

تعیین مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی و رابطه آن با سخت‌کوشی

دکتر ابوالفضل قاسمزاده^۱ • مریم صمدی^۲ • جلیل پناه‌علی^۳

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تعیین مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و رابطه آن با سخت‌کوشی معلمان ابتدایی، به روش ترکیبی و با رویکرد اکتشافی انجام شده است. جامعه آماری شامل معلمان مقطع ابتدایی ناحیه ۳ شهر تبریز به تعداد ۸۷۳ نفر بود. حجم نمونه بخش کیفی، تا حد اشباع نظرات و بخش کمی، بر اساس جدول کرجسی - مورگان، تعداد ۲۶۹ نفر، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، انتخاب شده است. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه باز پاسخ مصاحبه مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، پرسشنامه محقق ساخته مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و پرسشنامه سخت‌کوشی بارتون و همکاران (۱۹۸۹) با پایایی درونی ۰/۷۹ و ۰/۸۸ استفاده شده است. روایی ابزارهای پژوهش را اساتید متخصص این حوزه تأیید کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمونهای آمار استنباطی رتبه‌بندی فریدمن و تحلیل مسیر استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند که ۹ عامل توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرایندهای مکانیکی، تأکید بر ارتباطات صمیمی، قدردانی از زحمات، شفاف‌سازی، تأکید بر مشارکت، تأکید بر ایجاد انگیزش و امکانات و راهنمایی آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی شناخته شده‌اند. از دیدگاه معلمان به ترتیب، راهنمایی آموزشی، قدردانی از زحمات، شفاف‌سازی، امکانات، تأکید بر ایجاد انگیزش، توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرایندهای مکانیکی، تأکید بر مشارکت و تأکید بر ارتباطات صمیمی در اولویت قرار دارند. مؤلفه‌های ایجاد انگیزش، فرایندهای مکانیکی، ارتباطات صمیمی، قدردانی و تأکید بر مشارکت به‌صورت مستقیم و مؤلفه‌های ارتباطات، فرایندهای مکانیکی، راهنمایی، تفاوت‌های فردی، امکانات، قدردانی و شفاف‌سازی به‌صورت غیر مستقیم و به‌واسطه متغیرهای انگیزش و تأکید بر مشارکت، توانستند سخت‌کوشی معلمان را پیش‌بینی کنند.

کلیدواژگان: نظارت و راهنمایی، سخت‌کوشی، نیازسنجی

تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۰/۲۹

تاریخ دریافت: ۹۹/۶/۱۱

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. Email: ghasemzadeh@azaruniv.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. Email: maryam.1367.samadi@gmail.com

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. Email: panahali.ali@gmail.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین نهادها در هر جامعه، آموزش و پرورش است، زیرا این نهاد، عامل اصلی و کلیدی توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی هر کشور به‌شمار می‌آید. همچنین مدارس، از ارکان اصلی آموزش و پرورش‌اند که نقش اصلی را در موفقیت نظام آموزشی هر کشور به‌عهده دارند و این نظارت و راهنمایی آموزشی^۱ است که از به انحراف کشیده شدن اهداف آموزشی پیشگیری می‌کند و به تعالی کیفیت آموزشی می‌پردازد. این امر در نهایت، متضمن پیشرفت، رشد و توسعه کشور در ابعاد مختلف است. نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی، در همه زمینه‌های مربوط به فعالیتهای تدریس و یادگیری، امری اجتناب‌ناپذیر است. این نیاز، به‌ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌شود، بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود، زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی، همواره در اجرای مؤثر و موفق برنامه‌های آموزشی، نقشی اساسی داشته است و دارد (زپیدا و پانتیسلا، ۱۹۹۸). متفکران و خردمندان، رشد و توسعه در همه ابعاد جامعه را در دست با کفایت معلمان می‌دانند که به‌منزله مهم‌ترین نیروی آموزش و پرورش شناخته شده‌اند. بنابراین، شایسته است این نهاد عظیم از یک توان قوی برنامه‌ریزی و جریان ارتباطی صحیح درونی و بیرونی برای آینده‌ای روشن، امیدوارکننده و پیشرو برخوردار باشد (سیف، ۱۳۹۸).

نظارت آموزشی فرایندی اساسی برای بهبود تدریس و گسترش کیفیت آموزش از طریق توسعه شایستگیهای معلمان است (داماس^۲، ۲۰۲۰). نظارت آموزشی از نظر ماهیتی، فرایندی است که طی آن، تعامل میان فراگیر و آموزش‌دهنده تقویت می‌شود. همچنین به فراگیران و معلمان کمک می‌کند تا در حوزه‌های گوناگون کاری و حرفه‌ای، بهبودهای لازم حاصل شود (لای-یونگ^۳، ۲۰۱۴). طرح اندیشه‌ها، نظریه‌ها و روشهای جدید از طرف صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت، با هدف ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن فرصتها و ارتقا و حفظ نتایج مطلوب آموزشی، ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی را بر مسئولان و مدیران آموزش و پرورش، بیش از پیش آشکار ساخته است (نیکنامی، ۱۳۹۶). نظارت و راهنمایی، وسیله‌ای برای ارائه کمک به معلمان در یک محیط علمی، مشارکتی و حرفه‌ای، کمکهای تخصصی برای بهبود آموزش و در نتیجه پیشرفت دانش‌آموزان بوده است و با هدف ارتقای رشد، بهسازی، تعامل، مشکل‌گشایی بدون عیب و نقص و تعهد به ایجاد توانایی و ظرفیت در معلمان انجام می‌شود (زپیدا و پانتیسلا، ۱۹۹۸). لذا افراد و واحدهایی که امروزه به‌عنوان محور اصلی نهاد نظارت و راهنمایی انجام وظیفه می‌کنند برآن‌اند تا با انجام راهنمایی‌های به‌موقع در زمینه دانش‌افزایی، کارآموزی، بازآموزی و کمک به معلمان،

1. Instructional supervision
2. Zepeda & Ponticell
3. Dammas
4. Lai-Yeung

در صدد رفع مشکلات آموزشی آنان برآیند و به‌عنوان هماهنگ‌کنندهٔ قسمت‌های مختلف مدرسه با آموزش و پرورش و نهادهای دیگر جامعه در جهت حل مسائل بهداشتی، روانی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان قدم بردارند (تورانی، ۱۳۸۴).

