

پیشگفتار

نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه‌های مربوط به فعالیتهای تدریس و یادگیری اجتناب‌ناپذیر است. این نیاز، به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌گردد بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود؛ زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای مؤثر و موفق برنامه‌های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد. نظارت و راهنمایی آموزشی از زمان پیدایی نظامهای آموزشی به سبک جدید، جزء وظایف مهم مدیران مدارس بوده است. تقریباً در همه نظامهای آموزشی به دلیل اهمیت مسئله آموزش و یادگیری و تأثیر مطلوب آن در آموزش و پرورش جوانان، نظارت و راهنمایی آموزشی جزء لاینفک نقشهای سازمانی محسوب می‌شود. در نظامهای آموزشی اغلب کشورها هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، اصلاح فرایند تدریس و یادگیری، و ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و در نتیجه دانش آموزان است.

طرح اندیشه‌ها، نظریه‌ها و روشهای جدید از طرف صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت با هدف ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن فرصتها، و ارتقا و حفظ نتایج مطلوب آموزشی، ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی را بر مسئولان و مدیران آموزش و پرورش بیش از پیش آشکار ساخته است. اگر چه امروز مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش نسبت به به کارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی نگرش مثبتی دارند، به علت محدودیتهای فراوان در ابعاد اقتصادی، ساختاری، و نیروی انسانی متخصص، تاکنون، برنامه‌ریزی مشخص یا اقدام عملی مؤثری در این مورد صورت نگرفته است. با این حال، در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه‌های مدارس و سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی یک بار دیگر به طور

جدی و هشداردهنده‌ای مطرح شده است.

در مدارس ما، متأسفانه، با اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی از وظایف کلاسیک مدیران آموزشی تلقی می‌شود، آنان به علل گوناگون برای اجرای این وظیفه تلاشی نکرده و نمی‌کنند. در بیشتر مدارس که نظارت و راهنمایی آموزشی بر عهده راهنمایان آموزشی است، این وظیفه کاری عادی و اداری تلقی می‌شود که در روند اصلاح وضع آموزشی معلمان تأثیر چندانی ندارد. در نتیجه، مسائل و مشکلات آموزشی معلمان همچنان لاینحل باقی مانده است و مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی در چهارچوبهای فعلی و با روشهای کنونی توانایی پاسخگویی به مسائل و مشکلات معلمان و رفع نیازهای آنان را ندارند.

از یک طرف، مدیران مدارس به ایفای نقش نظارت و راهنمایی آموزشی علاقه‌ای ندارند و از طرف دیگر، اکثر معلمان، نظارت و راهنمایی به وسیله مدیرانشان را نوعی مداخله یا ایجاد مزاحمت در کار خود تلقی می‌کنند و اصولاً از این کار بیمناک‌اند، یا تصور می‌کنند که نیازی به اصلاح کار خود ندارند؛ در نتیجه هیچ‌گاه مدیران و معلمان تصور مثبتی از نقش یکدیگر در ذهن نداشته‌اند تا بتوانند با هدف رفع مسائل و مشکلات آموزشی معلمان ارتباط و همکاری نزدیکی با هم داشته باشند. عناصر آموزش و یادگیری، فرایندی عادی در مدارس تلقی می‌شود که تغییر و اصلاح آن و ایجاد نوآوری در آن ضرورت ندارد. عدم توجه به اهمیت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی و طرح اندیشه‌ها و روشهای نو در مدارس به تدریج موجب شده است که الگوهای سنتی و غیر مؤثر آموزشی همچنان سبک و سیاق جاری و مسلط در مدارس ما باشد و سرانجام اینکه برای کسب نتایج مطلوب‌تر آموزشی، نواندیشی، نوگرایی، و نوآوری مورد آزمایش و تجربه قرار نگیرد.

کتاب حاضر برای مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی، معلمان و دانشجویان به رشته تحریر درآمده است. نگارش این کتاب بر این فلسفه استوار بوده است که یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مسئولیتهای مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی اصلاح پیوسته فرایند تدریس و یادگیری به منظور نیل به هدفهای آموزشی است. با اینکه درس نظارت و راهنمایی آموزشی از دروس پیش‌بینی شده در برنامه مصوب دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی شاخه مدیریت آموزشی و کارشناسی راهنمایی و مشاوره است، تقریباً هیچ‌گونه منبع معتبر فارسی در این زمینه وجود ندارد و تهیه و تألیف کتابی که پاسخگوی نیازهای

دانشجویان باشد به شدت احساس می‌شود. کتاب حاضر، نتیجه اولین تلاش برای تألیف اثری در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی است - البته باید اذعان کرد که با توجه به محدود بودن منابع خارجی و نبود منابع داخلی در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی نگارش این کتاب خالی از اشکال نبوده است.

هدف اصلی از تدوین کتاب حاضر آشنا کردن خوانندگان با مجموعه‌ای از دانش و معرفت در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی است. انتظار می‌رود که با استفاده از مطالب این کتاب دانشجویان و خوانندگان بتوانند تا حدودی دانش و بینش لازم را دربارهٔ نظارت و راهنمایی آموزشی کسب کنند و مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی نگرش جدیدی نسبت به اهمیت و ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش و همچنین رهنمودها، راهبردها، و کاربردهای آن در مدارس پیدا کنند و بدین وسیله بر فرایند و نتایج آموزش و پرورش دانش‌آموزان تأثیر بگذارند.

مقدمه

نظام آموزشی هر کشوری دارای سیر تکاملی ویژه‌ای است که تحت تأثیر عوامل تاریخی، جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی - اجتماعی و مسائل خاص فرهنگی آن کشور قرار دارد. اگرچه برخی از رهبران آموزشی کشورها ممکن است تصور کنند دارای بهترین نظام آموزشی جهان هستند، مقایسه نظامهای آموزشی با یکدیگر بیانگر آن است که هر نظام آموزشی معایب و محاسنی دارد که نظامهای آموزشی دیگر فاقد آن‌اند. با توجه به اینکه آموزش و پرورش از دو جنبه آموزش و پرورش تشکیل یافته است که از یکدیگر قابل تفکیک نیستند و در ارزیابی نظامهای آموزشی باید هر دو جنبه را در نظر گرفت، می‌توان دریافت که کشورهای مختلف در این دو زمینه با مسائل و مشکلات متعدد و بسیار متفاوتی مواجه‌اند که مستلزم برخوردها و راه‌حلهای گوناگونی است. بعضی از کشورها در زمینه‌های آموزشی با کمبودها و معضلات فراوانی روبه‌رو هستند، در حالی که برخی دیگر در مسائل پرورشی با مشکلات اخلاقی و اجتماعی بسیاری مواجه‌اند. هم مسائل و مشکلات آموزشی و هم مسائل و مشکلات پرورشی، بالقوه ممکن است در نظامهای آموزشی تأثیرات منفی و مخربی داشته باشد؛ از این رو، به جرأت می‌توان ادعا کرد که تاکنون نظامی «ایدئال» برای آموزش و پرورش جوانان و حل مسائل و مشکلات آنان کشف یا ابداع نشده است، اما رهبران آموزشی درصدد یافتن بهترین، مؤثرترین، و کارآمدترین روشها و طرحها به منظور پاسخگویی به مسائل و مشکلات روزافزون جوانان و جامعه خود و رفع نیازهای آنان هستند.

از آغاز پیدایش آموزش و پرورش رسمی در جوامع تا به امروز تغییرات و تحولات بسیاری در نظامهای آموزشی روی داده است. وقتی که مردم کشورها در دوره‌های خاصی آموزش و پرورش را قادر به پاسخگویی به مسائل و مشکلات و نیازهای خود نیافته‌اند، به اشکال گوناگون نارضایتی خود را بروز داده و توانایی و کارایی مدیران و رهبران آموزش و پرورش را زیر سؤال برده‌اند و بدیهی است امروز هم به مدیریتهای نامطلوب و غیر مؤثر که به از هم گسیختگی آموزش و پرورش منجر می‌گردد اکتفا نخواهند کرد؛ برای مثال، چنانچه

جامعه‌ای قادر نباشد از عوامل مهم و اقتصادی زمان، سرمایه، و کار و تلاش نیروی انسانی به طور اثربخشی در آموزش و پرورش استفاده کند، مدیریت آموزش و پرورش باید در مورد هدر رفتن یا عدم استفاده صحیح از آن عوامل در قبال جامعه پاسخگو باشد؛ زیرا جبران این سه عامل در زمانهای بعدی اگر کاری غیر ممکن نباشد، امری بسیار دشوار است.

صاحب‌نظران آموزش و پرورش عموماً بر این عقیده هستند که کیفیت مدیریت فعالیتهای آموزشی، مهم‌ترین شاخص سطح کفایت و اثربخشی کل برنامه‌های آموزشی است؛ زیرا مدیریت با نقش تعیین‌کننده و مؤثری که در امر هدایت و رهبری فرایندهای آموزش و پرورش در جهت هدفهای آن دارد بالقوه هم می‌تواند موجب پیشرفت آن گردد و هم موجب از هم پاشیدگی آن (علاقه‌بند، ۱۳۶۲). بنابراین، برای استفاده عاقلانه و مقتصدانه از زمان، سرمایه، و کار و تلاش نیروی انسانی به منظور نیل به هدفهای عام آموزش و پرورش در سطح ملی و هدفهای خاص آموزش و یادگیری در سطح آموزشگاهی باید به آموزش و تربیت تخصصی افرادی مبادرت کرد که واجد ویژگیهای بارز و حرفه‌ای مدیریتی هستند؛ به عبارت دیگر، باید سرمایه‌گذاری برای آموزش و آماده‌سازی مدیران آموزشی در آموزش و پرورش در اولویت قرار بگیرد، به حدی که مؤید پیشرفت و ترقی آموزش و پرورش باشد و موجب رکود یا از هم گسیختگی آن نگردد.

به اعتقاد صاحب‌نظران سازمانی یکی از بهترین روشها برای ایجاد و حفظ نظام آموزشی خوب، تربیت افراد کارآمد و متخصص به منظور مدیریت و رهبری این نظام است. مدیریت و رهبری آموزش و پرورش در بسط و توسعه هر حرکت، تصمیم یا برنامه مهمی که برای بهبود شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه طراحی می‌شود حائز اهمیت بسیاری است. با توجه به اینکه راه‌حلهای نهایی مسائل و مشکلات آموزشی نیز در دست رهبران آموزشی است، باید قابلیت‌ها و تواناییهای بالقوه مدیران تا حد امکان رشد و پرورش یابد. در میان گروه مدیران و رهبران آموزشی، راهنمایان آموزشی از عناصر بسیار مهم به شمار می‌روند و نقش اساسی و مؤثری در تحقق هدفهای آموزشی ایفا می‌کنند.

نظارت و راهنمایی آموزشی از وظایف مهمی است که برای اداره نظام آموزشی خوب ضرورت دارد و هدف اصلی آن اصلاح و بهبود وضع آموزشی است. وجود برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و کیفیت تداوم آن در تحقق هدفهای آموزشی نقش

تعیین کننده‌ای دارد. امروزه، راهنمایان آموزشی به منظور اصلاح وضع آموزشی تحت عنوان رهبران آموزشی با معلمان و به کمک آنان کار و فعالیت می‌کنند و از طریق همکاری حرفه‌ای سعی در ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آنان دارند. اگرچه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و عناوین راهنمایان آموزشی در نظامهای آموزشی مختلف متفاوت است، وظایف آنان کم و بیش مشابه است.

راهنمایان آموزشی در نظامهای آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیتهای گوناگون و ادوار مختلف با عناوینی از قبیل معلم راهنما، معلم سرپرست، معلم مشاور، معلم استاد، معاون آموزشی منطقه، ناظر یا سرپرست آموزشی، بازرس، بازرس آموزشی، رئیس آموزش و پرورش منطقه، هماهنگ کننده برنامه‌های آموزشی، مدیر گروه آموزشی، مشاور تخصصی، برنامه‌ریز امور آموزشی، و راهنمای آموزشی نامیده شده‌اند؛ اما وظیفه اصلی آنان، با هر عنوانی که نامیده شوند و در هر پست و مقامی که خدمت کنند، برقراری ارتباط و کار و همکاری حرفه‌ای با معلمان و کمک به آنان است تا بهتر رشد و پرورش یابند و بدین وسیله فرایند تدریس و یادگیری را اصلاح کنند، عملکرد مؤثرتری داشته باشند و در نهایت، نتایج آموزشی مطلوب‌تری به دست آورند. رشد و پرورش بهتر معلمان به معنای رشد و پرورش بهتر دانش آموزان و نیز موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی است که رضایت و حمایت عمومی از مدارس را در پی دارد؛ هدفی که نظارت و راهنمایی آموزشی در نظامهای آموزشی درصدد نیل به آن است.

بر کمیت و کیفیت انجام کار دیگران را بر عهده دارد آمده است. نظارت در این معنا بیشتر جنبه اداری دارد تا آموزشی؛ یعنی نظارت بر فعالیت، عمل، فرایند یا کار به نحوی که از لحاظ کمی و کیفی در سطح قابل قبولی انجام پذیرد.

نظارت و راهنمایی مفهومی عام و کلی دارد؛ بدین معنا که در همه سازمانها و مؤسسات - اعم از ساده یا پیچیده، انتفاعی یا اجتماعی، بزرگ یا کوچک، دولتی یا خصوصی، سنتی یا الگوهای اداری قدیمی یا مدرن و پیشرفته و مجهز به سیستمهای الکترونیک - کاربرد دارد. ثبات و ادامه حیات هر سازمانی به نوعی مستلزم نظارت و راهنمایی است. آموزش و پرورش که یکی از پیچیدهترین سازمانهای انسانی است برای حفظ و تداوم فعالیتهای آموزشی و نیل به اهدافش همواره به نظارت و راهنمایی نیاز داشته و دارد. نظارت و راهنمایی آموزشی یا تعلیماتی^۱، در آموزش و پرورش یکی از برنامههای رسمی سازمانی است که با دیگر نظامهای رفتاری مربوط به آن (تدریس و یادگیری، مدیریت آموزشی، و مشاوره و راهنمایی) ارتباط مستقیم و متقابل دارد؛ به عبارت دیگر، ضمن تأثیر در دیگر نظامهای رفتاری مدرسه، تحت تأثیر آنها نیز قرار میگیرد. این ارتباط و تعامل (کنش و واکنش متقابل) چنانچه منظم، هماهنگ و به طور مستمر باشد به معنای این است که هر یک از نظامهای رفتاری آموزش و پرورش به درستی وظایف خود را انجام می دهند؛ بنابراین این تعاملات نتایج مطلوبی خواهد داشت؛ در حالی که عدم ارتباط یا هماهنگی هر کدام از آنها به از هم گسیختگی برنامههای آموزشی منجر می شود و نیل به هدفهای پیش بینی شده را دشوار می سازد.

راهنمای آموزشی فردی است که برنامههای نظارت و راهنمایی آموزشی را در مدرسه طراحی، اجرا و ارزشیابی می کند و با دیگر کارکنان مدرسه (معلمان، مدیر، مشاور تحصیلی و شغلی، و روان شناس مدرسه) ارتباط متقابل دارد؛ بنابراین باید طبق ضوابط معین و دقیقاً تعریف شدهای کار و فعالیت کند. در این چهارچوب نه تنها رفتار راهنمایان آموزشی، بلکه ساختار سازمانی که در آن به کار می پردازند نیز مشخص شده، فلسفه، جایگاه، هدف، ماهیت

۱. نظارت و راهنمایی آموزشی معادل کلمه educational supervision یا instructional supervision است. اما برخی از نویسندگان متون تربیتی برای واژه اول معنای کلی تری قائل اند، در حالی که واژه دوم را محدود به مشاهده کلاس درس معلم و نظارت بر آن می دانند.

وظیفه آنان دقیقاً تبیین می‌شود.

موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و نیل به هدفهای آن در گرو عملکرد مؤثر دیگر نظامهای رفتاری مدرسه است و بدون آگاهی از نحوه فعالیت این گونه نظامهای رفتاری موفقیت این برنامه‌ها بعید به نظر می‌رسد؛ به عبارت دیگر، اثربخشی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی نه تنها به ارتباط راهنمایان آموزشی با دیگر نظامهای رفتاری مدرسه، بلکه به آگاهی آنان از نحوه عملکرد تمام نظامهایی که به نحوی از انحا در اجرای مؤثر وظایفشان به آنها یاری می‌رسانند نیز بستگی دارد.

نظارت و راهنمایی آموزشی (تعلیماتی) طبق مفاهیم سنتی، انتقال دانش و مهارتها در عمل از فرد کارآموز موده به فرد کارآموز و از فرد مجرب به فرد بی تجربه تعریف شده است (کادوشین^۱، ۱۹۷۶). همچنین پیش از قرن بیستم برخی از نویسندگان آن را «هدایت معلمان و قضاوت در مورد کار آنان» تعریف کرده‌اند. اصولاً پیش از اطلاق مفهوم امروزی نظارت و راهنمایی آموزشی، به معلمان به عنوان ابزاری می‌نگریستند که باید به طور دقیق تحت نظارت و بازرسی قرار گیرند تا اطمینان حاصل شود روشها و فنونی را که راهنمایان آموزشی، آنها را تجویز یا دیکته کرده‌اند اجرا می‌نمایند. این وظیفه در بسیاری از اوقات بر عهده مدیران مدارس و در برخی موارد بر عهده افراد غیر حرفه‌ای یعنی افراد عادی جامعه و خارج از مدرسه بوده است و در بقیه موارد، معلمان با عناوین مختلف کار نظارت بر تدریس معلم در مدرسه را بر عهده داشته‌اند (وایلز و باندی، ۱۹۸۶).

راینسون در تحلیل مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی آن را چنین تعریف می‌کند: «نظارت و راهنمایی فرایندی آموزشی است که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیشتری است مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده می‌گیرد» (راینسون، ۱۹۶۳، ص ۵۳). بن هاریس - از صاحب نظران تعلیم و تربیت - آن را بدین صورت تعریف می‌کند: «نظارت آموزشی کارکنان مدرسه بر افراد و حتی اشیاء، به منظور اداره و کنترل مدرسه یا تغییر برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد و به طور مستقیم در نیل به هدفهای اساسی آموزشی مدرسه تأثیر دارد» (هاریس، ۱۹۶۳، ص ۱۱)؛ به عبارت دیگر، هم

عوامل آموزشی مثل معلم، دانش آموز، برنامه درسی و دروس در پیشرفت آموزش دخیل است و هم عوامل غیر آموزشی مانند تسهیلات و تجهیزات، ساختمان، بودجه و مسائل کارکنان، و این عوامل باید در ارتباط با یکدیگر در نظر گرفته شود. به اعتقاد آدامز و دیکی (۱۹۶۶) «فرایندی که باعث می شود تمام این عوامل آگاهانه برای پیشرفت یادگیری به طور مؤثر و همچنین کمک به کارآمدتر شدن معلمان به کار گرفته شود» نظارت و راهنمایی آموزشی نام دارد.

برخی از دانشمندان دهه های اخیر مدیریت آموزشی و نظارت و راهنمایی آموزشی را با هم مرتبط دانسته، نظارت را آن جنبه از مدیریت مدرسه می دانند که اساساً به برآوردن نیازهای آموزشی سازمان آموزش و پرورش کمک می کند (آی، نتزر و کری^۱، ۱۹۷۱، ص ۳۱) و به نظر برخی دیگر نظارت فعالیتهایی را شامل می شود که هدف آن اصلاح برنامه آموزشی و تدریس است (مارکس و استوپس، ۱۹۷۰، ص ۱۵). موشی و پرپل^۲ در توضیح نقش نظارت در آموزش و پرورش نظارت و راهنمایی را آموزش چگونگی تدریس به معلمان تعریف می کنند (۱۹۷۲، ص ۴۰). به زعم آنان نظارت و راهنمایی آموزشی عبارت است از رهبری حرفه ای برای تجدید سازمان آموزش و پرورش و به بیان دقیق تر تجدیدنظر در برنامه درسی، روش تدریس و شیوه های مختلف آموزش عمومی. وایلز و باندی (۱۹۸۶) نظارت و راهنمایی را وظیفه کلی، پیچیده و دشوار رهبری تعریف می کنند که فعالیتهای مربوط به آموزش و یادگیری را هماهنگ و اداره می کند.

کیمبال وایلز (۱۹۶۷) در تفسیر جامع مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی، هدف اصلی از نظارت را اصلاح برنامه درسی، اصلاح روش تدریس، آموزش ضمن خدمت، تشویق به استفاده از مواد و ابزار کمک آموزشی هنگام تدریس، انجام ارزشیابی مؤثرتر و افزایش مشارکت جامعه در رشد و توسعه برنامه های مدرسه، همچنین اصلاح شرایط یادگیری برای دانش آموزان بیان می کند. در حقیقت به زعم وی نظارت فعالیتی خدماتی است که برای کمک به بهبود روش تدریس معلمان طراحی شده است. هوی و فورسایت نظارت را کار و تلاشی مبتنی بر همکاری حرفه ای و تشریک مساعی جمعی تلقی می کنند و معتقدند نظارت

1. Eye, Netzer and Krey

2. Purple

مجموعه فعالیتهایی است که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده است، نه برای قضاوت در مورد شایستگی معلمان یا کنترل آنان (۱۹۸۶، ص ۳). سر جیوانی و استارات (۱۹۹۳) در توضیح مفهوم نظارت و راهنمایی بیان می کنند که با توجه به تغییرات فراوان در زمینه های مختلف آموزش و پرورش، نظارت به عنوان وظیفه ای اصلی در اداره مدارس در حال ظهور است و اگر قرار باشد راهنمایان آموزشی در تغییر، تجدید سازمان و احیای مدارس و اثربخشی آنها نقش مهمی ایفا کنند باید از نقشهای سنتی خود فراتر روند و نباید هدف آنان صرفاً انجام دادن کار در مدرسه مطابق با موازین و معیارهای مشخص باشد. آنان معتقدند فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی باید فرایندی پویا تلقی شود که مستلزم تفکر مجدد در مورد شرایط تدریس و یادگیری و همچنین مدرسه است. به زعم آنان در شرایط کنونی نظارت و راهنمایی آموزشی مثل بسیاری از اجزاء و عناصر دیگر مدرسه باید مجدداً تعریف شود تا اهمیت نقش آن در مدارس آشکار گردد. گلیکمان، گوردون و راس گوردون (۱۹۹۵) نظارت و راهنمایی آموزشی را از وظایف مدرسه می دانند که از طریق کمک مستقیم به معلمان، توسعه برنامه درسی، رشد کارکنان، بالندگی گروهی^۱ و تحقیقات عملیاتی، فرایند آموزش را اصلاح می کند.

چنان که مشاهده شد نظارت و راهنمایی آموزشی در دیدگاههای مختلف تعاریف گوناگونی دارد. علی رغم تغییرات و تحولات فراوانی که تاکنون در زمینه مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی روی داده است، هنوز هم محور اصلی تعاریف بر اصلاح فرایند آموزش و یادگیری استوار است؛ به عبارت ساده تر، امروزه مسئولان مدارس با توجه به تغییرات سریع در نظامهای آموزشی باز هم در صدد اصلاح فرایند آموزش و یادگیری و اثربخشی آن هستند، ولی نه با ارزشهای گذشته، بلکه با روشهایی نو، به طوری که پاسخگوی نیازهای جامعه آموزش و پرورش باشد.

در اینجا به اختصار مفاهیم نظارت و راهنمایی آموزشی در ادوار مختلف تاریخی را از ابتدای قرن جاری بررسی می کنیم تا نگرش عمیق تر و روشن تری نسبت به این مفاهیم و تأثیری که در نظامهای آموزشی هر دوره داشته است پیدا کنیم.

سیر تاریخی مفاهیم نظارت و راهنمایی

نظارت و راهنمایی تحت عنوان بازرسی مدرسه و کلاس درس^۱

نظارت و راهنمایی پیش از سال ۱۹۰۰ عمدتاً از طریق بازرسی اداری و رسمی مدرسه و کلاس درس به وسیله افراد غیر حرفه‌ای و در بعضی موارد به وسیله شهروندان محلی یا مذهبی یا کمیته‌های ویژه متشکل از افراد عادی انجام می‌گرفت (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹). در آن زمان، بازرسی به معنای تفتیش کار معلم و نگاه تیزبینانه و منتقدانه بازرسان به برنامه‌های مختلف مدرسه، به ویژه معلم، بود. در حقیقت، از نظر تاریخی، بازرسی در آموزش و پرورش یکی از بازوهای اجرایی دولت برای اعمال کنترل و قدرت محسوب می‌شده است. با توسعه تدریجی مدارس و تشکیل مناطق آموزشی این وظیفه به جای افراد عادی و غیر حرفه‌ای به ناظران و سرپرستان آموزشی محول شد (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). بازرسی به منظور نظارت بر کار معلم و اجرای قوانین و مقررات مدرسه بود و بر اجرای مقررات انضباطی و حفظ موازین و معیارهای حاکم بر آموزش و پرورش بیشتر تأکید می‌شد، تا اصلاح آموزش، مسائل تدریس و روشهای اجرای آن، آموزش معلم، دانش آموز و پیشرفت تحصیلی او. به طور کلی، اصول و مبانی تعلیم و تربیت و جنبه‌های مهم آن هنوز مورد توجه متخصصان قرار نگرفته بود. در واقع بازرسی در چهارچوب مدرسه، بیشتر در جهت توجیه معلم برای رعایت ضوابط و معیارهای وضع شده از طرف آموزش و پرورش بود. این وظیفه جزء وظایف اصلی بازرسان تعلیماتی^۲ بود که تحت نظر اداره آموزش و پرورش کار کرده، از بودجه آن استفاده می‌کردند. بازرسان همواره درصدد عیب‌یابی^۳ و یافتن نقطه ضعفهای ناشی از عدم انطباق معیارهای وضع شده در آموزش و پرورش با فعالیتهای در حال اجرای معلم بودند. رعایت اصول اخلاقی و حفظ ارزشهای جامعه، و اشاعه الگوهای آن بیش از نحوه تدریس معلم یا راه و روش ویژه کاری او در کلاس اهمیت داشت؛ بنابراین، رابطه بین معلم و بازرس خشک و مستبدانه و توأم با ترس، ظن و شک بود. قضاوت بازرس تعلیماتی در مورد معلمان صرفاً

1. supervision as inspection of school and classroom

۲. اسامی دیگری که برای بازرس تعلیماتی به کار می‌رفته عبارت است از: بازرس مدرسه، عامل یا مأمور بازرسی و عامل بازدید از کلاس درس.

3. fault finding

براساس اطلاعات، دانش و تجربه‌ای بود که طی سالها کار کسب کرده بود و اصولاً زیربنای علمی و تحقیقاتی نداشت؛ به بیان دیگر، قضاوت و ارزیابی او بیشتر جنبه ذهنی داشت. او طبق قانون از اختیارات لازم برای تشویق و تنبیه معلم و تعلیق یا انفصال او از خدمت برخوردار بود.

در این دوره شیوه‌ها و مفاهیم دیرین آموزش و پرورش دچار تغییرات و تحولات محسوسی نشد و اصلاحات اندکی هم که در اداره آموزش و پرورش و روشهای تدریس ایجاد شد بیشتر ناشی از تحولات و پیشرفتهایی بود که به علت سرعت گرفتن چرخه صنعتی شدن جامعه آن روز به وجود آمد. در سالهای اولیه قرن بیستم بازرسان که عمدتاً افرادی غیر حرفه‌ای بودند به تدریج جای خود را به متخصصان آموزشی دادند (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹). با گسترش حیطه کنترل رؤسای مناطق آموزشی، راهنمایان آموزشی وظیفه نظارت بر کلاس درس معلمان را بر عهده گرفتند و برای اولین بار نظارت از وظیفه‌ای صفی به وظیفه‌ای ستادی تبدیل شد. تقریباً از آن زمان تا به حال راهنمای آموزشی، که قدرت ناشی از قدرت رئیس منطقه آموزشی بود، بازرس ستادی مدیریت باقی مانده است (وایلز و باندی، ۱۹۸۶).

نظارت و راهنمایی علمی^۱

در دهه‌های اولیه قرن بیستم آموزش و پرورش به شدت تحت تأثیر مفاهیم و یافته‌های «مدیریت علمی»^۲ قرار گرفت؛ به طوری که شیوه اداره آن شبیه شیوه اداره سازمانهای بازرگانی و صنعتی شد و مقایسه‌های نامناسب و نادرستی با توجه به معیارهای صنعتی و تولیدی بین مدارس و سازمانهای غیر آموزشی به عمل آمد؛ در نتیجه، اصول مدیریت علمی در نظارت بر مدارس هم کاربرد یافت و یافته‌های آن که در بخش صنعت و تجارت به کار گرفته شده بود و نتایج نسبتاً موفقی در برداشت - به وسیله متخصصان تعلیم و تربیت در مدارس به کار گرفته شد (کالاها، ۱۹۶۲).

در اوایل قرن بیستم، هم‌زمان با تحولات جدید علمی و صنعتی، مفهوم نظارت و

1. scientific supervision

2. scientific management

راهنمایی در مدارس تغییر یافت. بدین ترتیب که به معلمان دستورالعملهایی داده می‌شد که موظف بودند طبق آنها عمل کنند و هدف راهنمایان از بازرسی مدارس آگاهی از این امر بود که معلمان مطابق دستورات انجام وظیفه می‌کنند یا خیر؛ زیرا در آن زمان آموزش هنوز جنبه تخصصی نداشت و بیشتر معلمان افرادی بودند که برای حرفه معلمی آموزش رسمی ندیده بودند و مانند معلمان امروزی تحصیلات آکادمیک نداشتند، بلکه فقط دوره دبیرستان را به اتمام رسانده بودند (وایلز، ۱۹۶۷). علاوه بر این، در نظارت و راهنمایی آموزشی به تدریج با تأکید بیشتر بر جنبه‌های مختلف روابط انسانی به جای اعمال مقررات و موازین شدید اداری، معلم به عنوان عنصری مستقل اعتبار و اهمیت بیشتری یافت؛ البته او در فرایند آموزش نقش مهمی نداشت (وایلز، ۱۹۶۷). تأثیرات ناشی از مدیریت علمی فردریک تیلور در آموزش و پرورش موجب پیدایی اندیشه‌ها، روشها، و یافته‌های جدیدی شد که مفاهیم سنتی نظارت و راهنمایی را تا حد زیادی متحول ساخت (وایلز، ۱۹۶۷). متخصصان تعلیم و تربیت که در مدارس تحت عنوان راهنمایان آموزشی کار می‌کردند سعی می‌کردند به شیوه مطالعه مدیریت علمی، مطالعاتی انجام دهند و شیوه‌های جدیدی با کارایی بیشتر برای اداره مدارس بیابند. در همین زمان بود که آموزش و نظارت و راهنمایی آموزشی به موضوعاتی تخصصی تبدیل شد (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). در اینجا به برخی از نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش و پرورش اشاره می‌کنیم:

۱. اصلاح رابطه بین معلمان و راهنمایان آموزشی. یکی از نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش و پرورش اصلاح رابطه بین معلمان و راهنمایان آموزشی بود. در آن زمان راهنمایان آموزشی که روش کار معلمان را به طور دلخواه انتخاب و به آنان تحمیل می‌کردند، تحت تأثیر اصول مدیریت علمی به کشف قوانین آموزشی^۱ و یافتن بهترین روشهای آموزشی و نظارت بر اعمال آنها به وسیله معلمان واجد شرایط و کارآموده مبادرت ورزیدند. بدین ترتیب رابطه خشک و مستبدانه بین معلم و راهنمای آموزشی جای خود را به رابطه‌ای علمی و منطقی داد؛ زیرا تحت قانون علمی هیچ کدام بر دیگری برتری نداشتند. وظیفه راهنمای آموزشی این بود که با روشهای مختلف معلمان را مطابق با معیارها نگه دارد (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹).

1. educational laws

۲. تعیین ویژگیهای حرفه‌ای معلمان. یکی دیگر از نتایج نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش تعیین خصوصیات حرفه‌ای معلمان بود. این خصوصیات باید به دقت و در چهارچوب خاصی تعیین و تدوین می‌شد. همان‌طور که گفتیم یکی از وظایف راهنمایان آموزشی این بود که بسنجند آیا روش کار معلمان با معیارهای وضع شده در آموزش و پرورش مطابقت دارد یا خیر و چنانچه با این معیارها مطابقت ندارد به آموزش مجدد آنان مبادرت کنند. بر طبق این اصول راهنمایان آموزشی باید معلمان را با جزئیات کارشان و به ویژه روشهای تدریس آشنا می‌کردند و برای دستیابی به نتایج مطلوب ابزار و لوازم مورد نیاز آنان را فراهم کرده، در اختیارشان قرار می‌دادند.

۳. ایجاد انگیزه کاری. نتیجه بارز نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش ایجاد تحرک و انگیزه لازم برای دستیابی به نتایج مطلوب آموزشی بود. راهنمایان آموزشی باید معلمان را مطابق با معیارهای جدید علمی هدایت کنند و با تشویق و تقویت آنان به اشکال گوناگون، از قبیل پرداخت مزایا، ترفیع، ارتقا، تشویق، احترام اجتماعی و کمک به پیشرفت حرفه‌ای آنان، به نتایج مطلوب آموزشی برسند.

۴. کشف و ابداع «بهترین شیوه‌های تدریس». تحول دیگری که تحت تأثیر مفاهیم جدید نظارت و راهنمایی علمی به وجود آمد حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش بود، یعنی تأثیر یافته‌های علمی بر ابعاد و اجزاء گوناگون آن. تا قبل از آن، نگرش حاکم بر مسائل آموزش و پرورش مبتنی بر نتایج تحقیقات علمی نبود، بلکه مبتنی بر تجارب شخصی و بیشتر از آن مبتنی بر سیاستهای اداری‌ای بود که به وسیله افراد خاص و برگزیده‌ای وضع شده بود. شایان ذکر است که علی‌رغم حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش هنوز آموزش و پرورش به مفهوم امروزی آن دارای پشتوانه علمی و تحقیقاتی غنی نبود. در این هنگام، به طور هم‌زمان، روشهای جدیدی برای سنجش و ارزشیابی فعالیتهای آموزشی دانش‌آموزان ابداع شد که هدف از آن اصلاح الگوهای قدیمی و قواعد کلی آموزشی بود. عامل تعیین و انتخاب روشهای آموزشی، نتایج تحقیقات علمی بود، نه تفکرات و نظریات افراد مسئول که بیشتر بر قواعد تجربی استوار بود. همچنین تحقیق و سنجش و ارزشیابی فعالیتهای آموزشی در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی قلمداد می‌شد (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹).

۵. محور قرار گرفتن دانش آموز. یکی دیگر از نتایج تأثیر اصول مدیریت علمی و کاربرد یافته‌های آن در آموزش و پرورش، این بود که برای اولین بار دانش آموز محور اصلی برنامه‌های آموزشی قرار گرفت؛ بدین ترتیب باید همه کارکنان و وسایل و تجهیزات آموزشی در جهت به حداکثر رساندن رشد و پرورش دانش آموز به کار گرفته می‌شدند و معلمان نیز به عنوان کسانی که عامل اصلی این باروری یا بهره‌وری بودند باید به حداکثر کارایی و اثربخشی در کارشان نایل می‌گردیدند؛ در نتیجه، نویسندگانی مانند جورج کایت در آن زمان هنگام بحث در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی آن را «رشد حرفه‌ای معلم تا آنجا که کارآمدترین فرد حرفه‌ای گردد» تعریف کردند (۱۹۳۰، ص ۴۵).

۶. تأکید بر سنجش و تحقیق. یکی دیگر از نتایج نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش تأکید بر آزمایش و تحقیقات کنترل شده به وسیله متخصصان بود. در ابتدای کار، آزمایش و تحقیق فقط به وسیله متخصصان انجام می‌گرفت، اما به تدریج معلمان نیز به سنجش و تحقیق پرداختند. همکاری گروهی متخصصان و معلمان برای رسیدن به نتایج مفیدتر به تحقیقات تازه‌ای منجر شد و ارتباط معلم با دیگر مراکز و مراجع علمی در جامعه به تدریج توسعه یافت.

به طور خلاصه، نظارت و راهنمایی علمی واکنشی بود نسبت به ابهام اهداف و وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی در آن دوره و همچنین راه حل جدیدی برای مسائل و مشکلات آموزشی‌ای که آموزش و پرورش با آن مواجه بود تلقی می‌شد. فرانکلین بابیت به طور گویا و روشن مسئله فوق را چنین ترسیم کرده است:

«در حال حاضر، مشکل عمده این است که هیچ گونه معیاری که بتوان براساس آن کار کرد وجود ندارد. مدارس بدون اینکه هدفی داشته باشند کار یکنواختی انجام می‌دهند؛ آنها یا در جهت صحیح حرکت می‌کنند، یا در جهت غلط. کار و تلاش مدارس بدون وجود هدف نسبتاً بی‌برنامه، ضعیف و غیر کارآمد است. دانش آموز نمی‌داند هدفش چیست، معلم نمی‌داند از دانش آموز چه انتظاری می‌تواند داشته باشد، مدیر مدرسه نمی‌داند معلمان تا چه حد عملکرد بالا را هدف خود قرار داده‌اند، و رئیس اداره آموزش و پرورش منطقه وسیله‌ای برای دانستن معیارهای معلم یا مدیر در اختیار ندارد. تمامی این موارد بیانگر دوره‌ای نامطمئن و بی‌ثبات از سازماندهی و هدایت و رهبری است» (۱۹۱۳، ص ۴۰).

نظارت و راهنمایی تحت عنوان روابط انسانی آزادمنشانه^۱

در اواخر دهه ۱۹۲۰ اعتراض به تعیین برنامه درسی و روش تدریس به وسیله مدیران رده بالای آموزش و پرورش و تحمیل آن به معلمان بیشتر شد. تقریباً اکثر نویسندگان هدف از نظارت را راهنمایی معلمان می‌پنداشتند، نه بازرسی و تعیین روشهای تدریس و برنامه‌های درسی برای آنان. معلمان باید افرادی حرفه‌ای باشند و برای حرفه‌ای شدن به ناچار بایست به حداکثر رشد حرفه‌ای می‌رسیدند. به زعم نویسندگان، معلمان وقتی از لحاظ حرفه‌ای افرادی کارآمد تلقی می‌شدند که در جنبه‌های خودکاوی^۲، انتقاد از خود^۳، و خوداصلاحی^۴ معلمانی با کفایت و شایسته بودند (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹)؛ اما در عمل شیوه‌های تدریس همچنان در سطوح بالاتر سلسله‌مراتب سازمان تعیین شده، به معلمان منتقل می‌شد و راهنمایان آموزشی مسئول تقدیر یا توبیخ معلمان مطابق با عملکردشان بودند.

در پی تغییرات وسیع اجتماعی و اقتصادی‌ای که در این سالها روی داد به تدریج احترام به شخصیت انسان (معلم) و تشویق به مشارکت گسترده معلمان در تدوین برنامه‌ها و خط‌مشیها بیشتر مورد تأکید قرار گرفت. مسئولیت راهنمایان آموزشی - که در این زمان مشاور نامیده می‌شدند - این بود که محیط مناسبی برای تشریک مساعی همه کارکنان آموزشی فراهم کنند تا از این طریق هدف آنان، یعنی اصلاح و پیشرفت همه کارکنان به جای صرفاً معلمان، تحقق یابد (وایلز، ۱۹۶۷). تحت تأثیر آثار و اندیشه‌های روان‌شناسان، احترام به شخصیت انسان و رشد پویاییهای گروهی به صورت ابزار سودمندی برای کار و همکاری گروهی درآمد. براساس این نظریه، اصلاح فرایند آموزش مسئولیت مشترک و جمعی تلقی می‌شد که معلم، راهنمای آموزشی، مدیر مدرسه، دانش‌آموز و هر کس دیگری می‌توانست در آن سهمیم باشد. یافتن راه‌حل مشکلات آموزشی و رشد و پرورش شخصی کارکنان ثمره نحوه ادراک و تلقی از این مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی بود (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹).

1. supervision as democratic human relations

2. self-analysis

3. self-criticism

4. self-improvement

نظارت و راهنمایی تحت عنوان اصلاح روش تدریس^۱

در دهه ۱۹۲۰ به زعم برخی نویسندگان اصلاح و بهبود روشهای تدریس معلمان از اصلی ترین وظایف راهنمایان آموزشی به شمار می رفت. همه افرادی که در امر آموزش و پرورش در مدارس فعالیت داشتند سعی می کردند به طرق مختلف فرایند تدریس و یادگیری را اصلاح کنند و مسائل و مشکلات آموزشی معلمان را مرتفع نمایند (گوئین، ۱۹۷۴). بنابراین راهنمایان آموزشی به طور مستمر و منظم کار معلمان را ارزشیابی کرده، در جلسات مشترکی با آنان نتایج اصلاحات ایجاد شده را تجزیه و تحلیل می کردند. علاوه براین، در این دوره طرح و تدوین دروس نیز از وظایف مهم راهنمایان آموزشی به شمار می رفت. به طور خلاصه، راهنمایان آموزشی سعی داشتند با یافتن روشهای جدید مدارس را به طور کارآمدتری اداره کنند (وایلز و باندی، ۱۹۸۶).

نظارت و راهنمایی تحت عنوان رهبری آموزشی آزادمنشانه^۲

در دهه ۱۹۳۰ به دلیل تأکید اساسی بر نظارت و راهنمایی دموکراتیک یا آزادمنشانه با معلمان به نحوی رفتار می شد که مجبور می شدند از طریق این نوع رفتار و روابط دوستانه که غالباً بر جنبه های انسانی تأکید داشت، فعالیتهایی را که راهنمایان آموزش بر عهده آنها گذاشته بودند انجام دهند. در بسیاری از موارد انتظارات راهنمایان آموزشی با اصول و راه و روش کاری معلمان در تضاد بود؛ اما نظر به اینکه تلاش می شد تا کار از طریق همکاری با معلم انجام شود، معلمان نیز ملزم بودند وظایف خود را به نحو شایسته ای انجام دهند. نظارت و راهنمایی آموزشی در این دوره نیز از طریق اعمال روشهای آزادمنشانه سعی داشت فرایند آموزش و یادگیری را اصلاح کند. به علاوه، بهبود کار معلمان و کارایی و اثربخشی آنان از دیگر مواردی بود که مورد تأیید اکثر نویسندگان این عصر قرار داشت (وایلز، ۱۹۶۷؛ گوئین، ۱۹۷۴).

در این دوره نظام آموزش و پرورش به صورت متمرکز اداره می شد و نظارت و

1. supervision as teaching improvement

2. supervision as democratic educational leadership

راهنمایی آموزشی که بخشی از آموزش و پرورش قلمداد می‌گردید هنوز به صورت دستوری اداره می‌شد؛ چون با اینکه پیدایش مفاهیم جدید در آموزش و پرورش موجب تغییرات و تحولات زیادی در همه ارکان آن شد، شیوه اداره آن کم و بیش به همان سبک دستوری گذشته بود و مدیران و معلمان ملزم به انجام دادن فعالیتها و اجرای مصوبات و برنامه‌هایی بودند که از طرف سطوح بالاتر سازمان به آنان دیکته می‌شد. امروزه این نوع نظام آموزشی را که معمولاً در آن اهداف، خط‌مشیها و برنامه‌های کلی از طرف رده‌های بالای سازمان تعیین می‌شود در اصطلاح «سازمان متمرکز»^۱ می‌نامند.

نظارت و راهنمایی تحت عنوان رهبری آموزشی مبتنی بر همکاری گروهی^۲

در دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ و حتی قبل از آن، برخی از نویسندگانی که در زمینه نظارت و راهنمایی آموزشی تحقیق می‌کردند آن را نظارت و راهنمایی تعاونی^۳ یا مشارکت و همکاری گروهی تلقی می‌کردند. به زعم ایشان کسانی که در سیستم آموزشی فعالیت می‌کنند باید یکدیگر را در امور آموزشی راهنمایی کرده، برای رفع مشکلات خود از تجربیات و نظریات افراد کارآزموده و مجرب استفاده نمایند، خواه آنان به طور رسمی راهنمای آموزشی باشند، خواه نباشند. در این دوره بر مشارکت و همکاری گروهی همه کارکنان مدرسه در بهبود وضع آموزش تأکید می‌شد؛ از این رو می‌توانستند نظارت و راهنمایی را با عناوین دیگری که این مفهوم را برساند و به اصلاح وضع آموزش منجر شود جایگزین کنند؛ عناوینی با مفهوم یکدیگر را یاری کردن، با یکدیگر مشورت کردن، به اتفاق مشکلات را حل کردن، با همکاری گروهی برنامه‌ریزی کردن و در نهایت گفت‌وگو در مورد اینکه چگونه می‌توان وضع آموزش و یادگیری را بهبود بخشید (وایلز، ۱۹۷۶). در این معنا، راهنمای آموزشی به کسی اطلاق می‌شد که قادر بود در مدرسه محیطی ایجاد کند، یا شرایطی به وجود آورد که به سهولت افراد بتوانند در رسیدن به نتایج مطلوب آموزشی به یکدیگر کمک کنند؛ به همین دلیل، در این دوره الگوهای غیر رسمی همکاری اهمیت بیشتری پیدا کرد، اما افرادی هم

1. centralized organization

2. supervision as cooperative educational leadership

3. cooperative supervision

با عنوان راهنمایان آموزشی به طور رسمی بر کار معلمان نظارت داشتند. معلمان، علاوه بر راهنمایان آموزشی به افراد صاحب نظری که می توانستند مشکلات آنان را حل کنند دسترسی داشتند (وایلز، ۱۹۷۶).

باید اضافه کرد که در اوایل دهه ۱۹۳۰ در برخی نظامهای آموزشی مفاهیم سنتی نظارت و راهنمایی به تدریج تغییر کرد و نقش سنتی بازرسی اهمیت خود را از دست داد. اساس کار راهنمایان آموزشی، مشاهده، ارزیابی، و گزارش کار معلم بود. هم زمان با توسعه و گسترش آموزش و پرورش و تغییرات اقتصادی - اجتماعی، دانش آموز محور برنامه های آموزشی قرار گرفت و به معلم که تا آن زمان به عنوان یک عنصر انسانی نادیده گرفته شده بود، بیشتر توجه شد. با رشد سریع تعداد دانش آموزان، توسعه مدارس و افزایش مسئولیتهای مدیران جنبه هایی از سبکهای آزادمنشانه تر رهبری در آموزش و پرورش ظهور پیدا کرد (وایلز و باندی، ۱۹۸۶).

نظارت و راهنمایی تحت عنوان راهنمایی و ارشاد^۱

از دهه ۱۹۳۰ به بعد مفهوم دیگری از نظارت و راهنمایی در آموزش و پرورش اشاعه یافت که هدف آن فقط راهنمایی معلمان بود؛ بدین معنا که از میان اجزاء و جنبه های مختلف فرایند تدریس و یادگیری فقط معلم در نظر گرفته و سعی می شد از طریق بهبود کارایی معلمان کیفیت تدریس بالاتر رود. سپس به تدریج دانش آموز نیز به عنوان جزء دیگر فرایند تدریس و یادگیری مورد توجه قرار گرفت. به طور کلی هدف از این نوع نظارت و راهنمایی در مدارس بالا بردن کیفیت آموزش از طریق رفع مشکلات معلمان و دانش آموزان بود.

نظارت و راهنمایی تحت عنوان اصلاح برنامه درسی^۲

این مفهوم در آموزش و پرورش با طرح، تهیه، تدوین و سازماندهی برنامه های درسی آغاز شد. در این مفهوم بر رفع نقاط ضعف معلم، اصلاح روش تدریس یا رفع مشکلات آنان تأکید

1. supervision as guidance

2. supervision as curriculum improvement

نمی‌شد، بلکه تجدیدنظر در برنامه‌های درسی مورد توجه بود. صاحب‌نظران بر این عقیده بودند که اگر ابزار مورد استفاده معلم و دانش‌آموز، یعنی کتاب و همچنین دروس، مورد تجدیدنظر قرار گیرند و اصلاح شوند، خودبه‌خود در فرایند آموزش و یادگیری تغییرات مطلوبی ایجاد خواهد شد. تأکید اولیه این بود که اگر طراحی دروس جدید یا تجدیدنظر در دروس قدیم، انتخاب، ترکیب و تدوین مواد درسی، تقدم، توالی و ارتباط دروس با یکدیگر به صورت منطقی و حساب شده انجام گیرد، کار معلم و دانش‌آموز تا حد زیادی آسان می‌شود؛ ولی به تدریج راهنمایی و هدایت معلمان و سپس دانش‌آموزان به عنوان بخش مهمی از فرایند آموزش و یادگیری مورد توجه نویسندگان و کارشناسان آموزش و پرورش قرار گرفت.

نظارت و راهنمایی تحت عنوان فرایندهای گروهی^۱

این مفهوم در آموزش و پرورش ابتدا با ارزیابی کار معلم و گرفتن آزمون از دانش‌آموزان به منظور تعیین میزان موفقیت برنامه‌های آموزشی آغاز شد. به منظور کسب نتایج مطلوب آموزشی و کاهش مسائل و مشکلات آن تعامل و برخوردهای متقابل و مؤثر افراد در مدرسه مورد توجه قرار می‌گرفت. به زعم برخی از نویسندگان این دوره، برای نیل به نتایج مطلوب آموزشی، برنامه‌ریزی در مدرسه باید از طریق فرایندهای گروهی انجام می‌پذیرفت؛ به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی آموزشی امری گروهی تلقی می‌شد، نه شخصی یا انفرادی. همچنین در این دوره عمدتاً بر ارزیابی معلم از خود بیش از ارزیابی راهنمای آموزشی از معلم تأکید می‌شد؛ بنابراین، خودسنجی معلم (ارزشیابی او از خود) معیاری برای رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوتش قرار گرفت.

نظارت و راهنمایی خلاق^۲ یا مبتنی بر خلاقیت

محاسن و معایبی که هریک از مفاهیم یاد شده نظارت و راهنمایی در آموزش و پرورش

1. supervision as group processes

2. creative supervision

دربرداشت و تأثیرات مثبت یا منفی آن در مدارس به پیدایش مفهوم دیگری از نظارت و راهنمایی آموزشی منجر شد که به نظارت و راهنمایی خلاق یا مبتنی بر خلاقیت اشتهار یافت. این مفهوم جدید که اکثر صاحب نظران و نویسندگان در اصول آن متفق القول بودند بر فرضیه‌ای ساده استوار بود و آن عبارت بود از اینکه «همه معلمان تا زمانی که در حرفه معلمی خدمت می‌کنند نیاز به اصلاح شیوه تدریس خود دارند و هر وسیله و ابزاری که قادر باشند آنها را به صورت معلم استاد^۱ درآورد باید در اختیار آنها قرار گیرد» (گوئین، ۱۹۷۴). در نظارت و راهنمایی مبتنی بر خلاقیت بسیاری از مفاهیم قبلی نظارت برای آموزش و تربیت معلم استاد به کار گرفته شد. به زعم نویسندگان معلم فردی بود که فردیت او به عنوان انسانی کامل و عنصری مستقل در تدریس موفق و کیفی بازتاب می‌یافت. از این جهت در این دوره در اصول و مبانی نظارت و راهنمایی آموزشی تغییرات مهمی به وجود آمد؛ از جمله اینکه به منظور ایجاد شرایط مساعد و کسب نتایج مطلوب آموزشی به جای راهنمای آموزشی، معلم منشأ خلاقیت، نوآوری و ابتکار قرار گرفت؛ معلمان به جای شیوه‌ای خاص و معین، شیوه‌های گوناگون تدریس را مورد تأکید و توجه فراوان قرار دادند (گوئین، ۱۹۷۴) و نیروی تفکر و اندیشه خلاق معلمان - افرادی که مسئول آموزش دانش آموزان بودند - محور برنامه‌های آموزشی قرار گرفت. سرانجام اینکه نظارت و راهنمایی مبتنی بر خلاقیت سعی در پرورش استعدادها و قابلیت‌های افراد در ضمن کار داشت و از طرق ذیل به تحقق این اهداف اهتمام می‌ورزید:

الف) برنامه‌ریزی گروهی و تشریک مساعی و ایجاد مهارت در برقراری روابط انسانی خوب و ایجاد فرایندهای گروهی،

ب) هماهنگ کردن خدمات حرفه‌ای متخصصان و راهنمایان آموزشی در آموزش و پرورش با هم،

ج) شرکت دادن کلیه اعضا و کارکنان مدرسه در امور مربوط به مدرسه،

د) پژوهش و آزمایش از طریق همه افراد ذی‌نفع در امر آموزش.

نظارت و راهنمایی تحت عنوان توسعه برنامه درسی^۱

بررسی تاریخی مفاهیم نظارت و راهنمایی نشان می‌دهد که در اواخر دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ با تأکید بر پیشرفت کار آموزش وقت زیادی برای کمک به پیشرفت معلمان صرف می‌کردند و کمتر در مورد کار آنان به قضاوت می‌پرداختند. در خلال این سالها کارهای گروهی مشترک و روابط آزادمنشانه برای اصلاح و پیشرفت کار آموزش توسعه فراوانی یافت و تقریباً در همین سالها بود که نظارت و راهنمایی در آموزش و پرورش جنبه تخصصی یافت و صاحب‌نظران و نویسندگان در این زمینه آثاری را خلق کردند (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). تفوق و برتری علمی شوروی سابق در سال ۱۹۵۷ (با پرتاب اولین ماهواره به فضا) باعث ایجاد تغییرات و تحولات سریع و زیادی در آموزش و پرورش کشورهای غربی شد. برای جبران خلأ ناشی از این عقب‌ماندگی علمی برنامه‌های جدیدی، به ویژه در زمینه ریاضیات، علوم و زبانهای خارجی، طراحی و اجرا شد و مبالغ هنگفتی برای تغییر برنامه‌های قدیمی و توسعه برنامه‌های جدید صرف گردید (وایلز، ۱۹۶۷). توسعه برنامه‌های درسی نقطه عطف این تغییرات و هدف از آن اصلاح و ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی بود. در پی این تغییرات نقش راهنمای آموزشی هم تغییر یافت. در بسیاری از مناطق آموزشی راهنمایان آموزشی مسئولیت توسعه برنامه‌های درسی جدید را بر عهده گرفتند (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). وظیفه معلمان به دست آوردن اطلاعات و توسعه مهارتهایی بود که آنها را قادر سازد برنامه‌های جدید طراحی شده را با موفقیت اجرا کنند. مسئولیت نظارت بر اجرای مؤثر این برنامه‌ها نیز بر عهده راهنمایان آموزشی بود (اسنایدر و پیترسون، ۱۹۷۰)؛ بنابراین، در این دوره راهنمایان آموزشی علاوه بر توسعه برنامه‌های درسی جدید بر اجرای این برنامه‌ها در مدارس نیز نظارت می‌کردند. به طور کلی، به دلیل رقابت در زمینه‌های علمی و پیگیری مستمر و جدی تغییرات بسیاری که به منظور اعتلای آموزش و پرورش در برنامه‌های درسی مدارس ایجاد شده بود و همچنین به دلیل صرف هزینه‌های فراوان، بار دیگر مسئله نظارت و راهنمایی آموزشی مورد توجه صاحب‌نظران و مسئولان امور آموزشی قرار گرفت تا تداوم کیفیت برنامه‌های آموزشی تضمین شود.

1. supervision as curriculum development

نظارت و راهنمایی تحت عنوان راهنمایی به وسیله افراد بومی (عضو ثابت گروه آموزشی)^۱ نظارت و راهنمایی با این مفهوم، از راهنمایی معلمان به وسیله مسئولان آموزش و پرورش از خارج از مدرسه شروع شد. نخست مسئولان آموزشی رده‌های بالاتر آموزش و پرورش منطقه بر کار معلمان در مدارس نظارت داشتند. سپس این مسئولیت بر عهده معلمان برجسته و ممتاز خود مدارس قرار گرفت و سعی شد از میان معلمان ثابت و عضو گروه‌های آموزشی توانمندترین و شایسته‌ترین آنان به راهنمایی معلمان دیگر مبادرت کنند. برنامه‌ریزی گروهی به وسیله کارکنان آموزشی و تلاش‌های گروهی مشترک برای حل مشکلات آموزشی در مدرسه نیز مورد توجه قرار گرفت؛ اما به منظور طرح برنامه‌های درسی جدید و بسط گروه‌های آموزشی و تشکیل گروه‌های پژوهشی برای حل مشکلات آموزشی، بار دیگر مسئولیت راهنمایی معلمان مدارس از معلمان برگزیده گروه‌های آموزشی به عنوان راهنمایان آموزشی به کارکنان مناطق مرکزی آموزش و پرورش تفویض شد.

مفاهیم و جهت‌گیریهای نظارت و راهنمایی بعد از دهه ۱۹۵۰

به زعم برخی از نویسندگان نظارت و راهنمایی در دهه ۱۹۵۰ دیگر به مفهوم بازرسی، پیدا کردن نقاط ضعف معلم، حذف طرح‌های نامناسب و استفاده از روش‌های دستوری و اجرای آنها به وسیله اشخاص خاص نبود، بلکه به مفهوم بررسی و تحلیل کل فرایند تدریس و یادگیری، هدفها، ابزار و وسایل، روشها، معلم، دانش آموز و محیط کار بود (برتون و برواکنر، ۱۹۵۵). برخی دیگر معتقد بودند که نظارت و راهنمایی در مفهوم جدید به ترویج روحیه پژوهشی، تحکیم اندیشه‌های آزادمنشانه و بسط روابط انسانی خوب در مدرسه توجه دارد و موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی نه تنها بر تخصص و توانایی حرفه‌ای راهنمایان آموزشی، بلکه بیش از هر عاملی بر روابط انسانی خوب در مدرسه متکی است؛ بنابراین، به منظور کسب نتایج مطلوب آموزشی و اصلاح وضعیت کاری معلمان و دانش آموزان همه کارکنان مدرسه باید در فرایند آموزش و یادگیری به طور فعال مشارکت داشته باشند (وایلز، ۱۹۶۷).

1. supervision as indigenous of teaching team

در دهه ۱۹۶۰ بار دیگر نقش و وظیفه راهنمایان آموزشی تغییر یافت؛ بدین معنا که برخی از راهنمایان آموزشی خود را عامل اصلی هدایت فرایند تغییر در مدارس می‌دانستند و مشکلاتشان پیدا کردن استراتژی مناسب برای هدایت این تغییر بود و برخی دیگر خود را افرادی حرفه‌ای می‌پنداشتند که باید مشکلات برنامه درسی و تدریس را حل کنند (وایلز، ۱۹۶۷). با این حال، تعداد زیادی از راهنمایان آموزشی مسئول هدایت دروس در مدارس شدند و براساس تخصص حرفه‌ای خود در زمینه‌های تخصصی خاص یا دروس خاصی به همکاری با معلمان پرداختند. نقشی که امروزه بسیاری از راهنمایان آموزشی در مدارس و مناطق آموزشی ایفا می‌کنند (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). آنان در تصمیم‌گیری‌ها یا تغییر برنامه‌های درسی به منظور اصلاح شرایط یادگیری دانش‌آموزان نیز با معلمان همکاری می‌کردند؛ در نتیجه، در دهه ۱۹۶۰ راهنمایان آموزشی نقشهای چندگانه‌ای پیدا کردند و بالطبع معلمان در مورد معنای نظارت و راهنمای آموزشی دچار ابهام و سردرگمی شدند؛ زیرا راهنمایان آموزشی از روشهای مختلفی استفاده می‌کردند (وایلز، ۱۹۶۷). به طور کلی، فعالیتهای راهنمایان آموزشی در این دهه به فعالیت در زمینه تعیین موضوعات درسی، تنظیم برنامه‌های درسی، سازماندهی تجهیزات و تسهیلات مدرسه، مشارکت دادن معلمان در تهیه برنامه‌های درسی و کمک به آنان در تدریس خلاصه می‌شد. علاوه بر اینها، بسیاری از راهنمایان آموزشی از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت به آموزش و بازآموزی معلمان می‌پرداختند.

تغییرات مختلف اجتماعی که در این دهه به وقوع پیوست، بر نقش راهنمایان آموزشی تأثیر زیادی گذاشت و بار دیگر نقش راهنمایان آموزشی در اصلاح فرایند آموزش به جای توسعه برنامه درسی مورد تأکید قرار گرفت (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ صاحب‌نظران در آثار خود عمدتاً به تجزیه و تحلیل فرایند تدریس و یادگیری و همچنین گسترش مفهوم جدید نظارت و راهنمایی بالینی^۱ پرداختند.

در دهه ۱۹۷۰ با اینکه عواملی مانند تشکیل اتحادیه‌های معلمان در روابط بین راهنمایان آموزشی و معلمان موانعی ایجاد کرد، راهنمایان آموزشی همچنان به کار خود و حمایت از معلمان ادامه دادند. در دهه ۱۹۸۰ راهنمایان آموزشی تحت عنوان معاون آموزشی مدیر یا

1. clinical supervision

مدیر برنامه کار می کردند و در بسیاری از مناطق آموزشی به علت کم اهمیت شدن نقش آموزشی راهنمایان کار آنان بیشتر جنبه مدیریتی پیدا کرد و مفهوم جدید مدیریت آموزش مورد توجه قرار گرفت.

در حال حاضر، با توجه به دگرگونیها و تحولات بسیار در زمینه های مختلف علوم و تکنولوژی که موجب تغییر روشهای تدریس معلمان و ابزار مورد استفاده آنان گردیده است، در نظامهای آموزشی پیشرفته، برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی به طور وسیعی به کار گرفته شده است. هدف از این تلاشها حفظ و تداوم هماهنگی مدارس و معلمان با الگوهای توسعه در جامعه است. مسئولان نظارت و راهنمایی سعی می کنند این گونه برنامه ها را به نحوی طراحی و اجرا کنند که پاسخگوی نیازهای گوناگون و در حال تغییر معلمان و دانش آموزان باشد. اگر چه مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی به طور مستمر در حال تغییر و تکوین است و تعمیم یکی از این مفاهیم برای آینده کار دشواری است، همچنان اصلاح فرایند آموزش، نقش اساسی و اولیه نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می شود (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). ارتقای سطح کیفیت تدریس معلمان، تخصصی و حرفه ای شدن کار معلمی، و در نتیجه بهبود شرایط یادگیری برای دانش آموزان از هدفهای کنونی نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس است. در سالهای اخیر آموزش و پرورش با وضع معیارهای عملکردی بالا^۱ برای معلمان به شدت بر حصول این هدفها تأکید کرده است و مسئولان مدارس جدّ و جهد می کنند تا با دستیابی به این معیارها راه را برای نیل به هدفهای مذکور هموار سازند. به تعبیر سر جیووانی و استارات (۱۹۹۳) در شرایطی که مدارس در ابعاد گوناگون به شدت تغییر یافته و این تغییرات تفکر و درک تازه ای را از همه اجزاء و ارکان مدارس ضروری ساخته است، نظارت و راهنمایی آموزشی هم باید دوباره تعریف شود و این تعریف نه تنها باید روشهای جدیدی را برای انجام دادن کارها و وظایف قدیمی در برگیرد، بلکه باید در نظریه ای که تفکر و عمل نظارت و راهنمایی آموزشی بر آن استوار است نیز تغییر ایجاد کند. در جدول ۱ تحول مفاهیم نظارت و راهنمایی در ادوار مختلف تاریخی نشان داده شده است.

