

## ارائه الگوی بومی نظارت آموزشی معلم-محور در مدارس ابتدایی

محمّد ایزان<sup>۱\*</sup>، مصطفی قادی و ناصر شریکی<sup>۳</sup>

چکیده

پژوهش حاضر باهدف ارائه الگوی بومی نظارت آموزشی معلم محور در مدارس ابتدایی انجام شد. روش پژوهش آمیخته اکتشافی بود. در مرحله کیفی روش پژوهش روایت پژوهی و مشارکت کنندگان بالقوه شامل معلمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بودند که با رویکرد هدفمند و با روش نمونه‌گیری موارد مطلوب تا رسیدن به نقطه اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از یک پروتکل مصاحبه نیمه ساخت‌مند جمع‌آوری شد. محاسبه اعتبار و روایی داده‌ها با استفاده از دو روش بازبینی مشارکت کنندگان و مرور خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش انجام شد. با تحلیل مضمون، ۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۶ مضمون پایه درباره الگوی نظارت معلم محور کشف شد. در بخش کمی روش تحقیق توصیفی پیمایشی بود و جامعه آماری شامل معلمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بودند که برای اعتباریابی الگو، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران، ۲۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار مورد استفاده در بخش کمی، مقیاس محقق ساخته بر اساس شبکه مضامین بخش کیفی بود. تحلیل بخش کمی با تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین اعتبار الگو انجام شد. نتایج بخش کمی با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم نشان داد که الگوی بومی نظارت معلم محور دارای روایی سازه است. کلیدواژه‌ها: تجربه معلمان، الگوی نظارت آموزشی معلم-محور، روایت پژوهی، مدارس ابتدایی

۱. \* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. Mohsenizan68@gmail.com

۲. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. mostafaghaderi5252@gmail.com

۳. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. nshirbagi@uok.ac.ir

- این پژوهش برگرفته از رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان است.

## مقدمه

همان‌طور که زمان می‌گذرد، تغییرات جهان یقیناً بر آموزش و پرورش تأثیر می‌گذارد و این نیاز به برنامه‌ریزی دقیق، منظم و رویکردهای کامل و همه‌جانبه به‌منظور مواجهه با تغییرات آموزشی آینده دارد. بنابراین، برای معلمان و تمامی ذینفعان توجیه است که با تلاش همکاری کنند تا سبک و کیفیت مدل آموزشی خود را بهبود ببخشند. نظارت، ارزیابی و بهبود عناصری هستند که دنبال خواهد شد که در چرخه برنامه‌ریزی برای توسعه سیستم آموزش ملی تأکید شود (طرح بنیادی توسعه آموزش و پرورش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰-۲۰۰۶).

برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی و ارزشیابی همواره در اجرای مؤثر و موفق برنامه‌های آموزشی نقش اساسی داشته و دارد. بر این مبنا و به‌منظور رفع مشکلات موجود و بهبود اصلاح وضع آموزشی به‌خصوص در دوره ابتدایی، معلمان راهنما به عنوان مجریان نظارت و راهنمایی جایگاه ویژه دارند. در گذشته‌های نسبتاً دور نقش راهنمای تعلیماتی مفهومی جز بازرسی و رعایت ضوابط آموزشی نداشت. نظارت امروزه به صورت یک مسأله علمی مطرح است. هنوز هم در ذهن برخی از معلمان، راهنمایان آموزشی را به عنوان بازرسان آموزش و پرورش در بعد حضور و غیاب و ابلاغ بخشنامه‌ها و رعایت آن از طرف مدیران و معلمان می‌دانند، ولی با دلسوزی و علاقه و پشتکاری که معلمان راهنما از خود نشان خواهند داد، این حقیقت جایگزین افکار قبلی می‌شود که معلم راهنما، دوست، مشاور و یاور مدیران و معلمان است (جوادی‌پور و محمدی، ۱۳۸۸).

اصولاً فرایند راهنمایی آموزشی در برگیرنده شش مفهوم زیر است:

- ۱- کمک به معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی؛ ۲- در امر اتخاذ روش‌های تدریس مناسب و نوین؛ ۳- در امر ارزیابی‌های مستمر آموزشی و پژوهش‌های تربیتی؛ ۴- در امر مدیریت و اداره صحیح کلاس؛ ۵- در برای رشد حرفه‌ای آن‌ها و بهبود جریان تعلیم و تربیت؛ ۶- برقراری روابط مؤثر و قابل قبول با معلمان (الیوا، ۱۹۹۵).

اگرچه امروز مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش نسبت به به‌کارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی نگرش مثبتی دارند، به علت محدودیت‌های فراوان در ابعاد اقتصادی،

ساختاری و نیروی انسانی متخصص، تاکنون، برنامه‌ریزی مشخص یا اقدام عملی مؤثری در این مورد انجام نشده است. با این حال، در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه‌های مدارس و سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی یک بار دیگر به طور جدی و هشداردهنده‌ای مطرح شده است.

در راهکارهای ذکر شده زیر در سند تحول بنیادین به طور مستقیم یا ضمنی به اهمیت و لزوم نظارت و راهنمایی آموزشی اشاره شده است:

راهکار ۴-۱۱: «ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی‌های اخلاقی، انقلابی، حرفه‌ای، و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی»  
راهکار ۶-۱۱: «استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی معلمان برای مشارکت مؤثر آن‌ها در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه سازوکار کارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد»

راهکار ۷-۱۱: «توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و...» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

تانر و تانر<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) نظارت و راهنمایی آموزشی را در برگیرنده شش مفهوم امور اداری، برنامه‌داری، تدریس، روابط انسانی، مدیریت و رهبری می‌داند که هدف همه مفاهیم کمک به بهبود وضع یادگیری است. گوردن<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) نظارت و راهنمای آموزشی را فرایند کمک مستقیم به مدرسان، توسعه برنامه درسی، رشد کارکنان، بالندگی گروهی و پژوهش‌های عملیاتی می‌داند (خورشیدی، ۱۳۹۰). صاحب‌نظران آموزش و پرورش معتقدند که باید افرادی به‌عنوان راهنمای آموزشی در مدرسه حضور داشته باشند تا به معلمان مشکل‌دار در زمینه‌های تدریس، آموزش و مدیریت کلاس کمک و یاری کنند. هرچند امروز، هدایت معلمان با شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بهره‌مند شدن از آموزش‌های کوتاه‌مدت، به‌عنوان راه‌حل

---

1. Tanner and Tanner  
2. Gordon

دیگری مدنظر است؛ ولی بازهم مدارس هیچ‌گاه از خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی بی‌نیاز نخواهند بود. بنابراین، می‌توان ادعا کرد مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در اثربخشی آموزش و تدریس، بهره‌مندی معلمان از نظام نظارت و راهنمایی آموزشی است (سلیمانی، ۱۳۹۶).

نظارت و راهنمایی دارای مدل‌های متعددی چون: اداری (گلاثورن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲)، مدل‌های نظارت مستقیم و غیرمستقیم (گبهارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰) بالینی (گلدهامر<sup>۳</sup>، ۱۹۶۹)؛ غیررسمی - حمایتی (گلیکمن، گوردن و روزگوردن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)، فمینیستی (هاینس، کری و مالتن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳)، شناختی (برنارد<sup>۶</sup>، ۱۹۷۹)، توسعه‌ای درهم‌تنیده (استلنبرگ<sup>۷</sup>، ۱۹۸۱) است. الگوی نظارت معلم‌محور مبتنی بر الگوی بالینی، مطالعه رفتار معلم در کلاس درس با روشی نظام‌مند و در جوی توأم با مشارکت و احترام متقابل است و دربرگیرنده مجموعه فعالیت‌هایی است که به اصلاح آموزش و رشد حرفه‌ای معلم قبل یا در حین خدمت منجر شود (بهرنگی، ۱۳۹۵). به سبب آنکه نظارت بالینی متمرکز بر کیفیت تدریس است، ارزیابی معلمان می‌تواند در بهبود تدریس معلمان و عملکرد مدرسه واکنش‌افزا باشد. نظارت بالینی به اختصاص زمان زیادی نیاز دارد تا به طور مؤثر و مفید اجرا شود و عملکرد تدریس معلمان را ارتقاء دهد (توماس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸).