نظارت و راهنمایی مناسب، می‌تواند موجب ارتقای انگیزه و افزایش سطح تلاش و کوشش معلمان در راستای تحقق یافتن اهداف آموزش و پرورش شود. در واقع، نظارت و راهنمایی می‌تواند به سخت‌کوشی عوامل آموزشی منجر شود. سخت‌کوشی^۱ بر اساس نظر کوباسا، ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان است که از سه مؤلفهٔ تعهد، کنترل و مبارزه‌طلبی (چالش) تشکیل شده است (لمبرت^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). سخت‌کوشی فرد را برمی‌انگیزاند تا تغییرات را فرصتی برای رشد ببیند نه تهدیدی برای حس ایمنی و بقا. در واقع، تغییر به‌جای ثبات و یکنواختی شیوهٔ اصلی زندگی قلمداد می‌شود. افراد سخت‌کوش در قبال فعالیت‌هایشان تعهد دارند و تمایل به کنترل رویدادهای زندگی دارند و تغییرات غیرمنتظره یا تهدیدزا را، یک چالش مثبت می‌بینند (اعظم‌رجیبیان و اصغری ابراهیم‌آباد، ۱۳۹۸). سخت‌کوشی معلمان، میزان تعهد معلمان زحمت‌کش و کوشا در انجام دادن نقش‌های تدریس خود است. معلمی که سخت‌کوش باشد، انگیزه خود را برای تلاش بیشتر در حرفه تدریس فراهم می‌کند، در حالی که معلمی که سخت‌کوش نیست، بسیار کم‌فعالیت می‌کند و مدبر و متعهد نیست (ایزه^۳، ۲۰۰۱؛ به نقل از اولالکان و باباتونده^۴، ۲۰۲۰). با توجه به اینکه انجام نظارت و راهنمایی آموزشی، در راستای حل مشکلات، بهبود انجام وظایف شغلی و فراهم آوردن زمینهٔ انجام هر چه بهتر آموزش است که در پژوهش‌های تجربی نیز در ابعاد مختلف، به اثبات رسیده است (میری و همکاران، ۱۳۹۵؛ محمدیان، ۱۳۸۵؛ حمزه^۵ و همکاران، ۲۰۱۳؛ آیوول و هزکایا^۶، ۲۰۱۳)، لذا می‌توان انتظار داشت که مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی بتوانند سخت‌کوشی را در معلمان بهبود بخشند زیرا سخت‌کوشی شامل این باور است که تغییرات زندگی واقعیت‌هایی معمول و بهنجارند و فرد آنها را موقعیت‌ها و آوردگاه‌هایی برای مبارزه تلقی می‌کند. افراد سخت‌کوش نسبت به آنچه انجام می‌دهند، متعهدترند و خود را وقف هدف می‌کنند، احساس می‌کنند بر اوضاع مسلط و خودشان تعیین‌کننده‌اند و تغییرات زندگی را چالش‌ها و فرصتهایی برای رشد و پیشرفت می‌دانند نه محدودیت و تهدید (کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲).

اگر چه امروزه، مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش نسبت به به‌کارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی، نگرشی مثبت دارند و در پی توسعهٔ روزافزون نظام آموزش در کشورمان و همراه با تغییرات

1. Hardiness
2. Lambert
3. Eze
4. Olalekan & Babatunde
5. Hamzah
6. Oyewole & Hezekiah

بنیادین در برنامه‌های مدارس، سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس شده و اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به صورت جدی و هشداردهنده مطرح شده است، اما به علت محدودیتهای فراوان در ابعاد اقتصادی، ساختاری و نیروی انسانی متخصص، تاکنون برنامه‌ریزی مشخص یا اقدام عملی مؤثری در این زمینه صورت نگرفته است (نیکنامی، ۱۳۹۶). با اینکه به کارگیری روشهای مناسب نظارت و راهنمایی از وظایف اساسی مدیران آموزشی تلقی می‌شود اما به نظر می‌رسد هنوز تا رسیدن به وضعیت مطلوب در این زمینه راهی طولانی در پیش است و هم اکنون بخشی از مسائل و مشکلات معلمان همچنان لاینحل و بلا تکلیف باقی مانده است، چرا که مدیران مدارس در چارچوبهای فعلی و با روشهای متداول کنونی توانایی پاسخگویی و حل این مسائل و مشکلات و رفع نیازهای معلمان در این زمینه را ندارند (پورافشاری، ۱۳۸۸). مدیران مدارس به ایفای نقش نظارت و راهنمایی آموزشی، علاقه‌ای ندارند و اکثر معلمان، نظارت و راهنمایی از سوی مدیران را نوعی مداخله یا ایجاد مزاحمت در کار خود تلقی می‌کنند و اصولاً از این کار بیمناک‌اند، یا تصور می‌کنند که نیازی به اصلاح کار خود ندارند. در نتیجه، هیچگاه مدیران و معلمان تصویری مثبت از نقش یکدیگر نداشته‌اند تا بتوانند با هدف رفع مسائل و مشکلات آموزشی معلمان ارتباط و همکاری نزدیک با هم داشته باشند. در بیشتر مدارسی نیز که نظارت و راهنمایی آموزشی به عهده راهنمایان آموزشی^۱ است، این وظیفه، کاری عادی و اداری تلقی می‌شود که در روند اصلاح وضع آموزشی معلمان تأثیر چندانی ندارد (نیکنامی، ۱۳۹۶). این نشان می‌دهد که معلمان نمی‌خواهند مشاهده یا ارزیابی شوند و نمی‌خواهند نقاط ضعفی را که ممکن است در روند تدریس داشته باشند، بپذیرند. در حالی که نظارت منظم و برنامه‌ریزی شده می‌تواند با همکاری بیشتر معلمان در رسیدن به اهداف کلی مدرسه کمک کند (کان‌اینکی‌ری^۲ و همکاران، ۲۰۱۹).

رفع مشکلات مربوط به عدم موفقیت نظارت و راهنمایی نیازمند اصلاح موانع ساختاری و نگرشی است (عزیزی، ۱۳۸۶). عدم شناسایی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی در میان معلمان مقطع ابتدایی، منجر به عدم اجرای صحیح و کامل نظارت و راهنمایی و سبب ایجاد مشکلات عدیده در موارد مربوط به این زمینه شده است. به همین جهت، شناسایی نیازها و ضرورت‌های نظارت و راهنمایی ضروری می‌نماید. بنابراین می‌توان انتظار داشت رفع مشکلات نظارت و راهنمایی آموزشی، باعث افزایش سعی و کوشش معلمان در انجام وظایف شغلی خود گردد (بهارستان، ۱۳۸۷). با توجه به موارد ذکر شده و با وجود اینکه تحقیقات متعددی در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی انجام شده است (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۱)، تعداد زیادی از تحقیقات به بررسی علل عدم موفقیت نظارت و راهنمایی آموزشی (عزیزی، ۱۳۸۶) و بررسی عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران (اسدی و بلاغت، ۱۳۹۴؛ میری و همکاران، ۱۳۹۵) پرداخته‌اند، اما تحقیقاتی که به بررسی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از

1. Educational guides
2. Khun-Inkeerec

دیدگاه معلمان دوره ابتدایی و همچنین به بررسی رابطه آن با سخت‌کوشی پرداخته باشد، مشاهده نشد. پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که: مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی کدام‌اند و آیا این نیازها با سخت‌کوشی معلمان رابطه دارند؟ نتایج این تحقیق می‌تواند به مدیران ارشد آموزش و پرورش و معلمان دوره ابتدایی کمک کند تا با شناسایی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و رابطه آن با سخت‌کوشی مقدمات رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی را فراهم کنند.