1. high performance standards

جدول ۱ تحول مفاهیم نظارت و راهنمایی در ادوار مختلف تاریخی

فعالیتها و عملیات	افراد مسئول نظارت و راهنمایی	تئوری نظارت	دوره
۱. بازدید از مدارس برای کنترل معیارها ۲. معلمان به عنوان ابزارهایی تلقی می شدند که مدیر باید بر کار آنان نظارت کند	بازرسان غیر حرفه‌ای (افراد عادی)، کشیشها، و کمیته‌ها	مستبدانه، بازرسی اداری، و اجرای اجباری	اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم
۱. موضوعات جدید خدمات متخصصان را ایجاد می کرد ۲. نظارت همچنان یکی از بازوهای اداری محسوب می شد ۳. بازدید از کلاس درس و بررسی مشاهدات	رؤسای مناطق آموزشی، معلمان مدیر، و متخصصان	مستبدانه، بازرسی اداری، و اجرای اجباری	اوایل قرن بیستم تا دهه ۱۹۲۰
۱. مسئول نظارت بایستی «قوانین» آموزش و پرورش را کشف کند و از طریق معلمان آنها را به کار ببندد. تحقیق و سنجش در قلمرو نظارت و راهنمایی محسوب می شد. معلمان ملزم بودند یافته‌های تحقیقات را به کار ببندند ۲. بازدید از کلاس درس برای مشاهده روش شناسی تحقیق	مدیران، راهنمایان آموزشی، و ناظران ویژه	نظارت و راهنمایی علمی	دهه ۱۹۲۰
۱. عواطف و احساسات معلمان در کار و عمل مورد توجه قرار گرفت و به آنها توجه شد ۲. بازدید از کلاس درس	مدیران و راهنمایان ویژه (صفی و ستادی)	برقراری روابط انسانی آژادمنشانه، و نظارت و راهنمایی بوروکراتیک	دهه ۱۹۳۰
۱. مشاهده کلاس درس ۲. آموزشهای ضمن خدمت	مدیران و راهنمایان ویژه	نظارت و راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی، و تصمیم گیری گروهی	دهه ۱۹۴۰ تا دهه ۱۹۵۰

ادامه جدول ۱	دوره	تئوری نظارت	افراد مسئول نظارت و راهنمایی	فعالیتها و عملیات
دهه ۱۹۵۰ تا دهه ۱۹۶۰	نظارت به عنوان توسعه برنامه درسی، تصمیم گیری گروهی، نظارت به عنوان عامل تغییر، و نظارت از طریق استدلال نظری و پینش و بصیرت عملی	مدیران و راهنمایان ویژه، راهنمایان آموزشی و برنامه ریزان درسی	۱. تعیین دقیق نتایج مطلوب و رفتارهای مناسبی که برای حصول به آنها ضرورت داشت ۲. کار و عمل از طریق مشارکت گسترده همه افراد ذی نفع در فرایندهای تحقیق و ارزیابی نتایج ۳. باز دیدهای کلاسی ۴. تأکید بر آموزشهای ضمن خدمت	۱. شناخت ۲. طراحی نظامهای آموزشی ۳. کارایی و اثربخشی سازمانی ۴. مسئول و پاسخگو بودن
اواسط دهه ۱۹۶۰ تا دهه ۱۹۷۰	نظارت و راهنمایی بالینی، تئوری سازمانی، و مدیریت سیستمی	راهنمایان - - - رفه ای، برنامه ریزان درسی، و مشاوران	همکاری با معلمان و حمایت از آنان برای اصلاح فرایند آموزش	
دهه ۱۹۷۰ تا دهه ۱۹۸۰	نظارت به عنوان مدیریت	مدیران صف و راهنمایان آموزشی	تأکید بر اصلاح آموزش و یادگیری به عنوان نقش اولیه نظارت و راهنمایی در مدرسه	
دهه ۱۹۸۰ و بعد از آن	مدیریت آموزش	معاون آموزشی مدیر مدرسه، مدیر برنامه، راهنمای آموزشی و همه کارکنان مسئول، درگیر و ذی نفع در مدرسه، منطقه و جامعه		

سؤالاتی برای بحث و بازنگری

۱. مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی چیست؟
۲. نظارت و راهنمایی آموزشی را از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف تحلیل و آنها را با هم مقایسه کنید.
۳. وجوه اشتراک و اختلاف این تعاریف کدام است؟
۴. سیر تاریخی مفاهیم نظارت و راهنمایی آموزشی را در قرون نوزدهم و بیستم شرح دهید.
۵. اهم تغییراتی را که به دلیل ظهور مفاهیم مختلف نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش رخ داد بیان کنید.
۶. پیدایی نظارت و راهنمایی علمی تحت تأثیر مدیریت علمی چه تحولات اساسی‌ای در آموزش و پرورش آن روز ایجاد کرد؟
۷. مفاهیم نظارت و راهنمایی آموزشی سنتی و جدید را با هم مقایسه کنید.
۸. در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مفاهیم نظارت و راهنمایی آموزشی از چه جهت‌گیری‌هایی برخوردار شدند؟

موضوعات و سؤالاتی برای تحقیق بیشتر

۱. سیر تاریخی مفاهیم نظارت و راهنمایی آموزشی را در ایران و سایر کشورهای کهن و متمدن بررسی کنید.
۲. وضعیت کنونی نظارت و راهنمایی آموزشی را در آموزش و پرورش ایران شرح دهید.
۳. نقش نظارت و راهنمایی آموزشی را در تغییر نظام آموزشی و موفقیت اجرای آن تجزیه و تحلیل کنید.
۴. عوامل مؤثر در عقب‌ماندگی نظام‌های نظارتی را در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران تعیین کنید.
۵. به چه علت جوامع پیشرفته سهم عظیمی از درآمدهای ملی را صرف آموزش و پرورش جوانانشان می‌کنند؟

فصل دوم

حیطه و نوع عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی و نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه

حیطه و نوع عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی

همان‌طور که گفتیم هدف نظارت و راهنمایی آموزشی اصلاح وضع آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و معلمان است. بدون برنامه‌ریزی صحیح و نظام‌مند، وقت و نیروی به کار گرفته شده به هدر می‌رود و هدفهای پیش‌بینی شده تحقق نمی‌یابد. معلمان، دانش‌آموزان، مدیران و راهنمایان آموزشی از کسانی هستند که در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی نقش دارند؛ بنابراین، برای نیل به هدفهای پیش‌بینی شده در برنامه‌های مورد نظر باید ماهیت و وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی برای این افراد مشخص باشد.

حیطه عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی شامل کلیه عناصری است که فرایند تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد. اینکه در نظامهای آموزشی این امر مهم تا چه حد جا افتاده و تا چه میزان کاربرد یافته است به ادراک و تلقی مسئولان آموزش و پرورش از اهمیت نظارت و راهنمایی آموزشی و همچنین مهارت و شایستگی راهنمایان آموزشی که مسئولیت کار با معلمان را بر عهده دارند بستگی دارد. راهنمایان آموزشی از طریق همکاری نزدیک با کارکنان نظام آموزشی به هدفهای پیش‌بینی شده در برنامه نظارت و راهنمایی نایل می‌شوند. فعالیتهای راهنمای آموزشی در موقعیتهای گوناگون ممکن است شامل برگزاری کنفرانسها یا جلسات انفرادی و گروهی، مشاهده بالینی، برنامه‌ریزی برای استفاده بهینه از وسایل کمک آموزشی، همکاری در تشکیل برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، مشاوره و راهنمایی، راه‌اندازی سمینارهای آموزشی، سخنرانیهای علمی، و نیز تبادل افکار، ارائه تجارب جدید، و

مبادله نتایج تحقیقات انجام شده از طریق کارگاههای آموزشی باشد. همه این فعالیتها با هدف به حداکثر رساندن رشد حرفه‌ای معلم و در نتیجه کسب بهترین نتایج از برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد. اگر بپذیریم که رشد و پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان هدف نهایی فرایند آموزش و پرورش است، نظارت و راهنمایی آموزشی با همه عواملی که برای رسیدن به این هدف به بهبود، پیشرفت و ارتقای کیفیت کار معلمان و دانش‌آموزان منجر می‌شود ارتباط پیدا می‌کند (آدامز و دیکی، ۱۹۶۶). در برنامه‌های آموزشی موفق، حیطه عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی بر فرایند آموزش و یادگیری استوار است. در این برنامه‌ها صرفاً شخص معلم یا دانش‌آموز و یا روشهای تدریس مورد تأکید قرار نمی‌گیرد، بلکه بر همکاریهای نزدیک و صمیمانه بین راهنمای آموزشی و معلم، مدیر و معلم تأکید می‌شود؛ زیرا تمام آنان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کسب نتایج مورد انتظار تأثیر بسزایی دارند و از عوامل اصلی نظارت و راهنمایی آموزشی محسوب می‌شوند.

راهنمایان آموزشی برای افزایش و ارتقای کارایی معلمان باید به تدوین و توسعه برنامه مؤثر نظارت و راهنمایی بپردازند و از آنجا که آنان در آموزش و پرورش نقش تعیین‌کننده‌ای دارند باید تلاش کنند محیط مناسبی به وجود آورند که در آن معلمان پذیرای راهنمایان باشند و احساس امنیت کنند. یکی از وظایف راهنمای آموزشی این است که اطمینان حاصل کند معلمان به منظور اتخاذ تصمیمات و تدابیر درست در مورد کارشان برای بیان مشکلات و تبادل آراء و نظرهای خود و همکاری در برنامه نظارت و راهنمایی فرصت کافی دارند. متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند برای حداکثر استفاده از کار و تلاش معلمان باید تا حد ممکن تواناییها و قابلیت‌های آنان را به شیوه‌های گوناگون بارور کرد (آدامز و دیکی، ۱۹۶۶). در اینجا لازم است یادآوری کنیم که نقش راهنمایان آموزشی در مدارس و نظامهای مختلف آموزشی بر عهده افراد مختلفی است و بین نظارت و راهنمایی آموزشی و مدیریت آموزشی تفاوت عمده‌ای وجود دارد. در بسیاری از نظامهای آموزشی، به ویژه نظامهای آموزشی کوچک‌تر، مدیر مدرسه وظیفه راهنمای آموزشی را نیز انجام می‌دهد و علاوه بر هدایت امور مربوط به معلمان و دانش‌آموزان، برای تسهیل و پیشبرد امور آموزشی در حد توانایی و تجارب خویش مسائل و مشکلات آموزشی را نیز حل می‌کند؛ در حالی که در نظامهای آموزشی بزرگ‌تر که هم دارای دانش‌آموزان بیشتر و هم دارای الگوهای پیچیده‌تر

آموزشی است این کار عمدتاً از وظایف راهنمایان آموزشی به شمار می‌رود؛ بدین ترتیب در این گونه نظامهای آموزشی وظایف مدیر مدرسه و راهنمای آموزشی از یکدیگر تفکیک می‌شود؛ در حالی که کار این دو بسیار با یکدیگر مرتبط و نزدیک به هم است؛ از این رو، تشخیص وظایف این دو و همچنین ارتباط نزدیک آنها با هم ضروری به نظر می‌رسد (آدامز و دیکی، ۱۹۶۶). در حقیقت در این گونه مدارس تحقق هدفهای برنامه نظارت و راهنمایی به همکاری حرفه‌ای بین مدیر مدرسه و راهنمای آموزشی وابسته است. در این گونه نظامهای آموزشی مدیر مدرسه با فراهم آوردن شرایط و امکانات لازم و ایجاد جو مطلوب به طور غیر مستقیم به راهنمای آموزشی و معلم در پیشبرد کارشان کمک می‌کند. وظیفه مدیر مدرسه کل حیطه وظایف کارکنان آموزشی از جمله راهنمای آموزشی را در بر می‌گیرد؛ در حالی که وظیفه راهنمای آموزشی، اصلاح فرایند آموزش و یادگیری است.

نظارت و راهنمایی آموزشی در نظامهای آموزشی‌ای که به منظور بازرسی رسمی و اداری انجام می‌گیرد تا مشخص شود معلمان با امور ضروری مربوط به کارشان آشنا هستند یا خیر، یا اینکه کارشان را خوب انجام می‌دهند یا نه، کار بیهوده‌ای است؛ چرا که کوشش در جهت اصلاح امور جزئی در مدرسه، نظارت و راهنمایی آموزشی نیست. این نوع نظارت و راهنمایی یا به عبارت بهتر، بازرسی موجب بروز ترس و نگرانی در معلمان و عدم اطمینان آنان نسبت به راهنمای آموزشی می‌شود. هنگامی که راهنمای آموزشی به مدرسه قدم می‌گذارد ناگهان به سرعت این خبر به همه می‌رسد و هر کدام از کارکنان حالت و وضعیتی کاملاً متفاوت با وضعیت چند لحظه پیش به خود می‌گیرند تا بتوانند رضایت خاطر راهنمای آموزشی را فراهم سازند. این نوع نظارت نه تنها به بهبود وضع آموزش کمک نمی‌کند، بلکه به عکس باعث می‌شود امکان کاهش یا رفع مشکلات آموزشی‌ای که سالهای متمادی به عنوان موانع آموزشی مطرح بوده و موجب آزار کارکنان آموزشی شده است از بین برود؛ بنابراین حیطه عملکرد راهنمایان آموزشی نباید صرفاً به بازرسیهای ریاست‌مآبانه محدود باشد یا جنبه تشریفاتی داشته باشد؛ زیرا نتایج حاصل از این نوع نظارت به تسهیل و پیشبرد امور آموزش و یادگیری کمک نمی‌کند.

همچنین راهنمایان آموزشی‌ای که روش «امر و نهی»^۱ را در پیش می‌گیرند و تصور

1. do's and don't's

می‌کنند پاسخ و راه‌حل تمام مسائل و مشکلات را می‌دانند و صرفاً به ارائه و انتقال معلومات، تجربیات، و نظریات خویش در مورد نحوه تدریس، محتوای دروس، و نحوه مدیریت کلاس می‌پردازند، در حقیقت نمی‌دانند که هیچ‌گونه مساعدتی در جهت بهبود وضع آموزشی نکرده‌اند. چنانچه راهنمایان آموزشی برای نیل به موفقیت در برنامه‌های آموزشی و تحقق هدفهای نظارت و راهنمایی بر معلومات تخصصی خود، استراتژیها و روشهای برتر، مهارتهای ارتباطی و شیوه‌های آزادمنشانه متکی باشند، به رشد و پیشرفت معلم کمک بیشتری خواهند کرد. راهنمایان آموزشی‌ای که در زمینه‌های خاص عقیده و نظر خویش را به معلم تحمیل می‌کنند، موجب دلسردی و نومیدی او می‌شوند؛ زیرا اصلاح و پیشرفت کار معلم با خلاقیت و نوآوری، و کارایی و اثربخشی آنان ارتباط دارد و این کار نه تنها با امر و نهی به معلمان یا تحمیل عقیده به آنان امکان‌پذیر نمی‌شود، بلکه موجب پیدایی مکانیزمهای دفاعی گوناگون در معلمان، از بین رفتن قدرت تفکر و نوآوری، و اعتماد به نفس آنان و نیز باعث بدبینی‌شان نسبت به کارشان می‌شود. نیل به هدفهای نظارت و راهنمایی از طریق همکاری حرفه‌ای گروهی و تشویق معلمان و حمایت از آنان میسر می‌گردد. نظارت و راهنمایی مبتنی بر امر و نهی موجب عدم شکوفایی استعدادها، خلاقیتها، و اعتماد به نفس و در مجموع موجب یکسانی در امر آموزش می‌شود؛ در حالی که نظارت مبتنی بر شیوه‌های آزادمنشانه موجب پرورش عناصر مذکور و تقویت احساس استقلال در معلمان می‌گردد (آدامز و دیکی، ۱۹۶۶).

راهنمای آموزشی‌ای که از روش «امر و نهی» استفاده می‌کند، معلم را گیرنده محض اطلاعات و دستورها و مجری بی‌چون و چرای آنها تلقی می‌کند و در هیچ زمینه‌ای از او نظرخواهی نمی‌کند، از نیازهای حقیقی و ضروری معلمان اطلاعی ندارد و مانند مدیر مدرسه‌ای است که عادت دارد فقط دستور دهد و از میزان تأثیر دستورهایش خبر ندارد، یا اینکه به اجرای درست کارها توجهی نمی‌کند، یا هرگز درصدد آگاهی از نیازها، نظریات و انتظارات زیردستانش بر نمی‌آید؛ به همین ترتیب، راهنمای آموزشی‌ای که کارش بازرسی است، نه اصلاح فرایند آموزش، به نیازها و مشکلات واقعی معلم و دانش‌آموز توجهی نمی‌کند و نه تنها در جهت بهبود نظام آموزشی گامی بر نمی‌دارد، بلکه به عکس موجب ترویج تملق و فرصت‌طلبی می‌شود؛ از این رو، بدیهی است راهنمایان آموزشی‌ای که در

نظامهای آموزشی تأکید اصلی فلسفه کاری خود را بر «بایدها و نبایدها»^۱ قرار می‌دهند در اصلاح فرایند آموزش و یادگیری نقش مؤثری ندارند.

تاکنون بارها سبکها و روشهای آزادمنشانه در سازمانها با دیگر روشهای معمول در مدیریت و نتایج حاصل از اعمال روشهای گوناگون با یکدیگر مقایسه شده است. همچنین تحقیقات بسیاری در زمینه مسائل مدیریت سازمانها و ارتباط آن با بازدهی بهتر و بیشتر کارکنان که تحت تأثیر روشهای آزادمنشانه قرار گرفته‌اند صورت گرفته است. نتایج این تحقیقات نشان داده که در اکثر سازمانها و مؤسسات استفاده از این روشها موجب ارتقای سطح بازدهی شده است. بدین ترتیب می‌توان گفت اتخاذ روشهای آزادمنشانه در امر نظارت و راهنمایی آموزشی یعنی روشی که براساس همکاری حرفه‌ای و مشارکت و همفکری گروهی برای رسیدن به هدفهای آموزشی استوار است باعث می‌شود معلمان مسئولیت‌پذیرتر شوند، به کارشان بیشتر علاقه‌مند گردند و بیشتر احساس رضایت کنند و سرانجام اینکه میزان کارایی و بازدهی‌شان افزایش یابد. افزایش بازدهی معلمان با اتخاذ شیوه‌های آزادمنشانه از اصول اساسی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی است که مورد توجه اکثر محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (وایلز، ۱۹۶۷).

در صورت استفاده از روش نظارت و راهنمایی آموزشی مبتنی بر آزادمنشی راهنمای آموزشی نباید نظریات و عقاید خود را به معلم تحمیل کند؛ یعنی نباید در نظام آموزشی اراده و عقیده خود را در جهت نیل به هدفهای آموزشی به اجبار بقبولاند. تلاش در جهت همفکری و همکاری حرفه‌ای معلم و راهنمای آموزشی و تشریک مساعی آنها با یکدیگر به نتایج مطلوب آموزشی منجر خواهد شد. هدفهای آموزشی صرف، نظریات تخصصی راهنمای آموزشی، و نظریات و تجارب شخصی معلم هیچ‌کدام خودبه‌خود موجب کسب بهترین نتایج در موقعیتهای معین نمی‌شود. نظارت و راهنمایی آموزشی آزادمنشانه کوششی است در جهت خودکاوی معلم و حرفه‌ای شدن او به منظور تفوق و تعالی او در تدریس؛ از این رو، حیطه عملکرد راهنمایان آموزشی نه تنها بر مسائل ملموس آموزشی معلم، بلکه بر مسائل غیر آموزشی کار او نیز تأکید دارد. به اعتقاد وایلز (۱۹۶۷) نظارت و راهنمایی همه فعالیتهای مربوط به اصلاح آموزش، آموزش ضمن خدمت، توسعه برنامه درسی و نیز بالا

1. must and mustn't

بردن روحیه معلمان و افزایش روابط انسانی را در بر می گیرد؛ بدین ترتیب ملاحظه می شود که فقط به جنبه های ساختاری اصلاح فرایند آموزش توجه ندارد، بلکه جنبه های انسانی، روحیه، رضایت، انگیزه، ارتقای شغلی و پیشرفت حرفه ای معلمان را نیز در نظر می گیرد. امروزه این مفاهیم از جنبه های اصلی نظارت و راهنمایی محسوب می شود. فرایند نظارت و راهنمایی، در عمل، عبارت است از شناسایی و پرورش استعداد های بالقوه معلمان تا آنان را به افراد شایسته تر و توانمند تر حرفه ای تبدیل کند. راهنمایان آموزشی برای این کار باید از عوامل انگیزشی و نیاز های مربوط به رشد و تکامل معلمان آگاه باشند تا راهنمایی را به گشای موفق باشند. به اعتقاد سر جیووانی و استارات (۱۹۹۳) حیطه عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی دیگر به مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی و افرادی که در سلسله مراتب مدرسه قرار دارند محدود نمی شود، بلکه مسئولیت همه افرادی است که در فرایند اصلاح مدرسه سهیم هستند.

نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه

مفهوم نظارت در سازمان های اداری، بازرگانی و صنعتی به فرایند کنترل کمیت و کیفیت تولیدات و خدمات، و بازدهی نیروی انسانی اشاره می کند و از وظایف اصلی (صفی) مدیران محسوب می شود. در این گونه محیط های غیر آموزشی کنترل فرایند کار یا عملیات سازمان بیشتر ماهیت مکانیکی دارد و در اکثر اوقات نیاز به روابط و تعاملات انسانی و اجتماعی میان اعضا ندارد؛ در حالی که نظارت و راهنمایی در مدارس مبتنی بر همکاری حرفه ای کارکنان آموزشی است و برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده است که ماهیتی کنترل کننده ندارد و هدف آن نه قضاوت در مورد شایستگی معلمان و نه کنترل کار آنان است، بلکه همکاری با آنان برای اصلاح آموزش است (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶)؛ از این رو، از وظایف ستادی تلقی می شود که باید به وسیله مدیران مدارس یا راهنمایان آموزشی اجرا شود.

روابط بین معلم و راهنمای آموزشی در مدرسه، برخلاف ظاهر، براساس ساختار سلسله مراتب سازمان شکل نمی گیرد، بلکه سرشتی غیر دستوری، غیر رسمی و غیر بوروکراتیک دارد. در الگوی روابط کاری معلم و راهنمای آموزشی هر کدام از طرفین از نقش خود کاملاً آگاه اند و بر پایه این تفاهم و درک عمل می کنند. به اعتقاد صاحب نظران

و محققان علوم سازمانی، اگر چه نظارت بر اثربخشی کار معلمان ضروری است، اگر مانع اصلاح فرایند تدریس و یادگیری شود نظارت و راهنمایی آموزشی نیست (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶).

اگر چه ممکن است برخی از مشکلاتی که مدیران مدارس با آن مواجه‌اند مشابه مشکلات مدیران سازمانهای غیر آموزشی باشد، نحوه برخورد و حل این مشکلات با یکدیگر بسیار تفاوت دارد. مدیران سازمانهای غیر آموزشی، با اعمال قدرت زیردستانشان را کنترل می‌کنند، نظریاتشان را می‌قبولانند، دستورهای اصلاحی صادر می‌کنند، و تصمیمات خود را از طریق آنان اجرا می‌کنند تا به هدفهای سازمان دست یابند. در مقایسه در سازمانهای آموزشی از تأثیرگذاری مثبت و رهبری اثربخش و همکاری حرفه‌ای برای رفع مشکلات و موانع آموزشی و نیل به هدفهای آموزشی استفاده می‌کنند.

علی‌رغم تلاش نویسندگان و صاحب‌نظران سازمانی برای تبیین مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه، این مفهوم همواره با ابهام و سردرگمی، درک و تعبیر غلط، و احساس ظن و ترس از طرف معلمان همراه بوده است. واژه‌ها و اصطلاحات سازمانی از قبیل بازرسی^۱، کنترل، ارزیابی^۲، ارزشیابی، ارزیابی عملکرد^۳، نمره‌گذاری و طبقه‌بندی کردن^۴، نظارت و سرپرستی، ارزشیابی شایستگی^۵، نظارت و ارزشیابی، و کنترل و ارزشیابی که کم و بیش برای بیان نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه به کار رفته است، هیچ کدام به درستی و به طور دقیق مفهوم و فرایند نظارت و راهنمایی را بیان نمی‌کند. اعتقاد نویسندگان بر این است که همین واژه‌ها منشأ درک و برداشت غلط و ترس در میان معلمان شده است؛ چرا که بسیاری از مفاهیم سازمانی و مدیریتی که ابتدا از مدیریت صنعتی، و سپس از مدیریت اداری و بازرگانی سرچشمه گرفته به تدریج در محیطهای آموزشی هم کاربرد و رواج یافته است. مفاهیمی مانند نظارت، سرپرستی، و کنترل در سازمانهای صنعتی و تولیدی تلویحاً به معنای اقتدار، تسلط و تفوق بر زیردستان است که مفهومی منفی دارد و با مقاومت زیردستان

1. inspection
2. assessment
3. performance appraisal
4. rating and classification
5. merit evaluation

توأم است. بدیهی است معلمان با توجه به عملکرد مدیران در این گونه سازمانها، نظارت و راهنمایی آموزشی را یکی از سطوح مدیریت در ساختار بوروکراتیک مدرسه تلقی می کنند که برای کنترل فعالیتهای آنان طراحی و اجرا می شود و به همین علت نگرشی منفی و در بسیاری از موارد توأم با سوء ظن و عدم اعتماد نسبت به راهنمایان آموزشی یا مدیران راهنما دارند (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶).

لازم است یادآوری کنیم در نظامهای آموزشی زمانی که نظارت و راهنمایی از وظایف مدیران مدارس تلقی می شود مدیران مدارس، بر خلاف مدیران سازمانهای غیر آموزشی، این وظیفه را جدی نمی گیرند، به آن اهمیت نمی دهند، آن را اجرا نمی کنند، یا اینکه توانایی و صلاحیت اجرای آن را ندارند؛ اما زمانی که این وظیفه بر عهده راهنمایان آموزشی قرار می گیرد، مدیران نسبت به عملکرد معلمان و راهنمایان آموزشی حساس تر می شوند و با دقت بیشتری ارتباط و تعامل بین این دو نفر را زیر نظر می گیرند.

به اعتقاد کارل گلیکمان (۱۹۹۰) صرف نظر از تفاوتهای مدارس با یکدیگر، مدارس موفق حلقه اتصال مشترکی دارند که اعضای آنها را به یکدیگر پیوند می دهد و میان عناصر گوناگون مدرسه ثبات و هماهنگی ایجاد می کند. این حلقه اتصال فرایندی است که در آن فرد یا گروهی در قبال فراهم آوردن اتصال بین نیازهای فردی معلم و هدفهای سازمانی مسئول است؛ به طوری که کارکنان آموزشی بتوانند هماهنگ با هم در مدرسه کار کنند. در مدرسی که در آن مسئولیت این کار به افراد خاصی در چهارچوب معینی واگذار نشده است، این هماهنگی به دست نمی آید. بدیهی است این حلقه اتصال یا نقطه پیونددهنده نظارت و راهنمایی آموزشی است. به تعبیر وی، نظارت و راهنمایی اثربخش در قبال هماهنگی بین اجزاء و عناصر گوناگون مدرسه مسئولیت بیشتری دارد؛ زیرا مدارس موفق همه دارای برنامه های نظارت و راهنمایی اثربخشی هستند که نسبت به اجرای آنها متعهد و مسئول اند.

نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه اهمیت بسیاری دارد؛ زیرا برای حل و فصل مشکلات آموزشی کنونی معلمان بسیار ضروری است و معلمان به کمک آن قادر خواهند بود روشهای جدید و مؤثرتری ابداع کنند که شرایط یادگیری را برای دانش آموزان تسهیل کند. مشکلات آموزشی را نمی توان با توسل به راه حلی مشخص، یا کوتاه مدت، و یا میانبر رفع کرد؛ چرا که موانع و مشکلات فرایند تدریس و یادگیری در موقعیتهای و شرایط مختلف

به عامل یا عوامل محدودی منحصر نمی‌شود که بتوان با استفاده از یک راه‌حل و یک بار برای همیشه آن را حل کرد. اصلاح ابعاد مختلف فرایند تدریس نیازمند یافتن راه‌حلهای چندبعدی است که بعضی اوقات از حصارهای مدرسه فراتر می‌رود. هدف نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه این است که با یافتن راه‌حلهای مناسب وضع آموزشی مدرسه را بهبود بخشد. در حقیقت باید اذعان کرد که هیچ نسخه، دستورالعمل، یا راه‌حل سریع و عاجلی برای بهبود آموزش در مدارس وجود ندارد؛ زیرا اصلاح فرایند آموزش مستلزم مطالعه و تحقیق و کار زیاد، دشوار و پیوسته از طرف آموزش و پرورش با همکاری و تشریک مساعی متخصصان تعلیم و تربیت در بلندمدت است.

اعمال نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس صورتهای گوناگونی دارد. در برخی از مدارس نظارت و راهنمایی آموزشی اعمال نمی‌شود، در برخی دیگر به طور نامحسوس و غیر مؤثر صورت می‌گیرد؛ در حالی که برخی دیگر از مدارس تحت نظارت بسیار شدیدی قرار دارند؛ البته باید گفت هیچ کدام از این مدارس دارای سیستم نظارتی معتبری نیستند. در مدارس دسته اول نیازها و مشکلات معلمان برطرف نمی‌شود، در مدارس دسته دوم نظارت به اصلاحات واقعی منجر نمی‌گردد و در مدارس سوم صرفاً دستیابی به هدفهای آموزشی مدرسه مورد توجه است و به نیازها و مشکلات معلمان توجهی نمی‌شود. بدین ترتیب، در هیچ کدام از مدارس مذکور نیازها و هدفهای معلمان و هدفهای آموزشی مدرسه به طور مشترک تحقق پیدا نمی‌کند. مدارس موفق دارای نظام نظارت و راهنمایی آموزشی معتبری هستند که ضمن توجه به هدفهای آموزشی مدرسه، هدفهای فردی معلمان و رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان را نیز در نظر می‌گیرد. عملکرد درست مدرسه و دستیابی به نتایج قابل قبول نشان‌دهنده هماهنگی اجزاء مدرسه و اثربخشی عملکرد راهنمای آموزشی است.

همان‌طور که گفتیم نظارت و راهنمایی آموزشی حلقه اتصال مهمی در زنجیره نقشهای آموزش و پرورش است که هدف آن اصلاح فرایند آموزش در معنای وسیع آن است؛ بنابراین راهنمایان آموزشی در اثربخشی مدارس نقش تعیین‌کننده‌ای بر عهده دارند. چنانچه مدرسه‌ای در نیل به هدفهای آموزشی خود ناموفق باشد، مسئولیت این شکست صرفاً متوجه معلم نیست، بلکه مدیر مدرسه و راهنمای آموزشی هم مقصرند و باید در قبال عملکردشان پاسخگو باشند (گلیکمان، ۱۹۹۰).

سؤالاتی برای بحث و بازنگری

۱. حیطه عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی را شرح دهید.
۲. تفاوت بین نظارت و راهنمایی آموزشی و مدیریت آموزشی را بنویسید.
۳. نظارت و راهنمایی آموزشی مبتنی بر بازرسی از مدرسه و کلاس درس چه نتایج و تبعاتی را به دنبال دارد؟
۴. نظارت و راهنمایی آموزشی مبتنی بر امر و نهی (شیوه آمرانه یا مستبدانه) چه پیامدهایی را به دنبال دارد؟
۵. نظارت و راهنمایی آموزشی مبتنی بر شیوه‌های آزادمنشانه به چه نتایجی منجر می‌شود؟
۶. به اعتقاد صاحب‌نظران، نظارت و راهنمایی آموزشی شامل چه نوع فعالیت‌هایی است و از چه افرادی در مدرسه، منطقه و خود آموزش و پرورش برای نظارت استفاده می‌شود؟
۷. هدف از نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس چیست؟
۸. نظارت در سازمانهای غیر آموزشی با نظارت در آموزش و پرورش چه تفاوت‌هایی دارد؟
۹. نظارت و راهنمایی آموزشی معادل چه مفاهیمی در آموزش و پرورش به کار رفته است که عمدتاً اشتباه است؟
۱۰. وجه مشترک مدارس موفق در چیست؟
۱۱. چرا نظارت و راهنمایی آموزشی در همه مدارس به یک اندازه و منطبق با یک مفهوم به کار نمی‌رود؟

موضوعات و سؤالاتی برای تحقیق بیشتر

۱. حیطه عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش ایران شامل چه مقاطع تحصیلی و کدام دانش‌آموزان و معلمان می‌شود؟
۲. نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ما تحت چه عنوانی انجام می‌گیرد، چه اهدافی را دنبال می‌کند، شامل چه نوع فعالیت‌هایی است، و از چه افرادی برای نظارت استفاده می‌شود؟
۳. در چه صورتی می‌توانیم نظارت و راهنمایی آموزشی را به صورت فراگیر در آموزش و پرورش کشور اجرا کنیم؟

۴. نتایج تحقیقاتی را که در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی در ایران انجام گرفته است خلاصه کنید.
۵. عدم ترویج و پذیرش فرهنگ نظارتی در جامعه آموزش و پرورش را ناشی از چه عواملی می‌دانید؟
۶. عدم اعتماد معلمان به راهنمایان آموزشی را چطور توجیه می‌کنید؟
۷. تفاوت بین نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس و نظارت و کنترل در سازمانهای اداری، تجاری و صنعتی چیست؟
۸. عوامل موفقیت و اثربخشی مدارس را در نظامهای گوناگون بررسی کنید.
۹. تحقیقات انجام گرفته در ایران و خارج را در مورد اثربخشی مدارس بررسی، خلاصه و با هم مقایسه کنید.
۱۰. مدیران آموزشی چه نقشی در اجرای نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس ایفا می‌کنند؟
۱۱. گزارشی از مجموعه تحقیقات سازمان ملل (یونسکو) درباره نظامهای آموزشی، تهیه کنید و نقش نظارت و راهنمایی آموزشی را در پیشرفت آموزش و پرورش این کشورها تشریح نمایید.

مسئولان نظارت و راهنمایی آموزشی، نقشها، پستها، و مقامهای سازمانی

در جوامع عقب افتاده به علل گوناگون به تعلیم و تربیت کیفی مردم توجهی نمی شود. این امر ممکن است به دلیل فقر فرهنگی، فقر اقتصادی، استعمار و استثمار، کمبود نیروی انسانی متخصص، یا عدم آگاهی مدیران و رهبران آن جوامع از اهمیت تعلیم و تربیت و نقش تعیین کننده آن در جامعه باشد. جوامع پیشرفته یا در حال رشد و توسعه سریع دارای برنامه های مدون، بلندمدت، و آینده محوری هستند که با تغییرات و تحولات ملی و جهانی همسویی دارد؛ از این رو پویایی و انعطاف پذیر بودن برنامه ها از اصول پذیرفته شده در این گونه جوامع محسوب می شود. در جوامع عقب افتاده یا با رشد کند افراد کمتری از آموزش و پرورش بهره مند می شوند و برنامه های آموزش و پرورش لزوماً با تغییرات و تحولات جامعه منطبق نیست و برنامه های آموزشی مدارس نیز معمولاً دارای رکودهای بلندمدت است. در جوامع پیشرفته سعی می شود که هر کس با توجه به استعدادها و تواناییهای خویش از آموزش و پرورش بهره مند گردد و در این گونه جوامع امکان آموزش عالی برای همگان وجود دارد. در جوامع دارای دموکراسی افراد فرصت رشد و بالندگی پیدا می کنند و امکان رشد و پرورش استعدادهای بالقوه آنان بیشتر است. به عکس، در جوامع غیر دموکراسی افراد کمتر از استعدادها و تواناییهای خود بهره می برند و در اصطلاح کمتر فرصت «شدن» پیدا می کنند. در حقیقت، اگر آموزش و پرورش در کشورها با تغییرات و تحولات جهانی در زمینه های علوم و تکنولوژی منطبق نباشد، بی شک پاسخگوی نیازها و انتظارات آتی جامعه نیز نخواهد بود. همسو و همگام نشدن آموزش و پرورش با تغییرات و تحولات علمی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و تکنولوژیک جامعه موجب عدم تجانس در کل نظام جامعه می شود. به اعتقاد دانشمندان هنگامی می توانیم ادعا کنیم که نظام آموزش و پرورش جامعه ای متحول شده

است که بتوانیم تغییرات قابل توجهی را در افراد، نهادهای اجتماعی، سیستم اقتصادی، نظام ارزشی و کل نظام جامعه مشاهده کنیم (مارکس و استوپس، ۱۹۷۱).

در جوامع پیشرفته، مدیران و رهبران آموزش و پرورش، متخصصان تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزان آموزشی، محققان تربیتی، معلمان و راهنمایان آموزشی از کسانی هستند که در ایجاد یا هماهنگی این تغییرات و تحولات وظایفی را برعهده دارند. وظیفه این افراد ایجاد تغییرات و اصلاحات در برنامه‌های آموزشی و انطباق این برنامه‌ها با نیازها و انتظارات دانش‌آموزان و جامعه و هماهنگی آموزش و پرورش با جامعه است. در این میان راهنمایان آموزشی وظایف حساس و مهمی را در چهارچوبهای معینی در آموزش و پرورش برعهده دارند.

مسئولیت نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش به افراد متخصصی واگذار می‌شود که با صرف وقت و تلاش فراوان این کار را انجام می‌دهند؛ اما نیل به هدفهای آموزش و پرورش مستلزم همکاری گروه کثیری از متخصصان است که بدون وجود آنان تحقق هدفها بعید به نظر می‌رسد؛ نظارت و راهنمایی آموزشی یکی از این تخصصهاست. اصولاً وجود تعداد زیادی متخصص در آموزش و پرورش در نتیجه نیازهای ویژه آموزشی و پیچیدگی روزافزون نظامهای آموزشی است. به همان نسبت که وظایف و مسئولیتهای آموزش و پرورش متعدد و متنوع می‌شود فرایندهای اداره امور آن هم پیچیده‌تر می‌گردد و نیاز به متخصصان افزایش می‌یابد؛ بنابراین، راهنمایان آموزشی نیز به طور اعم از لحاظ تعداد و نوع تخصص شمارشان بیشتر می‌شود، اما به طور اخص، افراد معینی در نظام آموزشی هر کشور راهنمایان آموزشی نامیده می‌شوند.

به طور کلی، می‌توان گفت هر کسی با هر مسئولیتی در هر بخش از آموزش و پرورش به طور مستقیم یا غیر مستقیم برای اصلاح فرایند آموزش در مدرسه و کلاس درس تلاش کند راهنمای آموزشی نامیده می‌شود. با این توضیح افراد بسیاری را می‌توان در زمره راهنمایان آموزشی قلمداد کرد: از جمله مدیران مدارس، معاونان آموزشی مدارس، معلمان راهنما، مشاوران آموزشی، مدیران گروههای آموزشی، رؤسا و معاونان آموزشی نواحی آموزش و پرورش، هماهنگ‌کننده‌های برنامه‌های آموزشی، و متخصصان تعلیم و تربیت. تقریباً هیچ کدام از این افراد پست سازمانی‌ای به نام راهنمای آموزشی ندارند؛ با این حال بنا به ماهیت کارشان و تأثیراتی که در اصلاح فرایند آموزش دارند تلویحاً راهنمای آموزشی

نامیده می‌شوند. در اینجا باید به این نکته اشاره کنیم که نظارت و راهنمایی آموزشی بیشتر یک وظیفه و یک فرایند تلقی می‌شود تا یک پست سازمانی یا شخص خاص؛ به عبارت دیگر، آنچه مهم است عنوان فرد نیست، بلکه وظایف و مسئولیتهایی است که وی در این مورد برعهده دارد (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵).

بن هاریس (۱۹۶۳) درباره نقش راهنمای آموزشی می‌گوید: نظارت و راهنمایی به طور مستقیم به آموزش معلمان و به طور غیر مستقیم به آموزش دانش آموزان کمک می‌کند. به اعتقاد وی نظارت و راهنمایی آموزشی به معنی کمک به آموزش معلمان است و بیشتر فعالیتهایی را شامل می‌شود که معلمان را قادر می‌سازد فرایند آموزش را اصلاح کنند؛ بنابراین، باید افراد گوناگونی در این زمینه به معلم کمک کنند که تلویحاً راهنمای آموزشی خوانده می‌شوند.

تأکید بر اینکه نظارت و راهنمایی آموزشی یک فرایند و یک وظیفه تلقی می‌شود بدین دلیل است که افراد زیادی مانند برنامه‌ریزان درسی و مشاوران آموزشی وجود دارند که چه در مدرسه و چه در مناطق و ادارات آموزش و پرورش برای اصلاح فرایند آموزش به طور مستقیم با معلمان کار نمی‌کنند، در حالی که ماهیت کار و وظیفه‌شان بهبود آموزش است، همچنین بسیاری از مدیران مدارس و آموزش و پرورش که برای ایجاد اصلاحات، تسهیل و پیشبرد هدفهای آموزشی دائم در تلاش‌اند، ولی عنوان راهنمای آموزشی را ندارند؛ البته شایان ذکر است که صرف‌نظر از همه افرادی که تلویحاً ناظر یا راهنمای آموزشی خوانده می‌شوند، افرادی با عنوان رسمی راهنمای آموزشی در مدارس انجام وظیفه می‌کنند. این افراد از طرف آموزش و پرورش به طور رسمی کار نظارت و راهنمایی آموزشی را انجام می‌دهند و طرحها، تحقیقات، و برنامه‌هایی را که متخصصان دیگر برای اصلاح فرایند آموزش در نظر گرفته‌اند از طریق همکاری حرفه‌ای با معلمان اجرا می‌کنند؛ بنابراین، هم ماهیت وظیفه فرد در آموزش و پرورش و مدرسه و هم عنوان سازمانی او به طور رسمی مشخص می‌کند که چه کسانی مسئولیت نظارت و راهنمایی آموزشی و اصلاح فرایند آموزش و یادگیری را برعهده دارند. مدارس با توجه به اینکه چه کسی وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی را در آنجا به عهده دارد متفاوت هستند. در بعضی مدارس گروههای آموزشی و اصولاً مدیران گروهها به این کار مبادرت می‌کنند؛ یعنی کار به صورت تخصصی از طریق همکاری با گروه و به وسیله سرگروه آموزشی انجام می‌گیرد. اگر فرض کنیم گروه آموزشی‌ای از شش

نفر معلم تشکیل شده است، ارشدترین عضو گروه که از لحاظ علمی و تخصصی، سابقه آموزشی، تجربه شغلی، و رفتار حرفه‌ای مورد پذیرش اعضای گروه است به عنوان سرگروه آموزشی انتخاب می‌شود. وی مسئولیت کمک مستقیم به معلمان را بر عهده می‌گیرد و در حقیقت راهنمای آموزشی این گروه تخصصی محسوب می‌شود. در بعضی دیگر از مدارس مدیران این وظیفه را انجام می‌دهند؛ اما آنان به دلایل گوناگون مانند گروههای آموزشی قادر نیستند در زمینه‌های تخصصی کار معلمان دخالت کنند: اول اینکه تخصص خود مدیران - در صورت دارا بودن - در بسیاری از موارد با تخصص معلمان متفاوت است؛ دوم اینکه به علت تنوع، تعدد و پیچیدگی دروس امکان اینکه مدیر حتی یک مدیر متخصص - بتواند به همه دروس اشراف داشته باشد یا در آن زمینه‌ها صاحب نظر باشد وجود ندارد؛ از این رو، در بیشتر موارد مدیران قادر نیستند در حیطه فنی کار معلمان دخالت کنند، به جز مواردی از کار آموزش معلمان که در آن صاحب رأی و نظر هستند؛ سوم اینکه به علت اشتغالات فراوان و حیطه بسیار گسترده مسئولیتهای اداره مدرسه وقتی برای تخصیص به وظیفه نظارت و راهنمایی آموزشی باقی نمی‌ماند؛ چهارم اینکه در اکثر اوقات معلمان و مدیران با یکدیگر توافق کامل ندارند؛ به عبارت دیگر، بسیاری از معلمان از نظر حرفه‌ای مدیران را واجد صلاحیتهای و شایستگیهای لازم برای نظارت بر کارشان و دریافت راهنمایی و کمک از آنها تلقی نمی‌کنند؛ پنجم اینکه مدیران مدارس در گروههای آموزشی مدرسه عضویت ندارند؛ بدین معنا که آنان معمولاً عضو بومی یا ثابت مدرسه‌ای که در آن مدیریت می‌کنند نیستند و معلمان از سوابق و صلاحیتهای آنان تصور روشنی ندارند. عدم عضویت مدیران در گروه آموزشی به عدم پذیرش و مقبولیت آنان در بین معلمان و عدم همکاری معلمان با آنان منجر می‌شود. وقتی چنین طرز تفکری بر مدارس حاکم باشد و مدیران وظیفه نظارت و راهنمایی را نیز بر عهده داشته باشند، به ناچار به جای استفاده از قدرت تخصصی از قدرت مقام خود استفاده می‌کنند که در این صورت در روابط دوجانبه تأثیر لازم را ندارند و زمینه مناسبی برای همکاری حرفه‌ای و تشریک مساعی بین آنان به وجود نمی‌آورد.

در دسته دیگری از مدارس معلمان راهنما وظیفه نظارت و راهنمایی آموزشی را بر عهده دارند. معلمان راهنما افراد با تجربه، ورزیده و ماهری هستند که صلاحیتهای علمی، سوابق تجربی، ویژگیهای اخلاقی و توانایی رهبری‌شان به مرور زمان به کارکنان آموزشی

ثابت شده است. معلمان راهنما به سبب این ویژگیها مورد پذیرش و احترام دیگر اعضای آموزشی قرار دارند و در نتیجه تجربه‌های فراوانی که در زندگی شغلی و حرفه‌ای خود کسب کرده‌اند، در مسائل آموزشی صاحب‌نظرند و نظریات و اندیشه‌هایشان در مسائل آموزشی برای اعضای مدرسه اهمیت دارد. این معلمان، علاوه بر وظایف آموزشی خود به نظارت و راهنمایی آموزشی نیز مبادرت می‌کنند و از آنجا که عضو بومی مدرسه محسوب می‌شوند و هیئت آموزشی مدرسه از آنان شناخت کاملی دارد در کار با معلمان دیگر با مشکل خاصی مواجه نخواهند شد. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، این نوع نظارت و راهنمایی آموزشی روش اثربخشی است، زیرا روابط راهنمایان آموزشی و معلمان مبتنی بر همکاری حرفه‌ای و احترام و اعتماد متقابل، و غیر رسمی و صمیمانه است (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶).

در مدارس دیگر افرادی تحت عنوان راهنمایان آموزشی همین نقش را به طور رسمی ایفا می‌کنند. در مورد راهنمایان آموزشی بعداً به طور مفصل بحث خواهد شد، اما در اینجا لازم است بگوییم که این راهنمایان در تشکیلات مدرسه پست ثابت سازمانی ندارند و از طرف مناطق آموزش و پرورش بر حسب ضرورت به کار در مدارس منصوب می‌شوند. این افراد، مانند مدیران مدارس بعضی اوقات با مسائل و مشکلاتی مواجه می‌شوند؛ زیرا معلمان آنان را نماینده آموزش و پرورش در مدرسه می‌دانند و نمی‌توانند با آنان ارتباط نزدیک و صمیمانه‌ای برقرار کنند یا براساس درک مشترک با آنان همکاری حرفه‌ای داشته باشند. به هر حال، در مدرسه‌ای که معلم و راهنمای آموزشی یکدیگر را می‌پذیرند و با کمک یکدیگر و همکاری حرفه‌ای سعی در حل موانع و مشکلات آموزشی دارند نتایج مطلوب‌تری به دست خواهد آمد. به اعتقاد صاحب‌نظران، از ویژگیهای مدارس موفق این است که فردی در جایی، مسئول فرایند و عمل نظارت و راهنمایی باشد، زیرا موفقیت هر مدرسه مستلزم برنامه نظارت و راهنمایی اثربخش است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵).

معمولاً پستهایی که رهبران آموزشی تحت عنوان راهنمایان آموزشی در آموزش و پرورش احراز می‌کنند شامل عناوینی چون معاون آموزشی منطقه، مدیر یا مسئول برنامه‌ریز آموزشی، هماهنگ‌کننده برنامه‌های آموزشی، مشاوران و راهنمایان آموزشی می‌شود (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹، ص ۲۳-۲۴) که در اینجا به طور خلاصه هر کدام از این نقشها را شرح می‌دهیم: معاون آموزشی منطقه. معاون آموزشی منطقه به طور مستقیم با امور آموزش و پرورش

در مدارس، معلمان، دانش آموزان و مدیران سروکار دارد. به علاوه خدمات گسترده‌ای در زمینه‌های آموزشی، وسایل آموزشی و کمک آموزشی و خدمات جانبی بسیار دیگری که مورد نیاز معلمان و دانش آموزان است ارائه می‌دهد. معاون آموزشی منطقه از نظر سازمانی، مهم‌ترین، متنوع‌ترین و دشوارترین مسئولیت را در منطقه آموزشی بر عهده دارد.

مدیر یا مسئول برنامه‌ریز آموزشی. مدیر برنامه‌ریز، فردی حرفه‌ای، کارآزموده و مجرب است که معمولاً در منطقه آموزشی فعالیت می‌کند و از لحاظ پست سازمانی از معاون آموزشی منطقه پایین‌تر است. مسئولیتهای مدیر برنامه‌ریز آموزشی شامل تهیه برنامه تفصیلی آموزشی، تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و تغییر و اصلاح آنها و انطباق دادن آنها با یافته‌های جدید و نیز استفاده از این یافته‌ها در برنامه‌های آموزشی مدارس است؛ از این رو، کار اصلی او هدایت برنامه‌های آموزشی در جهت نیل به نتایج مطلوب آموزشی است. او به طور مستقیم با معلمان و مدیران مدارس همکاری می‌کند. وظایف او بیشتر جنبه ستادی دارد. اگر چه وظایف اجرایی دیگری را نیز بر عهده دارد.

راهنمای آموزشی. راهنمای آموزشی، فردی متخصص، مجرب، صاحب‌نظر و حرفه‌ای است که معمولاً در منطقه آموزشی با همین عنوان فعالیت می‌کند. پست سازمانی و مرتبه شغلی او از مدیر برنامه‌ریز آموزشی پایین‌تر است و کار اصلی‌اش هدایت و رهبری آموزشی است. راهنمای آموزشی معمولاً طبق برنامه‌های کاری مشخصی برای کمک به معلمان در مدارس حضور پیدا می‌کند. او نسبت به معاون آموزشی و مدیر برنامه‌ریزی آموزشی با معلمان ارتباط نزدیک‌تر و بیشتری دارد. همکاری در زمینه‌های تخصصی و شیوه‌های کار معلمان، موضوعات درسی، حل موانع آموزشی، معرفی یافته‌های جدید تحقیقاتی که قرار است در آموزش و پرورش به کار گرفته شود، بررسی مسائل و مشکلاتی که نیاز به تحقیقات دارد، اعلام تصمیمات تازه منطقه در مورد خط‌مشیهای آموزشی لازم‌الاجرا در مدارس، و سرانجام انتقال نظریات و پیشنهادهاى معلمان به منطقه آموزشی از وظایف راهنمای آموزشی است. با اینکه محل کار راهنمای آموزشی از لحاظ پست سازمانی در منطقه آموزشی پیش‌بینی شده است، او از این محل فقط به عنوان مرکز اعزام استفاده می‌کند و به صورت منظم و روزمره در مدارس به کارهایی که برای اصلاح و بهبود کار معلم ضروری است مشغول است. باید اضافه کنیم که اصلاح و بهبود وضع آموزش به وسیله راهنمای آموزشی فرایندی منظم، مستمر و

پیوسته است و بدون برنامه‌های مدون و اجرای مؤثر آنها تغییر و اصلاح فرایند تدریس و یادگیری امکان‌پذیر نخواهد بود. اگر راهنمایان آموزشی به طور پراکنده، نامنظم یا اتفاقی و بدون برنامه مشخصی از کلاس درس معلمان بازدید کنند قادر نخواهند بود کمک مؤثری به معلمان ارائه دهند. نظارت و راهنمایی آموزشی برنامه‌ای مقطعی و موقت نیست، بلکه تازمانی که مدارس فعال هستند، معلمان و دانش‌آموزان در کلاسها کار و تلاش می‌کنند، مشکلات و موانع آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وقفه ایجاد می‌نماید، یافته‌های علوم و تکنولوژی در مدارس کاربرد پیدا می‌کند یا نتایج تحقیقات علوم انسانی و رفتاری در نحوه ارتباطات، قوانین یادگیری و تدریس، و مقررات مربوط به سازمان مدرسه تأثیر می‌گذارد و تغییر یا اصلاح شیوه کار معلمان ضرورت می‌یابد، نظارت و راهنمایی آموزشی باید به عنوان فرایندی منظم و مستمر در مدارس باقی بماند. راهنمای آموزشی در این فرایند نقش «عامل تغییر»^۱ و معلم نقش «مجری تغییر»^۲ را ایفا می‌کند. بدون همکاری حرفه‌ای آن دو با یکدیگر راهنمای آموزشی قادر به ایجاد تغییرات و انجام اصلاحات مورد نظر و معلم قادر به اجرای آنها به طور اثربخشی نخواهد بود.

راهنمای آموزشی در سلسله‌مراتب سازمانی در رده‌های میانی قرار دارد و دارای پست ستادی^۳ است؛ بدین لحاظ حد فاصل بین معلم و مدیر در مدرسه و رهبران آموزشی در خارج از مدرسه است. تصمیمات اتخاذ شده در رده بالای سلسله‌مراتب سازمان در مورد آموزش و همچنین روشها و خط‌مشیهای اجرایی آن به وسیله راهنمای آموزشی به معلم ابلاغ می‌شود و به عکس نظرها، پیشنهادها، اطلاعات و بازخوردهای معلمان به وسیله او به مسئولان تصمیم‌گیرنده در سازمان منعکس می‌گردد. راهنمای آموزشی در اینجا مانند پل ارتباطی بین منطقه و مدرسه است؛ بنابراین در منطقه آموزشی، تسهیل‌کننده و در مدرسه، نشردهنده تصمیمات^۴ و خط‌مشیهای آموزشی تلقی می‌شود. انعکاس بازخوردهای معلمان به وسیله راهنمای آموزشی به منطقه تا حد بسیاری در سیاست‌گذاریها و تصمیم‌گیریهای جدید و رفع یا کاهش مشکلات معلمان و مسائل آموزشی مؤثر و سودمند است.

-
1. agent of change
 2. implementor of change
 3. staff position
 4. diffuser of decisions

هماهنگ کننده برنامه های آموزشی. هماهنگ کننده کسی است که با ایجاد هماهنگی های لازم بین منطقه آموزشی و مدارس سعی دارد مسائل و مشکلات راهنمایان آموزشی، مدیران مدارس و معلمان را رفع کند یا کاهش دهد. او منبع اطلاعات و برقرار کننده ارتباط بین واحدها و افراد مختلف در منطقه و مدرسه است. هماهنگ کننده ها خدمات متعدد و گوناگونی ارائه می دهند که اساساً هدف از ارائه آنها اصلاح آموزش در مدارس است. تشکیل جلسات گوناگون با معلمان، تنظیم برنامه آزمونهای تحصیلی، راهنمایی دانش آموزان در انجام دادن برنامه های کاری تجربی، بررسی سوابق حضور و غیاب کارکنان مدارس، ایجاد هماهنگی های لازم به منظور برگزاری کنفرانسها و سمینارها، و برقراری ارتباط بین همه کسانی که برای بهبود و ارتقای کیفیت کار معلمان تلاش می کنند، از وظایف هماهنگ کننده در منطقه آموزشی است.

مشاور. مشاور متخصص آموزشی (تحصیلی و شغلی) ای است که به منظور مشورت و راهنمایی در مدرسه با معلمان و دانش آموزان همکاری دارد. مسئولیت اصلی او بحث و گفت و گو با معلم و دانش آموز به منظور ارائه اطلاعات و تسهیلاتی است که در نهایت به آنها کمک می کند تا در مورد آینده تحصیلی و شغلی دانش آموز تصمیمات صحیحی بگیرند. مشاور مدرسه در زمینه های تحصیلی و شغلی به طرق مختلف با معلم همکاری می کند.

اجرای آزمونهای مختلف استعداد، پیشرفت تحصیلی و نگرش سنجی و تجزیه و تحلیل این آزمونها و نتیجه گیری از آنها از فعالیتهای مشاور در مدرسه است. در بسیاری از اوقات به منظور اتخاذ بهترین و عاقلانه ترین تصمیم درباره آینده تحصیلی و شغلی ای که منطبق با علایق، استعدادها و تواناییهای دانش آموز باشد، جلساتی با شرکت معلم، راهنمای آموزشی، و مشاور در مدرسه تشکیل می شود؛ زیرا انتخاب رشته تحصیلی و سپس انتخاب شغل به معنای انتخاب مسیر زندگی آینده دانش آموز است که ممکن است موفقیت یا ناکامی او را در پی داشته باشد.

مشاور از لحاظ سازمانی هیچ گونه قدرت اجرایی ای ندارد و فقط بنا به صلاحیت و تخصص خود حق دارد در زمینه های مربوط به کار دانش آموزان نظر دهد یا او را راهنمایی کند. البته روان شناس مشاور علاوه بر وظایف مذکور در مدرسه وظایفی بر عهده دارد که بیشتر مربوط به مسائل و مشکلات عاطفی - روانی، و آموزشی - اجتماعی دانش آموز می شود

که از بحث ما در اینجا خارج است.

در آموزش و پرورش صرفاً راهنمای آموزشی به طور رسمی این عنوان را دارد؛ بقیه افراد به علت ماهیت وظایفشان که به مسائل آموزشی و اصلاحات آن مربوط می شود تلویحاً راهنمای آموزشی خوانده می شوند. در کتاب حاضر منظور از راهنمای آموزشی فردی است که به طور رسمی به این سمت منصوب می شود.

سؤالاتی برای بحث و بازنگری

۱. به چه دلیل در جوامع دموکراسی دانش آموزان فرصت بیشتری برای رشد و پرورش پیدا می کنند؟
۲. در جوامع پیشرفته مسئولیت نظارت و راهنمایی آموزشی بر عهده چه افرادی است؟
۳. تحت چه شرایطی نیاز به تخصصهای فراوان در آموزش و پرورش بیشتر می شود؟
۴. علاوه بر راهنمایان آموزشی رسمی، چه افرادی زمینه و ماهیت کارشان آموزشی است و از این لحاظ می توانند در جرگه راهنمایان آموزشی قلمداد شوند؟
۵. نظارت و راهنمایی آموزشی بیشتر یک پست سازمانی است تا یک وظیفه، نقش و یا فرایند. این مورد را تحلیل کنید.
۶. به چه علت مدیران مدارس، علی رغم داشتن مسئولیت در قبال کار معلمان، قادر نیستند در بیشتر اوقات در کار نظارت و راهنمایی معلمان دخالت کنند؟
۷. گروههای آموزشی مدارس در نظارت و هدایت معلمان چه نقشی دارند؟
۸. چه افرادی در مدارس و مناطق آموزشی به طور مستقیم و غیر مستقیم (رسمی و غیر رسمی) در قبال برنامه های نظارت مسئولیت دارند؟

موضوعات و سؤالاتی برای تحقیق بیشتر

۱. در مورد چند نظام آموزشی که در آن دانش آموزان مبنای برنامه ریزی درسی قرار می گیرند (به جای درس) تحقیق کنید.
۲. راهنمایان آموزشی در نظام آموزشی باید دارای چه ویژگیهایی باشند؟

۳. تنگناهای نیروی انسانی کشور خود را برای توسعه برنامه‌های آموزش و پرورش تحلیل کنید (تنگناهای مربوط به نیروهای فنی، مدیریتی و تخصصهای دیگر).
۴. نقش گروههای آموزشی را در اصلاح و بهبود دروس، برنامه درسی، و تدریس و یادگیری تبیین کنید.
۵. علی‌رغم نیاز به تخصصهای فراوان در آموزش و پرورش، به چه دلیل متخصصان به جذب در آموزش و پرورش تمایل چندانی ندارند؟

فصل چهارم

وظایف راهنمای آموزشی

راهنمای آموزشی در منطقه یا در مدرسه در نقشهای نظارت و راهنمایی آموزشی ای که قبلاً توصیف شد معمولاً وظایف ذیل را برعهده دارد:

۱. برنامه‌ریزی آموزشی. راهنمای آموزشی در تدوین و توسعه برنامه‌ها و خط‌مشیهای آموزشی با دیگر متخصصان و کارشناسان آموزش و پرورش همکاری نزدیک دارد.

۲. توسعه و تحقق برنامه‌های درسی. هدفهایی که برای نظام آموزشی در نظر گرفته می‌شود، در واقع، معیاری برای سنجش تحقق برنامه‌های درسی است. معلمان و دانش‌آموزان برای تحقق برنامه‌های درسی فعالیت می‌کنند و مسئولیت اجرای مؤثر فعالیتهایی که به تحقق هدفهای برنامه درسی منجر می‌شود با راهنمای آموزشی، معلم و مدیر مدرسه است. راهنمای آموزشی در طراحی، اجرا، ارزشیابی و توسعه برنامه‌های درسی با معلم همکاری نزدیک و حرفه‌ای دارد. همچنین ارائه کمکهای مورد نیاز به معلم با هدف تحقق هدفهای برنامه‌های درسی از فعالیتهای راهنمای آموزشی است.

۳. نظارت و هماهنگی. تمام سازمانها، از جمله آموزش و پرورش، برای اطمینان از نیل به هدفهایی که نظام برای آنها تعیین کرده است به نوعی نظارت و هماهنگی متوسل می‌شوند. بدون کنترل و نظارت و ایجاد هماهنگی بین اعضا و فعالیتهای آنان قضاوت در مورد پیشرفت افراد و توانایی‌شان در جهت مطلوب، کاری بس دشوار است. هماهنگی بین افراد با تخصصهای گوناگون و توانایی در استفاده از این تخصصها، و هدایت آنان در اجرای برنامه‌های آموزشی حائز اهمیت بسیاری است. به ویژه هنگامی که برنامه‌های تحصیلی متنوع‌تر و بیشتر می‌شود و نیاز به نیروهای متخصص و کارآمد فزونی می‌یابد، شناخت تخصصها و استفاده از آنها

در مدارس به منظور پاسخگویی به این نیازها لازم می‌نماید؛ این مسئولیت برعهده راهنمایان آموزشی است که با معلمان به طور مستقیم همکاری دارند. از طرف دیگر، شناخت این تخصصها و هدایت آنها در جهت فعالیتهای آموزشی خودبه‌خود هدفهای آموزش و پرورش را متحقق نمی‌سازد، مگر با اعمال نوعی کنترل روی این تخصصها. هدف از این کنترل ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عملکرد معلمان است؛ به عبارت دیگر، از طریق بررسی نتایج فعالیتهای آموزشی میزان کمیت و کیفیت عملکرد معلمان مشخص می‌شود. بدیهی است نظامهای آموزشی‌ای که سیستمهای معتبرتری برای ارزشیابی عملکرد معلمان خود دارند، تا حد بسیار قادرند عملکرد آموزشی مطلوب‌تری را نیز تضمین کنند. در این نظامهای آموزشی، راهنمای آموزشی کلید این تضمین و اطمینان است. وجود افرادی که دوشادوش معلمان برای رسیدن به نتایج مطلوب‌تر آموزشی تلاش می‌کنند خواهی‌نخواهی موجب می‌شود تا خود معلمان نیز نسبت به کسب این نتایج نگران‌تر و حساس‌تر از کسانی باشند که بر فعالیت آنان نظارت می‌کنند.

۴. رهبری آموزشی. وظیفه اصلی راهنمایان آموزشی همکاری حرفه‌ای با معلمان و ارائه رهنمودها و راهبردهایی است که به معلمان کمک می‌کند کارشان را بهتر انجام دهند. راهنمایان آموزشی، در این نقش، به راهنمایی و هدایت معلمان مبادرت می‌ورزند، به اتفاق آنان تصمیم‌گیری می‌نمایند، سعی می‌کنند وسایل و تجهیزات مورد نیاز معلمان را تهیه کنند، خط‌مشیهای تعیین شده را به اجرا درمی‌آورند، ارتباطات معینی را برقرار می‌کنند و سرانجام بر معلم و فرایند کار و فعالیت او تأثیر می‌گذارند. این تأثیرگذاری بیشتر جنبه شخصی دارد تا رسمی. هر قدر میزان این تأثیرگذاری از طریق رهبری غیر رسمی بیشتر باشد، احتمال پذیرش رهنمودهای راهنمایان آموزشی از طرف معلمان درباره انجام دادن وظایفشان افزایش خواهد یافت. توانایی راهنمایان آموزشی در برانگیختن معلمان که کارشان را به بهترین وجه انجام دهند به مهارتهای رهبری راهنمایان آموزشی مربوط می‌شود و ویژگی مهمی برای آنها به شمار می‌رود. راهنمایان آموزشی‌ای که بر این امر واقف هستند منتهای کوشش خود را به عمل می‌آورند تا از طریق روشهای رهبری اثربخش معلمان را ترغیب کنند حداکثر تلاش خود را به کار گیرند.

