

نقش نظارت و راهنمایی آموزشی بر بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان از دیدگاه مدیران شهرستان ساوجبلاغ

دکتر رمضان جهانیان^۱ هدایت حاجی منوچهری^۲

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان از دیدگاه مدیران شهرستان ساوجبلاغ بوده است. روش این پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی است. شرکت کنندگان در پژوهش ۱۴۴ نفر از مدیران که به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته با ۷ مؤلفه و ۵۰ گویه می باشد که در طیف و مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده اند. در تدوین پرسشنامه اعتبار صوری و محتوایی از طریق متخصصان و استاد راهنما و مشاور مورد تایید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱۶. محاسبه گردید. با استفاده از نرم افزار SPSS، چگونگی توزیع داده ها از طریق آزمون کلموگروف اسمیرنوف^۳

۱ - دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج (نویسنده مسئول)

۲ - دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرج

آزمون گردید، پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده ها، با استفاده از آزمون t تک نمونه اندازه گیری متغیر های تحقیق انجام شد و در نهایت با استفاده از آزمون فریدمن متغیرها اولویت بندی شدند. برای تحلیل داده های جمعیت شناختی از آزمون T مستقل و $Anova$ استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که نظارت و راهنمایی آموزشی بر روی هر هفت مؤلفه صلاحیت های معلمان تاثیر مثبت داشته و باعث بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان در هر هفت مؤلفه شده است. نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در هفت مؤلفه به ترتیب اولویت عبارتند از: ۱. بعد توسعه حرفه ای، ۲. بعد اخلاق حرفه ای، ۳. بعد فن آوری، ۴. بعد مدیریتی، ۵. بعد آموزش و تدریس، ۶. بعد فکری و اجتماعی و ۷. بعد شخصیتی و رفتار.

واژگان کلیدی: نظارت و راهنمایی آموزشی، صلاحیت های حرفه ای معلمان، توسعه حرفه ای، اخلاق حرفه ای، فن آوری، آموزشی و تدریس، فکری و اجتماعی، شخصیتی و رفتاری

مقدمه

آموزش و پرورش قلب تپنده هر نظام است و ما می توانیم و باید به به طور مستمر به بهبود و تعالی آن کمک کنیم. جهت افزایش مطلوبیت و بهره وری در نظام آموزش و پرورش وجود یک سیستم نظارت و کنترل لازم و ضروری به نظر میرسد (عبد الهی ، ۱۳۸۸).

نظارت از جمله وظایف و کارکردهای اصلی مدیران سازمان های آموزشی است که با تکیه بر فرایند انجام امور، مکمل و متمم کارکردهای مدیریت آموزشی است. به همین دلیل صاحب نظران نظارت را از جمله شروط اساسی تحقق سازمان اثر بخش و کار آمد می دانند. نظارت به معنی تحت نظر داشتن ، لازمه هر فعالیت فردی و گروهی معطوف به هدف است و منظور از آن افزایش کیفیت و بهبود فعالیت ها و روش های انجام امور و در نهایت رشد و تعالی فردی و سازمانی است (سبحانی نژاد و آقا حسینی ، ۱۳۸۵).

از سوی دیگر معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانۀ اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود. آنچه کودکان، نوجوانان و

جوانان در مدرسه کسب می کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است. تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت دانش آموزی در هویت حرفه ای معلمان بحران به وجود آورده است. فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید موجب شده تا بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (عبد الهی و همکاران، ۱۳۹۳).

معلمان به عنوان نیروی انسانی و مجریان برنامه های آموزش و پرورش، رکن اساسی آموزش و پرورش به شمار می روند و عملکرد آنان نقش عمده ای در موفقیت این نهاد دارد. برای بهبود کیفیت آموزش باید بر معلمان و اموری که کار آنان را در مدارس تحت تأثیر قرار می دهد، تمرکز نمود. یکی از آن امور نظارت و راهنمایی آموزشی میباشد. نظارت و راهنمایی آموزشی مهمترین کارکرد مدرسه است و بدون یک برنامه ریزی قوی نظارتی و رهبری آموزشی هیچ مدرسه یا آموزشگاهی نمی تواند عالی باشد (قورچیان و خدیوی، ۱۳۸۶).

می توان گفت که یکی از حوزه های تأثیرگذار بر کیفیت کار معلمان، حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی است. نظارت از موضوعات بسیار مهم در کلیه نظام های سیاسی و مدیریتی است (اخوان کاظمی، ۱۳۸۴).

لازمه ی تحقق بخشی آموزش و پرورش، وجود یک سیستم نظارت و راهنمایی آموزشی در همه ی زمینه های مربوط به فرآیندهای یاددهی و یادگیری است. این نیاز به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد، بیشتر احساس می شود، زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و به سازی فرآیندهای یاددهی و یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در دانش آموزان نقش اساسی دارد (خورشیدی، ۱۳۸۲).

از سوی دیگر تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و جمعیت دانش آموزی، هویت حرفه ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت های جدید توسط معلمان، بین معلومات و دانش قبلی آن ها فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق تر و بیشتر نموده است (کریمی، ۱۳۸۷).

بنابراین بهبود صلاحیتهای حرفه ای معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش بسیار مهمی دارد، به این علت که کار گماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی ترین مسأله است، و حیاتی تر از آن برنامه نظارتی است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی

در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. نظارت و راهنمایی آموزشی می تواند اطلاعاتی را به معلم بدهد که این اطلاعات می تواند بسیاری از نقاط ضعف و قوت معلمان را روشن سازد و در رفع نقایص و نارسایی های کاری او مؤثر باشد. بدین ترتیب چنانچه آموزش و پرورش موفق به برقراری یک نظام نظارتی صحیح گردد، توانا خواهد شد به بسیاری از مشکلات موجود در آموزش و پرورش مسلط گردد و نظام درست و منطقی را در سازمان برقرار نماید که نهایتاً میتواند افزایش کارایی و اثر بخشی نظام آموزش را به همراه داشته باشد و به همین دلیل مهمترین مسئله ای که محقق در این پژوهش بدنبال آنست دانستن این امر است که آیا نظارت و راهنمایی آموزشی توانسته است نقش خود را در این زمینه انجام دهد و نقشی در بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان داشته است؟ یا اینکه در برخی از زمینه ها نیاز به تجدید نظر دارد؟

اهداف پژوهش

الف) هدف اصلی(کلی) :

هدف کلی این تحقیق بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان از دیدگاه مدیران شهرستان ساوجبلاغ میباشد.

