



Analyzing the Professional Performance of Educational Leaders from Teachers' Point of View

M. R. Yousefzadeh Choosari¹, Kh. Amiri Mehrban²

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, 0000-0002-1667-1859, (Corresponding author)

2. MA in studies in curriculum development, department of education sciences, Bu-Ali Sina University

ABSTRACT

Background and Objectives: Monitoring the performance based on the perspective of the stakeholders has always been emphasized by experts of professional education. The main purpose of this study was to analyze the professional performance of educational leaders from the primary school teachers' point of view. Methods: A survey research method was used. The statistical population was all teachers in the second district of Hamedan (N=798). Using simple random sampling method and using Krejcie and Morgan sample size estimation table, 235 participants were selected as a statistical sample. The research instrument was a researcher-made questionnaire. Based on the examination of theoretical foundations and background, various dimensions for the professional performance of educational leaders have been stated. The common denominator of views in the field of educational leadership dimensions was the basis of the questionnaire. CVR Content validity method was used to determine the validity of the instrument, which turned out to be 0.83. Cronbach's alpha test was used to estimate the reliability of the questionnaire and the total alpha of the questionnaire was 0.79. To analyze the data, descriptive statistical indicators, test for normality of data distribution (Kolmogorov-Smirnov), one-sample t-test and Friedman test are used. Findings: The results showed that the Professional performance of educational leaders from the perspective of teachers was below average, the level of assistance to teachers in the professional development, the level of assistance to teachers in students' behavior management, the level of leadership assistance in the process of teaching and assessing students' academic achievement was below average. The results also showed that from the teachers' point of view, the best performance of educational leaders was related to teaching process and the poorest performance was due to professional growth. Conclusions: Paying attention to the teachers' point of view based on the dimensions of measuring the current situation of educational leaders, can provide the basis for improving the professional performance of leaders and consequently the professional development of teachers.

Keywords:

- . Educational leaders
- . Performance
- . Professional performance
- . Teachers' perspectives
- . Corresponding author

Authors:

1. nimrooz@basu.ac.ir
2. kh.amiri@yahoo.com

Citation (APA): Yousefzadeh Choosari, M.R., Amiri Mehrban, Kh. (2024). Analyzing the Professional Performance of Educational Leaders from Teachers' Point of View. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(2), 1-19.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16650.1680>

Received: 2024/07/04

Revised: 2024/08/19

Accepted: 2024/09/29

Published online: 2024/09/22



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)



فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم

شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۱۹

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰



واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان

محمد رضا یوسف زاده چوسری^۱، خدیجه امیری مهربان^۲

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران،

0000-0002-1667-1859 (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس ارشد، مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: پایش عملکرد بر اساس دیدگاه ذینفعان، همواره مورد تأکید متخصصان تربیت حرفه‌ای بوده است. هدف پژوهش واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی بود. روش‌ها: در این پژوهش از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر همدان به تعداد ۷۹۸ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان تعداد ۲۳۵ نفر از معلمان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق‌ساخته ارزیابی عملکرد راهبران آموزشی بود. براساس بررسی مبنای نظری و پیشینه، ابعاد مختلفی برای عملکرد حرفه‌ای رهبران آموزشی بیان شده است. مخرج مشترک دیدگاه‌ها در زمینه ابعاد راهبری آموزشی، مبنای ساخت پرسش‌نامه قرار گرفته است برای تعیین روابی ابزار از روش CVR استفاده شد و میزان آن ۰/۸۳ محاسبه گردید. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای کل پرسش‌نامه ۰/۷۹ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی، آزمون بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها (کولموگروف-اسمیرنوف)، آزمون t تک گروهی و آزمون فریدمن استفاده شد. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان، میزان کمک راهبران در رشد حرفه‌ای معلمان، میزان کمک راهبران در مدیریت رفتار دانش‌آموزان، میزان کمک راهبران در فرایند آموزش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پایین‌تر از حد متوسط بوده است. همچنین نتایج نشان داد که از دیدگاه معلمان، بهترین عملکرد راهبران آموزشی مربوط به فرایند آموزش و ضعیف‌ترین عملکرد، مربوط به کمک به رشد حرفه‌ای بوده است. نتیجه‌گیری: توجه به دیدگاه معلمان بر اساس ابعاد سنجش وضعیت موجود عملکرد راهبران آموزشی، می‌تواند زمینه ارتقای عملکرد حرفه‌ای راهبران و به تبع آن، توسعه حرفه‌ای معلمان را فراهم سازد.

واژه‌های کلیدی:

- رهبران آموزشی
- عملکرد
- رفتار حرفه‌ای
- دیدگاه معلمان

نویسندگان:

1. nimrooz@basu.ac.ir

2. kh.amiri@yahoo.com

استناد به این مقاله: یوسف‌زاده چوسری، یوسف، امیر مهربان، خدیجه، (۱۴۰۳). واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان. *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۹(۲). ۱-۱۹.

DOI:10.48310/tpd.2024.16650.1680

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۰۸



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

دوره ابتدایی، به دوره اطاعت، خلاقیت و تأدیب برای بروز استعدادهای عمومی نیز معروف است. دانش‌آموزان با ورود به این دوره، با یک تحول اساسی مواجه می‌شوند و تحولات عظیمی نسبت به مسائل اجتماعی در دانش‌آموز ایجاد می‌شود (رحمانی، ۱۳۹۰). معماری شخصیت کودکان در دوره ابتدایی از جهات مختلف همواره مورد تأکید متخصصان دوران اولیه کودکی بوده است. از این دوره انتظار می‌رود انواع شایستگی‌های مورد نیاز کودکان را با تأکید بر مهارت‌های چندگانه زندگی ایجاد کند (امیری، ۱۴۰۱). دوره ابتدایی، تداوم‌بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک است (صافی، ۱۳۹۰).

صاحب‌نظران معتقدند کیفیت و اثربخشی آموزش و پرورش، نیازمند وجود نظام نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه‌های مرتبط با فرایندهای یاددهی-یادگیری است (عابدی نیا، معینی کیا و قربانزاده طولا رود پایین، ۱۳۹۹). نیاز به نظارت و راهنمایی در فعالیت‌های آموزشی، بویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تحولات بنیادی می‌گردد، بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود. در نظام‌های آموزشی اکثر کشورها هدف از قراردادن برنامه راهنمایی و نظارت به‌طور رسمی، حل و فصل مشکلات آموزشی معلمان، اصلاح فرایند تدریس و یادگیری و ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و در نتیجه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است (نیکنامی، ۱۳۹۸). هسته و محور اصلی فعالیت راهبران آموزشی را، بهبود کیفیت آموزشی یعنی روزآمدی برنامه درسی و ارتقای کیفیت مؤلفه‌های اصلی دخیل در فرایند یادگیری یعنی محتوا، معلم و دانش‌آموز، تشکیل می‌دهد. (گلانز^۱، ۲۰۲۱).

