

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران  
دوره‌ی دوم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱  
صفحه‌های ۹۱-۱۲۰

## خودارزیابی عمل‌کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آن‌ها بر اساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز

دکتر جعفر ترک‌زاده\*      نصراله نوروزی\*\*      حسین ایمانی\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل‌کرد نظارتی خود با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آموزشی آن‌ها بر اساس الگوی مفهومی اولیوا و پاولز بود. بدین منظور از میان معلمان و سرگروه‌های آموزشی شاغل در نواحی چهارگانه‌ی شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به تعداد ۸۷۶۱ معلم و ۱۷۵ سرگروه آموزشی، نمونه‌ای به حجم ۴۸۸ نفر (۳۶۸ معلم و ۱۲۰ سرگروه آموزشی) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات، مقیاس خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی ترک‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) استفاده گردید که پایایی ابزار ۰/۸۰ و روایی آن ۰/۹۰-۰/۶۳، محاسبه و تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری تی تک نمونه‌ای، تی مستقل و تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده گردید. نتایج نشان داد: (۱) سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز، عمل‌کرد نظارتی کلی خود و هم‌چنین عمل‌کرد نظارتی خود در ابعاد کمک به معلمان در طراحی آموزش، ارائه آموزش، اداره کلاس درس، ارزشیابی از آموزش، انجام کارهای گروهی و کمک‌های انفرادی را بالاتر از متوسط و در حد مطلوب، و عمل‌کرد نظارتی خود در ابعاد کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی، ارزیابی برنامه درسی، ارزیابی از خود و کمک از طریق برنامه‌های

---

\* عضو هیأت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، [djt3779@yahoo.com](mailto:djt3779@yahoo.com)  
\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز و مدرس دانشگاه فرهنگیان، [nasr.norози@gmail.com](mailto:nasr.norози@gmail.com)  
\*\*\* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و سرگروه آموزش حرفه و فن شیراز، [hosseinimani52@yahoo.com](mailto:hosseinimani52@yahoo.com)  
دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۹/۸      نسخه نهایی: ۱۳۹۱/۱۱/۱۴      پذیرش: ۱۳۹۲/۱/۲۷

ضمن خدمت را در سطح متوسط ارزیابی نمودند. ۲) معلمان، عمل‌کرد نظارتی کلی سرگروه‌های آموزشی و نیز عمل‌کرد نظارتی آنان در تمام ابعاد ده‌گانه‌ی فعالیت‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را پایین‌تر از متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی نمودند. ۳) سرگروه‌های آموزشی عمل‌کرد نظارتی خود را هم در عمل‌کرد کلی و هم در تمامی ابعاد ده‌گانه، به شکلی معنادار بالاتر از ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان، برآورد نمودند. ۴) بین ارزیابی معلمان از عمل‌کرد سرگروه‌های آموزشی در ابعاد سه‌گانه‌ی به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزشی و به‌سازی برنامه، درسی تفاوت معناداری وجود داشت.

**واژه‌های کلیدی:** نظارت و راهنمایی آموزشی، عمل‌کرد نظارتی، به‌سازی معلمان، به‌سازی برنامه درسی، به‌سازی آموزشی.

#### مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی در هر جامعه از طریق تربیت فرزندان و آینده‌سازان آن جامعه نقش به‌سزایی در بقا و پیشرفت آن ایفا می‌نماید. در این بین معلمان به عنوان نیروی انسانی و مجریان برنامه‌های آموزش و پرورش، رکن اساسی آن به‌شمار می‌روند و عمل‌کرد آنان نقش عمده‌ای در موفقیت این نهاد دارد. بنابراین، در تلاش برای بهبود کیفیت آموزش باید بیشتر بر معلمان و جنبه‌های سازمانی که کار آنان را در مدارس تحت تأثیر قرار می‌دهد، تمرکز نمود. این تمرکز مبتنی بر این فرض است که درک عوامل مؤثر بر عمل‌کرد معلمان، دانش ما در مورد چگونگی بهبود مدارس را افزایش می‌دهد (وو و شورت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). یکی از حوزه‌های تأثیرگذار بر کیفیت کار معلمان، حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی<sup>۲</sup> است که در کشور ما، گروه‌های آموزشی و در رأس آنها سرگروه‌های آموزشی بازیگران نقش اول آن می‌باشند. متأسفانه امروزه در مدارس ما کمتر به امر نظارت و راهنمایی آموزشی بها داده می‌شود. این در حالی است که لازمه‌ی تحقق اثربخشی آموزش و پرورش، وجود یک سیستم نظارت و راهنمایی آموزشی در همه‌ی زمینه‌های مربوط به فرآیندهای یاددهی و یادگیری است. این نیاز به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌گردد، بیشتر احساس می‌شود، زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و به‌سازی فرآیندهای یاددهی و یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در دانش‌آموزان نقش اساسی دارد (خورشیدی، ۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی آموزشی، در واقع، راهی برای رشد و به‌سازی حرفه‌ای معلمان جهت دستیابی به هدف اولیه‌ی مدرسه، یعنی ارتقای

1- Wu & Short

2- Instructional Supervision

یادگیری دانش‌آموزان است.

نظارت و راهنمایی آموزشی فرآیندی دائمی است که با هدف بهبود آموزش از طریق ارائه خدمات مورد نیاز معلمان صورت می‌گیرد. بهبود آموزش و تدریس، فرآیند پیچیده‌ای است که در آن بسیاری از عناصر در تعامل بوده، معلمان در مرکز این فرآیند به‌سازی قرار دارند. پذیرش تکنیک‌ها، روش‌ها، مدل‌ها و یا فرآیندهای مورد استفاده ناظران و راهنمایان آموزشی در مدارس، تسهیل‌گر هر گونه موفقیت نظارتی است. نگرش معلمان به شیوه‌ای که تحت نظارت قرار می‌گیرند و نحوه تفکر آنان در آن مورد، در برون‌دادهای فرآیند نظارتی بسیار مهم است. نظارت، س فرآیندی تعاملی است که بستگی به منبع نظارت، ناظر و معلم دارد. بنابراین، دانستن نظرات و انتظارات آن‌ها در مورد فعالیت‌های نظارتی برای اجرای نظارت موفق، مهم است (فرث<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

در زمینه‌ی تعریف نظارت و راهنمایی آموزشی صاحب‌نظران این حوزه با توجه به دیدگاه خود نسبت به اهداف نظارت و راهنمایی و نیز ماهیت رابطه‌ی بین معلم و راهنمای آموزشی، تعاریف متعددی ارائه نموده‌اند. سالیوان و گلنز<sup>۲</sup> (۲۰۰۰: ۲۴) نظارت و راهنمایی آموزشی را فرآیند درگیر نمودن معلمان در مباحث آموزشی به منظور بهبود آموزش و افزایش موفقیت دانش‌آموزان تعریف کرده‌اند. زپیدا<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان آنچه که با هدف ارتقای رشد، به‌سازی، تعامل، مشکل‌گشایی بدون عیب و نقص و تعهد به ایجاد توانایی و ظرفیت در معلمان انجام می‌شود، تعریف می‌کند. به عبارت ساده‌تر نظارت و راهنمایی آموزشی کار حرفه‌ای با معلمان جهت تعیین هرچه بهتر کار کردن در کلاس درس و آنچه که نیاز به اصلاح دارد، می‌باشد (ص ۲۹). بیچ و رین‌هارتز<sup>۴</sup> (۲۰۰۰: ۸) معتقدند که نظارت و راهنمایی آموزشی فرآیند پیچیده‌ای است که شامل کار با معلمان و سایر مربیان به شکل مشارکتی و همکارانه به منظور افزایش کیفیت یاددهی و یادگیری در مدارس صورت گرفته، به ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان خواهد انجامید. سرجیوانی و استارات<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) نظارت را به عنوان کانونی برای بهبود دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌های معلم جهت تصمیم‌گیری‌های شخصی و حل مسأله مؤثر در نظر می‌گیرند. از نظر گلیکمن و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) هدف اصلی فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس دولتی ارائه کمک‌های مستقیم به معلمان به منظور بهبود عمل کرد آن‌ها با هدف افزایش یادگیری دانش‌آموز می‌باشد. آنان معتقدند که نظارت آموزشی به دنبال بهبود عمل کرد معلمان در کلاس درس است. هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان فرآیندی پویا که منجر به مطالعه و اصلاح تمامی عوامل مؤثر بر وضعیت آموزش و پرورش می‌شود،

1- Firth

4- Beach & Reinhartz

7- Hismanoglu & Hismanoglu

2- Firth

5- Sergiovanni & Starratt

3- Zepeda

6- Glickman et al.

تعریف می‌کنند. کلمنستر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۲: ۲) نظارت و راهنمایی آموزشی را ارائه راهنمایی و بازخورد درباره‌ی مسایل به‌سازی شخصی، حرفه‌ای و آموزشی که در زمینه تجارب معلمان رخ می‌دهد، تعریف می‌نمایند. از نظر اولیوا و پاولز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴: ۱۱) نظارت، وسیله‌ای برای ارائه کمک به معلمان در یک محیط علمی، مشارکتی و حرفه‌ای، کمک‌های تخصصی برای بهبود آموزش و در نتیجه پیشرفت دانش‌آموزان است. از نظر آن‌ها نظارت آموزشی خدمت به معلمان به شکل گروهی و انفرادی و کمک به آن‌ها جهت بهبود آموزش می‌باشد.

نکته‌ی قابل ذکر در تعاریف فوق این است که همه‌ی آن‌ها حول کمک به معلمان، تسهیل و بهبود آموزش می‌چرخند. بنابراین، می‌توان گفت که نظارت و راهنمایی آموزشی فرآیندی پویا و مبتنی بر شناخت کل‌نگر قابلیت‌های معلمان و شرایط و اقتضائات محیطی است که یادگیری و رشد مستمر معلمان را ترغیب نموده، و فرصت‌هایی را برای تعامل و مشارکت حرفه‌ای آنان به منظور توسعه‌ی برنامه‌ی درسی و ارتقای کیفیت یادگیری فراگیران فراهم می‌نماید.

صاحب‌نظران حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی، مدل‌های مفهومی متعددی در این زمینه ارائه نموده‌اند. از جمله این مدل‌ها می‌توان به مدل مفهومی اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) اشاره نمود که در نمودار (۱) مشخص شده است. مدل، سه حیطه یا قلمرو بزرگ را که ناظران آموزشی در آن‌ها فعالیت می‌کنند (به‌سازی آموزشی<sup>۳</sup>، به‌سازی برنامه درسی<sup>۴</sup> و به‌سازی معلمان<sup>۵</sup>) و چهار نقش اساسی و عمده‌ی ناظران درون این حیطه‌ها (هماهنگ‌کننده<sup>۶</sup>، مشاور<sup>۷</sup>، رهبر گروه<sup>۸</sup> و ارزشیاب<sup>۹</sup>) را نشان می‌دهد. این حیطه‌ها و نقش‌ها بر روی یک بستر زیر بنایی شامل دانش و مهارت‌های راهنمایان آموزشی قرار می‌گیرند. مدل یاد شده این دیدگاه را القاء می‌کند که نظارت و راهنمایی، هم فرآیندی پویا و هم خدمت‌محور است. یک ناظر به شکلی پویا، از طریق ایفای یک یا همه‌ی نقش‌های درون یک یا هر سه حیطه، به معلمان کمک می‌نماید. پیکان‌های دوسویه نشان می‌دهند که این حیطه‌ها با هم مرتبط و در تعاملند. (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۲۱). در ادامه حیطه‌های سه‌گانه و ابعاد مربوط به هر حیطه به طور موجز توضیح داده شده است.

