

ارائه «چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی» در نظام آموزش و پرورش عمومی جمهوری اسلامی ایران

رحمت‌اله مرزوقی***

الهام حیدری**

ملیکا اسدی*

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Khanomasadi321308@gmail.com

** (نویسنده مسئول) دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

ehidari@shirazu.ac.ir

*** استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. marzooghi@shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۵

تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۹

چکیده

نظارت و راهنمایی آموزشی یکی از مهمترین ابزار برای تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش است که این امر مهم در بستر فرهنگی مناسب اثربخش خواهد بود. بنابراین هدف این پژوهش «ارائه چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش عمومی جمهوری اسلامی ایران» است. این پژوهش از نظر هدف، توسعه‌ای است. طرح پژوهشی از نوع کیفی، روش مورد استفاده مطالعه موردی کیفی و رویکرد مورد استفاده نمونه‌گیری هدفمند با روش نمونه‌گیری بارز بوده است. مشارکت‌کنندگان بالقوه در این پژوهش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز، با تخصص مرتبط به‌عنوان خبرگان تخصصی و نیز کارشناسان خبره نظارت و راهنمایی آموزشی در سازمان آموزش و پرورش فارس، به‌عنوان خبرگان تجربی بودند که بعد از مصاحبه با ۱۲ نفر از آن‌ها اشباع نظری حاصل گردید. روش گردآوری داده‌های این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای سنجش اعتبار اولیه داده‌ها از معیارهای اعتبارپذیری، تأییدپذیری، قابل‌اطمینان بودن و قابل‌انتقال بودن داده‌های کیفی استفاده شد. پس از کدگذاری داده‌ها از روش تحلیل مضمون برای ترسیم شبکه مضامین چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی استفاده گردید و مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده سطح اول و دوم و مضمون فراگیر مورد تحلیل قرار گرفت. در سطح اول، مضامین به سه حوزه اصلی شامل بررسی وضعیت موجود فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، توسعه فرهنگ مطلوب، و راهبردهای توسعه فرهنگ تقسیم شدند. در سطح دوم، وضعیت موجود به چالش‌ها و موانع فرهنگی تقسیم شد و مضامین توسعه وضعیت مطلوب به ویژگی‌ها و رویکردهای مطلوب فرهنگ نظارت تفکیک گردید. همچنین، راهبردهای توسعه فرهنگ به دو دسته بهبود ساختاری و فرایندی تقسیم شدند.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، فرهنگ، نظارت و راهنمایی آموزشی.

Providing a Culture Development Framework of Educational Supervision in Islamic Republic of Iran's Public Education System

Malika Asadi*

Elham Heidari**

Rahmatollah Marzooghi***

* PhD Student of CurriculumPlanning, Shiraz University, Shiraz, Iran. Contact: 09017382447 Email:

Khanomasadi321308@gmail.com

** Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Shiraz University, Shiraz, Iran. Contact: 09361654103 Email: eheidari@shirazu.ac.ir (Corresponding author)

*** Professor, Department of Educational Management and Planning, Shiraz University, Shiraz, Iran. Contact: 09177184373 Email: marzooghi@shirazu.ac.ir

Abstract

The main goal of this research is "Providing A culture Development Framework of Educational Supervision in Islamic Republic of Iran's General Education system". Research development in terms of purpose. The research design is qualitative, the method used is case study, and the approach used is purposive and conspicuous sampling method. The potential participants in this research were faculty members of Shiraz University, with related expertise as specialized experts, as well as experts of supervision and educational guidance in Fars Education Organization, as experienced experts, and theoretical saturation was achieved after 12 interviews. The data collection tool was a semi-structured interview. To measure the initial validity of the data, the criteria of reliability, verifiability, reliability and transferability of qualitative data were used. After coding the data, the theme analysis method was used to draw the culture development framework of supervision culture, and the basic themes, first and second level organizing themes, and comprehensive themes were analyzed. The results of the research indicated that 38 fundamental themes were extracted from the combination of 120 initial codes, which were categorized into two levels. At the first level, the themes were divided into three main areas: assessment of the current status of supervision and educational guidance culture, development of an ideal supervision culture, and strategies for developing the supervision culture. At the second level, the current status was divided into challenges of the supervision process and cultural barriers, while the themes related to the desired status were differentiated into desirable characteristics and effective approaches of supervision culture. Furthermore, the strategies for cultural development were classified into structural and process-based categories. To enhance the culture of supervision and educational guidance, it is essential to focus on the current situation and challenges such as the punitive approach and lack of trust, while also emphasizing desirable characteristics such as participatory nature and effective communication, along with employing structural and process-oriented strategies at various stages. Ultimately, a thematic network was developed to establish a framework for enhancing the culture of supervision and educational guidance.

Keywords: Education, Supervision, Supervision Culture.

مقدمه

آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد مؤثر در تربیت و تأمین نیروی انسانی توانمند، به دنبال راهبری و ارتقاء استعدادها و بالقوه انسان‌ها است. در همین راستا می‌توان گفت هدف راهبردی و پایدار از ایجاد نظام‌های نوین آموزشی، تعلیم و تربیت کارآمد و اثربخش است. از وظیفه‌های این نهاد می‌توان به انتقال میراث و تجارب فرهنگی به نسل جدید و بهبود شناخت، نگرش و رفتار کودکان و نوجوانان اشاره کرد. نهادهای آموزشی علاوه بر اینکه مراکز اصلی نوآوری، کارآفرینی و خردورزی هستند باید پاسخگوی نیازهای متنوع و نو در سطح جامعه باشند (باغبانگل و همکاران، ۱۴۰۰). وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان متولی تعلیم و تربیت در ساحت‌های مختلف، با همکاری نهادهای دولتی و غیردولتی، مسئولیت فراهم‌آوری زمینه‌های دستیابی دانش‌آموزان به حیات طیبه در ابعاد مختلف را به عهده دارد. نظارت و راهنمایی آموزشی به‌عنوان عنصر کلیدی در اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی، نقش برجسته‌ای در کیفیت آموزش دارد. نظارت صحیح و هدفمند می‌تواند اثر بخشی و کیفیت خدمات آموزشی را افزایش داده و پایداری سیستم را تضمین کند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

در تعریف نظارت و راهنمایی آموزشی کمک مستقیم به معلمان، ارتقاء برنامه درسی، رشد کارکنان و تحقیقات عملیاتی، بینش مشترک راجع به چگونگی یاددهی و یادگیری آمده است (گلیکمن^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین می‌توان نظارت آموزشی را کارکرد سازمانی (مدرسه‌ای) در حوزه بهبود و ارتقاء حرفه‌ای معلمان تعریف کرد که باعث افزایش کیفیت عملکرد آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (نولان و هوور^۲، ۱۳۹۵/۲۰۱۰). نظارت آموزشی را می‌توان فرایندی تعریف کرد که از طریق فعالیت‌های تعاملی و مشارکتی ناظر یا راهنمای آموزشی با کادر آموزشی در جهت ارتقاء کیفیت فعالیت‌های یاددهی یادگیری عمل می‌کند و برای دستیابی به نظام آموزشی مؤثر اهمیت زیادی دارد (اویوول و اهیونولا^۳، ۲۰۱۴). بنابراین، نظارت آموزشی یک فرایند چندوجهی است که با ابعاد مختلف تدریس و یادگیری، گروه‌بندی دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان در ارتباط است. اوکندو^۴ (۲۰۱۲) معتقد است که نظارت آموزشی از طریق راهنمایی و برنامه‌ریزی مناسب، کیفیت آموزش و یادگیری را افزایش می‌دهد و روش‌هایی برای بهبود دانش، مهارت‌ها و تجربیات حرفه‌ای معلمان و همچنین ایجاد خلاقیت در فرایندهای آموزشی ابداع می‌کند. با این حال، برای عیب‌یابی یا تنبیه طراحی نشده است، بلکه معلم را به‌عنوان یک همکار می‌بیند و با هم برای تقویت آموزش و یادگیری در مدارس همکاری می‌کند (جوادی‌پور و محمدی، ۱۳۸۸). یکی از مبنایی‌ترین بسترها وجود فرهنگ نظارتی مناسب و هم‌راستا با مأموریت و کارکرد سیستم نظارتی است تا فرایند نظارت از فضای کنترل‌گری صرف و مچ‌گیری فاصله بگیرد (گورا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲).