ب) اهداف فرعی(جزئی):

- ۱) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های آموزشی و تدریس معلمان
- ۲) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های شخصیتی و رفتاری معلمان
- ۳) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های توسعه حرفه ای معلمان
- ۴) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های مدیریتی معلمان
- ۵) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در استفاده از فناوری.
- ۶) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های اخلاق حرفه ای معلمان
- ۷) بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های فکری اجتماعی معلمان

فرضیه ها یا سوالات پژوهش:

الف) فرضیه اصلی

نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان مؤثر است.

فرضیه های فرعی

- ۱- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های آموزشی و تدریس معلمان مؤثر است.
 - ۲- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های شخصیتی و رفتاری معلمان مؤثر است.
 - ۳- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های توسعه حرفه ای معلمان مؤثر است.
 - ۴- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های مدیریتی معلمان مؤثر است.
 - ۵- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در استفاده از فناوری مؤثر است.
 - ۶- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های اخلاق حرفه ای معلمان مؤثر است.
- نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های فکری و اجتماعی معلمان مؤثر است.

مبانی نظری تحقیق

۱- مفاهیم و تعاریف نظارت و راهنمایی آموزشی

نظارت و راهنمایی آموزشی معادل کلمه "educational supervision" یا "Instructional" supervision است. اما برخی از نویسندگان متون تربیتی برای واژه اول معنای کلی تری قائلند، در حالی که واژه دوم را محدود به کلاس درس معلم و نظارت بر آن می دانند (ابهری، ۱۳۹۲).

در زمینه ی تعریف نظارت و راهنمایی آموزشی صاحب نظران این حوزه با توجه به دیدگاه خود نسبت به اهداف نظارت و راهنمایی و نیز ماهیت رابطه ی بین معلم و راهنمای آموزشی، تعاریف متعددی ارائه نموده اند، که برخی از آنها را از نظرمی گذرانیم.

سرجیوانی و استارات (۲۰۰۲) نظارت را به عنوان کانونی برای بهبود دانش، مهارت ها، و توانایی های معلم جهت تصمیم گیری های شخصی و حل مسأله موثر در نظر می گیرند. از نظر گلیکمن ۲ و

1 - Sergiovanni & starrat

2 - Glickman

همکاران (۲۰۰۷) هدف اصلی فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس دولتی ارائه کمک های مستقیم به معلمان به منظور بهبود عملکرد آن ها برای هدف افزایش یادگیری دانش آموز می باشد. آنان معتقدند که نظارت آموزشی به دنبال بهبود عملکرد معلمان در کلاس درس است. هیسمن اوغلو (۲۰۱۰) نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان فرآیندی پویا که منجر به مطالعه و اصلاح تمامی عوامل موثر بر وضعیت آموزش و پرورش می شود، تعریف می کنند (به نقل از ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۱).

کلمنستر^۲ و همکاران (۲۰۰۲) نظارت و راهنمایی آموزشی را ارائه راهنمایی بازخورد درباره ی مسایل به سازی شخصی، حرفه ای و آموزشی که در زمینه تجارب معلمان رخ می دهد، تعریف می نمایند.

نظارت و راهنمایی آموزشی فرآیندی دایمی است که با هدف بهبود آموزش از طریق ارائه خدمات مورد نیاز معلمان صورت می گیرد. بهبود آموزش و تدریس، فرآیند پیچیده ای است که در آن بسیاری از عناصر در تعامل بوده، معلمان در مرکز این فرآیند به سازی قرار دارند. پذیرش تکنیک ها، روش ها، مدل ها و یا فرآیندهای مورد استفاده ناظران و راهنمایان آموزشی در مدارس، تسهیل گر هر گونه موفقیت نظارتی است. نگرش معلمان به شیوه ای که تحت نظارت قرار می گیرند و نحوه ی تفکر آنان در آن مورد، در برون دادهای فرآیند نظارتی بسیار مهم است. نظارت فرآیندی تعاملی است که بستگی به منبع نظارت، ناظر و معلم دارد. بنابراین، دانستن نظرات و انتظارات آن ها در مورد فعالیت های نظارتی برای اجرای نظارت موفق، مهم است (فرث، ۱۹۹۷).

از نظر اولیوا و پاولز^۳ (۲۰۰۴، ۱۱) نظارت، وسیله ای برای کمک به معلمان در یک محیط علمی، مشارکتی و حرفه ای، کمک های تخصصی برای بهبود آموزش و در نتیجه پیشرفت دانش آموزان است. از نظر آن ها نظارت آموزشی خدمت به معلمان به شکل گروهی و انفرادی و کمک به آن ها جهت بهبود آموزش میباشد. نکته ی قابل ذکر در تعاریف فوق این است که همه ی آن ها حول کمک به معلمان، تسهیل و بهبود آموزش می چرخند. بنابراین، می توان گفت که نظارت و راهنمایی آموزشی فرآیندی پویا و مبتنی بر شناخت کل نگر قابلیت های معلمان و شرایط و اقتضات محیطی است که یادگیری و رشد مستمر معلمان را ترغیب نموده، و فرصت هایی را برای تعامل و مشارکت حرفه ای آنان به منظور توسعه ی برنامه ی درسی و ارتقای کیفیت یادگیری فراگیران فراهم می نماید.

ابعاد و حیطه ها و نوع عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی

1 - Hismanoglo

2 - Kiminster

3 - Oliva & Pawlas

صاحب نظران حوزه ی نظارت و راهنمایی آموزشی، مدل های مفهومی متعددی در این زمینه ارائه نموده اند، از جمله این مدل ها می توان به مدل مفهومی او لیوا و پاولز (۲۰۰۴) اشاره نمود که در این پژوهش این مدل مورد توجه قرار گرفته است. ترک زاده وهمکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با استفاده از مدل مفهومی

اولیواوپاولز نیازهای معلمان در راستای خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی را در ده بعد به ترتیب زیر دسته بندی نموده اند.

- | | |
|----------------------------------|------------------------------|
| ۱- ارزیابی برنامه ی درسی | ۲- برنامه های آموزش ضمن خدمت |
| ۳- ارائه آموزش | ۴- کمک های انفرادی |
| ۵- طراحی آموزش | ۶- انجام کارهای گروهی |
| ۷- طراحی و اجرای برنامه های درسی | ۸- ارزیابی از خود |
| ۹- ارزشیابی از آموزش | ۱۰- اداره ی کلاس درس |

این مدل شامل سه حیطة یا قلمرو بزرگ می باشد که ناظران آموزشی در آن ها فعالیت می کنند. این سه حیطة عبارتند از :

۱- به سازی آموزشی^۱

۲- به سازی برنامه درسی^۲

۳- به سازی معلمان^۳

چهار نقش اساسی و عمده ی ناظران درون این حیطة ها عبارتند از :

۱- هماهنگ کننده^۴

۲- مشاور^۵

۳- رهبر گروه^۶

۴- ارزشیاب^۷

-
- 1- Instructional Development
 - 2- Curriculum Development
 - 3- Teachers Development
 - 4- Coordinator
 - 5- Consultant
 - 6- Group Leader
 - 7- Evaluator

این حیطه ها و نقش ها بر روی یک بستر زیر بنایی شامل دانش و مهارت های راهنمایان آموزشی قرار می گیرند. مدل یاد شده این دیدگاه را القاء می کند که نظارت و راهنمایی، هم فرآیندی پویا و هم خدمت محور است. یک ناظر به شکلی پویا، از طریق ایفای یک یا همه ی نقش های درون یک یا هر سه حیطه، به معلّمان کمک می نماید.

