

بررسی اثربخشی نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری درس شیمی در بین دانش آموزان پسر دوم دبیرستان شهر قم و دبیران شیمی آنان

دکتر محمد رضا بهرنگی، استاد مدیریت آموزشی و عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران
دکتر سید محمد شبیری، دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز تهران
دکتر محمد رضا سرمدی، دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز تهران
ابوالفضل عرفانی نژاد، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانش‌آموخته دانشگاه پیام نور، مرکز تهران

تاریخ وصول: ۱۳۹۰/۸/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۱/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری شیمی دوم بوده است. برای این منظور نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر از دانش‌آموزان پسر در درس شیمی دوم دبیرستان شهر قم و دبیران شیمی آنان، به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای در قالب ۴ کلاس انتخاب شده و در دو گروه مساوی کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای آزمون تأثیر چرخه سه مرحله‌ای نظارت دبیر محور بر گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، از روش نیمه تجربی و طرح پیش آزمون و پس آزمون در هر دو گروه برای مدت ۲ ماه و گردآوری داده‌ها با آزمون محقق ساخته استفاده شد. نتایج استخراج شده از نرم‌افزار SPSS نشان داد، بین عملکرد دو گروه در سطح کمتر از ۰/۰۵ تفاوت معنی‌داری وجود دارد، یعنی چرخه نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان (به عبارت دیگر عملکرد دبیران درس شیمی دوم) آن چنان تأثیر معناداری داشته است که می‌توان آن را برای اصلاح آموزش دبیران و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توصیه کرد.

واژه‌های کلیدی: نظارت دبیر محور، یادگیری، اصلاح آموزش

مقدمه

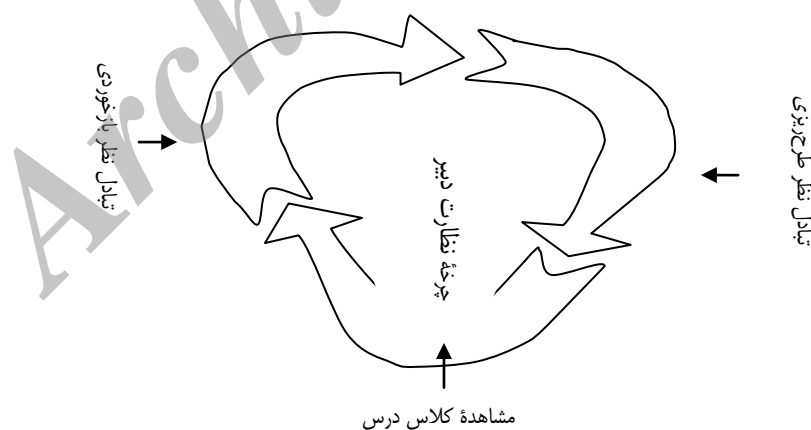
همه اعمال نظارتی در عالم هستی را می‌توان بر شمرده و در چهار مقوله: ۱- نظارت خداوند متعال (نظارت الهی)؛ ۲ - نظارت فرد بر اعمال خود (خود کنترلی)؛ ۳ - نظارت عمومی (نظارت همگانی) و ۴- نظارت سازمانی دسته‌بندی نمود. نظارت و راهنمایی آموزشی بر همه عناصر آموزش و یادگیری در مقوله نظارت سازمانی قرار می‌گیرد. نظارت سازمانی در اجرای مؤثر و موفق برنامه‌های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد. بدین معنا نظارت و راهنمایی که با هدف نهایی بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان مطرح می‌شود از طریق ارتباط با دبیران در جهت اصلاح فرایند آموزش، ارتقاء عملکرد و حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی آنان اعمال و جزء لاینفک سازمان آموزشی محسوب می‌گردد. علی‌رغم آن، اکثر

دیران، نظارت و راهنمایی را نوعی مداخله و یا ایجاد مزاحمت در کار خود تلقی می کنند، از آن بیم دارند، و به صورت تدافعی به آن عکس العمل نشان می دهند.

این حالت تدافعی و بی توجهی به اهمیت نقش نظارت و راهنمایی موجب شده است که الگوهای سنتی و غیرمؤثر آموزشی، هم چنان فضایی برای حضور اندیشه های نو در بهبود یادگیری شاگردان باقی نگذارد و مانع آزمون تأثیر روش ها و فنون تدریس نوین در بهبود یادگیری شود. به نقل از نیکنامی (۱۳۸۸) برخی صاحب نظران مثل هوی و فورسایت^۱ (۱۹۸۶) معتقدند که فقط معلمان قادرند روش آموزش در کلاس درس را اصلاح کنند که برای این کار باید در تشخیص و انتخاب سبک های تدریس خاص خود، آزادی عمل داشته باشند.

ایشان از دورن بوش و اسکات^۲ (۱۹۷۵) نقل کرده است "تحقیقات دانشمندان مبین این واقعیت است: معلمانی که بیشترین بازخورد کلاسی را دریافت می کنند از کار تدریس بیشترین رضایت را دارند" (ص ۷۱). کسان دیگری هم چون نولان، هاوکس و فرانسیس^۳ (۱۹۸۹) اعتقاد دارند که هرچند کمک مستقیم به معلمان با هدف اصلاح فرایند آموزش و بهبود عملکرد و افزایش کیفیت یادگیری دانش آموزان از طرق گوناگون انجام می گیرد. با این حال، روش مشاهده مستقیم کار معلم سر کلاس درس، روش نظارتی سودمندی است که تحقیقات علمی مؤید آن است (ص ۵۱). گلیکمان، گوردون و راس گوردون^۴ (۱۹۹۵) روش مشاهده کار معلم را به صورت نسبتاً استاندارد و مورد پذیرش نشان داده اند (نیکنامی، ۱۳۸۸، ص ۷۱). نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی معلم محور را باید نشأت گرفته از کار پیشگامانه گلدهامر، کوگان و دیگران^۵ (۲۰۰۱) با راهنمایان آموزشی و معلمان کارآموز در دانشکده علوم تربیتی هاروارد در دهه ۱۹۶۰ دانست.

در تحقیق حاضر از چرخه سه مرحله ای اچسون و گال^۶ استفاده شده است. جدول ۱ فرایند این چرخه نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را از نظر گلدهامر، کوگان و اچسون و گال (۱۹۹۲) بیان می دارد.



