Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

# Problems and Expectations of Multigrade-Class Teachers Regarding Educational Leaders

**Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh**[1]✉

1. *Corresponding author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: h.mortazavi@cfu.ac.ir

## ABSTRACT

**Article type:**
Research Article

Received: 2024/08/04
Reviewed: 2024/11/05
Accepted: 2024/12/14
Published Online: 2026/11/05
Pages: 409-441

**Keywords**:
educational leaders
multigrade classrooms
rural schools
educational supervisors
educational supervision
teacher expectations

**Background and Objectives:** Educational leaders play an important role in improving the quality of education, strengthening the teaching and learning process, and supporting teachers' professional development. This study aimed to explore the problems experienced by multigrade-class teachers in their interactions with educational leaders and to identify the expectations these teachers have of them. **Methods:** This qualitative study used a phenomenological design. Participants were selected through purposive, criterion-based sampling according to criteria established by the researcher, and recruitment continued until theoretical saturation was reached. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and analyzed using inductive qualitative content analysis. The findings were reviewed by participants. To strengthen trustworthiness, the researcher carefully guided the interviews, took detailed notes, conducted self-review, and asked an independent researcher to recode the interview data. Twenty teachers participated in the study. **Findings:** This qualitative study used a phenomenological design. Participants were selected through purposive, criterion-based sampling according to criteria established by the researcher, and recruitment continued until theoretical saturation was reached. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and analyzed using inductive qualitative content analysis. The findings were reviewed by participants. To strengthen trustworthiness, the researcher carefully guided the interviews, took detailed notes, conducted self-review, and asked an independent researcher to recode the interview data. Twenty teachers participated in the study. **Conclusion:** The findings may inform policy and planning for the selection and professional development of educational leaders with appropriate competencies. Strengthening effective, sustained interaction between educational leaders and teachers may help improve the quality of teaching and learning in multigrade classrooms.

**Cite this Article:** Mortazavizadeh, S. H. (2026). Problems and Expectations of Multigrade-Class Teachers Regarding Educational Leaders. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, *12*(22), 409-441. https://doi.org/10.48310/itt.2024.16896.972

© the authors
**Publisher:** Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

# EXTENDED ABSTRACT

## Introduction

Education is widely regarded as a foundation of social development, and schools play a central role in the intellectual and social development of future generations. Educational leadership is an important factor in school effectiveness (Day et al., 2020). Educational supervision can be understood as a form of coaching that guides individuals or groups and helps improve their performance (Suchyadi et al., 2019). Rather than simply controlling teachers, effective supervision provides guidance, information, and knowledge to strengthen teachers' competence and improve teaching and learning (Hasnadi, 2021). In decentralized systems, supervision may take place at both school level, through self-evaluation, and externally, through inspectors (Harris et al., 2023). Educational leadership also requires ongoing involvement in planning and implementation (Lewis et al., 2010).

In Iran, educational and instructional leaders are responsible for supporting and supervising school activities, including teaching in multigrade classrooms, under relevant Ministry of Education guidelines. Multigrade teaching can help expand access to education, improve learning opportunities, and address educational needs in areas where single-grade classes are not feasible (Mortazavizadeh et al., 2022). However, the circumstances that necessitate multigrade classes can make the achievement of educational objectives more challenging. Educational leaders may therefore have an important role in helping teachers address these challenges. This study explores multigrade-class teachers' lived experiences of their interactions with educational leaders.

### *Research Question*

What problems do multigrade-class teachers experience in relation to educational leaders, and what do they expect from these leaders?

## Literature Review

Previous research suggests that educational supervision can support students' academic performance and teachers' professional development (Okendu, 2012). Teachers' professional competence is important to educational effectiveness (Vojdi et al., 2018), while supervision and guidance can create conditions for teachers' learning and professional growth (Mansouri & Moradi, 2024). At the same time, supervision remains a challenging aspect of school administration (Abubakar, 2019). The professionals responsible for guiding teachers are described by a range of titles, including instructional guide, mentor, supervising teacher, educational leader, deputy principal, and inspector; despite differences in terminology, their work is generally intended to improve teaching quality (Niknaami, 2013). The literature reviewed for this study gave limited attention to multigrade-class teachers' own experiences of interacting with educational leaders, indicating a need for further investigation.

## Methodology

The study adopted a qualitative approach and a phenomenological design to explore participants' experiences and interpretations of a particular phenomenon. Participants were primary-school teachers working in multigrade classrooms in Qom Province. To be eligible, teachers had to have at least two years of experience teaching multigrade classes and be willing to participate; they also had to have taught in a multigrade classroom during the most recent school year. Participants were recruited purposively, and interviews continued until theoretical saturation was reached. Saturation was observed after the eighteenth interview; two additional interviews were conducted to confirm it, resulting in a total of 20 participants.

Data were collected through in-depth, semi-structured interviews lasting approximately 40–55 minutes. Before each interview, the researcher explained the study's purpose and the confidentiality of participants' information and obtained their consent. The interviews were conducted by the researcher, who noted key points. The data were analyzed using inductive

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

qualitative content analysis. Interview transcripts were read in full; passages relevant to teachers' problems and expectations were identified, coded, and grouped into core, main, and subcategories. To support the credibility of the findings, selected results were shared with participants for review. The researcher also conducted self-review, and an independent researcher recoded the interview transcripts.

## Findings

The analysis identified two core categories, six main categories, and 19 subcategories. The first core category concerned teachers' problems with educational leaders and included three main categories and 11 subcategories.

1. Insufficient professional interaction with teachers. This category included leaders' lack of availability, limited or irregular communication, neglect of their advisory and leadership responsibilities, inappropriate recommendations, and failure to follow through on commitments. Participants described having too little time to discuss classroom challenges with their educational leaders and receiving limited feedback or practical assistance.

2. Unprofessional evaluation. This category covered an excessive focus on teachers' attendance, the perceived use of student assessments to undermine or humiliate teachers, and inadequate corrective feedback. Participants expected evaluation to help improve teaching and learning rather than merely check attendance or highlight students' weaknesses in ways they experienced as personally demeaning.

3. Inadequate knowledge and expertise. This category included limited understanding of how to teach multigrade classes, insufficient familiarity with subject content across different grade levels, and gaps in pedagogical knowledge. These limitations made it difficult for educational leaders to provide relevant advice for the complex instructional and classroom-management demands of multigrade teaching.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

The second core category concerned teachers' expectations and demands. It comprised three main categories and eight subcategories.

1. Scholarly and professional competence of educational leaders. Teachers expected leaders to help strengthen their professional and subject-specific competencies, support time management in multigrade classrooms, and provide assistance with instruction and classroom management.

2. Practical solutions. Teachers wanted specific, feasible strategies suited to multigrade classrooms rather than advice that remained theoretical or consisted only of general admonitions.

3. More effective communication with teachers. Teachers expected leaders to communicate through social networks when appropriate, identify teachers' strengths and areas for improvement constructively, build trust, and treat teachers with respect.

## Discussion

The findings underscore the importance of teachers' professionalism and systematic, ongoing supervision in improving educational quality (Siahan et al., 2022). However, participants' accounts suggest that limited interaction and neglect of the advisory role leave important needs of multigrade-class teachers unmet. Although supervision is intended to involve guidance and mentoring (Hasnadi, 2021), and supervisors need strong interpersonal and technical skills (Makin et al., 2018), participants identified gaps in educational leaders' pedagogical knowledge of multigrade teaching. Supervision can improve teaching skills and classroom management (Maroko, 2010), whereas fault-finding evaluation may foster negative attitudes and dissatisfaction (Daly et al., 2017). In this study, some teachers perceived student assessment as a means of humiliating them. Their expectations—professional expertise, practical assistance, and effective communication—are consistent with the emphasis on supportive and transformative approaches to supervision.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

## Conclusion and Implications

The study suggests that the problems reported by multigrade-class teachers are associated largely with shortcomings in educational leaders' performance, competence, and professional qualifications. Teachers expect leaders to demonstrate scholarly and professional expertise, offer practical solutions, and maintain effective communication. The findings point to several possible actions: provide retraining tailored to teachers' and leaders' actual needs; hold orientation sessions during the final week of Shahrivar; pair experienced teachers with novice teachers; and arrange supportive visits to each school at least monthly. The criteria for selecting educational leaders could also be reviewed to include teaching experience across at least three primary grades, familiarity with multigrade instruction, availability to teachers, appropriate use of social networks for professional communication, and the knowledge and skills needed to answer teachers' professional questions. Such measures may help guide policy and planning and improve teaching and learning in multigrade classrooms.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

## Ethical Considerations

### *Ethical Compliance*

The author declares that they have adhered to ethical principles in the conduct and publication of this research.

### *Data Availability Statement*

This study does not involve any data.

### *Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process*

The author confirms that no artificial intelligence (AI) tools or technologies were utilized in the preparation of this manuscript, as it was authored and submitted prior to the emergence and integration of such tools in academic research.

### *Conflict of Interest*

The author declares no conflicts of interest regarding the publication of this article.

### *Acknowledgements*

The author would like to extend his gratitude to Mr. Eskandari (Research Deputy of the General Directorate of Education of Qom Province), Dr. Heydari Qomi, and all the teachers of multi-grade primary classrooms in Qom for their financial and moral support, as well as their cooperation in conducting this research.

### *Funding*

This research was supported by the General Directorate of Education of Qom Province (Reference Number: 2500/188605/770, dated January 8, 2023).

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نظریه و عمل در تربیت معلمان
دانشگاه فرهنگیان
شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

# مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی

**سید حشمت‌الله مرتضوی زاده**[1]✉

۱. *نویسنده مسئول*، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: h.mortazavi@cfu.ac.ir

## چکیده

**پیشینه و اهداف:** راهبران آموزشی نقش مهمی در کیفیت‌بخشی به امر تعلیم‌وتربیت و بهسازی فرایند یاددهی– یادگیری و ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان دارند. این مطالعه، با هدف درک مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی انجام شده است. **روش‌ها:** این پژوهش در چارچوب رویکرد پژوهش کیفی و طرح پدیدارشناسی به توصیف عمیق مشکلات و انتظارات پرداخته شده است. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند و ملاکی انجام شد. ازاین‌رو افرادی به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند که معیارهای از پیش تعیین‌شده پژوهشگر را داشتند. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی تحلیل شد و اعتباریابی یافته‌ها از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان و دقت علمی پژوهشگر انجام شد. به‌منظور حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها از هدایت دقیق جریان مصاحبه، یادداشت‌برداری دقیق و مفصل و خود بازبینی محقق و کدگذاری مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر دیگری استفاده شد. **یافته‌ها:** بر اساس یافته‌های پژوهش دررابطه‌با مشکلات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی، مواردی چون؛ نداشتن تعامل حرفه‌ای با معلمان، ارزشیابی غیرحرفه‌ای و ضعف دانشی و تخصصی و ۱۱ مورد فرعی دیگر شناسایی شده‌اند. انتظارات و خواسته‌ها در سه مقوله اصلی شامل مرجعیت علمی راهبر، ارائه راه‌حل‌های کاربردی و بهسازی ارتباط اثربخش با معلمان و ۸ مقوله فرعی شناسایی شد. **نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش می‌تواند در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی جهت انتخاب هوشمندانه راهبران آموزشی با داشتن صلاحیت‌های حرفه‌ای منتج از این پژوهش مؤثر باشد و تأکید بر اهتمام بر تعامل مؤثر آنان با معلمان منجر به بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس‌های چندپایه می شود.

