

بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان

عبدالمجید اورنگی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت عملکرد راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های آموزشی (در مراحل مختلف قبل از تدریس، ضمن تدریس، و بعد از تدریس)، مدیریتی (در مقوله روابط انسانی، ارزشیابی از کار معلمان و وظایف اداری)، تربیتی، و توانایی‌های عملی آنان از نظر معلمان، در قالب یک طرح توصیفی از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای، با استفاده از یک پرسشنامه ۶۴ سؤالی (تدریس شده به شیوه لیکرت، در یک مقیاس پنج درجه‌ای، با تأمین حداکثر روایی و پایایی برای آن) بر روی ۳۲۲ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهرستان‌های استان تهران به اجرا درآمده است. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش حاکی از آن است که از نظر معلمان، راهنمایان تعلیماتی در انجام وظایفی که در زمینه‌های آموزشی برعهده دارند، نه تنها موفق نبوده، بلکه بعضاً عملکرد منفی دارند. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، با استفاده از بررسی‌های دیگری که در مورد عملکرد معلمان راهنما صورت گرفته، و نیز با توجه به تجارب شخصی محقق در فعالیتهای حوزه مورد بحث، دو پیشنهاد اساسی همراه با توضیحات تفصیلی در هر مورد به‌منظور بهبود عملکرد راهنمایان تعلیماتی ارائه شده است.

مقدمه

از نظارت و راهنمایی آموزشی، به‌عنوان یکی از راه‌های رشد و ارتقاء و بهبود کیفیت آموزشی در مدارس (لاکهد^۱، ورسپور^۲؛ ترجمه سجادیه و علیزاده، ۱۳۷۱) تعاریف متفاوتی ارائه شده است. در این رابطه آنتونی^۳، دیروین^۴ و یدفورد^۵ (ترجمه محمد تقی ضیایی، ۱۳۷۲) معتقدند، نظارت نوعی کنترل یا فرایند هدایت گروهی برای رسیدن به هدف‌های کلی است و یا به قول هاینس^۶ و ماسی^۷ (۱۹۶۱) نظارت و راهنمایی تعلیماتی فرایندی است که فعالیت‌ها را به‌سمت اهداف معین هدایت نموده (به نقل از وایلز^۸، جان^۹؛ باندی^{۱۰}، و جوزف^{۱۱}؛ ترجمه بهرنگی، ۱۳۷۹) و از طریق نشان دادن راه، شخصی را که به راهنمایی نیازمند است (از قبیل معلم، مدیر مدرسه و...) مورد هدایت و ارشاد قرار داده و باعث پیشرفت حرفه‌ای او می‌گردد و احیاناً مشکلات آموزشی و حرفه‌ای او را مرتفع می‌سازد (فرزانگان، ۱۳۷۱).

در ربع اول قرن بیستم، متولیان امر نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس به معلمان، در واقع، به دیده ابزارهایی می‌نگریستند که می‌بایست آنها را از نزدیک تحت کنترل قرارداد، تا اطمینان حاصل شود که به‌طور مکانیکی، مطابق دستورالعمل‌های صادر شده از سوی ناظرین عمل می‌کنند (ویلیام^{۱۲}، به نقل از اولیوا^{۱۳}، ترجمه منوچهر جواهری، ۱۳۷۹). در حالی که امروزه، در مدارس، نظارت مرحله‌ای از یاری و مساعدت به معلمان برای پیشرفت در برنامه‌ریزی و آموزش تلقی می‌شود یا، به‌قول هریس^{۱۴} (همان منبع)، فعالیتی است که کارکنان مدرسه انجام می‌دهند تا ضمن حفظ عملکرد مدرسه، با تأثیرگذاری بر روند تدریس موجبات افزایش یادگیری دانش‌آموزان را فراهم آورند. بنابراین، نظارت و راهنمایی، از این زاویه، نوعی بازنگری برنامه‌های آموزشی، آماده‌سازی واحدها و مطالب درسی، بهسازی فرایندها و ابزار گزارش والدین، و توجهات وسیعی چون ارزشیابی برنامه کلی است (کوگان^{۱۵}، ۱۹۸۵).

معلمان در انجام فعالیت‌های آموزشی خود با تأثیرپذیری از عوامل بسیاری، از جمله، عدم بینش کافی، فشار نامطلوب اجتماعی، تجارب تلخ گذشته، ناسازگاری در روابط انسانی و عدم بازخورد صحیح و کافی از کار خود، کمی تجربه، عدم برخورداری از تخصص کافی و... ممکن است نتوانند از تمام فنون آموزشی و استعدادهای خود در راه معلمی بهره‌جویند. مطابق یافته‌های یک دهه اخیر صاحب‌نظران - مبنی بر تأثیر مستقیم کیفیت آموزشی معلمان در هرگونه اصلاح و پیشرفتی در کیفیت آموزشی دانش‌آموزان - معلمان نتوانسته‌اند آن‌گونه که باید و شاید از اثربخشی آموزشی لازم برخوردار شوند (آندرسون^{۱۶}، ترجمه محمد امینی، ۱۳۷۷). در این‌گونه موارد معلمان راهنما وظیفه دارند، از طریق ارزشیابی صحیح فعالیت‌های آموزشی معلمان برای شناخت دقیق مسائل و مشکلات احتمالی، به آنان در جهت بهبود وضع کارشان کمک نمایند.

| | | | | | |
|------------|-------------|-----------|--------------|------------|-------------|
| 1- Lokhead | 2- Verspor | 3- Antony | 4- Dyrvin | 5- Ydford | 6- Hynes |
| 7- Massie | 8- Wiles | 9- John | 10- Bondi | 11- Joseph | 12- William |
| 13- Olive | 14- Harrise | 15- Cogan | 16- Anderson | | |

نتایج برخی پژوهش‌های جهانی

بررسی مواردی از پژوهش‌های انجام شده بین‌المللی مؤید آن است که معلمان راهنما عموماً نتوانسته‌اند انتظاری را که از آنان هست محقق سازند. به‌طور مثال، در مطالعاتی که در یکی از ایالت‌های جنوبی ایالات متحده در بخش بزرگی از آموزش و پرورش در خصوص نظرات معلمان نسبت به رهبری آموزشی در زمینه ارتباطات، روابط انسانی و مدیریت صورت گرفت (به نقل از وایلز و باندی، ترجمه محمدرضا بهرنگی، ۱۳۷۹)، نشان داده شد که:

۴۷٪ از معلمان معتقد بودند که در زمینه تنظیم برنامه آموزشگاه با آنان مشورت نشده است؛

۴۳٪ معتقد بودند که از شورای معلمان آموزشگاه برای همفکری و همکاری استفاده نشده است؛

۳۰٪ معتقد بودند که مدیر آموزشگاه در زمینه ایجاد محیط دوستانه برای کودکان اقدامی نکرده است؛

۳۵٪ معتقد بودند که مدیر آموزشگاه در ایجاد گروهی صمیمی و پر شور از معلمان کوششی به‌کار نبرده است؛

۳۵٪ معتقد بودند که کوشش و زحمت معلم ناشناخته مانده و از او تقدیری به‌عمل نیامده است؛

۴۷٪ معتقد بودند که مدیر آموزشگاه در حل دشواری‌ها و رفع مشکلات از ایشان یاری نگرفته است؛

۵۲٪ گفته بودند برای رفع مشکل خاصی از مدیر آموزشگاه تقاضای یاری نکرده‌اند؛

۴۱٪ اظهار داشته بودند که تغییرات برنامه بر ارزشیابی متکی نبوده است؛

۳۸٪ معتقد بودند که کار معلم زیاد است و در کاهش آن کوششی صورت نگرفته است؛ و

۴۲٪ معتقد بودند که رهبری و اداره کار طوری نبوده است که شوق معلم را در انجام دادن وظایف اصلی معلمی به بهترین وجه برانگیزد.