شکل ۱ - سه مرحله چرخه نظارت دبیر محور

1. Hoy & Forsyth
3. Dornbush & Scott .
3. Nolan, Hawkes & Francis
5. Glickman, Gordon & Ross Gordon
5. Morris Cogan, Robert Goldhammer
6. Keith A. Acheson & Meredith Damien, Gall

مفاهیم نظارت و راهنمایی

در متون کلاسیک تربیتی، نظارت و راهنمایی در معنای اداری آن اعمال کنترل، هدایت و ارزشیابی امور جاری به منظور بررسی عملکردها است. بدین معنا نظارت بر فرایند فعالیت، عمل، یا کار به نحوی که برای نظارت شونده از لحاظ کمی و کیفی در سطح قابل قبولی باشد، انجام می‌پذیرد. از نظر کوموسکی^۱ نظارت در سال ۱۹۹۷ آن فرایند رهبری محسوب می‌شد که با هدف نهایی بهبود آموزش درس صورت می‌گرفته است. به نظر سرجیوانی و استارات^۲ (۱۹۹۳) فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی باید فرایندی پویا تلقی شود که مستلزم تفکر مجدد در مورد شرایط تدریس و یادگیری است. و نیز هوی و فورسایت (۱۹۸۶) نظارت را مجموعه فعالیت‌هایی می‌دانند که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری، و نه برای قضاوت در مورد شایستگی دبیران یا کنترل آنان، طراحی شده است. آدامز و دیکی^۳ (۱۹۶۶) نظارت را فرایندی می‌دانند که باعث می‌شود تمام این عوامل آگاهانه برای پیشرفت یادگیری به طور مؤثر و هم چنین کمک به کارآمدتر شدن معلمان به کار گرفته شود.

جدول ۱- فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی

رابرت گلدهامر (۱۹۶۹)	موریس گوگان (۱۹۷۳) ص ۱۰-۱۲	اچسون و گال (۱۹۹۲ و ۱۹۸۷)	گلیکمان، گوردون و راس گوردون (۱۹۹۵)
۱. کنفرانس پیش از مشاهده	(پیش مشاهده) ۱. ایجاد رابطه با معلم	۱. طراحی برای کنفرانس	۱. تشکیل جلسه مقدماتی
۲. مشاهده	۲. برنامه‌ریزی با معلم	۲. مشاهده	۲. مشاهده کلاس درس
۳. تحلیل و تفسیر مشاهده و طراحی کنفرانس پیش از مشاهده	۳. برنامه‌ریزی روش مشاهده ۴. مشاهده	۳. جلسه تبادل نظر برای بازخورد	۳. تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاسی و تعیین (یا انتخاب) شیوه رفتار یا برخورد با معلم
۴. کنفرانس پس از مشاهده	(پس مشاهده) ۵. تحلیل مشاهده	۴. تشکیل جلسه با معلم پس از مشاهده	۴. تشکیل جلسه با معلم پس از مشاهده
مشاهده	۶. برنامه‌ریزی برای گفتگو با معلم	۵. تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین	۵. تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین
۵. تحلیل پس از مشاهده	۷. نشست یا گفتگو با معلم ۸. بازنگری در برنامه‌ریزی		

رابینسون (۱۹۶۳) به نقل از آدامز و دیکی نظارت و راهنمایی را فرایندی آموزشی می‌دانند که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیشتری است مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده می‌گیرد. هاریس^۵ (۱۹۶۳) معتقد است نظارت آموزشی به منظور اداره، کنترل یا تغییر برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد و به طور مستقیم در نیل به هدف‌های اساسی مدرسه تأثیر دارد (ص ۱۱).

1. Komoski
2. Sergiovanni & Starrat.
3. Adams & Dickey
4. Robinson
5. Haris

مفهوم نظارت دبیر محور

اچسون و گال (۱۹۹۲) در تعریف خود بیان می‌دارند: نظارت، آن نوع همکاری با افراد است که به جای مستقیم بودن (دستور) جنبه تعاملی داشته باشد، به جای قدرت متمرکز بر یک فرد (اقتدار منشانه) مردم سالار باشد، و به جای ناظر محور، معلم محور باشد (۱۳۸۹)، مترجم بهرنگی، ص ۳۱). گلدهامر معنی نظارت معلم محور را «برقراری مشاهده از نزدیک، مشاهده جزء به جزء اطلاعات، تعامل مابین معلم و ناظر، و تمرکز توجه به یک رابطه صمیمانه حرفه‌ای» تعریف می‌کند. در حقیقت نظارت دبیر محور (نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی) مطالعه رفتار در کلاس درس با روش منظم و در جوی همراه با همکاری و احترام متقابل است، و مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی است برای تغییر و عادت ورزی به یادگیری به قول ناظم (۱۳۹۰) مثبت، که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده و به ایجاد شرایطی که سازمان یادگیرنده را رشد دهد کمک می‌کنند (ص ۳۰). هرچند که جوّ سازمانی ناسالم و نامطلوب می‌تواند محیطی سرشار از سوءظن و دشمنی به وجود آورد که هرگونه مدیریت مشارکتی و همکاری را به شکست وا دارد. و از طرفی روابط فردی اصیل و درست وضعیتی را پدید می‌آورد که رهبری و مدیریت حرفه‌ای، می‌تواند در آن موفقیت‌آمیز باشد (احمدی، دانش ثانی، ۱۳۹۰، به نقل از علاقه بند، ۱۳۷۷).

در جدول ۲ سیر مفاهیم نظارت و راهنمایی بر حسب دوران تحول آن نمایش داده شده است.

خدیبوی و جوادی (۱۳۸۹)، در بررسی نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس شهرستان هشتگرد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ به این نتیجه رسیدند که بین میزان اعمال نظارت و راهنمایی مستمر و استفاده معلمان از شیوه‌های فعال تدریس، درصد قبولی معلمان، با شیوه‌های صحیح ارزشیابی، استفاده معلمان از وسایل کمک آموزشی و علاقمندی معلمان به افزایش اطلاعات شغلی خود رابطه معنی داری وجود دارد. سبحانی جو (۱۳۷۷) در تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان در دبیرستان‌های روزانه شهرستان شیراز» بیان می‌دارد که؛ نتایج به دست آمده از آزمون تی، حاکی از آن بود که بین عملکرد و نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد. عباسی (۱۳۷۵)، در تحقیقی با عنوان «مقایسه وضعیت موجود وضعیت مطلوب نقش نظارت و راهنمایی مدیران در مدارس ابتدایی شهرستان کازرون از دیدگاه معلمان» آورده است که نتایج نشان می‌دهد که: میانگین وضع موجود از ۱۸۵ نفر مورد تحقیق ۸/۱۲۴ می‌باشد، در حالی که میانگین وضعیت مطلوب ۳۳/۱۶۲ بود. هم چنین نتایج آزمون تی برای بررسی تفاوت میان میانگین وضع موجود و وضع مطلوب، نشان می‌دهد که این دو وضعیت اختلاف معنی داری با هم دیگر دارند. به عبارت دیگر انتظار معلمان بیش از آن چیزی است که در حال حاضر توسط مدیران اعمال می‌شود. احمدی (۱۳۸۱) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه‌ی نقش‌های نظارتی» به این نتیجه رسیده که مدیران مدارس در هر یک از نقش‌های نظارتی دچار مشکل هستند و نیاز به آموزش آنان بیش از حد متوسط است. و لذا طراحی یک نظام آموزشی برای ارتقاء عملکرد مدیریت سازمان آموزشی ضروری است. اورکی در تحقیقی با عنوان «تأثیر نظارت و راهنمایی تعلیماتی بر پیشرفت تحصیلی» آورده است که نظارت و

راهنمایی‌های تعلیماتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر در درس انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی تأثیر زیاد و یکسانی دارد.