۵. ایجاد انگیزه. به اعتقاد روان‌شناسان و پژوهشگران تربیتی و سازمانی انگیزه‌های

گوناگونی محرک کار و فعالیت افراد در سازمانهاست. به زعم آنان، در بیشتر مواقع صرفاً پادشاهای مالی از قبیل پول و ترفیع کارکنان سازمان را ارضا نمی‌کند. در واقع، کارکنان همه سازمانها، از جمله آموزش و پرورش، درصدد کسب پادشاهای مالی و مادی هستند، ولی همین افراد خواستار پادشاهای دیگری هم هستند که تصور می‌کنند فقط از طریق شناخت آنان، کسب موفقیت، پیشرفت شغلی، و مشارکت دادن آنان در کارهای مهم سازمان حاصل می‌شود (اسنایدر و پیترسون، ۱۹۷۰).

وظیفه مدیران و راهنمایان آموزشی این است که برای تأمین انگیزه‌ها و هدفهای معلمان فرصتهای لازم را فراهم کنند. نظرخواهی از معلمان، مشارکت دادن آنان در تصمیم‌گیریها، سهم کردن آنان در اداره امور آموزشی مدرسه، توجه به نیازهای حرفه‌ای و کمک به رشد و پیشرفت آنان، تشویق و حمایت از آنان در مواقع ضروری و جلب اعتماد و احترام آنان از روشهایی است که انگیزه‌های قوی کاری در معلمان ایجاد می‌کند. تفاوت معلمی که با انگیزه‌ای قوی کار می‌کند با معلمی که فاقد انگیزه است در نتایج کارشان متجلی می‌شود. راهنمایان آموزشی با روشهای مناسب همواره باید این احساس را در معلمان به وجود آورند که هم خود آنان و هم کارشان برای سازمان بسیار مهم و باارزش است. معلمان نیز باید اهمیت خود را درک کنند تا به صورت افرادی فاقد انگیزه درنیایند.

۶. تمرین (نمایش) معلمی. راهنمای تعلیماتی در نقش معلمی، روشهای نوین تدریس را برای معلمان اجرا می‌کند و در مقابل از آنان می‌خواهد که روشهای جدید را به کار گیرند و نتایج آن را در کلاس درس مطالعه و بررسی کنند. تحقیق درباره روشهای مؤثر و سودمند و قرار دادن آنها به جای روشهای متداول و کم‌اثر از وظایف راهنمایان آموزشی است. بدین منظور، راهنمایان آموزشی باید به طور مستمر از روشهای موفق و مؤثر در دیگر نظامهای آموزشی اطلاع یابند و جنبه‌های مفید قابل تعمیم را به معلمان توصیه کنند. این امر مستلزم ارتباط مستمر با دیگر نظامهای آموزشی است. راهنمایان آموزشی نه تنها باید از یافته‌های جدید علوم انسانی و کاربرد آن در آموزش و پرورش آگاه شوند، بلکه باید خود به معرفی و نشر روشهای جدید بپردازند. وظیفه راهنمای آموزشی ایجاب می‌کند پس از معرفی روشهای جدید آموزشی، معلمان را تشویق کند علاوه بر استفاده از جنبه‌های مفید روشهای قدیم، کار و تلاش خود را بر به کارگیری شیوه‌های جدید و کسب مهارت از طریق تمرین آنها متمرکز کنند.

۷. پیشرفت حرفه‌ای. این امر که همه نظامهای آموزشی به اهمیت نیروی انسانی متخصص و نقش تعیین کننده آن در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان پی برده‌اند و سعی دارند معیارهای کیفی و بالایی برای استخدام پرسنل آموزشی خویش تهیه و تدوین کنند، واقعیتی انکارناپذیر است. بدیهی است هر قدر معیارهای استخدامی کیفی تر باشد یا در استخدام کارکنان آموزشی به معیارهای تعیین شده بیشتر توجه گردد، آموزش و پرورش در نگهداری نیروی انسانی خود و پیشرفت حرفه‌ای آنان مشکلات چندانی نخواهد داشت؛ زیرا براساس معیارهایی که برای کار در آموزش و پرورش ضروری تشخیص داده شده است معلمان را جذب و استخدام می کند. علی‌رغم این موضوع، به طور مسلم هیچ فردی در هیچ سازمانی - حتی آموزش و پرورش - نمی تواند ادعا کند که نیازی به امروزی کردن آموزش و یادگیری مطالب و پدیده‌های جدید ندارد. راهنمایان آموزشی باید در ایجاد زمینه و فرصت مناسب برای پیشرفت حرفه‌ای معلمان کوشش نمایند. همچنین باید سعی کنند از طریق آموزشهای ضمن خدمت آنان را در مسیر پیشرفت حرفه‌ای قرار دهند. حتی در شرایط آرمانی، فارغ‌التحصیلان دانشگاهها و دانشسراها نمی توانند ادعا کنند که تواناییها و مهارتهای لازم را در زمینه‌های انسانی و فنی کسب کرده‌اند و به آموزشهای بیشتر نیازی ندارند. رشد و پیشرفت حرفه‌ای عمدتاً با کار و تلاش و کسب تجربه و مهارت حاصل می‌شود؛ از این رو، راهنمایان آموزشی باید مجدانه به معلمان کمک کنند تا از سطح رشد و کمالی که در آن قرار دارند به سطوح بالاتر ارتقا پیدا کنند. در این نقش، راهنمایان آموزشی، چه در داخل و چه در خارج از آموزش و پرورش باید درصدد دستیابی به امکاناتی باشند که رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان را امکان‌پذیر می‌سازد. زمانی برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی نتایج مطلوب‌تری دارد که خود معلمان نیز بخواهند به پیشرفت حرفه‌ای خود کمک کنند.

۸. اجرای پژوهشهای عملیاتی و کاربردی^۱. در نقش تحقیقاتی، راهنمای آموزشی مبتکر و مروج تحقیقات در آموزش و پرورش است. او از یک طرف با همکاری معلم زمینه‌هایی را که نیاز به تحقیقات دارد شناسایی می‌کند و از طرف دیگر در طرح و اجرای آنها و کاربرد یافته‌های تحقیقات به معلم کمک می‌نماید. راهنمای آموزشی پس از شناسایی زمینه‌های تحقیقاتی مورد نیاز ممکن است از معلمانی که مسائل و مشکلات مشابهی دارند بخواهد تا با یکدیگر همکاری نمایند، یا از معلمان یک درس بخواهد تا به طور مشترک روی موضوع

1. action and applied researches

تحقیقی واحدی کار کنند. اعتقاد متخصصان بر این است که معلمان باید با هدف اصلاح فرایند آموزش پژوهشهای عملیاتی را در مدرسه اجرا کنند و کار گروهی و تحقیق عملیاتی مبتنی بر همکاری مشترک^۱ همه معلمان بهترین نوع اجرای طرحهای عملیاتی است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). راهنمای آموزشی باید سعی کند امکانات لازم برای اجرای طرحهای تحقیقاتی مشترک معلمان را فراهم کند و به عنوان راهنما و مشاور تحقیقاتی هماهنگیهای لازم را بین معلمان به وجود آورد. معمولاً در این گونه طرحهای مشترک که به صورت گروهی یا به وسیله گروه تحقیق^۲ اجرا می شود راهنمای آموزشی یا یکی از معلمان برگزیده به ریاست گروه پژوهشی^۳ انتخاب گردیده، مسئولیت اصلی هدایت و اجرای طرح پژوهشی را بر عهده می گیرد. در نظامهایی که آموزش و پرورش دانش آموزان و معلمان در آن علاوه بر آموزش، شامل پژوهش نیز می شود، اهمیت پژوهش و نقش راهنمای آموزشی و معلمان بیشتر مشهود است. به عکس، در نظامهای آموزشی ای که فعالیتهای معلمان و راهنمایان آموزشی صرفاً حول محور تدریس دور می زند فعالیتهای پژوهشی از حوزه صلاحیت معلمان و راهنمایان آموزشی خارج شده، بر عهده متخصصان تعلیم و تربیت قرار می گیرد.

از دیدگاه صاحب نظران، راهنمای آموزشی در نظامهای آموزشی مختلف دارای وظایف و مسئولیتهای متفاوتی است؛ به همین دلیل، در آثار بسیاری از نویسندگان و پژوهشگران وجوه اشتراک فراوان و وجوه افتراق چندی مشاهده می شود. در اینجا برای آشنایی هرچه بیشتر دانشجویان، راهنمایان آموزشی، مدیران مدارس و معلمان با وظایف راهنمایان آموزشی در نظامهای آموزشی مختلف سعی می کنیم به تفصیل دیدگاههای مختلف صاحب نظران در این زمینه را مطرح و بررسی کنیم تا بدین وسیله شناخت عمیق تری نسبت به آنان به دست آوریم.

بن هاریس (۱۹۶۳) برای نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان کارکردی اساسی در نظام آموزشی دست کم ده وظیفه کلی بدین شرح قائل است:

۱. توسعه برنامه درسی. طراحی یا طراحی مجدد مواد و محتوا، و موضوعاتی که باید تدریس شود، انتخاب معلمان و تعیین زمان و مکان و روش تدریس، همچنین سازماندهی

1. collaborative action research

2. research team

3. head (director) of research team

دروس (از لحاظ افقی و عمودی و ارتباط آنها با یکدیگر)، تغییر و اصلاح برنامه درسی، واحدهای درسی، یا مواد درسی و وضع معیارهای آموزشی از فعالیتهایی است که به این وظیفه راهنما مربوط می شود.

۲. سازماندهی آموزش. این وظیفه شامل اتخاذ تدابیر و ترتیبات سازمانی برای اجرای طرح برنامه درسی، گروه بندی دانش آموزان، برنامه ریزی برای تشکیل کلاس و تعیین ساعات درس است.

۳. کارگزینی (گزینش و استخدام معلم). گزینش و به کار گماردن کارکنان آموزشی شایسته در فعالیتهای مناسبی که برای سازمان در نظر گرفته شده است، گزینش و استخدام افراد جدید، گرفتن آزمونهای طراحی شده، برای این کار و نگهداری سوابق کارکنان از فعالیتهایی است که به این وظیفه راهنما مربوط می شود.

۴. فراهم ساختن امکانات و تسهیلات. این وظیفه شامل طراحی و تجهیز مناسب امکانات مدرسه برای استفاده مؤثر معلمان، تهیه برنامه هایی برای توسعه فضاهای آموزشی، ایجاد تسهیلات ویژه آموزشی برای استفاده معلمان در کار تدریس، و کمک به توسعه امکانات آموزشی از قبیل کتابخانه، آزمایشگاه و مراکز یادگیری به منظور پربارتر کردن امر آموزش است.

۵. تهیه و تدارک لوازم و ابزار. شناسایی، ارزیابی، انتخاب و استفاده از وسایل و ابزاری که باعث کارایی و اثربخشی تدریس می شود و تهیه و به کارگیری تکنولوژی آموزشی برای بهبود و ارتقای کیفیت کار تدریس معلمان از فعالیتهایی است که به این وظیفه راهنمایان آموزشی مربوط می گردد.

۶. به اجرا درآوردن برنامه های آموزش ضمن خدمت. این وظیفه شامل به اجرا درآوردن برنامه های آموزش ضمن خدمت برای ارتقای کیفیت تدریس معلمان و رشد و پیشرفت علمی و کارایی و اثربخشی بیشتر معلمان و رفع مسائل و مشکلات آموزشی آنان از طریق این گونه آموزشها می شود.

۷. توجیه کارکنان جدید و آشنا کردن آنان با محیط آموزشی. فراهم آوردن اطلاعات ضروری برای معلمان جدید، ایجاد فرصتهای مناسب برای توجیه آنان، کمک به معلمان تا در ابتدای کار حرفه ای خود در مسیر صحیح گام بردارند و با حداقل مشکل به توفیق در

کارشان نایل شوند، تقلیل مسائل و مشکلاتی که معلمان در ابتدای کارشان با آن مواجه‌اند، آشنا کردن آنان با محیط فیزیکی مدرسه، تجهیزات و تسهیلات موجود، مراکز یادگیری و کتابخانه‌ها، شوراهای آموزشی، خدمات ویژه مدرسه و نیز آشنا کردن آنان با معلمان و کارکنان دیگر به این وظیفه راهنمای آموزشی مربوط می‌شود.

۸. مرتبط ساختن خدمات ویژه با هدفهای اساسی آموزشی. شناسایی متخصصانی که خدمات ویژه‌ای را در زمینه‌های گوناگون برای تسهیل امر آموزش و کمک به مسائل و مشکلات معلمان و دانش‌آموزان ارائه می‌کنند و ایجاد هماهنگی و سازماندهی صحیح برای ارتباط بین این متخصصان و معلمان و دانش‌آموزان از وظایف راهنمایان آموزشی است. امروزه استفاده از تخصصهای گوناگون در مدارس پدیده‌ای کاملاً عادی است؛ بنابراین، افرادی چون روان‌شناسان تربیتی و آموزشگاهی، جامعه‌شناسان تعلیم و تربیت، مشاوران و کارشناسان مسائل جوانان و نوجوانان، پزشکان و مددکاران اجتماعی، نه تنها افراد بیگانه‌ای در مدرسه تلقی نمی‌شوند، بلکه از عوامل تسهیل‌کننده فرایند آموزش و یادگیری محسوب می‌گردند. راهنمایان آموزشی می‌توانند از تخصص افرادی که قادرند معلمان را در کارشان یاری دهند حداکثر استفاده را بکنند؛ این امر به تعیین دقیق نوع نیازهای معلمان و دانش‌آموزان بستگی دارد تا راهنمای آموزشی بتواند ارتباط لازم را برقرار کند و خدمات ویژه را در اختیار آنان قرار دهد.

۹. ارتباط گسترده با مردم. امروزه مشخص شده است که اجرای برنامه‌های آموزشی مدارس در سطحی وسیع و موفقیت این گونه برنامه‌ها در گرو آگاهی مردم و میزان مشارکت آنان است. تقریباً همه صاحب‌نظران متفق‌القول‌اند که همه مردم در قبال آموزش و پرورش و پیشرفت و توسعه آن مسئول‌اند. اگرچه مسئولیت رسمی آن بر عهده نهاد خاصی در جامعه است. در این چهارچوب، وظیفه راهنمای آموزشی ایجاب می‌کند که با مطلع ساختن مردم از دستاوردهای آموزشی مدرسه، تأثیر مطلوب مشارکت آنان را در موفقیت این گونه برنامه‌ها توجیه نماید. موفقیت برنامه‌های آموزشی تا حد بسیاری به میزان ارتباط مدارس و راهنمایان آموزشی با مردم و ایجاد الگوی ارتباطی دوجانبه برای استفاده از امکانات بالقوه مردمی بستگی دارد. شناخت امکانات بالقوه موجود در جامعه که به معلم کمک می‌کند کارش را بهتر انجام دهد و استفاده از این امکانات مستلزم محصور نبودن مدرسه در حصار خود ساخته و داشتن ارتباط گسترده با جامعه و مراکز تأمین منابع علاوه بر آموزش و پرورش است.

مدیریت مدرسه باید مطمئن شود که برای اداره امور مدرسه می تواند به کمکها و مشارکتهای مردمی امید داشته باشد؛ البته این امر بدان معنا نیست که همه افراد می توانند در همه مواقع در امور مدرسه دخالت کنند، زیرا در این صورت مدرسه به محیطی پر هرج و مرج تبدیل می شود و هرج و مرج و بی نظمی در سازمان مدرسه مانع انجام دادن وظایف به نحو صحیح و تحقق هدفهای آموزشی است (اسنایدر و پیترسون، ۱۹۷۰). امروزه ارتباط بین مدارس و جامعه و مردم، مانند نقش مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی، با گذشته بسیار متفاوت است؛ زیرا مدارس، به عنوان سازمانهای اجتماعی، سیستمهای بازی تلقی می شوند که با عناصر پیرامون خود ارتباط فراوان و گسترده ای دارند و عملکردشان به شدت تحت تأثیر این ارتباط قرار دارد.

۱۰. ارزشیابی. برنامه ریزی، سازماندهی و اجرای فعالیتهایی برای ارزشیابی جنبه های مختلف آموزشی از دیگر وظایف راهنمایان آموزشی به شمار می رود. در حال حاضر، اشکال مختلف ارزشیابی، علی رغم همه نارساییهایی که دارد، تنها وسیله ای است که مردم از طریق آن می توانند عملکرد معلمان و مدارس را بسنجند و از کم و کیف فعالیتهای مدارس آگاه شوند. اجرای منظم ارزشیابی عملکرد معلمان و دانش آموزان و مقایسه نتایج آن با معیارهای از پیش تعیین شده موجب شناسایی به موقع موانع و مشکلات آموزشی و انحرافات آموزشی و انجام اقدامات اصلاحی متناسب با موانع می گردد. تجدیدنظر در برنامه ها براساس نتایج به دست آمده برای رفع موانع و مشکلات آموزشی و ایجاد اصلاحات لازم در آنها از هدفهای اصلی اجرای برنامه های ارزشیابی به وسیله راهنمایان آموزشی است. اگرچه عملکرد معلمان در کانون توجه برنامه ارزشیابی قرار دارد، باید عناصر مرتبط با کار معلم و محدودکننده های آن هم تجزیه و تحلیل شود؛ به عبارت دیگر، تمام عناصر آموزشی و غیر آموزشی ای که به طور مستقیم یا غیر مستقیم بر فرایند تدریس و یادگیری تأثیر می گذارد باید در ارزشیابی در نظر گرفته شود.

ارزشیابی باید به طور منظم و مستمر انجام گیرد. اگر مشکل و مانعی در هریک از عناصر آموزشی به وجود آید دلیلی ندارد صبر کنیم تا شاهد نتایج نامطلوبی باشیم، بلکه باید با اتخاذ عملیات اصلاحی^۱ به رفع آن مبادرت ورزیم. ارزشیابی زمانی معنا پیدا می کند که قبل از آنکه مشکلات و انحرافات تشخیص داده شده نتایج دور از انتظار یا پیش بینی نشده ای را به

1. corrective actions

بار آورند، با عملیات اصلاحی به موقع رفع گردند. راهنمای آموزشی در همکاری حرفه‌ای با معلم برای اجرای منظم ارزشیابی، تجزیه و تحلیل نتایج آن و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی مدرسه نقش مهمی را ایفا می‌کند.

ماینر گوئین (۱۹۷۴) ضمن تحلیل وظایف و مسئولیتهای راهنمایان آموزشی در نظامهای آموزشی، مسئولیتهای آنان را در سه مورد کلی طبقه‌بندی و خلاصه می‌کند: الف) مسئولیت کمک به معلم، ب) مسئولیت هماهنگ کردن و قرار دادن خدمات آموزشی مدرسه در اختیار همه معلمان، ج) مسئولیت عمل کردن به عنوان یک فرد مرجع جهت کمک به رئیس آموزش و پرورش منطقه و دیگر کارکنان اجرایی. وی معتقد است راهنمای آموزشی در نظامهای آموزشی پیشرو و توسعه‌مدار باید به نحو شایسته‌ای آمادگی انجام وظایف اساسی ذیل را داشته باشد تا نتایج بهتری از فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به دست آورد:

۱. کمک به معلم برای شناسایی (درک) بهتر کودکان. سرعت و میزان رشد کودکان متفاوت است. برخی از آنان سریع‌تر رشد می‌کنند و برخی دیگر کندتر؛ به همین دلیل، آمادگی یادگیری آنان برحسب فرایند رشد فردی متفاوت است. ممکن است کودکان از لحاظ رشد جسمانی تشابهاتی با هم داشته باشند، ولی نمی‌توان دو کودک را یافت که از هر لحاظ به هم شبیه باشند. به همین قیاس استعدادها، علایق و گرایشهای آنان در خلال دوران کودکی متفاوت است. دانش‌آموزان از سنین اولیه عمرشان تا دوران جوانی به نحو بارزی تغییر می‌کنند. برخی از آنان علایق و استعدادهای خود را شناسایی می‌کنند، ولی برخی دیگر قادر به درک آن نیستند؛ در اینجا راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا به شناسایی و درک کودکان پردازد و براساس آن به هدایت تحصیلی و شغلی و ذوقی یا هنری آنان مبادرت ورزد. در تعلیم و تربیت شناخت تفاوتهای فردی دانش‌آموزان حائز اهمیت است؛ زیرا تفاوتهای فردی آنان محور تعلیم و تربیت امروز است.

۲. کمک به رشد و پیشرفت معلم به عنوان فردی مستقل و نیز رکن اساسی مدرسه. معلم و رشد و پیشرفت حرفه‌ای او به عنوان فردی مستقل مرکز ثقل برنامه‌های نظارت و راهنمایی است. یکی از دشوارترین مسائلی که کارکنان در سازمانها با آن مواجه هستند این است که چگونه عضو مقبول و مورد پذیرش گروهی باشند که در آن کار می‌کنند. وقتی معلمان به درجه‌ای از رشد و کمال حرفه‌ای نایل شوند، اعتماد به نفس لازم را به دست آورند، و با

اعضای دیگر گروه صداقت، درك متقابل و همگرایی داشته باشند، احترام و درك متقابل دیگر اعضای گروه را برمی‌انگیزند و مورد پذیرش آنان قرار می‌گیرند؛ به عبارت دیگر، وقتی که فرد از نظر خودش و از نظر گروه به درجه قابل قبولی از رشد و کمال در علم و اخلاق رسیده باشد از نظر حرفه‌ای مورد پذیرش کارکنان دیگر قرار می‌گیرد. در اینجا وظیفه راهنمای آموزشی این است که به معلم کمک کند تا به این مرحله از رشد و پیشرفت حرفه‌ای نایل گردد و به عنوان عنصری مستقل در مدرسه مطرح شود.

۳. کمک به معلمان در جهت استفاده مؤثر و مطلوب از لوازم و وسایل آموزشی. یکی از وظایف راهنمایان آموزشی این است که به معلمان باتجربه و بی‌تجربه کمک کند تا از وسایل آموزشی به نحو مؤثرتری استفاده کنند. در حقیقت، راهنمای آموزشی در موقعیتهای گوناگون می‌تواند با قرار دادن وسایل آموزشی و کمک آموزشی مورد نیاز در اختیار معلمان به آنان کمک کند تا کارشان را بهتر انجام دهند. به ویژه او باید به معلمان تازه کاری که برای شروع کار معلمی، فائق آمدن بر مشکلات، کاهش اضطرابها و تشویشهای خود، و تسلط بر فرایند کار با روشها و وسایل آموزشی آشنایی ندارند کمک کند. با توجه به نتایج مطلوب استفاده معلمان از وسایل آموزشی و کمک آموزشی بیهوده خواهد بود که بخواهیم در استفاده گسترده از آنها تردید یا صرفه‌جویی کنیم.

۴. کمک به معلم برای اصلاح روش تدریس. انتخاب بهترین روش تدریس منطبق با موضوع درسی و موقعیت کلاس درس و ارائه‌کننده نتایج مورد نظر آموزشی، از وظایف معلمان است. راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا بهترین و مؤثرترین روش تدریس را با توجه به موقعیت معین انتخاب کند و از به کار بردن روشهای غیر مؤثر، ولی سهل و آسان که به آن عادت کرده است پرهیزد. راهنمای آموزشی با بازدیدهای منظم و مکرر سعی می‌کند جنبه‌های غیر مؤثر روش تدریس معلم را بشناسد و با تجزیه و تحلیل آن با همکاری معلم آن را اصلاح کند. معمولاً معلمان موفق کسانی هستند که هیچ‌گاه از طرح درسی واحد یا روش تدریس خاصی برای همه درسها و کلاسها استفاده نمی‌کنند، بلکه سعی می‌کنند تا روش تدریس خود را با توجه به موقعیتی خاص انتخاب یا اصلاح کنند، و راهنمای آموزشی وظیفه دارد که به معلم در اتخاذ بهترین تصمیم کمک کند.

۵. کمک به متخصصان نظام آموزشی. کمک به متخصصان نظام آموزشی تا حداکثر

خدمات خویش را در زمینه‌های مختلف در اختیار معلمان قرار دهند. امروزه، نظامهای آموزشی پیشرفته دارای افراد متخصص و آموزش دیده بسیاری است که در کمک به معلمان و اصلاح عملکرد آنان تأثیر بسزایی دارند. معلمان باید به استفاده از تخصصهای موجود در زمینه کارشان از طریق راهنمایان آموزشی تمایل نشان دهند و راهنمایان آموزشی باید با توجه به نوع نیاز آنان سعی کنند از تخصصهای موجود در نظام آموزشی در جهت بهبود و ارتقای کار معلمان بهره‌مند شوند. افراد بسیاری با تخصصهای گوناگون، از قبیل روان‌شناسان تربیتی و متخصصان علوم رفتاری، می‌توانند هم در شرایط عادی و هم در شرایط استثنایی یا در صورت بروز مشکلی خاص کمکهای ارزنده خود را در اختیار معلمان قرار دهند. راهنمایان آموزشی باید ارتباط و هماهنگیهای لازم در این زمینه را به وجود آورند و امکان درگیر شدن دیگران را در مسائل و مشکلات معلمان در نظام آموزشی فراهم کنند.

۶. کمک به معلم در اتخاذ بهترین روش ارزشیابی دانش‌آموزان. معلمان در ارزشیابی صحیح آموخته‌های دانش‌آموزان باید به همه گونه کمکی از طرف راهنمای آموزشی متکی باشند. تهیه آزمونهای معتبر برای ارزشیابی دقیق‌تر آموخته‌های دانش‌آموزان و استفاده از آنها به جای روشهای رایج کنونی از فعالیتهای مربوط به این وظیفه راهنمایان آموزشی است. سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان از طریق آزمونهای خودساخته‌ای که فقط جنبه‌های خاصی از مهارتها و تجارب دانش‌آموزان را دربرمی‌گیرد اعتبار چندانی ندارد، و معلم به تدریج به استفاده از آزمونهای ناقص ترغیب می‌گردد. راهنمایان آموزشی می‌توانند در ارزشیابی مفاهیم مشکل در حوزه‌های گوناگون یادگیری به معلمان کمک کنند. چنانچه هدف ارزشیابی تعیین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تغییرات رفتاری‌شان باشد، راهنمایان آموزشی و معلمان باید آزمونهای کامل‌تر و جامع‌تری تهیه کنند. در حقیقت، مفاهیم ارزشیابی در حال تغییر است؛ زیرا دیگر درصدد مقایسه نمره یک دانش‌آموز با دانش‌آموز دیگر نیستند، بلکه گزارشهای منظم معلمان مختلف دانش‌آموز از دروس گوناگون با تهیه خلاصه‌ای از وضعیت تحصیلی او، که مدرسه و والدین را از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در طول سال آگاه می‌کند، نوع معتبرتر و مطمئن‌تری از ارزشیابی است. در عین حال، معلم و راهنمای آموزشی فرصت می‌یابند برای جبران عقب‌افتادگی آموزشی دانش‌آموز یا اصلاح موانع آموزشی تدابیر لازم را اتخاذ کنند.

۷. تشویق معلم به منظور ارزشیابی از کار، برنامه‌ریزی و پیشرفت خودش. معمولاً معلمان متکی به نفسی که از نحوه کار خویش راضی هستند و خود را معلمان موفق می‌دانند، از ارزشیابی کارشان به وسیله راهنمای آموزشی استقبال می‌کنند. در حقیقت، آنان به درجه‌ای از رشد و پیشرفت حرفه‌ای رسیده‌اند که تشخیص دهند نمی‌توانند در مورد خود و کارشان به طور صحیح قضاوت کنند، مگر آنکه افراد دیگری بدون تعصب و به طور منصفانه در این کار به آنان کمک کنند. راهنمایان آموزشی در طول سال تحصیلی با بازدیدهای خود از کلاس درس معلمان به طور مرتب آنان را ارزشیابی می‌کنند. اما یکی از هدفهای برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی این است که معلمان به خودسنجی^۱ تشویق شوند. معلمان بهتر از راهنمایان آموزشی می‌توانند به نقاط ضعف و قوت خویش پی ببرند و پیش از آنکه راهنمایان آموزشی وارد عمل شوند درصدد اصلاح نقاط ضعف خود برآیند؛ برای مثال، کم و کیف منابع و مواد درسی‌ای که او برای استفاده در کلاس درس در طول سال تحصیلی تهیه کرده معیاری است برای سنجش پیشرفت حرفه‌ای معلم. اگر معلمی در چند سال متوالی از مواد و منابع درسی ثابتی در تدریس استفاده کند، در حقیقت، دچار رکود شدید شده است و راهنمای آموزشی باید ایراد اساسی کار او را برطرف کند. خودسنجی و ارزشیابی به وسیله راهنمای آموزشی به معلم فرصت می‌دهد تا اصلاحات لازم را در اجزاء کارش به وجود آورد. پیش از آنکه نظام آموزشی از حاصل کار یا عملکرد معلم ابراز رضایت کند، این معلم است که باید از حاصل کار و تلاش خود خشنود باشد و همواره باید این احساس را در درون خویش داشته باشد که راهنمای آموزشی، دانش‌آموزان و مدرسه هم از چنین احساس خرسندی برخوردارند.

۸. کمک به معلم در کسب ثبات کاری و احساس امنیت شغلی در جامعه. احساس ثبات و امنیت شغلی شاید به مراتب بااهمیت‌تر از احراز خود شغل باشد. فراهم آوردن زمینه‌های مناسب برای ایجاد احساس امنیت شغلی در معلمان از وظایف مدیران و راهنمایان آموزشی در مدرسه است. امنیت شغلی معلمان از جنبه‌های گوناگون موجب می‌شود کارایی و اثربخشی آنان تا حد بسیاری افزایش یابد که البته شاید بعد اقتصادی آن از ابعاد دیگر ملموس‌تر باشد. معمولاً در بیشتر نظامهای آموزشی با توجه به شرایط اقتصادی، هزینه زندگی، تحصیلات،

1. self-evaluation

تخصص، و تجربه فرد حقوق و مزایایی به آنان اختصاص می‌یابد. در شرایط عادی نظام آموزشی باید بتواند بین درآمد و هزینه‌های معلمان تعادل منطقی‌ای ایجاد کند. از بعد آموزشی یا علمی، مدیریت سازمان باید فرصت‌های مناسب را برای رشد و پویایی معلمان فراهم کند تا حدی که مجموعه فرصت‌های ایجاد شده منجر به بروز تواناییها و خلاقیت‌های فردی معلمان شود. در بعد فردی و سازمانی، هم معلم باید بتواند به هدف‌های شخصی خویش نایل شود و هم سازمان آموزش و پرورش باید عملکرد معلم را منطبق با معیارها و هدف‌های خود ارزیابی کند. در بعد اجتماعی، سازمان آموزش و پرورش باید سعی کند احترام و منزلتی را که معلم به آن نیازمند است در جامعه فراهم کند و بدین وسیله احساس رضایت شغلی را در معلمان به وجود آورد. معلم باید به عنوان عنصری که دارای پایگاه اجتماعی رفیعی در جامعه است در نظر گرفته شود؛ این طرز تلقی، این احساس را به معلم القا می‌کند که فرد مهمی است و کارش با ارزش و با اهمیت است (اسنایدر و پیترسون، ۱۹۷۰). سرانجام باید اضافه کرد که انتقالات بی‌مورد معلمان، شکایات آنان در مورد واگذاری وظایف نامتناسب با توانایی‌هایشان، و تغییر مدیریت‌ها که معمولاً تغییراتی را نیز در قسمت‌های مختلف سازمان مدرسه در پی دارد، موجب می‌شود تا سطح کارایی معلمان تنزل یابد.

۹. شرکت دادن معلم در گروه‌های آموزشی به منظور اصلاح برنامه درسی و سعی در قبول مسئولیت از طرف معلم. امروزه تقریباً در بیشتر نظام‌های آموزشی پست‌های سازمانی‌ای از قبیل «هماهنگ‌کننده برنامه‌های درسی»، و «هماهنگ‌کننده گروه‌های آموزشی» به وجود آمده است که هدف اصلی از ایجاد آنها تشویق معلمان به شرکت در برنامه‌های مربوط به کار خودشان است. با مشارکت معلمان در برنامه‌ریزیها و تصمیم‌گیری‌های سازمان، آنان در قبال اجرای مصوبات بیشتر احساس مسئولیت می‌کنند. همان‌طور که تعریف نقش معلم با همتای دیروزی آن تفاوت کرده است، نقش راهنمای آموزشی هم تغییر یافته است. این تغییرات در نقش‌ها ایجاب می‌کند که معلمان و راهنمایان مسئولیت‌های جدیدی را تقبل کنند. شرکت مستقیم معلم در فعالیتهایی که تا دیروز در آنها نقشی نداشته است، به آنان به عنوان افرادی تصمیم‌گیرنده در سازمان مدرسه اعتبار و اهمیت خاصی می‌بخشد (گلیکمان، ۱۹۹۰). وظیفه راهنمای آموزشی ایجاد تسهیلات، ارتباطات و فراهم آوردن اطلاعاتی است که معلم را همواره در سطح بالایی از آمادگی جهت شرکت در این گونه فعالیت‌ها نگه دارد.

۱۰. آگاه کردن والدین و جامعه از نحوه عملکرد مدرسه و پیشرفتهای آن. راهنمای آموزشی در مدرسه موقعیت خاصی دارد. او از لحاظ سازمانی پس از مدیر بیشترین ارتباط را با کارکنان و دانش آموزان مدرسه دارد و از آنجا که هم به یک معنا نقش مدیریتی دارد و هم نقش معلمی، در حالی که نه مدیر است و نه معلم، از موقعیت استثنایی برخوردار است. او به دلیل موقعیت ویژه‌ای که در مدرسه دارد و نقشی که به عنوان پل ارتباطی بین مدرسه و منطقه ایفا می‌کند، می‌تواند با اقشار مختلف در آموزش و پرورش، از بالاترین رده در سلسله مراتب سازمان تا کسانی که مسئولیت اجرای برنامه‌های مصوب را دارند، ارتباطی مستمر داشته باشد. در صورت بروز مشکل یا بحران خاصی در مدرسه، او با افراد مختلف در منطقه تماس می‌گیرد و مسئولان رده بالاتری را که قدرت تصمیم‌گیری دارند از جریان امر مطلع می‌سازد، گزارشهای لازم را به آنان ارائه می‌دهد و رهنمودهای مورد نیاز را از آنان دریافت می‌کند. راهنمای آموزشی در اجرای وظایفش مانند پل ارتباطی یا عامل هماهنگ‌کننده یا عامل چسباننده (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵) عمل می‌کند که اجزاء مختلف و افراد گوناگون را برای موفقیت عملکرد مدرسه به هم متصل و مرتبط می‌کند. او برای آگاه کردن والدین از نحوه عملکرد مدرسه و فعالیتهای معلمان و دانش آموزان با همکاری مدیر مدرسه و معلمان جلساتی را تشکیل داده، اطلاعاتی را در اختیار آنان قرار می‌دهد. معمولاً در این جلسات نظر اولیا و انتظارات آنان از مدرسه مشخص می‌شود و مدیران می‌توانند نظرها و پیشنهادهاى آنان را در اداره امور مدرسه به کار گیرند. حساسیت مردم در قبال عملکرد آموزش و پرورش و مدارس باعث می‌شود تا مدیران نسبت به عملکرد خود مسئولیت نشان دهند. چنانچه والدین نگران سرنوشت و آینده فرزندان خود در جامعه هستند «باید» در قبال عملکرد آموزش و پرورش حساس باشند و مدیریت آموزش و پرورش هم باید پاسخگوی این حساسیت باشد؛ و نسبت به آن از خود واکنش نشان دهد؛ زیرا مسئولیت‌پذیری^۱ و پاسخگویی^۲ دو وظیفه اساسی مدیران در سازمانهای امروزی محسوب می‌شود (استونر و وانکل، ۱۹۸۶). نیازی به گفتن ندارد که از نظر فرهنگی هرچه سطح فرهیختگی افراد جامعه‌ای بیشتر باشد، حساسیت آنان نسبت به عملکرد آموزش و پرورش بیشتر خواهد بود و در نتیجه مسئولیت‌پذیری مدیران آموزش و پرورش نیز بیشتر خواهد بود.

1. responsibility

2. accountability

سؤالاتی برای بحث و بازنگری

۱. وظایف عام راهنمایان آموزشی را در مدرسه و منطقه شرح دهید.
۲. از نظر بن هاریس راهنمایان آموزشی چه وظایفی را به عهده دارند؟
۳. به اعتقاد ماینر گوئین وظایف سه گانه راهنمایان آموزشی چیست؟
۴. چه وظایف دیگری را گوئین برای راهنمایان آموزشی ضروری می‌داند؟
۵. راهنمایان آموزشی برای کمک به رشد حرفه‌ای معلمان چه وظایفی را به عهده دارند؟
۶. راهنمایان آموزشی برای اصلاح روشهای تدریس چه کمک‌هایی می‌توانند به معلمان ارائه دهند؟
۷. معلمان در قبال ارزشیابی از کارشان چه وظیفه‌ای دارند؟ وظایف راهنمایان آموزشی در این زمینه چیست؟
۸. ثبات و امنیت شغلی به چه دلیل برای معلمان اهمیت دارد؟
۹. به چه علت باید معلمان را در برنامه‌ریزیهای درسی شرکت داد؟
۱۰. مدرسه چه نقشی در ایجاد ارتباط با جامعه دارد؟

موضوعات و سؤالاتی برای تحقیق بیشتر

۱. وظایف راهنمایان آموزشی را در نظامهای آموزشی مختلف بررسی و مقایسه کنید.
۲. وظایف راهنمایان آموزشی در نظام آموزشی ایران را با دیگر نظامهای آموزشی مقایسه و تحلیل کنید.
۳. نحوه برنامه‌ریزی درسی را در نظامهای آموزشی بررسی و آن را با نحوه برنامه‌ریزی درسی در ایران مقایسه کنید.
۴. مشارکت مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی و معلمان چه تأثیری در برنامه درسی و تحصیلی دارد؟
۵. چگونه می‌توانیم مشارکت مردم در آموزش و پرورش را افزایش دهیم؟ طرحی در این مورد تهیه کنید.

فصل پنجم

اصول و روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی

اصول نظارت و راهنمایی آموزشی

اثربخشی و اهمیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی وقتی روشن می‌شود که مشخص شود راهنمایان آموزشی تا چه میزان اصول آن را رعایت کرده‌اند، و تا چه حد مشکلات و نارساییهای موجود آموزشی رفع گردیده و عملکرد معلمان بهبود یافته است. راهنمایان آموزشی به منظور بهبود وضع آموزش و یادگیری باید از اصول نظارت و راهنمایی آموزشی پیروی کنند و همواره این اصول را در برنامه‌ها و فعالیتهای خود مورد توجه قرار دهند. مارکس و استوپس (۱۹۶۱) هنگام بحث درباره مبانی و اصول نظارت و راهنمایی آموزشی، بعضی از اصول آن را بدین ترتیب بیان می‌کنند:

۱. نظارت و راهنمایی آموزشی که بخش کامل و جامعی از برنامه آموزشی است کار و خدمتی گروهی (تعاونی) به شمار می‌آید.
۲. تمام معلمان به راهنمایها و کمکهای راهنمای آموزشی نیاز دارند. این اصل، یک اصل اساسی است و مسئولیت این خدمت را مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی برعهده دارد.
۳. برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی باید به نحوی تهیه و طراحی شود که پاسخگوی نیازهای شخصی معلمان مدرسه باشد.
۴. همه کارکنانی که با فرایند آموزش سروکار دارند - اعم از کارکنان آموزشی و غیر آموزشی - به نظارت و راهنمایی آموزشی نیاز دارند و باید تحت پوشش برنامه‌های آن قرار گیرند.
۵. نظارت و راهنمایی آموزشی باید به توضیح و تشریح هدفها و مقاصد آموزشی بپردازد. هدفهای آموزش و پرورش و اهمیت آنها باید همواره به معلمان گوشزد گردد و

مبنایی برای کار و فعالیتهای راهنمایان آموزشی و معلمان باشد.

۶. نظارت و راهنمایی آموزشی باید در جهت بهبود نگرشها، دانشها، منش و رفتار و همچنین تحکیم روابط انسانی خوب در همه کارکنان مدرسه تلاش کند و به گسترش ارتباطات خود با جامعه پردازد.

۷. نظارت و راهنمایی آموزشی باید بتواند فعالیتهای فوق برنامه دانش آموزان را سازماندهی و آنها را هدایت کند.

۸. مسئولیت بهبود برنامه و فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس و مدرسه برعهده راهنمای آموزشی، معلم، و مدیر مدرسه، در منطقه برعهده رئیس آموزش و پرورش و در سطح ملی برعهده وزارت آموزش و پرورش است.

۹. پیش‌بینیهای لازم به منظور فراهم کردن تدارکات و امکانات مربوط به برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی باید در بودجه سالیانه در نظر گرفته شود.

۱۰. برای نظارت و راهنمایی آموزشی، هم برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت ضرورت دارد و هم برنامه‌ریزی بلندمدت. تمام افرادی که به نحوی با این برنامه‌ها ارتباط پیدا می‌کنند یا تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند باید با راهنمای آموزشی همکاری کنند.

۱۱. مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی که اجراکننده برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی هستند باید در تمام سطوح از کمکهای مشورتی منطقه آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، دانشگاهها، و دیگر سازمانهای محلی، استانی و کشوری بهره‌مند شوند.

۱۲. نظارت و راهنمایی آموزشی باید آخرین یافته‌های تحقیقات را تجزیه و تحلیل و آنها را ارزیابی کند و در آموزش و پرورش به کار گیرد.

۱۳. اثربخشی و موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی باید هم به وسیله افراد ذی‌نفع در مدرسه مورد ارزشیابی قرار گیرد و هم به وسیله افراد مطلع و صاحب‌نظر در خارج از مدرسه.

موارد دیگری را که دانشمندان جزء اصول نظارت و راهنمایی آموزشی برشمرده‌اند بیشتر بر ابعاد سازمانی کار نظارت و راهنمایی تأکید دارد. آگاهی از این اصول و مبانی موجب می‌شود برنامه‌های نظارت و راهنمایی با درک بیشتری طراحی و اجرا شود. در اینجا بنا به ضرورت به برخی از این اصول و مبانی اشاره می‌کنیم:

۱. اصل سازمانی. نظارت و راهنمایی آموزشی رفتاری سازمانی است و باید مسئولیتی مدیریتی در مدرسه تلقی شود. در مدارس که برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی و پست راهنمای آموزشی به طور رسمی وجود ندارد، مدیر مدرسه باید نقش راهنمای آموزشی را ایفا کند. چنانچه او صرفاً به امور اداری مدرسه بپردازد و نقش خود را در حیطه وظایف آموزشی اش فراموش کند، درک درستی از نقش خود ندارد؛ اما امروزه، نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک رفتار سازمانی مهم در تشکیلات آموزش و پرورش اغلب کشورها وجود دارد و مسئولیت آن برعهده مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی منصوب شده، است.

۲. اصل مسئولیت و اختیار. مسئولیت هنگامی اهمیت دارد و معنا پیدا می کند که توأم با اختیار باشد. اگرچه در تقسیم وظایف صفی و ستادی، نظارت و راهنمایی پستی ستادی محسوب می شود و معمولاً فاقد اختیارات لازم صفی یا اجرایی است، راهنمایان آموزشی برای انجام دادن وظایف محول شده باید به اختیاراتی متکی باشند که منابع آن با منابع اختیارات مدیران صفی متفاوت است. رفتار نظارت و راهنمایی آموزشی از طریق اعمال قدرت اجرایی موفق نخواهد بود؛ زیرا راهنمای آموزشی نمی تواند با ایجاد ارتباطات رسمی از طریق سلسله مراتب سازمانی و با توسل به دستورالعملها و آیین نامه ها مسائل و مشکلات آموزشی را حل و فصل کند. هرچه راهنمای آموزشی به تخصص، مهارتها، و تواناییهای حرفه ای خود بیشتر متکی باشد، معلمان نیز در پذیرش رهنمودهای او تمایل و اشتیاق بیشتری از خود نشان می دهند؛ بنابراین، راهنمایان آموزشی ای که ویژگیهای حرفه ای این رفتار سازمانی را ندارند و در عمل مورد پذیرش معلمان قرار نمی گیرند، نباید به این کار مبادرت کنند؛ زیرا فاقد اختیارات شخصی و تخصصی لازم برای نظارت و راهنمایی معلمان هستند.

۳. اصل پویاییهای گروهی. نظارت و راهنمایی آموزشی وظیفه ای مشارکت جویانه یا همراه با همکاری حرفه ای گروهی است (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). بدون همکاری حرفه ای راهنمای آموزشی، معلم، مدیر مدرسه و دیگر شرکت کنندگان در این وظیفه، موفقیت برنامه های نظارت و راهنمایی آموزشی بعید به نظر می رسد. به اعتقاد کیمبال وایلز (۱۹۶۷) نظارت و راهنمایی به فرد یا افراد خاصی که عنوان راهنمای آموزشی را دارند محدود نمی شود؛ زیرا به منظور اصلاح اجزاء مختلف آموزش، تشریک مساعی افراد مختلف با تخصصهای گوناگون ضروری است که این کار صرفاً از طریق فعالیتهای گروهی یا پویا کردن افراد در

قالب کار گروهی امکان‌پذیر می‌گردد. هر عضوی از آموزش و پرورش که در زمینه اصلاح و ارتقای عملکرد آموزشی معلمان و دانش‌آموزان به آنان کمک کند، در وظیفه یا کار گروهی‌ای به نام راهنمایی آموزشی شرکت کرده است. اعتقاد بر این است که گردآوردن افراد در گروه‌های تخصصی کاری با هدف انجام دادن اصلاحات آموزشی و پویایی بخشیدن به این گروه‌ها به کسب نتایج مطلوب‌تری منجر می‌شود تا اتکای به فرد یا تخصص خاصی برای انجام دادن اصلاحات. به تعبیر سر جیووانی و استارات (۱۹۹۳) هر فردی که در فرایند اصلاح مدرسه درگیر و مسئول است در چهارچوب نظارت و راهنمایی قرار می‌گیرد؛ بنابراین این مسئولیت از قالب فرد و گروه خاصی خارج و به بیرون از مدرسه و جامعه نیز مربوط می‌شود. نظارت و راهنمایی مسئولیتی جمعی است که باید در قالب پویایی‌های گروهی متجلی گردد. ۴. اصل رشد و پیشرفت حرفه‌ای. یکی از هدف‌های برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی

ایجاد فرصت‌های مناسب برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان است. ترویج روحیه اتکا به نفس و استقلال کاری معلمان از گام‌های اولیه و اساسی برای تحقق این هدف است. تغییرات و تحولات فزاینده امروزی، تغییرات فراوانی را در آموزش و پرورش به وجود آورده و این تغییرات نیز ایجاد تغییراتی را در معلمان ضروری ساخته است. معلمان باید خواهی‌نخواهی، آمادگی پذیرش این تغییرات و انطباق با آنها را پیدا کنند، وگرنه در حرفه خود دچار رکود خواهند شد. آشنایی با کاربرد پدیده‌های جدید در مدرسه مثل کامپیوتر و استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی، فراگیری دانش تخصصی جدید، به کارگیری روش‌های نوین آموزشی، مثل روش‌های گروهی به جای روش‌های کلاسی، و استفاده از تحقیقات عملیاتی به منظور پاسخگویی به مشکلات آموزشی، همگی رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند. ناگفته پیداست که کسب دانش و تجربه‌های جدید که قدرت ابتکار و توانایی‌های تازه‌ای به معلمان می‌بخشد، نه تنها برای ارتقای کارایی معلمان ضروری و فوق‌العاده مهم است، بلکه در تغییر شخصیت معلمان و ایجاد روحیه و انگیزه در آنان برای ترفیع و ارتقای علمی و شغلی نیز ملاکی بسیار باارزش است.

۵. اصل ارزشمند بودن فرد و گروه. هنگام واگذاری تکالیف و مسئولیتها باید، مثل افراد دیگر در سازمانها، تفاوت‌های فردی معلمان نیز در نظر گرفته شود. به کارگیری روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در مورد همه معلمان نتایج یکسانی ندارد؛ پس نباید از آنان انتظار داشت که در هر جو سازمانی و تحت هر شرایطی به صورتی یکسان عمل کنند و نتایج

یکسانی ارائه دهند یا واکنشهایشان در مواجهه با مسائل و مشکلات سازمانی متفاوت نباشد. در مدرسه باید این احساس به معلم القا شود که هم به عنوان یک فرد و هم گروهی که به آن تعلق دارد، در اداره امور مدرسه و به ویژه در تصمیم‌گیریهای آموزشی، دارای ارزش و اهمیت است. معلمی که با این احساس مفید و ارزشمند کار می‌کند، یعنی در عمل جلوه خارجی آن را در محیط کارش و در مورد افراد دیگر در مدرسه مشاهده می‌کند، دارای شخصیتی پویا و فعال می‌شود. خودپنداری مثبت^۱ معلم از خود و کارش موجب برانگیختن، فعال شدن و هدایت رفتارش در جهت هدفهای مدرسه می‌شود. نظارت و راهنمایی آموزش سعی می‌کند با القای احساسات مثبت به معلمان به نتایج مطلوبی برسد.

۶. اصل علمی بودن. امروزه، برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از جهت‌گیری علمی‌ای برخوردار است و موفقیت آن در رفع موانع آموزشی و بهبود عملکرد معلمان مدیون دستاوردهای بسیار علوم رفتاری و سازمانی است. یافته‌های علوم به طور فزاینده‌ای در آموزش و پرورش کاربرد یافته و تحولات بسیاری را در زمینه‌های تدریس، یادگیری، ارتباطات، سازماندهی و مدیریت به وجود آورده است. معلم دیگر ابزار ناچیز و کوچکی در دست نظام آموزشی تلقی نمی‌شود، بلکه فردی است دارای تفکر مستقل با روحیه‌ای جاه‌طلبانه و خواستار آزادی و استقلال عمل که به سبب انگیزه‌های شخصی به آموزش و پرورش گرویده است و در پی دستیابی به هدفها و آرمانهای خاص خویش است. در برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی سعی می‌شود در کار با معلمان از اندیشه‌های علمی جدید، یافته‌ها، پدیده‌ها، و تکنولوژی جدید استفاده گردد و از اعمال نظر شخصی راهنمای آموزشی یا قواعد کلی روی معلم به شدت جلوگیری شود. راهنمای آموزشی همچنین باید تلاش کند معلمان را با دیدگاههای جدید در زمینه تعلیم و تربیت، یعنی مطالبی که دانستن آنها برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات آتی آموزش و پرورش جوانان ضروری است، آشنا کند.

۷. اصل تغییر. این اصل نظارت و راهنمایی آموزشی براساس یک اصل کلی‌تر سازمانی قرار دارد و آن عبارت از این است که تمام افراد و سازمانها در فرایند گذر زمان نیاز به تغییر پیدا می‌کنند و دوام و ادامه حیات هر فرد و سازمانی مستلزم تغییر است. این امر، به معنای انتقالات غیر منطقی کارکنان، تعویض مدیران، یا تغییر در امور جزئی و کم‌اهمیت اداره

1. positive self-concept

سازمانها نیست، بلکه به معنای تغییراتی است که باید در سازمانها و افراد ایجاد شود تا بتوانند پاسخگوی تغییرات و تحولات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی باشند. منابع فشار برای تغییر، به عنوان ضرورتی اجتماعی، ممکن است از درون سازمان باشد (مثل عدم کارایی معلمان و مدیران، و نیاز به اصلاح روشهای تدریس، تغییر روشهای ارزشیابی و بهبود ساختار متمرکز آموزش و پرورش)، یا خارج از سازمان باشد (مثل ناخرسندی مردم از عملکرد مدارس و انتظارات بیشتر آنان از نظام آموزش و پرورش). مسئولیت ایجاد تغییرات در سطح ملی برعهده وزارت آموزش و پرورش و در مدرسه برعهده مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی است. برنامه‌های نظارت و راهنمایی باید به نحوی طراحی شود که به تدریج زمینه لازم برای پدید آوردن تغییرات مورد انتظار جامعه و سازمان در معلمان فراهم گردیده، مقاومت‌های احتمالی ناشی از این تغییرات پیش‌بینی و به طرق گوناگون رفع شود. معلمانی که اعتقادی به تغییر ندارند و در حقیقت منکر لزوم تغییر در فرایند کارشان هستند، مانع رشد و پیشرفت حرفه‌ای خود، که نتیجه‌ای جز رکود شغلی در پی ندارد، می‌شوند.

بسیاری از افراد چون موقعیت خویش را در معرض خطر می‌بینند، یا در گذراندن مراحل تغییر خود را ناتوان می‌پندارند، یا انطباق با تغییر را مشکل تلقی می‌کنند و یا اصولاً آن را ضروری تشخیص نمی‌دهند، در مقابل ایجاد تغییر مقاومت می‌کنند یا آن را با اکراه می‌پذیرند. چنانچه راهنمایان آموزشی معلمان را متقاعد کنند که تغییر برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان ضروری است و فرایند تغییر را برایشان تسهیل کنند، بدیهی است معلمان نیز به تدریج تمایل به تغییر پیدا می‌کنند. زیربنای «تغییر دادن» و «تغییر یافتن» آمادگی و علاقه‌مندی برای پذیرش آن است؛ در غیر این صورت، تغییر لزوماً خودبه‌خود اتفاق نمی‌افتد و نتایج پیش‌بینی شده را به همراه ندارد؛ زیرا همواره با مقاومت و حالت‌های تدافعی افراد توأم است. پیترونوکز (۱۹۶۰) مقاومت در مقابل تغییر را منبع عدم کارایی در سازمانهای انسانی‌ای مانند مدارس تلقی کرده است. صاحب‌نظران دیگر به اجتناب‌ناپذیر بودن تداوم تغییرات در سازمانهای بزرگ برای ادامه حیاتشان اشاره کرده‌اند. وظیفه مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی ایجاب می‌کند که معلمان را برای زمانی که تغییر یا تغییرات جزء لاینفک سازمانها خواهد شد و فرار از آن یا مقاومت در برابر آن نیز اجتناب‌ناپذیر خواهد بود، آماده کنند (استونر و وانکل، ۱۹۸۶).

روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی

همان‌طور که گفتیم، هدف نظارت و راهنمایی آموزشی اصلاح فرایند آموزش و یادگیری از طریق همکاری حرفه‌ای متقابل راهنمای آموزشی با معلم است؛ این امر، صرفاً به کمک به معلمان در حل مسائل و مشکلات فعلی یا فوری آنان محدود نمی‌شود، بلکه نوعی همکاری حرفه‌ای است در مطالعه و تحقیق مستمر درباره اصلاح روش تدریس و آموزش آتی معلمان؛ بنابراین اصلاح فرایند آموزش برنامه‌ای بلندمدت و مستلزم برنامه‌ریزی است.

برخی از صاحب‌نظران معتقدند آن‌قدر که معلمان در اصلاح فرایند آموزش نقش دارند راهنمای آموزشی در این امر نقش ندارد؛ برای مثال، به زعم هوی و فورسایت (۱۹۸۶) فقط معلمان قادرند روش آموزش در کلاس درس را اصلاح کنند که برای این کار باید در تشخیص و انتخاب سبکهای تدریس خاص خودشان آزادی عمل داشته باشند. با این حال، آنان استدلال می‌کنند که هرگونه تلاش معلم برای تغییر و اصلاح روشهای تدریس نیازمند حمایت فکری و حرفه‌ای راهنمای آموزشی است. تحقیقات علمی نشان داده است معلمانی که نیازمند کمک هستند تمایل دارند ابتدا از همکاران خود و بعد از آن از راهنمایان آموزشی و مدیران کمک بگیرند (لورتی، ۱۹۷۵، ص ۷۵-۷۷). آنچه مسلم است همه معلمان در هر شرایط و مقطعی از زندگی حرفه‌ای خود به کمک مستقیم راهنمای آموزشی نیاز دارند و این کمک برای اصلاح فرایند آموزش باید در اختیار آنان گذاشته شود؛ به عبارت دیگر، باید فردی در مدرسه مسئولیت نظارت و راهنمایی را برعهده داشته باشد تا اطمینان حاصل شود که معلمان به طور منظم بازخوردهای لازم را می‌گیرند و برای حل و فصل مشکلات خود مسیر صحیحی را انتخاب می‌کنند. تحقیقات دانشمندان مبین این واقعیت است که معلمانی که بیشترین بازخورد کلاسی را دریافت می‌کنند از کار تدریس بیشترین رضایت را دارند (دورن‌بوش و اسکات، ۱۹۷۵). صاحب‌نظران دیگری نیز کمک مستقیم به معلمان را از مؤلفه‌های مهم مدارس موفق ذکر کرده‌اند (لیتل، ۱۹۸۲). کمک مستقیم به معلمان با هدف اصلاح فرایند آموزش از طریق روشهای گوناگونی انجام می‌گیرد؛ با این حال، روش مشاهده کار معلم روشی نسبتاً استاندارد و مورد پذیرش است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). این روش که عموماً «نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی» نامیده می‌شود از کار پیشگامانه‌ای که موریس کوگان با راهنمایان آموزشی و معلمان کارآموز در دانشگاه هاروارد انجام داد، نشئت گرفته است.

نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی (مشاهده مستقیم رفتار معلمان در کلاس درس) بین نظارت و راهنمایی به عنوان یک فرایند و نظارت و راهنمایی به عنوان یک وظیفه مدیریتی تفاوت فاحشی وجود دارد. بیشتر متخصصان نظارت و راهنمای آموزشی معاصر، از روش سنتی نظارت به عنوان کنترل مستبدانه زیردستان برای اصلاح آموزش به شدت بیم دارند (گلدهامر، ۱۹۶۹). در آموزش و پرورش همواره سعی شده است از به کارگیری مفهوم نظارت به عنوان کنترل مستبدانه زیردستان اجتناب شود؛ زیرا هیچ گاه نتایج مطلوبی در پی نداشته است. اجتناب از مدل سنتی نظارت و تمایل به اصلاح عملکرد معلمان و بهبود آموزش به تدریج استفاده از روش نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را توسعه بخشید؛ به طوری که علاقه شدید حرفه‌ای به فعالیتهایی که برای اصلاح عملکرد معلمان در کلاس درس طراحی شده بود «جنبش نظارت و راهنمایی بالینی»^۱ نامیده شد (ریویز^۲، ۱۹۷۸، ص ۳۵).

در حقیقت، نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی مطالعه رفتار معلم در کلاس درس با روشی نظام‌مند و منظم و در جوّی همراه با همکاری و احترام متقابل است، و مجموعه‌ای از فعالیتهایی است که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده است. از زمان پیدایی مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی تاکنون تغییرات و اصلاحات بسیاری در آن ایجاد شده است. نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی هم یک مفهوم است و هم یک ساختار. گلدهامر و همکارانش (۱۹۹۳) نه ویژگی آن را به عنوان یک مفهوم بررسی و تحلیل کرده‌اند که عبارت‌اند از:

۱. نظارت و راهنمایی بالینی فنی برای اصلاح فرایند آموزش است.

۲. نظارت و راهنمایی بالینی دخالت آگاهانه در فرایند آموزش است.

۳. نظارت و راهنمایی بالینی هدف‌مدار است؛ به طوری که نیازهای مدرسه را با نیازهای رشد شخصی افرادی که در مدرسه کار می‌کنند در هم می‌آمیزد.

۴. نظارت و راهنمایی بالینی بین معلمان و راهنمایان آموزشی همکاری حرفه‌ای قائل است.

۵. نظارت و راهنمایی بالینی مستلزم درجه بالایی از اعتماد متقابل است که در درک، حمایت، و تعهد به رشد و پیشرفت (معلمان) بازتاب می‌یابد.

۶. نظارت و راهنمایی بالینی اگرچه مستلزم روش‌شناسی قابل انعطافی است که به طور

1. clinical supervision movement

2. Reavis

مداوم تغییر می کند، فرایندی نظام مند یا منظم است.

۷. نظارت و راهنمایی بالینی تنشی سودمند و سالم برای پر کردن فاصله بین شرایط واقعی و شرایط ایدئال ایجاد می کند.

۸. نظارت و راهنمایی بالینی فرض می کند راهنمای آموزشی در مورد تحلیل فرایند آموزش و یادگیری و همچنین تعامل انسانی مفید و سازنده اطلاعات بسیاری دارد.

۹. نظارت و راهنمایی بالینی هم مستلزم آموزش پیش از خدمت (برای راهنمایان آموزشی)، به ویژه در روشهای مشاهده است و هم مستلزم بازتاب پیوسته ضمن خدمت در مورد شیوه های اثربخش.

ساختار یا روش مشاهده مستقیم کار معلم در کلاس درس - که در حال حاضر مورد پذیرش عمومی قرار گرفته است - روش نظارتی سودمندی است که تحقیقات علمی فراوانی نیز مؤید آن است (نولان، هاوکس^۱ و فرانسیس، ۱۹۹۳، ص ۵۱-۵۲). صاحب نظران مراحل مختلفی را برای روش مشاهده بالینی کار تدریس معلم پیشنهاد کرده اند؛ برای مثال گلدهامر (۱۹۶۹) نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را شامل مراحل پنج گانه ذیل می داند:

(۱) نشست قبل از مشاهده، (۲) مشاهده، (۳) تحلیل استراتژی، (۴) نشست پس از مشاهده، (۵) تحلیل پس از مشاهده.

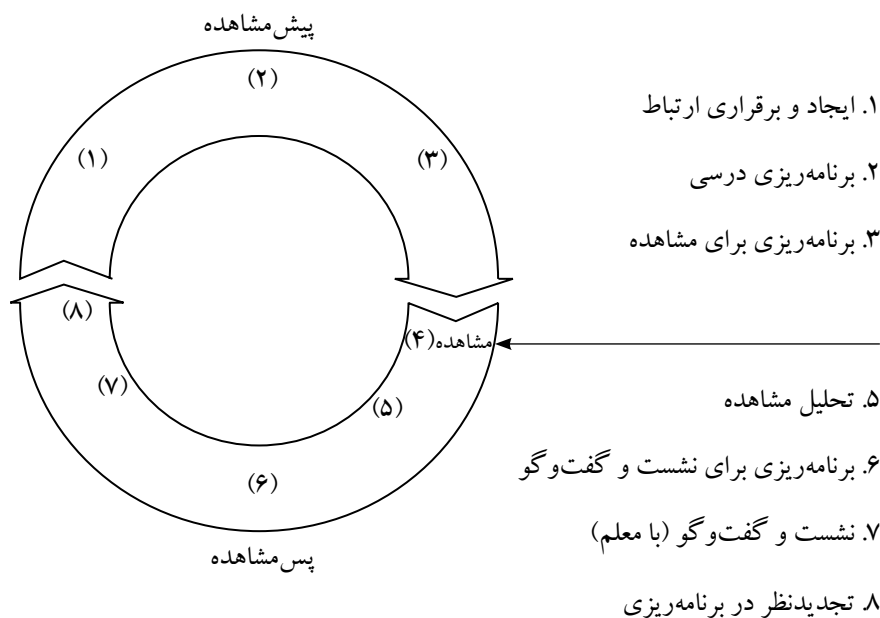
موریس کوگان (۱۹۷۳، ص ۱۰-۱۲) فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را شامل هشت مرحله مشخص بدین شرح می داند:

(۱) ایجاد و برقراری ارتباط، (۲) برنامه ریزی درسی، (۳) برنامه ریزی برای مشاهده، (۴) مشاهده، (۵) تحلیل مشاهده، (۶) برنامه ریزی برای گفت و گو با معلم، (۷) نشست با معلم، (۸) تجدیدنظر در برنامه ریزی.

در شکل ۱ مراحل هشت گانه نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی نشان داده شده است که به سه گروه قبل از مشاهده (پیش مشاهده)، مشاهده، و بعد از مشاهده (پس مشاهده)^۲ تقسیم گردیده است (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶).

1. Hawkes

2. pre-observation, observation and post-observation



شکل ۱ مراحل نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی

مراحل قبل از مشاهده شامل ایجاد و برقراری ارتباط، برنامه ریزی درسی و برنامه ریزی برای مشاهده است.