تمامی مدل‌های فرایند مشاهده دارای یک چرخه سه مرحله‌ای کنفرانس پیش از مشاهده، کنفرانس مشاهده و کنفرانس تبادل نظر پس از مشاهده است. در این الگو، رفتارهای نظارت و راهنمایی آموزشی در مطالعه و مشاهده کلاس معلمان عبارت‌اند از:

۱. روش کنترل دستوری: اگر راهبر آموزشی تحلیل خود از مشاهده کلاسی را به معلم ارائه کند، هدف‌هایی را برایش وضع کند، و به او بگوید که باید فعالیت‌ها و اقداماتی را انجام دهد از روش یا رفتارهای کنترل دستوری استفاده کرده است. اتخاذ چنین روشی ناشی از این اعتقاد است که راهبر آموزشی در زمینه مشکل معلم دانش و تخصص بیشتری دارد و بهتر از معلم می‌داند که چه فعالیت‌ها و اقداماتی را برای اصلاح فرایند تدریس باید اتخاذ شود؛ بنابراین،

1. Glatthorn
2. Gebhard
3. Goldhammer
4. Glickman, Gordon and ross- Gordon
5. Haynes, Corey, and Moulton
6. Bernard
7. Stoltenberg
8. Thomas

اوست که تصمیمات نهایی را برای معلم می‌گیرد.

۲) روش اطلاعاتی دستوری: در این روش، راهبر آموزشی یک منبع اطلاعاتی است و راه‌حل‌ها یا شقوق مختلف علمی را به معلمان پیشنهاد می‌کند تا بتوانند از میان راه‌حل‌ها یکی را انتخاب کنند. راهبر در فرایند مشاهده‌اش از عملکرد کلاسی، هدف یا اهدافی را برای معلم تعیین می‌کند و سپس او را در جهت فعالیت‌هایی که تصور می‌کند به احتمال زیاد در نیل به این اهداف تأثیر دارد برانگیخته، فعال و هدایت می‌کند.

۳) روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی: راهبر آموزشی در این روش، مسأله‌ای را به‌طور مشترک و با همکاری متقابل با معلم حل می‌کند و معلم را تشویق می‌کند تا ادراکات و نظرهایش را درباره آن مسأله یا مشکل بیان کند و درعین حال صادقانه و به‌طور صریح و روشن عقاید خودش را نیز بیان می‌کند، به‌طوری‌که به مبادله صادقانه و آشکار نظرها بینجامد.

۴) روش غیردستوری: در این روش، فرض بر این است که خود معلم به بهترین وجه می‌داند که چه تغییرات آموزشی‌ای باید در کارش انجام شود و به‌طور مستقل توانایی فکر کردن و عمل کردن درباره آن‌ها را دارد. در این نوع نظارت و راهنمایی معلم به‌طور مستقل تصمیم‌گیری می‌کند و نقش راهبر آموزشی صرفاً کمک کردن به معلم در فرایند تفکر درباره فعالیت‌ها و عملیاتی است که درصدد انجام دادن آن‌هاست (نیکنامی، ۱۳۹۵).

در تحقیقات مربوط به نظارت آموزشی، برانگیختن شاگردان، تسهیل امور آموزشی و مدیریت کلاس، برقراری روابط انسانی، تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان، فراهم آوردن امکانات و تجهیزات آموزشی، تصریح مقررات مدرسه و الگوها و شیوه‌های تدریس (منتظرالظهور، ۱۳۸۴)، بهبود مستمر کیفیت آموزش، ارائه بازخورد آموزش به معلم، تنظیم برنامه‌ها و روش‌ها با شرایط فرهنگی، تعهد نسبت به معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدرسه و آموزش، رشد و تعهد حرفه‌ای در معلم، مشارکت معلم در ارتقای کیفی آموزش، ایجاد زمینه‌های مطالعاتی، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، اطلاعات اداری، مدیریت کلاس، ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان، تعیین اهداف آموزشی و درسی و ارزشیابی از معلم (موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷)، غالب بودن نقش اداری- سازمانی راهنمایان آموزشی بر نقش‌های انسانی- اجتماعی و آموزشی- حرفه‌ای در مدارس (بهارستان، ۱۳۸۶)، ناتوانی ناظران و راهنمایان آموزشی در

جلب اعتماد معلمان، برخورد آمرانه با آن‌ها و خرده‌گیری‌های بی‌مورد از کارشان و ناتوانی در برقراری ارتباط عاطفی با معلمان از عوامل مؤثر بر عدم توفیق آن‌ها (عزیزی، ۱۳۸۷)، نگرش منفی معلمان نسبت به معلمان راهنما به‌خاطر عملکرد غیرقابل قبول آن‌ها و لزوم بازنگری در وظایف آن‌ها (اورنگی، ۱۳۸۲)، دانش در حیطه آموزش و روش تدریس، مهارت در حل مسأله، بهره‌گیری از یک الگوی جامع و جمعی، مهارت‌های برتر درون-شخصی، معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور (گیتا هبیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵)، تعیین هدف، طرح درس، مشاهده، توسعه حرفه‌ای، تعهد حرفه‌ای، و ارزشیابی پایان سال (قولی خورچیان و خدیوی، ۱۳۸۵)، عملکرد بهتر معلمان در تدریس با الگوی نظارت بالینی بولونوز، گورسوی، کیسنر و گوکتالای<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، معلمان حضور ناظران در کلاس درس را نوعی دخالت در کار خود می‌دانند و به همین دلیل روش‌های غیرمستقیم نظارت و راهنمایی را بهتر می‌پذیرند (عبدلی، جوادی و قزل ایاغ (۱۳۸۴)، معلمان خواهان دریافت خدمات نظارتی در سطحی بالاتر از کفایت مطلوب (صادقی و همکاران، ۱۳۹۳) هستند.

در زمینه لزوم تدوین الگوی بومی نظارت آموزشی در کشور بسیار نوشته و گفته شده است. دستیابی و ارائه چنین الگویی نیاز به پژوهش‌های بنیادینی دارد که در آموزش و پرورش کشور انجام یابد و عملکرد ناظران، راهبران آموزشی و معلمان را بررسی و مطالعه کند. در نبود اتفاق نظر درباره پیش فرض جهان شمول بودن سبک‌های نظارتی، به کارگیری تئوری‌های نظارت در کشورهایی به غیر از کشور زادگاهشان نیاز به مطالعاتی در جهت آزمون و تأیید آن‌ها در این کشورها دارد. اینگونه مطالعات و پژوهش‌ها است که پایه شکل‌گیری مدلی بومی از نظارت را در هر کشور تشکیل می‌دهد.

مدل‌های موجود نظارت و راهنمایی مدل‌هایی خارجی هستند که با وضعیت بومی آموزش و پرورش کشور ما یا حتی با موقعیت‌های عملی و مسأله‌های بومی سازگاری ندارند. بنابراین، لازم است برای استفاده و کاربرد صحیح اجرای آن‌ها مطالعه شوند و برای این که با محیط آموزش و پرورش در ایران همخوانی پیدا کنند باید تجارب راهبران از این الگوها به‌طور دقیق مطالعه و ارزیابی شود. لذا مطالعات کتابخانه‌ای پژوهشگر نشان می‌دهد که تاکنون مدل

- 
1. Geeta Habil
  2. Bulunuz, Gursoy, Kesner and Goktalay

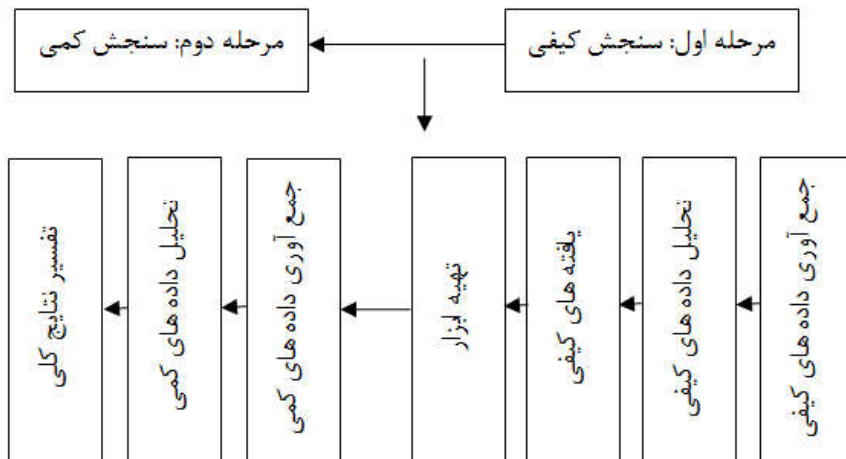
معلم‌محور ارزیابی نشده و رویکردهای چهارگانه آن در موقعیت‌های ارزیابی واقعی مطالعه نشده‌اند. لذا با توجه به اهمیت موضوع نقش نظارت و راهنمایی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ضروری است که مطالعه‌ای در راستای مدل‌های نظارت آموزشی معلم‌محور انجام شود. پژوهش حاضر درصدد است تجارب معلمان از اجرای الگوی نظارت معلم‌محور را تحلیل کرده و به این سؤال‌ها پاسخ دهد که: ۱) معلمانی که تحت نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی با رویکرد نظارت معلم‌محور قرار گرفته‌اند چه تجربه‌ای از اجرای این روش دارند؟ ۲) چه چالش‌ها و مشکلاتی را از اجرای این رویکرد نظارتی بیان می‌کنند؟ و ۳) بر اساس تجارب نظارتی معلمان چه نوع مدل تجربی را می‌توان پیشنهاد و اعتباریابی کرد؟

