

## نیازسنجی ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی دبیران شهر شیراز

سهراب صادقی<sup>۱\*</sup>، محمد صالح صالحی کشکولی<sup>۲</sup>، عبدالحمید رضوی<sup>۳</sup>، حسین افلاکی فرد<sup>۴</sup>،

بهرام اسماعیلی

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۵ تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۲۴

### چکیده

هدف از این پژوهش، نیازسنجی ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران دبیرستان‌های شهر شیراز بود. از بین دبیران شاغل در دبیرستان‌های نواحی چهارگانه شیراز در سال تحصیلی ۸۸-۸۹، نمونه‌ای به حجم ۳۵۲ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی محقق ساخته بر مبنای "الگوی مفهومی نظارت آموزشی اولیوا و پاولس" که مشتمل بر سه حیطه رهبری در بهسازی آموزشی، رهبری در بهسازی برنامه درسی و رهبری در بهسازی کارکنان بود، استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی، آزمون تی مستقل، آزمون تی تک نمونه‌ای و تحلیل واریانس یک سویه استفاده شد. نتایج نشان داد که وضعیت موجود ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شیراز، در سطح حداقل قابل قبول بوده و در وضعیت مطلوب، معلمان خواهان دریافت خدمات نظارتی در سطحی بالاتر از کفایت مطلوب می‌باشند. همچنین به طور معناداری، دبیران مرد نسبت به زنان نیاز بیشتری به خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی داشتند. بین میزان نیاز به خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی دبیران با سوابق مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد، در حالی که بین میزان نیاز به کمک در اداره کلاس، بین دو گروه آموزشی علوم انسانی و ریاضی تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت بین گروه‌های آموزشی دیگر مشاهده نشد.

**واژه‌های کلیدی:** نظارت و راهنمایی آموزشی، نیازسنجی، الگوی مفهومی نظارت آموزشی اولیوا و پاولس.

<sup>۱</sup> - عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

<sup>۲</sup> - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

<sup>۳</sup> - استادیار پژوهشگاه تعلیم و تربیت

<sup>۴</sup> - استادیار دانشگاه فرهنگیان

## مقدمه

برای تحقق اهداف سیستم آموزش و پرورش هر کشور استفاده از تکنولوژی آموزشی مطلوب، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تأمین و تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص و استفاده از آخرین دستاوردهای علمی و پیشرفته امری اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد. بی تردید ناظران و راهنمایان آموزشی وظیفه دارند برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت به تدابیر و چاره‌اندیشی‌های گوناگون متوسل شوند (Alagheband, 2005).

مدارس امروز با مدارس نیم قرن و حتی یک دهه قبل تفاوت‌های انکارناپذیری دارند. این تفاوت‌ها در تعداد دانش‌آموزان، کلاس‌ها، تخصص معلمان، تنوع و نوع مطالب کتاب‌های درسی معنادار، نیازهای فیزیکی و شرائط کار، لوازم و امکانات آموزشی، توقعات اولیاء و دانش‌آموزان، نیازهای شغلی، اجتماعی، و تأمین معلمان، تئوری‌ها و یا نظریه‌های پرورشی و آموزشی و ضرورت‌های اجتماعی، سیاسی، و فرهنگی، تغییرات تکنولوژی و پیدایش نیازهای نو و جدیدتر و غیره، قابل مشاهده است که هر یک تحولی بزرگ در سیمای مدرسه پدید می‌آورد (Mirkamaly, 2003). لازمه تحقق پنج وظیفه اصلی (آموزشی، پرورشی، خدماتی، انتشاراتی و رشد حرفه‌ای) نظام آموزشی وجود یک سیستم نظارت و راهنمایی تعلیماتی در همه زمینه‌های مربوط به فرایندهای یاددهی و یادگیری است (Khorshidi, 2007). اما به راستی چه خدمات نظارتی مناسبی در مدارس ما ارائه می‌شود و معلمان تا چه حد احساس نیاز به این گونه خدمات می‌کنند؟ نیازسنجی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در بسیاری از حوزه‌ها که با برنامه‌ریزی و تدارک پیشاپیش برای دستیابی به اهداف و مقاصد معینی سروکار دارند مورد توجه و مذاقه بوده است. تعلیم و تربیت نیز به عنوان حوزه‌ای که در صدد ارائه خدمات آموزشی و پرورشی مختلف به جامعه و افراد است به شیوه بارزی با مقوله بررسی نیازها گره خورده است. نیازسنجی به عنوان فرایند جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات که بر اساس آن نیازهای افراد، گروه‌ها و جوامع مورد شناسایی واقع شود، دارای قدمتی به اندازه تعلیم و تربیت است. مسائلی نظیر تحولات سریع اجتماعی و لزوم آماده‌سازی افراد برای زندگی شخصی و حرفه‌ای از یک سو و تقاضای عمومی و حرفه‌ای برای برنامه‌های تربیتی نظام یافته و پاسخگو نسبت به مسائل موجود از سوی دیگر، منجر به ظهور الگوی برنامه‌ریزی مبتنی بر اطلاعات گردید (Abaszadegan&Torkzade, 2002).

بر این اساس، هر گونه برنامه‌ریزی برای توسعه‌ی فردی و حرفه‌ای افراد و گروه‌ها مستلزم شناسایی درست و دقیق نیازهای آنان در زمینه‌ی مورد نظر به عنوان یکی از ابعاد اصلی اطلاعات مورد نیاز برنامه‌ریزی است. این مهم در حوزه تعلیم و تربیت و بهسازی سیستم‌ها، گروه‌ها و افراد درگیر در آن نیز صادق است. شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، پیش نیاز یک سیستم آموزشی موفق است. اولین گام برنامه‌ریزی آموزشی و در واقع نخستین عامل، ایجاد و تضمین

اثربخشی کارکرد آموزش و بهسازی است که اگر به درستی انجام شود مبنای عینی تری برای برنامه ریزی به عنوان نقشه اثربخشی فراهم خواهد شد و احتمال تطابق آن با نیازهای سازمان، حوزه های شغلی و کارکنان و در نهایت موفقیت آن افزایش خواهد یافت. محدودیت های زمانی، بودجه، الزامات اثربخشی و تحولات عمیق اجتماعی و فرهنگی جوامع امروزی اقتضا می کند که نیازهای آموزشی پس از شناسایی، اولویت بندی شوند. در اولویت بندی از اتلاف وقت، هزینه، منابع مادی و نیروی انسانی جلوگیری شده و موجب تسهیل و تسریع تحقق اهداف سیستم آموزشی کشور خواهد شد. (Abaszadegan&Torkzade,2002).

شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، پیش نیاز یک سیستم آموزشی موفق است؛ و نیازهای آموزشی یکی از دروندادهای اصلی سیستم آموزشی است که مبنای اساسی طرح ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت های سیستم قرار می گیرد. بنابراین ضرورت ایجاد می نماید که در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی نیازسنجی صورت بپذیرد تا با شناخت نیازها و اولویت بندی آنها، شناخت نقاط قوت و نقاط ضعف و ارائه راهکارهایی مفید، تحقق اهداف آموزشی و پرورشی را تسریع و تسهیل بنماید. سازمان های آموزشی به دلیل حساسیت تربیتی، ماهیت انسانی، داشتن اهداف متعالی، تنوع، حرفه ای بودن کار معلمی، پیچیدگی تدریس، تکنولوژی آموزشی محدود، و دشواری سنجش، اندازه گیری و ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی، بیش از هر سازمان دیگر نیازمند نظارت و راهنمایی هستند. بنابراین، مهم ترین نقش ناظران آموزشی به عنوان رهبران آموزشی، نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان است. این ویژگی را می توان وجه تمایز مدیریت و رهبری در سازمان های آموزشی از سایر مدیریت های سازمانی دانست (Vaylz, 1997). لازمه ی تحقق اثربخشی آموزش و پرورش، وجود یک سیستم نظارت و راهنمایی آموزشی در همه ی زمینه های مربوط به فرایندهای یاددهی و یادگیری است. این نیاز بویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد بیش تر احساس می شود. زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و بهسازی فرایندهای یاددهی و یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در دانش آموزان نقش اساسی دارد (Khorshidi,2007).

مارکس و استوپس<sup>۱</sup> هرگونه فعالیت را که عمدتاً برای اصلاح آموزش در کلاس درس صورت گیرد در حوزه ی نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می کنند. رابینسون<sup>۲</sup> در تحلیل مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی آن را چنین تعریف می کند: نظارت و راهنمایی فرایندی آموزشی است که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیش تری است مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده می گیرد، هم چنین هاريس نظارت و راهنمایی آموزشی را بدین صورت تعریف

<sup>۱</sup>- Marks & Stopes

<sup>۲</sup>-Rabinson

می‌کند: نظارت آموزشی کارکنان مدرسه بر افراد و حتی اشیاء، به منظور اداره و کنترل مدرسه یا تغییر برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد و به طور مستقیم در نیل به هدف‌های اسامی آموزشی مدرسه تأثیر دارد (Niknami, 2008). اکسون و گیل<sup>۱</sup> در تعریف نظارت و راهنمایی چنین بیان می‌دارند: نظارت همکاری با افراد است، به جای مستقیم بودن، تعاملی است، به جای اقتدار منشانه، مردم سالارانه است، به جای ناظر محوری، معلم محور<sup>۲</sup> است. امروزه تعریف نظارت در اقدام به آموزش درس در تعریف (Kvmvsky, 1997)، چنین آمده است: نظارت، فرایند رهبری با هدف نهایی بهبود آموزش درس است (Vaylz&Bandi, 2004).

با توجه به تعاریف ارائه شده می‌توان گفت نظارت و راهنمایی آموزشی عبارت است از: مجموعه اقداماتی حرفه‌ای و تخصصی است که مدیریت، معلمان و کارکنان مدرسه به گونه‌ای طرح‌ریزی شده در تعامل با همدیگر انجام می‌دهند تا موجب بهبود کیفیت و اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری و در نهایت بهسازی و ارتقای سطح عملکرد و اثر بخشی مدرسه شود. هدف اصلی از نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس به طور رسمی، حل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، کاهش افت آموزشی، اصلاح فرایندهای یاددهی و یادگیری، ارتقاء کیفیت عملکرد معلمان، جلوگیری از اتلاف و از دست دادن فرصت‌ها، ارتقای کیفی و حفظ نتایج آموزشی در خصوص یادگیری و محیط کلاس و مدرسه است (Khorshidi, 2007). نیاز به تحقق چنین اهدافی در مدارس متوسطه محسوس است. معهدا هم اکنون ساز و کار رسمی برای ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس متوسطه ما وجود ندارد.

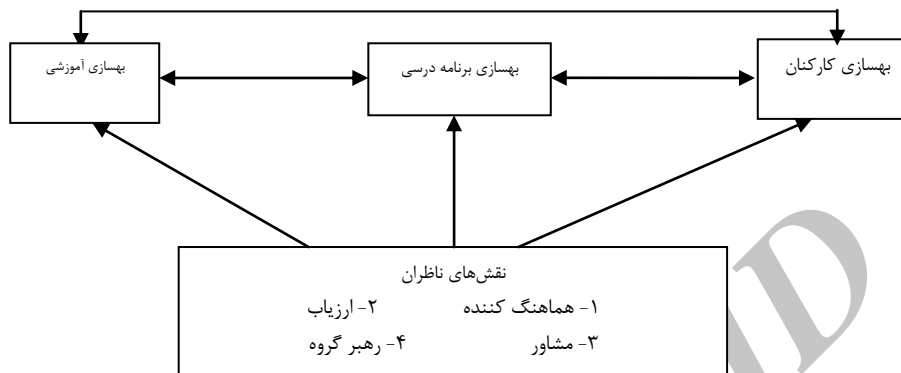
نمودار (۱): مدل انگاره ای مبانی و حیطه های نظارت و راهنمایی آموزشی. اقتباس از:

Oliva & Pawals, 2004, P. 21

حیطه‌های نظارت						
تجربیات تاریخی	تعاملات گروهی	مشاوره	قلمرو علمی	جامعه شناسی	ارزشیابی	مدیریت
نظریه برنامه درسی	نظریه یادگیری	تئوری ارتباط	تئوری شخصیت	فلسفه آموزش و پرورش	فن آوری آموزشی	
پایه‌ها و مبانی نظارت						

<sup>۱</sup>- Acheson & Gail

<sup>۲</sup>- teacher – centred approach



نظارت و راهنمایی آموزشی دارای ابعادی است. اولیو و پاولس (Oliva & Pawlas, 2004)، بر اساس الگوی مفهومی نظارت و راهنمایی آموزشی خود (نمودار ۱)، ابعاد ۱۰ گانه ای شامل: کمک به معلمان به وسیله برنامه‌های ضمن خدمت، کمک به معلمان به طور انفرادی، کمک به معلمان برای کارهای گروهی، کمک به معلمان برای خود ارزیابی<sup>۱</sup>، کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه آموزش، کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی، کمک به معلمان به طراحی آموزشی، کمک به معلمان در ارائه تدریس، کمک به معلمان برای مدیریت کلاس و کمک به معلمان در ارزشیابی آموزشی را در سه حیطه‌ی کارکردی بهسازی کارکنان، بهسازی برنامه درسی و بهسازی آموزشی دسته بندی نموده‌اند (جدول ۱).

جدول ۱- دسته بندی حیطه‌ها و ابعاد نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر (Oliva & Pawals, 2004)

رهبری در بهسازی آموزشی	رهبری در بهسازی برنامه‌ی درسی	رهبری در بهسازی کارکنان
کمک در طراحی آموزش	کمک در طراحی و اجرای برنامه‌های	کمک به وسیله برنامه‌های ضمن خدمت
کمک در ارائه تدریس	درسی	کمک به معلمان به طور انفرادی
کمک در مدیریت کلاس	کمک در ارزیابی برنامه درسی	کمک برای انجام کارهای گروهی
کمک در ارزشیابی آموزشی		کمک برای خود ارزیابی

نیازسنجی با شناسایی نیازهای مهم، مبنایی برای تعیین اهداف و طبعاً بستر مناسبی برای سازماندهی سایر عناصر مهم حول محور نیازهای اولویت یافته فراهم می‌سازد. بنابراین کلیه تصمیمات در خصوص محتوای آموزشی مناسب، استفاده مؤثر از سایر منابع و امکانات انسانی، مالی و مادی تابعی از مطالعات نیازسنجی است. در واقع نیازسنجی، مبنای اطلاعاتی مناسبی برای اتخاذ تصمیمات مناسب و مقتضی در زمینه موضوع خود فراهم می‌سازد و از این طریق به بهبود وضعیت

<sup>1</sup> - self - Appraisal

در زمینه موضوع مورد نظر (در اینجا نظارت و راهنمایی آموزشی) فراهم می‌سازد (Abaszadegan&Torkzade,2002).