جدول ۲- تحول مفاهیم نظارت و راهنمایی در ادوار مختلف تاریخی

دوره	تئوری نظارت	افراد مسئول نظارت و راهنمایی	فعالیت‌ها و عملیات
اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم	مستبدانه، بازرسی اداری و اجباری	بازرسان غیر حرفه‌ای (افراد عادی)، کشیشها و کمیته‌ها	- بازدید از مدارس برای کنترل معیارها - معلمان به عنوان ابزارهایی تلقی می‌شدند که مدیر باید بر کار آنان نظارت کند.
اوایل قرن بیستم تا دهه ۱۹۲۰	مستبدانه، بازرسی اداری و اجباری	رؤسای مناطق آموزشی، معلمان مدیر و متخصصان	- موضوعات جدید خدمات متخصصان را ایجاد می‌کرد. - نظارت همچنان یکی از بازوهای اداری محسوب می‌شد. - بازدید از کلاس درس و بررسی مشاهدات.
دهه ۱۹۲۰	نظارت و راهنمایی علمی	مدیران، راهنمایان آموزشی و ناظران ویژه	- مسئول نظارت بایستی «قوانین» آموزش و پرورش را کشف کند و معلمان ملزم بودند یافته‌های تحقیقات را به کار ببندند. - بازدید از کلاس برای مشاهده روش شناسی تحقیق.
دهه ۱۹۳۰	برقراری روابط انسانی آزادمنشانه و نظارت و راهنمایی بوروکراتیک	مدیران و راهنمایان ویژه (صفی و ستادی)	- عواطف و احساسات معلمان در کار و عمل مورد توجه قرار گرفت و به آنها توجه شد. - بازدید از کلاس درس
دهه ۱۹۴۰ تا دهه ۱۹۵۰	نظارت راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی و تصمیم‌گیری گروهی	مدیران و راهنمایان ویژه	- مشاهده کلاس درس - آموزش‌های ضمن خدمت
دهه ۱۹۵۰ تا دهه ۱۹۶۰	نظارت به عنوان توسعه برنامه درسی، تصمیم‌گیری گروهی، نظارت به عنوان عامل تغییر و نظارت از طریق استدلال نظری و بینش و بصیرت عملی	مدیران و راهنمایان ویژه، راهنمایان آموزشی و برنامه‌ریزان درسی	- تعیین دقیق نتایج مطلوب و رفتارهای مناسبی که برای حصول به آنها ضرورت داشت. - کار و عمل از طریق مشارکت گسترده همه افراد ذی نفع در فرایندهای تحقیق و ارزیابی نتایج - بازدیدهای کلاسی - تأکید بر آموزش‌های ضمن خدمت
اواسط تا دهه ۱۹۶۰ تا دهه ۱۹۷۰	نظارت و راهنمایی بالینی، تئوری سازمانی و مدیریت سیستمی	راهنمایان حرفه‌ای، برنامه‌ریزان درسی و مشاوران	۱- شناخت - طراحی نظام‌های آموزشی - کارآیی و اثربخشی سازمانی - مسئول و پاسخگو بودن
۱۹۷۰ تا دهه ۱۹۸۰	نظارت به عنوان مدیریت	مدیران صف و راهنمایان آموزشی	همکاری با معلمان و حمایت از آنان برای اصلاح فرایند آموزش
دهه ۱۹۸۰	مدیریت آموزش	معاون آموزشی، مدیر برنامه، راهنمای آموزشی و همه مسئولین ذینفع مدرسه، منطقه و جامعه	تأکید بر اصلاح آموزش و یادگیری به عنوان نقش اولیه نظارت و راهنمایی در مدرسه
۱۹۸۵-۲۰۰۰	رهبری همکارانه	مدیران، معلمان، افراد ذی‌مدخل و شاگردان	تأکید بر نفویش اختیار و دادن آزادی عمل در تصمیم‌گیری به مدیران، کارکنان و شاگردان به منظور بهبود یادگیری آنان

منبع: نیکنمایی (۱۳۸۸) و اچسون و گال (۱۹۹۲)

فرخی (۱۳۸۰)، در تحقیقی به بررسی نظر معلمان ابتدائی شهرستان نیشابور نسبت به شیوه نظارت کلینیکی و اثر بخشی نظارت کلینیکی راهنمایان تعلیماتی و مقایسه آن با وضع مطلوب پرداخته است. براساس تحقیقات ایشان شیوه نظارت کلینیکی مستقیم در مقایسه با وضعیت مطلوب (شیوه نظارت کلینیکی غیر مستقیم) از اثر بخش کمتری برخوردار است.