نکته حائز اهمیت در اینجا ادراکات و برداشت‌هایی است که معلمان از اعمال و اقدامات رهبر آموزشی خواهند داشت؛ زیرا هر معلمی رفتار خود را بر حسب برداشت‌های محیط پیرامون خود تنظیم می‌نماید؛ بدین معنی که چگونگی ادراک معلمان از رفتار رهبر آموزشی یا مدیر آموزشگاه در تعیین نوع رفتار و واکنش آنان موثر است.

در مطالعه دیگری که هاتر^۱ (به نقل از وایلز^۲، ترجمه محمد علی طوسی، ۱۳۷۶) با استفاده از پرسشنامه در باره رفتار و روحیه یک نمونه ۵۰۳ نفری از معلمان آموزشگاه‌های یکی از شهرهای بزرگ ایالات متحده انجام داده است به نکات مهمی در خصوص هدایت معلم و تاثیر آن بر بهبود جریان یادگیری دانش‌آموزان دست یافته است. نتایج این تحقیق نشان داده است که:

1- Hunter

2- Wyles

برای ۴۹٪ از معلمان اوضاع عمومی کار، مشوق آنان برای اتخاذ بهترین روش تدریس در کلاس درس نبوده است؛

۳۴٪ کوششی در جلب راهنمایی مدیر آموزشگاه و مشورت با او به عمل نیاورده‌اند؛

۳۶٪ معتقد بوده‌اند که در رهبری آموزشی آموزشگاه خللاقت وجود ندارد و فعالیت‌های وی در قبال کارهای آموزشی، خشک و بی تحرک و بی اثر است؛

۴۲٪ معتقد بوده‌اند که کارشان از طرف مدیران و رهبران آموزشی به‌طور درست ارزشیابی نشده است؛

۳۹٪ معتقد بوده‌اند که مسئولان اداری آموزشگاه همکاری و مساعدت ممکن را در انجام دادن وظایف آموزشی آموزشگاه معمول نداشته‌اند؛

۴۶٪ معتقد بوده‌اند که در انجام دادن اموری که احساس می‌کرده‌اند به حال خود و دانش‌آموزانشان مفید بوده است. آزادی عمل نداشته‌اند؛

۴۱٪ معتقد بوده‌اند که در روابط فردی و صنفی در این حوزه چیزی که مایه دلگرمی باشد یا بتوان از آن الهام گرفت موجود نبوده است.

علیرغم نتایج فوق، ۸۷٪ از معلمان اظهار داشته بودند که برای شرکت در کارگاه‌های آموزشی^۱ و گروه‌های مطالعه و بررسی در باره موضوع‌های صنفی از طرف اولیای آموزشگاه تشویق و یاری می‌شده‌اند.

همچنین در پژوهش دیگری، که محققان در ایالت پنسیلوانیا بر روی ۲۴۱۶ نفر انجام داده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که تنها ۳۵٪ از آنان از کمک معلمان راهنما در حوزه آموزش و پرورش بهره‌مند شده‌اند و در این رابطه مدیر یا رهبر آموزشی را به عنوان منبع عقاید و نظرهای جدید در ردیف بیست و سوم اهمیت قرار داده‌اند (همان منبع).

با توجه به اهمیت و جایگاه معلمان راهنما در مدارس، بررسی چگونگی عملکردهای آنان ضرورتی انکارناپذیر است. این مقاله، حاصل یک کار پژوهشی است که از طریق نظرخواهی از معلمان دوره ابتدایی در خصوص عملکرد معلمان راهنما در زمینه‌های آموزشی (فعالیت‌های قبل از تدریس، ضمن تدریس، و بعد از تدریس)، مدیریت (انجام امور اداری، ارزشیابی از کار معلمان، و روابط انسانی در مدرسه)، تربیتی و همچنین توانایی علمی آنان و به‌طور کلی نگرش معلمان نسبت به آنان، به‌دست آمده است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر به‌صورت پیمایشی و با استفاده از نمونه‌گیری چند مرحله‌ای بر روی ۳۲۲ نفر از معلمان پایه‌های اول تا پنجم در مدارس روزانه دولتی شهرستان‌های استان تهران که در سال ۸۱ - ۱۳۸۰ به تدریس

اشتغال داشتند، با استفاده از یک پرسشنامه ۶۴ سئوالی، تدوین شده به شیوه لیکرت، در یک مقیاس پنج درجه‌ای مشتمل بر پنج بخش در زمینه عملکردهای آموزشی (با تاکید بر دریافت خدمات آموزشی قبل از تدریس، ضمن تدریس، و بعد از تدریس)، مدیریتی (با تاکید بر روابط انسانی، ارزشیابی از کار معلمان، و انجام وظایف اداری)، تربیتی، علمی و نگرشی که توسط نگارنده تدوین گردیده بود، به اجرا در آمد. پس از تامین حداکثر روایی محتوایی^۱ پرسشنامه از طریق استفاده از تحقیقات پیشین، منابع موجود، دستورالعمل‌ها و اهداف بکارگماری معلمان راهنما و نظرخواهی از معلمان، حداکثر پایایی^۲ پرسشنامه نیز برآورد گردید که نتایج حاصل از آن در جدول شماره (۱) آورده شده است.

جدول شماره (۱): نتایج تحلیل‌های آماری ساختار پرسشنامه*

| متغیرهای مورد مطالعه | تعداد | همسانی | همبستگی با کل | ضریب |
|----------------------------|------------------------|--------|---------------|-------|
| عملکرد آموزشی | قبل از تدریس | .۱۸۳۱ | .۷۶۳ | .۵۸۲ |
| | ضمن تدریس | .۱۸۴۷ | .۷۸۵ | .۶۱۶۲ |
| | بعد از تدریس | .۱۸۱۷ | .۷۶۴ | .۵۸۳۷ |
| عملکرد | ۲۶ | .۹۱۷ | .۷۷۰ | .۵۹۲۹ |
| عملکرد مدیریتی | روابط انسانی | .۶۳۴ | .۵۹۱ | .۳۴۹۳ |
| | ارزشیابی از کار معلمان | .۶۶۷ | .۶۲۳ | .۳۸۸۱ |
| | وظایف اداری | .۷۳۵ | .۶۶۸ | .۴۴۶۲ |
| | عملکرد | .۱۸۲۹ | .۷۳۵ | .۵۴۰۲ |
| عملکرد تربیتی | ۳ | .۷۶۰ | .۷۲۹ | .۵۳۱۴ |
| توانایی علمی | ۸ | .۱۸۶۳ | .۱۸۱۷ | .۶۶۷۵ |
| نگرش معلمان | ۱۴ | .۹۰۰ | .۱۸۲۴ | .۶۷۹۰ |
| جمع کل سئوال‌ات گزینه پاسخ | ۶۴ | ----- | ----- | ----- |
| سئوال‌ات باز پاسخ | ۳ | ----- | ----- | ----- |

1- Content Validity

2- Reliability

* - در این پژوهش هدف ما بررسی عملکرد آموزشی راهنمایان تعلیماتی در مدارس بوده است، ولی همگام با این مسئولیت شایسته دیدیم، ابعاد دیگر مرتبط با فعالیت‌های راهنمایان تعلیماتی را نیز مد نظر قرار دهیم. بنابراین همان‌گونه که در پرسشنامه ملاحظه می‌شود عملکرد مدیریتی (شامل روابط انسانی، ارزشیابی از کار معلمان و وظایف اداری)، عملکرد تربیتی، توانایی علمی، و به طور کلی نگرش معلمان نسبت به آنان را نیز با افزایش تعدادی سؤال در ابزار اندازه‌گیری مورد بررسی قرار دادیم.