با توجه به جایگاه بی‌بدیل راهبران آموزشی در سطوح مختلف آموزش و پرورش محلی و فدرال، در برخی مدارس هنوز برداشت مناسبی از نقش راهبران آموزشی وجود ندارد. علاوه بر این، حتی عناوین راهنمایان آموزشی نیز همانند وظایف آنها متفاوت است (اولیوا و پاولس^۲، ۲۰۰۴). از منظر دروکباسی و کانسوی^۳ (۲۰۲۴) با گسترش بنیادهای دانش و تغییر ذائقه مراکز آموزشی، نقش معلمان پیچیده‌تر می‌شود و جهت پاسخ‌گویی به انتظارات دانش‌آموزان، نیاز به رهبری آموزشی حرفه‌ای دارند، اما اغلب مدارس، نگرش مثبتی از توانمندی حرفه‌ای رهبران آموزشی ندارند. در نظام آموزشی ما نیز افراد مختلف با عناوین و وظایف مختلف وظیفه نظارت و راهنمایی آموزشی را برعهده دارند اما بازیگران اصلی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی با توجه به نوع مدارس، مدیران، گروه‌های آموزشی و راهبران آموزشی و تربیتی هستند (شیوه‌نامه به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی، ۱۳۹۲). رهبری آموزشی که گاهی از آن به‌عنوان رهبری پداگوژیکی نیز تعبیر می‌شود، به

1. Glanz

2. Oliva&pawals

3. Dorukbaşı &Consoy

معنای مجهز ساختن معلمان کلاس به انواع راهبردها و رویکردهای مربی‌گری، نظارت، رشد حرفه‌ای، اقدام‌پژوهی و نظارت بالینی به منظور ترغیب انواع گفتمان‌های آموزشی و نقد فرایند یاددهی-یادگیری به شیوه غیر فضاوتی و همیارانه است (شیکدا^۱، ۲۰۲۱). راهبر آموزشی حرفه‌ای، فردی است که همواره سعی می‌کند در یک سازمان یادگیرنده فعالیت نماید و بیش از همه اعضا به دنبال استعداد تحول است و تفکر فرازمانی و فرامکانی برای یادگیری دارد و بین خود و سازمان خود جدایی و تفکیک قائل نیست (دروکبای و کانسوی، ۲۰۲۴). راهبری آموزشی مبتنی بر رویکرد نظارتی دموکراتیک، همکاری، اعتماد، تسهیم دانش و بهبودگرا است. راهبری آموزشی، معطوف به توسعه حرفه‌ای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (کیکشی، ییلمازوشاهین^۲، ۲۰۱۷). هدف راهبری آموزشی کمک به معلمان جهت درگیری نقادانه و فعالانه با فعالیت‌های مرتبط با تدریس است. مشارکت نقادانه و فعالانه، وابسته به متغیرهایی چون ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، رفتار شهروندی سازمانی و جریان تجربه معلمان است (چن و چن^۳، ۲۰۱۷). راهبری آموزشی بالینی مبتنی بر مشاهدات دقیق و عمیق فعالیت‌های آموزشی و تربیتی و برگزاری نشست‌های علمی با معلمان جهت ارائه و نقد نتایج مشاهدات به منظور ارتقای اثربخشی و کارایی معلمان است. در این شیوه مستقیماً به معلمان گفته نمی‌شود چه چیزی درست و چه چیزی نادرست است، بلکه از معلمان خواسته می‌شود بر اساس نتایج مشاهدات در زمینه فعالیت‌های تدریس خود به تفکر و تأمل بپردازند (گارمن^۴، ۲۰۲۰). رهبران آموزشی برای ایفای نقش حرفه‌ای، همواره پیشگام تحول هستند و اغلب مجامع و انجمن‌ها و اتحادیه‌های علمی عضویت دارند و معلمان را ترغیب به عضویت در این نهادهای علمی می‌کنند و از همه ظرفیت‌های درون و بیرون از سیستم مدرسه و نظام آموزشی برای ارتقای بهره‌وری معلمان و در نتیجه افزایش جذابیت و تعمیق یادگیری برای یادگیرندگان استفاده می‌کنند (شورای معلمان آبردین، ۲۰۲۳). راهبر آموزشی و تربیتی، نیروی رسمی و پیمانی آموزش و پرورش است که ضمن برخورداری از شایستگی‌های دانشی و مهارتی روزآمد، هدایت، راهبری و نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب، جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان را بر عهده دارد. راهبر آموزشی-تربیتی، نگاه تحولی و نظارت بالینی به آموزش دارد. راهبران آموزشی-تربیتی، سعی دارند محیطی صمیمی برای هدایت فعالیت‌های معلمان فراهم کنند تا در برنامه‌های اقدام‌پژوهی، الگوهای تدریس برتر و درس‌پژوهی مشارکت فعال و پویا داشته باشند. راهبر آموزشی بازرس نیست بلکه یار و یاور است. راهبر مچ‌گیر نیست، بلکه دست‌گیر است. راهبر، تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده است. آن‌ها تلاش می‌کنند با مشارکت معلمان، موانع و مشکلات فراروی یادگیری را مرتفع سازند

1. Shaked

2. Kaylkcl, Yılmaz & Şahin

3. Chen&Chen

4. Garman

(روستا، ۱۳۹۷). ناظر یا راهنمای آموزشی در بهبود برنامه‌های درسی و تدریس به معلمان کمک می‌کند (حسن زاده فروغی، ۱۳۹۳). ناظران با نظارت مؤثر و کنترل به موقع و مناسب و با اعمال تغییرات و اصلاحات لازم، می‌توانند سازمان آموزشی را در جهت قرارگرفتن در مسیر دست‌یابی به اهداف، هدایت کنند (سجادی، فتحی مقدم و آزرمی، ۱۳۹۶). یکی از نگرانی‌های مهم مؤسسات آموزشی موفق، اطمینان از نظارت درست بر فعالیت معلمان است. درحقیقت راهبران آموزشی برای معلمان فرصتی فراهم می‌کنند تا با هم‌فکری و بهره‌گیری از مشاوره حرفه‌ای، عملکرد خود را بهبود بخشند و از طریق آن، عملکرد آموزشی دانش‌آموزان بهبود یابد (آمپوفو، آدینو آنیانگو و آگولا^۱، ۲۰۱۹).

برخی از پیشینه‌های مرتبط با موضوع پژوهش: هاشمی و شیربیگی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان کاربرد نظریه داده‌بنیاد، جهت ارائه مدل رهبری اثربخش معلمان فاقد صلاحیت در مدارس ابتدایی، نشان دادند که بسیاری از معلمان بی‌توجهی به ابعاد روانی-اجتماعی دانش‌آموزان، ضعف در برقراری روابط انسانی، غیرحرفه‌ای‌گرایی و بازدهی نامطلوب آموزشی را در پرونده کاری خود بر جای گذاشته‌اند و نیاز به راهبری اثربخش دارند. غلامی علوی، حاتمی، مهرمحمدی و طلایی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی، نشان دادند الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران، متشکل از سه مضمون «شایستگی‌های پایه» شامل: ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های ذهنی، شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی، دانش و مهارت‌های میان‌فردی و ارتباطی، «شایستگی‌های تخصصی» شامل: مدیریت بهینه برنامه درسی، مدیریت بهینه فرایند یاددهی-یادگیری و نظارت و ارزیابی آموزشی و «شایستگی‌های حرفه‌ای» شامل: حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان، توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای، مدیریت و رهبری و شناخت موقعیت و فرهنگ است. صابری و باقری مجد (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان اجتماع یادگیری حرفه‌ای حلقه میانجی ارتباط رهبری تحولی بر یادگیری حرفه‌ای معلمان، نشان دادند رهبری تحولی، به صورت مستقیم و غیر مستقیم، از طریق اجتماع یادگیری حرفه‌ای، بر یادگیری حرفه‌ای معلمان مؤثر است و می‌توان گفت توسعه فردی و شغلی معلمان، تحت تاثیر حمایت رهبران تحولی، مشارکت و همکاری متقابل می‌باشد و جامعه یادگیری و رهبری در ایجاد دانش جدید، توسعه و یادگیری حرفه‌ای نقش سازنده دارند. صابری، زین آبادی، عبدالهی و عباسیان (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان رهبری غیر رسمی معلمان در مدرسه: تدوین و اعتباریابی الگوی نشانگان و ابعاد، نشان دادند که الگوی رهبری یادگیری غیر رسمی معلمان می‌تواند سه بُعد عقاید، استراتژی و رفتار را شامل شود. «عامل عقاید» شامل چهار مؤلفه (اعتقاد به کار تیمی، میزان باور و اعتقاد به جایگاه و نقش یادگیری غیر رسمی، دانش و اطلاع از یادگیری غیر رسمی، اعتقاد به نقش ارزش‌ها در یادگیری غیر رسمی)، «عامل استراتژی» شامل پنج مؤلفه (ایجاد جو مناسب در مدرسه برای ارتقای یادگیری،