رویکردهای نظارت و راهنمایی آموزشی

شعبانی ورکی و پور افشاری (۱۳۸۴) رویکردهای نظارت و راهنمایی آموزشی را طبق نظریه

گلیکمن ۱ به سه دسته تقسیم می کنند که عبارتند از :

- ۱- نظارت مستقیم ۲: رویکردی مبتنی بر این اعتقاد که تدریس شامل مجموعه ای از مهارتهای فنی با ملاکها و قابلیت‌های شناخته شده است و اثربخشی معلمان مستلزم برخورداری آنها از این مهارت‌ها و قابلیت هاست. در این صورت نقش مدیر یا معلم راهنما مطلع ساختن از این مهارت‌ها و هدایت معلمان در کسب این مهارت‌ها و بالاخره ارزیابی میزان برخورداری از این قابلیت‌ها و مهارت‌ها می باشد.
- ۲- نظارت مشارکتی ۳: مبتنی بر این فرض است که تدریس در درجه اول حل مسأله است که در آن آن دو نفر یا افرادی بیشتر از راه مشارکت به روش حل مسأله روش علمی فرضیه های پیرامون مسأله را مورد بررسی قرار داده و راهبردهای متناسب را به کار می بندند در این صورت نقش مدیر یا راهنمای تعلیماتی هدایت و مشارکت در فرآیند حل مسأله می باشد .
- ۳- نظارت غیرمستقیم ۴: مبتنی بر این فرض است که یادگیری و بهبود روشها و نحوه تدریس در درجه اول تجربه ای خصوصی است که در آن معلم بایستی برای بهبود تجربیات کلاس درس بکار گیرد تا دانش آموزان به راه حل های خاص خودشان دست یابند. در این صورت نقش راهنمای تعلیماتی یا مدیر در امر نظارت این است که گوش کند ولی ارزیابی و قضاوت نکند بلکه موجبات خودآگاهی و توضیح و تشریح تجربیات را برای معلمان فراهم آورد.
- ۴- نظارت حمایتی ۵: کادوشین ۶ (۱۹۹۹) نظارت حمایتی را فرایند راهنمایی، سالم سازی، توانمند سازی، متعهد سازی، کمک رسانی و تشویق معلمان به منظور بهتر و اجرای شایسته تر می داند و

1- Glickman

2-indirective supervision

3- collaborative supervision

4-nondirective supervision

5- Supportive supervision

6- kadushinn

هدف اصلی آن را ایجاد روحیه و رضایت شغلی تلقی می کند. و آلبرت جی ۱ و همکاران (۲۰۰۴) اعتقاد دارند که نظارت حمایتی برنامه جامع، سازمان یافته و ابزارهای برجسته آموزشی را برای رهبری کارکنان فراهم می سازد. نظارت حمایتی در واقع رهبری آموزشی است که آسان ساز، تسهیل گر، و پرورش دهنده روابط میان کارکنان و کسانی است که اهداف مدرسه را پیگیری می کنند (به نقل از فورچیان و خدیوی، ۱۳۸۶).

مفاهیم و تعاریف صلاحیت های حرفه ای معلمان

فرهنگ آکسافورد (۲۰۰۳) صلاحیت را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام دادن یک وظیفه تعریف می کند. حسینی (۱۳۸۷) صلاحیت را به مثابه ابعادی از یک شغل تعریف میکند که فرد می تواند انجام دهد و سازمان ملل صلاحیت را ترکیبی از مهارت ها، ویژگی شخصی و شخصیتی و رفتارهایی که مستقیماً با عملکرد موفق در یک شغل خاص مرتبط هستند، تعریف می کند (به نقل از لبادی و آقا علی خانی، ۱۳۹۳).

ملکی (۱۳۸۴) صلاحیت های معلمی را مجموعه ای از شناختها، گرایش ها و مهارت ها میدانند که معلم با کسب آنها میتواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند.

جان دیوئی معتقد است اثر بخشی معلم به معنای توانایی وی در جهت بالا بردن تمرکز و هوشیاری درونی دانش آموزان می باشد. به عقیده طوسی کیفیت هر نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن وابسته است. در حقیقت هیچ کشوری نمی تواند از سطح معلمانش بالاتر رود (به نقل از خورشیدی، ۱۳۸۲).

ابعاد و مؤلفه های صلاحیت های حرفه ای معلمان از دیدگاه های مختلف شناسایی و شمردن ویژگیها و صلاحیتهای حرفه ای معلمان کار آسانی نیست، چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی، با فلسفه ها و دیدگاه های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلمان دارند و تغییرات سریع علوم و تکنولوژی نیز صلاحیت های مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف شان را دچار تغییر و تحول می نماید. نتایج تحقیقات مختلفی که در زمینه بررسی و شناسایی شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان انجام گرفته، بیانگر این موضوع است که اگر چه صلاحیت های مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد، اما این تحقیقات ابعاد و دسته بندیهای متفاوتی از صلاحیتهای شایستگی های حرفه ای معلمان ارائه کرده اند.

کاستر، برکیلمانس، کورتاگن و وابلز ۱ (۲۰۰۵) شایستگی های حرفه ای معلمان را در پنج دسته اصلی شامل دانش تخصصی، صلاحیت رفتاری، پداگوژی، ارتباطات و سازمان دهی تقسیم بندی نموده اند. از نظر استرانگ (۲۰۰۲)، شایستگی های معلمان اثربخش شامل سه بخش دانش، مهارت و گرایش می شود (به نقل از عبد الهی و همکاران، ۱۳۹۳).

حاتمی (۲۰۰۴) در پژوهشی به عنوان "مدل ارزشیابی عملکرد یاددهندگان" مؤلفه های صلاحیت های معلمان را شامل این موارد می داند. ۱- عملکرد حرفه ای شامل آگاهی از موضوع تدریس و نحوه تدریس آن، مدیریت بر یادگیری یادگیرندگان، ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی آنها و اتخاذ تدابیر لازم، تعهد در برابر توسعه حرفه ای خود و ارائه سطح بالای رفتار حرفه ای؛ ۲- رفتار شغلی شامل رعایت مقررات اداری، برخورد مناسب با همکاران، انتقال تجربیات به همکاران، پشتکار و جدیت در کار، ابتکار، خلاقیت و نوآوری، انعطاف پذیری؛ ۳- رفتار اخلاقی شامل رعایت ارزش های دینی؛ ۴- شاخص های عملکردی شامل علاقه مندی به تعلیم و تربیت، آگاهی از فنون اداره کلاس، شناخت تفاوت های فردی، داشتن روحیه همکاری با محیط آموزشی (به نقل از جلیلی و نیک فرجام، ۱۳۹۳).