در حال حاضر، در نظام آموزش و پرورش ایران، نظارت و راهنمایی آموزشی توسط گروه‌ها و سرگروه‌های آموزشی و نیز مدیران مدارس به انجام می‌رسد. گروه‌های آموزشی در تلاشند تا با برقراری ارتباط نوآورانه و تعامل مؤثر با کادر آموزشی و مشارکت آن‌ها در حوزه‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی، کیفیت آموزشی را افزایش دهند. این گروه‌ها از تجربیات علمی و تخصصی معلمان و کارشناسان در زمینه روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بهره می‌برند (بانو فاطمه و همکاران، ۲۰۱۷). سرگروه‌های آموزشی معلمان نقش‌های متنوعی در مدارس ایفا می‌کنند که یکی از این نقش‌ها نظارت و راهنمایی آموزشی است. این نقش بخشی جدانشدنی از فرایند تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و فعالیت‌های گروه‌های آموزشی معمولاً به‌طور نزدیک با راهنمایی و نظارت مرتبط هستند، تا جایی که تفکیک آن‌ها دشوار می‌شود. علی‌رغم اینکه ممکن است در برخی موارد وجوه متفاوتی داشته باشند، در نهایت، هدف مشترکی در راستای کیفیت بخشی آموزشی و بهبود وضع آموزشی و پرورشی دنبال می‌شوند (انصاری جابری، ۱۴۰۱). نقش ناظران و راهبران

1 Glickman

2 Nolan & Hoover

3 Oyewole & Ehinola

4 Okendu

5 Guerra

آموزشی در کمک به رشد حرفه‌ای معلمان و اعمال نظارت به صورت تخصصی بسیار حائز اهمیت است. با این حال، در شرایط کنونی، این نظارت بیشتر به صورت تفتیش و بازرسی انجام می‌شود و غالباً به عنوان مداخله در اجرای برنامه‌های آموزشی تلقی می‌شود. از یک سو، مدیران با وجود داشتن نقش نظارتی، علاقه‌ای به ایفای این مسئولیت ندارند و از سوی دیگر، بسیاری از معلمان، راهنمایی و نظارت مدیران را به عنوان نوعی مداخله و مزاحمت در کار خود می‌بینند. این نگرش منفی و بدبینانه سبب شده است که راهبران و ناظران آموزشی نتوانند به صورت مؤثر و کارآمد عمل کنند (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۱؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۶؛ ایزان و همکاران، ۱۳۹۸ الف؛ ویسی و گندمکار، ۱۳۹۸).

در همین راستا مطالعات انجام شده در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی بررسی گردید. پژوهش‌هایی در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی در خارج از کشور انجام شده است. گورا و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی اینکه چگونه کتاب‌های درسی رهبران مدارس را برای نظارت فرهنگی آماده می‌کند پرداختند و نشان دادند که محتوای پاسخگویی فرهنگی در منابع آموزشی محدود است. گاتونگی^۱ (۲۰۲۰) پنج مرحله از مدل نظارت بالینی (نشست پیش از نظارت، مشاهده کلاس، تجزیه و تحلیل، نشست پس از نظارت و تجزیه و تحلیل پس از نظارت) را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که ناظران در اجرای این مدل به طور کلی به مجموعه‌های منطقی فعالیت پایبند نیستند. سوبرامانیام^۲ و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که مدیران به جای ارائه تعریفی واضح از نظارت، آن را به ارزیابی محدود می‌کنند. مشکلاتی چون ناتوانی در تعیین اولویت‌ها و درهم تنیدگی نقش‌ها نیز مشخص شد. عیسی-دونکه و بافو^۳ (۲۰۱۸) نشان دادند که ناظران در مدرسه‌های آنامبو از طیف وسیعی از شیوه‌های نظارتی استفاده می‌کنند، اما عملکرد آنها در زمینه آموزش ضمن خدمت ضعیف است. تسفا و هافمن^۴ (۲۰۱۴) نشان داد که تفاوت‌های معناداری در نگرش و رضایت معلمان مبتدی و باتجربه در فرآیندهای نظارتی مشاهده نمی‌شود و نگرش معلمان مهم‌ترین عامل در توسعه حرفه‌ای آنان است. اوکوروچی و اوگبو^۵ (۲۰۱۳) بر اثر بخشی نظارت بالینی تأکید کردند و نتیجه گرفتند که این رویکرد به‌ویژه برای معلمان زن مؤثرتر است. یونز^۶ و همکاران (۲۰۱۲) تأکید کردند که کارآمدی نظارت مدیران با اجرای برنامه درسی و ارتقاء حرفه‌ای معلمان ارتباط معناداری دارد. شارما^۷ و همکاران (۲۰۱۱) بر لزوم انجام مستمر نظارت و مشارکت معلمان در این فرآیند تأکید نمودند. در تحقیقات داخلی نیز درباره‌ی نظارت آموزشی و فرهنگ سازمانی در مدارس و مراکز آموزشی؛ نظری و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی کمی ارتباط نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی را با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی را بررسی کردند و نتایج نشان داد نظارت و راهنمایی راهبران موجب ارتقای صلاحیت‌های دانشی، مهارتی، نگرشی و شخصیتی معلمان و ارتقای صلاحیت‌های دانشی، اعتقادی، شخصیتی و اجرایی مدیران می‌شود. همچنین در پژوهش ساعدی و همکاران (۱۴۰۳) فرصت‌ها و چالش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را پدیدار شناسانه بررسی شد و یافته‌ها نشان داد الگوی نظارت در مدرسه رویکرد علمی، مبتنی بر اعتماد و خودتاملی را به وجود آورده و چالش‌ها شامل: عوامل ساختاری، انگیزشی، علمی و بینشی است. صفری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان شناسایی عوامل مؤثر بر توسعه فرهنگ مثبت اندیشی آموزشی معلمان از دیدگاه خبرگان، هفده عامل که بیشترین نقش را در رشد و توسعه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان در مدارس ایفا می‌کند شناسایی کردند که به چند مورد آن اشاره می‌شود؛ نظارت و راهنمایی، امنیت روانی و شغلی، تعاملات سازنده و ساختار توانمند ساز. در ادامه شیخ آبادی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی کیفی مولفه‌های نظارتی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس را شناسایی کردند و یافته‌ها شامل رهبری در بهسازی آموزشی، رهبری در بهسازی برنامه درسی، رهبری در بهسازی کارکنان و مهارت‌های علمی، فنی و مدیریت و رهبری بود. ایزان و همکاران (۱۳۹۸) دو پژوهش در زمینه ارائه و واکاوی الگوی بومی نظارت آموزشی

1 Gathungu

2 Subramaniam

3 Esia-Donkoh & Baffoe

4 Tesfaw & Hofman

5 Okorji & Ogbo

6 Yunus

7 Sharma

معلم‌محور انجام داده‌اند. در تحقیق کیفی، با تحلیل مضمون پنج مضمون سازمان‌دهنده و ۱۶ مضمون پایه درباره‌ی الگوی مذکور شناسایی شده‌اند. همچنین در بخش کمی، تجربه معلمان از این الگو در پنج مقوله طبقه‌بندی شده‌اند. مرزوقی و همکاران (۱۳۹۷) مفهوم نظارت راهبردی در مراکز آموزش غیررسمی را بررسی کردند و ابعاد آن شامل هدف، ماهیت، کارکرد، فعالیت و الزامات را کشف کردند. علی‌پناه و همکاران (۱۳۹۷) به شش مؤلفه اصلی در مدل مفهومی نظارت آموزشی اشاره کردند که شامل رهبری آموزشی، مدیریت آموزشی، کیفیت آموزشی، تدریس و یادگیری، پژوهش‌محوری و حمایت اجتماعی است. صادقی و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که وضعیت خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شیراز در سطح حداقل قابل قبول بوده و معلمان خواهان خدمات بهتری هستند. رشنوی و همکاران (۱۳۹۴) روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را در مقطع ابتدایی تقسیم‌بندی کردند. ترک‌زاده و همکاران (۱۳۹۱) عملکرد سرگروه‌های آموزشی را در مقایسه با ارزیابی معلمان مطالعه کردند و نتایج نشان‌دهنده تفاوت‌های معنادار در ارزیابی‌ها بود. عبدالمهدی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که باور نظارتی مدیران مدارس بیشتر مشارکتی و مبتنی بر همکاری است. کنعانی و حسنی (۱۴۰۱) مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان ارائه کردند که به عوامل متعددی از جمله تعاملات مؤثر و توسعه حرفه‌ای اشاره دارد. باتمانی و توکلی (۱۴۰۱) ابعاد مختلف فرهنگ سازمانی در سازمان‌های آموزشی را بررسی کردند و نشان دادند که فرهنگ سازمانی بالاتر از میانگین بوده و می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عملکرد مدارس داشته باشد. رعنائی کردشولی (۱۳۸۶) در الگوی پیشنهادی خود درباره‌ی مدیریت فرهنگ سازمانی بر این باور است که یک مدل جامع در زمینه مدیریت سازمانی باید به چند حوزه مشخص توجه کافی داشته باشد. ویژگی‌های فرهنگ موجود و مطلوب از مهمترین ارکان مدیریت فرهنگ سازمانی است ولی لازم است علاوه بر این ویژگی‌ها از یک جهت عوامل سازنده و مؤثر بر فرهنگ از جهتی دیگر نتایج‌ها و پیامدهای فرهنگ نیز مورد توجه قرار گیرند. بنابراین در این الگو باید علاوه بر شناخت فرهنگ موجود بتوان تغییرات مورد نیاز را در مولفه‌های فرهنگی حاکم بر سازمان بوجود آورد تا ضمن استقرار ارزشها، هنجارها و الگوهای مطلوب توسعه‌ی مثبتی در شاخصهای عملکردی سازمان ایجاد شود. نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که تاکنون به صورت نظام‌مند با رویکرد فرهنگی به مقوله نظارت و راهنمایی آموزشی توجه نشده است و راهبردهای دقیق برای برون رفت از وضع موجود ارائه نشده است و هر چند امروزه مسئولان و متولیان نظام آموزش و پرورش نسبت به پرداخت جدی به نظارت و راهنمایی آموزشی به صورت ساختارمند نگرش مثبتی دارند اما به دلیل مشکلات و موانع مبنایی در ابعاد عوامل انسانی متخصص، اقتصادی و ساختاری تا کنون برنامه‌ریزی معین یا اقدام عملی اثربخشی در این زمینه انجام نشده است. پژوهش‌های پیشین در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی نشان می‌دهد که اولاً حیطه نظارت و راهنمایی آموزشی در کشور ما تا کنون اثربخش و کارآمد نبوده (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۶؛ ایزان و همکاران، ۱۳۹۸؛ الف؛ ویسی و گندمکار، ۱۳۹۸) و دوماً برای تحقق نظارت و راهنمایی آموزشی اثربخش بستریابی لازم است و یکی از اساسی‌ترین بسترها ایجاد فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش است (گورا، ۲۰۲۲). از این رو، در سازمان‌های آموزشی، مدیران با باورها و تجربیات خود بر فرهنگ سازمانی تأثیرگذارند، در حالی که خود نیز تحت تأثیر کارکنان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران ارشد قرار دارند. بنابراین، فضای سازمان‌های آموزشی به‌طور عمده تعاملی است (نصیری‌گله و همکاران، ۱۳۹۳). فرهنگ سازمانی به مجموعه‌ای از باورها، عقاید و ارزش‌های مشترک اشاره دارد که بر هنجارها و اندیشه‌های نیروی انسانی در نهاد آموزشی تأثیر می‌گذارد و به هماهنگی با محیط بیرونی و انسجام درونی کمک می‌کند. این فرهنگ می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای هدایت رفتار سازمانی به کار رود (نصیری و لبادی، ۱۳۹۷). در نتیجه، فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، شامل ارزش‌ها، باورها و رفتارهای مشترکی است که در تعامل بین ناظر و نظارت‌شونده شکل می‌گیرد و به همه ذینفعان (فراگیران، معلمان و متولیان نظارت) کمک می‌کند تا عملکرد خود را در زمینه‌های مختلف کاری و حرفه‌ای بهبود بخشند.