**نوع مقاله:** پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۱۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۱۵
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۴
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۴۰۹-۴۴۱

**واژه‌های کلیدی:**
راهبران آموزشی
کلاس‌های چندپایه
کلاس‌های روستایی
ناظران آموزشی
نظارت
مشکلات

**استناد به این مقاله:** مرتضوی زاده، سید حشمت‌الله. (۱۴۰۵). مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۲)، ۴۰۹-۴۴۱.
https://doi.org/10.48310/itt.2024.16896.972

© نویسندگان
**ناشر:** دانشگاه فرهنگیان

## مقدمه

آموزش‌وپرورش به‌طور فراگیر به‌عنوان سنگ بنای اعتلای جامعه شناخته می‌شود و مدارس نقش کانونی در رشد فکری و اجتماعی نسل‌های آینده ایفا می‌کنند و مدارس نقش کانونی در رشد فکری و اجتماعی نسل‌های آینده ایفا می‌کنند. در شبکه پیچیده‌ای از عوامل مؤثر بر د ستاوردهای آموز شی، نقش رهبران آموز شی، به‌ویژه مدیران، به‌عنوان یکی از عوامل حیاتی در کارایی مدارس برجسته است (Day, et al, 2020).

کارایی یک مدرسه که به استفاده بهینه از منابع، ایجاد یک محیط یادگیری مساعد و دستیابی به برتری تحصیلی تعریف می‌شود، به طرز عمیق به راهبری ارائه‌شده توسط رهبران و مدیران آموزشی مرتبط است (Kilag et al, 2023). ازاین‌رو مدارس مکان‌هایی هستند که در آن‌ها آموزش رسمی اجرا می‌شود. برای اجرای آن، همکاری ذی‌نفعان مختلف حائز اهمیت است و نقش راهبران یا ناظران آموزشی حمایت از معلمانی است که تسهیل‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند. هدف نظارت زمانی محقق خواهد شد که ناظران آموزشی و ذی‌نفعان با یکدیگر همکاری کنند (Terra & Berhanu, 2019). نظارت آموزشی که به‌عنوان مربیگری در قالب راهنمایی تعریف می‌شود، ازلحاظ مفهومی به بهبود وضعیت آموزشی به‌طورکلی و ارتقای کیفیت تدریس و یاددهی و یادگیری به‌طور خاص می‌پردازد. هر عملی در مدیریت همواره به‌سوی اهداف و مقاصدی که باید به آن‌ها دست‌یافت، هدایت می‌شود (Suchyadi, Indriyani, & Destiana, 2019). نظارت عبارت است از نظارت بر عملکرد یک فرد یا گروه. این عمل نظارت بر کار یا وظایف شخص دیگری است که دانش کاملی از مفهوم در دست ندارد. نظارت به معنای کنترل دیگران نیست، بلکه به معنای راهنمایی در یک کار در زمینه حرفه‌ای یا شخصی است (Abubakar, 2018). نظارت آموزشی فعالیتی است که توسط ناظران آموزشی از طریق فرایند راهنمایی، مربیگری، ارائه اطلاعات و دانش به معلمان و مدیر مدرسه به‌منظور بهبود و افزایش شایستگی، عملکرد، کیفیت یادگیری، توسعه حرفه‌ای و دستیابی به آموزش انجام می‌شود (Hasnadi, 2021). تاریخچه نظارت بر عملکرد مدارس نشان می‌دهد که نظارت رسمی بر فعالیت‌های آموزشی در اصل نوزدهم قانون اساسی مصوب سال ۱۲۸۶ ه. ش. به عهده وزارت علوم و معارف وقت و مسئولیت و ریاست عالیهٔ نظارت و مراقبت بر امور آموزش‌وپرورش مملکت را وزیر عهده‌دار بود. در سال ۱۲۹۰ ه.ش. در ماده ۱۲ قانون اساسی، مفتش و بازرس دولتی حق نظارت و مراقبت بر امور آموزشی را عهده‌دار شد. در آن زمان، واژهٔ بازرسی و تفتیش به‌جایی واژهٔ راهنمایی آموزشی

به کار می‌رفت. در سال ۱۳۰۰ ه.ش، طبق قانون وظیفه نظارت و راهنمایی به شورای عالی معارف واگذار گردید. در دهۀ ۱۳۴۰ پس از تشکیل وزارت آموزش‌وپرورش، شورای عالی فرهنگ به شورای عالی آموزش‌وپرورش تغییر نام داد و یکی از وظایف اصلی این شورا نظارت و راهنمایی امور آموزشی وزارت آموزش‌وپرورش قرار گرفت. در دهۀ ۱۳۵۰ ه.ش، اجرای برنامه‌های نظارتی و راهنمایی آموزشی بر عهده معلمان باسابقه و مجرب قرار گرفت و در دهۀ ۱۳۶۰، پست سازمانی راهنمای آموزشی با عنوان راهنمای تعلیماتی ایجاد و شرح وظایف آن مشخص گردید (بهارستان، ۱۳۷۸). در سال ۱۳۹۵ طرح راهبران آموزشی و تربیتی در جهت تحقق سیاست‌های کلان آموزشی کشور و نیز سند تحول بنیادین در آموزش‌وپرورش به اجرا درآمد و از آن زمان تاکنون وظیفه نظارت بر امور مدارس به‌ویژه مدارس و کلاس‌هایی چندپایه بر عهده راهبران آموزشی و تربیتی است. راهنمایان آموزشی در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیت‌های گوناگون و دوره‌های مختلف با عناوینی مختلفی از قبیل راهنمای تعلیماتی، معلم راهنما، معلم سرپرست، معلم مشاور، رهبری آموزشی، معلم استاد، معاون آموزشی منطقه، ناظر یا سرپرست آموزشی، برنامه‌ریز امور آموزشی، بازرس، بازرس آموزشی، مدیر گروه آموزشی، مشاور تخصصی، هماهنگ‌کننده برنامه‌های آموزشی، مدیر آموزشی و راهبر آموزشی نامیده شده‌اند، اما وظیفه اصلی آنان با هر عنوانی که نامیده شود و در هر پست و چارت سازمانی که قرار گیرند، برقراری ارتباط مؤثر، همکاری حرفه‌ای با معلمان و کمک به بهبود روش آموزش آنان است تا رشد و پرورش بهتری داشته باشند و بدین‌وسیله فعالیت‌های تدریس و یادگیری را اصلاح نموده، عملکرد مؤثرتری داشته باشند و درنهایت کیفیت آموزشی را ارتقا دهند (نیکنامی، ۱۳۹۲).

ماهیت نظارت آموزشی از کشوری به کشور دیگر و در برخی موارد از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر متفاوت است. تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز اغلب از نظارت آموزشی مستمر مدرسه محور برخوردارند درحالی‌که نظام‌های آموزشی متمرکز اغلب از مدل‌های نظارتی بازرسی استفاده می‌کنند. به اعتقاد McGhee & Star (2021) هرچند امروزه، نظام توانمندسازی به‌عنوان یک راه‌حل جایگزین برای برنامه‌های راهبری آموزشی موردتوجه قرار گرفته است، اما متخصصان بر این باورند که نظام‌های آموزشی هیچ‌گاه از برنامه‌های مرتبط با نظارت و راهبری بی‌نیاز نخواهند بود. در اکثر کشورهای دارای سیستم‌های آموزشی غیرمتمرکز، نظارت آموزشی اغلب در دو سطح انجام می‌شود که شامل نظارت مبتنی بر مدرسه که به‌عنوان خودارزیابی نیز شناخته می‌شود و نظارت برون‌سازمانی که توسط بازرسان آموزش‌دیده، انجام

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

می‌شود (Haris et al, 2018). در این نوع از نظام‌های آموزشی، شیوه‌های نظارت آموزشی مدیران به رفع مؤثر نیازهای یادگیری و درنتیجه بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموز کمک می‌کند. به‌عنوان‌مثال، در فنلاند، چندین دهه است که نظارت برای حمایت از رشد و تحقیق حرفه‌ای معلمان مورداستفاده قرار گرفته است.

راهبران آموزشی نقش محوری در شکل‌دادن چشم‌انداز، مأموریت و فرهنگ مدرسه، بهبود عملکرد مدرسه، یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت آنان دارند و با استفاده از دانش و مهارت‌های جدید برای اجرای بهترین شیوه‌های آموزشی در مدارس، دانش خود را به‌روز کرده و گسترش می‌دهند و عملکرد خود را بهبود می‌بخشند (FDagala et al, 2023)

رهبری آموزشی فضای یادگیری مثبتی را در مدرسه بهبود می‌بخشد و بر اعتماد کادر آموزشی تأثیر مثبت دارد (Ma & Marion, 2019). آنچه مسلم است، رهبری موفق مدرسه همیشه وابسته به موقعیت است و رهبران مدرسه نیاز دارند از زمینه‌هایی که در آن کار می‌کنند آگاهی کسب کنند؛ بنابراین فعالیت‌ها و شیوه‌های خود را بر اساس آن تنظیم می‌کنند. (Louis at el, 2010) اعتقاد بر این بود که جایگزینی بازرسی[1] با نظارت[2] می‌تواند فرایند یاددهی - یادگیری را بهبود بخشد؛ اما در کشورهای توسعه‌یافته مانند انگلستان و آمریکا، توجه بیشتری به بازرسی نسبت به نظارت مدرسه می‌شد (Terra & Berhanu, 2019). ازآنجایی‌که معلم به‌عنوان پیشرو در فرایند یادگیری نقش بسیار مهمی دارند (احمدی، ۱۴۰۴) و به‌عنوان کارگزار اصلی تعلیم‌وتربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی در آن کشور محقق می‌شود (محمودی، ۱۴۰۳). باید برای ارتقای سطح حرفه‌ای آنان به‌ویژه معلمان کلاس‌های چندپایه متناسب با دنیای واقعی کلاس درس، نیازمند کسب دانش و مهارت‌های جدید هستند و به‌طور مستمر، آموزش‌های ضمن خدمت به آنان داده شود؛ زیرا به قول منصوری و مرادی (۱۴۰۲) آموزش‌های ضمن خدمت نوعی سرمایه‌گذاری است. نظارت و راهنمایی آموزشی چنین بستری را برای یادگیری و بالندگی معلمان فراهم می‌کند. نتایج تحقیق wajdi et al)۲۰۱۸) نشان می‌دهد که صلاحیت حرفه‌ای معلم تأثیر بسزایی بر اثربخشی آموزش در مدارس دارد؛ یعنی نقش معلم در دستیابی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بسیار مهم است.

