



Futures Studies on Developments in the Preparation and Professional Development of Educational Supervisors in Iran

Mona Shaikhleh¹ , Naser Shirbagi^{2*} , and Mohammad Hassani³ 

1. Ph.D. Candidate in Educational Administration, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: mona.shaikhleh@uok.ac.ir
2. *Corresponding author*, Professor of Educational Administration, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: nshirbagi@uok.ac.ir
3. Professor, Department of Education, Urmia University, Urmia, Iran. E-mail: m.hassani@urmia.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2026/01/21
Reviewed: 2026/02/26
Accepted: 2026/04/14
Published Online:
2026/05/25
Pages: 269-286

Keywords:
Educational Supervision
Preparation
Professional
Development
Instructional Leaders
Supervisor

Background and Objectives: Educational supervision and guidance, as one of the fundamental pillars of quality assurance in contemporary educational systems, plays a decisive role in improving teacher performance and enhancing student learning. Given the rapid social, technological, and policy changes in Iran's education system and their concurrence with the spread of modern international approaches, rethinking the preparation and professional development methods for future educational supervisors is an unavoidable necessity. This study aimed to identify trends and major future shifts in educational supervision and guidance in Iran, with emphasis on national and international frameworks and alignment with local values. **Methods:** This study was conducted using an interpretive approach and a phenomenological strategy. The research field was the education sector of Tehran province, and participants included 14 purposively and criterion-selected individuals: primary school principals, instructional leaders, and faculty members from Farhangian University. Data were collected through semi-structured in-depth interviews and analyzed using King, Horrocks, and Brooks's (2019) three-stage thematic analysis. To ensure the validity and reliability of the data, strategies such as prolonged researcher engagement, participant review, multiple coders, and software-assisted analysis were employed. **Findings:** The study's findings identified four overarching themes as major future developments in educational supervision and guidance in Iran: 1) a shift in supervisory focus from the individual teacher to teacher groups and the strengthening of collaborative learning; 2) moving away from inspectorate and evaluation-centered approaches toward facilitation of teacher growth and professional development; 3) a change from a micro- and classroom-centered conceptualization to a macro, systemic, and context-sensitive perspective in educational supervision; and 4) emphasis on creating and sustaining in-school and out-of-school learning communities that account for local culture and involve family and community participation. **Conclusion:** The results indicate that future educational supervision in Iran, if it makes intelligent use of international models and adapts them to local values and conditions, can become a transformative tool for teachers' professional development and for improving the quality of the education system. Accordingly, redesigning programs for preparing supervisors, professionalizing educational supervision, and strengthening a systemic and participatory perspective are among the most important policy and practice requirements in the coming years.

Cite this Article: Shaikhleh, M., Shirbagi, N., & Hassani, M. (2026). Futures Studies on Developments in the Preparation and Professional Development of Educational Supervisors in Iran. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 269-286. <https://doi.org/10.48310/itt.2026.22158.1294>





آینده پژوهی تحولات در آماده سازی و توسعه حرفه ای ناظران آموزشی در ایران

منا شیخله^۱، ناصر شیربگی^{۲*}، و محمد حسنی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: mona.shaikhleh@uok.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: nshirbagi@uok.ac.ir

۳. استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. رایانامه: m.hassani@urmia.ac.ir

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

شماره صفحات: ۲۸۶-۲۶۹

پیشینه و اهداف: نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یکی از ارکان اساسی تضمین کیفیت در نظام های آموزشی معاصر، نقشی تعیین کننده در بهبود عملکرد معلمان و ارتقای یادگیری دانش آموزان ایفا می کند. با توجه به تحولات سریع اجتماعی، فناورانه و سیاستی در آموزش و پرورش ایران و همزمانی آن با گسترش رویکردهای نوین بین المللی، بازاندیشی در شیوه های آماده سازی و توسعه حرفه ای ناظران آموزشی آینده ضرورتی اجتناب ناپذیر است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی روندها و تغییرات کلان آینده نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران، با انطباق با چارچوب های ملی و بین المللی انجام شد. **روش ها:** این مطالعه با رویکرد تفسیری و راهبرد پدیدارشناسی صورت گرفت. میدان تحقیق آموزش و پرورش استان تهران بود و مشارکت کنندگان شامل ۱۴ نفر از مدیران مدارس ابتدایی، راهبران آموزش و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان بودند که به صورت هدفمند و ملاک محور انتخاب شدند. داده ها از طریق مصاحبه های عمیق نیمه ساختاریافته گردآوری و با استفاده از تحلیل مضمونی سه مرحله ای King, Horrocks, and Brooks (۲۰۱۹) تحلیل شد. برای اطمینان از روایی و پایایی داده ها، راهبردهایی چون مشارکت مستمر پژوهشگر، بازبینی مشارکت کنندگان، کدگذاران چندگانه و تحلیل نرم افزاری به کار گرفته شد. **یافته ها:** یافته های پژوهش منجر به شناسایی چهار مضمون فراگیر به عنوان تحولات کلان آینده نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران شد: (۱) دگرگونی کانون تمرکز نظارت از فرد معلم به گروه معلمان و تقویت یادگیری مشارکتی؛ (۲) فاصله گرفتن از رویکردهای باز سانه و ارزشیاب محور و حرکت به سوی تسهیلگری و رشد و توسعه حرفه ای معلمان؛ (۳) تغییر از مفهوم پردازی خرد و کلاس محور به نگرشی کلان، سیستمی و بافت محور در نظارت آموزشی؛ و (۴) تأکید بر ایجاد و پایداری اجتماعات یادگیری درون مدرسه ای و برون مدرسه ای با توجه به فرهنگ محلی، مشارکت خانواده ها و جامعه. **نتیجه گیری:** نتایج نشان می دهد که نظارت آموزشی آینده در ایران، در صورت بهره گیری هوشمندانه از الگوهای بین المللی و تطبیق آن ها با ارزش ها و شرایط بومی، می تواند به ابزاری تحول آفرین برای توسعه حرفه ای معلمان و بهبود کیفیت نظام آموزشی تبدیل شود. بر این اساس، بازطراحی برنامه های آماده سازی ناظران، حرفه ای سازی نظارت آموزشی و تقویت نگاه سیستمی و مشارکتی، از مهم ترین الزامات سیاست گذاری و عمل آموزشی در سال های پیش رو به شمار می آید.

واژه های کلیدی:

نظارت آموزشی

آماده سازی راهبران آموزشی

توسعه حرفه ای

راهبران آموزشی

ناظر آموزشی

استناد به این مقاله: شیخله، منا، شیربگی، ناصر و حسنی، محمد. (۱۴۰۵). آینده پژوهی تحولات در آماده سازی و توسعه حرفه ای ناظران آموزشی در ایران. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*. ۲۸۶-۲۶۹، (۲۱)۱۲.

<https://doi.org/10.48310/itt.2026.22158.1294>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

نظارت و راهنمایی آموزشی مجموعه‌ای از فعالیت‌های طراحی‌شده برای بهبود فرایند یاددهی-یادگیری است. ناظران نه درباره‌ی شایستگی معلمان داوری می‌کنند و نه می‌کشند آن‌ها را کنترل کنند. نظارت یک فرایند کار مشارکتی میان همکاران حرفه‌ای است (De Paola & Hoi, 2008). در نظام‌های آموزشی نوین، نقش ناظران آموزشی در تضمین کیفیت آموزش و پرورش و ارتقاء دستاوردهای یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. براساس داده‌های منتشر شده مؤسسه TIMS (2015) به نقل از (Mullis et al., 2016) نظام آموزشی ایران، با تغییرات گسترده در سیاست‌های آموزشی و نیاز به نظارت فعال، به ناظران آموزشی با مهارت‌ها و دانش روز نیازمند است. مباحث توسعه حرفه‌ای و آموزش‌های مداوم نقش کلیدی در آماده‌سازی و توانمندسازی آنان دارد. اما، نبود برنامه‌های جامع و الگوهای نوین، فرآیند آماده‌سازی ناظران را چالش‌برانگیز ساخته است. لذا، پیش‌بینی روندهای آینده و توسعه یک الگوی جامع برای آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای ناظران آموزشی در ایران امری ضروری است. تحقیقات نشان می‌دهد که ناظران آموزشی در کشورهای توسعه‌یافته، نقش مؤثرتری در بهبود کیفیت آموزشی دارند (Hattie, 2020).

در ایران، با توجه به تحولات آموزش و پرورش، به الگوهای نوین و آینده‌نگر نیاز است که بتواند ناظران را برای چالش‌های فردا آماده کند. نظارت آموزشی در ایران تحت تأثیر اصلاحات آموزشی مختلف و چشم‌انداز اجتماعی-فرهنگی شکل گرفته است. از لحاظ تاریخی، نظارت اغلب به‌عنوان فرایندی تجویزی شناخته شده است که پیامدهای منفی بر توسعه حرفه‌ای و استقلال معلمان در کلاس درس داشته است. چنین رویکردی می‌تواند توانایی معلمان را در نوآوری و انطباق روش‌های تدریس خود با نیازهای گوناگون دانش‌آموزان محدود کند. چشم‌انداز نظارت آموزشی در ایران در حال تحول و تحت تأثیر پیشرفت‌های فناورانه و شیوه‌های آموزشی بین‌المللی در حال تغییر است (Rashidi & Forutan, 2015).

مطالعات در ایران نشان داده است که شیوه‌های نظارتی رایج اغلب فاقد حمایت و همکاری لازم معلمان هستند که بتواند یک محیط آموزشی مثبت را تقویت کند. با ادامه اجرای سند تحول آموزش و پرورش در ایران، شناخت فزاینده‌ای از نیاز به چارچوب‌های نظارتی جامع‌تر و حمایتی‌تر وجود دارد که ارتباط و همکاری مؤثر بین معلمان را در اولویت قرار دهد. این چارچوب‌ها برای رسیدگی به نیازهای منحصر به فرد یادگیرندگان، بهبود روابط در مدرسه و در نهایت ارتقای کیفیت کلی آموزش در نظام ضروری هستند. پیاده‌سازی این چارچوب‌ها برای آماده‌سازی ناظران آموزشی آینده که بتوانند با چالش‌ها و خواسته‌های آموزش پیشرفته و به روز در ایران سازگار شوند، بسیار مهم است (Rashidi & Forutan, 2015).

نظارت آموزشی با ظهور هوش مصنوعی، یادگیری ماشینی و فناوری‌های فراگیر وارد عصر جدیدی شده است. این تغییرات می‌تواند تجربیات یادگیری را بر اساس عملکرد یادگیرنده شخصی‌سازی کند و در نتیجه نیازهای فردی را برآورده سازد. واقعیت مجازی و واقعیت افزوده در چارچوب‌های آموزشی ادغام می‌شوند. جایی که تجربیات فراگیر می‌توانند به طور قابل توجهی کارایی آموزش را افزایش دهند. پیش‌بینی روندهای آتی با نگاه به تحولات بین‌المللی کمک می‌کند تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری آینده‌نگر باشد و روند توسعه حرفه‌ای ناظران را منسجم و هدفمند سازد (Hogle, 2025).