اورنگی (۱۳۸۵) در پژوهشی به نام «بررسی روش های نظارت و راهنمایی آموزشی در اثربخشی برنامه های آموزشی و درسی دوره ابتدایی» به این نتایج دست یافت: نظرخواهی های انجام شده در خصوص روش های نظارت و راهنمایی آموزشی موجود در مدارس ابتدایی از نظر توسعه حرفه ای معلمان در زمینه برنامه درسی از دیدگاه معلمان بیانگر آن است که راهنمایان تعلیماتی به معلمان در زمینه های شناسایی نقاط ضعف تدریس، معرفی منابع کمک آموزشی، حل مشکلات مربوط به تدریس، تهیه سؤال های امتحانی، استفاده از شیوه های مختلف ارزشیابی از دانش آموزان، آشنا کردن معلمان با تفاوت های فردی دانش آموزان، نحوه مواجهه با دانش آموزان مشکل زا، ارائه اطلاعات مبتنی بر یافته های پژوهشی، تجزیه و تحلیل نتایج امتحانات، تبیین محتوا و اهداف کتب درسی کمک می نمایند. موسوی (۱۳۷۸) به نقل از اورنگی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان» با هدف شناخت عملکرد راهنمایان تعلیماتی در زمینه های آموزشی (قبل، ضمن و بعد از تدریس)، مدیریتی، تربیتی و توانایی عملی آنان از نظر معلمان به این نتیجه دست یافت که راهنمایان تعلیماتی در فعالیتهای آموزشی قبل از تدریس، ضمن تدریس و بعد از تدریس کمکی به معلمان نمی کنند و از نظر آنان راهنمایان تعلیماتی در زمینه های مختلف آموزشی، تربیتی و ... از عملکرد مطلوبی برخوردار نبوده و فعالیت های آنها مورد تأیید معلمان نیست. هم چنین در مقوله روابط انسانی در پایین ترین حد از عملکرد قرار دارند. خدیوی (۱۳۸۷)، در زمینه نظارت و روش های نظارتی تحقیقاتی انجام داد که این تحقیقات در درجه اول منجر به ارائه مدلی برای نظارت حمایتی شد که مشکل از: شش بخش فلسفه و اهداف، مبانی نظری، چارچوب ادراکی، مراحل اجراء، نظام ارزشیابی و باز خورد است. این مدل با توجه به پاسخ گروه های نمونه با نمره ۹/۸ از ۱۰ و با توافق بالای ۸۸٪ و با ضریب پایایی ۰/۹۳ تأیید گردید. بازرگان (۱۳۷۵)، در تحقیقی با عنوان «دیدگاه های جدید در زمینه نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش» آورده است که: معلمان ممکن است در مراحل اولیه در مقابل نظارت رسمی و سازمانی مقاومت نشان داده نظارت گریز شوند، که برای حل این مشکل می توان از طریق نظارت همکاران زمینه نظارت پذیری را فراهم سازند. پرداختچی (۱۳۷۵)، در مقاله ای با عنوان «نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عمومی» آورده است، که وقتی معلم و کارگزاران مدرسه اعتقاد پیدا نمودند که نقش نظارت یک نقش چندگانه است و مسئولیت آن به عهده همه کارگزاران مدرسه است، جبهه گیری در مقابل ناظر تعلیماتی تعدیل شده و نظارت ستیزی تبدیل به نظارت پذیری می شود. در مقاله انگلیسی مجله آموزش معلمان، که توسط سینتیا پاریس و سوزان گس پاس^۱ (۲۰۰۱) با عنوان «بررسی عدم توازن بین یادگیری محوری آموزش و نظارت بر معلم محوری» این نتیجه بیان شده است که برای توصیف یک فرایند نظارت باید معلمان و دانش آموز (به عنوان یادگیرنده) در مرکز نظارت قرار گیرند (معلم محور باشد).

نظارت دبیر محور باعث افزایش بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان می گردد.

۱- افزایش کیفیت یادگیری دانش آموزان؛

۲- کمک به دبیر در اعمال صحیح آموزش و رفع عیوب پس از بازخورد؛

۳- افزایش عملکرد دبیران؛

۴- فراهم کردن فرصتی برای دبیران که درباره تدریس خود بیندیشند؛

۵- کشف و به کارگیری فنون جدید تدریس، باعث افزایش علاقه، ذوق و مشارکت بیشتر دانش آموزان شود؛

۶- ایجاد نگرش مثبت و افزایش روحیه نظارت پذیری دبیران؛

۷- به کارگیری نظارت دبیر محور به جای نظارت سنتی ناظر محور.

هدف اصلی از نظارت دبیر محور بهبود آموزشی کلاس دبیر است. که سرانجام نظارت دبیر محور باید یادگیری دانش آموزان را بهبود بخشد (کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال، ۱۳۸۵، ص ۳۸). رشد حرفه‌ای معلم، مهمترین هدف نظارتی بالینی است (فتیحی واجارگاه، ۱۳۷۸، ص ۴۸).

روش شناسی

جامعه آماری شامل ۱۸۲۳۵ دانش آموز پسر دبیرستانی شهر قم در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ است. نمونه این جامعه برای این تحقیق مرکب از ۸۰ دانش آموز پسر دوم دبیرستانی در درس شیمی است که با استفاده از فرمول کوکران و به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای از ۴ ناحیه شهر قم و از هر ناحیه ۱ کلاس شیمی دوم دبیرستان و از هر کلاس ۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. روش تحقیق نیمه تجربی است که در آن نتایج ۲ کلاس گروه آزمایش (ناحیه ۲ و ۴) با استفاده از نظارت دبیر محور و ۲ کلاس دیگر گروه کنترل (ناحیه ۱ و ۳) مقایسه شدند. پس از ۸ جلسه تدریس ۹۰ دقیقه‌ای، هر دو جلسه یکبار، یعنی ۴ بار چرخه نظارت دبیر محور روی گروه آزمایش، اجرا شد. در جلسات چرخه نظارتی تبادل نظر، مشاهده، و بازخورد، یک ناظر از آموزش و پرورش و یکی از اعضای تیم تحقیق که دبیر شیمی است حضور داشتند. در جلسه اول از نوار ویدیویی که از تدریس گرفته شده بود برای آموزش گروه آزمایش استفاده شد. در جلسات بازخورد پس از مشاهده توجه دبیر به عواملی مثل به کارگیری فنون جدید تدریس، استفاده از الگوی تدریس غیرمستقیم به مانند طرح سؤالات، پذیرش احساسات دانش آموزان، احترام به نظر شاگردان و پاداش و تشویق کردن و موارد دیگر جلب شد. الگوهای تدریس مؤثر که غالباً مرکب از ویژگی‌های ۹ گانه معلم در ارتباط با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و از تحقیق باراک روزن شاین و نورما فیورست^۱ در سال ۱۹۷۰ تحت نام الگوی تدریس مؤثر برای اثربخشی معلم (کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال، ۱۳۸۵، ص ۵۷) گرفته شده بود، برای متغیر مستقل یعنی دو دبیر کلاس‌های مربوط به گروه آزمایش به کار گرفته شد. به ۲ کلاس مربوط به گروه کنترل هیچ نظارتی اعمال نشد. جلسه بازخورد اول تقریباً ۶۰ دقیقه به طول انجامید و در آن به مرور مشاهدات و نمایش قسمت‌های از فیلم ویدیویی پرداخته شد. جلسه دوم بازخورد حدود ۲۵ دقیقه، جلسه سوم بازخورد حدود ۱۰ دقیقه و جلسه چهارم بازخورد یعنی آخرین جلسه تقریباً ۷ دقیقه طول کشید. به همان اندازه و همزمان با جلسات بازخوردی گروه آزمایش با دبیران گروه کنترل نیز ۴ جلسه فقط جهت هماهنگی دروس تدریس شده در ۸ جلسه (هر دو جلسه یکبار) برقرار شد تا از بوجود آمدن خطای هاتورن^۲ جلوگیری شود. در پایان دوره ۲ ماهه

1. Barak Rosenshine & Norma Furst
2. Hawthorne

آزمون پس آزمون از هر دو گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد. نتایج تحلیل آماری نشان داد که در سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ بین عملکرد گروه‌ها تفاوت معنی داری وجود دارد.