ناظران آموزشی و سرگروه‌های آموزشی برخلاف افق‌های جدید با رویکردهای سنتی قبل به فعالیت خود ادامه می‌دهند

و به همین جهت بین وضع مطلوب و موجود شکاف جدی وجود دارد (کیدوری و همکاران، ۱۳۹۶؛ ایزان و همکاران، ۱۳۹۸ الف). نظام آموزش و پرورش برای ارتقاء سطح کیفیت آموزش و تحول بنیادین باید اعضای رشد یافته و توانمند داشته باشد چرا که بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کاملاً وابسته به میزان رشد و توانمندی معلمان است (عبدالهی و عزیزی‌شماسی، ۱۳۹۱) و در صورتی که برای تغییر باورها، ارزش‌های حاکم بر فرهنگ معلمان و ناظران آموزشی و توسعه فرهنگ مطلوب چارچوب مشخصی وجود نداشته باشد کیفیت بخشی به عملکرد آموزش و پرورش و تغییر و تحول ممکن نخواهد بود. به نظر می‌رسد حلقه مفقوده، نظارت و راهنمایی اثربخش است. از آنجایی که تاکنون پژوهش در حوزه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی در داخل و خارج از کشور انجام نشده و صرفاً بررسی ارتباط نظارت آموزشی با متغیرهای مختلف در نظام آموزشی صورت گرفته و همچنین به جایگاه نظارت آموزشی، مدل‌ها، الگوها و کارکردها پرداخته شده است. راجع به فرهنگ سازمانی در نظام آموزش و پرورش نیز، مقوله فرهنگ و ارتباط آن با یادگیری زمان زیادی نیست که به حوزه تعلیم و تربیت وارد شده است (کنعانی و حسنی، ۱۴۰۱) و فرهنگ مدرسه و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. برای تحقق نظام آموزشی کارآمد باید نظارت و راهنمایی آموزشی با کیفیت حداکثری محقق شود و برای رسیدن به نظارت و راهنمایی آموزشی اثربخش پرداختن به فرهنگ حاکم بر فرآیندها و ساختارهای نظارتی ضروری است. در حال حاضر ارزش‌ها، باورهای موجود در این فرآیند مانند رویکرد مچ‌گیرانه، نگاه بالا به پایین، رفتارهای مستبدانه، بی‌اعتمادی، مقاومت در برابر تغییر و... مانع دستیابی مطلوب به اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی شده است. تاکنون راجع به ضرورت، جایگاه، ابعاد، مدل‌ها و روش‌های نظارت آموزشی صحبت شده است. فرهنگ سازمانی و جایگاه آن در نظام آموزش و پرورش نیز به تازگی مورد توجه قرار گرفته، اما به پدیده فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی به صورت جدی پرداخته نشده است. با توجه به نکات مطرح شده، این پژوهش در پی پاسخ به این سوال محوری است که توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام عمومی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با چه چارچوبی محقق می‌شود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال ارائه چارچوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی بوده است، و از روش مطالعه موردی کیفی و طراحی کاربردی استفاده کرد (بین، ۱۳۷۶). پدیده مورد مطالعه، فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی بود. رویکرد مورد استفاده نمونه‌گیری هدفمند با روش نمونه‌گیری بارز بوده است این نوع نمونه‌گیری غیر احتمالی است و در این روش متناسب با موضوع افراد مرتبط و متخصص یا صاحب تجربه که در دسترس هستند به صورت هدفمند انتخاب می‌شوند (عمیدی و پاشا، ۱۳۹۸) بنابراین بر اساس تخصص مرتبط با مقوله نظارت آموزشی و تجربه‌ی اجرایی در این زمینه مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل کارشناسان خبره نظارت و راهنمایی آموزشی در سازمان آموزش و پرورش استان فارس به‌عنوان خبرگان تجربی و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز با تخصص مرتبط به‌عنوان خبرگان تخصصی بودند. پس از مصاحبه با ۱۲ نفر اشباع نظری صورت گرفت (جدول ۱). این نوع مطالعه به شناخت عمیق‌تر پدیده‌ها و ابعاد پنهان آن‌ها کمک کرد. این پژوهش برای کشف و استخراج تجارب مدیران از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده کرد. مشارکت‌کنندگان نظارت و تجربیات خود را درباره شاخصه‌های فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی ارائه کردند. برای اطمینان از قابلیت اعتماد پژوهش، از مدل گوبا و لینکولن^۱ (۱۹۹۴) استفاده شد که شامل مراحل اعتبارپذیری، تأیید پذیری، قابلیت اطمینان و قابلیت انتقال می‌باشد. نتایج تحلیل برای تأیید نظر مصاحبه‌شوندگان در اختیار آن‌ها قرار گرفت تا انطباق نظرات بررسی شود (اعتبارپذیری). روند مصاحبه توسط متخصصان دیگر تأیید شد و برای کدگذاری از یک فرد مستقل کمک گرفته شد (تأییدپذیری). مکان و زمان مصاحبه به مشارکت‌کنندگان واگذار شد و تمام تلاش‌ها برای حفظ محرمانگی اطلاعات صورت گرفت (قابلیت اطمینان). با ارائه جزئیات فرایند اجرای مصاحبه،

شرایط بررسی کاربردپذیری یافته‌ها در محیط‌های دیگر فراهم شد (قابلیت انتقال). برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مضمون براساس روش براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) استفاده شد. براون و کلارک (۲۰۰۶)، به‌طور جامع شش گام برای انجام فرایند تحلیل مضمون معرفی نموده‌اند: (۱) آشنایی با داده‌ها؛ (۲) ایجاد دسته‌های کدگذاری؛ (۳) ایجاد مضامین؛ (۴) بررسی مضامین؛ (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین؛ (۶) مکان‌یابی نمونه‌ها. براین‌اساس در گام اول کدهای اولیه استخراج شد و از ترکیب و تلفیق این کدها مضامین پایه تشکیل شدند. در ادامه مضامین پایه تجزیه و تحلیل و براساس اصل تشابه و تفاوت دسته‌بندی شدند و با تفکیک جزئی‌تر براساس معنا و مفاهیم، مضامین سازمان‌دهنده به دست آمد و در آخر زیرمجموعه مضمون کلی‌تری به نام مضمون فراگیر قرار گرفتند.

جدول ۱- مشخصات مشارکت کنندگان پژوهش

ردیف	رشته تحصیلی	مقطع تحصیلی	پست سازمانی	سابقه کار	جنسیت
۱	مطالعات برنامه درسی	دکتری	هیئت‌علمی	۲۲ سال	مرد
۲	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	هیئت‌علمی	۱۶ سال	مرد
۳	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	مدرس دانشگاه	۱۴ سال	مرد
۴	مدیریت آموزش عالی	دکتری	هیئت‌علمی	۱۱ سال	مرد
۵	مطالعات برنامه درسی	دکتری	هیئت‌علمی	۶ سال	زن
۶	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	معاون آموزش ابتدایی اداره آموزش و پرورش	۳۳ سال	مرد
۷	آموزش ابتدایی	کارشناسی‌ارشد	راهنمای آموزشی و تربیتی	۳۳ سال	مرد
۸	مدیریت آموزشی	کارشناسی‌ارشد	مدیر مدرسه	۱۵ سال	مرد
۹	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مدیر مدرسه	۳۱ سال	زن
۱۰	مدیریت آموزشی	دکتری	کارشناس آموزشی	۱۴ سال	مرد
۱۱	مدیریت آموزشی	کارشناسی‌ارشد	کارشناس ارزیابی عملکرد	۳۳ سال	مرد
۱۲	روانشناسی تربیتی	کارشناسی‌ارشد	مدیر مدرسه	۶ سال	زن

یافته‌های پژوهش

پس از جمع‌آوری داده‌های مصاحبه در ابتدا مصاحبه‌ها کدگذاری شد. در مرحله بعد به تولید طبقات و مضامین برای شناخت مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده سطح اول، مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم و مضمون فراگیر اقدام شد و در آخر شبکه مضامین چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی آموزش و پرورش عمومی جمهوری اسلامی ایران ترسیم گردید.