روش تحقیق

با توجه با اینکه هدف پژوهش حاضر تعیین مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی و رابطه آن با سخت‌کوشی است، از لحاظ روش پژوهش آمیخته با رویکرد اکتشافی (کیفی - کمی) و کاربردی است. در این نوع پژوهش ابتدا بخش کیفی پژوهش (گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و یافته‌های کیفی)، سپس بخش کمی (تهیه ابزار حاصل از یافته‌های بخش کیفی، گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و یافته‌های کمی) انجام می‌شود، پس از آن به تفسیر کلی نتایج پژوهش پرداخته می‌شود. روش‌شناسی بخش کیفی و کمی پژوهش به تفکیک در ادامه ارائه می‌شود.

الف) بخش کیفی

بخش اول، با رویکرد کیفی به روش تحلیل محتوای عرفی برای تعیین مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان ابتدایی انجام شده است. جامعه آماری در بخش کیفی، شامل همه معلمان مقطع ابتدایی ناحیه ۳ شهر تبریز به تعداد ۸۷۳ نفر (۱۲۱ نفر معلم مرد و ۷۵۲ نفر معلم زن) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده است. انتخاب نمونه در بخش کیفی به صورت هدفمند قضاوتی (دارا بودن اطلاعات در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی) و در دسترس بودن (امکان انجام همکاری و اختصاص دادن زمان برای مصاحبه) انجام شده است. مصاحبه نیز، تا مرحله اشباع نظرات، با ۱۷ نفر انجام شده است. پروتکل مصاحبه مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، به صورت باز پاسخ و محقق‌ساخته در جهت گردآوری نظرات معلمان ابتدایی در مورد مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان، طراحی و اجرا شده است. این پرسشنامه، شامل چهار سؤال کلی در مورد مؤلفه‌های حیطه‌های مختلف نظارت و ارزشیابی آموزشی و شرایط پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان بود و روایی آن را اساتید مدیریت آموزشی مورد تأیید قرار دادند. برای اعتباریابی نتایج بخش کیفی با اتخاذ رویکرد کثرت‌گرایی و کفایت مراجع از ذی‌نفعان گوناگون با دیدگاهها و منافع متفاوت برای انجام دادن مصاحبه استفاده شده است. بهره‌گیری از منابع مکمل نیز یکی دیگر از روشهای افزایش اعتبارپذیری بود که با مراجعه به منابع علمی در زمینه موضوع پژوهش به غنای داده‌ها و اعتبار آنها افزوده شد. به‌منظور تعیین اعتبار نتایج، از بررسی مداوم داده‌ها، تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری، مرور کدهای

استخراج شده از طریق مشارکت کنندگان، بررسی تحلیل داده‌ها با دو تن از پژوهشگران تحقیق کیفی و درگیری مداوم با داده‌ها استفاده شده است. همچنین، مفاهیم حاصل با مصاحبه‌شوندگان در میان گذاشته شد و صحت برداشتها مورد بررسی قرار گرفت.

ب) بخش کمی

در بخش دوم، رابطه مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی با سخت‌کوشی معلمان با تحلیل کمی به روش توصیفی-همبستگی، مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری بخش کمی، شامل همه معلمان مقطع ابتدایی ناحیه ۳ شهر تبریز به تعداد ۸۷۳ نفر (۱۲۱ نفر معلم مرد و ۷۵۲ نفر معلم زن) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده است. نمونه‌گیری در انتخاب معلمان به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام شد. نسبت جنسیت معلمان نیز در این نمونه‌گیری، مدنظر قرار گرفت. برای تعیین تعداد معلمان حاضر در نمونه از جدول مورگان استفاده شده است. بر این اساس، ۲۶۹ معلم (۳۷ معلم مرد و ۲۳۲ معلم زن) انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش در بخش کمی عبارت بودند از:

۱. پرسشنامه سخت‌کوشی بارتون: این پرسشنامه ابزاری ۴۵ سؤالی است که بارتون^۱ و همکاران (۱۹۸۹) ساخته اند و دارای سه زیرمقیاس تعهد (گویه‌های ۱، ۷، ۸، ۹، ۱۷، ۱۸، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۳۱، ۳۷، ۳۹، ۴۱، ۴۴ و ۴۵)، کنترل (گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۹، ۲۲، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۴، ۴۲ و ۴۳) و مبارزه‌طلبی (گویه‌های ۵، ۶، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۷، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۵، ۳۶، ۳۸ و ۴۰) است (کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲). هر ماده از این مقیاس شامل یک مقیاس پنج‌گزینه‌ای در مقیاس لیکرت است و بر پایه مضمون پرسش برای هر پرسش دامنه نمره ۱ تا ۵ به گزینه‌ها تعلق می‌گیرد و نمره‌گذاری همه گویه‌ها مثبت است. در اعتباریابی مقدماتی فرم فارسی مقیاس سخت‌کوشی، برای سه نمونه از دانشجویان، ورزشکاران و بیماران، مشخصه‌های روان‌سنجی به این شرح گزارش شده است: ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ برای زیرمقیاس تعهد، از ۰/۸۵ تا ۰/۹۴ برای زیرمقیاس کنترل، از ۰/۸۹ تا ۰/۹۵ برای زیرمقیاس مبارزه‌طلبی و از ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ برای نمره کل سخت‌کوشی محاسبه شده است که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. ضرایب همبستگی نمره‌ها با فاصله دو تا چهار هفته از ۰/۸۲ تا ۰/۹۰ برای زیرمقیاس تعهد، از ۰/۸۰ تا ۰/۸۸ برای زیرمقیاس کنترل، از ۰/۷۹ تا ۰/۷۸ برای زیرمقیاس مبارزه‌طلبی و از ۰/۸۰ تا ۰/۸۸ برای نمره کل سخت‌کوشی محاسبه شده که بیانگر پایایی بازآزمایی کافی برای مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر نیز، روایی پرسشنامه بر اساس نظر پنج نفر از استادان متخصص این حوزه، تأیید و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۹ محاسبه شده است.