1. Ampofo, adino onyango & ogola

توجه به شیوه‌ها و روش‌های مختلف آموزش، سازماندهی و هماهنگی، ارزیابی یافته‌های یادگیری، توجه به سبک مدیریتی) و «عامل رفتار» شامل هشت مؤلفه (حمایت از تبادل و تسهیم اطلاعات و تجارب در فضای مدرسه، حمایت از فضای گفتگو در مدرسه، ایجاد حس رقابت در فضای مدرسه، میزان حمایت مدیر مدرسه از به‌کارگیری یادگیری غیر رسمی، حمایت از به‌کارگیری تجارب متخصصان، استفاده از مشوق‌های انگیزشی، توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرندگان و توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی یاددهندگان) می‌باشد. عزتی سیفی و محمد اسمعیلی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان بررسی عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و مقایسه آن با طرح معلمان راهنمای روستایی در استان خراسان جنوبی، نشان دادند که معلمان عملکرد معلمان راهنمای روستایی را پایین‌تر از حد متوسط و عملکرد ناظران و راهبران آموزشی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کردند و معتقد بودند طرح راهبران آموزشی موفق‌تر از طرح معلمان راهنمای روستایی است. محمودی و کمالی نیک (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان تقویت راهبران آموزشی و تربیتی در کیفیت‌بخشی به فعالیت‌های مدارس ابتدایی، نشان دادند، راهبران آموزشی به‌عنوان سفیران تحول در آموزش و بازوان توانمند کیفیت‌بخشی به برنامه‌های آموزشی و پرورشی در کنار دانش و تخصص، باید از سه مهارت فنی، اداری و انسانی برخوردار باشند و نظارت و راهنمایی با رویکرد تحول‌گرایی کار اصلی راهبران آموزشی است، روشی و روشی (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان بررسی عملکرد راهبران آموزشی-تربیتی در ارتقای کیفیت مدارس چندپایه روستایی دریافتند که عملکرد راهبران آموزشی-تربیتی در ارتقای کیفیت مدارس چندپایه روستایی مثبت بوده است و راهبر آموزشی-تربیتی کلاس‌های چندپایه درحقیقت یک موهبتی است که بر حفظ و نگهداشت و تداوم آن باید کوشید و از حذف آن باید جلوگیری کرد. حمودی (۱۳۹۸) در تحقیقی تحت عنوان نقش راهبران آموزشی و تربیتی در توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی استان خوزستان، دریافت که توانمندسازی معلمان، متأثر از عوامل مختلفی است که یکی از مهم‌ترین عوامل، راهبر آموزشی است که منجر به احساس شایستگی، مؤثر بودن، معنادار بودن و اعتماد به نفس معلمان می‌شود. ایزان، قادری و شیر بیگی (۱۳۹۸) در تحقیقی تحت عنوان واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم‌محور، نشان دادند که در این الگو، راهبران آموزشی از ارتباط با معلمان تأثیر می‌پذیرند و قادرند تأثیرات مختلفی نیز بر آن‌ها داشته باشند. براین اساس می‌توان از تجارب آنان جهت حل مسائل و مشکلات معلمان و خود راهبران آموزشی بهره گرفت. زین آبادی و آراسته (۱۳۹۶) در تحقیقی تحت عنوان نشان‌گرهای راهبر آموزشی موفق: یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه، نشان دادند راهبر آموزشی موفق، در پنج مقوله: تعیین جهت، مدیریت فرهنگ و جو سازمانی، نظارت و ارزیابی آموزشی، مدیریت بر فرایند یاددهی و یادگیری، در مدرسه و رشد و توسعه حرفه‌ای دارای مهارت‌های ویژه است. حاجی محمدی، پور شافعی و زیرک (۱۳۹۶) در تحقیقی تحت عنوان نظارت و راهنمایی آموزشی با رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان،

دریافتند ارتباط معنادار بین عملکرد و بهبود مدرسه و توسعه حرفه‌ای معلمان و افزایش یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد، میری، کوشکی، سوری، نصیریان و رجب زاده (۱۳۹۴) در تحقیقی تحت عنوان بررسی اهداف، اصول و مبانی نظارت و راهنمایی، نشان دادند آگاهی ناظران آموزشی از اهداف و اصول نظارت و راهنمایی آموزشی، باعث جلب اعتماد و احترام معلمان، انگیزش شغلی آنان و درنهایت شکوفایی و رشد و پیشرفت فرایند تعلیم و تربیت خواهد شد. ترک زاده، نوروزی و ایمانی (۱۳۹۱) در پژوهشی به ارزیابی عملکرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز و مقایسه ارزیابی معلمان از آن‌ها براساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز، دریافتند که معلمان عملکرد نظارتی کلی سرگروه‌های آموزشی و نیز عملکرد نظارتی آنان در تمام ابعاد دهگانه نظارت و راهنمایی آموزشی را پایین‌تر از متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی کردند. جوادی پور و محمدی (۱۳۸۸) در تحقیقی تحت عنوان ارزیابی عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران براساس مدل جان وایلز و جوزف باندی، نشان دادند که عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان، در شش بعد بهسازی و آموزش، رشد حرفه‌ای، ارزشیابی، امور اداری و برنامه‌های درسی، ضعیف بوده است، دروکباسی و کانسوی (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای معلمان بین رهبری آموزشی دریافت‌شده و فعالیت‌های آموزشی معلمان، نشان دادند که بررسی تعامل بین رهبری آموزشی و عملکرد معلمان، بسیار پیچیده است، اما رهبران آموزشی می‌توانند با مشاهده فعالیت‌های معلمان در کلاس‌ها و تدارک فعالیت‌های یادگیری‌محور و تحولی، عملکرد معلمان را بهبود ببخشند. شورای معلمان آبردین^۱ (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان چارچوب رهبری معلمان: ایجاد ظرفیت از طریق توسعه رهبری، نشان دادند که در چارچوب توسعه حرفه‌ای معلمان، رهبران باید به ظرفیت‌های درون، ظرفیت‌های بیرون مدرسه و ظرفیت‌های آینده برای تحول و پیشرفت معلمان توجه کنند و به‌طور مستمر فرصت‌های یادگیری نوین برای آنان فراهم نمایند. ابلا، دونکوه و کوانسه^۲ (۲۰۲۰) در تحقیقی تحت عنوان نظارت آموزشی بر اساس تصورات معلم در مدارس دولتی پوکوآس، نشان دادند که نظارت بالینی در بین شیوه‌های نظارت، بیشترین موارد استفاده را دارد و بهبود روابط بین‌فردی صمیمانه توسط معلمان به‌عنوان بیشترین مزایای نظارت آموزشی بیان شده است. یوآمیوفو، آنیانگو و آگولا (۲۰۱۹) در تحقیقی تحت عنوان تأثیر نظارت مستقیم بر عملکرد معلم در مدارس مالزی، دریافتند که نظارت مستقیم بر عملکرد معلمان، منجر به بهبود شرایط یادگیری، رشد دانش‌آموز و افزایش میزان بازدهی معلم می‌شود. هاریس و میچلی^۳ (۲۰۱۹) در تحقیقی تحت عنوان چشم‌اندازها، عملکردها و چالش‌های نظارت بر مدارس در سیستم آموزشی اندونزی، نشان دادند که ناظران آموزشی، نقش مهمی در حمایت از مدیران و معلمان برای بهبود کیفیت آموزش و تحقق هدف آموزشی و تربیتی دارند. یولیانا و ایکا