گام اول: کدهای پایه و استخراج مضامین پایه

در این مرحله برای دستیابی به شبکه مضامین چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی آموزش و پرورش عمومی جمهوری اسلامی ایران محتوای به دست آمده از مصاحبه‌ها مکتوب گردید. سپس سطر به سطر مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و در نهایت بعد از حذف و ادغام و ترکیب ۱۲۳ کد اولیه و ۳۸ مضمون پایه استخراج شد که در جدول (۲) ارائه می‌شود.

جدول ۲- مضامین پایه

مضامین پایه	شواهد
۱. تعاملی بودن	نظارت یک فرآیند پویا بوده و با دادوستد همراه است. ناظران و معلمان برای جستجوی درک فرهنگی و آموزشی باید با یکدیگر همکاری دو جانبه داشته باشند (کد ۱). مشارکت‌پذیری یا به نوعی فعالیت مشارکتی بین ناظر و معلم در امر تدریس (کد ۴).

۲. ارتباط مؤثر	نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی باید مبتنی بر روابط پسندیده باشد تا بازدهی هر چه بیشتر معلمان و مدیران حاصل شود (کد ۱). انتظار می‌رود نظارت به معنای هدایت و اصلاح و بهبود وضع موجود باشد نه صرفاً تحکم، مچ گیری یا بازجویی و بازرسی خشک و خطی که پویایی، انعطاف و تعاملات اثربخش انسانی در آن اصلاً شکل نمی‌گیرد (کد ۹).
۳. دائمی بودن و پیوستگی	باید چرخه طرح‌ریزی برنامه، مشاهده و تحلیل یک چرخه دائمی باشد (کد ۱). فرایند پیوسته بودن کار در وضع موجود نیست (کد ۳). عملکرد معلم و رویدادهای کلاسی مشاهده شود و بعد هم آن عملکرد و فرایندهای آموزشی تجزیه و تحلیل شود و با آن ارتباط خاص و صحیح و مفیدی که وجود دارد جلساتی گذاشته شود که در این جلسات بحث و تحلیل سازنده و مفید صورت گیرد (کد ۶).
۴. نقش فعال معلم معلم‌محور بودن	نظارت معلم‌محور مبتنی بر شواهد ناشی از مشاهدات باشد نه داوری‌های ارزشی بی‌اساس (کد ۱). معلم‌محوری به جای ناظر‌محوری (کد ۴).
۵. جامعیت برنامه نظارت	جامع بودن نظارت می‌تواند بسیار کمک‌کننده باشد (کد ۳). افراط و تفریط در امور صحیح نیست. با نگاهی جامع تمام شرایط و کلیه مسائل را بایستی مورد توجه قرار داد نه صرفاً یک بعد از مجموعه ابعاد (کد ۹).
۶. نگرش سیستمی به نظارت	سیستمی بودن مؤلفه‌های نظارتی می‌تواند بسیار کمک‌کننده باشد (کد ۳). ما در حوزه هدایت و نظارت آموزشی هنوز آن نظام جامع نظارتی خودمان که دربردارنده نظامی از باورها، عقاید، ارزش‌ها، روش‌ها و برنامه‌ها باشد را نداریم و این بزرگترین چالش ماست (کد ۱۱).
۷. پژوهش‌محور شدن فرایند نظارت	راهنمایان تعلیماتی، مدیران، معلمان و دانش‌آموزان نیز باید در انجام پژوهش‌ها شرکت فعال داشته باشند (کد ۱).
۸. انعطاف‌پذیری و پذیرش تغییر	یکی از آسیب‌هایی که در زمینه نظارت آموزشی متوجه طرفین است، سهل‌انگاری یا عادی‌نگاری آموزش و فرایند ارائه مطالب توسط نظارت‌شوندگان است. در واقع بسیاری این‌گونه تصور می‌کنند که شیوه تدریس آن‌ها نیازمند هیچ‌گونه تغییری نمی‌باشد (کد ۲).
۹. شفاف‌سازی نقش ناظر	نقش ناظر یا راهنمای آموزشی برای نظارت‌شوندگان باید به صورت روشن و شفاف تعریف گردد (کد ۲).
۱۰. توجه به تفاوت‌های فردی	توجه به تفاوت‌های فردی در یادگیرندگان و نظارت‌شوندگان باید همواره مورد توجه ناظران آموزشی باشد و راهکارهای ارائه‌شده توسط آنان بر همین اساس باشد (کد ۲).
۱۱. توجه به تفاوت‌های فرهنگی در اقلیم‌ها	یکی از تأثیرگذارترین و چالش‌برانگیزترین عوامل در ایجاد رابطه بین نظارت‌شوندگان و ناظران یا راهنمایان آموزشی، وجود تفاوت‌های فرهنگی و اختلاف در نظام باورها و عقاید افراد است (کد ۲).
۱۲. حذف فضای سلسله‌مراتبی	ناظر آموزشی موفق همواره در قالب یک تیم و به‌عنوان یک عضو فعال به بهبود تدریس و یادگیری کمک می‌نماید (کد ۲). در این نظام آموزش و پرورش، نظارت و راهنمای آموزشی نقش سلسله‌مراتبی دارد یعنی از بالا به پایین است (کد ۵).
۱۳. نگاه از بالا به پایین	ما خیلی نباید بحث نظارت و راهنمایی آموزشی را وارد ساختار بروکراتیک کنیم یعنی از بالا به پایین به آن نگاه کنیم و این مقاومت‌ها را باید بشکنیم (کد ۷).
۱۴. ایجاد انگیزه بیرونی در ناظر و نظارت‌شونده	یک ناظر آموزشی موفق با ایجاد محرک‌ها و انگیزش نظارت‌شوندگان می‌تواند نتایج بسیار مطلوب را کسب نماید (کد ۲). ادارات را رتبه‌بندی کنیم. ارزیابی که انجام می‌گیرد رتبه هر اداره را بگوییم (کد ۱۰).
۱۵. فرایند‌محوری	در حال حاضر فرهنگ نظارت و ارزیابی به پایان دقت می‌کند و روی نتیجه متمرکز است و به تکمیلی بودن آن بها داده می‌شود. (کد ۳)
۱۶. بازتعریف ماهیتی نظارت	نظارت پرنگ‌تر دیده شود و به‌عنوان یک کارکرد نهادی در نظام آموزشی به آن نگاه کنیم (کد ۳). یکی از شاخص‌های نظارت و راهنمایی آموزشی این است که هدایت‌کننده در بهبود فرایند تعلیم و تربیت است (کد ۴).
۱۷. بازتعریف نقش ناظر	پذیرش، مشروعیت و مقبولیت شخص ناظر در سازمانی که قرار است براساس تدابیر وی مورد سنجش، اصلاح و بهبود قرار گیرد، از چالش‌های اساسی است (کد ۹).
۱۸. خودارزیابی	تأکید بر ارتقاء انگیزه‌های درونی معلمان برای رشد حرفه‌ای و ارزیابی مداوم خود (کد ۱۲).
۱۹. ویژگی‌های تخصصی ناظر	راهنمای آموزشی باید پس از تحلیل عملکرد توانایی تبدیل راهکارها به برنامه برای بهبود عملکرد را داشته باشد (کد ۴). باید بحث دانش‌های پشتیبان نظارتی را برای ناظرانمان و نقش‌ها را هم برای معلمانمان مجدداً بازتعریف کنیم (کد ۷).
۲۰. اخلاق حرفه‌ای ناظر	صادق بودن، گردآوری داده‌ها از منابع موثق، جانب‌داری نکردن، عدالت در نگاه، اخلاق حرفه‌ای (کد ۳). رازنگهداری، ایفای نقش مشاور به‌جای بازرسی، داشتن شخصیت آرام، متواضع، مصمم و بااقتدار در انجام امور نظارت، روحیه نقدپذیری، مسئولیت‌پذیری و دلسوز بودن به نظام آموزشی، اعتدال در رفتار و رعایت اصل بی‌طرفی، رعایت اصل تکریم و احترام به همکاران، پرهیز از پیش داوری و الفاظ بد. (کد ۴).
۲۱. تطابق شاخصه‌های ارزیابی با اهداف نظام آموزشی	از آسیب‌های نظارت، تصمیم‌گیری و اجرا بدون توجه به اسناد بالادستی به خصوص سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسط مدیران آموزشی است (کد ۴).
۲۲. تعیین شاخصه‌های نظارتی	اگر شاخصه‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ را تفکیک می‌کنیم نظارت ما باید ناظر بر همین ویژگی‌ها باشد که ببینیم چقدر دارند در همین مسیر حرکت می‌کنند و دورنمایش را روشن کرده‌اند (کد ۸).
۲۳. ناامیدی معلمان از فرایند نظارت	دلسردی و بی‌انگیزگی معلمان و مدیران و ناامیدی به آینده نظام آموزش و پرورش (کد ۴). کاهش انگیزه و دلسردی معلمان از نظارت (کد ۱۲).
۲۴. عدم ثبات مدیریتی	تغییر و جابه‌جایی مستمر مدیران و عدم ثبات مدیریتی در نظام آموزشی (کد ۴).
۲۵. دخالت ناآگاهانه والدین	یکی از آسیب‌هایی که وجود دارد این است که متأسفانه اولیا دانش‌آموزان در فرایند آموزشی دخالت‌هایی دارند و بدون اینکه نسبت به قضیه تدریس، تغییرات کتب، روش‌های تکلیف‌های مهارت‌محور و خیلی از موارد آگاهی کافی داشته باشند در فرایند تدریس دخالت