۲ - منظور از همسانی درونی، همبستگی گویه‌های مربوط به هر متغیر با مجموع همان گویه‌هاست.

جدول شماره (۲): داده‌های توصیفی حاصل از عملکرد معلمان راهنما در زمینه‌های مختلف آموزشی

| سطح معنی‌داری | درجه آزادی | T مقدار | میانگین انحراف معیار | انحراف معیار | کشیدگی | حداقل | میانگین | تعداد | | |
|------------------|---------------|---------|-------------------------|-----------------|--------|-------|---------|----------|-----|--------------------------------------|
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۶۸/۶۸۳ | ۲/۰۰۱۴ | ۳۵/۹۱۳۸ | ۴۶۲ | ۲۴۹ | ۲۵ | ۱۲۷/۴۶۲۷ | ۳۲۲ | مجموعه کل سوالات پرسشنامه |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۵۵/۲۳۱ | ۰/۳۴۷۸ | ۶/۲۴۱۷ | ۳۱۳ | ۳۹ | ۲ | ۱۹/۲۱۱۲ | ۳۲۲ | مجموعه سوالات قبل از تدریس |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۶۰/۲۵۹ | ۰/۳۴۴۴ | ۶/۱۷۶۹ | ۲۸۳ | ۳۸ | ۵ | ۲۰/۷۵۱۶ | ۳۲۲ | مجموعه سوالات ضمن تدریس |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۵۳/۱۷۱ | ۰/۲۶۹۳ | ۴/۸۳۱۶ | ۳۷۳ | ۳۱ | ۳ | ۱۴/۳۱۶۸ | ۳۲۲ | مجموعه سوالات بعد از تدریس |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۶۲/۱۸۹ | ۰/۸۷۲۸ | ۱۵/۶۶۲۰ | ۴۰۷ | ۱۰۳ | ۱۰ | ۵۴/۲۷۹۵ | ۳۲۲ | عملکرد آموزشی معلمان راهنما |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۶۱/۶۲۸ | ۰/۱۳۴۱ | ۲/۴۰۶۲ | ۰۹۷ | ۱۵ | ۱ | ۸/۲۶۴۰ | ۳۲۲ | روابط انسانی |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۵۸/۷۱۵ | ۰/۵۳۲۲ | ۹/۵۵۰۰ | ۴۸۷ | ۶۰ | ۵ | ۳۱/۲۴۸۴ | ۳۲۲ | نگرش معلمان نسبت به معلمان راهنما |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۵۵/۸۳۵ | ۰/۲۹۳۱ | ۵/۲۵۹۸ | ۵۱۱ | ۳۷ | ۲ | ۱۶/۳۶۶۵ | ۳۲۲ | توانایی علمی معلمان راهنما |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۴۴/۰۴۷ | ۰/۱۴۸۲ | ۲/۶۵۹۴ | ۲۶۵ | ۱۴ | ۱ | ۶/۵۲۸۰ | ۳۲۲ | ارزشیابی از کار معلمان |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۴۶/۴۲۵ | ۰/۱۳۳۷ | ۲/۳۹۸۴ | ۵۶۲ | ۱۳ | ۲ | ۶/۲۰۵۰ | ۳۲۲ | کمک به مسائل تربیتی کلاس |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۵۸/۲۹۱ | ۰/۲۵۰۰ | ۴/۳۹۸۴ | ۳۲۰ | ۲۶ | ۳ | ۱۴/۵۷۱۴ | ۳۲۲ | وظایف اداری |
| ۰/۰۰۰ | ۳۲۱ | ۶۶/۲۲۵ | ۰/۴۴۳۴ | ۷/۹۵۶۴ | ۲۸۹ | ۵۲ | ۶ | ۲۹/۳۶۳۴ | ۳۲۲ | عملکرد مدیریتی معلمان راهنما |

یافته ها

داده‌های حاصل از این پژوهش، با توجه به ساخت پرسشنامه، در دو قالب سوالات گزینه پاسخ و باز پاسخ جمع‌آوری و در دو قسمت جداگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این مقاله، به ذکر چکیده‌ای از نتایج به‌دست آمده می‌پردازیم.

همان‌گونه که از جدول شماره (۲) استنباط می‌شود، عملکرد معلمان راهنما تقریباً در تمامی زمینه‌های مورد مطالعه از نظر معلمان با توزیع نظری احتمالی هماهنگی نداشته و این تفاوت در سطح احتمال خطای کمتر از یک‌هزارم ($P < .001$) معنی‌دار می‌باشد. به بیان دیگر، با بررسی میانگین و ارقام مربوط به چولگی‌های ارائه شده در جدول، پایین بودن میانگین تخصیص یافته به متغیرهای مورد مطالعه مؤید این مطلبند که معلمان راهنما، به جز در مورد ۱، در تمامی موارد بررسی شده در این پژوهش اعم از آموزشی (قبل از تدریس، ضمن تدریس، و بعد از تدریس)، تربیتی، مدیریتی و .. از عملکرد مطلوبی برخوردار نمی‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس داده‌های حاصل از این پژوهش، معلمان راهنما با توجه به نظر معلمان، در هیچ‌کدام از زمینه‌های مورد بررسی اعم از آموزشی (مانند کمک به معلمان در طراحی برنامه تدریس، تعیین اهداف رفتاری درس، تهیه آزمون رفتارهای ورودی، تعیین فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، تدوین هدف‌های آموزشی، انتخاب روش‌ها و فنون تدریس، رفع اشکالات احتمالی آموزشی معلمان، جمع‌بندی مطالب ارائه شده و آشنایی با انواع آن برای پیوند مراحل و تسهیل در امر یادگیری و ...)، تربیتی (مانند کمک به حل مشکلات رفتاری احتمالی دانش‌آموزان در زمینه‌های غیبت، حضور نامنظم در کلاس، تقلب، پرخاشگری و ..)، مدیریتی (مانند، تقویت اعتماد به نفس معلمان برای حضور مؤثر در کلاس، روابط انسانی مطلوب با معلمان، حضور منظم و زمان‌بندی شده در مدارس، توجه به شرایط کاری متفاوت معلمان برای قضاوت نسبت به عملکرد آنها و ..) و علمی (برخورداری از اطلاعات علمی در حیطه کاری خود، اشراف نسبت به محتوای کتب درسی حوزه کاری خود، تاثیر در دانش‌افزایی معلمان و ...) نه تنها راهنمایی برای معلمان نیستند ($P < .001$)، که بعضاً با رفتارهای غیرقابل قبولی که (از نظر معلمان)، این گروه (معلمان راهنما) از خود بروز می‌دهند، مانع فرآیند طبیعی فعالیت‌های آموزشی معلمان نیز می‌شوند.