مرحله اول. ایجاد و برقراری ارتباط بین راهنما و معلم مستلزم شرکت دادن معلم در برنامه های مشاهده بالینی است. راهنمای آموزشی با از بین بردن تشویش و اضطراب معلم از مشاهده، مشخص کردن وظایف طرفین و کمک به معلم در درک هدف و مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی، این وظیفه را ممکن می سازد.

مرحله دوم. برنامه ریزی درسی با همکاری معلم و راهنما انجام می گیرد که در آن اهداف فعالیتهای کاری معلم و دانش آموز مشخص می شود. برنامه ریزی شامل فعالیتهایی از قبیل تعریف دقیق نتایج آموزش، تعیین روشها و فنون تدریس و توالی فعالیتها و زمان بندی آنها، تقویت یادگیری و ارزشیابی دانش آموزان می گردد. در حقیقت، این برنامه، طرح درسی یا طرح آموزشی ای است که معلم باید در روز مقرر آن را اجرا کند.

مرحله سوم. برنامه ریزی برای مشاهده، پیش بینی روش و استراتژی مشاهده است. معلم و راهنما با همکاری یکدیگر جزئیات و ویژگیهای فرایند مشاهده را مشخص می کنند. در این

مرحله هدفهای مشاهده، نحوه جمع آوری اطلاعات، ترتیبات فنی برای مشاهده و جمع آوری داده‌ها به وسیله راهنمای آموزشی تعیین می‌گردد و به معلم اعلام می‌شود.

مرحله چهارم. پس از اجرای سه مرحله مذکور معلم و راهنمای آموزشی آمادگی لازم را برای تدریس و مشاهده پیدا می‌کنند. راهنمای آموزشی براساس برنامه‌ریزیهای انجام شده و توافقیهای به عمل آمده به مشاهده و ثبت رویدادهای کلاسی می‌پردازد و عملکرد معلم را به دقت زیر نظر می‌گیرد تا نتایجی را که درصدد کسب آن هستند به دست آورند.

مرحله پنجم. تجزیه و تحلیل عملکرد معلم و فرایندهای آموزش و یادگیری در این مرحله انجام می‌گیرد. معلم و راهنمای آموزشی اطلاعاتی را که راهنما در مرحله چهارم جمع آوری و ثبت کرده است تحلیل و تفسیر می‌کنند. پس از مطرح شدن تحلیلهای هریک از طرفین، وجوه اشتراک و افتراق نظرهای آنان مشخص و در مورد آن تصمیم‌گیری می‌شود. در مواردی که اختلاف نظر بین راهنمای آموزشی و معلم قابل حل نیست، حضور شخص ثالثی مثل مدیر مدرسه، یکی از معلمان صاحب نظر مدرسه یا حتی راهنمای آموزشی دیگر مفید خواهد بود. با تحلیلهای گوناگون، زمینه برای بحث و تبادل نظر و اتفاق رأی به طور مؤثر فراهم می‌شود و نارساییها و زوایای ناپیدای کار معلم که تاکنون مورد توجه خود او قرار نگرفته بود آشکار می‌گردد.

مرحله ششم. در این مرحله راهنمای آموزشی وظیفه دارد دستور جلسه را تعیین کند و به موقع معلم را در جریان آن قرار دهد. معلم باید از هر روشی که راهنمای آموزشی قرار است در جلسه گفت‌وگو از آن استفاده کند مطلع باشد.

مرحله هفتم. در جلسه گفت‌وگو بحث و تحلیل سازنده و مفیدی از فرایند تدریس و یادگیری و عملکرد کلاسی بین راهنمای آموزشی و معلم شروع می‌شود. راهنمای آموزشی می‌تواند با مراجعه به مشاهدات ثبت شده، که ممکن است به اشکال مختلف نوشتاری، ترسیمی یا تصویری باشد، تفسیرهای مفید و مؤثری از عملکرد کلاسی به عمل آورد. در این جلسه راهنمای آموزشی می‌تواند از روش ایفای نقش معلمی، که در خلال آن می‌تواند به تفسیر و تحلیل رفتارهای معلم بپردازد، استفاده کند.

مرحله هشتم. در مرحله آخر راهنمای آموزشی و معلم تعیین می‌کنند که چه تغییراتی باید در روش تدریس معلم ایجاد گردد و چه رفتارهایی باید عوض شود، تقویت شود یا

حذف گردد؛ بنابراین، برنامه‌ریزی مجدد، شروع مراحل جدیدی از فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی است و هدف از آن تعیین رفتارهای مؤثر به جای رفتارهای کم‌اثر یا بی‌نتیجه و تقویت رفتارهایی است که به کسب عملکرد کلاسی اثربخش منجر می‌شود.

شایان ذکر است زمانی که معلم هدف از نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را درک کند و بین راهنمای آموزشی و معلم اعتماد متقابل وجود داشته باشد، رعایت دقیق اجرای تمام مراحل این فرایند ضرورت ندارد؛ زیرا هر دو، مراحل فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را کاملاً درک کرده‌اند. در اینجا لازم است یادآوری کنیم که رعایت این مراحل برای معلمان تازه کاری که هنوز در نظام آموزشی تجارب کافی به دست نیاورده و به رموز و تکنیکهای کار خویش کاملاً تسلط نیافته‌اند ضروری است. راهنمایان آموزشی می‌توانند با معلمان مجربی که سالها تجربه کار بالینی داشته‌اند به طریق دیگری که همه این مراحل را شامل نمی‌شود رفتار کنند. اگر معلمان در کار خود به پیشرفت حرفه‌ای بیشتری نایل شوند راهنمایان آموزشی می‌توانند به تدریج آزادی عمل بیشتری به آنان داده، مراحل مذکور را کاهش دهند؛ البته، این روش در مورد همه معلمان به یک اندازه مصداق ندارد، زیرا آنان در مسیر زندگی حرفه‌ای خود به یک اندازه به پیشرفت حرفه‌ای نایل نمی‌شوند و بنابراین، راهنمایان آموزشی باید در مورد معلمان مختلف روشهای گوناگونی را که منطبق و هماهنگ با رشد حرفه‌ای آنان باشد، در پیش گیرند. نظر به اینکه صاحب‌نظران مراحل مختلفی را برای نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی ذکر کرده‌اند برای آشنایی بیشتر، دیدگاه دیگری را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

گلیکمان، گوردون و راس گوردون (۱۹۹۵) ساختار نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را در پنج مرحله متوالی به ترتیب ذیل ساده کرده‌اند:

(۱) تشکیل جلسه مقدماتی با معلم، (۲) مشاهده کلاس درس، (۳) تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاسی و تعیین (یا انتخاب) شیوه رفتار یا برخورد با معلم، (۴) تشکیل جلسه پس از مشاهده با معلم، (۵) تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین.

در اینجا برای روشن‌تر شدن این مراحل در مشاهده کلاسی معلم به وسیله راهنمای آموزشی به توضیح مختصر هر کدام از این مراحل می‌پردازیم.

مرحله اول: تشکیل جلسه مقدماتی

در این مرحله معلم و راهنمای آموزشی در جلسه‌ای درباره موارد ذیل تصمیماتی اتخاذ می‌کنند: الف) دلیل و هدف مشاهده، ب) نقطه کانونی یا مرکز ثقل مشاهده، ج) روش و نحوه مشاهده، د) زمان مشاهده، ه) تعیین زمان تشکیل جلسه پس از مشاهده. موارد مذکور قبل از مشاهده کلاسی انجام می‌گیرد؛ بدین طریق هم برای راهنمای آموزشی و هم برای معلم کاملاً روشن خواهد شد که هر کدام در مرحله مشاهده باید چه فعالیت‌هایی را انجام دهند.

مرحله دوم: مشاهده کلاس درس

این مرحله، مرحله مشاهده کلاس درس به وسیله راهنمای آموزشی است. او ممکن است از روش‌های مشاهده‌ای گوناگون و متنوعی استفاده کند. ثبت و طبقه‌بندی فراوانیهای رفتارهای مشاهده شده از معلم، ثبت نشانه‌های عملکردی معلم، ترسیم نمودار برای نشان دادن رفتارهای معلم، استفاده از عبارات باز و پراکنده برای ثبت رویدادهای کلاسی، استفاده از پرسش‌نامه‌های تهیه شده، شرح مفصل مشاهدات کلاسی، و ضبط رویدادهای کلاسی در نوار ویدئویی، از روش‌های مشاهده کلاس درس معلم است. راهنمای آموزشی می‌تواند از مجموعه‌ای از این روشها استفاده کند.

مرحله سوم: تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاسی و تعیین (یا انتخاب) شیوه رفتار یا برخورد با معلم

تحلیل و تفسیر مشاهدات ثبت شده کلاسی و تعیین شیوه رفتار یا برخورد با معلم در این مرحله انجام می‌گیرد. راهنمای آموزشی مشاهداتش را مورد بررسی و بازنگری قرار می‌دهد و اطلاعات جمع‌آوری شده را تجزیه و تحلیل می‌کند. شمارش تعداد فراوانیهای رفتارهای مشاهده شده، تعیین الگوهای مکرر رفتاری، تفکیک رویدادهای مهم، یافتن رفتارها یا عملکردهایی که باید مشاهده می‌شدند، ولی وجود نداشتند و بررسی رفتارهایی که از لحاظ کلاسی و آموزشی حائز اهمیت نبودند، ولی به دفعات مشاهده شدند، از مواردی است که احتمالاً راهنمای آموزشی درصدد دستیابی به آنهاست. راهنمای آموزشی، صرف‌نظر از ابزار، پرسش‌نامه، و فرم باید بتواند اطلاعات متنوع و وسیعی را که ثبت کرده است تفسیر و نتایج آن را استخراج کند و سپس براساس نتایج مشاهداتش در این مورد که چه روشی را در پیش

گیرد تصمیم گیری نماید. او می تواند با توجه به نتایج مشاهداتش و ویژگیهای رفتاری معلم برای برخورد با او از روشهای مختلفی استفاده کند. رفتارهای نظارت و راهنمایی آموزشی در مشاهده کلاسی معلمان به ترتیب عبارتاند از:

۱. روش کنترل دستوری.^۱ اگر راهنمای آموزشی تحلیل خود از مشاهده کلاسی را به معلم ارائه کند، هدفهایی را برایش وضع نماید، و به او بگوید که باید فعالیتهای و اقداماتی را انجام دهد از روش یا رفتارهای کنترل دستوری استفاده کرده است. در این روش راهنمای آموزشی تا حد بسیاری از اختیاراتش استفاده می کند و معلم را متقاعد می سازد که برای بهبود مشکلش باید فعالیتهایی را انجام دهد. معمولاً اگر او از چنین روشی استفاده کند فرض بر این است که در زمینه مشکل معلم دانش و تخصص بیشتری دارد؛ به عبارت دیگر، اتخاذ چنین روشی ناشی از این اعتقاد است که راهنمای آموزشی بهتر از معلم می داند که چه فعالیتهای و اقداماتی برای اصلاح فرایند تدریس باید اتخاذ گردد؛ بنابراین اوست که تصمیمات نهایی را برای معلم می گیرد. در روش کنترل دستوری راهنمای آموزشی می تواند مراحل ذیل را در کار با معلم رعایت کند:

الف) تشخیص و بیان مشکل. در این مرحله راهنمای آموزشی براساس مشاهداتش از عملکرد کلاسی معلم، نیازها و مشکلات کار او را بیان می کند؛ به عبارت دیگر، او براساس اطلاعات و شواهد جمع آوری شده به معلم می گوید که مشکل یا نیاز او چیست.

ب) مشخص کردن مشکل معلم با کمک خودش. در این مرحله راهنمای آموزشی از معلم می خواهد تا اطلاعاتی در مورد مشکل خود در اختیار او قرار دهد و سعی می کند اطلاعات جمع آوری شده حاوی نظر خود معلم در مورد مشکلش باشد.

ج) شنیدن نظرهای معلم. برای اینکه راهنمای آموزشی بتواند در حداقل زمان اطلاعات جامعی از معلم به دست آورد باید به دقت به صحبتهای او گوش دهد و پیام او را در مورد مشکلش درک کند. تشخیص مشکل معلم و توافق دوجانبه در مورد آن برای رسیدن به یک راه حل ضروری است.

د) حل مسئله. حل مسئله، در حقیقت، تعیین بهترین راه حل برای رفع مشکل معلم است. راهنمای آموزشی باید بتواند مشکل معلم را به طور انتزاعی تجزیه و تحلیل کند و

1. directive control approach (behaviour)

راه‌حلهای گوناگون را بررسی و بهترین راه‌حل عملی ممکن را انتخاب نماید. بهترین راه‌حل باید مطابق با نیاز معلم باشد و راهنمای آموزشی به مؤثر بودن آن اطمینان داشته باشد.

ه) *مد/یت معلم*. راهنمای آموزشی انتظارات خود را از معلم بیان می‌کند و به او می‌گوید که چه کارهایی باید انجام بگیرد. نحوه گفتن مطالب به معلم مهم است. در حقیقت، راهنمای آموزشی از معلم درخواست یا خواهش نمی‌کند، بلکه از او می‌خواهد که فعالیتهای معینی را که او تشخیص داده است اجرا کند. این رفتار دستوری لزوماً نباید رفتاری ناخوشایند یا توهین‌آمیز باشد، بلکه باید به صراحت و با صمیمیت به معلم گفته شود که چه انتظاری از او می‌رود یا چه کاری را باید انجام دهد و بدین ترتیب خواست راهنمای آموزشی از معلم به طور صریح و اصولی بیان می‌شود.

و) *بررسی واکنش معلم*. راهنمای آموزشی در اتخاذ روش یا رفتار کنترل دستوری با معلمان ممکن است با مشکلاتی مواجه شود. او باید شرایطی ایجاد کند که انتظاراتش از معلم در عمل به شکست نینجامد. راهنمای آموزشی پس از تعیین کارهایی که باید معلم انجام دهد باید به او کمک کند تا طرحهایش با موفقیت اجرا شود. او باید از واکنشهای معلم نسبت به طرحی که قرار است اجرا شود آگاه باشد و لوازم مورد نیاز او را برای اجرای طرح در اختیارش بگذارد.

ز) *جزء کردن فعالیتهایی که معلم باید انجام دهد*. راهنمای آموزشی پس از بررسی واکنشهای معلم نسبت به اوامر و انتظاراتش سعی می‌کند با ارائه کمکهای لازم، منابع، و معیارهای عملکرد موفق و صرف وقت طرح مورد نظر را به اجرا درآورد. او باید هرگونه اصلاح و جرح و تعدیلی را که ضروری می‌داند انجام دهد و این تغییرات را به اطلاع معلم برساند.

ح) *بررسی و پیگیری پیشرفت طرح*. راهنمای آموزشی کل طرح را بررسی می‌کند و اوقاتی را بر تعیین میزان پیشرفت برنامه در نظر می‌گیرد. او باید مطمئن شود که معلم دقیقاً طرح مورد نظر را درک کرده است و در این مورد می‌تواند با طرح سؤالاتی به میزان درک معلم از برنامه پی ببرد. راهنمای آموزشی و معلم باید از طرح مورد نظر که به وسیله معلم اجرا می‌شود درک واحدی داشته باشند و از این درک مشترک یقین حاصل کنند (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵، ص ۱۳۶-۱۳۸).

موارد/استفاده/از روش کنترل دستوری. از آنجا که این روش در برخورد با همه معلمان و در همه شرایط کاری، ممکن است کاربرد نداشته باشد و نتایج ثمربخش و مفیدی به بار نیاورد، راهنمایان آموزشی باید بدانند که با چه گروهی از معلمان و تحت چه شرایطی از این روش استفاده کنند. به اعتقاد گلیکمان، گوردون و راس گوردون (۱۹۹۵، ص ۱۴۳) به علت رابطه روش کنترل دستوری با موضوعات و مفاهیمی از قبیل قدرت (دستوردهی)، احترام، تخصص و روابط صفی و ستادی، راهنمایان آموزشی احتمالاً می توانند از این روش در موارد ذیل استفاده کنند:

۱. وقتی که معلمان در سطوح رشدی بسیار پایینی عمل می کنند؛
۲. وقتی معلمان در مورد موضوعی که راهنمای آموزشی - که دارای اختیارات سازمانی است - برای آن اهمیتی حیاتی قائل است، آگاهی و دانش کافی ندارند یا تمایل ندارند روی آن کار کنند؛
۳. وقتی که معلمان در اجرای تصمیمات اتخاذ شده هیچ گونه دخالتی ندارند و یا در قبال اجرای آنها مسئول و پاسخگو نیستند؛ درحالی که راهنمای آموزشی در اجرای تصمیمات دخیل است و در قبال آنها مسئولیت تام دارد؛
۴. وقتی که راهنمای آموزشی نسبت به حل مسئله یا موضوع مطرح شده تعهد دارد، ولی معلم تعهدی ندارد، یا وقتی که معلمان ترجیح می دهند راهنمای آموزشی تصمیمات را اتخاذ کند؛
۵. در مواقع اضطراری، وقتی که راهنمای آموزشی برای ملاقات با معلمان وقت ندارد. به طور کلی، از روش کنترل دستوری می توان برای انتقال انتظارات راهنمای آموزشی به معلمان به شکلی صریح و روشن استفاده کرد. لازم است تذکر دهیم افرادی که در پستهای صفی خدمت می کنند می توانند با استفاده از اختیاراتشان و با توجه به سلسله مراتب سازمان اوامر یا انتظارات خود را به صراحت بیان کنند و از معلمان بخواهند که آنها را اجرا کنند؛ برای مثال، مدیران مدارس که در نقش راهنمای آموزشی با معلمان کار می کنند می توانند از منابع قدرت قانونی (صفی) خود برای اجابت دستورهای خود استفاده کنند. راهنمایان آموزشی ای که در پستهای ستادی انجام وظیفه می کنند فقط می توانند معلمان را متقاعد سازند که از اوامر آنان پیروی کنند، یا اینکه می توانند امیدوار باشند که معلمان بنا به اختیار تخصصی،

احترام، اعتبار و یا با توجه به همکاری حرفه‌ای متقابل بین آنان، دستورها و انتظاراتشان را اجابت کنند. در مجموع، روش کنترل دستوری وقتی مؤثر و سودمند است که معلمان در مورد مشکل آموزشی و حل آن، تخصص، تعهد، یا دست کم به حل آن علاقه داشته باشند، یا راهنمای آموزشی برای تشخیص و حل مشکل وقت کافی نداشته باشند؛ در این صورت، راهنمای آموزشی صادقانه رهنمودها و راه کارهای خود را در اختیار معلم قرار می‌دهد.

۲. روش اطلاعاتی دستوری.^۱ اگر در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی، راهنمای آموزشی یک منبع اطلاعاتی باشد و راه‌حلها یا شقوق مختلف عملی را به معلمان پیشنهاد کند و آنان بتوانند از میان راه‌حلها یکی را انتخاب کنند، راهنمای آموزشی از روش اطلاعاتی دستوری استفاده کرده است. راهنمای آموزشی در فرایند مشاهداتش از عملکرد کلاسی، هدف یا اهدافی را برای معلم تعیین می‌کند و سپس او را در جهت فعالیتهایی که تصور می‌کند به احتمال زیاد در نیل به این اهداف تأثیر دارد برانگیخته، فعال و هدایت می‌کند. در این روش، راهنمای آموزشی ضمن دادن اطلاعات به معلم همواره درصدد گرفتن بازخورد از اوست. براساس پیشنهادهای راهنمای آموزشی معلم فعالیتهای گوناگونی را انجام می‌دهد که نوع، نحوه و زمان انجام دادن آنها را راهنمای آموزشی تعیین می‌کند. مراحل و توالی روش اطلاعاتی دستوری با معلمان به شرح ذیل است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵، ص ۱۵۰):

الف) شناسایی و تعیین هدف. راهنمای آموزشی براساس مشاهداتش و با شناخت قبلی‌ای که از معلم دارد، به مرور و بررسی مشاهداتش می‌پردازد و مشکل را مشخص و به معلم اعلام می‌کند؛ بنابراین، مشکل شناسایی شده به صورت هدف مهمی درمی‌آید.

ب) توضیح خواستن از معلم برای روشن شدن هدف. راهنمای آموزشی پیش از اقدام به برنامه‌ریزی باید از تحلیل و تفسیر معلم در مورد هدفی که مشخص کرده است آگاه شود. معلم ممکن است به بیان و توضیح مشکلی که راهنمای آموزشی مشخص کرده است بپردازد و علت آن را روشن کند.

ج) درک نظر معلم. راهنمای آموزشی با گوش کردن به حرفهای معلم به این نکته پی می‌برد که معلم هدف را هدف مهم تعیین شده تلقی می‌کند یا خیر و در صورت نیاز تا روشن

1. directive informational approach (behaviour)

شدن کامل موضوع، به توضیحات بیشتری می‌پردازد.

(د) حل مشکل. راهنمای آموزشی راهها و شقوق مختلف عملی را که معلم می‌تواند در حل مشکلش به کار ببرد مورد تعمق و تحلیل قرار می‌دهد و سپس با توجه به علت یا علل مشکل معلم، پیشنهادها و راه‌حلهای گوناگون احتمالی را مطرح می‌کند.

(ه) هدایت. راهنمای آموزشی شقوق مختلف یا راه‌حلهای پیشنهادی خود را براساس دانش و تجربیاتش مطرح می‌کند و از معلمان می‌خواهد در مورد این راه‌حلهای قضاوت کنند، آنها را بررسی نمایند و در قبال آنها واکنش مناسب نشان دهند.

(و) درخواست از معلم برای گرفتن اطلاعات در مورد راه‌حلهای. در این مرحله معلم فرصت دارد نسبت به راه‌حلهایی که راهنمای آموزشی ارائه کرده است از خود واکنش نشان دهد. راهنمای آموزشی باید زمینه را برای گرفتن اطلاعات آماده کند و معلم می‌تواند با دادن اطلاعات به راهنمای آموزشی به اصلاح، حذف، یا تجدیدنظر در راه‌حلهای کمک کند.

(ز) انتخاب راه‌حل نهایی. راهنمای آموزشی به نحوی صریح و روشن کارهایی را که معلم می‌تواند انجام دهد یا راه‌حلهایی را که می‌تواند اعمال کند بیان می‌کند؛ به عبارت دیگر، او دقیقاً به معلم می‌گوید که چه اقدامات یا عملیاتی را می‌تواند انجام دهد.

(ح) درخواست از معلم برای انتخاب راه‌حلهای. راهنمای آموزشی از معلم می‌خواهد که راه‌حل یا راه‌حلهایی را برای رفع مشکل تعیین شده یا هدف وضع شده انتخاب کند. در این مرحله معلم به بررسی و تحلیل راه‌حلهای می‌پردازد و عملی بودن آنها را مورد تأمل و مذاقه قرار می‌دهد.

(ط) جزء جزء کردن اقداماتی که باید انجام شود. راهنمای آموزشی به معلم کمک می‌کند تا جزئیات فعالیتهایی را که قرار است انجام دهد مشخص کند. با انتخاب رویه‌های مشخص برای برخورد با مشکل، معلم می‌داند با انجام دادن چه فعالیتها و اقداماتی باید به رفع مشکل بپردازد تا به هدف تعیین شده نایل شود. در مجموع، فعالیتها و اقداماتی که برای معلمان و دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود، راه‌حل صحیح انتخاب شده‌ای است که باید به کسب نتایج مطلوب و مورد انتظار منجر شود.

(ی) بررسی نهایی برنامه عملیاتی. راهنمای آموزشی در جلسه گفت‌وگو با معلم به بیان مجدد مشکل، تعیین هدف، فعالیتها و اقداماتی که باید انجام گیرد، معیارهای موفقیت و زمان

مشاهده بعدی می‌پردازد. در این مرحله راهنمای آموزشی و معلم برداشت مشترکی از برنامه پیش‌بینی شده و مراحل عملیاتی آن دارند و نسبت به آنچه باید به دست آورند خوش‌بین هستند.

در روش نظارت و راهنمایی اطلاعاتی دستوری به معلم اختیار داده می‌شود که راه‌حل را انتخاب کند اما مسئولیت اولیه تصمیم‌گیری برعهده راهنمای آموزشی است. هرچه معلم در انجام دادن فعالیتهای مورد نظر مهارت و تسلط بیشتری پیدا کند، راهنمای آموزشی می‌تواند مسئولیت بیشتری را در تصمیم‌گیریها برعهده او بگذارد و بدین طریق در جهت همکاری متقابل حرفه‌ای و مسئولیت مشترک گام بردارند.

موارد/استفاده از روش اطلاعاتی دستوری. به اعتقاد گرینر (۱۹۶۷، ص ۱۱۹-۱۳۰) روش اطلاعاتی دستوری براساس تخصص، اعتماد، اعتبار و انتخاب محدود قرار دارد؛ بنابراین در موقعیتهای و شرایط ذیل می‌توان از این روش استفاده کرد (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۵۳):

۱. زمانی که معلم در سطوح رشدی نسبتاً پایینی عمل می‌کند؛
۲. زمانی که معلم دانش لازم را در مورد موضوعی ندارد، ولی راهنمای آموزشی به وضوح آن دانش و معرفت را دارد؛
۳. زمانی که معلم احساس سردرگمی یا بی‌تجربگی می‌کند یا در مورد آنچه باید انجام دهد دچار تردید است و نظر خاصی ندارد، ولی راهنمای آموزشی از کارها یا فعالیتهای موفقیت‌آمیز آگاه است؛
۴. زمانی که راهنمای آموزشی علاقه‌مند و مشتاق است که مسئولیت آنچه را معلم می‌خواهد انجام دهد یا به آزمایش بگذارد برعهده گیرد؛
۵. زمانی که معلم معتقد است راهنمای آموزشی فردی دارای اعتبار است و دانایی، درایت و تجربه لازم را دارد و می‌داند از چه چیزی با او صحبت می‌کند؛
۶. زمانی که وقت ضیق است، فشارها و مشکلات مشخص هستند، و اتخاذ اقدامات سریع ضروری است.

به طور کلی از روش نظارت و راهنمایی اطلاعاتی دستوری برای هدایت، اصلاح یا بهبود کار معلمان استفاده می‌شود تا بدین وسیله معلمان در مورد راه‌حلهای گوناگونی که

راهنمای آموزشی در اختیارشان گذاشته است تأمل کنند و آنها را بررسی کرده، از میانشان راه حل یا مجموعه‌ای از راه‌حلهایی را که به نظرشان عملی، واقع‌بینانه و مفید است انتخاب کنند. در این روش راهنمای آموزشی هم منبع اطلاعاتی عمده و مهمی برای معلم است و هم پیشنهادکننده راه‌حلهای یا شقوق مختلف عمل که باید انتخاب نهایی از میان آنها انجام بگیرد؛ اما در فرایند اجرای این روش، یعنی انتخاب، تجدیدنظر، تغییر و اصلاح راه‌حلهای، راهنمای آموزشی از نظرهای معلم و اطلاعات او در این زمینه جویا می‌شود و آنها را مورد توجه قرار می‌دهد. استفاده از روش اطلاعاتی دستوری زمانی که معلم نسبت به راهنمای آموزشی، اطلاعات، دانش، تجربه، تخصص و توانمندیهای کمتری دارد بسیار سودمند و مؤثر است و مؤکداً توصیه می‌شود.

۳. روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی.^۱ چنانچه راهنمای آموزشی در فرایند نظارت و راهنمایی بالینی، علاقه‌مند باشد مسئله‌ای را به طور مشترک و با همکاری متقابل با معلم حل کند و معلم را تشویق کند تا ادراکات و نظرهایش را در مورد آن مسئله یا مشکل بیان کند و در عین حال صادقانه و به طور صریح و روشن عقاید خودش را نیز بیان کند، به طوری که به مبادله صادقانه و آشکار نظرهای بینجامد، از نظارت و راهنمایی آموزشی مبتنی بر همکاری مشترک و متقابل استفاده کرده است. اساس و پایه این نوع نظارت، تشریک مساعی بین راهنمای آموزشی و معلم است. آن دو براساس درک متقابل از موضوع یا مسئله معینی در مورد راه‌حلی واحد توافق می‌کنند. در فرایند نظارت و راهنمایی، ممکن است راهنمای آموزشی و معلم در انتخاب راه‌حل مشکل با هم به توافق نرسند. این امر عادی است و مخالفت هر کدام از طرفین با نظرهای، ادراکات یا پیشنهادهای دیگری نباید کارشکنی، خصومت یا پدیده‌ای شخصی تلقی شود. آنچه مهم است این است که راهنما و معلم به راه‌حل مشترکی دست پیدا کنند. در واقع، عدم توافق راهنمای آموزشی و معلم جریانی مخرب یا مایوس‌کننده نیست، بلکه جریانی مثبت و سازنده است که در آن تفکر مجدد، بازنگری، قضاوت، مشورت و مذاکره و تصمیم‌گیری مجدد ضروری می‌نماید. حتی در مواردی که حصول توافق کامل راهنمای آموزشی و معلم دشوار به نظر می‌رسد دخالت شخص ثالثی که به عنوان میانجی نظرهای آن دو را به هم نزدیک کند و بین آنان تفاهم به

1. collaborative approach (behaviour)

وجود آورد توصیه می‌شود.

جلسه گفت‌وگو بین راهنمای آموزشی و معلم با بیان درک هریک از طرفین از مشکل شروع می‌شود و در نهایت با توافق متقابل درباره طرح یا برنامه نهایی خاتمه می‌پذیرد. در فرایند و مراحل مذاکره راهنمای آموزشی و معلم مسئله مورد نظر را از ابعاد مختلف بررسی می‌کنند و راهنمای آموزشی آغازگر این مذاکره است. به اعتقاد صاحب‌نظران مراحل روش نظارت و راهنمایی مبتنی بر همکاری متقابل به شرح ذیل است (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۵۹-۱۶۲):

۱. مشخص کردن مشکل/از دید معلم. راهنمای آموزشی از معلم می‌خواهد مشکل فوری یا موضوع مورد علاقه خود را بیان کند و معلم درباره بزرگ‌ترین مشکل خود به وضوح توضیح می‌دهد.

۲. سعی در درک دیدگاهها و ادراکات معلم. راهنمای آموزشی باید کوشش کند تا حد ممکن و پیش از هر اقدامی اطلاعات زیادی در مورد مسئله مورد نظر جمع‌آوری کند. زمانی که معلم ادراکاتش را در مورد مسئله بیان می‌کند، راهنمای آموزشی باید سعی کند از رفتارهای غیر دستوری استفاده کند. او باید از عباراتی که دال بر علاقه‌مندی‌اش به ادامه صحبت‌های معلم است استفاده کند. حتی رفتار غیر کلامی مثل ارتباط چشمی و بیان عباراتی مانند لطفاً ادامه دهید، خواهش می‌کنم بیشتر توضیح دهید، مطلب شما را می‌فهمم، و سؤالاتی که غور و مذاقه بیشتری را ایجاد می‌کند پیشنهاد می‌شود.

۳. تصدیق/ادراک معلم/از مسئله. راهنمای آموزشی با شنیدن توصیف کامل معلم از مشکل باید مطمئن شود که مسئله را از دید معلم درست درک کرده است؛ بنابراین، با خلاصه کردن سخنان او از معلم می‌خواهد که درستی درکش را تأیید کند. در حقیقت، راهنمای آموزشی باید مسئله را از دید معلم درک کند و مطمئن شود که این درک صحیح است.

۴. ارائه نظر/راهنمای آموزشی در مورد مشکل. با توجه به اینکه جلسه گفت‌وگو به صورت غیر دستوری اداره می‌شود، راهنمای آموزشی و معلم هر کدام بخشی از فرایند تصمیم‌گیری محسوب می‌شوند و راهنمای آموزشی نظر خود را در مورد مشکل موجود بیان می‌کند و اطلاعاتی را که معلم ممکن است از آن آگاه نباشد در اختیار او می‌گذارد. در عین حال، برای اجتناب از نفوذ راهنمای آموزشی روی معلم، توصیه می‌شود که راهنمای

آموزشی ادراکات و نظرهای خود را درباره موضوع پس از شنیدن نظر معلم مطرح کند؛ بدین ترتیب، راهنما و معلم هر کدام مسئله را از دید خود تبیین و تشریح می کنند.

۵. تصریح و تأیید درک معلم در مورد ادراک راهنمای آموزشی از مسئله. همان طور که راهنمای آموزشی باید بیان معلم از مسئله را تشریح و تفسیر کند و سپس تأیید معلم را جویا شود، اکنون نیز باید از معلم بخواهد که کاری مشابه آن انجام دهد؛ یعنی از معلم بخواهد ادراک او را از مسئله بیان کند. زمانی که راهنمای آموزشی مطمئن شود معلم نظر او را درک می کند فرایند حل مسئله را می توان آغاز کرد.

۶. حل مسئله. در این مرحله راهنما و معلم پیشنهادهايشان را در مورد راه حلها با هم رد و بدل می کنند. راهنمای آموزشی با توجه به تجربه کاری و همکاریهای متقابل با معلم در گذشته از او می خواهد پیشنهادهايش را در مورد بهبود وضعیت و حل مسئله ارائه کند. هم راهنمای آموزشی و هم معلم باید در مورد آنچه ممکن است برای اصلاح مشکل سودمند باشد تأمل کنند و سپس به نظرهای یکدیگر گوش کنند؛ اما چنانچه معلمی در گذشته از روش تشریک مساعی یا همکاری متقابل استفاده نکرده باشد و از بیان نظری متفاوت با نظر راهنمای آموزشی بیمناک و نگران باشد، راهنمای آموزشی باید از او بخواهد تا هر کدام به طور جداگانه نظر خود را در مورد مسئله مورد نظر بنویسند و سپس آنها را با یکدیگر مبادله کنند؛ بدین ترتیب، راهنمای آموزشی دامنه ای از نظرهای شخصی را فراهم دیده است که برای بحث و تبادل نظر طرفین آماده و مهیاست.

۷. تشویق به پذیرش تعارض در نظرها و عقاید یکدیگر. برای جلوگیری از تبدیل جلسه گفت و گو به جلسه رقابت، راهنمای آموزشی باید معلم را مطمئن سازد که عدم توافق در نظرهای آنان درباره اقدامات و راه حلهای احتمالی امری طبیعی و قابل قبول است. نداشتن توافق متقابل در مورد مسئله مورد نظر به پیدایی بهترین راه حل منجر می گردد. راهنمای آموزشی و معلم باید در نهایت در مورد راه حلی که باید به اجرا در آید، توافق کنند. راهنمای آموزشی باید بداند که تعارض بین دو فرد حرفه ای برای پیدا کردن بهترین راه حل ممکن از میان شقوق مختلف بسیار سودمند و سازنده است.

۸. یافتن راه حل قابل قبول. راهنمای آموزشی و معلم پس از بحث و تبادل نظر در مورد مسئله مورد نظر و تحلیل و بررسی راه حلهای گوناگون باید عملی بودن پیشنهادها

مشترکشان را بررسی کنند. اگر در پیشنهادهای هر کدام وجوه اشتراک وجود داشته باشد جلسه گفت و گو بدون هیچ مشکلی ادامه می یابد؛ اما در صورت مغایر بودن نظرها و پیشنهادهای آنان، شناسایی موارد مورد اختلاف ضروری است. در صورتی که اختلاف نظر بین راهنمای آموزشی و معلم زیاد باشد باید بررسی شود که این عدم توافق از چه ناشی می شود: آیا ناشی از تفاوت ادراک از مسئله است یا پیشنهادهای طرفین در مورد راه حلها؟ و آیا ناشی از عدم مصالحه طرفین با یکدیگر است یا عدم پذیرش راه حل بهتر از طرف هر کدام از آنان؟ در هریک از این موارد راهنمای آموزشی و معلم باید به راه حل مورد پذیرش طرفین دست یابند و یافتن راه حل جدید ضروری به نظر می رسد. معمولاً افراد حرفه ای آن قدر در کار خود مهارت دارند که می توانند نظرهای مخالف را به نحوی به نظر مشترک نزدیک کنند؛ اما در صورتی که در شرایط استثنایی چنین وجه مشترکی در نظر طرفین به وجود نیاید می توان از فرد ثالثی که مورد پذیرش راهنما و معلم است به عنوان آخرین وسیله برای مصالحه و سازش استفاده کرد. شایان ذکر است که معلم ملزم نیست طرح و برنامه ای را که مورد پذیرش او نیست؛ بپذیرد؛ زیرا در این روش نظارت و راهنمایی، راهنمای آموزشی نمی تواند عقایدش را به اجبار بقبولاند. او باید راه حل های دیگری را برای مسئله بیابد که مورد پذیرش طرفین باشد.

۹. *توافق در مورد جزئیات برنامه.* زمانی که در مورد یک برنامه توافق به عمل آمد،

راهنمای آموزشی باید به دیگر جزئیات برنامه پردازد. آنان باید پس از تبادل نظر در مورد زمان اجرای برنامه، محل اجرای آن، افرادی که در اجرای برنامه به آنان کمک می کنند، منابع مورد نیاز برای اجرای برنامه، دانش آموزانی که تحت تأثیر برنامه قرار می گیرند، و سرانجام در مورد روشهای مورد استفاده برای جمع آوری اطلاعات و چگونگی ارزشیابی آنها با یکدیگر توافق کنند و هر کدام تصویر کاملاً روشن و دقیقی از برنامه نهایی در نظر داشته باشند. برای اطمینان از درک صحیح راهنمای آموزشی و معلم از برنامه، هر کدام می تواند جزئیات کامل برنامه را به نحوی که نکته مبهم یا غیر قابل پذیرشی در آن باقی نمانده باشد باز گو کند.

در مجموع، نظارت و راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی یا همکاری مشترک بر این فرض استوار است که راهنمای آموزشی و معلم در تصمیمات آموزشی سهم مساوی دارند و نتیجه تصمیم گیریهای مشترک برنامه عملیاتی ای است که مورد پذیرش طرفین است. این روش نظارت و راهنمایی آموزشی وقتی کاملاً سودمند و اثربخش است که هر دو از دانش، تخصص،

مهارت، مشارکت و علاقه‌مندی مشابهی نسبت به مسئله مورد نظر برخوردار باشند. نگرش و رفتارهای راهنمای آموزشی باید کاملاً نشان‌دهنده اعتقاد او به برابری با معلم در این روش نظارت و راهنمایی آموزشی باشد. معلمان باید مطمئن شوند که راهنمایان آموزشی آگاهانه و زیرکانه درصدد نیستند که آنها را تحت تأثیر عقاید خود قرار دهند؛ زیرا تشریک مساعی به معنی «کار یا عمل کردن با یکدیگر در جهت هدفی مشترک است» (فرهنگ امریکایی هری تیچ^۱، ۱۹۸۲، ص ۳۲۱) و راهنمای آموزشی باید صمیمانه جد و جهد نماید تا با معلم برای نیل به هدفی که تعیین کرده‌اند همکاری مشترک داشته باشد و این همکاری مشترک یا تشریک مساعی نباید تحت تأثیر روش نظارتی راهنمای آموزشی قرار گیرد. راهنمای آموزشی و معلم باید در این تشریک مساعی روابط حرفه‌ای مثبتی با یکدیگر داشته باشند تا این روابط نیل به هدف مورد نظر و اصلاح روش آموزشی را در پی داشته باشد. آنچه حائز اهمیت است این است که راهنمای آموزشی بداند کدام روش نظارتی را برای چه معلمی با کدام سطح از دانش، تخصص و مهارت به طور اثربخش اجرا کند که به نتایج مطلوب منجر شود.

موارد/استفاده از روش نظارت و راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی (همکاری حرفه‌ای متقابل). به اعتقاد صاحب‌نظران موقعیتها و شرایطی که در آن راهنمایان آموزشی می‌توانند با اطمینان از روش مذکور استفاده کنند بدین شرح است (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۶۶):

۱. زمانی که معلم در سطوح رشدی متوسطی عمل می‌کند؛
 ۲. زمانی که معلم و راهنمای آموزشی به طور تقریباً یکسانی در موضوع یا مسئله مورد نظر تخصص دارند. یعنی راهنمای آموزشی بخشی از مشکل را می‌شناسد و معلم بخش دیگر آن را؛

۳. زمانی که معلم و راهنمای آموزشی هر دو در اجرای تصمیم دخالت دارند و باید در قبال نتایج پاسخگو باشند؛

۴. زمانی که معلم و راهنما هر دو در قبال حل مسئله متعهد هستند. اگر معلم خواستار دخالت در حل مسئله و تصمیم‌گیریها باشد، ولی راهنمای آموزشی او را در این فعالیتها دخالت ندهد، این کار باعث تضعیف روحیه و عدم اعتماد معلم می‌گردد؛ بنابراین، برای اجتناب از چنین احساسی باید از این روش نظارتی به نحو مؤثری استفاده شود.

۴. روش غیر دستوری^۱. در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی، گاه راهنمایان آموزشی با معلمانی مواجه می‌شوند که برای هدایت و اداره کار خود به طور مستقل تواناییها و مهارت‌های لازم را دارا هستند؛ بنابراین چگونگی برخورد و رفتار حرفه‌ای آنان با این معلمان فرق می‌کند و به ناچار باید از شیوه یا رفتار نظارتی متفاوتی استفاده کنند. چنانچه راهنمای آموزشی تشخیص دهد معلمی توانایی تفکر در مورد کارش را به بهترین وجه دارد و خواستار آزادی عمل در مورد وظایفش است وظیفه او صرفاً کمک به معلم در انجام دادن آن وظایف است و در چنین صورتی راهنمای آموزشی از روش غیر دستوری استفاده کرده است.

نظارت و راهنمایی غیر دستوری بر این فرض استوار است که خود معلم به بهترین وجه می‌داند که چه تغییرات آموزشی‌ای باید در کارش انجام گیرد و به طور مستقل توانایی فکر کردن و عمل کردن در مورد آنها را دارد. در حقیقت، در این نوع نظارت و راهنمایی معلم به طور مستقل تصمیم‌گیری می‌کند و نقش راهنمای آموزشی صرفاً کمک کردن به معلم در فرایند تفکر درباره فعالیتها و عملیاتی است که در صدد انجام دادن آنهاست. در روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری راهنمای آموزشی سعی می‌کند فکر معلم را بر مشاهده، تحلیل و تفسیر، شناسایی مشکل، و حل مسئله متمرکز کند. راهنمای آموزشی به هیچ‌وجه عقاید شخصی خود را هنگام گفت‌وگو با معلم ابراز نمی‌کند، مگر اینکه معلم از او بخواهد. در حقیقت، جملات و عباراتی که او هنگام مذاکره با معلم به کار می‌برد صرفاً برای دادن بازخورد به معلم یا توسعه تفکر اوست. راهنمای آموزشی نباید عقاید و نظرهای خود را به معلم تحمیل کند یا تلویحاً آنها را به او القا کند؛ زیرا تصمیماتی که معلم در نهایت اتخاذ می‌کند، تصمیمات او نیستند و باید مستقل از نفوذ و اراده فکری راهنمای آموزشی اتخاذ شوند. مراحل و توالی جلسه گفت‌وگو با روش غیر دستوری را می‌توان بدین شرح خلاصه کرد (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۷۳-۱۷۷):

۱. گوش کردن و توجه به اظهارات مقدماتی معلم. راهنمای آموزشی باید روبه‌روی معلم بنشیند، به او نگاه کند و به آنچه می‌گوید به دقت گوش دهد. او نباید مسئله را از دید خود بررسی کند و باید از فکر کردن به اینکه چه چیزی باید انجام شود اجتناب نماید. شاید برای او مشکل باشد که در خلال اظهار نظر معلم ساکت بنشیند و چیزی نگوید، ولی باید

1. non-directive approach (behaviour)

توجه کرد که وظیفه او درک بیانات معلم است، نه بیان نظرهای خودش.

۲. انتقال درک راهنمای آموزشی از مسئله مقدماتی مطرح شده. راهنمای آموزشی باید آنچه را از اظهارات معلم و موقعیت بیان شده درک کرده ابراز کند و معلم باید صحت درک او را تأیید نماید. راهنمای آموزشی باید مسئله مورد نظر و احساسات و ادراکات معلم در مورد آن را درک کند و به طور صحیحی به او منتقل نماید.

۳. تحقیق برای شناخت بیشتر مشکل یا کسب اطلاعات بیشتر در مورد آن. راهنمای آموزشی از معلم می‌خواهد که به طریق دیگری به مشکل نگاه کند و اطلاعات جدیدی را که ممکن است به حل مسئله کمک کند در نظر بگیرد. تحقیق بیشتر با هدف شناخت بیشتر مسئله صرفاً برای کمک به معلم صورت می‌گیرد، نه برای حل مسئله. طرح پرسشهایی که به کسب اطلاعات بیشتر می‌انجامد توصیه می‌شود؛ ولی سؤالاتی که به طور ضمنی راه‌حلهایی را دربردارد نباید مطرح شود؛ زیرا طرح چنین سؤالاتی تلاشی برای تأثیرگذاری نظرهای راهنمای آموزشی در معلم تلقی می‌شود و ممکن است در تصمیم‌نهایی معلم تأثیر بگذارد.

۴. تشویق معلم به بازگو کردن مشکلات (شناخت مشکلات واقعی مردم). راهنمای آموزشی باید وقتی که معلم به شرح مشکلات واقعی خویش می‌پردازد علاقه‌مندی خود را به شنیدن صحبت‌های او نشان دهد و تا پایان جلسه گفت‌وگو همچنان به کمک‌هایش ادامه دهد. او باید از عبارات و جملاتی استفاده کند که مؤید تشویق معلم به ادامه صحبت‌هایش باشد. تشویق‌های او باعث می‌شود تا معلم به فکر کردن ادامه دهد، ولی تعریف و تمجید از او بر تصمیم‌نهایی‌اش تأثیر می‌گذارد.

۵. تفسیر پیوسته از درک پیام معلم. راهنمای آموزشی باید در خلال بحث و گفت‌وگو به طور پیوسته درک خود از مطالب معلم را ارزیابی کند. زمانی که معلم اطلاعات بیشتری را در مورد مشکل مورد نظر بیان می‌کند، منابع مختلف مشکل را توصیف می‌نماید، اقدامات احتمالی را بررسی می‌کند و در نهایت تصمیماتی اتخاذ می‌نماید، راهنمای آموزشی باید صرفاً به شرح و بسط مطالب بپردازد. هرگاه او نسبت به آنچه معلم می‌گوید تردید داشته باشد باید خودش به توضیح مطالب معلم بپردازد و از او بخواهد تا صحت درک او را تأیید یا رد کند. زمانی که در اظهارات معلم وقفه ایجاد می‌شود یا او از لحاظ ذهنی و روانی آمادگی بیان ادامه مطالب را ندارد، راهنمای آموزشی باید به کمک‌ش بشتابد و با خلاصه کردن مطالب

عنوان شده یا بسط و شرح آن به صورت دیگری او را ترغیب کند تا به صحبت‌هایش ادامه دهد.

۶. حل مسئله. راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا درباره اقدامات احتمالی فکر کند. پس از اینکه معلم مشکل را شناسایی و صحت ادراک راهنمای آموزشی از مسئله را تأیید کرد وظیفه راهنمای آموزشی این است که در ارائه راه‌حلهای احتمالی به او کمک کند. باید به معلم فرصت داده شود تا چندین راه حل احتمالی را پیشنهاد نماید. پس از ارائه راه‌حلهای، راهنمای آموزشی باید در مورد آنها فکر کند و صحت آنها را بررسی نماید و در جست‌وجوی راه‌حلهای دیگری باشد.

۷. بررسی نتایج/اقدامات گوناگون به وسیله معلم. راهنمای آموزشی باید تلاش کند تا معلم راه‌حلهای امکان‌پذیر و عملی را بررسی کند. در این مرحله معلم باید راه‌حلهای را یکی یکی مطرح کند و راهنمای آموزشی باید مشکلات هر کدام از تصمیمات و عملی بودن آنها را مورد بررسی قرار دهد. معلم باید پس از تحلیل محاسن و معایب راه‌حلهای گوناگون، در نهایت با بررسی نتایج احتمالی آنها بهترین و مؤثرترین راه حل را انتخاب کند.

۸. تعهد معلم نسبت به اجرای تصمیم. پس از بررسی همه‌جانبه راه‌حلهای عملی و احتمال موفقیت هر کدام از آنها به وسیله راهنمای آموزشی و معلم، راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا از میان آنها راه‌حلهای عملی و متناسب با شرایط را انتخاب کند؛ به عبارت دیگر، مجموع فعالیتها باید به اصلاح موقعیت یا حل مسئله مورد نظر بینجامد.

۹. تعیین زمان و معیار برای عمل یا اقدام مورد نظر به وسیله معلم. راهنمای آموزشی در اجرای اجزاء گوناگون برنامه با هدف اصلاح موقعیت، در تعیین زمان اجرای برنامه، منابع مورد نیاز و میزان پیشرفت برنامه و موفقیت آن به معلم کمک می‌کند. وقتی راهنمای آموزشی از موارد مذکور، یعنی فعالیت‌هایی که معلم در صدد است انجام دهد، توالی، تقدم و تأخر آنها، منابعی که برای اجرای برنامه به آنها نیاز دارد، میزان آگاهی معلم از پیشرفت برنامه یا تحقق آن، و زمان خاتمه برنامه، کاملاً آگاه شود، جلسه گفت‌وگو تقریباً رو به اتمام است.

۱۰. بازگویی برنامه معلم به وسیله راهنمای آموزشی. راهنمای آموزشی برای اطمینان باید یک بار تمام برنامه را برای معلم تکرار کند و معلم باید صحت گفتار و ادراک او را تصدیق نماید. با رسیدن به درک مشترک یا تفاهم کامل جلسه گفت‌وگو خاتمه می‌یابد.

بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت از روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری انتقاد

کرده، معتقدند راهنمایان آموزشی ای که روش مذکور را به کار می‌برند در انجام وظایفشان برای کمک به معلمان کوتاهی می‌کنند و این نوع نظارت و راهنمایی به اصلاح عملکرد آموزشی نمی‌انجامد. باید اذعان کرد که این استدلال تا حد بسیاری مصداق دارد؛ زیرا راهنمایان آموزشی ای که مسئولیت کمی در قبال اصلاح عملکرد معلمان برعهده می‌گیرند یا این مسئولیت را نادیده می‌گیرند، در حقیقت، به فرایند اصلاح آموزش هیچ کمکی نمی‌کنند. اما این استدلال فقط در مورد راهنمایانی صدق می‌کند که در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی نقش غیر فعالی دارند. همان‌طور که گفتیم، راهنمای آموزشی فعالانه از طریق همکاری مستقیم با معلم به او کمک می‌کند تا برای اصلاح فرایند آموزش تصمیم‌گیری کند. به علاوه، وقتی معلم در سطح بالایی از دانش و تخصص قرار دارد راهنمای آموزشی باید از روش نظارتی غیر دستوری استفاده کند. هدف او از به کارگیری این روش کمک به رشد حرفه‌ای بیشتر معلم از طریق شناخت و حل مسئله و در نهایت تصمیم‌گیری شخصی او در مورد اصلاح موقعیت یا عملکرد آموزشی است.

موارد/استفاده از روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری. راهنمایان آموزشی باید بدانند کی و برای چه کسی از روش نظارتی غیر دستوری استفاده کنند تا به کارگیری این روش به نتایج مطلوب و اصلاح عملکرد آموزشی منجر شود. به اعتقاد متخصصان تعلیم و تربیت، راهنمایان آموزشی می‌توانند در موارد ذیل از این روش استفاده کنند (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۸۰-۱۸۱):

۱. وقتی که معلم در سطوح بالایی از رشد حرفه‌ای عمل می‌کند؛
۲. زمانی که دانش و تخصص معلم در مورد موضوع از دانش و تخصص راهنمای آموزشی بیشتر است؛
۳. زمانی که معلم در قبال اجرای تصمیماتش مسئولیت تام دارد، در حالی که مسئولیت راهنمای آموزشی اندک است؛
۴. زمانی که معلم نسبت به حل مسئله تعهد دارد، ولی این امر برای راهنمای آموزشی اهمیتی ندارد.

در حقیقت، معیارهایی که برای روش غیر دستوری بیان کردیم، یعنی سطح رشد، تخصص، مسئولیت، و تعهد باید به طور بارزی در کار معلمان مشاهده شود. نبود هر کدام از

این معیارها یا مجموعه‌ای از آنها به معنای اتخاذ روشی متفاوت با این روش به وسیله راهنمای آموزشی است.

در مجموع، روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری در کمک به معلمان برای رشد فردی بسیار مؤثر و سودمند است. از این راه راهنمایان آموزشی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا مشکل را کاملاً بشناسند و برای حل آن طرح و برنامه خودشان را اجرا کنند. در مواقعی که معلمان در سطوح بالایی از رشد حرفه‌ای عمل می‌کنند و نسبت به راهنمایان آموزشی از تخصص، مهارت، تعهد و مسئولیت بیشتری برخوردارند استفاده از روش مذکور ضروری و سودمند است. به اعتقاد متخصصان، عمل کردن به روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری بسیار مهم است؛ زیرا تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که این روش دشوارترین روش نظارتی در اجراست (گوردون، ۱۹۹۰، ص ۲۹۳-۳۰۷). راهنمایان آموزشی هنگام اتخاذ این روش باید از سطح کمال و رشد حرفه‌ای معلمان آگاه باشند. آنان در انتخاب روش نظارت و راهنمایی باید توجه داشته باشند که هر روشی مستلزم استفاده از نوعی مهارت ارتباطی بین فردی است که فقط در صورت استفاده از آن می‌توان انتظار رسیدن به نتایج مطلوب را داشت؛ در غیر این صورت، نوع رفتاری که راهنما برمی‌گزیند و نوع روابط بین فردی متفاوت او، در معلم تعارض ایجاد می‌کند و صداقت راهنما را مورد تردید قرار می‌دهد. در مرحله نشست و گفت‌وگو راهنمایان آموزشی با توجه به مقتضیات و شرایط کلاس و معلم می‌توانند از یکی از چهار روش یا رفتار نظارتی استفاده کنند.

مرحله چهارم: تشکیل جلسه با معلم پس از مشاهده

پس از تشکیل جلسه مقدماتی با معلم، ثبت مشاهدات، تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاسی و تعیین روش رفتار یا برخورد با معلم، راهنمای آموزشی باید در جلسه دیگری به گفت‌وگو با معلم بپردازد. جلسه مذکور به منظور تدوین برنامه‌ای برای اصلاح فرایند آموزش تشکیل می‌شود. ابتدا راهنمای آموزشی باید معلم را در جریان مشاهداتش قرار دهد تا بازخوردی از عملکرد خود داشته باشد. طراحی و توسعه برنامه‌ای برای اصلاحات آتی ممکن است برعهده راهنمای آموزشی باشد، یا با مشارکت معلم انجام گیرد و یا به معلم واگذار شود. این جلسه با ارائه طرحی برای اصلاح آتی یعنی موقعیت یا مسئله تعریف شده پایان می‌پذیرد.

هدفی که در برنامه تعیین شده است، فعالیتها و اقداماتی که برای نیل به هدف تعیین شده باید صورت گیرد، منابع مورد نیاز برای انجام دادن فعالیتها، زمان اجرای برنامه و سرانجام روشهای جمع آوری اطلاعات و مشاهده و ثبت داده‌ها از مواردی است که هم راهنمای آموزشی و هم معلم باید درک کاملاً روشنی از آنها داشته باشند.

مرحله پنجم: تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین

این مرحله، مرحله انتقاد از چهار مرحله پیشین است. رضایت‌بخش بودن چهارچوبها و روشهای انتخابی از ابتدا تا انتها ارزیابی می‌گردد و درباره نیاز به تجدیدنظر در این توالی، پیش از اجرای مجدد، گفت‌وگو و تبادل نظر می‌شود، سپس نکات مهم و سودمند برنامه و فعالیتها، کارهای فاقد ارزش و تغییراتی که باید صورت گیرد مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. بازخورد برنامه نشان می‌دهد که هم راهنمای آموزشی و هم معلم در اصلاح فرایند آموزش موفق بوده‌اند. با توجه به بازخورد برنامه معلم و راهنمای آموزشی می‌توانند تصمیم بگیرند که چه فعالیتهایی را ادامه دهند، در چه قسمتهایی از برنامه تجدیدنظر کرده، تغییراتی به وجود آورند و سرانجام در صورت توافق در مورد سودمند و مؤثر بودن برنامه و ارزشهای آن این توالی را تکرار کنند یا خیر.

نظارت و راهنمایی همکار (مربیگری یا هدایت همکار)^۱

تعداد معلمان تحت نظارت و راهنمایی راهنمای آموزشی، تعداد دفعات مشاهدات بالینی او را از معلمان مشخص می‌کند. بدیهی است مدیران مدارس با توجه به کثرت مشغله، قلت وقت، و حیطه وسیع مسئولیتهایشان قادر نخواهند بود که بر کار همه معلمان خود به طور منظم و مستمر نظارت داشته باشند. هرچه تعداد دانش آموزان مدرسه کمتر و حیطه وظایف و مسئولیتهای مدیر مدرسه محدودتر باشد به همان نسبت مدیر می‌تواند وقت بیشتری را به نظارت و راهنمایی معلمان اختصاص دهد. ناگفته پیداست در مدارس که حجم کارهای مدیر مدرسه کمتر است امکان مشاهده بالینی معلمان هم بیشتر است. در مدارس که وظیفه نظارت و راهنمایی آموزشی برعهده راهنمایان آموزشی است، تعداد معلمان تحت نظارت

1. peer coaching

راهنمای آموزشی، تعداد بازدیدهای او را از معلمان مشخص می‌کند. معمولاً اگر راهنمایان آموزشی زمان، انرژی و امکانات کافی در اختیار نداشته باشند، نمی‌توانند به معلمان به طور مستقیم کمک کنند؛ برای مثال راهنمایی که بر کار ده تا پانزده نفر از معلمان نظارت دارد و وظایف اساسی دیگری هم به او محول شده است به سختی می‌تواند بر کار همه اعضای گروهش نظارت داشته باشد. در بیشتر مواقع، هنگام تعیین اولویتها، کمک مستقیم به معلمان کمترین اولویت را داراست. تحقیقات دانشمندان نشان می‌دهد که تعداد قابل توجهی از معلمان مدارس از هیچ‌گونه کمکی بهره‌مند نمی‌شوند (ناتریلو، ۱۹۸۲). جای تأسف است که بیشتر معلمان ابراز می‌کنند هدف از نظارت و راهنمایی بالینی کمک به آنان نیست، بلکه راهنمایان آموزشی بیشتر برای دادن یا گرفتن اطلاعات مربوط به مدرسه و کلاس درس به بازدید کلاسهای آنان مبادرت می‌کنند (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵).

چنانچه مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی متقاعد شوند که معلمی برای حل مشکلات آموزشی و کلاسی به کمک نیاز دارد و آنان به تنهایی قادر نیستند به او کمک کنند سؤال اساسی این است که چه شخص دیگری باید این کار را انجام دهد. بر طبق شواهد تجربی و تحقیقاتی، هر راهنمایی می‌تواند حداکثر تا ده نفر از معلمان را به طور مؤثر تحت نظارت و راهنمایی قرار دهد؛ چنانچه تعداد معلمان بیشتر باشد باید افراد دیگری نیز این وظیفه را برعهده گیرند (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). از آنجا که معلمان همکاران خود را منابع اطلاعاتی و کمکی سهل‌الوصول‌تر و غیر رسمی‌تر از مدیران و راهنمایان آموزشی تلقی می‌کنند، کمک گرفتن از آنان به صورت روشی مورد پذیرش و رایج در مدارس توسعه یافته است. در حقیقت، می‌توان گفت که این روش، روشی قدیمی و سودمند است که در سالهای اخیر در چهارچوبهای جدیدی توسعه و تکامل پیدا کرده است. اگر معلمان مدارس در مهارتهای مشاهده‌ای کارایی پیدا کنند و از اهداف و فرایندهای نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی مطلع باشند، می‌توانند در نقش راهنمای آموزشی در مدارس خدمت کنند. علاوه بر این، آنان با توسعه الگوهای غیر رسمی ارتباطی، بهتر و راحت‌تر می‌توانند کار همکارانشان را مشاهده کنند، مشاهداتشان را تجزیه و تحلیل نمایند، پیشنهادهای مفید و مؤثری به همکارانشان ارائه دهند، مشکلات آموزشی آنان را حل کنند و به اصلاح عملکرد آموزشی آنان کمک نمایند. آلفونسو و گلدزبری (۱۹۸۲)، روش استفاده از معلمان برای کمک به معلمان را از طریق

نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی تحت عنوان نظارت و راهنمایی همکار یا همکاری متقابل^۱ معلمان مطرح کرده‌اند. اغلب صاحب‌نظران استفاده از این روش را به عنوان روش نظارتی مؤثری مورد تأیید و تأکید قرار داده‌اند (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). چنانچه کمک مستقیم معلمان به همکارانشان برای اصلاح عملکرد آموزشی روشی مؤثر و سودمند تشخیص داده شود و مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی بتوانند این وظیفه را انجام دهند، معلمان باید در این کار به یکدیگر کمک کنند. نتایج تحقیقات انجام شده بیانگر آن است که کمک همکاران به معلم نتایج مثبتی در مدارس به همراه داشته است (گوردون، نولان و فورلنزا^۲، ۱۹۹۴). در این روش، کمک به همکار کمکی یک‌جانبه تلقی نمی‌شود، بلکه تعاملی متقابل است، بدین‌منظور که معلمان باتجربه‌تر، آموزش دیده‌تر، ماهرتر و تواناتر به همکارانشان کمک کنند تا به تدریج مهارت‌های لازم را در کارشان به دست آورند. این کار ممکن است از طریق مشاهده مستقیم تدریس معلم به وسیله همکارش صورت بگیرد، یا از طریق حضور معلم در جلسات تدریس معلم راهنما و مشاهده رفتارهای آموزشی او. برای اجرای چنین برنامه‌ای بهتر است در جلسات اولیه، معلم راهنما در کلاس درس همکارش حاضر شود و به مشاهده و نظارت و راهنمایی وی بپردازد. استفاده از روش نظارت و راهنمایی همکار با اطلاع مدرسه و منطقه و هماهنگی با آنها انجام می‌گیرد و آنها تمهیدات لازم را فراهم می‌کنند. در حقیقت، زمانی که نیازهای آموزشی معلمان فزونی گیرد، مسائل و مشکلات کاری آنها بارزتر می‌شود که نتایج نامطلوبی نیز بر عملکرد کلاسی دارد. این امر ناشی از عدم توانایی آنان در حل و فصل این مشکلات است؛ به همین دلیل توصیه می‌شود که معلمان از همکاری حرفه‌ای معلم راهنما استفاده کنند. اصولاً در نظام‌های آموزشی ای که تعداد راهنمایان آموزشی به اندازه‌ای نیست که پاسخگوی نیازها و مشکلات معلمان باشد، یا اصلاً هیچ نوع برنامه نظارت و راهنمایی در مدارس پیش‌بینی نشده است باید به نحو احسن از این روش استفاده شود و معلمان برجسته مدارس به جای مدیر مدرسه، راهنمای آموزشی یا مدیر گروه به عنوان معلم راهنما به کار گرفته شوند. آنان می‌توانند در تهیه طرح‌های عملیاتی یا اقدامات اصلاحی به همکارانی که نیازهای اساسی دارند مساعدت کنند. اهداف و روشهای مشاهده معلم راهنما باید طی جلساتی

1. peer supervision or peer colleagueship

2. Forlenza

برای معلمان توضیح داده شود و معلم راهنما باید برحسب مورد، تعداد جلسات مورد نیاز هر معلم را تعیین کند. برنامه‌های مشاهده کلاسی باید به نحوی تنظیم شود که در کار معلم راهنما وقفه‌ای ایجاد نکند. نظارت و راهنمایی همکار ممکن است به دو صورت فردی یا گروهی انجام شود. زمانی که معلمان مشکل واحدی دارند می‌توانند در جلسات مشترک برنامه‌ریزی برای حل مشکل شرکت کنند و معلم راهنما رهنمودهای لازم را در زمینه‌های مورد نیاز ارائه دهد. زمان مشاهده کلاسی یا تشکیل جلسات مشورتی باید در طول ساعات مدرسه باشد و در ساعاتی که معلم راهنما به کار نظارت و راهنمایی همکارانش مشغول است می‌توان با هماهنگی با مدرسه و منطقه از معلم جانشین استفاده کرد. معلمان مدرسه باید به توانمندی و شایستگی معلم راهنما اطمینان داشته، به اعتبار علمی او احترام بگذارند. توصیه می‌شود معلمان تازه کار و کم‌تجربه با معلمان باتجربه، و معلمان کم‌توان با معلمان پرتلاش و اثربخش مدرسه گروه آموزشی تشکیل دهند. به اعتقاد روان‌شناسان زمانی که معلمان با افرادی که از لحاظ فکری در سطح بالاتری قرار دارند تعامل پیدا می‌کنند توانایی فکری آنان هم بالاتر می‌رود (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵؛ کلبرگ، ۱۹۴۹) و نسبت به مسائل نگرش جدیدی پیدا می‌کنند. معلم راهنما می‌تواند به عنوان فرد مرجعی در مدرسه عمل کند و موجب ارتقای کیفیت آموزش آنان گردد. معلمانی که به سبب بی‌اعتمادی به اعتبار علمی و تخصصی مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی تمایلی به ابراز مشکلات خود ندارند و از کمک گرفتن از آنان امتناع می‌ورزند و در نهایت رفع نیازها و انتظارات کاری خود را در رده‌های سلسله‌مراتب مدرسه و منطقه جست‌وجو نمی‌کنند، می‌توانند معلم راهنمای مدرسه را همکار حرفه‌ای خود تلقی و به او تکیه کنند. این نقطه اتکا مایه دلگرمی آنان در مدرسه برای رفع مشکلاتی است که مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی به هر علتی قادر به حل آن نیستند. ارتباط فردی معلم راهنما با معلمان تحت نظارتش باید به صورتی باشد که معلمان برای رفع هر نیاز یا حل هر مشکل آموزشی برای مراجعه به معلم راهنمای خود کاملاً احساس آزادی و امنیت کنند. مسئولیت ایجاد چنین جوّ صمیمی و بازی با مدیر مدرسه و معلم راهنماست. تسلط بر دانش و مهارت‌های تدریس و ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و اثربخشی آنان منوط به اجرای برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی مبتنی بر همکاری حرفه‌ای متقابل در مدارس است که از دیگر انواع برنامه‌های نظارتی در آنها استفاده نمی‌شود.

