

دکتر ناصر شیربگی^۱

مقدمه

ناظر در مدرسه می‌تواند در سه حیطه توسعه آموزشی، تدوین برنامه درسی و توسعه معلمان نقش‌هایی مانند هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر گروه و ارزش‌یاب را ایفا کند که به میزان تسلط وی بر دانش و مهارت‌های مشاوره، نظریه‌های برنامه درسی، فناوری آموزشی، فلسفه آموزش و پرورش، مدیریت و نظریه‌های یادگیری و شخصیت بستگی دارد (اولیوا و پاولاس^۲، ۲۰۰۴). اعتمادسازی، کشف نظام باورهای معلمان، تشویق به تفکر و پژوهش در تدریس، گردآوری اطلاعات نظام‌دار، تفسیر داده‌ها، برگزاری کنفرانس و ایجاد جو کارگروهی از جمله مهارت‌های اساسی برای نظارت کلاس درس-محور هستند (نولان و هوور^۳، ۲۰۰۸؛ ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۸). اگر ناظر فاقد دانش کافی نظارتی باشد و نیازهای آموزشی معلم را برآورده نکند یک رابطه کاری بی‌فایده شکل می‌گیرد. در نتیجه، معلم ممکن است تلاش کافی برای آموزش به عمل نیاورد و به دنبال آن تمایل، توانایی و سطح یادگیری دانش‌آموزان تحت تأثیر قرارگیرد و نهایتاً کل تجربه تدریس غیر اثربخش گردد (بیج و رینهارتز^۴، ۲۰۰۰). به نظر مارشال^۵ (۲۰۰۹) درک شرایط ایدئال موقعیت‌های یاددهی-یادگیری و مقایسه آن با واقعیات روزمره کلاس درس شیوه مفیدی برای تحلیل ناکامی‌ها در نظارت قراردادی بین ناظر و معلم است.

الگوهای نظارت کلاس درس

الگوهای مختلفی از نظارت آموزشی در پیشینه تحقیقاتی ذکر شده است. فرایندهای نظارت کلاس درس ریشه در آثار گلدهامر^۶ (۱۹۶۹) و کوگان^۷ (۱۹۷۳) دارد. اگرچه الگوهای اصلی نظارت آن‌ها طی ۴۰ سال گذشته به شیوه‌های مختلف تکامل یافته اما فلسفه اصلی و چرخه بالینی آن برای تمامی ناظرانی که امروز از کلاس‌های درس دیدن می‌کنند همچنان به صورت مسأله‌ای ضروری باقی‌مانده است. آن‌ها به منظور افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان به جای اتخاذ رویکردی سلسله‌مراتبی، شیوه‌ای همکارانه را برای نظارت برگزیدند. مقاله حاضر پنج الگوی نظارتی مشاهده‌ای را معرفی می‌نماید که همزمان بر توسعه ناظر و معلم تأکید دارد:

۱. **نظارت بالینی**^۸: این اصطلاح را گلدهامر (۱۹۶۹) از حرفه پزشکی به عاریت گرفت که برای دهه‌ها برای فرایندی بکار می‌رفت که دانش تخصصی و مهارت‌های کارورزان را توصیف می‌کرد. در این الگوی از نظارت آموزشی ناظر با معلم در یک رابطه نزدیک و همکارانه درگیر است. نظارت آموزشی بالینی با بازخورد اطلاعاتی معلم از یک همکار خبره خود که عملکرد او را مشاهده کرده و همانند یک آینه عمل می‌کند سروکار دارد و هدف آن تواناسازی معلم برای آزمون انتقادی و تغییر احتمالی عملکرد حرفه‌ای خویش است. گلدهامر، اندرسون^۹ و کراجسکی^{۱۰} (۱۹۹۳) پنج مرحله را در نظارت بالینی شناسایی کرده‌اند: (۱) برنامه‌ریزی کنفرانس، (۲) مشاهده کلاس درس/جمع‌آوری داده‌ها، (۳) تحلیل/راهبرد (۴) کنفرانس پس مشاهده و (۵) تحلیل پس کنفرانس. رویه‌های وجود دارد که در خلال این پنج مرحله اصلی می‌تواند دنبال شود تا ناظر را یاری بخشد. برنامه‌ریزی

