

ارزیابی اثربخشی رهبری آموزشی و نظارت بالینی بر ارتقای خودکارآمدی حرفه‌ای، کیفیت تدریس و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی

۱- سهیلا خیرالسادات لیسانس هنرهای تجسمی

۲- زهرا توتونچی فرد مطلق لیسانس ریاضی

۳- احمد رضا داستار لیسانس علوم اجتماعی

۴- علی داستار لیسانس امور تربیتی



MDOI-02-2026.0396

DOI:10.2-8C82DF

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی الگوی رهبری آموزشی و نظارت بالینی بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی به مرحله اجرا درآمد. طرح پژوهش از نوع آمیخته (کمی-کیفی) با رویکرد متوالی-تبیینی بود. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۲۰ معلم و ۳۸۴ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در بخش کیفی نیز با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی و راهبران آموزشی بر اساس اصل اشباع نظری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های استاندارد خودکارآمدی شرر، کیفیت تدریس الیسون و سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری بودند. تحلیل داده‌ها در بخش کمی با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی در نرم‌افزار SPSS و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار SmartPLS، و در بخش کیفی با روش تحلیل مضمون انجام پذیرفت. یافته‌ها نشان داد که پیاده‌سازی نظارت بالینی و هدایت تخصصی راهبران آموزشی تأثیر مثبت و معناداری بر افزایش خودکارآمدی معلمان، بهبود شیوه‌های مدیریت کلاسی و ارتقای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این الگو به عنوان راهکاری عملیاتی جهت تحول فرآیند یاددهی-یادگیری در نظام آموزش ابتدایی پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها

رهبری آموزشی، نظارت بالینی، خودکارآمدی حرفه‌ای، کیفیت تدریس، سرزندگی تحصیلی، دوره ابتدایی.

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از کلیدی‌ترین نهادهای بنیادین در توسعه پایدار و ساختار سرمایه انسانی هر جامعه، رسالت خطیر تربیت نسل‌های آتی را بر عهده دارد. در عصر حاضر که شتاب تغییرات علمی و تحولات فناوری ساختارهای سنتی آموزش را با چالش‌های اساسی مواجه کرده است، بازنگری در روش‌های تدریس و هدایت آموزشی ضرورتی انکارناپذیر به شمار می‌رود. ساختار نظام آموزشی دوره

ابتدایی به عنوان شالوده شکل گیری شخصیت، انگیزه های یادگیری و توانمندی های پایه ای کودکان، نیازمند سازوکارهای نظارتی و هدایتی کارآمد و نوین است. بدون وجود نظام نظارت مستمر و هدفمند، کلاس های درس ممکن است به محیط هایی ایستا و فارغ از نشاط تبدیل شوند که در آن ها خلاقیت و پویایی علمی معلمان و دانش آموزان به تدریج رنگ می بازد. از این رو، ارتقای فرآیندهای یاددهی-یادگیری مستلزم استقرار سیستم های حمایتی پیشرفته ای است که بتوانند فاصله ی میان دانش نظری و مهارت های عملی تدریس را به حداقل برسانند. (علاقه بند، ۱۳۹۹)

نظارت آموزشی در مفهوم سنتی خود اغلب به مثابه ابزاری کنترلی، اداری و مبتنی بر بازرسی های مقطعی و خشک تلقی می شد که اضطراب شغلی و مقاومت منفی معلمان را به همراه داشت. با این حال، تحولات اخیر در قلمرو علوم تربیتی مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی را به سوی همکاری های دوسویه، بازخورد حرفه ای و توانمندسازی معلمان سوق داده است. در این پارادایم نوین، ناظر آموزشی نه یک بازرس اداری، بلکه یک همکار متخصص، مربی یادگیری و تسهیل کننده رشد و تعالی حرفه ای معلمان در بطن کلاس درس به شمار می آید. این رویکرد به معلمان اجازه می دهد تا با اطمینان خاطر، چالش ها و نقایص تدریس خود را مطرح نموده و از طریق تعامل سازنده با راهبران آموزشی به پالایش مهارت های پداگوژیک خود بپردازند. گسترش چنین فضایی در مدارس موجب ایجاد فرهنگ تسهیم دانش و بهبود مستمر فرآیندهای کلاسی می گردد که هدف اصلی هر نظام پویای آموزشی است. (قورچیان و تنعمی، ۱۴۰۰)