روشهای دیگر نظارت و راهنمایی آموزشی

روشهای دیگر نظارت و راهنمایی آموزشی عبارتاند از:

۱. نمایش تدریس^۱. از روشهای متداول نظارت و راهنمایی آموزشی نشان دادن یا نمایش الگویی از تدریس است. در این روش، راهنمای آموزشی یا متخصص آموزشی به عنوان معلم مدعو یا میهمان مدلی از تدریس یا روش خاصی از کار با دانش آموزان را که معلم یا تعدادی از معلمان درخواست کرده‌اند به نمایش می‌گذارد. این کار ممکن است به صورت نمایش فیلم آموزشی نیز انجام گیرد. در صورت اخیر، راهنمای آموزشی باید جلسه‌ای برای توضیح و تفسیر رفتارهای به نمایش درآمده تشکیل دهد. معلمان می‌توانند در ساعات کاری از روش اول و در ساعات فراغت از فیلمهای آموزشی استفاده کنند. بیشتر فیلمهای آموزشی با توضیحات کافی در مورد نحوه تدریس همراه است؛ به گونه‌ای که معلم استفاده کننده می‌تواند به علل رفتارها و فعالیتهای انجام شده پی ببرد. علاوه بر این، همان‌طور که گفته شد، راهنمای آموزشی هم می‌تواند در ادای توضیحات بیشتر به معلم کمک کند. شکل دیگر اجرای این روش برای آموزش روشها یا مهارتهای جدید، نمایش کلاس درس همکاری است که از این روشها و مهارتها در تدریسش با دانش آموزان بهره می‌گیرد. در این صورت، معلم راهنما که معمولاً به داشتن مهارت در استفاده از روش خاصی اشتها دارد پس از اجرای تدریس درباره چگونگی فرایند تسلط بر این روش خاص با معلم بازدید کننده گفت‌وگو می‌کند. استفاده از این روش در خارج از مدرسه و در مدارس دیگر منطقه نیز امکان‌پذیر است. در اینجا باید اضافه کنیم که فرهنگ نظارت و راهنمایی آموزشی باید در مناطق و مدارس نظام آموزشی جا افتاده باشد تا کارکنان آموزشی - اعم از مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی، و معلمان - در فکر بهبود و توسعه الگوهایی باشند که به بهترین وجه با امکانات و شرایط آنان منطبق است.

۲. تدریس مشترک^۲. هم معلمان یک درس می‌توانند به اتفاق طراحی، تدریس و ارزشیابی یک درس را انجام دهند، و هم راهنمای آموزشی یا یک همکار متخصص و معلم می‌توانند در مراحل مذکور به طور مشترک با هم همکاری کنند. همکاری در تدریس

1. teaching demonstration (modeling)

2. co-teaching

موجب تحکیم اعتماد، ایجاد روابط دوستانه، پرورش روحیه همکاری حرفه‌ای متقابل، بحث و مناظره علمی، تقویت تفکر انتقادی در مورد مسائل، حل مشکلات آموزشی و توسعه اندیشه‌ها و روشهای جدید خواهد شد و پیشرفت حرفه‌ای معلم را در پی خواهد داشت. بدترین گروههای آموزشی در مدارس گروههایی هستند که هیچ‌گونه تعامل حرفه‌ای بین گروهی و میان گروهی ندارند و معلمان ناموفق معلمانی هستند که در انزوا و پشت درهای بسته فعالیتهایی را انجام می‌دهند که به تصور خودشان بهترین فعالیتها برای رسیدن به نتایج مطلوب است. در حقیقت، برطبق نظریه‌های جدید هم کلاس و هم مدرسه مجموعه‌های بازی تلقی می‌شوند که با پیرامون خود کنش و واکنش متقابل دارند و برای رسیدن به نتایج مطلوب هرگونه فعالیتی در آنها باید با توجه به شرایط محیط و کارکنان آموزشی انجام گیرد.

۳. کمک به معلمان برای استفاده از ابزار و وسایل کمک آموزشی. از روشهای سودمند و مؤثر و به ظاهر بی‌اهمیت و غیر متداول، کمک راهنمای آموزشی به معلم برای استفاده از ابزار و وسایل کمک آموزشی ساده تا پیشرفته است. معلمان با استفاده از هر کدام از این وسایل به عنوان روش سودمند آموزشی می‌توانند نتایج بسیار مطلوب‌تری از آموزش کسب کنند؛ اما متأسفانه بیشتر آنان در اکثر مواقع هیچ‌گونه استفاده‌ای از این وسایل به عمل نمی‌آورند و یا به صورتی بسیار محدود در بعضی از کلاسها از بعضی وسایل ساده استفاده می‌کنند و بیشتر معلمان به علت نبود امکانات کمک آموزشی، عدم آگاهی یا نداشتن تخصص نمی‌توانند از وسایلی که امروز ثابت شده در یادگیری بهتر دانش‌آموزان مؤثرند استفاده کنند. گوی، نقشه، چارت، تصویر، فیلم، اسلاید، نوارهای ویدئویی، وسایل آزمایشگاهی، و نرم‌افزارهای کامپیوتری از جمله وسایل کمک آموزشی ساده تا پیشرفته‌ای است که بنا بر ضرورت کلاسی، نیاز دانش‌آموزان، سطح و مقطع کلاس می‌توان در سطحی وسیع از آنها استفاده کرد. چنانچه هزینه‌های گزاف آموزش و پرورش را در نظر بگیریم متوجه خواهیم شد که نباید در تهیه وسایلی که به معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند تا کارشان را بهتر انجام دهند صرفه‌جویی کنیم (اسنایدر و پیترسون، ۱۹۷۰)؛ زیرا از این طریق می‌توانیم از بسیاری از اتلافهای آموزشی جلوگیری نماییم. کتابهای کمک‌درسی، منابع کمک آموزشی، مراکز یادگیری و مرکز تکنولوژی آموزشی نیز از جمله منابع معلم و دانش‌آموز برای آموزش و یادگیری مؤثرتر است. راهنمایان آموزشی باید معلمان را تشویق کنند تا در تدریستان از مواد

و منابع کمک آموزشی استفاده کنند و نحوه استفاده از آنها را به طور مستمر در کلاسهای درسی مختلف برای معلمان بازگو نمایند. استفاده از وسایل کمک آموزشی شامل سه مرحله است: الف) انتخاب وسایل مناسب برای هدف مورد نظر، ب) ایجاد آمادگی و مهارت برای استفاده از این وسایل، ج) استفاده و کاربرد این وسایل برای موقعیت پیش‌بینی شده و ارزیابی کارایی آن. راهنمای آموزشی موظف است در هر کدام از این مراحل مؤثرترین ابزار را در اختیار معلم قرار دهد و در کاربرد یا ارزشیابی آن به معلم کمک کند. راهنمایان آموزشی، همچنین، باید به منظور معرفی وسایل موجود در مراکز یادگیری، با گروههای آموزشی ارتباط مستقیم داشته باشند و معلمانی را که درصدد اصلاح عملکرد آموزشی خود هستند به استفاده مستمر از این مراکز تشویق کنند. افراد متخصص این مراکز نیز باید همواره برای ارائه اطلاعات و خدمات به معلمان آمادگی داشته باشند. استفاده از این مراکز و وسایل کمک آموزشی باید با هماهنگی با مدرسه، ولی بدون رعایت تشریفات اداری صورت گیرد. صرفاً تقاضای معلم برای استفاده و توصیه و تأکید راهنمای آموزشی ضرورت انجام یافتن این کار را توجیه می‌کند. باید به یاد داشته باشیم که هدف، رشد و پیشرفت همه‌جانبه دانش آموز است؛ بنابراین نباید از ارائه خدماتی که به تحقق این هدف کمک می‌کند دریغ شود.

۴. کمک به معلمان در حل مسئله. از دیگر روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی کمک به معلمان در حل مسئله است. بدیهی است تقریباً اکثر معلمان مسائل و مشکلات فردی، کلاسی و سازمانی بسیاری دارند که در دوران کار حرفه‌ای خود کمابیش با آنها مواجه می‌شوند. چنانچه این مسائل و مشکلات به موقع و پیش از آنکه به صورت معضل یا مانع آموزشی درآیند، حل و فصل شوند، هم به نفع معلم است و هم راهنمای آموزشی. اصولاً کلاس درس مجموعه بازی تلقی می‌شود که با پیرامون خود در تعامل است، به همین دلیل به طور مداوم در معرض تغییر است. ضرورت اصلاح و بهبود عملکرد کلاسی ایجاب می‌کند که راهنمای آموزشی و معلم برای شناسایی مشکل، حل مسئله و تطبیق وضع خود با تغییرات تدابیری را اتخاذ کنند. در واقع در صورتی عملکرد معلمان اصلاح می‌شود که راهنمایان آموزشی و معلمان به طور منظم و مستمر به طرق مختلف در مورد عملکرد کلاسی اطلاعات جمع‌آوری کنند و نتایج آن را با سطح عملکرد مورد انتظار مدرسه مقایسه کنند و بر طبق روش عملکرد کلاسی - که به توضیح آن خواهیم پرداخت - به شناسایی و حل مشکل

پیردازند. فرایند حل مسئله براساس این روش شامل پنج مرحله است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵؛ هوی و فورسایت، ۱۹۸۶):

مرحله اول: شناسایی مشکلات. اولین مرحله این روش تشخیص شناسایی مشکلات کلاسی است. معمولاً نشانه‌ها و آثاری بیانگر وجود مشکلات کلاسی است و وجود مشکلات حاکی از آن است که عملکرد کلاسی در شرایط مطلوبی قرار ندارد. چنانچه معلمی در امتحانات دوره‌ای دانش‌آموزان نتایج خوبی به دست نیاورد، اگر معلمی در مدیریت کلاس با مشکل مواجه شود، اگر مدرسه در مورد معلمی تجربیات ناخوشایندی داشته باشد (تعارض با دانش‌آموزان و معلمان)، اگر میزان غیبت دانش‌آموزان در کلاس معلمی زیاد باشد یا دانش‌آموزان خواهان انتقال به کلاسهای دیگر باشند، اگر روحیه و انگیزه کاری معلم به شدت پایین باشد، به طوری که دچار افسردگی شغلی گردد و سرانجام اگر معلمی توانایی لازم برای طراحی مؤثر دروس خود را نداشته باشد، به طوری که دانش‌آموزان کلاس او نسبت به دانش‌آموزان کلاسهای مشابه معلومات و تجربیات یادگیری بسیار نازل‌تری داشته باشند همه و همه نشان‌دهنده مشکلاتی است که باید علل آنها شناسایی و اطلاعاتی در مورد آنها جمع‌آوری شود. راهنمای آموزشی باید توجه کند که نشانه‌ها را با مشکلات یا علل آنها اشتباه نکند. مشکل به معنای تفاوت بین عملکرد واقعی و عملکرد مطلوب^۱ است که ممکن است مربوط به عملکرد معلم، عملکرد دانش‌آموز یا عملکرد کلاسی باشد؛ یعنی وقتی عملکرد واقعی با عملکرد مطلوب و مناسب مطابقت نمی‌کند بیانگر آن است که مشکلی در کلاس درس وجود دارد. عملکرد مطلوب و مناسب، عملکردی است که معلم از آن آگاهی دارد و قبلاً با مدیر مدرسه و راهنمای آموزشی در مورد آن توافق کرده است. راهنمای آموزشی با جمع‌آوری اطلاعات کافی از منابع مختلف باید قضاوت کند که عملکرد معلم عملکردی مطلوب است یا خیر.

مرحله دوم: تشخیص علل مشکلات. پس از تشخیص مشکل، باید علل احتمالی بروز آن مشخص شود. اطلاعاتی که در مورد عوامل مؤثر در ایجاد مشکل با توجه به دانش‌آموز، معلم، تدریس، جو کلاسی، چیدمان کلاسی^۲ و جو مدرسه جمع‌آوری شده

1. actual performance and desired performance

2. class arrangement

است با هماهنگی معلم تجزیه و تحلیل می‌شود. پس از جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها معلم و راهنمای آموزشی باید در مورد علل بروز مشکل به نظر واحد و مشترکی دست یابند. در تشخیص علت مشکل باید توجه داشت که یک مشکل از علتی محدود، جزئی و بی‌اهمیت ناشی نمی‌شود، بلکه باید براساس نگرش سیستمی به تعریف واحدی از مشکل و علل آن رسید.

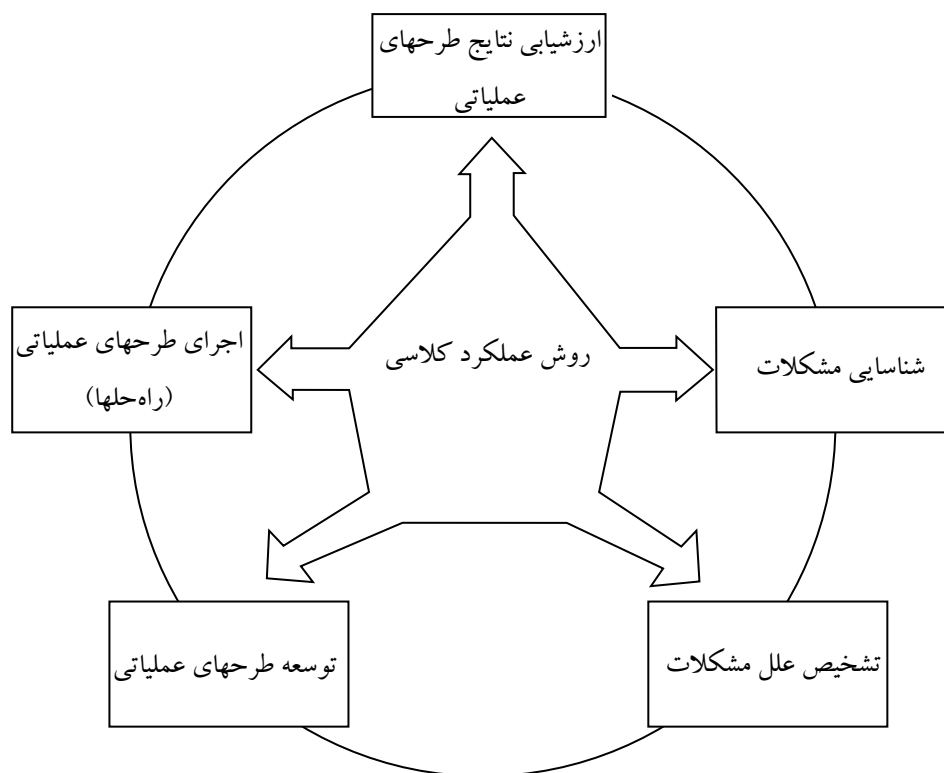
مرحله سوم: توسعه طرحهای عملیاتی و انتخاب مناسب‌ترین طرح یا راه‌حل. بررسی راه‌حل‌های مختلف و یافتن راه‌حل مناسبی برای مواجهه با مشکل کار دقیق و مهمی است. راهنمای آموزشی باید در جست‌وجوی روش مناسب و مؤثری برای حل مشکل باشد و برای این کار باید تا حد ممکن راه‌حل‌های گوناگون را مورد توجه قرار دهد؛ زیرا به احتمال زیاد، دلایل گوناگونی در ایجاد مشکل دخیل است. به اعتقاد متخصصان نظارت و راهنمایی آموزشی، هرچه تعداد راه‌حل‌هایی که برای مشکل در نظر گرفته می‌شود بیشتر باشد، به همان نسبت احتمال پیدا کردن یک راه‌حل مؤثر بیشتر است (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). راه‌حل‌های مذکور باید براساس نتایج احتمالی مورد ارزیابی قرار گیرد و محاسن، معایب و محدودیتهای بالقوه آنها به دقت بررسی گردد. راهنمای آموزشی و معلم باید در مورد یک راه‌حل یا طرح عملیاتی به توافق برسند و این توافق نباید موجب بروز مشکلات جدیدی شود. با آنکه مشکلات پیچیده راه‌حل آسان یا کوتاهی ندارد، گاه مشکلات آسان نیز مستلزم راه‌حل‌هایی چندگانه و طولانی است؛ برای مثال، اگر نمی‌توان از روش تدریسی برای دانش‌آموزان یک کلاس استفاده کرد باید آن روش را تغییر داد و از روشی که برای آنها مفیدتر است استفاده نمود؛ درحالی‌که مشکل رفتاری دانش‌آموزی را که در کلاس درس مشکل می‌آفریند نمی‌توان با عجله و در کوتاه‌مدت رفع کرد - اگرچه به نظر بی‌اهمیت باشد.

مرحله چهارم: اجرای راه‌حل (طرح عملیاتی). در این مرحله معلم راه‌حلی را که با راهنمای آموزشی در مورد آن به توافق رسیده است به اجرا می‌گذارد. معلم در اجرای طرح عملیاتی نقشی مؤثر دارد؛ زیرا باید تغییراتی در کلاس ایجاد کند که به عملکرد مطلوب کلاسی منجر شود و بنابراین باید متعهدانه به اجرای راه‌حل یا طرح مورد توافق مبادرت ورزد. زمان اجرای طرح، چگونگی اجرای آن، فرد یا افرادی که در آن دخیل و ذی‌نفع هستند، امکانات و وسایلی که باید مورد استفاده قرار بگیرد و زمان ارزشیابی نتایج حاصل از اجرای

طرح باید برای راهنمای آموزشی و معلم به طور کامل مشخص باشد. معمولاً راه‌حلهای واقع‌بینانه و دوجانبه به کسب نتایج مطلوب می‌انجامد، درحالی‌که طرحها و راه‌حلهای یک‌جانبه راهنمای آموزشی به شکست منجر می‌شود؛ زیرا با مشارکت و موافقت معلم همراه نبوده است.

مرحله پنجم: ارزشیابی نتایج راه‌حلها یا طرحهای عملیاتی. با کنترل و ارزیابی طرح اجرا شده میزان موفقیت آن تعیین می‌شود. برای قضاوت در مورد موفقیت طرح باید به جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آنها مبادرت کرد. اطلاعات از طریق نتایج عملکرد کلاسی بررسی و تحلیل می‌شود. اصلاح عملکرد آموزشی به معنای رفع تفاوت بین عملکرد واقعی و عملکرد مطلوب است که در سه سطح دانش آموز، معلم، و کلاس درس بررسی و تحلیل می‌گردد. اگر نتایج حاصل از اجرای طرح با عملکرد معیار یا مطلوب منطبق باشد اجرای طرح با موفقیت همراه بوده است؛ در غیر این صورت، باید به جست‌وجوی موانع پیش‌بینی شده در فرایند اجرای طرح پرداخت یا انحرافات را مشخص کرد. در روش عملکرد کلاسی، ارزشیابی هم مرحله پایانی است و هم مرحله جدیدی برای طرح مسئله. در شکل ۲ مراحل اساسی حل مسئله از دیدگاه هوی و فورسایت (۱۹۸۶) نشان داده شده است.

زمانی که روابط معلم و راهنمای آموزشی مبتنی بر اعتماد متقابل باشد راهنما به راحتی می‌تواند در فرایند حل مسئله و عملکرد کلاسی به معلم کمک کند. در فرایند حل مسئله همیشه مشاهده مستقیم کلاس درس معلم ضروری نیست؛ زیرا امکان دارد مشکل با بیرون از کلاس درس مرتبط باشد و با طرح آن از طرف معلم و تشکیل یک جلسه یا چند جلسه مشورتی حل و فصل شود. باید همواره به یاد داشته باشیم که مشکل فوری معلم باید به موقع و پیش از آنکه به صورت مانع آموزشی پیچیده‌ای درآید برطرف گردد و پس از آن باید به فکر برنامه بلندمدتی برای اصلاح عملکرد آموزشی معلم بود. راهنمای آموزشی باید مشکل معلم را مشکل خود تلقی کند و معلم هم باید مشکلش را در چهارچوب مدرسه و با استفاده از امکانات آن رفع نماید؛ بنابراین آن دو باید گروه آموزشی‌ای برای فرایند تشخیص مشکل و حل آن تشکیل دهند و در اجرای این روش نظارتی به هم کمک کنند. معلم نباید به بهانه‌های گوناگون از کمک گرفتن از راهنمای آموزشی برای رفع



شکل ۲ مراحل اصلی حل مسئله

مشکلش طفره برود. راهنمای آموزشی نیز نباید علی‌رغم آگاهی از مشکل معلم به بهانه‌های مختلف از کمک کردن به او برای فائق آمدن بر مشکلش خودداری کند. جوّ مدرسه‌ای که در آن معلم احساس امنیت و آزادی می‌کند و روابطی که نوعاً در این جوّ با راهنمای آموزشی توسعه داده است به او امکان می‌دهد مسائل و مشکلاتش را به طور صریح بیان کند؛ از این رو، در هر شرایطی - حتی در اوقات فراغت و استراحت و بعد از اتمام ساعات مدرسه - این منبع کمکی باید در اختیار معلمان قرار داشته باشد. هیچ‌گاه نباید به بهانه پرداختن به دیگر وظایف به معلمان پاسخ منفی داده شود؛ زیرا این پاسخ در حقیقت به معنای انکار وجود مشکل آنها یا عدم توانایی در حل آن است که ممکن است به یک مانع آموزشی مبدل شود و تأثیرات ناخوشایندی بر عملکرد معلم بگذارد.

۵. کمک به معلمان در ارزشیابی صحیح دانش آموزان. ارزشیابی درست و معتبر از مطالب درسی همواره از مشکلات آزاردهنده معلمان بوده است. با توجه به تغییر و تحولات بسیاری که در تکنولوژی آموزشی، روشهای آموزشی، و آموزشهای فردی و گروهی رخ داده است، روشهای ارزشیابی دانش آموزان نیز تغییر خواهد کرد. راهنمایان آموزشی باید با همکاری معلمان متناسب با تغییرات الگوهای آموزشی، روشهای ارزشیابی را توسعه دهند. به طور یقین، روشهای ارزشیابی معتبر در دروس مختلف متفاوت خواهد بود و یک روش برای همه دروس کاربرد ندارد. شاید در آینده مهارتهای عملی دانش آموزان از اطلاعات ذهنی آنان برای سازمانها مهم تر باشد؛ بنابراین، لازم است روشهای جدیدی برای ارزشیابی این گونه مهارتها توسعه داده شود. آنچه راهنمایان آموزشی باید مورد توجه قرار دهند تفهیم و آموزش توانایی تطبیق روشهای ارزشیابی با موضوع درسی، مقطع کلاسی، و دانش آموز است. هدف ارزیابی دقیق اندوخته ها و مهارتهایی است که دانش آموز کسب کرده است. تأکید بر ارزشیابی محفوظات اهمیت دادن به مؤلفه هایی از برنامه درسی است که امروزه ارزش و اعتباری ندارد و به رشد فکری دانش آموزان کمک چندانی نمی کند.

هر کدام از روشهای نظارت و راهنمایی مذکور، در اصلاح عملکرد معلمان و دانش آموزان مؤثر و مفید است. استفاده از این روشها به نظر راهنمای آموزشی و معلم بستگی دارد. راهنمای آموزشی علاوه بر اوقاتی که به کلاس معلمان می رود باید اوقاتی را نیز به مراجعه معلمان در مدرسه اختصاص دهد. برنامه هفتگی راهنمای آموزشی در مدرسه ممکن است شامل موارد ذیل باشد:

- (۱) برنامه هفتگی برای جلسات پیش بینی شده، (۲) برنامه هفتگی برای بازدیدهای پیش بینی نشده، (۳) برنامه هفتگی ثابت به منظور مراجعه معلمانی که نیازهای فوری دارند، (۴) برنامه روزانه گفت و گو در دفتر کار مدرسه یا در ساعات فراغت و استراحت، (۵) تشکیل جلسات غیر مترقبه و پیش بینی نشده به دلیل ضرورت ارجاع دادن معلمان به مشاور مدرسه، روان شناس مدرسه، یا دیگر متخصصان آموزشی مثل متخصصان علوم، ریاضیات یا ادبیات، (۶) تعیین جلسات هفتگی برای معلمانی که نیازها یا مشکلات مشترکی دارند (مثل معلمانی که دانش آموزان آنان پیشرفت آموزشی کمتری دارند یا مشکلات انضباطی دارند)، (۷) برنامه ارتباط با مدارس دیگر و والدین.

امروزه بیشتر متخصصان نظارت و راهنمایی آموزشی بر هدفها و استراتژیهای نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی تأکید دارند؛ به طوری که سالیوان (۱۹۸۶) در تحلیلی آن را متفاوت با دیگر روشهای نظارتی گذشته ارزیابی می کند و اهمیت آن را در تأکید بر تجزیه و تحلیل و ارائه مدلی منطقی به جای بازرسی و دیگر روشهای رایج در متون تربیتی می داند. بعضی از محققان با مروری بر تحقیقات کمی انجام شده در این زمینه، نتایج ذیل را در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی ارائه داده اند (ریویز، ۱۹۷۸، ص ۵۸۰-۵۸۴):

(۱) معلمان به فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی سنتی اعتماد ندارند، (۲) معلمان نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را بر دیگر روشهای سنتی ترجیح می دهند، (۳) تأثیرات نظارت بر رفتار معلم و عملکرد دانش آموزان مشخص نیست.

حتی اگر راهنمایان آموزشی روش نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را اتخاذ کنند، بسیاری از معلمان مشکل می پذیرند که شخصی می تواند به کلاس درسشان بیاید، به مشاهده رفتارهایشان پردازد، و صمیمانه به آنان کمک کند، بدون اینکه قضاوت کننده باشد یا مشاهده را برای ارزشیابی رسمی مورد استفاده قرار دهد (برد و لیتل، ۱۹۸۴). به اعتقاد صاحب نظران، دلیل این کار روشن و قابل درک است. در بیشتر موارد، مشاهدات کلاسی با هدف ارزشیابی صورت می گیرد و مدیران و راهنمایان آموزشی به ارزشیابی عملکرد، و رتبه بندی معلمان می پردازند. ارزشیابی رسمی برای تعیین میزان انطباق عملکرد واقعی معلم با عملکرد معیار صورت می گیرد، درحالی که نظارت و راهنمایی کمک به معلمان برای اصلاح عملکرد آنان، به ویژه در آینده است. در بیشتر مدارس با انجام یافتن شق اول، شق اخیر به فراموشی سپرده می شود. به تعبیر متخصصان، اکثر معلمان به اینکه مورد ارزشیابی قرار گیرند اهمیت نمی دهند، ولی اذعان دارند که ارزشیابی آنان به اصلاح فرایند تدریس منجر نمی شود (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). با آنکه تحقیقات انجام شده نشان می دهد که معلمان نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را ترجیح می دهند، سؤالات مهم بسیاری هنوز بی پاسخ مانده است و باید با تحقیقات بیشتر نکات مبهم کار روشن گردد؛ برای مثال، آیا نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی در مجموع موجب اصلاح فرایند آموزش خواهد شد؟ آیا یادگیری با نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی تسهیل می شود؟ آیا همه معلمان زمانی که در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی مشارکت می کنند نگرش مثبتی در مورد

تدریس دارند؟ به اعتقاد پژوهشگران و رهبران آموزشی متأسفانه هنوز پاسخهایی که براساس اطلاعات کافی و موثق استوار باشد داده نشده است (دنهام، ۱۹۷۷). با این حال، علی‌رغم پذیرش نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی از طرف بیشتر معلمان، هنوز این روش به طور گسترده‌ای در مدارس به اجرا درنیامده است (سالیوان، ۱۹۸۶، ص ۳۰). به اعتقاد هوی و فورسایت (۱۹۸۶، ص ۵۰) هیچ روش نظارتی‌ای - اعم از سنتی یا بالینی - به طور مؤثر در مدارس اجرا نشده است. اگرچه در جوّ داخلی مدارس و جوّ خارج از آن موانع بسیاری برای اجرای نظارت و راهنمایی آموزشی وجود دارد و اغلب راهنمایان آموزشی بابت توجهی مواجه شده، موفق به تغییر رفتار کلاسی معلمان نمی‌گردند، رهبران آموزشی معتقدند که نظارت و راهنمایی آموزشی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری است. کسانی که مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را توسعه و ترویج داده‌اند آن را جدا از مدیریت مدرسه تلقی می‌کنند. مدیران به علت اشتغالات فراوان اجرایی، آموزشی، اداری و انضباطی یا عدم توانایی تخصصی نمی‌توانند به طور شایسته این روش را اجرا کنند. وظیفه مدیر اداره کل مدرسه است؛ درحالی‌که وظیفه راهنمای آموزشی صرفاً پیشرفت آموزشی معلم است. در بعضی مواقع نیازهای شخصی معلمان با هدفهای مدرسه در تضاد است و معلمان تمایلی ندارند که مدیران در نقش راهنمای بالینی آنان را ارزشیابی کنند. بسیاری از صاحب‌نظران آموزشی استدلال می‌کنند که وظایف مدیریتی با وظایف کسی که به معلم کمک می‌کند تفاوت دارد (مارتین، ایشروود و روپاگنا، ۱۹۷۸)؛ این تضاد باعث می‌شود که معلمان فقط نسبت به نقش مدیریتی مدیر مدرسه واکنش نشان دهند، در نتیجه نقش نظارتی او خواهی‌نخواهی بی‌اهمیت و بلااثر خواهد بود. به هر حال، مدیران باید در زمان مشخصی کار معلمان را ارزشیابی کنند؛ زیرا کنترل اداری سازمان ایجاب می‌کند که آنان عملکرد معلمان را مورد سنجش قرار دهند؛ درحالی‌که نظارت و راهنمایی معلمان بیشتر برعهده راهنمایان آموزشی است؛ زیرا کنترل حرفه‌ای درصدد رشد و پرورش معلمان و اصلاح فرایند آموزش است. با وجود اینکه معلمی، کاری غیر قالبی، متنوع، پیچیده، دشوار و اصولاً فنی است و نیازمند کنترل حرفه‌ای، در بیشتر مدارس کنترل اداری اعمال می‌شود. صرف‌نظر از تمایل معلمان برای اینکه به طور حرفه‌ای کنترل شوند یا اداری، باید توجه کنیم

که در مدارس یک نظام آموزشی چه نوع کنترلی روش غالب و رایج است، یا اینکه اصولاً کنترلی اعم از اداری یا تخصصی صورت می‌گیرد یا خیر؟ نکته شایان ذکر این است که در هر حال آموزش اصلاح نخواهد شد، مگر آنکه فردی به نام راهنما با هدف اصلاح، مسئولیت این کار را برعهده گیرد و فرد دیگری به نام معلم متعهد شود که در قبال اصلاح مسئول باشد. به تعبیر تورن (۱۹۶۷، ص ۱۷۹) هدفهای بلندمدت نظارت مثل هر فرایند تخصصی دیگر شامل رشد مهارتهای معلم بی تجربه، تعمیق دانش و درک او، هدایت او، و در نهایت قبول مسئولیت تمام و کمال در قبال کارش به عنوان فرد حرفه‌ای مستقل است. چنانچه با نظارت مستمر و مستقیم به معلم فرصت داده نشود که رشد و پرورش یابد، ناخرسندی او از کارش را در پی خواهد داشت.

در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی، اصلاح آموزش برعهده معلم و راهنمای آموزشی است. به اعتقاد صاحب نظران، نباید در این فرایند راهنمای آموزشی آغازگر باشد و معلم صرفاً پاسخگو و به همان نسبت هم نباید معلم در قبال اصلاح کارش کاملاً به راهنمای آموزشی و تأیید او متکی باشد، بلکه باید در قبال انجام وظیفه مطلوب به او مسئولیت کامل حرفه‌ای داده شود. اگرچه نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی پیشرفت عمده‌ای در فلسفه و تکنولوژی نظارتی ایجاد کرده است، در آن به انگیزه معلم برای اصلاح فرایند آموزش توجهی نشده و با تأکید بر مشاهده کار معلم در کلاس درس، تأثیرات خود سازمان و رابطه بین مدرسه و معلم و عوامل دیگر نادیده گرفته شده است و انگیزه معلم برای تغییر عمدتاً به عوامل خارجی وابسته است؛ بنابراین نمی‌توان پیش‌بینی کرد که فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی صرفاً با تأکید بر مشاهده کار معلم در کلاس موفقیت‌آمیز باشد. عواملی از قبیل تضاد بین نقش راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه، هنجارهای دوگانه کنترل اداری و حرفه‌ای و مسائل انگیزشی معلم موانعی در راه تحقق اهداف نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی است. به اعتقاد هوی و فورسایت (۱۹۸۶، ص ۵۳) نظارت و راهنمایی آموزشی در صورتی اثربخش است که بتوان مدلی از آن را توسعه داد که: (۱) به طور واضح و روشن اصلاح فرایند آموزش را تعریف و عملیات و اقدامات را در جهت نیل به اهداف هدایت کند؛ (۲) محدودیتها و فرصتهای سازمانی در هر مدرسه را در نظر بگیرد و به طور اصولی با آنها برخورد کند؛ (۳) همکاری و تشریک مساعی راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه را در

فرایند نظارت و راهنمایی توسعه دهد؛ ۴) با تقویت هنجارهای خودمختاری یا آزادی عمل و خودگردانی معلم را به حرفه‌ای شدن تشویق کند؛ ۵) بر انگیزش درونی معلمان از طریق خود تدریس تأکید نماید. به زعم آنان یک مدل نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی وقتی اثربخش است که از روش سیستمهای باز استفاده کند؛ یعنی نیروهای مهم و عمده‌ای را که در مدرسه بر رفتار تدریس و عملکرد معلمان تأثیر می‌گذارد در نظر بگیرد. نظارت و راهنمایی آموزشی در چهارچوب مدرسه صورت می‌گیرد و باید در این زمینه موفق شود؛ بنابراین باید زمینه سازمانی نظارت و راهنمایی در نظر گرفته شود تا محدودیتها و موانع موجود در این چهارچوب بر اثربخشی یک مدل از نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی تأثیر چندانی نداشته باشد.

روشهای کمک غیر مستقیم به معلمان^۱

دسته دیگری از روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی، روشهای رایج و توسعه یافته کمکهای غیر مستقیم از قبیل آموزش ضمن خدمت معلمان در مدارس، مراکز تربیت معلم و دانشگاههاست. تغییرات و تحولات سریع و گسترده در جامعه و مدرسه برای مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی بسیار اهمیت دارد. معلمان مدارس ناگزیرند خود را با این تغییرات هماهنگ و همسو نمایند. آموزش ضمن خدمت روش سودمندی برای تطبیق معلمان با وضعیتهای جدید و ایجاد آمادگی در آنان برای مواجهه با شرایط جدید است. کیمبال وایلز (۱۹۶۷) - یکی از پیشگامان نظارت و راهنمایی آموزشی - آموزش ضمن خدمت را «کوششی برای ارتقای شایستگیهای کارکنان آموزشی از طریق دوره‌های آموزشی، کلاسهای بازآموزی، نشستها، گروههای تحقیق، بازدیدها، سخنرانیها، و اصلاح وضع کارکنان» تعریف می‌کند. آموزش ضمن خدمت شامل تمام فعالیتهایی است که به طور منظم و پیوسته به رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان منجر می‌شود. متأسفانه، بسیاری از معلمان مدارس از دانش و مهارتهای لازم برای کار خود بی‌بهره هستند. این ناتوانی یا عدم آمادگی ناشی از هر علتی که باشد باید برطرف شود. در بعضی مواقع نظامهای آموزشی از معیارهای خود عدول می‌کنند و معلمانی را استخدام می‌کنند که ویژگیهای لازم برای حرفه معلمی را ندارند، در

1. indirect assistance to teachers

بعضی مواقع نیز آموزشهای آکادمیک معلمان به تنهایی برای کار معلمی کافی نیست و در مواقع دیگر تغییرات و تحولات، آموزشهای جدیدی را ضروری می‌سازد. در همه این موارد آموزش ضمن خدمت روش مؤثر و سودمندی برای ارتقای کیفیت کار معلمان و بهبود عملکرد آنان است. صاحب‌نظران نظارت و راهنمایی، مجموعه‌ای از اصول اساسی آموزش ضمن خدمت معلمان را بدین شرح بیان می‌کنند (مارکس و استوپس، ۱۹۷۱، ص ۲۲۰):

۱. برنامه آموزشی ضمن خدمت براساس نیازهای شناخته شده مدرسه و جامعه طراحی

و اجرا می‌شود.

۲. تمام کارکنان مدرسه به آموزش ضمن خدمت نیاز دارند.

۳. آموزش ضمن خدمت روش مؤثری برای ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان است.

۴. اصلاح و بهبود کیفیت آموزش از هدفهای کوتاه و بلندمدت آموزش ضمن خدمت است.

۵. آموزش ضمن خدمت به فرایند مستمر تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی منجر می‌شود.

۶. آموزش ضمن خدمت مرکز توجه روزافزون دانشگاهها، مؤسسات آموزش عالی، رؤسای آموزش و پرورش، مدیران مدارس، معلمان و راهنمایان آموزشی است.

۷. راهنمایان آموزشی باید جوّی به وجود آورند که در آن معلمان آموزش ضمن خدمت را روشی برای رشد و پرورش حرفه‌ای خود بدانند.

۸. برنامه آموزش ضمن خدمت باید معلمان را همگام با پیشرفتهای تعلیم و تربیت به پیش برد.

۹. برنامه آموزش ضمن خدمت باید با همکاری و تشریک مساعی راهنمایان آموزشی و معلمان طراحی و اجرا شود تا به بهترین وجه اثربخش باشد.

۱۰. برنامه آموزش ضمن خدمت به خودشناسی معلمان و تلاشی برای خودیابی و کمال‌یابی منجر می‌شود.

به اعتقاد صاحب‌نظران آموزشی، آموزشهای ضمن خدمت از رایج‌ترین و سودمندترین روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی است که معلمان نسبت به آن نظر مثبتی دارند. هدف اولیه و اساسی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت تغییر در جهت کمال است. بیشتر معلمانی

که خواستار تغییر از مرحله‌ای به مرحله بالاتر رشد حرفه‌ای هستند و به استفاده از دیگر روشهای نظارتی تمایل ندارند آموزش ضمن خدمت را بهترین و مؤثرترین روش برای رسیدن به این رشد و کمال تلقی می‌کنند. برنامه‌های آموزش ضمن خدمت وقتی مؤثر است که براساس نیازهای واقعی معلمان باشد، معلمان داوطلبانه و با طیب خاطر در آنها شرکت کنند، دانش روز و مهارت‌های سودمند را در اختیار معلمان قرار دهد، به ارتقای کمی و کیفی علمی و حرفه‌ای آنان منجر شود، و سرانجام از قضاوت و ارزشیابی معلمان به وسیله راهنمایان آموزشی جلوگیری کند.

معمولاً هزینه‌هایی که صرف آموزش ضمن خدمت معلمان می‌شود نوعی سرمایه‌گذاری است که بیشترین بازدهی را برای نظام آموزشی در پی دارد. امروزه آموزش ضمن خدمت نه تنها در سازمانهای آموزشی، بلکه در تمام سازمانهایی که به طور مستمر درصدد ارتقای کیفیت کالاها و خدمات خود هستند در سطحی وسیع به کار گرفته می‌شود. تولید و توسعه کالاهای جدید و حفظ کیفیت خدمات سازمانها برای برتری در بازار، ضرورت آموزش ضمن خدمت کارکنان را روشن و بدیهی ساخته است. اگر سازمانها به طور دائم در معرض تغییر نبودند، اگر دامنه علوم و تکنولوژی هر روز بسط و توسعه بیشتری پیدا نمی‌کرد و کاربردهای جدیدی در سازمانها نمی‌یافت، اگر به روز کردن معلومات و اطلاعات و مهارت‌های کارکنان سازمانها ضروری نبود و سرانجام چنانچه افراد با خروج از دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی احتیاج بیشتری به رشد حرفه‌ای نداشتند و دانش و تخصصی که در این مراکز کسب می‌کردند برای تمام دوران زندگی حرفه‌ای‌شان کافی بود، احتمالاً آموزشهای ضمن خدمت کارکنان نیز ضرورت نداشت؛ اما چنین نیست و اعتقاد صاحب‌نظران بر این است که آموزشهای ضمن خدمت برای پاسخگویی به نیازهای سازمانی و حرفه‌ای ضرورتی مبرم است و سرمایه‌گذاری برای این گونه آموزشها در سازمانها به ارتقای میزان بهره‌وری و کارایی بیشتر کارکنان منجر می‌شود.

هارولد اسپیرز (۱۹۷۵، ص ۳۱۵) هنگام بحث درباره آموزش ضمن خدمت بعضی از اصول ضروری آن را بدین شرح ذکر کرده است:

۱. آموزش حرفه‌ای معلم با فارغ‌التحصیلی او از دانشگاه متوقف نمی‌شود.
۲. رشد حرفه‌ای صرفاً با تجربه معلمی حاصل نمی‌شود.
۳. با اینکه در واقع معلم مسئول هدایت خویش برای رشد و پیشرفت آینده است، نظام

آموزشی وظیفه دارد با فراهم کردن فرصتهایی در آموزش ضمن خدمت زمینه پیشرفت او را ایجاد کند.

۴. بودجه طراحی و اجرای آموزش ضمن خدمت باید جزء هزینه‌های قانونی آموزش و پرورش محسوب شود.

۵. ارزشیابی نتایج برنامه آموزش ضمن خدمت با بررسی نتایج آموزش و یادگیری دانش‌آموزان صورت می‌گیرد.

۶. برنامه آموزش ضمن خدمت از برنامه‌ریزی درسی، تحصیلی و نظارت و راهنمایی آموزشی جدا نیست؛ زیرا هر سه مورد به اصلاح برنامه آموزشی کمک می‌کند.

برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت

اصولاً برنامه‌ریزی مهم‌ترین عامل موفقیت راهنمای آموزشی در آموزش ضمن خدمت محسوب می‌شود. برنامه‌ریزی برای آموزش ضمن خدمت با هدف نظارت و راهنمایی آموزشی و اصلاح فرایند آموزش مستلزم مراحل ذیل است:

۱. پیش‌بینی و تنظیم بودجه، تهیه تسهیلات و تجهیزات و پیش‌بینی زمان لازم برای این آموزشها؛

۲. پیش‌بینی روشها و استراتژیها به منظور حداکثر استفاده از منابع تخصیص یافته؛

۳. تهیه برنامه‌ها و طرحهای حساب شده برای استفاده مؤثر معلمان؛

۴. ارزشیابی نتایج آموزشهای ضمن خدمت در عملکرد کلاسی معلمان.

راهنمایان آموزشی باید با توجه به نیازهای واقعی معلمان، اولویتها را مشخص کنند و براساس این اولویتها و اهمیت آنها دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و بلندمدت را برنامه‌ریزی کنند. برخی از نیازهای فوری معلمان با تشکیل دوره‌های ضمن خدمت کوتاه‌مدت رفع می‌شود و برخی دیگر از طریق برنامه‌های بلندمدت. معمولاً در برنامه‌های کوتاه‌مدت هدفها کمتر است و در برنامه‌های بلندمدت بیشتر. این دوره‌ها ممکن است در مدرسه یا منطقه آموزشی تشکیل شود، یا اینکه معلمان به دانشگاهها و مراکز آموزشی تخصصی خارج از آموزش و پرورش اعزام شوند. راهنمایان آموزشی باید با همفکری معلمان تصمیم بگیرند که برای رفع مسائل و مشکلات جاری یا کمک به رشد حرفه‌ای آنان چه نوع آموزشی، چه

وقت، در چه محلی، به وسیله چه مرجع یا مرکزی، در چه مدت زمانی و با چه اهدافی ارائه گردد. نوع نیازها و انتظارات معلمان عامل مهمی در تعیین دوره‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت است. از آنجا که نظامهای آموزشی، مدارس، معلمان نیازهای متفاوتی دارند، برنامه‌ریزیها نیز باید با توجه به امکانات و شرایط آنها انجام گیرد. راهنمایان آموزشی باید با جمع‌آوری اطلاعات و بررسی و تحلیل آنها آموزشهایی را پیش‌بینی کنند که نتیجه آن دانش، بینش، مهارت و تخصص بیشتر معلمان باشد. معلمان پس از گذراندن این دوره‌ها باید بتوانند تغییرات محسوسی در کار خود به وجود آورند و از نتایج کار خود در کلاس درس راضی باشند. دوره‌های آموزشی ضمن خدمتی که فقط با هدف تشکیل این دوره‌ها برگزار می‌شود و رشد حرفه‌ای معلم و رضایت شغلی او را در پی ندارد فاقد ارزش است؛ بنابراین، مدیران و راهنمایان آموزشی باید طرحهایی را تهیه کنند که دربرگیرنده نظرها و پیشنهادهای معلمان در مورد نیازها و انتظاراتشان از این آموزشها باشد.

روشهای معمول در آموزشهای ضمن خدمت

روشهای معمول و متداول در آموزشهای ضمن خدمت عبارت‌اند از:

۱. تشکیل جلسات مشورتی. هدف از برگزاری این جلسات بررسی مسائل و مشکلات جاری معلمان، مدرسه و دانش‌آموزان است. راهنمای آموزشی می‌تواند هر پانزده روز یک بار یا در مواقع ضروری پیشنهاد تشکیل این جلسات را بدهد. او باید جوی ایجاد کند که در آن افراد به راحتی نظرها و عقایدشان را بیان کنند. احساس صمیمیت معلمان با راهنمای آموزشی، اعتماد متقابل آنان و همکاری و تشریک مساعی حرفه‌ای آنان با یکدیگر شرایط را برای اخذ نتایج مورد رضایت هر دو فراهم می‌سازد.

۲. تشکیل جلسات توسعه برنامه درسی. تغییر و توسعه برنامه درسی با توجه به تغییرات مورد نیاز در ارکان و اجزاء برنامه درسی صورت می‌گیرد. راهنمای آموزشی و معلمان با بررسی فایده، ارتباط، کاربرد و اهمیت و ارزش مؤلفه‌های برنامه درسی به تغییر، جرح و تعدیل، اصلاح و توسعه آن مبادرت می‌کنند. آنان باید در تدوین، طراحی و توسعه برنامه درسی چهار عامل را در نظر گیرند (هاس، ۱۹۸۷: الف) نیروهای اجتماعی، ب) رشد انسان، ج) ماهیت یادگیری، د) ماهیت دانش و شناخت. این چهار عامل در طراحی و توسعه برنامه

درسی به برنامه‌ریزان درسی کمک می‌کند تا نیازهای فعلی و آینده دانش‌آموزان و جامعه را در نظر بگیرند. با برگزاری چنین جلساتی در مدرسه معلمان فرصت می‌یابند نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی نگرشی حرفه‌ای پیدا کنند و در اجرای برنامه‌هایی که خودشان در آن مشارکت داشته‌اند مسئولیت و تعهد بیشتری احساس کنند.

۳. تشکیل کارگاههای آموزشی. تشکیل کارگاههای آموزشی شیوه بسیار مؤثری برای همکاری و همفکری حرفه‌ای گروهی، تبادل نظر و بحث و گفت‌وگو در مورد مشکلات فردی، گروهی و سازمانی، رشد و پرورش الگوهای همکاری حرفه‌ای و بسط و توسعه روابط درون فردی و روابط متقابل فردی^۱ است. همچنین در این کارگاهها می‌توان به ارائه نتایج تحقیقاتی که به پایان رسیده است، بررسی مسائل و مشکلاتی که از این طریق قابل حل است و نیز مشکلاتی که علی‌رغم کاربرد نتایج تحقیقات و پیشنهادهای راهنمای آموزشی هنوز حل نشده است، پرداخت. دامنه کاربرد کارگاههای آموزشی بسیار گسترده است؛ از بحث و تبادل نظر با تشکیل میزگرد در مورد مشکلی خاص در مدرسه و کلاس گرفته، تا ارائه ایده‌های جدید، ابتکارات و نوآوریها و توصیه‌هایی برای کاربرد نتایج تحقیقات انجام شده. معمولاً کارگاههای آموزشی برای معلمان جذابیت بسیاری دارد؛ زیرا فقط شنونده نیستند، بلکه به طور فعال در فرایند اجرای آن مشارکت دارند و در پایان این جلسات دستاوردهای مفیدی کسب می‌کنند. مدت کارگاههای آموزشی اصولاً با توجه به نیازها و امکانات مدرسه از شش تا ده هفته و روزی دو تا سه ساعت است. در دهه‌های اخیر کارگاههای آموزشی و علمی به عنوان یکی از روشهای مؤثر نظارت و راهنمایی آموزشی با هدف بهبود کار معلمان و ارتقای علمی آنان به طور گسترده‌ای مورد استفاده نظامهای آموزشی قرار گرفته و بنابر ماهیت جلسات و نحوه اداره آن با استقبال فراوان معلمان همراه بوده است.

۴. تشکیل سمینارهای حرفه‌ای. از دیگر روشهای مفید و مؤثر نظارت و راهنمایی آموزشی استفاده وسیع از سمینارهای حرفه‌ای است. برگزاری سمینارهای علمی و حرفه‌ای هم، مانند کارگاههای آموزشی، در دهه‌های اخیر بسیار متداول شده است. در این گونه سمینارها که معمولاً به صورت تخصصی برای گروههایی از معلمان برگزار می‌شود، موضوعی تخصصی از نظر صاحب‌نظران و متخصصان فن، یا تحقیقات علمی، نوآوریهای علمی، و پدیده‌های

1. interpersonal and intrapersonal relations (communication)

جدید آموزشی مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. ممکن است فرد یا افراد خاصی در مورد موضوعی واحد سخنرانی کنند یا در مورد اجزاء و بخشهای موضوعی تخصصی به بحثهای علمی بپردازند. سمینارهای حرفه‌ای معمولاً از یک تا پنج روز ادامه می‌یابد و طی این مدت صاحب‌نظران آخرین یافته‌های علمی و تحقیقاتی را ارائه می‌دهند. چنانچه در این سمینارها با تشکیل جلسات تخصصی پس از اتمام سخنرانیه‌ها زمینه بحث و مناظره برای معلمان فراهم گردد علاقه آنان به شرکت در این سمینارها بیشتر خواهد شد؛ زیرا معمولاً معلمان نسبت به جلسات یا سمینارهایی که در آن مشارکت فعال ندارند واکنش مثبت نشان نمی‌دهند.

راهنمایان آموزشی باید سعی کنند موضوع یا مجموع مسائلی که متخصصان آموزشی در این سمینارها مطرح می‌کنند مورد علاقه معلمان و مربوط به کار آنان باشد. برگزاری سمینارهای تخصصی در مورد یافته‌های جدید علمی و کاربردهای آن در مدارس، روشهای آموزشی جدید و جایگزین کردن آنها با روشهای قدیم، تکنولوژی آموزشی جدید، یافته‌های علوم رفتاری در مورد رشد انسان و نحوه یادگیری او، و در نهایت برگزاری سمینارهایی در مورد ارتقای کیفیت برنامه درسی با هدف رشد و پرورش هرچه بهتر دانش‌آموزان از طریق اهمیت بخشیدن به زبان، فرهنگ و تاریخ ملی، نمونه‌هایی از این گونه تشکلهای حرفه‌ای در آموزش و پرورش است.

۵. تشکیل جلسات سخنرانی. یکی از معمول‌ترین روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی تشکیل جلسات سخنرانی هفتگی از طرف اعضای گروههای آموزشی مدرسه است. راهنمایان آموزشی با هماهنگی مدیر مدرسه و معلمان سخنرانیهایی را در طول ترم تحصیلی پیش‌بینی و با برنامه‌ریزی درباره موضوعات مورد نیاز و مورد علاقه معلمان، مبادرت به برگزاری آن می‌کنند. راهنمای آموزشی، هماهنگ‌کننده و آغازگر این سخنرانیهاست. در پایان هر جلسه، زمانی برای پرسش و پاسخ پیش‌بینی می‌شود و معمولاً با نظرخواهی از معلمان، از متخصصان خارج از مدرسه مثل استادان دانشگاه، روان‌شناسان و صاحب‌نظران آموزشی برای شرکت در این جلسات دعوت به عمل می‌آید. علاوه بر این، از راهنمایان عمومی^۱ برای سخنرانی در زمینه‌های گوناگون کار معلمی، مثل مهارتهای تدریس در دروس مختلف، و از راهنمایان

1. general supervisors

تخصصی^۱ برای سخنرانی در زمینه‌های فنی و اطلاعات تخصصی مثل ریاضیات، فیزیک، شیمی، و ادبیات استفاده می‌شود.

۶. استفاده از گردشهای علمی^۲. راهنمایان آموزشی می‌توانند با برنامه‌ریزی قبلی همراه با معلمان از مراکز فرهنگی و آموزشی، بخشهای صنعتی، تجاری، اقتصادی، کشاورزی، خدماتی، شهری و تاریخی، موزه‌ها و مراکز تحقیقات علمی بازدید کنند و به ارتقای سطح اطلاعات آنان کمک نمایند. شاید معلمان به علت اشتغالات حرفه‌ای، هیچ‌گاه نتوانند از این مراکز دیدن کنند، درحالی‌که مدارس تحت عنوان انجام بخشی از وظیفه ارتباط با جامعه می‌توانند این فرصت را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم کنند. این روش به ویژه در اصلاح روابط بین معلمان و دانش‌آموزان مؤثر است. راهنمای آموزشی از طریق گردش علمی و با کمک بخشهای مختلف جامعه می‌تواند اطلاعات و آگاهیهای مفید و کاربردی در مورد نحوه کار و عملکرد این بخشها در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار دهد و دید آنان را نسبت به مشاغل موجود در جامعه توسعه بخشد.

۷. تشکیل گروههای تحقیقاتی. تا یکی دو دهه پیش، تحقیقات علمی در حیطه کار و تخصص افراد حرفه‌ای در دانشگاهها و مراکز و مؤسسات پژوهشی قرار داشت؛ اما امروزه تحقیقات علمی و تحقیقات عملیاتی و کاربردی از وظایف عادی و روزمره معلمان و راهنمایان آموزشی تلقی می‌شود. راهنمای آموزشی به چند طریق می‌تواند زمینه را برای انجام دادن تحقیقات در مدرسه فراهم کند. ابتدا معلمانی که خواستار انجام دادن تحقیقات مستقلی هستند، یعنی براساس نیاز خود یا علاقه و انگیزه علمی می‌خواهند درباره موضوع خاصی تحقیق کنند، و سپس معلمانی که مسائل و مشکلات مشابهی در کلاسها دارند و خواهان انجام دادن تحقیقاتی در این زمینه‌ها هستند می‌توانند با هماهنگی راهنمای آموزشی به تحقیق بپردازند. راهنمای آموزشی از معلمان می‌خواهد تا در مورد موضوع خاصی که او پیشنهاد می‌کند تحقیق کنند. معلمان داوطلب تحت نظر راهنمای آموزشی گروه تحقیقاتی تشکیل می‌دهند. افراد این گروه معمولاً کسانی هستند که به نحوی با مسئله یا موضوع تحقیق ارتباط دارند یا در آن ذی‌نفع هستند. در نهایت راهنمای آموزشی، اولویتهای تحقیقاتی منطقه

1. functional supervisors (special supervisors)

2. field trips

آموزشی و مدرسه را در اختیار معلمان قرار می‌دهد و معلمان علاقه‌مند با هماهنگی او در مدرسه یا منطقه آموزشی گروه تحقیقاتی تشکیل می‌دهند. اگر معلمان از مدارس یک منطقه آموزشی باشند، باید مشخص شود که مسئولیت هماهنگی و هدایت پروژه‌های تحقیقاتی برعهده چه کسی است. رایج‌ترین نوع تحقیقاتی که امروزه در مدارس انجام می‌شود تحقیقات عملیاتی و کاربردی است. موضوع تحقیقات از میان موضوعات و مسائل معلمان، درس، دانش‌آموزان و سازمان مدرسه انتخاب می‌شود و نتایج تحقیقات برای حل مسئله مورد نظر محققان (معلمان و راهنمایان آموزشی) در مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد. به زعم صاحب‌نظران نظارت و راهنمایی آموزشی، تحقیق عملیاتی تحقیقی است که به وسیله کارکنان مدرسه انجام می‌گیرد و نتایج آن برای اصلاح فرایند آموزش به کار گرفته می‌شود. طبق نظر آنان اگرچه معلم به تنهایی می‌تواند تحقیق عملیاتی را اجرا کند، بهتر است این نوع تحقیقات به صورت کاری حرفه‌ای و گروهی صورت گیرد تا به بهترین وجه انجام شود (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). به تعبیر برخی دیگر از دانشمندان با تحقیقات عملیاتی مبتنی بر تشریک مساعی کارکنان مدرسه می‌توانیم نسبت به تدریس متفکرانه و معقولانه متعهد شویم و همچنین اجتماعی فعال از افراد حرفه‌ای را برای این کار فراهم سازیم و توسعه دهیم (ساگور، ۱۹۹۳). در این نوع تحقیقات، معلمان پژوهشگر تلقی می‌شوند. هابارد^۱ و پاور (۱۹۹۳) در تأیید این نکته چنین بیان می‌کنند که معلمان در سرتاسر دنیا در حال رشد حرفه‌ای هستند. آنان با معلم - پژوهشگر شدن و استفاده از کلاسهای درس به عنوان آزمایشگاه و دانش‌آموزان به عنوان همکار در حال تغییر روش کار خود با دانش‌آموزان هستند؛ زیرا به کلاسهایشان از دریچه تحقیق نگاه می‌کنند. به اعتقاد آنان، تحقیق عملیاتی‌ای که معلمان آن را هدایت می‌کنند تلاشی است برای بهبود وضع آموزشی چه به صورت فردی، چه به صورت گروهی کوچک و چه در کل مدرسه. کالهن (۱۹۹۲) برای تحقیق عملیاتی پنج مرحله اساسی را ذکر کرده است:

الف) شناسایی مشکل. در مرحله اول کارکنان آموزشی مدرسه زمینه‌ای را که بر تدریس و یادگیری تأکید دارد شناسایی و تعیین می‌کنند.

ب) برنامه‌ریزی. در مرحله دوم در این مورد که چه اطلاعات و داده‌هایی، چگونه و

چند وقت یک بار باید جمع آوری شود و نیز در مورد منابع مورد نیاز برای تحقیق تصمیم گیری می شود.

ج) سازماندهی. در این مرحله تصمیم گرفته می شود که چگونه می توان اطلاعات و داده ها را به بهترین نحو سازماندهی و ارائه کرد تا برای معلمان تصویری دقیق و روشن از نتایج و یافته های تحقیق فراهم گردد.

د) ارزشیابی. در مرحله چهارم اطلاعات و داده ها بر حسب مقاصد و اهداف تعیین شده تحلیل و تفسیر می شود.

ه) تجدید نظر. در مرحله پنجم براساس تحلیل و تفسیر یافته ها، در اهداف، مقاصد و فعالیتها، تجدیدنظر و تغییر به عمل می آید.

از آنجا که معلمان به طور مستقیم در فرایند تحقیق عملیاتی مشارکت و فعالیت دارند باید در سطوح بالایی از رشد حرفه ای قرار داشته باشند. در تحقیق عملیاتی مبتنی بر همکاری گروهی راهنمای آموزشی هم می تواند با معلمان همکاری کند و در مراحل پنج گانه آن شرکت نماید. هدف نهایی از این نوع تحقیقات این است که معلمان به سطحی از رشد حرفه ای نایل شوند که بتوانند این پنج مرحله را با تسلط کامل هدایت کنند. راهنمای آموزشی در هر کدام از این مراحل به عنوان تسهیل کننده به معلم کمک می کند تا بتواند آغازگر تحقیق عملیاتی باشد، سؤالات یا فرضیه های تحقیق را تهیه کند، ابزار و روشهای تحقیقاتی مناسب را برگزیند، طرح تحقیق را با مهارت اجرا کند، یافته های آن را تحلیل و تفسیر نماید و در نهایت نتایج تحقیق را برای اصلاح فرایند آموزش به کار ببرد.

۸. مطالعات نشریات حرفه ای. متخصصان، مطالعه نشریات علمی و تخصصی مربوط به حرفه معلمی را به طور گسترده ای توصیه کرده اند. مطالعه نشریات حرفه ای باید وظیفه ای مستمر برای معلم تلقی شود و راهنمایان آموزشی نه تنها باید آنان را تشویق کنند که در زمینه کار تخصصی خود همواره در حال مطالعه باشند، بلکه باید هر موضوعی را که به رشد حرفه ای آنان کمک می کند در اختیارشان قرار دهند یا برای استفاده به آنان پیشنهاد کنند. یکی از منابع در دسترس آنان، کتابخانه تخصصی گروه آموزشی است که ممکن است بخشی از اطلاعات مخزن آن، تألیفات و تحقیقات معلمان باشد. در این کتابخانه ها، باید هر گونه نشریه علمی از قبیل فصلنامه ها، ماهنامه ها، مجلات حرفه ای، نشریات و بولتنهای تحقیقاتی

در دسترس معلمان باشد. راهنمایان آموزشی می‌توانند در مورد تمام آثار علمی و تحقیقاتی، نوآوریها، و فعالیتهای اتحادیه‌ها و انجمنهای حرفه‌ای، به معلمان اطلاعات بدهند. در حقیقت، راهنمایان آموزشی در انتقال اطلاعات حرفه‌ای به معلمان نقش مهمی ایفا می‌کنند و از این‌رو، مهم‌ترین فرد در مدرسه محسوب می‌شوند.

۹. تشکیل جلسات اولیا و مربیان. ایجاد ارتباط میان مدرسه و جامعه به راهنمای آموزشی و معلم امکان می‌دهد که از نیازها و انتظارات جامعه به طور روشن و ملموس آگاهی یابند. آگاهی از نظرهای والدین به شناخت بهتر نیازهای آموزشی دانش‌آموزان کمک می‌کند و از این طریق ارتباطی منطقی بین نیازهای جامعه و برنامه درسی مدرسه به وجود می‌آید. در جلسات اولیا و مربیان، راهنمای آموزشی و معلمان به مبادله اطلاعات و نظرهای خود در مورد دانش‌آموزان، برنامه درسی، و مدرسه می‌پردازند. برقراری این گونه روابط موجب می‌شود تا معلمان نسبت به نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان شناخت بهتر و عمیق‌تری پیدا کنند و روشهای مناسبی را با مشورت راهنمای آموزشی برای رفتار با آنان انتخاب نمایند. در مقابل، والدین می‌توانند با توجه به بازخوردهایی که از معلمان دریافت کرده‌اند برای کمک بیشتر به فرزندانشان برنامه‌ریزی کنند. راهنمای آموزشی در این جلسات یک منبع اطلاعاتی و پاسخگوی سؤالات والدین و معلمان است.