چارچوب مفهومی و پیشینه

نظارت آموزشی با مفهوم صنعتی هدایت، کنترل و زیر نظر داشتن معلمان مغایر است، نظارت آموزشی به‌مثابه تلاشی جمعی و مجموعه‌ای از فعالیت‌های طراحی‌شده برای بهبود فرایند یاددهی-یادگیری است. هدف نظارت نه انجام قضاوت درباره‌ی شایستگی معلمان و نه کنترل آن‌ها است بلکه هدف از آن کار کردن به صورت غیر رسمی و مشارکتی برای بهبود یاددهی آن‌ها است. در مجموع، نظارت رابطه‌ای غیر رسمی مشارکتی بین مدیر/ناظر و معلمان است (De Paola & Hoi, 2008). مفهوم نظارت آموزشی در مدرسه در طول سال‌ها با تغییر از روش‌های سنتی و دستوری به سمت

الگوهای‌های نظارت تحولی پیشرفت چشمگیری داشته است. رویکرد مزبور بر کاربرد دانش و مهارت‌های خاص برای حمایت از معلمان در توسعه برنامه درسی و رشد حرفه‌ای تأکید دارد. این دیدگاه با این مفهوم همسو است که نظارت آموزشی مؤثر باید با هدف توانمندسازی معلمان از طریق افزایش ظرفیت آن‌ها برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان باشد (Glickman et al., 2015). شیوه‌های نظارتی کنونی اغلب با الگوهای مختلفی از جمله نظارت اسمی، تجویزی و تأملی مشخص می‌شوند. نظارت اسمی تمایل دارد و وضعیت موجود را بدون ایجاد تغییر واقعی حفظ کند، در حالی که نظارت تجویزی بر شناسایی و اصلاح کمبودهای آموزشی متمرکز است. در مقابل، نظارت تأملی بر همکاری و رشد حرفه‌ای از طریق تحلیل مشترک داده‌ها و تمرین تأملی تأکید دارد (Sing, 2025).

ناظران آموزشی مؤثر نقش محوری در توسعه حرفه‌ای معلمان آینده ایفا می‌کنند. تحقیقات نشان می‌دهد که ناظران مستقر در مدرسه، به‌طور قابل توجهی از معلمان در بکارگیری فنون تدریس مناسب و تدوین برنامه‌های درسی مؤثر حمایت می‌کنند (Olivea, 2008). با این حال، نیاز به الگوهای نظارتی نوینی وجود دارد که شیوه‌های تفکر انتقادی را تشویق کند و باعث ارتقای تجارب یاددهی-یادگیری شود. سه الگوی برجسته آموزش معلمان، تعامل بین ناظران و معلمان را برجسته می‌کند: الگوهای کارگاهی، علوم کاربردی و تفکر انتقادی. الگوهای کارگاهی بر یادگیری مشاهده‌ای تأکید دارد، در حالی که علوم کاربردی بر انتقال دانش متمرکز است. در مقابل، تفکر انتقادی به دانش تجربی ارجح می‌نهد و گفتگوی انتقادی بین ناظران و معلمان را تقویت می‌کند. رویکرد تفکر انتقادی می‌تواند به بهبود شیوه‌های تدریس و نتایج یادگیری مؤثرتر دانش‌آموزان منجر شود (Brandon, 2020).

به نظر می‌رسد برنامه‌های آموزشی برای ناظران آموزشی آینده در ایران، باید شامل طیف وسیعی از دوره‌ها با هدف ارتقای مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای رهبری مؤثر در محیط‌های آموزشی باشد. این برنامه‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که هم دانش نظری و هم تجربه عملی را ارائه دهند و اطمینان حاصل شود که ناظران برای مقابله با چالش‌های احتمالی نقش خود به خوبی آماده می‌شوند. دانشگاه‌ها، در کنار سایر مراکز آموزشی تربیت معلم، در ارائه آموزش و پشتیبانی برای این موضوعات کمک می‌کند و به ارتقای مهارت‌های آموزشی ناظران آینده کمک نماید. دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت نیز نقش مهمی در توسعه حرفه‌ای ناظران آموزشی ایفا می‌کنند. آموزش در زمینه سواد دیجیتال، ضروری است تا اطمینان حاصل شود که ناظران می‌توانند ابزارهای آموزشی پیشرفته را به‌طور مؤثر در فعالیت‌های خود ادغام کنند. یک فرآیند ارزش‌یابی دقیق برای بهبود مستمر برنامه‌های آموزشی حیاتی است. این تأکید بر ارزش‌یابی، تعهد به اطمینان از این که ناظران آموزشی نه تنها دانش کسب می‌کنند، بلکه کاربرد مؤثر آن را در سناریوهایی که دنیای واقعی نشان می‌دهند را برجسته می‌کند (Mehrpour & Forutan, 2015).

پشتیبانی از سوی استادان دانشگاه در آموزش ناظران و رهبران آموزشی آینده اساسی است. بازخورد از دانشجو-معلمان در دانشگاه‌های تربیت معلم نشان می‌دهد که استادان پشتیبانی اساسی را در زمینه‌هایی مانند توسعه برنامه درسی و کاربرد فنون تدریس مؤثر ارائه می‌دهند. این الگوهای مربیگری دوگانه، که در آن دانشجو-معلمان از استادان و معلمان همکار بهره‌مند می‌شوند، کیفیت توسعه حرفه‌ای را با امکان تمرین تأملی و یادگیری مشارکتی افزایش می‌دهد (Shams Morkani & Abolghasemi, 2016).

الگوهای‌های مختلف توسعه حرفه‌ای در کشورهای در حال توسعه، از جمله ایران، مورد بررسی قرار گرفته‌اند (Mullis et al., 2016). در خصوص چالش‌ها و فرصت‌های نظارت آموزشی در بستر نظام آموزشی ایران نتایج تحقیقی مستخرج از مصاحبه با معلمان ابتدایی گواه آن بود که ناظران آموزشی در اجرای شیوه‌های مؤثر با چالش‌های متعددی مواجه هستند. معلمان موانعی را در ارتباط با ارتباطات و نیاز به نظام ارزش‌یابی جامع شناسایی کردند که به‌طور دقیق منعکس‌کننده نیازهای متنوع محیط آموزشی باشد. یافته‌ها بر اهمیت برنامه توسعه حرفه‌ای که ناظران را به مهارت‌های لازم برای رسیدگی به نیازهای یادگیرندگان و بهبود عملکرد معلمان مجهز می‌کند، تأکید کرد (Rahimivand et al., 2025). نقش ناظران آموزشی در شکل‌دهی به آینده شیوه‌های آموزشی در ایران بسیار مهم است. ناظران با راهنمایی

معلمان، نه تنها دست یابی به اهداف یادگیری را تسهیل می کنند، بلکه یک فرهنگ مشارکتی را ترویج می دهند که باعث افزایش رشد حرفه ای می شود. با ادامه تحول چشم انداز آموزشی، توسعه شیوه های نظارتی مؤثر به عنوان یک حوزه حیاتی تحقیق و اجرا برای بهبود نتایج آموزشی در کشور باقی می ماند (Abdolahi, 2023).

الگوهای پیشرفته بر نقش نظارت آموزشی در ارتقای راهبردهای آموزشی معلمان و اثربخشی کلی تأکید دارند. این الگوها با ترویج فرهنگ بازخورد و بهبود مستمر، قصد دارند تجربیات آموزشی منسجم تر برای معلمان و دانش آموزان ایجاد کنند. نیاز به ناظران و رهبران توانمندی که بتوانند این ابتکارات را رهبری کنند، به عنوان مزیتی رقابتی حیاتی در چشم انداز آموزشی همیشه در حال تحول مدارس شناخته شده است (Burns, 2024).

وضعیت فعلی نشان دهنده شکاف های قابل توجهی در توسعه حرفه ای ناظران در ایران است و نیاز مبرمی به گنجاندن دوره های نظارتی در برنامه های تربیت معلم وجود دارد. ادغام فناوری در نظارت و فناوری های نوظهور در حال تحول، چشم انداز نظارت آموزشی هستند. ادغام فناوری می تواند فرآیند نظارت را ساده تر کرده و آن را کم هزینه تر و در ارزشیابی شیوه های آموزشی موثرتر سازد. ناظران و رهبران آموزشی باید انتخاب و اجرای فناوری مناسب برای بهبود فرآیند نظارت را در اولویت قرار دهند (Rahimivand et al., 2025). تحقیقات آتی باید بر شناسایی و رفع این شکافها متمرکز شود و اطمینان حاصل گردد که ناظران برای مواجهه با چالش های محیط های آموزشی معاصر آمادگی کافی دارند. علاوه بر این، نیاز به درک جامع تری از مداخلات پیشنهادی در آماده سازی وجود دارد تا اطمینان حاصل شود که مبتنی بر شواهد محکم و نظریه های قوی هستند (Hodavand et al., 2020).

ایجاد فرهنگ همکاری بین رهبران آموزشی و معلمان برای نظارت موفقیت آمیز بسیار مهم است. نظارت مؤثر باید ریشه در ارتباطات باز و تعهد مشترک به بهبود نتایج آموزشی داشته باشد. توسعه روابط حمایتی بین معلمان می تواند به یک محیط یادگیری فعال تر منجر شود، که در نهایت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را افزایش می دهد. با ترویج یک رویکرد تیمی به نظارت، رهبران و ناظران آموزشی می توانند معلمان را در رشد حرفه ای و رهبری آموزشی خود بهتر حمایت کنند (Bardach, 2021).

فناوری ها و نوآوری های جدید، فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی را آسان تر و کم زمان تر از همیشه کرده اند. نکته کلیدی، البته، دانستن نحوه استفاده از این فناوری ها به نفع خود در نظارت آموزشی برای کسب بهترین نتایج است. انتخاب و پیاده سازی فناوری های مناسب همیشه آسان نیست و معمولاً به بررسی های اولیه، آموزش و تمرین زیادی نیاز دارد تا به درستی انجام شود. یک نرم افزار ارزشیابی عملکرد می تواند بازخوردهای مستمری را ارائه دهد که ارزشیابی سنتی ارائه ندهند (Nation Seahawk, 2024).

هدف اصلی این پژوهش کمک به بهبود و گسترش کیفیت و کارآمدی ناظران آموزشی آینده در ایران از طریق طراحی روندها و الگوهای آماده سازی و توسعه حرفه ای اثربخش است که این پرسش ویژه زیر را در برمی گیرد: روندها یا تغییرات احتمالی عمده آینده نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران با توجه به چارچوب های ملی و بین المللی و مطابقت با ارزش های کشور چه خواهند بود؟

روش

الف- رویکرد و راهبرد: رویکرد تحقیق حاضر کیفی و راهبرد مورد استفاده پدیدار شناسی توصیفی (Moustakas, 1994) بود. در پدیدار شناسی توصیفی، معنایی که گروهی از افراد بر اساس تجربه های زیسته خویش به یک مفهوم یا پدیده می بخشند توصیف می شود. هدف اصلی این است که تجربیات افراد نسبت به یک پدیده را به یک معنای بنیادی مشترک تقلیل دهد. به این منظور پدیدار شناس ابتدا پدیده ای را که از جهاتی مورد توجه قرار گرفته است شناسایی و تعریف می کند؛ داده های لازم را از افرادی که آن پدیده را به نحوی تجربه کرده اند جمع آوری و نهایتاً توصیفی جامع از عصاره تجربه های تمامی افراد شکل می دهد (Creswell, 2014).