## روش

با توجه اینکه هدف پژوهش حاضر مطالعه عمیق تجربه‌های معلمان از اجرای الگوهای نظارت آموزشی معلم‌محور و ارائه و اعتباریابی الگوی بومی نظارت آموزشی معلم‌محور بود، طرح آن از طرح‌های ترکیبی است و روش آن، با توجه به اینکه از قبل الگویی وجود نداشته و پژوهشگر درصدد کشف این الگو بوده است، از مدل‌های ترکیبی اکتشافی متوالی (کیفی- کمی) است و چون در پی ساخت ابزاری برای سنجش اجرای الگوی نظارت آموزشی معلم‌محور بر اساس داده‌های بخش کیفی است، از نوع اکتشافی متوالی- ابزارسازی<sup>۱</sup> (کرسول و پلانو کلارک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) است. از این‌رو ابتدا روش‌شناسی و تحلیل بخش کیفی و سپس روش‌شناسی و تحلیل بخش کمی تحقیق به تفکیک ارائه می‌شود و در بخش نتیجه‌گیری، نتایج به‌دست‌آمده در هر دو بخش با هم ادغام و ارائه خواهد شد.

---

1. Sequential exploratory mixed method- Instrument development  
2. Creswell and Plano Clark



شکل ۱: فرآیند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی (اقتباس از کرسول و پلانولارک، ۲۰۰۷)

### الف) روش‌شناسی بخش کیفی

پژوهش حاضر در بخش کیفی روایت‌پژوهی (پژوهش روایی)<sup>۱</sup> است. در روایت‌پژوهی، پژوهشگر از افراد مورد پژوهش خویش درخواست می‌کند تا تجربه خویش را از موضوع مورد نظر در قالب‌های مختلف بیان کنند و در نهایت تلاش می‌کند تا اجزاء این تجربه‌ها را معنایابی کند (ویستر و مرتوا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). روایت‌پژوهی را روشی برای بررسی و فهم تجارب معلمان در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دانسته‌اند که مستلزم همکاری مؤثر و مثبت بین محقق و مشارکت‌کننده است و معطوف پژوهش در حوزه‌های اجتماعی و فردی است. در روایت‌پژوهی، افراد را باید مبتنی بر بافت و موقعیت مشاهده کنیم (یو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). تجربه‌ها می‌توانند به شکل داستان‌های روایی غنی برگردانده شوند و به ابزار قدرتمندی برای محققان تبدیل شوند (راشتون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

با بهره‌گیری از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری موارد مطلوب و تکنیک اشباع نظری،

1. Narrative research
2. Webster and Mertova
3. Yu
4. Rushton



آگاهی دهندگان کلیدی (شامل ۲۵ نفر از معلمان)، که در فهم مسأله پژوهش و پدیده محوری مطالعه مؤثر بودند، برای شناسایی ابعاد الگوی نظارت معلم محور انتخاب شده‌اند و با آن‌ها مصاحبه به عمل آمده است. مصاحبه‌ها پس از هماهنگی‌های صورت گرفته با معلمان در دفتر کارشان انجام شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۶۰ - ۹۰ دقیقه بود که طی آن پس از معرفی خود و هدف از مصاحبه، تعریفی کلی از الگوهای نظارتی معلم محور داده شد. ابزار مورد استفاده برای شناسایی مؤلفه‌های الگوی نظارت معلم محور و ارائه و تدوین الگوی بومی، مصاحبه روایی بوده است. مصاحبه روایی با سؤالات «مولد روایت» آغاز می‌شود و برای ترغیب مصاحبه‌شونده به نقل روایت اصلی به کار می‌رود. پس از این مرحله نوبت کندوکاو و پرس و جوی بیشتر در روایت است تا آن بخش‌هایی تکمیل شوند که به طور کامل شرح داده نشده‌اند. مرحله نهایی مصاحبه، مرحله «سنجش‌گری» است که در آن می‌توان از مصاحبه‌شونده سؤال‌هایی پرسید که هدف از آن‌ها تفسیر نظری آنچه رخ داده و سنجش داستان است (اووه<sup>۱</sup>، ۱۳۸۸). برای دستیابی به صحت و پایایی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش ارزیابی لینکولن و گوبا<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) (که معادل روایی و پایایی در تحقیقات کمی است) استفاده شد. بدین ترتیب چهار ملاک اعتبار<sup>۳</sup>، تأییدپذیری<sup>۴</sup>، قابلیت اعتماد<sup>۵</sup> و انتقال‌پذیری<sup>۶</sup> بررسی شد. به منظور اعتبار مصاحبه، از تکنیک بررسی با اعضا<sup>۷</sup> استفاده شد. براین اساس در حین مصاحبه سعی شد تا اطمینان حاصل شود که آیا شرکت‌کنندگان با ادراک پژوهشگر از تمام حرف‌هایی که زده‌اند موافق هستند یا خیر؟ و اگر نظر تکمیلی دارند، آن را اعلام کنند؛ این کار در واقع اعتباربخشی به فرایند مصاحبه بود. همچنین با صرف زمان کافی برای انجام مصاحبه‌ها، میزان موثق بودن داده‌های پژوهش به حد قابل قبولی افزایش داده شد. برای برآورد تأییدپذیری، فرایند اجرای مصاحبه از سوی چند متخصص تأیید شد؛ به منظور اطمینان از یکسانی کدگذاری توسط پژوهشگر از دو کدگذار دیگر برای چند نمونه مصاحبه استفاده شد. برای ایجاد اطمینان‌پذیری، به مستندسازی داده‌های حاصل از انجام مصاحبه اقدام شد. این کار با نوشتن

1. Uwe
2. Lincoln and Guba
3. Credibility
4. Confirmability
5. Dependability
6. Transferability
7. Member Checking

یادداشت دامنه و یادآور در طی مصاحبه، ثبت و ضبط تمامی جزئیات مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری در تمام مراحل مصاحبه انجام شد. برای حصول اطمینان از انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهشی نیز سعی شد تا اطلاعات کافی با ذکر جزئیات درباره اقدامات صورت گرفته در روند اجرای مصاحبه به خوانندگان پژوهش ارائه شود تا زمینه برای قضاوت درباره کاربردپذیری یافته‌ها در محیط‌های دیگر پژوهشی ارائه شود. تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های انجام‌شده، با روش تحلیل مضمون<sup>۱</sup> بر مبنای روش براون و کلارک<sup>۲</sup> انجام شده است. به عقیده براون و کلارک (۲۰۰۶)، روش تحلیل مضمون، به‌منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به‌کار می‌رود، این روش فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند، همچنین روش تحلیل مضمون، روشی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به‌کار می‌رود (ص ۷۹). مضمون یا تم، مبین اطلاعات مهمی درباره داده‌ها و سوالات تحقیق است و به طور کلی، مضمون، ویژگی تکراری و متمایزی در متن است که به نظر پژوهشگر، نشان‌دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با سؤال‌های تحقیق است (کینگ و هاروکس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

فرایند تحلیل مضمون در پژوهش حاضر به شرح ذیل انجام شده است:

۱. آشنا شدن با متن: این مرحله مستلزم مطالعه و مرور مکرر داده‌ها به روشی فعال است.
۲. ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری: کدهای اولیه برای داده‌ها ایجاد می‌شود و از کدها برای تقسیم داده‌های متنی به قسمت‌های فهمیدنی و استفاده‌پذیر مانند بند، عبارت و کلمه استفاده می‌شود.
۳. جست و جو و شناخت مضامین: کدهای مختلف در قالب مضامین مرتب می‌شوند و همه داده‌های کد گذاشته با هریک از مضامین، در قالب شکل، نمودار، جدول و نظایر آن گردآوری می‌شود.
۴. ترسیم شبکه مضامین: هر گروه از مضامین به مضمون فراگیر متمایزی منجر می‌شود که مضامین پایه و سازمان‌دهنده مجزایی، آن را پشتیبانی می‌کند.