می‌کنند (کد ۶).	
۲۶. رویکرد مچ‌گیری	به عبارتی تصویری که شکل گرفته این است که یک ناظر تعلیماتی که در مدرسه حاضر می‌شود حتما قصد دارد مچ‌گیری کند یا خطا و کاستی‌هایی که در کار معلمان و مدرسه هست را شناسایی کند (کد ۱۰).
۲۷. دیدگاه و احساس منفی	دیدگاه منفی معلمان به نظارت و راهنمایی آموزشی به دلیل عملکرد ضعیف ناظران و راهنمایان آموزشی در ابعاد مختلف (کد ۴).
۲۸. بی‌اعتمادی و ترس	هنوز فرهنگ بی‌اعتمادی، احساس منفی و حتی نوعی ترس هم در وجود معلم و هم در وجود دانش‌آموزان وجود دارد و این احساس وجود دارد که معلم یا ناظری که حضور دارد قرار است یکسری ایرادات و نقاط ضعفی را از معلم پیدا کند و با آوردن بچه‌ها پای تخته این نقص و کمبود را برجسته کند (کد ۵).
۲۹. مقاومت در برابر تغییر	اما اگر این (نظارت) شکل فرهنگی به خودش بگیرد یعنی ارزش‌ها و باورها، آن ناظر باید در مدرسه ببیند که معلم‌ها چگونه با دانش‌آموزان تعامل دارند. چه اخلاقیاتی در مدرسه ساری و جاری است. نحوه تعامل مدیر با معلم‌ها چگونه است. دیدگاه معلمان نسبت به مدیر مدرسه چگونه است (کد ۸).
۳۰. عدم انعطاف و تنوع در برنامه نظارت	نظارت اصلاً در سیستم تعلیم و تربیت شکل فرهنگی به خودش نگرفته. شکل یک حالت آموزشی صرف خشک بدون ارزش را به خود گرفته و ما باید تلاش کنیم که به شکل فرهنگ جاری و ساری شود (کد ۸).
۳۱. نتیجه‌محوری	در برنامه‌های نظارت، ناظران صرفاً به نتایج فرایند آموزش توجه می‌کنند (کد ۱۲).
۳۲. ایجاد فرهنگ یادگیرندگی در محیط‌های آموزشی	فرهنگ مدرسه باید به سمت‌وسوی یک سازمان یادگیرنده برود و معلم هر فرصتی را استفاده کند. نه اینکه این داستان را تهدید بداند. و این نوع نگاهش از تهدید به فرصت می‌تواند خیلی کمک‌کننده باشد در حوزه نظارت آموزشی (کد ۷).
۳۳. رویکرد مربیگری	به سمت‌وسوی رویکردهای نظارتی دیگری مثل کوچ کردن برویم. مثل مربیگری‌هایی که الان هست چراکه دیگر واقعاً بحث نظارت به شکل و شیوه قدیمش جواب نمی‌دهد. فرایند نظارت مثل خیلی از فرایندهای دیگر که در سیر زمانی خودش است باید رشد کند متناسب با تغییراتی که در حوزه‌های آموزش دارد بروز می‌شود و خیلی سریع دارد اتفاق می‌افتد نظارت همراه با خودش را با این تغییرات همگام کند (کد ۷).
۳۴. تغییر پیش‌فرض‌های نظارتی	ضروری است نگاه واقع‌بینانه به مسائل داشت نه مدینه فاضله‌ای ترسیم کرد که تحقق آن سال‌ها که خوب است گاهی بعد از یک قرن هم محقق نمی‌شود (کد ۹).
۳۵. رویکرد علمی به نظارت	کسانی را به‌عنوان ناظر و تعلیمات راهنمایی می‌فرستند که تعلیمات اولیه را هم ندیده‌اند و متأسفانه کارآمدی ندارد (کد ۱۱). باید از یک سطح تحصیلات در علوم تربیتی برخوردار باشند، توانمندی تجربی داشته باشند، میدان و مدرسه و کلاس درس را چند سال تجربه کرده باشند، دانش تخصصی و تجربی داشته باشند (کد ۱۱).
۳۶. گزینش ناظر براساس معیار	تاکید مجدد بر شایسته‌گزینی دارم (کد ۹). اگر تصمیم گرفتیم افرادی را به‌عنوان ناظر انتخاب کنیم باید شاخص‌های روشی و منشی و توانی آن‌ها را بسنجیم (کد ۱۱).
۳۷. بهبود و ارتقا جایگاه نظارت	نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش عمومی کشور ما خیلی جایگاه خودش را پیدا نکرده است (کد ۱۱). انگاره ذهنی ارزش‌گذاری برای بحث نظارت و راهنمایی، دقیق و عمیق نیست و بنابراین خیلی‌ها به‌عنوان یک ساختاری که بتواند کیفیت ایجاد کند به آن قائل نیستند (کد ۳).
۳۸. تنوع سازوکارهای نظارتی	شاید یکی از بهترین روش‌ها این است که ما از شیوه همتایار استفاده کنیم؛ یعنی بیاییم در هر مدرسه یکی دو نفر را که مقبولیت و توانمندی دارند انتخاب کنیم و آموزش بدهیم و البته برایشان شرح وظایف تعیین کنیم که در مدارس کنار معلمان و معین معلمان باشند (کد ۱۱).

گام دوم: مضامین پایه و سازمان‌دهنده سطح اول و دوم

در این بخش، از ۳۸ مضمون استخراج‌شده براساس کدهای اولیه، مضامین پایه‌ای که مشابه بودند به مضامین سازمان‌دهنده سطح اول شامل بررسی وضعیت موجود فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، توسعه وضعیت مطلوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی و معرفی راهبردها تفکیک شدند.

مضمون سازمان‌دهنده بررسی وضعیت موجود فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی شامل دو مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم: شناسایی چالش‌های فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی و شناسایی موانع فرهنگی نظارت است.

مضمون سازمان‌دهنده توسعه وضعیت مطلوب شامل دو مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم: توسعه ویژگی‌های مطلوب فرهنگ نظارت و توسعه رویکردهای مطلوب فرهنگ نظارت است.

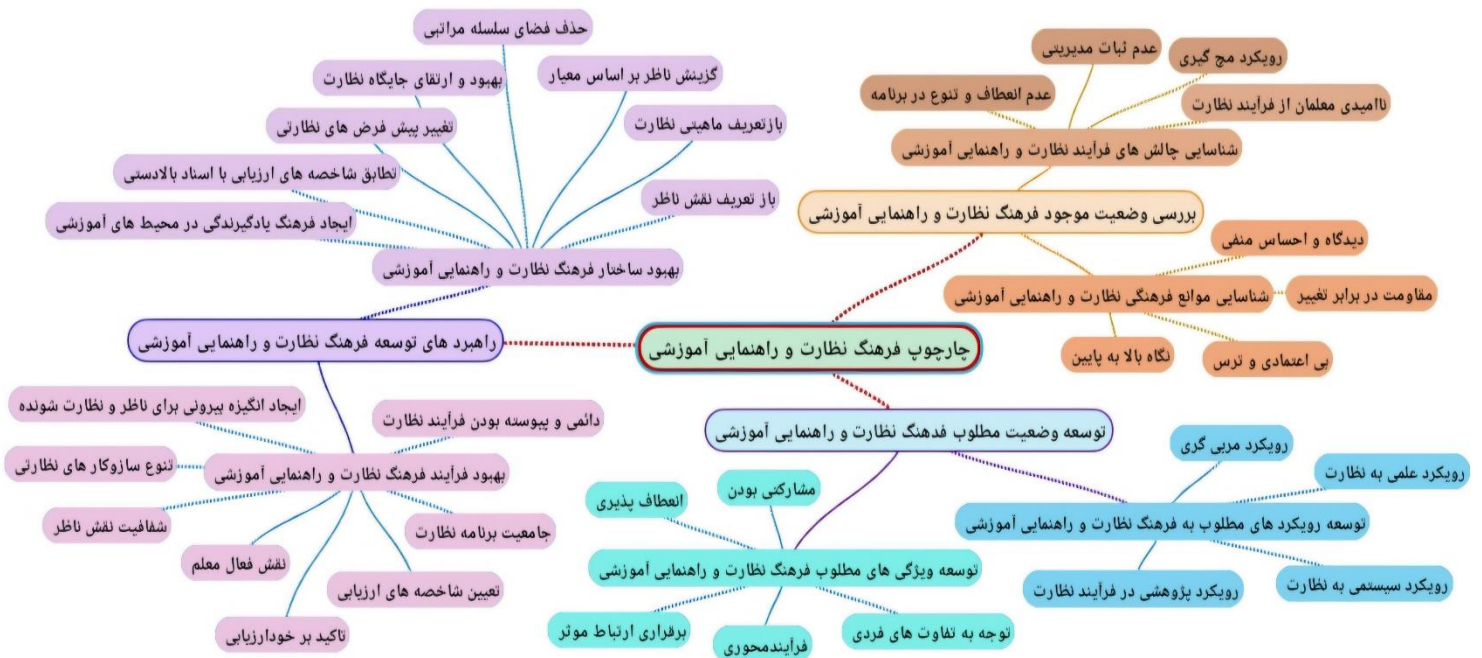
و مضمون سازمان‌دهنده راهبردهای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی شامل دو مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم: بهبود فرایند فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی و بهبود ساختاری فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی است.