1- Kilminster et al.

4- Curriculum Development

6- Coordinator

9- Evaluator

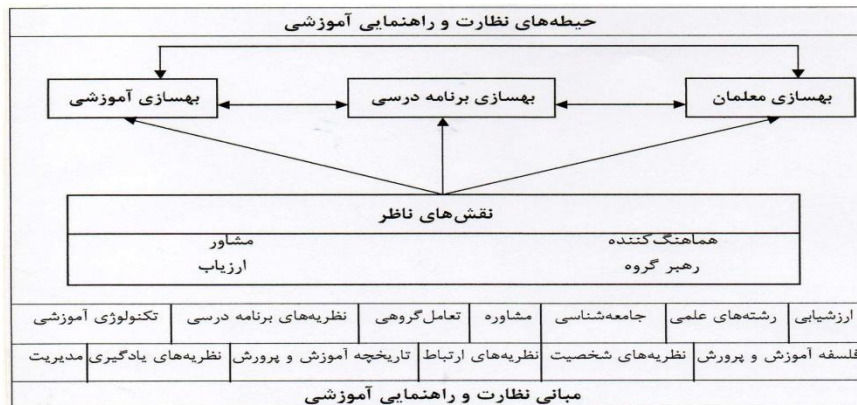
2- Oliva & Pawlas

7- Consultant

3- Instructional Development

5- Teachers Development

8- Group Leader



نمودار ۱: مدل مفهومی نظارت و راهنمایی آموزشی (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۲۱)

### رهبری در بهسازی معلمان

اگر نظارت و راهنمایی به شکل خدمتی در جهت کمک به معلمان برای مؤثرتر شدن، طراحی شده باشد، به طوری که دانش‌آموزان منتفع گردند، در آن صورت بهسازی کارکنان یکی از حیطه‌های مهم نظارت و راهنمایی خواهد بود (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۵۱). از نظر انجمن نظارت و برنامه ریزی درسی (۲۰۰۲)، بهسازی معلمان به عنوان فعالیت‌هایی که مستقیماً بر معلمان در کمک به دانش‌آموزان جهت دستیابی به اهداف یادگیری و نیز حمایت از نیازهای یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است، تعریف می‌گردد. راهنمایان آموزشی زمان زیادی را صرف برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های بهسازی کارکنان می‌نمایند؛ در واقع هیچ یک از وظایف راهنمایان آموزشی گسترده‌تر از بهسازی کارکنان نمی‌باشد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۳۶۰). بیشاپ<sup>۱</sup> (۱۹۷۶: ۱) درباره‌ی بهسازی کارکنان اظهار داشته است که بهسازی کارکنان بیشتر بر رشد حرفه‌ای متمرکز است، تا این که مبتنی بر صدور گواهی و یا نگهداری و ابقا باشد ... تأکید بیشتر بر روی نگرش‌ها، قابلیت‌ها و دانش‌هایی است که یادگیری، اثربخشی برنامه و کفایت حرفه‌ای را بالا می‌برد. این‌ها وابسته به تلاش نظام‌مندی است که موجب بهبود شرایط، اهداف، منابع و فرآیندهایی می‌شود که مسؤولیت ناحیه آموزشی است. دی‌پائولا و هوی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، ویژگی‌های بهسازی مؤثر معلمان را شامل بهبود دانش محتوایی و افزایش مهارت‌های تربیتی معلمان، تبیین شناخت و ادراک معانی و روابط، فراهم نمودن زمان و منابع کافی، مداوم و پیوسته بودن، بخش غیرقابل تفکیک نظارت و مشارکت، در بر داشتن رویه‌های ارزشیابی جهت تعیین اثربخشی آن، مدرسه محور بودن، اشکال متنوع داشتن، ارتقاء برابری، استفاده از اطلاعات یادگیری برای پیش‌برد بهسازی حرفه‌ای می‌دانند. ابعاد مرتبط با

1- Bishop

2- DiPaola & Hoy

این حیطة عبارتند از:

### الف: کمک به معلّمان از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت

هریس<sup>۱</sup> (۱۹۸۹: ۲۱-۱۸) آموزش ضمن خدمت را هر نوع برنامه طراحی‌شده جهت فرصت‌های یادگیری برای کارکنان مدارس، دانشکده‌ها و سایر مؤسسات آموزشی، به منظور بهبود عمل‌کرد آنان در موقعیتی که پیش از این در آن منصوب شده‌اند، توصیف می‌کند. سرچیوانی و استارات (۲۰۰۲: ۲۰۸) بیان داشته‌اند که آموزش ضمن خدمت به طور ضمنی دلالت بر وجود کمبودهایی دارد که معلّم باید آن‌ها را رفع کند. اولیوا و پاولز (۲۰۰۴: ۳۳۷) آموزش ضمن خدمت را برنامه‌ای از فعالیت‌های سازمان‌یافته‌ی فردی و گروهی که به منظور افزایش رشد شخصی و حرفه‌ای کارکنان برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود، تعریف می‌کنند. وایلز و باندی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) آموزش ضمن خدمت را شامل برنامه‌هایی که برای بهبود تبحر معلمان شاغل تدوین می‌شود تعریف می‌کنند. این برنامه‌ها ممکن است تحت نظر منطقه آموزشی استخدام‌کننده یا بر حسب اختیار کامل معلم انجام گیرد. هدف نهایی آموزش ضمن خدمت، رشد حرفه‌ای دائمی معلّمان است که منجر به موفقیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان می‌گردد. برنامه‌ریزی برای آموزش ضمن خدمت با تشخیص نیازها شروع و بعد از طبقه‌بندی، بر اساس اولویت اجرا می‌شود (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۳۶۰). راهنمایان آموزشی در زمینه برنامه‌های آموزش ضمن خدمت جهت رفع نیازهای تخصصی معلّمان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی، دعوت از مدرسان و مشاوران خارج از مدرسه و تدارک بازدیدهای علمی را در دستور کار خود قرار دهند.

### ب: کمک به معلّمان به طور انفرادی

راهنمایان آموزشی باید با معلّمان هم به صورت گروهی و هم انفرادی کار کنند. انجام راهنمایی آموزشی مبتنی بر کار انفرادی، در مدارس کوچک و با تعداد معلّمان اندک، ممکن است، و الا به شکل انفرادی برای تمام معلّمان، بعید است که نظارت و راهنمایی مناسب صورت گیرد. زمان محدود مدرسه نیز مانع از آن است که راهنمایان آموزشی وقت زیادی صرف کمک‌های انفرادی نمایند (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۵۷). افزون بر این موارد، باید محدودیت‌های مالی و نیاز به تعداد بیشتری راهنمای آموزشی برای کمک به شکل انفرادی را در نظر گرفت. وایلز و باندی (۲۰۰۴) بر این باورند که کمک بالینی در ادامه‌ی آموزش به منظور کمک به معلمان در اجرای آنچه که یادگرفته‌اند، ضروری است. در واقع، نظارت و راهنمایی بالینی ارائه کمک به معلّمان به شکل انفرادی است که دارای ماهیتی تکوینی بوده، برای کمک به معلّمان به منظور به‌سازی آموزش

1- Harris

2- Wiles & Bondi

طراحی می‌گردد. این الگو مستلزم رابطه‌ای تک به تک و رو در رو بین معلم و راهنمای آموزشی است. راهنمایی آموزشی بالینی بر وقایعی که در کلاس درس رخ می‌دهد، تأکید دارد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۳۹۲). در زمینه‌ی کمک‌های انفرادی به معلم، راهنمای آموزشی باید با برقراری رابطه‌ای دوستانه با وی و استفاده از روش‌هایی هم‌چون مشاهده‌ی کلاسی، یادداشت‌برداری، فیلم‌برداری از تدریس و ...، برای رفع مشکلات آموزشی معلم (با هدف بهبود آموزش و نه سنج‌گیری از او) اقدام نماید (ترک زاده و نوروزی، ۱۳۸۹).

### ج: کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی

با توجه به موانع موجود در آموزش و پرورش کشور از قبیل تعداد زیاد معلمان و تعداد کم راهنمایان آموزشی، کمبود زمان و بودجه و ...، به نظر می‌رسد راهنمایان آموزشی باید وقت بیشتری را صرف کمک گروهی به معلمان نمایند، چرا که هم از لحاظ مالی و هم زمانی مقرون به صرفه‌تر بوده و مدیران نیز احتمالاً استقبال بیشتری نمایند. معلمان باید برای انجام کارهای مدرسه، یاد بگیرند که با یک‌دیگر کار کنند. یکی از اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی، ارتقای مهارت معلمان در انجام کارها به شکل گروهی و جمعی است. راهنمایان آموزشی باید به معلمان کمک نمایند تا از اهمیت مهارت‌های ارتباطی شفاهی، مکتوب و غیر کلامی خود بیشتر آگاه شوند. هم‌چنین، به آنان کمک نموده تا در فرآیند گروهی مهارت خود را افزایش دهند (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۴۳۶). راهنمای آموزشی باید مهارت‌های تعامل گروهی معلمان را ارتقای بخشیده، فرصت‌هایی را برای بروز این مهارت‌ها در قالب فرصت‌های اقدام‌پژوهی مشترک، تدریس مشارکتی و ... فراهم نماید. راهنمای آموزشی باید به گروه معلمان در شناخت موانع موفقیت کارگروهی و روش‌های رفع آن‌ها و نیز ارزشیابی از کارشان کمک نموده و به گروه اطمینان دهد که تلاش‌های آنان به چشم آمده و مورد توجه می‌باشد (ترک زاده و نوروزی، ۱۳۸۹).

### د: کمک به معلمان در ارزشیابی از خود

نقطه‌ی آغاز ارزشیابی، کمک به معلم در ارزیابی و شناخت خود به عنوان عنصری از برنامه‌ی درسی است (وایلز و باندی، ۲۰۰۴). راهنمایان آموزشی، تغییرات در آموزش را از طریق کمک به معلمان در ارزیابی خودشان تحت تأثیر قرار می‌دهند. اگر چه ممکن است که راهنمایان، معلمان را ارزشیابی کنند، ولی نقش اساسی و اولیه آنان، کمک به معلمان در ارزشیابی از خود می‌باشد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۴۷۵-۴۷۴). راهنمای آموزشی باید به معلمان در زمینه شناخت و استفاده از روش‌های خودارزیابی و خود به‌سازی با توجه به نتایج خودارزیابی، یاری رساند. زمانی که معلم به خودارزیابی می‌پردازد، به شکل فعال در ارزشیابی خود شرکت می‌کند. درگیری وی در این فرآیند،

وی را قادر می‌سازد تا به شکل واقعی، نقاط قوت و ضعف خود را بشناسد. بنابراین، می‌تواند به شکلی سازنده‌تر در جلسات ارزشیابی با ناظر خود حضور یابد. به علاوه، خودارزیابی معلمان برای افزایش تعهد به تدوین و دستیابی به اهداف، به‌سازی و رشد مهارتی وی و برنامه‌ریزی کاری وی نیز به‌کار می‌رود (گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷).