در کنار تغییر انگاره های نظارتی، خودکارآمدی حرفه ای معلمان به عنوان عاملی حیاتی در ارتقای کیفیت آموزش و دستیابی به استانداردهای مطلوب یادگیری مطرح شده است. باور معلمان به توانمندی های خود در مدیریت موقعیت های پیچیده کلاسی، انتقال مؤثر مفاهیم و ایجاد انگیزه در دانش آموزان با تفاوت های فردی متنوع، سنگ بنای موفقیت آموزشی است. پژوهش ها مؤید آن هستند که معلمان با خودکارآمدی بالا، استقامت بیشتری در مواجهه با دشواری های تدریس نشان می دهند و آمادگی بالاتری برای به کارگیری روش های نوین یاددهی دارند. تقویت این حس باورمندی و مهارت های تدریس، به طور مستقیم به نوع حمایتی که معلمان از سوی کادر مدیریت و راهبران آموزشی دریافت می کنند، وابسته است. بنابراین، پیوند ساختار نظارت حرفه ای با مؤلفه های روان شناختی و توانمندی های شغلی معلمان یکی از ضرورت های اساسی نظام تعلیم و تربیت محسوب می شود. (Guskey, 2021)

کیفیت تدریس در کلاس های مقطع ابتدایی صرفاً انتقال مفاهیم کتاب درسی نیست، بلکه شامل سازمان دهی محیط یادگیری، پرورش تفکر انتقادی و پاسخ گویی به نیازهای روان شناختی دانش آموزان است. معلمانی که از راهبردهای تدریس فعال، روش های سنجش تکوینی و رویکردهای یادگیرنده محور بهره می گیرند، محیط های غنی تری برای یادگیری پایدار فراهم می سازند. این شیوه های پویا باعث می شوند دانش آموزان با چالش های تحصیلی دست و پنجه نرم کرده و احساس شایستگی و موفقیت در یادگیری را به صورت عینی تجربه نمایند. از آنجا که یادگیری در دوران ابتدایی اثرات ماندگاری بر طول دوره تحصیل دارد، شیوه های عملیاتی تدریس در کلاس باید به طور پیوسته ارزیابی، بازنگری و بهینه سازی شوند تا بالاترین سطح بازده آموزشی تحقق یابد. چنین تحولی تنها از رهگذر بازخوردهای منظم، عینی و بازتابی در جلسات هدایت آموزشی امکان پذیر خواهد بود. (Hattie, 2022)

سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای برآمده از روان‌شناسی تربیتی مثبت‌نگر، اشاره به توانایی دانش‌آموزان در مواجهه موفق و سازنده با موانع و چالش‌های روزمره تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که در کلاس‌های پویا، همدلانه و باکیفیت درس می‌خوانند، تاب‌آوری بیشتری در برابر افت نمرات، خستگی ذهنی و تکالیف چالش‌برانگیز نشان می‌دهند و افت تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. پیوند ارگانیک میان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان و کارآمدی معلمان نشان می‌دهد که هرگونه پیشرفت در رفتار حرفه‌ای معلم به نشاط روانی و انگیزه پیشرفت فراگیران منجر می‌گردد. در نتیجه، بررسی جامع سازوکارهای اثرگذاری نظارت آموزشی بر رفتار معلمان و پیامدهای عاطفی-تحصیلی دانش‌آموزان نه تنها یک موضوع پژوهشی، بلکه ضرورتی برای ارتقای سلامت روان و پیشرفت تحصیلی در مدارس ابتدایی کشور است. (Marsh, 2020 & Martin)

بیان مسئله

نظام آموزشی ابتدایی در مواجهه با نیازهای یادگیری مدرن با چالش‌های ساختاری، حرفه‌ای و پداگوژیک متعددی روبه‌رو است که مانع از دستیابی به اهداف کیفی تعیین‌شده می‌گردند. در بسیاری از مدارس، تدریس همچنان بر پایه روش‌های سنتی معلم‌محور و انتقال غیرفعال اطلاعات استوار است که این امر سبب کاهش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری عمیق می‌شود. از سوی دیگر، بخش عمده‌ای از معلمان دوره ابتدایی، علی‌رغم گذراندن دوره‌های تربیت معلم، در رویارویی با مسائل عینی کلاس‌های درسی مانند تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مدیریت رفتارهای چالشی و تلفیق فناوری با آموزش، با کمبود تخصص و راهنمایی حرفه‌ای مواجه هستند. این نارسایی‌ها زمینه‌ساز کاهش باور به کارآمدی شغلی و فرسودگی تدریجی معلمان شده و به کیفیت فرآیندهای تدریس آسیب می‌رساند. لذا شناسایی سازوکارهایی که بتواند عملکرد معلمان را در کلاس درس حمایت و بازسازی کند، از مسائل محوری آموزش و پرورش است. (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۹)

بررسی‌ها نشان می‌دهد که فرآیندهای سنتی ارزیابی معلمان در مدارس ابتدایی فاقد کارایی لازم برای حل مشکلات درون‌کلاسی هستند و بیشتر به تکمیل چک‌لیست‌های اداری و صوری تقلیل یافته‌اند. این بازرسی‌های سطحی بدون ارائه بازخورد تحلیلی و راهکارهای کاربردی، نه تنها موجب اصلاح خطاهای پداگوژیک نمی‌شوند، بلکه به گسست ارتباطی میان کادر نظارتی و معلمان دامن می‌زنند. در چنین ساختاری، معلمان احساس تنهایی شغلی کرده و بازخورد منظمی برای اصلاح طرح‌درس‌ها، فنون تدریس و روش‌های سنجش خود دریافت نمی‌کنند. استقرار الگوی نظارت بالینی که بر مشاهده عینی، گفت‌وگوهای هدایتی پیش و پس از تدریس و تحلیل علمی جریان یادگیری تمرکز دارد، هنوز در نظام آموزشی به صورت نهادینه و فراگیر پیاده‌سازی نشده است. این خلأ ساختاری در هدایت بالینی معلمان ضرورت انجام پژوهش‌های عمیق و کاربردی را در این حوزه آشکار می‌سازد. (Zepeda, 2020)