بنابراین، یکی از فعالیت‌های راهبر آموزشی نظارت بر کلاس‌های چندپایه است. تدریس

1. inspection
2. supervision

چندپایه یکی از اشکال آموزشی است که می‌تواند نیاز بسیاری از کشورهای مختلف دنیا را در جهت بهبود فرایند یادگیری و محو بی‌سوادی و دست‌یابی به آموزش‌وپرورش همگانی برآورده سازد. (Mortazavizadeh et al,2017) ازاین‌روی معلمان کلاس‌های چندپایه که اغلب در مناطق روستایی و دورافتاده آموزش می‌دهند، از کمترین امکانات آموزشی برخوردارند و باتوجه‌به شرایط متنوع ناشی از حضور دانش‌آموزان با سنین و پایه‌ها و جنسیت مختلف در کلاس درس، نیازمند داشتن صلاحیت‌های گوناگونی در زمینه‌های مدیریت و برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس‌های چندپایه، طرح درس و روش‌های متنوع تدریس و ... هستند. برای پاسخگویی به نیازهای پیچیده و چندبعدی معلمان کلاس‌های چندپایه و به‌منظور بهبود مدیریت و تسهیل امر نظارت و راهنمایی بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، اداری و منابع مالی مدارس روستایی، عشایری و مرزی دارای کلاس‌های چندپایه، افرادی توانمند به‌عنوان راهبر آموزشی و تربیتی تخصیص می‌یابد (وزارت آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۲). در این شیوه‌نامه راهبران آموزشی و تربیتی موظف است با حضور خود در مدارس به ارائه بازخوردها و بحث در مورد بهبود کلاس‌ها بپردازند و از طریق نظارت بالینی و مربیگری همتایان برای کمک به همکاران خود بشتابند و همیشه در دسترس معلمان حوزه راهبری خود باشند؛ بنابراین بر اساس دستورالعمل راهبران آموزشی و تربیتی، جهت ارتقای کیفی امور آموزشی و پرورشی در مدارس، ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و تبادل تجربیات آموزشی و پرورشی، جلوگیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان با ارائه خدمات مشاوره‌ای و راهبری آموزشی و کاهش فاصله سطح علمی دانش‌آموزان و رسیدن به سطح میانگین منطقه‌ای افرادی توانمند به‌عنوان راهبر آموزشی و تربیتی اختصاص یافت. علاوه‌برآن نظارت بر این کلاس‌ها را بر عهده دارد.

بنابراین، برای ارتقای پیشرفت دانش‌آموزان، افزایش حرفه‌ای بودن معلمان ضروری است؛ اما اجبار در به‌کارگیری معلمان بی‌تجربه و بدون آمادگی‌های لازم در زمینه‌های تدریس و ادارهٔ کلاس‌های چندپایه، امکان دستیابی به هدف‌های آموزشی را مشکل‌تر می‌کند، لذا جهت برطرف نمودن مشکل ذکرشده، در کنار عوامل دیگر، راهبران آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارند و راهبری جزو لاینفک نقش‌های سازمانی آنها محسوب می‌شود. افزون بر آن، به دلیل اهمیت فرایند یاددهی و یادگیری، می‌توان به نقش راهبران در مدارس روستایی چندپایه به‌طور رسمی، جهت حل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، اصلاح فرایندهای یاددهی و یادگیری، ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و ازدست‌دادن فرصت‌ها، ارتقای کیفی و

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

حفظ نتایج مطلوب آموزشی در کلاس و مدرسه اشاره نمود. به نظر می‌رسد تاکنون در زمینه بررسی مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی و تربیتی پژوهشی انجام نشده است و پژوهش‌های انجام شده اغلب به بررسی نظارت و راهنمایی در مدارس عادی اکتفا کرده‌اند؛ بنابراین این پژوهش به لحاظ پرداختن به مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان این کلاس‌ها کم‌نظیر است.

دراین‌رابطه (حبیبی و همکاران، ۱۴۰۰) به ارزیابی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی- تربیتی از منظر مدیر آموزگاران و معلمان مدارس ابتداییِ چندپایهٔ روستایی پرداخت که نتایج نشان داد علی‌رغم تغییر عنوان معلم راهنما به راهبران آموزشی و تربیتی، این طرح در عمل با کاستی‌هایی مواجه است. Suchyadi et al. (2019) در تحقیق خود با عنوان افزایش شایستگی‌های شخصیتی معلمان ابتدایی از طریق فعالیت‌های نظارت آموزشی در شهر بوگور؛ نشان داد که اجرای نظارت و راهنمایی در مدارس باید توسط همه مدیران و معلمان انجام شود پس باید بتوانند نظارت و کنترل‌های مختلف برای بهبود عملکرد معلم داشته باشند. نظارت و کنترل اقدامات پیشگیرانه برای جلوگیری از ایجاد بی‌نظمی‌های معلمان در انجام کارهای خود است. نتایج این تحقیق نشان داد که نظارت بر عملکرد معلمان و راهنمایی آنها در حل مشکلات آموزشی‌شان در فرایند یاددهی-یادگیری بسیار مفید خواهد بود و می‌تواند انگیزه‌ای برای معلمان ایجاد کند تا همواره دانش خود را افزایش دهند. نتایج تحقیق Terra & Berhanu (2019) نشان داد که نظارت آموزشی در بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری نقش بسزایی دارد زیرا بهبود آموزش مانند مشاهده فرایند یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس با یک معلم یا گروهی از معلمان تا حدودی به نظارت آموزشی بستگی دارد. Abubakar (2018) در تحقیق خود نشان داد که نقش نظارتی یکی از کارکردهای عملیات مدرسه است که جنبه بسیار چالش‌برانگیز مدیریت در مدارس متوسطه بوده و همچنان ادامه دارد. این چالش مستلزم یک روند مستمر برای کمک به معلمان برای بهبود عملکرد آموزشی خود مطابق با کد حرفه‌ای تعیین‌شده توسط وزارت آموزش‌وپرورش است. از دیدگاه Mangiameli (2021) طرح راهبر آموزشی با تکیه بر الگوی نظارت به مطالعه رفتار همکارانه معلم در کلاس درس با روشی نظام‌مند و توأم با احترام متقابل می‌پردازد و برای تحقق این مهم راهبران نیازمند دانش، نگرش، توانایی ویژه‌ای هستند. یافته‌های Ibrahim (2018) نشان داد که برنامه‌ریزی جهت نظارت مؤثر بر عملکرد معلم، استفاده از رویکردهای مناسب برای انجام فعالیت‌های خودنظارتی و توانایی نظارت علمی بر عملکرد معلمان به‌منظور

بهبود فرایند یاددهی- یادگیری ازجمله مهم‌ترین شایستگی‌های یک راهبر است.

Ozdemir &Yirci (2015) به تحلیل وضعیت نظارت آموزشی در سیستم آموزشی ترکیه پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که نظارت بر افزایش کیفیت آموزش، پایداری رشد کارکنان، تعیین و کاهش کمبودها، اطمینان از پیشرفت و همکاری در مدرسه ضروری است. علاوه بر این، ناظران آموزشی باید از صلاحیت‌های حرفه‌ای، توانایی برقراری ارتباطات و زمان کافی برای نظارت برخوردار باشند و اصل برابری را دنبال کنند. بر اساس یافته‌های Okendu (2012) نظارت بر فرایند آموزشی کمک زیادی به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌کند؛ زیرا نظارت بر آموزش با هدف تقویت فرایند یاددهی - یادگیری از طریق راهنمایی صحیح و برنامه‌ریزی و ابداع راه‌هایی برای ارتقای حرفه‌ای معلمان و درنتیجه کمک به آنها برای بروز خلاقیت خود انجام می‌شود. علاوه‌برآن Okendu(2012) اشاره می‌کند که نظارت آموزشی نقطه اهرمی برای اصلاح آموزش، بهبود شایستگی معلم و کارآمدی نظام آموزشی است و با استفاده از روش‌ها، اصول و تکنیک‌هایی برای ایجاد، توسعه و اجرای اهداف، خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و رویه‌های لازم برای دستیابی اهداف آموزشی موردتوجه است.

در کلاس‌های چندپایه، تنوع به اشکال مختلف به نمایش گذاشته می‌شود. فراگیران ازنظر سن، پیشرفت تحصیلی، ظرفیت یادگیری، علایق، دانش پیش‌زمینه، وضعیت اقتصادی - اجتماعی، میزان حضور در مدرسه و بسیاری از عوامل دیگر متنوع هستند (Shareefa, 2020). گاهی اوقات، تنوع به موقعیت جغرافیایی آنها هم تعلق می‌گیرد. معلمان باید در زمینه‌های مختلف ازجمله کلاس‌های بزرگ و کوچک، در محیط‌های روستایی و شهری، در محیط‌های نامساعد و غیره با ویژگی‌های یادگیرنده آشنا شوند. مواجهه با چنین تنوع یادگیری، احتمالاً بخشی از تجربه بیشتر معلمان در برخی مقاطع در دوره شغلی تدریس خود است. براین‌اساس، معلمان طیف گسترده‌ای از شیوه‌های تدریس و رویکردهایی را طلب می‌کنند که به سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، ترجیحات و سطح فعلی رشد شناختی و اجتماعی آنها حساس هستند (Shareefa, 2020). بااین‌وجود، بسیاری از معلمان کلاس‌های چندپایه که بسیاری از آنها تازه‌کار و کم‌تجربه هم هستند، از راهبران آموزشی و تربیتی انتظاراتی دارند که به رشد حرفه‌ای آنها کمک می‌کند. به نظر می‌رسد کشف تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه در ارتباط با مشکلات و انتظارات خود از راهبران آموزشی موجب شناسایی عوامل بالقوه مثبت و منفی تعامل حرفه‌ای آنان می‌شود. درنتیجه با شناخت این عوامل می‌توان به راهبران آموزشی و تربیتی کمک نمود تا در جهت

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

اصلاح و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری، رشد حرفه‌ای معلمان و اثربخشی نقش هدایتی و راهنمایی خود و بالندگی معلمان گام بردارند؛ بنابراین باتوجه‌به آنچه گفته شد، این پژوهش به دنبال بررسی مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی است. به‌بیان‌دیگر مسئله اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که: مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی کدام‌اند؟