۱. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

nshirbagi@gmail.com

2. Oliva & Pawlas

3. Nolan & Hoover

4. Beach & Reinhart

5. Marshall

6. Goldhammer

7. Cogan

8. Clinical Supervision

9. Anderson

10. Krajewski

کنفرانس برای آگاهی ناظر از اهداف درس طراحی شده است. معلم طرح درس دقیقی برای ناظر آماده می‌کند تا ناظر آن را نقد و پیشنهادهایی فراهم کند. در خلال مرحله مشاهده کلاس/جمع‌آوری داده‌ها، ناظر فرایند تدریس درس مشخص شده در طرح درس معلم را مشاهده می‌کند. ناظر باید از یک ابزار برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به مشاهده تدریس معلم بهره گیرد. این رویه اطلاعات نوشتاری را برای معلم در کنفرانس پس از مشاهده را فراهم می‌کند. مرحله تحلیل/راهبرد هسته نظارت بالینی است. ناظر موارد مشاهده شده را مفهوم‌سازی کرده و آن را به داده‌های قابل فهم برای معلم تبدیل می‌کند. در این صورت معلم از چگونگی درک ناظر از تدریس خود یک ارزیابی در دست دارد. کنفرانس پس از مشاهده کلاس اجازه می‌دهد تا ناظر درباره درس مشاهده شده به گفت و گو با معلم بپردازد. علاوه بر این، ناظر و معلم برای تعیین اهدافی که در جلسه مشاهده بعدی برآورده شود با هم کار کنند. تجزیه و تحلیل پس از کنفرانس برای بهبود کنفرانس نظارتی بعدی بازخوردهایی را برای ناظر فراهم می‌کند.

۲. **نظارت مفهومی**^۱: این رویکرد بر درک ناظر از نفوذ و نقش خود بر فرآیند آموزش تأکید دارد و با ایده پشتیبانی می‌شود که افراد با مجموعه مشترکی از اخلاق در ساختار معینی برای انجام اهدافی خاص همکاری می‌کنند. اجزای ساختار مدرسه (محیط و کارکنان) بر عملکرد معلم تأثیر دارند. روش مفهومی نیز بر گام‌های فرایند نظارت بالینی و همکاری ناظر و معلم استوار است. به علاوه، ناظر عوامل دیگری که آموزش را تحت تأثیر قرار دهد در نظر می‌گیرد. ادمیررو نیکولاس^۲ (۱۹۹۹) معتقدند که عوامل سازمانی (حجم کار، جو کلاس، پشتیبانی همکاران و تعارض نقش) و عوامل شخصی (سن، دروس و تجربه) می‌تواند بر کیفیت عملکرد تأثیر بگذارند. ناظر باید چگونگی تأثیر این عوامل بر اثربخشی تدریس و نحوه کنترل آن‌ها را درک کند. ناظر و معلم با توجه به عوامل بیان شده معیارهای خاصی را تعیین می‌کنند و بهبود عملکرد در هر دیدار بررسی می‌شود. از این روش به منظور توسعه اعتماد استفاده می‌شود.

۳. **نظارت توسعه‌ای**^۳: گلیکمن، گوردن و روزگوردن^۴ (۲۰۰۱) این نوع نظارت را به عنوان "سازگاری رویکرد نظارت با سطح توسعه، تخصص و تعهد معلم" تعریف می‌کنند (ص ۱۹۷). ناظر می‌تواند سه نوع کمک ارائه دهد: (۱) دستوری (۲) همکارانه و (۳) غیردستوری: معلمانی که دارای سطح پایینی از تفکر مفهومی، تخصص و تعهد به آموزش خود باشند با شیوه مستقیم همساز خواهند شد. معلمان در مراحل اولیه توسعه اغلب با مشکل تصمیم‌گیری و تعریف مشکلات روبرو هستند و چند شیوه پاسخ به مشکلات را فرامی‌گیرند. در شیوه دستوری، ناظر مسئول نوشتن اهداف معلم است. معلمان دارای سطح متوسط تفکر انتزاعی، تخصص و تعهد به بهترین وجه با شیوه همکارانه سازگار خواهند شد. با استفاده از این نوع کمک، اهداف و چگونگی دستیابی به آن و زمان موفقیت تعیین می‌شود. معلمانی که انتزاعی فکر می‌کنند و مهارت و تعهد بالایی به آموزش نشان می‌دهند به بهترین وجه با روش غیردستوری سازش می‌یابند. کمک غیردستوری به معلم اجازه می‌دهد تا بر اهداف و زمان دستیابی به آن کنترل داشته باشد. اما ناظر با رفتارهایی همچون گوش دادن و تشویق در فرایند نظارت نقشی انفعالی دارد.