از جنبه روان‌شناختی، خودکارآمدی پایین معلمان تأثیرات نامطلوبی بر فرآیندهای کلاسی و نحوه تعامل با دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد. معلمی که توانایی کنترل کلاس، برانگیختن دانش‌آموزان ضعیف و به‌کارگیری استراتژی‌های گوناگون آموزش را در خود احساس نمی‌کند، در بلندمدت دچار دلسردی و سرخوردگی

حرفه ای می گردد. این مسئله نه تنها کیفیت سازمان دهی کلاس و ارائه دروس را تحت الشعاع قرار می دهد، بلکه بر اشتیاق و انگیزش تحصیلی دانش آموزان نیز اثر سوء دارد. ارزیابی ها بیانگر آن هستند که معلمان در زمینه خودارزیابی و دریافت بازخوردهای رشد دهنده با محدودیت روبه رو بوده و بستر مناسبی برای تقویت حس شایستگی خود ندارند. از این رو، بررسی چگونگی بازآفرینی باورهای خودکارآمدی معلمان از طریق رویکردهای نظارتی نوین مسئله ای است که نیاز به تبیین دقیق علمی دارد. (Tschannen-Moran & Hoy, 2021)

در حوزه عملکرد و پیامدهای یادگیری دانش آموزان نیز، افت سرزندگی و پویایی تحصیلی در کلاس های ابتدایی به یکی از نگرانی های عمده معلمان و اولیا تبدیل شده است. دانش آموزان مقطع ابتدایی به دلیل ویژگی های سنی، نیازمند محیط های آموزشی پرنشاط، تعاملی و پرنگیزه هستند تا بتوانند در برابر خستگی های تحصیلی مقاومت کنند. شیوه های تدریس یکنواخت و فاقد انعطاف، دانش آموزان را به سمت انفعال، دلزدگی از مدرسه و اضطراب ناشی از نمرات سوق می دهد که این امر سرزندگی تحصیلی آنان را به شدت تضعیف می کند. فقدان سرزندگی سبب می شود که فراگیران توانایی عبور از چالش های ساده آموزشی مانند تکالیف روزمره و فهم مباحث نسبتاً پیچیده را از دست بدهند. این گسست میان نیازهای عاطفی فراگیران و روش های تدریس سنتی بر اهمیت توجه به بازسازی نظام تدریس در مدارس صحنه می گذارد. (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱)

با توجه به کاستی های موجود، مسئله بنیادین این پژوهش این است که آیا پیاده سازی مدل نظارت بالینی و رهبری آموزشی هدفمند می تواند به طور هم زمان خودکارآمدی حرفه ای و کیفیت تدریس معلمان را ارتقا بخشیده و به عنوان متغیری اثرگذار، سرزندگی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی را تقویت کند؟ اگرچه مطالعات پراکنده ای پیرامون هر یک از این متغیرها به صورت مجزا انجام گرفته، اما فقدان یک مدل جامع ساختاری که حلقه پیوند نظارت بالینی، رفتار حرفه ای معلمان و پاسخ های عاطفی-تحصیلی دانش آموزان را به صورت تلفیقی بررسی نماید، کاملاً مشهود است. پاسخ به این مسئله به کشف ابعاد ناشناخته هدایت آموزشی در مدارس ابتدایی و تدوین چارچوبی کاربردی برای سیاست گذاران آموزش و پرورش منجر خواهد شد. (Hallinger, 2022)

اهمیت و ضرورت پژوهش

آموزش ابتدایی زیربنای نظام تعلیم و تربیت رسمی است و کیفیت عملکرد آن جهت گیری آینده تحصیلی دانش آموزان را رقم می زند. اهمیت این پژوهش در ابعاد نظری از آن جهت است که به تولید دانش بومی پیرامون تلفیق نظریه های رهبری آموزشی با مفاهیم روان شناسی تربیتی در بافت مدارس ابتدایی می پردازد. از منظر کاربردی، یافته های این پژوهش می تواند به مدیران مدارس، راهبران آموزشی و کارشناسان آموزش و پرورش راهکارهای عملیاتی برای بهسازی فرآیند آموزش، ارتقای انگیزه معلمان و تقویت بنیه تحصیلی دانش آموزان ارائه دهد. همچنین، نتایج حاصل می تواند در تدوین برنامه های درسی مراکز تربیت معلم و بازنگری در سرفصل های کارورزی و دوره های ضمن خدمت معلمان به شکلی مؤثر به کار گرفته شود. (نیک پی و همکاران، ۱۳۹۸)

