

واکاوی تجارب زیسته معلمان از شرایط حاکم بر سیاست راهبران

آموزشی و تربیتی

سهراب محمدی پویا^{۱*}، سید طاهر سیدی نظرلو^۲، اسکندر فتحی آذر^۳، فیروز محمودی^۴

چکیده

تعریف پست سازمانی و به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی از سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش در طی چند سال گذشته بوده است. علی‌رغم اینکه ارزیابی سیاست‌های آموزشی جزء لاینفک فرایند بهبود و ارتقا کیفیت آموزش و تربیت به شمار می‌رود، هنوز پژوهشی در ارتباط با ارزیابی سیاست راهبران آموزشی و تربیتی از دریچه واکاوی نظرات و رضایت جامعه هدف و ذی‌نفعان آن یعنی معلمان صورت نگرفته است. بدین منظور هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته معلمان در زمینه سیاست راهبران آموزشی و تربیتی است. رویکرد پژوهش کیفی است. داده‌های پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۳ نفر از معلمان استان آذربایجان شرقی صورت گرفته و با روش تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفتند. جهت برخورداری یافته‌های پژوهش از روایی و اعتبار به مواردی نظیر مصاحبه‌های مداوم، اختصاص زمان مناسب و مطلوب، درگیری و بررسی مداوم، دقت در تمامی مراحل پژوهش، روشن بودن روش پژوهش و توافق پژوهشگران در ارتباط با دسته‌بندی مضامین توجه شده است. تحلیل داده‌های پژوهش منجر به دسته‌بندی ۴ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی شد. مضامین اصلی شامل مسائل روان‌شناختی مرتبط با راهبران آموزشی (ترس از مواجهه شدن با راهبر و ...)، نقاط ضعف راهبران آموزشی (فقدان آشنایی مناسب راهبران با ویژگی‌های مناطق روستایی و عشایری و ...)، نقاط مثبت راهبران آموزشی (کمک به ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه و ...) و بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی (عدم التقاط وظایف کارکردی راهبر با سایر عوامل مدرسه و ...) است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عواملی چون وجود ابهام در چرایی و چگونگی نقش راهبران آموزشی زمینه‌های بروز کاستی‌هایی را در سیاست آموزشی مذکور به همراه داشته است. متناظر با یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که مسئولین با برطرف سازی نقاط ضعف سیاست راهبران آموزشی و تربیتی، انتخاب افراد مناسب و اطلاع‌رسانی‌های مستمر بر کیفیت این سیاست آموزشی بیفزایند.

واژه‌های کلیدی: تجارب زیسته، سیاست، راهبران آموزشی و تربیتی، معلمان.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

mohammadipouya1393@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران tseyedi.63@gmail.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران e-fathiazar@tabrizu.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۶/۱۵ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/۹/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۰/۱۴

مقدمه

اهمیت روزافزون تعلیم و تربیت به قدری است که امروزه از آن به‌مثابه یکی از پیچیده‌ترین فعالیت‌های کنونی جهان یاد می‌شود. همین اهمیت موجبات ارائه تعاریف زیادی در طول تاریخ را فراهم آورده است. البته علی‌رغم تعدد تعاریف ارائه شده، توافقی ضمنی در بین متخصصان مبنی بر اینکه تربیت به‌عنوان مجموعه‌ای از تدابیر و روش‌های مختلف برای به فعلیت درآوردن استعدادهای انسان در ابعاد گوناگون است، وجود دارد (ShoariNezhad, 1977; Shariatmadary, 2007). (Kadyvar, 2013) نیز عنوان می‌کند که مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش شکوفا کردن کامل شخصیت فراگیران و به‌عبارتی پرورش ارزش‌های متعالی در آنان است. در عین حال جایگاه و نقش بی‌بدیل آموزش و پرورش به حدی رسیده است که برخی از متخصصان بقای جامعه را در گرو عملکرد نظام‌های آموزشی به‌ویژه آموزش رسمی و عمومی می‌دانند و بر این باورند که نظام‌های تربیتی نقش به‌سزایی در تربیت و پرورش افراد متناظر با اهداف و فلسفه حکومت‌ها دارد (Mohammadipouya, Goodarzi, Rahmati Najkarla'i & Sanaie Nasab, 2017: 462). حتی عنوان می‌شود که بخش عمده‌ای از توانمندی‌ها و دستاوردهای کشورهای توسعه‌یافته، حاصل نظام آموزشی اثربخش است (Askari, Elahimanesh & Parizad, 2019: 114).

تلاش‌های صورت گرفته در راستای بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزشی، زمینه‌های سیاست‌گذاری آموزشی را طی قرون گذشته سهولت بخشیده است که افرادی چون Ball (2006) از آن به‌عنوان اصول سیاست‌گذاری دولت در حوزه آموزش یاد کرده و (Haddad, Demsky 1995) نیز این سازوکار را به‌مثابه یک عنصر مهم برنامه‌ریزی آموزشی می‌دانند (Malekipour, Javadi 2018). به‌عبارت دیگر خط‌مشی‌گذاری مطلوب در حوزه تعلیم و تربیت به‌منظور تحقق اهداف و آرمان‌های تربیتی، امری ضروری و حیاتی به‌شمار می‌رود. چراکه سیاست‌های آموزشی تداعی‌کننده تفکر و اعتقاد مسئولان و سیاست‌گذاران آموزشی نسبت به نظام تعلیم و تربیت و برون‌داد مورد انتظار آن است. به اعتقاد برخی از افراد مطالعه سیاست‌های آموزشی از طریق یک چارچوب پویا، درک جامع‌تری از پیچیدگی‌های مرتبط با سیاست‌های آموزشی، از ایجاد تا اجرا و ارزیابی را فراهم می‌کند (Diem, Young and Sampson, 2019) که نشان از اهمیت و جایگاه پیگیری سیاست‌های آموزشی وضع شده از سوی مسئولان دارد.

نبایستی فراموش کرد که هرگونه طراحی برنامه‌های آموزشی و یا بسته‌های سیاست آموزشی که در راستای یک مسئله شکل گرفته است، اقدام سیاستی نیز به‌دنبال خواهد داشت. در واقع می‌توان اذعان داشت تهیه و تدوین خط‌مشی - که البته ناظر بر مطالعات تدوین خط‌مشی جهت دستیابی به درک زمینه‌هایی است که تصمیم‌گیران در آن کار می‌کنند - چنانچه از طرف مراجع ذی‌ربط

مشروعیت پیدا کند و یا به صورت قانون، طرح یا برنامه درآید، به مرحله ابلاغ و اجرای خطمشی می‌رسد. بعد از اتمام مرحله ابلاغ و اجرا، نوبت به مرحله ارزیابی خطمشی می‌رسد (Abasi, Motazadiyan, & Mirzayi, 2016; Mohammadi Fateh, Danaee Fard, Rahnvard, Foroozandeh, 2016). زمینه‌های ارزیابی خطمشی می‌تواند به فاصله زمانی از قبل تعیین شده توسط سیاست‌گذار یا حتی در برخی از موارد با ورود متخصصان و فعالان حوزه فراهم شود. در عین حال باید پذیرفت به همان اندازه که اهمیت مرحله طرح مسئله، تهیه و تدوین خطمشی و ابزار خطمشی مهم بوده، مرحله ارزیابی خطمشی نیز از اهمیتی در قامت مراحل قبل برخوردار است. زیرا در این مرحله سیاست‌گذاران می‌توانند در رابطه با مطلوبیت و اجرای درست و کارآمدی خطمشی اظهارنظر و تصمیم‌گیری کنند و به عبارت دیگر بدون در نظر گرفتن مرحله ارزیابی، چرخه خطمشی ناقص می‌ماند و نتایج حاصل از اجرای خطمشی مشخص نخواهد شد (Alvani and Sharifzadeh, 2011; Quoted by Abasi, Motazadiyan & Mirzayi, 2016).

برخی از متخصصان بر این باورند به منظور ارزیابی خطمشی از مدل‌های روز و متناسب با اهداف مشخص بهره برده شود. آنان ابزارهای مفهومی را از آن جهت که به درک و فهم ارزیابی سیاست‌ها کمک می‌کند، مهم بر می‌شمرند (Franco, Hirama & Carvalho, 2018). از این رو می‌توان اذعان داشت که اهمیت ارزیابی خطمشی متخصصان را به احصاء ابزارهای مرتبط و دقیق وا داشته است. اما متأسفانه در برخی از موارد ممکن است مسئولان به دلیل سیاسی کاری و یا رویکرد جناحی از دریافت بازخورد یا ارزیابی خطمشی خودداری کرده یا حتی نتایج بازخوردهای خود را اعلام نکنند. البته با نگاه خوش‌بینانه و مناسب ممکن است نتایج بازخورد خطمشی مفید و کارآمد باشد بنابراین تداوم برنامه یا سیاست اتخاذ شده امری بسیار پسندیده است. ناگفته نماند حتی چنانچه مطلوبیت سیاست از طریق ارزیابی‌های به عمل آمده حاصل شود، نه تنها از ضرورت این مرحله نخواهد کاست بلکه بر اهمیت آن نیز افزوده خواهد شد و سیاست‌گذاران متوجه انتخاب درست خویش خواهند شد. در واقع از آنجایی که ارتقا و بهبود کیفیت و عملکرد مطلوب نظام‌های آموزشی در گرو اتخاذ سیاست‌های متناسب با اقتضای زمان و به روز است، ارزیابی سیاست‌ها نیز جزء لاینفک سنجش مطلوبیت سیاست است. پس به نظر می‌رسد توجه به سیاست‌های نظام آموزشی موضوعی قابل تأمل است که می‌بایست از سوی پژوهشگران به ویژه سیاست پژوهان مورد توجه قرار گیرد.

تعریف پست سازمانی و اجرای اهداف راهبری آموزشی و تربیتی یکی از مصادیق سیاست‌های آموزشی است که در سال‌های گذشته مراحل ابلاغ و اجرا را سپری کرده است. این برنامه با توجه به جایگاه و اهمیت مؤلفه نظارت و راهنمایی آموزشی در ادبیات آموزش جهان، در سال‌های اخیر در قالب طرح راهبران آموزشی و تربیتی از سوی نظام آموزش و پرورش ایران دنبال شده است. مطابق دستورالعمل اجرایی، راهبر آموزشی و تربیتی «نیروی رسمی و پیمانی آموزش و پرورش است که ضمن برخورداری از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد، هدایت، راهبری و

نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب با تمرکز بر فعالیت مدارس، مدیران، معلمان و سایر کارکنان در جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان در راستای تسهیل تحقق اهداف آموزشی و پرورشی بر عهده دارد». (Marks & Stopes, 1971) عنوان می‌کنند که هرگونه فعالیتی که عمدتاً در جهت اصلاح آموزش در کلاس درس صورت گیرد را می‌توان در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی جای داد (Izan., Ghaderi & Shirbagi, 2019). (Henderson, 1994) نیز بر این باور است که نظارت و راهنمایی آموزشی در حال تبدیل شدن به یک ابزار کارآمد و اثربخش در راستای ایفای نقش مؤثر و با کیفیت معلمان و دستیابی به نتایج مطلوب آموزشی است (Azizi, 2007; 74) که البته این نظارت و راهنمایی دربرگیرنده الگوها و ابعاد گوناگون و گسترده‌ای است. به‌عنوان مثال (Oliva & Pawlas, 2004) بر اساس الگوی مفهومی نظارت و راهنمایی آموزشی، ابعاد ۱۰ گانه‌ای را دسته‌بندی کرده‌اند که شامل کمک به معلمان از طریق برنامه‌های ضمن خدمت، کمک به معلمان به صورت انفرادی، توانمندسازی معلمان جهت کارهای گروهی، کمک به خودارزیابی در معلمان، یاری رساندن به معلمان در اجرای برنامه آموزش، کمک به ارزیابی برنامه درسی از سوی معلمان، کمک به آنان در طراحی آموزشی، کمک به معلمان در ارائه تدریس و مدیریت کلاس و کمک به آنان در ارزشیابی آموزشی است (Sadeghi, Salehi kashkoli, Razavi & Aflaki Fard, 2015).