1. Aberdeen city council
2. Abila, donkoh& quansah
3. Hariss, & michelli

ساختی^۱ (۲۰۱۷) در تحقیقی تحت عنوان توسعه مدل ارزیابی عملکرد در مدرسه، نظارت علمی برای بهبود کیفیت آموزش در مدارس، نشان دادند که عملکرد دقیق ناظران در زمینه نظارت علمی بر بهبود کیفیت تحصیلی، نیازمند مدل کاربردی اثربخش است و بر اساس مدل ترسیمی، ناظران از کارایی لازم برخوردار نبودند، آلیلا^۲ (۲۰۱۵) در تحقیقی تحت عنوان چگونه نظارت از معلم پشتیبانی می‌کند، نشان داد نظارت، زمینه پشتیبانی فردی و گروهی فراگیر را فراهم می‌کند. حمایت فردی شامل توانمندسازی و ترویج سبک‌های جدید معلمی، رشد نقش‌های حرفه‌ای معلمان و کمک به معلمان در ارزیابی کار آن‌ها و حمایت جمعی، شامل تقویت روحیه همکاری، ترویج فرهنگ تغییر و توسعه کار مشترک می‌باشد. نتایج تحقیق اوزدمیر و پرچی^۳ (۲۰۱۵) که به تحلیل وضعیت نظارت آموزشی در سیستم آموزشی ترکیه پرداختند، حاکی از آن بود که نظارت برای افزایش کیفیت آموزش، پایداری رشد کارکنان، تعیین و کاهش کمبودها، اطمینان از پیشرفت و همکاری در مدرسه ضروری است، باده، الشوباکا و آکروش^۴ (۲۰۱۳) در تحقیقی تحت عنوان مشکلات فراروی فرایندهای نظارت آموزشی در مدارس، نشان دادند که مشکلات فنی در درجه اول، مشکلات مالی در درجه دوم و مشکلات اداری در جایگاه آخر قرار دارند. دی گرایو^۵ (۲۰۰۷) در تحقیقی تحت عنوان تبدیل نظارت مدرسه به ابزاری برای بهبود کیفیت، نشان داد که نظارت مهم‌ترین ابزار اطمینان بخشی از اجرای قوانین و مقررات و وفاداری به آن‌ها است.

متأسفانه برخی از معلمان در تدریس، به جایگاه تخصصی، دست نیافته‌اند. مشاهدات نشان می‌دهد که حتی برخی از آن‌ها بدون کمک راهبران آموزشی، قادر به انجام فعالیت‌های یادگیری اثربخش روزانه نیستند؛ لذا پیشرفت حرفه‌ای معلمان در گرو ماهیت ارائه خدمات آموزشی راهبران آموزشی است (آلتونی، آرلی، اژ و یالسینکایا^۶، ۲۰۱۳). والدین و گاهی معلمان اعتراف می‌کنند که از وجود چنین متخصصانی در نظام آموزش و پرورش کشور بی‌اطلاع هستند (اولیوا^۷، به نقل از احمدی و شهابی، ۱۳۷۹). بدون شک نقش راهبران آموزشی و تربیتی در جریان تعلیم و تربیت، غیر قابل انکار است. فقدان یک نقشه راه جامع می‌تواند تأثیر منفی در عملکرد راهبران آموزشی داشته باشد و منجر به روزمرگی و انجام فعالیت‌های سلیقه‌ای گردد (محمودی و کمال نیک، ۱۳۹۸). متأسفانه نظارت به‌عنوان وظایف ثانویه نظام‌های آموزشی تلقی می‌شود. در نتیجه، افرادی با دانش و با تجربه اندک و ناکافی برای سطوح مختلف آموزش و پرورش برای کار راهبری آموزشی و بهبود آموزش و برنامه درسی به کار گرفته می‌شوند (حسن زاده فروغی، ۱۳۹۳). عدم توجه به اهمیت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی و طرح اندیشه‌ها و روش‌های نو در مدارس، به تدریج موجب شده است که الگوی

1. Yuliana, L. & Ekasapti

2. Alila

3. Ozdemir & perci

4. Badah, shobaki & akroush.

5. De Grauwe

6. Altunay, arli, oz, yalcinkaya

7. Oliva

سنتی و غیر مؤثر آموزشی همچنان سبک و سیاق جاری و مسلط در مدارس باشد و نواندیشی، نوگرایی و نوآوری، مورد آزمایش و تجربه قرار نگیرد (ایزان، قادری و شیر بگی، ۱۳۹۸: ۱۶۱).

اگر نظارت و راهبری به شکل علمی و مستمر در مدارس ما صورت نگیرد، از اهداف عالی و فلسفه موردنظر آموزش و پرورش و آرمان‌ها دور خواهیم شد؛ سلايق شخصی برخی معلمان، جایگزین روش‌های استاندارد خواهد شد؛ معلمان، متناسب با تغییرات و پیشرفت‌های روزافزون علمی دنیا پیشرفت نمی‌کنند؛ شاهد به هدر رفتن اعتبارات و سرمایه‌های آموزش و پرورش خواهیم بود؛ به علت عدم نظارت و استانداردسازی آموزشی، شاهد اختلاف سطح آموزشی در نقاط مختلف کشور و رخوت و سستی خواهیم بود (جبلهنگ و دانشور هریس، ۱۳۹۸). با وجود اینکه مهم‌ترین نقش راهبران آموزشی، نقش حرفه‌ای و تخصصی آن‌هاست، اما در وضع کنونی، بیشترین فعالیت و نقش غالب آن‌ها متأسفانه به صورت نقش اداری-سازمانی در آمده است. این مسئله میراث شیوه سنتی در امر راهنمایی آموزشی است که در آن، نقش غالب راهبران آموزشی، نقش بازرسی و تفتیش است، به‌گونه‌ای که نقش راهبران آموزشی، نقش مداخله‌گرایانه و ایجاد مزاحمت در کار معلمان تلقی می‌شود؛ در نتیجه این نگرش منفی و دید بدبینانه موجب می‌شود که راهبران آموزشی، از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نباشند. مقاومت ذهنی معلمان نسبت به ناظران، ایجاد استرس در دانش‌آموزان به خاطر حضور نفر سوم، مقاومت در برابر انتقاد و پیشنهاد، عدم احساس نیاز به وجود راهبران، پیش‌داوری و قضاوت نادرست معلمان نسبت به کار راهبران آموزشی، رودربایستی راهبر با معلمان به خاطر جوّ دوستانه، عدم وجود ارزش‌های مشترک بین معلمان و راهبران آموزشی، از مهم‌ترین چالش‌های فرا روی راهبران آموزشی به شمار می‌روند (بهارستان، ۱۳۸۷).