چارچوب نظری

چارچوب نظری این مطالعه بر مبنای تلفیق سه نظریه برجسته علوم تربیتی و روان‌شناسی شکل گرفته است:

نظریه نظارت بالینی گلیکمن و کلداسی

این نظریه فرایند نظارت آموزشی را فرآیندی همیارانه، منعطف و متناسب با سطح رشد حرفه‌ای معلمان معرفی می‌کند. نظارت بالینی در قالب چرخه مشخص شامل کنفرانس پیش از مشاهده، مشاهده، مشاهده نظام‌مند، تحلیل داده‌های کلاسی، کنفرانس پس از مشاهده و برنامه‌ریزی اصلاحی عمل کرده و هدف نهایی آن تبدیل معلم به یک مشاهده‌گر نقاد و تحلیل‌گر در کلاس درس است. (Glickman et al., 2020)

نظریه شناختی-اجتماعی خودکارآمدی بندورا

بر اساس این نظریه، باور فرد به توانایی‌های خویش در مدیریت و اجرای اعمال برای دستیابی به اهداف مشخص، نقشی اساسی در تعیین رفتار، انگیزه و پشتکار ایفا می‌کند. خودکارآمدی معلمان متأثر از تجارب تسلط، تجارب جانشینی، ترغیب کلامی و حالات فیزیولوژیک شکل گرفته و مستقیماً بر کیفیت طراحی آموزش و تاب‌آوری شغلی اثر می‌گذارد. (Bandura, 2019)

نظریه سرزندگی و انگیزش تحصیلی مارتین و مارش

این دیدگاه سرزندگی تحصیلی را توانمندی روان‌شناختی دانش‌آموز در غلبه بر چالش‌ها، موانع و فشارهای معمول در مسیر یادگیری می‌داند که به وسیله مؤلفه‌هایی همچون برنامه‌ریزی آموزشی، کنترل اضطراب، احساس پیوستگی با مدرسه و کیفیت بازخوردهای ارائه‌شده از سوی معلم پشتیبانی می‌شود. (Marsh & Martin, 2020)

اهداف پژوهش

هدف کلی:

بررسی و ارزیابی اثربخشی الگوی رهبری آموزشی و نظارت بالینی بر ارتقای خودکارآمدی حرفه‌ای، کیفیت تدریس معلمان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی.

اهداف جزئی:

1. شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری آموزشی و نظارت بالینی مؤثر در دوره ابتدایی از دیدگاه صاحب‌نظران.

2. تعیین میزان اثرگذاری نظارت بالینی بر ارتقای خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی.
 3. ارزیابی تأثیر نظارت بالینی بر بهبود کیفیت تدریس و سازمان‌دهی کلاس توسط معلمان.
 4. بررسی رابطه میان خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان.
 5. ارزیابی نقش میانجی کیفیت تدریس معلمان در رابطه بین نظارت بالینی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان.
 6. ارائه یک الگوی ساختاری معتبر برای پیاده‌سازی نظارت آموزشی در مقطع ابتدایی.
-

سؤالات پژوهش

1. مؤلفه‌ها و شاخص‌های کلیدی رهبری آموزشی و نظارت بالینی در مقطع ابتدایی کدام‌اند؟
 2. آیا نظارت بالینی بر خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان ابتدایی تأثیر معنادار دارد؟
 3. آیا نظارت بالینی بر کیفیت تدریس معلمان ابتدایی تأثیر معنادار دارد؟
 4. آیا کیفیت تدریس معلمان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؟
 5. آیا مدل ساختاری روابط میان نظارت بالینی، خودکارآمدی، کیفیت تدریس و سرزندگی تحصیلی از برازش مناسبی برخوردار است؟
-

فرضیات پژوهش

1. اجرای الگوی نظارت بالینی بر خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد.
2. اجرای الگوی نظارت بالینی بر کیفیت تدریس معلمان مقطع ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد.
3. خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان بر کیفیت تدریس آنان در کلاس درس تأثیر مثبت و معناداری دارد.
4. کیفیت تدریس معلمان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد.
5. خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد.