## روش تحقیق

هدف از پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه از تعامل با راهبران آموزشی است تا از این طریق بتوان انتظارات و خواسته‌های معلمان از یک سو و مشکلات موجود از سوی دیگر شناسایی شود. برای این منظور از رویکرد کیفی پژوهش و روش پدیدارشناسی بهره گرفته شده است تا امکان مطالعه انتظارات و خواسته‌های موجود میسر شود. رویکرد پدیدارشناسی در رویکرد کیفی برای مطالعه تجربیات و تفسیرهای گذشته شرکت‌کنندگان از یک پدیده مناسب تلقی می شود (Ramsook, 2018). Husserl (2019) معتقد است که پدیدارشناسی هرمنوتیک مطالعه تجربیات منحصربه‌فرد افراد خاص است. پدیده موردبررسی در این پژوهش، تجربیات معنادار معلمان کلاس‌های چندپایه دررابطه‌با مشکلات و انتظارات آنان از راهبران آموزشی است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، تمامی معلمان کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی استان قم بودند. معیار انتخاب، دارای دست‌کم دو سال تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بود که سال آخر آن به آموزش در کلاس چندپایه به تدریس مشغول باشند. برای جمع‌آوری داده ها، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق استفاده شده است. فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان بدین‌صورت انجام پذیرفت:

۱. اخذ مجوز از اداره کل آموزش‌وپرورش استان قم و شناسایی افراد موردنظر به کمک کارشناس آموزش ابتدایی

۲. تماس تلفنی با افراد موردنظر و معرفی خود و تشریح اهداف و اعلام موافقت آنان برای انجام مصاحبه

۳. ارسال مجوز اداره کل آموزش‌وپرورش استان قم و همچنین سؤالات مصاحبه از طریق شبکه‌های اجتماعی برای افراد

۴. تعیین زمان و مکان مصاحبه
۵. انجام مصاحبه در زمان مقرر

در ابتدای هر مصاحبه، ضمن جلب‌توجه و علاقه‌مندکردن معلمان به موضوع، در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، رضایت شـــرکت‌کنندگان برای شرکت در مصاحبه و دادن اطمینان از محرمانه‌بودن مشخصات آنان توضیحات لازم داده شد. بدین‌صورت مصاحبه‌ها در اتاق دیگری، انجام شد. پس از طرح ســـؤال اصلی پژوهش، سؤال‌های بعدی باتوجه‌به پاسخ‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان مطرح شدند.

مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۵۵ دقیقه متغیر بود. نکات اصلی و کلیدی هر مصاحبه توسط مصاحبه‌گر یادداشت شد. به‌منظور شفافیت اطلاعات و یکسان‌سازی نحوه مصاحبه در ارائه داده‌ها، تمامی مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام گرفت. داده‌ها در مصاحبه هجدهم به اشباع رسید و برای اطمینان با دو نفر دیگر مصاحبه شد. به‌منظور تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی بهره گرفته شده است. تحلیل محتوای کیفی روشی است به‌منظور فهم معانی و پیام‌های موجود در یک متن که ممکن است پنهان یا آشکار باشند و در این مسیر از شمارش آماری واژه‌ها و کلمات فراتر می‌رود و به کشف مضامین و معانی متن می پردازد (Shava, et al. 2021).

در روش تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی، محقق از به‌کارگیری طبقات از قبل تعیین‌شده دوری می‌کند و در عوض، اجازه می‌دهد که طبقات و نامشان از درون داده‌ها بیرون آیند. در این روش، شروع تحلیل و حتی گردآوری داده‌ها بر اساس سؤالات و هدف پژوهش است و نه فرضیاتی که از دل یک نظریه بیرون آمده باشد (مومنی‌راد و همکاران، ۱۴۰۲)؛ بنابراین برای تحلیل داده‌ها، کل متن پیاده شده موردمطالعه قرار گرفت. سپس زیر قسمت‌هایی که بیانگر مشکلات و انتظارات بودند، خط‌کشی شد و هم‌زمان کار کامنت‌گذاری برای حفظ ارتباط بخش‌های مشخص‌شده با بافت معنایی متن انجام شد. کار کدگذاری و مقوله‌بندی کدها تا مرحله مشخص‌شدن مقوله‌های محوری، اصلی و مقوله‌های فرعی انجام شد. طبقه‌بندی داده‌ها، طی چند مرحله رفت‌وبرگشت به‌منظور استخراج داده‌ها و برای حفظ بافت معنایی به متن اصلی مراجعه می‌شد. از این طریق از نوع مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها اطمینان حاصل شد. در جدول ۱. در این پژوهش آورده شده است.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

**جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه**

| شماره | سابقه تدریس معلمان کلاس‌های چندپایه برحسب سال | تعداد پایه‌ها | شماره | سابقه تدریس معلمان کلاس‌های چندپایه برحسب سال | تعداد پایه‌ها |
|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | ۱۵ | ۴ | ۱۱ | ۱ | ۲ |
| ۲ | ۳ | ۳ | ۱۲ | ۲ | ۳ |
| ۳ | ۵ | ۲ | ۱۳ | ۱ | ۴ |
| ۴ | ۱۱ | ۳ | ۱۴ | ۸ | ۳ |
| ۵ | ۹ | ۳ | ۱۵ | ۹ | ۲ |
| ۶ | ۱ | ۴ | ۱۶ | ۱ | ۴ |
| ۷ | ۳ | ۴ | ۱۷ | ۲ | ۵ |
| ۸ | ۲ | ۳ | ۱۸ | ۱۲ | ۲ |
| ۹ | ۳ | ۲ | ۱۹ | ۱ | ۳ |
| ۱۰ | ۱ | ۳ | ۲۰ | ۴ | ۲ |

روایی یافته‌های به‌دست‌آمده از طریق روش بررسی توسط اعضاء (مطلعان) انجام شد. در این روش، محقق از طریق شبکه‌های مجازی بخشی از یافته‌ها را در اختیار مطلعان موردمطالعه قرار داد تا تحلیل او را بررسی کنند. آن‌ها به این سؤالات پاسخ دادند: آیا برداشت پژوهشگر از گفته هایشان را تأیید می‌کنید؟ آیا تحلیل انجام شده منطقی است. تعدادی از افراد، نظر خود را به‌صورت مکتوب اعلام کردند. به عقیده این افراد یافته‌های پژوهش تا حد بسیار زیادی انعکاس دیدگاه‌ها و نظرات آنها بوده و روند کار را صحیح دانستند که خود نشان‌دهنده روایی قابل‌قبول یافته‌های پژوهش حاضر است. به‌منظور حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها، از روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و خودبازبینی محقق استفاده شد. علاوه‌برآن متن‌های مصاحبه در اختیار پژوهشگر دیگری قرار گرفت و دوباره کدگذاری انجام شد.

## یافته‌ها

در این بخش، نتیجه بررسی تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی از مشکلات و انتظارات از راهبران آموزشی با تأکید بر وجه اشتراک تم‌ها و مقولات به‌دست‌آمده از متن روایت‌های مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود. طی تحلیل‌های انجام شده درارتباط‌با انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی و مشکلات موجود دراین‌رابطه، ۲ مقوله محوری، ۶ مقوله اصلی و ۱۹ مقوله فرعی یا زیر مقوله استخراج شد. جدول ۲. مقولات مستخرج از

تحلیل محتوای کیفی متن مصاحبه‌های پدیدارشناسانه تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

**جدول ۲. مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی**

| مقوله محوری | مقوله اصلی | مقوله فرعی/ زیر مقوله |
|---|---|---|
| مشکلات | نداشتن تعامل حرفه‌ای با معلمان | در دسترس نبودن راهبر |
| | | نداشتن تعامل مؤثر و مستمر با معلمان |
| | | غفلت از نقش مشاور و راهبری |
| | | توصیه‌های نامناسب به معلم |
| | | عمل‌نکردن به وعده خود |
| | ارزشیابی غیرحرفه‌ای | تمرکز بر حضوروغیاب معلمان |
| | | ارزشیابی دانش‌آموزان ابزار تحقیر معلم |
| | | ضعف در ارائه بازخورد اصلاحی |
| | ضعف دانشی و تخصصی | عدم آگاهی از چگونگی آموزش در کلاس‌های چندپایه |
| | | عدم آگاهی از محتوای دروس پایه‌های مختلف |
| | | فقدان دانش پداگوژی |
| انتظارات و خواسته‌ها | مرجعیت علمی راهبر | کمک به ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلم |
| | | کمک به مدیریت زمان در کلاس چندپایه |
| | | حامی معلم در تدریس و مدیریت کلاس درس |
| | ارائه راه‌حل‌های کاربردی | بسنده نکردن به صحبت‌های نظری و نصیحت گونه |
| | | ارائه راهکارهای عملی ویژه کلاس چندپایه |
| | بهسازی ارتباط اثربخش با معلمان | تعامل در شبکه‌های اجتماعی |
| | | شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمان |
| | | جلب اعتماد معلم و احترام به معلم |

یافته‌های پژوهش در دو بخش مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی پرداخته می‌شود.

**الف. مشکلات راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان کلاس‌های چندپایه:** دراین‌رابطه مشارکت‌کنندگان پژوهش به سه مقوله اصلی یعنی: نداشتن تعامل حرفه‌ای با معلمان، ارزشیابی غیرحرفه‌ای و ضعف دانشی و تخصصی و ۱۱ مقوله فرعی اشاره کرده‌اند که به توضیح هر یک از آنها پرداخته می‌شود.

**۱. ندا شتن تعامل حرفه‌ای با معلمان:** دراین‌رابطه م شارکت‌کنندگان پژوهش به ۵ م شکلات

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

اساسی یعنی در دسترس نبودن راهبر، نداشتن تعامل مؤثر و مستمر با معلمان، غفلت از نقش مشاور و راهبری، توصیه‌های نامناسب به معلم و عمل‌نکردن به وعده خود اشاره کردند. معلمان مدارس چندپایه اغلب تازه‌کار یا سابقه بالای تدریس در این کلاس‌ها را ندارند؛ بنابراین به همراهی و همکاری فردی متخصص و حرفه‌ای نیاز دارند و راهبر آموزشی می‌تواند چنین نقشی را ایفا کند. شرکت‌کنندگان در پژوهش از عدم دسترسی به راهبر آموزشی و همچنین نداشتن تعامل مؤثر و مستمر با معلمان گله‌مند بودند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید: «ما فکر کردیم راهبر آموزشی برای ما وقت می‌گذارد، به ما سر می‌زند، وسایل آموزشی موردنیازمان را برطرف می‌کند؛ اما متأسفانه ما حتی ده دقیقه فرصت صحبت‌کردن با راهبر را نداشتیم، با گذشت دو ماه از سال تحصیلی، دو بار بیشتر به ما سر نزد و آن هم زود رفت. راهبر در دسترس نیست» (مشارکت‌کننده شماره ۸).