آموزشهای ضمن خدمت به عنوان یکی از روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی، فرایندی پویا و منظم محسوب می‌شود که برای ارتقای علمی معلمان، رشد فکری و افزایش مهارتهای آنان و در نهایت برای اصلاح فرایند آموزش به طور گسترده‌ای در مدارس کاربرد دارد. البته، شاید با توجه به نیازهای معلمان فقط یکی از روشهای آموزش ضمن خدمت کافی نباشد و استفاده از روشهای مستقیم و غیر مستقیم بیشتری لازم گردد؛ بنابراین، در هر موردی ابتدا باید نیازهای واقعی معلمان شناسایی شود، سپس یک روش یا مجموعه‌ای از روشها انتخاب گردد. به نظر متخصصان نظارت و راهنمایی آموزشی، تمام روشهای نظارت و راهنمایی، روشهای کمکی در اصلاح فرایند آموزش تلقی می‌شوند و هر روشی که به رشد بیشتر معلم منجر شود، به تحقق هدف اصلی و غایی نظارت که رشد و پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان است کمک می‌کند؛ بنابراین، همه روشها، از جمله آموزشهای ضمن خدمت، مفید و مؤثر است. معلمان در طول کار حرفه‌ای خود باید به طور منظم و مستمر

در معرض روشهای کمک مستقیم و غیر مستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی قرار گیرند و با تمسک به آنها و یادگیری بیشتر به مراحل خودیابی و کمال حرفه‌ای نزدیک‌تر شوند.

سؤالاتی برای بحث و بازنگری

۱. اصول نظارت و راهنمایی آموزشی را از دیدگاه مارکس و استوپس بیان کنید.
۲. اصل سازمان یعنی چه؟
۳. اصل مسئولیت و اختیار به چه مواردی اشاره دارد؟
۴. پویاییهای گروهی (دینامیسم گروهی) در نظارت به چه مواردی توجه دارد؟
۵. وقتی گفته می‌شود فرد و گروه در مدرسه دارای ارزش هستند منظور چیست؟
۶. مقصود از علمی بودن برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی چیست؟
۷. اصل تغییر در نظارت به چه مفهومی به کار رفته است؟
۸. وظیفه راهنمایان آموزشی برای ایجاد تغییرات در معلمان چیست؟
۹. چگونه باید با مقاومت معلمان در برابر تغییرات برخورد کرد؟
۱۰. نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی به چه مفهومی به کار رفته است؟
۱۱. از نظر گلدهامر ویژگیهای نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی چیست؟
۱۲. مراحل نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را از دیدگاههای مختلف بیان کنید.
۱۳. روش کنترل دستوری چیست و در چه مواردی می‌توان در کار با معلمان از آن استفاده کرد؟
۱۴. ویژگیهای روش اطلاعاتی دستوری و موارد استفاده از آن را شرح دهید؟
۱۵. روش تشریک مساعی در مشاهده بالینی به چه رفتاری اشاره دارد؟
۱۶. روش غیر دستوری در نظارت و راهنمایی در چه شرایطی برای کار با معلمان قابل استفاده است؟
۱۷. نظارت و راهنمایی آموزشی همکار در چه مواقعی قابل توصیه است؟
۱۸. تدریس مشترک در برنامه نظارت چگونه صورت می‌گیرد؟
۱۹. روش حل مسئله و مراحل اساسی آن را بیان کنید.
۲۰. اهداف برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت را شرح دهید.

۲۱. روشهای متداول در آموزشهای ضمن خدمت را بیان کنید.
۲۲. تشکیل کارگاههای آموزشی و برگزاری سمینارهای علمی چه تأثیری بر عملکرد معلمان دارد؟
۲۳. محاسن استفاده از گردشهای علمی را ذکر کنید.
۲۴. استفاده از گروههای تحقیقاتی برای انجام دادن تحقیق عملیاتی و کاربردی چگونه و تحت چه شرایطی انجام می گیرد؟
۲۵. مزایای آموزشهای ضمن خدمت معلمان را تشریح کنید.
۲۶. جلسات اولیا و مربیان برای تحقق چه اهدافی تشکیل می شود؟

موضوعات و سؤالاتی برای تحقیق بیشتر

۱. فلسفه، اصول و مبانی نظارت و راهنمایی آموزشی را در نظامهای آموزشی بررسی و مقایسه کنید.
۲. به چه علت در همه سازمانها تغییر یک ضرورت است، ولی روند تغییر همواره بسیار کند و توأم با مقاومت است؟
۳. مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی چه نقشی می توانند در ایجاد تغییرات در مدارس ایفا کنند؟
۴. چگونه می توانیم در آموزش و پرورش با موفقیت تغییرات بنیادی ایجاد کنیم؟
۵. مردم چه وظایفی در قبال تغییرات و حمایت از آن برعهده دارند؟
۶. روشهای متداول نظارت و راهنمایی آموزشی را در نظامهای آموزشی مختلف بررسی کنید.
۷. در مورد اثربخشی روشهای رایج نظارت و راهنمایی در مدارس تحقیق کنید.
۸. الگویی برای نظارت و راهنمایی در مدارس کشورمان طراحی و پیشنهاد کنید (از روشهای کمک مستقیم به معلمان استفاده نمایید).
۹. نیازها و مشکلات آموزشی معلمان ما چگونه رفع می شود و چه فرد یا افرادی در قبال آن مسئول هستند؟
۱۰. از معلمان مدارس راجع به ضرورت برنامه های نظارت و راهنمایی نظرخواهی کنید.

۱۱. آموزشهای ضمن خدمت را در سازمانهای غیر آموزشی بررسی کنید و آن را با آموزش ضمن خدمت در آموزش و پرورش مقایسه نمایید.
۱۲. برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان را در آموزش و پرورش ایران بررسی کنید.
۱۳. در مورد مؤثر بودن برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان در آموزش و پرورش تحقیق کنید.
۱۴. در ده سال گذشته چه میزان نیروی فنی و مدیریتی طی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت آموزش و پرورش، آموزش دیده و ارتقا یافته‌اند (از آمارنامه‌های آموزش و پرورش استفاده کنید)؟
۱۵. در مورد معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده تحقیق نمایید و ارتباط آن را با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بیان کنید.

مؤلفه‌های اصلی نظارت و راهنمایی آموزشی و نظارت و راهنمایی آموزشی و آینده آموزش و پرورش

با وجود آنکه نظارت و راهنمایی آموزشی عمدتاً در کلاس درس صورت می‌گیرد، موفقیت برنامه‌های آن به طور مستقیم با محیط مدرسه مرتبط است؛ بنابراین، اولین گام در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی ایجاد زمینه‌ای مساعد برای بررسی نظام‌مند تدریس و یادگیری است که مستلزم همکاری راهنمای آموزشی، معلم و مدیر مدرسه است. اولین مؤلفه مهم در اثربخشی برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی جو^۱ مدرسه است.

جو^۱ مدرسه

یکی از وظایف اساسی مدیر مدرسه و راهنمای آموزشی به وجود آوردن جو^۱ مناسبی است که به اصلاح فرایند آموزش منجر گردد؛ یعنی ایجاد جو^۱ی عاری از تهدید و فشار، به طوری که معلمان، راهنمایان آموزشی و مدیران بتوانند در مدرسه آزادانه و صادقانه با یکدیگر همکاری کنند. روش مدیریت در چنین مدرسه‌ای باید مشارکت‌جویانه باشد؛ به نحوی که مسئولیت‌پذیری را در معلمان تقویت کند و در کنترل دانش‌آموزان به روشهای انسانی متکی باشد تا به خود انضباطی بیشتر دانش‌آموزان منجر شود. معلمان و دانش‌آموزان باید احساس خوشایندی نسبت به مدرسه داشته باشند. معلمان باید درک کنند که مدرسه به آنان و کارشان اهمیت می‌دهد و به دانش‌آموزان باید تفهیم شود که مدرسه به پیشرفت تحصیلی آنان علاقه‌مند است. در حقیقت، تفاوت بین مدارس با جو^۱ خوب و بد ناشی از همین عوامل است؛ زیرا در

1. school climate

نهایت ویژگی مدارس اثربخش با انتظارات و ارزشهایی که بر پیشرفت و رشد دانش آموزان تأکید دارد توصیف می‌شود (موس، ۱۹۷۷). به اعتقاد صاحب‌نظران، مدیر مدرسه احتمالاً مهم‌ترین شخص در ایجاد جو مطلوب در مدرسه و تحکیم آن است (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). از آنجا که جو مدرسه در عملکرد کلاسی بسیار مؤثر است، راهنمایان آموزشی هم در ایجاد جو مطلوب و تحکیم آن بسیار مؤثرند. دانش تخصصی راهنمای آموزشی و مهارتهای رهبری مدیر مدرسه، و تلفیق دو سازمان رسمی و غیر رسمی مدرسه به وسیله مدیر و راهنما هر دو در اصلاح فرایند آموزش تأثیر دارد. هرچه آنان از تأثیرگذاری نقش خود در اصلاح فرایند آموزش درک و بصیرت بیشتری داشته باشند و در جهت تحقق اهداف مدرسه همکاری حرفه‌ای متقابل بیشتری را به عمل آورند، جو مطلوب‌تری برای فعالیتهای معلمان و دانش آموزان ایجاد خواهد شد. راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه باید به اتفاق به شناخت مسائلی که بر جو مدرسه تأثیر می‌گذارد بپردازند. در حقیقت، لازم است آنان جوی را که باید بر مدرسه حاکم باشد با جو نامطلوبی که بر مدرسه حاکم است مقایسه کنند و ویژگیهایی را که باید جایگزین ویژگیهایی کنونی شود، مشخص نمایند. آنان برای شناخت علل ویژگیهای جو نامطلوب مدرسه می‌توانند از مقیاسهایی مانند پرسش‌نامه توصیف جو سازمانی^۱ استفاده کنند. عواملی مانند تنشها، تعارضهای آشکار و پنهان، بی‌اعتمادی مدیر، راهنما و معلم نسبت به یکدیگر، و عدم صراحت، صمیمیت و همکاری حرفه‌ای کارکنان مدرسه بر روابط آنان تأثیر می‌گذارد و اگرچه به ظاهر تضادی بین آنان مشاهده نمی‌شود جو مدرسه به جوی خصومت‌آمیز و بی‌اعتماد تبدیل می‌گردد که کار کردن در آن بسیار دشوار است. باید دانست در مدارس که در آنها عملکرد کلاسی بسیار بالاست، اهداف، معیارها، هنجارها، ارزشها، ارتباطات، سبک رهبری، شیوه نظارتی، و ویژگیهای انگیزشی، رفتاری و سازمانی بسیاری مورد استفاده قرار می‌گیرد تا چنین نتیجه‌ای به دست آید؛ بنابراین، برای حفظ جو مطلوب مدرسه نیز باید بسیار کوشش کنند. در چنین مدرسی معلمان از کارشان و از موفقیتهایی که به دست آورده‌اند راضی هستند و برای نیل به اهداف و معیارهای بالاتر عملکرد سخت جد و جهد می‌کنند.

احتمالاً در مدرسی که جو نامساعدی بر آنها حاکم است تمام فعالیتها از طریق شبکه ارتباطی رسمی مدرسه انجام می‌گیرد؛ قدرت حاکم بر مدرسه، بیشتر بر کنترل و دیوانسالارانه

1. organizational climate description questionnaire (OCDQ)

کارکنان مدرسه تکیه دارد، نه همکاری حرفه‌ای آنان؛ بر قوانین و مقرراتی که جنبه دستوری دارند تأکید می‌شود؛ الگوهای مدیریتی روشهای آزاد، باز، صادقانه و آزادمنشانه را ترویج و ترغیب نمی‌کند؛ سلسله‌مراتب اداری در ایجاد احساس مسئولیت‌پذیری در معلمان بسیار ضعیف است؛ روابط غیر رسمی کارکنان در تسهیل مشکلات معلمان و دانش‌آموزان تأثیری ندارد؛ روشهای مبتنی بر همکاری و تشریک مساعی کمتر مشاهده می‌شود؛ و سرانجام کارکنان مروج نظم و انضباط در مدرسه نیستند. در چنین جوّی رسیدن به عملکرد مطلوب امکان‌پذیر نخواهد بود. راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه هر دو می‌توانند تأثیرات مثبت و قابل ملاحظه‌ای بر جوّ مدرسه بگذارند. آنان باید مشکلات مربوط به جوّ مدرسه را شناسایی کنند، راه‌حلهای مختلف را برای از بین بردن جنبه‌های منفی جوّ مدرسه بررسی و مقایسه نمایند، استراتژی مناسبی را انتخاب کنند و در نهایت استراتژیهای مختلف را برای رفع مشکلات مزبور برحسب نتایج احتمالی و موفقیت آنها نقد و بررسی نمایند. راهنمای آموزشی، مدیر مدرسه و معلم و همکاری آنان با یکدیگر در اجرای موفقیت‌آمیز استراتژی مناسبی که برای رفع مشکل مربوط به جوّ مدرسه اتخاذ شده است، تأثیر بسیاری دارند. به نظر ندلر (۱۹۷۴، ص ۲۰۰-۲۰۵) مراحلی که در اجرای طرحهای ارائه شده برای ایجاد تغییرات، مفید و مؤثر به نظر می‌رسند عبارت‌اند از:

۱. هنگام بروز اختلافات برای مشخص شدن علت نارضایتی از اطلاعات و داده‌ها استفاده کنید.
۲. برای ایجاد تغییرات بر مشارکت افراد تأکید کنید؛ زیرا به کاهش مقاومت در افراد منجر می‌شود.
۳. برای رفتار مطلوب پاداشهایی در نظر بگیرید. ایجاد انگیزه در افراد موجب می‌شود آنان به نحوی رفتار کنند که نتایج مطلوبی را در پی داشته باشد. بنابراین، باید پاداشهای رسمی و غیر رسمی با رفتار مورد انتظار مرتبط و هماهنگ باشد.
۴. به افراد وقت و فرصت دهید تا با وضعیت کنونی خود را سازگار کنند. پیشاپیش برای تغییر برنامه‌ریزی کنید، به طوری که افراد بتوانند خود را برای نتایج تغییرات آماده کنند.
۵. تصویر روشنی از وضعیت آتی امور به افراد ارائه دهید؛ مقاومت در برابر تغییر زمانی شدت می‌یابد که افراد در مورد آینده مطمئن نیستند.

۶. برای کنترل پیشرفت تغییرات طراحی شده مکانیزمهای بازخورد را توسعه دهید.
۷. از حمایت گروههای مهم قدرت مطمئن شوید. رهبران رسمی و غیر رسمی باید از تغییر حمایت کنند.

پس از اجرای طرح تغییر برای رفع مشکل جوّ مدرسه می‌توان از مقیاسهای نیمرخ مدرسه^۱ و توصیف جوّ سازمانی در ارزیابی مدرسه و تغییر آن در جهت مثبت استفاده کرد. مدیر مدرسه و راهنمای آموزشی هر دو قادرند در جوّ مدرسه تغییرات مهمی ایجاد کنند. آنان باید تلاش کنند تا با رفع موانع و مشکلاتی که منجر به غالب شدن جوّ نامطلوب در مدرسه شده است، جوّ مطلوب و مورد پذیرش کارکنان در مدرسه حاکم شود.

معلم

یکی از عناصری که برنامه نظارت و راهنمایی آموزشی با آن به طور مستقیم سروکار دارد معلم است. معلم مهم‌ترین فرد در فرایند تدریس در کلاس درس است؛ از این رو، راهنمایان آموزشی باید از ویژگیهای شخصی و حرفه‌ای معلمانی که قرار است با آنان کار کنند شناخت دقیقی داشته باشند. این شناخت به آنان کمک می‌کند تا درک و بینش صحیح‌تری نسبت به معلمان تحت نظارت خود پیدا کنند و در فرایند نظارت و راهنمایی بدانند با چه کسی همکاری می‌کنند و او در چه سطحی از رشد و پیشرفت حرفه‌ای قرار دارد. شناخت راهنمای آموزشی از معلم ضرورتی سازمانی و حرفه‌ای است. او باید دانش و مهارتها، نگرشها، نیازهای انگیزشی، انتظارات معلم و انتظارات مدرسه و اثربخشی معلم را مورد بررسی قرار دهد که در ذیل به توضیح هر کدام می‌پردازیم.

دانش و مهارتها

راهنمای آموزشی می‌تواند مهارتها و دانش معلم را از چند جنبه بررسی و تحلیل کند:
۱. دانش در مورد رشد و رفتار انسان. معلمان افراد متخصصی محسوب می‌شوند که وظیفه‌ای فنی را انجام می‌دهند و باید در مورد دانش آموزان و فرایند رشد و رفتار آنان دانش و اطلاعات وسیعی داشته باشند. معلمان باید بدانند که کودکان، بزرگسالان کوچک نیستند،

1. profile of a school (POS)

بلکه موجوداتی هستند که تفاوت‌های فردی بسیاری با یکدیگر دارند و در سطوح سنی مختلف، چه از لحاظ جسمی و چه از لحاظ ذهنی و روانی نباید با یکدیگر مقایسه شوند. اطلاعات معلم در مورد فرایند رشد کودکان و رفتارهایشان به او کمک می‌کند تا نسبت به دانش‌آموزان خود شناخت و آگاهی پیدا کند و سن یا تفاوت‌های فردی آنان را در هنگام تدریس در نظر بگیرد. معلم باید به طور گسترده‌ای در کار خود از تحقیقات دانشمندان در مورد رشد انسان و نحوه شکل‌گیری رفتار و شخصیت او استفاده کنند. مکاتب مختلف روان‌شناختی کاربردها، رهنمودها و آموزش‌های مفید و ارزنده‌ای برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان عرضه کرده‌اند و معلمان باید اطلاعات جامعی در مورد هر کدام از این مکاتب و کاربردهای آن در تدریس داشته باشند. با آگاهی از فرایند رشد دانش‌آموزان و رفتارهای آنان در هریک از مقاطع سنی، و چگونگی رفتار صحیح با آنان معلم می‌تواند علل و انگیزه‌های رفتار دانش‌آموزان را تحلیل کند و تصمیم‌های عجولانه و غیر انسانی درباره آنان اتخاذ نکند؛ در غیر این صورت، معلمان فقط براساس ادراکات ذهنی و تجربه‌های خود با دانش‌آموزان برخورد خواهند کرد که در بیشتر مواقع با واقعیتهای علمی و پژوهشی مغایر است.

۲. دانش در مورد یادگیری انسان. یادگیری فرایندی دشوار و پیچیده است؛ به همین علت و نیز به علت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در یادگیری، در چند دهه اخیر، نظریه‌های گوناگونی در مورد یادگیری مطرح شده است که هر کدام نوع متفاوتی از یادگیری را توصیف می‌کند و بر روش‌های خاصی برای یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارد. این نظریه‌ها از طریق تحقیقات علمی مورد بررسی و آزمایش قرار گرفته است. معلمان باید بنا به ضرورت شغلی در مورد مکاتب مختلف روان‌شناختی و کاربردهای آن در تعلیم و تربیت و تدریس و یادگیری اطلاعات کافی داشته باشند، توانایی یادگیری و درک مفاهیم درسی در بعضی از دانش‌آموزان زیاد و در بعضی دیگر کم است. آنان بعضی از دروس را بهتر یاد می‌گیرند و به یادگیری بعضی دیگر علاقه‌ای نشان نمی‌دهند. معلم باید بتواند تحلیل کند که مشکل مربوط به توانایی یادگیری است یا مربوط به درس. به هر حال، روان‌شناسان معتقدند همه کودکان دارای استعدادها و تواناییهایی برای یادگیری هستند، مگر در موارد استثنایی. یادگیری دروس مختلف مستلزم استفاده معلم از روشها، دانش و مهارت‌های ویژه است. از آنجا که یادگیری امری اکتسابی است و هر چیزی باید در زمان مناسب خودش یاد گرفته شود تا به رشد و

پرورش دانش‌آموز منجر گردد، معلم باید تلاش کند دانش‌آموز را برای کلاس، مقطع و درسی که به او سپرده‌اند به حداکثر رشد برساند.

۳. دانش در مورد موضوع درسی. آموزش و پرورش از سازمانهایی است که نیروهای فنی و مدیریتی آن باید از میان افراد تحصیل کرده و آموزش دیده انتخاب شوند. معلمان باید در زمینه درس یا دروسی که تدریس می‌کنند تخصص داشته باشند. معلمی که از دانش تخصصی برخوردار است و بر فرایند و ابزار کار خویش تسلط دارد مانند تکنیسینی است که با آگاهی و مهارت، از ابزار کار خویش برای ساختن استفاده می‌کند. ممکن است معلم آموزش ندیده یا معلمی که دانش لازم را برای انتقال موضوع درسی ندارد نیز مبادرت به ساختن کند، اما محصول کار او فاقد کارایی است. دانش تخصصی در مورد موضوع درسی به معنای تسلط بر مفاهیم و اصول نظری هر درس است؛ مانند تاریخ، ادبیات، فیزیک و ریاضی. اگر معلمی قادر به انتقال مطالب درسی نباشد، یا در اصل مطلبی برای انتقال نداشته باشد، اگر معلمی فقط به اعاده نظم و انضباط دانش‌آموزان پردازد، و سرانجام اگر معلمی فقط به محفوظات خود تکیه کند و نتواند مسائل و عوامل اجتماعی را به صورت انتقادی تجزیه و تحلیل نماید، همه و همه بیانگر آن است که در کار خود ضعفهایی دارد که البته خود به خود هم قابل اصلاح نیست؛ مگر آنکه از طریق برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی (مانند آموزش ضمن خدمت یا نظارت بالینی) تغییراتی اساسی در آنان ایجاد شود. به اعتقاد بوریچ (۱۹۷۷، ص ۶-۷) برای کسب نتایج مطلوب باید سه نوع شایستگی در معلمان وجود داشته باشد: الف) شایستگیهای علمی^۱ که منظور دیدگاههای شناختی معلم است؛ ب) شایستگیهای عملکردی^۲ که منظور تواناییهای معلم در تدریس است؛ ج) شایستگیهای نتیجه‌ای^۳ که به رفتارهای دانش‌آموزی که شواهدی برای اثربخشی تدریس است توجه دارد. به اعتقاد وی، شایستگیهای علمی، عملکردی و نتیجه‌ای باید به عنوان رفتارهای مرتبط به هم متوالی در نظر گرفته شود که در تعامل با یکدیگر است و نتیجه عملکرد معلم و دانش‌آموز را در کلاس بنا می‌گذارد. وجود هر کدام از این شایستگیها برای کسب شایستگی بعدی و رسیدن به نتایج مطلوب ضروری است؛ بنابراین، آنها در عمل با یکدیگر مرتبط‌اند.

1. knowledge competencies
2. performance competencies
3. consequence competencies

۴. دانش در مورد برنامه درسی. معلمان افرادی حرفه‌ای هستند که باید در فرایند برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری در مورد تجربیات یادگیری دانش‌آموزان نقش فعالی ایفا کنند. برنامه‌ریزی درسی و تدریس، بخشی از فرایندی مشترک محسوب می‌شود. به اعتقاد هاس (۱۹۸۷) خلاق‌ترین معلمان کسانی هستند که در همه مراحل این فرایند، یعنی از مراحل تدارکاتی برنامه‌ریزی درسی گرفته تا تدریس، فعالیت داشته باشند؛ زیرا در آن صورت مدرسه را نظام اجتماعی‌ای تلقی می‌کنند که تجربیات یادگیری دانش‌آموزان را براساس مبانی درست برنامه درسی پیش‌بینی و طراحی می‌کند. معلمان باید از نظریه‌های برنامه درسی و تحقیقات انجام شده در این زمینه آگاهی داشته باشند؛ زیرا کیفیت تدریس به آگاهی یا عدم آگاهی از آن بستگی دارد و باید در برنامه‌ریزی تدریس از این نظریه‌ها و تحقیقات استفاده کنند. آنان هنگام تدوین و تنظیم طرح آموزشی درس خود باید هدفهای درسی را تعیین نمایند؛ در غیر این صورت، قادر نیستند درباره محتوا و مواد درسی و روشها و استراتژیهای آموزشی برای بسط بیشتر تجربیات یادگیری دانش‌آموزان تصمیمات مناسب و درستی اتخاذ کنند. علاوه بر معلمان، دانش‌آموزان هم باید تصویر روشنی از اهداف برنامه درسی و تدریس در ذهن داشته باشند؛ زیرا آن دو باید بدانند که اهداف مشترکی را دنبال می‌کنند. همچنین معلمان باید از اهداف کلی آموزش و پرورش و مقاصد خاص آموزشی در کلاس درس خود اطلاع داشته باشند و بتوانند آنها را به یکدیگر پیوند دهند. در طرح آموزشی تدریس باید نیروهای اجتماعی، ویژگیهای دانش‌آموزان، و مبانی علمی رشته‌های مختلف در زمینه موضوعات مربوط به درس معلم در نظر گرفته شود. معلمانی که در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت ندارند نمی‌توانند در اجرای آن مسئول باشند و تعهد و مسئولیت آنان در قبال اجرای درست برنامه درسی مستلزم شرکت دادنشان در تصمیم‌گیریهای آموزشی و تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است.

۵. دانش در مورد روشهای تدریس و مهارت در کاربرد آنها. دانش معلم در این زمینه شامل موارد ذیل است:

روشهای مدیریت کلاس درس، مهارتهای پرسش و پاسخ، برانگیختن روحیه کنجکاوی و تحقیق، مهارت در کشف بهترین و مناسب‌ترین روش آموزشی برای کلاس درس، آگاهی از روشها و استراتژیهای گوناگون تدریس و شناخت مزایا و محاسن و معایب و

نارساییهای هر کدام از آنها، تدریس برنامه‌ریزی شده و در عین حال قابل انعطاف، سازماندهی و چیدمان کلاسی، و در نهایت سازماندهی وسایل کمک آموزشی برای استفاده دانش آموزان. معلمان پس از چند سال کار و کسب تجربه باید بر هر کدام از این عوامل تسلط پیدا کنند. آنان باید در استفاده از روشهای مختلف تدریس تا حدی مهارت پیدا کنند که استفاده از آنها یا تغییر آنها برایشان کاری کاملاً عادی باشد. معلمان تازه کار می‌توانند در برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی به طرق مختلف از تجربیات همکاران باتجربه خود استفاده کنند. معلمانی که انگیزه‌های قوی کاری دارند و درصدد کسب موفقیت در کلاس درس خویش هستند، حضور در کلاس همکارانشان را آسان‌ترین راه می‌دانند. چه بسا معلمانی پس از سالها تدریس متوجه شده‌اند که روش کارشان اشتباه بوده است و می‌توانستند با انتخاب روش بهتر و صحیح‌تر نتایج مطلوب‌تری کسب کنند. به هر حال، مهارت در تدریس و تسلط بر فنون آن صرفاً با آموزشهای نظری در مراکز تربیت معلم دانشگاهها ایجاد نمی‌شود، بلکه با کار و تمرین طولانی و داشتن انگیزه‌های قوی برای کسب تجربیات ارزنده، نه تنها در کلاس درس بلکه در مدرسه و جامعه آموزش و پرورش، امکان‌پذیر می‌شود.

۶. دانش در مورد روابط انسانی و مهارت در کاربرد آنها. رابطه خوب معلم با دانش آموزان در کیفیت تدریس او و رضایت آنان تأثیر بسیاری دارد. معلمان باید روان‌شناس باشند تا با توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان به گونه‌ای با آنان رفتار کنند که موجب برانگیختنشان برای یادگیری شوند. در بسیاری از موارد معلمان نمی‌توانند رفتار یا واکنش احتمالی دانش آموزان را در برابر محرکهای ارسالی خود پیش‌بینی کنند؛ به همین دلیل، به طور ناخواسته، مشکلاتی برای کلاس و دانش آموز به وجود می‌آورند. معلمان باید در مورد روابط اجتماعی متقابل اطلاعات کافی داشته باشند و برای برقراری ارتباط با دانش آموزان از الگوهای مناسب استفاده کنند. اصولاً تدریس مستلزم برقراری ارتباط است و هدف از ایجاد ارتباط به وجود آوردن یک نقطه مشترک یا تفاهم است. برای این کار، ارتباط یک‌جانبه معلم باید به ارتباط متقابل تبدیل شود؛ یعنی او باید برای تفهیم مطالب خود از الگوهای ارتباطی دوجانبه یا چندجانبه استفاده کند. اگر معلم دانش آموزی را آگاهانه مخاطب قرار می‌دهد و از او سؤال می‌کند باید مطمئن شود که دانش آموز برای پاسخ به سؤال یا سؤالاتش از توانایی، وقت کافی و آمادگی لازم برخوردار است. معلم و دانش آموز در فرایند ارتباط باید مطمئن

شوند که یکدیگر را درک می کنند و براساس درک مشترکی به دیگری اطلاعات یا بازخورد می دهند. اگر معلمی پرسشی را برای همه کلاس مطرح کند و انتظار داشته باشد که پاسخهای زیادی را از طرف دانش آموزان دریافت نماید، ولی پاسخ مورد انتظار را دریافت نکند، این امر بیانگر آن است که در تدریس و فرایند ارتباط اشکالی بروز کرده است؛ یعنی اگر معلم درس بدهد، ولی دانش آموز مطالب را نفهمد، یا اطلاعاتی ارسال کند، اما بازخوردی دریافت نکند، یا پرسشی مطرح نماید، ولی واکنش مناسب و مثبتی مشاهده نکند، یا پاسخها و واکنشها مطابق انتظار او یا متناسب با محرک ارسالی یا پرسش نباشد، در آن صورت می توان گفت هیچ گونه ارتباطی ایجاد نشده است. معلمان باید با اتکا بر دانش خود در زمینه های روان شناسی و جامعه شناسی و نیز تحقیقات علمی، مشکلات کلاسی از جمله عدم ایجاد ارتباط در کلاس را تحلیل و تفسیر کنند و برای رفع آن راه حل مناسبی را انتخاب نمایند. معلمان در فرایند هدایت و رهبری کلاس و در نقش مدیر کلاس باید طوری بر دانش آموزان تأثیر بگذارند که آنان فعالانه برای رسیدن به نتایج مطلوب تلاش کنند. این انگیزش، خودبه خود، در همه دانش آموزان وجود ندارد، اما معلم علاقه مند و دارای انگیزه می تواند چنین حالتی را در آنان ایجاد کند. دانش آموزان همواره خواهان برقراری روابط با معلم خود و دانش آموزان دیگر هستند؛ معلمان هم باید خواستار برقراری روابط درون فردی و روابط متقابل فردی باشند. اگر دانش آموزان به طور فعال در کارهای کلاسی شرکت نداشته باشند و فرایند دوسویه تدریس و یادگیری به صورت ارتباطی یک جانبه باشد و معلم محور همه فعالیت های کلاسی قرار داشته باشد، بین معلم و دانش آموز ارتباط برقرار نمی شود و یادگیری به صورت ناقص صورت می گیرد، یا اصولاً صورت نمی گیرد. معلمان باید موانع ارتباطی را شناسایی و برای رفع آنها برنامه ریزی کنند. موانع ارتباطی تدریس و یادگیری را مختل می کند، چه به خارج از کلاس درس مربوط باشد، چه به داخل آن (معلم، تدریس معلم، کلاس درس یا دانش آموز) و باید از میان برداشته شود. ارتباط فراگیر معلم و دانش آموزان موجب تحکیم روابط آنان می شود و روابطی صمیمی و آشکار همراه با اعتماد و احترام متقابل بین آنان ایجاد می گردد. بسیاری از معلمان نمی دانند که چگونه می توان هم روابط دوستانه ای با دانش آموزان برقرار کرد و هم کلاس درس را اداره نمود. عده ای از آنان برای اداره کلاس و ایجاد روابط با دانش آموزان به قوانین و مقررات متوسل می شوند و عده ای دیگر به تهدید و ایجاد رعب و ترس. باید توجه

داشت که در همه این موارد این معلم است که مشکل دارد، نه دانش آموز؛ بنابراین، باید برای رفع این موانع آموزشی با کمک راهنمای آموزشی برنامه‌هایی طراحی و اجرا شود. معلمان باید برای تدریس از روشهای صحیح ارتباطی استفاده کنند، نه ارتباط یک‌جانبه؛ زیرا در این روش منسوخ، دانش آموز در فرایند تدریس و یادگیری نقشی ندارد و از مؤلفه‌های مهم برنامه درسی محسوب نمی‌شود.

همان‌طور که گفتیم به اعتقاد صاحب‌نظران، علاوه بر دانشها و مهارتها عوامل دیگری را نیز باید در اصلاح فرایند آموزش مورد توجه قرار داد. این عوامل در اثربخشی تدریس تأثیر دارند. به تعبیر هوی و فورسایت (۱۹۸۶) این عوامل عبارت‌اند از:

نگرشها

نگرشهای معلمان عامل مهم دیگری است که باید در اصلاح فرایند آموزش بدان توجه شود. نگرش معلم نسبت به دانش آموزان، همکاران، کتابهای درسی، کلاس درس و... بر عملکرد کلاسی مؤثر است. نتایج تحقیقات انجام شده در مورد تأثیر نگرشهای معلمان نسبت به دانش آموزان این بوده است که دانش آموزان مختلف موجب بروز نگرشهای گوناگونی در معلمانشان شده‌اند؛ از تعلق و توجه گرفته تا بی‌اعتنایی و طرد، و این نگرشها با الگوهای مختلف تعامل دانش آموز - معلم پیوستگی دارد (بروفی و اورستون^۱، ۱۹۸۱). زمانی که معلم به دانش آموزان علاقه دارد، با آنان به گونه‌ای رفتار می‌کند که احتمالاً موجب تقویت این علاقه می‌شود، و زمانی که دانش آموزان به او علاقه دارند، او هم به همان نحو واکنش نشان می‌دهد؛ بدیهی است دانش آموزانی که مورد محبت و توجه معلمانشان هستند، دانش آموزانی مطیع، مشارکت‌جو، زرننگ، باهوش، و دارای پیشرفت تحصیلی بالا هستند، به عکس دانش آموزانی که مورد بی‌توجهی و بی‌مهری معلمانشان قرار می‌گیرند دانش آموزانی هستند که رفتار بدی دارند و مدرسه و معلمانشان را دوست ندارند. معلمان همچنان به بعضی از دانش آموزان توجه و علاقه دارند و نسبت به بعضی دیگر بی‌توجه و بی‌اعتنا هستند، به ویژه نسبت به دانش آموزان خجالتی، منفعل و مشکل‌دار. به تعبیر متخصصان، این دانش آموزان نسبتاً نامرئی هستند و معلمان به آنان توجهی نمی‌کنند - اگرچه از مشکلاتشان آگاه‌اند (بروفی

و اورستون، ۱۹۸۱، ص ۴۰). اگر مشکل دانش آموز مشکل درسی باشد، به احتمال زیاد معلم به او کمک خواهد کرد؛ زیرا معلمان دوست دارند وقت بیشتری را برای این دانش آموزان صرف کنند و به پیشرفت تحصیلی آنان کمک نمایند. معمولاً چنین دانش آموزانی قادر نیستند به تنهایی مشکلات تحصیلی خود را حل کنند. همچنان که نگرشها بر رفتار تأثیر می گذارد رفتار نیز بر نگرشها تأثیر دارد. دانش آموزانی که از طرف معلمان طرد می شوند رفتاری خصمانه پیدا می کنند و دانش آموزانی که نظم کلاس را برهم می زنند موجب بروز تنفر در معلمان می شوند. معلمان با آگاهی از وجود چنین نگرشهایی باید علت را بیابند و اجازه ندهند این نگرشها و رفتارها به صورت موانع آموزشی پیچیده ای در آیند که حل آنها در آینده بسیار مشکل است.

نیازهای انگیزشی

چرا بعضی از معلمان با علاقه و روحیه بالا کار می کنند، وقت بیشتری را برای دانش آموزان صرف می کنند، تصور مثبتی از کار و تلاش دارند و همواره درصدد یافتن ایده ها و اندیشه های نو و اجرای روشهای جدید هستند، درحالی که بعضی از آنان از کار و تلاش زیاد فرار می کنند و در مقابل هر تغییری برای اصلاح مقاومت می کنند؟ یافتن پاسخ این سؤال پیچیده با مسئله انگیزش ارتباط پیدا می کند. به نظر می رسد شناخت اساسی عوامل انگیزشی برای توضیح بسیاری از رفتارهای کلاسی و همچنین اتخاذ روشهایی برای اصلاح فرایند آموزش ضروری است. به طور کلی مجموعه ای از عوامل انگیزشی باعث می شود تا معلمان با تلاش بیشتر، پاداش بیشتر و رضایت خاطر بیشتری به دست آورند. وجود عواملی از قبیل موفقیت کاری، شناخت از طرف مسئولان مدرسه و همکاران، داشتن مسئولیت و اختیار انجام کار، پیشرفت و ترقی شغلی، و امکان رشد حرفه ای موجب احساس رضایت و تلاش بیشتر کاری می شود (هرزبرگ، ۱۹۶۶)، و به عکس وجود نداشتن جنبه های مثبت عوامل مذکور رضایت شغلی را کاهش می دهد و انگیزه و روحیه فرد را پایین می آورد. برخی دیگر از این عوامل که معمولاً عوامل خارجی نامیده می شود نیز باعث عدم رضایت شغلی در معلمان می شود. عواملی از قبیل خط مشیهای سازمانی، توانایی و شایستگی مدیران و راهنمایان آموزشی، نحوه هدایت و سرپرستی مدیر مدرسه، حقوق و مزایا، روابط بین کارکنان مدرسه، شرایط و موقعیت کاری،

مقام و موقعیت فرد در مدرسه، امنیت شغلی، ثبات کاری، و حتی مسائل زندگی شخصی، بر رضایت یا عدم رضایت معلمان از کارشان تأثیر می‌گذارد. سر جیووانی (۱۹۶۷) در تحقیقاتش نشان داده است که عوامل انگیزشی (از قبیل موفقیت، شناخت و مسئولیت) در ایجاد رضایت در معلمان بسیار اهمیت دارد؛ در حالی که عوامل خارجی (مثل خط‌مشی مدرسه و مدیریت، روابط معلمان و دانش‌آموزان و مسائل زندگی شخصی) موجب نارضایتی معلم می‌شود. پژوهشگران دیگری هم رابطه بین رضایت معلمان و عوامل انگیزش درونی را تأیید کرده‌اند. معلمان به حس موفقیت، شناخت، مسئولیت و تلاشهای کاری اهمیت می‌دهند؛ از این رو، راهنمایان آموزشی باید از عواملی که در رضایت یا عدم رضایت معلمان مؤثر است، آگاه باشند. راهنمایان آموزشی به طرق مختلف می‌توانند بر شرایط کاری معلمان تأثیر بگذارند. آنان می‌توانند از طریق همکاری حرفه‌ای متقابل، اعطای اختیارات و آزادی عمل بیشتر، و همچنین تفویض مسئولیت بیشتر برای اصلاح فرایند آموزش، انگیزش معلمان را ارتقا دهند، یا با استفاده از منابع قدرت در سازمان و نفوذ خود در مدیریت مدرسه تا حد زیادی شرایط کاری معلمان را بهبود بخشند. اگر نیازهای انگیزشی معلمان ارضا شود، شرایط برای افزایش انگیزش مهیا می‌شود.

به اعتقاد روان‌شناسان ابتدا باید نیازهای اولیه معلم، مثل هر موجود اجتماعی دیگر، برطرف گردد. البته با اینکه این نیازها، جزء پایین‌ترین نیازهای بشری است، زیربنای نیازهای بعدی محسوب می‌شود. در مرحله دوم معلم نیاز دارد تا در مقابل خطرهای تهدیدات مورد حمایت قرار گیرد، از ترس، فشار روانی، اضطراب و هرج و مرج مصون و ایمن باشد و به امنیت و ثبات شغلی دست یابد. نیازهای مرحله سوم معلم نیازهای اجتماعی اوست؛ از جمله نیاز به معاشرت و پیوستگی با دیگران، پذیرش آنان، تعلق به گروه‌ها، و نیاز به محبت کردن و مورد لطف و محبت قرار گرفتن. در مرحله چهارم سطح بالاتری از نیازهای معلم مطرح می‌شود؛ یعنی نیاز به توجه زیاد از طرف دیگران، نیاز به موفقیت، پیشرفت، اعتماد به نفس، شایستگی برای کسب مقام، و مورد تحسین و تشویق و احترام قرار گرفتن از طرف مسئولان رده بالا. در مرحله پنجم نیاز او به خودشکوفایی یا تحقق استعدادهای بالقوه مطرح می‌شود؛ یعنی حداکثر رشد فردی، ابراز عقاید، خلاقیت و نوآوری، نیاز به تحقق استعدادهای توانمندیها و نیاز به

بودن آنچه خود می‌خواهد باشد (گیج^۱ و برلینر، ۱۹۸۴). کمتر اتفاق می‌افتد که معلمان برای رفع این گونه نیازهای خود سعی و تلاش کنند؛ زیرا بیشتر اوقات خود را صرف رفع نیازهای سطوح پایین‌تر می‌کنند. معلمان شدیداً نیاز دارند تا مورد توجه قرار بگیرند و تحت تأثیر آن رفتارهای مناسبی از خود نشان دهند. هرچه آنان بیشتر مورد تشویق و احترام قرار بگیرند و از عملکرد تدریستان بیشتر احساس موفقیت کنند، بیشتر احتمال دارد که برای کسب پادشاهای مطلوب چنین عملکردی را تقویت کنند؛ یعنی به همان میزان که به عملکرد، پاداش داده می‌شود، رفتارهای مطلوب نیز افزایش می‌یابد. در حقیقت، راهنمایی که قادرند اثربخشی تدریس را با احساس موفقیت معلمان، شناخت مثبت و فرصتهای یادگیری ارتباط دهند به طور حرفه‌ای در معلمان ایجاد انگیزه کرده‌اند (ندلر و لالر^۲، ۱۹۸۳). راهنمایان آموزشی باید آن دسته از رفتارهای معلمان را که به اثربخشی تدریس می‌انجامد شناسایی، تقویت و تشویق کنند. آنچه ضروری به نظر می‌رسد این است که راهنمایان آموزشی به معلمان کمک کنند تا تصویر روشنی از رفتارهای اثربخش داشته باشند و با دستیابی به نتایج مطلوب آنان را مورد توجه و تقدیر قرار دهند. هرچه تلاشهای معلمان به عملکرد موفق‌تری منجر شود بیشتر احتمال دارد که راهنمایان آموزشی تلاش آنان را با کیفیت تدریس و موفقیتشان مرتبط تلقی کنند. راهنمایان آموزشی می‌توانند با اتخاذ روشهای ذیل بر انتظارات و انگیزش معلمان اثر بگذارند (سیلور، ۱۹۸۲):

۱. تدریس معلم را مشاهده کنند و به طور مکرر و به وضوح بر رفتارهای تدریس قوی تأکید نمایند.
 ۲. رفتارهای مربوط به تدریس مطلوب را به طور صریح مشخص کنند.
 ۳. فرصتهایی را برای معلمان برای کسب مهارتهای ضروری فراهم نمایند.
 ۴. دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان را به طور مشترک با معلم تحلیل کنند.
- زمانی که راهنمایان و معلمان به این نتیجه برسند که فعالیتهایشان به نحوی مطلوب بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذاشته است، فرایند نظارت و راهنمایی مؤثر می‌افتد و تقویت می‌شود.

انتظارات معلم

انتظارات معلم اغلب در رفتار دانش‌آموز به ویژه در پیشرفت تحصیلی او نقش مهمی دارد. نتایج تحقیقات دانشمندان مبین آن است که انتظارات معلمان ممکن است یک پیشگویی کامبخش^۱ باشد (کوپر، ۱۹۷۹)؛ بدین معنا که وقتی معلم از گروهی از دانش‌آموزان انتظار پیشرفت تحصیلی دارد، آنان نسبت به دانش‌آموزان دیگر نتایج بهتری کسب می‌کنند. بروفی و گود (۱۹۷۰، ص ۳۶۵-۳۷۴) در مورد اینکه چگونه انتظارات معلم به دانش‌آموزان منتقل می‌شود چنین می‌گویند:

۱. معلم انتظار عملکرد خاصی را از دانش‌آموزان مختلف دارد.

۲. این انتظارات، باعث می‌شود معلم با دانش‌آموزان مختلف به طور متفاوتی رفتار کند.

۳. دانش‌آموزان هم به طور متفاوتی واکنش نشان می‌دهند؛ زیرا با آنان به طور متفاوتی رفتار می‌شود.

۴. هنگام واکنش دانش‌آموزان نسبت به رفتار معلم، هر دانش‌آموز رفتاری را نشان می‌دهد که انتظارات خاص معلم را از او تکمیل و تقویت می‌کند.

۵. بنابراین، عملکرد تحصیلی بعضی از دانش‌آموزان توأم با تغییراتی در جهت انتظارات معلم دچار افت خواهد شد. دانش‌آموزانی که معلم انتظارات بالایی از آنان دارد تمایل دارند به سطوح بالاتری از پیشرفت دست پیدا کنند و پیشرفت دانش‌آموزانی که معلم انتظارات پایینی از آنان دارد کاهش خواهد یافت.

۶. پس از مدت زمانی، تأثیرات این انتظارات در آزمونهای پیشرفت تحصیلی متجلی خواهد شد و این نظریه پیشگویی کامبخش را مورد تأیید قرار می‌دهد.

بخش اعظم آنچه در کلاس درس روی می‌دهد تحت تأثیر معلم و تابعی از رفتار اوست؛ بنابراین، معلم می‌تواند انتظار خود از دانش‌آموزان و نگرشهایش نسبت به آنان را با طرز رفتار خود بیان کند و به همان نسبت انتظار پاسخ متناسب با آن رفتار را داشته باشد. اغلب معلمان می‌دانند که باید چه انتظاری از دانش‌آموزان داشته باشند تا رفتارهای مورد انتظارشان را ملاحظه کنند؛ اما در اینجا یک عامل خطر وجود دارد و آن اینکه اگر معلمان درک

1. self-fulfilling prophecy

صحیحی از دانش آموزان داشته باشند، در کار با آنان موفق خواهند بود، ولی چنانچه درک صحیحی از دانش آموزان نداشته باشند، باعث ایجاد رفتارهای نامناسب در دانش آموزان و شکست آنان خواهند شد. راهنمایان آموزشی باید به معلمان کمک کنند تا شناخت درستی از دانش آموزان پیدا کنند و براساس این شناخت انتظارات خود از دانش آموزان را تعیین کنند و رفتاری با دانش آموزان داشته باشند که حاکی از انصاف و بی طرفی آنان باشد. مسلم است که باید تشویق و تنبیه نیز در کلاس وجود داشته باشد و دانش آموزان بدانند که در ازای رفتار و عملکرد خوب یا بدشان با آنان برخورد خواهد شد. اما تشویق و تنبیه باید وسیله‌ای برای تقویت و اصلاح عملکرد باشد، نه تضعیف آن. معلمان با القای انتظارات پایین خود موجب بروز رفتارهای متفاوتی از دانش آموزان می‌شوند. اما چگونه معلمان انتظارات پایین خود را به دانش آموزان منتقل می‌کنند؟

گود و بروفی (۱۹۷۷) با مروری بر تحقیقات بعضی از روشهایی را که در آنها معلمان انتظارات پایینی را به دانش آموزان منتقل می‌کنند بدین شرح بیان کرده‌اند:

۱. معلمان به دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی^۱ دارند برای پاسخگویی به سؤالات وقت بیشتری می‌دهند تا به دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی^۲ دارند.
۲. معلمان اغلب نسبت به پاسخهای غلط دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند با بیان پاسخ سؤال یا فراخواندن دانش آموز دیگر برای پاسخگویی واکنش نشان می‌دهند، اما در مورد دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی دارند چنین کاری نمی‌کنند.
۳. بعضی اوقات معلمان دانش آموزانی را که پیشرفت تحصیلی کمی دارند با وجود دادن پاسخهای نادرست مورد تشویق قرار می‌دهند و ضعف آنان را تشدید می‌کنند.
۴. معلمان از دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند بیشتر انتقاد می‌کنند و کمتر آنان را مورد تشویق و تقدیر قرار می‌دهند تا دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی دارند؛ یعنی عملی که احتمالاً رفتار خطرپذیری و قوه ابتکار و پیشگام بودن را کاهش می‌دهد. حتی وقتی دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند به سؤال درست پاسخ می‌دهند کمتر از دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی دارند، مورد تشویق قرار می‌گیرند.

1. high achievers

2. low achievers

۵. بعضی اوقات معلمان نسبت به پاسخهای دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند بی‌اعتنا هستند و حتی در مواردی که پاسخهای آنان صحیح است، بدون تأیید این پاسخها از دانش آموزان دیگر جواب سؤال را می‌پرسند؛ عملی که باعث می‌شود دانش آموز در مورد ناکافی بودن پاسخ سؤال شک کند.

۶. معلمان به دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند کمتر توجه می‌کنند، بازخوردهای مختصرتری که حاوی اطلاعات کمتری است به سؤالات آنان می‌دهند و وقت کمتری را با آنان صرف می‌کنند؛ درحالی که به دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی دارند بیشتر محبت و توجه دارند.

۷. معلمان اغلب تمایل دارند از دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی دارند بیشتر سؤال کنند و بیشتر آنان را مورد مخاطب قرار دهند تا دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند.

۸. معلمان در قبال دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیاد یا کمی دارند الگوهای تعاملی متفاوتی اتخاذ می‌کنند. در حقیقت الگوهای تماس بین معلمان و دانش آموزان با سطوح پیشرفت تحصیلی زیاد یا کم متفاوت است. برخی از دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند روابط خصوصی‌تری با معلمانشان برقرار می‌کنند که ممکن است این جلسات حاکی از عدم شایستگی آنان باشد.

۹. معلمان اغلب دانش آموزانی را که پیشرفت تحصیلی کمی دارند در کلاس درس دورتر از خود می‌نشانند.

۱۰. معلمان احتمالاً به چنین دانش آموزانی آزمونهای ساده‌تری می‌دهند و جواب سؤالات را نیز به نحوی در اختیار آنان می‌گذارند یا از آنان انتظار ندارند که تکالیف و تمرینهایشان را انجام دهند.

معلمان، با توجه به نقش مؤثر انتظارات، نگرشها، کنشها و واکنشهای مختلف خود، باید بدانند که در برخورد با دانش آموزان چه نوع رفتارهایی را در پیش بگیرند تا موجب تضعیف آنان و تغییر تصور مثبت آنان از خودشان نشوند. معلمان نباید به دانش آموزان القا کنند که آنان افرادی ضعیف و ناتوان هستند، به طوری که تصور مثبت آنان از خودشان تغییر یابد و به بروز رفتارهایی منجر شود که معلم انتظار ندارد. ممکن است القائات معلم به تدریج

باور دانش آموزان شود، و آنان براساس این باور رفتار کنند. معلمان در یادگیری دانش آموزان نقشی اساسی دارند و می توانند با رفتارشان، رفتارهای مثبت دانش آموزان را تقویت کنند، به طوری که نسبت به یادگیری واکنش مثبت نشان دهند. نگرش مثبت دانش آموز نسبت به درس و یادگیری تا حد بسیاری تحت تأثیر نگرش معلم است و پاسخهای مثبت دانش آموز نسبت به محرکهای ارسالی معلم مثل پاسخ دادن به سؤالات، انجام دادن تکالیف و شرکت در فعالیتهای کلاسی نشانه هایی از این تأثیرپذیری است. در نهایت، معلمان باید بدانند که در تعیین رفتار دانش آموزان نقش بسزایی دارند و این تأثیرگذاری بیشتر جنبه شخصیتی و علمی دارد تا جنبه قانونی و رسمی.

انتظارات مدرسه و اثربخشی معلم

امروزه مدارس با تمام توان سعی می کنند با ایجاد زمینه و جو مناسبی اثربخشی تدریس معلمان خود را افزایش دهند. جو کلاس درس با جو مدرسه بی ارتباط نیست؛ بنابراین، آنچه در محیط مدرسه اتفاق می افتد بر معلم، دانش آموز و عملکرد آنان تأثیر می گذارد و آنچه بین مدیر مدرسه، راهنمای آموزشی و معلم روی می دهد نیز بر عملکرد کلاسی مؤثر است. مدیران و راهنمایان آموزشی باید بدانند معلمانشان در چه صورتی، تحت چه شرایطی و با چه ویژگیهای فردی و سازمانی ای قادرند در تدریستان اثربخش باشند. از نظر سازمانی، مدیران مدارس باید معیارهای بالایی را برای عملکرد معلمان در نظر بگیرند و سپس در دستیابی به این معیارها به آنان کمک کنند. همان طور که معلمان در کلاس درس انتظارات خود از دانش آموزان را مشخص می کنند و آنان را مطابق با انتظارات خود برانگیخته می سازند تا کار و تلاش کنند، مدارس هم باید انتظارات خود از معلمان را مشخص و معیارهای اثربخش را به دقت تبیین کنند و آن گاه زمینه و امکانات لازم را برای اثربخشی آنان فراهم کنند و به حمایت و تقویت و تشویق آنان پردازند. مدیران و راهنمایان آموزشی در تحکیم و تقویت رفتارهایی که به اثربخشی معلمان در کارشان منجر می شود نقش بسزایی دارند. شواهد علمی و تجربی نشان داده است که عوامل ذیل در آمادگی معلم برای اثربخشی در تدریس مؤثر است؛ معلم باید:

۱. قصد خدمت به آموزش و پرورش را داشته باشد.
۲. با هدفهای آموزش و پرورش آشنا باشد و در جهت نیل به آنها تلاش کند.
۳. به کارش علاقه‌مند و خوش‌بین باشد.
۴. به تعهدات خود در قبال رسیدن به هدفهای مدرسه پایبند باشد.
۵. بر موضوعی که تدریس می‌کند تسلط داشته باشد.
۶. برای انجام دادن فعالیتهای کلاسی (چه در کلاس درس و چه در خارج آن) وقت کافی بگذارد.
۷. در سازماندهی و مدیریت کلاس درس مهارت داشته باشد.
۸. در تهیه مواد و منابع درسی، شیوه ارائه درس، کنترل کلاسی و ارتباطات کلاسی قائل به نوعی فلسفه تعلیم و تربیت باشد.
۹. از روشهای پربازده متناسب با سطح کلاس، و نیز از علایق دانش‌آموزان و تجربیات یادگیری آنان استفاده کند.
۱۰. برای ایجاد جوّی باز، صمیمی، تشویق‌کننده، مشارکت‌جویانه و اعتمادآمیز در کلاس جد و جهد کند.
۱۱. از وضعیت تحصیلی، تفاوتها، نیازها، انتظارات، علایق، استعدادها، مهارتها و موانع و مشکلات خاص دانش‌آموزان مطلع باشد و بنا به ضرورت در هر مورد تدابیر راه‌گشایی اتخاذ کند.
۱۲. آن‌چنان روحیه مسئولیت‌پذیری در قبال انجام وظایف و تکالیف درسی و کلاسی را توسعه بخشد که دانش‌آموزان همواره برای پیشرفت تحصیلی خود متعهد و پاسخگو باقی بمانند.
۱۳. از کارت یا پرونده خلاصه وضعیت تحصیلی دانش‌آموز برای اطلاع‌رسانی به والدین استفاده کند (والدین باید هر ماه از عملکرد فرزندانشان در مدارس آگاه شوند. با گرفتن و دادن بازخورد به موقع امکان و فرصت شناسایی موانع آموزشی و اتخاذ اقدامات اصلاحی مشترک والدین و معلم میسر می‌گردد).
۱۴. در قبال نتایج کلاسی (عملکرد معلم و دانش‌آموزان) پاسخگو باشد. پاسخگو

نگه داشتن معلم وقتی مؤثر است که با تدابیر و اقداماتی برای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار مشکل توأم باشد.

۱۵. با دیگر معلمان مدرسه، به ویژه گروه آموزشی تخصصی خود، تشریک مساعی حرفه‌ای داشته باشد.

۱۶. با راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه یک مثلث آموزشی، با راهنمای آموزشی یا مدیر مدرسه و والدین یک مثلث ارتباطی و اطلاع‌رسانی و سرانجام با راهنمای آموزشی و دیگر مشاوران و متخصصان مدرسه یک مثلث تخصصی و حرفه‌ای تشکیل دهد. هدف، ایجاد هماهنگی بین همه نظامهای رفتاری مدرسه برای کسب پیشرفت تحصیلی بالای دانش‌آموزان است.

۱۷. به طور مداوم در حال مطالعه و تحقیق باشد. خودآموزی با هدف و رشد حرفه‌ای، و مطالعه و تحقیق انفرادی یا گروهی و استفاده از نتایج تحقیقات در کلاس درس از وظایف عادی معلمان است.

۱۸. به ایجاد جوّی سالم، آزاد و سازنده در مدرسه کمک کند (ایجاد چنین جوّی برای روحیه و انگیزه کاری معلمان و تدریس اثربخش ضرورت دارد).

۱۹. به عنوان فردی کاملاً متخصص که نقش تعیین‌کننده‌ای در کلاس درس ایفا می‌کند مورد شناسایی و پذیرش قرار بگیرد و نسبت به دیگر همکاران خود نیز چنین نگرشی داشته باشد.

۲۰. نگرشهایی از خود بروز دهد که موجب تقویت و تحکیم روابط انسانی سالم و مطلوب در کلاس و مدرسه شود.

عوامل مذکور در اثربخشی تدریس معلمان مؤثر است. چنانچه راهنمایان آموزشی بتوانند بستر حاصل‌خیزی برای فرایند تدریس و یادگیری فراهم کنند، بی‌شک با تشریک مساعی دیگر کارکنان مدرسه محصول بسیار مطلوبی از بذری که افشاندند برداشت خواهند کرد. معلمان مهم‌ترین جزء تشکیل‌دهنده فرایند اثربخشی تدریس محسوب می‌شوند؛ بنابراین، هر چیزی که بتواند آنان را به حداکثر اثربخشی برساند باید مورد توجه راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه قرار گیرد.

دانش آموز

عنصر مهم دیگری که در حفظ عملکرد کلاسی نقشی اساسی دارد، دانش آموز است. فعالیتهای معلم و دانش آموز مکمل یکدیگر و وابسته به هم است. هیچ معلمی نمی‌تواند ادعا کند که به طور انفرادی موجب عملکرد بالای کلاسی شده است. فعالیتهای مستقل دانش آموزان نیز نمی‌تواند به تنهایی عملکرد کلاسی موفق را رقم بزند. فعالیتهای معلم و دانش آموز بدون وجود دیگری خنثی و عقیم است. دانش آموزان هم، مانند معلمان، شخصیت مستقلی دارند. همان‌طور که شناخت معلمان در تحلیل و تفسیر مسائل و رویدادهای کلاسی مؤثر است، شناخت ویژگیهای دانش آموزان هم در تحلیل رفتار آنان تأثیر دارد. تواناییها و استعدادهای دانش آموزان در عملکردشان مؤثر است؛ از این رو، باید دانش، مهارتها و تواناییهای دانش آموزان در شناخت علل مشکلات کلاسی و میزان پیشرفت تحصیلی آنان مورد توجه قرار گیرد. دانش آموزانی که از هوش و استعداد زیادتری برخوردارند می‌توانند اطلاعات را سریع‌تر درک و تجزیه و تحلیل کنند؛ درحالی‌که دانش آموزانی که تواناییهای کمتری دارند برای تحلیل و درک رویدادها به توجهات فردی بیشتر و برای یادگیری به وقت بیشتری نیاز دارند. دانش آموزان سریع‌الانتقال با گوش دادن به صحبت‌های معلم، خواندن کتاب درسی، و مرور جزوات کلاسی مطالب و اطلاعات را به راحتی درک می‌کنند و به مثالها، تمرینات و تکالیف زیادی نیاز ندارند؛ درحالی‌که دانش آموزان کندتر باید موضوع درسی ارائه شده یا مطالب کتاب را چند بار مطالعه و مرور کنند تا متوجه پیامهای آن شوند. دانش آموزان باهوش معمولاً از انجام تکالیف سخت احساس لذت می‌کنند؛ به عکس دانش آموزان کندتر به انجام دادن تکالیف آسان‌تر تمایل نشان می‌دهند. به هر حال، هوش و استعداد دانش آموزان بر پیشرفت آنان تأثیر می‌گذارد و دانش آموزان باهوش نه تنها سریع‌تر یاد می‌گیرند، بلکه دانشها و مهارتهای آنان نسبت به دانش آموزان کم‌توان‌تر از عمق و وسعت بیشتری برخوردار است (گود و بروفی، ۱۹۷۷، ص ۵۵۸). در بیشتر موارد عملکرد ضعیف دانش آموزان کند با واکنش نامناسب معلمان بدتر می‌شود. واکنش معلمان نسبت به دانش آموزان عمدتاً به نوع عملکرد آنان بستگی دارد. عملکرد ضعیف دانش آموز که با توانایی کم او ارتباط دارد به پایین آمدن انتظارات معلمان منجر می‌شود و پیشرفت کند دانش آموز که ناشی از فقدان تلاش است به انتقاد معلم از او می‌انجامد. تحقیقات بروفی و اورستون (۱۹۸۱، ص ۱۵۷-۱۶۲) نشان داده

است دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی داشتند و خلاق تر و مبتکر تر بودند، با معلمانشان تعاملات عمومی بیشتری داشتند و اگر دستشان را بلند می کردند بیشتر احتمال داشت که از آنان سؤال شود. دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمتری داشتند در تعامل با معلمانشان بسیار منفعل تر ظاهر می شدند؛ به طوری که معلمانشان آنان را وادار به مشارکت می کردند. این دانش آموزان معمولاً تمایلی به شرکت در فعالیتهای کلاسی، مثل پاسخ و پرسش، نداشتند و با محرکهای ارسالی معلمان منفعلانه برخورد می کردند. همچنین دانش آموزانی که از خود ابتکار و خلاقیت نشان نمی دادند دارای توانایی کمتری بودند؛ البته محققان اشاره می کنند که همیشه مواردی استثنایی هم وجود دارد که با یافته های تحقیق مطابقت نمی کند؛ زیرا غیر از عوامل یا متغیرهایی که در تحقیق کنترل شده است عوامل دیگری وجود دارد که بر نتایج تحقیق تأثیر می گذارد، ولی محققان آنها را مورد توجه قرار نداده اند. روشها و عادات مطالعه دانش آموزان هم بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر دارد. یکی از ضعفهای بزرگ نظام آموزشی این است که مطالب زیادی برای یاد گرفتن به دانش آموزان ارائه می دهد، ولی هیچ گاه نحوه مطالعه صحیح را به آنان نمی آموزد؛ به همین علت، بیشتر دانش آموزان راه و روش مطالعه کردن را نمی دانند و با خستگی زودرس و زدگی از مطالب درسی مواجه می شوند. باید از سنین کودکی در دروس مختلف به دانش آموزان آموزش داده شود که چگونه یاد بگیرند، چگونه سؤال کنند، چگونه در پاسخگویی شرکت کنند، چگونه پاسخهای همکلاسیهایشان را تأیید یا رد کنند، چگونه تکالیف خود را انجام دهند و چگونه با معلمانشان تعاملات بین فردی زیادی داشته باشند. این موارد، جنبه هایی از یادگیری است که دانش آموزان باید در سنین کودکی آنها را تجربه کنند، به تدریج توسعه دهند و در نهایت، بر آنها تسلط پیدا کنند.