### رهبری در به‌سازی آموزشی

اگر مدارس بخواهند موفق شوند، نظارت و راهنمایی آموزشی باید پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی معلمان به عنوان افرادی در حال تغییر باشد (گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷: ۵۱). به‌سازی آموزشی بخشی از به‌سازی معلمان و شامل آن دسته از فعالیت‌های به‌سازی است که مستقیماً متوجه به‌سازی آموزشی می‌باشد. به‌سازی آموزشی بر طراحی، اجرا و ارزشیابی از آموزش استوار است (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۵۱). ابعاد مرتبط با این حیطه عبارتند از:

#### الف: کمک به معلمان در طراحی آموزش

وظیفه‌ی راهنمای آموزشی، کمک به معلمان جهت آشنایی با شیوه‌های جدید آموزش و نحوه‌ی بهبود مهارت‌های تدریس است. آن‌ها باید ضمن این‌که انواع طرح‌های پیشنهادی معلمان را ملاحظه می‌کنند، در زمینه‌ی طراحی، بررسی مداومی را شروع کنند و در حین مشخص نمودن نقاط ضعف طراحی، با افراد و گروه‌ها کار کنند و راه‌های بهتر انجام این کار مهم را توصیه نمایند. اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) معتقدند که راهنمای آموزشی می‌تواند با آموزش نکات و قابلیت‌های زیر، در زمینه‌ی یک طراحی آموزشی خوب به معلمان کمک نماید:

۱- مهارت در پی‌گیری روی‌کردی نظام‌مند برای طراحی آموزشی، ۲- مهارت در پی‌گیری یک الگوی آموزشی، ۳- مهارت در نوشتن اهداف کلی و ویژه‌ی آموزشی، ۴- مهارت در کاربست طبقه‌بندی اهداف آموزشی، ۵- مهارت در شرح و تحلیل وظایف یادگیری و ۶- مهارت در سازمان‌دهی طرح‌های آموزشی (صص ۸۸-۸۹).

#### ب: کمک به معلمان در ارائه آموزش

از آن‌جا که کیفیت یادگیری شاگردان، مستقیماً به کیفیت آموزش ارائه شده از معلمان بستگی دارد، بنابراین یکی از نقش‌های عمده‌ی ناظران، کمک به معلمان در جهت ارائه آموزشی بهبود یافته به دانش‌آموزان است (وایلز و باندی، ۲۰۰۴). ارائه درس شامل مهارت‌های متعدد و پیچیده‌ای است. راهنمای آموزشی می‌تواند به معلم کمک نموده تا طرح‌های مکتوب خود را در عمل اجرا نماید. او باید بررسی کند که آیا معلم از منابع و راهبردهای مناسب استفاده کرده است یا نه.



هم‌چنین درباره‌ی مهارت‌های عمومی آموزشی که شامل راهبردهای اثربخش برای شروع، ادامه و جمع‌بندی یک درس می‌شود، به معلم کمک نماید. راهنما باید معلم را تشویق کند تا مشارکت دانش‌آموزان را افزایش داده، محرک‌ها و فعالیت‌های متنوعی را در طراحی و ارائه عملی به کار گیرد. هم‌چنین وی باید در زمینه‌ی استفاده‌ی بهینه از وقت برای اهداف آموزشی به معلم یاری رساند (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۱۵۹-۱۵۸).

### ج: کمک به معلمان در اداره کلاس درس

کلاس درس خط مقدم فعالیت‌های آموزشی، تربیتی و جایگاهی برای آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است. کلاس درس محلی است که خدماتی مستقیم به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا آنان از جهت فردی و اجتماعی رشد یافته و زمینه‌ی توسعه‌ی سالم سازمان و همه‌جانبه‌ی جامعه فراهم گردد (راگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). از این‌رو، اداره‌ی کلاس درس یکی از مشکل‌ترین جنبه‌های آموزش و تدریس است. این همان جنبه‌ای است که تعداد زیادی از معلمان، در حد وسیعی مشکل دارند و به‌طور قطع در این زمینه نیازمند کمک هستند. اداره‌ی موفق کلاس، رابطه‌ی تنگاتنگی با عناصر طراحی آموزش، ارائه اثربخش و ارزشیابی دقیق دارد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۱۹۹). راهنمایان آموزشی باید در زمینه‌ی شناخت منابع و عوامل بروز مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه و نیز راه‌های پیش‌گیری، کاهش و اصلاح آن‌ها به معلمان نیازمند کمک نمایند.

### د: کمک به معلمان در ارزشیابی از آموزش

ارزشیابی جزو جدایی‌ناپذیر یک نظام آموزشی است. هدف اصلی ارزشیابی این است که بدانیم دانش‌آموزان به اهداف از پیش تعیین شده رسیده‌اند یا خیر؟ راهنمایان آموزشی باید در زمینه‌ی ارزشیابی از آموزش به معلمان کمک نموده تا مهارت‌های ارزشیابی، سنجش، آزمون گرفتن و نمره‌دهی خود را بهبود ببخشند (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۲۵). راهنمایان آموزشی هم‌چنین باید در زمینه‌ی شناخت و استفاده از انواع، اشکال و روش‌های مختلف ارزشیابی و روش‌های گزارش پیشرفت تحصیلی به معلمان کمک نمایند (ترک‌زاده و نوروزی، ۱۳۸۹). ارزشیابی از آموزش باید بر اساس مقدار فهم آن چیزی که بر حسب برنامه قرار است در تجارب یادگیری دانش‌آموزان به وجود آید، صورت گیرد (وایلز و باندی، ۲۰۰۴). در واقع، ارزشیابی و برنامه‌ریزی دو روی یک سکه هستند. ارزشیابی می‌گوید که شما در کجای برنامه هستید و برنامه‌ریزی مشخص می‌کند که به کجا می‌خواهید بروید (گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷).

### رهبری در به‌سازی برنامه درسی

برنامه‌ی درسی یک تأمل و تدبر اخلاقی درباره‌ی آن چه که برای آموختن به دانش‌آموزان درست است، می‌باشد. در واقع، آنچه که بایستی آموخته شود (برنامه‌ی درسی)، تأثیر فوق‌العاده زیادی بر روی چگونگی آموخته شدن (آموزش) دارد (کلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۷۹). زمانی که راهنمایان آموزشی به صورت فردی یا گروهی در زمینه‌ی تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزی و نه روش‌ها، به معلمان کمک می‌کنند، در واقع در حیطه‌ی به‌سازی برنامه‌ی درسی فعالیت می‌کنند (اولیوا، ۲۰۰۱). لاول و وایلز<sup>۱</sup> (۱۹۸۳: ۱۴۳) به‌سازی برنامه‌ی درسی را یکی از کارکردهای مهم در رفتار نظارتی آموزشی دانسته و حتی نظارت و راهنمایی آموزشی را معادل آن قلمداد کرده‌اند. به‌سازی برنامه‌ی درسی فرآیند پیوسته‌ای است که توسط معلمان و تحت رهبری راهنمای آموزشی به منظور برنامه‌ریزی و توسعه‌ی برنامه درسی انجام می‌گیرد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۲۹۱). فرآیند به‌سازی برنامه‌ی درسی به دنبال تعریف مجدد هدف‌های کلی و هدف‌های بازدهی مبتنی بر اطلاعات درباره دانش‌آموزان برای تعریف بیشتر برنامه‌ها با استفاده از ابزارهای طرح‌ریزی هم‌چون راهنمای دروس، فهرست مطالب، انتخاب کتاب درسی و دستیابی به نرم‌افزار رایانه‌ای مناسب با مطالب درسی می‌باشد (وایلز و باندی، ۲۰۰۴). از نظر گلیکمن و همکاران (۲۰۰۷)، به‌سازی برنامه‌ی درسی ابزاری برای پرورش تفکر جمعی پیرامون آموزش است. بدیهی است که اگر مدارس می‌خواهند موفق عمل کنند، بایستی معلمان را در فرآیند به‌سازی برنامه‌ی درسی شرکت دهند (صص: ۳۸۰-۳۷۹). ابعاد مرتبط با این حیطه عبارتند از:

#### الف: کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی

برنامه‌ی درسی به عنوان تمام تجاربی که یادگیرنده تحت نظارت مدرسه با آن درگیر می‌شود، تصور می‌گردد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۲۹۱). همانند رهبران آموزشی، راهنمایان آموزشی نیز معلمان را در مطالعه‌ی قلمرو، توالی، توازن و ارتباط مطالب درسی هدایت می‌کنند (اولیوا، ۲۰۰۱). علاوه بر این، راهنمای آموزشی باید در زمینه‌ی آشنایی و بیان فلسفه و مقاصد، اهداف کلی و ویژه و روش‌های تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی، معلمان را یاری نماید. از نظر وایلز و باندی (۲۰۰۴)، برنامه‌ی درسی زیر ساخت اقدام نظارتی است و وظیفه‌ی منحصر به فرد ناظر، پیوند طراحی برنامه‌ی درسی با اجرای آن است. راهنمای آموزشی با کمک ساختارهای گوناگون (هدف‌ها، فهرست دروس، داده‌های حاصل از سنجش نیازها)، به عنوان نوعی صافی نهایی یا نماینده‌ی کنترل کیفی، وارد کلاس درس می‌شود. در این سطح، راهنمای آموزشی، محیط یادگیری، مطالب یادگیری، طراحی درس، راهبردهای تدریس و ارزشیابی دروس را مد نظر دارد. علاوه بر آن، آنان معتقدند که آموزش

درس، اجرای برنامه‌ی درسی بوده و معلم وسیله‌ی ارائه‌ی برنامه‌ی درسی است. این مطلب در پایین‌ترین حد خود بدان معناست که معلم همواره از آنچه که قرار است برای دانش‌آموزان رخ دهد، و نیز این که چگونه تدریس به آن هدف کمک می‌کند آگاه است. از این‌رو، کمک به معلم و شرکت دادن او در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی، یکی از وظایف مهم راهنمایان آموزشی است.

### ب: کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی

ارزیابی یکی از بخش‌های اساسی فرآیند به‌سازی برنامه‌ی درسی است. از طریق ارزیابی معلمان پی می‌برند که آیا به اهداف تعیین‌شده رسیده‌اند یا خیر؟ راهنمای آموزشی نقش مهمی به عنوان فرد منبع و رهبر در مرحله‌ی ارزیابی برنامه‌ی درسی ایفا می‌کند. وی باید پی‌گیر کمک به معلمان در زمینه‌ی ایجاد و توسعه‌ی یک قالب ذهنی ارزیابانه و یک جهت‌گیری و نگرش پژوهشی باشد. او باید به معلمان در زمینه‌ی تعیین اهداف ویژه‌ی درسی بر حسب عمل‌کرد، جهت ساده‌سازی ارزشیابی و نیز ایجاد و توسعه‌ی مهارت در انجام نیازسنجی به منظور کشف نیازهای برآورده نشده‌ی درسی با جمع‌آوری اطلاعات از تمام منابع و نه فقط یک بخش منتخب، کمک‌رسانی نماید. به علاوه، راهنما باید در زمینه‌ی یادگیری روش‌های خودآموزی با توجه به نیازهای درسی دانش‌آموزان و نیز آشنایی با روش‌های تحقیق و ارزشیابی در برنامه‌ی درسی و همچنین انجام ارزشیابی از برنامه‌ی درسی در سطوح مختلف نیز به معلمان کمک نماید (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴: ۳۲۴). در همین رابطه، وایلز و باندی (۲۰۰۴) بر این باورند که هدف برنامه‌های به‌سازی باید ایجاد برنامه‌ای باشد که معلمان را در به میان گذاشتن مسایل، راه حل‌ها و دانش تخصصی خود توانا ساخته، آن‌ها را با تحقیقات پیرامون تدریس و برنامه‌ی درسی مرتبط نموده، راهی ایجاد نماید تا معلمان اثرات برنامه‌ی درسی و تدریس خود را بر دانش‌آموزان ارزیابی و ملاحظه نمایند.