یکی از وظایف راهبر آموزشی ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره آموزشی و تربیتی به معلمان و کارکنان مدارس تحت پوشش است. بدین روی شرکت‌کننده دیگری به غفلت راهبر از وظیفه خود چون مشاوره و راهنمایی معلمان اشاره کرد. وی می‌گوید: «راهبر آمد سر کلاس من و گفت: فکر کنید، من کلاس شما نیستم. راحت باشید و تدریس کنید. سه‌پایه دارم. به پایه سوم و چهارم چند تا سؤال ریاضی دادم و گفتم: با هم‌فکری هم انجام دهید. بعد از تدریس باید بیایید پای تخته و هر مسئله را روی تخته حل کنید. روی مسئله‌ها فکر کنید. پایه دوم گفتم: کتاب علوم را باز کنید و درس یازدهم "من رشد می‌کنم" را تدریس کردم. چنددقیقه‌ای به تدریس من گوش داد، وسط تدریس فقط گفت: خوب است. خوب درس دادی و چیز دیگری نگفت. سؤال‌های زیادی داشتم. انتظار داشتم قوت‌ها و ضعف‌هایم را بگوید و به سؤال‌هایم پاسخ دهد و راهنمایی کند؛ ولی هیچی نگفت و از کلاس بیرون رفت» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

گاهی راهبر بدون توجه به شرایط و موقعیت کلاس معلم و اهداف درس، به معلم توصیه‌هایی می‌کند که نه‌تنها هیچ کمکی به معلم نمی‌کند؛ بلکه او را دچار سردرگم می‌کند. یکی از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش در تجارب زیسته خود این مسئله را موردتوجه قرار داده است: هر بار راهبر آمد کلاس من، فقط از بچه‌ها می‌پرسید و اشکالات درسی را می‌گفت. ده دقیقه کلاس من آمد. با بچه‌ها احوالپرسی کرد. گفت: دانش‌آموزان شما چند تا پایه هستند. گفتم: سه‌پایه. اول، دوم و سوم. دانش‌آموزان هر پایه کنار هم بودند. از هرکدام چند سؤال ریاضی و علوم پرسید. هر جلسه از ریاضی و علوم می‌پرسید. جلسه سوم داشت از کلاس بیرون می‌رفت که دو نفر از بچه‌ها

با هم دعوا کردند. نگاهشون کرد و گفت: هر وقت دعوا کردند بفرستید خانه تا والدین خود را بیاورد بعد به آنها بگویید که فرزندتان در مدرسه بی‌نظمی می‌کند تا جلوی فرزندش را بگیرد. پدر و مادر بی‌سواد فقط کتک می‌زنند» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

عمل‌نکردن راهبر به وعده خود مشکل دیگری بود که معلمان کلاس‌های چندپایه با آن روبه‌رو بودند. به نظر می‌رسد یکی از وظایف راهبر آموزشی بررسی وضعیت هر مدرسه و انعکاس به‌موقع نیازها و مشکلات به اداره آموزش‌وپرورش و پیگیری مداوم است. یکی از مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین روایت می‌کند:» وقتی راهبر مدرسه ما آمد به‌گونه‌ای رفتار کرد که ما راحت مشکلاتمان را با او در میان گذاشتیم، کمبودها را گفتیم. گفت: می‌روم اداره و وسایل موردنیاز را برایتان می‌آورم. ظاهراً سعی داشتند که باری از روی دوش معلم بردارند؛ ولی نه‌تنها وسیله‌ای تحویل نداد؛ بلکه بعد از آن به مدرسه ما نیامد» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

**۲. ارز شیابی غیرحرفه‌ای:** تمرکز بر ح ضوروغیاب معلمان، ارز شیابی دانش‌آموزان ابزار تحقیر معلم و ضعف در ارائه بازخورد ا صلاحی ا شاره کردند. اولیوا و پاولز[1] (۲۰۰۴) نظارت و راهنمایی آموز شی را خدمت به معلمان به صورت انفرادی و گروهی یا به زبان ساده‌تر نظارت و راهنمایی آموزشی را وسیله‌ای برای ارا ئه ک مک های ویژه به معل مان برای بهبود آموزش و بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان می‌دانند (نقل از نیکنامی، ۱۴۰۲). درحالی‌که مشارکت‌کنندگان روایت می‌کنند که راهبر آموزشی بیشتر بر حضوروغیاب معلم و ارزشیابی از دانش‌آموزان به‌منظور تخریب معلم نظارت می‌کند. آن‌ها معتقدند راهبر آموزشی باید بتواند ارزشیابی من اضافه به‌منظور اصلاح روش کار معلم و بهبود فرایندهای یاددهی و یادگیری را اجرا کند.

تمرکز بر حضوروغیاب معلمان: شرکت‌کنندگان در پژوهش اعتقاد داشتند تمرکز راهبران آموزشی بر روی حضوروغیاب معلم است. بیشتر اوقات اولویت اول آنها در نظارت بر معلمان حضور یا عدم حضور آنان در مدرسه است. یکی از شرکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین روایت می‌کند:» وقتی راهبر مدرسه می‌آید، گزارش می‌نویسد و می‌گوید هر روز می‌آیی کلاس؟ این چه سؤالی است؟ معلوم است. من هر روز می‌آیم مدرسه، ولی راهبر شک دارد. سریع از حیاط مدرسه بازدید می‌کند. دستشویی و روشویی را بررسی می‌کند و می‌آید دفتر و یک گزارش می‌نویسید و به من می‌دهد که فوری امضا کنم. باید به مدارس دیگر می‌رود. اصلاً فرصت گفت‌وگو نداریم »(اطلاع‌رسان شماره ۱۱).

1. Oliva & Pawlas

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ارزشیابی دانش‌آموزان ابزار تحقیر معلم: یکی از وظایف راهبر آموزشی نظارت بر فرایند پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان و تهیه و ارائه گزارش‌های تحلیلی در این زمینه است. اما به‌زعم معلمان، هدف راهبر آموزشی از ارزشیابی دانش‌آموزان این است که عملکرد معلم را زیر سؤال ببرد و معلم را تحقیر کند. مشارکت‌کننده دیگری موضوع ارزشیابی را چنین روایت می کند:» من به دانش‌آموزان سه تا پایه آموزش می‌دهم. وقتی مدرسه من می‌آید، به من می‌گوید: دانش‌آموزان دو تا پایه در کلاس بمانند و دانش‌آموزان پایه دیگر را ببرید اتاق دیگری، بعد آنها را ارزشیابی می‌کند. چند روز بعد بازخورد داده می‌شود که دانش‌آموزان شما در چه درس‌هایی ضعیف هستند. این سبب تحقیر معلم می‌شود» (اطلاع‌رسان شماره ۱۹).

ضعف در ارائه بازخورد اصلاحی: یکی از وظایف راهبران آموزشی ارائه بازخورد مؤثر به معلمان به‌منظور ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای آنان است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش معتقدند: آشنایی راهبران آموزشی با محتوای کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس چندپایه، انواع آزمون و روش‌های ارزشیابی می‌تواند به حل این مشکلات و ارائه بازخوردهای اصلاحی به معلمان کمک کند. یکی از شرکت‌کنندگان پژوهش در این زمینه چنین روایت می‌کند:» وقتی راهبر آموزشی به مدرسه می‌آید، محیط مدرسه را بررسی می‌کند بعد به کلاس می‌آید و می‌گوید شما تدریس کنید. تدریس من و تعامل دانش‌آموزان را زیر نظر می‌گیرد. بعد فقط می‌گوید خوب است. توانایی راهنمایی و ارائه راهکار مناسب برای بهبود کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری ندارد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶).

**۳. ضعف دانشی و تخصصی:** عدم آگاهی از چگونگی آموزش در کلاس‌های چندپایه، عدم آگاهی از محتوای دروس پایه‌های مختلف و فقدان دانش پداگوژی اشاره کردند. به نظر می‌رسد یکی از اهداف و وظایف راهبران آموزشی تلاش در جهت ارتقای کمی و کیفی امور آموزشی و پرورشی در مدارس روستایی، عشایری و مرزی است. عدم آگاهی راهبر از چگونگی آموزش در کلاس‌های چندپایه و فقدان سابقه تدریس راهبر در پایه‌های مختلف از دیگر مشکلاتی هستند که مشارکت‌کنندگان به آنها اشاره کردند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش معتقدند راهبرانی که خود سابقه چندانی از آموزش در کلاس‌های چندپایه را نداشته باشند و تدریس در پایه‌های مختلف را تجربه نکرده باشند، نمی‌توانند در ارتقای کمی و کیفی امور آموزشی و پرورشی به معلمان کمک کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین می‌گوید:

معلم کلاس چندپایه در یک جلسه، دانش‌آموزان دو تا شش‌پایه را آموزش می‌دهد و برخی

از آنها هم زمان به کارهای اداری، آموزشی و پرورشی رسیدگی می‌کنند. یک کلاس تک‌پایه ۲۵ ساعت تدریس هفتگی دارد و یک کلاس چندپایه (متشکل از دو تا شش‌پایه) نیز همین تعداد ساعت هفتگی را برای هر پایه دارد. اگر یک معلم به دانش‌آموزان ۵ پایه آموزش دهد عملاً هر روز ۲۵ ماده درسی دارد که باید آموزش دهد. انجام چنین کاری به دانش و مهارت‌های زیادی نیاز است» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳)؛ بنابراین نحوه آموزش در کلاس‌های چندپایه باکلاس‌های تک‌پایه متفاوت است. این موضوع مورد تأکید مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بوده است. یکی دیگر از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش در تجارب زیسته خود این مسئله را موردتوجه قرار داده است»: من به دانش‌آموزان چهارپایه آموزش می‌دهم. نمی‌رسم در هر روز به همه پایه‌ها آموزش دهم. اصلاً در این زمینه آموزش ندیدم. در دانشگاه یک ماده درسی چندپایه داشتیم که زیاد چیزی یاد نگرفتیم. استاد سر کلاس قصه می‌گفت. وقت کم می‌آورم. هر بار از راهبر پرسیدم گفت: کم‌کم یاد می‌گیری. یک‌بار هم کتابی به من معرفی کرد که آن را پیدا نکردم، معلوم بود خودش اطلاعاتی در این زمینه ندارد» (مشارکت‌کننده ۱۸).