در خصوص سنجش نگرش معلمان نسبت به معلمان راهنما در زمینه پیگیری برای مرتفع نمودن مشکلات آموزشی معلمان، حضور مؤثر در مدارس، توجه نسبت به جنبه‌های مثبت کار معلمان، عدم ایجاد اضطراب و تنش در معلمان، دقت و قوت در انجام وظایف محوله، امید دادن به معلمان، احساس نیاز نسبت به وجود معلمان راهنما و ... تقریباً ۸۴٪ از معلمان نسبت به معلمان راهنما نگرش منفی دارند. در مجموع تقریباً فقط ۲۵/۸٪ از معلمان تمایل دارند راهنمایان تعلیماتی در مدارس حضور داشته باشند؛ آن هم مشروط به اینکه با توجه به پیشنهادهای که ارائه نموده‌اند تغییرات اساسی در رفتار خود اعمال نمایند. تقریباً تمامی این نتایج در سطح احتمال خطای کمتر از ($P < .0001$) معنی‌دار می‌باشد.

۱- دو مورد مذکور شامل توانایی علمی و فعالیت‌های مرتبط با مسائل تربیتی است که عملکرد مناسب آنها اساساً به دلیل کشیدگی است که به دست داده‌اند، هر چند که چولگی‌های به دست آمده نیز از چنان قوتی برخوردار نیستند.

این نتایج در حالی است که بر خلاف گذشته، که نظارت (حسب روشهای معمول در قرون ۱۸ و ۱۹ در غرب) جنبه تشریفاتی داشت و به صورتی خشک و بی‌روح مبتنی بر نوعی بازرسی اعمال می‌گردید و به معلمان به صورت ابزاری می‌نگریستند که می‌بایست دقیقاً تحت نظارت و کنترل قرار گیرند (تانر^۱، ۱۹۸۷)، اکنون نظارت‌ها جای خود را به منبع و مرجعی متخصص و ذیصلاح داده است که هدفی جز کمک به معلمان جهت دستیابی به شرایط مطلوب تدریس، همکاری، همراهی و راهنمایی مدیر و سایر ابواب جمعی مدرسه در فراهم آوردن بهترین شرایط یادگیری (از طریق تهیه کتاب‌ها و منابع کمک درسی و سایر تجهیزات مورد نیاز معلمان برای کیفیت‌بخشی به امر آموزش) ندارد. در عین حال باید دانست که معلمان صرف‌نظر از چگونگی آموزش‌های خود، به نظارت و راهنمایی نیاز دارند، زیرا هماهنگ ساختن نظریه و عمل در یک سطح پیچیده و ایجاد فعالیت مناسب کاری مشکل است که هیچ وقت به صورت فردی و بدون کمک امکان‌پذیر نمی‌باشد (مارکس^۲، به نقل از بهرنگی^۳، ۱۳۷۹). این تغییر ماهیت در عملکرد معلمان راهنما تلاشی است هدفمند برای پاسخ دادن به نیازی که معلمان برای اصلاح وضع تدریستان بدان احتیاج دارند. بر این اساس باید اذعان کرد که در این صورت مسئولیت بسیار مهمی بردوش معلمان راهنما، برای برآورده نمودن این نیاز جهت شناخت هر چه بیشتر مشکلات از سوی معلمان، قرار گرفته است. علت آن است که بسیاری از معلمان از مشکلاتی که در کار تدریستان وجود دارد آگاه نبوده و حتی بسیاری از بهترین معلمان هم صرفاً اظهار می‌نمایند که تلاش‌های به‌عمل آمده از سوی آنان فاقد نتایج مطلوب آموزشی است (نیکنما^۴، ۱۳۷۳). در این حالت نظارت و راهنمایی آموزشی به‌عنوان نوعی فرایند هدایت گروهی برای رسیدن به هدف‌های کلی یا فرایندی که فعالیت‌ها را به سمت اهداف معینی سوق می‌دهد، جریانی تخصصی تلقی می‌شود که برآن مبنا ناظر یا راهنمای آموزشی، وظیفه همکاری، هدایت و راهنمایی معلم و مدیر و سایر ابواب جمعی مدرسه را عهده‌دار شده، موجبات پیشرفت حرفه‌ای آنان را فراهم آورده، و مشکلات آموزشی حرفه‌ای آنها را مرتفع می‌نماید. حال آن که عملکرد معلمان راهنمای فعلی در مدارس، بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، نه تنها با انتظارات فوق‌همخوانی ندارد، بلکه با بسیاری از ابعاد نظریه‌های نظارت و راهنمایی در مقوله ساختارهای سازمانی^۳، فرآیندهای سازمانی^۴، روابط سازمانی^۵ و تأثیر در سازمان^۶ نیز منطبق نمی‌باشد. که البته این ناهماهنگی و عدم انطباق را، با توجه به شواهد موجود، می‌توان امری کاملاً طبیعی تلقی نمود، زیرا فعالیت‌های آموزش و پرورش در این رابطه، چه از طریق

1- Tanner

2- Marx

۳- مبنی بر کارآمدی امور اداری برای تحقق اهداف سازمان، وحدت هدف یا روش بودن مقاصد سازمان، تهیه موازین یا برخورداری از روش اجرایی منظم، ثبات یا حفظ خط‌مشی‌ها و روش کارها تا موقع ارزشیابی نتایج و ...

۴- مبنی بر رشد و هدایت علمی جریان تصمیم‌گیری برای اثر بخشی مدیریت اداری و اهتمام به مراحل از قبیل: - تشخیص، تعریف، و تحدید مسئله؛ - تحلیل و ارزشیابی مسئله - ایجاد موازینی که با آن راه حل‌ها ارزشیابی شوند؛ - جمع‌آوری داده‌های اولیه؛ - تعیین و انتخاب راه‌حلهای برتر و اجرای آن

۵- مبنی بر توصیف محیط روانشناختی، نیازها، ارزش‌ها، و تمایلات افراد و متغیرهای فضای حیاتی مانند کارکردها، رفتارها، و انعطاف‌پذیری برای کشف روابط علی، درون سازمان‌ها

۶- اهتمام به راهبردهای: ۱- تغییر منطقی، تجربی به این معنی که مردم زمانی به دنبال نفع شخصی منطقی خود می‌روند که این نفع بر ایشان آشکار شده باشد؛ ۲- هنجاری، بازآموزی که به وسیله ارزش‌ها و نگرش‌های گروهی تقویت می‌شود؛ ۳- قدرتی، قهری مبنی بر تأثیر مقام یا منبع

بخشنامه‌های صادره و یا در مرحله عمل صرف‌نظر از ادعاهای موجود (مبنی بر کیفیت‌بخشی به امر آموزش از طریق معلمان راهنما)، این واقعیت را نمایان می‌سازد. در تایید این اظهارات می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- مفاد بخشنامه صادره از سوی وزارت آموزش و پرورش، با این مضمون که "در زمینه امور آموزشی، با به‌کارگیری معلمان راهنما زیر نظر معاونت آموزشی، در صورت وجود نیروی مازاد به ازای هر ۱۲۰ کلاس درس یک نفر و در صورت عدم وجود نیروی مازاد به ازای هر ۳۱۹ کلاس درس یک نفر ... موافقت می‌شود". از طرف دیگر، در همین بخشنامه آمده است که "راهنمایان آموزشی که فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی و بازرسی و پاسخ‌گویی بر عهده آنها می‌باشد، کماکان بر اساس شاخص‌های مربوط به کارگرفته شوند و گزارش‌هایی را که از عملکرد مدارس در این زمینه‌ها تهیه می‌نمایند ... در اختیار واحد بازرسی و پاسخ‌گویی به شکایات و ... قرار دهند"^۱.