حجم نمونه: حجم نمونه به وسیله فرمول کوکران به صورت زیر برآورد شد. از آنجا حجم جامعه معلوم و برابر ۱۸۲۳۵ می‌باشد لذا از فرمول $n = Nz^2pq \div (Nd^2 + z^2pq)$ با پیش فرض‌های ضریب اطمینان ۹۵٪ و $p = q$ و $z = 1.96$ ، $d = 0.5$ و حجم جامعه $N = 18235$ مقدار خطا یا اشتباه مجاز از: $d = |\mu - y| = 0.10932$ حجم نمونه $n = [18235 \times (1.96)^2 \times (0.5)^2] \div [18235 \times (0.10932)^2 + (1.96)^2 \times (0.5)^2] = 80$ به دست آمد.

ابزار تحقیق برای بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان از طریق نظارت دبیر محور (علاوه بر یک بار استفاده از نوار ویدیویی برای گروه آزمایش) در مرحله پیش آزمون و پس آزمون از آزمون استاندارد محقق ساخته استفاده شد. تعداد سؤالات ۱۴ سؤال و زمان ۹۰ دقیقه بود سؤالات در ۶ قالب زیر تدوین یافته‌اند:

- ۱- تعریف مفاهیم؛
- ۲- بلی - خیر یا درست - نادرست؛
- ۳- جملات تکمیل کردنی براساس متن؛
- ۴- سؤالات جواب کوتاه و بلند؛
- ۵- رسم نمودار و توانایی در رسم ساختار لوئیس^۱؛
- ۶- گروه‌های عاملی.

تعداد سؤالات ۱۴ و زمان ۹۰ دقیقه بود. که ۳ سؤال آن مربوط به سطح دانش، ۳ سؤال به سطح فهمیدن، ۳ سؤال به سطح کاربرد یا همان به کار بستن، ۳ سؤال به تجزیه و تحلیل، ۱ سؤال به ترکیب و خلاقیت و ۱ سؤال به ارزشیابی اختصاص داشت.

اعتبار پایایی^۲ آزمون به روش کودر- ریچاردسون^۳ ۰/۷۹۳ طبق فرمول زیر برآورد شد. دلیل منطقی جهت استفاده از این ابزار برای اعتبار پایایی آزمون این است که سطح دشواری سؤال‌ها برای هر دو گروه کنترل و آزمایش یکسان باشد. بنابراین آزمون دارای قابلیت اعتماد یا اعتبار پایایی بسیار خوبی است.

$$r = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\bar{x}(n-\bar{x})}{ns^2} \right)$$

که تعداد سؤالات $n = 14$ ، $s^2 = 4.47$ واریانس کل و $\bar{x} = 12.7$ میانگین نمرات

$$r = \frac{14}{14-1} \left(1 - \frac{12.7(14-12.7)}{14(4.47)} \right) = 0.79280$$

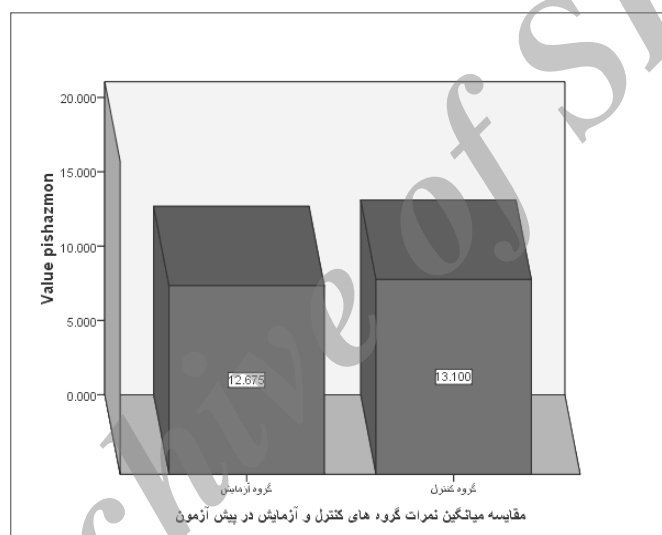
1. Lewis structure
2. Reliability
3. Kuder - Richardson

جدول ۳ - اعتبار پایایی سؤالات با روش کودر-ریچاردسون

روش کودر-ریچاردسون	تعداد سؤالات
۰/۷۹۳	۱۴

برای آزمودن فرضیه پژوهش، از یک طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بوسیله سؤالات هماهنگ محقق ساخته استفاده شد، که نگاره آن در نمودار ۱ آمده است. میانگین نمرات هر گروه آزمایش و کنترل یک بار در پیش آزمون و یک بار هم در پس آزمون با هم مقایسه شد که در یافته‌های پژوهش آمده است.

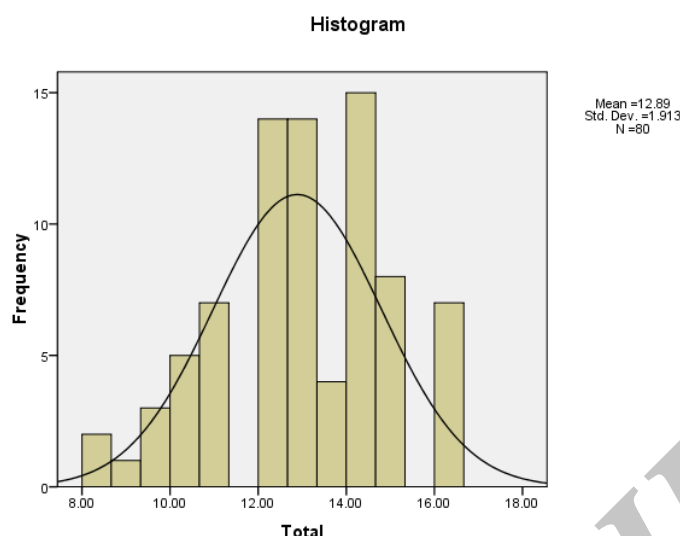
(گروه آزمایش) RG1 T1 X T2
(گروه کنترل) RG1 T1 □ □ T2



نمودار ۱- مقایسه میانگین نمرات گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش آزمون

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به فرضیه: نظارت دبیر محور باعث افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد.