یکی دیگر از مشکلات راهبران آموزشی که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بود، عدم آگاهی از محتوای دروس پایه‌های مختلف بود. درحالی‌که به اعتقاد مشارکت‌کنندگان راهبران آموزشی باید بر محتوای دروس مختلف پایه‌های اول تا ششم تسلط داشته باشند. یکی از مشارکت‌کنندگان در ادامه تجارب زیسته خود چنین روایت می‌کند:» من تجربه تدریس در پایه‌های اول تا ششم را ندارم. در کلاس چندپایه معلم باید هم‌زمان به چندین پایه آموزش دهد. این سبب می‌شود، معلم مشکلات زیادی داشته باشد و راهبران آموزشی باید او را راهنمایی کند. درحالی‌که معلوم بود راهبر بر محتوای دروس پایه‌های مختلف تسلطی ندارد» (مشارکت‌کننده شماره ۲۰). به نظر می‌رسد پاسخگو بودن راهبر به معلمان باید جدی گرفته شود؛ زیرا یکی از وظایف راهبر ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و تبادل تجربیات آموزشی و پرورشی است. مشارکت‌کننده دیگری نیز موضوع فقدان دانش پداگوژی راهبران آموزشی را موردتوجه قرار می‌دهد و چنین روایت می‌کند:» راهبر دیر به مدرسه ما می‌آید و هر وقت هم می‌آید، ابتدا وضعیت فیزیکی مدرسه و پرونده‌ها را بررسی می‌کند و می‌گوید وقت برای جواب‌دادن به پرسش‌های ما ندارد. عجله می‌کند و می‌گوید باید امروز چند مدرسه دیگر هم سر بزنم. معلم است که دانش پداگوژی ندارد »(مشارکت‌کننده شماره ۵).

**ب. انتظارات و خواسته‌های معلمان کلاس‌های چندپایه:** از راهبران آموزشی: یافته‌های

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

پژوهش دررابطه‌با انتظارت و خوا سته‌های معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموز شی در ۳ مقوله اصلی و ۹ مقوله فرعی موردبحث قرار می‌گیرد.

**۱. مرجعیت علمی راهبر:** دررابطه‌با مرجعیت علمی راهبر به مواردی از قبیلِ؛ کمک به ارتقای صـــلاحیت‌های حرفه‌ای، کمک به مدیریت زمان در کلاس چندپایه و حامی معلم در فرایند تدریس اشاره شده است که در زیر توضیح داده می‌شوند.

کمک به ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای: یکی از مهم‌ترین انتظارات معلمان از راهبران که در تجارب زیسته آنان نیز به‌دفعات اشاره شده است، دانش و مهارت راهبران در ارتقای صلاحیت های حرفه‌ای و تخصصی معلم است. آنان معتقدند که یک راهبر باید توان و دانش کافی در این زمینه داشته باشد و چنانچه نیاز به آموزش معلمان احساس شود، بتوانند به آموزش حرفه‌ای معلمان بپردازند. یکی از مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین روایت می‌کند: «وقتی راهبر کلاس من آمد، از او سؤال‌هایی پرسیدم. با تردید توضیحاتی داد. احساس کردم بر محتوای دروس همه پایه‌ها تسلط ندارد. چون سابقه کمی داشت. ایده یا راهکار عملی نداشت. حتی نتوانست کتابی معرفی کند. معلوم بود که نمی‌تواند به سؤالات من جواب دهد» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

کمک به مدیریت زمان در کلاس چندپایه: مدیریت زمان به معنای حداکثر استفاده از زمان برای بهره‌وری و موفقیت است. آنچه معلمان کلاس‌های چندپایه در تجارب زیسته خود به‌دفعات اشاره کرده‌اند این بود که مهم‌ترین مشکل این کلاس‌ها کمبود وقت است و انتظار دارند راهبر بتواند به آنها کمک کند تا بتوانند زمان آموزش را مدیریت کنند. آن‌ها معتقد بودند تدریس در کلاس‌های چندپایه سخت و طاقت‌فرساست و هر چه تعداد پایه‌ها بیشتر باشد، زمان آموزش برای تدریس هر پایه کمتر می‌شود. آن‌ها معتقد بودند راهبران آموزشی باید دانش و تخصص لازم در این زمینه را داشته باشند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین روایت می‌کند:» من به دانش‌آموزان چهار تا پایه آموزش می‌دهم. هیچ‌وقت نتوانستم زمان یک جلسه را بین دانش‌آموزان سه‌پایه تقسیم کنم. دانش‌آموزان در درس ریاضیات بسیار ضعیف هستند. وقتی ریاضی آموزش می‌دهم، بیشتر از چهل دقیقه وقت می‌برد. وقتی این مشکل را با راهبر در میان گذاشتم، گفت: از تدریس تلفیقی استفاده کن. ولی توضیح نداد که تدریس تلفیقی چیست» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

حامی معلم در تدریس و مدیریت کلاس درس: یکی از مشکلات مهم معلمان کلاس‌های چندپایه، مدیریت کلاس درس است. در این کلاس‌ها دانش‌آموزان با طیف متنوعی از ویژگی‌های

فردی، سنین و جنسیت متفاوت قرار دارند که مدیریت کلاس را برای معلمان سخت می‌کند. یکی از مسائلی که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند این بود که راهبر آموزشی باید بتواند به معلم کمک کند تا بتواند کلاس درس را به‌صورت مؤثر مدیریت کند. یکی از مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین می‌گوید:» ۱۵ دانش‌آموز دختر و پسر پایه‌های اول، سوم، چهارم و پنجم دارم. مدیریت این دانش‌آموزان مشکل است. به دانش‌آموزان یک‌پایه آموزش می‌دهم، دانش‌آموزان پایه‌های دیگر سروصدا می‌کنند. راهبر آموزشی نتوانست به من کمک کند. فقط گفت: کم‌کم عادت می‌کنید. کلاس چندپایه هم همین‌طور است. سروصدا می‌کنند (مشارکت‌کننده شماره ۱۱). مشارکت‌کننده دیگری گفت:» هرچند مدیریت کلاس بر عهده معلم است؛ ولی راهبر آموزشی باید بتواند الفبای مدیریت کلاس درس را به معلمان آموزش دهد (مشارکت‌کننده شماره ۱۷).

تدریس در کلاس‌های چندپایه بسیار پیچیده است و به فنون و روش‌های متنوعی نیاز است. به اعتقاد مشارکت‌کنندگان پیچیدگی تدریس در کلاس‌های چندپایه سبب می‌شود تا معلمان در تدریس دچار مشکل شوند. راهبر آموزشی باید حامی و پشتیبان معلمان در فرایند تدریس باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین روایت می‌کند:» سابقه تدریس در کلاس‌های چندپایه را نداشتم. نمی‌دانستم چگونه در کلاسی که دانش‌آموزان با سنین و جنسیت متفاوت دارند تدریس کنم. هر وقت که راهبر می‌آمد، راهکارهای متفاوتی عرضه می‌کرد. توضیح می‌داد. اما هر روز با مشکلات متعددی در تدریس به این نوع از دانش‌آموزان روبه‌رو می‌شدم. دوست داشتم راهبر حامی من باشد (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

**۲. ارائه راه‌حل‌های کاربردی:** مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، بسنده نکردن راهبر آموزشی به صحبت‌های نظری و نصیحت گونه، ارائه راهکارهای عملی ویژه کلاس چندپایه را از انتظارات خود از راهبران قلمداد می‌کردند.

بسنده نکردن به صحبت‌های نظری و نصیحت گونه: یکی از مهم‌ترین انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی که در تجارب زیسته آنان نیز به‌دفعات اشاره شده است، ارائه راه‌حل‌های کاربردی و قابل‌اجرا برای اصلاح مشکلات و ضعف‌های فرایند یاددهی - یادگیری است. نصیحت‌کردن و توضیحات شفاهی غیرقابل‌اجرا کمکی به معلم نمی‌کند. آنان معتقدند که یک راهبر باید توان و دانش کافی در زمینه آموزش در کلاس‌های چندپایه را داشته باشد و بتواند زمینه لازم را برای برگزاری کارگاه‌ها و آموزش‌های ضمن خدمت فراهم کند. یکی از

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین روایت می‌کند:

بارها مشکلات تدریس و حتی مشکلات دانش‌آموزان را با راهبر در میان گذاشتم، ولی جز نصیحت و ارائه تئوری‌های گنگ و مبهم، چیزی متوجه نشدم. فکر کنم اگر راهبر با روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، روش‌های تغییر رفتار کودکان و نوجوانان، روش‌های مختلف تدریس و مدیریت کلاس چندپایه داشته باشد، می‌توانست به من کمک کند و من گیج و سردرگم نمی‌شدم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

ارائه راهکارهای عملی برای حل مشکلات آموزشی و تربیتی: یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در ادامه تجارب زیسته خود موضوع توانایی راهبر آموزشی در تشخیص و شناخت مسائل دانش‌آموزان و مشکلات تدریس در کلاس‌های چندپایه و توانایی ارائه راهکارهای عملی را موردتوجه قرار می‌دهد و چنین می‌گوید: راهبر آموزشی باید متخصص مسائل آموزشی و پرورشی باشد و به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی شهری، روستایی، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان ازنظر استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق توجه کرده و بتواند برای هر مشکلی راه‌های متناسب با آن مشکل ارائه دهد، کلاس‌های چندپایه را بشناسد. اگر نتوانست راه‌حلی ارائه کند، حداقل تلاش کند با کمک سایر معلمان و مشورت با متخصصان تعلیم‌وتربیت و مطالعه و تحقیق راه‌حل اجرایی پیدا کند (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

**۳. بهسازی ارتباط اثربخش با معلمان:** تعامل در شبکه‌های اجتماعی، شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمان و جلب‌اعتماد و احترام متقابل ا شاره شده ا ست که در سطور زیر تو ضیح داده می‌شود.

تعامل در شبکه‌های اجتماعی: یکی از مهم‌ترین انتظارات معلمان از راهبران آموزشی که در تجارب زیسته آنان نیز به‌دفعات اشاره شده است، ایجاد بستر یاددهی - یادگیری در فضای مجازی است. آنان معتقدند شبکه‌های اجتماعی بستر مناسبی هستند که معلمان باتجربه و معلمان کم‌تجربه می‌توانند با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و از این طریق به شکل‌گیری تعامل مؤثری می‌انجامد، راهبر آموزشی به دلیل ارتباط با همه معلمان می‌تواند این بستر ارتباطی را ایجاد کند. مشارکت‌کنندگان این پژوهش ابراز می‌کنند که یکی از انتظاراتی که از راهبر آموزشی وجود دارد این است که محتوای دروس در پایه‌های مختلف را در قالب‌های متنوع متنی، صوتی و تصویری را از طریق شبکه‌های اجتماعی در دسترس معلمان قرار دهد و امکان تعامل راهبر آموزشی و معلم و معلمان با یکدیگر را به‌صورت مجازی هم‌زمان یا غیرهم‌زمان فراهم کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان دراین‌رابطه چنین روایت می‌کند:» ما در روستا ساکن هستیم و کتابخانه عمومی وجود ندارد. اینترنت هم ضعیف است. راهبر آموزشی همیشه در دسترس ما نیست، گفتیم حداقل در شبکه‌های اجتماعی حضور دارند و به سؤال‌های ما پاسخ می‌دهند. ولی هر چه در فضای مجازی پیام می‌فرستیم، جواب نمی‌دهد. راهبر آموزشی باید بتواند در یکی از شبکه‌های اجتماعی کانال تشکیل دهد، معلمان را عضو کند. اطلاعات لازم را در این بستر به اشتراک بگذارد» (مشارکت‌کننده شماره ۷).

شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمان: مشارکت‌کنندگان در این پژوهش معتقدند راهبر آموزشی می‌تواند با تعامل مؤثر با معلمان به قوت‌ها و ضعف‌های آنان پی ببرد، نقاط قوت آنها را برجسته کند و تلاش کند تا ضعف‌های آنها برطرف شود. بزرگ‌نمایی اشکالات معلمان سبب می‌شود انگیزه خود را از دست دهند و به رابطه بین خود و معلمان لطمه وارد می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در همین راستا چنین روایت می‌کند:» راهبر بدون اطلاع قبلی وارد مدرسه شد. به کلاس من آمد. گفت: تدریس خود را ادامه دهید. کمی استرس داشتم. تدریس را که تمام کردم. در حضور دانش‌آموزان گفت: اعتمادبه‌نفس خوبی دارید، اما بهتر است دانش‌آموزان فعال باشند. از تدریس تلفیقی استفاده کنید. وقتی به دانش‌آموزان یک‌پایه آموزش می‌دهید، سایر پایه‌ها حواسشان پرت می‌شود. چون بلند هم صحبت می‌کنید. پس به پایه‌هایی که محور تدریس شما نیستند تکلیف بدهید تا درگیر شوند. اشکالات تدریس من را بیان کرد (مشارکت‌کننده شماره ۱۷).

جلب‌اعتماد و احترام متقابل: راهبران آموزشی نه‌تنها با همکاران، مدیران و معلمان، بلکه هر روز با دانش‌آموزان در کلاس‌های معلمان تعامل دارند. این تعاملات فرصت ارزشمندی برای ایجاد روابط قابل‌اعتماد و محترمانه فراهم می‌کند. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش نیز در تجربیات زیسته خود به این موضوع اشاره کرده‌اند و معتقدند: راهبر آموزشی حلقه ارتباط بین معلمان است و می‌تواند با اشاعه احترام و جلب‌اعتماد معلمان، ارتباط اثربخش را بهبود بخشد. علاوه‌برآن راهبر آموزشی باید با معلمان رفتاری صمیمی داشته باشد و با احترام با آنها رفتار کند. با دانش و تخصص خود بتواند اعتماد معلمان را جلب کند. وقتی بتواند به معلمان در اصلاح روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی و مدیریت کلاس کمک کند، خودبه‌خود به او اعتماد پیدا می‌کنند. راهبر آموزشی باید ضمن بازدید از کلاس درس معلم و دادن بازخورد به او نیازهای آموزشی معلمان را پاسخ دهد، در نقش مشاور برای او حاضر شود و ضمن احترام به قابلیت‌های معلم در

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

انجام وظایف به او مشورت‌های لازم را هم ارائه نماید. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش چنین روایت می‌کند:» وقتی راهبر آموزشی کلاس من آمد، جوری رفتار کرد که احساس کردم می‌خواهد اذیت کند. گزارش می‌نویسد. گاهی خوب می‌نویسد و گاهی هم اشکالات من را بزرگ می‌کند. من نمی‌توانم مشکلاتم را با او در میان بگذارم. می‌ترسم بر علیه من استفاده کند. دیگر به او اعتماد ندارم (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

## بحث و نتیجه‌گیری

راهبران آموزشی به‌عنوان یکی از متخصصان تعلیم‌وتربیت در بستر مدارس و فرایند آموزش و یادگیری، نیز بایستی باتوجه‌به تغییر و تحولات موجود و همچنین خواسته‌ها و انتظارات معلمان، دانش خود را به‌روز کنند. این پژوهش با هدف مطالعه مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی انجام شده است. در این پژوهش ناظر و راهبر آموزشی به یک معنا در نظر گرفته شده است.

لازم به ذکر است که در برخی موارد ممکن است مشکلات و انتظارات با یکدیگر مرتبط باشند و در عمل تفاوت چندانی بین آنان وجود نداشته باشد. دلیل این امر آن است که در بسیاری از موارد ذکرشده توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش، انتظارات از خلأها و مشکلات موجود استخراج شده است و رفع مشکلات موجود ازجمله انتظارات اساسی معلمان از راهبران آموزشی است. درارتباط‌با مشکلات راهبران آموزشی از نگاه معلمان مواردی چون نداشتن تعامل حرفه‌ای با معلمان، ارزشیابی غیرحرفه‌ای و ضعف دانشی و تخصصی اشاره شد. اولین مشکل اصلی نداشتن تعامل حرفه‌ای راهبران آموزشی با معلمان کلاس‌های چندپایه است که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش در دسترس نبودن راهبر، نداشتن تعامل مؤثر و مستمر با معلمان، غفلت از نقش مشاور و راهبری، توصیه‌های نامناسب به معلم و عمل‌نکردن به وعده خود را دلایل اصلی این مشکل قلمداد نموده‌اند. درحالی‌که به اعتقاد Wardoyo et al (2017) حرفه‌ای بودن معلم یک عامل تعیین‌کننده مهم در دستیابی به تعالی آموزشی است. یکی از ویژگی‌های نظارت آموزشی منظم بودن آن است، یعنی نظارت باید به‌صورت برنامه‌ریزی‌شده، منظم و همچنین مستمر انجام شود. (Siahaan et al, 2022)به اعتقاد Hasnadi (2021) نظارت آموزشی فعالیتی است که توسط ناظران آموزشی از طریق فرایند راهنمایی، مربیگری، ارائه اطلاعات و دانش به معلمان و مدیر مدرسه به‌منظور بهبود و افزایش شایستگی، عملکرد، کیفیت یادگیری، توسعه حرفه‌ای و دستیابی

به آموزش انجام می‌شود. Makin et al (2018) بر این باورند که دانش و مهارت‌های بین‌فردی و فنی از اهم صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی هستند. درحالی‌که یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که راهبران آموزشی نتوانستند تعامل مناسبی با معلمان کلاس‌های چندپایه داشته باشند. زمانی تعامل حرفه‌ای شکل می‌گیرد که راهبران آموزشی دانش و تخصص لازم را برای ایفای نقش راهنمایی و مشاوره به معلمان داشته باشند و ارزشیابی آنها بر اساس ملاک‌های علمی و تخصصی باشد.

مشکل دوم معلمان کلاس‌های چندپایه با راهبران آموزشی، ارزشیابی غیرحرفه‌ای راهبران آموزشی است که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش؛ به تمرکز ناظران آموزشی بر حضوروغیاب معلمان، ارزشیابی دانش‌آموزان ابزار تحقیر معلم و ضعف در ارائه بازخورد اصلاحی اشاره نمودند. مشارکت‌کنندگان پژوهش در خلال تجارب زیسته خود اشاره می‌کنند که تأکید راهبران آموزشی بر حضور فیزیکی معلم است و این اولین اولویت او در بازدید از مدرسه است. علاوه‌برآن در کلاس حضور پیدا می‌کنند و در حضور معلم دانش‌آموزان را ارزشیابی می‌کنند و تلاش می‌کنند از این طریق معلم را تحقیر کنند. از دانش‌آموزان سؤال‌های سخت می‌پرسند تا نتوانند پاسخ دهند سپس معلم را سرزنش می‌کنند. یکی از معلمان چنین می‌گوید:» وقتی راهبر آموزشی وارد کلاس من شد، سؤال‌هایی از دانش‌آموزان پرسید که فراتر از سطح توانایی آنان بود، هدف او این بود که نتوانند پاسخ درست بدهند، از این طریق من را تحقیر کردند (مشارکت‌کننده شماره ۹).

به نظر می‌رسد راهبران آموزشی با دانش پداگوژی خود می‌توانند معلم و دانش‌آموزان را ارزشیابی کنند به‌گونه‌ای که معلم با ضعف‌ها و قوت‌های خود آشنا شود و راهبر آموزشی هم به او کمک کند تا ضعف‌های خود را برطرف نماید. چراکه مطالعات تجربی نشان داده‌اند که نظارت آموزشی می‌تواند منجر به تغییرات مثبت در بیشتر جنبه‌های کاری معلمان شود، مانند بهبود مهارت‌های آموزشی معلمان، شایستگی در موضوع و فناوری مدیریت کلاس درس (Maroko, 2010). از طرف دیگر (Dali et al, 2017) در تحقیق خود نشان دادند عیب‌یابی در ارزشیابی منجر به ایجاد نگرش منفی و نارضایتی معلمان نسبت به نظارت آموزشی می‌شود. این نوع ارزشیابی بازخورد اصلاحی را به دنبال نخواهد داشت. یافته‌های پژوهش دررابطه‌با انتظارت و خواسته‌های معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی در سه بخش مرجعیت علمی راهبر شامل کمک به ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلم، کمک به مدیریت زمان در کلاس چندپایه، ارائه راهکارهای عملی برای حل مشکلات آموزشی و تربیتی شامل، بسنده نکردن به

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

صحبت‌های نظری و نصیحت‌گونه و ارائه راهکارهای عملی ویژه کلاس چندپایه و بهسازی ارتباط اثربخش با معلمان شامل تعامل در شبکه‌های اجتماعی، شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمان و جلب‌اعتماد معلم و احترام به معلم است. هم‌راستا با نتایج این پژوهش (McGhee, 2021) بر روشی نظام‌مند و توأم با احترام متقابل، (Okendu, 2012) بر راهنمایی صحیح و برنامه‌ریزی و ابداع راه‌هایی برای ارتقای حرفه‌ای معلمان، (Haris et al, 2018) بر رفع مؤثر نیازهای یادگیری معلمان، (Ma & Marion, 2018) بر ایجاد فضای مثبت و (Hardwick-Franco et al, 2018) مشارکت خلاقانه در شبکه‌های اجتماعی تأکید دارند. از طرف دیگر گفته می‌شود که پاسخگویی در توسعه حرفه‌ای معلمان بخشی جدایی‌ناپذیر از طراحی توسعه حرفه‌ای است. ملاحظه مشکلات و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی و مقایسه آن با وظایف و مسئولیت‌های سازمانی آنها حاکی از آن است که مشکلات و انتظارات مذکور خارج از محدوده وظایف و مسئولیت‌های راهبران آموزشی نیست، بلکه مشکلات مذکور عمدتاً ناشی از عملکرد ضعیف راهبران آموزشی و همچنین پایین بودن سطح شایستگی‌ها و صلاحیت‌های آنان است. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود راهبران آموزشی ازیک‌طرف نسبت به مسئولیت‌ها و وظایف خود توجیه و اقناع شوند و از سوی دیگر صلاحیت‌های موردنیاز آنان به‌منظور پاسخ به انتظارات معلمان موردبازنگری قرار گیرد و در صورت نیاز مهارت‌ها، دانش و توانمندی‌های آنان رشد و توسعه داده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود همایش‌ها و گردهمایی‌های علمی و آموزشی جهت اقناع و توجیه راهبران آموزشی دررابطه‌با ضرورت و اهمیت نقش آنان در رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه برگزار شود و برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی جهت بازآموزی و توسعه دانشی و مهارتی معلمان کلاس‌های چندپایه به‌منظور پاسخ با نیازها و خواسته های آنان انجام شود.

