

Research Paper

Analyzing the Professional Performance of Educational Leaders from the Perspective of Principal Teachers and Teachers of Rural Elementry Multi Grade Schools

Hamdullah Habibi¹, Ahad Azimi Aghbolaq^{2*}, Seyed Hadi Madani³

1. Associate Professor of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

2. PhD student in Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

3. PhD student in Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Shahed University of Tehran, Tehran, Iran.

Received:2020/3/17

Accepted:2020/7/24

PP:88-110

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/JEDU.2021.24416.4897

Keywords:

Educational Leaders, performance, Rural multi-grade classes, Guiding teacher, Supervision of Instruction, Analyzing

Abstract

Introduction and aim: The aim of this study was to describe and analyze the professional performance of educational leaders from the perspective of Teachers principals and teachers of rural elementry multi grade schools,

Methods: using interpretive paradigm and qualitative approach, a conventional qualitative content analysis method was followed. Out of the total number of principals and teachers of elementry multi grade schools in the areas of Nazar Kahrizi, Charoymagh, and Hashtrood, 18 were selected as participants through purposeful sampling as participants. A semi-structured interview was used to collect data. Data analysis was performed manually using communication analysis. Data accreditation strategies were performed using supervisory review methods, participatory review, long-term presence in the research context, and researcher triangulation.

Results: The two positive and negative performance clusters were obtained with the main category of "facilitation function", "communication constraints", and "non-fulfillment of role expectations", respectively, along with the sub- category and related themes.

Conclusion: The results showed that the negative performance of leaders is more significant than their positive performance; Therefore, it can be said that despite the change of the title of the guiding teachers to the plan of educational leaders, this plan has some shortcomings in practice. Studying the achievements of research can be a beacon for appropriate action and reform in the area multi grade elementry school supervision and guidance.

Citation: Habibi Hamdullah, Azimi Aghbolaq Ahad, Madani Seyed Hadi.(2021). Analyzing the Professional Performance Of Educational Leaders from the Perspective of Principal Teachers and Teachers of Rural Elementry Multi Grade Schools .Journal of New Approaches in Educational Administration; 12(4).PP:88-110

Corresponding author: Azimi Aghbolaq Ahad

Address: PhD student in Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Email: AhadAzimi63@gmail.com

Extended Abstract

Introduction:

Supervising and leading the school is one of the most basic duties of school principals; but, some rural and nomadic schools with multi-grade classrooms are run by one tutor or one tutor with several teachers, but there is no principal. Also, at present, educational supervision and leadership is being pursued in Iran's multi-grade schools using the human resources of the leaders. More than three years have passed since the implementation of the Leaders' Plan; Therefore, it is necessary to determine the scientific and research support of this project in terms of functionality for education officials, parents of students, teachers and even the leaders themselves in order to provide the ground for possible reforms in the educational leaders' plan. Therefore, this study was conducted to describe and analyze the professional performance of educational leaders from the perspective of principals and teachers of rural primary schools.

Methods:

This study was conducted in the academic year 2019-2020 based on interpretive paradigm and qualitative approach and using qualitative content analysis method. According to the question and the type of problem, in the present study, the method of conventional content analysis was used. The total number of primary and rural primary school teachers in Hashtrood, Charavimaq and Nazarkahrizi districts of East Azarbaijan province was considered as the statistical population. Participants were purposefully selected; By the time the data reached saturation, it had reached to 18 people. The gender of all participants was male. Semi-structured interviews were used to collect data. Interviews conducted individually and outside of educational hours. Each interview lasted between 35 and 60 minutes. One strategy for validating data was to use External check. First, the results of data analysis were provided to two professors in the field of educational management and qualitative research, and their supplementary and corrective opinions were taken into account. Also, using the Member' check, the transcript of the interviews was provided to the participants in the form of initial data and in coded form, and the necessary feedback was received. Another thing that contributed to the authenticity of the data was

that the researcher had a long presence in the research context. Data analysis was performed manually at the same time as data collection and by Relational content analysis. And strategies for determining the question and the direction of research; Determining the unit of analysis; Determining the type of Relation; Reduce and simplify text to categories and codes; Exploring the connection between concepts; Relation coding and drawing results were used to encode the text. It should be noted that the process of juxtaposing and comparing the subsets of the sub-classes until the formation of the main classes and the subsequent creation of clusters, was repeatedly reviewed during the gradual progress of the research.

Results:

After the interviews, the information was analyzed in a regular manner and with the mentioned method. For example, the following phrase was extracted from the text of the interview of one of the participating teachers: "My leader lied, and sed: I do not have time today. He sat in my class, while writing the report of the other class, without visiting that class". The researcher turned this phrase into a "dysfunctional reporting" theme. These themes were organized under the sub-category "Obstacles to the evaluative look". The research results were obtained in two general clusters of positive and negative performance of educational leaders along with main classes, sub-classes and themes. The first cluster, the positive performance of leaders, includes a core class called the facilitation function, which itself includes three sub-categories and themes as follows: Influencing the educational atmosphere (creating sensitivity of school culture; Leader, the factor of passion and diversity in school); Supportive role (teacher support in the classroom management process, teacher teaching process support, teacher support in administrative affairs); Reliable organizational nut (leaders as an effective communication link, preventing unjustified absence of teachers). The second major cluster of negative performance of leaders was named, which includes two general categories called communication limitations and failure to meet role expectations. Communication limitations

class includes the following subcategories and themes: communication restriction with students (lost link intimacy between leader and students; creating stress in students); Limitation of communication with teachers (weakness of the leader in constructive interaction with teachers; looking at the teacher from top to bottom) The second main category, which does not meet the expectations of the role, includes subcategories and the following themes: Obstacles to the evaluative look (inefficient reporting, evaluation of teacher is Wrist banding tools, evaluation of students is teacher humiliation factor, unrealistic documentation of teacher and principal, emergence of resistance In teachers); Procrastination in performing tasks (wasting class time, eliminating the task of lack of knowledge and expertise, not providing a practical solution, degrading the task to informer, neglecting educational issues.

Discussion:

In general explanation of the obtained results, we must admit that the category of educational supervision and guidance as one of the key

elements of quality to curriculum, teaching and learning in primary education has been neglected. The results showed that according to the participants, the leaders had both positive and negative performance in schools with multi-grade classes. The results showed that, according to the participants, the leaders had both positive and negative performance in schools with multi-grade classes. Evidence suggests that the plagues of the former scheme, in which guiding teacher acted as inspectors, attendees, and communicators, can also be seen in the new leaders' scheme. At a glance, it can be seen that the negative performance of leaders is more significant than their positive performance. It can be said that the leaders have distanced themselves from the 17 paragraphs of their job descriptions contained in the instructions of the leaders; And only the title has been changed and in nature, no change has taken place. Therefore, it is suggested that the necessary information be given to the director of teachers and educators in Farhangian University through courses and internships and in education itself through holding educational workshops.

مقاله پژوهشی

واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی - تربیتی از منظر مدیر آموزگاران و معلمان مدارس ابتدایی چند پایه روستایی

حمداالله حبیبی^۱، احد عظیمی آقبلاغ^{۲*}، سید هادی مدنی^۳

۱. دانشیار رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
 ۲. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
 ۳. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: این پژوهش، با هدف توصیف و واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی - تربیتی از منظر مدیر آموزگاران و معلمان مدارس چند پایه ابتدایی روستایی انجام شد.

روش‌شناسی: با ابتنا بر پارادایم تفسیری و رویکرد کیفی، و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی عرفی، از میان کل مدیر آموزگاران و معلمان کلاس‌های چند پایه دوره ابتدایی در مناطق آموزش و پرورش نظرکهریزی، چاروایماق و هشتگرد، تعداد ۱۸ نفر با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، به عنوان مشارکت کننده انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شیوه تحلیل ارتباطی و به صورت دستی انجام شد. راهبردهای اعتباربخشی به داده‌ها با استفاده از روش‌های بازنگری ناظرین، بازنگری مشارکت کنندگان، حضور طولانی مدت در بستر پژوهش و مثلث سازی محقق انجام شد.

یافته‌ها: دو خوشه عملکرد مثبت و عملکرد منفی به ترتیب با طبقات اصلی "کارکرد تسهیل‌گری"، "محدودیت-های ارتباطی"، و "برآورده نکردن انتظارات نقش"، به همراه طبقات فرعی و تم‌های مربوط به دست آمد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که عملکرد منفی راهبران چشمگیرتر از عملکرد مثبت آنان می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت علی‌رغم تغییر عنوان معلم راهنما به طرح راهبران آموزشی - تربیتی، این طرح در عمل با کاستی‌هایی مواجه است. مطالعه دستاوردهای پژوهش می‌تواند چراغ راهنمای اقدامات و اصلاحات مقتضی در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی مدارس ابتدایی چند پایه باشد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۳

شماره صفحات: ۸۸-۱۱۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/JEDU.2021.24416.4897

واژه‌های کلیدی:

راهبران آموزشی - تربیتی، عملکرد، کلاس‌های چندپایه روستایی، معلمان راهنما، نظارت و راهنمایی آموزشی، واکاوی

استناد: حمدالله حبیبی، احد عظیمی آقبلاغ، سید هادی مدنی (۱۴۰۰). واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی - تربیتی از منظر مدیر آموزگاران و معلمان مدارس ابتدایی چند پایه روستایی دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۲ (۴): ۸۸-۱۱۰

* نویسنده مسئول: احد عظیمی آقبلاغ

نشانی: دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

پست الکترونیکی: AhadAzimi63@gmail.com

مقدمه

امروزه کیفیت آموزش، عامل اصلی رفاه کشورهاست. برای ارائه خدمات آموزشی با کیفیت، محور سیاست‌های آموزشی باید توسعه پایدار باشد. برای شروع و تداوم تحولات هدفمند در آموزش و پرورش، ابتدا لازم است وضعیت فعلی به درستی تعیین شود، نقاط قوت و ضعف شناسایی شده، و اثربخشی روش‌ها و تکنیک‌های به کار رفته تحلیل شود. همه این‌ها با عملکرد سالم و نوسازی نظارت آموزشی به عنوان زیر سیستمی از کل سیستم آموزش امکان پذیر است. (Altun & Yengin Sarpkaya, 2020). صاحب‌نظران معتقدند، کیفیت و اثربخشی در آموزش و پرورش نیازمند وجود نظام نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه‌های مرتبط با فرآیندهای یاددهی - یادگیری است. این نیاز، به ویژه زمانی بیشتر می‌شود که آموزش و پرورش دستخوش تغییرها و تحول‌های بنیادی است؛ زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و بهسازی فرآیندهای یاددهی- یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در نظام‌های آموزشی نقش اساسی ایفا می‌کند (Oliva & Pawlas, 2008). اعتقاد بسیاری از سیاست‌گذاران آموزشی این است که توسعه برنامه‌های مدرسه، نتیجه طبیعی نظارت است (Ehren, Altrichter, 2013; McNamara & O'Hara, 2004; Eurydice, 2004). در نظام‌های آموزشی اغلب کشورها، هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، فرآیند تدریس و یادگیری و ارتقای کیفیت عملکرد آنان است (Chang & Liu, 2008). می‌توان گفت که نظارت بر مدارس در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به عنوان روشی برای پایداری و بهبود کیفیت مدارس در نظر گرفته می‌شود و بخش مرکزی نظام مدیریت کیفیت است (Ehren, Gustafsson, Altrichter, Herbert, Kemethofer & Huber, 2015). راهنمایی‌ها، هدایت و رهبری نظارت‌کنندگان این اطمینان را می‌دهد که عملکرد و وظایف معلمان مبتنی بر اهداف سازمانی و آرمان‌های مدرسه باشد (Philemon, 2019).

از نظر تئوری، می‌توان جزییات فراوانی در مورد هدف، عملکرد و ضرورت نظارت معلمان را مورد بحث قرار داد. از طرف دیگر و در عمل، درک منفی درباره نظارت وجود دارد؛ زیرا این امر به عنوان یک فرایند اجباری تلقی می‌شود که توسط مسوولان آموزشی اعمال می‌شود و توسط ناظر یا مدیر مدرسه آغاز می‌شود (Altun & Yengin Sarpkaya, 2020). زمانی که نظارت، معادل ارزیابی تلقی شود، بدیهی است که معلمان به دلیل مورد آزمایش و ارزیابی گرفتن، دچار اضطراب و عصبانیت شوند (Acheson & Gall, 2003). هارلینگر (2011) مدل رهبری برای الگوی یادگیری را مطرح کرد. در این مدل، در وهله اول، رهبری تحت تأثیر ویژگی‌های فردی به مانند تجربه‌ها، ارزش‌ها، عقاید و دانش قرار می‌گیرد. رهبران آموزشی، همزمان می‌توانند از موانع و فرصت‌های موجود در زمینه محلی خود تأثیر پذیرفته و یا بر آن اثر گذار باشند. سرانجام راهبران از طریق شرایط موجود در سطح مدرسه، و به صورت غیر مستقیم بر دستاوردهای دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. لذا، دو مقوله مهم نظارت و ارزشیابی قابل بررسی است.