متناظر با ضرورت و لزوم نظارت و راهنمایی آموزشی است که سیاست راهبران آموزشی و تربیتی در سال‌های گذشته مورد توجه نظام آموزش و پرورش قرار گرفته است و در شیوه‌نامه این برنامه آمده است که «به‌منظور بهبود مدیریت و تسهیل امر نظارت و راهنمایی بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، اداری و منابع مالی مدارس روستایی و عشایری و مرزی دارای کلاس‌های چندپایه، افرادی توانمند به‌عنوان راهبر آموزشی و تربیتی (راهنمای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدارس روستایی و کلاس‌های چندپایه) در مناطقی که فاقد مجتمع‌های آموزشی و پرورشی روستایی و عشایری می‌باشند، تخصیص می‌یابد تا فرایند آموزش و یادگیری مدارس را هدایت، نظارت و راهبری نمایند. این افراد با توجه به شرایط، از بین مشمولین طرح طبقه‌بندی معلمان کشور انتخاب می‌شوند» که این موضوع با بند ۹ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش مبنی بر «تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق»^۱ ارتباط نزدیکی دارد. پس قرابت طرح راهبران آموزشی و تربیتی با سیاست‌های کلی بر دلایل ارزیابی حسن اجرا و مطلوبیت این موضوع می‌افزاید. اما با این حال در پژوهش‌های علمی، بازخورد چندانی از معلمان - به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین ذی‌نفعان اجرای سیاست راهبران آموزشی و تربیتی، دریافت نشده است. دلیل این مدعا را می‌توان در اندک پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه عنوان کرد.

۱. سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش (۱۳۹۲). ابلاغی مقام معظم رهبری، مورخ ۱۳۹۲/۰۲/۰۵.

به طور مثال نتایج پژوهش (Ranjbar Hoojqan, Gharamani, Safari, 2015) نشان می‌دهد که نظارت آموزشی بر بهبود عملکرد معلمان مدارس راهنمایی درزمینه‌های بهبود روش‌های تدریس، میزان شرکت در دوره‌های ضمن خدمت، تقویت روابط انسانی، اصلاح و تقویت روش‌های ارزیابی و تشویق و ترغیب استفاده از وسایل کمک آموزشی مؤثر است. همچنین (Soufi & Bologhzehi, 2018) دریافتند که یکی از عوامل مهم در ایفای شایسته نقش راهبر آموزشی رغبت شغلی ایشان است و از عوامل مهم در افزایش رغبت شغلی راهبران آموزشی این است که آنان از پایگاه اجتماعی بالایی برخوردار باشند.

(Hamodi, 2019) در پژوهش خود مؤلفه‌های شایستگی، مؤثر بودن، معنی‌دار بودن، اعتماد و تفویض اختیار را شناسایی کرد. به طوری که احساس مؤثر بودن و شایستگی میزان کارایی و توانمندسازی معلمان را افزایش داده و عملکرد آنان را بهتر می‌کند. راهبران آموزشی در اعتمادبه‌نفس و تقویت معنی‌دار بودن معلمان دوره ابتدایی استان خوزستان نقش تأثیرگذاری دارند. در بین مؤلفه‌های مختلف متغیر اعتمادبه‌نفس مهم‌ترین عامل تأثیرگذار است. (Izan, Ghaderi & Shirbagi, 2019) گزارش کردند که تجربه راهبران آموزشی را در چهار مقوله محیط نظارتی رابطه مدار و اعتماد مدار، نظارت مبتنی بر بهبود تدریس، نظارت مبتنی بر کاراندیشی و نظارت مبتنی بر خودتأملی جای می‌دهند. همچنین چالش‌های تجربه راهبران در پنج مقوله افق دید متفاوت معلمان و راهبران، ضعف دانش و مهارت تدریس معلمان، جامعه‌شناسی محیط نظارت، قضاوت و ارزیابی چندجانبه و فقدان دانش و مهارت برنامه‌ریزی درسی دسته‌بندی می‌شود. لازم به ذکر است که آنان در واکاوی تجربه راهبران آموزشی از اجرای الگوی نظارت و راهنمایی کلاس درس محور دریافتند که در این الگو، راهبران آموزشی نه تنها از ارتباط با معلمان تأثیر پذیرفته بلکه قادرند تأثیرات مختلفی بر معلمان داشته باشند.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که متأسفانه پژوهشی در راستای سنجش و ارزیابی سیاست راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان به‌عنوان یکی از کلیدی‌ترین ذی‌نفعان این سیاست نبرداخته است. این در حالی است که در پژوهش‌های گذشته به نظرات راهبران و تأثیرات آنان در فرایندهای تربیتی و کمک به معلمان مورد اشاره قرار گرفته است که در عین حال عدم توجه به نظرات معلمان نیز جای تأمل دارد. چراکه با پیچیدگی روزافزون خط‌مشی‌گذاری آموزشی در عصر کنونی، افرادی در سطح جهان فعالیت‌های خود را در قالب امور سیاست پژوهانه، سیاست/خط‌مشی‌پژوهی یا تحت عنوان تحلیلگر سیاست آموزشی دنبال می‌کنند و ناظر بر رویکردهای پژوهشی موجود - به‌مانند رویکرد ارائه شده از سوی گوردون و همکاران (Bell, Stevenson, 2006) - که متوجه تحلیل برای سیاست و تحلیل سیاست است و اینکه تحلیل برای سیاست در برگزیده حمایت سیاست، اطلاعات برای سیاست و نظارت و ارزیابی سیاست بوده و تحلیل از

سیاست نیز شامل تجزیه و تحلیل تعیین سیاست، تحلیل محتوای سیاست می‌شود (Quoted by (Abbaspou, Moradi, 2017).

پژوهشگرانی که در حیطه سیاست پژوهی فعالیت دارند با بهره‌مندی از خلاصه سیاستی، نامه سیاستی و... نظرات کارشناسی خود را به متولیان و تصمیم‌گیران ارائه داده و به‌نوعی سیاست‌گذاران را از عواقب و آینده سیاست‌های وضع شده مطلع می‌کنند. پس پژوهش حاضر از این جهت به‌نوعی در زمره فعالیت‌های سیاست پژوهانه قرار می‌گیرد. همچنین متناظر با اهداف سیاست راهبران آموزشی و تربیتی مبنی بر بهبود مدیریت و تسهیل امر نظارت و راهنمایی مدارس روستایی و عشایری و مرزی دارای کلاس‌های چندپایه، می‌توان اذعان داشت که برنامه مذکور در راستای تحقق بند ۹ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش است. پس به‌نظر می‌رسد سنجش و ارزیابی دیدگاه معلمان به‌نوعی در جهت ارزیابی سیاست‌های وضع شده از سوی وزارت متبوع در تحقق بندهای سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش حائز اهمیت خواهد بود. از سوی دیگر با توجه به بررسی پیشینه پژوهش که نشان می‌دهد تاکنون پژوهش‌های زیادی با رویکرد بررسی و واکاوی دیدگاه معلمان در ارتباط با راهبران آموزشی انجام نشده است؛ پژوهش حاضر می‌تواند عامل مهمی در ارزیابی خط‌مشی باشد - منظور از ارزیابی خط‌مشی بررسی نقاط قوت و ضعف سیاست آموزشی راهبران آموزشی از عینک یکی از اعضای جامعه هدف یعنی معلمان است؛ به‌طوری که با شناسایی دیدگاه معلمان و آگاهی مسئولان سیاست‌گذار، زمینه‌های بهبود سیاست‌های وضع شده فراهم خواهد شد. جهت دستیابی به این مهم، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این پرسش است که تجربیات زیسته معلمان از حضور راهبران آموزشی و تربیتی و ویژگی‌های آنان به چه شکلی است؟ به‌طور قطع پاسخگویی به این سؤال با بهره‌مندی از نظرات و تجربیات معلمان می‌تواند در سنجش و ارتقا کیفیت یکی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین عناصر اجرایی این سیاست آموزشی یعنی راهبران مؤثر واقع شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی انجام شده است. روش مورد استفاده پدیدارشناسی است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور از بین معلمان روستایی، عشایری و چندپایه دوره ابتدایی شهرستان تبریز انتخاب شدند. معیار ورود به پژوهش برای معلمان حداقل تجربه دو سال تدریس در مناطق روستایی و کلاس‌های چند پایه و علاقه‌مندی به همکاری با پژوهشگر بود. معیار خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به شرکت در فرایند پژوهش در هر مرحله‌ای از مصاحبه بود. به‌طوری که قبل از شروع یا حتی در فرایند پژوهش اطلاع‌رسان‌ها این امکان را داشتند که از مطالعه به‌صورت اختیاری خارج شوند و از همکاری و یا ادامه مصاحبه

خودداری کنند. دستیابی به داده‌های پژوهش با مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته و با استفاده از دستگاه ضبط صوت حاصل شد. لازم به ذکر است که به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از مصاحبه محرمانه خواهد ماند و در اشاعه یافته‌های پژوهش اسامی آنان عنوان نخواهد شد. مدت زمان مصاحبه بین ۵۰ تا ۷۵ دقیقه و بر اساس تمایل اطلاع‌رسان‌های پژوهش متغیر بود و هر مصاحبه برای هر فرد ابتدا با سؤالات کلی آغاز و به تدریج بر اساس تحلیل داده‌ها با سؤالات اکتشافی ادامه یافت. اشباع داده‌ها با اطمینان بالا در نفر ۱۳ فراهم شد. لازم به ذکر است که پژوهشگران در فرایند مصاحبه با نفر ۱۱ دریافتند که اطلاعات جدیدی حاصل نمی‌شود اما جهت اطمینان بیشتر مصاحبه با دو نفر دیگر ادامه یافت. افراد مصاحبه شونده شامل ۸ آموزگار مرد و ۵ آموزگار خانم است. مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

شماره شرکت‌کننده	جایگاه شغلی	جنسیت	سابقه خدمت (سال)	مدرک تحصیلی
۱	معلم	آقا	۹	کارشناسی ارشد
۲	معلم	آقا	۲۲	کارشناسی
۳	معلم	آقا	۱۹	کارشناسی
۴	معلم	خانم	۱۷	کارشناسی
۵	معلم	آقا	۶	دانشجوی دکتری
۶	معلم	خانم	۱۰	کارشناسی ارشد
۷	معلم	خانم	۱۸	کارشناسی
۸	معلم	آقا	۱۴	کارشناسی ارشد
۹	معلم	خانم	۱۵	کارشناسی ارشد
۱۰	معلم	آقا	۸	کارشناسی
۱۱	معلم	خانم	۲۲	کارشناسی
۱۲	معلم	آقا	۱۳	کارشناسی ارشد
۱۳	معلم	آقا	۱۱	کارشناسی ارشد

جهت تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. جهت ارزیابی دسته‌بندی‌های احصائی از معیارهای روایی و اعتبار استفاده شده است. به منظور افزایش روایی از روش‌هایی مانند بررسی مصاحبه‌های مداوم، اختصاص زمان مناسب و مطلوب، ارتباط یا درگیری طولانی مدت (به طوری که تمام مصاحبه‌ها از سوی پژوهشگر انجام شد و در هر مرحله متن مصاحبه پیاده‌سازی می‌شد و مصاحبه بعدی با آمادگی بیشتر حاصل می‌شد)، بازنگری ناظر و استفاده از نظرهای تکمیلی همکاران پژوهشی استفاده شده است. همچنین متناظر با مقوله اعتبار و عینیت (Salsabili (2003) عنوان می‌کند اعتبار و عینیت از ویژگی‌های داده‌های پژوهشی به‌شمار می‌رود.