نگرشها

نگرشها و انتظارات دانش آموزان با آنچه در کلاس درس روی می دهد ارتباط دارد. نگرشهای دانش آموز نسبت به مدرسه، معلمان، دانش آموزان دیگر، موضوعات درسی، مدیریت و نیز نگرش او نسبت به خود جنبه های مهمی در تعیین رفتار اوست. به نظر دانشمندان نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه احتمالاً به طور مستقیم بر رفتار معلمان تأثیر می گذارد (بیدول^۱،

۱۹۶۵). از آنجا که دانش‌آموزانی مجبورند به مدرسه بروند، تقاضاهای معلم برای اطاعت و اجابت از طرف دانش‌آموزانی که به مدرسه علاقه‌ای ندارند احتمالاً با مقاومت‌های زیادی توأم است؛ بنابراین، آنان ناچارند در دانش‌آموزانی که به کلاس درس علاقه کمی دارند یا هیچ‌گونه علاقه‌ای به یادگیری ندارند علاقه و انگیزه ایجاد کنند؛ کاری که بسیار دشوار است و در اغلب موارد موجب تعارض و ناکامی می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان مدرسه را جایی می‌دانند که مجبورند در آن حضور یابند، نه اینکه خودشان بخواهند در آن باشند (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). حضور دانش‌آموزان کم‌انگیزه در کلاس درس موجب می‌شود معلم الگوهای رفتاری نامناسب یا ناخواسته‌ای را از خود نشان دهد. مقاومت دانش‌آموز نسبت به درس موجب بروز رفتار مستبدانه معلم می‌شود. تطابق و هماهنگی دانش‌آموزان با کلاس درس ضروری است و باعث اعمال انضباط از طرف معلم می‌گردد. این امر، نگرشهای منفی نسبت به درس و مدرسه را تقویت می‌کند و رفتار خصمانه دانش‌آموز نسبت به معلم را در پی دارد. دانش‌آموزانی که مدرسه، کلاس، و معلم خود را دوست ندارند برای معلم مشکلاتی ایجاد می‌کنند و بر رفتار و نگرش او تأثیر می‌گذارند.

نگرش دانش‌آموز نسبت به دانش‌آموزان دیگر هم جنبه مهمی از رفتار کلاسی را تشکیل می‌دهد. برای اغلب دانش‌آموزان این نکته که نه تنها از طرف معلمانشان، بلکه از طرف همشاگردیهای خود مورد تعریف و تشویق قرار بگیرند، اهمیت بسیاری دارد. بعضی اوقات تعریف معلم از دانش‌آموزی با تعریف گروه همسالان^۱ او در تضاد است. در این حالت، دانش‌آموز باید بداند کدام رفتار او مستوجب تعریف بوده و کدام رفتارش مستوجب تعریف و تمجید نبوده است و نباید همواره تعریف و تشویق همسالان خود را تأییدی بر رفتار خود قلمداد کند. اگرچه نگرش آنها برایش اهمیت دارد.

نگرش دانش‌آموز نسبت به خودش در تعیین رفتار کلاسی او مؤثر است. اگر دانش‌آموزی نگرش منفی یا پایینی نسبت به خودش داشته باشد رفتار و اعمالش اغلب اعمال دانش‌آموزی با تواناییهای پایین است که احتمالاً با نگرش همسالان و معلمان او همخوانی دارد. چنین دانش‌آموزی نسبت به دروس نگرشی سطحی دارد، اغلب به حفظ مطالب درسی در حد نامطلوبی اکتفا می‌کند و به ندرت برای فهمیدن و درک عمیق مطالب تلاش می‌نماید.

دانش آموزی که خودپنداری منفی^۱ دارد طوری رفتار و عمل می کند که با تصوراتش مطابقت داشته باشد. در حقیقت، رفتار دانش آموزان انعکاسی از خودپنداری آنان از خودشان است. دانش آموزی که تصور یا خودپنداری مثبتی دارد، انتظارات بالایی هم از خودش دارد که موجب موفقیت او می شود. این گونه دانش آموزان معمولاً برای برآوردن انتظاراتشان تلاش بسیاری می کنند، برای انجام وظایفشان وقت زیادی صرف می نمایند، با علاقه و اشتیاق تکالیفشان را انجام می دهند و برای نیل به اهداف بالای عملکرد سعی بسیاری می کنند. انتظارات دانش آموزان با خودپنداری آنان ارتباط نزدیک دارد؛ خودپنداری منفی باعث به وجود آمدن انتظارات شکست و ناکامی می شود و خودپنداری مثبت انتظارات موفقیت و پیشرفت را به دنبال دارد؛ بنابراین، معلمان باید بکوشند تا تصورات منفی دانش آموزان را نسبت به خودشان تغییر دهند. علت یا علل تصور منفی دانش آموز از خودش هرچه باشد موجب بروز رفتارهایی می شود که به اُفت بیشتر او کمک می کند و سطح انتظارات کلاسی معلم را کاهش می دهد و در نهایت این تصور منفی را بیشتر تقویت می کند. معلمان نباید با رفتارشان، نگرش، رفتار و عمل این دانش آموزان را تأیید و تقویت کنند، بلکه ابتدا باید جد و جهد نمایند تا آنان نسبت به خودشان نگرش مثبتی پیدا کنند، سپس به پیشرفت تحصیلی آنان کمک نمایند.

انگیزه ها و هدفها

به اعتقاد روان شناسان، ایجاد انگیزه در افراد، از جمله دانش آموزان، کار دشوار و پیچیده ای است. دانش آموزان برای کار و فعالیت نیاز به انگیزه هایی قوی و بالا دارند. اگر آنان ماهیت و اهمیت آموزش و پرورش را زیر سؤال ببرند، به عملکرد و کارایی آموزش و پرورش با دیده شک و تردید بنگرند، در مورد توانایی آموزش و پرورش در تأمین آتیه شان دچار تردید شوند، یا حتی اعتقادشان را به ارزش درس و مفید و کاربردی بودن آنها از دست بدهند، مدرسه، معلمان و والدین در مورد مسائل انگیزشی آنان با مشکلات مختلفی مواجه خواهند شد. درس، کلاس، مدرسه و معلم باید ارزش و اهمیت بسیاری برای دانش آموزان داشته باشد و دانش آموزان باید برای تحصیل علم و پیشرفت تحصیلی انگیزه های بالایی داشته باشند.

1. negative self-concept

زمانی که جامعه ذهنیت مثبتی نسبت به آموزش و پرورش در دانش‌آموزان ایجاد کرده باشد و آموزش و پرورش کلید درهای سعادت، رفاه، و پیشرفت دانش‌آموزان و جامعه تلقی شود می‌توان انتظار داشت که آنان انگیزه لازم برای تحصیل و پیشرفت از طریق آموزش و پرورش را پیدا کنند. این امر، زمانی صادق است که نیازهای فیزیولوژیک دانش‌آموزان مشکلاتی برایشان به وجود نیاورد، والدین و مدرسه از تحصیل او در آموزش و پرورش استقبال کنند، او را به گرمی بپذیرند، در فرایند تحصیل به افکار، نظرها و احساسات او اهمیت بدهند، با او روابط صحیحی برقرار کنند، او را فردی فاقد هوش و استعداد و توان لازم برای یادگیری و پیشرفت ندانند، و سرانجام به او و نیازهای او برای یادگیری، پیشرفت، ابتکار و خلاقیت و نیز به خودشکوفایی^۱ او توجه کنند. ارضای نیازهای خودشکوفایی مستلزم تغییرات قابل ملاحظه‌ای در تواناییهای بالقوه دانش‌آموزان است. معلمان باید فرصتهای بسیاری برای کشف استعدادها و رشد و پرورش دانش‌آموزان فراهم کنند. معلمان باید بتوانند انگیزه‌های زیادی را برای ابتکار و پیشگامی، خطرپذیری و نوآوری، تفکر انتقادی و خلاق، تحقیق و پرسشگری، تجزیه و تحلیل، انتقاد و سازگاری با آینده در دانش‌آموزان به وجود آورند. مدارس و معلمان باید به انگیزه‌های بالاتر دانش‌آموزان بیشتر توجه کنند. عدم ارضای نیازهای اولیه موجب ایجاد تنش در دانش‌آموزان می‌شود، در یادگیری آنان تأثیر دارد و موجب کاهش انگیزه‌هایشان می‌گردد. ارضای نیازهای گوناگون دانش‌آموزان، از نیازهای فیزیکی گرفته تا امنیت، تعلق گروهی و محبت، عزت نفس و خودشکوفایی، همه انگیزه‌های بیشتر و قوی‌تری را در آنان به وجود می‌آورد که موجب می‌شود رفتارشان را در جهت نیل به اهداف بالاتر هدایت کنند. به اعتقاد مازلو^۲ (۱۹۷۰) بعضی از ناسازگاریهای دانش‌آموزان از ناکامی و عدم ارضای نیازهای اجتماعی آنان ناشی می‌شود؛ بنابراین، نیازهای اجتماعی، مانند اعتماد به نفس، استقلال، پیشرفت و پایگاه اجتماعی باید به درجه‌ای برسد که انگیزه کار و پیشرفت برای دانش‌آموزان وجود داشته باشد. معلمان باید زمینه و فرصت و انگیزه لازم و روشهای انسانی و سازنده را برای دستیابی دانش‌آموزان به مراحل بالای تحصیلی و کسب استقلال فکری فراهم آورند و راهنمایان آموزشی باید در تمامی این مراحل به معلمان کمک کنند تا

1. self-actualization

2. Maslow

آنها در کار با دانش‌آموزان موفق شوند.

مسئله دیگری که باید در مورد دانش‌آموزان توضیح دهیم مسئله هدفهاست. هدفهای دانش‌آموز نتایج مطلوبی است که آگاهانه درصدد دستیابی به آنهاست. هدفها، نیروهای بیرونی برانگیزنده رفتار دانش‌آموز محسوب می‌شود. معمولاً دانش‌آموزان برای نیل به هدفهای آسان تلاش و کوشش زیادی نمی‌کنند، اما برای نیل به هدفهای دشوار حداکثر توان خود را به کار می‌گیرند؛ از این رو، تعیین هدفهای بالاتر برای آنان به سطوح بالاتری از عملکرد منجر می‌شود؛ البته تعیین هدفهای روشن فردی در کلاس و مدرسه رسیدن به سطوح مزبور را تسهیل می‌کند. معلمان باید دانش‌آموزان را تشویق کنند تا هدفهایی را که با تواناییها و علایقشان مطابقت دارد برای خود تعیین کنند. تمام فعالیتهای آنان باید جهت‌دار و در راستای هدفها باشد؛ در غیر این صورت، تلاششان بیهوده است و به نتیجه نمی‌رسد. مراحل تحصیل دانش‌آموزان نیز باید وسیله‌ای برای نیل به هدفهای بالاتر باشد، هدفهایی که نیل به آنها دانش‌آموزان را به خودشکوفایی می‌رساند و از آنان انسانهایی سالم، سازنده و متعادل می‌سازد.

عوامل دیگر

عوامل دیگر مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموز و منطقه آموزشی، جوّ مدرسه، فرهنگ حاکم بر مدرسه، و سوابق آموزشی و فرهنگی دانش‌آموز در پیشرفت تحصیلی او مؤثر است.

دانش‌آموزانی که از امکانات بهتر و بیشتری برخوردارند، پیشرفت بیشتری دارند؛ زیرا زمینه برای پیشرفت آنان نسبت به دیگر دانش‌آموزان مهیاتر است (آرمسترانگ، کنت و ساویج، ۱۹۹۳). خانواده‌هایی که به اهمیت و ارزش آموزش و پرورش و درس و مدرسه در تعیین سرنوشت و رشد و پیشرفت فرزندان‌شان پی برده‌اند شرایط مناسب‌تری برای پیشرفت تحصیلی آنان فراهم می‌کنند؛ بنابراین، طرز تفکر و نگرشهای خانواده و انتظارات آنان از فرزندان‌شان تا حد بسیاری در رفتار و عملکرد دانش‌آموزان مؤثر است.

وضعیت اقتصادی - اجتماعی منطقه آموزشی نیز در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان بی‌تأثیر نیست. در مناطقی که از اقتصاد مناسب و امکانات و سرمایه‌های کافی برای توسعه

امکانات آموزشی و پرورشی برخوردارند نسبت به مناطقی که از سرمایه و بودجه کافی بی‌بهره‌اند شرایط بهتر و فرصت بیشتری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. هر ساله با وجود افزایش جمعیت و نیاز به سرمایه‌گذاری بیشتر برای توسعه کمی آموزش و پرورش، بودجه کمتری به ارتقای کیفیت یادگیری، تهیه وسایل و تجهیزاتی که به آموزش بهتر دانش‌آموزان کمک می‌کند و توجه ویژه به آنان، اختصاص می‌یابد. مناطقی که سرمایه و بودجه کافی برای توسعه کیفی آموزش و پرورش و توجه ویژه به دانش‌آموزان ندارند، به ناچار باید برای تأمین منابع مالی خود روشهای جدیدی را پیش‌بینی کنند؛ مانند مشارکتهای مردمی و ارتباط با بخشهای مختلف دولتی و خصوصی.

جوّ مدرسه و کلاس درس بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در حین تعامل دانش‌آموزان و معلمان با یکدیگر در کلاس درس، شبکه‌های غیر رسمی روابط اجتماعی به وجود می‌آید که در رفتار کلاسی تأثیرات مهمی دارد (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). دانش‌آموزان در نهایت منطبق با شرایط اجتماعی کلاس درس رفتار می‌کنند و نقشهای غیر رسمی، هنجارها و ارزشهای کلاسی رفتارشان را شکل می‌دهد. به اعتقاد صاحب‌نظران معلم مهم‌ترین فرد در تعیین جوّ کلاسی است و بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر بسیاری دارد (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). معلم برای مدیریت کلاس اختیارات رسمی و قانونی دارد؛ او انتظارات و اهداف کلاسی را مشخص می‌کند، قوانین و مقررات کلاسی را اجرا می‌نماید، برای تشویق و تنبیه دانش‌آموزان حق قانونی دارد، و حدود آزادی عمل دانش‌آموزان و میزان مشارکت آنان در برنامه‌های کلاسی را تعیین می‌کند. با وجود آنکه جوّ کلاسی تا حدی تابعی از جوّ عمومی مدرسه است، هر کلاس درسی جوّ مشخص و خاصی دارد (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶). نقش معلم در شکل دادن موقعیت کلاسی بسیار زیاد است؛ زیرا با حرفها، اعمال و اشارات خود بلافاصله جوّ کلاسی را مشخص می‌کند و دانش‌آموزان درمی‌یابند که باید چه نوع رفتاری از خود نشان دهند. ایجاد نظم و انضباط کلاسی برای تدریس اثربخش ضروری است؛ بنابراین، معلم با بیان انتظارات و تمایلات خود از دانش‌آموزان جوّ مورد نظر را ترسیم می‌کند. البته کنترل کلاس فقط با بیان انتظارات معلم از کلاس درس میسر نمی‌شود، بلکه عادی کردن روش کار و تکرار رفتارها نیز از اهمیت خاصی برخوردار است. وقتی معلمان روشهای کاری خود را برای دانش‌آموزان شرح می‌دهند، در فرایند آموزش به آن عمل

می‌کنند و بر آن مداومت می‌ورزند، در واقع، تعریفی از جوّ کلاسی را که در آن حرکات و رفتارهای پیش‌بینی نشده کمتر اتفاق می‌افتد، به طور عملی به دانش‌آموزان نشان داده‌اند. بدین ترتیب، کلاس درس با نظم مطلوبی اداره و کنترل می‌شود. الگوهای رفتاری معلم به ایجاد جوّ مناسبی در کلاس درس کمک می‌کند. علاقه و اشتیاق معلم، صمیمیت، منش و طرز رفتار او با دانش‌آموزان در ایجاد جوّ کلاسی مناسب مؤثر است. اگر معلمان در انتقال چنین الگویی موفق باشند دانش‌آموزان به ارزشها، نگرشها و انتظارات آنان احترام می‌گذارند و احترام متقابل از بین معلم و دانش‌آموز به دانش‌آموز و دانش‌آموز منتقل می‌شود. در چنین جوّی برای کنترل کلاس یا اعاده نظم به کلاس نیازی به تنبیه نیست؛ زیرا معلم باتجربه می‌داند که در بیشتر موارد تنبیه فقط رفتار مشاهده شده را هدف قرار می‌دهد و علت رفتار را از بین نمی‌برد و چون علت آن شناسایی و حل و فصل نشده است احتمال بروز مجدد آن زیاد است؛ بنابراین، معلم به جای استفاده از تنبیه برای کنترل کلاس که موجب حائلهای دفاعی و رفتارهای پیش‌بینی نشده جدیدی می‌شود، بهتر است به صراحت انتظارات خود از دانش‌آموزان را بیان کند و سعی کند جوّی دوستانه و مبتنی بر احترام و اطمینان در کلاس به وجود آورد که با تعریف جوّ کلاسی مطلوب^۱ منطبق باشد (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶).

اگر معلمان در مدارس کار می‌کنند که با آنها به طور مستبدانه رفتار می‌شود و رفتار آنان تحت تأثیر خط‌مشیها، قوانین و مقررات، سلسله‌مراتب اختیار، روابط رسمی و فرهنگ حاکم بر مدرسه است، باید جد و جهد کنند تا رفتارشان در کلاس درس تأثیر نگذارد؛ زیرا یادگیری انسان با توسل به قوانین و مقررات بی‌روح امکان‌پذیر نمی‌گردد و دانش‌آموزان نسبت به روشهای مستبدانه برای یادگیری واکنش مثبت نشان نمی‌دهند. ارتباط یک‌جانبه، رفتار دستوری، تصمیمات معلم‌محور، تکالیف اجباری و زیاد، و توسل به تنبیه برای حفظ نظم اجتماعی کلاس درس، روش معلمی است که فکر می‌کند مسئولیت‌پذیری و یادگیری دانش‌آموزان بیشتر از این طریق امکان‌پذیر است. به عکس، معلمی که به دانش‌آموزان با این دید نمی‌نگرد از روش کنترل کلاس و آموزش مبتنی بر جنبه‌های انسانی، ارتباط متقابل، شیوه مشارکتی، تصمیمات کلاس‌محور، مسئولیت‌پذیری برای انجام تکالیف درسی، و اعتماد دوجانبه استفاده می‌کند؛ بدین ترتیب، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که خویشان دار

1. desired classroom climate

و خودانضباط^۱ باشند و در انجام وظایف کلاسی علاقه‌مندی و فعالیت بیشتری از خود نشان دهند. نتایج بعضی از تحقیقات نشان می‌دهد که هرچه جهت‌گیریهای معلم در کلاس بیشتر مبتنی بر روشی قیومیتی و ارتباطی یک‌طرفه باشد دانش‌آموزان نسبت به کلاس و معلم احساس بیگانگی بیشتری می‌کنند (هوی، ۱۹۷۲). به علاوه، هرچه کنترل کلاسی مستبدانه‌تر شود و دانش‌آموزان نسبت به کلاس بیگانه‌تر شوند، گروه‌های غیر رسمی کلاس هم نسبت به معلم رفتاری خصمانه‌تر اتخاذ می‌کنند. همان‌طور که دانش‌آموزان نسبت به معلم بیگانه‌تر می‌شوند، تضاد بین آنان بیشتر می‌شود، رهبری معلم تضعیف می‌گردد، گروه‌های غیر رسمی قوی‌تر می‌شوند، ارزشها و هنجارهای کلاسی تحت تأثیر ارزشها و هنجارهای گروه‌های غیر رسمی قرار می‌گیرد، معلم بیشتر قدرت قانونی خود را روی دانش‌آموزان از دست می‌دهد، توانایی او در کنترل کلاس و حفظ نظم کاهش می‌یابد و در نتیجه فرایند تدریس و یادگیری مختل می‌شود. وقتی مشکلات مربوط به اداره کلاس شدت می‌یابد، کنترل هدف می‌شود و وقت زیادی برای مسائل مربوط به اداره کلاس صرف می‌گردد. روش کار معلم باید طوری باشد که از جوّ باز، صمیمی، سالم و مبتنی بر تشریک مساعی گروهی حمایت کند. معلمان که قادرند چنین جوّی را به وجود آورند بهتر می‌توانند به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند.

از دیگر عواملی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز مؤثر است سوابق آموزشی اوست. دانش‌آموزانی که خانواده‌های آنان به طور مرتب در معرض افکار و اندیشه‌های دیگران قرار داشته و یا اصولاً از فرهنگ غنی و بالایی برخوردار بوده‌اند زمینه مناسب‌تری برای رشد و پیشرفت علمی دارند (آرمسترانگ، دنتون و ساویج، ۱۹۷۸). همچنین دانش‌آموزانی که دارای سابقه آموزشی خوبی در مدارس قبلی خود هستند، به طوری که در مدارس و مقاطع تحصیلی جدید قدرت سازگاری زیادی با محیط و معلمان جدید دارند، برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی مشکلات چندانی نخواهند داشت. سوابق آموزشی آنان امکان پیشرفت سریع را برایشان فراهم می‌کند و به تدریج تفاوت‌های آنان با دانش‌آموزان دیگر در زمینه‌های درسی مشخص می‌شود. معلمان در کار با دانش‌آموزان باید سعی کنند دقیقاً آنان را بشناسند و همه عواملی را که ذکر شد در شناخت دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند. چنانچه بپذیریم هدف

1. self-discipline and self-control

نظارت و راهنمایی آموزشی کمک به معلمان و دانش آموزان برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری و ارتقای سطح عملکرد کلاسی منطبق با معیارهای وضع شده سازمانی است، در آن صورت راهنمای آموزشی و معلم باید نهایت تلاش خود را به کار گیرند تا دانش آموزان را به حداکثر پیشرفتشان برسانند. معلمان برای نیل به این هدف باید روشهای آموزشی خود را براساس دانش نظری جدید استوار کنند، نه براساس اطلاعات و دانش منسوخ در مورد رشد، رفتار و یادگیری دانش آموزان (آرمسترانگ، دنتون و ساویج، ۱۹۷۸). معلمان باید علاوه بر دانش نظری جدید در مورد یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، از نتایج تحقیقات علمی دانشمندان نیز در تدریستان استفاده کنند. تحقیقات نشان می دهد که برخی از عوامل در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. در اینجا برای آشنایی بیشتر معلمان برخی از نتایج تحقیقات پژوهشگران در مورد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بیان می کنیم:

۱. مدت زمانی که برای کار یا وظیفه ای صرف می شود. مدت زمانی که دانش آموز برای یادگیری صرف می کند به طور مستقیم با موفقیت و پیشرفت او ارتباط دارد. معلمان از طریق آموزش نحوه مدیریت کلاس می توانند مدت زمان یادگیری دانش آموزان را افزایش دهند (هانیشفگر^۱ و وایلی، ۱۹۷۶).

۲. گروه بندی دانش آموزان. اندازه کلاسها در موفقیت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است (کالفری و براون، ۱۹۷۹).

۳. برنامه درسی. سرعت، توالی و پوشش محتوای درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد (بلوم، ۱۹۷۳؛ دالموف، ۱۹۷۱).

۴. بازخورد معلم. ماهیت بازخورد معلم و استفاده از آن در یادگیری دانش آموزان مؤثر است (بروفی و گود، ۱۹۷۴).

۵. ویژگیهای کار یا وظیفه. ادراکات دانش آموزان از روشنی وظیفه یا تکلیف و ضرورتهای حل مسئله به طور مشترک بر یادگیری آنان تأثیر می گذارد (سلاوین، ۱۹۸۲).

تحقیقات تجربی نشان داده است که عوامل ذیل هم در یادگیری دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها مؤثر است:

۱. هرچه تکالیف کلاسی با میزان تواناییهای دانش آموزان تناسب داشته باشد، یادگیری

آنان بهتر انجام می‌گیرد.

۲. هرچه علاقه و تمایل دانش‌آموزان نسبت به درس بیشتر باشد (با تشویقهای معلم)، آنان موفقیت بیشتری در درس کسب خواهند کرد.

۳. اگر منطق ارائه درس برای دانش‌آموزان توضیح داده شود (هدفمند بودن درس)، آنان با اشتیاق بیشتری درس را فرا می‌گیرند و موفقیت بیشتری به دست می‌آورند.

۴. هرچه حجم برنامه درسی با فرایند رشد دانش‌آموزان، نحوه یادگیری و مدت زمان اختصاص یافته، بیشتر تناسب داشته باشد، یادگیری بهتر انجام می‌گیرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر تسهیل می‌شود.

۵. چنانچه درس با آینده تحصیلی یا شغلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد و آنان این ارتباط را درک کنند، با انگیزه و علاقه بیشتری به یادگیری می‌پردازند؛ به طوری که در پیشرفت تحصیلی آنان نیز تأثیر می‌گذارد.

۶. سازماندهی، مدیریت کلاس و چیدمان کلاس درس به نحو مطلوب در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است.

۷. استفاده از روشهای فعال (دانش‌آموزمحوری در یادگیری) و ترویج کار گروهی یا یادگیری از طریق فرایندهای گروهی به یادگیری بهتر دانش‌آموزان کمک می‌کند.

۸. علاقه معلم نسبت به درسی که تدریس می‌کند و نشان دادن شیفتگی و اشتیاق وافرش به کار، جذابیت درس را در نظر دانش‌آموزان بالا می‌برد و در یادگیری بهتر آنان تأثیر می‌گذارد (موجب شیفتگی در یادگیری می‌شود).

۹. جوّ کلاسی عاری از ترس، تهدید به تنبیه، تنبیه و فشار روانی زمینه مناسبی برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کند؛ درحالی که اعمال قوانین و مقررات خشک کنترلی دانش‌آموزان را وادار به انجام تکالیف می‌کند، ولی روحیه خلاقیت و نوآوری آنان را در یادگیری سرکوب می‌نماید.

۱۰. استفاده از وسایل کمک آموزشی مفید و مورد علاقه دانش‌آموزان به ویژه در قالب کار گروهی موجب ارتقای یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود.

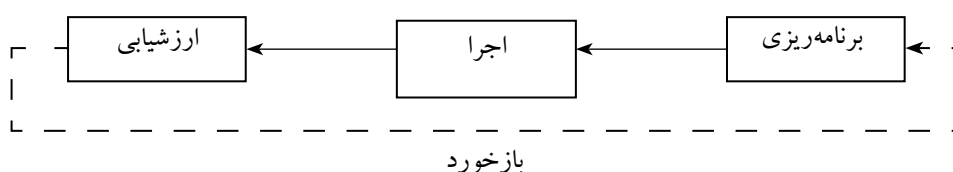
اعتقاد عموم صاحب‌نظران تدریس بر این است که فرایند تدریس و یادگیری وقتی اثربخش است که دانش‌آموز در آن نقش فعال داشته باشد و شخصاً بخواهد که یاد

بگیرد؛ پس اگر دانش آموز علاقه‌ای به یادگیری نداشته باشد، یادگیری عملاً اتفاق نمی‌افتد و عمل تدریس بی‌ثمر بوده است؛ بنابراین، ضرورت ایجاد می‌کند که معلمان از تحقق شرط اول یادگیری مطمئن شوند. علاقه‌مند ساختن دانش آموز به درس و دریافت واکنش مثبت نسبت به محرکهای معلم اولین گام در تدریس موفق محسوب می‌شود. معلمان کار سهل و راحتی ندارند؛ زیرا با مؤلفه‌های بسیاری روبه‌رو هستند که حتی بعضی از آنها از حیطه کنترل خارج‌اند یا در طرح درس آنان قابل پیش‌بینی نیستند. زمینه‌های روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، اقتصادی - اجتماعی و عوامل مربوط به جوّ مدرسه، با آنکه به شدت در کار معلم و دانش‌آموزان تأثیر دارد، تحت اختیار و اراده معلمان قرار ندارد. معلمان با آگاهی از پیچیدگی و دشواری کار خویش، برای موفقیت، باید با نگرش سیستمی به تدریس نگاه کنند و خود را در محدوده کلاسی محصور نکنند؛ زیرا موفقیت معلم و دانش‌آموزان و تدریس اثربخش فقط به مؤلفه‌های کلاسی محدود و مربوط نمی‌شود. راهنمایان آموزشی با آگاهی کامل از عوامل مؤثر بر دانش‌آموزان و یادگیری آنان، باید سعی کنند به معلمان در پیشبرد اهداف کلاسی کمک کنند. راهنمایان آموزشی مانند یک پل ارتباطی میان معلم، کلاس و دانش‌آموز از یک طرف و مدرسه، منطقه و جامعه از طرف دیگر عمل می‌کنند و بر مؤلفه‌های مؤثر بر کار معلم و دانش‌آموز در داخل و خارج از کلاس و مدرسه اشراف کامل دارند و بیش از هر کس دیگری قادرند موانع و مشکلات گوناگون آموزشی را مورد توجه مدیر مدرسه و مسئولان منطقه قرار دهند و بدین وسیله راه‌حلهای مناسبی برای آنها پیدا کرده، در کار معلم و دانش‌آموز تسهیل ایجاد کنند. اگر هدف مدیریت آموزشی را ایجاد تسهیل در امور مربوط به تدریس و یادگیری و پیشبرد این امور بدانیم، هرگونه اقدامی از طرف مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی فقط در جهت نیل به هدف مذکور خواهد بود؛ بنابراین، راهنمایان آموزشی باید همواره تمامی مساعی و کوشش خود را مصروف فعالیتهایی کنند که در نهایت، تحقق این اهداف را در پی داشته باشد.

تدریس

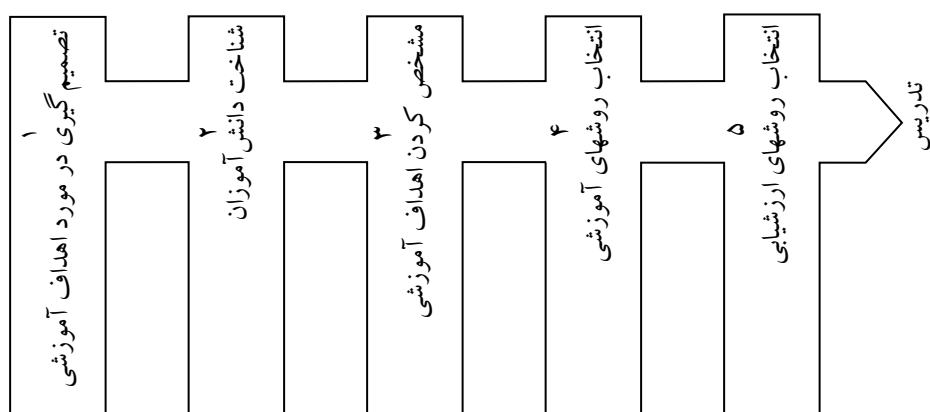
تدریس، مهم‌ترین وظیفه معلمان، کاری بسیار پیچیده و دشوار است که اثربخشی آن منوط به در نظر گرفتن عوامل بسیاری است. صاحب‌نظران فرایند تدریس را به وسیله مدلهای مختلفی

نشان داده‌اند. رایج‌ترین این مدل‌ها از سه قسمت مجزای برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی تشکیل یافته است (پروت، ۱۹۸۲). در شکل ۳ مراحل مختلف یک مدل عمومی از تدریس نشان داده شده است.



شکل ۳ مراحل مختلف مدل عمومی تدریس

تقریباً تمام متخصصان تدریس در مورد برنامه‌ریزی تدریس اتفاق نظر دارند، اما عناصر برنامه‌ریزی و ترتیب و توالی آنها با یکدیگر متفاوت است. آرمسترانگ، دنتون و ساویج (۱۹۷۸) یک مدل پنج مرحله‌ای را برای وظیفه تدریس پیشنهاد کرده‌اند که مراحل آن عبارت است از: (۱) مشخص کردن اهداف عملکرد، (۲) شناخت دانش آموزان، (۳) انتخاب روشهای آموزشی، (۴) ایجاد تعامل با دانش آموزان، (۵) ارزشیابی اثربخشی آموزش. در اینجا، بنا به ضرورت، براساس یک مدل پنج مرحله‌ای معقول (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶)، در مورد فرایند برنامه‌ریزی تدریس توضیح می‌دهیم. مراحل مدل مذکور در شکل ۴ نشان داده شده است.



شکل ۴ فرایند برنامه‌ریزی تدریس

مرحله اول: تصمیم‌گیری در مورد اهداف آموزشی. فرایند برنامه‌ریزی مستلزم تصمیم‌گیری در مورد محتوای درس است. محتوای درس باید براساس اهداف کلی جامعه، اهداف نظام آموزشی، و اهداف خاص تدریس برای سطح کلاسی مورد نظر استوار باشد. تناسب محتوای دروس با نیازهای در حال تغییر جامعه و دانش‌آموزان باید در تصمیم‌گیریها رعایت شود. کتاب درسی خاصی که از طرف مدرسه یا نظام آموزشی برای دانش‌آموزان تعیین می‌شود ممکن است مواد مورد نیاز آنان را دربر نداشته باشد؛ از این رو، تصمیم‌گیرندگان مسئول باید مطمئن شوند که محتوا و مواد مورد نیاز دانش‌آموزان به طرق مختلف در اختیارشان قرار می‌گیرد. دانش‌آموزان نباید احساس کنند که بین آنچه در مدرسه می‌آموزند و آنچه در جامعه در جریان است و جامعه از آنان انتظار دارد خلثی وجود دارد. شاید بتوان گفت که بدترین نوع تعیین محتوای درس محتوایی است که با نیازهای فعلی و آتی دانش‌آموزان و جامعه انطباق و هماهنگی ندارد.

مرحله دوم: شناخت دانش‌آموزان. شناخت فراگیران به معنای ارزیابی قبلی دانش‌آموزان برای تشخیص میزان آموخته‌های آنان است. این کار بخش مهمی از تدریس است. شناخت دانش‌آموزان اساس قضاوت درست در مورد دانش و تواناییهایشان است. معلمان نباید فعالیتهای خود را براساس مفروضات غلطی در مورد دانش‌آموزان استوار کنند؛ زیرا ممکن است تجربیاتی را پیش‌بینی نمایند که دانش‌آموزان برای فراگیری آنها آمادگی ندارند یا تجربیاتی را تکرار کنند که دانش‌آموزان هم‌اکنون با آنها آشنا هستند (مارتین، ایشروود و راپاگنا، ۱۹۷۸). هر دو اشتباه برای تدریس اثربخش منحرف‌کننده و خطرناک است. در مورد اول، اگر دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب جدید آمادگی نداشته باشند، یادگیری صورت نمی‌گیرد و مراحل بعدی یادگیری نیز براساس مفروضات غلط ادامه خواهد یافت. در مورد دوم، معلم ناآگاهانه وقت کلاس را تلف می‌کند و تکرار مطالب موجب اطاله کلام و سردرگمی دانش‌آموزان می‌شود. به اعتقاد مارتین، ایشروود و راپاگنا (۱۹۷۸)، ص ۳۵، شناخت دانش‌آموزان باید متشکل از دو مرحله باشد: تحلیل وظیفه^۱ و آزمون تواناییهای ورودی دانش‌آموزان^۲. تحلیل وظیفه به معنای شناخت دانش و مهارتهایی است

1. task analysis

2. testing entry capabilities

که هر دانش‌آموز باید به منظور کسب اهداف آموزشی دارا باشد و بتواند آنها را به کار گیرد، و مشخص می‌کند که چه دانش و مهارت‌هایی باید ارزیابی گردد. آزمون توانایی‌های ورودی دانش‌آموزان، ارزیابی میزان آمادگی دانش‌آموزان برای فراگیری مجموعه خاصی از تجربیات یادگیری است. معلمان باید برای برنامه‌ریزی تدریس، اطلاعات معتبر و قابل اتکایی در مورد دانش‌آموزان به دست آورند. آزمون رغبت، آزمون علمی، آزمون مهارت، جلسات گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموز، بررسی خلاصه وضعیت آموزشی دانش‌آموز و مصاحبه، در تشخیص توانایی‌های ورودی دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. شناخت دانش‌آموزان صرفاً از طریق پرونده تحصیلی آنان کافی و معتبر نیست. بلکه باید اطلاعات از منابع گوناگون جمع‌آوری و سپس مطالعه، مقایسه و تحلیل گردد و در مورد آن نتیجه‌گیری شود.

مرحله سوم: مشخص کردن اهداف آموزشی. در این مرحله اهداف آموزشی باید تعریف شود. اهداف آموزشی هدف‌هایی است که در مورد رفتارهای مورد انتظار فراگیران توضیح می‌دهد. معلمان باید ابتدا سطح دانش و مهارت فراگیران را که مرتبط با اهداف آموزشی مورد نظر است تعیین کنند و سپس فعالیت‌ها و وظایفی را که آنان باید انجام دهند مشخص نمایند. اهداف آموزشی یا مقاصد خاص تدریس و یادگیری باید مبنای هدایت دروس قرار گیرد و معلمان باید وظایف گوناگونی را که دانش‌آموزان باید در هر درس انجام دهند پیش‌بینی کنند. معلمان باید مطمئن شوند که وظایف و فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان تعیین می‌کنند آنان را در مسیر اهداف خاص آموزشی قرار می‌دهد و در نهایت نیل به آنها را امکان‌پذیر می‌سازد.

مرحله چهارم: انتخاب روش‌های آموزشی. انتخاب روش‌های آموزشی باید قبل از اجرای تدریس انجام گیرد. بنا به ضرورت حرفه‌ای، معلمان باید با روش‌های مختلفی آشنا باشند. انتخاب روش آموزشی خاص و عادت به آن روش ممکن است برای تدریس اثربخش مضر باشد؛ زیرا کمتر احتمال دارد معلم روشی را که برای اهداف خاصی یا دانش‌آموزان خاصی مناسب است انتخاب کند (آرمسترانگ، دنتون و ساویج، ۱۹۷۸، ص ۹۸). معلمان باید روش آموزشی‌ای را انتخاب کنند که متناسب با فراگیران، درس، سودمندی روش، قابلیت جذب روش، و قابلیت ارزشیابی و بازخوردی آن باشد. آنان باید معایب و محاسن هر

روشی را براساس مقاصد آموزشی بسنجند و تناسب آن را با شرایط خاص کلاسی محک بزنند. معلمان نباید از روشهایی استفاده کنند که در آن معلم، فعال است، ولی دانش آموزان منفعل. روش آموزشی باید علاقه و انگیزه دانش آموزان را برانگیزد و شرکت فعال آنان در فعالیتهای کلاسی را پیش بینی کند. به معلمان توصیه می شود که برای وادار ساختن دانش آموزان به شرکت در کلاس درس، به جای روش غیر فعال از فرایندهای گروهی استفاده کنند. البته، در بعضی موارد، آموزش گروهی بهترین روش است و در موارد دیگر آموزش فردی مناسب تر است. در نهایت، معلمان باید تصمیم بگیرند چه روشی، و در چه شرایطی به اثربخشی منجر می شود. ناگفته نماند که امروزه بسیاری از روشهای آموزشی تحت تأثیر وسایل کمک آموزشی مورد استفاده قرار دارد - از وسایل ساده، مثل تخته کلاسی متحرک گرفته تا ابزارهای پیشرفته، مثل شبکه های علمی جهانی. وسایل مزبور، نحوه آموزش معلم، چیدمان کلاسی، شرکت دانش آموزان در فعالیتهای کلاسی و حتی نوع روابط و تعامل دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد. اینکه معلم از چه روش آموزشی ای، برای تدریس چه درسی، به چه مقدار استفاده می کند اهمیت زیادی ندارد، بلکه مهم این است که روش انتخاب شده و وسیله کمک آموزشی مورد استفاده طوری با مقاصد آموزشی، دانش آموزان، علایق و تجربیات یادگیری آنان متناسب باشد که به اثربخشی بینجامد.

مرحله پنجم: انتخاب روشهای ارزشیابی. تصمیم گیری در مورد روشهای ارزشیابی باید در خلال فرایند برنامه ریزی تدریس انجام شود. ارزشیابی بخش مهمی از تدریس است و معلمان بدون به کارگیری روشهای دقیق و معتبر ارزشیابی، در تدریستان با مشکلات بسیاری مواجه خواهند شد؛ برای مثال، معلمان در فرایند تدریس باید بدانند دانش آموزان در چه سطحی از پیشرفت قرار دارند، یا دانش آموزان واحد درسی تدریس شده را مطابق با اهداف خاص آموزشی فرا گرفته اند یا خیر. ارزشیابی به معلمان امکان می دهد تا از میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در راستای هدفها یا تحقق کامل اهداف خاص تدریس و یادگیری آگاه شوند، موانع و مشکلات آموزشی را شناسایی کنند، متناسب با موانع آموزشی اقدامات اصلاحی پیش بینی کنند و در برنامه تدریستان تجدید نظر نمایند. در حقیقت، هدف ارزشیابی این است که تعیین کنیم اهداف یادگیری تا چه حد تحقق یافته اند.

جزء دوم فرایند تدریس اجراست. در اصل، مؤلفه اجرا طرحی است که به مرحله عمل

درآمده است یا عملیاتی است که معلم آن را براساس طرح و برنامه‌اش انجام می‌دهد. اگر برنامه‌ریزی درست انجام گرفته باشد، تدریس نیز - که فرایند اجرای برنامه است - باید درست انجام بگیرد. اجرا، زمانی است که معلم با دانش‌آموزان در تلاش برای تحقق اهداف آموزشی صرف می‌کند. به اعتقاد مارتین، ایشروود و راپاگنا (۱۹۷۸، ص ۶۴)، مهارتهایی که معلمان برای تدریس از آنها استفاده می‌کنند توصیف وظیفه تدریس در کلاس درس است. اجرای تدریس باید براساس برنامه‌ریزی تدریس صورت گیرد. این امر مستلزم مهارتهایی است که موفقیت آن را تضمین کند. شاید بدترین معلمان کسانی هستند که تدابیر لازم را برای اجرای تدریس در نظر نگرفته‌اند، وسایل و تدارکات لازم را فراهم نکرده‌اند و بر مهارتهای تدریس به طور کامل تسلط نیافته‌اند. نمی‌توان تصور کرد که معلمانی با شروع درس تازه به فکر نحوه اجرای برنامه تدریس بیفتند؛ بنابراین، آنان باید مراحل اجرای تدریس را بر طبق برنامه بدانند: فعالیتهایی که باید انجام گیرد، پرسش و پاسخها، تکالیف فردی و گروهی، اطلاعات و بازخوردهایی که باید مبادله شود و در نهایت نتایجی که باید گرفته شود همه براساس اهداف و مقاصد آموزشی از پیش تعیین شده استوار است. موفقیت در اجرا منوط به برنامه‌ریزی درست و عملیاتی کردن دقیق طرح یا برنامه است.

مرحله‌نهایی فرایند تدریس ارزشیابی است. همان‌طور که گفته شد، هدف ارزشیابی این است که معلم و دانش‌آموز دریابند آیا اهداف خاص آموزشی محقق شده است یا خیر و اگر محقق نشده است کدام قسمت از برنامه باید اصلاح شود، یا تغییر یابد و یا مورد تجدید نظر قرار گیرد. ارزشیابی همان‌قدر که حاکی از موفقیت تدریس است دال بر موفقیت یادگیری نیز هست.

راهنمای آموزشی

برای اینکه بیشتر روشن کنیم راهنمایان آموزشی چه وظایفی در مدارس برعهده دارند لازم است پست آنان را از نظر سازمانی مشخص کنیم. در سازمانها، مدیران صفی به افرادی اطلاق می‌شود که برای دستوردهی، تصمیم‌گیری و استفاده از منابع اختیارات رسمی و قانونی دارند؛ درحالی‌که مدیران و کارکنان ستادی فاقد چنین اختیاراتی هستند؛ به تعبیر دیگر، مدیران صفی (اجرایی) در انجام وظایف اصلی سازمان و کسب اهداف اختیارات رسمی دارند؛ ولی مدیران و کارکنان ستادی به ارائه خدمات مشاوره‌ای فنی و تخصصی به مدیران

صفی در سلسله مراتب سازمانی مبادرت می کنند (بلا^۱ و اسکات، ۱۹۶۲؛ میتزبرگ^۲، ۱۹۷۹). این خدمات وظایف اداری، مالی، تشکیلاتی، استخدامی، حقوقی، تحقیقاتی و برنامه های استراتژیک و بلندمدت را شامل می شود. هدف از ارائه این گونه خدمات از طرف افراد متخصص (در واحدهای ستادی) کمک به مدیران صفی است تا وظایفشان را بهتر انجام دهند. در مدارس، پست مدیریتی یک پست صفی محسوب می شود؛ از این رو، مدیران مدارس دارای قدرت دستوردهی و تصمیم گیری در مورد زیردستانشان هستند. در مقایسه، نظارت و راهنمایی در مدارس یک پست ستادی است و وظیفه اصلی راهنمایان آموزشی ارائه خدمات مشاوره ای و تخصصی به معلمان در زمینه آموزش و یادگیری است. حال اگر مدیر مدرسه ای به نظارت و راهنمایی معلمان بپردازد در وظیفه ای ستادی شرکت کرده است.

تضاد بین مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی

اغلب در مدارس، مدیران و راهنمایان آموزشی برای کسب احترام حرفه ای بین معلمان با هم تعارض پیدا می کنند. این تعارض از ارزشها و علایق شخصی آنان ناشی نمی شود بلکه بیشتر به دلیل دو نقش متفاوت و در عین حال متداخلی است که در مدرسه وجود دارد. راهنمایان آموزشی عمدتاً فعالیتهایی را انجام می دهند که به اصلاح فرایند تدریس و یادگیری منجر می شود. نقش مدیران انجام تمام وظایفی است که به اداره منسجم و یکپارچه مدارس منتهی می شود، و در نهایت باید به اجرای برنامه ها و خط مشیهای مصوب، منطبق با اهداف مدرسه مبادرت کنند. راهنمایان آموزشی با اتکا بر دانش، تجربه، تخصص و مهارت خود وظیفه آموزشی مدیر را در مدرسه تکمیل کرده، از طریق کار مداوم با معلمان در تحقق اهداف مدرسه به مدیران کمک می کنند. مدیران در انجام وظایفشان با مسائل و مشکلات متفاوتی روبه رو می شوند که بعضی از آنها مسائل عادی و بعضی دیگر مسائل غیر منتظره ای هستند که گهگاه مدیران را با بحرانهایی مواجه می سازند. مدیران برای حفظ هماهنگی و یکپارچگی مدرسه باید بتوانند این مسائل را حل و فصل کنند؛ در غیر این صورت، کنترل امور مدرسه از دستشان خارج می شود. بخشی از این مسائل، امور مربوط به تدریس و یادگیری است.

1. Blau

2. Mintzberg

اگرچه این مشکلات در حیطه مسئولیت مدیران روی می‌دهد، در بسیاری از اوقات حل آنها از عهده یا صلاحیت آنان خارج است؛ به همین دلیل، به راهنمایان آموزشی نیاز پیدا می‌کند. در این شرایط تداخل و تعارض نقش آنان بیشتر آشکار می‌شود و وقتی شدت می‌یابد که مدیران حق دارند به معلمان برای انجام وظایفی که منجر به اصلاح روش تدریس می‌شود دستور دهند؛ در حالی که فاقد صلاحیت و تخصص لازم هستند و به عکس راهنمایان آموزشی دارای چنین قانونی‌ای نیستند، ولی صلاحیت راهنمایی معلمان را دارند. از طرفی، مدیران سعی می‌کنند برای جلب احترام معلم از اختیار رسمی خود استفاده کنند و از طرف دیگر، راهنمایان آموزشی تلاش می‌کنند از طریق اختیار تخصصی در معلم تأثیر بگذارند. همواره آنچه مدیران برای اداره مدارس انجام می‌دهند با آنچه راهنمایان آموزشی برای کمک به معلمان انجام می‌دهند به طور کامل با هم هماهنگی ندارد و از این رو، ایجاد تعارض امری اجتناب‌ناپذیر است. بهترین روش برای جلوگیری از سردرگمی معلمان در برخورد با مدیران و راهنمایان آموزشی روشن ساختن نقش دوگانه آنان در مدرسه و همچنین تبیین دقیق حیطه وظایف و مسئولیتهای آنان است. معلمان باید بدانند برای هر نوع کاری به کدام مرجع در مدرسه مراجعه کنند. آنان نباید وجود چند منبع قدرت در مدرسه را مانع و مزاحم کار خود تلقی کنند، بلکه باید برای تسهیل و پیشبرد کار خویش حداکثر استفاده را از این منابع بکنند.

راهنمایان آموزشی از نظر سازمانی معلمان برجسته و باتجربه‌ای^۱ هستند که به همکاران خود کمک می‌کنند و آنان را از هنجارها و بایدهای کار تدریس و یادگیری مطلع می‌سازند، ولی هیچ‌گاه نمی‌توانند نظرها و عقاید خود را به آنان تحمیل کنند، آنان را تأدیب یا تهدید نمایند، یا به آنان امر و نهی کنند، بلکه به عکس، بنا به اختیارات غیر رسمی خود - که از تخصصها و مهارت‌هایشان ناشی می‌شود - از معلمان حمایت می‌کنند و در مقابل، معلمان برای کمک گرفتن به آنان اعتماد می‌کنند؛ بنابراین، راهنمایان آموزشی باید از بین معلمانی که دارای ویژگیهای برجسته حرفه‌ای هستند و در موقعیتهای کاری در مدرسه مورد پذیرش معلمان‌اند انتخاب شوند. معمولاً راهنمایانی که از دانش و تخصص

۱. اسامی دیگر راهنمایان آموزشی در مدارس عبارت است از: معلم سرگروه، سرمعلم، معلم راهنما، معلم استاد و معلم برتر.

علمی بالا، تسلط و مهارت کافی بر روشهای تدریس، سوابق تجربی طولانی در امر آموزش و برنامه‌ریزی درسی، اخلاق اجتماعی و معیارهای اخلاقی بالا^۱ و عملکرد موفق و فوق‌العاده‌ای برخوردار هستند برای این کار انتخاب می‌شوند. معمولاً تلاش راهنمایانی که به داشتن این ویژگیهای حرفه‌ای اشتها دارند و مورد پذیرش گروه کاری نیز قرار می‌گیرند برای انجام اصلاحات در کار معلمان موفقیت‌آمیز است و همین موفقیت موجب اشتها و پذیرش بیشتر آنان در میان معلمان می‌گردد.

منابع اختیار راهنمایان آموزشی

روابط مبتنی بر اختیار جزء لاینفک سازمان مدرسه است. روابط بین مدیر مدرسه و معلم، راهنمای آموزشی و معلم، مدیر و راهنمای آموزشی، معلم و دانش‌آموز، و مدیر و دانش‌آموز تحت تأثیر مفهوم اختیار شکل می‌گیرد و کارکنان مدرسه تحت تأثیر آن نسبت به اختیار واکنش نشان می‌دهند. اختیار در مدرسه با اجبار یا قدرت قهری توأم نیست و دستورها و رهنمودها با اعمال فشار انجام نمی‌گیرد. معمولاً معلمان دو معیار مهم اختیار در مدرسه را با طیب خاطر می‌پذیرند: اول، اطاعت داوطلبانه از دستورهای قانونی و مشروع؛ دوم، صرف نظر کردن از معیارهای شخصی برای پذیرفتن دستورهای قانونی؛ به عبارت دیگر، چون معلم از مشروع بودن دستورها اطمینان دارد از روی میل آنها را می‌پذیرد و براساس آنها عمل می‌کند. به اعتقاد صاحب نظران سازمانی، اختیار در مدرسه با جهت‌گیری ارزشی معلمان جنبه قانونی پیدا می‌کند و این جهت‌گیری ارزشی فقط می‌تواند منشأ گروهی داشته باشد (بلا و اسکات، ۱۹۶۲). اختیار در مدرسه وقتی موجودیت پیدا می‌کند که مجموعه مشترکی از عقاید و باورها، استفاده از آن را مشروع و مجاز می‌سازد. اختیار رسمی ناشی از ارزشهایی است که به صورت سازمانی در پستها، قوانین و مقررات متجلی می‌شود و اختیار غیر رسمی ناشی از هنجارها و ارزشهای مشترکی است که به صورت خودجوش در گروه کاری پدیدار می‌گردد؛ بدین معنا که مدیر مدرسه حق دارد دستور صادر کند و معلمان وظیفه دارند از او اطاعت کنند (مارچ و سایمون، ۱۹۵۸). به

1. high ethical standards

اعتقاد بلا و اسکات (۱۹۶۲) قدرت قانونی مدیران برای تکلیف وظیفه به زیردستان به ندرت زیر سؤال می‌رود؛ زیرا تمایل به اطاعت وجود دارد؛ البته مدیران نمی‌توانند با توسل به این قدرت قانونی زیردستان خود را مجبور کنند کار و تلاش بیشتری یا فوق‌العاده‌ای را خارج از چهارچوبهای تعیین شده قانونی و ضرورتهای اساسی کاری انجام دهند و یا در انجام وظایف به پیشگامی در عملکرد مبادرت کنند. در مقابل، اختیار غیر رسمی که از جهت گیری ارزشی مشترک در گروه برخوردار است و در معلمان ایجاد تعهد می‌کند ممکن است از منابع مختلف نشئت گرفته باشد. تخصص، روابط و مهارتهای اجتماعی، رفتار شخصی، و صفات بارز شخصیتی از جمله منابع بالقوه اختیار غیر رسمی در مدرسه است. معلمان اغلب تمایل دارند نسبت به محرکهای راهنمایان آموزشی و مدیرانی که از شایستگیها و صلاحیتهای حرفه‌ای مربوط به خود برخوردارند، واکنش مثبت نشان دهند. وقتی این خصوصیات در مدیران و راهنمایان آموزشی به اثبات رسد، باعث پذیرش آنان از طرف معلمان می‌شود و معلمان اعمال اختیار رسمی و غیر رسمی مدیران و راهنمایان آموزشی را به خوبی می‌پذیرند و به آن پاسخ می‌دهند. اختیار رسمی به سبب پست و مقام سازمانی مدیر مدرسه در سلسله‌مراتب اداری شکل می‌پذیرد و اختیار غیر رسمی به دلیل داشتن ارزشها و هنجارهای مشترک با معلمان و تعهد و وفاداری نسبت به هنجارها و ارزشها و داشتن روابط اجتماعی متقابل مؤثر با آنان شکل می‌گیرد. مدیران مدارس وقتی می‌توانند در برخورد با معلمان از اختیار غیر رسمی استفاده کنند که در نقش نظارت و راهنمایی آموزشی شایستگی و توانایی خود را به اثبات رسانده باشند. از نظر سازمانی این نکته حائز اهمیت است که بدانیم در اغلب موارد هم اختیار رسمی و هم اختیار غیر رسمی بالقوه تا حدودی تضمین می‌شود؛ زیرا اگر معلمان منابع یا ویژگیهای اساسی و لازم را در مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی مشاهده نکنند، اشخاص اخیر در جلب احترام و حمایت معلمان و تکلیف وظیفه به آنان و اجابت دستورها از طرف آنان با مشکلات بسیاری مواجه خواهند شد و به همان نسبت قادر نخواهند بود روابط متقابل مؤثری با معلمان ایجاد نمایند. مدیران و راهنمایانی که قادر به اعمال اختیار رسمی و غیر رسمی روی معلمانشان نیستند، هیچ‌گاه نمی‌توانند در انجام وظایف آموزشی خویش هم موفق باشند؛ اگر هم در شرایطی موفق شوند، موفقیت آنان ناشی از پذیرش در گروه، قبول

هنجارها و ارزشها و تعهد و وفاداری نسبت به آنها و نیز توسعه الگوی ارزشی مشترک نیست، بلکه بیشتر ناشی از ضرورت‌های سازمانی به منظور تسهیل در کار مدرسه است و انجام وظایف سازمانی در چهارچوب‌های معین و مشخص.

راهنمایان آموزشی در مدرسه بیشتر به اختیار غیر رسمی خود متکی هستند؛ زیرا دارای ویژگی‌های مدیران صف نیستند. تقریباً همه صاحب‌نظران نظارت و راهنمایی معتقدند راهنمایان آموزشی در صورتی که بتوانند از اختیار غیر رسمی به بهترین وجه استفاده کنند در کارشان موفق خواهند شد (هوی و فورسایت، ۱۹۸۶؛ گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵). سر جیوانی و استارات (۱۹۹۳، ص ۲۲-۳۶) برای فعالیتهای نظارت و راهنمایی آموزشی پنج منبع اختیار بدین شرح قائل شده‌اند:

۱. اختیار دیوان‌سالارانه. اختیار دیوان‌سالارانه بر سلسله‌مراتب سازمان، قوانین و مقررات، دستورها و احکام، شرح وظایف، و انتظارات سازمانی و قانونی صریح و روشن از نقش معلمان متکی است. براساس این نوع اختیار، معلمان دستورالعملها و رهنمودهای واضح و مشخصی برای کارها و فعالیتهای خود در دست دارند و از آنان انتظار می‌رود که از دستورهای سازمانی اطاعت کنند؛ در غیر این صورت، با نتایج و پیامدهای ناشی از اطاعت نکردن از دستورها مواجه خواهند شد. راهنمایان آموزشی براساس اختیار دیوان‌سالارانه، دستورالعملهای کاری ای مبنی بر اینکه معلمان چه تدریس کنند، چه وقت و چگونه تدریس نمایند، تهیه می‌کنند و معلمان باید مطابق با دستورالعملها و رهنمودهای آنان وظایف مربوط به تدریسشان را انجام دهند. عملکرد معلمان براساس معیارهای از پیش تعیین شده سنجیده می‌شود؛ ولی از آنجا که غالباً معلمان نمی‌دانند چگونه وظایفی را که ضروری است انجام دهند، راهنمایان آموزشی موظف‌اند نیازهای آنان را تشخیص داده، راه‌حلهای عملی را در اختیارشان قرار دهند. در حقیقت، استفاده از اختیار دیوان‌سالارانه، همان‌طور که در بحث در مورد روشهای نظارت و راهنمایی آموزشی مطرح شد، به سطح رشد حرفه‌ای معلمان بستگی دارد؛ زیرا نظارت مستقیم بر کار معلمان برای اطمینان از اجرای دستورها و برآوردن انتظارات سازمانی ضرورت دارد. وظیفه راهنمایان آموزشی براساس الگوی اختیار دیوان‌سالارانه شناخت روشهایی است که به وسیله آنها بتوانند در معلمان انگیزه ایجاد کنند و آنان را تشویق نمایند که با نظام آموزشی و اجزاء آن

تطابق و هماهنگی یابند.

چنانچه مبنای کار نظارت و راهنمایی معلمان در مدرسه اختیار دیوان سالارانه باشد، معلمان وقتی خود را با نظام آموزشی هماهنگ می‌کنند که مجبور به این کار باشند، مگر آنکه راهنمایان آموزشی از نزدیک آنان را کنترل کنند تا دستورها را اجرا کنند. در چنین شرایطی عملکرد معلمان بسیار محدود می‌شود؛ زیرا فقط براساس دستورالعملهای تعیین شده عمل می‌کنند و قادر نیستند به طور کامل در کارشان از استعدادها و تواناییهای بالقوه خود استفاده کنند. اعتبار این نوع اختیار در نزد صاحب نظران به سبب کسب نتایج غیر مؤثر مورد تردید است؛ زیرا براساس این نوع اختیار، معلمان گروه کاری چندان قابل اعتمادی نیستند. افراد باید براساس تخصص خود در سلسله مراتب سازمان قرار گیرند، درحالی که در عمل این موضوع واقعیت ندارد. در سلسله مراتب سازمان معلمان زیردست تلقی می‌شوند و کنترل خارجی بر آنان به بهترین وجهی عملی است. نتایج اتکای شدید به اختیار دیوان سالارانه، عادی تلقی شدن کار تدریس، نادیده گرفتن دانش آموزان، مقید کردن معلمان در چهارچوب دستورها و استفاده نکردن آنان از استعدادها و خلاقیت‌هایشان است. نظارت و راهنمایی آموزشی در چنین وضعیتی کار و فعالیتی شاق، سخت و خسته کننده به نظر می‌رسد که بر همکاری گروهی و احترام و اعتماد متقابل استوار نیست.

۲. اختیار شخصی. این نوع اختیار غالباً به صورت رهبری معلمان، استفاده از پاداشها برای ایجاد انگیزه در معلمان، مهارت در روابط انسانی و روابط متقابل نمود پیدا می‌کند. وقتی که فعالیتهای نظارت و راهنمایی براساس اختیار شخصی شکل می‌گیرد از معلمان انتظار می‌رود که نسبت به محرکهای راهنمای آموزشی، محیط و شرایط مناسبی که به وجود آمده است و پاداشهایی که برای رفتارهای مثبت در نظر گرفته شده است، برحسب مورد، واکنش نشان دهند. در نتیجه رهبری راهنمایان آموزشی، معلمان تمایل دارند که با خواسته‌های آنان خود را تطبیق دهند. در نظارت و راهنمایی براساس اختیار شخصی بر استفاده از روشهای انگیزشی برای انجام دادن وظایف تأکید می‌شود. معلمان کارهایی را که در قبال آنها پاداش می‌گیرند انجام داده، نسبت به محرکهای ضروری واکنش نشان می‌دهند. همچنین بر ایجاد و توسعه و تحکیم جوّی توأم با توافق و سازگاری زیاد میان معلمان، و راهنمایان آموزشی و

معلمان تأکید می‌گردد. در مجموع، وقتی اختیار شخصی اساس کار و رفتار متقابل راهنمای آموزشی و معلم قرار می‌گیرد از معلمان انتظار می‌رود که نسبت به مجموعه عوامل مناسب (از قبیل جوّ سالم و سازنده مدرسه، سبک رهبری راهنمای آموزشی، و پاداشهایی که برایشان در نظر گرفته می‌شود) واکنش نشان دهند. سرانجام، چنانچه راهنمایان آموزشی دانش خود را در زمینه روان‌شناسی و رفتار سازمانی ارتقا دهند و چگونگی استفاده از آنها را هنگام کار با معلمان بدانند منابع این گونه قدرت را افزایش داده‌اند.

۳. اختیار فنی - منطقی (عقلایی). این نوع اختیار براساس عقل و منطق و تحقیقات علمی در تعلیم و تربیت استوار است. وقتی که فعالیتهای نظارت و راهنمایی آموزشی ناشی از اختیار فنی - منطقی است از معلمان انتظار می‌رود که نسبت به آنچه حقیقت تلقی می‌شود واکنش مناسب نشان دهند. براساس این نوع اختیار سعی می‌شود که با استفاده از تحقیقات علمی بهترین روش تدریس و نظارت و راهنمایی مشخص شود و زمانی که بهترین روش تدریس مشخص شد باید به معلمان آموزش داده شود که چگونه براساس یافته‌های تحقیق آن روش را به کار ببرند. معلمان باید برای کسب بهترین نتیجه مشتاقانه نتایج تحقیقات علمی را بپذیرند و خود را با آنها سازگار کنند؛ بنابراین، تشخیص اینکه چگونه باید در معلمان انگیزه ایجاد کرد یا آنها را تشویق کرد که از روی میل و علاقه روش خود را تغییر دهند و به روش توصیه شده، یعنی واقعیت علمی، عمل نمایند حائز اهمیت است. ویژگی اختیار فنی - منطقی این است که متکی بر تخصص است و دانش علمی تنها منبع این تخصص محسوب می‌شود و وظیفه معلم به کارگیری این دانش است. اگرچه از معلمان انتظار می‌رود که خود را با یافته‌های تحقیقات علمی تطبیق دهند آنان بیشتر بر طبق باورهای خودشان عمل می‌کنند؛ اما چنانچه مجبور شوند بر طبق نتایج تحقیقات علمی عمل کنند، مانند تکنیسینهایی که مراحل کارشان از قبل تعیین شده است انجام وظیفه می‌کنند و در نتیجه عملکردشان به شدت محدود می‌شود. مشکل این نوع اختیار این است که معلمان باید مانند تکنیسینی فنی عمل کنند و تحت تأثیر یافته‌های علمی بهترین روش کار را برگزینند؛ درحالی که تدریس، مانند یک کار فنی مکانیکی، ساده نیست و در واقع، فرایندی ساده نیست که با چند فرضیه یا فرمول‌بندی خاصی یا صرفاً یافته‌های علمی قابل تبیین و توجیه باشد. تدریس و یادگیری پیچیده‌تر از

آن است که بتوان آن را استاندارد کرد، یا برای همه معلمان قالبهای خاص و محدودی را تجویز کرد. معلمان، مانند افراد متخصص و حرفه‌ای دیگر، در صورتی می‌توانند اثربخش باشند که بتوانند در کارشان خلاقیت و نوآوری ایجاد کنند؛ در غیر این صورت، امکان اینکه تدریس مثل بسیاری از خدمات استاندارد شود وجود داشت و معلمانی که می‌توانستند از تدریس استاندارد شده (یا بهترین روش علمی) برای کسب بهترین نتایج استفاده کنند معلمان اثربخشی تلقی می‌شدند. خلاقیت در دانش و کاربرد آن در عمل پیچیده تدریس نیازمند تفکر بیشتر، درک عمیق‌تر، مهارت حرفه‌ای بیشتر، و روابط نزدیک‌تر و توسعه‌یافته‌تر معلمان است که صرفاً در چهارچوب نتایج تحقیقات علمی میسر نمی‌شود.