هدف نیازسنجی آموزشی دستیابی به اطلاعاتی درباره وظایف اصلی و عملی لازم برای ایفای نقش شغلی و دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری برای انجام آن وظایف است (Tyler,1997). در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است. یافته‌های پژوهش شین (Shinn, 1986)، نشان داد که بین رفتارهای نظارتی واقعی مدیران با رفتارهای نظارتی ایده آل معلمان، تفاوت معنا داری وجود دارد. این پژوهش نشان داد که معلمان، سبک‌های نظارتی مشارکتی و غیر مستقیم را بر سبک‌های کلاسیک و دستوری ترجیح می‌دهند. هم‌چنین پژوهش پپ لینسکی (Peplinski, 1986)، نشان می‌دهد که نظارت آموزشی حرفه‌ای و تکنیک‌های بهسازی حرفه‌ای به وسیله معلمان و مدیران به عنوان رویکردهای غالب نظارتی پیشنهاد شده است. تفاوت بین مدارس راهنمایی و ابتدایی بستگی به میزان کنترل مدیر و گروه‌های حرفه‌ای، ناظر آموزشی و بهسازی حرفه ای دارد و مدیران مدارس راهنمایی خبره تر، کمتر از تکنیک‌های ارزیابی بوروکراتیک استفاده می‌کردند.

گلیکمن (Glikman, 1995)، در پژوهشی دریافت که معلمان بین میزان مطلوبیت سبک‌های نظارتی کلاسیک، روابط انسانی و منابع انسانی تفاوت معنا داری قائل هستند. آنها در درجه‌ی اول، سبک نظارتی روابط انسانی، در درجه‌ی دوم سبک منابع انسانی و در درجه‌ی سوم، سبک نظارتی کلاسیک را مطلوب تلقی کرده‌اند. هم‌چنین این پژوهش نشان داد که هر چه معلمان از تجربه، تخصص و سطح رشد بالاتری برخوردار باشند، سبک‌های نظارتی روابط انسانی و منابع انسانی را بیش‌تر ترجیح می‌دهند. پژوهش هوی و میسکل (Hoy& Miskell, 1997)، با هدف بررسی سبک‌های نظارتی مدیران از دیدگاه معلمان نیز نشان داد که معلمان، ساختارهای ارگانیکی را که متناسب با سبک‌های نظارتی روابط انسانی و منابع انسانی است بر ساختارهای مکانیکی که هماهنگ با نظارت کلاسیک است، ترجیح می‌دهند.

کاستیرابا (Kutsyuruba, 2003)، در پژوهش خود بیان می‌دارد که معلمان تازه کار در هر دو کشور کانادا و اوکراین بیش‌ترین تمایل را به استفاده از روش نظارتی که نیازهای حرفه ای فردی آنها را پوشش دهد، داشتند. انتخاب رویکردهای نظارتی، برنامه‌ریزی بهینه و مشارکت فعال در فرایند تصمیم‌گیری پیرامون فعالیت‌های نظارتی، به عنوان وجود منافع سودمند برای آنها ملاحظه گردید. هم‌چنین معلمان تازه کار از روش نظارتی که اعتماد و مشارکت آنها را افزایش داده و برای آنان پشتیبانی و حمایت را فراهم می‌نماید و نیز نظارت و راهنمایی آموزشی که به شکل دقیقی با بهسازی حرفه ای مرتبط می‌شود حمایت کردند و برای رشد حرفه ای و بهبود آموزش شان به منظور فراهم آوردن آموزش کیفی برای دانش آموزان اظهار تمایل دارند.

بارانت (Burant, 2009)، در پژوهشی دریافت که رشد حرفه‌ای و یادگیری دانش آموزان، ابزاری جهت به حداکثر رساندن استفاده از منابع است. در آموزش باید توجه به تدریس و یادگیری معطوف و متمرکز شود. این بررسی اطلاعات را برای دو گروه یکی معلمان و دیگری مدیران مدارس تحلیل کرده است که نشان می‌دهد گروه‌های یادگیری حرفه‌ای در مدارس خاص از نظارت آموزشی مؤثر حمایت می‌کنند. این پژوهش پیشنهاد می‌کند رشد حرفه‌ای عمیق هنگامی به صورت فعالیت خلاق و منظم مهیا می‌شود که فعالیت‌های یادگیری گروهی و نظارت آموزشی مانند اقدامات بهسازی حرفه‌ای صورت پذیرد.

نتایج پژوهش هیسمن‌وگلو (Hismanoglu, 2010)، دال بر این است که مهم‌ترین بخش نظارت آموزشی تشویق و تلاش معلمان برای غلبه بر نقاط ضعف خود می‌باشد. پژوهش او با بررسی اطلاعات موجود به دو نتیجه‌ی اصلی دست یافت: یکی بین باورهای معلمان و تجربه‌های واقعی درباره نظارت آموزشی تفاوت برجسته‌ای وجود دارد و دیگری آن که بین انتظارات معلمان و ادراک نظارت آموزشی به وسیله‌ی ناظران آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش عباسی (Abbasi, 1996)، نشان داد که بین وضعیت مطلوب و وضعیت موجود اختلاف معناداری وجود دارد. به بیان دیگر بین آنچه که مدیران در حال حاضر انجام می‌دهند و میزان انتظارات معلمان در زمینه‌ی نقش نظارت و راهنمای آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد و انتظارات معلمان در همه‌ی موارد بیش‌تر از میزان اجرای آن موارد توسط مدیران بوده است. هم-چنین نتایج نشان داد که بین دیدگاه مردان و زنان در وضعیت موجود تفاوت معناداری وجود دارد و مردان در مجموع از میزان اجرای نقش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی نسبت به زنان راضی‌تر به نظر می‌رسند، اما بین نظارت آنها در این زمینه از مدیر تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

نتایج پژوهش علیپور (Alipour, 1997)، نشان داد که مدیران از شیوه‌های نظارت و راهنمایی به یک میزان استفاده نمی‌کنند. آنها رفتارهای نظارتی مبتنی بر ثبت کلاسیک را در حد متوسط و رفتارهای نظارتی مبتنی بر سبک‌های نظارتی روابط انسانی و منابع انسانی را در حد زیاد به کار می‌گیرند در پژوهش سبحانی (SobhaniJoe, 1998)، جو مشخص شد که بین عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی و پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد و مدیران نقش تصمیم‌گیری و نظارت را بیش‌تر از سایر نقش‌ها اجرا می‌کنند و نقش ارزیاب آموزشی را کمتر از نقش‌های دیگران ایفا می‌کنند. اما مدیران زن عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی بهتری نسبت به مدیران مرد دارند. در نقش‌های شش‌گانه نیز در چهار نقش رهبری آموزشی، مشاوره معلمان، هماهنگ‌کننده وضعیت زنان بهتر از مردان گزارش شده است. در مقایسه عملکرد نظارتی مدیران با رشته‌های تحصیلی مختلف، تفاوت معناداری بین فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم تربیتی با سایر رشته‌ها مشاهده نشده است.