ب- میدان تحقیق و شیوه نمونه گیری: میدان تحقیق آموزش و پرورش استان تهران بود. نمونه گیری به صورت هدفمند و ملاک-محور از بین مدیران مدارس ابتدایی، راهبران آموزشی و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان انجام شد. فرایند انتخاب مشارکت کنندگان با تأکید بر حداکثر تنوع دنبال شد. بدین معنا که پژوهشگر به دنبال انتخاب افرادی از بافت های مختلف سازمانی و با سطوح مختلف سابقه خدمت بود. ملاک های ورود به پژوهش به شرح زیر تعیین گردید: الف- داشتن تجربه زیسته مستقیم: دارا بودن حداقل سه سال سابقه فعالیت در یکی از نقش های نظارتی یا تجربه تدریس دروس مرتبط با «نظارت آموزشی» در دانشگاه فرهنگیان. ب- غنای تجربه: اذعان خود فرد و تأیید حداقل یک همکار دیگر مبنی بر اینکه فرد در موقعیت نظارتی، راهبری تجربه ای پرمایه داشته است. ج- تنوع نقش آفرینی: داشتن تجربه در حداقل دو نقش مکمل در نظام آموزشی (مثلاً هم تجربه تدریس و هم تجربه مدیریت/راهبری) به منظور درک چندبعدی از پدیده نظارت آموزشی. اگرچه در خصوص حجم نمونه در مطالعات کیفی توافق عمومی وجود ندارد (patton, 2002) اما اشباع داده ها (معانی) در تحقیق حاضر از طریق یک فرآیند غیرخطی، بازاندیشانه و همزمان مصاحبه و تحلیل حاصل گردید. در مجموع، با رعایت ملاک های بیان شده ۱۴ نفر برای انجام مصاحبه ها موافقت کردند که مشخصات جمعیت شناختی، مدت، دفعات و شیوه مصاحبه مربوط به آنان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	شغل	سابقه خدمت	تعداد دفعات مصاحبه	مدت زمان مصاحبه	شیوه مصاحبه
۱	مرد	مدیر مدرسه	۲۹	۲	۱۱۰	حضور
۲	مرد	استاد دانشگاه	۲۴	۱	۸۷	حضور
۳	مرد	استاد دانشگاه	۲۹	۲	۹۵	حضور
۴	مرد	سرگروه آموزشی	۲۸	۱	۷۰	حضور
۵	مرد	راهبر	۲۳	۲	۹۰	حضور
۶	مرد	مدیر مدرسه	۲۶	۱	۷۳	حضور
۷	زن	مدیر مدرسه	۱۹	۲	۱۲۰	حضور
۸	مرد	مدیر مدرسه	۲۹	۲	۸۳	مجازی
۹	مرد	استاد دانشگاه	۲۶	۲	۸۵	حضور
۱۰	زن	مدیر مدرسه	۲۸	۲	۶۷	تلفنی
۱۱	مرد	مدیر مدرسه	۲۹	۱	۷۵	مجازی
۱۲	مرد	راهبر	۱۹	۲	۱۰۰	حضور
۱۳	زن	سرگروه	۲۰	۱	۸۵	تلفنی
۱۴	مرد	راهبر	۲۷	۲	۹۰	مجازی

ج- ابزار گردآوری داده ها: با توجه به هدف پژوهش از یک پروتکل مصاحبه عمیق و پدیدارشناسانه با ده سؤال استفاده شد. مدت زمان هر مرحله از مصاحبه ها از ۶۷ تا ۱۲۰ دقیقه در نوسان بود. روایی در تحقیق کیفی بر فرایند به جای تأیید، تأکید دارد (Creswell, 2014). راهبردهای مختلفی برای این کار وجود دارد. در تحقیق حاضر از مشغولیت و مشارکت مستمر پژوهشگر در میدان پژوهش، ایجاد اعتماد در مشارکت کنندگان، کنترل اطلاعات نادرست، توصیف غنی تجارب و بازبینی توسط مشارکت کنندگان بهره گیری شد. پایایی نیز با راهبردهای زیر ارتقا می یافت: استفاده از دستگاه ضبط صدای با کیفیت، استفاده از کدگذاران چندگانه و ایجاد توافق بین آنان در تحلیل داده ها، تهیه کتابچه کد و استفاده از نرم افزار تحلیل داده.

د- شیوه تحلیل داده ها: از تحلیل مضمون صرفاً برای تحلیل داده استفاده شد. یکی از مزایای آن انعطاف پذیری است. این روش اساساً مستقل از یک جایگاه نظری خاص یا معرفت شناسی ویژه است و در طیف وسیعی از رویکردهای معرفت شناسی و نظری مانند: پدیدارشناسی توصیفی، مطالعات موردی و... قابل استفاده است (Braun & Clarke, 2006).

2006). از این رو، به دلیل آزادی نظری آن یک ابزار پژوهشی مفیدی است که ظرفیت تحلیل حجم زیادی از داده‌های پیچیده تفصیلی و غنی را داراست (Sheikhzadeh & Bani Asad, 2020). متن گفتارها در قالب تحلیل مضمون King و همکاران (2019) تجزیه و تحلیل شدند که شامل یک فرایند سه مرحله‌ای توصیفی-تفسیری بود که از توصیف به سمت تفاسیر انتزاعی‌تر حرکت می‌کرد.

یافته‌ها

الف- مضامین توصیفی: هدف این مرحله آن بود که بخش‌هایی از داده‌های متن گفتارها شناسایی شوند که احتمالاً در پاسخ به سؤالات تحقیق ما مفید هستند. از این رو، تأکید بر تلاش برای توصیف آنچه در دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان مطلوب و مورد علاقه محقق است، به جای تلاش برای تفسیر معنای آن بود.

جدول ۲. نمونه‌ای از تحلیل مضمون سه مرحله‌ای نقل قول‌ها

نقل قول‌ها	مضامین توصیفی	تفسیری	فراگیر
در مقام مدیر مدرسه، هر بار که تغییر تمرکز از ارزشیابی فردی به یادگیری گروهی و تسهیل رشد را عملی کرده‌ایم، نتایج مثبت و ملموسی دیده‌ایم. از بین رفتن رقابت‌های فردی بی‌ثمر با - گذار از نظارت فرد-محور به حسادت‌ها و رقابت‌های فردی بی‌ثمر دیگر محلی از رویکرد گروهی	داشتن نتایج مثبت تغییر تمرکز از ارزشیابی فردی به یادگیری گروهی	از گذار از نظارت فرد-محور به گروه-محور	
اعراب ندارند. فرهنگ مدرسه دیگر رقابتی نباید باشد بلکه بر همکاری و سازندگی گروهی مبتنی است. نقش ناظران تغییر یافته و بیشتر بر فراهم‌آوری امکانات و حمایت از معلمان به‌ویژه در توسعه حرفه‌ای متمرکز شده است. احتیاج اصلی ما علاوه بر حمایت روانی، ارائه فرصت‌های آموزشی جدید و تشویق به بازخورد و بازتاب درونی است. نیروهای بیرونی مانند جهانی شدن و انتظارات والدین، برنامه‌ریزی دقیق‌تر و هدفمندتری را ضروری کرده‌اند. هم‌افزایی بین مدرسه و جامعه موجب شده کیفیت آموزش افزایش یابد. مشارکت مؤثر والدین و جامعه محلی اکنون بخش جدایی‌ناپذیر نظام آموزشی ماست. [۱۰].	مبتنی بودن فرهنگ مدرسه بر همکاری و سازندگی گروهی	توانمندسازی معلمان و واگذاری مسئولیت رشد به آنان	زودون اشتغال‌ذهنی ناظر آموزشی از بازرسی و ارزش‌یابی و تلاش برای ترغیب و تسهیل رشد معلمان
طی دهه اخیر، تمرکز نظارت‌ورانه‌ی آموزشی در مدارس از فرد به گروه معلمان سبب شده تا انگیزه همکاری و یادگیری گروهی افزایش یابد. دیگر صرفاً عملکرد فردی معیار نیست؛ بلکه موفقیت کل مدرسه و رشد فرهنگ سازمانی آن در اولویت قرار دارد. این تغییر باعث شده ناظر نقش تسهیل‌گر پیدا کند و روابط او با معلمان صمیمی‌تر شود. به‌عنوان مثال، انتقال مسئولیت رشد به خود معلمان با بستر سازی مناسب تأثیرات چشمگیری در کیفیت تدریس داشت. همچنین مواجهه با فشارها و نیروهای بیرونی نظیر تغییرات اجتماعی و انتظارات والدین، رویکرد‌های نوین را ضروری کرده است. من به‌عنوان ناظر دیگر نقش صرفاً ارزش‌یاب را ندارم بلکه تسهیل‌گر رشد و یادگیری مشارکتی شده‌ام. اهمیت بافت سازمانی باعث شده تا تصمیمات نظارتی در سطح راهبردی و کلان گرفته نشود. تعامل فعال با اجتماع مدرسه و جامعه بزرگ‌تر باعث هم‌افزایی و جهت‌دهی مؤثر به برنامه‌های توسعه‌ای شده است. [۱].	ضروری شدن برنامه‌ریزی دقیق به دلیل نظارت جهانی شدن و انتظارات والدین	پیوند مدرسه با محیط بیرونی	دگرگونی کانون تمرکز از فرد معلم به گروه معلمان
	افزایش یافتن کیفیت آموزش با هم‌افزایی مدرسه و جامعه	مشارکت والدین و اجتماع محلی بخش جدایی‌ناپذیر نظام آموزشی	

در جدول ۲، نمونه‌ای از چگونگی تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها با برجسته کردن محتوای نقل قول‌ها و تبدیل آن به مضامین توصیفی، سپس استخراج مضامین تفسیری و نهایتاً احصای مضامین فراگیر نشان داده شده است. در ادامه به تفکیک هر مرحله از تحلیل مضمون در جداول ۲، ۳، و ۴ به تفکیک ارائه می‌شود.