بدین معنی که چند پژوهشگر به‌طور تقریبی به نتایج مشابهی از دست‌نوشته‌ها و گزارش‌ها دست یابند. به‌باور وی ارتباط مناسب، درگیری و بررسی مداوم، دقت در تمامی مراحل پژوهش و روشن بودن روش پژوهش، داده‌ها را عینیت می‌بخشد (Safaei Movahhed, Attaran, 2013) که در پژوهش حاضر این موارد با دقت مد نظر قرار گرفته است. به‌طوری که دقت داشتن در مراحل پژوهش و روشن بودن روش پژوهش رعایت شده است. همچنین دو نفر از پژوهشگران به‌طور جداگانه دست‌نوشته‌ها را تحلیل می‌کردند و در ادامه با یکدیگر به تبادل نظر پرداخته و در موارد اختلافی توافق حاصل می‌شد. همچنین ۴ مورد از مصاحبه‌های پیاده‌سازی شده به همراه مفاهیم استخراج شده به اطلاع‌رسان‌های پژوهش بازگردانده شد و اطمینان حاصل شد که پژوهشگر مفهوم و منظور آنان را به‌خوبی دریافت کرده است و متن مورد تأیید آنان قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش در ۴ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی دسته‌بندی شده‌اند که در قالب جدول ۲ پژوهش قابل ملاحظه است. همچنین در ادامه هر یک از مضامین اصلی و فرعی احصائی به‌طور مفصل بیان خواهند شد.

جدول ۲- مضامین اصلی و فرعی حاصل از پژوهش

ردیف	مضامین اصلی	مضامین فرعی
۱	مسائل روان‌شناختی مرتبط با سیاست راهبری آموزشی و تربیتی	ترس از مواجهه شدن با راهبر
		ابهام در چرایی و چگونگی وظایف راهبران
		استرس مواجهه با مدیر بعد از گزارش راهبر
		فقدان انگیزه کافی در مواجهه با راهبر
۲	نقاط ضعف راهبران آموزشی	حاکم بودن روحیه میج‌گیری و عیب‌جویی
		ضعف دانش و مهارت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی
		فقدان آشنایی مناسب راهبران با ویژگی‌های مناطق روستایی و عشایری
		بی‌توجهی به نوآوری‌های آموزشی معلمان
۳	نقاط مثبت راهبران آموزشی	بی‌توجهی به مسائل تشویقی و انگیزشی
		کم‌توجهی به وظایف کارکردی و ساختاری
		ارائه بازخوردهای منفی به‌صورت انفرادی
		کمک به ارتقا شایستگی حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه
۴	بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی و تربیتی	افزایش اعتمادبه‌نفس معلم
		قضاوت و ارزیابی جامع و چندجانبه
		عدم التقاط وظایف کارکردی راهبر با سایر عوامل مدرسه
		برخورداری از قدرت ارتباط مثبت، مشاوره و انگیزه بخشی
		ایفای نقش مطلوب بین معلمان و ادارات آموزشی ناظر بر انعکاس شایستگی‌ها و نیازها
		برخورداری از دانش تخصصی در زمینه نظریات علمی تدریس و کلاس داری
		عدم نگاه تحکمی به معلمان

۱- مسائل روان‌شناختی مرتبط با سیاست راهبری آموزشی

بر اساس دسته‌بندی مضامین، اولین مضمون اصلی به مسائل روان‌شناختی مرتبط با سیاست راهبری آموزشی و تربیتی اختصاص یافت. این مضمون اصلی دربرگیرنده آن دسته از مسائلی است که بیشتر جنبه عاطفی و روان‌شناختی دارند و بیشتر معطوف به جنبه‌های روان‌شناختی معلمان نسبت به سیاست راهبری آموزشی و تربیتی است. چهار مضمون فرعی در مضمون اصلی مسائل روان‌شناختی مرتبط با راهبری آموزشی عبارت‌اند از: ترس از مواجهه شدن با راهبر، ابهام در چرایی و چگونگی وظایف راهبران، استرس مواجهه با مدیر پس از گزارش راهبر و فقدان انگیزه کافی در مواجهه با راهبر. در ادامه هر یک از مضامین فرعی تشریح خواهد شد.

۱-۱- ترس از مواجهه شدن با راهبر

اولین مضمون فرعی از دسته مسائل روان‌شناختی ترس معلمان از مواجهه با راهبران آموزشی است. مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاکی از آن است که تعدادی از آموزگاران در مواجهه با راهبر آموزشی دچار نوعی ترس بوده‌اند و همین موضوع در برخی از موارد تأثیر زیادی بر روند ارتباط آنان داشته است. چراکه آنان به‌خوبی با موضوع و هدف آشنایی نداشته‌اند و به لحاظ روان‌شناختی دچار نوعی ترس و اضطراب شده‌اند.

"در ابتدا از حضور آن‌ها در کلاس خودم نگران بودم و نگرانی من بیشتر از این جهت بود که شاید آن‌ها به دنبال این باشند که از کلاس من سوتی و نکته ضعف بگیرند" (اطلاع‌رسان ۱).
 "من از همان اول از راهبران آموزشی خیلی ترس داشتم و تصویری که از راهبر آموزشی در ذهنم بود همان ناظر و بازرسی بود که در زمان ما در کلاس‌های معلمان ما حضور پیدا می‌کرد" (اطلاع‌رسان ۹).

"راستش من در ابتدا از مواجهه با راهبر آموزشی ترس داشتم چون فکر می‌کردم در رتبه‌بندی من تأثیر دارد و آگه نقطه ضعفی از من متوجه بشه حقوقم کم میشه" (اطلاع‌رسان ۱۰).
 "تجربه من از راهبران آموزشی در ماه‌های اول تدریس بر اساس تصورات شکل گرفته از بازدیدهای کلاسی به‌عنوان بازرسی بود، و بر این اساس تجربه عملی و واقعی من همراه با استرس و وسواس در نظم‌دهی به پوشه کارها، اسناد و اوراق موجود در کلاس بود" (اطلاع‌رسان ۱۳).

۲-۱- ابهام در چرایی و چگونگی وظایف راهبران

تجربیات برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش مؤید آن است که آموزگاران در ابتدای حضور در مدارس روستایی، عشایری و چندپایه نسبت به فلسفه وجودی و چگونگی وظایف راهبران آموزشی اطلاعات و آگاهی مناسبی نداشته‌اند. موارد زیر گویای نظرات اطلاع‌رسان‌های پژوهش در این زمینه است.

" در ابتدای تدریس و معلمی، من چندان شناختی با چگونگی حضور راهبران آموزشی نداشتم و به بچه‌ها عنوان می‌کردم که ناخن دست‌هایشان را کوتاه کنند و اصلاً نمی‌دانستم چرا راهبر به کلاس من می‌آید" (اطلاع‌رسان ۴).

" اوایل به این خاطر که اصلاً نمی‌دونستم چرا راهبر آموزشی باید در کلاس من حضور پیدا کنه برام مهم نبود که سؤالی در موضوع تربیت و تدریس آماده کنم و مشکل یادگیری بچه‌ها رو بگم و احساسم این بود که وظیفه راهبر بازدید هست. سؤالاتم رو هم در شبکه مجازی از سایر همکاران می‌پرسیدم" (اطلاع‌رسان ۶).

"هیچ اطلاعی از راهبر نداشتم و در این باره در دانشگاه هم کسی به ما چیزی نگفت. اداره بایستی کارگاه آموزشی برگزار کند و وظایف و حدود و اختیارات و انتظار راهبر از معلمان مشخص کند" (اطلاع‌رسان ۱۲).

۳-۱- استرس مواجهه با مدیر بعد از گزارش راهبر

استرس مواجهه با مدیر بر اساس نتیجه گزارش راهبر به مدیریت مدرسه حاصل می‌شود. به طوری که معلمان از اینکه راهبران آموزشی و تربیتی نتیجه بازدید از کلاس آن‌ها را در اختیار مدیر مدرسه قرار دهند استرس دارند و این موضوع در زمره مسائل روان‌شناختی قرار می‌گیرد.

" مدیران غالباً مواردی را که راهبران به سایر همکاران متذکر شده‌اند به عنوان حربه جهت اذیت کردن استفاده می‌کنند و گاهی این موارد را به اولیاء نیز منتقل می‌کنند که باعث می‌شود اولیاء از آن فرد به عنوان یک معلم ضعیف از لحاظ تدریس یاد کنند که من از این موضوع و رفتار مدیر استرس داشتم" (اطلاع‌رسان ۱).

" زمانی که راهبرها گزارش کلاس من را به مدیر ارسال می‌کنند و مدیر به چشم یک معلم ضعیف به من نگاه می‌کند و من را نسبت به سایر معلمان ناتوان می‌داند استرسم زیاد می‌شود" (اطلاع‌رسان ۵).

۴-۱- فقدان انگیزه کافی در مواجهه با راهبر

موضوعات حاصل از مصاحبه با برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر عدم انگیزه لازم معلمان در مواجهه با راهبران آموزشی و تربیتی اشاره دارد. معلمان عنوان می‌کنند که این فقدان انگیزه در قالب تجربیات ناخوشایند گذشته خود و یا همکاران‌شان شکل گرفته است.

" خیلی از همکاران حتی در مناطق دیگر حرفشان این است که هر کاری هم انجام شود در نهایت می‌گویند که راهبر انجام داده است و معلمان در این زمینه چندان سهمی نداشته‌اند، پس انگیزه‌ای برای کارهای خلاقانه ندارم یعنی چرا من کار کنم و تشویق نشوم و نتیجه کارم برای کسی دیگر باشد" (اطلاع‌رسان ۲).