نتایج بدست آمده در پژوهش آقا سلیمی (Aghasalimi, 2001)، حاکی از آن است که بین نگرش اعضای گروه‌های آموزشی و دبیران دبیرستان‌ها در زمینه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، اصلاح و بهبود روش‌های تدریس دبیران و بهبود شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اما در زمینه‌های ایجاد جو تفاهم و مشارکت در بین دبیران و نقد و بررسی کتب درسی بین نگرش دو گروه معلمان و اعضای گروه‌های آموزشی تفاوت معناداری مشاهده شده است. بین نگرش دبیران زن و مرد و نگرش دبیران بر حسب مدرک تحصیلی نسبت به عملکرد گروه‌های آموزشی تفاوت معناداری مشاهده نشده است در حالی که بین نگرش دبیران بر حسب محل خدمت نسبت به عملکرد گروه‌های آموزشی تفاوت معناداری مشاهده شده است.

نتایج پژوهش عبدلی (Abdoli, 2003)، نشان داد که بین وضعیت موجود روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی با وضعیت مطلوب تفاوت معناداری وجود دارد. از دیگر نتایج این تحقیق این بود که روش‌های مستقیم و غیر مستقیم نظارت و راهنمایی در دبیرستان‌های دخترانه دارای میانگین بالاتری نسبت به دبیرستان‌های پسرانه است و نیز اینکه میانگین روش‌های غیرمستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه بالاتر از میانگین روش‌های مستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی می‌باشد.

سیحانی نژاد و آقا حسینی (Sobhani Nejad & Agha-Hosseini, 2006)، در پژوهش خود به این نتایج رسیدند که: (۱) مدیران مدارس در حال حاضر از سبک نظارت و راهنمایی کلاسیک در حد متوسط و از سبک‌های روابط انسانی و منابع انسانی در حد زیاد استفاده می‌کند، (۲) معلمان میزان مطلوبیت رفتارهای نظارتی مبتنی بر سبک کلاسیک را در حد متوسط و سبک‌های روابط انسانی و منابع انسانی را در حد زیاد ارزیابی کرده‌اند، (۳) بین میزان استفاده کنونی و وضع مطلوب بهره‌گیری مدیران از سبک نظارتی کلاسیک تفاوت معنادار وجود ندارد، ولی بین میزان استفاده کنونی و وضع مطلوب بهره‌گیری مدیران از سبک‌های نظارتی روابط انسانی و منابع انسانی تفاوت معناداری وجود داشته است، (۴) بین میزان استفاده از سبک‌های نظارتی تفاوت معنادار وجود داشته است، بدین نحو که مدیران در درجه‌ی اول، سبک نظارتی روابط انسانی، در مرتبه‌ی دوم سبک نظارتی منابع انسانی و در مرتبه‌ی سوم، سبک نظارتی کلاسیک را به اجرا می‌گذارند، (۵) بین میزان مطلوبیت سبک‌های نظارتی سه‌گانه، تفاوت معنادار وجود دارد به این شکل که معلمان در درجه‌ی اول، سبک نظارتی روابط انسانی، در مرتبه‌ی دوم سبک نظارتی منابع انسانی و در مرتبه سوم، سبک‌های نظارتی کلاسیک را مطلوب تلقی کرده‌اند، (۶) بین میزان استفاده از سبک‌های نظارت و راهنمایی کنونی و میزان مطلوبیت بهره‌گیری از آنان با عنایت به متغیرهای تعدیل‌کننده مورد بررسی، تفاوت‌های معنادار وجود داشته است.

پژوهش عزیز (Azizi, 2007)، نشان داد که نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی



استان کردستان به دلایل عوامل ساختاری از جمله: رسمی و متمرکز بودن، ثبات و کنترل، اعمال الزامات قانونی، تاکید بر بهره‌وری و کارایی و کنترل و تنظیم بازدیدها و عوامل نگرشی مانند عدم رضایت شغلی، عدم تعهد سازمانی و عدم وابستگی شغلی در دستیابی به اهداف مورد نظر موفق نبوده است.

با توجه به مبنای نظری مطرح شده و مطالعه پژوهش‌های پیشین، ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود امر تعلیم و تربیت، ایجاد جو تفاهم و مشارکت به منظور تبادل تجربیات و اطلاعات بین دبیران به منظور اثربخشی و کارایی آنان، بهبود و اصلاح روش‌های تدریس و مجهز نمودن دبیران به پیشرفته‌ترین شیوه‌های تدریس، بهبود روش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش-آموزان به منظور تشخیص کاستی‌ها و معضلات برنامه‌های آموزشی، نقد و بررسی برنامه‌های درسی و کتب درسی به منظور همگام بودن با آخرین یافته‌ها و پیشرفت‌های علمی و تکنولوژی از ضروریات انکارناپذیر نظام آموزشی می‌باشد. از طرف دیگر ایفای این نقش‌ها به منظور حصول اهداف پیش‌بینی شده در آموزش متوسطه نقش ناظران آموزشی در هر رشته‌ی درسی ضرورت می‌یابد. بنابراین، این تحقیق به دنبال نیازسنجی (شناسایی و اولویت‌بندی) ارائه‌ی خدمات آن است که با توجه به تعریف نیاز به عنوان فاصله‌ی وضع موجود و مطلوب (Abaszadegan & Torkzade, 2002)، هم اکنون وضعیت موجود و مطلوب ارائه‌ی خدمات تخصصی نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های قلمروی پژوهش به چه صورت است و فاصله‌ی وضع موجود و مطلوب (نیازها) در این زمینه چگونه است. به عبارتی چه نیازهایی با چه ترتیب اولیوی در زمینه‌ی ارائه‌ی خدمات تخصصی نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شهر شیراز وجود دارد؟ برای این منظور از الگوی مفهومی "الیوا و پاولس" (Oliva & Pawals, 2004)، با توجه به جامعیت آن، به عنوان الگوی مفهومی پژوهش استفاده شد و پرسش‌های زیر بررسی گردید.

- ۱- دبیران نسبت به وضعیت موجود ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شهر شیراز چه نگرشی دارند؟
- ۲- دبیران نسبت به وضعیت مطلوب ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شهر شیراز چه نگرشی دارند؟
- ۳- آیا بین میزان نیاز دبیران به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی تفاوت وجود دارد؟
- ۴- آیا بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیران زن و مرد تفاوت وجود دارد؟
- ۵- آیا بین میزان نیاز دبیران دروس گروه‌های مختلف آموزشی نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی تفاوت وجود دارد؟

## روش پژوهش

هدف کلی این پژوهش نیازسنجی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های نواحی چهارگانه شهرستان شیراز بود. بر این اساس، این تحقیق، از لحاظ هدف، ((کاربردی)) و از حیث روش، ((پیمایشی)) است.

برای مقایسه بین متغیرهای مختلف از آزمون های T و F استفاده گردید. در حالتی که هدف مقایسه بین میانگین دو متغیر بوده از آزمون T و در حالتی که میانگین بیش از دو متغیر مورد مقایسه گرفتند از آزمون F استفاده گردید.