ملکی (۱۳۸۴) این صلاحیتها را در سه حیطه ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی کرد. منظور از صلاحیت های شناختی مجموعه ی آگاهی ها و مهارت های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می سازد. صلاحیت های عاطفی مجموعه گرایشها و علائق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت های مهارتی به مهارت ها و توانایی های علمی آموزگار در فرایند یادگیری مرتبط میشود. از مجموعه ی صلاحیت های سه گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بردانش آموز حاصل میشود. همچنین، وی به مهارت ها و توانایی های عملی معلم در فرایند یادگیری مانند «مهارت در تهیه ی طرح و اجرای روشهای نوین تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی» به عنوان مؤلفه های مهارت های حرفه ای معلمان اعتقاد دارد.

عبدالهی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی به عنوان "شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش" ۹۸ شایستگی و یا صلاحیت در ۷ بعد یا مؤلفه اصلی را شناسایی کردند که عبارت هستند از:

- ۱- شایستگی ها در بعد پیش نیازها ی معلم ۲- ویژگیهای شخصی معلم ۳- برنامه ریزی و آمادگی
- ۴- مدیریت و سازمان دهی کلاس درس ۵- آموزش یا تدریس، ۶- نظارت بر پیشرفت و توان دانش آموزان ۷- مسئولیت های حرفه ای.

به طور کل نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸) در پژوهشهای خود پس از بررسی متون مختلف نه مؤلفه اصلی را برای صلاحیتهای حرفه ای معلمان دسته بندی نمودند که عبارت اند از :

۱. آموزشی(علمی)
۲. رفتاری شناختی
۳. شخصیتی
۴. توسعه حرفه ای
۵. مدیریتی
۶. فناوری
۷. تدریس
۸. اخلاق حرفه ای
۹. فکری و اجتماعی

در این تحقیق این صلاحیتهها مورد پژوهش قرار گرفته اند و به دلیل تشابه زیر مؤلفه های آموزشی و تدریس و همچنین رفتاری و شخصیتی آنها با هم همپوشانی داده شده و در نهایت صلاحیت های حرفه ای معلمان در هفت مؤلفه (بعد) مورد پژوهش قرار گرفتند که عبارت هستند از : ۱. آموزشی و تدریس ۲. شخصیتی رفتاری ۳. توسعه حرفه ای(حرفه ای) ۴. مدیریتی ۵. فناوری ۶. اخلاق حرفه ای(اخلاقی) ۷. فکری و اجتماعی

ابعاد و مؤلفه هاو زیرمؤلفه های صلاحیت های حرفه ای معلمان از دیدگاه کریمی و نیکنامی پس از مطالعه و بررسی بر روی زیرمؤلفه های صلاحیت های معلمان بر اساس تحقیق کریمی و نیکنامی بعضی از آن زیرمؤلفه ها با هم همپوشانی داده شده و در نهایت زیرمؤلفه های زیر برای این پژوهش جهت گویه های پرسشنامه انتخاب شدند.

زیرمؤلفه های صلاحیت های معلمان بر اساس تحقیقات کریمی و نیکنامی به شرح زیر می باشند.

الف: صلاحیت های معلمان در بعد آموزشی (علمی-آموزشی)

- ۱) تهیه طرح درس (طراحی آموزشی)
- ۲) آشنایی با روش های مختلف تدریس و به کارگیری موثر مهارت های تدریس
- ۳) مهیا نمودن محیط جذاب و با نشاط
- ۴) مهارت ارائه و قابل فهم نمودن محتوا و قدرت بیان
- ۵) مهارت پرسش و پاسخ
- ۶) داشتن دانش پایه و درک از موضوع تدریس
- ۷) توانایی برقراری ارتباط بین رشته های مختلف تدریس
- ۸) داشتن دانش کامل و اطلاعات عمومی
- ۹) شناخت مشکلات یادگیری و رفتاری دانش آموزان و شیوه ی برخورد با آنها
- ۱۰) آشنایی با روش های مختلف ارزشیابی و استفاده از آنها و توجه به نتیجه در ارزشیابی

ب: صلاحیت های معلمان در بعدشخصیتی رفتاری

- ۱) حفظ آرامش

- ۲) اعتماد به نفس و داشتن ثبات عاطفی و توانایی کنترل هیجانات
- ۳) جسارت در بیان مفید و اثر بخش نظرات
- ۴) داشتن خلق و خوی خوش و سعه صدر
- ۵) انتقاد پذیری
- ۶) رفتار توأم با احترام و ادب با دیگران
- ۷) ایفای نقش الگویی
- ۸) استفاده ی مناسب از تشویق و تنبیه
- ۹) توانایی ایجاد انگیزه در دانش آموز
- ۱۰) نشان دادن رفتاری در شأن و رفتار حرفه ای معلمی

ج: صلاحیت های معلمان در بعد حرفه ای

- ۱) پرداختن به پژوهش کلاسی (اقدام پژوهی)
- ۲) به روز بودن دانش ها و مهارت ها و یادگیری مادام العمر
- ۳) مشارکت در توسعه ی حرفه ای فردی و گروهی
- ۴) درک مسؤلیت های اخلاقی و حرفه ای
- ۵) مشارکت در گروه های تحقیقی و آموزشی و همکاری لازم با مؤسسات معتبر آموزشی

د: صلاحیت های معلمان در بعد مدیریتی

- ۱) برنامه ریزی
- ۲) تنظیم انتظارات رفتاری و برقراری نظم و انضباط
- ۳) ایجاد محیطی امن از نظر جسمی ، فکری و عاطفی برای دانش آموزان
- ۴) مشارکت فراگیران در جریان یاد دهی و یاد گیری
- ۵) خود راهبر نمودن فراگیران در امر یادگیری
- ۶) گزارش دهی به والدین و مسؤلین مدرسه در مورد پیشرفت فراگیران

ه : صلاحیت های معلمان در بعد فن آوری

- ۱) سواد فن آوری و مهارت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش
- ۲) استفاده از رسانه های آموزشی
- ۳) استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در خلق دانش و یادگیری مداوم فراگیران

- (۴) استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در ایجاد اجتماعات دانش حرفه ای
- (۵) کمک به فراگیران در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در جستجو و تجزیه و تحلیل داده ها
- و : صلاحیت های معلمان در بعد اخلاق حرفه ای (اخلاقی)