" یکی از همکاران می گفت که من یک کاری انجام دادم و گفتم دانش آموزان نامه ای به پدر یا مادرشون بنویسند و خواسته و حرف هایشان را توی نامه بزنند، مدیر از این کار من خوشش آمد و در حضور چند تا از معلمان گفته بود راهبر کارشو بلد هست و به آقای فلانی این کار را یاد داده! خوب من که می دانستم هر کاری کنم به نام یکی دیگر می خورد، انگیزه ای برای من باقی نمی ماند" (اطلاع رسان ۳).

" به خاطر اینکه کلیه کارهای بکر و خلاقانه معلم به پای مهارت و توانایی راهبر نوشته می شود کم کم معلمان انگیزه خود برای ارتقا سطح کیفیت خود از دست می دهند و دقیقاً این موضوعی است که از دل حرف های همکاران دیگر به آن رسیدم و خودم هم کم و بیش دچار این موضوع شده ام" (اطلاع رسان ۱۰).

۲- نقاط ضعف راهبران آموزشی

دومین مضمون اصلی حاصل از تحلیل مصاحبه با اطلاع رسان های پژوهش به نقاط ضعف راهبران آموزشی و تربیتی اختصاص دارد که خود در برگرفته شش مضمون فرعی است. اطلاع رسان های پژوهش بر این باورند که راهبران آموزشی در انجام وظایف خود دچار نقاط ضعفی هستند که از آن جمله می توان به مضامین فرعی نظیر: حاکم بودن روحیه مچ گیری و عیب جویی، ضعف دانش و مهارت آموزشی و برنامه ریزی درسی، فقدان آشنایی مناسب راهبران با مناطق روستایی و عشایری، بی توجهی به نوآوری های آموزشی معلمان، بی توجهی به مسائل تشویقی و انگیزه دهنده و کم توجهی به وظایف کارکردی و ساختاری اشاره کرد.

۲-۱- حاکم بودن روحیه مچ گیری و عیب جویی

حاکم بودن روحیه مچ گیری و عیب جویی از جمله مواردی است که در مصاحبه اطلاع رسان های پژوهش بدان اشاره شده است. البته این موضوع می تواند حاصل رفتارهای خشک و فقدان صمیمیت در بین معلمان و راهبر آموزشی باشد که احساس عیب جویی از سوی راهبر را به وی منتقل می کند. چراکه وجود روابط سرد و نامناسب در بین همکاران از ابعاد استرس شغلی (Karimi, Moradmand, 2011) به شمار می رود که می تواند حتی احساس بدبینی را به معلمان و همکاران منتقل کند. در این زمینه برخی از اطلاع رسان ها عنوان کرده اند که " به نظرم راهبران آموزشی بیشتر سعی دارند نیمه خالی لیوان را ببینند و کمتر به موارد مثبت و خلاقیت های منحصر به فرد معلمان توجه می کنند." یا اینکه یکی دیگر از معلمان نظر خویش را چنین بیان می کند: " برخی از راهبران خود را بالادست ما قلمداد می کنند و همه هدفشان این است که ضعفی از روش تدریس و کلاس داری من معلم بگیرند و آن را به عنوان دستمایه بسیاری از موارد داشته باشند" (اطلاع رسان ۴).

" من دیده ام اغلب راهبران آموزشی که می آیند کلاس ها، انگار قصد مچ گیری دارن و حتی در بحث نمره ارزیابی بیشتر مخفیانه نمره میدن! در حالی که اگر هدف راهبر کمک به من معلم است

باید نقاط ضعف منو بگه و موارد مشکل دار و راه حل و روش درست اونو توضیح بده" (اطلاع‌رسان ۲).

" راهبر من هر وقت آمد کلاس من، سعی کرد عیبی بگیرد و کمتر به نکات مثبت کار من اشاره می‌کنه. به نظرم بایستی نظارت بیشتری از طرف اداره بر کار راهبران انجام شود" (اطلاع‌رسان ۸).

۲-۲- ضعف دانش و مهارت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد فقدان رشد حرفه‌ای از ابعاد استرس شغلی (Karimi, Moradmand, 2011) محسوب می‌شود و در صورتی که معلمان نشانه‌هایی از پیشرفت و رشد حرفه‌ای را از سوی راهبر آموزشی که وظیفه بهبود و ارتقای عملکرد و رشد حرفه‌ای معلمان را دارد دریافت نکنند ممکن است که نسبت به دانش و مهارت راهبر آموزشی دچار تردید شوند و حتی نسبت به عدم کارایی آنان باور پیدا کنند. همین موضوع را می‌توان از صحبت‌های اطلاع‌رسان‌های پژوهش دریافت کرد. معلمان نیازمند سبک آموزشی ویژه مدارس خود و متناسب با دانش‌آموزان خود هستند که به گفته خودشان این موضوعات را کمتر دریافت می‌کنند. به‌طور مثال یکی از راهبران آموزشی چنین بیان می‌کند: " باور کنید یکی از راهبرانی که به کلاس من می‌اومد یک سؤال پرسیدم اصلاً تو فضای برنامه‌ریزی درسی و تدریس نبود و من از اون موقع خودم کارامو جلو می‌برم" (اطلاع‌رسان ۴).

" من خودم تحصیل کرده رشته برنامه‌ریزی درسی هستم به نظرم برخی از راهبران آموزشی دانش کافی ندارند با اینکه چند تاشونم در این رشته تحصیل کرده‌اند، اما دانش خاصی ندارند" (اطلاع‌رسان ۹).

" آنچه از راهبر آموزشی انتظار می‌رود این است که روند آموزش را تسهیل نماید و روش‌های نوین آموزش و تدریس را به معلمان خصوصاً معلمان حق‌التدریس و جدیدالورود آموزش دهد و این موضوع اتفاق نمی‌افتد دلیل این امر این است که شاید خودشان نیز به روش‌های تدریس و مسائل ریز آموزشی تسلط ندارند" (اطلاع‌رسان ۱۱).

" به‌عنوان مثال عرض کنم یکی از نیازهای ما در کلاس‌های چندپایه آشنایی و تسلط بر چگونگی آموزش تلفیقی است که متأسفانه از سوی برخی از راهبران آموزشی این موضوع دنبال نمی‌شود و من خودم رفته مطالعه کردم، خب این کار راهبر آموزشی است" (اطلاع‌رسان ۱۳).

۲-۳- فقدان آشنایی مناسب راهبران با ویژگی‌های مناطق روستایی و عشایری

بررسی و شناخت ویژگی‌های جوامع مختلف به‌ویژه جوامع روستایی و عشایری به دلیل شرایط و ویژگی‌های خاص محیطی- اکولوژیک و اجتماعی- اقتصادی (Seidaiy, Rasti & Azar, 2016) یکی از الزامات اساسی هر نوع فعالیت بالأخص برنامه‌های آموزشی و تربیتی است. در این شرایط برخی از معلمان نسبت به عدم آشنایی مناسب راهبران آموزشی با مناطق آموزشی خود گله کرده و

از آن به مثابه نقطه ضعف راهبر یاد می‌کنند. به‌طور نمونه یکی از معلمان عنوان کرده است که: " ببینید برخی از راهبران آموزشی متأسفانه با شرایط اقتصادی- فرهنگی و اجتماعی مناطق روستایی و عشایری آشنایی چندانی ندارند و در واقع نمی‌توانند جو کلاس را درک کنند" (اطلاع‌رسان ۲).
 " برای من و خیلی از همکاران این اتفاق افتاده است که راهبر آموزشی سر کلاس ما میاد ولی درکی از شرایط مدرسه ما و ویژگی‌های دانش‌آموزان نداره" (اطلاع‌رسان ۶).

" یه موضوع اینه که راهبری که نمیدونه وضعیت روستایی که من معلمش هستم چه طوری هست چه طور می‌خواد به من راهکار بده و آموزش و تدریس منو تقویت کنه؟! مثلاً ما به لحاظ فرهنگی هزار تا مسئله پیچیده داریم. شرایط اینجا با مناطق شهری که راهبران آموزشی باهاش درگیر بودن متفاوت" (اطلاع‌رسان ۱۰).

۴-۲- بی‌توجهی به نوآوری‌های آموزشی معلمان

اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باورند که برخی از راهبران آموزشی و تربیتی نسبت به نوآوری‌های آموزشی آنان بی‌توجه هستند و این موضوع مسئله‌ای ناراحت‌کننده برای معلمان به شمار می‌رود تا جایی که بی‌توجهی به نوآوری آموزشی را به‌عنوان یکی از نقاط ضعف راهبران آموزشی و تربیتی محسوب می‌کنند.

" راهبران آموزشی در انعکاس نوآوری آموزشی معلمان طوری وانمود می‌کنند که انگار خودشان نوآوری داشته‌اند و این نوآوری حاصل کار راهبر آموزشی بوده است" (اطلاع‌رسان ۳).
 " نه اینکه بگم با قصد قبلی اما در برخی از موارد احساس می‌کنم برخی از راهبران نمی‌خواهند نوآوری‌های معلمان را منعکس کنند، چرایی آن را نمی‌دانم! اما شاید خودشان را برتر می‌دانند و اگر موارد را انعکاس بدهند معلم از آن‌ها قوی‌تر جلوه می‌کند" (اطلاع‌رسان ۱۲).

۵-۲- بی‌توجهی به مسائل تشویقی و انگیزشی

دریافت موارد تشویقی در مقابل عملکرد مطلوب نیروی انسانی در هر شغلی امری مهم است که باعث افزایش انگیزه برای بهبود کیفیت عملکرد می‌شود. علاوه بر این بر اساس پژوهش‌های پیشین، انگیزش شغلی ۰/۱۲۲ از واریانس توانمندسازی روان‌شناختی را تبیین می‌کند (Khorasani and Zamanimesh, 2017) که این امر لزوم اهمیت توجه به مسائل انگیزشی معلمان توسط راهبران آموزشی و تربیتی را ضرورت می‌بخشد. این در حالی است که معلمان نسبت به بی‌توجهی راهبران آموزشی به مسائل تشویقی و انگیزه‌دهنده معترض بوده و آن را از جمله نقاط ضعف راهبران آموزشی می‌دانند.

" به خاطر اینکه کلیه کارهای بکر و خلاقانه معلم به پای وظیفه او نوشته می‌شود کم‌کم معلمان انگیزه‌ای برای ارتقا سطح کیفیت خود ندارند در صورتی که راهبر باید به معلمان انگیزه بدهد که واقعاً این‌طور نیست" (اطلاع‌رسان ۱).

" یکی از کارهایی که راهبر انجام نمی‌دهد حالا چرا؟ نمی‌دونم! این است که به من انگیزه نمی‌دهد، من سابقه‌ام کم است آگه انگیزه بده، منم راه می‌وفتم اما انگار دوست داره قابلیت منو نبینه" (اطلاع‌رسان ۱۰).

۶-۲- کم‌توجهی به وظایف کارکردی و ساختاری

امروزه در تمام مشاغل و پست‌های مطرح و تخصصی توجه به وظایف کارکردی و ساختاری عنصری مهم است که حتی فرایند گزینش و جذب افراد متناسب با ویژگی و شایستگی‌های شغلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طوری که افراد همخوان با رشته‌های شغلی می‌تواند زمینه‌های جذب شایسته‌ترین افراد را فراهم آورد. این در حالی است که در برخی از موارد کم‌توجهی افراد نسبت به وظایف خودشان حاکی از عدم آشنایی و در نهایت عدم پیوند با وظایف شغلی اوست.