جدول ۳. تحلیل مضمون: مرحله نخست: تبدیل داده‌های خام به مضامین توصیفی

مضامین توصیفی	داده‌های خام
۱. کار گروهی معلمان	در تجربه من به‌عنوان ناظر، طی دهه اخیر، تمرکز نظارت‌وراهنمایی آموزشی در مدارس از فرد به گروه معلمان سبب شده تا انگیزه همکاری و یادگیری گروهی افزایش یابد. دیگر صرفاً عملکرد فردی معیار نیست؛ بلکه موفقیت کل مدرسه و رشد فرهنگ سازمانی آن در اولویت قرار دارد. این تغییر باعث شده ناظر نقش تسهیل‌گر پیدا کند و روابط او با معلمان صمیمی‌تر شود. به‌عنوان مثال، انتقال مسئولیت رشد به‌خود معلمان با بسترسازی مناسب تأثیرات چشمگیری در کیفیت تدریس داشت. همچنین مواجهه با فشارها و نیروهای بیرونی نظیر تغییرات اجتماعی و انتظارات والدین، رویکردهای نوین را ضروری کرده است. ما را بیشتر در دانشگاه با الگوی نظارت بالینی آشنا کرده بودند که در گذشته فرد-محور بود اما اکنون کار با گروه‌های معلمان نقش کلیدی دارد. خوشبختانه من به‌عنوان ناظر دیگر نقش صرفاً ارزشیاب را ندارم بلکه تسهیل‌گر رشد و یادگیری مشارکتی شده‌ام. اهمیت بافت سازمانی باعث شده تا تصمیمات نظارتی در سطح راهبردی و کلان گرفته نشود. تعامل فعال با اجتماع مدرسه و جامعه بزرگ‌تر باعث هم‌افزایی و جهت‌دهی مؤثر به برنامه‌های توسعه‌ای شده است. [۱].
۲. یادگیری مشارکتی	من به‌عنوان یک استاد دانشگاه بر این باورم که فرهنگ مدرسه تأثیر عمیق‌تری از دانش فردی معلمان بر عملکرد دارد. نقش ناظر به‌عنوان منبع الهام‌بخش، و پشتیبان روند حرفه‌ای معلمان بسیار برجسته شده است. رویکرد جدید نظارت مشارکت فعال معلمان را می‌طلبد و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را از الزام به‌اختیار و مسئولیت فردی تبدیل کرده است. در تجربه شخصی‌ام الزام به شرکت در برنامه‌های ضمن خدمت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان غالباً نتایج معکوس داشته است. آنچه نتایج مثبتی داشته، تقویت یادگیری تأملی و ترویج همکاری حرفه‌ای میان معلمان بوده است. البته نگاه سیستمی و جامع به نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس به ما کمک می‌کند تا اثرات نیروهای درونی و بیرونی و حتی بین‌المللی را به‌طور مؤثرتری مدیریت کرد. وجود دیدگاهی مشترک در سطح کلان مدرسه، شفافیت بیشتر و همراهی معلمان با برنامه‌های نظارت‌وراهنمایی را افزایش داده است. تعامل با جامعه اطراف مدرسه بر برنامه‌های توسعه‌ای تأثیر گذاشته و پذیرش رویکرد ارتباطی و مشارکتی الزامی شده است. نقش ناظر در کشورهای پیشرفته اکنون به تسهیل‌گر اجتماع یادگیرندگان بدل شده است. [۲].
۳. ارتقاء انگیزه جمعی	نظارت به‌مثابه یک کنش اجتماعی، رویکرد جدیدی است که مدرسه را به فضای مشارکت جمعی تبدیل کرده است و تصمیمات توسعه حرفه‌ای و از جمله نظارت آموزشی دیگر صرفاً فردی نیستند، بلکه تمام محیط سازمانی را در بر می‌گیرند. مشارکت اجتماعات محلی اهمیت زیادی دارد و چالش‌هایی مانند تنوع و اختلاف‌نظر نیازمند راهبری مدبرانه مدیر مدرسه به‌مثابه ناظر آموزشی است. مؤثرتری فراهم کند و چشم‌انداز رشد پایدار را تقویت کند. [۳].
۴. تمرکز بر گروه به‌جای فرد	تغییر از رویکرد ارزشیابی و بازرسی سنتی به تسهیل رشد مبتنی بر یادگیری فعال، توسعه حرفه‌ای معلمان را تسریع خواهد بخشید. این رویکرد نوین از معلمان انتظار دارد در فرآیند تصمیم‌گیری و بازسازی شیوه‌های آموزش نقش اصلی را ایفا کنند و چنین تحولی در مدرسه با مشارکت عموم اعضای جامعه مدرسه یعنی معلمان، دانش‌آموزان، والدین و کارکنان رخ دهد. موانع اصلی در مسیر این رویکرد نوین نظارتی، مقاومت برخی معلمان و دشواری مشارکت ذی‌نفعان بیرونی است. فراهم‌آوردن منابع پشتیبانی و تشویق به تعامل میان گروه‌های مختلف مدرسه تأثیرات مثبتی خواهد داشت و تغییر را پایدار خواهد کرد. در این راستا ایجاد اجتماع یادگیری مادام‌العمر، یک هدف مهم نظارت و راهنمایی آموزشی نوین است. تجربه من نشان داده که ایجاد ائتلاف میان معلمان و همسویی اهداف مدرسه با انتظارات جامعه، پایایی تحولات مثبت مدرسه را تضمین می‌کند [۴].
۵. تسهیل‌گری ناظر	
۶. روابط صمیمانه ناظر و معلمان	
۷. انتقال مسئولیت رشد به معلمان	
۸. بهبود کیفیت تدریس	
۹. نقش نیروهای بیرونی	
۱۰. مدیریت انتظارات والدین	
۱۱. رویکرد سیستمی در مدرسه	
۱۲. نقد الگوی بالینی	
۱۳. یادگیری جمعی	
۱۴. بازخورد گروهی	
۱۵. رشد معلمان جوان با همکاری	
۱۶. مشارکت فعال معلمان	
۱۷. منابع بومی آموزشی	
۱۸. فرهنگ سازمانی مدرسه	
۱۹. شناسایی نیازهای جامعه	
۲۰. شورای اولیا و مربیان	
۲۱. چالش بودجه آموزشی	
۲۲. تعامل مثبت کارکنان	
۲۳. تعلق سازمانی جمعی	
۲۴. تصمیم‌سازی راهبردی	
۲۵. ارزشیابی گروهی	
۲۶. همکاری با جامعه بزرگ‌تر	
۲۷. کاهش مقاومت معلمان	
۲۸. جلسات تخصصی آموزشی	
۲۹. حمایت حرفه‌ای ناظر	
۳۰. مدل توسعه حرفه‌ای	
۳۱. مشارکت والدین	
۳۲. چشم‌انداز مشترک مدرسه	
۳۳. هدف‌گذاری آموزشی	
۳۴. افزایش انگیزه در آموزشی	
۳۵. شفافیت تصمیم‌گیری	
۳۶. هم‌افزایی مدرسه و جامعه	
۳۷. موفقیت پایدار آموزشی	
۳۸. نقش رهبری مدیر	

مضامین توصیفی	داده‌های خام
۳۹. هدایت فرهنگ مدرسه	تغییر تمرکز از بازرسی فردی ناظر آموزشی از کلاس‌های درسی به کار با تیم‌های آموزشی یکی از نوآوری‌های مهم سال‌های اخیر است. تجربه نشان داده که نظارت سنتی به‌ندرت باعث رشد واقعی حرفه‌ای معلمان شده است. نقش ناظر اکنون ترغیب گر رشد، فراهم‌کننده منابع و مشوق همکاری است. در جلسات گروهی، معلمان آزادتر نظرات و ایده‌های خود را مطرح می‌کنند، نقاط قوت و ضعف گروه بررسی می‌شود و پیشنهادهای عملی برای رشد جمعی داده می‌شود. چالشی که داریم، القای حس مسئولیت فردی به معلمان است؛ برخی از مسئولین هنوز به نظارت به‌چشم ارزشیابی نگاه می‌کنند، اما با گذشت زمان و ایجاد فرهنگ یادگیری جمعی این دیدگاه تغییر کرده است. مهم است که بافت کلی سازمان و مدرسه را در نظر بگیریم؛ زیرا هر نوع تصمیم‌گیری باید متناسب با شرایط و نیازهای مدرسه باشد. از دیگر سو، نیروهای بیرونی همچون انتظارات جامعه یا سیاست آموزشی چالش‌برانگیز هستند، اگر مدرسه هدف مشترک داشته باشد، آسان‌تر می‌توان آن‌ها را مدیریت نمود. [۹].
۴۰. ارتقاء یادگیری شغلی	من طی تحقیق، ترجمه و تدریس چندساله‌ام، بروز تحولات بنیادین در مفهوم نظارت و راهنمایی را در نظام‌های آموزشی تأیید می‌کنم. انتقال از الگوی فرد-محور به گروه-محور موجب شده تا فرآیند یادگیری اجتماعی و فرهنگی در مدرسه اهمیت بالاتری پیدا کند. ناظر آموزشی دیگر جایگاه سنتی خود را از دست داده و به تسهیل‌گر توسعه حرفه‌ای تبدیل شده است. در کلاس‌های تربیت معلم، تشویق به بازتاب و یادگیری همکارانه الگوی بومی نظارت علمی را شکل داده است که خروجی آن، ارتقاء فرهنگ مدرسه و رشد حرفه‌ای مستمر است. با مطالعات تطبیقی بین‌المللی به ویژه در باب فرهنگ‌های مختلف مدرسه، دریافته‌ام که فرهنگ و بافت سازمانی، بیشتر از دانش فردی معلمان، بر کیفیت آموزش اثر دارد. چالش عمده، مقاومت در برابر تغییرات و نگرش سنتی به ارزشیابی است، اما با اعمال رویکردهای نوین و الگوهای تعاملی، تیم آموزشی می‌تواند موفقیت‌های پیوسته‌ای کسب کند. نقش جامعه بزرگ‌تر و والدین در برنامه‌ریزی راهبردی غیرقابل انکار است و تلفیق نیازهای جامعه با اهداف آموزشی، کارآمدی مدرسه را بالا برده است. [۶].
۴۱. بازتاب حرفه‌ای	در مقام مدیر مدرسه، هر بار که تغییر تمرکز از ارزشیابی فردی به یادگیری گروهی و تسهیل رشد را عملی کرده‌ایم، نتایج مثبت و ملموسی دیده‌ایم. حسادت‌ها و رقابت‌های فردی بی‌ثمر دیگر محلی از اعراب ندارند فرهنگ مدرسه دیگر رقابتی نباید باشد بلکه بر همکاری و سازندگی گروهی مبتنی است. نقش ناظران تغییر یافته و بیشتر بر فراهم‌آوری امکانات و حمایت از معلمان به‌ویژه در توسعه حرفه‌ای متمرکز شده است. احتیاج اصلی ما علاوه بر حمایت روانی، ارائه فرصت‌های آموزشی جدید و تشویق به‌بازخورد و بازتاب درونی است. نیروهای بیرونی مانند جهانی‌شدن و انتظارات والدین، برنامه‌ریزی دقیق‌تر و هدفمندتری را ضروری کرده‌اند. هم‌افزایی بین مدرسه و جامعه موجب شده کیفیت آموزش افزایش یابد. مشارکت مؤثر والدین و جامعه محلی اکنون بخش جدایی‌ناپذیر نظام آموزشی ماست. [۱۰].
۴۲. بازسازی فرآیند تدریس	نظارت آموزشی روز به‌روز از ارزشیابی صرف فاصله گرفته و به الگوی آسان‌سازی توسعه حرفه‌ای نزدیک‌تر شده است. در تجربه سالهای پیشین من، جلسات گروهی با معلمان فضای بسیار مناسب‌تری برای پرسش و پاسخ، ارزیابی گروهی و یادگیری ایجاد کرده است. وظیفه ناظر بیشتر به مهیاکردن محیط یادگیری، به‌جای بازبینی و بازرسی، تبدیل شده است. مشکلات بیرونی مانند تنوع فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها، با مشارکت فعال والدین و اجتماع مدرسه تا حد زیادی حل می‌شود. پیوند بین مدرسه و جامعه دیگر محدود به دیوارهای مدرسه نیست [۱۳].
۴۳. تحلیل گروهی تجربیات	تحول نظارت آموزشی از طریق نگاه سیستمی و تأکید بر بستر کلان سازمانی، موجب شده است نقش ناظران تعریفی کاملاً جدید یابد. مدرسه اکنون مثل یک سیستم پویا عمل می‌کند؛ هیچ تصمیمی جدا از فرهنگ و تاریخچه مدرسه اتخاذ نمی‌شود. چالش‌های ارزشیابی سنتی و مقاومت معلمان با ترویج یادگیری گروهی کاسته می‌شود. وظایف ما در دانشگاه بیشتر بر آموزش الگوهای نوین نظارت، شناخت نیازهای سازمانی و ایجاد چشم‌انداز مشترک معطوف شده است. مشارکت دانش‌آموزان و والدین در تصمیم‌گیری‌های راهبردی مدرسه به‌طور مستقیم بر موفقیت تحولات آموزشی اثر خواهد گذاشت. نتایج مطالعات نیز نشان داده که حرکت از نظارت فردی به سیستمی، پیشرفت حرفه‌ای معلمان را
۴۴. حمایت روانی معلمان	
۴۵. فرصت‌های آموزشی جدید	
۴۶. چالش‌های فرهنگی مدرسه	
۴۷. تقویت حس هویت جمعی	
۴۸. برنامه‌ریزی راهبردی	
۴۹. تعامل با ذینفعان بیرونی	
۵۰. نقش زبان مادری در آموزش	
۵۱. جلسات توجیهی با والدین	
۵۲. حل مشکلات مدرسه با مشارکت	
۵۳. ایجاد فضای امن آموزشی	
۵۴. استفاده از تجربیات موفق	
۵۵. پروژه‌های مشارکتی مدرسه	
۵۶. تحلیل سیاست‌های آموزشی	
۵۷. ارتقاء اعتماد در گروه	
۵۸. تبادل دانش معلمان	
۵۹. تشکیل گروه مطالعات حرفه‌ای	
۶۰. جلسات هم‌اندیشی	
۶۱. تشویق بازخورد سازنده	
۶۲. ارتقاء ارتباط با اولیا	
۶۳. اهمیت تجربه زیسته معلمان	
۶۴. شناخت جامعه محلی	
۶۵. سازگاری با تغییرات اجتماعی	
۶۶. چالش تنوع فرهنگی	
۶۷. تأثیر زبان بر تعامل	
۶۸. تعهد حرفه‌ای معلمان	
۶۹. تقویت تعامل با مدیران	
۷۰. تحلیل انتظارات جامعه	
۷۱. انگیزه بالا با حمایت خانوادگی	
۷۲. بازتاب جمعی مؤثر	
۷۳. تبادل نظر در شورای اولیا	
۷۴. توجه به هویت فرهنگی	
۷۵. ارتقاء روابط انسانی در مدرسه	
۷۶. تسهیل رشد حرفه‌ای	
۷۷. توجه به نیازهای محلی	
۷۸. تقویت نقش معلمان جوان	
۷۹. پیشرفت جمعی مدرسه	
۸۰. حمایت از نوآوری‌های تدریس	
۸۱. تعامل مدیر با والدین	
۸۲. بازخورد گروهی مستمر	