جدول ۲- توزیع حجم نمونه پژوهش

ناحیه	زن		مرد		جمع	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
یک	۷۳	۲۰/۸۳	۴۶	۱۲/۹۳	۱۱۹	۳۳/۷۹
دو	۴۸	۱۳/۵۶	۳۴	۹/۷۶	۸۲	۲۳/۳۲
سه	۴۶	۱۳/۱۴	۲۷	۷/۶۲	۷۳	۲۰/۷۶
چهار	۴۹	۱۳/۸۹	۲۹	۸/۲۲	۷۸	۲۲/۱۲
جمع	۲۱۶	۶۱/۴۲	۱۳۶	۳۸/۵۴	۳۵۲	۱۰۰

جامعه آماری شامل کلیه دبیران دبیرستان‌های شهر شیراز به تعداد ۴۲۳۸ نفر در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. با توجه به وضعیت متفاوت فرهنگی و اقتصادی-اجتماعی مناطق چهارگانه شهر شیراز، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه ای و بر اساس فرمول کوکران تعداد ۳۵۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به تناسب بین طبقات تقسیم گردید (جدول شماره ۲).

## ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری اطلاعات پژوهش بر اساس پرسش‌نامه محقق ساخته می‌باشد که مبتنی بر طیف مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم گردیده است. گویه‌های این ابزار که خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی را بر مبنای مدل مفهومی "اولیوا و پاوالس" می‌سنجد، از طریق تحلیل گویه به ۱۰ مقوله دسته بندی گردیده است. روایی ابزار از روش تحلیل گویه و پایایی آن از طریق محاسبه آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی با تعداد ۳۰ پرسشنامه تکمیل شده توسط دبیران جامعه آماری مورد نظر اندازه گیری گردید. طی این فرایند، روایی سؤالات هر بعد با نمره کل پرسش‌نامه در وضعیت موجود ۰/۷۱ - ۰/۴۴ و در وضعیت مطلوب ۰/۶۸ - ۰/۴۵ در نوسان و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش نامه در وضعیت موجود ۰/۷۶ و در وضعیت مطلوب ۰/۷۵ بود.

## یافته‌های پژوهش

پرسش ۱: دیدگاه دبیران نسبت به وضعیت موجود ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شهر شیراز چیست؟

به منظور پاسخ‌دهی به این سؤال پژوهش، از آزمونی تک نمونه‌ای استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، میانگین وضعیت موجود ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمای آموزشی در دبیرستان‌های شیراز ۱۰۹/۶۴ می‌باشد. مقایسه این وضعیت با سطوح حداقل کفایت ( $Q_2$ ) و کفایت مطلوب ( $Q_3$ ) نشان می‌دهد که بین میانگین وضعیت موجود ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی و سطح حداقل کفایت بر اساس مقدار  $t$  به دست آمده در درجه آزادی ۳۰۱ تفاوت معناداری وجود ندارد، در حالی که بین این مقدار با سطح کفایت مطلوب بر اساس مقدار  $t$  به دست آمده در درجه آزادی ۳۰۱، در سطح ۰/۰۰۰۱ تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ لذا می‌توان گفت وضعیت موجود ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در قلمرو تحقیق در سطح مطلوب نیست، اما از سطح حداقل کفایت لازم برخوردار است.

جدول ۳- مقایسه وضعیت موجود ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی با چارک‌های دوم و

## سوم توزیع

وضعیت میانگین	انحراف استاندارد	$Q_2$ مقدار $t$ آزادی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	$Q_3$ مقدار $t$ معنی‌داری	سطح معنی‌داری
۱۰۹/۶۴	۴۲/۵۰	۱۱۰	۰/۱۴	۳۰۱	۰/۸۸	۲۲/۶۸
موجود					۱۶۵	۰/۰۰۰۱

پرسش ۲: دیدگاه دبیران نسبت به وضعیت مطلوب ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیرستان‌های شهر شیراز چیست؟

به منظور پاسخ‌دهی به این سؤال پژوهش نیز از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد، میانگین وضعیت مطلوب ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران شهر شیراز ۱۹۰/۸۴ می‌باشد. مقایسه این وضعیت با سطوح حداقل کفایت ( $Q_2$ ) و کفایت مطلوب ( $Q_3$ ) نشان می‌دهد که بین میانگین وضعیت مطلوب ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی و سطح حداقل کفایت بر اساس مقدار  $t$  به دست آمده با درجه آزادی ۳۰۱، در سطح ۰/۰۰۰۱ و بین این مقدار با سطح کفایت مطلوب بر اساس مقدار  $t$  به دست آمده در درجه آزادی ۳۰۱، نیز در سطح ۰/۰۰۰۱ تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ لذا می‌توان گفت دبیران متوسطه شهر شیراز خواهان ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در سطحی نه تنها بالاتر از سطح حداقل قابل قبول، بلکه حتی بیش‌تر از سطح کفایت مطلوب می‌باشند.

## جدول شماره ۴- مقایسه وضعیت مطلوب ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی با

## چارک‌های دوم و سوم توزیع

وضعیت میانگین	انحراف استاندارد	مقدار $Q_2$	درجه آزادی	سطح معنی داری	مقدار $Q_3$	سطح معنی داری
مطلوب ۱۹۰/۸۴	۲۷	۱۱۰	۳۰۱	۰/۰۰۰۱	۱۶۵	۱۶/۶۳

## پرسش ۳: آیا بین میزان نیاز دبیران به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، از تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

## جدول ۵- مقایسه بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی

ابعاد ده‌گانه نظارت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F مقدار	درجه آزادی	سطح معنی داری
کمک به معلمان در طراحی آموزشی	۳۰۲	۸/۵۸	۶/۶۱	۱۵۰/۹۶	۹	
کمک به معلمان در ارائه آموزش	۳۰۲	۱۰/۰۷	۷/۸۰			
کمک به معلمان در اداره کلاس	۳۰۲	۳/۹۰	۳/۱۱			
کمک به معلمان در ارزشیابی از آموزش	۳۰۲	۶/۰۸	۵/۲۸			
کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی	۳۰۲	۶/۹۹	۵/۰۱			
کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی	۳۰۲	۱۳/۳۰	۸/۷۶			۰/۰۰۰۱
کمک به معلمان از طریق برنامه‌های ضمن خدمت	۳۰۲	۱۰/۲۲	۶/۵۸			
کمک به معلمان به طور انفرادی	۳۰۲	۸/۰۲	۵/۷۵			
کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی	۳۰۲	۷/۸۴	۵/۲۶			
کمک به معلمان در ارزیابی از خود	۳۰۲	۶/۱۶	۴/۱۶			

در جدول ۵ مشاهده می‌گردد، که بیش‌ترین میانگین نیاز مربوط به کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی و کمترین میانگین مربوط به کمک به معلمان در اداره کلاس می‌باشد. بر اساس F به دست آمده در درجه آزادی ۹ تفاوت معناداری بین میزان نیاز دبیران به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. برای تشخیص تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی

بونفرنی استفاده و ملاحظه گردید که بین بعد کمک به معلمان در ارائه آموزش با برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، بین بعد کمک به معلمان در طراحی آموزش با کمک به معلمان به طور انفرادی و کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی، بین کمک به معلمان در ارزشیابی از آموزش با کمک به معلمان در ارزشیابی از خود، بین کمک به معلمان در ارزیابی از برنامه درسی با کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی، بین کمک به معلمان در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت با کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی و همچنین بین کمک به معلمان به طور انفرادی با کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی تفاوت معناداری دیده نشد. در سایر موارد تفاوت معنادار بود.