پیشنهاد می‌شود؛ راهبران آموزشی در هفته پایانی شهریورماه هرسال جلسات توجیهی با معلمان تحت نظارت خود برگزار کند و انتظارات و خواسته‌های خود را با آنان به اشتراک بگذارد. معلمان را ازنظر سابقه، تجربه و تخصص تقسیم‌بندی کنند و از معلمان باتجربه جهت نظارت و حمایت از معلمان تازه‌کار و کم‌سابقه استفاده کنند. به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که بیشترین تعامل را با معلمان کم‌تجربه و تازه‌کار داشته باشد و در طول سال کارگاه‌های آموزشی متنوعی را برای آنان برگزار کند. بازدید از مدارس به‌گونه‌ای صورت گیرد که هرماه حداقل یک بار به هر مدرسه سرکشی کند و نگاه حمایت‌کننده و کمک‌کننده داشته باشد. در پایان پیشنهاد می‌شود

افرادی به‌عنوان راهبر آموزشی انتخاب شود که ویژگی‌های زیر را داشته باشند:

- حداقل سابقه تدریس در سه پایه ابتدایی را داشته باشد.
- با آموزش در کلاس‌های چندپایه آشنا باشد.
- در تخصیص کلاس‌های تحت پوشش بُعد مسافت اولین گزینه در نظر گرفته شود؛ هرچه بعد مسافت بین کلاس‌ها بیشتر باشد تعداد کلاس‌های تحت پوشش کمتر باشد.
- در دسترس معلمان باشد.
- در شبکه‌های اجتماعی حضوری فعال و مستمر داشته باشد.
- دانش و مهارت لازم را جهت پاسخ به سؤال‌های حرفه‌ای معلمان داشته باشد.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسنده اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید اوست.

### بیانیه دسترسی به داده‌ها

«پژوهش داده‌ای ندارد».

### تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است»

### سپاسگزاری

از معاونت محترم پژوهشی و همچنین رئیس شورای پژوهش اداره کل آموزش‌وپرورش استان قم و کلیه معلمان ابتدایی کلاس‌های چندپایه شهرستان قم به خاطر حمایت مالی، حمایت معنوی همکاری در اجرای پژوهش حاضر، سپاسگزاری می‌شود.

### حامی مالی

مقاله حاضر با حمایت مالی اداره کل آموزش‌وپرورش استان قم به شماره ۷۷۰/ ۱۸۸۶۰۵ /۲۵۰۰ مورخه ۱۴۰۱/۱۰/۱۸ انجام شد.

## ORCID

**Seyyed HeshmatollahMortazavizadeh** http://orcid.org/0000-0003-1820-6050

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

## منابع


احمدی، حسن. (۱۴۰۴). چالش‌های نومعلمان در مدارس ابتدایی: مورد مطالعه ورودی ۹۹ دانشگاه فرهنگیان. *نشریه نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۳۱-۱۴۶. https://doi.org/10.48310/itt.2024.16148.902

بهارستان، جلیل. (۱۳۷۸). بررسی نقش هدایت تحصیلی از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۷. *فصلنامه علوم انسانی مدرس*، ۱۲(۳)، ۹۶-۱۲۶.

حبیبی، حمداله؛ عظیمی، احد و مدنی، سیدهادی. (۱۴۰۰). واکاوی عملکرد حرفه‌ای راهبران آموزشی-تربیتی از منظر مدیرآموزگاران و معلمان مدارس ابتدایی چندپایهٔ روستایی. *نشریه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۸۸-۱۱۰. https://doi.org/10.30495/jedu.2021.24416.4897

شیوه‌نامه به‌کارگیری راهبران آموزشی و تربیتی. (۱۳۹۲). وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش ابتدایی.

محمودی، مهدی. (۱۴۰۳). شناسایی و تحلیل صلاحیت حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استثنایی. *نشریه نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰(۱۷)، ۱۰۹-۱۲۴. https://doi.org/10.48310/itt.2023.3162

منصوری، سیروس و مرادی، رحیم. (۱۴۰۲). تجربه زیسته معلمان از دوره‌های آموزش ضمن خدمت: یک مطالعه پدیدارشناسانه. *نشریه نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۹(۱۶)، ۵۱-۸۲. https://doi.org/10.48310/itt.2023.3136

مؤمنی‌راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم و مزینی، ناصر. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۸۷-۲۱۰.

نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۲). *نظارت و راهنمایی آموزشی*. انتشارات سمت.


## References


Abubakar, A. (2018). *The role of educational supervisors towards improving teachers' performance*. Bauchi State University.

Ahmadi, H. (2026). Challenges of new teachers in elementary schools: The study of 99 incoming students of Farhangian University. *Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 12*(21), 131–146. https://doi.org/10.48310/itt.2024.16148.902 [In Persian]

Baharestan, J. (2008). Examining the role of educational guidance from the perspective of principals and teachers of elementary schools in Yazd city in the academic year of 2008. *Modares Human Sciences Quarterly, 12*(4), 96–126. [In Persian]

Dagala, F., Kilag, O. K., Unabia, R., & Arcillo, M. (2023). The crucial role of educational leaders in optimizing school efficiency. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education, 1*(6), 263–273.

Darishah, P., Daud, Y., & Omar Fauzee, M. S. (2017). Teaching and learning supervision by school management, attitude of teachers and competency of teaching. *International Journal of Development and Sustainability, 6*(10), 1367–1381.

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Guidelines for employing educational and training leaders. (2013). Ministry of Education, Deputy of Primary Education. [In Persian]

Habibi, H., Azimi Aghbolaq, A., & Madani, S. H. (2021). Analyzing the professional performance of educational leaders from the perspective of principal teachers and teachers of rural elementary multi-grade schools. *Journal of New Approaches in Educational Administration, 12*(4), 88–110. [In Persian]

Hardwick-Franco, K. G. (2019). Educational leadership is different in the country: What support does the rural school principal need? *International Journal of Leadership in Education, 22*(3), 301–314. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450997

Haris, I., Naway, F., Pulukadang, W. T., Takeshita, H., & Ancho, I. V. (2018). School supervision practices in the Indonesian education system: Perspectives and challenges. *Journal of Social Studies Education Research, 9*(2), 366–387.

Hasnadi, H. (2021). The importance of supervision implementation in educational institution. *Jurnal Dedikasi Pendidikan, 5*(1), 1–10. https://doi.org/10.30601/dedikasi.v5i1.1294

Husserl, E. (2019). *The phenomenology of internal time-consciousness*. Indiana University Press.

Ibrahim, F. W. (2018). Managerial and supervision competence at junior high school level. *European Research Studies Journal, 21*(3), 327–336. https://doi.org/10.35808/ersj/1064

Kilag, O. K. T., Uy, F. T., Abendan, C. F. K., & Malbas, M. H. (2023). Teaching leadership: An examination of best practices for leadership educators. *Science and Education, 4*(7), 430–445.

Kinnucan-Welsch, K., Rosemary, C. A., & Grogan, P. R. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *The Reading Teacher, 59*(5), 426–435. https://doi.org/10.1598/RT.59.5.2

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation. https://hdl.handle.net/11299/140885

Ma, X., & Marion, R. (2019). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(1), 1–20. https://doi.org/10.1177/1741143219888742

Mahmoudi, M. (2024). Identification and analysis of the professional competence of special education teachers. *Journal of Theory into Practice, 10*(17), 109–124. https://doi.org/10.48310/itt.2023.3162 [In Persian]

Makin, M., Abdullah, Z., & Shafee, S. (2018). The art of supervision: Role of supervisory skills in developing teacher capacity. *Malaysian Online Journal of Educational Management, 6*(4), 37–55. https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no4.3

Mangiameli, J., Hamiduzzaman, M., Lim, D., Pickles, D., & Isaac, V. (2021). Rural disability workforce perspective on effective interdisciplinary training: A qualitative pilot study. *Australian Journal of Rural Health, 29*(2), 137–145. https://doi.org/10.1111/ajr.12719

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Mansoori, S., & Moradi, R. (2023). Lived experience of teachers in in-service training courses: A phenomenological study. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 9*(16), 51–82. [In Persian]

Maroko, H. (2010). *Challenges facing instructional supervision in public primary schools in Nyamira District* [Master's thesis, University of Nairobi].

McGhee, M. W., & Stark, M. D. (2021). Empowering teachers through instructional supervision: Using solution-focused strategies in a leadership preparation program. *Journal of Educational Supervision, 4*(1), Article 5. https://doi.org/10.31045/jes.4.1.5

Momeni Rad, A., Ali Abadi, K., Fardanesh, H., & Mazini, N. (2014). Qualitative content analysis in research methodology: Nature, stages and validity of results. *Educational Measurement Quarterly, 4*(13), 187–222. [In Persian]

Mortazavizadeh, S. H., Nili, M. R., Isfahani, A. R. N., & Hassani, M. (2017). Teachers' lived experiences about teaching-learning process in multi-grade classes. *Journal of Education and Learning, 6*(4), 354–363. https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p354

Niknami, M. (2023). *Educational supervision and guidance*. Samt Publications. [In Persian]

Okendu, J. N. (2012). The impact of school administrative structure and adequate supervision on the improvement of instructional processes. *Academic Research International, 2*(3), 497–502.

Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process: International Journal, 4*(1), 5–15. https://doi.org/10.12973/edupij.2015.411.1

Ramsook, L. (2018). A methodological approach to hermeneutic phenomenology. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 10*(1), 14–24.

Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education, 41*(1), 167–181. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559

Shava, G. N., Hleza, S., Tlou, F., Shonhiwa, S., & Mathonsi, E. (2021). Qualitative content analysis, utility, usability and processes in educational research. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 5*(7), 553–558.

Siahaan, A., Syukri, M., & Akmalia, R. (2022). Educational supervision in the implementation of graduate quality-based management in the era of the covid-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology, 6*(6), 1204–1212.

Suchyadi, Y., Karmila, N., Nurlela, N., Mirawati, M., Handayani, R., Purnamasari, R., & Anwar, W. S. (2019). Increasing personality competence of primary school teachers, through education supervision activities in Bogor city. *Journal of Community Engagement, 1*(1), 20–23.

Terra, T., & Berhanu, E. (2019). Practices and challenges of instructional supervision in government secondary schools of Wolaita Zone. *Journal of Education and Practice, 10*(13), 1–10. https://doi.org/10.7176/JEP/10-13-05

Wajdi, M. B. N., Rahayu, S., Ulfatin, N., Wiyono, B. B., & Imron, A. (2018). The professional competency teachers mediate the influence of teacher innovation and emotional intelligence on school security. *Journal of Social Studies Education Research, 9*(2), 210–227.