مضامین توصیفی	داده های خام
۸۳. بهبود فضای کار مدرسه	پرشتاب تر می کند [۸].
۸۴. جذب مشارکت جامعه روستایی	زمانی که کار راهبر آموزشی را شروع کردم، معیارهای سنتی ارزش یابی فردی، محور نظارت بود و بیشتر کارم به شکل حضور در کلاس و ارائه گزارش مشکلات اجرا می شد. اما با ورود کرونا و الگوهای مجازی، نقش خود را به عنوان تسهیل گر رشد معلمان پذیرفتم. در یکی از مدارس روستایی منطقه، گروهی از معلمان داوطلبانه تشکیل دادند و طی سه ماه به بررسی روش های تدریس فعال و مشارکتی پرداختند. نقش من، تهیه منابع بود و هماهنگی برگزاری جلسات گفتگوی آزاد بین معلمان. نتیجه شگفت انگیز بود: معلمانی که قبلاً نسبت به تغییر مقاومت داشتند، با تماشای موفقیت همکاران رغبت کردند و خودشان روش های نوین را اجرا نمودند. بزرگ ترین چالش، محدودیت امکانات و فهم متفاوت والدین روستایی از آموزش نوین بود. جلسات توجیهی با خانواده ها و استفاده از زبان مادری برای توضیح اهداف آموزشی بسیار مؤثر بود و سطح مشارکت را بالا برد. با تشکیل اجتماع یادگیری و تقویت حس همکاری، معلمان احساس امنیت بیشتری دارند. در کارگاه های دانشگاهی با مدیران و کارشناسان استانی، بحث اصلی این بود که فرهنگ مدرسه و فرآیندهای اجتماعی، رفتار و نگرش معلمان را بیش از دانش تخصصی شکل می دهد [۱۴].
۸۵. کاهش اختلاف نظر در مدرسه	
۸۶. اثرگذاری مدیر در تحول	
۸۷. تحلیل تأثیر اجتماع محلی	
۸۸. ابتکار عمل در مدیریت کلاس	
۸۹. حمایت از آموزش چندفرهنگی	
۹۰. تقویت همکاری میان مدارس	
۹۱. بررسی رویکردهای بین المللی	
۹۲. ارزیابی نتایج تغییرات آموزشی	
۹۳. ترویج آموزش مبتنی بر تجربه	
۹۴. توسعه شبکه فعال معلمان	
۹۵. تحکیم روابط با نهادهای محلی	

ممکن بود یک جمله بیش از یک کد توصیفی داشته باشد. برخی از همپوشانی ها بین مضامین اجتناب ناپذیر بود. بنابراین، در برخی مواقع نیاز بود که از قانون بازده نزولی^۱ استفاده کنیم (King et al., 2019).

ب- مضامین تفسیری: در این مرحله، سعی می شد مضامینی تعریف شود که فراتر از توصیف ویژگی های مرتبط با ادراکات شرکت کنندگان باشد و بیشتر بر انتزاع از معنای آن ها تمرکز می شد. در اصل این کار با خوشه بندی مضامین توصیفی که به نظر می رسید دارای معنای مشترک هستند و ایجاد یک مضمون تفسیری که آن را در بر می گیرد، انجام می گرفت.

جدول ۴. استخراج مضامین تفسیری از مضامین توصیفی

مضامین توصیفی	مضامین تفسیری
کار گروهی معلمان، یادگیری مشارکتی، ارتقاء انگیزه جمعی، تمرکز بر گروه به جای فرد، تسهیلگری ناظر، روابط صمیمانه ناظر و معلمان، انتقال مسئولیت رشد به معلمان، بهبود کیفیت تدریس، نقش نیروهای بیرونی، مدیریت انتظارات والدین، رویکرد سیستمی در مدرسه، نقد الگوی بالینی، یادگیری جمعی، بازخورد گروهی، رشد معلمان جوان با همکاری، مشارکت فعال معلمان، منابع بومی آموزشی، فرهنگ سازمانی مدرسه، شناسایی نیازهای جامعه، شورای اولیا و مربیان، چالش بودجه آموزشی، تعامل مثبت کارکنان، تعلق سازمانی جمعی، تصمیم سازی راهبردی، ارزشیابی گروهی، همکاری با جامعه بزرگتر، کاهش مقاومت معلمان، جلسات تخصصی آموزشی، حمایت حرفه ای ناظر، مدل توسعه حرفه ای، مشارکت والدین، چشم انداز مشترک مدرسه، هدف گذاری آموزشی، افزودن انگیزه به فرآیند آموزشی، شفافیت تصمیم گیری، هم افزایی مدرسه و جامعه، موفقیت پایدار آموزشی، نقش رهبری مدیر، هدایت فرهنگ مدرسه، ارتقاء یادگیری شغلی، بازتاب حرفه ای، بازسازی فرآیند تدریس، تحلیل گروهی تجربیات، حمایت روانی معلمان، فرصت های آموزشی جدید، چالش های فرهنگی مدرسه، اجتماع یادگیرندگان، تقویت حس هویت جمعی، برنامه ریزی راهبردی، تعامل با ذینفعان بیرونی، جلسات توجیهی با والدین، حل مشکلات مدرسه با مشارکت، ایجاد فضای امن آموزشی، استفاده از تجربیات موفق، پروژه های مشارکتی مدرسه، تحلیل سیاست های آموزشی، ارتقاء اعتماد در گروه، تبادل دانش معلمان، تشکیل گروه مطالعات حرفه ای، جلسات هم اندیشی، تشویق بازخورد سازنده، ارتقاء ارتباط با اولیا، اهمیت تجربه زیسته معلمان، شناخت جامعه محلی، سازگاری با تغییرات اجتماعی، چالش تنوع فرهنگی دانش آموزان، تأثیر زبان بر تعامل، تعهد حرفه ای معلمان، تقویت تعامل با مدیران، تحلیل انتظارات	<p>(۱) تمرکز بر کار گروهی معلمان و یادگیری مشارکتی</p> <p>(۲) تغییر نقش ناظر آموزشی از ارزشیاب به تسهیل گر رشد و هدایت گر</p> <p>(۳) افزایش انگیزه، تعامل و حس همکاری معلمان</p> <p>(۴) تأثیر مثبت فرهنگ سازمانی و اجتماع یادگیرندگان</p> <p>(۵) نقش سیاست ها و تغییرات محیطی بیرونی (اجتماع، اولیا، سیاست های آموزشی)</p> <p>(۶) اهمیت بازتاب و یادگیری جمعی، تبادل تجربیات و دانش معلمان</p> <p>(۷) مقاومت معلمان نسبت به تغییر و راهکارهای غلبه بر آن</p> <p>(۸) ارتباط قوی مدرسه با جامعه بزرگتر و خانواده ها</p>

1. the law of diminishing returns

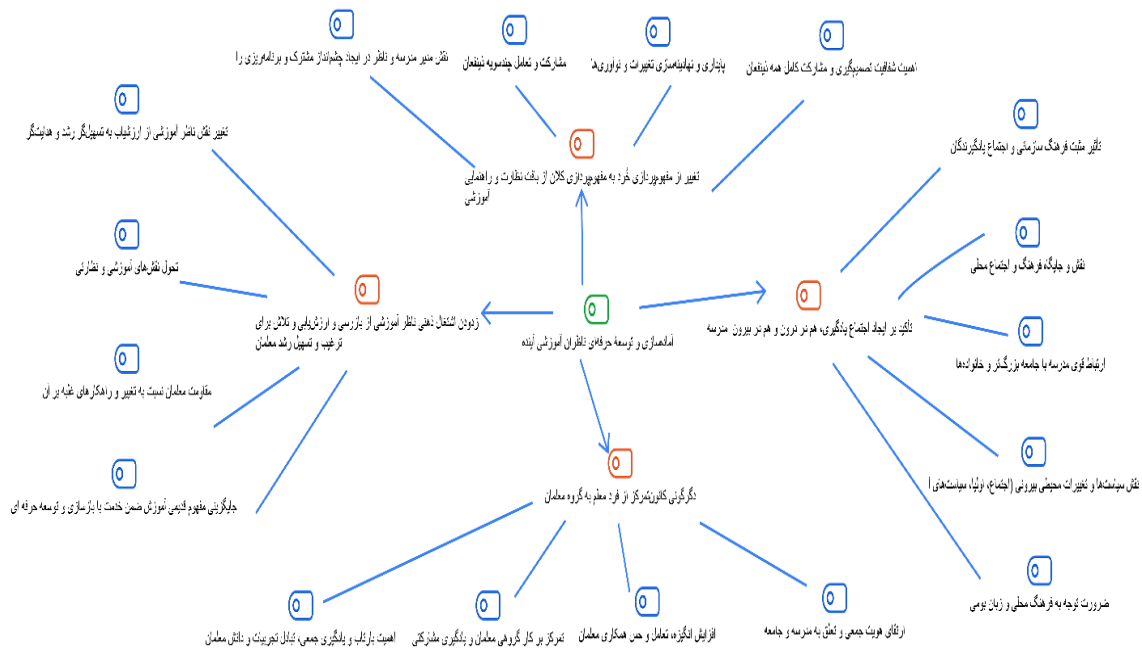
مضامین توصیفی	مضامین تفسیری
جامعه، انگیزه بالا با حمایت خانوادگی، بازتاب جمعی مؤثر، تبادل نظر در شورای اولیا، توجه به هویت فرهنگی دانش‌آموزان، ارتقاء روابط انسانی در مدرسه، تسهیل رشد حرفه‌ای، توجه به نیازهای محلی، تقویت نقش معلمان جوان، پیشرفت جمعی مدرسه، حمایت از نوآوری‌های تدریس، بازخورد گروهی مستمر، بهبود فضای کار مدرسه، جذب مشارکت جامعه، اثرگذاری مدیر در تحول، چالش تفاوت فرهنگی خانواده‌ها، تحلیل انتظارات آموزشی، توسعه قابلیت‌های حرفه‌ای، تقویت همدلی در مدرسه، ارتقاء روحیه گروهی، تدبیر در مدیریت بحران، تاکید بر پروژه‌های جمعی، تقویت اعتماد متقابل، بهبود ارتباط ناظر با معلمان، تبیین اهداف مدرسه، توجه ویژه به دانش‌آموزان خاص، استفاده از متخصصین محلی، تعامل با کارشناسان آموزشی، تاکید بر اصالت فرهنگی، برنامه‌های بازتاب حرفه‌ای، ایجاد نظام تصمیم‌گیری مشارکتی، نقش ابتدایی معلمان در تحول، تعهد گروهی کارکنان، تبادل مهارت‌های تدریسی، توجه به عدالت آموزشی، شناسایی کمبود منابع، تدوین مدل‌های نظارت نوین، تشویق خودارزیابی حرفه‌ای، تعامل مستمر مدیر و ناظر، ارزیابی اثرات، سیاست‌های جدید، تحلیل فرهنگ مدرسه، تاکید بر نظام ارزشیابی جمعی، تقویت مشارکت دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری برنامه‌های مدرسه، حمایت از تغییرات ساختاری، بهبود شاخص‌های آموزش، آموزش ضمن خدمت نوین، شکل‌گیری همبستگی معلمان، تقویت یادگیری فعال، توجه به سلامت روان معلمان، تشویق به بیان تجربیات واقعی، تدوین چشم‌انداز مشارکتی، شفافیت فرآیند ارزشیابی، تاکید بر توسعه منابع انسانی، بازنگری الگوی سنتی نظارت، تحلیل نقش مشاور آموزشی، تدوین نظام بازتاب منظم، تحلیل تأثیر اجتماع محلی، ابتکار عمل در مدیریت کلاس، حمایت از آموزش چندفرهنگی، تقویت همکاری میان مدارس، بررسی رویکردهای بین‌المللی، ارزیابی نتایج تغییرات آموزشی، ترویج آموزش مبتنی بر تجربه، توسعه شبکه فعال معلمان، تحکیم روابط با نهادهای محلی	<p>۹) ضرورت توجه به فرهنگ محلی و زبان بومی</p> <p>۱۰) نقش مدیر مدرسه و ناظر در ایجاد چشم‌انداز مشترک و برنامه‌ریزی راهبردی</p> <p>۱۱) ارتقای هویت جمعی و تعلق به مدرسه و جامعه</p> <p>۱۲) اهمیت شفافیت تصمیم‌گیری و مشارکت کامل همه ذینفعان</p> <p>۱۳) تحول نقش‌های آموزشی و نظارتی</p> <p>۱۴) نقش و جایگاه فرهنگ و اجتماع محلی</p> <p>۱۵) مشارکت و تعامل چندسویه ذینفعان</p> <p>۱۶) پایداری و نهادینه‌سازی تغییرات و نوآوری‌ها</p> <p>۱۷) جایگزینی مفهوم قدیمی آموزش ضمن خدمت با بازسازی و توسعه حرفه‌ای</p>