- 
1. Thematic analysis
  2. Braun and Clarke
  3. King and Horrocks

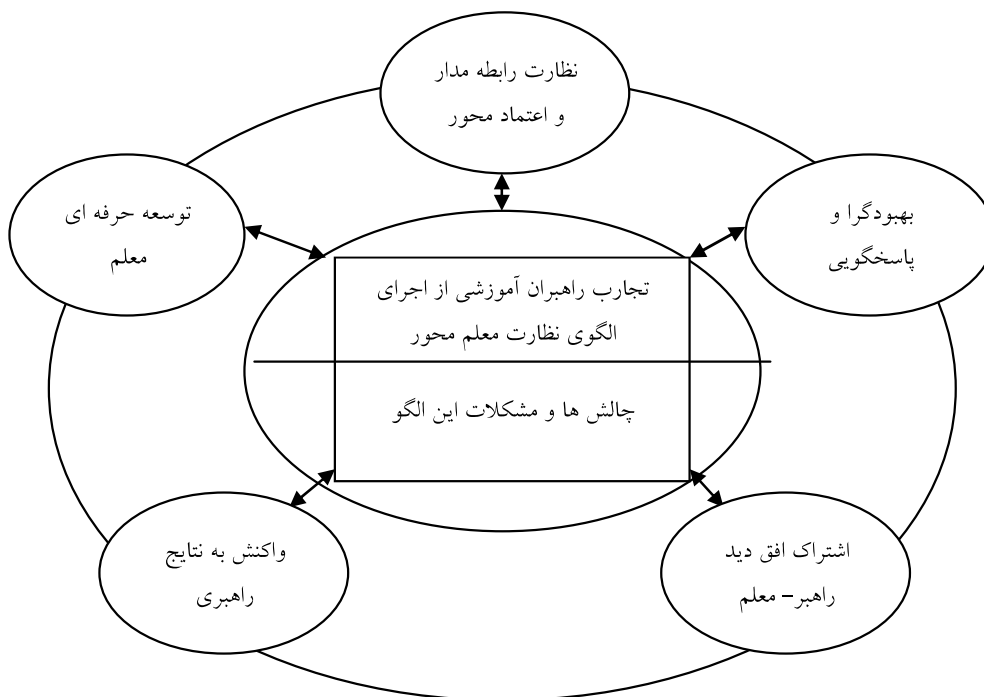
۵. تحلیل شبکه معنایی: بعد از رسیدن به شبکه معنایی رضایت بخش، مضامین پیشنهاد شده برای تحلیل داده‌ها، تعریف و تعدیل، و داده‌ها براساس آن تحلیل می‌شود.

جدول ۱: مضامین فراگیر مربوط به نظارت معلم محور

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	نشانگرها	فراوانی
تجربه معلمان از الگوهای نظارت معلم محور	نظارت رابطه‌مدار و اعتمادمحور	حمایت	توجه و قدردانی از فعالیت‌ها، ایجاد انگیزه برای فعالیت بیشتر	۱۰
	مشارکت		تقسیم و تسهیم مسئولیت در کار، بهره‌گیری از ظرفیت همکاران	۱۲
	ارتباط متقابل		اعتمادسازی در روابط، گوش دادن به صحبت‌های همدیگر، امکان برقراری ارتباط خارج از سلسله‌مراتب اداری	۱۷
	بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری	پاسخگو بودن راهبران	پاسخگویی نیاز علمی معلمان، مسلط بودن راهبران	۱۳
	در دسترس بودن		در دسترس بودن راهبران، احساس مسئولی و تعهد به کار معلمان	۱۲
	بهبودمحوری در کار		پیگیری بهبود مستمر وضعیت آموزشی، کیفیت‌بخشی به کار معلمان، بهسازی و توانمندسازی معلمان	۱۷
	توسعه حرفه‌ای معلم از طریق راهبر	توسعه ادراک	دانش معلمان، دانش ارزیابی اقدام	۹
	توسعه مهارت		مشارکت، اقدام	۱۰
	توسعه نگرش		پذیرش توانایی خود پذیرش یادگیری از دیگران پذیرش نقادی نگرش نسبت به یادگیری نگرش نسبت به ماهیت علم	۱۰
	طراحی و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری		تدوین و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری و ارتقای مهارت‌ها و توانایی‌ها برای معلمان، ایجاد زمینه انجام فعالیت‌های مرتبط با اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی، تهیه و ارائه بسته‌های آموزشی مناسب (ویدیو دیتای تدریس معلمان موفق، کتب راهنمای تدریس، معرفی سایت‌های اینترنتی و...)	۱۱

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	نشانگرها	فراوانی
اشتراک افق دید راهبر و معلم	تغییر باورها و نگرش‌ها	تغییر نگاه نسبت به معنا و تعریف نظارت، آشنایی بیشتر با رسالت و غایت حرفه راهبری و معلمی، بازنگری در نوع نگاه نسبت به مسائل تعلیم و تربیت، فهم عمیق‌تر نسبت به تدریس و یادگیری واقعی و اصیل	۱۶	
کاهش حساسیت و مقاومت به حضور راهبران	کاهش مقاومت ذهنی معلمان به حضور راهبران در مدارس، کم شدن جبهه‌گیری معلمان، پذیرا بودن راهکارهای پیشنهادی	۱۴		
شفاف‌سازی اهداف کاری راهبران	بیان اهداف کاری راهبران، توجیه کردن روش کار خود به معلمان، هدف خود را بهبود وضعیت موجود اعلام نمودن	۱۳		
واکنش به نتایج راهبری	اجرا کردن راهکارها و پیشنهادهای راهبران	۱۳	قابلیت اجرایی راهکارهای پیشنهادی راهبران، اجرا نمودن و به‌کار بردن راهکارها،	
بهبود عملکرد معلمان	کارایی و اثربخشی اقدامات راهبران در مدارس، تغییر و تحول در کار معلمان، خلاقیت در کار معلمان، افزایش انگیزه و تعهد شغلی معلمان	۱۵		
رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	بهبود وضعیت آموزشی دانش‌آموزان، افزایش انگیزه تحصیلی، سعی و کوشش بیشتر آن‌ها، تغییر نگرش و افزایش سطح مهارت دانش‌آموزان	۱۷		

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، شبکه مضامین نظارت معلم‌محور در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش

پس از تدوین الگوی بومی نظارت معلم محور به منظور اعتباریابی چارچوب کیفی تدوین شده در مرحله کمی، چارچوب تدوین شده در قالب یک مقیاس طراحی شد. این مقیاس شامل ۲۵ گویه پنج گزینه‌ای از نوع لیکرت است و ۵ زیر مقیاس دارد که عبارت‌اند از: نظارت رابطه‌مدار و اعتماد محور، بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری، توسعه حرفه ای معلم از طریق راهبر، اشتراک افق دید راهبر و معلم، واکنش به نتایج راهبری. نمره‌گذاری مقیاس در قالب ۱= بسیار کم تا ۵= بسیار زیاد است.

### ب) روش شناسی بخش کمی

در بخش کمی از روش پژوهش توصیفی پیمایشی استفاده شده است. هدف از انجام دادن این مرحله، اعتباریابی الگوی نظارت معلم محور بر اساس تجربه‌های معلمان در مرحله کیفی بوده

است. در این بخش نیز، جامعه آماری پژوهش را معلمان آموزش و پرورش آذربایجان غربی تشکیل می‌دهد که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران، ۲۰۰ نفر از معلمان مناطق آموزش و پرورش پیرانشهر، اشنویه و سردشت با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، انتخاب شدند. مقیاس تدوین‌شده، ابزار به‌دست‌آمده از بخش تحلیل داده‌های کیفی بود که در اختیار نمونه آماری تعیین شده قرار گرفت. برای تأیید روایی ابزار اندازه‌گیری از سه نوع روایی ارزیابی تحت عنوان روایی محتوی<sup>۱</sup>، روایی همگرا<sup>۲</sup> و روایی واگرا<sup>۳</sup> استفاده شد. روایی محتوی به‌وسیله اطمینان از سازگاری بین شاخص‌های اندازه‌گیری و ادبیات موجود ایجادشده و این روایی توسط نظرسنجی از اساتید حاصل شد.