1. Bartone

۲. پرسشنامه محقق ساخته مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی: این پرسشنامه براساس کدگذاری باز و محوری نتایج حاصل از پرسشنامه بازپاسخ مصاحبه مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی طراحی و اجرا شده و شامل ۴۹ گویه در ۹ بعد است. روایی محتوایی آن را متخصصان، تأیید کرده‌اند و پایایی درونی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۸ محاسبه شده است.

جدول ۱. پایایی درونی پرسشنامه محقق ساخته مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی بر اساس آلفای کرونباخ

عاملها	ضریب آلفای کرونباخ
توجه به تفاوت‌های فردی	۰/۶۹
تأکید بر فرایندهای مکانیکی در نظارت و راهنمایی	۰/۷۱
تأکید بر ارتباطات صمیمی در نظارت و راهنمایی	۰/۷۲
قدردانی از زحمات	۰/۷۵
شفاف‌سازی	۰/۷۳
تأکید بر مشارکت در نظارت و راهنمایی	۰/۶۸
تأکید بر ایجاد انگیزش	۰/۷۰
امکانات	۰/۷۱
راهنمایی آموزشی	۰/۷۵
کل پرسشنامه	۰/۸۳

جدول شماره ۱، پایایی درونی پرسشنامه محقق ساخته مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و ابعاد آن را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، پایایی کل پرسشنامه و ابعاد آن، در حد قابل قبول و مطلوب است.

■ یافته‌های پژوهش

● سؤال ۱: مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی کدام‌اند؟

جدول شماره ۲، نمونه‌ای از نتایج کدگذاری مصاحبه‌های مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را از دیدگاه معلمان ابتدایی نشان می‌دهد.

جدول ۲. نمونه‌ای از نتایج کدگذاری مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی

مرحله ۲: کدگذاری محوری (کشف مضامین سازمان‌یافته)	مرحله ۱: کدگذاری باز (کشف مضامین پایه‌ای)	گزاره‌های خبری
توجه به تفاوت‌های فردی	تحمل تفکرهای متفاوت	<ul style="list-style-type: none"> افکار متفاوت، مورد بررسی قرار گیرد. به تفکرات افراد گوناگون، اهمیت داده شود.
	توجه به تجربه‌های متفاوت افراد	<ul style="list-style-type: none"> برای پیشبرد بهتر نظارت و راهنمایی، از تجارب افراد استفاده شود.
	توجه به الگوهای رفتاری متفاوت افراد	<ul style="list-style-type: none"> خلق و خوی متفاوت افراد در بازدهی‌ها، مد نظر قرار گیرد. الگوهای رفتاری متفاوتی، برای افراد گوناگون، به کار رود.
	توجه به سطوح متفاوت انگیزشی	<ul style="list-style-type: none"> به اینکه گروهی از افراد با انگیزه‌های نابرابر در مدرسه فعالیت می‌کنند، توجه شود.
قدردانی از زحمات	تحسین ایده‌های جدید معلمان	<ul style="list-style-type: none"> در فرایند ارزیابی، ایده‌های جدید معلمان، مدنظر قرار گیرد. از تفکرات و ایده‌های برتر معلمان در زمینه ارزیابی آموزشی، قدردانی شود.
	معرفی معلمان خلاق به اداره آموزش و پرورش	<ul style="list-style-type: none"> زمینه معرفی خلاقیت معلمان، فراهم شود. جشنواره خلاقیت‌های آموزشی معلمان برگزار شود.
	ارائه پاداش به پیشنهاد‌های عملی معلمان	<ul style="list-style-type: none"> معلمان بتوانند از مزایای پیشنهاد‌های عملی خود استفاده کنند. در ارتقای شغلی معلمان، پیشنهاد‌های عملی، دارای امتیاز باشد.
شفاف‌سازی	بیان صریح انتظارات خود از معلمان	<ul style="list-style-type: none"> انتظارات ارزیابان، به‌صورت واضح بیان شود. موارد موردنظر با صراحت برای معلمان گفته شود.
	بیان بدون پرده ایراد‌های موجود در فرایندهای مورد نظر	<ul style="list-style-type: none"> ایراد‌های موجود در فرایند ارزیابی آموزشی به‌صورت بی‌پرده بیان شود.
	پیگیری دقیق موارد مطرح شده در جلسات قبلی	<ul style="list-style-type: none"> موارد مطرح‌شده در جلسات قبلی، مورد پیگیری قرار گیرد. چگونگی پیگیری موارد گفته‌شده در بازدهی‌های قبلی، از لحاظ فرایندی و زمانی، مشخص شود.
	بیان ملاک‌های ارزیابی عملکرد به‌صورت کامل روشن	<ul style="list-style-type: none"> از چه ملاک‌هایی برای ارزیابی استفاده خواهد شد. ملاک‌های موردنظر برای ارزیابی، به‌صورت مشخص و روشن، تبیین و اطلاع‌رسانی شود.

با توجه به نتایج، مؤلفه‌های ۱. توجه به تفاوت‌های فردی، ۲. تأکید بر فرایندهای مکانیکی، ۳. تأکید بر ارتباطات صمیمی، ۴. قدردانی از زحمات، ۵. شفاف‌سازی، ۶. تأکید بر مشارکت، ۷. تأکید بر ایجاد انگیزش، ۸. امکانات و ۹. راهنمایی آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌های نظارت و راهنمای آموزشی از متن مصاحبه معلمان ابتدایی استخراج شده است.

جدول ۳. شاخصهای گرایش مرکزی و پراکندگی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی

متغیرها	تعداد	میانگین	میانگین استاندارد شده	خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	واریانس
توجه به تفاوت‌های فردی	۲۶۵	۱۳/۳۲	۳/۳۳	۰/۲۰	۳/۲۹	۱۰/۷۵
تأکید بر فرایندهای مکانیکی	۲۶۵	۲۵/۱۱	۳/۱۳	۰/۲۸	۴/۵۷	۲۰/۸۷
تأکید بر ارتباطات صمیمی	۲۶۵	۲۵/۴۷	۳/۱۸	۰/۳۴	۵/۵۲	۳۰/۴۸
قدردانی از زحمات	۲۶۵	۱۰/۲۱	۳/۴۰	۰/۱۲	۲/۰۳	۴/۱۰
شفاف‌سازی	۲۶۵	۱۳/۵۷	۳/۳۹	۰/۱۳	۲/۱۶	۴/۶۴
تأکید بر مشارکت	۲۶۵	۱۹/۴۲	۳/۲۴	۰/۲۷	۴/۳۶	۱۹/۰۳
تأکید بر ایجاد انگیزش	۲۶۵	۲۶/۶۰	۳/۳۳	۰/۲۳	۳/۷۳	۱۳/۸۸
امکانات	۲۶۵	۱۳/۸۷	۳/۴۷	۰/۱۷	۲/۷۵	۷/۵۸
راهنمایی آموزشی	۲۶۵	۱۴/۷۷	۳/۶۹	۰/۱۹	۳/۰۲	۹/۱۲

جدول شماره ۳، شاخصهای گرایش مرکزی و پراکندگی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را از دیدگاه معلمان ابتدایی نشان می‌دهد.