در مقوله نظارت، مدیران با فراهم نمودن بازخورد، و ارتباط دادن مشاهدات با توسعه فرصت‌های شغلی، بر پیشرفت تدریس تمرکز دارند (Zepeda, 2017). محققان دریافتند که نظارت معلمان یک فرآیند از پایین به بالا، معلم- محور و مبتنی بر اهداف رشد فردی است؛ و به منظور ارائه بازخورد تکوینی انجام می‌شود (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2018). پژوهشگران حوزه نظارت، از طریق پیشینه روشن ساخته‌اند که بین اهداف نظارت و ارزیابی، خط متمایز و روشنی وجود دارد (Gordon, 2019; Zepeda & Ponticell, 2019). در طرف مقابل، و در ارزشیابی معلمان، یک فرایند از بالا به پایین، مدیر- محور حاکم است که قضاوت براساس نتایج دانش‌آموزان صورت می‌پذیرد و بیشتر به منظور اعطای شایستگی و ارتقای شغلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روند، بیشتر تحت تأثیر بازخورد تراکمی است (Grissom & Bartanen, 2018).

نظارت، یک فرایند رهبری و هدایت است. بعد از فرایند تدریس کلاسی، رهبری مدرسه، دومین عامل مهم تأثیرگذار بر مدرسه و یادگیرنده است (Bush & Glover, 2016). رهبری آموزشی، با ایجاد یک فضای مثبت برای یادگیری، اثربخشی معلمان را به میزان قابل توجهی پیش‌بینی می‌کند (Ma, & Marion, 2019). آن چه مسلم است، رهبری موفق مدرسه همیشه وابسته به متن است و راهبران مدرسه نیاز دارند از زمینه‌هایی که در آن کار می‌کنند آگاهی کسب کنند؛ بنابراین فعالیت‌ها و شیوه‌های خود بر اساس آن تنظیم می‌کنند (Louis, Leithwood, Whlstrom, & Anderson, 2010). راهبران امروزی، به ویژه در مناطق روستایی، باید بتوانند با مشارکت خلاقانه، در

Sustainable development
 Educational supervision
 Hallinger
 Supervision
 Evaluation
 Formative
 Summative

شبکه‌هایی که مرزهای جغرافیایی، سازمانی و فرهنگی را در بر می‌گیرند، همکاری کنند (Hardwick-Franco, 2019). راهبران مدرسه برای ایجاد اعتماد و مراقبت از فرهنگ‌های مدارس، توسعه و ترویج احساس مسوولیت جمعی برای یادگیری دانش آموزان، و سازماندهی ساختارها و فرآیندهای تصمیم‌گیری و همکاری مشترک، نقش کلیدی دارند (Spillane, Hopkins, Sweet, & Shirrell, 2017). تجارب هدایت و رهبری در مدارس کوچک و روستایی، خاص و متمایز است و نباید از آن غافل شد (Preston & Barnes, 2017; Stewart & Matthews, 2015). مدیران و معلمان در مدارس روستایی با چالش‌هایی مثل انزوای جغرافیایی، شرایط نامناسب کار، عدم وجود منابع و درگیری ضعیف جامعه محلی رو به رو هستند (Du Plessis, 2017). برخی محدودیت‌های راهبری مدرسه در مناطق روستایی مربوط به معلمان روستایی و کوچک بودن مدارس روستایی است؛ مانند خطر انزوای حرفه‌ای و دسترسی محدود به یادگیری حرفه‌ای؛ و برخی دیگر ویژه کسانی است که عهده‌دار سمت‌های رهبری مدرسه می‌باشند (Hardwick-Franco, 2019). معلمان روستایی به خصوص هنگام تدریس در مدارس کوچک و مبتنی بر یک معلم، فرصت‌های کمتری برای تغییر ایده‌ها دارند؛ و تماس کمتری با کارکنان بیرونی، مانند مربیان معلمان یا ناظران دارند. ممکن است مدیران و معلمان روستایی در انجام مسوولیت‌های خود، نسبت به هم‌تایان شهری، از حمایت مدیریتی کمتری برخوردار باشند. در عین حال، انتظارات از رهبران مدارس و دید و مذاقه عمومی به ویژه در جوامع روستایی می‌تواند زیاد باشد و تأثیرات رهبری ممکن است در مدارس کوچک با جدیت بیشتری احساس شود (Echazarra, & Radinger, 2019).

نظارت و رهبری مدرسه، از اساسی‌ترین وظایف مدیران مدارس است؛ ولی بعضی مدارس روستایی و عشایری دارای کلاس‌های چند پایه، با یک مدیرآموزگار و یا یک مدیر آموزگار به همراه چند معلم اداره می‌شوند، که مدیر به معنای واقعی وجود ندارد. وزارت آموزش و پرورش ایران موظف است به استناد راهکار ۳-۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، و در راستای گسترش پوشش تحصیلی، بسط عدالت آموزشی و کیفیت بخشی به فرایند تعلیم و تربیت دانش آموزان کلاس‌های چندپایه، با تأکید بر مناطق روستایی، عشایری و کمتر توسعه یافته، برای تشکیل و مدیریت کلاس‌های چند پایه اقدام کند. با استناد به ماده ۳، به منظور راهنمایی، حسن نظارت و ارزیابی اثربخش از فعالیت‌های کلاس‌های چندپایه، و با در نظر گرفتن پراکندگی و تعداد کلاس‌ها، به ازای حداقل ۱۰ و حداکثر ۴۰ کلاس چندپایه، یک معلم راهنمای آموزشی و تربیتی اختصاص می‌یابد (Regulation of multi grade classroom, 2014). با توجه به رشد جمعیت دانش‌آموزی و اجبار در بکارگیری مدیران و معلمان فاقد تجربه، به منظور ایجاد شرایط و آمادگی‌های لازم، به ویژه در دوره ابتدایی، و برای اصلاح، بهبود و رفع مشکلات آموزشی این دوره، اجرای برنامه نظارت و راهنمایی به وسیله راهنمایان آموزشی اهمیت حیاتی دارد (Niknami, 2019). در دستورالعمل اجرایی "راهبران آموزشی- تربیتی" (2016)، راهبر آموزشی (راهنمای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدارس روستایی و کلاس‌های چند پایه) نیروی رسمی و پیمانی آموزش و پرورش است که از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد برخوردار است. راهبر در جهت تسهیل تحقق اهداف آموزشی و پرورشی، نقش هدایت، راهبری و نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را بر عهده دارد. از این رو، با استفاده از روش‌های مناسب، بر فعالیت مدارس، مدیران، معلمان و سایر کارکنان تمرکز دارد و در جهت دستیابی به کمال مدیریت آموزشی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان قدم بر می‌دارد. ارتقای کیفی امور آموزشی و پرورشی مدارس مورد هدف، ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و تجربیات آموزشی و پرورشی، جلوگیری از افت تحصیلی دانش آموزان با ارائه خدمات مشاوره‌ای و راهبری آموزشی، کاهش فاصله سطح علمی دانش آموزان و رسیدن به سطح میانگین منطقه‌ای از اهداف طرح راهبران آموزشی است. هم چنین، در بند (ب) دستورالعمل اجرایی راهبران، تعداد ۱۷ مورد شرح وظایف برای راهبران تعیین شده است (Executive Instructions for Educational Leaders, 2016).

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

براساس آمار مربوط به مرداد سال ۱۳۹۵، استان آذربایجان شرقی دارای ۶۳۶۲ کلاس روستایی و ۲۹۷۴ کلاس چند پایه است؛ که تعداد ۱۵۷ نفر نیروی راهبر به این استان اختصاص یافت. با در نظر گرفتن گستره جغرافیایی، پراکندگی و تعدد مدارس چند پایه، باید اذعان کرد که

۱ از این پس به جهت اختصار، بجای واژه راهبر آموزشی- تربیتی، از واژه راهبر استفاده خواهد شد.

عملکرد و تاثیر گذاری راهبران آموزشی در این گونه مدارس تعیین کننده است؛ چرا که اغلب، معلمان تازه کار، اعم از نیروهای جوان فارغ التحصیل فرهنگیان، جذب شدگان استخدامی ماده ۲۸، نیروهای پیش دبستانی تبدیل شده به حق التدریس، سرباز معلمان و نیروهای خدماتی تبدیل شده به نیروی آموزشی و البته معلمان رسمی اعم از فارغ التحصیل دانشسرا و تربیت معلم، از کاندیداهای احتمالی تدریس در مدارس دور دست می‌باشند. همچنین مدارس روستایی و عشایری، از نظر زیر ساختی و امکانات و فرهنگ تفاوت‌های عدیده‌ای دارند. بدین جهت وجود راهبر آموزشی، به عنوان فردی که می‌تواند کل عوامل تاثیر گذار در مدارس را باهم هماهنگ کند و نقایص احتمالی را منعکس و برطرف کند، ضروری است. به علاوه می‌تواند با نقش آفرینی خود، شناخت، مهارت و بینش مثبت در معلمان ایجاد کند. عملکرد به درجه انجام وظایفی اشاره دارد که شغل یک کارمند را تکمیل می‌کند و نشان می‌دهد که فرد چگونه الزامات یک شغل را به انجام می‌رساند (Byars & Rue, 2008). واضح است که اجرای طرح راهبران، و به دنبال آن عملکرد شغلی راهبران، همانند سایر طرح‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهایی را در پی داشته است. تفکر فعلی در پژوهشگری خاطرنشان می‌کند که زمینه رهبری مدارس روستایی، توجه متفاوتی را می‌طلبد و در این حوزه تخصصی، کمبود تحقیق وجود دارد (Preston & Barnes, 2017)

در حال حاضر، نظارت و رهبری آموزشی در مدارس چندپایه ایران با استفاده از نیروی انسانی راهبران دنبال می‌شود. بیش از سه سال از اجرای طرح راهبران می‌گذرد؛ از این رو لازم است پشتوانه علمی و پژوهشی این طرح از لحاظ عملکردی، برای مسوولان آموزش و پرورش، والدین دانش آموزان، معلمان و حتی خود راهبران مشخص شود تا پیش زمینه ایجاد اصلاحات احتمالی در طرح راهبران آموزشی فراهم شود. با کاربست دستاوردهای پژوهش می‌توان به بهبود مسیر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی و افزایش کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری در مدارس چندپایه کمک کرد. هم چنین بازخودی برای خود راهبران فراهم می‌شود و می‌تواند برسطح تلاش و مسیر آینده شغلی آنان تاثیر گذار باشد.

پیشینه پژوهشی

غالب تحقیقات انجام شده ایرانی و خارجی در حوزه نظارت و راهنمایی تعلیماتی، بیشتر بر طرح سابق معلمان راهنما متمرکز بوده‌اند. در این رابطه، محمدی و جوادی پور (Javadipour & Mohammadi 2010) به ارزیابی عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران براساس مدل وایلز و جوزف باندی (پرداختند؛ که نتایج نشان داد، عملکرد معلمان راهنما در ابعاد شش گانه بهسازی و آموزش، رشد حرفه‌ای، روابط انسانی، ارزشیابی، امور اداری و برنامه‌های درسی این مدل ضعیف است. هم چنین اورنگی (Ourangi, 2003) در پژوهش خود نشان داد که عملکرد معلمان راهنما در زمینه‌های آموزشی، از نظر معلمان شرکت کننده در این تحقیق، ناموفق و منفی است. عزیزی (Azizi, 2008) در بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی شهری و روستایی استان کردستان نشان داد؛ این برنامه به دلایل ساختاری و نگرشی، در دستیابی به اهداف مورد نظر موفق نبوده است. هم چنین بهارستان Baharestan, (2008) در بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی یزد به این نتیجه رسید که راهنمایان آموزشی از لحاظ صلاحیت علمی شایستگی لازم را ندارند و برخلاف انتظار، نقش اداری- سازمانی آن‌ها غالب است و نقش انسانی- اجتماعی و نقش آموزشی- حرفه ای غالب نیست. جهانشاهی (Jahanshahi, 2008) در پایان نامه خود به این نتیجه رسید که معلمان راهنما در انجام وظایف اداری و آموزشی و رفع مشکلات آموزشی عملکرد سطح بالایی دارند. و مدیر آموزگاران از ارزشیابی کارشان توسط معلم و برقراری ارتباط با او رضایت خوبی داشتند. در پژوهشی موسوی و پاشاشریفی (Mousavi & Pashasharifi, 2008) نشان دادند که نظام راهنمایی معلمان در مولفه مدیریت کلاس و مقررات مدرسه، عملکرد موفق و در زمینه‌های بهبود مستمر کیفیت آموزش، رشد و تعهد حرفه‌ای معلم، ایجاد انگیزه در دانش آموزان، تعیین اهداف آموزشی و درسی و ارزشیابی از معلم ناموفق عمل کرده است. در پژوهشی ایزان، قادری و شیربگی (Izan, Ghaderi, & Shirbagi, 2019) به این نتیجه رسیدند که راهبران آموزشی از ارتباط با معلمان تاثیر می‌پذیرند و قادرند تاثیرات مختلفی نیز بر آن‌ها داشته باشند. نتایج پژوهش Behlol & Parveen (2013) نشان داد که رویکرد نظارتی بیشتر یافتن عیب معلمان است. Deruage, (2007) نشان داد که ناظران مدرسه در مدارس ابتدایی توجه اندکی به وظایف نظارتی خود داشتند و با کمبود مهارت‌ها و دانش برای اجرایی کردن نقش‌های خود مواجه بودند. Malik, Behlol, Yousuf & Kayani (2011) نشان دادند که هدف بازدید ناظران آموزشی از معلم در کلاس‌ها در مدارس پاکستان، حل مشکلات معلمان نیست و حالت استبدادی و تحکم آمیز در نظارت از سوی ناظران دیده می‌شود. نتایج بررسی پیشینه نشان داد که در وهله اول، پژوهشی که عملکرد طرح راهبران را در ایران مطالعه کند یافت نشد. همچنین، رویکرد اکثر پژوهش‌های انجام شده داخلی و خارجی، مبتنی بر پارادایم اثبات گرایانه و رویکرد کمی است. لذا نبود پژوهش مبتنی بر پارادایم تفسیری و رویکرد کیفی در این حوزه، به نوعی خلا پژوهشی محسوب می‌شود. به علاوه، پژوهش‌ها، در کلاس‌های تک پایه و عادی انجام شده است. پس با توجه به این که هدف طرح راهبران آموزشی تحت پوشش قرار دادن مدارس چند پایه است، نیاز است عملکرد راهبران در مدارس چند پایه نیز مورد کنوکاو قرار گیرد؛ چرا که مدارس روستایی و عشایری دارای فرهنگ و بسترمندی مخصوص خود هستند. بدین جهت لازم