همچنین، شرح وظایفی که دفتر آموزش ابتدایی^۲ (واحد برنامه‌ریزی، ۱۳۷۷) در چهار مورد برای معلمان راهنما تدوین نموده است (۱- همکاری لازم و مستمر با کارشناس بازرسی و پاسخ‌گویی به شکایات اداره آموزش و پرورش و مسئول کارگزینی و ارزشیابی ۲- بازدید از واحدهای آموزشی ذی‌ربط و بررسی فعالیت‌های آموزشی، پرورشی، اداری و مالی حداقل ماهی یک بار و تهیه گزارش‌های لازم ۳- ارائه راهنمایی‌های لازم به کارکنان واحدهای آموزشی ذی‌ربط در جهت حسن اجرای وظایف محوله ۴- همکاری با مدیران واحدهای آموزشی در زمینه تنظیم فرم‌های ارزیابی مستمر و گزارش آن به مسئول کارگزینی و ارزشیابی اداره آموزش و پرورش و ...). همگی دال بر آشنایی ناکافی با مسئولیتی است که معلمان راهنما، از دو جنبه منفی و مثبت می‌توانند در تاثیرگذاری بر امر تعلیم و تربیت نونهالان داشته باشند، بر عهده دارند. البته لازم به ذکر است که معلمان راهنما نیز در تحقق این مسئولیت‌ها از لحاظ چگونگی برخورد با معلمان تقریباً به همان گونه عمل کرده‌اند که در بخشنامه آمده است. شکوه و شکایت معلمان در این خصوص، مبنی بر حضور غیر مترقبه در کلاس درس، اعمال نمودن نظرات خود در زمینه‌های مختلف، گزارش‌نویسی مواردی در رابطه با معلم و مسائلی از این دست، همه و همه دال بر عملکرد دستوری معلمان راهنما از این بعد می‌باشد. بنابراین، چنین استنباط می‌شود که مسئولان امور آموزشی در دوره ابتدایی عمدتاً از روی رفع تکلیف اقدام به گماردن افرادی به‌عنوان معلم راهنما می‌نمایند و پیامدهای ناشی از این امر چنانکه باید مورد توجه نیست.

بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش و بررسی‌های دیگری که در مورد عملکرد معلمان راهنما صورت گرفته و نیز با توجه به تجارب شخصی نگارنده در فعالیت‌های حوزه مورد بحث، دو پیشنهاد اساسی را می‌توان ارائه کرد.

^۱ - بر اساس بخشنامه شماره ۷۵۰/۴۰۹۷ - مورخ ۷۹/۶/۲۹ وزارت آموزش و پرورش

^۲ - شیوه نامه شماره ۶۲۰/۳۵۳۵/۵ - ۱۳۷۹/۵/۲۲ وزارت آموزش و پرورش

دو پیشنهاد اساسی برای بهبود عملکرد معلمان راهنما

پیشنهاد اول

معلمان راهنما به صورت فعلی با اصلاحاتی اساسی در زمینه‌های ذیل در مدارس حضور داشته باشند. اهم این پیشنهادات که در واقع بیانگر موارد مطلوب در کار راهنمایی معلمان است به شرح زیر می‌باشند:

از نظر علمی توانمند و از دانش روز در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی برخوردار باشند؛

از مدیریت روابط انسانی در برخورد با معلمان مطلع بوده و در عمل از آن بهره گیرند؛

از محتوای کتابهای درسی پایه‌های مختلف تحصیلی دوره ابتدایی آگاه بوده و قادر به تدریس آنها به گونه‌ای قابل فهم برای دانش‌آموزان این دوره تحصیلی باشند؛

نسبت به وظایف و مسئولیت‌هایی که عهده دار شده‌اند آگاه بوده و متعهدانه به جنبه‌های مختلف آن توجه داشته باشند و به صورت یک بعدی به این مسئولیت خطیر (به‌طور مثال فقط به امور اداری) نپردازند؛

بیش از آن‌که نقش بازرسی برعهده گیرند، مرجعی علمی برای معلمان بوده و در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش یار و مددکار آنان باشند؛

منظم و با برنامه بوده و طبق برنامه زمان‌بندی شده در مدارس حضور یابند تا معلمان بتوانند با آمادگی قبلی از حضور آنها در زمینه‌های مختلف تعلیم و تربیت حداکثر استفاده را بنمایند؛

به شیوه‌های نوین تدریس آگاهی داشته و در صورت پیشنهاد یک روش تدریس، بتوانند هم‌الگوی عینی آن را ارائه نمایند و هم به صورت منطقی و علمی از آن دفاع کنند؛

در برخورد احتمالی با نواقص آموزشی از سوی معلمان به شیوه‌ای درست و منطقی که موجب رنجش خاطر آنان را فراهم ننماید موارد صحیح و درست را مطرح نمایند؛

چنانچه به مواردی از سوی معلم در رابطه با امور کاری مواجه گردیدند و دلایل قانع کننده‌ای از معلم برای استفاده از آن روش دریافت نمودند، پذیرا باشند و فقط بر نظر خود اصرار نورزند؛

نسبت به ویژگیهای شناختی، عاطفی و حسی - حرکتی دانش‌آموزان و نابهنجاریهای کودکان در این مرحله سنی آگاهی داشته باشند و در مواجهه با موارد خاص وقت کافی برای حل احتمالی مشکل پیش آمده اختصاص دهند؛

از موضع قدرت با معلمان برخورد ننموده و موجب اضطراب و ناراحتی آنان را فراهم نکنند (این مورد به ویژه در برخورد با معلمان تازه‌کار ممکن است بیشتر پیش بیاید. تجارب نگارنده حاکی از آن است که احساس ناراحتی و ناامنی پاره‌ای معلمان بی‌تجربه، ناشی از برخی تذکرات تحقیرآمیزی است که دیگران در باره غیرعملی بودن مطلب کسب‌شده در مؤسسات تربیت معلم اظهار می‌دارند. راهنمای تعلیماتی می‌بایست

در روزهای اول خدمت معلم تازه‌کار، از اشاره به اشتباهاتی که او مرتکب می‌شود خودداری کند. تشویق و راهنمایی معلم تازه‌کار در آغاز خدمت، بیشتر از ایراد گرفتن در کار او تأثیر مثبت به‌جای می‌گذارد؛

سرزده و بی‌خبر در مدارس، و به تبع آن در کلاس درس معلمان، حضور نیابند زیرا این عمل از نظر معلمان نوعی بی‌حرمتی و بی‌احترامی و بی‌اعتمادی به آنان تلقی شده و باعث سردرگمی و اضطراب آنان و دانش‌آموزان می‌شود؛

از تغییرات احتمالی محتوای درسی مطلع بوده و بر اساس تجربیات قبلی خود اقدام به سئوالاتی ننمایند که در محتوای درسی جدید حذف شده‌اند؛

از تجربه کافی در تدریس پایه‌های تحصیلی مختلف برخوردار باشند؛

به جنبه‌های مثبت کار معلمان نیز توجه نمایند و عملکرد موثر و مفید آنان را مورد تشویق قرار دهند؛