روایی همگرا به بررسی میزان همبستگی سؤالات هر سازه با شاخص‌های خود اقدام می‌کند که برای این منظور از معیار AVE (میانگین واریانس استخراج‌شده) استفاده می‌شود. فورنل و لارکر<sup>۴</sup> (۱۹۸۱)، مقدار ملاک برای سطح پذیرش AVE را، رقم ۰/۵ می‌دانند. همان‌طور که مشاهده می‌شود معیار AVE برای عناصر (نظارت رابطه‌مدار و اعتماد محور، بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری، توسعه حرفه‌ای معلم از طریق راهبر، اشتراک افق دید راهبر و معلم، واکنش به نتایج راهبری) بالای ۰/۵ است که حکایت از روایی همگرای خوب مدل دارد.

در قسمت روایی واگرا، میزان رابطه یک سازه با شاخص‌هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها مشخص می‌شود؛ به طوری که روایی واگرای قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک سازه در مدل، تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با سازه‌های دیگر. فورنل و لارکر (۱۹۸۱) بیان می‌کنند: روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر (یعنی مربع ضرایب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد. نتیجه آزمون تحلیل روایی واگرای عناصر نظارت آموزشی معلم‌محور در جدول ۳ ارائه شده است که امکان مقایسه همبستگی سازه‌های پژوهش را با سؤال‌های خود و سازه‌های دیگر می‌دهد. همچنین در این پژوهش برای تعیین پایایی پرسشنامه از دو معیار (ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب) بر طبق نظر فورنل و

1. Content Validity
2. Convergent Validity
3. Divergent Validity
4. Fornell and Larcker

لارکر استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ تمامی متغیرها در این پژوهش از حداقل مقدار (۰/۷) بیشتر بود. پایایی مرکب برخلاف آلفای کرونباخ که به طور ضمنی فرض می‌کند هر شاخص وزن یکسانی دارد، متکی بر بارهای عاملی<sup>۱</sup> حقیقی هر سازه است. بنابراین، معیار بهتری را برای پایایی ارائه می‌دهد. پایایی مرکب باید مقداری بیش از مقدار (۰/۷) به دست آورد تا بیان‌کننده ثبات درونی سازه باشد (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). در جدول ۳ و ۲ نتایج پایایی و روایی ابزار سنجش به طور کامل آورده شده است.

جدول ۲: بارعاملی و واریانس تبیین شده شاخص‌های عناصر الگوی بومی نظارت معلم‌محور

ردیف	الگو	شاخص‌ها	AVE	R2	بار عاملی	پایایی ترکیبی	ضریب کرونباخ
۱	الگوی نظارتی معلم‌محور	نظارت رابطه‌مدار و اعتمادمحور	۰/۵۱	۰/۵۵	۰/۸۳	۰/۷۶	۰/۶۰
۲		بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری	۰/۶۶	۰/۷۶	۰/۸۳	۰/۹۱	۰/۸۷
۳		توسعه حرفه‌ای معلم	۰/۶۵	۰/۶۳	۰/۸	۰/۹۰	۰/۸۶
۴		اشتراک افق دید راهبر- معلم	۰/۵۲	۰/۶۸	۰/۹۱	۰/۸۳	۰/۷۴
۵		واکنش به نتایج راهبری	۰/۵۵	۰/۵۸	۰/۷۶	۰/۸۲	۰/۷۳

جدول ۳: روایی و اگرایی عناصر الگوی بومی نظارت معلم‌محور

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اشتراک افق دید راهبر- معلم	۰/۷				
۲. بهبودگرا و پاسخگویی	۰/۶۳	۰/۸۱			
۳. توسعه حرفه‌ای معلم	۰/۶۹	۰/۵۷	۰/۸۱		
۴. رابطه‌مدار و اعتمادمحور	۰/۵۳	۰/۶۵	۰/۴۷	۰/۷۷	
۵. واکنش به نتایج راهبری	۰/۶۲	۰/۶	۰/۵۳	۰/۶۵	۰/۶۱

بر اساس مطالب عنوان‌شده و نتایج حاصله از خروجی‌های نرم‌افزار SMART-PLS نسخه ۳، جداول ۲ و ۳ نشان‌دهنده آن است که ابزار اندازه‌گیری از روایی (محتوی، همگرا و واگرا) و پایایی (بار عاملی، ضریب پایایی مرکب و ضریب آلفای کرونباخ) مناسب بهره‌مند هستند.

## 1. Loadings Factors

## یافته‌های بخش کمی

در قسمت تحلیل داده‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی<sup>۲</sup> و با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS نسخه ۳، برای بررسی همه‌جانبه مدل مفهومی پژوهش بهره گرفته شده است. با توجه به اینکه، الگوی بومی نظارت معلم‌محور دارای ۵ عنصر است که می‌توانند به‌عنوان نشانه این سازه عمل کنند، لذا تحلیل عاملی مرتبه دوم در راستای آزمون مدل اندازه‌گیری و نیز روایی ویژگی‌های مدل نظارت آموزشی معلم‌محور بررسی شده است.

برای ارزیابی میزان دقت مدل اندازه‌گیری می‌بایست در وهله نخست مقادیر بار عاملی و آماره *t* متغیرهای مشاهده‌پذیر را با متغیرهای مکنون متناظر با آن بررسی کرد. در صورتی که نشانگرهای سازه‌های مورد مطالعه دارای مقدار *t* کمتر از ۱/۹۶ باشند از اهمیت لازم برای اندازه‌گیری بهره‌مند نیستند و از این رو بایستی از فرآیند تحلیل کنار گذاشته شوند؛ اگر مقدار *P-Value* برای هر نشانگر کمتر از ۰/۰۱ محاسبه شود، یعنی مقدار *t* آن نشانه بالاتر از ۱/۹۶ باشد، در فرآیند تحلیل وارد می‌شود. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری نظارت معلم‌محور

سازه	گویه	بار عاملی	آماره <i>T</i>	سطح معناداری	نتیجه
نظارت رابطه‌مدار و اعتماد محور	Q1	۰/۱۲۳	۱/۴۴۶	۰/۰۱	عدم تأیید نشانگر
	Q2	۰/۵۰	۷/۳۹۷	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q3	۰/۳۵	۳/۷۶۴	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q4	۰/۸۸	۵۸/۹۲۶	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q5	۰/۸۸	۴۴/۸۲۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر
بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری	Q11	۰/۷۲	۲۰/۳۱۷	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q12	۰/۸۳	۳۸/۸۲۶	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q13	۰/۷۸	۲۳/۱۱۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q14	۰/۸۳	۳۱/۸۰۰	۰/۰۱	تأیید نشانگر

1. Structural Equation Modeling (SEM)
2. Partial Least Squares

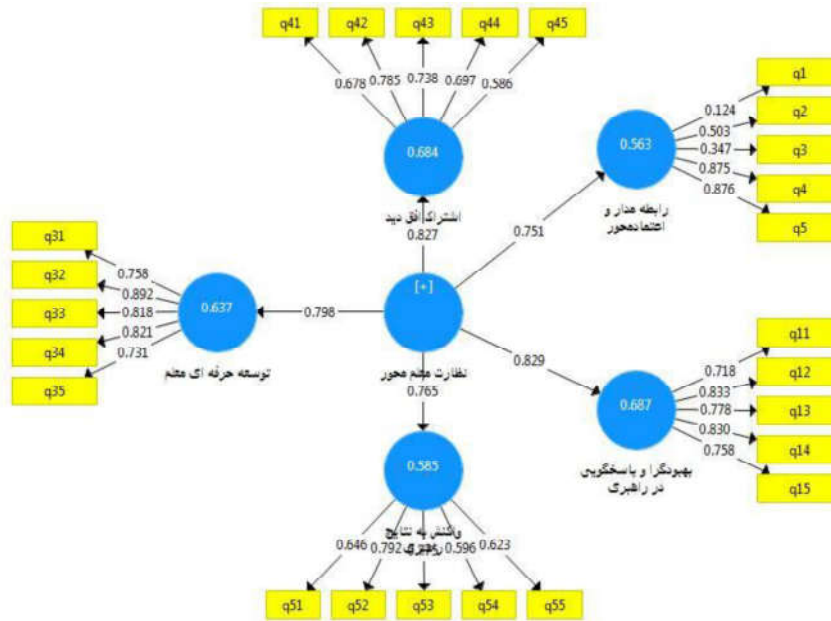


نتیجه	سطح معناداری	آماره T	بار عاملی	گویه	سازه
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۳/۹۵۷	۰/۷۶	Q15	توسعه حرفه‌ای معلم از طریق راهبر
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۴/۸۵۳	۰/۷۶	Q31	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۶۹/۱۹۲	۰/۸۹	Q32	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۲/۰۷۰	۰/۸۲	Q33	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۵/۳۸۳	۰/۸۲	Q34	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۶/۴۹۸	۰/۷۳	Q35	اشتراک افق دید راهبر- معلم
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۶/۴۲	۰/۶۸	Q41	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۶/۱۲۷	۰/۷۹	Q42	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۰/۳۹۸	۰/۷۴	Q43	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۹/۴۷۴	۰/۷۰	Q44	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۱/۰۷	۰/۶۰	Q45	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۴/۴۲	۰/۶۵	Q51	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۹/۵۸۱	۰/۷۹	Q52	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۶/۲۰۵	۰/۷۷	Q53	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۸/۲۶۴	۰/۵۹	Q54	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۸/۸۵۶	۰/۶۲	Q55	واکنش به نتایج راهبری