**پرسش ۴: آیا تفاوت معناداری بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیران زن و مرد وجود دارد؟**

به منظور پاسخ دهی به این سؤال پژوهش، از آزمون تی مستقل برای مقایسه بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیران زن و مرد استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

**جدول ۶- مقایسه بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیران**

**زن و مرد**

ابعاد ده‌گانه نیاز به خدمات نظارتی	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
کمک به معلمان در طراحی آموزشی	مرد	۱۲۱	۹/۸۳	۵/۶۳	۲/۶۸	۲۹۹	۰/۰۰۸
	زن	۱۸۰	۷/۷۶	۷/۱۰			
کمک به معلمان در ارائه آموزش	مرد	۱۲۱	۱۱/۳۸	۵/۷۹	۲/۵۴	۲۹۹	۰/۰۱
	زن	۱۸۰	۹/۲۳	۸/۸۱			
کمک به معلمان در اداره کلاس	مرد	۱۲۱	۴/۲۱	۲/۳۹	۱/۴۰	۲۹۹	۰/۱۶
	زن	۱۸۰	۳/۷۰	۳/۵۱			
کمک به معلمان در ارزشیابی از آموزش	مرد	۱۲۱	۶/۶۱	۳/۹۱	۱/۴۹	۲۹۹	۰/۱۶
	زن	۱۸۰	۵/۷۵	۶/۰۲			
کمک به معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی	مرد	۱۲۱	۷/۶۴	۳/۹۲	۱/۸۰	۲۹۹	۰/۰۷
	زن	۱۸۰	۶/۵۸	۵/۵۹			
کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی	مرد	۱۲۱	۱۵/۰۱	۶/۸۹	۲/۷۵	۲۹۹	۰/۰۰۶
	زن	۱۸۰	۱۲/۲۰	۹/۶۷			
کمک به معلمان از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت	مرد	۱۲۱	۱۱/۴۳	۵/۳۵	۲/۶۲	۲۹۹	۰/۰۰۹
	زن	۱۸۰	۹/۴۲	۷/۲۰			

ابعاد ده‌گانه نیاز به خدمات نظارتی	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
کمک به معلمان به طور انفرادی	مرد	۱۲۱	۹/۱۷	۴/۷۱	۲/۸۱	۲۹۹	۰/۰۰۵
	زن	۱۸۰	۷/۲۹	۶/۳۴			
کمک به معلمان در انجام کارهای گروهی	مرد	۱۲۱	۸/۵۰	۳/۹۸	۱/۷۳	۲۹۹	۰/۰۸
	زن	۱۸۰	۷/۴۳	۵/۹۳			
کمک به معلمان در ارزیابی از خود	مرد	۱۲۱	۶/۷۶	۳/۲۸	۲/۰۰۱	۲۹۹	۰/۰۴
	زن	۱۸۰	۵/۷۹	۴/۶۲			

در جدول ۶ ملاحظه می‌شود که در ابعاد کمک به معلمان در طراحی آموزشی، کمک به معلمان در ارائه آموزش، کمک در ارزیابی برنامه درسی، کمک به معلمان از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، کمک به معلمان به طور انفرادی و کمک به معلمان در ارزیابی از خود، میانگین (میزان) نیاز دبیران مرد به طور معناداری بیش‌تر از دبیران زن بوده است. بنابراین می‌توان گفت در ابعاد یاد شده دبیران مرد احساس نیاز بیش‌تری داشته‌اند. در سایر ابعاد، تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

**پرسش ۵: آیا تفاوت معناداری بین میزان نیاز دبیران دروس گروه‌های مختلف آموزشی به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی وجود دارد؟**

به منظور پاسخ‌دهی به این سؤال پژوهش، از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

**جدول ۷- مقایسه بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارتی در دبیران با گروه‌های آموزشی مختلف**

ابعاد نیاز	گروه آموزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معنی داری
کمک به معلمان در طراحی آموزشی	علوم ریاضی	۷۱	۹/۳۳	۴/۵۷	۰/۶۶	۲	۰/۵۱
	علوم تجربی	۸۰	۸/۵۳	۷/۳۲			
	علوم انسانی	۱۴۵	۸/۲۴	۶/۹۷			
کمک به معلمان در ارائه آموزش	علوم ریاضی	۷۱	۱۰/۷۴	۴/۳۰	۰/۸۱	۲	۰/۴۴
	علوم تجربی	۸۰	۱۰/۵۸	۸/۶۸			
	علوم انسانی	۱۴۵	۹/۵۳	۸/۲۲			
کمک به معلمان در اداره کلاس	علوم ریاضی	۷۱	۴/۵۶	۱/۸۸	۳/۳۸	۲	۰/۰۳
	علوم تجربی	۸۰	۴/۱۸	۳/۳۷			
	علوم انسانی	۱۴۵	۳/۴۸	۳/۲۶			
کمک به معلمان	علوم ریاضی	۷۱	۶/۱۸	۳/۶۲	۰/۲۰	۲	۰/۸۱

ابعاد نیاز	گروه آموزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معنی داری
در ارزشیابی از آموزش	علوم تجربی	۸۰	۶/۳۱	۵/۹۴		و	
کمک به معلمان	علوم انسانی	۱۴۵	۵/۸۶	۵/۵۹		۲۹۳	
در طراحی و اجرای برنامه درسی	علوم ریاضی	۷۱	۷/۸۱	۳/۶۲		۲	
کمک به معلمان	علوم تجربی	۸۰	۶/۳۱	۵/۹۴	۱/۴۲	و	۰/۲۴
در ارزیابی برنامه درسی	علوم انسانی	۱۴۵	۵/۸۶	۵/۵۹		۲۹۳	
کمک به معلمان	علوم ریاضی	۷۱	۱۴/۳۰	۵/۵۳		۲	
در ارزیابی برنامه درسی	علوم تجربی	۸۰	۱۲/۸۳	۱۰/۶۰	۰/۶۸	و	۰/۵۰
کمک به معلمان	علوم انسانی	۱۴۵	۱۲/۹۶	۸/۹۷		۲۹۳	
از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت	علوم ریاضی	۷۱	۱۰/۶۶	۴/۳۶		۲	
کمک به معلمان	علوم تجربی	۸۰	۱۰	۷/۸۷		و	۰/۷۹
کمک به معلمان	علوم انسانی	۱۴۵	۱۰/۰۷	۶/۷۴	۰/۲۳	۲۹۳	
به طور انفرادی	علوم ریاضی	۷۱	۸/۶۱	۳/۶۹		۲	
کمک به معلمان	علوم تجربی	۸۰	۷/۶۲	۶/۸۷	۰/۶۰	و	۰/۵۴
در انجام کارهای گروهی	علوم انسانی	۱۴۵	۷/۸۸	۵/۹۱		۲۹۳	
کمک به معلمان	علوم ریاضی	۷۱	۸/۵۷	۳/۲۷		۲	
در ارزیابی از خود	علوم تجربی	۸۰	۷/۳۵	۶/۳۶	۱/۱۲	و	۰/۳۲
	علوم انسانی	۱۴۵	۷/۶۴	۵/۴۵		۲۹۳	
	علوم ریاضی	۷۱	۶/۲۶	۳/۲۲		۲	
	علوم تجربی	۸۰	۶/۱۱	۴/۸۰	۰/۰۷	و	۰/۹۲
	علوم انسانی	۱۴۵	۶/۰۳	۴/۲۱		۲۹۳	

بر اساس جدول ۷ ملاحظه می‌گردد که در بعد کمک به معلمان در اداره کلاس بیش‌ترین میانگین را دبیران گروه آموزش ریاضی و کمترین میانگین را دبیران با گروه آموزشی علوم انسانی دارند و بر اساس F به دست آمده در درجه آزادی (۲ و ۲۹۳) تفاوت معنی‌داری بین نیاز دبیران به اداره کلاس با گروه‌های آموزشی مختلف در سطح ۰/۰۳ وجود دارد، اما بین دیگر ابعاد نیاز به خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی و گروه‌های مختلف آموزشی دبیران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. آزمون تعقیبی شفه نشان داد که تنها در بعد کمک به معلمان در اداره کلاس تفاوت معناداری بین معلمان گروه‌های علوم انسانی و ریاضی وجود دارد، و بقیه گروه‌ها تفاوت معناداری ندارند.