● **سؤال ۲:** اولویت مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی چگونه است؟

برای تعیین اولویتهای مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی، از آزمون فریدمن استفاده شده است.

جدول ۴. اولویت‌بندی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی

رتبه	میانگین رتبه	متغیرها
۱	۶/۵۵	راهنمایی آموزشی
۲	۵/۳۵	قدردانی از زحمات
۳	۵/۳۳	شفاف‌سازی
۴	۵/۲۸	امکانات
۵	۵/۱۷	تأکید بر ایجاد انگیزش
۶	۴/۸۰	توجه به تفاوت‌های فردی
۷	۴/۳۰	تأکید بر فرایندهای مکانیکی
۸	۴/۲۰	تأکید بر مشارکت
۹	۴/۰۲	تأکید بر ارتباطات صمیمی

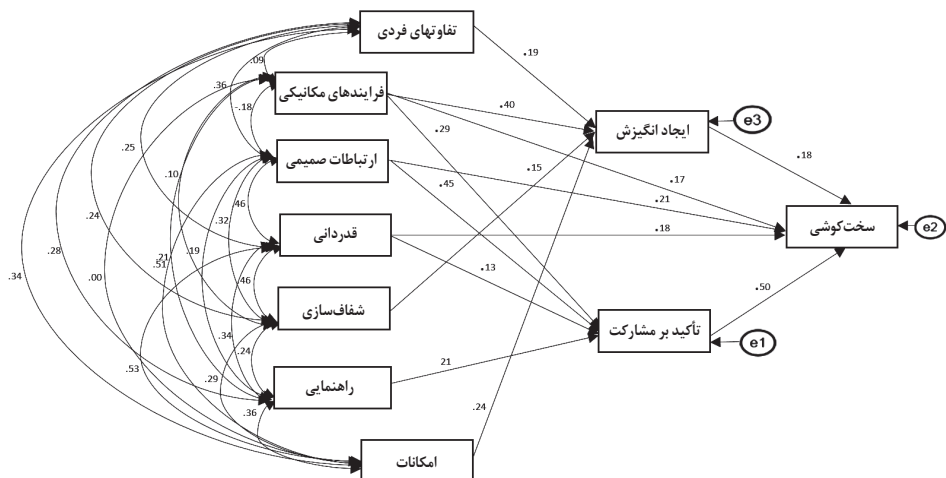
جدول شماره ۴، نتایج آزمون فریدمن را برای بررسی اولویت‌بندی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، از دیدگاه معلمان ابتدایی به ترتیب، مؤلفه‌های راهنمایی آموزشی، قدردانی از زحمات، شفاف‌سازی، امکانات، تأکید بر ایجاد انگیزش، توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرایندهای مکانیکی، تأکید بر مشارکت و تأکید بر ارتباطات صمیمی در اولویت قرار دارند.

جدول ۵. آزمون آماره فریدمن برای بررسی معناداری آماری رتبه‌بندی

خی دو	درجه آزادی	حجم نمونه	سطح معناداری
۱۷۸/۴۱	۸	۲۶۵	۰/۰۰۱

جدول شماره ۵، نتایج معناداری آزمون فریدمن را برای بررسی اولویت‌بندی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، این آزمون از لحاظ آماری معنادار است. لذا ترتیب مؤلفه‌های راهنمایی آموزشی، قدردانی از زحمات، شفاف‌سازی، امکانات، تأکید بر ایجاد انگیزش، توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرایندهای مکانیکی، تأکید بر مشارکت و تأکید بر ارتباطات صمیمی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

سؤال ۳: آیا سخت‌کوشی معلمان بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی قابل پیش‌بینی است؟



شکل ۱. نمودار تحلیل مسیر پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار

شکل ۱ نمودار تحلیل مسیر را پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار به همراه برآوردهای استاندارد نشان می‌دهد.

جدول ۶. شاخصهای برازش مدل مسیر پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی پس از اعمال اصلاحات

نوع شاخص	علامت اختصاری	معادل فارسی	ملاک برازش مطلوب (هر بنگتون، ۱۳۹۱)	اندازه	سطح معناداری
مطلق	CMIN	کای اسکوئر	کوچک بودن و عدم معناداری	۱۳/۵۹	۰/۳۲۸
تطبیقی	CFI	شاخص برازش تطبیقی	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۰/۹۹	-
	IFI	شاخص تاکر-لونیس	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۰/۹۹	-
مقتصد	RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	مقادیر نزدیک به ۰/۰۶ یا کمتر	۰/۰۲۲	-
	CMIN/DF	کای اسکوئر بهنجار شده	مقادیر بین ۱ تا ۲	۱/۳۲	-

جدول ۶، شاخصهای برازش مدل تحلیل مسیر را پس از اعمال اصلاح نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص برازش مطلق کای اسکوئر (CMIN)، برابر با ۱۳/۵۹ است و معنادار نیست ($P < ۰/۰۵$). مقدار شاخصهای برازش تطبیقی برای CFI، برابر با ۰/۹۸ و برای شاخص IFI، ۰/۹۹ است. همچنین، مقدار شاخصهای مقتصد برای RMSEA، ۰/۰۲۲ و برای شاخص CMIN/DF، ۱/۳۲ است. بنابراین، مدل مسیر اصلاح‌شده پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، برازش بسیار عالی و مطلوب را با داده‌های تجربی نشان می‌دهد.

جدول ۷. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی

مسیر	برآورد استاندارد	سطح معناداری	توضیح
ایجاد انگیزش ← سخت‌کوشی	۰/۱۸	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی ایجاد انگیزش بر سخت‌کوشی
فرایندهای مکانیکی ← سخت‌کوشی	۰/۱۷	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی فرایندهای مکانیکی بر سخت‌کوشی
ارتباطات صمیمی ← سخت‌کوشی	۰/۲۱	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی ارتباطات صمیمی بر سخت‌کوشی
قدردانی ← سخت‌کوشی	۰/۱۸	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی قدردانی بر سخت‌کوشی
تأکید بر مشارکت ← سخت‌کوشی	۰/۵۰	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی تأکید بر مشارکت بر سخت‌کوشی

جدول شماره ۷، ضرایب رگرسیون را در مدل پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی پس از اعمال اصلاحات نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، تمام ضرایب مسیر، از لحاظ آماری معنادارند ($P \leq ۰/۰۱$).