است مقوله راهبری آموزشی در این طیف از مدارس مطالعه شود. مدیرآموزگاران و معلمان، از محدود کسانی هستند که به طور مستقیم با راهبران سر و کار دارند؛ لذا ضرورت دارد با استفاده از روش کیفی بسترمند، عملکرد راهبران از دریچه نگاه و ادراکات معلمان توصیف شود. فلذا این سوال اصلی را مطرح می‌شود که مدیر آموزگاران و معلمان مدارس چند پایه ابتدایی روستایی و عشایری، چه ادراک‌ها، نگرش‌ها و تجربی از عملکرد راهبران آموزشی - تربیتی دارند؟

روش پژوهش

این مطالعه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ با ابتدای بر پارادایم تفسیری و رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. این رویکرد با اهداف تنزل داده‌ها^۲ سازماندهی داده‌ها^۳ و تسهیل کننده توسعه تئوری^۴ سروکار دارد (Adib hajbagheri, Parvizi, & Salsali, 2018). تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه بندی نظام مند، کدبندی، تم سازی و یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (Hsieh & Shanon, 2005). براساس نظریه شیبه و شانون رهیافت‌های موجود در تحلیل محتوا به سه دسته ۱- تحلیل محتوای عرفی^{۳۵} - تحلیل محتوای جهت دار^{۳۶} - تحلیل محتوای تلخیصی^{۳۷} تقسیم می‌شوند. با توجه به سوال و نوع مسئله، در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوای عرفی استفاده شد. هم چنین مایرینگ^۸ این حالت را مقوله استقرایی نام نهاده است؛ چرا که از طریق استقراء مقوله‌ها از داده‌ها ظهور می‌یابند. در حالت فوق، پژوهشگران از بکار گیری مقولات پیش پنداشته پرهیز می‌کنند و در عوض ترتیبی می‌دهند که مقوله‌ها از داده‌ها ناشی شوند. امتیاز بارز این نوع تحلیل، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین شده است (Iman & Noshabadi, 2011). علاوه بر این، پژوهشگر یکی از مفاهیم هوسرل^۹، یعنی اپوخه (اجداسازی) را مورد تأکید قرار داد که در آن پژوهشگران تجاربشان را تا حدی که ممکن است کنار می‌گذارند تا بتوانند نگاهی نو نسبت به پدیده مورد بررسی به دست آورند (Iman, 2016). کل معلمان ابتدایی چند پایه روستایی و عشایری مناطق آموزش و پرورش هشتگرد، چاروایماق و نظرکهریزی از مناطق استان آذربایجان شرقی به عنوان جامعه آماری مد نظر بود. مشارکت کنندگان به صورت هدفمند انتخاب شدند؛ و تا زمان رسیدن داده‌ها به حالت اشباع^{۱۱} تعداد آن‌ها به ۱۸ نفر رسید. مدیر آموزگاران و معلمان گزینش شده، علاوه بر انجام خدمت در روستا و تدریس در کلاس‌های چند پایه، حداقل ۳ سال تجربه کاری مستقیم با راهبران را داشتند. بدین جهت با دارا بودن معیارهای گفته شده، بهتر می‌توانستند زوایای عملکرد حرفه‌ای راهبران را به تصویر بکشند. جنسیت تمامی مشارکت کنندگان مرد بود. تعداد ۱۰ نفر از مشارکت کنندگان، فارغ التحصیل رشته آموزش ابتدایی، و از ورودی‌های سال ۹۱ دانشگاه فرهنگیان بودند. تعداد ۴ نفر از مشارکت کنندگان با دارا بودن مدرک لیسانس آموزش ابتدایی، بالای ۱۵ سال سابقه داشتند و تجربه کاری با معلم راهنمایان را نیز داشتند. هم چنین ۲ نفر از مشارکت کنندگان مدرک لیسانس آموزش ابتدایی و فوق لیسانس فلسفه تعلیم و تربیت داشتند که از مهر ماه سال ۹۵، از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ در رشته شغلی آموزگار ابتدایی جذب شده‌اند. ۲ نفر از مشارکت کنندگان فارغ التحصیل لیسانس رشته برق و حسابداری به عنوان سرباز معلم در پژوهش حضور داشتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. بیتوته غالب مشارکت کنندگان در روستاها، فرصت مناسبی فراهم نمود تا مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و با تمرکز بیشتر و در خارج از اوقات آموزشی مدرسه انجام شود. طی جلسه مصاحبه، سوالات کلی از قبیل ۱- عملکرد راهبران را چگونه توصیف می‌کنید؟ ۲- کارهایی که راهبر در یک جلسه حضور خود در کلاس شما انجام می‌دهد را روایت کنید. ۳- عملکرد راهبران چه پیامدها و آثاری در تدریس و کلاس‌داری شما داشته است؟ ۴- شما چه تجارب موفق و ناموفقی در رابطه با راهبران داشته اید؟ مطرح شد؛ و به اقتضای مباحث مورد گفتگو، سوالات ژرفکاوتر و دقیق‌تر مطرح می‌شد. زمان هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۶۰ دقیقه طول کشید.

- 1 Qualitative content analysis
- 2 Narrative reduction
- 3 Data structuring
- 4 Facilitate theory development
- 5 Conventional Content Analysis
- 6 Directed Content Analysis
- 7 Summative Content Analysis
- 8 Mayring
- 9 Husserl
- 10 Epoché
- 11 Saturation

یکی از راهبردهای اعتبار بخشی داده‌ها، استفاده از بازنگری ناظرین^۱ بود. ابتدا نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در اختیار دو تن از استادان صاحب‌نظر حوزه مدیریت آموزشی و پژوهش‌های کیفی قرار گرفت و نظرات تکمیلی و اصلاحی آنان لحاظ شد. هم‌چنین با استفاده از بازنگری مشارکت‌کنندگان^۲ متن پیاده شده مصاحبه‌ها به صورت داده اولیه و به شکل کدگذاری شده در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و بازخوردهای لازم انجام گرفت. مورد دیگر که به حقیقی بودن داده‌ها کمک کرد این بود که پژوهشگر حضور طولانی مدتی در بستر پژوهش داشت. امتیاز درگیری مداوم این بود که در وهله اول به مشارکت‌کنندگان اطمینان خاطر داد تا تجارب خود را به طور واقعی عرضه کنند و هم‌چنین موجب وسعت و عمق اطلاعات شد. به علاوه، برای افزایش اعتبار داده‌ها، از روش مثلث سازی محقق^۳ استفاده شد. به این صورت که در جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها از وجود دو پژوهشگر استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها، و به شیوه تحلیل محتوای ارتباطی^۴، به صورت دستی انجام شد. تحلیل ارتباطی، ارتباط مفاهیم در متن را شناسایی و کشف می‌کند؛ و از استراتژی-های زیر جهت کدگذاری متن استفاده می‌کند. ۱- تعیین سوال: سمت و سوی پژوهش را مشخص و تکمیل تحلیل را آسان می‌کند. هم‌چنین تعیین واحد تحلیل^۵ در این مرحله انجام می‌شود. بخشی از متن که خلاصه و کدگذاری شده است و یا هر عبارت و کلمه نوشته شده در متن نسخه برداری شده، می‌تواند به عنوان واحد تحلیل مورد توجه قرار گیرد ۲- تعیین نوع ارتباطات: در تحلیل ربطی زیر طبقات استخراج احساسی^۶، تحلیل مجاورتی^۷ و نقشه برداری شناختی^۸ وجود دارد؛ پس از انتخاب زیر طبقات، این محقق است که تصمیم می‌گیرد که به عبارات تعیین کند. ۳- تقلیل و ساده کردن متن به طبقات و کدها ۴- اکتشاف ارتباط بین مفاهیم: پس از کدگذاری کلمات، متن می‌تواند برای ارتباطات بین مفاهیم آنالیز گردد؛ و مفاهیم براساس قدرت ارتباط^۹ نشان و اثر ارتباط^{۱۰} جهت ارتباط^{۱۱} کشف می‌شوند. ۵- کدگذاری ارتباطات. ۶- ترسیم نتایج: نمایش مفاهیم و ارتباطات آن در متن به شکل گرافیکی یا نقشه‌ای انجام می‌شود (Adib hajbagheri, Parvizi, & Salsali, 2018). به عنوان نمونه، عبارت زیر از متن مصاحبه یکی از معلمان مشارکت‌کننده استخراج شد: " راهبر من الکی می‌آمد و می‌گفت امروز وقت ندارم و می‌نشست کلاس من، درحالی که گزارش کلاس دیگر را می‌نوشت؛ بدون اینکه بازدیدی از آن کلاس داشته باشد" سپس پژوهشگر این عبارت را تبدیل به تم " گزارش نویسی ناکارآمد" کرد. هم‌چنین به عبارت " راهبر از من طرح درس روزانه می‌خواست. آن هم در کلاسی که ۶ پایه بود. من هم مجبور بودم از اینترنت بگیرم. هیچ وقت طرح درس ابتکاری و خلاقانه را من مطالبه نمی‌کرد" تم " مستندسازی غیر واقعی مدیر آموزگاران و معلمان" اختصاص یافت. این دست از تم‌ها، تحت عنوان طبقه فرعی " موانع نگاه ارزیابانه" سازماندهی شدند. لازم به ذکر است که روند کنار هم قرار دادن و مقایسه اشتراکات طبقات فرعی تا تشکیل طبقات اصلی و متعاقب آن ایجاد خوشه‌ها، بارها طی پیشرفت تدریجی پژوهش مورد بازبینی قرار گرفت.

یافته‌ها

نتایج پژوهش در دو خوشه کلی عملکرد مثبت و منفی راهبران آموزشی به همراه طبقات اصلی، طبقات فرعی و تم‌ها به دست آمد.

خوشه‌ها	طبقات اصلی	طبقات فرعی	تم‌ها
		تاثیر گذار بر جو آموزشی	خلق حساسیت از فرهنگ مدرسه راهبر عامل اشتیاق و تنوع در مدرسه
عملکرد مثبت راهبران	کارکرد تسهیل‌گری	نقش حمایتی	حامی معلم در فرایند مدیریت کلاس حامی فرآیند تدریس معلمان حامی معلمان در امور اداری
		مهتره قابل اتکای سازمانی	راهبران به مثابه حلقه ارتباطی موثر جولوگیری از غیبت غیر موجه معلمان
	محدودیت ارتباطی	محدودیت ارتباطی با دانش آموزان	صمیمیت حلقه گمشده بین راهبر و دانش آموزان ایجاد استرس در دانش آموزان

- 12 External check
- 1 Member check
- 2 Investigator Triangulation
- 3 Relational Analysis
- 4 Unit of Analysis
- 5 Afect Extraction
- 6 Proximity Analysis
- 7 Cognitive Mapping
- 8 Srength of Relationship
- 9 Sign of a Relationship
- 10 Direction of Relationship

عملکرد منفی راهبران	محدودیت ارتباطی با معلمان	ضعف راهبر در تعامل سازنده با معلمان نگاه به معلم؛ از بالا به پایین
	موانع نگاه ارزیابانه	گزارش نویسی ناکارآمد ارزشیابی ابزار مع گیری از معلم ارزشیابی دانش آموزان؛ عامل تحقیر معلم مستندسازی غیر واقعی مدیر آموزگاران و معلمان پدیدآیی مقاومت در معلمان
برآورده نکردن انتظارات نقش	اهمال کاری در انجام وظایف	اتلاف وقت کلاس رفع تکلیف ضعف دانشی و تخصصی عدم ارائه راهکار عملی تنزل وظیفه به اطلاع رسان غفلت از مسائل تربیتی

جدول خوشه‌ها، طبقات اصلی و طبقات فرعی و تم‌های ظهور یافته از داده‌ها

خوشه‌ها: عملکرد مثبت راهبران

طبقه اصلی این خوشه، کارکرد تسهیل‌گری و طبقات فرعی آن، تاثیر گذار بر جو آموزشی، نقش حمایتی و مهره قابل اتکای سازمانی بودند. در ادامه هر یک از تم‌های بدست آمده در این بخش بررسی می‌شود.