به‌طور کلی، واکاوی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملکرد دقیق ناظران در زمینه نظارت علمی بر عملکرد معلمان جهت بهبود کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان، نیازمند مدل کاربردی رهبری آموزشی حرفه‌ای و اثربخش است (یولیان و ایکا ساپتی، ۲۰۱۷) و با توجه به پیچیدگی وظایف و انتظارات روزافزون و متنوع مدرسه از معلمان، اغلب مدارس نگرش مثبتی از توانمندی حرفه‌ای رهبران آموزشی ندارند (دروکبازی و کانسوی، ۲۰۲۴) و رهبران آموزشی برای انجام رسالت حرفه‌ای خود نیاز به صلاحیت‌های تخصصی رهبری آموزشی بویژه رهبری آموزشی تحول‌گرا دارند (اوزدمیر و یرچی، ۲۰۱۵). با توجه به مباحث مطرح‌شده، سؤال اصلی پژوهش این است که وضعیت موجود عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان چگونه است؟ و از دیدگاه معلمان، راهبران آموزشی در کدام یک از ابعاد راهبردی، کمک بیشتری به معلمان می‌کنند؟

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی است و از لحاظ روش، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این تحقیق را کلیه معلمان ناحیه دو شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل

می‌دهند که تعداد کل آن‌ها ۷۹۸ است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بر اساس جدول اعداد تصادفی و با استفاده از جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان تعداد ۲۳۵ نفر از معلمان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پرسش‌نامه محقق‌ساخته ارزیابی عملکرد راهبران آموزشی می‌باشد که دارای ۲۰ سؤال بوده و براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است و از نمره ۱ (خیلی ضعیف)، ۲ (ضعیف)، ۳ (متوسط)، ۴ (خوب) تا نمره ۵ (خیلی خوب) ارزش‌گذاری شده است. بر اساس بررسی مبانی نظری و پیشینه، ابعاد مختلفی برای عملکرد حرفه‌ای رهبران آموزشی بیان شده است. مخرج مشترک دیدگاه‌ها در زمینه ابعاد راهبری آموزشی، مبنای ساخت پرسش‌نامه قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۴ مؤلفه است که عبارتند از: رشد حرفه‌ای (با ۵ گویه، شامل: ترغیب شرکت در دوره‌های دانش‌افزایی، عضویت در انجمن‌های علمی، شرکت در همایش‌ها و سمینارها، مشارکت فعال در شوراهای آموزشی مختلف و ترغیب به ادامه تحصیل)؛ مدیریت رفتار (با ۵ گویه، شامل: آشنائی با شیوه‌های افزایش اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، کمک به کاهش اختلالات یادگیری دانش‌آموزان، شیوه‌های مشارکت فعال دانش‌آموزان در کلاس، مدیریت استرس و فراهم کردن فرصت اظهار نظر برای همه دانش‌آموزان)؛ فرایند آموزش (با ۵ گویه، شامل: کمک در تدوین اهداف آموزشی، شناسایی استعدادها و مختلف دانش‌آموزان، معرفی فناوری‌های نوین، تحلیل وظیفه و انتخاب منابع آموزشی چندانگانه) و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (با ۵ گویه، شامل: پایبندی به ارزشیابی مستمر، رعایت اصول ارزشیابی توصیفی، توجه به سطح دشواری سؤال، توجه به قدرت تشخیص سؤال و توجه به تنوع سؤالات). برای تعیین روایی محتوایی ابزار، از روش CVR استفاده شد و بر این اساس، پرسش‌نامه در اختیار نه نفر از متخصصان رشته مدیریت آموزشی قرار گرفت و میزان روایی محتوایی ۰/۸۳ محاسبه گردید. در جدول شماره ۱، میزان روایی، به تفکیک ابعاد راهبری آموزشی، ارائه شده است:

جدول (۱) میزان روایی، به تفکیک ابعاد راهبری آموزشی

ردیف	مؤلفه	میزان روایی
۱	کمک به رشد حرفه‌ای	۰/۷۹
۲	کمک به مدیریت رفتار	۰/۷۸
۳	کمک به فرایند آموزش	۰/۸۹
۴	کمک به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰/۸۶
۵	ابعاد راهبری آموزشی	۰/۸۳

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره ۱ می‌توان گفت با توجه به این که میزان روایی محاسبه‌شده یعنی ۰/۸۳ از میزان روایی لازم برای نه نفر متخصص بر اساس جدول لاوشه یعنی ۰/۷۸ بیشتر است، لذا می‌توان گفت که ابزار اندازه‌گیری، از روایی محتوایی لازم، برخوردار است. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است. برای این کار، پرسش‌نامه

در اختیار ۴۰ نفر از نمونه آماری قرار گرفت. میزان آلفای کرونباخ، به تفکیک ابعاد، در جدول شماره (۲) گزارش شده است.

جدول (۲) میزان پایایی ابزار، به تفکیک ابعاد راهبری آموزشی

متغیر	تعداد	آلفای کرونباخ
رشد حرفه‌ای	۴۰	۰/۷۱
مدیریت رفتار	۴۰	۰/۷۲
فرایند آموزش	۴۰	۰/۷۴
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۴۰	۰/۷۳
عملکرد راهبران	۴۰	۰/۷۹

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ از آنجایی که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای تمامی متغیرها و همچنین کل پرسش‌نامه، بالاتر از ۰/۷ می‌باشد، در نتیجه می‌توان گفت که ابزار مورد استفاده، از پایایی لازم، برخوردار می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی، شامل: فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، جداول، آزمون بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها (کولموگروف-اسمیرنوف)، t تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یکی از شروط استفاده از آزمون‌های پارامتریک، نرمال بودن توزیع داده‌ها است؛ لذا برای بررسی این پیش فرض، از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. در جدول شماره ۳ نتایج این آزمون ارائه شده است:

جدول (۳) نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	تعداد	مقدار Z	سطح معناداری
رشد حرفه‌ای	۲۳۵	۱/۳۵	۰/۱۲۰
مدیریت رفتار	۲۳۵	۱/۱۴	۰/۱۱۲
فرایند آموزش	۲۳۵	۱/۲۴	۰/۱۴۲
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۲۳۵	۱/۶۵	۰/۰۹۶
عملکرد راهبران	۲۳۵	۱/۶۲	۰/۰۹۵

با توجه به نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در جدول ۳ می‌توان اظهار نمود که متغیرهای پژوهش، نرمال است؛ زیرا سطح معناداری مقادیر Z بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد ($p > ۰/۰۵$)؛ بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل سؤال‌های پژوهش استفاده کرد.

سؤال اصلی: وضعیت موجود عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان چگونه است؟

جدول (۴) توصیف عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان

مقیاس ها	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	متغیر
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
رشد حرفه‌ای	۵۰	۲۱/۳	۵۲	۲۲/۱	۹۸	۴۱/۷
مدیریت رفتار	۱۴	۶	۳۱	۱۳/۲	۹۹	۴۲/۱
فرایند آموزش	۲۰	۸/۵	۶۵	۲۷/۷	۹۱	۳۸/۷
ارزشیابی پیشرفت	۷	۳	۳۰	۱۲/۸	۱۰۰	۴۲/۶
عملکرد حرفه‌ای راهبر	۲۳	۹/۷	۴۴	۱۸/۹۰	۹۷	۴۱/۳

جدول ۴ دیدگاه معلمان درخصوص ارزیابی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود ۲۳ نفر (۹/۷ درصد) عملکرد راهبران آموزشی را خیلی خوب، ۴۴ نفر (۱۸/۹۰ درصد) خوب، ۹۷ نفر (۴۱/۳ درصد) متوسط، ۳۶ نفر (۱۵/۶۵ درصد) ضعیف و ۳۴ نفر (۱۴/۴۵ درصد) عملکرد آن‌ها را خیلی ضعیف ارزیابی کرده‌اند.