" بعضاً برخی از راهبران آموزشی با مراجعه به کلاس درس به‌عنوان بازرس عمل می‌کنند و برگه گزارش رو که پر کردند رسالت خودشان را تمام شده می‌دانند، در صورتی که وظایف و کارکرد آنان بیشتر از یک بازرس است" (اطلاع‌رسان ۵).

" راهبر آموزشی در وهله اول وظیفه کیفیت‌بخشی به آموزش را دارد، کم و کاستی نحوه تدریس، کلاس‌داری من معلم، بهبود فرایندهای یادگیری، امور اداری آموزشی و تربیتی مدرسه و سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان در قالب کیفیت‌بخشی قرار دارد و برخی از راهبران آموزشی اصلاً بی‌خیال این وظایف هستند و تنها به بازدید و سلام‌علیک بسنده می‌کنند" (اطلاع‌رسان ۸).

۳- نقاط مثبت راهبران آموزشی

مضمون اصلی سوم پژوهش برآمده از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش به موضوع نقاط مثبت راهبران آموزشی و تربیتی اشاره دارد. این مضمون اصلی از سه مضمون فرعی تشکیل شده است و دربرگیرنده موضوعاتی چون ارائه بازخوردهای منفی به‌صورت انفرادی، کمک به ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه و افزایش اعتمادبه‌نفس معلم است. در ادامه به هر یک از مضامین فرعی به‌طور مبسوط اشاره می‌شود.

۱-۳- ارائه بازخوردهای منفی به‌صورت انفرادی

برخی از معلمان بر این باورند که یکی از کارهای مثبتی که راهبران آموزشی و تربیتی انجام می‌دهند و در زمره نقاط مثبت آنان است، بازخورد دادن انفرادی است. معلمان اذعان داشتند که برخی از راهبران آموزشی نقاط ضعف کلاس آنان را به‌صورت انفرادی برای آنان بیان کرده و با این کار دانش‌آموزان نیز متوجه نقاط ضعف معلم خود نمی‌شوند و این احساس در معلمان به وجود خواهد آمد که راهبر آموزشی با هدف ارتقای عملکرد آنان به ارائه نقاط ضعف وی پرداخته است. " وقتی آن‌ها در کلاس من حاضر شدند ابتدا تدریس من را مشاهده کردند و سپس به‌طور خصوصی مواردی را جهت بهتر کردن تدریس به من گوشزد کردند" (اطلاع‌رسان ۹).

" یکی از کارهای راهبر آموزشی که من را خیلی خوشحال کرد این بود که نکات مد نظرش رو به صورت انفرادی فقط به خودم گفت و من هم پذیرفتم که او قصد همکاری داره و نمی‌خواد تخریبم کنه " (اطلاع‌رسان ۱۰).

۲-۳- کمک به ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان کم تجربه

یکی از نقاط مثبت راهبران آموزشی و تربیتی که می‌توان آن را نیز در زمره موارد مطلوب سیاست راهبری آموزشی قلمداد کرد، ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان کم تجربه یا تازه‌کار است. برخی از معلمان بر این باورند که حضور راهبران آموزشی به‌ویژه در مدارس روستایی و عشایری می‌تواند به رشد حرفه‌ای و شایستگی‌های معلمان تازه‌کار و نومعلمان یاری رساند. چراکه در پژوهش (Torkzaadeh, Saadeghiaan Sooraki, Marzooghi, & Jahaani, 2019) از جمله عوامل مشکل‌آفرین برای نومعلمان، عدم آشنایی آنان با زیست‌بوم‌هایی است که در آن مشغول به کار هستند که حضور و ارتباط راهبران آموزشی با آنان در مسیر کاستن از مشکلات ابتدایی بسیار مؤثر است. " با توجه به اینکه سابقه من بسیار کم است، در تدریس چیزهای زیادی از آن‌ها یاد گرفتم " (اطلاع‌رسان ۱۱).

" درست است که گاهی مواردی را به من می‌گفتند که من اعتقاد زیادی به آن‌ها نداشتم اما بر اساس تجربه زیادی که آن‌ها دارند به حرف آن‌ها گوش داده و موارد خواسته شده آن‌ها را در کلاس اجرا می‌کنم و این مورد می‌تواند به من کمک زیادی کند چراکه تجربه من کم است " (اطلاع‌رسان ۱۳).

۳-۳- افزایش اعتماد به نفس معلم

شکی نیست که برخورداری از اعتماد به نفس در هر شغلی موجبات عملکرد مطلوب و ایفای مؤثر نقش را فراهم می‌آورد. اعتماد به نفس، فرد را به لحاظ روانی مهیای انجام تکالیف می‌کند. در نظام آموزش و پرورش و فرایند یاددهی- یادگیری نیز داشتن اعتماد به نفس می‌تواند در کارآمدی معلم نقش مؤثری ایفا کند. در همین راستا اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاضر عنوان می‌کنند که راهبران آموزشی در افزایش اعتماد به نفس معلمان اثرگذارند و این مؤلفه را از نقاط مثبت راهبران می‌دانند. " قبول کنید که تشویق معلمان و آشکار نساختن ضعف‌های او در بهبود کیفیت تدریس و آموزش و ... تأثیر خوبی دارد. وقتی در حضور دانش‌آموزانم یکی از اونا منو تشویق کرد این احساس به دانش‌آموزان منتقل شد که معلم خوبی برای آن‌ها هستم و برای خودم هم رضایت‌بخش بود. در کل اینکه به من اعتماد به نفس خوبی داد " (اطلاع‌رسان ۱).

" وقتی راهبر آموزشی منو تشویق می‌کنه من احساس مثبتی به او دارم و می‌تونم کارم را هم بهتر انجام بدهم و اعتماد به نفس من برای ادامه آموزش بیشتر می‌شود " (اطلاع‌رسان ۴).

" راهبران آموزشی می‌توانند با حداقل تشویق‌های کتبی و زبانی در معلمان ایجاد انگیزه کنند و اعتمادبه‌نفس آنان را بالا ببرند که برخی از آنان خوشبختانه این کار رو انجام می‌دهند" (اطلاع‌رسان ۹).

۴- بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی

مضمون اصلی چهارم پژوهش به بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی اختصاص دارد. اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر اساس تجربیات خود عنوان کرده‌اند کسانی که صرفاً بر اساس تجربه و یا آشنایی با مسئولین اداره منطقه یا ناحیه به پست راهبر آموزشی منصوب می‌شوند، نمی‌توانند چندان مؤثر باشند بلکه راهبران آموزشی در راستای عملکرد اثربخش باید از ویژگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای خاصی برخوردار باشند. شش مضامین فرعی تشکیل‌دهنده مضمون اصلی چهارم، شامل قضاوت و ارزیابی چندجانبه، عدم التقاط وظایف کارکردی راهبر با سایر عوامل مدرسه، برخورداری از قدرت ارتباط مثبت، مشاوره و انگیزه بخشی، ایفای نقش رابط بین معلمان و اداره‌های آموزشی مبنی بر انعکاس شایستگی‌ها، برخورداری از دانش تخصصی در زمینه نظریات علمی تدریس و کلاس‌داری و عدم نگاه تحکمی به معلمان است.

۴-۱- قضاوت و ارزیابی جامع و چندجانبه

یکی از مضامین فرعی مستخرج از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش که در دسته موضوعی و اصلی بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی قرار دارد، لزوم قضاوت و ارزیابی چندجانبه در راهبران آموزشی است. معلمان عنوان کرده‌اند که راهبران آموزشی بایستی در ارزیابی عملکرد آنان تنها به یک مورد بسنده نکرده و توانمندی‌ها و نقاط ضعف معلمان را در یک پیوستار قرار داده و در نهایت با نگاهی جامع به شرایط، وضعیت تدریس و آموزش به قضاوت و ارزیابی از آنان بپردازند.

" یکی از موضوعات بسیار مهم به نظرم این است که راهبر قضاوت چندجانبه‌ای از من داشته باشد، من ممکن است در فن بیان خوب نباشم اما در تعهد و حضور به موقع خوب هستم، در مدیریت کلاس خوب نیستم ولی اندوخته علمی من برای تدریس خوب است، پس بهتر است همه موارد را با هم در نظر بگیرد و فرم ارزیابی را تکمیل کند" (اطلاع‌رسان ۵).

" راهبر آموزشی در نگاه اول با توجه به ظاهر من و یا وضعیت فیزیکی کلاس نباید قضاوت کند، باید از جنبه‌های متفاوتی من را مورد ارزیابی قرار دهد و تمام موارد را لحاظ کند" (اطلاع‌رسان ۱۲).

۴-۲- عدم التقاط وظایف کارکردی راهبر با سایر عوامل مدرسه

از مضامین فرعی بایسته‌های راهبران آموزشی و تربیتی که از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاصل شد، جلوگیری از التقاط وظایف کارکردی راهبر با سایر عوامل مدرسه است. معلمان

بر اساس تجارب زیسته خود عنوان کردند فردی که متقاضی تصدی پست راهبری آموزشی است بایستی توجه داشته باشد در راستای ایفای نقش مطلوب از نقاط وظایف کارکردی خود با سایر عوامل مدرسه جلوگیری کند تا هم به لحاظ اداری و هم به لحاظ اخلاقی مورد شماتت معلمان قرار نگیرد.

" یکی از راهبرهای آموزشی یکبار دفتر نمره من را برداشت و حضور و غیاب کرد، شاید چون سنش از من خیلی بیشتر بود و تجربه من کم بود این کار را کرد و از نظر من نباید در کار من دخالت می کرد هر کسی باید کار خودش رو انجام بدهد" (اطلاع رسان ۲).

" من یکبار یکی از دانش آموزانم شلوغ کاری کرده بود اون رو از کلاس بیرون کردم رفت تو حیاط مدرسه، همون روز هم راهبر اومده بود به مدرسه ما، دیدم که دانش آموز رو با خودش آورده کلاس! این یعنی چی؟ چرا باید در کار من دخالت کند و به من نگوید!" (اطلاع رسان ۷).

" آنچه از راهبر آموزشی انتظار می رود این است که روند آموزش را تسهیل نماید و روش های نوین آموزش و تدریس را به معلمان خصوصاً معلمان حق التدریس و جدیدالورود آموزش دهد اما آنچه در عمل اتفاق می افتد بیشتر روی مدیریت دفاتر کلاسی و امور جانبی کلاس تأکید دارند که کار درستی نیست" (اطلاع رسان ۱۳).