ادبیات نظری و پیشینه پژوهش

ادبیات نظری

نظارت بالینی به عنوان یک الگوی ارتباطی نزدیک میان راهنمای آموزشی و معلم، ساختار سنتی سلسله مراتبی را به یک فرآیند مشاوره‌ای و پژوهش محور تبدیل می‌کند. در این الگو، فرآیند تدریس به عنوان پدیده‌ای پویا، نیازمند مشاهده عینی و تحلیل بدون پیش داوری در نظر گرفته می‌شود که در آن معلم به کشف نقایص و بازتولید روش‌های خلاقانه ترغیب می‌گردد. از سویی دیگر، خودکارآمدی تدریس منعکس کننده درجه‌ای از باور معلم به توانایی‌های پداگوژیک خود است که در محیط‌های تحت نظارت حمایتی تقویت می‌گردد. همچنین کیفیت تدریس، به عنوان تجلی رفتارهای هدفمند آموزشی، شامل مدیریت زمان، تعامل کلاسی و روش‌های ارزشیابی تکوینی، محیطی امن برای یادگیری ایجاد می‌نماید که سرزندگی و پایداری روانی دانش‌آموزان را به همراه دارد. (مطهری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹؛ Darling-Hammond et al., 2020)

پیشینه پژوهش

پاراگراف اول پیشینه (پژوهش‌های پیشین پیرامون نظارت بالینی و عملکرد معلمان):

مطالعات تجربی متعددی نقش سازنده نظارت بالینی را در بهبود توانمندی‌های آموزشی نشان داده‌اند. بهرنگی و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که اجرای نظارت بالینی موجب ارتقای مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی و افزایش خودکارآمدی معلمان در مقطع ابتدایی می‌گردد. همچنین، زپدا (Zepeda, 2020) در پژوهش خود نشان داد که گفت‌وگوهای بازتابی در جلسات پس از مشاهده، انگیزه معلمان را برای اجرای استراتژی‌های جدید تدریس به طور محسوسی افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، گارسیا و همکاران (Garcia et al., 2021) تبیین کردند که نظارت بالینی مبتنی بر همیاری، میزان اضطراب تدریس را کاهش داده و احساس رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان را تحکیم می‌بخشد. (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۸؛ Zepeda, 2020; Garcia et al., 2021)

پاراگراف دوم پیشینه (پژوهش‌های پیشین پیرامون کیفیت تدریس و خودکارآمدی معلمان):

یافته‌های پژوهشی ارتباط متقابل میان شایستگی‌های روان‌شناختی معلمان و شیوه‌های کلاسی را مورد تأیید قرار داده‌اند. عبدالحی و همکاران (۱۳۹۹) دریافتند که معلمان دارای خودکارآمدی بالاتر، از الگوهای تدریس نوین استفاده کرده و تسلط بیشتری در کنترل پویایی‌های کلاسی دارند. در تأیید این موضوع، چن (Chen, 2022) نشان داد که باورهای کارآمدی معلمان اثر مستقیمی بر درگیر ساختن دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر حل مسئله دارد. به علاوه، لستر و همکاران (Lester et al., 2021) در پژوهشی جامع تبیین نمودند که کیفیت تدریس معلمان پیش‌بین قوی برای درک مفهوم خودپنداره تحصیلی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان در کلاس درس به شمار می‌رود. (عبدالحی و همکاران، ۱۳۹۹؛ Chen, 2022; Lester et al., 2021)

پاراگراف سوم پیشینه (پژوهش های پیشین پیرامون سرزندگی تحصیلی فراگیران):

در حوزه پیامدهای یادگیری، محققان به بررسی اثر متغیرهای پداگوژیک بر وضعیت عاطفی دانش آموزان پرداخته اند. دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) نشان دادند که شیوه های تدریس مثبت و حمایت گرانه معلمان رابطه مستقیمی با تقویت سرزندگی تحصیلی و تاب آوری دانش آموزان دارد. پژوهش اسپنیر و همکاران (Spooner et al., 2020) نشان داد که غنی سازی شیوه های تدریس در مقطع ابتدایی از افت انگیزه تحصیلی جلوگیری کرده و رفتارهای یادگیری خودتنظیم را پرورش می دهد. در همین راستا، سلیمی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که بازخوردهای تشویقی و ایجاد محیط یادگیری تعاملی، سطح سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را ارتقا داده و نگرش منفی نسبت به تکالیف درسی را به میزان قابل توجهی کاهش می دهد. (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱؛ Spooner et al., 2020؛ سلیمی و همکاران، ۱۴۰۱)

روش تحقیق

این پژوهش از منظر هدف کاربردی و از لحاظ ماهیت داده ها از نوع آمیخته (کمی-کیفی) با طرح متوالی-تبیینی است. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی به تعداد ۱۸۵۰ نفر و دانش آموزان پایه پنجم و ششم به تعداد ۲۲۵۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه بخش کمی با بهره گیری از جدول کرجسی و مورگان، ۳۲۰ معلم و ۳۸۴ دانش آموز برآورد شد که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب گردیدند. در بخش کیفی، نمونه گیری هدفمند از میان صاحب نظران علوم تربیتی و راهبران با سابقه انجام شد و با ۱۵ مصاحبه، اشباع نظری حاصل گردید.