(۱) منصف بودن و برقراری عدالت در بین دانش آموزان

(۲) صداقت و دوستی

(۳) پایبندی به ارزشها ، مذهب و اخلاقیات

(۴) رعایت جنبه های محرمانه ی حرفه

(۵) داشتن رفتار دموکراتیک

ح : صلاحیت های معلمان در بعد فکری و اجتماعی

(۱) برقراری ارتباط موثر با دانش آموزان و والدین و همکاران

(۲) پاسخگویی به دانش آموزان و والدین و مسئولین و جامعه

(۳) مشاوره و راهنمایی دانش آموزان

(۴) همیار یاد گیرنده بودن

(۵) مهارت تفکر تحلیلی و ادراکی

(۶) تفکر انتقادی

(۷) تفکر خلاق

(۸) کنجکاوی ذهنی و توانایی حل مسأله

(۹) توانایی خلق دانش

پیشینه تجربی پژوهش :

تحقیقات متعددی در ارتباط با نظارت و راهنمایی آموزشی صورت گرفته است ولی تا جایی که محقق پژوهش نموده است به نظر میرسد درباره نقش نظارت و راهنمایی در بهبود صلاحیتهای حرفه ای معلمان تحقیقات زیادی انجام نشده باشد با این وجود چندین تحقیق مرتبط با موضوع را در داخل و خارج کشور از نظر می گذرانیم.

پیشینه داخلی

(۱) نعمت اله عزیزی (۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان " بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان" نشان داد 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.

(۲) جلیل بهارستان (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان "بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی" نشان داد که راهنمایان آموزشی آنطور که باید و شاید موجب بهبود کیفیت تعلیم و تربیت و اصلاح فرایند یاددهی- یادگیری نمی شوند، همچنین در رشد حرفه ای معلمان آن طور که شایسته است، مؤثر نیستند.

(۳) خدیوی و جوادی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان "نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس هشتروند در سال تحصیلی ۸۹-۸۸" نشان داد که روش های تدریس معلمان، درصد قبولی مدارس، میزان استفاده از تجهیزات کمک آموزشی، میزان علاقمندی معلمان و افزایش دانش و مهارت شغلی و روش های ارزشیابی معلمان از دانش آموزان با توجه به میزان اعمال نظارت و راهنمایی مستمر بر آنان متفاوت است.

(۴) ناهید ابهری (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان " رابطه نظارت و راهنمایی با عملکرد معلمان ابتدایی از دیدگاه مدیران شهر کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲" در پنج بعد یعنی جو مدرسه، دانش آموز، معلم، مهارت تدریس، راهنمای آموزشی نشان داد که بین عملکرد معلمان و نظارت راهنمایی آموزشی در پنج بعد مطرح شده همبستگی مثبت معناداری وجود دارد و در این میان بعد معلمان در بالا بردن اثر بخشی و پیشرفت دانش آموزان از بقیه مؤلفه ها تاثیر بیشتری دارد.

پیشینه خارجی

(۱) هیسمان اوغلو^۱ و هیسمان اوغلو (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان " انتظارات معلمان زبان از نظارت و راهنمایی آموزشی در ارتباط با پیشرفت حرفه ای آنها" نشان دادند که راهنمای آموزشی نقاط قوت عملکرد معلمان را مشخص و برجسته نموده، آنان را به تأمل درباره ی نقاط ضعف خود تشویق و راه حل هایی را جهت رفع آنها پیدا میکند.

(۲) نتایج بررسیهای بلامبرگ^۲ (۱۹۷۴) درباره نظارت بر معلم حاکی از آن است که معلمان به نظارت به عنوان بخشی از سیستم موجود می نگرند که نقش مهمی در زندگی حرفه ای آنان

1- Hismanoglu

2- Blumberg

ندارد. نظارت در واقع به یک شیوه و رسم سازمانی متداول می ماند که مناسبت خود را از دست داده باشد

(۳) شریدان^۱ و همکارانش (۱۹۹۲) در تحقیقی در ارتباط با "عوامل مؤثر بر نامؤثر بودن نظارت و راهنمایی آموزشی" به ناتوانی ناظران در برقراری ارتباط انسانی مناسب با مخاطبین به عنوان بخش مهمی از عوامل تأثیرگذار بر نامؤثر بودن کار راهنمایان آموزشی بر می شمارد و نهایتاً از نظر ویژگیهای فردی اکثریت پاسخگویان به عدم علاقه و استمرار در فعالیت های علمی مربوطه، بی توجهی به نظرات و پیشنهادات معلمان و عدم پیگیری درخواست های آنان از سوی ناظران را در زمره عوامل مؤثر در ناکارآمدی اجرای این فرایند در مدارس ابتدایی قلمداد می نمایند

(۴) نتایج تحقیقات کالینز^۲ (۲۰۰۰) با عنوان "تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی متمرکز بر روی معلمان در ترکیه" نشان داد 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 را تأکید بر بعد اداری آن میداند. از طرف دیگر جا نیفتادن روشهای مناسب نظارتی که جنبه اصلاحی داشته و اعمال شیوه های مچگیرانه در نظام آموزشی که بر جنبه ارزشیابی داشتن، نظارت تأکید مینماید سبب شده است تا در نحوه انجام وظایف نظارتی اختلالاتی پیش بیاید.

(۵) ناولز و سودزینا^۳ (۱۹۹۴) "در شکست در عمل تدریس" نیز بیان کرده اند 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.

(۶) کیس و لیچ^۴ (۲۰۰۲) در تحقیق خود در ارتباط با "کاربرد تکنیک های مشاوره گروهی" اشاره می کنند که بهره گیری از نظارت و راهنمایی گروهی سبب افزایش یادگیری و مدلسازی استفاده مؤثر از آن تکنیک ها می شود.

نوع و روش پژوهش:

این تحقیق از نوع "غیر آزمایشی یعنی توصیفی پیمایشی می باشد.

1- Sheridan

2- Collins

3-KNOWLES & SUDZINA

4- KEES & LEECH

ابزار گردآوری داده ها:

جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته نگرش سنج استفاده شده که از هفت بخش تشکیل میشود و کلا دارای ۵۰ گویه می باشد. برای بعد آموزشی و تدریس ۱۰ گویه یعنی سوالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰)، برای بعد شخصیتی و رفتاری ۱۰ گویه یعنی سوالات (۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰)، برای بعد توسعه حرفه ای ۵ گویه یعنی سوالات (۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵)، برای بعد مدیریتی ۶ گویه یعنی سوالات (۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱)، برای بعد فناوری ۵ گویه یعنی سوالات (۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶)، اخلاق حرفه ای ۵ گویه یعنی سوالات (۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱)، برای بعد فکری و اجتماعی ۹ گویه یعنی سوالات (۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸-۴۹-۵۰) در نظر گرفته شد. این سوالات در قالب طیف لیکرت با گزینه های خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، و خیلی کم تنظیم شده که از ۱ تا ۵ شماره گذاری شده اند. (خیلی کم ۱ و خیلی زیاد ۵).