۴. **نظارت زمینه‌ای**^۵: در این روش سبک نظارتی با سطح پیشرفت و آمادگی معلم برای انجام یک کار ویژه آموزشی هماهنگ می‌شود و نیازمند توانایی ناظر برای ارائه سبک‌های مختلف نظارتی جهت تطابق با سطح رشد آموزشی معلم است. سطح آمادگی تابعی از اعتماد به نفس و شایستگی معلم است. صلاحیت میزان دانش، مهارت و توانایی معلم برای انجام یک کار خاص است در حالی که اعتماد به نفس به درجه‌ای از اعتماد، تمایل، انگیزه و علاقه برای اشتغال در کار است (رالف^۶، ۱۹۹۸) است. اگر این رویکرد به عنوان یک نمودار با دو محور تصور شود چهار ربع^۷ برای ناظر در تعیین سطح آمادگی و اعتماد به نفس معلم فراهم می‌شود: ربع اول: با عنوان اعتماد به نفس بالا و شایستگی کم نام‌گذاری می‌شود. معلم برای آموزش پر انرژی است، اما به طور کامل بر مواد آموزشی تسلط ندارد. ناظر پشتیبانی کم و وظایف متعدد برای معلم تعیین می‌کند. حمایت به مقدار تشویق/ انگیزه ارائه شده به معلم گفته می‌شود. وظیفه نیز به عنوان میزان راهنمایی ارائه شده در حیطه موضوع درسی تعریف

1. Conceptual

2. Edmeirer & Nicklaus

3. Developmental

4. Gillickman, Gordon & Ross-Gordon

5. Contextual

6. Ralph

7. Quadrant

می‌شود. ربع دوم: با اعتماد به نفس کم و شایستگی کم مشخص می‌شود. معلم در مورد آموزش پراثری نیست و نیز در یک موضوع خاص مهارت ندارد. ناظر هم پشتیبانی زیاد و هم وظیفه زیاد را فراهم می‌کند. ربع سوم: معلم اعتماد به نفس کم و شایستگی بالایی دارد. در این ربع، معلم در توانایی تدریس خود اعتماد به نفس ندارد اما در مورد موضوع تدریس آگاه است. ناظر حمایت بالا و وظیفه کم به معلم ارائه می‌کند. ربع چهارم: اعتماد به نفس بالا و مهارت بالا. معلم به آموزش علاقه‌مند و در حوزه موضوع درسی مسلط است و ناظر صرفاً به معلم بازخوردهایی ارائه می‌دهد.

۵. **نظارت تمایزی:** این روش فوق‌العاده معلم محور است و به ناظر فرصت می‌دهد که برای معلم بیش از یک مربی ایفای نقش کند و بر تلاش‌های مورد نیاز تمرکز نماید. چهار گزینه متفاوت برای نظارت تمایزی معرفی شده است. معلم یکی از گزینه‌ها را بر می‌گزیند و با ناظر در آن حیطه تمرکز می‌کنند:

الف- توسعه فشرده، فرایندی است که نیاز به مشاهدات فراوان ناظر دارد و به جای روش‌های تدریس بر بروندهای یادگیری تمرکز می‌کند. توسعه فشرده باید با عده کمی از معلمان که مشکلاتی را در روند تدریسشان تجربه کرده‌اند به کار رود. توسعه فشرده هشت مؤلفه دارد که دربرگیرنده پنج چرخه و مشاهدات متعدد است.