خلق حساسیت از فرهنگ مدرسه

یکی از محاسنی که برای راهبران ذکر شد، شناساندن فرهنگ مدرسه به معلمان بود؛ تا بلکه با آمادگی بیشتری وارد کلاس شوند. گفته‌های مشارکت کنندگان نشان می‌دهد که راهبران در ایجاد شناخت از فرهنگ خاص مدرسه موفق عمل کرده‌اند:

«موردی که راهبر برای من گوشزد کرد این بود که مجرد بودن خود را افشا نکنم؛ چون فرهنگ آن روستا طوری بود که بعضی والدین اجازه نمی‌دهند که دخترشان در کلاس معلم مرد و آن هم مجرد حاضر شود»

«راهبر به من می‌گفت در محل نشستن دانش آموزان دختر، حق انتخاب را به خود آن‌ها بدهم؛ چون این جا بعضی دانش آموزان دختر سعی می‌کنند در انتهای کلاس بنشینند. به لحاظ فرهنگی اتمسفر طوری هست که معلم هم مثل یک مرد غریبه است.»

«یکی از مشکلاتی که در مدرسه عشایری داشتم این بود که دانش آموزان زیاد غیبت می‌کردند. از راهبر راهکار خواستم و او در جواب گفت که والدین اینجا اهمیتی به تحصیل فرزندانشان نمی‌دهند و در واقع به اجبار دولت راضی به تحصیل فرزندانشان می‌شوند. او به من گفت برای این که غیبت دانش آموزان را کم کنی بایستی از در دوستی با والدین وارد شوی و سعی کنی با نزدیک شدن به آن‌ها، اعتمادشان را جلب کنی. انتظار هم نداشته باشی مثل والدین شهری به سراغت بیایند و امورات تحصیلی فرزندشان را جویا شوند»

راهبر عامل اشتیاق و تنوع در مدرسه

شرایط جغرافیایی و تعدد روستاها در شهرستان‌های هشتروند، بخش نظرکهریزی و چارواپماق ایجاب می‌کند که مدارس این مناطق با کمترین منابع انسانی و اغلب با تکیه بر یک مدیر آموزگار اداره شود. بیشتر اوقات تنها راهبر است که در مدرسه حضور پیدا می‌کند و با تزریق روحیه و شور و نشاط موجب تسهیل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌شود. اظهارات مشارکت کنندگان تم انتخابی را تایید می‌کند.

«جو مدرسه ما طوری است که هر موقع راهبر می‌آید، دانش آموزان مشتاق اند که راهبر زودتر به کلاس بیاید و از آن‌ها سوالات درسی بپرسد. دانش آموزان، ایده‌های راهبر در کلاس درس هنر و اورینگامی او را دوست دارند»

«مدرسه من عشایری هست و خبری از مغازه نیست. راهبر از جیب خودش جایزه می‌خرد و سوالات درسی از دانش آموزان عشایری می‌پرسد و به بهانه ای آن‌ها را با جایزه تشویق می‌کند. و در پیشرفت درسی آن‌ها تاثیر دارد»

«من مدیر آموزگار هستم و روستایی که در آن تدریس می‌کنم دور افتاده است از این جهت کمترین رفت و آمد به مدرسه من صورت می‌گیرد. بنابراین هر وقت راهبر حضور پیدا می‌کند نوعی تنوع ایجاد می‌شود و بعضی دانش آموزان هم از راهبر حساب می‌برند و واسه بعضی بی‌نظمی‌ها و رفتارها بازدارنده است»

«حضور راهبر در کلاس، انرژی مثبتی به دانش آموزان می‌دهد. مثلاً یکی از داستان‌های فارسی را به شیوه جذاب داستان گویی تعریف می‌کند که هم باعث استقبال دانش آموزان می‌شود و هم خودم از شیوه او الگو می‌گیرم.»

طبقه فرعی: نقش حمایتی

حامی معلم در فرایند مدیریت کلاس

اساس و فلسفه بکارگیری راهبران در مدارس ابتدایی چند پایه، حمایت و پشتیبانی از معلمان است که کم تجربه بوده و اغلب آشنایی حداقلی از اصول کلاس‌داری کلاس‌های چند پایه دارند. گفته‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که راهبران، فرصت‌های حمایتی موثری را برای آنان فراهم کرده‌اند.

« من سرباز معلم بودم و رشته‌ام هم غیر مرتبط با آموزش ابتدایی بود. واقعاً نمی‌دانستم که در کلاس چند پایه و مختلط با دانش‌آموزان چه رفتاری داشته باشم. هر بار که راهبر برای بازدید می‌آمد، شگردهای برخورد با مسائل و اتفاقات، مدیریت و نحوه اداره کلاس را برایم می‌گفت و من هم مو به مو آنها را اجرا می‌کردم و نتیجه مثبتش را هم به وضوح می‌دیدم»

« واقعیت این است که من تا قبل از این، چندین سال نیروی خدماتی بودم. تجربه و سواد کافی از تدریس و کلاس‌داری ندارم. اگر راهبر کمک‌حالم نبود، معلوم نبود چه می‌شد.»

«راهبر مدام از تجربه خود برایم می‌گفت. تاکید می‌کرد که با توجه به خصوصیات روحی و روانی دانش‌آموزان ابتدایی، یک معلم ابتدایی باید نقش مادرانه ایفا کند. و از من می‌خواست با دانش‌آموزان دوست باشم تا آنها به یادگیری مشتاق‌تر شوند»

حامی فرآیند تدریس معلمان

با در نظر داشتن مطالعات انجام شده، معلمان که در مدارس چند پایه به تدریس و آموزش مشغول هستند، اغلب تازه کار و فاقد هیچ گونه آموزشی در این زمینه هستند (Mortazavi Zadeh, 2011). لذا با در لحاظ کردن مشکلات خاص تدریس در کلاس‌های چند پایه، راهبران توانسته‌اند با مداخله بجا، کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در این کلاس‌ها را افزایش دهند.

« با نحوه تدریس در کلاس چند پایه آشنایی چندانی نداشتم. بعضی زمان‌ها واقعا گیج می‌شدم. اوایل پای تخته سیاه تدریس می‌کردم که باعث حواس‌پرتی دانش‌آموزان سایر پایه‌ها می‌شد. راهبر به من پیشنهاد داد که برای دانش‌آموزان هر پایه، یک میز گرد تشکیل بدهم و درس مربوطه هر پایه را در میز خودش تدریس کنم.»

« پایه اول ابتدایی صدا کشی مهم است و من این را از راهبر یاد گرفتم»

« اوایل معلمی سعی می‌کردم از روش تدریس پرسش و پاسخ بیشتر استفاده کنم ولی وقتی راهبر در کلاس از چند دانش‌آموز خواست تا کتاب فارسی را روخوانی کنند، و دید که دانش‌آموزان در روخوانی ضعیف هستند، به من پیشنهاد داد که استفاده مداوم و صرف از روش‌های فعال در همه جا جواب نمی‌دهد.»

« من ۶ پایه تدریس می‌کردم و تصورم این بود که بایستی کل مطالب کتاب‌ها برای تمام پایه‌ها به طور کامل گفته شود. مطلبی که راهبر به من یادآوری می‌کرد این بود که این جا زمستان نسبتاً سختی دارد و تعطیلی هم زیاد است به همین جهت سعی کن روی جزئیات زوم نکنی. مطالب مهم را بگو تا همه پایه به سهم مساوی از آموزش تو برخوردار شوند»

«به من یاد داد که در کلاس ۵ پایه تدریس همزمان مبحثی مثل ریاضیات سنگین هست. باید در ساعت ریاضی، دروس پایه‌های دیگر را طوری تعیین کنم که به صورت خودخوان باشد و حمایت کمتری نیاز داشته باشند»

حامی معلمان در امور اداری

مسئولیت‌های چندگانه مدیر آموزگاران در امور دفتری، عمرانی، اداری و خدماتی مزید بر علت است که معلمان کلاس‌های چند پایه، حداقل در سال‌های اولیه مدیریت با چالش‌هایی مواجه شوند. در این شرایط آنها می‌توانند روی کمک راهبران حساب ویژه‌ای باز کنند.

« خیالم راحت است که در این روستا تنها نیستم و روی کمک راهبر حساب می‌کنم. کلیه امورات مربوط به بازگشایی مدارس، پروژه مهر، نحوه نوشتن صورت جلسه، و ... را برایم یاد داد.»

« با توجه به اینکه به اینترنت و موبایل دسترسی نداشتم این راهبر بود که بخشنامه‌ها و اطلاعیه‌ها را به مدرسه ام می‌آورد»

«کمک به امور مدیریتی مدرسه مثل نحوه ثبت بخشنامه‌ها در دفتر اندیکاتور، تهیه حواله نفت و امکانات را برای من فراهم می‌کرد»

طبقه فرعی: مهره قابل اتکای سازمانی

راهبران به مثابه حلقه ارتباطی موثر

مرور توصیف‌های مشارکت‌کنندگان در این بخش نشان می‌دهد که راهبران به خوبی توانسته‌اند نقش حلقه واسط را ایفا کرده و در واقع پل ارتباطی قابل اتکایی برای معلمان کلاس‌های چند پایه باشند.

«هیچ کس به غیر از راهبر، زحمات مرا در کلاس چند پایه نمی بیند. من راهبر را امین خود می دانم و او در من اعتماد به نفس ایجاد کرده است»

«الان سه سال هست چند پایه تدریس می کنم راهبر تربیون ما در منطقه است. وجود راهبر لازم است»
«راهبر من بهترین عملکرد را داشته است. علاوه بر اینکه از لحاظ رفتاری برخورد محترمانه دارد؛ دغدغه او این است که مشکلات مدرسه را منعکس کند چون با تمامی عوامل در ارتباط هست»

جلوگیری از غیبت غیر موجه معلمان

دور افتاده بودن برخی مدارس روستاهای مناطق موجب می شود که معهود معلمان با کم کاری و با غیبت‌های غیر موجه خود، مدارس را به تعطیلی بکشانند. در این میان وظیفه نظارتی راهبران، سد راه انگشت شمار معلمان فرصت طلب می شود. اظهارات ذیل گویای این مطلب است:

«اگر راهبر آموزشی نباشد بعضی همکاران هفته‌ای یک بار هم در مدرسه را باز نمی کنند.»
«همکاری داشتیم که معاون دبیر بود و کم کاری می کرد و خیلی وقت‌ها به مدرسه نمی آمد. وقتی راهبر این قضیه را به اداره گزارش کرد؛ او را برداشتند. به نظرم برای بعضی طلبان، وجود راهبر به عنوان اهرم فشار ضروری هست»
«عده ای از معلمان که می خواهند وقت کلاس را به بطالت بگذرانند. چون به علت وسعت منطقه، مسوولان اداره به اندازه راهبران پیگیر روند آموزش نیستند ولی راهبران چند مدرسه خاص را تحت نظر دارند و واقعا تاثیر خوبی دارد»

خوشه: عملکرد منفی راهبران

یکی از طبقات اصلی این خوشه، محدودیت‌های ارتباطی و طبقه فرعی آن، محدودیت‌های ارتباطی با دانش آموزان و محدودیت ارتباطی با معلمان بود. طبقه اصلی دیگر، برآورده نکردن انتظارات نقش بود که به نوبه خود از طبقات فرعی موانع نگاه ارزیابانه و اهمال کاری در انجام وظایف تشکیل شد. در ادامه، به ترتیب هر یک از تم‌های به دست آمده از طبقات فرعی بررسی می شود.

طبقه فرعی: محدودیت ارتباطی با دانش آموزان

صمیمیت حلقه گمشده بین راهبر و دانش آموز

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که به زعم مدیرآموزگاران و معلمان، میزان صمیمیت راهبران با دانش آموزان کم است. نقل قول‌های زیر این گفته را تایید می کند.

«راهبر وقتی وارد کلاس می شود با دانش آموزانم مثل آدم بزرگ‌ها رفتار می کند. و در کل خشک و مقرراتی برخورد می کند»
«دانش آموز ابتدایی نیاز به مهر و محبت دارد. راهبر رابطه گرم و بیچه گانه ای با دانش آموزانم نداشت.»
«ارتباط راهبر من با دانش آموزانم، صرفا به ارزشیابی درسی که از دانش آموزانم انجام می دهد معطوف است. اگر از در دوستی و مهر ورزی وارد شود بهتر است.»
«راهبر با دانش آموزانم صمیمی نیست. اگر فاصله سنی کمی داشت بهتر می توانست با دانش آموزان ارتباط برقرار کند»

ایجاد استرس در دانش آموزان

یکی از تم‌هایی که از نقل قول‌ها به دست آمد، استرس دانش آموزان در زمان حضور راهبر در کلاس بود. این گفته‌ها عیناً نقل می شود:
«دانش آموز ششم داشتیم. هر وقت راهبر می آمد رنگش می پرید لکنت مختصر و لب هاش خشک می شد. می گفتم او هم مثل ما معلم هست می گفت نه او اداره است»

«به دلیل اینکه دانش آموزان نقش راهبر را به عنوان کسی که فقط سوال می پرسد پذیرفته اند، به همین خاطر موقع آمدن راهبر اکثر دانش آموزان استرس می گیرند.»