برای هر جلسه حضور خود در مدارس مطالب و گفته‌های جدیدی در زمینه‌های آموزشی و تربیتی داشته باشند. تحقق مطلوب این مسئولیت نیز منوط به این است که راهنمای تعلیماتی با مسائل تدریس، منابع علمی، تجربی و تحقیقاتی آشنایی کافی داشته باشد؛

از نظر تحصیلات و معلومات در سطحی بالاتر از معلمان حوزه تحت پوشش خود باشند؛

به خلاقیت، ابتکار و نوآوری معلمان احترام گذاشته و به آنها با دیدی مثبت بنگرند و بستری فراهم آورند تا آنان با شوق و انگیزه بیشتری مبادرت به این امور بنمایند؛

بر اساس ضوابط تعلیم و تربیتی گزینش شوند و از واگذاری این مسئولیت خطیر به افراد غیرمغرب و ناپخته پرهیز شود؛

با برگزاری جلسات و گردهمایی در سطح مدرسه و سخنان تکراری و کلی که هیچ کمک و راه حلی در عمل به مجریان تعلیم و تربیت نمی‌نماید، وقت معلمان و دانش‌آموزان را هدر ندهند؛

در مواجهه با مسائل و مشکلات احتمالی مدرسه حوصله و سعه صدر از خود نشان دهند؛

خود را همراز، دوست، و یاور معلمان بدانند و به‌گونه‌ای رفتار نمایند که این احساس در آنها ایجاد شده و رشد یابد؛

از کار با وسایل و تکنولوژی جدید آگاهی داشته و بتوانند برای آموزش معلمان خود در مرحله عمل از آنها استفاده نمایند؛

از منابع علمی جدید آگاهی داشته باشند و برای کیفیت‌بخشی به امر آموزش در هر جلسه حضور خود در مدارس، کتاب‌ها، مقالات و سایر منابع علمی، کاربردی، و تخصصی را با خود همراه داشته و یا حداقل آنها را به معلمان معرفی نموده و زمینه تهیه آنها را برای معلمان فراهم نمایند؛

با روش "تحقیق در عمل"^۱ آشنایی داشته و در مواجهه با مشکلات احتمالی در یک فرایند علمی اقدام به بررسی و حل مسائل نمایند تا از این طریق به صورت عملی این روش‌ها را به معلمان آموزش دهند؛

جهت ترغیب معلمان کارا و علاقه‌مند، سعی نمایند به انحاء مختلف آنان را تشویق نموده و مسئولین رده بالاتر را در جریان عملکردهای مثبت آنان قرار دهند؛

در حل مسائل احتمالی معلمان موجبات تحقیر آنان را فراهم ننمایند؛

برای ارزشیابی از کار معلمان از ملاک‌های علمی و عینی لازم استفاده نمایند و به صورت کلی مبادرت به انجام چنین مسئله خطیری که می‌تواند انگیزه معلم را برای ادامه فعالیت موثر و مثبت تحت الشعاع قرار دهد اقدام ننمایند زیرا ارزشیابی از کار معلمان یک فرایند بسیار حساس و ظریف بوده و چنانچه به طرز غلط و غیرعلمی انجام شود می‌تواند زمینه تخریب روحیه آنان را فراهم نماید؛

با علمی کردن نظام ارزشیابی، راهنمای تعلیماتی قادر خواهد بود که نتایج به دست آمده را به دقت تجزیه و تحلیل و موانع و مشکلاتی را که مانع از رسیدن معلم به هدف‌های آموزشی شده است برطرف نماید. در چنین حالتی ارزشیابی مفهوم واقعی خود را که همان تعیین میزان کارایی معلم، تحقق برنامه‌های آموزشی، رشد دانش آموز و نهایتاً تجدید نظر در برنامه‌ها و روش‌ها به منظور بهبود وضع تدریس و تربیت می‌باشد، پیدا خواهد نمود و از یکی از مهم‌ترین آفت‌ها که از آن به تعصب و اعمال نفوذ شخصی یاد می‌نمایند، مصون خواهد ماند. این امر نیز از طریق همکاری همه‌جانبه، معلم، مدیر و راهنمای تعلیماتی در تهیه و تدوین و اجرای یک برنامه ارزشیابی مطلوب امکان‌پذیر خواهد بود. زیرا صرف نظر از نتایجی که در امر آموزش بر آن مترتب است موجبات درک بهتر و روابط قوی‌تر بین کارکنان آموزشی را نیز فراهم خواهد آورد؛

معلمان راهنما نباید در مواجهه با اشکالات احتمالی مسائل خرد را درشت جلوه دهند و در حضور دیگران، و علی‌الخصوص دانش‌آموزان، اقدام به تذکر نمایند. همچنین می‌بایست زمانی را که به مدارس اختصاص می‌دهند، بیش از آن که به بررسی سطحی دفاتر و امور دفتری بپردازند، به امور آموزشی و پرورشی توجه نمایند؛

در حضور معلم یا معلمان اقدام به صحبت خصوصی با مدیر مدرسه ننمایند و مطالبی را به صورت مخفیانه ثبت و ضبط نکنند؛

منعکس کننده مسائل و مشکلات آموزشی احتمالی معلمان به مراکز ضمن خدمت بوده و سعی نمایند دوره آموزشی متناسب با نیاز معلمان را فراهم نمایند؛

^۱ - Action Research

وقتی از معلمان می‌خواهند برای تدریس هدف‌های رفتاری تهیه نمایند خود آنان نیز قادر باشند نمونه‌های مناسب چنین فعالیت‌هایی را به صورت عملی ارائه کنند و از این طریق الگویی برای معلمان فراهم نمایند؛

در ارزشیابی از کار معلمان فقط به راندمان و درصد قبولی اکتفا نکنند. به بیان دیگر، فقط به کمیّت توجه نمایند بلکه به کیفیت فعالیت نیز بیندیشند؛

معلمان را در استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس موفق آزاد بگذارند و از طریق مشورت و راهنمایی زمینه‌غنی‌سازی شیوه‌های مؤثر تدریس را فراهم نمایند؛

نوعی حس اعتماد و خوش‌بینی نسبت به خود را در معلمان ایجاد نمایند. یکی از بهترین روش‌های ایجاد حس اعتماد در معلمان، مشخص کردن وظایف و تکالیف آنان است. با تشریح نوع وظایف و میزان کوششی که برای آنها لازم است، معلم آگاه خواهد شد که خواهد توانست چه میزان از وظایف محوله را به خوبی انجام دهد؛

هنگام مواجه شدن با یک مشکل، کل عملکرد کلاس و معلم را زیر سؤال نبرند؛

انتقاد پذیر بوده و نواقص احتمالی کار خود را نیز به راحتی بپذیرند؛

به گونه‌ای عمل نمایند تا معلمان با طیب خاطر مسائل و مشکلات خود را با آنان در میان بگذارند و از بیان آنها واهمه نداشته باشند؛

از امکانات لازم برای خدمات‌رسانی به معلمان برخوردار باشند؛

حجم مسئولیت‌های واگذار شده به معلمان راهنما، به‌ویژه در بخش اداری و امور دفتری مانع از رسیدگی آنها به سایر بخش‌های مهم از جمله امور آموزشی و پرورشی می‌شود، بنا بر این لازم است از میزان این مسئولیت‌ها کاسته شود؛

در حل مسائل آموزشی معلمان تا حصول نتیجه رضایت بخش کوشا و پیگیر باشند؛

مراجعات بیشتری به مدارس داشته و میزان ساعات حضور خود را در مدارس افزایش دهند (مشروط به این که حضوری مفید و موثر و در جهت رتق و فتق امور آموزشی و تربیتی باشد)؛