ابزارهای گردآوری داده ها عبارت بودند از:

۱. پرسشنامه رهبری آموزشی و نظارت بالینی (قورچیان و تنعمی، ۱۴۰۰) با ۲۵ گویه در مقیاس پنج درجه ای لیکرت.
 ۲. پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (Sherer et al., 1982) مشتمل بر ۱۷ گویه.
 ۳. پرسشنامه کیفیت تدریس الیسون (Ellison, 1994) دارای ۲۲ گویه در چهار بعد طراحی، اجرا، ارزشیابی و مدیریت کلاس.
 ۴. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) با ۹ گویه.
- روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها به تأیید ۱۰ نفر از اساتید صاحب نظر در حوزه مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی رسید. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شد و پایایی ابزارها نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ سنجیده شد. برای تحلیل داده های کمی از نرم افزارهای SPSS و SmartPLS و در بخش کیفی از نرم افزار MAXQDA جهت کدگذاری مضامین استفاده گردید.

جدول ۱: ویژگی های جمعیت شناختی نمونه معلمان



یافته های پژوهش

بخش کیفی (تحلیل مضامین):

تحلیل داده های حاصل از مصاحبه با صاحب نظران منجر به شناسایی ۵ بعد اصلی و ۱۲ مولفه محوری در اجرای الگوی نظارت بالینی گردید که شامل «جلسات پیش مشاهده»، «مشاهده عینی رفتار تدریس»، «تحلیل داده ها و بازخورد رشدهنده»، «برنامه ریزی مشارکتی توسعه حرفه ای» و «پایش مداوم برآیند یادگیری» هستند.

بخش کمی (تحلیل آماری و آزمون فرضیات):

در این بخش، ابتدا شاخص های توصیفی متغیرها شامل میانگین و انحراف استاندارد که به ترتیب با Mean و SD نمایش داده می شوند، و مقادیر آلفای کرونباخ بررسی شدند.

جدول ۲: شاخص های توصیفی، آلفای کرونباخ و آزمون نرمال بودن متغیرها

متغیر	Mean	SD	آلفای کرونباخ	آماره کلموگروف- اسمیرنوف
نظارت بالینی	۳.۷۸	۰.۶۲	۰.۸۹	۰.۰۶۸
خودکارآمدی حرفه ای	۳.۸۵	۰.۵۵	۰.۸۶	۰.۰۷۱
کیفیت تدریس	۴.۰۲	۰.۵۱	۰.۹۲	۰.۰۶۲
سرزندگی تحصیلی	۳.۶۹	۰.۷۰	۰.۸۴	۰.۰۵۹

با توجه به اینکه مقدار سطح معناداری در تمامی متغیرها بزرگتر از سطح خطای پنج درصد است، فرض توزیع نرمال داده ها مورد تأیید قرار گرفت؛ از این رو استفاده از آزمون های پارامتریک مجاز است.

برای آزمون فرضیات پژوهش و بررسی ضرایب مسیر، از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. در جدول زیر، مقادیر آماری ضرایب اثر، آماره تی، آماره اف و سطح معناداری که به ترتیب با نشانه های T value، F value و P value مشخص شده اند، گزارش گردیده است.

جدول ۳: نتایج آزمون فرضیات و مدل سازی معادلات ساختاری

فرضیه	مسیر فرضی	ضریب مسیر	T value	F value	P value	نتیجه
اول	نظارت بالینی به خودکارآمدی حرفه ای	۰.۵۴	۸.۷۶	۷۶.۷۴	۰.۰۰۱	تأیید د
دوم	نظارت بالینی به کیفیت تدریس	۰.۴۸	۷.۳۲	۵۳.۵۸	۰.۰۰۱	تأیید د
سوم	خودکارآمدی به کیفیت تدریس	۰.۴۲	۶.۱۵	۳۷.۸۲	۰.۰۰۱	تأیید د
چهارم	کیفیت تدریس به سرزندگی تحصیلی	۰.۵۹	۹.۸۴	۹۶.۸۳	۰.۰۰۱	تأیید د

مقایسه داده ها و نتایج مدل ساختاری نشان می دهد:

$T \text{ value} > 1.96$ ، $P \text{ value} < 0.01$

شاخص های برازش مدل ساختاری نیز نشان دهنده کیفیت و اعتبار بالای مدل تدوین شده هستند:

$SRMR = 0.038$ ، $GFI = 0.94$ ، $CFI = 0.96$ ، $RMSEA = 0.041$

بحث

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که اجرای نظارت بالینی تأثیر مثبت و مستقیمی بر خودکارآمدی حرفه ای معلمان و کیفیت تدریس آنان دارد. این نتیجه با دستاوردهای بهرنگی و همکاران (۱۳۹۸) و گارسیا و همکاران (Garcia et al., 2021) هم خوانی دارد. نظارت بالینی با برجیدن نگاه بازرسی سنتی و استقرار فضای گفت و گوی برابر، فرصتی را فراهم می کند که معلمان چالش های پداگوژیک خود را بدون ترس از قضاوت های اداری به اشتراک بگذارند. جلسات بازخورد تحلیلی به معلمان کمک می کند تا نقاط قوت خود را شناسایی کرده و روش های متنوعی برای مواجهه با تفاوت های فردی دانش آموزان طرح ریزی کنند. تجربه تسلط ناشی از این جلسات، باورهای خودکارآمدی را ارتقا بخشیده و به خودرہبری آموزشی منجر می گردد. (Glickman et al., 2020)