«هروقت دانش آموزان خبردار می شوند که راهبر آمده است همه می کنند که وای ای داد و بیداد اداره آمد»
«کار بجایی رسیده بود که دانش آموزان پیشنهاد دادند لاستیک ماشین راهبر را پنجر کنیم تا دیگر به مدرسه ما نیاید.»

طبقه فرعی: محدودیت ارتباطی با معلمان

ضعف راهبر در تعامل سازنده با معلم

وجود جو تعاملی و فضای عاری از تنش و اصل روابط انسانی مبتنی بر تفاهم در مدیریت و نظارت، یکی از الزامات محیط‌های آموزشی می‌باشد. تحلیل متن مصاحبه‌ها به وضوح نشان داد که تعامل راهبران و همکاری حرفه‌ای آنان با معلمان و مدیر آموزگاران در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

«ایرادات مرا رک به خودم نمی‌گفت و من نقص رفتاری و تدریس خودم را عوض این که از راهبر دریافت کنم از مدیر می‌شنیدم. من در واقع پیش مدیر خراب می‌شدم».

«رابطه من و هم‌چنین سایر همکاران ام با راهبر خوب نیست. وقتی به مدرسه می‌آید لحظه شماری می‌کنم تا هرچه زودتر کارش را تمام کند و برود البته هر چه دلش می‌خواهد در گزارشش بنویسد. مهم نیست»

«وقوع اتفاقات در مدرسه اجتناب‌ناپذیر است. عوض این که راهبر چند و چون کار را از من مدیرآموزگار بپرسد، اول می‌رود سراغ والدین و اهالی روستا و عالم و آدم را خبر دار می‌کند، متأسفانه با این رفتار والدین فکر می‌کنند من توان اداره مدرسه را ندارم راهبران از وظایف خود فاصله گرفته‌اند»

نگاه به معلم؛ از بالا به پایین

تم به دست آمده مربوط به ادراک و نگاه معنی‌دار بعضی راهبران به مدیران و معلمان شاغل است. گفته‌های آن‌ها ما را از انتخاب این عنوان برای تم مجاب کرد.

«لفظ راهبر باعث شده من غرور را در حالات او ببینم. معلوم است که آمده خودش را ثابت کند کاش این عنوان به دوست معلم و یا معلم یار تغییر پیدا می‌کرد».

«انتظار داشت من به او باج بدهم و خودش را بالاتر می‌دانستم».

«یک بار راهبرم به من زنگ زد و گفت که ضامن شوم ولی من قبول نکردم. از آن روز به بعد با من لج کرد. بایستی نظارت بیشتری از طرف اداره بر کار راهبران انجام شود».

طبقه اصلی: برآورده نکردن انتظارات نقش

طبقه فرعی موانع نگاه ارزیابانه و اهمال کاری در انجام وظایف و تم‌های منتسب به آن‌ها در ادامه به ترتیب آورده می‌شود. لازم به ذکر است که تعداد ۱۷ مورد شرح وظایف شغلی برای راهبران تعریف شده است. داده‌های مستخرج این بخش نشان داد که راهبران نتوانسته‌اند موارد مطرح شده در شرح وظایف خود را پوشش دهند و بیشتر به جنبه ارزیابی و نظارتی شغل خود توجه کرده‌اند که این امر به نوبه خود موانع عدیده‌ای را به وجود آورده است.

طبقه فرعی: موانع نگاه ارزیابانه

گزارش نویسی ناکارآمد

مشارکت کنندگان اعتقاد داشتند که بیشتر انرژی و تمرکز راهبران صرف نوشتن گزارش میدانی و پر کردن فرم‌ها می‌شود. این نقل قول‌ها پژوهشگران را متقاعد کرد که این تم را انتخاب کنند.

«راهبر من هم بنگاه املاک داشت و هم تاجر سیب بود. می‌آمد کلاس من، و با عجله می‌گفت: زود باش دفتر بازدید را بده امضا کنم و بروم»

«راهبر من الکی می‌آمد و می‌گفت امروز وقت ندارم و می‌نشست کلاس من، درحالی که گزارش کلاس دیگر را می‌نوشت بدون اینکه بازدیدی از آن کلاس داشته باشد».

«کار راهبر صرفاً دو بار بازدید ماهانه و پر کردن فرم تکراری بود نه تغییری نه تحولی»

«فقط گزارش می‌نویسد. هر وقت آمده کلاس من فقط از دانش‌آموزانم ارزیابی کرده و گزارش نوشته است عملاً خیری ندیده‌ام»

ارزشیابی؛ ابزار میج‌گیری از معلم

مرور مصاحبه‌ها نشان داد که به نظر بیشتر مشارکت‌کنندگان پژوهش، نقش راهبران به ارزیاب دانش‌آموزان تقلیل یافته و از آن به عنوان ابزار میج‌گیری از معلمان استفاده می‌کنند.

«روزی که مدرسه نیامده بودم؛ در نبود من، راهبر رفته بود کلاس ام و از دانش‌آموزانم ارزشیابی کرده بود و گزارش عدم حضور مرا فرستاده بود اداره. اتفاقاً آن سال من معلم نمونه منطقه‌ای بودم. اصلاً انتظار چنین برخوردی را نداشتم»

«راهبر من همان نقش بازرس را ایفا می کند و انتظار دارد وقتی می آید، ترس وجود معلم را بر دارد. راهبری فعلا جا نیفتاده»
«دو دانش آموز سوم ابتدایی دارم که حروف الفبا یاد نگرفته اند و همین طوری بالا آمده اند. راهبر هم که دست می گذارد روی آن دو تا و ارزشیابی می کند. و در گزارش خود، عملکرد مرا ضعیف جلوه می دهد»
«راهبر هر ماه دو بار به کلاس من می آید و به صورت شانس از دانش آموزان من ارزشیابی می کند. در واقع هدف ارزشیابی من هستم و اگر دانش آموز پاسخی مناسبی به سوال نداشته باشد مقصر مرا مقصر می نویسد»

ارزشیابی دانش آموزان؛ عامل تحقیر معلم

شواهد گفتاری که در ادامه می آید، این پیام را دارد که ارزشیابی راهبر از دانش آموزان و حضور همزمان معلم در کلاس برای بعضی از معلمان دارای بار منفی و حالت تحقیر است.
«ارزشیابی راهبر از دانش آموزان شده چماقی برای تحقیر معلم. خدا خدا می کردم دانش آموزانم به پرسش‌های معلم جواب درستی بدهند. اگر غیر این می شد نا خودآگاه می شکستم.»
«کاش ترتیبی دهند که موقع ارزشیابی معلم سر کلاس حضور نداشته باشد»
«به نظرم گفتگوی راهبر درباره مسائل مورد نظر، به تنهایی با خود معلم در میان گذاشته شود و در پیش چشم دانش آموزان گفتگو صورت نپذیرد چون در این صورت دانش آموزان احساس می کنند معلمشان ضعیف است.»

مستندسازی غیر واقعی مدیر آموزگاران و معلمان

مدیر آموزگاران و معلمان مشارکت کننده در پژوهش بیان داشتند که شرایط تدریس کلاس چند پایه با کلاس های تک پایه متفاوت است. ولی راهبران این تفاوت ها را لحاظ نمی کردند و مصر بودند که مدیر آموزگاران باید مستندات لازم را به هر نحو ممکن ارائه دهند.
«من در مدرسه ای تدریس می کنم که ۶ پایه کامل بعلاوه ۲ دانش آموز بسته حمایتی (متوسطه اول) دارم. راهبر می داند که تدریس حداقلی در چنین فضایی سخت است ولی باز بر من فشار می آورد که بایستی پوشه کار، دفتر مدیریت کلاسی، مستندات جلسات و غیره را بی عیب و نقص آماده کنم»
«فشار بر روی من معلم در کلاس چند پایه، مبنی بر پر کردن پوشه کار، به نوعی کلک را یادم داد»
«راهبران از من طرح درس روزانه می خواست. آن هم در کلاس ۶ پایه هست. من هم مجبور بودم از اینترنت بگیرم. در این صورت ابتکار و خلاقیتی در کار نبود»
«بهتر است راهبران حداقل در کلاس های چند پایه منعطف باشند و زیاد روی مستند کاری مانور ندهند چون معلم مجبور می شود از وقت تدریس دانش آموز بزند و مشغول تهیه مستندات درخواستی راهبر باشد به نظر من این اوج خیانت به دانش آموز است.»

پدیدآیی مقاومت در معلمان

استفاده بیش از حد از ارزیابی به عنوان اهرم فشار توسط راهبران، منجر به ایجاد کشمکش و در نتیجه ظهور پدیده مقاومت در مدیر آموزگاران و معلمان شده است. این صحبت‌ها نشان می دهد که معلمان در حالت عمل و عکس العمل با راهبران قرار دارند.
«یک بار از منج گیری راهبر به ستوه آمدم. فرمی را که دستش بود را گرفتم و مهر و امضای خود را وارد کردم و گفتم هر چی می خواهی بنویس. و برایش گفتم که با کاغذ بازی به جایی نمی رسم»
«طرح راهبر هم پیش معلمان و هم دانش آموزان بد شناخته شده. تغییر عنوان راهنما به راهبر هیچ چیز را عوض نکرده است»
«هیچ اطلاعی از راهبر نداشتم و در این باره در دانشگاه هم کسی به ما چیزی نگفت و اینکه در طول سه سال مواجه با راهبر، درصدی نفع نبردم از راهبر و سطح او را پایین تر از خودم می دانم»

طبقه فرعی: اهمال کاری در انجام وظایف

اتلاف وقت کلاس

یکی از موارد مورد تاکید مصاحبه کننده‌ها این بود که راهبران، ملاحظه کمبود وقت در کلاس‌های چند پایه را نمی کنند و با طولانی کردن مدت حضور و بازدید از کلاس، موجب هدر رفت زمان تدریس می شوند.
«واقعا جای تاسف است که در کلاس ۶ پایه، راهبر دو ساعت از وقت کلاس را می گیرد. به خاطر دانش آموزانم و وقت از دست رفته شان ناراحت می شوم.»
«هر موقع آمده وقت کلاس مرا تلف کرده فقط منتظر می مانم زودتر برود»

« هر زمان برای بازدید آمده امروز من نتوانستم درست حسابی تدریس کنم. زمان در چند پایه طلاست»

رفع تکلیف

مشارکت کنندگان پژوهش گفتند که راهبران مورد نظر آنان، آمادگی و شرایط مطلوبی برای ورود به این عرصه را ندارند. توجه آن‌ها این بود که راهبران انگیزه کافی ندارند و صرفاً برای رفع تکلیف می‌آیند.

« راهبر جوار ما چندین روستا را در یک روز بازدید می‌زند و وقتی به مدرسه من می‌رسد خسته و بی‌رمق. به نظرم سرکشی به مدارس نباید صرفاً رفع تکلیف باشد»

«لان پنج دانش آموز پنجم ابتدایی من حروف الفبا بلد نیستند. معلم عوض شده، راهبر که عوض نشده؟ پس تو این مدت راهبر کجا بود؟»
«راهبر من در آستانه بازنشستگی هست و حوصله ندارد و وقتی به کلاس می‌آید ذوق و شوق کار کردن با دانش آموزان را ندارد طبق صلاحدید اداره آمده بود تا دوسال پایانی اش را تمام کند»

«فقط می‌آید و از دانش آموزان روخوانی می‌پرسد و تمام. اداره باید از معلمان، عملکرد راهبران را ارزشیابی کند وگرنه وقت تلف کردن است.»

ضعف دانشی و تخصصی

توانمندی دانشی و مهارتی راهبران یکی از اولین شاخص‌هایی است که توسط مدیر آموزگاران و معلمان مورد توجه قرار گرفته است. ما شواهدی به دست آوردیم که نشان می‌دهد برخی از راهبران، از لحاظ توانایی علمی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند.

« چون دانش آموخته دانش سرا بود فقط اسم ارزشیابی توصیفی و کیفی را شنیده بود و بلد نبود»

«ریاضی را به غلط تحویل دانش آموزانم داد. یک ماه طول کشید اشتباه او را از سر دانش آموزان اصلاح کنم»

« ۱۵ سال است که کلاس نرفته و من در این سه سال چیزی از او یاد نگرفتم. به نظرم افراد با شوق و ذوق با سابقه ۱۰ سال انتخاب شوند.»

«از کتاب ریاضی مسئله ای راجع به کسر پرسیدم(به قصد محک) و کاملاً اشتباه جواب داد و ادعا داشت که معلم نمونه در حد استانی هستش»
« در موقع حضور راهبر در کلاس، با اینکه درسی مثل فارسی داشتیم اما دانش آموزان به من می‌گفتند آقا اگر اجازه بدهید کتاب ریاضی را باز کنیم تا بلکه سوال نپرسد»

عدم ارائه راهکار عملی

انتظار معلمان این بود که راهبران صرفاً بر اجرای برنامه‌ها تاکید نوزند، بلکه با ارائه راهکارهای عملیاتی، معلمان را پیشبرد اهداف آموزشی یاری کنند.