ب- توسعه حرفه‌ای همکارانه، یک فرایند توافق و احترام متقابل است که در آن گروهی از معلمان جهت تسهیل رشد حرفه‌ای خود همکاری می‌کنند. مدرسان تدریس همدیگر را مشاهده کرده و به یکدیگر بازخورد می‌دهند. این نوع از نظارت زمان کمتری را از ناظر می‌گیرد به این دلیل که معلمان فرایند نظارت را انجام می‌دهند و ناظر تنها به عنوان یک منبع عمل می‌کند. اجرای توسعه حرفه‌ای مشارکتی برای مدرسان باسابقه که به دنبال همکاری و تجربه مربی‌گری هستند سودمندتر است.

ج) نظارت خود رهبری به مدرس فرصت می‌دهد که به‌طور مستقل بر رشد حرفه‌ای کار کند و ناظر نیز نقش نظارتی را با آرامش بیشتری انجام دهد. در این حالت، معلم برنامه‌های فردی خود را برای رشد حرفه‌ای تهیه و اجرا می‌نماید و از نظر به‌عنوان یک منبع بهره می‌گیرد. این روش برای معلمانی مفید است که ترجیح می‌دهند تنها کار کنند، اما هنوز در جستجوی کمک ناظر به‌عنوان یک مربی هستند. معلم با بهره‌گیری از نوار ویدئویی، پرسشنامه یا کارپوشه به ارزیابی روش آموزش خود می‌پردازد. ناظر نیازی به ارزیابی کلاس ندارد، اما از طریق جلسات فردی می‌تواند بازخوردهای لازم را برای بهبود آموزش در صورت نیاز معلم ارائه کند.

د) نظارت اداری نیز به‌عنوان فرایندی که در آن ناظر کلاس درس معلم را با نظارت‌های سرزده و کوتاه کنترل می‌کند تعریف می‌شود. از این گزینه برای نظارت بر فعالیت در کلاس درس استفاده می‌شود و موجب می‌گردد ناظر از هرگونه مشکلات احتمالی معلم آگاه شود (گلاتهورن، ۱۹۹۷، ۲).

قورچیان و خدیوی (۱۳۸۵) الگوی نظارت حمایتی را برای نظام آموزشی ایران پیشنهاد کرده‌اند که دارای شش مؤلفه: ارزشیابی پایانی، مشاهده، توسعه حرفه‌ای، تعیین اهداف، طرح درس و تعهد حرفه‌ای است. این پژوهشگران بر این باورند که مدل پیشنهادی آنان در مقایسه با سایر مدل‌ها از انسجام و اثربخشی بیشتری برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوهای نظارتی مشاهده‌ای مورد بحث را می‌توان تحت عنوان مدل تصعیدی نظارت آموزشی (قورچیان و خدیوی، ۱۳۸۵) در سه سطح توسعه (ساختاریافته، تاحدی ساختاریافته و بدون ساختار) تقسیم‌بندی نمود (فریتز و میلر^۳، ۲۰۰۳). ناظر می‌تواند با استفاده از نمودار شماره یک تصمیم بگیرد که کدام رویکرد برای یک وضعیت خاص آموزش مناسب خواهد بود. این سطوح توسعه با استفاده از چارچوب نظری رهبری موقعیتی (هرسی، بلانچارد و جانسون^۴، ۲۰۰۱) تنظیم شده‌اند. رهبری موقعیتی سبک‌های رهبری مختلفی را بر اساس میزان آمادگی پیروان و وضعیت‌های مختلف ارائه می‌کند. منظور از آمادگی عبارت است