از آنجا که فعالیت‌های مدرسه باید مبتنی بر هدف‌های بازدهی برنامه‌ی درسی آن باشد، بنابراین ارزیابی باید به طور مستقیم با هدف و مقصود برنامه‌ی درسی پیوند داشته باشد. یک راه نگرستن به ارزیابی، در نظر گرفتن آن به عنوان وسیله‌ی اصلاحی یا حلقه‌ی بازخوردی در چرخه‌ی برنامه‌ی درسی است. ارزیابی به روشن ساختن ناهم‌خوانی موجود بین نتایج مورد نظر و عمل‌کرد واقعی کمک می‌کند. ارزیابی برنامه‌ی درسی از این منظر، راهنمایی برای تعدیل در برنامه و ایجاد مقابله‌ای کامل‌تر بین انتظارات و نتایج است. راه دیگر نگرستن به ارزیابی، کاربرد آن به عنوان وسیله‌ای جهت اعتباربخشی به هدف‌های کلی و هدف‌های بازدهی برنامه‌ی درسی است. از این منظر، شواهد گردآوری می‌شوند تا به توجیه جنبه‌های خاص برنامه‌ی درسی بپردازند. راهنمای آموزشی با ترکیب این دو نگاه به ارزیابی می‌تواند نظامی برای سنجش و ارزیابی برنامه‌های درسی مدرسه و اصلاح آن در صورت نیاز ایجاد نماید (وایلز و باندی، ۲۰۰۴).

در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی، پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است. ترک زاده و نوروزی (۱۳۸۹) در پژوهشی با استفاده از مدل مفهومی اولیوا و پولز، دریافته‌اند که وضعیت موجود ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس شهرستان دشتستان، پایین‌تر از سطح حداقل قابل قبول بوده و در وضعیت مطلوب، معلمان این شهرستان خواهان دریافت خدمات نظارتی در سطحی بالاتر از کفایت مطلوب می‌باشند. نتایج پژوهش یاد شده هم‌چنین نیازهای معلمان به ابعاد ده‌گانه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی را به ترتیب شامل ارزیابی برنامه‌ی درسی، برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، ارائه آموزش، کمک‌های انفرادی، طراحی آموزش، انجام کارهای گروهی، طراحی و اجرای برنامه‌های درسی، ارزیابی از خود، ارزشیابی از آموزش و اداره‌ی کلاس درس اعلام نموده است. پژوهش عزیزی (۱۳۸۷) 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. محمدیان (۱۳۸۵) نیز در پژوهش خود دریافت که عمل‌کرد گروه‌های آموزشی در کمک به معلمان جهت استفاده‌ی مؤثر و مطلوب از وسایل آموزشی، کمک به معلمان برای اصلاح روش تدریس، کمک به رشد و پیشرفت معلم به عنوان فردی مستقل و شرکت‌دادن وی در گروه‌های آموزشی به منظور اصلاح برنامه درسی در دوره‌های سه‌گانه، بالاتر از میانگین و مثبت بود. جعفری هرندی (۱۳۸۲) در مقایسه‌ی نظرات معلمان و مدیران پیرامون عوامل مؤثر بر اثربخشی وظایف نظارتی مدیران با توجه به سابقه‌ی خدمت آنان، نشان داد که بین نظرات آنان در خصوص عوامل اداری تفاوت وجود دارد. هم‌چنین بین نظرات مدیران و معلمان در خصوص عوامل آموزشی و ارزشیابی تفاوت وجود داشت، در حالی که بین نظرات معلمان و مدیران با توجه به مدرک تحصیلی آنان تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

نتیجه‌ی پژوهش نادری (۱۳۸۱)، عدم موفقیت راهنمایان آموزشی شاغل به کار در آموزش و پرورش استان کردستان را در انجام وظایف حرفه‌ای خود و عدم انطباق آن را با شرح وظایف سازمانی نظارت و راهنمایی آموزشی نشان داد. احمدی (۱۳۸۱) نیز در بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه‌ی نقش‌های نظارتی به این نتیجه رسید که مدیران مدارس در هر یک از نقش‌های نظارتی از جمله، طراحی آموزش و تدریس، اجرای آموزش و ارزشیابی آموزش دچار مشکل هستند و بیش از حد متوسط در تمام این زمینه‌ها نیاز به آموزش دارند. در پژوهشی دیگر، عباسی (۱۳۷۵) دریافت که بین آنچه مدیران در حال حاضر انجام می‌دهند و میزان انتظارات معلمان در زمینه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی، تفاوت معنی‌داری وجود داشته، انتظارات معلمان در همه‌ی موارد بیشتر از میزان اجرای آن توسط مدیران بوده است.

سیدهو و فوک<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافته‌اند که مدیران مدارس، دانش و درک محدودی از

نظارت و راهنمایی بالینی تکوینی دارند و اکثر آن‌ها قادر به تشخیص تفاوت بین ارزشیابی از معلم و راهنمایی معلم نیستند. علاوه بر این، بین ادراک معلمان و مدیران مدارس، در تعدادی از جنبه‌های نظارت و راهنمایی تکوینی عدم تطابق وجود داشت. نتایج مطالعه هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو (۲۰۱۰) نشان داد که راهنمای آموزشی نقاط قوت عمل‌کرد معلمان را مشخص و برجسته نموده، آنان را به تأمل درباره‌ی نقاط ضعف خود تشویق و راه‌حلهایی را جهت رفع آن‌ها پیدا می‌کند. هم‌چنین، بین باورها و تجارب واقعی معلمان زبان انگلیسی در ارتباط با نظارت و راهنمایی آموزشی و از طرف دیگر انتظارات آن‌ها از تحقق اثربخش نظارت و راهنمایی آموزشی توسط راهنمایان، تفاوت معنی‌داری وجود داشت. نتایج پژوهش عبدالکریم<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) نیز نشان داد که بین معلمان و ناظران در ارتباط با ادراکات آنان از فعالیت‌های نظارتی صورت گرفته توسط ناظران در مدارس، تفاوت معناداری وجود دارد. به طور کلی، در این پژوهش ناظران نسبت به معلمان نظرات مثبت‌تری درباره فعالیت‌های نظارتی داشتند. بنابر گزارش مطالعه کلارک<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، تفاوت معناداری بین ادراک ناظران و معلمان از وضع فعلی نظارت وجود داشت، اما در ادراک آن‌ها از نظارت ایده‌آل تفاوت معناداری وجود نداشت.

المقیدی<sup>۳</sup> (۱۹۹۷ب)، در پژوهشی به بررسی دیدگاه معلمان و ناظران درباره‌ی فعالیت‌های نظارتی پرداخت. نتایج نشان‌دهنده‌ی وجود تفاوت معناداری بین نظرات معلمان و ناظران نسبت به فعالیت‌های نظارتی، به جز در زمینه‌ی رهبری بود. در این رابطه، ناظران نسبت به معلمان دیدگاه مثبت‌تری درباره‌ی این فعالیت‌ها داشتند. نتایج مطالعه پترسون<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) نیز نشان داد که ادراک معلمان از ادراکات ناظران و مدیران، پیرامون فعالیت‌های نظارتی متفاوت بود. اکثر معلمان ابراز نمودند که خدمات پشتیبانی نظارتی مورد نیازشان را دریافت نکرده‌اند، در حالی که بسیاری از مدیران و ناظران بیان نمودند که خدمات مورد نیاز را ارائه کرده‌اند. عبدالجبار<sup>۵</sup> (۱۹۸۹)، ادراکات معلمان عراقی درباره‌ی فعالیت‌های نظارتی موجود و مطلوب را مورد بررسی قرار داد. تجزیه و تحلیل وی نشان داد که معلمان به طور کلی تفاوت‌های معنی‌داری بین وضعیت مطلوب و نظارت موجود درک نموده‌اند. در این مطالعه، هیچ تفاوت معناداری در پاسخ‌های ارائه شده در میان معلمان با سوابق خدمتی مختلف و یا در بین معلمان مرد و زن وجود نداشت. با این حال، تفاوت معناداری بر اساس مدرک تحصیلی مشاهده شد. در پژوهشی دیگر، هیلو<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) نشان داد که توافق کلی در میان معلمان وجود دارد که عمل‌کرد نظارتی واقعی ناظران کمتر از عمل‌کرد مطلوب و مورد انتظار معلمان است و آن‌ها باید خیلی بیشتر از میزانی که به شکل واقعی در حال حاضر

1- Abdulkarim  
4- Al-Mughaid  
7- Marquit

2- Clark  
5- Abd Al Jabar

3- Al-Mughaid  
6- Hilo

فعالیت می‌کنند، کار کنند. در پژوهش مارکوئیت<sup>۲</sup> (۱۹۶۸)، مدیران و ناظران نسبت به معلمان، عمل کرد نظارتی خود را بیشتر برآورد نمودند.

بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی نشان از بررسی فعالیت‌های نظارتی توسط پژوهش‌گران در سراسر جهان، در طی سالیان متمادی دارد. یکی از جنبه‌های مهم این بررسی‌ها، بررسی ادراک معلمان و ناظران، به عنوان بخش‌های اساسی فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی است (ال‌توایجری<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵؛ بانتون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹؛ پترسون، ۱۹۹۰؛ ریدر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹).