۳-۴- جامعه و حجم نمونه:

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مدیران مدارس شهرستان ساوجبلاغ که جمعا ۲۳۰ نفر میباشند (112 مدیر ابتدایی و ۶۹ مدیر متوسطه اول و ۴۹ مدیر در متوسطه دوم). و حجم کل نمونه با توجه به جدول مورگان تعداد ۱۴۴ نفر میباشند که از روش نمونه گیری تصادفی به شیوه طبقه ای انتخاب شده اند.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

با استفاده از نرم افزار SPSS، چگونگی توزیع داده ها از طریق آزمون کلموگروف اسمیرنوف^۱ آزمون گردید، پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده ها، با استفاده از آزمون t تک نمونه اندازه گیری متغیر های تحقیق انجام شد و در نهایت با استفاده از آزمون فریدمن متغیرها اولویت بندی شدند. برای تحلیل داده های جمعیت شناختی از آزمون T مستقل و Anova استفاده شد.

روایی پرسشنامه

به منظور به دست آوردن روایی پرسشنامه محقق ساخته از نظرات استاد راهنما، استاد مشاور و چند تن از اساتید دانشگاه استفاده شده است. در نهایت با اعمال نظر آنها پرسشنامه نهایی تهیه و تدوین گردید.

1- Kolmogorov-Smirnov

پایایی پرسشنامه

به منظور به دست آوردن پایایی، ابتدا ۳۰ پرسشنامه بین مدیران توزیع و سپس پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) آن با استفاده از تجزیه و تحلیل داده های تحقیق از طریق نرم افزار آمار SPSS.15، محاسبه شد و اعتبار کل سوالات پرسشنامه ۰/۹۱۶. تعیین شد. بنابراین می توان گفت سوالات پرسشنامه تحقیق از پایایی مناسب و مطلوبی برخوردار می باشند. برای هر یک از متغیرهای تحقیق نیز در مرحله اجرای نهایی، آلفا مورد محاسبه قرار گرفت. آلفای کرونباخ برای هر یک از متغیرها مورد تایید می باشند.

بحث و نتیجه گیری

بررسی فرضیات تحقیق:

فرضیه فرعی ۱: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد آموزشی و تدریس موثر است.

جدول ۱: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد آموزشی و تدریس

عامل	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری (p)
تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد آموزشی و تدریس	۳۸۸۲	۰.۴۶۵	۱۴۳	۲۲.۷۶۱	۰.۰۰۰۰

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد آموزشی و تدریس، بالای سطح متوسط (۳/۸۸۲) می باشد. با توجه به جدول ۱، سطح معناداری ($p=0.0000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۲۲/۷۶۱) از t جدول (۱/۴۴۵) بزرگتر است،

لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد آموزشی و تدریس مؤثر است، پذیرفته می شود.
فرضیه فرعی ۲: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد شخصیتی و رفتاری مؤثر است.

جدول ۲: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد شخصیتی و رفتاری

عامل	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری (p)
تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد شخصیتی و رفتاری	۳.۳۸۳	۰.۶۳۶	۱۴۳	۷.۲۳۷	۰.۰۰۰

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد شخصیتی و رفتاری، بالای سطح متوسط (۳/۳۸۳) می باشد. با توجه به جدول ۲، سطح معناداری ($p=0.000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۷/۲۳۷) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد شخصیتی و رفتاری مؤثر است، پذیرفته می شود.
فرضیه فرعی ۳: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد توسعه حرفه ای مؤثر است.

جدول ۳: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد توسعه حرفه ای

عامل	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری (p)
تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد توسعه حرفه ای	۴.۱۷۶	۰.۵۶۱	۱۴۳	۲۵.۱۴۳	۰.۰۰۰

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد توسعه حرفه ای، بالای سطح متوسط (۴/۱۷۶) می باشد. با توجه به جدول ۳، سطح معناداری ($p=0.000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۲۵/۱۴۳) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد توسعه حرفه ای مؤثر است، پذیرفته می شود.

فرضیه فرعی ۴: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد مدیریتی موثر است.

جدول ۴: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد مدیریتی

عامل	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری (p)
تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد مدیریتی	۳.۸۸۸	۰.۵۶۴	۱۴۳	۱۸.۸۹۸	۰.۰۰۰

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد مدیریتی، بالای سطح متوسط (۳/۸۸۸) می باشد. با توجه به جدول ۴، سطح معناداری ($p=0.000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۱۸/۸۹۸) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد مدیریتی مؤثر است، پذیرفته می شود.

فرضیه فرعی ۵: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فناوری موثر است.

جدول ۵: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فناوری

عامل	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری (p)
تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فناوری	۳.۹۸۰	۰.۴۷۷	۱۴۳	۲۴.۶۴۵	۰.۰۰۰

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فناوری، بالای سطح متوسط (۳/۹۸۰) می باشد. با توجه به جدول ۵، سطح معناداری ($p=0.000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۲۴/۶۴۵) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فناوری مؤثر است، پذیرفته می شود.

فرضیه فرعی ۶: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد اخلاق حرفه ای موثر است.

جدول ۶: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد اخلاق حرفه ای

سطح معناداری (p)	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	عامل
۰.۰۰۰۰	۲۱.۴۹۷	۱۴۳	۰.۰۵۸۵	۴.۰۴۹	تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد اخلاق حرفه ای

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد اخلاق حرفه ای، بالای سطح متوسط (۴/۰۴۹) می باشد. با توجه به جدول ۶، سطح معناداری ($p=۰.۰۰۰<۰/۰۵$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده (t (۲۱/۴۹۷) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد اخلاق حرفه ای مؤثر است، پذیرفته می شود.

فرضیه فرعی ۷: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فکری و اجتماعی مؤثر است.

جدول ۷: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فکری و اجتماعی

سطح معناداری (p)	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	عامل
۰.۰۰۰	۱۰.۱۳۳	۱۴۳	۰.۶۱۵	۳.۵۲۰	تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فکری و اجتماعی

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فکری و اجتماعی، بالای سطح متوسط (۳/۵۲۰) می باشد. با توجه به جدول ۷، سطح معناداری ($p=0.000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۱۰/۱۳۳) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در بعد فکری و اجتماعی مؤثر است، پذیرفته می شود.

فرضیه اصلی تحقیق: نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان مؤثر است.