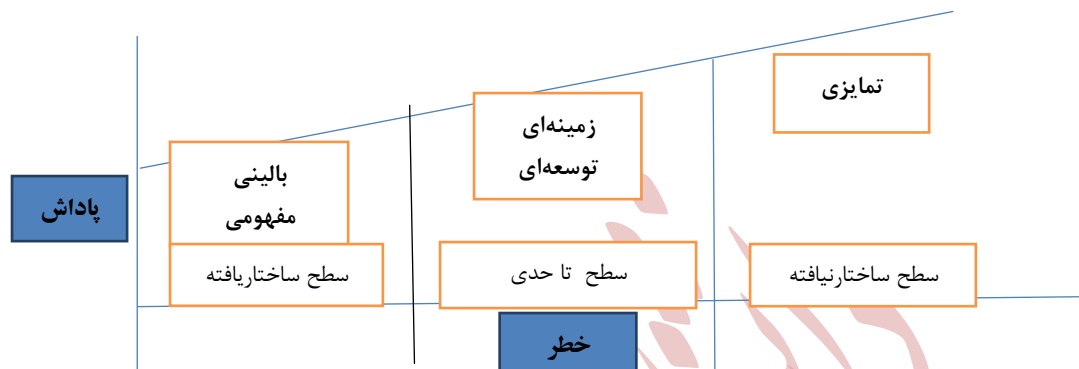
1. Differentiated

2. Glatthorn

3. Fritz & Miller

4. Hersey, Blanchard & Johnson

"میزان توانایی و تمایل فرد برای انجام یک وظیفه مشخص" (ص ۱۷۵). به همین منوال، ناظر نیز به استفاده از انواع مدل‌های نظارتی با توجه به شرایط خاص تدریس و سطح آمادگی معلم تشویق می‌شود.



نمودار ۱. گزینه‌های نظارتی برای ناظر آموزشی

در نمودار فوق منظور از خطر "قرارگرفتن در معرض درماندگی" است (میش،^۱ ۱۹۸۹ ص ۶۳۲). خطرات احتمالی برای ناظر که در نتیجه بکارگیری شیوه‌های نامتناسب نظارتی حاصل می‌شود می‌تواند شامل انتقاد همکاران، از دست دادن هویت شغلی، حساب پس دهی برای عملکرد تدریس، عدم ارضای معلمان از مسؤلیت هایشان باشد. پاداش نیز به عنوان "دادن چیزی برای جبران خدمت یا فضیلت" تعریف شده است (میش، ۱۹۸۹ ص ۶۲۸). اگر ناظر الگوهای نظارتی معلم محور را بکارگیرد پاداش‌های احتمالی متعددی می‌تواند به دست آید که فرصت‌های تأمل برای معلم جهت ارزیابی رشد و پیشرفت خود در طول زمان، انعطاف‌پذیری برای ناظر، فرصت‌های همکاری بین ناظر و معلم و رضایت شغلی از آن جمله‌اند. نموداری که از سمت چپ با سطح ساختاریافته شروع می‌شود که دو الگوی نظارت بالینی و مفهومی را در برمی‌گیرد. جاگیری این دو الگو در سطح ساختاریافته به دلیل فرایند گام به گام اجرا و کاربردشان برای آشناسازی معلمان با عملکردهای اولیه نظارت است. این سطح ماهیتی اداری و ساختمند دارد و آزادی کمی به معلم می‌دهد و برای فعالیت ناظر با معلمان تازه کار مناسب است.

به محض اینکه ناظر و معلم بخواهند به سمت سطوح کمتر ساختاریافته‌تر حرکت نمایند باید از بلوغ، اعتماد به نفس و توسعه دانش فعالیت‌های آموزشی برخوردار شوند. سطح نظارتی تا حدی ساختاریافته، الگوهای توسعه‌ای و مفهومی را معرفی می‌کند که برای ناظر و معلم منعطف هستند. این الگوها امکان استفاده از تجارب قبلی و فرایند خوداکتشافی و بازخورد انعکاسی از عملکرد معلم و ناظر را فراهم می‌کند. این سطح برای موقعیتی مناسب است که معلمان حداقل دارای سه سال تجربه تدریس باشند. الگوهای این سطح دارای پاداش و رضایت بیشتری نسبت به سطح ساختاریافته برای ناظر و معلم هستند. سطح ساختاریافته قوی‌ترین سطح در نمودار است و برای ناظر و معلم بسیار پاداش دهنده است. از آنجا که این سطح دربرگیرنده الگوی تمایزی از نظارت است بر انتخاب نوع نظارت توسط معلم مبتنی است. ناظر باید مطمئن باشد که معلم را به صورت صحیح راهنمایی می‌کند. این سطح، فرایند نظارت را به سمتی سوق می‌دهد که معلم محور باشد و ناظر نقشی منعطف را ایفا نماید. مفروضات زیربنایی این سطح تجربه و دانش نظارتی خوب ناظر و برخورداری معلم از آمادگی و سطح بالایی از تجربه رهبری و توسعه حرفه‌ای در تدریس است.