همان‌گونه که اشاره شد، در حال حاضر سرگروه‌های آموزشی در ادارات آموزش و پرورش و مدارس کشور بازیگر نقش اصلی نظارت و راهنمایی آموزشی بوده، و ارائه دهنده‌ی خدمات نظارتی مورد نیاز معلمان می‌باشند. از آن‌جا که در هر کاری ارزیابی عمل کرد مجری کار در انجام وظایف مربوطه امری مهم است، بنابراین، ارزیابی عمل کرد سرگروه‌های آموزشی، یعنی ارزیابی مجموعه فعالیت‌هایی که توسط آنان در جریان عمل نظارت و راهنمایی آموزشی در ارتباط با معلمان انجام می‌گیرد، حائز اهمیت است. به علاوه، نظارت و راهنمایی آموزشی فرآیندی تعاملی است که بستگی به منبع نظارت، ناظر و معلم دارد. بنابراین، دانستن نظرات و انتظارات ناظران (در این‌جا سرگروه‌های آموزشی) و معلمان در مورد فعالیت‌های نظارتی برای اجرای نظارت موفق، حیاتی است (فرث، ۱۹۹۷). از نظر گلیکمن و همکاران (۲۰۰۷) خودارزیابی بخش مهمی از فرآیند ارزشیابی تکوینی افرادی است که در سطوح بالای رشد، تخصص و تعهد عمل می‌کنند. این فرآیند از این جهت خودارزیابی خوانده می‌شود که فرد (در اینجا سرگروه آموزشی) فرض می‌کند که خود، مسؤولیت کامل تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ریزی و اجرای ارزیابی و نیز به‌سازی آموزشی منتج شده از آن را بر عهده دارد (کلر و دافی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در واقع، خودارزیابی، فرصتی بزرگ برای راهنمایان آموزشی فراهم می‌نماید تا به شکل واقعی و هدفمند عمل کرد نظارتی خود را مورد ملاحظه و مذاقه قرار داده، نقاط ضعف و قوت خود و نیز حوزه‌های نیازمند بهبود را شناسایی نماید. از سوی دیگر، معلمان به عنوان مشتریان و ذی‌نفعان خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی ارائه شده از سوی سرگروه‌های آموزشی منبعی معتبر برای ارزیابی عمل کرد سرگروه‌های آموزشی می‌باشند. در همین راستا، پژوهش حاضر سعی در بررسی خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی خود و مقایسه‌ی آن با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آنان داشته است. این مقایسه می‌تواند به شناسایی حوزه‌های مورد اختلاف و عدم توافق کمک نموده و به نوبه خود در زمینه‌ی میزان و شیوه‌ی ارائه این فعالیت‌ها و اجتناب از هر گونه تضاد بالقوه یاری

رساند. اگر چه آموزش و نظارت و راهنمایی به لحاظ نظری موضوعاتی متمایز هستند؛ لیکن هر دو با یکدیگر پیوند داشته و متقابلاً منعکس کننده و تقویت کننده‌ی یکدیگر هستند. بنابراین، نیاز مبرم است که دانسته شود سرگروه‌های آموزشی عمل کرد خود را در کار با معلمان چگونه ارزیابی می‌کنند.

به علاوه، لازم است مشخص شود که معلمان عمل کرد سرگروه‌های آموزشی خود را چگونه ارزیابی می‌کنند. چرا که آنان کسانی هستند که بیشترین تأثیر را از فعالیت‌های نظارت و راهنمایی آموزشی می‌پذیرند؛ از این رو، باید در تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌های نظارتی مشارکت داده شوند. مقایسه‌ی این دو دیدگاه و ترسیم حوزه‌های توافق و عدم توافق، گامی ضروری در هر نوع تلاش برای به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزشی و به‌سازی برنامه‌ی درسی است. هم‌چنین نتایج این پژوهش از طریق ارائه‌ی اطلاعات جهت شناسایی حوزه‌های تعارض یا تنش بالقوه بین معلمان و سرگروه‌های آموزشی و نیز حوزه‌هایی که نیاز به بررسی بیشتر و دقیق‌تر در برنامه‌های آینده‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی دارند، به برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش کمک خواهد نمود.

بنابراین، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن موارد فوق، به بررسی و مقایسه‌ی خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز از عمل کرد خود در ارتباط با فعالیت‌های نظارت و راهنمایی آموزشی آنان، با ارزیابی معلمان تحت نظارت و راهنمایی این سرگروه‌ها در مدارس دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در چهار ناحیه‌ی آموزشی این شهر، با استفاده از مدل نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) که یکی از ساده‌ترین مدل‌های نظارت و راهنمایی آموزشی بوده و نسبت به سایر مدل‌های موجود، سازگاری بیشتری (نه کامل) با نظام آموزشی متمرکز کشور دارد، پرداخته است. در این راستا پرسش‌های زیر مطرح و مورد آزمون قرار گرفت:

- ۱- سرگروه‌های آموزشی عمل کرد نظارتی خود را چگونه ارزیابی می‌کنند؟
- ۲- معلمان عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی خود را چگونه ارزیابی می‌کنند؟
- ۳- آیا بین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی خود با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۴- آیا تفاوت معناداری در دیدگاه معلمان درباره‌ی عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی در ابعاد سه‌گانه‌ی به‌سازی معلمان، به‌سازی برنامه‌ی درسی و به‌سازی آموزشی وجود دارد؟

## روش پژوهش

### روش

از آنجا که هدف پژوهش حاضر، مقایسه‌ی خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی

خود با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آموزشی آن‌ها بود، بنابراین پژوهش از لحاظ هدف، «کاربردی» و از جهت روش، توصیفی و از نوع «پیمایشی» است.

### جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی معلمان و سرگروه‌های آموزشی شاغل در مدارس و ادارات آموزش و پرورش نواحی چهارگانه‌ی شهر شیراز، در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود (۸۷۶۱ معلم و ۱۷۵ سرگروه آموزشی). با توجه به حجم هر یک از جوامع آماری مربوطه و با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه‌های مورد نیاز برای انجام پژوهش به تعداد ۳۶۸ معلم و ۱۲۰ سرگروه آموزشی برآورد و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی، حجم نمونه‌ی مشخص شده بین زیرگروه‌ها به صورت متناسب تقسیم گردید. از مجموع ۳۶۸ نسخه‌ی مقیاس توزیع شده در بین معلمان، تمامی نسخ (۱۰۰ درصد) و از بین ۱۲۰ نسخه‌ی توزیعی بین سرگروه‌های آموزشی نواحی چهارگانه، تعداد ۹۳ نسخه قابل استفاده (۷۷/۵ درصد) عودت یافت (جدول ۱).

جدول ۱: تعداد پرسش‌نامه عودت یافته از سوی نمونه‌های آماری

جمع کل	سرگروه آموزشی			معلم			پست سازمانی دوره تحصیلی
	جمع	زن	مرد	جمع	زن	مرد	
۱۴۷	۱۳	۱۰	۳	۱۳۴	۱۰۸	۲۶	ابتدایی
۱۳۸	۲۲	۸	۱۴	۱۱۶	۷۱	۴۵	راهنمایی
۱۷۶	۵۸	۲۱	۳۷	۱۱۸	۷۶	۴۲	متوسطه
۴۶۱	۹۳	۳۹	۵۴	۳۶۸	۲۵۵	۱۱۳	جمع

### ابزار سنجش

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، مقیاس اصلاح‌شده‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی ترک‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) بود. این مقیاس بر اساس مدل نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) و شامل ده زیرمقیاس کمک به معلمان در طراحی آموزش، ارائه آموزش، اداره کلاس درس، ارزشیابی از آموزش، طراحی و اجرای برنامه درسی، ارزیابی برنامه درسی، برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، کمک‌های انفرادی، کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی و کمک به معلمان در ارزیابی از خود، تهیه گردیده و سه حیطة اصلی نظارت و راهنمایی آموزشی یعنی به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزشی و به‌سازی برنامه‌ی درسی را پوشش می‌دهد. ابزار فوق دارای ۴۰ گویه در یک طیف لیکرتی پنج درجه‌ای شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد می‌باشد که از نظر



معلمان و سرگروه‌های آموزشی مورد سوال قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۷ به دست آمد. همچنین، روایی مقیاس نیز از طریق روش تحلیل گویه محاسبه گردید که در این فرآیند، روایی کل مقیاس بین ۰/۹۰-۰/۶۳ مثبت و معنادار به دست آمد. روایی خرده مقیاس‌ها نیز بین ۰/۹۶-۰/۵۰ در نوسان بود.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت پاسخ به پرسش‌های ۱ و ۲ از روش آماری آزمون تی تک نمونه‌ای، پرسش ۳ از روش آماری آزمون تی مستقل و پرسش ۴ از روش آماری آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری‌های مکرر استفاده گردید.

### یافته‌های پژوهش

#### ۱- سرگروه‌های آموزشی عمل کرد نظارتی خود را چگونه ارزیابی می‌کنند؟

جدول (۲) میانگین ارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عملکرد نظارتی خود را در مقایسه با میانگین معیار نشان می‌دهد. در یک طیف لیکرتی پنج درجه‌ای، معمولاً عدد سه به عنوان میانگین معیار و سطح متوسط در نظر گرفته می‌شود. با این شرح، ملاحظه می‌گردد که میانگین ارزیابی عمل کرد نظارتی (۳/۲۹) به طور معناداری بالاتر از میانگین معیار (۳) است. بنابراین، سرگروه‌های آموزشی عمل کرد نظارتی خود را بالاتر از متوسط و در حد مطلوب ارزیابی نموده‌اند.

جدول ۲: مقایسه‌ی خودارزیابی عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی با میانگین معیار

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
عملکرد نظارتی (کل)	۳/۲۹	۰/۷۷	۳	۰/۲۹	۳/۶۲	۹۲	۰/۰۰۰۱

$$P \leq 0/05$$

به علاوه، جهت بررسی دقیق‌تر، میانگین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی در هر یک از ابعاد مختلف عمل کرد نظارتی خود با میانگین معیار مقایسه و نتایج در جدول (۳) منعکس گردیده است. مندرجات این جدول نشان می‌دهد که بین میانگین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی خود در ابعاد کمک به معلمان در طراحی آموزش؛ کمک به معلمان در ارائه آموزش؛ کمک به معلمان در اداره کلاس درس؛ کمک به معلمان در ارزشیابی آموزش، کمک به معلمان به طور انفرادی؛ کمک به معلمان در کارهای گروهی، با میانگین معیار در هر یک از ابعاد، تفاوت معناداری وجود داشته و آن‌ها عمل کرد خود را بالاتر از متوسط و در حد مطلوب ارزیابی نموده‌اند، در حالی

که در ابعاد کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی، کمک به معلمان در ارزیابی برنامه‌ی درسی، کمک به معلمان در آموزش برنامه‌های ضمن خدمت و کمک به معلمان در ارزیابی از خود، تفاوت معناداری بین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی و میانگین معیار وجود ندارد. در واقع آنان عمل کرد نظارتی خود را در ابعاد یاد شده، در سطح متوسط ارزیابی نموده‌اند.

**جدول ۳: مقایسه‌ی خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از ابعاد عمل کرد نظارتی خود با میانگین**

**معیار**

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
کمک در طراحی آموزش	۳/۲۲	۰/۸۸	۳	۰/۲۲	۲/۴۷	۹۲	۰/۰۱
کمک در ارائه آموزش	۳/۵۲	۰/۸۳	۳	۰/۵۲	۶/۰۲	۹۲	۰/۰۰۰۱
کمک در اداره کلاس درس	۳/۳۲	۱/۰۳	۳	۰/۳۲	۳	۹۲	۰/۰۰۳
کمک در ارزشیابی از آموزش	۳/۳۵	۰/۹۴	۳	۰/۳۵	۳/۶۰	۹۲	۰/۰۰۱
کمک در طراحی و اجرای برنامه درسی	۳/۰۷	۰/۹۳	۳	۰/۰۷	۰/۷۵	۹۲	NS
کمک در ارزیابی برنامه درسی	۳/۰۷	۰/۷۸	۳	۰/۰۷	۰/۹۶	۹۲	NS
کمک از طریق برنامه‌های ضمن خدمت	۳/۰۹	۰/۹۴	۳	۰/۰۹	۱/۰۱	۹۲	NS
کمک‌های انفرادی	۳/۷۵	۰/۹۲	۳	۰/۷۵	۷/۷۸	۹۲	۰/۰۰۰۱
کمک در کارهای گروهی	۳/۳۲	۰/۹۶	۳	۰/۳۲	۳/۲۳	۹۲	۰/۰۰۲
کمک در ارزیابی از خود	۳/۱۸	۱/۰۶	۳	۰/۱۸	۱/۷۰	۹۲	NS

$P \leq 0/05$

**۲- معلمان عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی خود را چگونه ارزیابی کرده‌اند؟**

براساس مندرجات جدول (۴)، ملاحظه می‌گردد که میانگین ارزیابی معلمان از عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی خود به طور معناداری پایین‌تر از میانگین معیار است. در واقع، معلمان عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی خود را پایین‌تر از متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی نموده‌اند.