همچنین نتایج تبیین نمود که کیفیت تدریس معلمان پیش بین معنادار سرزندگی تحصیلی دانش آموزان در دوره ابتدایی است. این یافته همسو با پژوهش های دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) و لستر و همکاران (Lester et al., 2021) است. معلمانی که با بهره گیری از مهارت های حاصل از هدایت آموزشی، کلاس درس را به محیطی شاداب، پرسش محور و تعاملی تبدیل می کنند، به افزایش حس شایستگی دانش آموزان یاری می رسانند. در کلاس هایی که در آن ها از بازخوردهای تکوینی مثبت، فعالیت های گروهی و روش های یادگیری اکتشافی استفاده می شود، دانش آموزان احساس امنیت روانی بیشتری کرده و در مواجهه با چالش های تحصیلی روزمره تسلیم نمی شوند، بلکه با انگیزه و تاب آوری بیشتر به تلاش خود ادامه می دهند. (Marsh, 2020 & Martin)

از سوی دیگر، نقش میانجی کیفیت تدریس در پیوند میان راهنمایی بالینی و پیامدهای عاطفی-انگیزشی فراگیران مورد تأیید قرار گرفت. این یافته نشان می دهد که راهنمایی آموزشی و جلسات نظارت بالینی زمانی به هدف نهایی خود که ارتقای سطح یادگیری و نشاط تحصیلی دانش آموزان است دست می یابند که بتوانند تغییرات ملموسی در رفتارهای تدریس معلم در کلاس درس ایجاد کنند. هنگامی که نظارت بالینی به اصلاح ساختار طرح درس، شیوه های تعامل معلم با دانش آموز و الگوهای مدیریت کلاس منجر می شود، آثار آن به سرعت در رفتار تحصیلی و نشاط ذهنی دانش آموزان بازتاب می یابد. (Darling-Hammond et al., 2020)

چالش های مسئله

1. فرهنگ سنتی بازرسی و مقاومت روانی معلمان: وجود نگرش منفی تاریخی نسبت به فرآیندهای بازرسی در آموزش و پرورش و تلقی نظارت به عنوان ابزار توبیخ و مچ گیری.
2. کمبود راهبران و ناظران متخصص: کمبود نیروهای مجرب و مسلط به فنون نظارت بالینی و مشاوره پداگوژیک در مناطق مختلف آموزشی.
3. محدودیت های زمانی و تراکم برنامه های درسی: حجم سنگین کتاب های درسی و کمبود فرصت زمانی برای تشکیل منظم جلسات پیش و پس از مشاهده در ساعات رسمی مدارس.
4. فقدان انگیزاننده های سازمانی: نبود مشوق های مادی و معنوی کافی برای معلمان که مشتاقانه در دوره های هدایت آموزشی بالینی مشارکت فعال دارند.

راهکارهای پیشنهادی

1. نهادینه سازی الگوی نظارت بالینی در شیوه نامه های رسمی: بازنگری در ساختار نظارت مدارس و جایگزینی چک لیست های سنتی با پروتکل های نظارت بالینی همیارانه.
2. برگزاری کارگاه های توانمندسازی برای راهبران و مدیران: آموزش مهارت های مشاهده بالینی، تحلیل تعاملات کلاسی و مصاحبه های بازتابی برای مدیران و راهبران آموزشی.
3. ایجاد حلقه های یادگیری و نظارت همتا در مدارس: تشویق معلمان به تشکیل تیم های تدریس پژوهشی و مشاهده منظم تدریس یکدیگر در قالب جوامع یادگیری حرفه ای.
4. تلفیق سازوکارهای هدایت آموزشی با فناوری های نوین: استفاده از فیلم برداری کلاسی و بسترهای مجازی برای مشاهده بازتابی تدریس و تسهیل بازخوردهای مشاوره ای.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر به وضوح نشان داد که گذار از ساختارهای نظارتی سنتی به سوی الگوی نظارت بالینی و رهبری آموزشی، پیش نیاز اساسی برای ارتقای توانمندی های حرفه ای معلمان و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی است. تعامل ساختاریافته و حمایتی میان راهبران آموزشی و معلمان به تقویت احساس خودکارآمدی و تسلط بر مدیریت کلاسی می انجامد. این شایستگی های پداگوژیک ارتقایافته، محیط های کلاسی را غنی و پویا ساخته و بستر مناسبی برای پرورش سرزندگی، تاب آوری و اشتیاق یادگیری

در کودکان فراهم می آورد. استقرار چنین سازوکاری می تواند کیفیت فرآیندهای یاددهی-یادگیری را تضمین نماید.