جدول (۵) تحلیل ارزیابی عملکرد حرفه‌ای راهبران از دیدگاه معلمان با استفاده از آزمون t تک‌گروهی

متغیر	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
رشد حرفه‌ای	۲/۶۵	۰/۹۶	۳/۵۲	۲۳۴	۰/۰۰۱
مدیریت رفتار	۲/۸۵	۰/۹۸	۳/۳۴	۲۳۴	۰/۰۰۱
فرایند آموزش	۳/۵۸	۰/۹۳	۴/۸۸	۲۳۴	۰/۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	۲/۷۱	۰/۸۷	۴/۵۲	۲۳۴	۰/۰۰۱
عملکرد حرفه‌ای راهبر	۲/۷۲	۰/۹۴	۴/۰۶	۲۳۴	۰/۰۰۱

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۵ چون t مشاهده‌شده یعنی ۲/۶۴ از میانگین نظری یعنی ۳ کوچکتر است و همچنین چون t محاسبه شده در سطح ۰/۰۱ از t بحرانی، کوچکتر است، لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و در نتیجه

می‌توان نتیجه گرفت که معلمان، عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند.

از دیدگاه معلمان، راهبران آموزشی در کدامیک از ابعاد راهبردی به معلمان کمک بیشتری می‌کنند؟

به منظور بررسی این سؤال پژوهش، از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج آزمون در جدول شماره ۶ ارائه شده است:

جدول (۶) تحلیل ترتیب کمک رهبران آموزشی بر اساس ابعاد رهبری آموزشی

متغیر	تعداد	مقدار کای اسکور	درجه آزادی	سطح معناداری
ترتیب ابعاد رهبری آموزشی	۲۳۵	۲/۵۹	۳	۰/۰۰۰

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۶، میزان کای اسکور با درجه آزادی ۳ معنادار است؛ لذا می‌توان گفت بین رتبه ابعاد کمک رهبران آموزشی به معلمان تفاوت وجود دارد. اطلاعات مربوط به رتبه ابعاد کمک رهبر آموزشی به معلمان، در جدول شماره (۷) ارائه شده است:

جدول (۷) ترتیب کمک رهبران آموزشی بر اساس ابعاد رهبری آموزشی

رتبه	انحراف استاندارد	میانگین	متغیر
۴	۰/۸۷	۲/۷۱	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۳	۰/۹۶	۲/۶۵	رشد حرفه‌ای
۲	۰/۹۸	۲/۸۵	مدیریت رفتار
۱	۰/۹۳	۳/۵۸	فرایند آموزش

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۷ می‌توان گفت که بیشترین ابعاد کمک راهبران آموزشی به معلم، به ترتیب در بعد فرایند آموزش با میانگین ۳/۵۸ و رتبه یک، بعد مدیریت رفتار، با میانگین ۲/۸۵ و رتبه دوم، بعد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با میانگین ۲/۷۱ و رتبه سوم و بعد رشد حرفه‌ای با میانگین ۲/۶۵ و رتبه چهارم است. بنابراین بالاترین رتبه، مربوط به بعد فرایند آموزش و پائین‌ترین رتبه، مربوط به متغیر رشد حرفه‌ای می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد از دیدگاه معلمان، عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی، پایین‌تر از حد متوسط بوده است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های این پژوهشگران، هم خوانی دارد:

هاشمی و شیربیگی (۱۴۰۳): بسیاری از معلمان بی‌توجهی به ابعاد روانی-اجتماعی دانش‌آموزان، ضعف در برقراری روابط انسانی، غیرحرفه‌ای‌گرایی و بازدهی نامطلوب آموزشی را در پرونده کاری خود بر جای گذاشته‌اند؛ عزتی سیفی و محمد اسمعیلی (۱۴۰۰): معلمان، عملکرد معلمان راهنمای روستایی را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی کردند؛ حسن زاده فروغی (۱۳۹۳): متأسفانه نظارت به‌عنوان وظایف ثانویه نظام‌های آموزشی تلقی می‌شود و در نتیجه، افرادی با دانش و تجربه اندک و ناکافی برای سطوح مختلف آموزش و پرورش برای کار راهبری آموزشی و بهبود آموزش و برنامه درسی به کار گرفته می‌شوند؛ ترک زاده، نوروزی و ایمانی (۱۳۹۱): معلمان، عملکرد نظارتی کلی سرگروه‌های آموزشی و نیز عملکرد نظارتی آنان در تمام ابعاد دهگانه نظارت و راهنمایی آموزشی را پایین‌تر از متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی کردند؛ جوادی پور و محمدی (۱۳۸۸): عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان در شش بعد بهسازی و آموزش، رشد حرفه‌ای، ارزشیابی، امور اداری و برنامه‌های درسی ضعیف می‌باشد؛ بهارستان (۱۳۸۷): راهبران در عمل، نقش بازرسی و گزارش‌دهی دارند و معلمان، نقش راهبران آموزشی را مداخله‌گرایانه می‌دانند و راهبران آموزشی از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار نیستند؛ درو کباسی و کانسوی (۲۰۲۴): برای بر آوردن نیازهای پیچیده و متحول دنیای آموزش و معلمان، دانش موجود راهبران آموزشی کافی نیست و آن‌ها پاسخ‌گوی انتظارات معلمان نیستند؛ شورای معلمان آبردین (۲۰۲۳): فرصت‌های یادگیری تدارک‌دیده‌شده توسط سیاست‌گذاران، برای راهبران آموزشی کافی نیست و باید آن‌ها با فرصت‌های یادگیری مورد نیاز آینده آشنا شوند؛ ابلا، دونکوه و کوانسه (۲۰۲۰): راهبری حرفه‌ای اثربخش نیازمند استفاده از الگوهای بالینی و تخصصی است و اغلب الگوهای مورد استفاده توسط راهبران آموزشی، سنتی هستند؛ با یولیان و ایکا ساپتی^۱ (۲۰۱۷): عملکرد دقیق ناظران در زمینه نظارت علمی بر بهبود کیفیت تحصیلی، نیازمند مدل کاربردی اثربخش است و بر اساس مدل ترسیمی، ناظران از کارایی لازم برخوردار نبودند؛ اوزدمیر و پرچی (۲۰۱۵): رهبران آموزشی برای انجام رسالت حرفه‌ای خود نیاز به صلاحیت‌های تخصصی رهبری آموزشی تحول‌گرا دارند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت توسعه فردی و شغلی معلمان، متأثر از حمایت رهبران تحولی، مشارکت و همکاری متقابل بین معلمان و راهبران آموزشی می‌باشد و اجتماع یادگیری و رهبری در ایجاد دانش جدید، توسعه و یادگیری حرفه‌ای، نقش سازنده دارد (صابری و باقری مجد، ۱۴۰۲). معلمان برای اجتناب از رفتار غیرحرفه‌ای، برقراری تعامل سازنده، برخورداری از مهارت روابط انسانی مطلوب، ارتقای کیفیت آموزشی و کاهش میزان نارضایتی، نیاز به راهبری آموزشی اثربخش دارند (هاشمی و شیربیگی، ۱۴۰۳). ارتقای کیفیت مؤلفه‌های اصلی دخیل در فرایند یادگیری یعنی محتوا، معلم و دانش‌آموز، هسته اصلی فعالیت راهبران آموزشی را تشکیل می‌دهد (گلانز، ۲۰۲۱). رسالت بنیادی راهبران آموزشی، نظارت بالینی و ارائه پیشنهادها سازنده بر اساس بینش

1. Yuliana, L&Ekasapti

به‌دست‌آمده از نظارت مستمر است. درواقع آن‌ها نقش مربی‌گری و ارائه راهکارهای سازنده رشد حرفه‌ای به معلمان کلاس‌های مختلف را دارند (شیکد، ۲۰۲۱). راهبران آموزشی باید به ظرفیت‌های آینده برای تحول و پیشرفت معلمان توجه کنند و باید به‌طور مستمر فرصت‌های یادگیری نوین برای آنان فراهم نمایند (شورای معلمان آبردین، ۲۰۲۲).