۳-۴- بر خوردهاری از قدرت ارتباط مثبت، مشاوره و انگیزه بخشی

در عصر حاضر توان برقراری ارتباط مناسب و مطلوب بین ارکان یک نظام آموزشی می تواند در پیشبرد فعالیت ها مؤثر بوده و فرایند انجام کار برنامه ها را تسهیل نماید. از مصاحبه با معلمان چنین برداشت شد که ارتباط مثبت اولیه و تداوم آن می تواند پذیرش راهبر آموزشی از سوی آنان را هموار سازد. یعنی در نگاه اول چنانچه حس مثبت و همکاری حاصل از قدرت ارتباط گیری راهبر آموزشی به معلمان منتقل شود و در طول برنامه های آموزشی و حضور راهبر در کلاس تداوم یابد، معلمان با قدرت بیشتری با وی همکاری کرده و نوعی وفاق در بین آنان شکل می گیرد. به همین خاطر معلمان توانمندی ارتباط مثبت، قدرت مشاوره و انگیزه بخشی را از بایسته های پست راهبر آموزشی برشمردند.

" اولین نکته در ارتباط با شایستگی لازم برای حضور در پست راهبر آموزشی توانمندی و فن بیان است، اگه راهبر آموزشی این خصوصیت را داشته باشد می تواند ارتباط مثبتی برقرار کند" (اطلاع رسان ۳).

" برخی از راهبران آموزشی آدم های خوبی هستند اما نمی توانند ارتباط مثبت برقرار کنند و معلمان باهاشون حال نمی کنند، به نظرم در وهله اول برقراری ارتباط مثبت و مؤثر می تواند نیمی از فعالیت راهبری بین راهبر و معلم را هموار و مناسب کند" (اطلاع رسان ۵).

۴-۴- ایفای نقش مطلوب بین معلمان و ادارات آموزشی ناظر بر انعکاس شایستگی‌ها و

نیازها

طبیعی است که برای برطرف‌سازی نیازها و دغدغه‌های آموزشی، فرهنگی و ... معلمان، راهبران آموزشی نقش ویژه‌ای دارند و در این زمینه بایستی نیازها و شایستگی‌های معلمان مناطق خود را به ادارات آموزشی منتقل کنند. این موضوع می‌تواند مزایای متفاوتی برای ارتقا و بهبود عملکرد معلمان داشته باشد چراکه انعکاس شایستگی‌های معلمان و تقدیر ادارات از آنان، از یک‌سو منجر به ایجاد یا افزایش انگیزه آنان شده و از سوی دیگر با انعکاس نیازهای آموزشی و حرفه‌ای معلمان، نیازسنجی و برنامه‌ریزی جهت تدارک کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان تسهیل می‌یابد.

" راهبر آموزشی باید شایستگی معلمان را به ادارات و مناطق منعکس کند تا شاید از طرف او نا مورد تشویق قرار بگیرند که به نظر می‌رسد انگار اصلاً موفقیت‌ها و شایستگی معلمان به آموزش و پرورش منطقه نمی‌رسد" (اطلاع‌رسان ۵).

" وقتی از طرف اداره به ما بازخوردی داده نمی‌شود یعنی اینکه قابلیت‌های ما به آن‌ها منعکس نشده است، پس یکی از کارهایی که راهبران باید انجام بدهند همین انعکاس دقیق و به موقع قابلیت‌های ما معلمان به اداره است" (اطلاع‌رسان ۸).

" انتظار دارم راهبران بین منی که کلی برای تدریس وقت می‌ذارم و گاه‌آ از جیب خودم هزینه می‌کنم با معلمی که صرفاً حضور فیزیکی در کلاس دارد فرق بذاره مثلاً دادن به تقدیرنامه از طرف اداره باعث دلگرمی من میشه اما هرگز این اتفاق نیفتاده" (اطلاع‌رسان ۱۰).

۴-۵- برخورداری از دانش تخصصی در زمینه نظریات علمی تدریس و کلاس‌داری

یکی از مضامین فرعی دسته کلی بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی و تربیتی به لزوم برخورداری راهبران از دانش تخصصی در حوزه نظریات علمی تدریس و کلاس‌داری است. برخورداری از دانش تخصصی علاوه بر اینکه می‌تواند به بهبود عملکرد راهبران آموزشی منجر شود در مقبولیت آنان نزد معلمان نیز اثرگذار است. یعنی زمانی که معلمان دریابند که راهبران آموزشی از سواد تخصصی بالایی برخوردارند با انگیزه و رغبت بیشتری به اجرای برنامه‌های آنان مبادرت می‌ورزند که این موضوع در مصاحبه اطلاع‌رسان‌های پژوهش مشهود است.

" انتخاب و انتصاب راهبر آموزشی باید در درجه اول بر اساس سواد و اطلاعات رشته‌ای باشد. درست است که تجربه بسیار مهم است اما سواد و دانش علمی امری اساسی است که باید مورد توجه قرار گیرد" (اطلاع‌رسان ۱).

" اگر راهبر آموزشی سواد و توانمندی بالایی داشته باشد من به شخصه هر مطلبی را بگویم به کار می‌گیرم اما لازمه به کار گرفتن ثابت شدن سواد و اطلاعات تخصصی و حرفه‌ای او به من است" (اطلاع‌رسان ۶).

" راهبر آموزشی در کنار تجربه باید دارای سواد و اطلاعات و مطالعه زیادی در زمینه تعلیم و تربیت باشد تا بتواند روی من معلم تأثیرگذار باشد" (اطلاع‌رسان ۷).

"برخی از راهبران دارای مدرک تحصیلی پایین تری از معلمان هستند. درسته که داشتن مدرک بالاتر به منزله سواد و مهارت بیشتر نیست اما به نظرم بهتره راهبران از کسانی انتخاب بشن که مدرک بالاتری دارند تا مورد پذیرش معلمان باشن" (اطلاع‌رسان، ۱۰).

۶-۴- عدم نگاه تحکمی به معلمان

آبراهام مازلو از جمله نظریه‌پردازانی است که نظریه وی تحت عنوان «هرم سلسله‌مراتب نیازهای مازلو» سالیان متمادی طرفدارانی داشته است که در طبقه چهارم این هرم، نیاز به احترام قرار دارد. احترام به خود و قدر و منزلتی که دیگران برای وی قائل می‌شوند در طبقه احترام قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه عدم برخورداری از منزلت اجتماعی و یا مورد احترام واقع نشدن فرد می‌تواند زمینه‌های استرس شغلی (Karimi and Moradmam, 2011) را فراهم آورده و فرد را دچار نوعی دست‌پاچگی کند، نگاه تحکمی می‌تواند عاملی بسیار مخرب در کیفیت ارتباط کاری راهبران با معلمان بوده و عملکرد راهبران آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. از این رو معلمان عدم نگاه تحکمی راهبران آموزشی و تربیتی به خود را در زمره بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی آنان می‌دانند. در ادامه نمونه‌هایی از مصاحبه اطلاع‌رسان‌های پژوهش آمده است.

" از اساسی‌ترین مؤلفه‌های موفقیت راهبران در پست خود، نداشتن روحیه و نگاه تحکمی است. برخی از راهبران بعضاً در کلاس من ظاهر می‌شوند با تحکم برخورد می‌کنند و من ممکن است برای نمره منفی ندادن آن چیزی نگویم، اما صد درصد نکاتش رو پیاده نمی‌کنم" (اطلاع‌رسان ۴).

" ببینید بنده به این خاطر که سرباز معلم هستم آمده‌ام در روستا تدریس می‌کنم و رشته تخصصی‌ام علوم تربیتی است اما راهبر آموزشی با یک تحکم خاصی مطالب رو به من می‌گوید انگار من از او باید اطاعت کنم" (اطلاع‌رسان ۹).

" چون فکر می‌کنند من تازه از دانشگاه آمده‌ام و آن‌ها با سابقه‌اند مرا زیر دست به حساب می‌آورد" (اطلاع‌رسان ۱۱).

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اساسی‌ترین موضوعات در ارزیابی خط‌مشی‌ها، بررسی و واکاوی اثرات آن خط‌مشی یا سیاست بر روی جامعه هدف است. در جوامع پیشرفته این موضوع تحت لوای «آزمایشگاه خط‌مشی» دنبال می‌شود. بدین معنی که خط‌مشی (های) خود را قبل از مرحله ابلاغ و اجرا به ترازوی نقد می‌کشاند و اثرات آن را بر روی جامعه هدف مورد پیش‌بینی و واکاوی قرار می‌دهند تا چنانچه آن خط‌مشی اثرات منفی زیادی داشته باشد از ابلاغ و اجرای آن ممانعت به عمل آورده و بتوانند از

اثرات مخرب آن جلوگیری کنند و از سوی دیگر زمینه‌های همراهی و همکاری جامعه هدف را تحقق بخشند. در واقع آزمایشگاه خط‌مشی «فضایی است برای ارزشیابی ارکان حکمرانی، اعتبارسنجی و اطمینان‌سنجی خط‌مشی‌های گوناگون پیش از کاربست و اجرا»^۱. با این حال شکی نیست که غنا بخشی و بهبود خط‌مشی / سیاست در گرو بهره‌برداری از نظرات ذی‌نفعان و برطرف سازی نیازهای آنان است. از این رو پژوهش حاضر درصدد «واکاوای تجربیات معلمان در زمینه شرایط حاکم بر سیاست راهبران آموزشی و تربیتی» است. چراکه معلمان یکی از اصلی‌ترین ذی‌نفعان این طرح به شمار می‌روند و بازبینی تجربیات آنان می‌تواند در راستای بهبود کیفیت و ارتقای عملکرد راهبران آموزشی نقش به‌سزایی ایفا کند. مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش منجر به شکل‌گیری و دسته‌بندی ۴ مضمون اصلی مسائل روان‌شناختی مرتبط با سیاست راهبری آموزشی، نقاط ضعف راهبران آموزشی، نقاط مثبت راهبران آموزشی و بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی شد. در ادامه به مضامین فرعی هر یک از این دسته‌بندی اصلی پرداخته خواهد شد.

مضمون اصلی اول پژوهش به مسائل روان‌شناختی مرتبط با سیاست راهبری آموزشی اختصاص دارد. مضامین فرعی این طبقه اصلی شامل ترس از مواجهه شدن با راهبر، ابهام در چرایی و چگونگی وظایف راهبران، استرس مواجهه با مدیر بعد از گزارش راهبر و فقدان انگیزه کافی در مواجهه با راهبر است. مطابق گزارش اطلاع‌رسان‌های پژوهش در ابتدای کار ابهاماتی نسبت به چرایی و چگونگی وظایف راهبران آموزشی وجود داشته است که آنان را به لحاظ روان‌شناختی با مشکلاتی همراه کرده است. این موضوع را می‌توان در بین برخی از نومعلم‌ان نیز مشاهده کرد. چراکه آنان در دوره تحصیلی خود اطلاعات مناسبی از چگونگی و چیستی وظایف راهبران آموزشی و تربیتی دریافت نکرده‌اند. به همین خاطر این ابهام می‌تواند زمینه‌های شکل‌گیری ترس، استرس و البته فقدان انگیزه را به دنبال داشته باشد. ابهام در چرایی و چگونگی وظایف راهبران آموزشی موردی است که در پژوهش (Azizi, 2007) تحت عنوان روشن نبودن جایگاه ناظران و راهنمایان آموزشی مورد اشاره قرار گرفته است. البته در پژوهش (Torkzaadeh et al, 2019) نیز دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در زمینه ابهام در چگونگی و وظایف کارکردی راهبران آموزشی به چالش‌های عدم اشراف و توجیه مناسب راهبران آموزشی در زمینه فلسفه فعالیت و تأکید بر روش‌های سنتی کنترل و ارزیابی عملکرد اشاره شده است.