**جدول ۴: مقایسه‌ی ارزیابی معلمان از عملکرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی با میانگین معیار**

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
عملکرد نظارتی (کل)	۲/۲۹	۰/۸۸	۳	-۰/۷۱	۱۵/۲۴	۳۶۷	۰/۰۰۰۱

$P \leq 0/05$

جهت بررسی دقیق‌تر موضوع، میانگین ارزیابی معلمان از عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی در ابعاد ده‌گانه‌ی فعالیت‌های نظارت و راهنمایی آموزشی آنان با میانگین معیار مقایسه و نتایج در جدول (۵) درج گردیده است. بر اساس مندرجات این جدول ملاحظه می‌گردد که بین میانگین ارزیابی معلمان از هر ده بعد عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی با میانگین معیار، تفاوتی معنادار در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. بنابراین، محتویات جدول نشان می‌دهد که معلمان عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی خود را در هر ده بعد، پایین‌تر از حد متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی نموده‌اند.

**جدول ۵: مقایسه‌ی ارزیابی معلمان از ابعاد عملکرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی با میانگین معیار**

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
کمک در طراحی آموزش	۲/۲۵	۰/۹۵	۳	-۰/۷۴	۱۴/۸۲	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در ارائه آموزش	۲/۴۳	۱	۳	-۰/۵۶	۱۰/۷۳	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در اداره کلاس درس	۲/۲۲	۱/۰۴	۳	-۰/۷۷	۱۴/۳۲	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در ارزشیابی از آموزش	۲/۳۳	۱/۰۱	۳	-۰/۶۶	۱۲/۵۵	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی	۲/۲۳	۱/۰۲	۳	-۰/۷۶	۱۴/۲۷	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در ارزیابی برنامه‌ی درسی	۲/۲۰	۰/۹۳	۳	-۰/۷۹	۱۶/۲۵	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک از طریق برنامه‌های ضمن خدمت	۲/۱۶	۰/۹۳	۳	-۰/۸۳	۱۷/۰۷	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک‌های انفرادی	۲/۴۶	۱	۳	-۰/۵۳	۱۰/۱۲	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در کارهای گروهی	۲/۳۳	۰/۹۹	۳	-۰/۶۶	۱۲/۷۵	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
کمک در ارزیابی از خود	۲/۲۳	۱/۰۱	۳	-۰/۷۶	۱۴/۳۳	۳۶۷	۰/۰۰۰۱

$P \leq 0/05$

### ۳- آیا بین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی خود با ارزیابی صورت

گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول (۶) نتایج مقایسه‌ی خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی خود و ابعاد آن را با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آن‌ها، نشان می‌دهد. بر اساس مندرجات جدول مشخص می‌گردد که بین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان هم در عمل کرد کلی و هم در تمامی ابعاد ده‌گانه‌ی فعالیت‌های نظارتی سرگروه‌های آموزشی، تفاوتی معنادار در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. نتایج به دست آمده بیان‌گر این است که هم

در عمل کرد کلی و هم در تمامی ابعاد ده‌گانه، سرگروه‌های آموزشی عمل کرد نظارتی خود را بالاتر از ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان، برآورد نموده‌اند.

جدول ۶: مقایسه‌ی خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل کرد نظارتی خود و ابعاد آن با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان

متغیر	پست سازمانی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
عمل کرد نظارتی (کل)	معلم	۳۶۸	۲/۷۴	۰/۸۶	۱۰/۴۵	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۷۶	۰/۷۳			
کمک به معلمان در طراحی آموزشی	معلم	۳۶۸	۲/۲۵	۰/۹۵	۸/۸۳	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۲۲	۰/۸۸			
کمک به معلمان در ارائه آموزشی	معلم	۳۶۸	۲/۴۳	۱/۰۰۸	۹/۵۹	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۵۲	۰/۸۳			
کمک به معلمان در اداره کلاس درس	معلم	۳۶۸	۲/۲۲	۱/۰۴	۹/۱۱	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۳۲	۱/۰۳			
کمک به معلمان در ارزشیابی آموزش	معلم	۳۶۸	۲/۳۳	۱/۰۰۹	۸/۷۶	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۳۵	۰/۹۴			
کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی	معلم	۳۶۸	۲/۲۳	۱/۰۲	۷/۱۴	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۰۷	۰/۹۳			
کمک به معلمان در ارزیابی برنامه‌ی درسی	معلم	۳۶۸	۲/۲۰	۰/۹۳	۸/۲۷	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۰۷	۰/۷۸			
کمک به معلمان در آموزش برنامه‌های ضمن خدمت	معلم	۳۶۸	۲/۱۶	۰/۹۳	۸/۵۷	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۰۹	۰/۷۸			
کمک به معلمان به طور انفرادی	معلم	۳۶۸	۲/۴۶	۰/۹۳	۱۱/۱۲	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۷۵	۰/۹۴			
کمک به معلمان در کارهای گروهی	معلم	۳۶۸	۲/۳۳	۱/۰۱	۸/۵۹	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۳۲	۰/۹۲			
کمک به معلمان در ارزیابی از خود	معلم	۳۶۸	۲/۲۳	۱	۷/۹۶	۴۵۹	۰/۰۰۰۱
	سرگروه	۹۳	۳/۱۸	۰/۹۶			

$P \leq 0/05$

۴- آیا تفاوت معناداری در ارزیابی معلمان از عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی در حیطه‌های سه‌گانه به‌سازی معلمان، به‌سازی برنامه درسی و به‌سازی آموزشی وجود دارد؟ با توجه به جدول (۷) مشخص می‌گردد که حیطه‌ی به‌سازی آموزشی بیشترین میانگین و حیطه‌ی

به‌سازی برنامه‌ی درسی، کمترین میانگین را در ارزیابی معلمان از عمل کرد سرگروه‌های آموزشی در حیطه‌های سه‌گانه نظارتی به خود اختصاص داده‌اند. حیطه‌ی به‌سازی معلمان نیز وضعیتی بینابین یافته است. بر اساس مقدار  $F$  محاسبه‌شده ( $F=1243/24$ ) با درجه‌ی آزادی ۲، تفاوت معناداری بین ارزیابی معلمان از عمل کرد سرگروه‌های آموزشی در حیطه‌های سه‌گانه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی در سطح  $0/0001$  وجود دارد.

**جدول ۷: مقایسه ارزیابی معلمان از عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی در ابعاد به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزشی، به‌سازی برنامه درسی**

حیطه‌ی نظارت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار $F$	درجه آزادی	سطح معناداری
به‌سازی آموزشی	۳۶۸	۹/۲۵	۳/۷۴	۱۲۴۳/۲۴	۲ و ۳۶۶	۰/۰۰۰۱
به‌سازی معلمان	۳۶۸	۹/۲۱	۳/۶۴			
به‌سازی برنامه درسی	۳۶۸	۴/۴۴	۱/۸۹			

$$P \leq 0/05$$

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (جدول ۸) نشان داد که بین ارزیابی معلمان از عمل کرد سرگروه‌های آموزشی در حیطه‌ی به‌سازی برنامه درسی با ارزیابی آنان در حیطه‌های به‌سازی آموزشی و به‌سازی معلمان تفاوت معناداری در سطح  $0/0001$  وجود دارد، در حالی که بین ارزیابی معلمان از حیطه‌های به‌سازی معلمان و به‌سازی آموزشی تفاوت معناداری وجود ندارد. این بدان معناست که سرگروه‌های آموزشی به حیطه‌ی به‌سازی برنامه درسی ورود چندانی نداشته و به آن نپرداخته‌اند.

**جدول ۸. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی**

حیطه‌ی نظارت	به‌سازی آموزشی	به‌سازی معلمان	به‌سازی برنامه درسی
به‌سازی آموزشی	۱		
به‌سازی معلمان	-	۱	
به‌سازی برنامه‌ی درسی	$p < 0/0001$	$p < 0/0001$	۱

### بحث و نتیجه‌گیری

نظارت و راهنمایی آموزشی مجموعه‌ای جامع از خدمات ارائه شده و فرآیندهای مورد استفاده برای

کمک به معلمان جهت تسهیل رشد حرفه‌ای آنان است، به طوری که موجب حصول بهتر اهداف آموزشی و پرورشی می‌گردد (گلاثورن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰: ۸۴). اگر چه ممکن است اهداف هر منطقه آموزشی متفاوت باشد؛ لیکن، هدف مشترک همه ناظران آموزشی بهبود عمل کرد معلم و در نهایت ارتقای سطح و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان است (گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷، زپیدا، ۲۰۰۷). این هدف از طریق مجموعه فعالیت‌های انجام شده توسط ناظران آموزشی (در ایران، سرگروه‌های آموزشی) در جریان نظارت و راهنمایی آموزشی محقق می‌گردد.

در پژوهش حاضر عمل کرد سرگروه‌های آموزشی توسط خود آنان و نیز معلمان تحت نظارت آنان مورد ارزیابی قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش حکایت از آن دارد که سرگروه‌های آموزشی به طور کلی، عمل کرد نظارتی خود را بالاتر از متوسط یعنی در سطح مطلوبی ارزیابی نموده‌اند. در واقع، آنان معتقدند که در مجموع، وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی خود در قبال معلمان را که شامل به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزشی و به‌سازی برنامه‌ی درسی می‌باشد، در حد مطلوب انجام داده‌اند. این که سرگروه‌های آموزشی عمل کرد نظارتی خود را مطلوب قلمداد نموده‌اند، جای تعجب ندارد، چرا که آنان با توجه به شرح وظایف و تشخیص خود به انجام فعالیت‌های نظارتی در قبال معلمان می‌پردازند، ولی این که آیا فعالیت‌های آنان در راستای نیازهای آموزشی معلمان و در جهت ارتقای سطح عمل کرد آنان در فرآیند یاددهی و یادگیری است یا خیر، موضوع دیگری است. در واقع شواهد موجود حاکی از آن است که در سیستم کنونی آموزش و پرورش کشور، به نظارت و راهنمایی آموزشی بیشتر با رویکردی اداری نگریده می‌شود که عمدتاً هم ماهیت کنترلی دارد. بنابراین، در حالی که سرگروه‌های آموزشی عقیده دارند که وظایف نظارتی خود را به خوبی به انجام رسانده‌اند، معلمان نظری خلاف آن را دارند. این یافته با یافته‌های پژوهشی محمدیان (۱۳۸۵)، عبدالجبار (۱۹۸۹) و پترسون (۱۹۹۰) هم‌سو می‌باشد. به علاوه، ال‌توایجری (۱۹۸۵) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ناظران آموزشی در عربستان سعودی، خود را در عمل کرد نظارتی و مهارت‌های آن، حرفه‌ای و واجد شرایط لازم دانسته، معتقدند که ناکارآمدی و کم‌بازدهی نظارت و راهنمایی آموزشی مرتبط با آن‌ها نبوده و خارج از کنترل آن‌هاست.