نمودار ۲- نمودار هیستوگرام مربوط به نرمال بودن توزیع کل پاسخ دهندگان در پیش آزمون

نمودار ۲ هیستوگرام مربوط به نرمال بودن توزیع کل پاسخ دهندگان در آزمون را نشان می‌دهد. با بررسی این هیستوگرام مشخص می‌شود که پاسخ‌ها روی هم رفته در حد نرمال و چولیدگی و یا کشیدگی محسوس و قابل اعتنایی مشاهده نمی‌شود. بعد از جمع آوری نمرات با استفاده از نرم افزار SPSS 16 میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون در جدول (۵) و پس آزمون در جدول (۷) برای گروه‌های آزمایش و کنترل آمده است.

جدول ۵ - بررسی توصیفی داده‌های پیش آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف میانگین	مینیمم	ماکزیمم
کنترل	۴۰	۱۳.۱۰۰۰	۱.۶۸۷۸۱	۰.۲۶۶۸۷	۹.۵۰	۱۶.۰۰
آزمایش	۴۰	۱۲.۶۷۵۰	۲.۱۱۳۹۰	۰.۳۳۴۲۴	۸.۲۵	۱۶.۰۰

هم چنان که جدول (۵) و نمودار (۱) نشان می‌دهد میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل همگن به نظر می‌رسد. بنابراین برای دو گروه از آزمون تی (t) استفاده شد، دلیل منطقی برای استفاده از ابزاری چون تی، نرمال بودن توزیع پراکندگی در جامعه و نمونه و پیش فرض‌های دیگر است. همان طور که اشاره شد میزان هم قوارگی یا همگن بودن میانگین نمرات نمونه‌ای در گروه آزمایش ۱۲/۶۷۵ و گروه کنترل ۱۳/۱ است. در حالی که انحراف معیار جامعه مجهول ولی انحراف معیار و خطای استاندارد نمونه معلوم می‌باشد. با بررسی نمودار ۲ (هیستوگرام) مشخص می‌شود که پاسخ‌ها روی هم رفته در حد نرمال بوده و چولیدگی و یا کشیدگی محسوس و قابل اعتنایی مشاهده نمی‌شود. بنابراین، در این مواقع برای بررسی و اطمینان بیشتر از آزمون تی استفاده می‌شود، که نتایج در جدول ۶ نمایش داده شده است. نتایج به دست آمده از جدول (۶) $t(df=78) = -0.994, p = 0.127 > 0.05$ با معیار تصمیم $0.05/2$ نشان می‌دهد که چون سطح معناداری بدست آمده (۱۲۷/۰) بیشتر از ۰/۰۵ است. دو گروه (کنترل و آزمایش) قبل از اجرای متغیر مستقل (نظارت دبیر محور) تفاوت معنی داری نداشته، بنابراین این فرض تحقیق رد شده و فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. لذا با اطمینان می‌توان گفت که هر دو

گروه با هم همگن بوده‌اند. نمودار ۱ همگن بودن دو گروه آزمایش و کنترل را در پیش آزمون نشان می‌دهد، که تفاوت چندانی بین میانگین‌ها در پیش آزمون وجود ندارد، که خود بیانگر این است که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه نبوده است.

جدول ۶- آزمون تی پیش آزمون برای دو گروه مستقل (کنترل و آزمایش)

آزمون تی برای میانگین‌ها		آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها		فرضیه پژوهش				
فاصله اختلاف میانگین‌ها با ۹۵٪ اطمینان	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری در دودامنه		درجه آزادی	T	سطح معناداری Sig	F
حد بالایی	حد پایینی							
-۱.۲۷۶۴۹۸	۰.۴۲۶۴۹۸	۰.۴۲۷۷۰۶	-۰.۴۲۵۰۰۰	۰.۳۲۳	۷۸	۰.۱۲۷	۲.۳۸۰	با فرض برابری واریانس‌ها
-۱.۲۷۷۱۵۶	۰.۴۲۷۱۵۶	۰.۴۲۷۷۰۶	-۰.۴۲۵۰۰۰	۰.۳۲۴	۷۴.۳۵۶	-۰.۹۹۴		با فرض عدم برابری واریانس‌ها

بعد از اجرای پیش آزمون، برای گروه آزمایش ۴ بار چرخه نظارت دبیر محور اجرا شد. طی ۲ ماه یعنی پس از هر دو جلسه تدریس ۹۰ دقیقه‌ای یک بار چرخه اجرا گردید. گروه کنترل بدون نظارت و به همان روش سنتی تعلیم داده شد. در پایان دوره دو ماهه پس آزمون از هر دو گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد. نمرات جمع‌آوری شد میانگین و انحراف معیار و... سنجیده شد و تحلیل آماری (طبق جدول ۷ و ۸) نشان داد که بین عملکرد گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

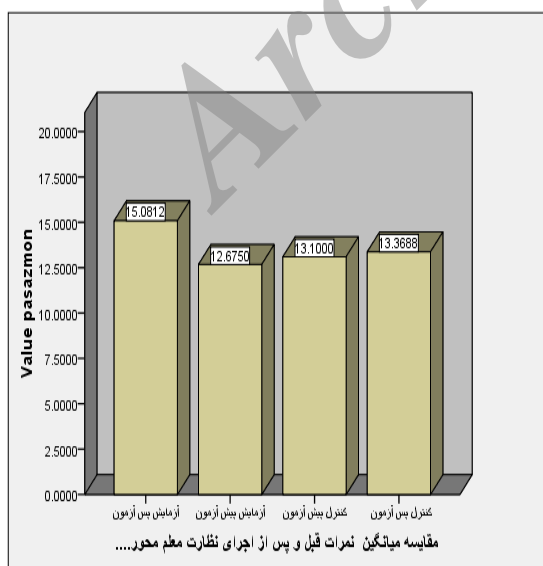
جدول ۷- میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف میانگین	مینیمم	ماکزیمم
کنترل	۴۰	۱۳.۱۰۰۰	۱.۶۸۷۸۱	۰.۲۶۶۸۷	۹.۵۰	۱۶.۰۰
آزمایش	۴۰	۱۲.۶۷۵۰	۲.۱۱۳۹۰	۰.۳۳۴۲۴	۸.۲۵	۱۶.۰۰

جدول ۸ - آزمون فرضیه پژوهش با آزمون لون تی پس آزمون برای دو گروه مستقل (کنترل و آزمایش)