« پیشنهادی برایم ارائه نمی‌کرد و حرفش هم این بود که تو دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان هستی و از لحاظ علمی پر هستی و من هم با خود می‌گفتم ۳ سال کجا ۳۰ سال کجا؟»

«صرفاً می‌گوید مثلاً هفته قرآن و عترت و نماز یا طرح دیگر را چکار کرده‌ای؟ بخشنامه این کارها در اتوماسیون می‌آید. یک بار نشد ایده بدهد و وبه صورت کاربردی مرا راهنمایی کند»

« هر بار که گزارش ضعف عملکرد مرا می‌نوشت، نشد که راهکاری برای نقاط ضعف ارائه دهد»

«هیچ پیشنهاد و راهکار خاصی برای من ندارد. دوست سرباز معلم من بهتر از او می‌تواند کلاس را اداره کند»

تنزل وظیفه به اطلاع رسان

نظر مشارکت کنندگان این بود که جایگاه راهبران در پاره ای از اوقات، به اطلاع رسان صرف تنزل پیدا کرده و اعتقاد آن‌ها این است که راهبران با این رویه به جزئیات پرداخته و در حاشیه قرار می‌گیرند.

«هر سال بالای ۲۰۰ بخشنامه می‌آید. این عملکرد آن‌ها را تحت الشعاع قرار می‌دهد کاش راهبران بیشتر روی آموزش زوم می‌کردند»

«کار راهبران این است که چند تا بخشنامه را به رویت می‌رسانند. در حالی که همه این‌ها در تلگرام و اتوماسیون اداری گذاشته می‌شود.»

«درس پژوهی، جابربن حیان و سایر طرح‌ها را فقط اطلاع رسانی می‌کنند. در مورد شیوه اجرا در سطح کاربردی کاری از دستشان بر نمی‌آید»

«صرفاً اطلاع رسان هستند و بودن آنها تاثیر منفی داشته در کار من»

غفلت از مسائل تربیتی

در نگاه اول به عنوان شغلی "راهبران آموزشی- تربیتی" چنین تصور می شود که راهبران علاوه بر نقش هدایت مسائل آموزشی، وظیفه ای خطیر در پیشبرد اهداف پرورشی مدارس را نیز بر عهده دارند. گفته های مشارکت کنندگان در این بخش مشخص می کند راهبران به مقوله تربیت توجه چندانی نداشتند.

«چندین سال راهبر مدرسه من بود، خودم در طول سال دانش آموز شبه خانواده، دیر فهم و مشکل دار را شناسایی کردم. راهبر اطلاعاتی را در زمینه زندگی دانش آموزان به من نداد»

«کاش راهبران توانمند بودند و یک هفته روی مسائل آموزشی و یک هفته پرورشی تمرکز می کردند.»

«از لحاظ تاکید بر مسائل تربیتی، اخلاقی و...هیچ توصیه ای و رهنمودی از راهبر ندیده ام. تجربه ام می گوید اصلا در اتاق فکری راهبران، مسائل پرورشی جایی ندارد»

«در هیچ جلسه انجمن اولیا ندیدم که راهبر حضور به هم رساند. تعامل با اولیا در حد صفر بود»

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش کیفی، فهم و توصیف عملکرد راهبران آموزشی- تربیتی، از دریچه نگاه مدیر آموزگاران و آموزگاران ابتدایی چند پایه بود. پیشینه مرتبط با راهبری آموزشی در مدارس چند پایه ابتدایی روستایی یافت نشد و لذا سعی شد با توجه به تحقیقات مشابه، مقایسه ها انجام شود. در تبیین کلی نتایج به دست آمده باید اقرار کنیم که مقوله نظارت و راهنمایی تعلیماتی به عنوان یکی از عناصر کلیدی کیفیت بخشی برنامه های درسی، تدریس و یادگیری در آموزش و پرورش ابتدایی مغفول واقع شده است. یک گواه این ادعا، نتایج پژوهش بذرفشان مقدم، شوقی و رحمان خواه (Bazrafshan, Moghadam, Shoghi, & Rahmankhah, 2016) می باشد. آن ها در پژوهش خود، با تحلیل محتوای سند تحول بنیادین به عنوان یکی اسناد بالادستی راهبردی، به این نتیجه رسیدند که بعضی از مولفه ها در مبانی نظری و گزاره های سند آمده ولی مولفه های فرایند نظارت، ویژگی های لازم ناظران، جو مدرسه و محیط آموزش، اصول و مبانی نظارت و نقش ها و وظایف ناظران مورد توجه جدی قرار نگرفته است. هم چنین به رویکردهای کلان نظام تعلیم و تربیت و جنبه مدیریتی اشاره شده که ارتباطی به سطح مدرسه و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری ندارد و نظارت بیشتر به معنای ارزیابی تعبیر می شود. واضح است زمانی که سند تحول بنیادین به عنوان نقشه راه آموزشی کشور، جنبه ارزیابی پیدا می کند بالطبع کل برنامه نظارت و راهنمایی در سطوح پایین تر از خود را در جهت همان نوع نگاه، تحت تاثیر قرار می دهد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، به زعم مشارکت کنندگان، راهبران، هم عملکرد مثبت، و هم چنین عملکرد منفی در مدارس دارای کلاس های چند پایه داشته اند. اولین تم مستخرج از داده ها خلق حساسیت نسبت به فرهنگ مدرسه، توسط راهبران بود. برخی راهبران چندین سال است که در یک جوار خاص مشغول به خدمت بوده، یا این که خودشان در یکی از روستاهای همان جوار سکونت دارند و شناخت خوبی از فرهنگ آن منطقه دارند. هنگامی که در مورد فرهنگ یک مدرسه یا کلاس درس می اندیشیم، یک موجودیت ایستا را تداعی نمی کنیم، بلکه جمعی از افراد را تصور می کنیم که دارای فرهنگ های خانوادگی، فهم و ارزش های متفاوتی اند که برآمده از نژاد، قومیت، جنسیت، طبقه اجتماعی، مذهب، خلاقیت و تصوراتشان است. مفهوم پردازی برنامه درسی به عنوان فرهنگ به ما یاد می دهد که در خصوص نظام های اعتقادی، ارزش ها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهم تر از همه هنجارهایی که مبانی تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح حساس باشیم (Mehr Mohammadi, et al 2012). پژوهش هایی نیز وجود دارند که پیشنهاد می دهند که به اهمیت ارزش ها و سنت های مدرسه ای توجه کنیم چرا که بر رفتار راهبر تاثیر گذار است (Truong, Hallinger & Sanga, 2017)؛ Khalifa, Khalil, Marsh & Halloran, 2018). با توجه با اهمیت تاثیر گذاری فرهنگ در برنامه های درسی، می توان گفت که شناخت از فرهنگ، پتانسیل ارزشمندی در دستان راهبران است که با معلمان به اشتراک گذاشته می شود تا به نوبه خود از تاثیرات منفی به مانند ترک تحصیل دختران و غیبت آموزان عشایر و روستایی بکاهد.

تم دیگر این بود که راهبران عامل تنوع و تزریق شور و اشتیاق در کلاس های چند پایه اند. مدارس روستایی و عشایری دور افتاده، جزو مدرسی هستند که کمترین رفت آمد در آنجا انجام می شود. به وفور دیده شده است که به دلیل دوری راه و صعب العبور بودن، در بازدیدهای استانی و منطقه ای توسط مسوولان اداره، این مناطق از قلم می افتد. این شرایط موجب می شود دانش آموزان این مدارس، حضور راهبران را مغتنم بشمارند. انگار دانش آموزان به دنبال فرصتی هستند که داشته ها و توانمندی های علمی خود را عرضه کنند. شاید هم به نوعی می خواهند ابراز موجودیت کنند و مورد توجه باشند. راهبران تنها عنصری هستند که به عنوان عامل خارج از کادر مدرسه می توانند با حضور و تشویق خود انگیزه دانش آموزان را بالا برده و پیشرفت تحصیلی آنان را سرعت ببخشند. (Aldaihani, 2017) به این نتیجه رسید که نظارت می تواند ابزار تاثیرات مثبت در حال و هوای مدرسه باشد. برخلاف نتایج به دست آمده در این بخش، سبحانی جو (Sobhani jou, 1998) در تحقیق خود نشان داد که بین عملکرد و نظارت و راهنمایی مدیران با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد. یکی از

علل مغایرت نتایج این تحقیق با پژوهش حاضر می‌تواند این باشد که در بین دبیران متوسطه مدارس شهری انجام شده است که به طور کلی با مدارس روستایی ابتدایی تفاوت‌های زیادی دارد.

با بررسی طبقه اصلی کارکرد تسهیل‌گری و طبقه فرعی نقش حمایتی مستخرج از آن، می‌توان تم‌های راهبر حامی معلمان در مدیریت کلاس، حامی معلمان در فرایند تدریس و حامی معلم در امور اداری را در این بخش مورد بحث قرار داد. یافته‌های به دست آمده در این بخش با نتایج پژوهش ایزان، قادری و شیربگی (Izan, Ghaderi, & Shirbagi, 2019) همسو می‌باشد. آن‌ها نشان دادند که راهبران، برای معلمان تازه کار که برای تدریس در کلاس‌های چند پایه آمادگی نداشتند، نمونه‌ای از تدریس‌های ویژه چند پایه انجام می‌دادند. Ozdemir & Yirci, (2015) تاکید می‌کنند که مدیران مدارس در بیشتر مواقع سالیان متمادی مدیر بوده‌اند و از حال و هوای کلاس فاصله گرفته‌اند و محتمل است که در نظم دهی به مدیریت کلاس و رفتار دانش‌آموزان موفق نباشند. درحالی که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد راهبران علی‌رغم دوری از کلاس، توانسته‌اند تاثیر مثبتی روی معلمان در مدیریت کلاس خود داشته باشند. هم چنین Philemon, (2019) نشان داد، نظارت تاثیر شگرفی بر گسترش مهارت‌های آموزشی معلمان دارد و انگیزه معلمان را تقویت می‌کند که در پیشرفت مستمر حرفه‌ای خود به طور چشمگیری مشارکت کنند. Edo & David, (2019) نشان دادند که ناظران، معلم را به استفاده از شیوه‌های آموزشی مناسب و استفاده از راهکارهای مناسب مدیریت کلاس ترغیب می‌کنند. April & Bouchamma, (2015) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مدیران مدارس مناطق محروم، بیشتر تمایل دارند که نظارت و آموزش‌های ضروری را برای معلمان خود فراهم کنند. اما نتایج پژوهش جواد پور و محمدی (Javadipour & Mohammadi, 2010)؛ (Talebi Moghaddam, 1997) & (Behlol & Parveen, 2013) متفاوت از پژوهش حاضر بود. آنها عملکرد معلمان راهنما را در بعد بهسازی و آموزش ضعیف ارزیابی کردند.

در ادامه، خوشه عملکرد منفی با طبقات اصلی محدودیت ارتباطی و برآورده نکردن انتظارات نقش و به ترتیب طبقات اصلی حاصل شده از آن‌ها شامل محدودیت ارتباطی با دانش‌آموزان و محدودیت ارتباطی با معلمان و هم چنین طبقه فرعی موانع نگاه ارزیابانه و اهمال کاری در انجام وظایف بررسی خواهد شد.

اولین تم یافت شده در این قسمت نشان می‌دهد که رابطه راهبران با دانش‌آموزان در حالت مطلوبی قرار ندارد. بهتر است راهنمایی به مدارس فرستاده شود که علاوه بر کار بلدی، روان‌شناس قوی بوده و در ایجاد رابطه صمیمی تبحر داشته باشند. ظاهر مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در موقع حضور راهبر دچار استرس می‌شوند. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که خود معلمان باعث و بانی شرایط به وجود آمده و بدینی دانش‌آموزان در مورد راهبران هستند. اگر معلمان قبلی و حتی فعلی، خودشان در موقع آمدن راهبر دچار دستپاچی نشوند و هم چنین دانش‌آموزان را توجیه کنند که جای نگرانی وجود ندارد، قطعاً این استرس‌های مخرب به وجود نمی‌آید. بعضاً دیده شده، معلمان برای این که دانش‌آموزان را مجبور کنند تا تکالیف مدرسه‌ای خود را انجام دهند و خوب درس بخوانند، دانش‌آموزان را تهدید می‌کنند که اگر اهمال کاری کنند، راهبر آنها را مواخذه خواهد کرد نتایج پژوهش ایزان، قادری و شیربگی (Izan, Ghaderi, & Shirbagi, 2019) با نتایج این بخش پژوهش حاضر همپوشانی دارد. راهبران شرکت‌کننده در پژوهش آن‌ها طی مصاحبه‌هایی اذعان داشتند؛ بازدید و حضور راهبران در کلاس‌ها باعث استرس و عدم تمرکز دانش‌آموزان می‌شود و با نگرانی از ارزشیابی راهبر، مرتب به عقب کلاس (محل نشستن راهبر) نگاه می‌کردند.