هنگامی که به بررسی ارزیابی سرگروه‌های آموزشی از ابعاد مختلف عمل کرد نظارت و راهنمایی آموزشی خود پرداخته شود، مشخص می‌گردد که آن‌ها عمل کرد نظارتی خود را در تمامی ابعاد مربوط به به‌سازی آموزشی شامل کمک به معلمان در طراحی آموزش، ارائه آموزش، اداره کلاس درس، ارزشیابی از آموزش، و دو بعد مربوط به به‌سازی معلمان شامل انجام کارهای گروهی و ارائه کمک‌های انفرادی، بالاتر از متوسط و در حد مطلوب ارزیابی نموده‌اند، در حالی که در ابعاد مربوط به به‌سازی برنامه‌ی درسی شامل کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی؛

ارزیابی برنامه‌ی درسی و دو بعد از ابعاد مرتبط با به‌سازی معلمان شامل ارزیابی از خود و کمک به معلمان از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، عمل‌کرد نظارتی خود را در سطح متوسط ارزیابی نموده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که سرگروه‌های آموزشی خود نیز بر این باورند که در دو بعد مرتبط با به‌سازی معلمان و تمامی ابعاد مرتبط با حیطة به‌سازی برنامه‌ی درسی عمل‌کردی در حد متوسط داشته‌اند. در این باره می‌توان چنین گفت که با توجه به نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی در کشور، سرگروه‌های آموزشی عملاً نقش چندانی در فرآیند برنامه‌ریزی و تهیه‌ی برنامه‌ی درسی مدارس ندارند. هم‌چنین در کشور ما نظام مشخصی برای ارزیابی برنامه‌ی درسی در سطح خرد توسط مجریان نیز وجود ندارد و تقریباً تمامی تصمیمات در این باره در سطح کلان و به صورت متمرکز اتخاذ می‌گردد. بنابراین، سرگروه‌های آموزشی در این حوزه‌ها امکان و توانایی ورود و احیاناً کمک چندانی به معلمان را ندارند. علاوه بر اینکه به دلیل یاد شده، عملاً معلمان نیز در این زمینه، علاقه خاصی از خود نشان نمی‌دهند که سرگروه‌های آموزشی را مایل به عمل در این حوزه‌ها نمایند.

در زمینه‌ی کمک به معلمان جهت خودارزیابی نیز، متأسفانه آن‌چه که از شواهد امر در قلمرو پژوهش بر می‌آید این است که معلمان تمایل چندانی به این امر نشان نمی‌دهند و از ورود سرگروه‌های آموزشی به این حوزه استقبال چندانی نمی‌کنند و این حوزه را قلمرو شخصی خود قلمداد می‌نمایند. بنابراین، به نظر می‌رسد سرگروه‌های آموزشی هم به فعالیت در این بعد نظارتی کمتر علاقمند باشند. در بعد آموزش‌های ضمن خدمت نیز متأسفانه تعداد دوره‌های آموزشی تخصصی مورد نیاز معلمان در دوره‌های ضمن خدمت کاهش یافته است. با توجه به اظهارات سرگروه‌های آموزش قلمرو پژوهش، آنان اغلب در قالب بازدیدهای مدرسه‌ای و کلاسی و گاهی ارائه فیلم و بروشور در صدد کمک به معلمان می‌باشند و شیوه‌های ارتباطی متنوع و جدیدی از قبیل ارتباطات آنلاین در این رابطه وجود ندارد. احتمال می‌رود که موارد یاد شده در کنار سایر عوامل، منجر به ارزیابی این ابعاد از سوی سرگروه‌های آموزشی در سطح متوسط و پایین‌تر از ابعاد دیگر گردیده است.

یافته‌های پژوهش در باب ارزیابی عمل‌کرد نظارت و راهنمایی سرگروه‌های آموزشی توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آنان نشان داد که معلمان در مجموع و نیز در هر یک از ابعاد ده‌گانه خدمات نظارتی، عملکرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی مربوطه را پایین‌تر از متوسط و در حد نامطلوب ارزیابی نموده‌اند. در واقع، آنان بر این باورند که سرگروه‌های آموزشی در حیطة‌های سه‌گانه‌ی نظارتی (به‌سازی معلمان، به‌سازی برنامه درسی و به‌سازی آموزشی) عمل‌کرد پایینی داشته‌اند. در زمینه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی باید گفت که معلمان هدف اصلی کار ناظران هستند. دیدگاه معلمان پیرامون آنچه که برای آن‌ها انجام می‌گیرد و واکنش آن‌ها نسبت به آن، در

برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های نظارتی موفق بسیار مهم است (سرژیوانی و استارات، ۲۰۰۲). بنابراین، رضایت آنان از خدمات نظارتی سرگروه‌های آموزشی می‌تواند به بهبود روابط بین آنان و سرگروه‌ها گردیده و آنان را به عنوان راهنما و نه بازرس پذیرفته، همچنین نیز سرگروه‌ها را در برنامه‌ریزی و ارائه خدمات بیشتر و بهتر یاری نماید که نتیجه نهایی آن رشد و به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزش و به‌سازی برنامه درسی خواهد بود. با این حال، یافته پژوهش در این زمینه می‌تواند نمایانگر این موضوع باشد که معلمان از خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی که در حال حاضر از سوی سرگروه‌های آموزشی در مدارس به آن‌ها ارائه می‌گردد، چندان راضی نیستند. این نتیجه‌گیری با نتیجه‌گیری سایر پژوهش‌گران (ال‌مقیدی، ۱۹۹۷؛ ب، تیلور<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶؛ کلارک، ۱۹۹۸ و ... ) سازگار و هم‌سو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که گام اول در نظارت و راهنمایی مؤثر، شناسایی حوزه‌های نیازمند کمک است که طبق شواهد موجود و اذعان خود سرگروه‌های آموزشی، تهیه‌ی فرمی جهت نظرخواهی از معلمان جهت تعیین نیازهای نظارتی آنان چندین سال است که به طول انجامیده و هنوز در اختیار معلمان قرار نگرفته است و اقدامات و خدمات ارائه شده به معلمان بدون نیازسنجی از آنان صورت می‌گیرد. به علاوه، سال‌هاست که حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی از روابط غیردوستانه و متزلزل بین معلمان و ناظران آموزشی (از جمله سرگروه‌های آموزشی) رنج می‌برد. نکته‌ای که بلومبرگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۰)، پول<sup>۳</sup> (۱۹۹۴)، سالیوان و گلنز (۲۰۰۰) نیز به آن اشاره نموده‌اند. معلمان هنوز هم سرگروه‌ها را نه به عنوان راهنمایان آموزشی، بلکه به عنوان ارزیابان آموزشی خود می‌پندارند. از این‌رو، اکثر فعالیت‌های آنان را نه در راستای کمک به معلم، بلکه در جهت نمایان ساختن نقاط ضعف و مچ‌گیری از خود می‌دانند و بدیهی است که با چنین باور و احساسی عمل‌کرد سرگروه‌های آموزشی از سوی معلمان در سطح پایینی برآورد خواهد شد. این یافته با یافته‌های احمدی (۱۳۷۶)، عباسی (۱۳۷۵)، عبدالجبار (۱۹۸۹)، هیلو (۱۹۸۷)، نادری (۱۳۸۱) و پترسون (۱۹۹۰) هم‌سو می‌باشد.

نتایج مقایسه خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی از عمل‌کرد نظارتی خود و ابعاد آن با ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان تحت نظارت و راهنمایی آن‌ها نشان داد که بین خودارزیابی سرگروه‌های آموزشی با ارزیابی صورت گرفته از آنان توسط معلمان، هم در عمل‌کرد کلی و هم در تمامی ابعاد ده‌گانه‌ی پوشش دهنده‌ی حیطه‌های سه‌گانه نظارت و راهنمایی آموزشی تفاوتی معنادار وجود دارد. هم در عمل‌کرد کلی و هم در تمامی ابعاد ده‌گانه، سرگروه‌های آموزشی عمل‌کرد نظارتی خود را بالاتر از ارزیابی صورت گرفته توسط معلمان، برآورد نموده‌اند. با نگاهی به پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه مشخص می‌گردد که در اکثر پژوهش‌ها، ناظران آموزشی ادراک‌شان از

1- Taylor

2- Blumberg

3- Pool



فعالیت‌های نظارتی صورت گرفته توسط خود و عمل‌کردشان در انجام این فعالیت‌ها را بالاتر از ادراک و نظر معلمان در این باره برآورد و گزارش نموده‌اند. بنابراین، یافته‌های عبدالکریم (۲۰۰۱)، ال‌مقیدی (۱۹۹۷)، مارکوئیت (۱۹۸۶)، پترسون (۱۹۹۰) و بخشی از یافته‌های کلارک (۱۹۹۸)، در راستای یافته‌ی این پژوهش و مؤید آن می‌باشند.

در خوش‌بینانه‌ترین حالت، شاید این یافته بدان معنی باشد که سرگروه‌های آموزشی معتقدند که آن‌ها فعالیت‌های نظارتی را بیشتر و بهتر از آنچه که معلمان در مورد آنان فکر می‌کنند، انجام می‌دهند. یا شاید نمایانگر این نکته باشد که به طور کلی سرگروه‌های آموزشی نسبت به معلمان، نظارت و راهنمایی آموزشی را مهم‌تر قلمداد می‌کنند! احتمالاً می‌توان مواردی از قبیل راهبردهای ارتباطی غیرمؤثر سرگروه‌های آموزشی در ارتباط با معلمان؛ مبهم بودن اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی و عدم آشنایی دقیق معلمان و حتی سرگروه‌های آموزشی با مبانی، اصول، روش‌ها، نقش‌ها و وظایف نظارت آموزشی؛ فقدان مشارکت معلمان در طراحی و اجرای فعالیت‌های نظارتی؛ برداشت متفاوت معلمان و سرگروه‌های آموزشی از نظارت و راهنمایی آموزشی را نیز از جمله دلایل تفاوت در نتایج ارزیابی دو گروه برشمرد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که معلمان، بالاترین عمل‌کرد سرگروه‌ها را مربوط به حیطه‌ی به‌سازی آموزش و سپس به‌سازی معلمان می‌دانند، در حالی‌که پایین‌ترین عمل‌کرد آنان را در حیطه‌ی به‌سازی برنامه‌ی درسی اعلام نموده‌اند، به نحوی که میانگین عمل‌کرد سرگروه‌های آموزشی در حیطه به‌سازی برنامه درسی به شکل معناداری پایین‌تر از میانگین دو حیطه‌ی دیگر می‌باشد. در واقع میانگین عمل‌کرد سرگروه‌های آموزشی در حیطه به‌سازی برنامه درسی، از نصف میانگین عمل‌کرد آن‌ها در دو حیطه دیگر (به‌سازی معلمان و به‌سازی آموزشی) کمتر بوده است. همان‌گونه که اشاره شد، نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی کشور عملاً قدرت مانور سرگروه‌های آموزشی در حیطه‌ی برنامه‌ی درسی را به حداقل رسانده است، چرا که آنان نه تنها در زمینه طراحی برنامه‌های درسی نفوذ و اختیاری ندارند، بلکه به دلیل کمبود دانش و آگاهی‌های مرتبط با برنامه‌ی درسی، عملاً توان ورود به حوزه‌ی به‌سازی آن را نیز ندارند. با توجه به تغییرات صورت گرفته در برنامه درسی مدارس به ویژه در دوره‌ی ابتدایی (به عنوان مثال تغییر شیوه ارزشیابی از کمی به کیفی)، به نظر می‌رسد که معلمان نیاز به راهنمایی و کمک بیشتری در این حیطه داشته باشند. بنابراین در این حیطه نسبت به سایر حیطه‌ها توقع خدمات بیشتری از سوی سرگروه‌ها را دارند و این در حالی است که خود سرگروه‌ها معتقدند که در این زمینه عمل‌کرد مطلوبی نداشته‌اند.