جدول ۸. بررسی نقش میانجی متغیرها در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی

توضیح	سطح معناداری	برآورد استاندارد	مسیر		
			متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس ارتباطات	۰/۰۵	۰/۲۳	ارتباطات	انگیزش تأکید بر مشارکت	سخت‌کوشی
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس فرایندهای مکانیکی	۰/۰۵	۰/۲۲	فرایندهای مکانیکی	انگیزش تأکید بر مشارکت	سخت‌کوشی

توضیح	سطح معناداری	بر آورد استاندارد	مسیر		
			متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس راهنمایی	۰/۰۵	۰/۱۱	راهنمایی	← انگیزش تأکید بر مشارکت	← سخت‌کوشی
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس تفاوت‌های فردی	بزرگ‌تر از ۰/۰۵	۰/۰۳	تفاوت‌های فردی	← انگیزش تأکید بر مشارکت	← سخت‌کوشی
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس امکانات	بزرگ‌تر از ۰/۰۵	۰/۰۴	امکانات	← انگیزش تأکید بر مشارکت	← سخت‌کوشی
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس قدردانی	بزرگ‌تر از ۰/۰۵	۰/۰۷	قدردانی	← انگیزش تأکید بر مشارکت	← سخت‌کوشی
● نقش میانجی انگیزش تأکید بر مشارکت در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس شفاف‌سازی	بزرگ‌تر از ۰/۰۵	۰/۰۳	شفاف‌سازی	← انگیزش تأکید بر مشارکت	← سخت‌کوشی

جدول شماره ۸، بررسی نقش میانجی متغیرهای انگیزش تأکید بر مشارکت را در پیش‌بینی سخت‌کوشی بر اساس مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، تأثیر غیرمستقیم ارتباطات، فرایندهای مکانیکی و راهنمایی به واسطه انگیزش تأکید بر مشارکت از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است. لذا می‌توان گفت که متغیرهای انگیزش تأکید بر مشارکت دارای نقش میانجی در ارتباط ارتباطات، فرایندهای مکانیکی و راهنمایی با سخت‌کوشی است. همچنین، تأثیر غیرمستقیم تفاوت‌های فردی، امکانات، قدردانی و شفاف‌سازی به واسطه انگیزش تأکید بر مشارکت از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج نشان داد که نه عامل توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرایندهای مکانیکی، تأکید بر ارتباطات صمیمی، قدردانی از زحمات، شفاف‌سازی، تأکید بر مشارکت، تأکید بر ایجاد انگیزش، امکانات و راهنمایی آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی شناخته شده‌اند. این یافته‌ها همسوست با نتایج تحقیق فتح‌الهی (۱۳۸۹) مبنی بر اینکه روابط انسانی در نظارت و راهنمایی آموزش، نقش ارزنده و مؤثر در اصلاح فرایندهای یاددهی- یادگیری ایفا می‌کند. این یافته‌ها همخوان است با نتایج پژوهش بهارستان

(۱۳۸۷) مبنی بر اینکه به علت سنگینی و پیچیدگی نقشها و حجم زیاد آن، راهنمایان آموزشی در ایفای وظایف خود آن طور که شایسته است، موفق نمی‌شوند و کمبود افراد باصلاحیت و شایسته به‌عنوان راهنمایان آموزشی و انتخاب بر مبنای رابطه به جای ضابطه، از مشکلات راهنمایی آموزشی است. یکی از مؤلفه‌های مشخص شده، توجه به تفاوت‌های فردی است. این نیاز بر اساس اصل نیازسنجی که بر اساس آن، برای حصول به نتایج مطلوب در نظارت و راهنمایی باید نیازهای جامعه، معلمان، دانش‌آموزان و کل نظام آموزشی، شناسایی شوند و ناظران در کار خود به نیازهای فوق توجه لازم را داشته باشند (خدیی و جوادی، ۱۳۸۸)، قابل تبیین است. این نتایج بر اساس یافته‌های پژوهش فتح‌الهی (۱۳۸۹) که در آن بر توجه به تفاوت‌های فردی تأکید شده، قابل تبیین است. بدیهی است که نمی‌توان همه عوامل آموزشی را یکسان دانست و با آنها برخورد‌های همانند داشت؛ بنابراین، این عامل به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی تعیین شده است. یکی از عوامل دیگر، تأکید بر فرایندهای مکانیکی است. تعیین این عامل با توجه به اصل تفکر سیستمی که بر مبنای آن، نظارت باید همه‌جانبه و مستمر و شامل دروندادها، فرایند و بروندادهای نظام تعلیم و تربیت باشد و تنها به بخش خاصی محدود نشود، قابل توجه است. مشخص شدن تأکید بر ارتباطات صمیمی نیز به‌منزله یکی از نیازها، با توجه به اصل خوش‌بینی مبنی بر ضرورت نگاه خوش‌بینانه و نگرش مثبت در نظارت و راهنمایی، که باعث می‌شود هم ناظر از کار خودش نتیجه مثبت بگیرد و هم در طرف مقابل سوءنیت و سوءظن ایجاد نگردد (خدیی و جوادی، ۱۳۸۸)، قابل تبیین است. همچنین، این یافته بر اساس این اصل نظریه روابط انسانی که دستگاه مدیریتی نمی‌تواند رضایت کارکنان را تنها با رابطه ساده میان کار و اختیار ایجاد کند، بلکه باید با به‌وجود آوردن دوستی، صمیمیت، همدلی و همکاری در میان کارکنان که از اصول مهم بنیادی ایجاد همبستگی میان اعضا به حساب می‌آید، سعی در به حداکثر رسانیدن کارایی آنان کند (میرکمالی، ۱۳۹۴)، قابل تبیین است. نیاز به شفاف‌سازی نیز، بر مبنای اصل جامعیت نظارت که بر اساس آن، نظارت بر نظام آموزش بایستی تمام ارکان نظام تعلیم و تربیت را در برگیرد و نیز بر اساس اصل تفکر سیستمی که بر مبنای آن، نظارت باید همه‌جانبه و مستمر و شامل دروندادها، فرایند و بروندادهای نظام تعلیم و تربیت باشد و تنها به بخش خاصی محدود نشود (خدیی و جوادی، ۱۳۸۸)، قابل تبیین است. شناسایی تأکید بر مشارکت به‌عنوان یک نیاز از مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، بر مبنای اصل پویایی گروهی که بر اساس آن، نظارت یک کار گروهی است که مدیر، معلم، راهنمای آموزشی، مسئولین ستادی آموزش و پرورش و ... باید در آن نقش ایفا کنند (خدیی و جوادی، ۱۳۸۸)، قابل توجه است. این یافته بر این اساس نظر زبیدا و پانتیسل (۱۹۹۸) مبنی بر اینکه نظارت، وسیله‌ای برای ارائه کمک به معلمان در یک محیط علمی، مشارکتی و حرفه‌ای به منظور ارائه کمک‌های تخصصی برای بهبود آموزش و در نتیجه پیشرفت دانش‌آموزان است، قابل توجه است. مشخص شدن تأکید بر ایجاد انگیزش به‌عنوان یک نیاز از مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، بر مبنای اصل رشد و توسعه