تم ضعف راهبر در تعامل سازنده با معلمان مشخص می‌کند که هنوز اعتمادسازی بین راهبران و معلمان انجام نشده است. Ozdemir & Yirci, (2015) نشان دادند که جو ارتباطی مثبت و سازنده بین ناظران آموزشی و معلمان از ضروریات نظارت می‌باشد. Malik, et al (2011) هم در پاکستان نشان دادند که معلمان نمی‌توانند مشکلات خود را با ناظران در میان بگذارند و مفهوم نظارت فرایند اشتراک‌گذاری، کمک، راهنمایی، مشاوره و انگیزه دهی معلمان نیست. Aldaihani, (2017) به این نتیجه رسید که فضای گفتگو بین ناظران و معلمان وجود ندارد و رویکرد سنتی نظارت هم چنان حکمفرماست. راهبران شرکت‌کننده در تحقیق ایزان، قادری و شیربگی (Izan, Ghaderi, & Shirbagi, 2019) نیز مقوله افق دید متفاوت راهبر و معلم را مطرح کردند که خود از زیر مقوله‌هایی مانند: اعتمادی در ارتباط راهبر و معلم تشکیل شده است. معلمان شرکت‌کننده در تحقیق عزیز (Azizi, 2008) اعلام کردند که راهنمایان آموزشی در جلب اعتماد و برقراری ارتباط عاطفی ناتوان بوده‌اند. همچنین Ryan & Gottfried, (2012) نشان دادند که برای رسیدن به موفقیت در نظارت و راهنمایی، شناخت ناظران از نگرش‌ها و عقاید معلمان، باعث جلوگیری از تضاد ارزش‌ها شده و موفقیت نظارت را تضمین می‌کند. شمس‌مورکانی و ابوالقاسمی (Shams Morkani, & Abolghasemi, 2012) مثالی از نویسندگان کتاب خود ذکر می‌کنند که در آن ناظر، به زعم خود فکر می‌کرد که رابطه‌ای خوب و صمیمی با معلمان مدرسه خود دارد. ولی معلمان بدون اطلاع او پیش‌رئیس منطقه رفته، و از

مشکلات ساختاری شکایت کرده بودند. لذا تاکید بر این است که ناظران از خود پنداری خطر آفرین دوری کنند و اگر این روند ادامه یابد، منجر به دو دستگی بین ناظر و معلم خواهد شد.

یکی از تم‌هایی که با یافته‌های ادبیات این پژوهش، و نگرش فراگیر به معلم راهنمایان سابق، سازگاری بیشتری دارد، طبقه موانع نگاه ارزیابانه می باشد. این طبقه شامل گزارش نویسی ناکارآمد، ارزشیابی؛ ابزار مچ گیری از معلم، ارزشیابی دانش آموزان عامل تحقیر معلم، مستند سازی غیر واقعی معلمان و پدید آیی مقاومت در معلمان می‌شود. نتایج به دست آمده با پژوهش جوادی پور و محمدی (Mohammadi, Javadipour & 2010) همسوست. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که معلم راهنماها هنگام مراجعه به مدرسه به تکمیل چند فرم و بازدید فیزیکی و مشاهده چند کلاس اکتفا می‌کنند که این‌ها جزو وظایف اصلی آنان نیست. معلمان شرکت کننده در پژوهش (Tabancali, 2017) بیان کردند که ناظران آموزشی در یک روز و یک ساعت کوتاه، عملکرد معلم را مشاهده می‌کنند، بدون اینکه شرایط آموزش و فاکتورهای مختلف را در نظر بگیرند و ارزیابی آنها سطحی و محدود است و در بررسی سند و چک لیست خلاصه می‌شود. برخلاف نتایج پژوهش حاضر در این بخش، (Waswas & Jwaifell, 2019) به نتیجه رسیدند که میزان تعهد در به کارگیری تکنیک های مشاهده کلاسی بین اظران آموزشی بسیار بالاست. ولی در پژوهش حاضر، راهبران به صورت ناگهانی و در حین تدریس وارد کلاس می شدند که تبعات زیادی دارد. ناظران به رابط های اداری جهت ابلاغ نامه ها تبدیل شده اند و این پرداختن به امور جزئی از مسببات عملکرد ناموفق آنان می‌باشد (Azizi, 2008). هم جهت با نتایج فوق، (DuFour & Eaker, 2004). نیز دریافته‌اند که مدیران به عنوان راهبر، بیشتر روی وظایف اداری تمرکز دارند تا این که به پیشرفت حرفه‌ای معلمان خود توجه کنند. (Philemon, 2019) در یافته‌های خود به این نتیجه رسید که راهبردهای نظارت سنتی و عرفی با استفاده از لیست چک مشاهده، کنفرانس ها و خدمات مقطعی، از تکنیک های نظارت غالب، برای نظارت بر معلمان بودند.

معلمان معتقدند که راهبران نگاه مچ‌گیری و بازرسی گونه دارند. (Baharestan, 2008). (Izan, Ghaderi, & Shirbagi, 2019) معلمان شرکت کننده در پژوهش (Husaini, 2017) اظهار داشتند، زمانی که آن‌ها مستقیم مورد نظارت راهنمایان آموزشی قرار می‌گیرند، احساس ترس بر آن‌ها مستولی می‌شود. (Behlol & Parveen, 2013) به این نتیجه رسیدند که ناظران از حالت بازرسی پیروی می‌کنند تا خطاهای معلمان، برای تهدید و تحقیر آن‌ها را پیدا کنند. (Malik, et al, 2011) نشان دادند که نظارت کنندگان به شکل استبدادی و اقتدار گرا رفتار می‌کنند. (Okorji & Ogbo, 2013) اعلام کردند که ناظران تمایل دارند که تمامی اشتباهات و کاستی‌های معلمان را ثبت کنند؛ درحالی که تاکید کمتری بر نقاط قوت آن‌ها دارند. اورنگی (Ourangi, 2003) پیشنهاد می‌کند که معلمان تازه کار توسط معلم راهنما تشویق شوند؛ چرا که تذکرات تحقیر آمیز آنان را دچار ناامنی می‌کند. (Kazak, 2013) به این نتیجه رسید که ناظران آموزشی در خلال نظارت، رفتار ناپسند از خود نشان می‌دهند. همسو با نتایج به دست آمده پژوهش حاضر بهارستان (Baharestan, 2008) عدم پذیرش و مقبولیت سازمانی و اجتماعی را از مشکلات راهنمایان آموزشی بر می‌شمارد. در تبیین این نتایج باید گفت که فشار از اداره برای ارائه مستندات و هم چنین فشار متقابل راهبر بر معلم و خلاصه شدن بازدید به پر کردن‌هایی که در واقع هیچ ارزش افزوده‌ای را برای کیفیت بخشی به برنامه‌های درسی ندارد؛ از عوارض نگاه سازمانی است. لازم به ذکر است که نظام آموزش ابتدایی در ایران به صورت متمرکز، و براساس کلاس‌های تک‌پایه بنا نهاده شده است؛ و اغلب، الزامات و نیازمندی‌های کلاس‌های چند پایه در نظر گرفته نمی‌شود. پس نیاز است نظارت آموزشی در مدارس چند پایه انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشد و راهبران آموزشی توجیه شوند که اجرای مو به موی بخشنامه‌ها و مقررات مدیریتی و آموزشی از سوی مدیر، آموزگاران و معلمان را مطالبه نکنند. اولین تاثیر اتخاذ این رویه این است که فشار مضاعف از دوش معلمان چند پایه روستایی و عشایری برداشته می‌شود و بالطبع دیگر اقدام به مستندسازی غیر واقعی نخواهد کرد. هم چنین موجب بهبود روابط و فروکش تنش همیشگی بین راهبر و معلم خواهد شد.

بخش دیگری از دستاورد پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارزشیابی دانش آموزان و حضور همزمان معلم در کلاس، بعضاً با سر خوردگی معلمان همراه است. در صورتی که دانش آموز در پاسخ گویی به سوالات موفق عمل نکند، نا خودآگاه معلم دچار حقارت می‌شود؛ لذا توصیه می‌شود در زمان ارزشیابی، و در صورت امکان، معلم بیرون از کلاس باشد. در رابطه با مستند سازی مدیر آموزگاران و معلمان باید گفت که علاوه بر دانش آموزان ابتدایی، بعضاً همزمان، دانش آموزان استثنایی، پیش دبستانی و بسته حمایتی نیز در کلاس‌های چند پایه حضور دارند. و این تعدد دانش آموز و کمبود زمان چالش‌هایی را برای معلمان ایجاد کرده است.

باید اذعان کرد که نقش بازرسی گونه راهبران همچنان پا برجاست؛ و این رویه نظارتی، باعث پدید آیی مقاومت و کشمکش بین معلم و راهبر می‌شود. ایزان، قادری و شیربگی (Izan, Ghaderi, & Shirbagi, 2019) در پژوهش خود به مقوله افق دید متفاوت راهبران با معلم دست یافتند که نشان می‌داد، مقاومت ذهنی معلمان نسبت به راهبران، مقاومت در برابر انتقاد و ارائه پیشنهاد، مشکل تغییر نگرش و دیدگاه همکاران، پیش داوری و قضاوت نادرست معلمان نسبت به کار راهبران، عدم احساس نیاز به راهبران از خرده مقولات بدست آمده از مصاحبه‌ها بود.

مشارکت کنندگان تحقیق (Aldaihani, 2017) نیز مقاومت معلمان در برابر پشتیبانی ناظران را از بزرگترین چالش‌ها معرفی کردند. در جهت یافته‌های به دست آمده در این بخش (April & Bouchamma, 2015) دریافتند که در عمل نظارت، اغلب از نوشتن گزارش در مشاهدات درون کلاسی استفاده می‌شود. آن‌ها در ادامه مطرح می‌کنند که آیا این عمل بر تنش پایدار بین استقلال حرفه‌ای معلم و کنترل اعمال شده مدیران تأکید نمی‌کند؟

طبقه فرعی دیگر از تم‌های ائتلاف وقت کلاس، رفع تکلیف، ضعف دانشی و تخصصی، عدم ارائه راهکار عملی، تنزل وظیفه به اطلاع رسانی و غفلت از مسائل تربیتی تشکیل شد. مسوولان آموزش ابتدایی بیشتر از روی رفع تکلیف اقدام به گماردن معلم راهنماها کرده‌اند و پیامدهای این کار را در نظر نمی‌گیرند. معلم راهنماها از لحاظ علمی تأثیر گذار نبوده و به محتوای کتاب‌ها اشرافیت ندارند و در نتیجه در ایجاد دانش افزایی ناموفق بوده‌اند (Ourangi, 2003). بهارستان (Baharestan, 2008) هم به این نتیجه رسید که از نظر مدیران و معلمان شرکت کننده، معلم راهنماها صلاحیت حرفه‌ای را نداشته و در رشد حرفه‌ای معلمان موثر نیستند. (Kudisch, Fortunato & Smith, 2006) در پژوهش خود، مهارت‌های حرفه‌ای ناظران را در سطح پایین دیدند. (Thessin & Louis, 2019) به این نتیجه رسیدند که چالش‌های مشترکی، در اطمینان از مهارت و دانش مدیران به عنوان راهبران آموزشی وجود دارد تا کیفیت بالای حرفه‌ای یادگیری مدیران فراهم شود. مدیران ابتدایی و متوسطه شرکت‌کننده در تحقیق (Gustafsson, Ehren, Conyngham, Mcnamara, Altrichter & O'Hara, 2015) اعتقاد داشتند که تدارک و استفاده از بازخورد و راهنمایی بعد از نظارت در بهبود کار مدارس موثر است. معلمان مشارکت کننده در تحقیق کیفی (Aldaihani, 2017) اذعان داشتند که نبود بازخورد معنی‌دار از چالش‌های مهم ناظران در مدرسه است. در تبیین یافته‌های این بخش باید گفت که شاید یکی از عواملی که باعث می‌شود راهبران نتوانند راهکار عملی و بازخورد مناسب به معلمان ارائه دهند این است که برنامه کاری آنان کاملاً پر است. (Bouchamma & Basque, 2012) بیان می‌کنند که یکی از چالش‌های عملی مدیران به عنوان راهبر، این است که آن‌ها به طور قطع فاقد زمان کافی برای انجام صحیح نظارت بر معلمان خود هستند. بعضاً دیده شده که ۱۵ بازدید از مدرسه ابتدایی به یک راهبر واگذار شده است. حتی این راهبران بازدیدهای مدارس متوسطه را نیز عهده‌دار هستند. و این مشغولیت کاری، آنان را از مطالعه و انجام مأموریت در حد مطلوب باز می‌دارد. مدیران شرکت کننده در تحقیق (Tabanali, 2017) اظهار داشتند که ناظران آموزشی به دلیل اینکه فرصت مشاهده کافی را ندارند؛ در نتیجه نباید ارزیاب عملکرد معلمان در مدارس باشند. پس با توجه به نتایج بدست آمده در تم عدم ارائه راهکار عملی، لازم است راهبران آموزشی با دست پر به سراغ مدیرآموزگاران و معلمان بروند و راهنمایی کاربردی و گام به گام را سرلوحه کارهای خود قرار دهند.