جدول ۸: آزمون t تک نمونه مربوط به تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان

عامل	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری (p)
تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان	۳.۷۴۸	۰.۴۱۷	۱۴۳	۲۱.۵۳۲	۰.۰۰۰

میانگین تأثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان، بالای سطح متوسط (۳/۷۴۸) می باشد. با توجه به جدول ۸، سطح معناداری ($p=0.000 < 0.05$) و همچنین آماره آزمون بدست آمده t (۲۱/۵۳۲) از t جدول (۱/۶۴۵) بزرگتر است، لذا فرض صفر رد و فرض یک مبنی بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان مؤثر است، پذیرفته می شود.

تحلیل یافته های پژوهش

در ادامه به ارائه خلاصه ای از نتایج یافته های حاصل در این تحقیق می پردازیم. خلاصه نتایج فرضیات تحقیق در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹: نتایج آزمون فرضیه های تحقیق

نتایج	فرضیه ها
تایید	نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های آموزشی و تدریس معلمان مؤثر است.
تایید	مؤثر است. معلمان نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های شخصیتی و رفتاری
تایید	نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های توسعه حرفه ای معلمان مؤثر است.
تایید	های مدیریتی معلمان مؤثر است. نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت
تایید	نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های معلمان در استفاده از فناوری مؤثر است.
تایید	. نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های اخلاق حرفه ای معلمان مؤثر است
تایید	نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های فکری و اجتماعی معلمان مؤثر است.
تایید	نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان مؤثر است.

نتایج این پژوهش با نتیجه تحقیق نعمت اله عزیزی (۱۳۸۷) با عنوان " بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان که نشان داد نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان به دلایل ساختاری و نگرشی فراوانی در دستیابی به اهداف مورد نظر موفق نبوده است. همسویی ندارد. همچنین با نتیجه تحقیق جلیل بهارستان (۱۳۸۷) با عنوان " بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد ؛ که نشان داد راهنمایان آموزشی آنطور که باید و شاید موجب بهبود کیفیت تعلیم و تربیت و اصلاح فرایند یاددهی - یادگیری نمی شوند و نظارت و راهنمایی آموزشی در رشد حرفه ای معلمان آن طور که شایسته است، مؤثر نیست، همسویی ندارد. ولی با نتایج تحقیق خدیوی و جوادی با عنوان " نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس (معلمان) هشترو در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ " که نشان دادند روش های تدریس معلمان ، درصد قبولی مدارس ، میزان استفاده از تجهیزات کمک آموزشی ، میزان علاقمندی معلمان و افزایش دانش و مهارت شغلی و روش های ارزشیابی معلمان از دانش آموزان با توجه به میزان اعمال نظارت و راهنمایی مستمر بر آنان متفاوت است همسویی دارد همچنین با نتایج تحقیق ناهید ابهری با عنوان "

رابطه نظارت و راهنمایی با عملکرد معلمان ابتدایی از دیدگاه مدیران شهر کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ " در پنج بعد یعنی جو مدرسه، دانش آموز، معلم، مهارت تدریس، راهنمای آموزشی که نشان داد بین عملکرد معلمان و نظارت راهنمایی آموزشی در پنج بعد مطرح شده همبستگی مثبت معنا داری وجود دارد همسو می باشد.

و همچنین نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات مشابه در خارج از کشور به شرح زیر است. نتیجه این پژوهش با نتیجه پژوهش هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو (۲۰۱۰) با عنوان " انتظارات معلمان زبان از نظارت و راهنمایی آموزشی در ارتباط با پیشرفت حرفه ای آنها" که نشان دادند که راهنمای آموزشی نقاط قوت عملکرد معلمان را مشخص و برجسته نموده، آنان را به تأمل درباره ی نقاط ضعف خود تشویق و راه حل هایی را جهت رفع آنها پیدا میکند همسویی دارد.

و نتیجه این پژوهش با نتیجه پژوهش کیس و لیچ (۲۰۰۲) با عنوان " کاربرد تکنیک های مشاوره گروهی" که اشاره به بهره گیری از نظارت و راهنمایی گروهی که سبب افزایش یادگیری و مدلسازی و استفاده مؤثر از آن تکنیک ها می شود همسو می باشد.

همچنین با نتیجه تحقیق ناولز و سودزینا (۱۹۹۴) با عنوان " در شکست در عمل تدریس" که بیان کرده اند 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 همسو می باشد. ولی با نتایج بررسی های بلامبرگ (۱۹۷۴) درباره نظارت بر معلم که حاکی از آن بود که معلمان به نظارت به عنوان بخشی از سیستم موجود می نگرند که نقش مهمی در زندگی حرفه ای آنان ندارد و نظارت در واقع به یک شیوه و رسم سازمانی متداول می ماند که مناسبت خود را از دست داده باشد همسویی ندارد.

همچنین با نتیجه تحقیق شریدان و همکارانش (۱۹۹۲) با عنوان "عوامل مؤثر بر نامؤثر بودن نظارت و راهنمایی آموزشی" که به ناتوانی ناظران در برقراری ارتباط انسانی مناسب با مخاطبین به عنوان بخش مهمی از عوامل تأثیرگذار بر نامؤثر بودن کار راهنمایان آموزشی می باشد اشاره دارند و به نا کار آمدی ناظران اعتقاد دارند همسو نمی باشد.

و در نهایت نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات کالینز (۲۰۰۰) با عنوان " تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی متمرکز بر روی معلمان در ترکیه" که نشان داد 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 و یکی دیگر از دلایل ناکارآمدی نظارت و راهنمایی آموزشی در ترکیه را تأکید بر بعد اداری آن میداند و از طرف دیگر جا نیفتادن روشهای مناسب نظارتی که جنبه

اصلاحی داشته و اعمال شیوه های مچگیرانه در نظام آموزشی که بر جنبه ارزشیابی داشتن، نظارت تأکید مینماید و سبب شده است تا در نحوه انجام وظایف نظارتی اختلالاتی پیش بیاید همسویی ندارد.

ارائه پیشنهادها

- توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی های حرفه ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیتهای پژوهشی معلمان
- ایجاد ساز و کار لازم برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان
- تامین تسهیلات و امکانات و ایجاد ساز و کارهای کارا و اثربخش در آموزش های ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفه ای برای یادگیری مداوم
- اختصاص امکانات مادی و رفاهی به رفتارهای مناسب و ارزشمند در تشویق معلمان به بهبود رفتار و شخصیت حرفه ای خود
- استقرار ساز و کارهای ارتقای توانمندی های معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه ریزی آموزشی در سطح مدارس، به ویژه ساز و کارهایی که به تقویت هویت حرفه ای آنان می انجامد.
- بهینه سازی فضاهای آموزشی کارگاه ها و کلاس های تئوری متناسب با نوع رشته
- تامین و بروز رسانی تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی
- برپایی دوره های بازآموزی برای معلمان به منظور بروز شدن اطلاعات معلمان
- افزایش تعامل مدارس با مراکز علمی جهت تبادل اطلاعات علمی روز
- با توجه به ماهیت نظارت و راهنمایی که بعضاً با اکراه مورد پذیرش قرار می گیرد، پیشنهاد می گردد از نظارت های سنتی و بازرسی به طرف نظارت های حمایتی حرکت کرده و با تبلیغات و اطلاع رسانی مناسب ذهنیت معلمان را با این امر آشنا کرد.