به گونه‌ای عمل نمایند که با حضور خود در مدارس معلمان را به خود جذب نمایند و روشنی بخش محفل آنان باشند؛

برای معلمان روشن کنند که به یاری آنان علاقه‌مند هستند و برای یاد گرفتن نیز اشتیاق کافی دارند؛

نکات برجسته کار و صفات ممتاز معلمان را از نظر دور نداشته باشند؛

بیش از آنچه صحبت می‌کنند گوش فرا دهند؛

از کنایه و شوخی که موجب خفت و کهنتری دیگران می‌شود احتراز نمایند؛

با احترام صحبت کنند، برخی چیزهایی را که می‌خواهند مورد توجه معلمان قرار گیرد به شکل سؤال مطرح نمایند، اسامی معلمان را به یاد سپرده و اغلب در ضمن صحبت تکرار نمایند. با طرح سؤال بهتر می‌توان همکاری معلمان را جلب نمود زیرا در این صورت آنان احساس می‌کنند که با راهنمای تعلیماتی خود همکاری می‌نمایند، نه این‌که برای او کار می‌کنند؛

سعی کنند با اخلاق پسندیده در فکر و قلب اشخاص نفوذ نمایند و با دوستی بر مخالفت‌ها غلبه نمایند؛

در معلمان حس اعتماد و حرمت شخصیت را تقویت نمایند و آنها را خوب بشناسند و در صدد کشف قابلیت‌های آنان برآیند؛

به هر وعده‌ای که به معلمان می‌دهند عمل نمایند؛

از تبعیض قائل شدن بین معلمان پرهیز نمایند و از این طریق موجبات نارضایتی معلمان را فراهم ننمایند؛

اطلاعاتی که معلمان راهنما از طریق فرم‌های موجود در زمینه‌های مختلف، بویژه مسائل آموزشی گردآوری می‌نمایند مبهم و نارساست، بنابراین بهتر است با استفاده از نظر متخصصان اقدام به ساخت ابزارهایی نمایند که از روایی و پایایی لازم برخوردار باشد؛

در خاتمه، باید اضافه کرد که متصف بودن معلمان راهنما به موارد فوق می‌تواند موجبات بروز شکوفایی و خلاقیت و ابتکار معلمان را فراهم نماید. همچنین، لازم است اشاره کنیم که عملکرد معلمان راهنما در زمینه‌های مختلف آموزشی و تربیتی، خاصه توسط معلمان، باید مورد ارزشیابی قرار گیرد و این ارزشیابیها ملاک ارتقاء یا عدم ارتقاء آنان باشد.

پیشنهاد دوم

روش دیگری که در مورد چگونگی راهنمایی و بهبود کار معلمان می‌توان پیشنهاد کرد این است که حضور معلمان راهنما در مدارس حذف شده و به جای آن از افراد متخصص، متناسب با موضوعات درسی مختلف به صورت جداگانه استفاده شود. در پرداختن به این پیشنهاد که در اینجا از آن به عنوان استفاده از "کارشناسان تعلیم و تربیت" یاد می‌کنیم، ذکر یک مقدمه کوتاه لازم است. علی‌رغم نیازی که معلمان دوره ابتدایی به کمک در زمینه‌های مختلف آموزشی و تربیتی دارند و با توجه به دانش و تجارب و مهارت‌های گوناگون برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان و تحقق اهداف آموزشی و پرورشی، معلمان راهنما، حتی اگر برخلاف وضعیت موجود از تخصص بالایی برخوردار بوده و فعال و کوشا باشند، و اگر بر اساس ضوابط علمی گزینش شده و کلیه شرایط حرفه‌ای را نیز داشته باشند، به نظر می‌رسد که باز هم نخواهند توانست پاسخگوی نیازهای موجود معلمان در زمینه دانش‌افزایی و حل مشکلات احتمالی آنان باشند. علت

این امر آن است که امروزه در دنیای زندگی می‌کنیم که تعلیم و تربیت حرفه تخصصی بسیار پیچیده‌ای است و نباید انتظار داشت که یک نفر به‌عنوان راهنمای تعلیماتی در کلیه زمینه‌های مربوط به آن، اعم از فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مدیریت آموزشی، سنجش و بهبودبخشی ناهنجاریها و ناتوانیهای یادگیری، مشاوره و راهنمایی، و تسلط بر محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی (که بالغ بر ۱۱ عنوان درسی اعم از ریاضیات، علوم تجربی، تعلیمات اجتماعی شامل جغرافی و تاریخ و علوم اجتماعی، تعلیمات دینی، ادبیات فارسی شامل خواندن و درک و بیان و دیکته و انشاء، هنر و کاردستی، ورزش و خوشنویسی می‌باشد) از تخصص لازم برخوردار باشد و بتواند در تمام این موارد به نحو احسن خدمات رسانی نماید. یکی از مهم‌ترین دلایل پیشرفت دانش بشری در عرصه‌های مختلف، تخصصی برخورد کردن با مسائل علمی است به این معنی که پیچیدگی و گستره دانشی که امروز شاهد آن هستیم، حاصل تلاش‌های ویژه‌ای است که هر گروه از متخصصان در یک زمینه خاص بدان مبادرت ورزیده اند. برای هماهنگ شدن با محتوا و روش‌های تخصصی علمی در حال حاضر و برای کمک به معلمان دوره ابتدایی به‌عنوان پایه‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت، پیشنهاد می‌شود به این مهم اهتمام بیشتری نموده و با یک نگرش علمی به نیازهای موجود جهت افزایش کیفیت آموزشی در قالب خواسته‌های معلمان، به‌عنوان استفاده کنندگان بلافصل خدمات آموزشی، پاسخ داده شود.

با توجه به مواردی که گفته شد پیشنهاد دوم نگارنده آن است که، به جای معلم راهنما به صورت فعلی، با تلفیق معلمان راهنما در گروه‌های آموزشی، ترتیبی اتخاذ شود تا افراد متخصص به تعداد موضوعات درسی و سایر نیازهای مربوط کار خدمات‌رسانی و همکاری با معلمان جهت دانش‌افزایی و حل مشکلات آموزشی و تربیتی احتمالی آنان را برعهده گیرند. برای چنین مقصودی به تعدادی از افراد متخصص در زمینه‌های متناسب با نیازهای تعلیم و تربیت این دوره سنی در قالب تیم‌های علمی - تخصصی نیاز داریم که در گروه‌های آموزشی فعالیت نمایند. اعضای این تیم‌های تخصصی می‌تواند شامل متخصصینی در هر یک از دروس مدرسه، متخصص روان‌شناسی تربیتی، متخصص مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، متخصص تحقیقات آموزشی، متخصص تکنولوژی آموزشی باشد.