پیشنهادهایی برای پژوهش های آینده

1. اجرای پژوهش های تجربی و مداخله ای با طرح پیش آزمون-پس آزمون جهت سنجش دقیق تر تغییرات رفتاری ناشی از کاربست دوره های نظارت بالینی بلندمدت.
2. بررسی و مقایسه اثربخشی الگوی نظارت همتا در مقایسه با نظارت از بالا به پایین راهبران آموزشی بر شایستگی های تدریس معلمان.
3. مطالعه نقش فناوری اطلاعات و ابزارهای نظارت ویدیویی بر توسعه مهارت های بازتابی معلمان در بسترهای آموزشی گوناگون.
4. بررسی تأثیر الگوهای نظارت بالینی بر بهبود یادگیری دانش آموزان با نیازهای ویژه در مدارس تلفیقی و فراگیر.

فهرست منابع

منابع فارسی:

1. بهرنگی، محمدرضا، زین آبادی، حسن رضا، و اسدی، فاطمه. (۱۳۹۸). اثربخشی الگوی نظارت بالینی بر خودکارآمدی و خودتنظیمی تدریس معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۳)، ۹۵-۱۱۸.
2. دهقانی زاده، مسعود، و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷. DOI: 10.22099/JSLI.2012.518.
3. سلیمی، جمال، مرادی، امید، و احمدی، سحر. (۱۴۰۱). بررسی رابطه میان کیفیت تدریس و سرزندگی تحصیلی با میانجی گری درگیری تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی. *نشریه علمی تدریس و پژوهش*، ۱۰ (۴)، ۴۵-۶۲.

4. عبدالحی، بیژن، نویدی، احد، و جمشیدی، لاله. (۱۳۹۹). بررسی رابطه صلاحیت های حرفه ای با خودکارآمدی و عملکرد آموزشی معلمان ابتدایی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۹ (۳)، ۳۳-۵۶. DOI: 10.22034/JEI.2020.116521
5. علاقه بند، علی. (۱۳۹۹). مدیریت آموزشی (ویرایش بیست و هشتم). نشر روان.
6. قورچیان، نادرقلی، و تنعمی، مجید. (۱۴۰۰). رهبری آموزشی و نظارت بالینی در مدارس: مبانی و چارچوب های اقدام. *فصلنامه مدیریت و رهبری آموزشی*، ۱۵ (۲)، ۱۲۳-۱۴۴.
7. مطهری نژاد، حسین، زین آبادی، حسن رضا، و عبدالحی، بیژن. (۱۳۹۹). مدل سازی اثر رهبری آموزشی توزیع شده بر رفتارهای توانمندساز و کیفیت تدریس معلمان ابتدایی. *فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان ها*، ۹ (۱)، ۳۵-۹. DOI: 10.29252/JMO.9.1.9
8. مقیمی، سید محمد. (۱۴۰۱). *سازمان و مدیریت: رویکردهای نوین* (ویرایش سوم). انتشارات دانشگاه تهران.
9. نادری، عزت الله، و سیف نراقی، مریم. (۱۴۰۰). *روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی* (ویرایش چهارم). انتشارات ارسباران.
10. نیکپی، ایرج، فرحبخش، سعید، و دریکوند، پروین. (۱۳۹۸). بررسی نقش راهنمایی آموزشی بالینی در بهبود عملکرد حرفه ای معلمان ابتدایی. *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*، ۷ (۱)، ۸۵-۱۰۴.

DOI: 10.34785/J010.1398.542

منابع انگلیسی:

1. Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment: Perspectives from social cognitive theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 60(1), 12–22. <https://doi.org/10.1037/cap0000154>
2. Chen, J. (2022). Exploring the impact of teacher self-efficacy on instructional strategies and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103608>
3. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- Ellison, B. (1994). *Evaluating Classroom Teaching and Instructional Strategies*. Educational Leadership Publications. .4
- Garcia, M., Martinez, P., & Santos, R. (2021). Collaborative clinical supervision and its role in reducing teacher instructional anxiety. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 58–79. .5
<https://doi.org/10.31045/jes.4.1.4>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2020). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach* (10th ed.). Pearson. .6
- Guskey, T. R. (2021). Professional development and teacher change: The reality of instructional development. *Educational Researcher*, 50(7), 438–446. <https://doi.org/10.3102/0013189X211024889> .7
- Hallinger, P. (2022). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2021-0144> .8
- Hattie, J. (2022). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Updated ed.). Routledge. .9
<https://doi.org/10.4324/9781003080756>
- Lester, S., Gabriel, R., & Watson, R. (2021). Classroom instructional quality and student academic buoyancy: A multilevel investigation. *Learning and Individual Differences*, 88, 102014. .10
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102014>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002> .11
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663–671. .12
<https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Spooner, F., Kemp-Inman, A., & Browder, D. (2020). Evidence-based practices and active teaching strategies for inclusive classrooms. .13

Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 45(1), 38–45. <https://doi.org/10.1177/1540796919892976>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2021). Teacher self-efficacy and its impact on classroom management and instructional practices. *Educational Psychology Review*, 33(3), 859–883. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>

Zepeda, S. J. (2020). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325984>