## بحث و نتیجه گیری

هدف این تحقیق، نیازسنجی ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران دبیرستان‌های شهر شیراز بود. بررسی دیدگاه معلمان پیرامون وضعیت موجود ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی و مقایسه آن با سطوح حداقل کفایت ( $Q_2$ ) و کفایت مطلوب ( $Q_3$ ) حکایت از این موضوع دارد که وضعیت موجود ارائه این خدمات به صورتی معنی‌دار پایین‌تر از سطح کفایت مطلوب، و در سطح حداقل کفایت می‌باشد؛ که جا دارد در برنامه‌ریزی‌ها و نیز انجام وظایف راهنمایی آموزشی، دبیران شهر شیراز تجدیدنظر لازم صورت داده شده، و به نیازهای نظارت و راهنمای آموزشی آنها سر و سامان بهتری دهند. علت پایین بودن میزان ارائه خدمات نظارتی را می‌توان در مواردی از قبیل کمبود راهنمایان آموزشی و عدم آشنایی آنان با وظایف خود، مشخص نبودن نیازهای واقعی معلمان، عدم دسترسی کافی اکثر مدارس بویژه مدارس مناطق روستایی به راهنمایان آموزشی به دلیل مشکلات ایاب و ذهاب و نیز هزینه‌های مترتب بر این امر و ... دانست.

در بررسی دیدگاه معلمان پیرامون وضعیت مطلوب ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی به آنان و مقایسه این میزان با سطوح حداقل کفایت و کفایت مطلوب، یافته‌ها نشان می‌دهند که آنان خواهان ارائه خدمات راهنمایی آموزشی در سطحی حتی بالاتر از سطح کفایت مطلوب می‌باشند. این امر به احتمال زیاد نشان دهنده احساس نیاز بیش از حد این معلمان به خدمات نظارتی و نیز درک اهمیت ارائه این خدمات و استفاده از آن در امر بهسازی خود و آموزش فراگیران دارد.

یافته‌های این پژوهش در زمینه میزان نیاز دبیران به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی بیانگر این است که بیش‌ترین میزان نیاز در زمینه کمک به معلمان در ارزیابی برنامه درسی و کمترین میزان نیاز در زمینه را کمک به معلمان در اداره کلاس مطرح شده است. در بین این دو بعد نیز به ترتیب نیاز معلمان به ابعاد آموزش ضمن خدمت، ارائه آموزش، طراحی آموزش، کمک‌های انفرادی، انجام کارهای گروهی، طراحی و اجرای برنامه درسی، ارزیابی از خود و ارزشیابی از آموزش قرار گرفته‌اند. این یافته مؤید این امر است که اکثریت معلمان در اموری از قبیل: خود ارزیابی، ارزشیابی از آموزش و نیز اداره کلاس درس خود، احساس مشکل و نیاز کمتری داشته‌اند. این امور در وهله اول به نوعی فعالیت انفرادی معلمان بشمار می‌روند و یک معلم به عنوان اولین وظیفه، باید از عهده‌ی مواردی همچون اداره کلاس درس برآید تا بتواند سایر وظایف معلمی خود را به انجام برساند. بنابراین در این امور حتی اگر کسی هم به او کمک نکند، ناگزیر به خودآموزی است. البته این احتمال هم وجود دارد که معلم حتی اگر نیاز هم داشته باشد، به دلیل حفظ ظاهر، آن را عیان نمی‌کند تا به وجه شغلی او خدشه‌ای وارد نشود. این در حالی است که اموری همانند: ارزیابی از برنامه درسی و آموزش ضمن خدمت اموری هستند که تنها، معلم با آن درگیر نیست بلکه سایر افراد از قبیل مدیر، سرگروه آموزشی، ناظران و ... همه با آن درگیرند و لذا



معلم در بیان احساس نیاز خود، راحت تر است. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش عباسی (Abbasi, 1996)، عبدلی (Abduli, 2003)، شین (Shinn, 1986) و گلیکمن (Glikman, 1995) همسو بوده و همگی به اهمیت نظارت و راهنمایی اشاره داشته‌اند. از طرفی دیگر، با یافته‌های پژوهش آقا سلیمی (Aghasalimi, 2001)، سبحانی نژاد و آقا حسینی (Sobhani Nejad & Agha-Hosseini, 2006) نا همسو می‌باشد.

نتایج تحلیل‌ها پیرامون تفاوت معناداری بین میزان نیاز به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی در دبیران زن و مرد نشان داد که دبیران مرد به طور معناداری در ابعاد آموزش ضمن خدمت، ارائه آموزش، طراحی آموزش، کمک‌های انفرادی، ارزیابی از خود و ارزیابی از برنامه درسی نسبت به زنان دارای نیاز بیش تری می‌باشند. این یافته مبین این نکته است که جنسیت، منجر به ایجاد تفاوت معنادار آماری در بین دبیران در میزان نیاز آنان به ابعاد نظارتی اشاره شده در فوق می‌گردد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در کشور ما اکثر دبیران مرد به نوعی دارای شغل دوم و یا حتی سومی نیز می‌باشند که این امر به نوبه خود باعث کمبود وقت این افراد جهت خودآموزی و شرکت در دوره‌های آموزشی و نیز مطالعه و تحقیق پیرامون رشته علمی و موضوع تدریس خود می‌گردد. در حالی که این موضوع در بین زنان بیش تر مورد توجه قرار گرفته و آنان غالباً در دوره‌های آموزشی مربوط به شغل خود شرکت فعال تری داشته و به خودآموزی می‌پردازند. مقایسه میزان شرکت معلمان زن و مرد در دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر این ادعا مهر تأیید می‌زند؛ لذا به نظر می‌رسد که نیاز بیش تر دبیران مرد به ابعاد خدمات نظارتی امری طبیعی باشد. این یافته با یافته‌های پژوهش سبحانی جو (SobhaniJoe, 1998)، عباسی (Abbasi, 1996) و آقا سلیمی (Aghasalimi, 2001) همسو، و با یافته‌های شعبانی نژاد خاص (Shabani Nejad, 1995) نا همسو می‌باشد.