در این تیم‌ها، مثلاً، متخصص درس ریاضی با تسلط بر محتوای دروس ریاضی ابتدایی در پنج پایه و شیوه‌های تدریس هر یک از آنها (برای کمک به معلمان در فهم بهتر مبانی نظری احتمالی موضوعی که قرار است تدریس شود، شیوه تدریس موضوع مورد تدریس، حل مشکلات احتمالی که معلمان با آن مواجه هستند، آشنا نمودن معلمان با شیوه‌های جدید تدریس موضوعات مربوط و سیر تکاملی دانش موجود در آن زمینه، ارائه راه‌هایی برای پربرترکردن محتوای دروس و شیوه‌های جدید برای انگیزش بیشتر دانش‌آموزان در آن مورد خاص)، می‌تواند به خدمت گرفته شود. همچنین، یک نفر متخصص در زمینه روان‌شناسی تربیتی (برای آشنا نمودن معلمان با ویژگی‌های روانی دانش‌آموزان در این دوره تحصیلی، فرایند تکامل شناختی دانش‌آموزان، چگونگی ارائه مطلب برای یادگیری هر چه بهتر از سوی دانش‌آموزان، نحوه برخورد با دانش‌آموزان، شناسایی دانش‌آموزان مستعد و علاقه‌مند و نحوه کار آموزشی با آنان، شناسایی دانش‌آموزان گوشه‌گیر و متواری از درس و بحث و نحوه برخورد با آنان، دادن اطلاعات و آگاهی‌های لازم در رابطه با

این گروه سنی به مدیریت مدرسه و اولیای دانش‌آموزان)، و متخصصان دیگری که نام برده شد می‌توانند در درون گروه‌های آموزشی به معلمان یاری کنند.

این تیم تخصصی می‌تواند با یک برنامه‌ریزی دقیق و طبق یک جدول زمان‌بندی متناسب با یک سال تحصیلی، در محیط‌های آموزشی به اهداف ذیل جامه عمل بپوشاند. هر یک از این افراد وظیفه خواهند داشت، فرم‌هایی را متناسب با تخصص‌های مربوط (شامل، فرم مخصوص ثبت مشکلات و پاسخ‌های احتمالی به آن، فرم ثبت اقدامات انجام شده توسط معلم مربوط در آن حوزه خاص، فرم ثبت عناوین آموزش‌های نوین ارائه شده جهت دانش‌افزایی معلمان، فرم مخصوص ارزشیابی از کار معلمان (که در تهیه این فرمها همکاری خود معلم و مدیر را نیز نباید از نظر دور داشت) تهیه کرده و در هنگام مراجعه به مدارس، بر اساس جداول زمانی که نسخه‌ای از آن نیز در ابتدای سال تحصیلی در اختیار آموزشگاه‌ها قرار خواهد گرفت (برای این‌که معلمان آگاه باشند که در چه تاریخی کدام یک از این افراد در مدرسه حضور خواهند داشت تا با آمادگی بیشتر بتوانند از فرصتی که فراهم خواهد شد حداکثر استفاده را بنمایند)، ضمن انجام وظایف محوله به ثبت و ضبط مواردی که با آن مواجه می‌شوند بپردازند. گروه‌های آموزشی می‌توانند از چنین فرم‌هایی در زمینه‌های تدوین محتوای درسی (نوآوری یا اصلاح احتمالی)، تهیه و تدوین عناوین و اولویت‌های تحقیقاتی، هدایت معلمان به تحقیق در عمل برای رفع مشکلات احتمالی، و تهیه بولتن‌های آموزشی، تربیتی و منابع مرجع در آینده نیز استفاده نمایند و زمینه‌های تعامل مکتوب معلمان را در یک چالش فکری فراهم نمایند.

این تیم‌های تخصصی، در واقع، نیازهای آموزش ضمن خدمت معلمان در محیط کاری را نیز تأمین خواهد نمود. بنا بر این نیازی به مکان و محلی جداگانه به عنوان مرکز آموزش ضمن خدمت جدای از محیط آموزشی نخواهد بود. متخصصان می‌توانند در هنگام مراجعه اوقاتی از حضور خود را به آموزش معلمان در آن حیطه خاص اختصاص داده و در پایان سال تحصیلی از مطالب ارائه شده، ضمن نظارت و راهنمایی در طول سال تحصیلی، آزمونی نیز به عمل آورده و در قالب آموزش ضمن خدمت مدارکی را که مورد تأیید آموزش و پرورش بوده و در ارتقای علمی و ارزشیابی‌های احتمالی معلمان تأثیر دارند ارائه نمایند. از این طریق، در یک اقدام چند منظوره، به بخش عظیمی از فعالیت‌های پاره پاره فعلی، که در بررسی کارایی هر یک از آنها جای شک و تردید بسیاری وجود دارد وحدت بخشیده خواهد شد. همچنین با استفاده از کارشناسان آموزشی شاید بتوان به یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های بحث برانگیز، یعنی ارزشیابی از کار معلمان نیز به راحتی جامه عمل پوشاند. انتخاب معیارها برای سنجش کارایی معلم شاید دشوارترین و مهم‌ترین کار در تهیه و تدوین یک برنامه ارزشیابی باشد. لذا یک برنامه جامع ارزشیابی از فعالیت‌های معلم دربرگیرنده عناصری از قبیل رفتار معلم، روابط معلم با کارکنان، رشد دانش آموز، روابط معلم و دانش آموز، واکنش دانش آموز، کنترل و اداره کلاس درس، رشد حرفه‌ای، روش‌ها و فنون تدریس، نوآوری و خلاقیت و تشریک مساعی با کارکنان مدرسه و مواردی از این دست خواهد بود. در این رابطه کارشناسان آموزشی، حسب تخصص خود، یک بعد از این قضایا را مد نظر قرار داده و نمره‌ای را به آن اختصاص

خواهند داد. میانگین چنین نمره‌هایی می‌تواند ملاک ارزشیابی واقع‌بینانه‌تری از کار معلمان باشد و به تشخیص میزان وصول به اهداف تدریس و تربیت کمک نماید.

منابع

- آنتونی، دیرین، یدفورد (۱۳۷۲). نظام‌های کنترل مدیریت. ترجمه محمد تقی ضیایی. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- آندرسون، دبلیو لورین (۱۳۷۷). افزایش اثر بخشی معلمان در فرایند تدریس. ترجمه محمد امینی. تهران: انتشارات مدرسه.
- اولیوا، پیتر (۱۳۷۹). نظارت و رهبری آموزشی در مدارس امروز. ترجمه منوچهر جواهری. تهران: انتشارات دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
- بهرنگی، محمد رضا (۱۳۷۲). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. تهران: انتشارات گلچین.
- صافی، احمد (۱۳۷۱). سیاست‌ها و تدابیر لازم در جهت بهسازی نظام تربیت و جذب و نگهداری معلم. تهران: مجله مدیریت در آموزش و پرورش. سال اول، شماره ۱.
- فرزانگان، صادق (۱۳۷۱). راهنمایی‌های تعلیماتی در آموزش و پرورش یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر. تهران: فصلنامه علمی - پژوهشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال پانزدهم، شماره ۱-۲. تهران.
- لاکهید، مارلن ای؛ ورسپور، آدریان (۱۳۷۱). توسعه کمی و بهبود کیفی آموزش ابتدایی در کشورهای در حال توسعه. (ترجمه جعفر سجادیه و محمد حسین علیزاده). تهران: انتشارات مدرسه.
- نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۳). نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- وایلز، جان؛ باندی، جوزف (۱۳۷۹). نظارت در مدیریت. ترجمه محمد رضا بهرنگی. تهران: انتشارات گلچین.
- وایلز، کمبل (۱۳۷۶). مدیریت و رهبری آموزشی. (ترجمه محمد علی طوسی). تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

Cogan, Morris (1985). *Clinical Supervision*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Tanner, Daniel & Tanner, Laurel (1987). *Supervision in Education Problems*. New York: MacMilan.