ج- مضامین فراگیر: در مرحله سوم تحلیل، تعدادی موضوعات فراگیر را شناسایی کردیم که مفاهیم کلیدی را در تحلیل مشخص می‌کردند. این‌ها بر اساس مضامین تفسیری مرحله قبلی ساخته شدند، اما در سطح بالاتری از انتزاع بودند. هر مضمون فراگیر هسته و کانون یک شبکه مضمونی را تشکیل می‌دهد. بنابراین، ممکن است یک تحلیل به بیش از یک شبکه مضامین منجر شود. سازماندهی نهایی شبکه‌های مختلف مضامین می‌تواند بر اساس پرسش‌های اصلی مطرح شده پیرامون مسأله پژوهشی صورت گیرد.

جدول ۵. استخراج مضامین فراگیر از مضامین تفسیری

مضامین تفسیری	مضامین فراگیر
<p>تمرکز بر کار گروهی معلمان و یادگیری مشارکتی</p> <p>افزایش انگیزه، تعامل و حس همکاری معلمان</p> <p>اهمیت بازتاب و یادگیری جمعی، تبادل تجربیات و دانش معلمان</p> <p>ارتقای هویت جمعی و تعلق به مدرسه و جامعه</p>	<p>دگرگونی کانون تمرکز از فرد معلم به گروه معلمان</p>
<p>تغییر نقش ناظر آموزشی از ارزشیاب به تسهیل‌گر رشد و هدایت‌گر</p> <p>تحول نقش‌های آموزشی و نظارتی</p> <p>مقاومت معلمان نسبت به تغییر و راهکارهای غلبه بر آن</p> <p>جایگزینی مفهوم قدیمی آموزش ضمن خدمت با بازسازی و توسعه حرفه‌ای</p>	<p>زودن اشتغال ذهنی ناظر آموزشی از بازرسی و ارزشیابی و تلاش برای ترغیب و تسهیل رشد معلمان</p>
<p>مشارکت و تعامل چندسویه ذینفعان</p> <p>پایداری و نهادینه‌سازی تغییرات و نوآوری‌ها</p> <p>نقش مدیر مدرسه و ناظر در ایجاد چشم‌انداز مشترک و برنامه‌ریزی راهبردی</p> <p>اهمیت شفافیت تصمیم‌گیری و مشارکت کامل همه ذی‌نفعان</p>	<p>تغییر از مفهوم‌پردازی خرد به مفهوم‌پردازی کلان از بافت نظارت و راهنمایی آموزشی</p>
<p>تأثیر مثبت فرهنگ سازمانی و اجتماع یادگیرندگان</p> <p>نقش و جایگاه فرهنگ و اجتماع محلی</p> <p>ارتباط قوی مدرسه با جامعه بزرگ‌تر و خانواده‌ها</p> <p>نقش سیاست‌ها و تغییرات محیطی بیرونی</p> <p>ضرورت توجه به فرهنگ محلی و زبان بومی</p>	<p>تأکید بر ایجاد اجتماع یادگیری، هم در درون و هم در بیرون مدرسه</p>

در نمودار ۱. مضامین فراگیر مستخرج از نتایج تحلیل مضامین تفسیری نشان داده شده است.



نمودار ۱. شبکه مضامین تفسیری احصاشده از متن مصاحبه‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

با استفاده از رویکرد گزارش‌نویسی مفاهیم اصلی (Hennink et al., 2011) و با ارایه شواهد مناسب در خصوص مضامین احصاشده از دل داده‌های خام به پرسش پژوهشی پاسخ داده می‌شود. بر اساس تحلیل متن مصاحبه‌ها می‌توان

گفت که نتایج نشان‌دهنده برخی تغییرات عمده در روش‌های مفهوم‌سازی نظارت و راهنمایی آموزشی و اولویت‌های آن است. از این رو، نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران باید کاربرد چارچوب‌های نظری متنوع بین‌المللی را نیز در نظر بگیرد. با اتخاذ طیفی از نظریه‌ها، الگوهای‌ها و چارچوب‌ها، ناظران آموزشی می‌توانند مداخلات و تأثیر آن‌ها بر شیوه‌های آموزشی را بهتر ارزشیابی کنند. این رویکرد درک روشن‌تری از سازوکارهای تغییر در محیط‌های آموزشی ارائه می‌دهد. لذا، در پاسخ به پرسش تحقیق می‌توان گفت چهار تحول عمده در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران انتظار می‌رود که در سال‌های پیش‌رو رخ دهند عبارتند از:

تحول ۱: دگرگونی کانون تمرکز نظارت و راهنمایی آموزشی از فرد معلم به گروه معلمان:

همان‌گونه که جدول ۵ و نمودار ۱ نیز نشان می‌دهد این مضمون فراگیر خود به‌تنهایی دربرگیرنده ۴ مضمون تفسیری بود که عبارت بودند از: تمرکز بر کارگروهی معلمان و یادگیری مشارکتی، افزایش انگیزه، تعامل و حس همکاری معلمان، اهمیت بازتاب و یادگیری جمعی، تبادل تجربیات و دانش معلمان و ارتقای هویت جمعی و تعلق به مدرسه و جامعه. در متن مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان به نقایص سبک نظارت بالینی که از دهه ۱۹۶۰ بر نظریه نظارت و راهنمایی آموزشی حاکم بوده به‌صورت مکرر اشاره شد و به‌عنوان نظریه‌ای محدود، ناکافی و ناکارآمد مورد انتقاد قرار گرفته است. به‌عنوان مثال، یکی از مشارکت‌کنندگان از تجربه خود چنین گفت:

در گذشته ما را بیشتر در دانشگاه‌ها و دوره‌های آموزشی با الگوی نظارت بالینی آشنا کرده بودند و خیلی برایش تبلیغ می‌کردن. این الگو رابطه یک ناظر و یک معلم را نشان می‌دهد که طبیعتاً فرد-محور است. اما اکنون کار با گروه‌های معلمان نقش کلیدی دارد. خوشبختانه الان خودم من ناظر آموزشی یا همان راهبر هستم. من به‌عنوان ناظر دیگر نقش صرفاً ارزشیاب را ندارم. بلکه تسهیل‌گر رشد و یادگیری مشارکتی شده‌ام. اهمیت بافت سازمانی باعث شده تا تصمیمات نظارتی در سطح راهبردی و کلان گرفته نشود. تعامل فعال با اجتماع مدرسه و جامعه بزرگ‌تر باعث هم‌افزایی و جهت‌دهی مؤثر به برنامه‌های توسعه‌ای شده است. [۱].

در توضیح این یافته می‌توان گفت یکی از مشکلات الگوی مذکور این فرضیه زیربنایی آن است که اگر آموزش یک معلم منفرد بهبود یابد، یادگیری دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. متأسفانه تحقیقات نتوانسته است تأیید کند که نظارت بالینی تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. مشکل دیگر، این فرضیه است که اگر آموزش یک معلم منفرد بهبود یابد، کل سازمان از این طریق بهبود خواهد یافت. نظریه‌های سازمانی نشان می‌دهند که این فرض دقیقاً برعکس است. سازمان ابتدا باید تغییر کند، در غیر این صورت تغییر فردی معنادار احتمالاً امکان‌پذیر نیست. در همین راستا، می‌توان به دیدگاه Garmston and Wellman (2016) اشاره کرد که گفته‌اند فرهنگ محل کار ممکن است تأثیر قوی تری بر عملکرد نسبت به کسب دانش پایه آموزشی داشته باشد. همچنین، Wood (2020) نیز خاطر نشان کرده است که فرایندهای اجتماعی شدن، الزامات نقش و رویه‌های سازمانی، نگرش‌ها و رفتارهای معلمان را به‌معنای واقعی کلمه شکل می‌دهد، اغلب به‌گونه‌ای که برخلاف نیت آن‌هاست. تدریس، بخشی از نظام اجتماعی و سازمانی مدرسه است و بنابراین، تا حد زیادی توسط آن تعیین می‌شود. از این رو، با تغییر تمرکز از فرد به گروه، نقش ناظر آموزشی به‌احتمال زیاد به‌مثابه منبعی ارائه‌دهنده مورد استقبال قرار می‌گیرد تا به‌عنوان یک منتقد. ناظر آموزشی با کار با گروه‌های معلمان، به‌عنوان رهبری دوران‌دیش، تسهیل‌گر، توسعه‌دهنده استعدادها و توانمندساز می‌تواند عمل کند. در تأیید این یافته به‌نظر Anderson and Snyder (2008) گسترش دامنه و حوزه فعالیت ناظران آموزشی فراتر از کلاس درس، فرهنگ مدرسه را به یک مرکز مشروع نظارتی و کانون نفوذ تبدیل می‌کند.

