth Yearbook, Part I*, National Society for the Study of Education, Chicago: The University of Chicago Press, 1913.
29. Fritz, C. & Miller, G. (2003). Supervisory Options for Instructional Leaders in Education, *Journal of Leadership Education*, 2 (2), 13-27.
30. 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.
31. Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision (2nd ed)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
32. Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership (5th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
33. Goldhammer, R., (1969). *Clinical Supervision (Special for the supervision of Teachers)*. NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.,

34. Glickman, Carl D., Stephen P. Gordon and Jovita M. Ross Gordon, *Supervision of Instruction*, a Developmental Approach, 3rd ed., Mass: Allyn and Bacon, 1995.
35. Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers (3rd ed.)*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
36. Gwynn, J. Minor, *Theory and Practice of Supervision*, Dodd, Mead Company, 1974.
37. Hallam R. Pamela, Chou Po Nien, Hite M. Julie and Hite Steven (2012). *Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers*. NASSP Bulletin, 96 (3), 243-278.
38. Harrison R. (1997). *Supervisory leadership in education*. 3rd ed, New York: Van Nostrand Reinhold Company.
39. Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). *Management of organizational behavior: Leading human resources (8th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
40. Kadushin, Alfred, *Supervision in Social Work*, Columbia University Press, 1976.
41. 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.
42. 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.
43. Lucio, William H. and John D. McNeil, *Supervision: A Synthesis of Thought and Action*, 2nd ed., New York: McGraw-Hill Book Company, 1969.
44. Marshal, K. (2009). *Rethinking Teacher Supervision and Evaluation, How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
45. Mish, F. C. (1989). *The new Merriam-Webster dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.
46. Oliva, F.P. (1995). *Supervision for today's schools*; Forth, ed, New York: Harper & Row Publishers.
47. Oliva P. F. & Pawlas G. E. (2004). *Supervision for today's Schools*, (7th ed). Willey Jossey- Bass Education.
48. Nelson, B. S., & Sassi, A. (2000). *Shifting Approaches to Supervision: The case of Mathematics Supervision*. *Educational Administration Quarterly*: 36(4), 553- 584.
49. Ralph, E. G. (1998). *Developing practitioners: A handbook of contextual supervision*. Stillwater, OK: New Forums Press.
50. Robinson, V. (1980). *Supervision in school case work*; University of North Carolina Press.
51. Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starrat, *Supervision, a Redefinition*, 5th ed., Singapore: McGraw- Hill Inc., *Educational Series*, 1993.
52. 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.
53. Snyder, Fred A. and R. Duane Peterson, *Dynamics of Elementary School Administration*, Boston, Houghton, Mifflin Co., 1970.
54. Sullivan, C.G. (1998). *Clinical supervision: A state of the art review*; Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
55. Tanner, D., Tanner, L. (1990). *Supervision in education problems and practices*. New York: Macmillan Publishing Com.
56. Vashani, Amir. (2015). *Effectiveness of E-Mentoring in Building Teacher Competencies*. *International Conference on Research In Behavioral And Social Science*, August 21, Istanbul- Turkey.

57. Wiles, K. (1967). *Supervision for Better Schools*, 3rd ed. NJ: Prentice Hall.
58. Wiles, J., Bondi, J. (1980). *Supervision, A guide to practice*; 2nd, ed., Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Com.
59. Wiles, Kimball, *Supervision for Better Schools*, 3rd ed., Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc., 1967.
60. Wiles, Jon and Joseph Bondi, *Supervision, a Guide to Practice*, 2nd ed., Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., A Bell and Howell Co., 1986.
61. Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
62. Akbar, S., Shah, S. Z. A., & Stark, A. W. (2011). The value relevance of cash flows, current accruals, and non-current accruals in the UK. *International Review of Financial Analysis*, 20(5), 311–319.
63. Altuntas, M., Liebenberg, A. P., Watson, E. D., & Yildiz, S. (2017). Hedging, cash flows, and firm value: evidence of an indirect effect. *Journal of Insurance Issues*, 1-22.
64. Ammann, M., Oesch, D., & Schmid, M. M. (2011). Corporate governance and firmvalue: International evidence. *Journal of Empirical Finance*, 18(1), 36–55.
65. Aziz, A., & Lawson, G. H. (1989). Cash-flow reporting and financial distress models: Testing of hypotheses. *Financial of Management*, 18(1), 55–63.
66. Barth, M. E., Cram, D. P., & Nelson, K. K. (2001). Accruals and the prediction of future cash flows. *The Accounting Review*, 76(1), 27–58.
67. Barton, J., Hansen, B. & Pownall, G. (2010). Which performance measures do investors around the world value the most – and why? *The Accounting Review*, 85(3), 753–789.
68. Bauguess, S. W., Moeller, S. B., Schlingemann, F. P., & Zutter, C. J. (2009). Ownership structure and target returns. *Journal of Corporate Finance*, 15(1), 48–65.
69. Belkaoui, Ahmad Riahi (2000). *Accounting Theory*. 1st Edition, Thomson Learning.
70. Black, B. S., Kim, W., Jang, H., & Park, K. S. (2015). How corporate governance affect firm value? Evidence on a self-dealing channel from a natural experiment in Korea. *Journal of Banking & Finance*, 51, 131–150.
71. Dickinson, V. (2011). Cash flow patterns as a proxy for firm life cycle. *The Accounting Review*, 86(6), 1969–1994.
72. Farshadfar, S., & Monem, R. (2013). Further evidence on the usefulness of direct method cash flow components for forecasting future cash flows. *The international journal of accounting*, 48(1), 111-133.
73. Fernandez, P. (2007). Valuing companies by cash flow discounting: ten methods and nine theories. *Managerial Finance*, 33(11), 853-876.
74. Ghodrati, H., & Hashemi, A. (2014). A study on relationship among free cash flow, firm value and investors' cautiousness: Evidence from Tehran Stock Exchange. *Management Science Letters*, 4(9), 2001-2010.
75. Gilbert, L. R., Menon, K., & Schwartz, K. B. (1990). Predicting bankruptcy for firms in financial distress. *Journal of Business Finance and Accounting*, 17 (1-2), 161–171.
76. Howe, K. M., He, J., & Kao, G. W. (1992). One- time cash flow announcements and free cash- flow theory: Share repurchases and special dividends. *The Journal of Finance*, 47(5), 1963-1975.
77. Hwee, N. G., & Tiong, R. L. (2002). Model on cash flow forecasting and risk analysis for contracting firms. *International Journal of Project Management*, 20(5), 351-363.
78. Johnson, B. E. (1994). The ascent of the cash flow statement. *Journal of Accounting Education*, 12(4), 375-383.
79. Judge, W. Q., Naoumova, L., & Koutzevol, N. (2003). Corporate governance and firm performance in Russia: An empirical study. *Journal of World Business*, 38(4), 385–396.