حرفه‌ای که مطابق آن، یکی از مهم‌ترین هدفهای نظارت و راهنمایی، توسعه حرفه‌ای معلمان و افزایش دانش و مهارت و اطلاعات معلمان است (خدیوی و جوادی، ۱۳۸۸)، قابل تبیین است. تعیین راهنمایی آموزشی به‌عنوان یک نیاز، بر مبنای اصل مدیریت فراکنشی که به موجب آن، قبل از اینکه مشکلات حاد شده و خودشان را نشان دهند، ناظران باید با استفاده از ابزارهای لازم، مشکلات احتمالی را پیش‌بینی کرده و از بروز مسائل حاد جلوگیری کنند (خدیوی و جوادی، ۱۳۸۸)، قابل تبیین است. همچنین این یافته بر این اساس که هیشمان اوغلو و هیشمان اوغلو^۱ (۲۰۱۰) نظارت و راهنمایی آموزشی را به‌عنوان فرایندی پویا که منجر به مطالعه و اصلاح تمامی عوامل مؤثر بر وضعیت آموزش و پرورش می‌شود، تعریف می‌کنند، قابل تبیین است.

همچنین یافته‌ها نشان دادند که از دیدگاه معلمان ابتدایی به‌ترتیب، راهنمایی آموزشی، قدردانی از زحمات، شفاف‌سازی، امکانات، تأکید بر ایجاد انگیزش، توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرایندهای مکانیکی، تأکید بر مشارکت و تأکید بر ارتباطات صمیمی در اولویت قرار دارند. در بررسی تطبیقی این یافته‌ها با سایر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، پژوهشی یافت نشد که به بررسی اولویت‌بندی مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی پرداخته باشد. در تبیین اینکه معلمان سه عامل راهنمایی آموزشی، قدردانی از زحمات و شفاف‌سازی را در اولویت اول قرار داده‌اند، می‌توان گفت که آنها بیشتر تمایل دارند تا ابتدا، کارهایی را که انجام داده‌اند، در کلاس و مدرسه مورد توجه قرار گیرند و پس از آن، در صورت وجود کمبود، موارد موردنظر شفاف‌سازی شده و بر اساس راهنمایی آموزشی و با چاشنی صمیمیت، مورد بررسی قرار گیرد.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان دادند که مؤلفه‌های ایجاد انگیزش، فرایندهای مکانیکی، ارتباطات صمیمی، قدردانی و تأکید بر مشارکت به‌صورت مستقیم، توانستند سخت‌کوشی معلمان را پیش‌بینی کنند. همچنین، مؤلفه‌های ارتباطات، فرایندهای مکانیکی، راهنمایی، تفاوت‌های فردی، امکانات، قدردانی و شفاف‌سازی توانستند به‌صورت غیرمستقیم و به‌واسطه متغیرهای انگیزش و تأکید بر مشارکت، سخت‌کوشی معلمان را پیش‌بینی کنند. در بررسی تطبیقی این یافته با سایر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، پژوهشی یافت نشد که به بررسی رابطه مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و سخت‌کوشی معلمان پرداخته باشد. براساس مبانی نظری می‌توان گفت با توجه به اینکه کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) سرسختی را ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان تعریف می‌کند که از سه مؤلفه تعهد، کنترل و مبارزه‌جویی تشکیل شده و شخصی که از تعهد بالایی برخوردار است، اهمیت و معنای اینکه چه کسی است و چه فعالیتی انجام را می‌دهد، باور دارد و افرادی که در مؤلفه کنترل قوی‌اند، رویدادهای زندگی را قابل پیش‌بینی و کنترل می‌دانند و بر این باورند که قادرند با تلاش، آنچه را در اطرافشان رخ می‌دهد، تحت تأثیر قرار دهند و اشخاصی که مبارزه‌جویی بالایی دارند، موقعیتهای منفی یا مثبتی را که به سازگاری مجدد

1. Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S.

نیاز دارند فرصتی برای یادگیری و رشد بیشتر می‌دانند، تا تهدید برای امنیت و آسایش خویش، لذا می‌توان انتظار داشت، عامل‌های شناخته‌شده به‌عنوان مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی، چه به‌صورت مستقیم و چه به واسطه متغیرهای دیگر، قادر به پیش‌بینی سرسختی ذهنی باشند. در این راستا می‌توان گفت:

- مؤلفه‌های فردی شامل مواردی چون تحمل تفکرهای متفاوت، توجه به تجربه‌های متفاوت افراد، توجه به الگوهای رفتاری متفاوت افراد و توجه سطوح متفاوت انگیزشی معلمان است و می‌تواند سبب تقویت بعد تعهد شود.

- تأکید بر فرایندهای مکانیکی شامل مواردی چون کنترل ورود و خروج، تأکید بر بخشنامه‌ها و بازدهی بدون هماهنگی می‌تواند سبب تقویت مؤلفه کنترل شود.

- تأکید بر ارتباطات صمیمی در نظارت و راهنمایی شامل مواردی چون انجام دادن فرایندهای مربوط به آموزش از طریق ارتباط دوستانه با معلمان، امکان‌پذیر بودن ایجاد تغییر در رفتار معلمان از طریق ایجاد احساس نیاز به تغییر، برقراری رابطه صمیمانه با معلمان و گفتگوی غیررسمی با معلمان برای حل اختلافات است و می‌تواند سبب تقویت بعد مبارزه‌جویی شود.

- قدردانی از زحمات شامل مواردی چون تحسین ایده‌های جدید معلمان، معرفی معلمان خلاق به‌اداره آموزش و پرورش و ارائه پاداش به پیشنهادهای عملی معلمان، می‌تواند از طریق تقویت بعد مبارزه‌جویی، سبب تقویت سرسختی معلمان شود.

- شفاف‌سازی شامل مواردی چون بیان صریح انتظارات خود از معلمان، بیان بدون پرده ایرادهای موجود در فرایندهای موردنظر، پیگیری دقیق موارد مطرح‌شده در جلسات قبلی و بیان ملاک‌های ارزیابی عملکرد به‌صورت کاملاً روشن است و می‌تواند از طریق مؤلفه کنترل سبب بهبود سرسختی معلمان شود.

- امکانات شامل مواردی چون آشنایی با نحوه کار با امکانات لازم برای فعالیتهای گوناگون آموزشی و گزارش کمبودها برای تأمین آنهاست و از طریق مبارزه‌جویی می‌تواند سرسختی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد.