تحول ۲: زدودن اشتغال ذهنی ناظر آموزشی از بازرسی و ارزش‌یابی و تلاش برای ترغیب و تسهیل رشد معلمان:

این مضمون فراگیر دربرگیرنده ۴ مضمون تفسیری بود که عبارتند از: تغییر نقش ناظر آموزشی از ارزشیاب به تسهیل‌گر رشد و هدایت‌گر، تحول نقش‌های معلم و ناظر آموزشی، مقاومت معلمان نسبت به تغییر و راهکارهای غلبه بر

آن، جایگزینی مفهوم قدیمی آموزش ضمن خدمت با مفاهیم جدیدتر بازسازی و توسعه حرفه‌ای. یکی از مشارکت‌کنندگان که استاد علوم تربیتی بود چنین اظهار نظر کرد:

من به‌عنوان یک استاد دانشگاه بر این باورم که فرهنگ مدرسه تأثیر عمیق‌تری از دانش فردی معلم بر عملکرد دارد. نقش ناظر به‌عنوان منبع الهام‌بخش، و پشتیبان روند حرفه‌ای معلمان بسیار برجسته شده است. رویکرد نوین نظارت مشارکت فعال معلمان را می‌طلبد و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را از الزام به‌اختیار و مسئولیت فردی تبدیل کرده است. الزام به شرکت در برنامه‌های ضمن خدمت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان غالباً نتایج معکوس داشته است. آنچه نتایج مثبتی داشته، تقویت یادگیری تأملی و ترویج همکاری حرفه‌ای میان معلمان بوده است [۲].

در تأیید این یافته در سه سده گذشته نظارت و راهنمایی آموزشی به‌مثابه بازرسی و ارزشیابی، الگوی غالب در عمل، اگر نه در نظریه، بوده است. این رویکرد معمولاً با تجویز به پایان می‌رسد. ناظر آموزشی به‌عنوان متخصص فرستاده می‌شود تا مشکلات معلم را رفع کند. فرض بنیادی آن این بوده که معلم در موقعیت کمبود قرار دارد؛ در غیر این صورت، او سزاوار توجه ناظر آموزشی نخواهد بود (Duffy, 2017). این رویکرد می‌تواند مشکلاتی را ایجاد کند و همچنین آن‌ها را حل کند. همچنین الزام معلمان به ایجاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای خود لزوماً مؤثرتر نیست. Acheson and Gall (2010) بر این باورند که اجباری کردن برنامه خود-بهبودی، نتیجه معکوس، متناقض و ناکارآمد دارد. در دیدگاه جایگزین، ناظر آموزشی با مهیا کردن زمینه و فراهم آوردن محیطی سیال که در آن یادگیری به‌عنوان یک فرآیند و نه به‌عنوان یک نتیجه دیده می‌شود، رشد معلم را تسهیل و ترغیب می‌کند. این الگو فرض می‌کند که افراد قادرند مسئولیت رشد خود را بر عهده بگیرند، و زمانی که منابع و سازوکارهای پشتیبانی مناسب در دسترس باشند خود-گردان و خود-ناظر باشند. وظیفه ناظران آموزشی بر ارائه منابع و سازوکارهای پشتیبانی متمرکز است. الگوبرداری و تشویق به تمرین یادگیری تأملی یکی از راه‌های انجام این کار است (Wood, 2020). از این‌رو، معلمان و دانش‌آموزان باید به بازیگران اصلی در توصیف، شناخت، مواجهه و بازسازی شیوه‌ها و زمینه‌ای که در آن آموزش رخ می‌دهد تبدیل شوند. در نتیجه فرآیند بازتابی، ناظر آموزشی در واقع به یک فعال‌کننده و یک عامل تغییر تبدیل می‌شود، که به‌جای تلاش برای اصلاح رفتار، تغییراتی را در نظام‌های ارزشی و مفروضات معلمان ایجاد می‌کند. در ادبیات نظارتی این رویکرد را نظارت تحول‌آفرین یا نظارت برای رشد حرفه‌ای نامیدند (Smyth, 2014).

یک مدیر باتجربه که بود در مصاحبه‌اش چنین گفت:

الگوهای نوین نظارت، ظرفیت تحول مدارس و فرهنگ سازمانی را افزایش داده‌اند. توصیه من به همه مدیران و ناظران، ایجاد چشم‌انداز مشترک در مدرسه، آموزش مشارکتی و تعامل با جامعه است. در مدرسه ما تغییر اساسی الگوهای نظارت سبب تحول جدی شده است. نظارت آموزشی اکنون یک فرآیند جمعی و پویاست و با همکاری معلمان در گروه‌های تخصصی، رشد یکپارچه حرفه‌ای حاصل می‌شود. نقش من به‌مثابه رهبر مدرسه، به هدایت فرهنگ مدرسه، حمایت از توسعه حرفه‌ای و تشویق به یادگیری مشارکتی تغییر کرده است [۱۱].

تحول ۳: تغییر از یک مفهوم پردازی خرد به یک مفهوم پردازی کلان از بافت نظارت و راهنمایی آموزشی:

این مضمون فراگیر دربرگیرنده ۴ مضمون تفسیری بود که عبارتند از: مشارکت و تعامل چندسویه ذی‌نفعان، پایداری و نهادینه‌سازی تغییرات و نوآوری‌ها، نقش مدیر مدرسه و ناظر آموزشی در ایجاد چشم‌انداز مشترک و برنامه‌ریزی راهبردی، اهمیت شفافیت تصمیم‌گیری و مشارکت کامل همه ذی‌نفعان. در این راستا یکی از استادان چنین بیان کرد:

تحول نظارت آموزشی از طریق نگاه سیستمی و تأکید بر بستر کلان سازمانی، موجب شده است نقش ناظران تعریفی کاملاً جدید یابد. مدرسه اکنون مثل یک سیستم پویا عمل می‌کند؛ هیچ تصمیمی جدا از فرهنگ و تاریخچه مدرسه اتخاذ نمی‌شود. چالش‌های ارزش‌یابی سنتی و مقاومت معلمان با ترویج یادگیری گروهی کاسته می‌شود. وظایف ما در دانشگاه بیشتر بر آموزش الگوهای نوین نظارت، شناخت نیازهای سازمانی و ایجاد چشم‌انداز مشترک معطوف شده است. مشارکت دانش‌آموزان و والدین در تصمیم‌گیری‌های راهبردی مدرسه به‌طور مستقیم بر موفقیت تحولات آموزشی اثر

خواهد گذاشت. مطالعات نشان داده که حرکت از نظارت فردی به سیستمی، پیشرفت حرفه‌ای معلمان را پرشتاب‌تر می‌کند [۸]

اخیراً رویکرد سیستمی به نظارت و راهنمایی آموزشی، یعنی رویکردی که کل محیط سازمانی مدرسه را در نظر می‌گیرد، به‌شدت توسط محققان توصیه شده است (مثلاً: Garmston and Wellman, 2016). در این دیدگاه، مدرسه به‌عنوان یک نظام اجتماعی، به‌مثابه یک فرهنگ، یا به‌مثابه یک سازمان در نظر گرفته می‌شود که در آن افرادی که نقش خاصی را ایفا می‌کنند، یک خرده سیستم را تشکیل می‌دهند. اهمیت بافت آموزشی در بسیاری از دیدگاه‌های نظارتی معاصر مورد تأکید قرار گرفته است. از این رو، نظارت به‌جای اینکه به‌عنوان امری مربوط به افراد تلقی شود، باید به‌عنوان یک کنش اجتماعی در نظر گرفته شود. برای بهبود عملکرد هر فرد، باید کل محیط سازمانی را که آن فرد در آن کار می‌کند، در نظر گرفت. در تأیید این یافته Fullan (2002) خاطر نشان کرده است که ناظران آموزشی به همان اندازه بخشی از سازمان هستند که معلمان هستند، در حالی که موفقیت آن‌ها به‌طور همزمان به توانایی‌شان در فهم بافت پیچیده‌ای که فعالیت‌های آموزشی در آن هویدا می‌شوند بستگی دارد.

در توضیح این یافته پژوهش حاضر باید تأکید کرد که بدیهی است که رویکرد کلان و سیستمی حوزه فعالیت ناظر آموزشی را فراتر از سطح کلاس درس گسترش می‌دهد. پرسش این است که چه تأثیرات، الگوها و نیروهای جامعه‌شناختی، سیاسی، اقتصادی، ساختاری و تاریخی بر نظارت آموزشی و حوزه آن تأثیر می‌گذارند؟ آیا می‌توان این‌ها را به‌هم مرتبط کرد و اگر چنین است، چگونه؟ برخی محققان (مثلاً: Hall and Shieh, 2008) در مورد پویایی ناشی از نیروهای درونی و بیرونی خاصی که بر مدارس تأثیر می‌گذارند و هر مدرسه را منحصر به فرد و متمایز می‌کنند، بحث کرده‌اند. هم‌چنین نیروهای گسترده‌تری را که بر کار نظارت آموزشی تأثیر می‌گذارند بررسی کرده‌اند. ناظر آموزشی حامل برخی ایده‌ها است البته نه صرفاً حامل که با حرکت از یک زیرگروه به زیرگروه دیگر، گروه‌ها را با ایده‌های سایر گروه‌ها بارور می‌کند. به دیگران کمک می‌کند تا دیدگاه بزرگ‌تری از آن چه مدرسه باید بشود، پیدا کنند و در جهت آن چشم‌انداز تلاش کنند. تعیین شکل آن چشم‌انداز بزرگ‌تر از طریق درک نیازهای ذی‌نفعان یعنی نیازهای دانش‌آموزان، والدین و جامعه انجام می‌شود. هنگامی که مشخص شود نیازهای ذی‌نفعان چیست، اهداف مدرسه و برنامه‌های راهبردی به‌دنبال آن خواهند آمد.

تحول ۴: تأکید بر ایجاد اجتماع یادگیری، هم در درون و هم در بیرون مدرسه:

این مضمون فراگیر که به‌عنوان آخرین تحول در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی گزارش می‌شود دربرگیرنده ۵ مضمون تفسیری بود که عبارتند بودند از: تأثیر مثبت فرهنگ سازمانی و اجتماع یادگیرندگان، نقش و جایگاه فرهنگ و اجتماع محلی، ارتباط قوی مدرسه با جامعه بزرگ‌تر و خانواده‌ها، نقش سیاست‌ها و تغییرات محیطی بیرونی (اجتماع، اولیا، سیاست‌های آموزشی).

ضرورت توجه به فرهنگ محلی و زبان بومی با گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات بستری فراهم شده که گروه‌های معلمان خود را نظارت کنند؛ حین انجام این کار، آن‌ها فرصت دارند با یکدیگر همکاری کنند و در تلاش‌هایی مانند جمع‌آوری داده‌ها در مورد یادگیری دانش‌آموزان و معلمان و ارزش‌یابی عملکرد کلی گروه، یکدیگر را حمایت و کمک نمایند. بدیهی است در چنین موقعیتی ناظر آموزشی باید نقش یک فراهم‌کننده منابع و تسهیلگر را ایفا کند، نه اینکه صرفاً به‌عنوان آغازگر فرآیند باشد. به دنبال آن، تقویت صمیمیت و روابط حسنه بین معلمان به یک هدف نظارتی اصلی تبدیل می‌شود.