در نهایت مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده، مضمون فراگیر چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی را تشکیل دادند که در جدول (۳) ارائه می‌شود.

جدول ۳- مضمون فراگیر

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده سطح اول	مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم	مضمون پایه	
چارچوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی	بررسی وضعیت موجود فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی	شناسایی چالش‌های فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی	نامیدی معلمان از فرایند نظارت	
			بی‌ثباتی مدیریتی	
			عدم‌انعطاف و تنوع در برنامه	
			رویکرد مچ‌گیری	
			دیدگاه و احساس منفی	
			بی‌اعتمادی و ترس	
			مقاومت در برابر تغییر	
	توسعه وضعیت مطلوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی	توسعه ویژگی‌های مطلوب فرهنگ نظارت	شناسایی موانع فرهنگی نظارت	نگاه بالا به پایین ناظر
				مشارکتی‌بودن
				برقراری ارتباط مؤثر
				انعطاف‌پذیری
				توجه به تفاوت‌های فردی
				فرایندمحوری
				رویکرد سیستمی به نظارت
چارچوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی	توسعه رویکردهای مطلوب فرهنگ نظارت	بهبود ساختاری فرهنگ نظارت و راهنمایی	رویکرد پژوهشی در فرایند نظارت	
			رویکرد مربی‌گری	
			رویکرد علمی به نظارت	
			ایجاد فرهنگ یادگیرندگی در محیط‌های آموزشی	
			تغییر پیش‌فرض‌های نظارتی	
			بازتعریف ماهیتی نظارت	
			بهبود و ارتقاء جایگاه نظارت	
	راهبردهای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی	بهبود فرایندی فرهنگ نظارت و راهنمایی	تطابق شاخصه‌های ارزیابی با اسناد بالادستی	بازتعریف نقش ناظر
				گزینش ناظر براساس معیار
				حذف فضای سلسله‌مراتبی
				شفاف‌سازی نقش ناظر
				تنوع سازوکارهای نظارتی
				ایجاد انگیزه‌های بیرونی برای ناظر و نظارت‌شونده
				تعیین شاخصه‌های ارزیابی
تأکید بر خودارزیابی	جامعیت برنامه نظارت	نقش فعال معلم	دائمی و پیوسته بودن فرایند نظارت	
			تأکید بر خودارزیابی	

در نهایت شبکه مضمون چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی تحت عنوان مضمون فراگیر شکل گرفت که در شکل (۱) ارائه می‌شود.



شکل ۱- مضمون فراگیر چارچوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی

بحث و نتیجه گیری

وزارت آموزش و پرورش به عنوان نهاد اصلی تعلیم و تربیت در ایران، مسئول تحقق اهداف آموزشی و فرهنگی جامعه بر اساس نظام معیار اسلامی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). یکی از عوامل کلیدی در این زمینه، نظارت و راهنمایی آموزشی اثرگذار است. با این حال، بررسی ها نشان می دهد که معلمان و کارکنان آموزشی نقش ناظران و راهنمایان را به عنوان مداخله گر و مزاحم تلقی می کنند که این نگرش منفی به کارآمدی فرآیند نظارت آسیب رسان است. (ساعدی و همکاران، ۱۴۰۳؛ ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۱؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۶؛ ایزان و همکاران، ۱۳۹۸ الف؛ ویسی و گندمکار، ۱۳۹۸). فرهنگ سازمانی غنی، می تواند به بهره برداری از تجربیات و توانایی های منابع انسانی، به خصوص مدیران و معلمان کمک کند و احساس مالکیت و تعهد را در معلمان تقویت کند، که به یادگیری مؤثرتر و محیط کاری مطلوب تری منجر می شود (شیخ آبادی و همکاران، ۱۴۰۳؛ نوری شاد و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش حاضر با هدف بررسی چارچوب توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش عمومی ایران با استفاده از روش مطالعه موردی انجام شد که منجر به شکل گیری ۳۸ مضمون پایه گردید. در راستای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی سه مضمون سازمان دهنده بررسی وضعیت موجود فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، توسعه وضعیت مطلوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی و راهبردهای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی شکل گرفت.

الف) مضامین وضعیت موجود فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی

در راستای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، بررسی وضعیت موجود به عنوان گام اول ضروری است. این بررسی شامل شناسایی چالش‌ها و موانع فرهنگی موجود می‌شود. چالش‌های اصلی شامل بی‌ثباتی مدیریتی، ناامیدی معلمان، عدم انعطاف در برنامه‌ها و رویکردهای نظارتی می‌گیری است. بی‌ثباتی مدیریتی در نهاد آموزش و پرورش به عنوان عامل مهمی در ایجاد آشفتگی و تضعیف عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می‌شود. تغییر مکرر سیاست‌گذاران، منجر به پراکنده بودن سیاست‌ها و متناقض بودن راهبردهای اجرایی می‌گردد. در این راستا، رهبر معظم انقلاب (۱۴۰۲) در دیدار با جمعی از معلمان فرمودند: «چرا در آموزش و پرورش بی‌ثباتی در مدیریت وجود دارد؟ ده سال اخیر، پنج وزیر و چهار سرپرست سر کار آمدند؛ این چیز عجیبی است.» اینکه مدام افرادی که سیاست‌گذاران نهاد آموزش و پرورش هستند تغییر کنند عامل اساسی در آشفتگی این سازمان است. سیاستگذاری‌های پراکنده و در ادامه راهبردهای اجرایی متناقض، عملکرد نهاد آموزشی در همه کارکردها از جمله نظارت و راهنمایی آموزشی را تضعیف می‌کند.

نگرش منفی معلمان نسبت به نظارت و احساس مداخله از طرف ناظران و سرگروه‌ها، باعث کاهش اثربخشی نظارت می‌شود و این رویکرد را می‌گیری و بازرسی غیردوستانه می‌دانند. همچنین، موانع فرهنگی شامل بی‌اعتمادی، ترس از فرایند نظارت و نگاه از بالا به پایین نیز شناسایی شد. برنامه‌های نظارت معمولاً مقطعی و بدون هماهنگی هستند و برخوردهای غیردوستانه احساس ترس و عدم‌پذیرش را در کادر آموزشی ایجاد می‌کند (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۱؛ کینوری و همکاران، ۱۳۹۶؛ ایزان و همکاران، ۱۳۹۸ الف؛ ویسی و گندمکار، ۱۳۹۸). پرداختن به چالش‌ها و موانع فرهنگی موجود می‌تواند به طراحی راهبردهای مؤثر برای عبور از شرایط فعلی کمک کند.

ب) مضامین وضعیت مطلوب فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی

برای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، ترسیم وضعیت مطلوب پس از بررسی وضعیت موجود ضروری است. ویژگی‌های فرهنگ مطلوب شامل مشارکتی بودن، برقراری ارتباط مؤثر، انطباق‌پذیری، توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی، و فرایندمحور بودن است (اویوول و اهینولا، ۲۰۱۴). در این راستا، ناظران و راهنمایان آموزشی باید از طریق تعاملات مؤثر با کادر آموزشی به ارتقاء کیفیت یاددهی و یادگیری کمک کنند. ارتباط مؤثر شامل گوش دادن فعال، دادن بازخورد هدفمند و ایجاد روابط حسنه است (کنعانی و حسنی، ۱۴۰۱؛ ایزان و همکاران، ۱۳۹۸ ب؛ قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۳).

توانایی انطباق‌پذیری نیز به ناظران و معلمان کمک می‌کند تا در تعامل‌های خود برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقاء حرفه‌ای، در حال یادگیری باشند. توجه به تفاوت‌های فردی معلمان و ایجاد برنامه‌های متناسب با ویژگی‌ها و قابلیت‌های هر فرد، از دیگر اصول فرهنگ مطلوب است. همچنین، تأکید بر فرایند به جای صرفاً نتیجه، در بهبود عملکرد یاددهی و یادگیری تأثیرگذار است. اگر ناظران و معلمان ویژگی انطباق‌پذیری و انعطاف‌پذیری داشته باشند در تعامل با یکدیگر در راستای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقاء حرفه‌ای خود مدام در حال یادگیری‌اند. یافته‌های باتمانی و توکلی (۱۴۰۱) این دریافت را تأیید می‌کند.

برای رسیدن به فرهنگ مطلوب نظارت، چهار رویکرد کلیدی شناسایی شده است: ۱) رویکرد سیستمی که به نظارت به عنوان یک سیستم جامع می‌نگرد و به عوامل متنوع مؤثر بر آن توجه می‌کند (گرای^۱، ۲۰۰۷؛ مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ ۲) رویکرد پژوهشی که مسائل را به فرصتی برای یادگیری و پژوهش تبدیل می‌کند (کجوکارو^۲، ۲۰۱۰)؛ ۳) رویکرد علمی که نظارت را به یک رشته تخصصی تبدیل می‌کند؛ و ۴) رویکرد مربی‌گری که فضای نظارت را دوستانه و تعامل محور می‌سازد (اسکرا^۳، ۲۰۱۱). شناسایی این ویژگی‌ها و رویکردها موجب روشن شدن مقصد توسعه فرهنگ نظارت

1 Gray

2 Cojocaru

3 Scerra

و کمک به اتخاذ راهبردهای مؤثر در این حوزه می‌گردد.