با توجه به جایگاه والای تعلیم و تربیت و ضرورت اثربخشی آن در تضمین بقای و پیشرفت جامعه، و هم‌چنین نیاز به وجود معلمان توانمند برای ایفای نقش احسن در این جایگاه والا، جا

دارد مسئولان آموزش و پرورش کشور از نیازهای نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان آگاه بوده و متناسب با این نیازها و میزان آن، برنامه‌ریزی‌های لازم را جهت رفع آن‌ها و کارآمدسازی معلمان که منجر به افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد، صورت دهند. ضروری است که با توجه به تغییرات سریع در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، این نیازسنجی‌ها به طور مستمر صورت پذیرد. با توجه به اینکه نظارت آموزشی، امری مستمر است و نظارت‌های مقطعی و سطحی نمی‌توانند اهداف مورد نظر آموزش و پرورش را برآورده سازند، ضرورت دارد فرآیند نظارت و راهنمایی در گستره مفهومی و قلمرو علمی خود و به عنوان امری مستمر و البته نظام‌مند (کل‌نگر، هدف‌دار و روش‌مند) در مدارس توسعه داده شود. بدیهی است، ارزیابی مستمر عمل‌کرد سرگروه‌های آموزشی به عنوان عاملان و مجریان برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی نیز همگام با بررسی نیازهای راهنمایی آموزشی معلمان حائز اهمیت و ضروری است.

با توجه به دیدگاه نامطلوب معلمان نسبت به عمل‌کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی و نیز نظر به مشکل کمبود ناظران و محدود بودن امر نظارت و راهنمایی آنان به بازدیدهای رسمی که منتج به عدم بهره‌مندی کافی و وافی معلمان از خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی گردیده است، استفاده از شیوه‌های ارتباطی متنوع در این زمینه لازم به نظر می‌رسد تا سرگروه‌های آموزشی و معلمان تحت امر آن‌ها امکان ارتباط بیشتری یافته و سرگروه‌ها ضمن آگاهی از نیازهای معلمان، خدمات بیشتر و بهتری را به آنان ارائه نمایند. راه‌اندازی سایت یا وبلاگ سرگروه‌های آموزشی، تشکیل انجمن‌های علمی متشکل از معلمان و سرگروه‌های آموزشی پیشنهاد می‌گردد. به علاوه، با کم کردن حجم کارهای اداری سرگروه‌های آموزشی، فرصت بیشتری برای فعالیت‌های نظارتی آنان در حیطه‌های به‌سازی معلمان، به‌سازی آموزشی و به‌سازی برنامه‌ی درسی در جهت خدمت به معلمان فراهم گردد. تشویق سرگروه‌های آموزشی به به‌سازی و توسعه حرفه‌ای خود از طریق دسترسی آسان آنان به منابع اطلاعاتی و وارد نمودن آنان در حوزه پژوهشی مرتبط با فعالیت‌های نظارتی نقش عمده‌ای در موفقیت فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی ایفا می‌نماید.

در نهایت، فراتر از نتایج این پژوهش و با توجه به شواهد موجود در قلمرو پژوهش و نیز نظرات سرگروه‌های آموزشی و معلمان تحت نظارت آن‌ها، به نظر می‌رسد بسیاری از اختلافات و عدم توافقات بین معلمان و سرگروه‌های آموزشی در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی نشأت گرفته از مواردی از قبیل عدم ارتباط مناسب بین سرگروه و معلم، روشن نبودن اهداف نظارتی، کم‌آگاهی سرگروه‌ها، معلمان و سایر دست‌اندرکاران از مفهوم، کاربرد، روش‌ها و فنون نوین نظارت و راهنمایی آموزشی، اتخاذ روی‌کرد اداری نسبت به مقوله نظارت و راهنمایی آموزشی، عدم مشارکت معلمان در فرآیند طراحی و اجرای فعالیت‌های نظارتی و ...، باشد. بنابراین لازم است که در خصوص این موارد نیز تمهیدات لازم اندیشیده شود.

## منابع

### الف. فارسی

- احمدی، محمدجواد (۱۳۷۶). بررسی عمل کرد راهنما معلمان دوره ابتدایی بر مبنای دستورالعمل شرح وظایف از دید معلمان و مدیران نواحی و مناطق اصفهان. (طرح پژوهشی). شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان. ایران.
- ترک‌زاده، جعفر؛ نوروزی، نصراله. (۱۳۸۹). نیازسنجی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان شهرستان دشتستان. گزارش پژوهشی منتشر نشده.
- جعفری هرندی، محمدعلی (۱۳۸۲). بررسی عوامل موثر بر اثر بخشی وظایف نظارتی مدیران ابتدایی مناطق شرق اصفهان. (پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ایران.
- خورشیدی، عباس. (۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی تعلیماتی. تهران: انتشارات یسطرون.
- عباسی، اسداله. (۱۳۷۵). مقایسه وضعیت موجود و مطلوب نقش نظارت و راهنمایی مدیران در مدارس ابتدایی شهرستان کازرون از دیدگاه معلمان. (پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد). دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ایران.
- عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۸۷). بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت آموزشی در مدارس ابتدایی کردستان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اهواز، ۱۴(۴): ۷۳-۱۰۰.
- محمدیان، زینب. (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه نظرات اعضاء گروه‌های آموزشی دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران پیرامون میزان توجه گروه‌های مذکور به وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی. (پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ایران.
- نادری، رؤف (۱۳۸۱). بررسی میزان انطباق عمل کرد معلمان راهنمای دوره‌ی ابتدایی استان کردستان با شرح وظایف سازمانی آنان از دیدگاه راهنما مدیران و مسئولان آموزش و پرورش. (طرح پژوهشی). سازمان آموزش و پرورش استان کردستان، ایران.

### ب. انگلیسی

- Abd Al Jabar, A. (1989). **A comparison of the current received and preferred supervisory practices as reported by Iraqi elementary teachers, urban areas of Baghdad city.** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI

- No. 9016596)
- Abdulkareem, A. (2001). **Supervisory Practices as Perceived by Teachers and Supervisors in Riyadh Schools, Saudi Arabia.** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3032952).
- Al-Mughaidi, A. M. (1997b). The perceptions of supervisors and teachers of some supervision aspects. **The 1<sup>st</sup> Educational Conference: Educational Trends and the Future challenges 2** (pp. 463-515).
- Al-Tuwaijri, S. H. (1985). **The relationship between ideal and actual supervisory practices as perceived by supervisors in Saudi Arabia.** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8529492)
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (2002). **Design your professional development program.** Alexandria, VA: Author .
- Banton, M. E. (1999). **Teacher preferences for supervision practices: Traditional or collegial, both or neither.** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9935385)
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). **Supervisory leadership: Focus on instruction.** Boston: Allyn and Bacon.
- Bishop, L. J. (1976). **Staff development and instructional improvement: Plans and procedures.** Boston: Allyn and Bacon.
- Blumberg, A. (1980). **Supervisors & teachers: A private cold war.** Berkeley: McCutchan.
- Clark, P. L. (1998). **Perceptions of New Hampshire teachers and supervisors regarding teacher supervision.**(Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9831940)
- DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2008). **Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development.** Boston: Allyn and Bacon.
- Firth, G. R. (1997). Governance of school supervision. In Gerald Firth & Edward Pajak (Eds.), **Handbook of Research on School Supervision.** New York: Macmillan.
- Glatthorn, A. (1990). **Supervisory leadership.** Glenview: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007).

- Supervision and instructional leadership: A developmental approach** (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, B. (1989). **In-service education for staff development**. Boston: Allyn and Bacon.
- Hilo, G. H. (1987). **Teachers' perceptions of instructional supervisory practices in the existing secondary schools in the Nablus educational district, the West Bank**. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8806598)
- 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.
- Keller, C., & Duffy, M. (2005). 'I said that?' How to improve your instructional behavior in just 5 minutes per day through data-based self-evaluation. **Teaching exceptional children**, 37(4): 36–39.
- Kilminster, S. M., Jolly, B., & Van der Vleuten, C. (2002) A framework for training effective supervisors. **Medical Teacher**, 24(4): 385-389.
- Lovell, J. T., & Wiles, K. (1983). **Supervision for better schools** (5th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Marquit, L. J. (1968). **Perceptions of the supervisory behaviors of secondary school principals**. U. S. Department of Health, Education & Welfare; Office of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED020579).
- Oliva, P. F. (2001). **Developing the curriculum** (5th ed.). New York: Longman.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). **Supervision for today's schools**. (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Paterson, F. W. (1990). **A Study of the perceptions of teachers, principals, and supervisors about the present practice and the ideal practice of instructional supervision in the public schools of Tennessee**. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9112875)
- Pool, W. L. (1994). Removing the "super" from supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 9 (3): 284-309.
- Rader, S. M. (1989). **Supervisors' perceptions of the actual and ideal practice of supervision of instruction in city, exempted villages, local, and county unit school districts, in the State of Ohio**. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and

- Theses database. (UMI No. 9024128)
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). **Supervision: A redefinition**. Boston: Mc Graw-Hill.
- Sidhu, G. K., & Fook, C. U. (2010). Formative supervision of teaching and learning: Issues and concerns for the school head. **European Journal of Scientific Research**, 39(4): 589-605
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. **Journal of Curriculum and Supervision**, 15(3): 212- 35.
- Taylor, D. M. (1986). **Perceptions of teachers in small, isolated Alaskan schools regarding supervision received compared to supervision preferred**. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8624518)
- Wiles, J., & Bondi, J. (2004). **Supervision: A Guide to Practice** (6<sup>th</sup> ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wragg, E. C. (1993). **Classroom management**. New York: Routledge.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of the empowerment to teachers' job commitment and job satisfaction. **Journal of Instructional Psychology**, 23:85-9.
- Zepeda, S. J. (2007). **Instructional supervision: Applying tools and concepts** (2nd ed.). NY: Eye on Education.