- راهنمایی آموزشی شامل مواردی چون آشنایی فرد راهنما با روش‌های گوناگون تدریس، آشنایی فرد راهنما با محتوای کتاب‌های پایه موردنظر، لزوم آشنایی فرد راهنما با بخشنامه‌های مربوط به فرایندهای آموزشی و آگاهی فرد راهنما از روش‌های متفاوت تغییر رفتار دانش‌آموزان است و از طریق ابعاد کنترل و مبارزه‌جویی می‌تواند سرسختی معلمان را بهبود بخشد.

در پایان با توجه به مشخص شدن ۹ عامل به‌عنوان مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز، در به‌کارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی و اعمال آن، به عوامل مذکور توجه کافی مبذول دارند. در این زمینه می‌توان برای افراد فعال در حوزه راهنمایی و

نظارت آموزشی، کلاسهای ضمن خدمت برگزار کرد. با توجه به در اولویت بودن عامل راهنمایی آموزشی از نظر معلمان، پیشنهاد می‌شود که عوامل مجری نظارت و راهنمایی آموزشی، در فرایند نظارت و راهنمایی، با مدنظر قرار دادن ارائه راهنماییهای آموزشی به صورت عملی و کاربردی، زمینه برطرف سازی این نیاز را فراهم سازند. همچنین پیشنهاد می‌شود ناظران آموزشی بر اساس ملاکهای مشخص و عینی، در حوزه خود، شناسایی و قدردانی بهترین عملکردها را داشته باشند و با اجرای نظرسنجی، حیطه‌هایی از فرایند آموزش را که معلمان در آنها نیاز به دریافت کمک دارند، شناسایی و با هماهنگی، جلسه‌های آموزشی و راهنمایی در آن زمینه‌ها را با دعوت از متخصصان این حوزه‌ها، برگزار کنند. از محدودیتهای این پژوهش، پاسخ‌دهی به پرسشنامه به صورت خودگزارشی است، که امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ را ایجاد کرده است و نیز تعداد زیاد سؤالات پرسشنامه بود که سبب خستگی برخی از پاسخ‌دهندگان در پاسخگویی بدانها شده بود.

- اسدی، سمیرا و بلاغت، سیدرضا. (۱۳۹۴). بررسی عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران زن مدارس متوسطه. همایش ملی مدیریت و آموزش، دانشگاه ملایر.
- اعظم‌رجبیان، علی و اصغری ابراهیم‌آباد، محمدجواد. (۱۳۹۸). رابطه سخت‌کوشی و برون‌گرایی با عملکرد تحصیلی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۸ (۲۱)، ۲۵۳-۲۶۹.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۷). بررسی پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس سخت‌کوشی. حرکت، ۳۵، ۳۱-۴۶.
- بهارستان، جلیل. (۱۳۸۷). بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵. مدرس علوم انسانی، ۱۲ (۴)، ۹۷-۱۲۶.
- پورافشاری، احد. (۱۳۸۸). نظارت و راهنمایی آموزشی (با رویکردی کاربردی). سایت گروه‌های آموزشی مدارس جمهوری اسلامی: <http://www.uaegroups.blogfa.com/post-115.aspx>. ۲۲:۲۱، ۹۴/۸/۱۲.
- ترک‌زاده، جعفر؛ نوروزی، نصراله و ایمانی، حسین. (۱۳۹۱). خودارزیابی عمل‌کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آن‌ها براساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۲ (۱)، ۹۱-۱۲۰.
- تورانی، حیدر. (۱۳۸۴). کاربست مدیریت فرآیندمدار در مدرسه. تهران: تزکیه.
- خدیوی، اسداله و جوادی، رسول. (۱۳۸۸). نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس شهرستان هشتروند در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸. پویش، ۷، ۶۳-۸۲.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: آگه.
- عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۸۶). بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان. علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۴ (۴)، ۷۳-۱۰۰.
- فتح‌اللهی، سعید. (۱۳۸۹). شاخص‌های روابط انسانی در حیطه نظارت و راهنمایی آموزشی برای دانشگاه علوم انتظامی. دانش انتظامی، ۱۲ (۱)، ۱۴۳-۱۶۴.
- محمدیان، زینب. (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه نظرات اعضای گروه‌های آموزشی دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران پیرامون میزان توجه گروه‌های مذکور به وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- میرکمالی، سیدمحمد. (۱۳۹۴). روابط انسانی در آموزشگاه. تهران: یسپرون.
- میری، افشین؛ پارسا، عبدالله و فرهادی‌راد، حمید. (۱۳۹۵). بررسی عملکرد نظارتی مدیران مدارس ابتدایی شهر اندیمشک و رابطه آن با انگیزه شغلی معلمان. پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۸)، ۹۸-۱۱۶.
- نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۶). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: سمت.
- هرینگتون، دانا. (۲۰۰۸). تحلیل عاملی تاییدی، ترجمه شهرام واحدی، محمد مقدم و پیروز قادری‌پاکدل (۱۳۹۱). تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.

Bartone, P. T., Ursano, R. J., Wright, K. M., & Ingraham, L. H. (1989). The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: A prospective study. *Journal of Nervous and Mental*

Disease, 177(6), 317-328.

- Dammas, A. H. (2020). Educational supervision and its role on the teacher's efficiency in the high elementary schools of Jeddah City, Saudi Arabia. *International Journal of Social Education*, 1(3), 85-114.
- Hamzah, M. I. M., Wei, Y., Ahmad, J., Hamid, A. H. A., & Mansor, A. N. (2013). Supervision practices and teachers' satisfaction in public secondary schools: Malaysia and China. *International Education Studies*, 6(8), 92-97.
- Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 16-34.
- Khun-Inkeeree, H., Darishah, P., Daud, Y., Omar-Fauzee, M. S., & Khalid, R. (2019). Effects of teaching and learning supervision on teachers attitudes to supervision at secondary school in Kubang Pasu District, Kedah. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1335-1350.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Lai-Yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 36-43.
- Lambert, V. A., Lambert, C. E., Petrini, M., Li, X. M., & Zhang, Y. J. (2007). Predictors of physical and mental health in hospital nurses within the People's Republic of China. *International Nursing Review*, 54(1), 85-91.
- Olalekan, O. N., & Babatunde, M. O. (2020). Influence of toxic leadership behaviour on teachers' diligence and productivity in Lagos State senior secondary schools, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 6(2), 36-46.
- Oyewole, B. K., & Hezekiah, A. (2013). Principals' instructional supervisory role performance and teachers' motivation in Ekiti Central Senatorial District of Ekiti State, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 295-302.
- Zepeda, S. J., & Ponticell, J. A. (1998). At cross-purposes: What do teachers need, want, and get from supervision?. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 68-87.