ج) مضامین راهبردهای توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی

برای تحقق و توسعه فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی، پس از تحلیل وضعیت موجود و تعیین وضعیت مطلوب، راهبردهایی ارائه می‌شود که در دو بخش بهبود ساختاری فرهنگ نظارت و راهنمایی و بهبود فرایندی فرهنگ نظارت و راهنمایی تقسیم‌بندی می‌شوند.

بخش بهبود ساختاری فرهنگ نظارت و راهنمایی شامل بازتعریف ماهیت نظارت، ارتقاء جایگاه نظارت، تطابق شاخص‌های ارزیابی، بازتعریف نقش ناظر و ایجاد فرهنگ یادگیرندگی می‌باشد. نظارت باید به‌عنوان یکی از کارکردهای اصلی نظام آموزش و پرورش معرفی شود. جایگاه نظارت در نظام آموزشی و تلاش برای ایجاد ساختار مشخص برای سیستم نظارت و راهنمایی بهبود و ارتقاء یابد. شاخصه‌های ارزیابی متناسب با اهداف آموزش و پرورش مشخص گردد و ناظران براساس شرایط اخلاقی و تخصصی انتخاب گردند. ناظر باید از نقش بازرس به فردی حمایتگر و فرهنگ‌ساز تغییر کند. در دانشگاه‌ها و محیط‌های آموزشی، با توجه به نیازهای جدید، فضای سلسله‌مراتبی به یک فضای مشارکتی تبدیل شود. براساس این تغییرات بنیادین، با توسعه فرهنگ یادگیرندگی در دانشگاه‌های فرهنگیان و آشناسازی معلمان و کادر آموزشی با این راهبرد از طریق دوره‌های ضمن خدمت، پیش‌فرض‌های قدیمی و کهنه تغییر کرده و فضای سلسله‌مراتبی به سمت فضای کار مشارکتی و تعامل دوستانه سوق داده شود. یافته‌های کنعانی و حسنی (۱۴۰۱)؛ مرزوقی و همکاران (۱۳۹۷)؛ علی پناه و همکاران (۱۳۹۷) این نتایج را تأیید می‌کند.

بخش بهبود فرایندی فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی شامل شفاف‌سازی نقش ناظر، پیوستگی نظارت، جامعیت برنامه نظارت و فعالیت معلمان می‌باشد. ناظر باید در کنار معلمان باشد و شفافیت در اهداف و سیاست‌های نظارتی ایجاد شود تا احساس اعتماد و صداقت در رابطه برقرار گردد (ساعدی و همکاران، ۱۴۰۳). نظارت باید مستمر و دائمی باشد تا بهبود عملکرد شفاف و قابل پایش باشد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷). استفاده از مدل نظارت یکپارچه که تمامی جنبه‌ها را در نظر گرفته و مانع از قضاوت‌های عجولانه شود (اسمیت^۱، ۲۰۰۹). مشارکت فعال معلمان در فرایند نظارت باعث افزایش کیفیت و حس مسئولیت‌پذیری آنها می‌شود و محیطی پویاتر به وجود می‌آورد (توانایی شاهرودی و مهرا، ۱۳۸۹؛ قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱). در نهایت، با به‌کارگیری این راهبردها، روند توسعه فرهنگ نظارت به صورت نظام‌مند و مؤثر طی خواهد شد.

سازمان آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نهادهای کلیدی اجتماعی، مسئول تربیت نیروی انسانی است که مهم‌ترین دارایی هر کشور محسوب می‌شود. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راستای زیرساخت‌های ملی و مذهبی ایران طراحی شده و نظارت و راهنمایی به‌عنوان ابزارهایی برای تضمین کیفیت عملکرد و تحقق اهداف این سازمان ضروری است. با این حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد که نظارت و راهنمایی آموزشی به صورت نظام‌مند اجرا نشده و موانعی از جنبه‌های ساختاری، فرهنگی و نیروی انسانی در این زمینه وجود دارد. از جمله چالش‌های موجود، بی‌ثباتی مدیریتی در سازمان، تغییر مداوم راهبردها و ناامیدی معلمان از اثربخشی نظارت و راهنمایی آموزشی است. فضای حاکم بر فرایند نظارت بیشتر به مچ‌گیری و ایجاد ترس متمایل است. در این وضعیت، نیاز به فرهنگ مطلوب نظارت و راهنمایی آموزشی احساس می‌شود که در آن، نظارت به صورت مشارکتی و سیستماتیک اجرا شود و بر رشد حرفه‌ای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز داشته باشد. برای تحقق فرهنگ مطلوب، پژوهش به شناسایی ویژگی‌ها و رویکردهای مرتبط پرداخته و چارچوبی برای عبور از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب ارائه می‌دهد. این چارچوب شامل راهبردهای بهبود ساختاری و فرایندی فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی است. راهبردهای بهبود ساختاری فرهنگ نظارت و راهنمایی شامل بازتعریف ماهیت نظارت، گزینش ناظران بر اساس معیارهای فرهنگی، اجتماعی و بهبود جایگاه نظارت و ایجاد

فرهنگ یادگیری در محیط‌های آموزشی است. به‌علاوه، راهبردهای بهبود فرایندی فرهنگ نظارت و راهنمایی بر تأکید بر خودارزیابی، شفاف‌سازی نقش ناظر و ایجاد انگیزه بیرونی تمرکز دارند. این تحقیق پیشنهادهایی برای کارهای پژوهشی و کاربردی ارائه می‌دهد، از جمله نیازسنجی فرهنگی، طراحی سیستم جامع نظارت، و ایجاد رشته‌های تخصصی در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی. همچنین، به محدودیت‌های پژوهش شامل عدم قابلیت تعمیم نتایج به دیگر جوامع و مشکلات اجرایی مانند عدم همکاری برخی کارشناسان و عدم اطلاع در مورد آیین‌نامه‌های نظارتی اشاره کرد. در کل، این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران و مدیران آموزش و پرورش کمک کند تا با رویکردی سیستماتیک و علمی به مسائل نظارت و راهنمایی آموزشی پرداخته و بهبود کیفیت آموزش را تضمین کنند.

پژوهش حاضر به شناسایی و تحلیل چالش‌ها و موانع موجود در فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران پرداخته و پیشنهادهایی برای توسعه فرهنگ مطلوب در این حوزه ارائه نموده است. یافته‌های کلیدی نشان‌دهنده بی‌ثباتی مدیریتی، نگرش منفی معلمان نسبت به فرآیند نظارت و موانع فرهنگی از جمله بی‌اعتمادی و ترس از مداخله ناظران است که اثربخشی نظارت را تضعیف می‌کند. در راستای توسعه فرهنگ مطلوب، رویکردهای مشارکتی و سیستماتیک، حفظ ارتباط مؤثر و انطباق‌پذیری تأکید شده و نیاز به بازتعریف ماهیت نظارت و ارتقاء جایگاه آن به‌عنوان یک فعالیت حمایتی و یادگیرنده مورد تأکید قرار گرفته است. این نتایج می‌تواند به سیاست‌گذاران کمک کند تا با طراحی سیستم نظارت جامع، کیفیت آموزش را بهبود بخشند و به رشد حرفه‌ای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند.

منابع

انصاری جابری، مسعود. (۱۴۰۱). طراحی و اعتباریابی الگوی شایستگی‌های سرگروه‌های آموزشی معلمان به‌عنوان ارشادگر حرفه‌ای یادگیری و ارزیابی شایستگی‌های سرگروه‌های آموزشی دوره متوسطه استان فارس- رویکرد ترکیبی چندگانه [رساله دکتری، دانشگاه شیراز]. ایرانداک.

ایزان، محسن، قادری، مصطفی، و شیربگی، ناصر. (۱۳۹۸، الف). واکاوی تجربه راهنمایان آموزشی از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم‌محور در مدارس ابتدایی. نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۸(۱)، ۱۵۹-۱۸۴. <http://journalieaa.ir/article-1-122-fa.html>

ایزان، محسن، قادری، مصطفی، و شیربگی، ناصر. (۱۳۹۸، ب). ارائه الگوی بومی نظارت آموزشی معلم‌محور در مدارس ابتدایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۳)، ۱۴۰-۱۱۳. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.25184.2578>

باتمانی، فردین، و توکلی، معصومه. (۱۴۰۱). بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی در سازمان‌های آموزشی. پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۳(۶)، ۶۳-۷۴. <https://ensani.ir/fa/article/494637>

باغبانگل، مریم، معزی، عبدالرضا، مخیر، فیروزه، صادقپور، منیژه، و کریمی زاده، معصومه. (۱۴۰۰، مهر ۲۶). بررسی موانع اساسی فراروی آموزگاران تازه کار [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس، هرمزگان، ایران. <https://civilica.com/doc/1638288>

ترک‌زاده، جعفر، نوروزی، نصراله، و ایمانی، حسین. (۱۳۹۱). خودارزیابی عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آن‌ها براساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز. پژوهش‌های برنامه درسی، ۲(۱)، ۹۱-۱۲۰. <https://doi.org/10.22099/jcr.2012.1943>

توانایی شاهرودی، عفت، و مهram، بهروز. (۱۳۸۹). بررسی میزان توانمندی معلمان مقطع ابتدایی و رابطه آن با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی مدرسه. رویکردهای نوین آموزشی، ۵(۲)، ۲۳-۴۰. https://nea.ui.ac.ir/article_19046.html