استفاده از نمودار فوق در عمل بسیار ساده است. نخست ناظر و معلم باید در زمینه اولویت‌های تجربه تدریس معلم به توافق برسند. سپس درباره روش‌های تدریس و نظریه‌های پداگوژی بحث نمایند. این عوامل در تعیین سبک تدریس و سطح آمادگی معلم برای پذیرش چالش‌های احتمالی کمک خواهد کرد. ناظر نیز باید سطح آمادگی خود را برای کمک به معلم ارزیابی نموده، به پذیرش خطر در فرایند نظارت تمایل داشته و دستیابی به پاداش‌های احتمالی را درک کند.



بر اساس حیطه مورد توافق معلم و ناظر، مسؤلیت‌های ناظر آموزشی در حوزه روابط انسانی، برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای آموزشی، توسعه و جهت‌گیری کارکنان، بودجه‌ریزی و ارزشیابی متنوع و چندگانه خواهد بود. نظارت آموزشی فعالیتی خدمت مدار است که به شکلی پویا می‌توان معلم را در حیطه‌های مختلفی کمک کرد. برای مثال، ناظری که به‌عنوان رهبر گروه در تدوین برنامه درسی ریاضیات کار می‌کند ممکن است با یاری به معلم در کشف فنون جدید ارائه مفاهیم هندسی در حیطه توسعه آموزشی نیز فعالیت نماید و هم‌چنین با اجرای سمیناری ویژه برای آشنایی با تکنیک‌های جدید معلمی در توسعه حرفه‌ای معلم نیز درگیر شود.

رویکردهای نظارتی غیر مشاهده‌ای دیگری نیز وجود دارند که به‌عنوان راهبردهای متمایز مدیریت مدرسه محوری و به‌منظور ارتقای رشد حرفه‌ای معلم و بهبود تدریس و تقویت یادگیری دانش‌آموزان برنامه‌ریزی شده‌اند. از این نوع راهبردها می‌توان به رشد خودراهبردی معلم^۱، اقدام پژوهی^۲ و گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت محور^۳ (نولان و هوور^۴، ۲۰۰۸؛ ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۸) اشاره کرد.

منابع:

قورچیان، نادر قلی و خدیوی، اسدالله (۱۳۸۵). نظارت حمایتی، نظارت کلاس درس هزاره سوم، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲ (۲)، ۵۰-۱۱.

نولان، جیمز و هوور، لیندا (۲۰۰۸). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل، ترجمه عبدالهی، بیژن (۱۳۸۸). تهران: انتشارات آثار معاصر

Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Instructional leadership*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Edmeirer, H., & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teacher's trust, commitment, desire for collaboration, and efficiency. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.

Fritz, C. & Miller, G. (2003). Supervisory Options for Instructional Leaders in Education, *Journal of Leadership Education*, 2 (2), 13-27

Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Goldhammer, R., (1969). *Clinical Supervision (Special for the supervision of Teachers)*. NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.,

Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Mish, F. C. (1989). *The new Merriam-Webster dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.

Marshal, K. (2009). *Rethinking Teacher Supervision and Evaluation, How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Oliva P. F. & Pawlas G. E. (2004). *Supervision for today's Schools*, (7th ed). Willey Jossey-Bass Education

1. Self-directed teacher growth

2. Action research

3. Collegial development groups

4. Nolan & Hoover



- Ralph, E. G. (1998). *Developing practitioners: A handbook of contextual supervision*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

استادان محترم