مضمون اصلی دوم این پژوهش تحت عنوان نقاط ضعف راهبران آموزشی دربرگیرنده مضامین فرعی حاکم بودن روحیه مچ‌گیری و عیب‌جویی، ضعف دانش و مهارت آموزشی و برنامه‌ریزی

۱. این تعریف برگرفته از مباحث نظری دکتر علی‌اصغر پورعزت (۱۳۹۸) است. ایشان به‌نوعی از اولین افراد آغازگر در تبیین چیستی و چگونگی آزمایشگاه خط‌مشی به شمار می‌روند که البته برخی از افراد با توجه به سطح بلوغ حکمرانی و سیاست‌گذاری در کشور، تأسیس چنین آزمایشگاهی را مناسب نمی‌دانند و بر این باورند که تلاش‌های بیشتری در مباحث نظری بایستی صورت پذیرد تا بتوان به مرحله بهره‌برداری از آزمایشگاه خط‌مشی رسید.

درسی، فقدان آشنایی مناسب راهبران با مناطق روستایی و عشایری، بی‌توجهی به نوآوری‌های آموزشی معلمان، بی‌توجهی به مسائل تشویقی و انگیزشی و کم‌توجهی به وظایف کارکردی و ساختاری است. در این زمینه می‌توان عنوان کرد که فقدان آشنایی مناسب راهبران با مقتضیات مناطق روستایی و عشایری که از نظر معلمان به مثابه یکی از نقاط ضعف راهبران آموزشی ذکر شده است، حاصل بی‌توجهی به راهکار ۸-۵- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبنی بر «ساماندهی و به‌کارگیری بهینه و اثربخش منابع انسانی و توزیع عادلانه آن در سراسر کشور» است. از سوی دیگر نتایج پژوهش (Torkzaadeh et al, 2019) مبنی بر اینکه «عدم آشنایی نومعلمان با زیست‌بوم‌هایی که در آن‌ها مشغول تدریس و آموزش می‌شوند زمینه‌ساز بروز مشکلاتی گسترده شده است» را می‌توان نتیجه فقدان آشنایی نومعلمان با مناطق روستایی و عشایری دانست. البته موضوع آشنایی راهبران آموزشی با مناطق روستایی و عشایری تحت راهبری‌شان در راستای توجه به اصل ارتباط با نیازها و مسائل از اصول واقع‌گرایی سازه‌گرایانه مد نظر (Bagheri, 2008) است؛ چراکه این اصل به معنای توجه به نیازهای درونی و مسائل پیرامونی معلم و دانش‌آموز است (Sajjadiyeh and Mohammadi Pouya, 2018) که در صورت آشنایی راهبران آموزشی با مناطق روستایی می‌توان انتظار تحقق مطلوب آن را داشت.

یافته‌های حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش نشان می‌دهد که توجه راهبران به مسائل انگیزشی و تشویقی می‌تواند در توسعه فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلمان تأثیر بسزایی داشته باشد. از سوی دیگر می‌توان اظهار داشت که مضامین فرعی ارائه شده در ذیل مضمون اصلی نقاط ضعف راهبران آموزشی در زمره شرح وظایف آنان قید شده است و اهتمام به انجام وظایف یاد شده می‌تواند تا حدود بسیاری مشکلات و نقاط ضعف آنان را برطرف سازد. به‌عنوان نمونه در شرح وظایف راهبران آموزشی به موضوعات «نیازسنجی و تعیین اولویت‌های آموزشی معلمان تحت پوشش و اعلام آن‌ها به اداره متبوع»، «هدایت معلمان در زمینه استفاده از روش‌های نوین آموزشی با تأکید بر روش‌های تلفیقی در کلاس‌های چندپایه»، «پیشنهاد سازوکارهای مناسب ترغیب و تشویق معلمان و کارکنان مدارس تحت پوشش به اداره متبوع» و ... اشاره شده است (Rousta, 2018).

مضمون اصلی سوم پژوهش به نقاط مثبت راهبران آموزشی اختصاص دارد که شامل مضامین فرعی ارائه بازخوردهای منفی به صورت انفرادی، کمک به ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه و افزایش اعتمادبه‌نفس معلم است. یافته‌های این قسمت از پژوهش ناظر بر مضمون فرعی افزایش اعتمادبه‌نفس معلمان با نتایج پژوهش (Hamodi, 2019) همخوانی دارد. چراکه وی در پژوهش خود گزارش کرده است که راهبران آموزشی و تربیتی در اعتمادبه‌نفس و تقویت معنی‌دار بودن معلمان دوره ابتدایی نقش تأثیرگذاری دارند. همچنین از سوی دیگر با توجه به اینکه برخوردار از سابقه بالای تدریس به‌ویژه تدریس در کلاس‌های چندپایه از شرایط عمومی احراز

تصدی پست راهبران آموزشی و تربیتی است، به‌خوبی زمینه‌های انتقال تجارب آموزشی به معلمان کم‌تجربه شکل می‌گیرد و موجبات ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان جوان و تازه‌کار را فراهم خواهد آورد. کما اینکه نتایج پژوهش (Ranjbar Hoojqan, Gharamani, Safari, 2015) مؤید این موضوع است. آنان عنوان کردند که نظارت آموزشی به بهبود عملکرد معلمان مدارس راهنمایی درزمینه‌های مختلف (روش‌های تدریس، میزان شرکت در دوره‌های ضمن خدمت، تقویت روابط انسانی، اصلاح و تقویت روش‌های ارزیابی و تشویق و ترغیب استفاده از وسایل کمک آموزشی) یاری می‌رساند.

در نهایت مضمون اصلی چهارم تحت عنوان بایسته‌های حرفه‌ای و اخلاقی راهبران آموزشی و تربیتی دسته‌بندی شد که از مضامین فرعی قضاوت و ارزیابی چندجانبه و جامع، عدم التقاط وظایف کارکردی راهبر با سایر عوامل مدرسه، برخورداری از قدرت ارتباط مثبت، مشاوره و انگیزه بخشی، ایفای نقش مطلوب بین معلمان و ادارات آموزشی ناظر بر انعکاس شایستگی‌ها و نیازها، برخورداری از دانش تخصصی درزمینه نظریات علمی تدریس و کلاس‌داری و عدم نگاه تحکمی به معلمان تشکیل شده است. در اینجا می‌توان بر لزوم تدارک کارگاه‌های آموزشی تفکر انتقادی برای راهبران آموزشی و تربیتی اشاره کرد. چراکه قضاوت و ارزیابی جامع و چندجانبه در سایه‌سار تفکر انتقادی صورت می‌پذیرد و البته تفکر انتقادی از مهم‌ترین نیازهای جهان امروز جهت حضور فعال و منطقی در عرصه‌های مختلف جامعه به شمار می‌رود (Bijnavand, Sobhaninejad, Nikazin & Mohammadi Pouya, 2015). در همین زمینه می‌توان عنوان کرد که بر اساس مقوله اصلی بایسته‌های اخلاقی و حرفه‌ای راهبران آموزشی باید بر عدم انتخاب رابطه‌مدار راهبران تأکید کرده و راهبران آموزشی با در نظر گرفتن شایستگی‌های متقاضیان و بر اساس ضابطه‌مداری انتخاب شوند. با این حال با نگاهی به نتیجه پژوهش (Azizi, 2007) مشخص می‌شود که از جامعه ۳۶۶ نفری معلمان تعداد کمتر از ۱۸۰ نفر در حد زیاد و خیلی زیاد راهنمایان آموزشی را از نظر شخصیتی مقبول و موجه دانسته‌اند. چنانچه ضابطه‌مداری مورد توجه قرار گیرد این انتظار وجود خواهد داشت که راهبران آموزشی مورد پذیرش معلمان قرار گیرند.

از طرفی به نظر می‌رسد که یکی از موضوعات مغفول در سیاست راهبران آموزشی و تربیتی که در مصاحبه‌های معلمان نیز دیده نمی‌شود، نقش والدین و خانواده‌ها در این حوزه است. این در حالی است که در دنیای امروز به نقش تصمیم‌گیری والدین در امور مدرسه توجه ویژه‌ای صورت می‌گیرد. راهبران آموزشی می‌توانند درزمینه جلب مشارکت والدین و چگونگی این اقدام از سوی معلمان اطلاعات کافی و آموزش‌های مستمر را ارائه دهند. چراکه والدین می‌توانند با در اختیار قرار دادن تجربیات خود، مدارس را به اهدافشان نزدیک‌تر کنند (Epstein et al., 2009: 125). همکاری با سازمان‌های اجتماعی از دیگر موضوعاتی است که می‌توانند راهبران آموزشی و تربیتی را در جهت

عملکرد مطلوب و وظایف یاری رساند. از آنجایی که همکاری با سازمان‌های اجتماعی به‌طور معمول به‌منظور شناسایی و ادغام منابع و خدمات از جامعه به سمت تقویت برنامه‌های مدارس، همچنین برنامه‌های تدارکاتی برای خانواده و توسعه یادگیری دانش‌آموزان مورد اشاره قرار می‌گیرد (Costa & Faria, 2017)، می‌تواند عاملی مهم در راستای توانمندی معلمان و دانش‌آموزان مناطق محروم باشد و در این زمینه می‌توان به دعوت از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و حتی دیدارهای هفتگی، ماهانه و یا سالانه دانش‌آموزان از جشنواره‌های علمی - فرهنگی (Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhemus, 2003) اهتمام داشت و با اقدامات این‌چنینی زمینه‌های بروز و ظهور استعدادهای دانش‌آموزان و افزایش انگیزه آنان را مهیا ساخت.

در پایان می‌توان عنوان کرد که سیاست و برنامه راهبری آموزشی و تربیتی با بند ۹ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور مبنی بر «تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق» همخوانی و قرابت نزدیکی دارد. از این جهت می‌توان عنوان داشت که مسئولان نظام آموزشی در راستای اجرایی شدن این بند اهتمام داشته‌اند. البته نشانه‌هایی از لزوم پیگیری و توجه به سیاست راهبری آموزشی و تربیتی نیز در راهکارهای ۳-۵- «توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت» و راهکار ۴-۵- «اولویت‌بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش‌آموزان مناطق محروم و مرزی» مشاهده می‌شود. اما متأسفانه هنوز مواردی از نقاط ضعف در راهبران آموزشی قابل ملاحظه است که نشانه‌هایی از عدم اجرای مطلوب این سیاست به شمار می‌رود. در این زمینه پیشنهاد می‌شود که جهت اجرای کامل و تحقق مطلوب سیاست راهبری آموزشی، افراد متناسب با اهداف این سیاست انتخاب شوند و از رابطه و یا برخورداری از مزایای احتمالی در آینده پرهیز شود و علاقه‌مندی افراد و زمینه‌های حرفه‌ای آنان مورد توجه قرار گیرد. در این مسیر وزارت آموزش و پرورش می‌تواند با ارائه شاخص‌های مطلوب به‌گزینه‌های بهترین و مناسب‌ترین افراد پردازد و البته با در نظر گرفتن امتیازهای تشویقی در مناطق - و در اجرای احتمالی طرح رتبه‌بندی معلمان، سابقه و فعالیت مطلوب راهبران آموزشی - را مورد حمایت قرار داده و موجبات ایجاد انگیزه در بین آنان را فراهم آورد.