80. Kaplan, S. N., & Zingales, L. (1997). Do investment-cash flow sensitivities provide useful measures of financing constraints? *The Quarterly Journal of Economics*, 69-215.
81. Khansalar, E., & Namazi, M. (2017). Cash flow disaggregation and prediction of cash flow. *Journal of Applied Accounting Research*, 18(4), 464-479.
82. Krishnan, G. V., & Largay III, J. A. (2000). The predictive ability of direct method cash flow information. *Journal of Business Finance & Accounting*, 27(2), 215-245.
83. Kumar, K. R., & Krishnan, G. V. (2008). The value-relevance of cash flows and accruals: The role of investment opportunities. *The Accounting Review*, 83(4), 997-1040.
84. Laswad, F., & Baskerville, R. F. (2007). An analysis of the value of cash flow statements of New Zealand pension schemes. *The British Accounting Review*, 39(4), 347-355.
85. Lemmon, M. L., & Lins, K. V. (2003). Ownership structure, corporate governance, and firm value: Evidence from the East Asian financial crisis. *The Journal of Finance*, 58(4), 1445-1468.
86. Livnat, J., & Zarowin, P. (1990). The incremental information content of cash-flow components. *Journal of Accounting and Economics*, 13(1), 25-46.
87. Ni, Y., Huang, P., Chiang, P., & Liao, Y. (2019). Cash flow statements and firm value: Evidence from Taiwan. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 71, 280-290.
88. Omag, A. (2016). Cash Flows from Financing Activities. Evidence from the Automotive Industry. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6(1), 115-122.
89. Oroud, S. Y., Islam, M. A., & Tunku, S. T. A. (2016). The Effect of Cash Flows and Accruals on the Market Values of Equity: Audit Quality as a Moderator. *International Journal of Current Research*, 8(03), 28900-28908.
90. Poorzamani, Z., and Khademi, S. (2014). The effect of corporate governance factors on cash flow resulting from operating activities and firm financing. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4, 1629-1638.
91. Subramanyam, K. R., & Venkatachalam, M. (2007). Earnings, cash flows, and ex-post intrinsic value of equity. *The Accounting Review*, 82(2), 457-481.
92. Foster, F. D., Kalev, P. S., Ting, I. W. K., Lean, H. H., Kweh, Q. L., & Azizan, N. A. (2016). Managerial overconfidence, government intervention and corporate financing decision. *International Journal of Managerial Finance*, 12(1), 4-24.
93. Berger, P.G., Ofek, E. and Yermack, D.L. (1997). Managerial entrenchment and capital structure decisions. *Journal of Finance*, 52(4), 1411-1438.
94. Wen, Y., Rwegasira, K. and Bilderbeek, J. (2002). Corporate governance and capital structure decisions of Chinese listed firms. *Corporate Governance: An International Review*, 10(2), 75-83.
95. Abor, J. (2007). Corporate governance and financing decisions of Ghanaian listed firms. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 7(1), 83-92.
96. Kyriazopoulos, G. (2017). Corporate governance and capital structure in the periods of financial distress. Evidence from Greece. *Investment management and financial innovations*, 14(1), 254-262.

The Effectiveness of Leadership Teachers from the Viewpoint of Primary Teachers

Barat Ali Azizi ^{*1}

Date of Receipt: 2021/06/11 Date of Issue: 2021/08/20

Abstract

The purpose of this study was to identify the effectiveness of the teacher's teachers from the point of view of the fifth grade elementary school teachers. According to the purpose, it is applied and according to the method, descriptive-survey. The statistical population consisted of 192 fifth grade elementary school teachers in rural areas of the city of Sonqor. A total of 128 people were selected by simple random sampling and by Morgan sample size table. The data gathering tool was a researcher-made questionnaire whose factual and content validity was confirmed by the professors and its reliability was confirmed by Cronbach's alpha and tensile. To analyze the data, mean, standard deviation, Chi square test and Cramer's test were used. The results showed that the area of service, level of education, gender, years of service, regulatory styles (informational, non-teaching and consulting) have a significant effect on the effectiveness of the teacher's teachers. Among these factors, teachers assessed the level of education as the most effective factor in the effectiveness of the teacher's teachers.

Keywords

Leadership Teachers, Supervision and Guidance, Effectiveness, Primary Vocational Teachers, Rural Schools.

1. Senior expert and primary education teacher, Sonqor and Koliai, Kermanshah, Iran. baratali.azizi@gmail.com.