همچنین یافته‌ها نشان داد که بالاترین میانگین رتبه کمک راهبران آموزشی به معلمان بر اساس ابعاد راهبری آموزشی به ترتیب مربوط به متغیر فرایند آموزش، مدیریت رفتار، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و متغیر رشد حرفه‌ای بود. این یافته‌ها، با یافته‌های پژوهشگران زیر، هم خوانی دارد:

هاشمی و شیربیگی (۱۴۰۳): بسیاری از معلمان، غیرحرفه‌ای‌گرایی و بازدهی نامطلوب آموزشی را از خود به نمایش گذاشتند و نیاز به راهبری آموزشی اثربخش دارند؛ غلامی علوی، حاتمی، مهرمحمدی و طلایی (۱۴۰۲): الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران، متشکل از سه مضمون شایستگی-های پایه، شایستگی‌های تخصصی و شایستگی‌های حرفه‌ای شامل حمایت و رشد حرفه‌ای معلمان، توانایی‌های سازمانی و حرفه‌ای، مدیریت و رهبری و شناخت موقعیت و فرهنگ است؛ باده، الشوباکي و آکروش^۱ (۲۰۱۳): مشکلات فنی در اجرای برنامه راهبری آموزشی در درجه اول قرار دارد و به تعبیر دیگر، از لحاظ رشد حرفه‌ای، نیاز به استفاده از مدل‌های توسعه حرفه‌ای نوین رفتار رهبران آموزشی است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که چون راهبران آموزشی، بر اساس معیارهایی چون برخورداری از سابقه تدریس در همه پایه‌های تحصیلی و برخورداری از رشته تحصیلی مرتبط انتخاب می‌شوند، لذا در زمینه مسائل مختلف آموزش، اصول مدیریت رفتار و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، حداقل از اطلاعات هم‌سنگ با معلمان برخوردارند. در زمینه کمترین کمک راهبران آموزشی به معلمان در زمینه رشد حرفه‌ای، به نظر می‌رسد علت این است که برخی از شاخص‌های رشد حرفه‌ای از جمله عضویت در انجمن‌ها و نشریات علمی، شرکت در همایش‌ها و کنفرانس‌ها، شرکت در دوره‌های دانش‌افزایی، تسهیم دانش، نگارش مقاله، تألیف کتاب، کار تیمی و مسائلی از این قبیل، خارج از اختیار راهبران آموزشی است و آن‌ها فقط می‌توانند به‌عنوان پیشنهاد ارائه کنند. ضمن این که خیلی از راهبران آموزشی، خود از این مهارت‌ها و ویژگی‌ها برخوردار نیستند و الگوی مناسبی برای معلمان نیستند و تحقق این هدف، مستلزم بازآرایی و بازاندیشی سیاست‌گذاری‌ها و طراحی‌های کلان نظام آموزشی در زمینه ساز و کار انتخاب راهبران آموزشی و وظایف معلمان است. به‌طور کلی می‌توان گفت راهبران آموزشی و تربیتی باید به معلمان کمک کنند تا از سطح رشد و کمالی که در آن قرار دارند، به سطوح بالاتر ارتقا پیدا کنند. اگر نظارت آموزشی به صورتی صحیح انجام شود، منجر به بهبود کیفیت عملکرد مدرس و درنهایت بهبود کیفیت آموزشی فراگیران خواهد شد. راهبر آموزشی باید به دنبال ایجاد یک مدل همکارانه آموزشی بین خود و معلمان و معلمان با

1. Badah, shobaki& akroush.

یکدیگر باشد تا آن‌ها بتوانند از هم و با هم یاد بگیرند. بر اساس یافته‌های پژوهش چون میزان کمک راهبران آموزشی در همه ابعاد راهبری، پایین‌تر از حد متوسط بود، پیشنهاد می‌شود تا با تدوین معیارهای دقیق حرفه‌ای از یک سو و انتخاب ارزیابان بر اساس معیارها و ضوابط دقیق حرفه‌ای تعیین‌شده از سوی دیگر، اعطای آزادی عمل بیشتر به ارزیابان، برگزاری دوره‌های مستمر دانش‌افزایی، شامل دوره‌های آشنایی با روش‌ها و مهارت‌های تدریس، اصول مدیریت رفتار، اصول مدیریت کلاس و اصول و روش‌های مختلف آزمون‌سازی، ارزشیابی و تحلیل آزمون، زمینه ارائه خدمات اثربخش راهبران آموزشی به معلمان فراهم شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهشی، عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی توسط خودشان مورد واکاوی قرار گیرد؛ یعنی از طریق خودارزشیابی کمک حرفه‌ای راهبران آموزشی به معلمان، مورد مطالعه قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود عملکرد و کمک حرفه‌ای راهبران آموزشی به معلمان در ایران و سایر کشورها مورد مطالعه تطبیقی قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهشی میزان تطابق عملکرد راهبران آموزشی با اسناد بالادستی مورد واکاوی قرار گیرد. از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش می‌توان به فقدان پرسش‌نامه استاندارد، فقر پیشینه پژوهشی داخلی و مشکل دسترسی به نمونه آماری، اشاره نمود.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشجوی اینجانب است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران، مراتب تشکر خود را از مدیران محترم مدارس و معلمان محترم دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش ناحیه دو شهر همدان که در تکمیل پرسش‌نامه نهایت همکاری را داشته‌اند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

امیری مهربان، خدیجه (۱۴۰۰). بررسی عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر همدان. دانشگاه بوعلی سینا. دانشکده علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد.