- ناظران آموزشی برای اصلاح نظام آموزشی کشور، شناسایی معلمان تنبل، ناکارآمد و معلمان که دچار فرسودگی شغلی شده اند را به جدّ در دستور کار خود قرار دهند، تا با جابجایی شغلی آنان، معلمانی پرکار، با وجدان و مصمّم در سیستم آموزشی کشور جایگزین شوند.

محدودیت های تحقیق

- یافته های تحقیق فقط محدود به مدت زمان جمع آوری داده ها است و اعتبار آن محدود به دوره زمانی کوتاه مدت است. گذشت زمان ممکن است موجب تغییر نتایج به دست آمده شود. بنابراین انجام تحقیق مشابه در دوره های زمانی آتی ضرورت دارد.
- با توجه به اینکه جامعه آماری این تحقیق، مدیران مدارس می باشند نتایج این تحقیق قابلیت تعمیم قطعی به سازمان های دیگر را ندارد و باید تحقیقات مشابه در سازمان های دیگر صورت پذیرد.
- ابزار جمع آوری داده ها در تحقیق حاضر به پرسشنامه محدود گردید. استفاده از سایر ابزارهای گردآوری داده، مانند مصاحبه یا مشاهده می تواند نتایج جامع تری را بدست دهد.

پیشنهادهایی برای تحقیقات آینده

- بر اساس یافته های تحقیق حاضر، پیشنهادهای زیر برای تحقیقات آینده توصیه می شود:
- طراحی الگوی مناسب نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس
- رابطه بهبود صلاحیت های حرفه ای معلمان با بهره وری مدارس
- بررسی و مقایسه صلاحیت های حرفه ای معلمان در مقاطع مختلف تحصیلی مدارس
- بررسی عوامل موثر بر بهبود صلاحیت حرفه ای معلمان

منابع

- ابهری، ناهید، (۱۳۹۲)، رابطه نظارت و راهنمایی آموزشی با عملکرد معلمان ابتدایی شهر کرج، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد کرج
- اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۹۰) نظارت و مبانی آن در نظام و اندیشه علوی، پژوهش نامه علوی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال دوم، شماره اول، صص ۱-۱۹.

- بهارستان، جلیل (۱۳۸۷) بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی " فصلنامه مدرس علوم انسانی دوره ۱۲، شماره ۴
- ترکزاده، جعفر؛ نوروزی، نصرالله، و ایمانی، حسین، (۱۳۹۱)، خودارزیابی عملکرد نظارتی سرگروه های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آنها بر اساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز، مجله علمی پژوهشی «پژوهشهای برنامه ی درسی، انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، دوره ی دوم، شماره ی اول، صفحه های ۱۲۰- ۹۱
- جلیلی، مهسا و نیک فرجام، حسین، (۱۳۹۳) ، بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیتهای معلمان از دیدگاه دانش آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان پژوهش در برنامه ریزی درسی سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۳ صفحات ۱۲۹-۱۳۸
- خدیوی، اسداله و جوادی، رسول (۱۳۸۹)، نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس (معلمان) هشتروند در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، فصلنامه پویا
- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲) نظارت و راهنمایی تعلیماتی. تهران: انتشارات یسطرون.
- سبحانی نژاد، مهدی و آقاحسینی، تقی (۱۳۸۵) بررسی دیدگاه معلمان نسبت به شیوهای نظارت و راهنمایی مدیران مدارس ، دانشور رفتار ، سال سیزدهم، شماره ۱۸ ، صص ۲۰-۱.
- شعبانی ورکی، بختیار و پور افشاری ، احد (۱۳۸۴) تاثیر باورهای نظارتی مدیران ابتدایی بر سبکهای مدیریت تعارض آنها ، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز دوره سوم سال دوازدهم شماره ۴ صص ۷۰- ۵۱ .
- عبد الهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی، (۱۳۹۳)، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش، فصلنامه نو آوری های آموزشی ، شماره ۴۹ سال سیزدهم صفحات ۲۵-۴۸
- عبد الهی، محبوبه، (۱۳۸۸)، رابطه متغیرهای شخصی مدیران با شیوه های نظارتی آنان، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره اول، صفحات ۱۳۱-۱۴۴
- عزیزی، نعمت اله (۱۳۸۷) بررسی علل ناموفت بودن برنامه نظارت آموزشی در مدارس ابتدایی کردستان، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران ، دوره سوم ، سال چهارم ، شماره ۴ صص ۱۰۰- ۷۳

- قورچیان ، نادر قلی و خدیوی ، اسدالله (۱۳۸۶) ، نظارت حمایتی ، نظارت کلاس های درس هزاره سوم ، فصلنامه تعلیم و تربیت ، شماره ۱۸ .
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷) مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی ، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار ، شماره ۴ ، صص ۱۵۱-۱۶۶
- لبادی، زهرا و آقاعلی خانی، الهام، (۱۳۹۳) ، عوامل مؤثر بر شایستگی و صلاحیت مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهرستان ملارد ، فصلنامه علوم رفتاری
- ملکی، حسن، (۱۳۸۴)، صلاحیتهای حرفه معلمی، چاپ سوم، تهران، انتشارات مدرسه
- نیکنامی، مصطفی، (۱۳۷۷)، نظارت و راهنمایی آموزشی . تهران: انتشارات سمت
- نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا (۱۳۸۸) صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره بیست و سوم ، صص ۲۲ - ۱
- Blumberg, A. (1974). *Supervision and Teachers: A Private Cold War*. CA: McCutchan.
- 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.
- Firth, G. R. (1997). *Governance of school supervision*. In Gerald Firth & Edward Pajak (Eds.), *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Macmillan.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (7th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). *English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus*. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1):16-34

- 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.
- Kilminster, S. M., Jolly, B., & Van der Vleuten, C. (2002) A framework for training effective supervisors. *Medical Teacher*, 24(4): 385-389.
- Knowles, J. G., & Sudzina, M. R. (1994). Failure in Student/Practice Teaching: A Skelton in the Teacher Education Closet. Paper
- Koster, Bob & Mieke, Brekelmans & Fred, Korthagen & Theo, Wubbels. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, Vol 21, No 2, PP 157–176.
- Mitkovska, S. J. (2010). The need of continuous professional teacher development. *A Stip, Bulevar JNA* 4/13. www.sciencedirect.com.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7th Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 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.