همچنین نتایج این پژوهش در زمینه میزان نیاز دبیران دروس گروه‌های مختلف آموزشی به ابعاد ۱۰ گانه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی، نشان دادند که در بعد کمک به معلمان در اداره کلاس، بیش ترین میزان نیاز را دبیران گروه آموزش ریاضی و کمترین میزان نیاز را دبیران گروه آموزشی علوم انسانی دارند و از این حیث با همدیگر تفاوت معناداری دارند؛ به نحوی که دبیران گروه ریاضی در این زمینه نیاز بیش تری دارند. از آنجا که بعد اداره کلاس درس بیش تر با مسائل انضباطی دانش‌آموزان مرتبط می‌باشد و نیز از آنجا که دروس گروه ریاضی اغلب دروسی خشک و کم روح تر نسبت به دروس علوم انسانی می‌باشند؛ لذا به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان گروه علوم ریاضی به دلیل جو بسته تر و فضای کم روح تر دروس خود نسبت به دروس گروه علوم انسانی، در کلاس احساس خستگی بیش تری می‌کنند و این خستگی به صورت رفتارهای انضباطی خودنمایی نماید. از این رو می‌توان گفت که دبیران گروه علوم ریاضی در اداره کلاس‌های خود مشکلات

بیش تری داشته و نیاز به کمک بیش تری در این زمینه دارند. در بررسی پیشینه پژوهش‌های مرتبط، فعالیت‌های پژوهشی که به بررسی نیازهای نظارتی دبیران گروه‌های آموزشی مختلف پرداخته باشد، یافت نگردید.

### پیشنهادها

با توجه به جایگاه بالای تعلیم و تربیت در جامعه و نیاز به وجود معلمان توانا و با انگیزه در امر آموزش و پرورش دانش آموزان و اهمیت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی عموماً در فرایند اصلاح برنامه‌ی درسی، اصلاح روش‌ها، مواد آموزشی در تدریس، ارزشیابی مؤثر، افزایش مشارکت جامعه در رشد و توسعه برنامه‌های مدرسه، و بهسازی شرایط یادگیری جا دارد مسئولین آموزش و پرورش در تمام سطوح این مهم را وجهه نظر قرار بدهند.

با توجه به یافته‌های این تحقیق، پیشنهاد می‌گردد که ناظران و راهنمایان آموزشی از تجربه‌های متنوع دبیران در راه تکامل، گسترش آموزش و نیل به پیشرفت گروهی استفاده نموده و زمینه مشارکت دبیران را در تصمیم‌گیری در همه سطوح فرایند آموزشی به منظور تدوین برنامه‌های درسی و اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها تأمین و تسهیل نمایند. در این زمینه، مسئولان نیز بایستی هرچه بیش تر به توانایی‌ها و عزم دبیران برای بهبود کیفیت آموزشی اعتماد نموده و نسبت به برانگیختن علاقه دبیران به مشارکت در امور آموزشی اقدام نمایند.

پیشنهاد می‌گردد در زمینه‌ی نقد و بررسی نقش ناظران و راهنمایان آموزشی و نیاز خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی به معلمان اختیارات بیش تری تفویض گردد و سیستم پژوهش مناسب بدین منظور فراهم شده و زمینه مشارکت افراد صاحب نظر در این زمینه مهیا گردد. هم‌چنین برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی متناسب با نیازهای دبیران نیز می‌تواند در این زمینه چاره ساز باشد.

**Refrecces**

- Abaszadegan, S. M. & Torkzade, J. (2002). *Instructional assessment requirement for organizations*. Tehran: Enteshar Company. (in persian)
- Abbasi, A. (1996). *Comparison of managers' supervision and guidance between real status and ideal objectives in primary school of Kazeroon city*. M.S Thesis, School of Education and Psychology, Shiraz University(in persian)
- Abdoli, A. (2003). *Investigatoin of Supervision and Guidance Methods in View of Teachers Esfahan Teachers and Comparison with Ideal Situation*. M.S Thesis, University of Kerman Bahonar, Faculty of Psychology and Training Sciences. (in persian)
- Aghasalimi, R. (2001). *Investigation on the Performance of Educational Groups in the View of Shiraz Teachers*. M.S Thesis, College of Education and Psychology, Shiraz University(in persian)
- Alagheband, A. (2005). *Theoretical Foundations and Principles of Educational Management*. Tehran: Ravan Publication. (in persian)
- Alipour, F. (1997), *Evaluation of the Relationship between Effectiveness of Management and Supervision and Controlling Techniques in the View of Primary and Secondary Schools' Teachers in Lamerd City*. M.S Thesis, School of Education and Psychology, Shiraz University. (in persian)
- Azizi, N. (2007). Investigating the Causes of Failure of Educational Supervision Programs in Elementary Schools of Kurdistan. *Education Quarterly* 7 and 8. (in persian)
- Burant, S. (2009). *The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional*. Growth University of Saskatchewan Sakatoon.
- Fathi Vajargah, K. (2003). *Educational Needs Assessment (Models and Techniques)*, First Edition. Tehran: Ayzh Publications (in persian)
- Glikman, C.D, Gordon Stephen P. & Ross-Gordon Jovita M. (1995). *Supervision of Instruction, a Developmental Approach*, Third Edition, U.S.A, A Simon & Schuster Company.
- Hismanoglu, M & Hismanoglu, S. (2010). *English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development*, A Case Study of Northern Cyprus.
- Hoy, W. K & Myskl, C. (1997) *Theory, Research and Practice in Educational Administration*; Abbas Zadeh, M.M. Urmia: Urmia University Publication. (in persian)

- Jafari H. (2003). *Investigating the Effective Reasons on the Effectiveness of the Supervising Duties of the Elementary Schools' Teachers of East of Esfahan*. M.S Thesis, Islamic Azad University Khorasgan Branch. (in persian)
- Khorshidi, A. (2007). *Training and Guidance*. Tehran: Yastoron Publications. (in persian)
- Kutsyuruba, Benjamin. (2003). *Instructional Supervision Perceptions of Canadian Beginning High School Teachers*. University of Saskatchewan Saskatoon.
- Mirkamaly, S.M. (2003). *Educational Leadership and Management*. Tehran: Yastoron Publication(in persian)
- Niknami, M. (2008). *Educational and Guidance*. Tehran: Samt Publication(in persian)
- Oliva, Peter F. & Pawlas, W. (2004). *Supervision for Today's Schools*. Publishing, Inc.George E.
- Peplinski, Rebecca Margaret, Minnear. (1994). *Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Sopervision*. University of Nevada, Las Vegas.
- Shabani Nejad, R. (1995). *Factors Affecting the Rate of Primary School Supervision Tasks in Qazvin*, M.S Thesis, Martyr Beheshti University, Faculty of Psychology and Educational Sciences(in persian)
- Shinn, James, L. (1986), *Teacher Perceotion of Ideal & Actual Supervisory Procedures Used by Califorina elementary Principal* (Ph.D. Thesis) Oregon.
- Sobhani Nejad, M, Agha-Hosseini, T. (2006). Investigation of the Elementary Schools Teachers` Ideas about Supervision and Guidance Methods. *Journal of Daneshvar, Thirteenth Year, New Course*, No. 18, Pp. 20-1. (in persian)
- Sobhanijo, H. (1998). *Investigating the Effect of Supervision and Educational Guidance Performance of Managers on Academic Achievement of High School Students in View of Managers*. M.S Thesis, Shiraz University, School of Training and Psychology. (in persian)
- Tyler, R. (1997). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*; Taghipour Z, A, Tehran: Agah Publications (in persian)
- Vaylz & Bandi,(2004). *Management Supervision, Educational Guidance and Improvement of Curriculum 2000 Implementation*; Behrangi, M.R, Tehran: Kamal Tarbeyat Publisher Company (in persian)

Vaylz, K. (1997), *Educational Management and Leadership*; Tosi, M. A, Ch. 5, Tehran: Published by Training Centre for Public Administration(in persian).

Archive of SID