جوادی‌پور، محمد، و محمدی، رمضانعلی. (۱۳۸۸). ارزیابی عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران براساس مدل جان وایلز و جوزف باندی. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۲(۳)، ۱۰۳-۱۲۷. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98342.html

حسینی خامنه‌ای، سید علی. (۱۴۰۲، اردیبهشت ۱۲). بیانات در دیدار معلمان به مناسبت هفته معلم [سخنرانی]. دفتر حفظ و نشر آثار آیت الله العظمی خامنه‌ای. <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=52723>

رشنوی، علیپناه، میری، افشین، کوشکی، سعید، کوچکی، دانش، و قلاوندی، بهرام. (۱۳۹۴، دی ۵-۶). روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در مقطع ابتدایی [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. همایش ملی آموزش ابتدایی، بیرجند، خراسان جنوبی، ایران. <https://sid.ir/paper/863125/fa>

رعنائی کردشولی، حبیب اله. (۱۳۸۶). مدیریت فرهنگی سازمانی: طراحی مدلی بر مبنای چارچوب ارزش‌های رقابتی. علوم مدیریت ایران، ۲(۶)، ۶۹-۹۴. https://journal.iams.ir/article_348.html

ساعدی، رسول، تعجبی، محمود، و قادرمرزی، حبیب. (۱۴۰۳). شناسایی فرصت‌ها و چالش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی؛ پژوهشی پدیدارشناسانه. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸(۳۱)، ۲۷-۵۳. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.78301.1722>

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

<https://sccr.ir/Files/6609.pdf>

شیخ ابادی، ایران، باقری، مهدی، و جاهد، حسینعلی. (۱۴۰۳). شناسایی مولفه‌های نظارتی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس ابتدایی به منظور ارائه الگوی جامع برای آموزش و پرورش دولتی ایران. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۰(۱)، ۲۹۵-۳۰۴.
<https://doi.org/10.22034/ijes.2023.2008390.1446>

صادقی، سهراب، صالحی کشکولی، محمد صالح، رضوی، عبدالحمید، و افلاکی فرد، حسین. (۱۳۹۴). نیازسنجی ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی دبیران شهر شیراز. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۶(۳)، ۱۸۳-۲۰۳.
https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_1374.html

صفری، محمود، پاشایی، محمدرضا، و صفری، محمدحسین. (۱۴۰۲). شناسایی عوامل مؤثر بر توسعه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان از دیدگاه خبرگان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۹(۱۶)، ۲۸۰-۲۴۱.
<https://doi.org/10.48310/itt.2023.3117>

عبدالهی، بیژن، و عزیزی‌شمامی، مصطفی. (۱۳۹۱). بررسی نظام باور افراد عهده دار نقش نظارت و راهنمایی آموزشی مدارس ابتدایی شهر تهران. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۶(۲۲)، ۱۱۶-۱۰۱.
<https://elmnet.ir/doc/343928-51842>

علی پناه، مهران، هویدا، رضا، و نادری، محمدعلی. (۱۳۹۷). اعتباریابی مدل نظارت آموزشی برای آموزش و پرورش. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۹(۲)، ۳۶۴-۳۴۵.
https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_3185.html

عمیدی، علی، و پاشا، علی. (۱۳۹۸). *روش‌های نمونه‌گیری ۱*. انتشارات دانشگاه پیام نور.

قهرمانی، محمد، فاطمی، ذوالفقار، و موسوی، سیدصاحب. (۱۳۹۳). تبیین عناصر فرهنگ سازمانی در بین اعضاء هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی تهران. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲)، ۱۳۶-۱۶۹.
https://scj.sbu.ac.ir/article_98407.html

کنعانی، مریم، و حسینی، رفیق. (۱۴۰۱). ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۱۱(۱)، ۱۳-۴۰.
<http://dx.doi.org/10.52547/meo.11.1.13>

کیدوری، امیرحسین، صفا، سمانه، و محمودی باغخیزانی، مژگان. (۱۳۹۶). *مهر ۲۹*. نظارت و راهنمایی آموزشی در سیستم‌های آموزش و پرورش/ایران [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، کازرون، فارس، ایران.
<https://civilica.com/doc/658948>

مرزوقی، رحمت اله، ترک‌زاده، جعفر، محمدی، مهدی، جهانی، جعفر، و حیدری، الهام. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی ابزار سنجش نظارت راهبردی در مراکز آموزش غیررسمی. *راهبرد فرهنگ*، ۱۱(۴۳)، ۱۵۵-۱۷۶.
<https://doi.org/10.22034/jsfc.2018.88861>

نصیری، مهدی، و لبادی، زهرا. (۱۳۹۷). فرهنگ سازمانی در سازمان‌های آموزشی و فرهنگ علمی پژوهشی در آموزش عالی. *نشریه مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه*، ۳(۳)، ۸-۱.
<http://asmd.ir/post.aspx?id=541>

نصیری‌گله، یدالله، مرادی پردنجانی، حجت الله، شکراللهی پور مجتبی، و طاهری سودجانی، اسماعیل. (۱۳۹۳). *دی ۳۰*. فرهنگ سازمانی در نظام آموزش و پرورش [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. نخستین همایش ملی الکترونیکی رویکردهای کاربردی و پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت، قم، ایران.
<https://civilica.com/doc/417324>

نظری، خسرو، اصابت طبری، ابراهیم، کریمی باغملک، آیت، و اسفندیاری، اسحاق. (۱۴۰۳). رابطه نظارت و راهنمایی راهبران

آموزشی و تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۶(۱)، ۲۱-۳۶. <https://doi.org/10.48310/reek.2024.15727.1272>

نوری‌شاد، مرضیه، آقاجانی، فاطمه، و سلیمی، مهتاب. (۱۳۹۹). فرهنگ سازمانی و ارزش‌های فرهنگی حاکم بر سازمان آموزشی و مدرسه. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۱۰)، ۶۹-۹۰. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1686177>

نولان، جیمز، و ای. هوور، لیندا. (۱۳۹۵). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه و عمل (ترجمه بیژن عبداللهی). دانشگاه خوارزمی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۱ چاپ شده است).

ویسی، نزاکت، و گندمکار، زینب. (۱۳۹۸، ۲۲ اسفند). نظارت و راهنمای آموزشی راهی به سوی مدارس یادگیرنده [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، ایران. <https://www.sid.ir/paper/899797/fa>

بین، رابرت. (۱۳۷۶). تحقیق موردی (ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی). دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).

Banoofatemeh, M. S., Bijandi, M. S., & Parasteh, F. (2017). Evaluating Educational Groups' Function of High Schools in Tehran on the Basis of Krek Patrick. *International Education Studies*, 10(2), 114-122. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n2p114>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706QP063OA>

Cojocar, S. (2010). Cojocar, Ş. (2010). Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 29, 72-91. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=50821>

Esia-Donkoh, K., & Baffoe, S. (2018). Instructional Supervisory Practices of Headteachers and Teacher Motivation in Public Basic Schools in Anomabo Education Circuit. *Journal of education and E-Learning Research*, 5(1), 43-50. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.43.50>

Gathungu, J. M. (2020). Fidelity To Clinical Model Cycles; A Study Of Instructional Supervision Phases And Activities As Exercised By Field Officer In Education. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 262-285. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3263>

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing.

Gray, D. E. (2007). Towards a systemic model of coaching supervision: Some lessons from psychotherapeutic and counselling models. *Australian Psychologist*, 42(4), 300-309. <https://doi.org/10.1080/00050060701648191>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research.

Guerra, P. L., Baker, A. M., & Cotman, A. M. (2022). Instructional Supervision: Is It Culturally Responsive? A Textbook Analysis. *Journal of Educational Supervision*, 5(1),

1-26. <https://digitalcommons.library.umaine.edu/jes/vol5/iss1/1/>

- Okendu, J. N. (2012). The influence of instructional process and supervision on academic performance of secondary school students of Rivers State, Nigeria. *Academic Research International*, 2(3), 490-496. <http://journals.savap.org.pk/vol2n3.html>
- Okorji, P. N., & Ogbo, R. N. (2013). Effects of modified clinical supervision on teacher instructional performance. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(6), 901-905. <https://hdl.handle.net/10520/EJC148727>
- Oyewole, B. K., & Ehinola, G. B. (2014). Relevance of instructional supervision in the achievement of effective learning in Nigerian secondary schools. *Global Journal of Commerce and Management Perspective*, 3(3), 88-92. <https://www.longdom.org/archive/gjcmp-volume-3-issue-3-year-2014.html>
- Scerra, N. (2011). *Models of Supervision for Aboriginal Staff. Uniting Care Children, Young People and Families*. <https://doi.org/10.3316/INFORMIT.407269094995487>
- Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S., & Baba, S. B. (2011). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(3), 214-217. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2011.v1.37>
- Smith, K. L. (2009). *A brief summary of supervision models*. <https://www.marquette.edu/education/graduate/documents/brief-summary-of-supervision-models.pdf>
- Subramaniam, L., Cheah, K., & Abdullah, Z. (2020). Instructional Supervision Challenges in Malaysia: A Systematic Literature. *International Journal of Education and Training*, 6(1), 1-10. <http://www.injet.upm.edu.my/index.php/archives/vol-6-1-june-2020>
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/6888>
- Yunus, N. K. Y., Yunus, J. N., & Ishak, S. (2012). The school principals' roles in teaching supervision in selected schools in Perak, Malaysia. *Asian Journal of Management and Business Sciences*, 1(2), 50-55. <https://www.researchgate.net/profile/Jamal-Yunus/publication/260210238.pdf>