در این راستا مشارکت‌کنندگان در تحقیق چنین گفتند:

نیروهای بیرونی؛ مثل تغییرات در سیاست‌های اداره آموزش و پرورش و فشار اجتماعی به معلمان برای نمره‌دهی بالا، همیشه وجود دارند، اما با تشکیل اجتماع یادگیری و تقویت حس همکاری، معلمان احساس امنیت بیشتری دارند. تجربه من در منطقه ... نشان می‌دهد که رویکرد گروهی و توجه به فرهنگ محلی، بهترین راه برای ارتقاء حرفه‌ای معلمان و

پایداری برنامه‌های نظارتی است. در پژوهش‌های انجام‌شده همواره دیده‌ام که تغییر رویکرد از نظارت فردی به گروهی، شکاف میان نظریه و عمل را کم می‌کند. در کارگاه‌های دانشگاهی با مدیران و کارشناسان استانی، بحث اصلی این بود که فرهنگ مدرسه و فرآیندهای اجتماعی، رفتار و نگرش معلمان را بیش از دانش تخصصی شکل می‌دهد [۷]. نظارت آموزشی روز به‌روز از ارزشیابی صرف فاصله گرفته و به الگوی آسان‌سازس توسعه حرفه‌ای نزدیک‌تر شده است. در تجربه من، جلسات گروهی با معلمان فضای بسیار مناسب‌تری برای پرسش و پاسخ، ارزیابی گروهی و یادگیری ایجاد کرده است. وظیفه ناظر بیشتر به مهیا کردن محیط یادگیری، به جای بازرسی، تبدیل شده است. مشکلات بیرونی مانند تنوع فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها، با مشارکت فعال والدین و اجتماع مدرسه تا حد زیادی حل می‌شود. پیوند بین مدرسه و جامعه دیگر محدود به دیوارهای مدرسه نیست [۱۰].

پذیرش یک پروژه مشترک مبتنی بر یک چشم‌انداز مشترک در سطح مدرسه، مستلزم تغییری اساسی از شیوه پراکنده‌ای است که مدارس معمولاً در آن عمل کرده‌اند. در تأیید این یافته می‌توان به نظر Sergioivanni and Starratt (2010) اشاره کرد که از نقش ناظر آموزشی به‌عنوان *ایجاد/تلاف* بین معلمان صحبت می‌کنند. همان‌طور که باید چشم‌اندازی مشترک در درون مدرسه وجود داشته باشد، باید چشم‌انداز مشترکی از مدرسه در بیرون از مدرسه به عنوان بخشی از اجتماع بزرگ‌تر نیز وجود داشته باشد. همان‌گونه که مدرسه یک نظام اجتماعی را تشکیل می‌دهد، جامعه نیز همین‌طور است. به نظر Glickman and Kanawati (2008) اگرچه مشارکت محلی همواره بخش مهمی از نظام آموزشی کشورهای غربی بوده است، اما حمایت اجتماعات از مدرسه خود را نمی‌توان در زمان تنوع و اختلاف‌نظر، امری بدیهی تلقی کرد. ترویج مشارکت و حمایت و بیان منطق نقش‌های مهمی هستند که ناظران آموزشی باید از آن استقبال کنند.

البته برخی صاحب‌نظران مانند (Smyth, 2014) هشدار داده‌اند که اگرچه ادعا می‌شود نظارت مشارکتی تر و مبتنی بر همکاری می‌شود، اما چنین تغییراتی ممکن است بیشتر توهمی باشند تا واقعی؛ زیرا فرآیندها، رویه‌ها و فناوری‌های کنترل در کار تدریس تعبیه شده‌اند. تغییرات در واژگان نظارت آموزشی ممکن است این واقعیت را پنهان کند که تغییرات اساسی بسیار اندکی در واقع رخ داده است. در حالی که از معلمان خواسته می‌شود متفکرتر باشند و به شیوه‌های همکارانه‌تری با یکدیگر عمل کنند؛ بسیاری از این‌ها در تأثیر نهایی خود تفاوت‌چندانی با گونه‌های غیرمستقیم کنترل ندارند که به‌طور فزاینده از طریق برنامه‌های درسی متمرکز، آموزش نتیجه-محور و سنجش عملکرد-محور اعمال می‌شوند.

نتایج این تحقیق به چشم‌انداز در حال تحول نظارت آموزشی در ایران اشاره داشت و بر آمادگی و توسعه حرفه‌ای ناظران آینده تمرکز داشت. در سال‌های اخیر، ایران به ضرورت چارچوب‌های نظارتی تحول‌آفرین که بر همکاری، ارتباطات و توانمندسازی معلمان تأکید دارند، اذعان کرده است. این چارچوب‌ها محدودیت‌های تاریخی روش‌های سنتی و تجویزی نظارت را برطرف می‌کنند. هسته اصلی این تحول، آماده‌سازی توسعه حرفه‌ای مبتنی بر الگو است که سیاست‌گذاران آموزشی مشتاق را در موقعیت‌های واقع‌بینانه‌ای غوطه‌ور می‌کند.

به‌نظر می‌رسد ناظران آینده در ایران باید با مشارکت در یادگیری تجربی، تفکر انتقادی، مهارت‌های حل مسئله و توانایی تطبیق رویکردهای خود با زمینه‌های آموزشی گوناگون را توسعه دهند. ادغام فناوری‌های پیشرفته مانند هوش مصنوعی و واقعیت مجازی، این تجربیات یادگیری را غنی‌تر می‌کند و آن‌ها را مرتبط‌تر و مؤثرتر در آماده‌سازی ناظران آموزشی برای مطالبات آموزش به‌روز می‌سازد. علی‌رغم این پیشرفت‌ها، چند چالش در چارچوب نظارت آموزشی فعلی ایران همچنان وجود دارد. مسائل مربوط به صلاحیت و تعامل ناظران آموزشی و همچنین تخصیص مسئولیت‌ها بین معلمان، نیاز به توسعه حرفه‌ای جامع و برنامه‌های آموزشی را برجسته می‌کند. بحث‌های مداومی در مورد اثربخشی الگوهای نظارتی موجود، مانند رویکردهای اسمی، تجویزی و تأملی وجود دارد که بر کیفیت پشتیبانی از معلمان و همکاری در مدارس تأثیر می‌گذارد. رسیدگی به این چالش‌ها از طریق الگوهای نوآورانه برای ایجاد یک محیط آموزشی حمایتی و مؤثرتر در ایران بسیار مهم است.

مشارکت نویسندگان

مقاله مستخرج از رساله است، نویسندهٔ اول دانشجو، نویسندهٔ دوم و مسئول مکاتبات استاد راهنمای اول و نویسندهٔ سوم استاد راهنمای دوم رساله است.

تشکر و قدردانی

از افرادی که در مصاحبه‌های پژوهش مشارکت داشتند کمال تشکر و قدردانی داریم.

تعارض منافع

هیچگونه تعارض منافی توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

دی پائولا، میشل، اف و هوی، وین. ک. (۲۰۰۸) *مدیران آموزشی و بهبود آموزش؛ مترجمان: مرتضی طاهری و سعید غیائی ندوشن*، (۱۳۹۶). تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
شیخزاده، محمد و بنی‌اسد، رضا (۱۳۹۹). *تحلیل مضمون: مفاهیم، رویکردها و کاربردها، تهران: نشر لوگوس*
عبدالهی، بیژن (۱۴۰۲). *نظارت آموزشی کلاس درس محور (نظارت بالینی)*. تهران: انتشارات مؤسسه مدارس یادگیرنده
مرآت
کارل دی. گلیکمن؛ گوردون، استفن پی؛ گوردون، ژوویتا ام. رأس (۲۰۱۰). *نظارت و رهبری آموزشی رویکرد تحولی*، مترجمان: غلامرضا شمس مورکانی و محمود ابوالقاسمی (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی

References

- Abdollahi, B. (2023). *Classroom-centered educational supervision (Clinical supervision)*. Merat Learning Schools Institute. [In Persian]
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2010). *Techniques In The Clinical Supervision Of Teachers*. London: Longman.
- Anderson, R.H. & Snyder, K.J. (2008). Functions of school supervision. In F. Gerald, & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 341-373). NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Bardach, L. (2021). The power of feedback and reflection: Testing an online scenario-based learning intervention for student teachers, in *Computers & Education*, 169, 20-36 <https://ascode.osu.edu/scarlet-canvas>.
- Brandon, B. (2020). Designing Scenario-Based Learning for Skill Development - Learning Guild, Editor, The Learning Guild, Learning Solutions, <https://www.learningguild.com/articles>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Burns, M. (2024). Five models of teacher-centered professional development. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Blog. *Global Partnership For Education* <https://www.globalpartnership.org/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Paola, M., F. & Hoi, V. K. (2008). *Educational leaders and improving education*. Translated by Morteza Taheri & Saeed Ghiasi Nadoshan (2017). Tehran: Institute for Cultural and Social Studies and Research. [In Persian]
- Duffy, F. (2017). *Reimagining Instructional Supervision* (1st ed.). Rowman & Littlefield Publishers. Retrieved from <https://www.perlego.com/>
- Fullan, M. (2002). Leadership and sustainability. *Principal Leadership*, 3, 14-17
- Garmston, R. J., & Wellman, B. M. (2016). *The Adaptive School: A sourcebook for developing collaborative groups*. New York: Christopher-Gordon
- Gheisari, N, Nouroddin, M. & Chaghazardi F. (2023). Investigating Different Types of Supervision on Teaching Practice of EFL Teachers in Iran. *IJREE*. 8 (5), URL: <http://ijreeonline.com/article-1-863-en.html>.

- Glickman, C. D. & Kanawati, D. G. (2008). Future Directions For School Supervision, In *the Handbook of Research on School Supervision*, Edited by: Edward Pajak, Gerald R. Firth (2008). New York, Macmillan Library Reference
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Translated into Persian by Gholamreza Shams Morkani & Mahmoud Abolghasemi (2012). Tehran: Shahid Beheshti University Press. [In Persian]
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2015). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). New York: Pearson Education Inc.
- Hall, G. E. & Shieh, W. (2008). Supervision and organizational development. In F. Gerald & E. Pajak (2008), *Handbook of research on school supervision* (pp. 843- 865). NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Hattie, J. (2020). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hennink, M., Hutter, L. & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Sage Publication, Thousand Oaks.
- Hodavand, S., Zanimoghdam, A. & Taghipoorzahir, A. (2020). Identifying and analyzing the barriers to professional development programs for senior managers of Iran. *Applied Educational Leadership*, 1(1), 15-28.
- Hogle P. S. (2025). What Is Scenario-based Training and It's Benefits For Learning? <https://www.neovation.com/>
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research*. (Second ed.) Sage Publications Ltd.
- Mehrpour, S., & Agheshteh, H. (2017). Supervisory feedback efficiency: a framework based on Iranian teachers' and supervisors' perceptions. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(3). 24-33.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.) (2016). TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, *TIMSS & PIRLS International Study Center website*: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
- Nation Seahawk (2024). *Theories and Methods of School Supervision and Evaluation*, Posted on June 26, 2024 on [Graduate Spotlight](https://www.keiseruniversity.edu/GraduateSpotlight) [https://www.keiseruniversity.edu/](https://www.keiseruniversity.edu/GraduateSpotlight)
- Olivea, F. P. (2008). Supervision and curriculum development. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of Research On School Supervision* (pp. 782-801). New New York: Simon & Schuster.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oakes.
- Rahimvand, M., Ahangari, S. & Tamjid, N. H. (2025). Scenario-based assessment design: an implementation and analysis of Iranian learners' writing performance. *Lang Test Asia* 15 (4), 45-60.
- Rashidi, N. & Forutan, A. (2015). On the Iranian In-service and Pre-service Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision Concerning Professional Development. *Issues in Language Teaching*, 4(2), 55-27.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2010). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Sheikhzadeh, M., & Bani Asad, R. (2020). *Thematic analysis: Concepts, approaches, and applications*. Logos Publishing. [In Persian]
- Sing. A. (2025). Scenario-Based Learning: Transforming Corporate L&D With Real World Context, <https://elearningindustry.com/>
- Smyth, J. W. (2014). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: *Journal of Education for Teaching*, 10, 24-28.
- Wood, G. H. (2020). Teaching for democracy. *Educational leadership*, 48(2)32-37.