شواهد حاکی از آن است که آفت‌های طرح سابق، که در آن معلم راهنماها نقش بازرس، حضور و غیاب کننده و ابلاغ کننده بخشنامه را داشتند، در طرح جدید راهبران نیز قابل مشاهده است. با یک نگاه کلی می‌توان دریافت که عملکرد منفی راهبران چشمگیرتر از عملکرد مثبت آنان است. می‌شود گفت که راهبران از عمل به ۱۷ بند شرح وظایف خود، مندرج در دستورالعمل راهبران، فاصله گرفته‌اند؛ و به تغییر عنوان اکتفا شده و در ماهیت، تحولی صورت پذیرفته است.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

از لا به لای تحلیل مصاحبه‌ها، پیشنهاد‌های کاربردی جهت بهبود عملکرد راهبران ارائه شد. (۱) طرح راهبران برای مدیر آموزگاران و معلمان یک مقوله توجیه نشده است. معلمان باید از وظایف یک راهبر آموزشی آگاهی داشته باشد تا موارد همکاری را بشناسد. لذا لازم است در دانشگاه فرهنگیان از طریق واحدهای درسی و دوره‌های کارورزی و در خود آموزش و پرورش از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، اطلاعات لازم به مدیرآموزگاران و آموزگاران داده شود. (۲) ضرورت دارد از رویکردهای جدید به مانند نظارت توسعه‌ای و نظارت بالینی با توجه به پیوست فرهنگی و اقلیمی استفاده شود. (۳) ارزشیابی سالانه از عملکرد راهبران و آزمون صلاحیت توسط آموزش و پرورش انجام شود. (۴) افراد جوان و دارای ۱۰ سال سابقه از فیلترهای اولیه انتخاب راهبران باشد و از ورود کسانی که دوران پایانی خدمت خود را طی می‌کنند و به خاطر مزایای بازنشستگی یا خستگی از کلاس‌داری قصد ورود به عرصه راهبری را دارند جلوگیری شود. (۵) اگر قرار است بازدید و پر کردن فرم‌ها همچنان ادامه داشته باشد، لااقل ثبت یادداشت‌ها در خارج از کلاس و دور از دید دانش‌آموزان انجام شود. (۶) بعد از مشاهده کلاس توسط راهبر، جلسه خصوصی بین او و معلم برگزار شود. (۷) راهبران قبل از شروع کلاس‌ها در مدرسه حضور داشته باشند و همزمان با معلم وارد کلاس شوند. (۸) بهتر است از بازدیدهای ناگهانی اجتناب شود و برنامه حضور راهبر با همکاری متقابل معلم نوشته شود. (۹) با توجه به تعدد وظایف، و مشغولیت معلمان در کلاس‌های چند پایه، لازم است دستورالعمل نظارتی منعطف و ویژه این طیف از کلاس‌ها تدوین شود.

اصول اخلاقی پژوهش

پژوهشگران قبل از هر مصاحبه، با ذکر اهداف پژوهش و اطمینان بخشی نسبت به رعایت اصل محرمانه و ناشناس ماندن افراد، توانستند رضایت شفاهی را برای ضبط مصاحبه‌ها از مشارکت‌کنندگان بگیرد.

تعارض منافع

در پژوهش حاضر، هیچ تعارض منافع وجود ندارد.

References

1. Altun, B. & Yengin Sarpkaya, P. (2020). «The actors of teacher supervision». *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303.
2. Acheson, K. A. and Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development - preservice and inservice applications*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
3. Adib hajbagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2018). *Qualitative research methods*. Eleventh, Tehran: boshra. (in Persian)
4. Aldaihani, S. (2017). «Effect of Prevalent Supervisory Styles on Teaching Performance in Kuwaiti High Schools». *Asian Social Science*. 13(3) 25-36.
5. April, D., & Bouchamma, Y. (2015). «Teacher supervision practices and principals' characteristics». *Alberta Journal of Educational Research*. 61(3). 329-346.
6. Azizi, N., (2008). «A Study on Failure Causes of Instructional Supervision in Primary Schools of Kurdistan Province», *Education Journal*, 14(4), 73-100.(in Persian)
7. Baharestan, J. (2008). «A Study on the Supervisor's Role from the View of Principals and Teachers of Elementary Schools in Yazd City in 2007-2008», *Human Sciences MODARES*, 12(4), 97. (in Persian)
8. Bazrafshan Moghadam, M., Shoghi, M., & Rahmankhah, R. (2016). «The Place of Educational Supervision in the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran». *Foundations of Education*, 5(2), 23-43. (in Persian)
9. Behlol, M.G., & Parveen, Q. (2013). «Quality of Education and Supervisory Practices in Pakistani Schools». *Asian Journal of Education and e-Learning*, 1(5). 323-329.
10. Bouchamma, Y., & Basque, M. (2012). «Supervision practices of school principals: Reflection in action». *Online submission US-China Education Review B7*, 627—637.
11. Bush, T., & Glover, D. (2016). *School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature review*. *Africa Education Review*, 13(3-4), 80-103.
12. Byars, L.I & Rue, L.W. (2008). *Human Resource Management: 9th Edition*. New York: Mc Graw Hill.
13. Chang, L. Ch. & Liu, Ch. H. (2008). «Employee empowerment, innovative behavior and job productivity of public health nurses: a cross-sectional questionnaire survey». *International Journal of Nursing Studies*, 45(10).1442–1448.
14. Deruage, J. K., (2007). *Beginning primary teachers induction and mentoring practices in PNG*. Masters in education, University of Waikato, New Zealand.
15. DuFour, R., & Eaker, R. E. (2004). «What is a professional learning community?» *Schools as Learning Communities*, 61(8), 6—11.
16. Du Plessis, P. (2017). *Challenges for rural school leaders in a developing context: A case study on leadership practices of effective rural principals*. *Koers*, 82(3), 1-10.
17. Echazarra, A. & T. Radinger (2019). «Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature», *OECD Education Working Papers*, No. 196, OECD Publishing, Paris.
18. Edo, B. L., & David, A. A. (2019). *Influence Of School Supervision Strategies On Teachers' Job Performance In Senior Secondary Schools In Rivers State*. *International Journal of Innovative Development and Policy Studies*7(4). 45-54.

19. Ehren, M.C.M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, J., Kemethofer, D., & Huber, S.G., (2015). «Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe». *Comparative Education*. 53(3). 375-400.
20. Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). «Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries». *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25(1) 3–43.
21. Eurydice, A., (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in europe*. Brussels: Eurydice, EU.
22. Executive Instructions for Educational Leaders (Rural Schools and Multi Grade Classroom), (2016). Ministry of Education, Deputy of Primary Education. No. 200.82251. (in Persian)
23. Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.
24. Gordon, S. P. (2019). Educational supervision. Reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2), 27-52.
25. Gustafsson, J.-E., Ehren, M.C.M., Conyngham, G., Mcnamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). «From Inspection to Quality: Ways in Which School Inspection Influences Change in Schools». *Studies In Educational Evaluation*. 47. 47-57.
26. Hardwick-Franco, K. G. (2019). Educational leadership is different in the country; What support does the rural school principal need?. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 301-314.
27. Hallinger P (2011) Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49(2): 125–142.
28. Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277 – 1288.
29. Husaini, H. (2017). «Teachers Clinical Supervision Model at Elementary School 11 Langsa City of Aceh Province». 2nd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL).104.,188-192.
30. Iman, M,T., & Noshabadi, M,R. (2011). «Qualitative content analysis» *Pazhuhesh*, 3 (2): 15-44. (in persian)
31. Iman, M. T., (2016). *Qualitative Research Methodology*. Qom: Institute of Howzeh and University Research. [in persian].
32. Izan, M., Ghaderi, M., Shirbagi, N., (2019). «Examining Educational Leaders Experience of Implementing Teacher-Oriented Educational Monitoring Patterns in Elementary Schools». *Managing Education in Organizations*. 8 (1) :159-184. (in Persian)
33. Jahanshahi, H., (2008). «Assessment of the performance of supervisor from the point of view of teachers of elementary schools of village and tribes of Sirjan city in the academic year of 2007-2008». Master thesis. Ali Reza MAnazari Tavakoli. Bahonar of Kerman. Faculty of Literature and Humanities. (in Persian)
34. Javadipour, M., & Mohammadi, R., (2010). «Evaluation of supervisor's performance from viewpoint of school principals and teachers», *Management and Planning in Educational Systems*, 2(3), 103-127. (in Persian)
35. Kazak, E. (2013). «Teachers' opinions about the variance of course supervision practice ». *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(1), 15-26.
36. Khalifa, M.A., Khalil, D., Marsh, T.E.J. & Halloran, C. (2018), «Toward an indigenous, decolonizing. school leadership: a literature review», *Educational Administration*. 55(4). 571-614.
37. Kudisch, J. D., Fortunato, V., & Smith, A. (2006). «Contextual and Individual Difference Factors Predicting Individuals' Desire to Provide Upward Feedback », *Group & Organizational Management*, 31(4). 503-529.

38. Louis, K., Leithwood, K., Whlstrom, K., & Anderson, S. (2010), Investigating the Links to Improved Student Learning – Final Report of Research Findings, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
39. Malik, G., Behlol, M., Yousuf, M., & Kayani, M. (2011). «Concept of Supervision and Supervisory Practices at Primary Level in Pakistan». *International Education Studies*. 4(4). 28-35.
40. Mehr Mohammadi, M., & et al. (2012). *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*, Tehran: samt. (in Persian)
41. Ma, X., & Marion, R. (2019). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143219888742.
42. Mortazavi Zadeh, S. H (2011). *Teaching Guide to Multi-Grade Classroom*. Tehran. Abed.(in Persian)
43. Mousavi, F., Pashasharifi, H. (2008). «The Relationship between Philosophic-Mindedness and Creativity among Faculty Members of IAU Zanjan Branch ». *Modern Thoughts in Education*, 4(1), 136-109. (in Persian)
44. Niknami, M. (2019). *Supervision OF Instruction*, Seventeenth Edition.
45. Tehran. Samt. (in Persian)
46. Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2008). *Supervision for today's Schools*, (8th Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
47. Okorji, P. N., & Ogbo, R. N. (2013).« Effects of modified clinical supervision on teacher instructional performance ». *Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(6). 901–905.
48. Ourangi, A. M. (2003). «Assessment of the educational performance of supervisors in Elementary schools and the necessity of revising their duties and retraining». *Educational Innovation*. 2(5). 83-99. [in Persian].
49. Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). «A Situational Analysis of Educational Supervision in the Turkish Educational System». *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 56-70.
50. Philemon, A. (2019). «Teacher Supervision Support and Its Impact on Professional Development of Teachers in Primary Schools », *Innovative Science and Research Technology (IJISRT)*,4(7). 238-244.
51. Preston, J., & Barnes, K. (2017). Successful leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *The Rural Educator*, 38(1), 6–15.
52. Regulation of multi grade classroom ». (2014). *Enactment of Session 895 Higher Council Education*. Ministry of Education. (in Persian)
53. Ryan, T., & Gottfried, B. (2012). «Elementary Supervision and the Supervisor: Teacher Attitudes and Inclusive Education». *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4(3). 563-571.
54. Shams Morkani, G.R., & Abolghasemi, M. (2012). *Educational Supervision and Leadership (Transformational Approach)* Glickmank, S. P., Gordon, st.p., & Gordon, J.M.R. Tehran. Shahid Beheshti University. (in Persian)
55. Sobhani jou. H. (1998). «The Impact of educational supervision Performance OF Principles on Academic Achievement in Students in Daily Schools in Shiraz ». M.A Thesis of Shiraz University. , Faculty of Education. (in Persian)
56. Spillane, J. P., Hopkins, M., Sweet, T.M. & Shirrell, M (2017), “The Social side of capability: Supporting classroom instruction and enabling its improvement”, in Quintero, E. (ed.), *Teaching in Context: How Social Aspects of School and School Systems Shape Teachers' Development & Effectiveness*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
57. Stewart, C., & Matthews, J. (2015). The lone ranger in rural education: The small rural school principal and professional development. *The Rural Educator*, 36(3), 49–60.

58. Tabancali, E. (2017). «Who Should Evaluate Teachers' Performance at Schools?». *Education and Practice*, 8(29), 168-177.
59. Talebi Moghaddam, S. (1997). « A Comparison of Principals 'and Teachers' Expectations on the Functions of the supervisor », M.A Thesis , Shahid Beheshti University. (in Persian)
60. Thessin, R. A., & Louis, K. S. (2019). « Supervising school leaders in a rapidly changing world » . *Educational Administration*, 57(5), 434-444.
61. Truong, T.D., Hallinger, P. & Sanga, K. (2017). « Confucian values and school leadership in Vietnam: exploring the influence of culture on principal decision making », *Educational Management Administration & Leadership*,45(1). 77-100
62. Waswas, D., & Jwaifell, M. (2019). « The Degree of Educational Supervisors' Commitment to Apply the Classroom-Visits Techniques in Jordan ». *International Journal of Higher Education*. 8(4) 89-97.
63. Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Eye on Education.
64. Zepeda, S. J., & Ponticell, J. A. (Eds.) (2019). *The Wiley handbook of educational supervision*. Wiley Blackwell.