آزمون تی برای میانگین ها							آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس ها		فرضیه پژوهش
فاصله اختلاف میانگین ها با ۹۵٪ اطمینان		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین ها	سطح معناداری دو دامنه	درجه آزادی	T	Sig	F	
حد پایینی	حد بالایی								
-۲.۳۱۳۷۸	۱.۱۱۱۲۲	۰.۳۰۲۰۲	-۱.۷۱۲۵۰	۰.۰۰۰	۷۸	-۵.۶۷۰	۰.۰۳۳	۴.۷۱۵	با فرض برابری واریانس ها
-۲.۳۱۴۶۰	-۱.۱۱۰۴۰	۰.۳۰۲۰۲	-۱.۷۱۲۵۰	۰.۰۰۰	۷۱.۷۶۳	-۵.۶۷۰			با فرض عدم برابری واریانس ها

نتایج به دست آمده از جدول (۸) $t(df=78) = -5.670, p = .033 < .05$ با معیار تصمیم ۰.۰۰۰ نشان می‌دهد که چون سطح معناداری بدست آمده (۰/۰۳۳) کمتر از ۰/۰۵ است. دو گروه (کنترل و آزمایش) بعد از اجرای متغیر مستقل (نظارت دبیر محور) تفاوت معنی داری داشته، بنابراین فرض تحقیق تأیید می‌شود. لذا با اطمینان می‌توان گفت که نظارت دبیر محور باعث بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان می‌گردد.



نمودار ۳- مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها در پیش و پس آزمون



نمودار ۱- مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها در پیش آزمون

همان طور که از مقایسه نمودارها مشخص است، در نمودار (۱) میانگین نمرات هر دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون همگن و نزدیک بهم است. در حالی که در نمودار (۳) نمودار مستطیل اولی که مربوط به میانگین نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش است تفاوت معناداری را با میانگین پیش‌آزمون گروه آزمایش، میانگین پیش‌آزمون گروه کنترل، و میانگین پس‌آزمون گروه کنترل نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

نظر به یافته‌های ناشی از آزمون فرضیه تأثیر الگوی نظارت دبیر محور به طور مشخص و معناداری می‌توان این نتایج را بیان نمود:

۱- استفاده از الگوی نظارت دبیر محور (نسبت به دیگر نظارت‌ها یا نبود نظارت) بر عملکرد دبیران شیمی سال دوم تأثیر معناداری دارد. همان طور که از جداول (۷ و ۸) و نمودار (۳) مشخص شده است تفاوت معنی‌داری در سطح کمتر از ۰/۰۵ میان میانگین نمرات گروه‌های کنترل و آزمایش قبل و بعد از اجرای الگوی نظارت دبیر محور در گروه آزمایش وجود دارد. بنابراین با اطمینان می‌توان گفت که نظارت دبیر محور باعث بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد. یعنی نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان در درس شیمی دوم دبیرستان تأثیر زیاد داشته، که بیانگر بهبود عملکرد دبیر نیز می‌باشد. فرخی (۱۳۸۰) نیز به این نتیجه رسید که شیوه نظارت کلینیکی مستقیم در مقایسه با وضعیت مطلوب (شیوه نظارت کلینیکی غیر مستقیم) از اثر بخشی کمتری برخوردار است. بنابراین نظارت دبیر محور برای اصلاح آموزش دبیران و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ضروری است و توصیه می‌گردد. هرچند باید دقت داشت که راهنمایان آموزشی و ناظر که قرار است جلسات تبادل نظر، مشاهده و بازخورد را با دبیر مرور کنند باید از نظر سازمانی، فرهنگی، تجربه و نیک‌شهرتی از دبیران برجسته و باتجربه و متواضع باشند، فقط قصد و نیت کمک به همکار داشته باشد و آنان را از هنجارها و بایدهای کار تدریس و یادگیری مطلع سازند ولی هیچ‌گاه نمی‌توانند و نباید نظرها و عقاید خود را به دبیران تحمیل کنند و آنان را تأدیب یا تهدید نمایند. آنان باید ضمن بیان مهارت‌ها حامی دبیران باشند. اینگونه رفتارها و مهارت‌های مرتبط با نظارت دبیر محور تأثیر سریع‌تر خود را بر بهبود عملکرد دبیران جدید‌الاستخدام نمایان خواهد کرد. علاوه بر آن، راهنمایان آموزشی باید علاوه بر ویژگی‌های ذکرشده خود دبیر یا ناظر موفق باشند تا مورد پذیرش در اجرای الگوی نظارت دبیر محور باشند. پذیرش طرفین رمز موفقیت نظارت دبیر محور است و با آن تأثیر بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان همان خواهد شد که در پژوهش حاضر بدست آمد. در غیر این صورت بدون تردید نتیجه کاربرد این الگو معکوس خواهد شد. زیرا بر مقاومت دبیران در برابر اجرای نظارت دبیر محور افزوده خواهد شد. همان‌طور که اورنگی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی عملکرد آموزشی دبیران راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان» با هدف شناخت عملکرد راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های آموزشی (قبل، ضمن و بعد از تدریس)، مدیریتی، تربیتی و توانایی عملی آنان از نظر دبیران به این نتیجه دست یافت که راهنمایان تعلیماتی در فعالیت‌های آموزشی قبل از تدریس، ضمن تدریس و بعد از تدریس کمکی به دبیران نمی‌کنند و از نظر آنان راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های مختلف آموزشی، تربیتی و از عملکرد مطلوبی برخوردار نبوده و فعالیت‌های آنها مورد تأیید دبیران نیست و در مقوله

روابط انسانی در پایین ترین حد از عملکرد قرار دارند. امید است که با رعایت تمهیدات مناسب با اجرای الگوی نظارت دبیر محور نه تنها عکس نتایج اورنگی حاصل شود بلکه با ملاحظه تفاوت معنادار بین میانگین نمرات دانش آموزان در پس آزمون ۱۳/۳۶۸۸ برای گروه کنترل و ۱۵/۰۸۱۲ برای گروه آزمایش در نمودار ۳ و جدول ۷ و ۸ به خوبی می توان به اهمیت استفاده مناسب این الگو پی برد و به پیشرفت تحصیلی شاگردان امیدوار بود.