همچنین به‌طور مستمر به جمع‌آوری داده‌های لازم از معلمان در خصوص سیاست مذکور اقدام شود و با تدارک کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت و انتقال تجربه معلمان و راهبران آموزشی به هم‌افزایی آنان پردازد و نسبت به حل مشکلات ناشی از این سیاست اهتمام ورزند. این موضوع در راهکار ۷-۱۱- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبنی بر «توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش

توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان» اشاره شده است. در این زمینه پیشنهاد می‌شود جهت بروز نتایج اثربخش در زمینه سیاست راهبران آموزشی نسبت به ارزیابی ۳۶۰ درجه از عملکرد راهبران آموزشی اهتمام جدی صورت گیرد. در این ارزشیابی می‌توان نظرات همکاران، معلمان، دانش‌آموزان و عوامل اجرایی مدرسه را نسبت به عملکرد راهبران مورد سنجش قرار داد و در رتبه‌بندی آنان لحاظ کرد. در نهایت متناظر با چالش‌های برخی از نومعلمان به دلیل عدم آشنایی و ابهام در چگونگی وظایف راهبران آموزشی، لازم است که در دوره‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان به این موضوع توجه شود و حتی پردیس‌های مختلف کشور جلسات و کارگاه‌هایی را با عنوان «انتقال تجارب راهبری آموزشی و تربیتی» تدارک بینند و از این مسیر بتوانند زمینه‌های آشنایی اهداف و شرایط اجرایی سیاست راهبران آموزشی را برای دانشجو معلمان تسهیل نمایند.

منابع

- Azizi, N. (2007). Investigating the causes of failure of educational supervision and guidance program in primary schools of Kurdistan province, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 4(3): 73-100. [Persian]
- Abasi, A., Motazadiyan, R., & Mirzayi, M. (2016). Investigation the barriers of Public Policy Implementation in Governmental Organizations. *ORMR*; 6 (2): 49-69. [Persian]
- Abbaspour, A., & Moradi, K. (2017). Methodology of the Critical Education Policy Analysis: Re-Reading of Missing Values, *Journal of public policy*, 3(3): 137- 160. [Persian]
- Askari, M., Elahimanesh, M. H., & Parizad, R. (2019). A Comparison Study of Iranian and Japanese educational policy at Elementary level, *Journal Strategic studies of public policy*, 9(30):113-132. [Persian]
- Bijnavand, F., Sobhaninejad, M., Nikazin, A., & Mohammadi Pouya, S. (2015). Surveying the Relation between Critical Thought and Quality of Life, Social Acceptance and Appreciation of Medical Science Students. *CPAP*; 2 (11):49-60. [Persian]
- Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents. *Paidéia*, 27(67), 28-36.
- Diem, S., Young, M. D., & Sampson, C. (2019). Where Critical Policy Meets the Politics of Education: An Introduction, *Educational Policy*, 33(1): 3-15.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Franco, E. F., Hirama, K., & Carvalho, M. M. (2018). Applying system dynamics approach in software and information system projects: A mapping study, *Information and software technology*. 93: 58 – 73.
- Iman, M. T. (2015). *Qualitative research methodology*, Qom, Field and University Research Institute. [Persian]

- Izan, M., Ghaderi, M., & Shirbagi, N. (2019). Examining Educational Leaders Experience of Implementing Teacher-Oriented Educational Monitoring Patterns in Elementary Schools, *Journal of managing education in organizations*; 8 (1) :159-184. [Persian]
- Karimi, F., & Moradmand, R. (2011). A study of high-School teachers' job stress dimensions, *Journal of instruction and evaluation*, 4(13): 107-122. [Persian]
- Khorasani, A., & Zamanimanesh, H. (2017). The Role of Job Motivation on Organizational Learning and Empowerment of Municipal Staffs to Increase Economic Performance of Municipal Employees. *IUESA*; 5 (19): 97-111. [Persian]
- Hamodi, A. (2019). The role of educational leaders in empowering primary school teachers in Khuzestan province, Master Thesis, Educational Management, Farhangian University of Tehran. [Persian]
- Mohammadi Fateh, A., Danaee Fard, H., Rahnavard, F., & Foroozandeh, L. (2016). Designing a Model for Promoting Policy-making Capacity in the Executive Branch of Iran Public Administration. *Journal of Management and Development Process*; 29 (3):3-38. [Persian]
- Mohammadipouya, S., Goodarzi, H., Rahmati Najkarla'i, F., & Sanaie Nasab, H. (2017). The Relationship between the Ideology of Curriculum and Educational Philosophy with the Teachers' Approaches of a Military Medical University in Tehran. *Mil Med*, 19 (5): 467-460. [Persian]
- Malekipour, A., Javadi Arjmand, M. J., Bashroyehnejad Karimi, H., & Zibakalam, S. (2018). Reflection on the educational policy in political science with an emphasis on Analysis of the curriculum ideologies of political science students, *Research letter of political science*, 13(3): 135-156. [Persian]
- Ranjbar Hoojqan, A., Gharamani, J., & Safari, S. A. (2015). The effect of educational supervision on Improvng teachers' performances in guidance scools of marand, *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(52): 1731- 1735.
- Rousta, J. (2018). Duties of an educational leader in education, *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 30(3): 151-161. [Persian]
- ShoariNezhad, A. (1977). *Philosophy of Education*, Fourth Edition, Tehran: Amirkabir Publications. [Persian]
- Shariatmadary, A. (2007). *Principles and Philosophy of Education*, 32nd Edition, Tehran: Amirkabir Publications. [Persian]
- Sadeghi, S., Salehi kashkoli, M. S., Razavi, A., & Aflaki Fard, H. (2015). Assessment of Educational Supervision and Guidance services for Teachers in Shiraz, *Journal of new approaches in educational administration*, 6(23): 183- 203. [Persian]
- Safaei Movahhed, S., & Attaran, M. (2013). Uncovering the hidden curriculum of supervisors' selection in a Faculty of Mathematics: A qualitative study, *Research in Curriculum planning*, 10(11): 1-12. [Persian]
- Seidaiy, E., Rasti, H., & Azar, S. (2016). Analysis of the Development Level of Rural Settlements and the Factors Affecting it (Case Study: The Central part of Iranshahr County), *Journal of Studies of Human Settlements Planning*, 11(34): 67-83. [Persian]
- Soufi, A., & Zeib Bologhzehi, J. (2018). The effects of educational leaders in primary education, *International Conference on Psychology and Social Sciences*, Tehran. [Persian]
- Sajjadiyeh, N., & Mohammadi Pouya, S. (2018). A Comparative analysis of the Content of Old and New Social Education Textbooks of Elementary 4th Grade base on Education Epistemological Principles. *Journal of Curriculum Studies*, 12(47), 69-94. [Persian]
- Torkzaadeh, J., Saadeghian Sooraki, M., Marzooghi, R., & Jahaani, J. (2019). Identification of Problems faced by Graduates of Farhangian University Campuses in Chaharmahal and Bakhtiari Province. *QJOE*, 35 (1):31-50. [Persian]

Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Derrick, C. H., & Polhemus, J. (2003). What are we learning about...? LEA involvement in school networks. *Educational Policy*, 17 (4), 399-430.

Extended Abstract

**Analyzing Teachers' Lived Experiences of the Conditions Governing
Educational Leaders' Policies**

Sohrab Mohammadi Pouya¹, Seyed Taher Seyede Nazarlu²

Eskandar Fathi-Azar³, Firooz Mahmoodi⁴

Educational supervision and guidance include various patterns and dimensions and are viewed as efficient and effective tools which can help teachers play an effective role in achieve their desired educational results. Following the discourse of the necessity of educational supervision and guidance, Iranian education system has paid attention to the policies made by Iranian educational leaders during the recent years, for instance, through focusing on educational, administrative and financial resources of rural, nomadic and border schools with multi-grade classes and through training educational leaders who can guide and supervise the process of teaching and learning in deprived schools. The similarities between educational leaders' plans and general education policies increase the possibility for the implementation and evaluation of the plans. However, a review of the relevant studies can indicate that little feedback has been received from teachers, who are deeply involved in the implementation of educational leaders' policies. Indeed, a review of the previous literature can reveal that no research has been conducted to investigate teachers' viewpoints about the educational leaders' policies. Some previous studies have only sought educational leader' opinions about their impacts on educational processes and teacher performance. Most of these studies, however, neglect teachers and their roles in the teaching process. The present study, therefore, is an attempt to cover this issue through examining the strengths and weaknesses of educational leaders' policies from the perspective of teachers, who can help educational leaders improve their policies. A qualitative approach to research and a phenomenological method were used in order to cconduct this study. The study participants were selected from among rural, nomadic and multi-grade primary school teachers in the East

¹ . PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran (responsible author)

² . PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran

³ . Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Iran

⁴ . Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Iran

Azerbaijan Province, Iran, and by using purposive sampling. Accordingly, 13 teachers, eight males and five females, with at least two years of working experience in rural areas and multi-grade classes, who were interested in taking part in the present study, were included in the study. The participants were then semistructurally interviewed and the data was recorded. The present researchers continued interviewing the participants until data saturation was achieved. Based on the analysis results, 4 main themes and 19 sub-themes were identified in this study. The main themes were concerned with psychological issues related to educational leaders, educational leaders' weaknesses, educational leaders' strengths, and educational leaders' professional and moral requirements. The first main theme, i.e. psychological issues related to educational leaders' policies, included the following subthemes: fear of encountering the leader and lack of sufficient motivation to face the leader. The second main theme, i.e. educational leaders' weaknesses, included the sub-themes of lack of knowledge and educational skills and leaders' unfamiliarity with rural and nomadic areas. The third main theme, i.e. educational leaders' strengths, consisted of the sub-themes of helping inexperienced teachers improve their professional competencies and increase their self-confidence. Finally, the fourth main theme, i.e. educational leaders' professional and moral requirements included lack of alignment between leaders' functional roles and other school authorities' roles. In general, it can be stated that the educational policy and the Educational Guidance Program were in line with the Article 9 of the general educational policies on transforming the country's education system for extending education and empowering teachers and students in border areas. Considering this, it can be observed that education authorities have taken some measures for implementation of this article. Of course, there is a need to follow and pay attention to educational leadership and policy through empowering and students who are living in deprived areas, villages, suburbs, and nomadic tribes and creating diverse educational opportunities. Despite these, there are still weaknesses in educational leaders' policies. This can signify poor implementation of educational policies. Therefore, strong educational leaders need to be elected for the effective implementation of the desired educational policies. Furthermore, data concerning the efficacy of the implemented educational policies must be continuously collected from teachers and used to solve the probable problems arising from poor implementation of them. This issue is addressed by the Document of Fundamental Transformation of Education with an emphasis on the development of the field of research and increasing teachers' professional competencies through providing them with opportunities for sharing their experiences with their colleagues and allocating special funds for stimulating teachers' research activities.

Keyword: policy evaluation; educational leaders; teachers' experiences