با توجه به نتایج جدول ۴ و نمودار خروجی نرم‌افزار PLS، متغیر q1 به دلیل بار عاملی بسیار پایین (کم‌تر از ۰/۴) از روند محاسبات و برای تدوین مدل نهایی پژوهش حذف شد. گویه‌های دیگر دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند، و این بارهای عاملی با توجه به نمره تی در سطح متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردار هستند، لذا وارد تحلیل نهایی شدند.

شکل ۳، الگوی کلی بومی نظارت آموزشی معلم‌محور را نشان می‌دهد. نتیجه آزمون تحلیل عاملی تأییدی الگوی کلی نظارت آموزشی معلم‌محور در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد عناصر اشتراک افق دید راهبر- معلم و بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری با بار عاملی ۰/۸۳ دارای بیشترین ضریب تأثیر و عنصر نظارت رابطه‌مدار و

اعتمادمحور با بار عاملی ۰/۷۵ دارای کمترین ضریب تأثیر است.



شکل ۳: خروجی pls برای تحلیل عامل تأییدی الگوی بومی نظارت معلم محور در دوره ابتدایی (مدل نهایی پژوهش)

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تحلیل روایت‌نگارانه فهم و ادراک معلمان از اجرای رویکردهای نظارت معلم محور در مدارس ابتدایی و تدوین و اعتباریابی الگوی بومی انجام شد. با بررسی صورت گرفته در منابع فارسی با کلیدواژه راهبر آموزشی و الگوی نظارت کلاس درس محور منبعی یافت نشد و نخستین پژوهش انجام شده در نوع خود در این حوزه است؛ ناگفته نماند برخی از مطالعات انجام شده به نحوی با یافته‌های این مطالعه مرتبط هستند و به همین دلیل در قسمت تبیین هر مؤلفه، همسویی و همخوانی آن با تحقیقات مرتبط بیان می‌شود.

تجربه معلمان از اجرای الگوی نظارت آموزشی معلم محور در ۵ مقوله کلی دسته بندی شد؛ مقوله اول، محیط نظارتی رابطه مدار و اعتمادمحور بود؛ بر اساس نتایج به دست آمده از مصاحبه با آگاهی دهندگان پژوهش، بخشی از فعالیت راهبران آموزشی در الگویی نظارت

معلم محور ارتباط و اعتماد متقابل با معلمان است. از این نظر، یک راهبر آموزشی باید در جوئی توأم با اعتماد متقابل ارتباطی سازنده با همکاران زیرمجموعه اش برقرار کند تا معلمان تحت راهبری او با روحیه بالا و تعهد به مدرسه و اهداف آن انجام وظیفه کنند. اقدامات او در این راستا شامل تعامل و ارتباطی صمیمانه و حرفه‌ای با همکاران قبل و حین و بعد از نظارت، گوش دادن فعال به صحبت های معلمان، استفاده از انواع مجراهای ارتباطی، به کارگیری نمادهای ارتباطی مناسب در حین ارتباط (علائم کلامی و غیرکلامی و...)، استفاده به موقع از بازخورد به صورت هدفمند، سودمند، پیوسته و ساده، استفاده از شبکه ارتباطات غیررسمی، ساده سازی، کنترل احساسات و هیجانات و ایجاد حس اعتماد و روابط حسنه است. در این ارتباط برای نمونه یکی از مشارکت کنندگان (شماره ۱) درباره ایجاد اعتماد و تعامل سازنده حرفه‌ای و باز در بین معلمان معتقد است: «اگر راهبران آموزشی در حین نظارت به شکل گیری ارتباط مثبت با همکاران نیندیشند کل فرایند نظارت زیر سؤال می رود مثلاً چند سال پیش که یکی از راهبران قصد بازدید از کلاس را در یکی از مدارس چندپایه روستایی داشتند قبل از حضور در مدرسه، ابتدا تلفنی با بنده هماهنگی لازم را برقرار کردند که آمادگی ذهنی لازم را داشته باشم، سپس به محض رسیدن به مدرسه، بلافاصله وارد کلاس درسی نشده و قبلش با همدیگر خوش و بش گرمی برقرار کردیم و از وضعیت مدرسه، کلاس و موارد دیگر صحبت هایی کردیم بدین ترتیب زمینه ارتباط گرم و صمیمی و اعتماد کردن بنده را نسبت به خود ایجاد کردند سپس با پیشنهاد خود وارد کلاس شدیم».

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مؤلفه با پژوهش های عزیز (۱۳۸۷) و اورنگی (۱۳۸۲) مطابقت دارد.

**مقوله دوم، بهبودگرا و پاسخگویی در راهبری؛** بررسی نارسایی ها، نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصت ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمان های آموزشی است. بهبود فرآیند آموزش، مستلزم برنامه ریزی، رهبری آموزش مداوم، ارزشیابی، پژوهش و بازنگری مداوم برنامه های آموزشی است. راهبران آموزشی برای اصلاح وضع آموزشی به عنوان مدیران آموزشی با معلمان و به کمک آن ها کار و فعالیت می کنند و از طریق همکاری حرفه‌ای سعی در ارتقاء کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آن ها دارند. این مقوله هم در بردارنده زیرمقوله های، در دسترس بودن راهبران برای

پاسخگویی به سؤالات معلمان، دارا بودن قابلیت تصور و درک وضعیت‌های ذهنی معلمان، پیگیری بهبود مستمر کیفیت آموزشی، استفاده از نتایج ارزشیابی به منظور بهبود و ارتقاء وضعیت آموزشی و... است. درباره این مقوله یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱۶) معتقد است: «دانش آموزمحور بودن در کار نظارت و راهنمایی فرایند کار را به سوی پیگیری مستمر کیفیت آموزشی، بهبود فرایند یاددهی یادگیری و اصلاح روش‌های تدریس و ارزشیابی معلم از دانش آموزان می‌کشاند و این یعنی بهبود گرا بودن در کار، ترویج فرهنگ کیفیت در مدارس و...».

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مؤلفه با پژوهش‌های انجام شده توسط موسوی و پاشاشریفی (۱۳۸۷)، منتظر الظهور (۱۳۸۴) و گیتا هیل (۲۰۰۶) مطابقت دارد.

**مقوله سوم، توسعه حرفه‌ای معلم از طریق راهبر؛ به‌طور کلی، تغییرات عمیق در ساختار نظام آموزشی، برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی، طی سال‌های اخیر، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران کرده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط، برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که در سطح جهان نیز، بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند و تعداد زیادی از آن‌ها دغدغه‌هایی درباره وظایف اولیه تدریس خود داشته باشند (روچکیند، اوت، ایمروار، دابل و جانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). وقتی معلمان با مسائل و مشکلاتی مواجه می‌شوند، در فرایندی از تفکر و کاوش، با آن مسأله یا مشکل درگیر می‌شوند و سعی می‌کنند به راه‌های مختلفی آن را حل کنند، حال اگر نتوانند با بسط دادن گنجینه دانش و تجربه خویش مشکل را حل کنند دچار اضطراب می‌شوند و این امر عاملی برای ناخشنودی آن‌ها از این حرفه خواهد شد (رومانو و گیبسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). علاوه بر این، فشارهای داخلی به معلمان، برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید بین معلومات جدید و دانش قبلی آن‌ها فاصله انداخته و بحران هویت حرفه‌ای‌شان را عمیق‌تر و بیشتر می‌کند. در این صورت هویت حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی دارد (مورنو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). چرا که آموزش و پرورش بیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خودراهبری، بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند برنامه‌ریزی مدون و اصولی، تحول در فرایند آموزش، تغییر باورها، نگرش‌ها**

1. Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble and Johnson
2. Romano and Gibson
3. Moreno

و فراهم کردن چارچوب مناسب برای آموزش و رشد حرفه‌ای است. برنامه‌ریزی برای رشد حرفه‌ای معلمان زمانی موفق‌تر و مؤثرتر خواهد بود که بر اساس نیازهای فردی معلمان، مدرسه و نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های یادگیری مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان، توانایی‌ها و ویژگی‌های آن‌ها تنظیم شده باشد (جویس و شاورز<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸). از آنجا که معلمان عوامل کلیدی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان هستند و اصلاح آموزش بدون اصلاح معلمان میسر نیست، بنابراین، باید تمرکز اصلی رشد حرفه‌ای را بر روی معلمان قرار داد تا موجب بهبود عملکرد آن‌ها در مدرسه شود (آرتورا، مارلندبی، پیلس و رأی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

این مؤلفه در بردارنده خرده مؤلفه‌های، توسعه دانش علمی معلمان، دانش ارزیابی، مشارکت، اقدام، پذیرش توانایی خود، پذیرش یادگیری از دیگران، پذیرش نقادی، نگرش نسبت به یادگیری، نگرش نسبت به ماهیت علم، تدوین و پیشنهاد فرصت‌های یادگیری و ارتقاء مهارت‌ها و توانایی‌ها برای معلمان، ایجاد زمینه انجام فعالیت‌های مرتبط با اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی، تهیه و ارائه بسته‌های آموزشی مناسب (ویدیو دیتای تدریس معلمان موفق، کتب راهنمای تدریس، معرفی سایت‌های اینترنتی و...) است. نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مؤلفه با پژوهش‌های انجام شده توسط قلی قورچیان و خدیوی (۱۳۸۵)، موسوی و پاشاشریفی (۱۳۸۷) و گیتا هبیل (۲۰۰۶) مطابقت دارد.

**مقوله چهارم، اشتراک افق دید راهبر و معلم؛** نگرش عامل مهمی است که باید در اصلاح فرایند آموزش بدان توجه شود. نگرش معلم نسبت به دانش‌آموزان، همکاران، کتاب‌های درسی، کلاس درس و... بر عملکرد کلاسی مؤثر است. نگرش راهبران آموزشی هم موجب بروز رفتارهای گوناگون از طرف خود و معلمان می‌شود و بالعکس؛ رفتار راهبران آموزشی و معلمان موجب بروز نگرش‌های گوناگون در آن‌ها می‌شود. این مؤلفه هم در بردارنده خرده مؤلفه‌های ایجاد بستر یا فضای روانی مطلوب از طرف همکار، عدم انگیزه لازم معلمان برای انجام وظایف محوله، مشکل تغییر نگرش و دیدگاه همکاران، دید مچ‌گیری و بازرسی به کار ناظران، زدودن دیدگاه قبلی درباره نظارت، روحیه رازداری، صداقت و امانت‌داری، و وفای به عهد، هدف خود را همکاری، همیاری، رفع مشکلات همکاران و بهبود کیفیت آموزش دانسته،

---

1. Joyce and Showers  
2. Arthura, Marlandb, Pillc and Re

مشکل عدم تمرکز دانش آموزان به خاطر نگرانی سوم در کلاس، مقاومت ذهنی معلمان نسبت به ناظران، ایجاد استرس در دانش آموزان به خاطر نگرانی سوم، مقاومت در برابر انتقاد و ارائه پیشنهاد، عدم احساس نیاز به وجود راهبر، غیرعملی تلقی کردن مطالب کسب شده در دانشگاه فرهنگیان از سوی معلمان تازه کار، پیش داوری و قضاوت نادرست معلمان نسبت به کار راهبر، رودربایستی راهبر با معلمان به خاطر جو دوستانه، عدم تعهد معلمان نسبت به کیفیت آموزش و یادگیری دانش آموزان، عدم وجود ارزش‌های مشترک بین معلمان و راهبران است. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۵) اعتقاد دارد: «ذهنیت و بینش معلمان و راهبران در اجرای اثربخش نظارت و راهبری آموزشی بسیار تأثیرگذار است؛ یه بار هنگام ورود راهبر آموزشی به کلاس، پس از سلام و احوالپرسی و معرفی خود مستقیماً به ارزشیابی و پرسش و پاسخ از دانش آموزان پرداختند، بدون اینکه ابتدا هدف خود را از بازدید کلاس برای بنده و دانش آموزان بیان نمایند در این شرایط هم دانش آموزان که یه دفعه با نگرانی سوم در کلاس مواجه شده و سؤال و جواب می‌کند دچار استرس و دلواپسی شدند. پس از بازدید و تمام شدن کار ارزشیابی راهبر، در دفتر مدرسه درباره زمینه‌سازی لازم برای آمادگی ذهن دانش آموزان با ایشان بحث و تبادل نظر نمودیم که معلمان و دانش آموزان در مقابل حضور او مقاومت نکنند و...»

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مؤلفه با پژوهش‌های موسوی و پاشاشریفی (۱۳۸۷)، اورنگی (۱۳۸۲)، بهارستان (۱۳۸۶) و عبدلی، جوادی و قزل‌ایاغ (۱۳۸۴) مطابقت دارد.

**مقوله پنجم، واکنش به نتایج راهبری؛** در پایان اجرای هر الگو یا مدل نظارتی، ارزیابی اثربخشی آن جهت طراحی مدل‌های اثربخش‌تر از اهمیت زیادی بهره‌مند است. در الگوی نظارتی معلم‌محور هم می‌توان با استفاده از مصاحبه غیرساختارمند یا روایی و توزیع پرسشنامه محقق ساخته در بین معلمان و راهبران آموزشی و همچنین مقایسه وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در ابتدا و انتهای اجرای این الگو به ارزیابی اثربخشی آن اقدام کرد. این بعد هم در بردارنده خرده مؤلفه‌های عملی و قابل اجرا دانستن راه‌حل‌های پیشنهادی راهبران آموزشی از سوی معلمان و اجرا کردن آن راه‌حل‌ها و پیشنهادها، فراهم کردن بسترهای لازم برای بهبود فرایند یاددهی یادگیری، ایجاد و توسعه انگیزه و نگرش مثبت به کار در میان معلمان، منجر

شدن فعالیت راهبران آموزشی به رشد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و... است. در این خصوص هم یکی از مشارکت کنندگان شماره ۱۵ روایت می کردند که: «برای بهبود تشخیص نشانه های فارسی پایه اول، یک سری فعالیت ها از جمله تمرین صداها ی هم آغاز و هم پایان، جمله سازی، هجی کردن، آموزش با کمک تصاویر و... را به بنده پیشنهاد دادند بدین ترتیب، فعالیت ها را جالب و قابل اجرا دانسته و آن ها را پیاده کردم. در بازدید بعدی، از پیشرفتی که در کلاس به خاطر اجرای آن راهکارها به دست آورده بودم احساس رضایت و خرسندی می کردم».

نتایج حاصل از پژوهش حاضر در این مؤلفه با پژوهش های صادقی و همکاران (۱۳۹۳) و موسوی و پاشاشریفی (۱۳۸۷) همسویی دارد.

یافته های این مطالعه به ویژه الگوی تدوین شده نظارت معلم محور از نظر خبرگان تعلیم و تربیت پاسخگوی نیاز معلمان است و راهبران آموزشی با اجرای این الگوی جامع و بومی مدون که متناسب با معیارها و شرایط فرهنگی کشور بوده می توانند در محیطی اعتمادمحور و با ایجاد نگرش مثبت در معلمان، گام های مثبتی در توسعه حرفه ای معلمان بردارند و فرایند یاددهی یادگیری معلمان را در کلاس های درسی بهبود ببخشند. همچنین، این مدل بومی، این ظرفیت را دارد تا در مراحل بعدی با استفاده از سایر روش ها و الگوها و نیز در جامعه آماری گسترده تر و با اعتبار بخشی جامع تر ارتقا یابد و ملاک عمل سیاست گذاران، مدیران، مجریان و به ویژه راهبران آموزشی به عنوان مخاطبان اصلی الگو قرار گیرد؛ به طوری که می تواند در نظام آموزشی از مرحله جذب و گزینش راهبران آموزشی تا آموزش آن ها و نیز نهایتاً در مرحله نظارت بر کلاس های درسی کارایی داشته باشد و بیش از پیش بر کیفیت آموزش و حرفه ای گرایی در نظام آموزشی یاری رساند. هم چنین، نتایج این پژوهش فهم معلمان و راهبران آموزشی را از رویکرد نظارت معلم محور به هم نزدیک تر می کند و در محیط های بومی اطلاعاتی را به مدیران و راهبران می دهد تا این الگو را به درستی به کار گیرند.

براساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می شود که:

- با توجه به تأیید الگو از طرف جامعه آماری پیشنهاد می شود، تا شورای آموزشی در مناطق آموزش و پرورش تشکیل و با توجه به فلسفه و اهداف، مبانی نظری،

- مراحل اجرایی و نظام ارزشیابی و بازخورد، زمینه اجرایی این الگو فراهم شود.
  - در راستای آشنایی راهبران آموزشی با مفاهیم، رویکردها و مؤلفه‌های الگوی بومی نظارت معلم‌محور، کارگاه‌ها و دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بازآموزی برگزار شود.
  - برای ایجاد فهم مشترک از الگوی بومی نظارت معلم‌محور در بین راهبران آموزشی، با برگزاری جلسات بحث و گفتگو، زمینه مشارکت و همکاری آن‌ها برای اجرای بهتر مدل، به‌طور منسجم و هماهنگ فراهم شود.
- پیشنهاد‌های برخاسته از پژوهش کنونی عبارت هستند از: مطالعه تطبیقی و مقایسه‌ای با موضوع الگوهای نظارت و راهنمایی اثربخش در نظام‌های آموزشی موفق دنیا؛ بررسی تأثیرات الگوی بومی نظارت و راهنمایی آموزشی معلم‌محور بر رضایت شغلی معلمان؛ بررسی تأثیرات الگوی بومی نظارت و راهنمایی آموزشی معلم‌محور بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ بررسی و مطالعه الگوی نظارت معلم‌محور از دیدگاه راهبران آموزشی

### منابع

- اورنگی، عبدالمجید (۱۳۸۲). بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۲): ۸۳-۹۹.
- بهارستان، جلیل (۱۳۸۶). بررسی نقش راهنمایان آموزشی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶، فصلنامه مدرس علوم انسانی، ۱۲(۴): ۹۷-۱۲۶.
- جوادی‌پور، محمد و محمدی، رمضانعلی (۱۳۸۸). ارزیابی عملکرد معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران براساس مدل جان وایلز و جوزف باندى، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۲(۳): ۱۰۳-۱۲۷.
- خورشیدی، عباس (۱۳۹۰). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، تهران: یسپرون.
- سلیمانی، نادر (۱۳۹۶). نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران: سنجش
- عبدلی، عباس، جوادی، یدالله و قزل‌ایاغ، محمد (۱۳۸۴). وضعیت موجود روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران دبیرستان‌های شهر اصفهان و مقایسه آن با وضعیت



مطلوب، دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان)، ۷-۸: ۹۹-۷۰.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

صادقی، سهراب، صالحی کشکولی، محمدصالح، رضوی، عبدالمجید، افلاکی فرد، حسین و اسماعیلی، بهرام (۱۳۹۳). نیازسنجی ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی دبیران شهر شیراز، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۳): ۱۸۳-۲۰۴.

عزیزی، نعمت الله (۱۳۸۷). بررسی علل ناموفق بودن برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ابتدایی استان کردستان، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۴): ۷۳-۱۰۰.

فلیک، اووه (۱۳۸۸). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی قلی قورچیان، نادر و خدیوی، اسدالله (۱۳۸۵). نظارت حمایتی، نظارت کلاس‌های درس هزاره سوم، مجله تعلیم و تربیت، ۲۲(۲): ۷-۴۹.

کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال (۱۳۹۵). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.

منتظرالظهور، فردوس (۱۳۸۴). بررسی نیازهای نظارتی معلمان جدیدالاستخدام در میزان پاسخگویی معلمان راهنما به این نیازها و ارائه مدل نظری جهت ارتقای کیفیت آن در دوره ابتدایی، پایان‌نامه دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات- تهران.

موسوی، فرانک و پاشاشریفی، حسن (۱۳۸۷). ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۴(۱)، ۱۰۹-۱۳۶.

نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۵). نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران: سمت

Arthura, L., Marlandb, H., Pillc, A. and Rea, T. (2006). Postgraduate Professional Development for teachers: motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Journal of In-Service Education*, 32(3): 201-219.

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19: 60-68.

Braun, V. and Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.

- Bulunuz, N., Gurosy, E., Kesner, J. and Goktalay, S. B. (2014). The Implementation and Evaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher Education in Turkey: Is It an Effective Method? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5): 1823-1833.
- Creswell, J. and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage Publication Inc.
- Fornell, C. and Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Modeling with Unobserved Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1): 39-50.
- Gebhard, J. G. (1990). *Models of supervision: Choice in Second Language Teacher Education*. Ibid.
- Geeta, H. (2006). *A Model of Expert Instructional Supervision*, Doctor of Education, Wilmington College.
- Glatthorn, A. (1992). *Collegial supervision or professional partnership peer supervision*, Englewood cliffs, nj: prentice-hall.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. and Ross- Gordon. J. M. (2004). *Supervision & Instructional Leadership: development approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental Supervision: An Exploratory Study of a Promising Model, *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4): 293-307.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Haynes, R., Corey, G. and Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Joyce, B. and Showers, B. (1988). *Staff development and student achievement*. New York: Longman Kyle.
- King, N. and Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*, London: Sage.
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Mayer, H. R. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teachers experience. Heldref publications, *Social Studies*, 97 (2).
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change*, 8(2): 169-173.
- Oliva, Peter F. and Pawlas, W. (2004). *Supervision for Today's Schools*. Publishing, Inc. George E.
- Education Development Master Plan (PIPP) 2006-2010: 'Pioneering Reform-A National Mission' was launched by the Honourable Datuk Seri.
- Rochkind, J., Ott, A., Immerwahr, J. Doble, J. and Johnson, J. (2007) *Lessons*

*learned: new teachers talk about their jobs, challenges and long – range plans, Issu#3: Teaching in changing time.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda.

Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student–teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*, 36(1), 61-79.

Romano, M. and Gibson, P. (2006) Beginning teacher successes and struggles: An elementary teacher, reflections on the first year of teaching. *Professional Educator*, 28(1): 1-16.

Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28: 59-65.

Tanner, D. and Tanner, L. (1990). *Supervision in education problems and practices.* New York: Macmillan Publishing Com.

Thomas, T. (2008). Fixing teacher evaluation. *Journal of Educational Leadership*, 66(2), 32-37.

Webser, L. and Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching.* New York: Rutledge.

Yu, W. M. (2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative Inquiry in Teacher Development in Hong Kong.* University of Toronto.



---

## **Proposing a Customized Teacher-Centered Educational Supervision Model in Elementary Schools**

---

Mohsen Izan\*<sup>1</sup>, Mostafa Ghaderi<sup>2</sup> and Naser Shirbagi<sup>3</sup>

### **Abstract**

The purpose of this study was to provide a customized model of teacher-centered educational supervision in elementary schools. This mixed-methods research was of exploratory type. The population included teachers in West Azarbaijan province who were selected through a targeted approach. The sample was selected through theoretical saturation point. The data was collected using a semi-structured interview protocol. Calculation of reliability and validity of the data was done using the reviews of the participants and reviewing non-participating experts in the research. Afterall, 5 organizing themes and 16 basic themes about the teacher-centered model of supervision were discovered. In the quantitative part, the method of research was descriptive survey and the statistical population consisted of teachers of West Azarbaijan province. For the validation purpose of the model, using Cochran sampling formula, 200 people by random cluster sampling method were selected. The tool used in the quantitative section was a researcher-made scale based on the found themes in the qualitative section. The quantitative section analysis was performed with a confirmatory factor analysis to determine the validity of the pattern. The results of the quantitative part, using first and second order factor analysis, showed that the model has structural validity.

### **Keywords:**

Teachers' Experience, Teacher-centered supervision model, Narrative enquiry, Elementary schools

---

1.\* Corresponding Author: PhD Student in Educational Management, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kurdistan University, Sanandaj, Iran. Mohsenizan68@gmail.com

2. Associate Professor Department of Curriculum, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Allameh Tabatabai, Tehran, Iran. mostafaghaderi5252@gmail.com

3. Associate Professor Department of Educational Administration, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. nshirbagi@uok.ac.ir

- This research is based on the doctoral thesis of educational management University of Kurdistan.

DOI: 10.22051/JONTOE.2019.25184.2578

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>