۱- از آنجا که نظارت دبیر محور را باید یک کار دائمی و مستمر در نظر گرفت و با در نظر گرفتن این که نظارت های مقطعی نمی تواند اهداف مورد نظر آموزش و پرورش را برآورده سازد لذا لازم است برای نظارت دبیر محور چنان فرهنگ سازی شود که دبیران آن را جزء لاینفک تدریس خود تلقی نمایند، و تمایل به نظارت از کارشان را بیابند. برای این منظور پیشنهاد می شود که برای تقویت کاربرد نظارت دبیر محور کارنامه ای از امتیازات برای دفعات نظارت بمانند امتیازاتی که برای کلاس های ضمن خدمت (مثلاً ۶۰ ساعت ضمن خدمت) قائل می شوند در نظر بگیرند. این حمایت مدیریتی از نظارت دبیر محور به طور یقین ایجاد انگیزه خواهد کرد، و بدون شک با استقبال دبیران همراه خواهد شد.

۲- تشویق بیشتر دبیران به شرکت و نظارت در جشنواره های الگوی تدریس برتر، ترس دبیران را از نظارت می کاهد. این عمل خود موجب افزایش توانمندی دبیران در افزایش عملکرد خود در کمک به بهبود یادگیری دانش آموزان می شود.

۳- از آنجا که محدودیت این تحقیق به کلاس های شیمی سال دوم دبیرستان ها است اجرای الگوی نظارت دبیر محور و تحقیق درباره اثر بخشی آن در سایر دروس و سایر مقاطع آموزش و پرورش و در سطح ملی توصیه می شود.

۴- برای اینکه نظارت و راهنمایی اثر بخشی لازم را در نظام آموزشی کشور داشته باشد، پیشنهاد می گردد، بخشی از مزایای حقوق و دستمزد دبیران منوط به تأیید عملکرد آنان از طرف ناظران آموزشی باشد.

منابع فارسی

اچسون، ک. و گال، م. نظارت و راهنمایی تعلیماتی ترجمه محمد رضا بهرنگی (۱۳۸۹)، تهران: نشر کمال تربیت. احمدی، ا. و دانش ثانی، ز. (۱۳۹۰). تأثیر جو اجتماعی در شکل گیری ارتباطات دانش آموزان دوره متوسطه دبیرستان های منطقه ۱۵ شهر تهران»، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال ششم، شماره دوم، ص ۲۸-۱۱.

احمدی، غ. (۱۳۸۱). «بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه های نقش های نظارتی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هجدهم، شماره ۳، ص ۹۳-۱۰۴.

اورنگی، ع. (۱۳۸۵). «بررسی روش های نظارت و راهنمایی آموزشی در اثربخشی برنامه های آموزشی و درسی دوره ابتدایی» طرح پژوهشی جهت موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی. گرفته شده از، مقاله موسوی و شریفی، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره اول، زمستان ۱۳۸۷، ص ۱۱۴. بازرگان، ز. (۱۳۷۵). دیدگاه های جدید در زمینه نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۱۵، پاییز ۱۳۷۵، ص ۱۰.

پرداختچی، م. (۱۳۷۵). نقش نظارت و راهنمایی آموزش در بهبود کیفیت آموزش عمومی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۳، پاییز ۱۳۷۵، ص ۶۱.

خدیبوی، ا. و جوادی، ر. (۱۳۸۹). نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس شهرستان هشتگرد در سال

تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹، وبلاگ کمیته تحقیقات و پژوهش آموزش و پرورش منطقه هشتگرد. <http://komitech-tp1884.blogfa.com>

سلطانی، ا. (۱۳۸۳). نظارت آموزشی، بسترساز بهبود کیفیت آموزشی، اصفهان، انتشارات ارکان.
عباسی، ا. (۱۳۷۵). مقایسه وضعیت موجود وضعیت مطلوب نقش نظارت و راهنمایی مدیران در مدارس ابتدایی شهرستان کازرون از دیدگاه معلمان، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، استاد راهنما: پرویز ساکتی و استاد مشاور: اضر رضویه و اکبر مسعودی، دانشگاه شیراز.
فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۷۸). راهنمای نظارت بر معلمان تازه کار، تهران: انتشارات تربیت.
فرخی، ع. (۱۳۸۰). بررسی نظر معلمان ابتدایی شهرستان نیشابور به شیوه ی نظارت کلینیکی و اثر بخشی نظارت کلینیکی راهنمایان تعلیماتی و مقایسه آن با وضع مطلوب، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، استاد راهنما: محمدرضا بهرنگی و استاد مشاور: مصطفی عسکریان، دانشگاه تهران.
قرآن کریم، سوره یونس.

موسوی، ف. و شریفی، ح. (۱۳۸۷). ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره اول، زمستان ۱۳۸۷، ص ۱۳۶-۱۰۹.
ناظم، ف. و مطلبی، آ. (۱۳۹۰). ارائه الگوی ساختاری سرمایه فکری براساس یادگیری سازمانی در دانشگاه شهید بهشتی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۵، ص ۵۰-۲۹.
نیکنامی، م. (۱۳۸۸). نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران: سمت.
وایلز، ج. و باندی، ج. (۲۰۰۴). نظارت در مدیریت، راهنمای تعلیماتی و بهبود اجرای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی سال ۲۰۰۴، مترجم محمد رضا بهرنگی (۱۳۸۹)، تهران: نشر کمال تربیت.

منابع انگلیسی

- Acheson, K., and Gull, M., 1992, **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers**, New York, Longman.
Adams, H. P. and Dickey, F. G., 1966, **Basic Principles of Supervision**, New Delhi, Eurasia Publishing House.
Cogan, M., 1973, **Clinical Supervision**, Boston, Houghton Mifflin.
Dornbush, S. M., and Scott W. R., 1975, **Evaluation and the Exercise of Authority**, San Francisco, Jesse-Bass.
Glickman, C., Gordon, S., and Gordon, J., 1998, **Supervision of Instruction: A Developmental Approach (3rd. ed.)**, Mass.: Ally and Bacon.
Harris, B. M., 1963, **Supervisory Behavior in Education**, NJ, Prentice Hall Inc.
Hoy, W. K., and Forsyth, P. B., 1986, **Effective Supervision: Theory into Practice**, New York, McGraw-Hill, Inc.
Komoski, G., 1997, **Supervision**, Mequon, WI, Styler.
Nolan, J. B., Francis, H., 1989, **Changing Perspectives in Curriculum and Instruction**, Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development.
Richard H. W., 1971, **Verbal Communication in Instructional Supervision**, New York, Teachers College Press.
Robinson, V., 1963, **Supervision in School Case Work**, Carolina, University of North Carolina Press.
Sergiovenin, T. J., and Starrat, R. J., 1993, **Supervision: A Redefinition (5th ed.)**, New York, McGraw-Hill Inc.
Cynthia, P., and Gaspis, S., 2001, **Examining the Mismatch between Learner-Centered Teaching and Teacher-Centered Supervision**, New Jersey, Rider University.