- ایزان، محسن. قادری، مصطفی. شیر بیگی، ناصر (۱۳۹۸). واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم‌محور در مدارس ابتدایی. مدیریت بر آموزش انسان‌ها. ۸(۱)، ۱۵۹-۱۸۴.
- اولیوا، پیتراف (۱۹۷۶). نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز. ترجمه: احمدی، غلامرضا. شهابی، عیده (۱۳۷۹). اصفهان، انتشارات نقش مانا.
- بهارستان، جلیل (۱۳۸۷). بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی در شهر یزد درسال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. فصلنامه مدرس علوم انسانی. ۱۲(۴)، ۹۷-۱۲۶.
- پورصابری، رقیه زین آبادی، حسن رضا، عبدالحی، بیژن و عباسیان، حسین (۱۴۰۲). رهبری غیر رسمی معلمان در مدرسه: تدوین و اعتباریابی الگوی نشانگان و ابعاد، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲(۳۴)، ۸۵-۱۰۵.
- ترک زاده، جعفر؛ نوروزی، نصراله و ایمانی، حسین (۱۳۹۱). خودارزیابی عملکرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آن‌ها بر اساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز. پژوهش‌های برنامه درسی، ۲(۱)، ۹۱-۱۲۰.
- جبلهنگ، شهین. دانشور هریس، زرین (۱۳۹۸). کاربست نظارت و کنترل در مدارس پیامدها و چالش‌ها. اردبیل. اولین همایش ملی مدرسه فردا، ۱۸-۱.
- جواد پور، محمد و محمدی، رمضانعلی (۱۳۸۸). ارزیابی عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی بر اساس مدل جان وایلز و جوزف باندی، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۳(۳)، ۱۰۳-۱۲۷.
- حاجی محمدی، محمد، پور شافعی، هادی و زیرک، مهدی (۱۳۹۶). نظارت و راهنمایی آموزشی با رویکردهای توسعه حرفه‌ای، تهران کنگره بین امللی بهبود مدیریت و نظام آموزشی ایران.
- حسن زاده فروغی، علی (۱۳۹۳). نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز. تهران، انتشارات آوای نور.
- حمودی، عبدالله (۱۳۹۸). نقش راهبران آموزشی و تربیتی در توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی استان خوزستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فرهنگیان شهید چمران تهران.
- رحمانی، زین العابدین (۱۳۹۰). شناسایی و الویت‌بندی شاخص‌های تناسب شغل و شاغل در جذب نیروی انسانی متخصص. فصلنامه مدیریت توسعه و تحول، ۴(۳)، ۲۵-۳۴.
- روستا، جهانبخش (۱۳۹۷). وظایف راهبر آموزشی در آموزش و پرورش. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۳۰)، ۱۵۱-۱۶۲.
- روشی، موسی و روشی، علی اکبر (۱۳۹۸). بررسی عملکرد راهبران آموزشی-تربیتی در ارتقای کیفیت مدارس چندپایه روستایی، تهران، کنفرانس ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد دستاوردهای نوین در علوم تربیتی و رفتاری از نگاه معلم.

- سجادی، سیده اعظم. فتحی مقدم، عبدالله. آزمی، سمیه (۱۳۹۵). مروری بر نظارت آموزشی اثربخش. نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش. ۱ (۵)، ۴۹-۴۰.
- شیوه نامه به کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش ابتدایی.
- صابری، زینب و باقری مجد، روح الله (۱۴۰۲). اجتماع یادگیری حرفه‌ای حلقه میانجی ارتباط رهبری تحولی بر یادگیری حرفه‌ای معلمان، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲ (۳۷)، ۳۲۵-۳۴۲.
- صافی، مهرزاد (۱۳۹۰). ارزیابی عملکرد مربیان ملی کشور ارائه مقیاس اندازه‌گیری. نشریه پژوهش‌های مدیریت ورزشی و علوم حرکتی، ۵ (۲)، ۴۹-۶۵.
- عابدی نیا، افشین. معینی کیا، مهدی. قربانزاده طولا رودپایین، پدرام (۱۳۹۹). مطالعه کیفیت خدمات راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان مدارس چندپایه. مقاله پژوهشی. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۲ (۱)، ۷۸-۸۶.
- عزتی، میترا، سیفی، علی و محمد اسمعیلی، فائزه (۱۴۰۰). بررسی عملکرد ناظران و راهبران آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و مقایسه آن با طرح معلمان راهنمای روستایی در استان خراسان جنوبی، توسعه حرفه‌ای معلم، ۶ (۱)، ۱۷-۳۵.
- غلامی علوی، حاتمی، جواد، مهرمحمدی، محمود و طلائی، ابراهیم (۱۴۰۲). طراحی و اعتبارسنجی الگوی صلاحیت حرفه‌ای راهبران آموزشی در دوره ابتدایی، مطالعات برنامه درسی، ۱۸ (۶۸)، ۱۹۷-۲۲۲.
- محمودی، موسی و کمالی نیک، هاشم (۱۳۹۸). تقویت نقش راهبران آموزشی و تربیتی در کیفیت بخشی به فعالیت‌های مدارس ابتدایی شهرستان سیریک. شیراز: نخستین کنفرانس ملی علوم انسانی و توسعه.
- مرد، سید حسن. زین آبادی، حسن رضا. آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق یک مطالعه. پدیدارشناسانه. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه ۵ (۲)، ۱۲۸-۱۰۹.
- میری، افشین. کوشکی، سعید. سوری، احمد. نصیریان، مهرداد. رجب زاده، فردین (۱۳۹۴). بررسی اهداف، اصول و مبانی نظارت آموزشی. اهواز: سومین کنفرانس بین المللی مدیریت چالش‌ها و راهکارها، ۱-۶.
- نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۸). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- هاشمی، سیده پردیس و شیربیگی، ناصر (۱۴۰۳). کاربرد نظریه داده‌بنیاد جهت ارائه مدل رهبری اثربخش معلمان فاقد صلاحیت در مدارس ابتدایی، پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸ (۳۰)، ۴۸-۶.

Aberdeen city council.(2023).Teacher Leadership Framework Building Capacity through Leadership Development,England, available at: (www.snct.org.uk).

Abla Mensah, R. E., Donkoh: K. E., Quansah, D.K. (2020).Instructional Supervision As Perceived BY Teacher IN Public Basic Schools IN Pokuase Education Circuit IN The GA-North Municipality, Ghana. European Journal of Education Studies,7(6),196-218 .

Alila.S. (2016).How Does Supervision Support Inclusive teacherhood. International Electronic Journal of Education.,8(3),351-362.

- Altunay, E. , Arli,D & Oz,Y., & Yalcinkaya, M.(2013).Continuity In Educational Supervision:A Case Study. *Social and Behavioral Sciences*,(106),723-729.
- Badah. A. Awawdeh. A. Akroush. L. Shobaki. N.A.(2013). Difficulties Facing The Educational Supervision Processes In The Public Schools Of The Governorate Of Jarash Directorate Of Education. *Journal of International Education Research* 9,(3),,223-234.
- Chen cc,Chen,TY.(2017).Exploring the relationship among principals supervision of instruction,teachers knowledge sharing and teachers professional development:A test of mediated-effects model.*contemporary educational research Quarterly*,21(2),69-111.
- De Grauwe, A;(2007).Tranforming School Supervision Into A Tool For Quality
- Dorukbaşı , E&Consoy,R.(2024).Examining the mediating role of teacher professional learning between perceived instructional leadership and teacher instructional practices,*European journal of education: research, development and policy*,59(2),1-23.
- Garman, N. (2020). The dream of clinical supervision, Critical perspectives on the state of supervision, and our long-lived accountability nightmare. *Journal of Educational Supervision*, 3 (3). <https://doi.org/10.31045/jes.3.3.2>
- Glanz,J.(2021).Personal Reflections on Supervision as Instructional Leadership: From Whence It Came and To Where Shall It Go?, *Journal of Educational Supervision*,4(3),68-81
- Hariss,A. Michelli J.(2019).Teacher leadership and educational change,school leadership and management,39(2),123-126.
- Improvement.International Review OF Education. 53(6), 709-714.
- Kaylkl. K. Yılmaz: O. Şahin: A.(2017) .The Views of Educational Supervisors on Clinical Supervision. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online).(8)21,159-166.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ozdemir, T. Y., & Yirci, R.(2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process: International Journal*, 4(1), 55-70.
- Shaked, H. (2021). Relationship-based instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1944673>
- Yaw Ampofo ,S., Adino Onyango,G., Ogola, M.(2019). Influence of School Heads' Direct Supervision on Teacher Role Performance in Public Senior High Schools, Central Region, Ghana.*Iafor Journal Of Education*. 7, (2),9-26.
- Yuliana,L&Ekasapti,G.(2017).The Development of Performance Evaluation Model in the Academic Supervision School to Improve High School Quality, *Advances in social science,education and humanities research*,Atlantis press.