۴. اختیار حرفه‌ای. این اختیار معمولاً به صورت دانش و تجربه در زمینه نظارت و راهنمایی و تخصص شخصی معلمان نمود پیدا می‌کند. در این نوع اختیار بر تخصص معلمان بسیار تأکید می‌شود و معلمان متخصص همواره در فرایند آموزش و یادگیری بیشترین اهمیت را دارا هستند. دانش علمی چندان اهمیتی ندارد و معلمان دانش را منبع اطلاعاتی خود می‌پندارند، نه تجویزی برای تدریس؛ به تعبیر دیگر، معلمان باید در موقعیتهای گوناگون، روش درست را تشخیص دهند و براساس تخصص خود به قضاوت و تصمیم‌گیری بپردازند، یعنی در کارشان باید به دانش حرفه‌ای خود متکی باشند؛ بنابراین، اختیار حرفه‌ای هم وابسته به دانش علمی است و هم وابسته به دانش حرفه‌ای معلمان. معلمان دانش حرفه‌ای را در ضمن کار به دست می‌آورند، درحالی که دانش علمی صرفاً برای آگاهی دادن به معلمان و راهنمایان آموزشی به کار می‌رود. روی هم رفته، اختیار حرفه‌ای معلم از تجربه، آموزش، تخصص، دانش و ارزشهای پذیرفته شده او ناشی می‌شود. وظیفه راهنمای آموزشی کمک کردن، حمایت کردن، و ایجاد زمینه و فرصتهای مناسب برای رشد حرفه‌ای بیشتر معلمان است. او در فرایند تدریس و یادگیری و نظارت و راهنمایی معلم نقش چندان ندارد، بلکه بیشتر بر دانش حرفه‌ای و سطح رشد و کمال خود معلم متکی است و به عنوان فردی حرفه‌ای که خود در همان سطح از دانش و مهارت است فقط با معلم همکاری متقابل و تشریک مساعی دارد.

۵. اختیار اخلاقی. این اختیار به صورت تعهدات و وظایف نشئت گرفته از ارزشها، عقاید، و آرمانهایی است که معلمان در آن نقش بسیاری دارند. زمانی که اختیار اخلاقی منشأ کار و فعالیت معلمان قرار می گیرد، مدارس جوامعی تلقی می شوند که در آنها ارزشها، باورها و تعهدات مشترکی وجود دارد و معلمان از آنها پیروی می کنند. در چنین جوامعی (مدارس) معلمان همان قدر با احساسات و باورها برانگیخته می شوند که منافع شخصی در آنان انگیزه ایجاد می کند و تطابق و سازگاری با جامعه مدرسه برای آنان فضیلت حرفه‌ای به شمار می رود. راهنمایان آموزشی تحت تأثیر این نوع اختیار به شناسایی و مشخص کردن ارزشها، عقاید و باورهای مشترک می پردازند؛ ارزشها و باورهایی که بعداً به صورت هنجارها رفتار را تحت تأثیر قرار می دهد و آن را اداره می کند؛ از این رو، راهنمایان آموزشی می توانند به کنترل خارجی کمتر متکی باشند و بیشتر بر توانایی معلمان (اعضای جامعه) برای واکنش نسبت به آن و انجام وظایف و تعهدات مشترک تکیه کنند. هنجارها و ارزشها خواه ناشی از اختیار حرفه‌ای باشد، خواه ناشی از اختیار اخلاقی، جایگزین نظارت مستقیم بر معلمان می شود؛ زیرا آنان به طور فزاینده‌ای در کارشان خودگردان می شوند. اصولاً وقتی اختیار اخلاقی در مدرسه اعمال می شود، معلمان نسبت به تعهدات مشترک و استقلالی که احساس می کنند، با خودگردان شدن و خودکنترلی واکنش نشان می دهند. معلمان به دلایل اخلاقی به ارزشهای مدرسه پایبند هستند نه به سبب قوانین و مقررات، سلسله مراتب قدرت، احساس اجبار یا اطاعت از دستورها.

در دو دهه اخیر نظارت و راهنمایی آموزشی و تدریس از یک جهت گیری اخلاقی برخوردار شده است؛ به عبارت دیگر، صرف نظر از همه مسائل قانونی و رسمی و غیر رسمی مدرسه، قوانین و مقررات، خط مشیها، سلسله مراتب اختیار، شرح وظایف و مسئولیتها، و دانش، تجربه، تخصص و مهارت کارکنان، کار نظارت و راهنمایی آموزشی و تدریس با پایبندی و تعهدات شدید اخلاقی توأم گردیده است. راهنمایان آموزشی و معلمان باید از روی میل و با علاقه نسبت به انجام وظایفشان به نحو احسن متعهد باشند و مثل هر حرفه دیگری در قبال مدرسه و دانش آموز احساس مسئولیت کنند. وقتی تعداد دانش آموزانی را که معلم مجبور است با آنان کار کند و مؤلفه‌های پیدا و ناپیدایی را که در تدریس و یادگیری

دخیل است در نظر بگیریم، دشواری و پیچیدگی کار معلم آشکار می‌شود و وقتی تعداد معلمان و دانش‌آموزانی را که راهنمای آموزشی مجبور است با آنان کار کند و تنوع، تعدد و پیچیدگی کار با آنان را در زمینه‌ها و شرایط گوناگون مورد توجه قرار دهیم اهمیت و ارزش کار راهنمای آموزشی مشخص می‌گردد. پیچیدگی روزافزون کار معلمی با توجه به علائق، استعدادها، تواناییها، حالتهای روانی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی فرد، مدرسه و منطقه و زمینه‌ها و سوابق آموزشی و فرهنگی دانش‌آموزان، و سرانجام موانع یادگیری و مشکلات آموزشی، پاسخگو بودن معلمان و راهنمایان آموزشی و تعهد و مسئولیت‌پذیری آنان را در قبال دانش‌آموزان به شدت افزایش داده است. این تعهد و مسئولیت نه به دلیل حقوقی است که معلمان می‌گیرند و نه به دلیل قوانین و مقررات سازمانی‌ای که آنان را قانوناً وادار به اطاعت می‌کند، بلکه بیشتر از تعهد اخلاقی و مسئولیتی ناشی می‌شود که در قبال دانش‌آموزان، یعنی مراجعان خود، به شدت احساس می‌کنند. همان‌طور که پزشکان در قبال بیمارانشان و بازگرداندن سلامتی به آنان احساس تعهد و مسئولیت می‌کنند، همان‌طور که وکلا از موکلان خود دفاع می‌کنند تا به اهداف و کالت برسند و همان‌طور که مدیران سازمانها پیش از آنکه به خود یا منافع خود بیندیشند به منافع سازمانشان توجه دارند و در جهت نیل به اهداف سازمان تلاش می‌کنند، معلمان و راهنمایان آموزشی هم باید با از خود گذشته‌گی نسبت به دانش‌آموزان و آنچه به رشد و پرورش همه‌جانبه آنان مربوط می‌شود متعهد باشند. در واقع، تعهد اخلاقی باید محرک راهنمایان آموزشی و معلمان در کار با دانش‌آموزان باشد، نه قوانین و مقررات و دیگر منابع قدرت - اگرچه این موارد از ضرورت‌های سازمانی و مؤلفه‌های تدریس و نظارت و راهنمایی محسوب می‌شود. هیچ‌گاه نباید دانش‌آموز، یعنی اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت، تحت الشعاع معلم، راهنمای آموزشی، مدیر مدرسه، وسایل یا روشها قرار بگیرد. هرگاه مسئولان و مجریان آموزش و پرورش چنین نگرشی نسبت به دانش‌آموز پیدا کنند، در آن صورت، همه اجزاء و مؤلفه‌های بی‌شمار آموزش و پرورش فقط در خدمت دانش‌آموز و در جهت به حداکثر رساندن رشد و پیشرفت او قرار می‌گیرد و زندگی آینده او را رقم می‌زند. در جدول ۲ منابع اختیار برای فعالیتهای نظارت و راهنمایی آموزشی، مفروضات وقتی که استفاده از این منابع در درجه اول اهمیت قرار دارد، راهبردهای نظارتی - رهبری و نتایج آن آورده شده است.

جدول ۲ منابع اختیار برای خطمشی و کار نظارت و راهنمایی آموزشی

نتایج	راهنمادهای نظارتی - رهبری	مفروضات وقتی که استفاده از این منبع در درجه اول اهمیت قرار دارد	منبع اختیار
با تعلیمات راهنمایان آموزشی و کنترل مناسب، معلمان، مانند تکنیسینها (کارشناسان فنی)، با اجرای دستورالعملهای از پیش تعیین شده واکنش نشان می‌دهند. عملکرد معلمان محدود می‌شود.	قانون «انتظار داشته باشید و بازرسی کنید» قانونی کلی و فراگیر است. به معیارهای از پیش تعیین شده‌ای که معلمان باید مطابق با آنها عمل کنند استناد و تکیه نمایید. نیازهای معلمان را شناسایی کنید، سپس آنان را تحت آموزش ضمن خدمت قرار دهید. به طور مستقیم و از نزدیک بر کار معلمان نظارت کنید تا مطمئن شوید دستورها را اجرا می‌کنند. تشخیص دهید چگونه می‌توان در معلمان انگیزه ایجاد کرد و آنان را وادار به تغییر کرد.	معلمان در سلسله‌مراتب سازمان زیردست تلقی می‌شوند. راهنمایان آموزشی قابل اعتماد هستند، اما زیردستان چندان قابل اعتماد نیستند. اهداف و علائق معلمان و راهنمایان آموزشی با هم یکی نیست؛ بنابراین، راهنمایان آموزشی باید مراقب و هوشیار باشند. سلسله‌مراتب سازمان مساوی (یا منطبق) با تخصص محسوب می‌شود؛ در نتیجه، راهنمایان آموزشی (در مورد هر چیز) بیشتر از معلمان می‌دانند. پاسخگویی خارجی به بهترین وجهی مؤثر است (نظارت راهنمایان آموزشی بر معلمان مؤثر و عملی است).	اختیار دیوان‌سالارانه (یا بوروکراتیک): سلسله‌مراتب سازمان، قوانین و مقررات، دستورها و احکام، انتظارات سازمانی از نقش معلم. از معلمان انتظار می‌رود که بر طبق موارد مذکور رفتار کنند؛ در غیر این صورت، با نتایج و پیامدهای ناآشنایی از اطاعت نکردن از اوامر روبه‌رو خواهند شد.

1. expect and inspect rule

نتایج	راهبردهای نظارتی - رهبری	مفروضات وقتی که استفاده از این منبع در درجه اول اهمیت قرار دارد	منبع اختیار
معلمان زمانی که پاداش وجود دارد آن‌طور که باید از خود واکنش نشان می‌دهند؛ اما عکس این امر مصداق ندارد. بنا به دلایل حساب شده اگر معلمان درگیر کارشان شوند، عملکردشان به طور فزاینده‌ای محدود می‌شود.	معلمان زمانه جوی را پرورش و توسعه دهید که توأم با توافق و سازگاری زیاد میان معلمان، و معلمان و راهنمایان آموزشی باشد. «انتظار داشته باشید و پاداش دهید» ^۱ . حساب شده اگر معلمان درگیر کارشان شوند، عملکردشان به طور فزاینده‌ای محدود می‌شود.	اهداف و علایق معلمان و راهنمایان آموزشی یکی نیستند، اما می‌توان آنها را با یکدیگر مبادله کرد، به طوری که هر کدام آنچه را می‌خواهد به دست آورد. معلمان نیازهایی دارند که اگر آن نیازها در محیط کار ارضا شوند، کار مطابق با آنچه باید، انجام می‌شود. روابط هم‌جویری و مدارا و جوین فردی هماهنگ، معلمان را راضی می‌کند، کار کردن با آنان را آسان‌تر می‌سازد و آنان را برای همیاری و همکاری آماده‌تر می‌نماید. راهنمایان آموزشی باید در درک و تفسیر نیازها و حسن رفتار با افراد متخصص باشند تا با موفقیت بتوانند (در ازای آن یا به سبب آن) اجابت بیشتر و عملکرد افزون‌تر معلمان را به دست آورند.	اختیار شخصی (یا روان‌شناختی): استفاده از روشهای انگیزشی، مهارتهای بین فردی، رهبری روابط انسانی. معلمان به علت محیط و شرایط مناسبی که فراهم شده و پاداشهایی که برای رفتارهای مثبت در نظر گرفته شده است، برحسب مورد، واکنش نشان می‌دهند.

نتایج	راهبردهای نظارتی - رهبری	مفروضات وقتی که استفاده از این منبع در درجه اول اهمیت قرار دارد	منبع اختیار
با کنترل و نظارت صحیح، معلمان مانند کارشناسان فنی‌ای که دستورالعملهای از پیش تعیین شده را اجرا می‌کنند از خود واکنش نشان می‌دهند. عملکرد معلمان محدود می‌شود.	با تعیین و تعیین کارشناسانی و بهترین روش کار استفاده کنید. به کار تدریس را استاندارد کنید، به طوری که تجسم بهترین روش باشد. معلمان را با بهترین روش تحت آموزش ضمن خدمت قرار دهید. بر فرایند کار نظارت کنید تا از انجام آن اطمینان یابید. روشهایی را برای ایجاد انگیزه در معلمان کشف کنید و آنان را وادار سازید روش خود را تغییر دهند.	نظارت و راهنمایی آموزشی و تدریس از علوم کاربردی محسوب می‌شوند. آگاهی و معرفت درباره تحقیقات علمی مزیت دارد و مقدم است. دانش علمی برتر از عمل و مافوق آن محسوب می‌شود. معلمان تکنیسینهای ماهر هستند. ارزشها، علائق، عقاید و باورها ملاک نیستند، بلکه حقایق، و شواهد و قرائن عینی و علمی حائز اهمیت هستند. اختیار حرفه‌ای: دانش حرفه‌ای (آگاهی‌دهنده) در مورد حرفه تدریس و درباره تخصص شخصی معلمان.	اختیار فنی - منطقی (عقلانی): ملاکها براساس عقل و منطق و تحقیقات علمی تعریف می‌شوند. معلمان برحسب آنچه حقیقت تلقی می‌شود (فرامین و دستورها) باید رفتار کنند.

نتایج	راهبردهای نظارتی - رهبری	مفروضات وقتی که استفاده از این منبع در درجه اول اهمیت قرار دارد	منبع اختیار
معلمان خود نسبت به هنجارهای حرفه‌ای واکنش نشان می‌دهند؛ بنابراین، نیاز به کنترل و نظارت اندکی دارند. عملکرد معلمان گسترده و باز است.	معلمان عقایدی را در میان معلمان ترویج دهید که از ارزشهای حرفه‌ای صریح و آشکار و اصول پذیرفته شده کار را به وجود می‌آورد.	موقعیتها دارای ویژگیهای مختص به خود هستند و با یکدیگر متفاوت‌اند. بنابراین از مهم‌ترین روش علمی در همه موقعیتها نمی‌توان استفاده کرد.	معلمان براساس تشریک مساعی، ارزشهای حرفه‌ای، اصول پذیرفته شده کار تدریس، و تخصص که در آنان نهادی شده است واکنش نشان می‌دهند.
	موارد مذکور را به صورت معیارهای کاری حرفه‌ای درآورید.	«دانش علمی» با «دانش حرفه‌ای» متفاوت است. دانش حرفه‌ای در ضمن کار و هنگام تمرین و ممارست به دست می‌آید. هدف از دانش علمی، دادن آگاهی است، نه تجویز نحوه عمل و اجرا به معلمان.	
	زمینه و فرصتهای مناسب را برای رشد حرفه‌ای معلمان ایجاد کنید، به آنان کمک و از آنان حمایت نمایید.	اختیار نمی‌تواند خارجی باشد (از طرف راهنمای آموزشی)، بلکه از خود زمینه کار و از درون معلم ناشی می‌شود (خودکنترلی معلم).	
		اختیار ناشی از زمینه کار، از آموزش و تجربه حاصل می‌شود.	
		اختیار داخلی ناشی از تشریک مساعی و ارزشهای نهادی شده (معلم) است.	

نتایج	راهبردهای نظارتی - رهبری	مفروضات وقتی که استفاده از این منبع در درجه اول اهمیت قرار دارد	منبع اختیار
نتایج	معلمان نسبت به ارزشهای جامعه به دلایل اخلاقی واکنش نشان می دهند. عملکرد معلمان گسترده و قابل تأیید و حمایت است.	ارزشها و اعتقاداتی که کانون مدرسه را به عنوان یک اجتماع یادگیری تعریف می کند شناسایی و روشن کنید. موارد مذکور را به صورت هنجارهایی درآورید که رفتار را تحت تأثیر قرار می دهند. روابط همکاری حرفه ای متقابل و مشترک مبتنی بر وابستگی اخلاقی به یکدیگر را پرورش و توسعه دهید. به توانایی اعضای جامعه (معلمان) برای پاسخ دادن به وظایف و تعهدات تکیه کنید. به نظام هنجاری غیر رسمی جامعه مدرسه برای اجرای ارزشهای حرفه ای و اجتماع اتکا کنید.	اختیار اخلاقی: تعهدات و وظایف نسبت گرفته از ارزشهای جامعه، عقاید و آرمانهایی که معلمان در آن نقش بسیاری دارند. معلمان به تعهدات مشترک و وابستگی و اتکای صنفی که نسبت به یکدیگر احساس می کنند واکنش نشان می دهند.

نظارت و راهنمایی آموزشی و آینده آموزش و پرورش

از دیدگاه نظریه پردازان سازمانی، راهنمایان آموزشی افرادی هستند که نمی‌توانند در آموزش و پرورش تغییرات و اصلاحات اساسی و زیربنایی به وجود آورند. به نظر آنان، در عالی‌ترین شرایط، راهنمایان آموزشی کسانی هستند که بر اجرای صحیح برنامه‌ها و خط‌مشی‌های جدید آموزشی، روش‌های عملیاتی استاندارد کار، حفظ و ارتقای معیارها و کیفیت تدریس و یادگیری، و سرانجام اصلاح و بهبود فرایند تدریس و یادگیری نظارت دارند. آنان همچنین می‌توانند برای ایجاد تغییرات مقطعی و کوتاه‌مدتی که به اصلاح آموزشی در موقعیت، زمان و مکان خاصی منجر می‌شود زمینه مناسب و آماده‌ای فراهم کنند. به هر حال، راهنمایان آموزشی چه مبتکر و آغازگر تغییرات و تحولات در آموزش و پرورش و مدرسه باشند و چه کنترل‌کننده خط‌مشی‌ها و برنامه‌های آموزشی و عملیات اجرایی، هدفشان این است که مطمئن شوند برنامه‌ها مطابق طرح‌های پیش‌بینی شده با موفقیت اجرا می‌شود و مدارس، دانش‌آموزان و معلمان به اهدافشان دست می‌یابند. اگر قرار باشد راهنمایان آموزشی در تغییر، اصلاح و ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری و برنامه درسی نقش اساسی داشته باشند، باید خواهی‌نخواهی از نقش سنتی و دیوان‌سالارانه خود خارج شده، در اصلاحات آموزشی و برنامه‌های آینده آموزش و پرورش نقشی تحولی، انتقالی و پیشگامی ایفا کنند. به تعبیر سر جیووانی و استارات (۱۹۹۳) فرایند نظارت و راهنمایی باید فرایند عقلانی و منطقی «تفکر مجدد» در مورد یادگیری و محیط کلاس و مدرسه تلقی شود، نه ارزشیابی عملکرد معلمان و کنترل دیوان‌سالارانه آنان به روش‌های دیرینه و سنتی. تفکر مجدد در مورد یادگیری و تدریس و محیط کلاس و مدرسه باید با کمک معلمان، مدیران و متخصصان دیگر انجام گیرد. راهنمایان آموزشی باید این وظیفه و مسئولیت جدید را با تعهد اخلاقی نسبت به دانش‌آموزان، معلمان و نظام آموزشی انجام دهند. آنان باید «مأموریت» جدید آموزش و پرورش^۱ را در دنیایی که به سرعت و از روی قهر و اجبار در حال تغییر مستمر است درک کنند، اهداف و مقاصد آن را بشناسند، تعریف و تحلیل مجددی از دانش‌آموز، معلم و مدرسه داشته باشند و آن‌گاه فعالیتهای آموزش و پرورش را در جهت تحقق این مأموریت، اهداف و مقاصد جدید هدایت و رهبری کنند. هدف راهنمایان آموزشی در آینده باید غنی‌سازی

1. new mission for education

بعد تفکر انتقادی در مورد اجزاء نظام آموزشی باشد، نه اجرای روشهای قدیمی، منسوخ و غیر مؤثر. آنان باید به عنوان افرادی حرفه‌ای که کارشان بررسی پیچیدگیهای رفتار و رشد انسان، فرایند تدریس و یادگیری، انگیزش معلمان و دانش‌آموزان، طراحی برنامه درسی، و هدایت و رهبری آموزشی است، در فراهم ساختن محیط بهتر و مناسب‌تری برای جوانان با دیگر متخصصان همکاری حرفه‌ای متقابل و گسترده‌ای داشته باشند. آنان باید، بنا به ضرورت زمانی، در همه جنبه‌های کار معلم و دانش‌آموز صاحب‌نظر باشند؛ به طوری که بتوانند آنان را بهتر در مسیر آینده‌شان هدایت کنند. در مدارس، به عنوان جوامع یادگیری (به جای سازمانهای آموزشی)، تعهدات اخلاقی راهنمایان آموزشی نسبت به معلم و دانش‌آموز باید گسترش یابد. این تعهدات اخلاقی باید به صورت هنجارها، ارزشها و باورهایی که مورد پذیرش و اعتماد معلمان و دانش‌آموزان است متجلی شود. مبنای رفتار راهنمایان آموزشی در آینده باید معیارها و تعهدات اخلاقی نسبت به تحقق مأموریت اصلی آموزش و پرورش، یعنی رشد و پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان، باشد. قوانین و مقررات سازمانی نباید در مدرسه و کلاس درس بر جریانهای آموزشی و انسانی حاکم گردد، بلکه باید تسهیل‌کننده و پیش‌برنده فرایند آموزش و یادگیری و رشد و پیشرفت معلمان و دانش‌آموزان باشد. اهمیت قوانین و مقررات مبنای قرار گرفتن آنها در رفتارهای سازمانی تا حدی است که انگیزه‌های قوی و بالای معلمان و دانش‌آموزان برای کار و تلاش تقویت شود. در چهارچوب مأموریت جدید آموزش و پرورش، تعهد اخلاقی نظارت و راهنمایی آموزشی (نه به حکم قانون، نه از روی اکراه و نه از روی سنت دیرینه و عادت) کمک کردن به تحقق مأموریت جدید است. نه تنها راهنمایان آموزشی باید به صورت یک باور و ارزش نهادی شده و باطناً به این تعهد اخلاقی اعتقاد داشته باشند، بلکه مسئولان و مدیران ارشد آموزش و پرورش و مدیران مدارس و معلمان نیز باید به آن اعتقاد راسخ پیدا کنند. همه افراد مسئول و ذی‌نفع در جامعه آموزش و پرورش باید در قبال مأموریت جدید آن تعهد اخلاقی داشته باشند و عملاً آن را در فعالیتهای خود بروز دهند.

هنگامی که معلمان، مدیران، والدین، دانش‌آموزان و جامعه در تلاش برای نیل به مأموریت جدید آموزش و پرورش درک صحیحی از تغییرات و تحولاتی که باید انجام گیرد نداشته باشند و تعارض بین افراد و مقاومت در مقابل تغییرات شدت یابد، نقش راهنمایان

آموزشی در رفع تعارضات و کاهش مقاومتها در مقابل تغییرات نمایان می‌شود. وظیفه راهنمای آموزشی در آینده ایجاب می‌کند که برای نزدیک کردن افکار و نظریات جناحهای ذی‌نفع در آموزش و پرورش با آنان همکاری نزدیک و مستمر داشته باشند و تمام کوشش خود را برای ایجاد یکپارچگی و وحدت در آنان به کار گیرد.

رشد جوانان، توسعه آموزش و پرورش و توسعه ملی در گرو توجه خاص به نیروی انسانی در آموزش و پرورش است. اگر می‌خواهیم آموزش معنا پیدا کند، خلاقیتها بارور گردد، بهره‌وری نیروی انسانی بالا رود، اهداف و معیارهای بالایی از عملکرد به دست آید، باید تحولی فکری و تعهدی اخلاقی در قبال تحقق مأموریت جدید آموزش و پرورش و نظارت و راهنمایی آموزشی در جهان متحول امروزی، و قرن نامطمئن آینده در تک‌تک آحاد و مسئولان و مجریان آموزش و پرورش به وجود آوریم. در قرن آینده آموزش و پرورشی در مأموریتش برای جامعه و جوانان موفق است که بتواند به قدری که مؤید و تضمین‌کننده موفقیت ملی و جهانی باشد اولویتها و سرمایه‌های لازم را به آموزش و پرورش اختصاص دهد. بی‌شک وجود بیش از ۱۹ میلیون نفر دانش‌آموز و معلم، یعنی حدود یک سوم جمعیت کل کشور، بیانگر اولویت برنامه‌ریزیهای بلندمدت است و تعمق و بحث بیشتر در این زمینه ضرورت ندارد؛ ولی به ناچار بار دیگر به این نکته مهم و اساسی اشاره می‌کنیم که عمده‌ترین، اساسی‌ترین و مهم‌ترین اولویت در تصمیم‌گیریها و برنامه‌ریزیها، ساختمان، میز و نیمکت، قوانین و مقررات، و نقل و انتقالات کارکنان و... نیست، بلکه نیروی انسانی است. نیروی انسانی یعنی قوه محرکه و مطمئن توسعه ملی و عامل تعیین‌کننده رقابتهای سخت و دشوار در عرصه‌های جهانی و بین‌المللی؛ بنابراین، ناچاریم برای دوام و بقا در عرصه‌های داخلی و خارجی تا حد لزوم به این نیروی انسانی توجه کنیم. ما نمی‌توانیم ادعا کنیم که آموزش و پرورش جامعه‌ای دموکراتیک است و با روشهای آزادمنشانه اداره می‌شود، مگر در صورتی که به تک‌تک دانش‌آموزان و معلمان به عنوان نیروی انسانی مولد و اثربخش جامعه توجه کافی مبذول داریم. نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش آینده باید در فرهیختگی، خودیابی و کمال‌نیروی انسانی برای عملکرد و بهره‌وری بالا، توسعه ملی و رقابت جهانی نقشی تعیین‌کننده داشته باشد؛ البته اگر موارد یاد شده در زمره اهداف آموزش و پرورش است و تحقق آنها در آینده، اهمیتی حیاتی دارد.

سؤالاتی برای بحث و بازنگری

۱. نظارت و راهنمایی آموزشی از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟
۲. جوّ مدرسه تحت تأثیر چه عواملی قرار دارد و مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی در ایجاد جوّ مناسب کاری برای معلمان چه وظایفی برعهده دارند؟
۳. ویژگیهای علمی و حرفه‌ای معلمان را بیان کنید.
۴. نگرش معلمان در یادگیری دانش‌آموزان چه تأثیری دارد؟
۵. تأثیر نیازهای انگیزشی و انتظارات معلمان در رفتار دانش‌آموزان چیست؟
۶. عوامل مؤثر در اثربخشی معلمان را تحلیل کنید.
۷. عواملی را که بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز تأثیر بسزایی دارد شرح دهید.
۸. یک مدل منطقی از تدریس از چه مراحل تشکیل می‌شود؟
۹. منابع اختیار راهنمایان آموزشی را بیان کنید.
۱۰. ویژگیها و کاربردهای منابع اختیار راهنمایان آموزشی را تجزیه و تحلیل نمایید.
۱۱. نظارت و راهنمایی آموزشی در آینده آموزش و پرورش چه نقشی ایفا خواهد کرد؟
۱۲. نظارت و راهنمایی آموزشی در کار با معلمان و دانش‌آموزان از چه جهت‌گیریهایی استفاده خواهد کرد؟
۱۳. رشد و پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان کانون توجه چه نوع برنامه‌های نظارتی‌ای خواهد بود؟
۱۴. مهم‌ترین عامل توسعه ملی کشورها چیست؟ تحلیل کنید.
۱۵. معلمان و راهنمایان آموزشی در قبال مأموریت جدید آموزش و پرورش چه مسئولیتی دارند؟

موضوعات و سؤالاتی برای تحقیق بیشتر

۱. در مورد ویژگیهای جوّ مدارس ایران تحقیق کنید.
۲. تحقیقات انجام گرفته در مورد جوّ مدارس ایران را جمع‌آوری و خلاصه نمایید.
۳. در مورد مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، یعنی معلمان و دانش‌آموزان، بنا به علاقه شخصی تحقیق کنید.

۴. با بررسیهای تطبیقی، وضعیت نظارت و راهنمایی آموزشی و معلمان ایران را با کشورهای دیگر مقایسه نمایید.
۵. از مدیران رده بالای آموزش و پرورش در مورد آینده نظارت و راهنمایی آموزشی نظرخواهی کنید.
۶. نظارت و راهنمایی آموزشی در آینده آموزش و پرورش ایران چه نقشی ایفا خواهد کرد؟
۷. وضعیت نیروی انسانی در آموزش و پرورش ایران را با کشورهای دیگر مقایسه کنید.
۸. مأموریت جدید آموزش و پرورش ایران را از دیدگاه مسئولان و مدیران آموزش و پرورش تحلیل کنید.
۹. چه موانع و مشکلاتی تاکنون مانع توسعه ملی ایران شده است؟ در این باره بحث کنید.
۱۰. به نظر شما معلمان و راهنمایان آموزشی در انجام وظایفشان تا چه حد به تعهدات اخلاقی پایبند هستند؟

ضمایم

قابل توجه عوامل آموزشی مدرسه

مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی و معلمان در قبال اصلاح فرایند تدریس و یادگیری، ارتقای کیفیت برنامه درسی و پیشرفت مطلوب دانش آموزان هم از لحاظ سازمانی و هم به دلیل تعهد اخلاقی مسئول اند؛ بنابراین، باید از هر اقدام و عملی که به آنان کمک می کند تا وظایفشان را بهتر انجام دهند مشتاقانه استقبال کنند و از هر وسیله و روشی که موجب می شود نتایج بهتری را به دست آورند استفاده کنند؛ مانند استفاده از فرمهای ارزشیابی که روشی رایج در نظامهای آموزشی است و در آن از افراد ذی نفع مثل معلمان، دانش آموزان، مدیران و راهنمایان آموزشی خواسته می شود تا نظر خود را در مورد وضعیت فعالیتهایی از قبیل تدریس و یادگیری، نظارت و راهنمایی آموزشی و حتی جوّ مدرسه ابراز کنند. آنان با تحلیل و تفسیر نتایج این پرسش نامه ها می توانند درک درستی از آنچه در مدارسشان می گذرد پیدا کنند و اقدامات لازم را برای اصلاح و رفع موانع و مشکلات آموزشی پیش بینی نمایند و بدین وسیله به مهم ترین وظیفه خود یعنی نظارت و راهنمایی آموزشی در مدرسه عمل کنند.

ضمیمه ۱: ارزیابی فعالیتهای نظارتی مدرسه برای ارتقای اصلاح و پیشرفت آموزشی

دستورالعمل. لطفاً دور یکی از اعداد سمت چپ را که نشان‌دهنده میزان توصیف فعالیت نظارتی جاری در مدرسه شماست دایره بکشید (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵، ص ۴۵۷-۴۵۹).
کلید. ۱: غلط است ۲: بیشتر غلط است تا صحیح ۳: بیشتر صحیح است تا غلط ۴: صحیح است

I. رهبران آموزشی برای حمایت شخصی و مستقیم در مدرسه ما:			
الف) با شناسایی منابع و کسب آنها برای کار آموزش به معلمان کمک می‌کنند.			
۱	۲	۳	۴
ب) روشهای تدریس را در کلاس درس برای معلمان به نمایش می‌گذارند			
۱	۲	۳	۴
ج) در مورد مشکلات و موضوعات آموزشی با معلمان مشورت و آنان را راهنمایی می‌کنند.			
۱	۲	۳	۴
د) کنفرانسها و مشاهدات کلاسی را برنامه‌ریزی می‌کنند.			
۱	۲	۳	۴
ه) مشاهدات کلاسی را برای کمک به اصلاح آموزشی (نه برای ارزشیابی) معلمان انجام می‌دهند.			
۱	۲	۳	۴
و) پس از انجام مشاهدات کلاسی برای بحث و تجزیه و تحلیل درس مشاهده شده کنفرانسهایی را تشکیل می‌دهند.			
۱	۲	۳	۴
ز) فرصتهایی را برای تجزیه و تحلیل تدریس با کمک نوارهای ویدئویی فراهم می‌کنند.			
۱	۲	۳	۴
ح) فرصتهایی را برای مشاهده و بحث در مورد کلاسهایی که معلمان دیگر در آنها تدریس می‌کنند به وجود می‌آورند.			
۱	۲	۳	۴
ط) علاقه آنان به معلمان و دانش‌آموزان واقعی است.			
۱	۲	۳	۴
ی) کمک و مساعدتهای مفید و حمایت‌کننده خویش را در اختیار معلمان قرار می‌دهند.			
۱	۲	۳	۴

ک) برای تفکر آگاهانه و بخردانه در مورد مهارت‌های تدریس، در معلمان انگیزه ایجاد می‌کنند.

۱ ۲ ۳ ۴

II. در مدرسه ما، رهبران آموزشی (کارکنان رهبری) با به معلمان کمک می‌کنند:

۱ ۲ ۳ ۴

الف) برنامه‌ریزی اهداف مناسب یادگیری.

۱ ۲ ۳ ۴

ب) طراحی فعالیتهای مناسب آموزشی.

۱ ۲ ۳ ۴

ج) توسعه فعالیتهای اصلاحی و غنی‌سازی آموزش.

۱ ۲ ۳ ۴

د) توسعه فعالیتهایی برای بازنگری و تشخیص روزانه.

۱ ۲ ۳ ۴

ه) توسعه استراتژیهای برای گروه دانش‌آموزی با یادگیری گروهی.

و) توسعه فعالیتهای یادگیری برای دانش‌آموزانی که درسشان را زود تمام

۱ ۲ ۳ ۴

می‌کنند.

۱ ۲ ۳ ۴

ز) ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان.

۱ ۲ ۳ ۴

ح) تفسیر و استفاده از نمرات آزمونهای هنجار شده.

ط) سازماندهی و نظم‌دهی (چیدمان) فضا و وسایل مدرسه برای آموزش

۱ ۲ ۳ ۴

آکادمیک دانش‌آموزان.

۱ ۲ ۳ ۴

ی) افزایش و حفظ وقت اشتغال.

۱ ۲ ۳ ۴

ک) برانگیختن علاقه و رغبت دانش‌آموزان در خلال ارائه درس.

۱ ۲ ۳ ۴

ل) مدیریت رفتار دانش‌آموز (انضباط).

۱ ۲ ۳ ۴

م) روشن کردن قوانین و مقررات و رویه‌های کلاسی برای دانش‌آموزان.

ن) ارائه دستورالعملهای روشن و ایجاد آمادگی برای انتقال (مطالب) در

۱ ۲ ۳ ۴

کلاس درس.

۱ ۲ ۳ ۴

س) استفاده از روشهای پرسش و پاسخ با دانش‌آموزان.

ع) درگیر کردن همه دانش‌آموزان در جریان کار هدایت شده کلاس به

۱ ۲ ۳ ۴

منظور ارتقای موفقیت در نیل به اهداف.

۱ ۲ ۳ ۴

ف) ارائه بازخورد اصلاحی و تمجید و تحسین دانش‌آموزان.

III. فرصتهای یادگیری دارای ساختار (ساختمند) از قبیل کارگاههای آموزشی، فعالیتهای ضمن خدمت، و برنامههای رشد کارکنان در مدرسه ما شامل موارد ذیل است:

- | | |
|---|---------|
| الف) حمایت فعال رهبران آموزشی و ارائه رهنمودها و دستورالعملهای روشن به وسیله آنان. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ب) فراهم کردن فرصتهایی برای برنامه ریزی مبتنی بر تشریک مساعی در فعالیتهای ضمن خدمت. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ج) فعالیتهای ضمن خدمتی که هماهنگ با اهداف روشن اصلاحات آموزشی است. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| د) فعالیتهایی که اطلاعات یا مهارتهایی را که بیانگر اثربخشی آنهاست ارائه می کند. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ه) ارائه اطلاعات و مهارتهایی که مؤثر، عملی و سودمند است. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| و) فعالیتهایی که کاملاً سازماندهی شده و به دقت توسعه یافته است. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ز) برخورداری رهبران برنامه مدرسه از اعتبار و تخصص. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ح) فراهم کردن فرصتهایی رسمی برای فراگیری، حل مسائل، و تعامل با گروههای کوچک. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ط) ارائه برنامه هایی که بیش از چندین جلسه به طول می انجامد. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ی) فراهم کردن فرصتهایی برای بحث در مورد سودمندی اطلاعات یا مهارتها و سهیم شدن در نظرهای آموزشی. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ک) فراهم آوردن فرصتهایی برای به کار بردن، اجرا و تمرین اطلاعات یا مهارتها با تجربه کردن مستقیم آنها در طول مدت کارگاه یا موقعیتهای آموزشی. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| ل) ایجاد فرصتهایی برای مشاهده و بازخورد عینی در بین جلسات برای ارتقای کسب اطلاعات یا مهارتها. | ۱ ۲ ۳ ۴ |
| م) مشاهده کلاس به وسیله رهبران آموزشی برای نظارت بر اینکه آیا مهارتها یا اطلاعاتی که در برنامه های ضمن خدمت ارائه شده است مورد استفاده شرکت کنندگان قرار می گیرد یا نه. | ۱ ۲ ۳ ۴ |

IV. آیا روشهای دیگری وجود دارد که در آن روشها رهبران آموزشی بتوانند معلمان را در افزایش و حفظ اثربخشی آموزشی حمایت کنند؟ لطفاً نظر خود را بنویسید.

ضمیمه ۲: لیست تطبیق و کنترل اصلاحات آموزشی

سؤالاتی که در این لیست تشخیصی آمده است به کارکنان مدرسه کمک می کند تا تعیین نمایند آیا شرایطی که به اصلاحات آموزشی منجر می شود در مدرسه وجود دارد یا خیر. هر پرسشی براساس جنبه ای از اثربخشی مدرسه و تدریس است. سؤالات به منظور ایجاد زمینه ای برای بحث در مورد اصلاحات آموزشی طرح شده است. این پرسش نامه برای طبقه بندی یا درجه بندی مدارس تهیه نشده است (دوک^۱، ۱۹۸۷، ص ۲۹۷-۲۹۹).

۱. نظارت و ارزشیابی

- ۱-۱. آیا روشهای نظارت و ارزشیابی به اهداف اصلاحات آموزشی و نیز پاسخگویی در قبال آن کمک می کند؟
- ۱-۲. آیا سیستم نظارت و ارزشیابی معلم براساس بینش مطلوبی از تدریس استوار است؟
- ۱-۳. آیا معلمان در توسعه و بازنگری دوره ای معیارهای عملکرد تدریس اثربخش نقش اساسی و مهمی دارند؟
- ۱-۴. آیا اطلاعات در مورد عملکرد تدریس از منابع گوناگونی استخراج و جمع آوری شده است؟
- ۱-۵. آیا تدابیری برای جمع آوری مستمر اطلاعات در مورد عملکرد تدریس اتخاذ شده است؟
- ۱-۶. آیا تدابیر و پیش بینیهایی برای بررسی دوره ای کیفیت اطلاعات جمع آوری شده در مورد عملکرد تدریس به عمل آمده است؟
- ۱-۷. آیا اطلاعات در مورد عملکرد تدریس به موقع با معلمان تحلیل و تفسیر می شود؟
- ۱-۸. آیا به معلمان اجازه داده می شود که قبل از مشاهده گران (مدیران آموزشی و راهنمایان آموزشی) به تجزیه و تحلیل اطلاعات مشاهده تدریس اقدام کنند؟
- ۱-۹. آیا اطلاعات در مورد عملکرد تدریس برحسب آخرین تحقیقات در مورد تدریس اثربخش تجزیه و تحلیل می شود؟
- ۱-۱۰. آیا وسایل و برنامه هایی برای کمک به تک تک معلمان و گروههای معلمان به منظور اصلاح و پیشرفت عملکرد حرفه ای شان وجود دارد؟

1. Duke

- ۱۱-۱. آیا انواع گوناگون کمک برای رشد و پرورش معلمان وجود دارد؟
- ۱۲-۱. آیا برای قرار دادن معلمانی که ضعفها و کاستیهای جدی دارند در طرحهای رسمی کمک مدرسه پیش‌بینیهای لازم به عمل آمده است؟
- ۱۳-۱. آیا رهبران آموزشی، در روابط اجتماعی متقابل، از جمله گوش کردن فعال، روابط غیر کلامی مناسب، و استفاده از زبان مشترک مهارت دارند؟
- ۱۴-۱. آیا معلمان، رهبران آموزشی را منابع معتبر و موثق دانش در مورد اصلاحات آموزشی تلقی می‌کنند؟
- ۱۵-۱. آیا رهبران آموزشی در گفت‌وگو و تبادل نظر، هدف‌گذاری، تشخیص آموزشی و مشاهده کلاسی مهارت فنی دارند؟
- ۱۶-۱. آیا روابط بین معلمان و رهبران آموزشی با اعتماد و صداقت توصیف می‌شود؟
- ۱۷-۱. آیا رهبران آموزشی قادر هستند با مسئله نظارت و ارزشیابی معلمان مدرسه با صبر و شکیبایی برخورد کنند؟

۲. رشد کارکنان

- ۲-۱. آیا برنامه‌ای مکتوب و مدون برای رشد کارکنان به طور منظم و پیش‌رونده وجود دارد؟
- ۱-۲. آیا برنامه مذکور شامل تعریف روشنی از تغییرات مورد انتظار در دانش، رفتار، درک و نگرش معلمان است؟
- ۲-۱-۲. آیا برنامه مذکور شامل اصولی منطقی برای تغییرات پیشنهاد شده در عملکرد معلمان است؟
- ۳-۱-۲. آیا برنامه مذکور شامل برنامه‌ای برای فعالیتهای یادگیری معلمان است؟
- ۴-۱-۲. آیا برنامه مذکور شامل فهرستی از منابع مورد نیاز برای تحقق اهداف عملکرد معلمان است؟
- ۵-۱-۲. آیا برنامه مذکور از یک سیستم نظارت و کنترل برخوردار است؟
- ۲-۲. آیا برای درگیر ساختن صرفاً آن دسته از معلمانی که در فعالیتهای برنامه رشد کارکنان شرکت می‌کنند دقت به عمل آمده است؟
- ۳-۲. آیا در مورد معلمانی که در برنامه رشد کارکنان شرکت کرده‌اند دقت به عمل آمده است تا وظایف بیشتری به آنان محول نشود؟
- ۴-۲. آیا دقت به عمل آمده است تا همه معلمان از فعالیتهای رشد کارکنان آگاه و مطلع باشند؟

۳. مدیریت و حمایت آموزشی

- ۳-۱ آیا خط‌مشی‌هایی در مورد معیارهای تحصیلی، نمره‌گذاری و گزارش از عملکرد دانش‌آموزان، و تصمیمات ابقا (نگهداری) و ترفیع وجود دارد؟
- ۳-۲ آیا خط‌مشی‌هایی در مورد کمیت و کیفیت وقت موجود برای آموزش وجود دارد؟
- ۳-۳ آیا خط‌مشی‌هایی در مورد گروه‌بندی دانش‌آموزان برای تدریس وجود دارد؟
- ۳-۴ آیا خط‌مشی‌هایی درباره اهداف و روش‌های تکلیف دادن به دانش‌آموزان وجود دارد؟
- ۳-۵ آیا خط‌مشی‌هایی در مورد تعریف و تأیید (تصدیق) غیبت دانش‌آموز و تبعات غیبت‌های غیر موجه وجود دارد؟
- ۳-۶ آیا خط‌مشی‌هایی درباره توسعه و اجرای قوانین کلاس و مدرسه وجود دارد؟
- ۳-۷ آیا برای حمایت از جوّ سازنده مدرسه از طریق (۱) شناخت موفقیت دانش‌آموز و معلم، (۲) مشارکت دانش‌آموز و معلم در تصمیم‌گیری، (۳) ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان در قبال اعمال مسئولیت واقعی، تلاش‌هایی به عمل آمده است؟

۴. مدیریت منابع انسانی

- ۴-۱ آیا رویه‌هایی برای حصول اطمینان از استخدام افراد جدید و انتخاب کارکنان آموزشی واجد شرایط وجود دارد؟
- ۴-۲ آیا کارکنان آموزشی به شیوه‌هایی به کار منصوب می‌شوند که از استعدادها و توانایی‌هایشان استفاده و به نیل به اهداف آموزشی مدرسه کمک شود؟
- ۴-۳ آیا زمان آموزش به گونه‌ای به محتوای برنامه درسی و یکایک دانش‌آموزان اختصاص داده شده است که موجب ارتقای اهداف مدرسه و مساوات گردد؟
- ۴-۴ آیا برای انتخاب کتابهای درسی و مواد آموزشی دیگر رویه‌هایی وجود دارد که برای دانش‌آموزان با سطوح مختلف توانایی مناسب باشد؟
- ۴-۵ آیا سیستمی وجود دارد که اطمینان بدهد معلمان مواد آموزشی را به موقع دریافت می‌کنند؟

۵. کنترل کیفیت

- ۵-۱ آیا برای نظارت بر کیفیت آموزش و فعالیتهای مرتبط با آن مقرراتی وجود دارد؟

- ۵-۲ آیا برای اتخاذ تصمیمات مبتنی بر اطلاعات که مرتبط با کیفیت آموزشی باشد و همچنین برای اطمینان از اینکه تصمیمات به مورد اجرا گذاشته شده است مقرراتی وجود دارد؟
- ۵-۳ آیا رهبران آموزشی در برنامه‌ریزی و تفسیر نتایج تلاشهای کنترل کیفیت مشارکت می‌کنند؟
- ۵-۴ آیا در مورد تدوین اهداف مدرسه و اهداف آموزشی که روشن، منطقی، مرتبط و مورد پذیرش کارکنان باشد دقت به عمل آمده است؟
- ۵-۵ آیا برای مبادله معمول با معلمان در مورد نتایج آزمونهایی که خارج از مدرسه دیکته می‌شوند پیش‌بینیهایی به عمل آمده است و نظارت بر اینکه آیا آن نتایج ادغام می‌شوند تا به صورت طرحهایی برای اصلاحات آموزشی در آیند؟
- ۵-۶ آیا معلمان از ارزشیابی خوب عملکرد آگاه هستند و از این دانش برای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان به طور معمول استفاده می‌کنند؟
- ۵-۷ آیا ارزشیابیهای معلمان مورد بازنگری قرار می‌گیرد تا مطمئن شویم بر دامنه وسیعی از تواناییهای دانش‌آموزان نظارت می‌شود؟
- ۵-۸ آیا دقت می‌شود که از معلمان بیش از حد کارهای اداری و فعالیتهای غیر آموزشی خواسته نشود (آیا دقت می‌شود که معلمان ملزم به انجام کارهای غیر آموزشی و دفتری نشوند)؟
- ۵-۹ آیا روشهای سازنده و با معنایی برای استفاده از اطلاعات در مورد پیشرفت دانش‌آموزان توسعه یافته است؟
- ۵-۱۰ آیا وسایل و شرایطی برای ارزشیابی دوره‌ای از برنامه درسی، مواد درسی، و برنامه‌های ویژه وجود دارد؟
- ۵-۱۱ آیا برای اطمینان از اینکه محتوای برنامه درسی با محتوای آزمونها هماهنگ و منطبق است تلاشهای عادی صورت می‌گیرد؟
- ۵-۱۲ آیا توالی دروس و مجموعه اهداف آموزشی در همه سطوح کلاسی به طور دوره‌ای مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد تا انطباقشان تعیین گردد و تکراری بودنشان کنترل شود؟
- ۵-۱۳ آیا برای ارزشیابی دوره‌ای اثربخشی مدرسه و توسعه اهداف اصلاح و پیشرفت مدرسه براساس اطلاعات روشهایی وجود دارد؟
- ۵-۱۴ آیا برای کنترل کیفیت پیشرفت مدرسه و پروژه‌های رشد کارکنان برنامه‌هایی وجود دارد؟

۶. هماهنگی و کشف علل مشکلات و برطرف کردن آنها

- ۶-۱ آیا برنامه‌ریزی فرصتی برای پرورش درک و همکاری کارکنان مدرسه تلقی می‌شود؟

- ۶-۲ آیا برای حل و فصل منابع احتمالی مزاحمت در مدرسه تدابیری اتخاذ شده است؟
- ۶-۳ آیا برای روشن کردن اهداف جلسات مدرسه و تدوین قوانین و زمینه‌ای برای اطمینان از اثربخشی‌شان پیش‌بینیهایی انجام گرفته است؟
- ۶-۴ آیا برای کنترل فرایندهای تصمیم‌گیری مدرسه و ارزشیابی کیفیت تصمیمات گامی برداشته شده است؟
- ۶-۵ آیا کارکنانی که برای شرکت در تصمیم‌گیری مدرسه دعوت شده‌اند مطمئن هستند که دارای نفوذ واقعی برای اصلاح و پیشرفت شرایط کار در کلاسهای درس هستند؟
- ۶-۶ آیا برای ارتقای احساس هدف مشترک در میان کارکنان آموزشی، دانش‌آموزان و جامعه تلاشهایی صورت می‌گیرد؟
- ۶-۷ آیا شرایطی وجود دارد که مبادله اطلاعات را در مورد مشکلات بالفعل و مشکلات بالقوه تسهیل کند؟
- ۶-۸ آیا مکانیزمهای رسمی برای کشف مشکلات دانش‌آموزان تدوین و ایجاد شده‌اند؟
- ۶-۹ آیا از روشهای غیر رسمی به طور عادی برای گردآوری اطلاعات در مورد منابع احتمالی مشکلات استفاده می‌شود؟

ضمیمه ۳: فرم ارزشیابی شایستگی حرفه‌ای معلمان

نام معلم مدرسه ثلث سال تحصیلی منطقه کلاس
 موضوع درس سابقه تدریس معلم سابقه تدریس درس
 اسم کلاس آموزش تاریخ مشاهده تاریخ برگزاری مصاحبه یا جلسه نشست
 با معلم بعد از مشاهده برای تجزیه و تحلیل مشاهده تاریخ جلسه بعدی برای برنامه‌ریزی
 تاریخ مشاهده بعدی

معیارهای عملکرد

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

- | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۱. شایستگی معلم، رضایت‌بخش و قابل قبول است. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۲. برای انجام وظیفه آکادمیک آمادگی دارد. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۳. با سازماندهی مناسب و مرتبط با وظیفه‌اش تدریس می‌کند. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۴. مهارت‌هایی را که برای انجام وظیفه‌اش ضروری است به طور
اثر بخشی به کار می‌برد. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۵. کلاس او از برنامه‌ریزی جالب توجهی برخوردار است. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۶. خلاقیت، ابتکار و نوآوری نشان می‌دهد. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۷. دانش آموزان را تشویق می‌کند که یادگیری را با عمق
بیشتری انجام دهند و رشد پیدا کنند. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۸. شیوه‌هایی اتخاذ می‌کند که با علایق و نیازها و
استعدادهای دانش آموزان منطبق و هماهنگ باشد. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۹. فعالیتهای مستقل یادگیری را ترغیب می‌کند. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۱۰. وسایل آموزشی متناسب با روش تدریس انتخاب می‌کند. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۱۱. از روشهای ارزیابی درست و دقیق که آزمایش شده‌اند
استفاده می‌کند. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۱۲. به دانش آموزان و تفاوت‌های فردی آنان توجه می‌کند. |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ۱۳. به رشد و پیشرفت همه دانش آموزان کمک می‌کند. |

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۴. دستورالعملها و راهنماییهای او دقیق، روشن، کافی، ساده و جالب توجه است. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۵. توانایی مدیریت درسی و تکالیف قابل قبولی در کلاس درس نشان می دهد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۶. با مهارت و مهربانی و جاذبه انضباط در کلاس را برقرار می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۷. به جزئیات و فعالیتهای روزمره توجه خاصی مبذول می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۸. در گرفتن، واریسی و دادن بازخورد تکلیف و پیگیری آن بسیار جدی است. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۹. اطلاعات لازم را به دانش آموزان ارائه می دهد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۰. روابط کاری سازنده و مفیدی با دیگران دارد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۱. همدلی و همدردی او با دانش آموزان نشان دهنده آن است که در ایجاد این ارتباط مهارت دارد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۲. با همکاران معلم خوب کار می کند و روابط صمیمانه ای دارد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۳. با مدیران و راهنمایان خوب کنار می آید و کار می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۴. با جامعه و پدران و مادران (اولیا و مربیان) همکاری دارد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۵. در کاربرد و استفاده همه جانبه از زبان مادری تسلط و مهارت دارد و از امثال و حکم و پند و احکام اخلاقی استفاده می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۶. به طور کلی کاردان، آرام، خوش برخورد، و در عین حال جدی و صمیمی و مشتاق است. |

خلاصه گزارش راهنمای آموزشی (مدیر راهنما)

بدین وسیله گواهی می شود که موارد مذکور با معلم مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت و در هر موردی که ضرورت داشت تصمیم لازم اتخاذ شد.

امضا

تاریخ

ضمیمه ۴: راهنمای ارزشیابی شایستگی معلم

عالی بسیارخوب خوب متوسط ضعیف

هدفها

۱. روشنی اهداف/اهداف کلی و اهداف خاص تدریس و یادگیری (هدفهای جزئی و رفتاری) روشن هستند.

۲. مناسب بودن هدفها. هدفها برای دانش آموزان نه خیلی آسان است و نه خیلی مشکل، بلکه مناسب، منطقی و مورد پذیرش دانش آموزان است.

۳. قابل حصول بودن هدفها. هدفهای درسی در مدت زمان تعیین شده دست یافتنی هستند.

۴. قابل انعطاف بودن هدفها. هدفهای درسی منطبق با تغییرات برنامه درسی پیش بینی و تعیین می شود.

۵. سازماندهی درس. بخشهای مجزای درس به طور واضح به شکل مناسبی از لحاظ توالی، ارتباط و نوع مطالب با هم مربوط هستند. کل سازماندهی آنچه باید فرا گرفته شود را پیش بینی و تسهیل می کند.

 عالی بسیارخوب خوب متوسط ضعیف

- برنامه‌ریزی ۶. انتخاب محتوا و منابع. مواد و محتوای آموزشی انتخاب شده متناسب با مواد و محتوای ملی، اهداف درس، سطح کلاس، روشها و استراتژیهای تدریس است.
۷. انتخاب وسایل و ابزار آموزشی و کمک آموزشی. مواد و وسایل آموزشی ویژه و منابع و مراکز یادگیری پیش‌بینی شده با محتوای درس، نوع درس و روشهای تدریس انتخاب شده ارتباط دارد و آن را کامل می‌کند.
۸. انتخاب استراتژیهای تدریس. روشهای تدریس پربازده و مؤثر هستند. روشهای مفید دانش‌آموزمحوری، بحث گروهی، و روش رشد تفکر انتزاعی و انتقادی (تحلیلی) و آموزشهای فردی بنا به ضرورت و به تناسب مورد استفاده قرار می‌گیرد.
۹. شروع درس. توجه دانش‌آموزان به سرعت به درس جلب می‌شود. آنان در جهت وظایف یا کارهایی که باید انجام شوند هدایت می‌شوند. روشهای زمینه‌سازی تدریس جالب و برانگیزنده هستند.

عملکرد

۱۰. روشنی فرایند ارائه درس.

محتوای درس به نحوی ارائه و بیان می‌شود که برای دانش‌آموزان قابل درک و جذاب است. نظرهای مختلف، شرح و مثالهای گوناگون، پرسشها و پاسخهای فردی و گروهی به اندازه‌ای که مؤید یادگیری باشد مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۱۱. هماهنگی و تناسب مطالب

درسی با مدت زمان اختصاص یافته. مواد و مطالب درسی با مدت زمانی که برای تدریس آن در نظر گرفته شده است تطبیق می‌کند و تدریس شتابزده و توأم با فشار نیست.

۱۲. تناسب سرعت درس. حرکت

از یک قسمت درس به قسمت دیگر تحت تأثیر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. معلم با کلاس حرکت می‌کند و سرعت تدریس مطابق با پیشرفت دانش‌آموزان است.

۱۳. شرکت دانش‌آموزان و

توجه فردی به آنان. کلاس متوجه و آگاه است. وقتی که لازم است دانش‌آموزان فعالانه در درس شرکت می‌کنند. معلم به دانش‌آموزانی که همگام با کلاس

عالی بسیارخوب خوب متوسط ضعیف

پیشرفت نمی‌کنند توجه فردی می‌کند. وظایف فوق‌العاده‌ای برای آنها برای جبران عقب‌افتادگی پیش‌بینی شده است.

۱۴. پایان درس. وقتی که دانش‌آموزان اهداف آموزشی را کسب کردند، درس تمام می‌شود. تلاش آگاهانه‌ای انجام می‌گیرد که درس طراحی شده و تجارب یادگیری واقعی دانش‌آموزان با هم پیوند بخورد و آن را به اهداف آتی آموزشی مرتبط سازد.

۱۵. رابطه معلم با دانش‌آموزان و والدین. روابط شخصی بین دانش‌آموزان و معلم سازنده، سالم، صمیمی و هماهنگ است. سیستم ارتباط با والدین پیش‌بینی شده است و معلم در صورت لزوم به موقع با آنان ارتباط برقرار می‌کند.

۱۶. تعیین تکالیف درسی. تکالیف درسی و وظایف دانش‌آموزان صریح و روشن است و قبل از اتمام وقت کلاس هم به صورت شفاهی و هم روی تخته کلاس تعیین می‌گردد. هر دانش‌آموزی دقیقاً می‌داند چه کارهایی را باید انجام دهد.

ارزشیابی

۱۷. تنوع روشهای ارزشیابی. از

روشهای متنوع و معتبر اشکال

ارزشیابی تشخیصی، تراکمی و پایانی

استفاده می شود. ارزشیابی هم به

صورت رسمی انجام می گیرد و هم

به صورت غیر رسمی و به موقع به

دانش آموزان بازخورد داده می شود.

۱۸. استفاده از تستهای هنجار

شده. از آزمونهای هنجار شده

پیشرفت تحصیلی در فواصل معین

استفاده می شود و پیشرفت تحصیلی

دانش آموزان به دقت اندازه گیری و

تحلیل می گردد.

۱۹. استفاده از ارزشیابی برای

اصلاح آموزش و یادگیری. معلم،

مدیر، راهنمای آموزشی، والدین و

دانش آموزان با هدف اصلاح فرایند

تدریس و یادگیری مجموعه نتایج

ارزشیابی را به دقت بازنگری می کنند.

برنامه ریزی مجدد براساس نتایج به

دست آمده پیش بینی شده است.

ضمیمه ۵: برگه ارزشیابی معلم به وسیله دانش آموز

دانش آموز گرامی:

از همکاری شما در پر کردن این پرسش نامه صمیمانه قدردانی می شود. با تکمیل پرسش نامه ذیل در دستیابی به تجزیه و تحلیلی از «موفقیت» روشهایی که در کلاس به کار می رود به معلم خود کمک می کنید. با توجه به اینکه این پرسش نامه هم برای معلم و هم برای دانش آموزان آینده نتایج مثبتی دارد، لطفاً در پاسخ به پرسشها صادق باشید. نیازی نیست که نام خود را بنویسید. با کشیدن دایره ای به دور حرف مورد نظر در مقابل هر پرسش نظر خود را منعکس کنید. چنانچه حرف (دال) را علامت زدید توضیح اضافی لازم را در پشت صفحه در جایی که تعیین شده است بنویسید. اگر پیشنهاد و نظر خاص دیگری دارید در پشت صفحه اضافه کنید.

کلید. الف: عالی ب: خوب ج: متوسط د: ضعیف

بخش اول:

- | | |
|---------------|--|
| ۱. الف ب ج د | آگاهی و دانش درباره موضوع درسی. |
| ۲. الف ب ج د | علاقه نسبت به موضوع درس و تدریس آن. |
| ۳. الف ب ج د | علاقه و توجه به کلاس درس و دانش آموزان. |
| ۴. الف ب ج د | توانایی در برانگیختن علاقه شما به موضوع درس. |
| ۵. الف ب ج د | ارائه و بیان روشن و قابل فهم موضوع درس. |
| ۶. الف ب ج د | اقرار به اشتباه یا عدم آگاهی در زمینه خاصی از موضوع درسی. |
| ۷. الف ب ج د | انتقاد سازنده از کوششها و فعالیتهای دانش آموزان. |
| ۸. الف ب ج د | آگاهی از عدم موفقیت دانش آموزان در درک مطلب. |
| ۹. الف ب ج د | استفاده از منابع درسی، فرهنگ لغات، کتابخانه و... |
| ۱۰. الف ب ج د | استفاده از تدارکات مناسب برای سطوح مختلف دانش آموزان. |
| ۱۱. الف ب ج د | استفاده از وسایل تکنولوژی آموزشی، مرکز رسانه ها و آزمایشگاه. |
| ۱۲. الف ب ج د | استفاده از منابع موجود در جامعه. |
| ۱۳. الف ب ج د | توانایی در اعمال روشهای رهبری آزادمنشانه در کلاس. |

۱۴. الف ب ج د احترام به دانش آموز به عنوان فردی مستقل (بدون در نظر گرفتن رنگ، نژاد، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و...).
۱۵. الف ب ج د اعمال کنترل و نظارت به منظور بهبود و پیشرفت (نه تأدیب و تنبیه).
۱۶. الف ب ج د ایجاد علاقه و انگیزه در دانش آموزان به منظور بالا بردن حس ابتکار و نوآوری در یادگیری.
۱۷. الف ب ج د تشویق دانش آموزان به کمک گرفتن برای حل مسائل و مشکلات انفرادی و گروهی.
۱۸. الف ب ج د تأکید بر فعالیتهای فردی و کوششهای گروهی.
۱۹. الف ب ج د برانگیختن دانش آموزان به یادگیری واقعی برای پیشرفت و حل مشکلات.
۲۰. الف ب ج د واگذاری مسئولیت به دانش آموزان برای بالا بردن روحیه مسئولیت پذیری.
۲۱. الف ب ج د انعطاف پذیری در مقابل تغییرات اصولی در نحوه ارائه درس، محتوا و مواد درسی و اداره کلاس.
۲۲. الف ب ج د استفاده از روشهای نوین تدریس و یادگیری.
۲۳. الف ب ج د توانایی در مقابله با دانش آموزان مشکل زا (عصبی، بی قرار و ناراحت و بی نزاکت در کلاس).
۲۴. الف ب ج د استفاده از روشهای مناسب برای ارزشیابی دانش آموزان.
۲۵. الف ب ج د توانایی در شناخت تفاوتهای فردی (قابلیتها و نقاط ضعف دانش آموز).
۲۶. الف ب ج د توانایی در تشخیص مشکلات و نیازهای انفرادی و گروهی دانش آموزان.
۲۷. الف ب ج د قابلیت دسترسی به معلم.
۲۸. الف ب ج د توانایی در ایجاد روابط انسانی خوب در کلاس، مدرسه و جامعه.
۲۹. الف ب ج د علاقه و اشتیاق در افزایش معلومات و مهارتهای حرفه ای.
۳۰. الف ب ج د کوشش برای انجام دادن تمام مسئولیتهای محول شده و اهمیت قائل شدن برای آنها.

بخش دوم: ارزشیابی از درس

۱. الف ب ج د روشنی مقاصد درسی.
۲. الف ب ج د ترتیب منطقی و اصولی عناوین درس.
۳. الف ب ج د استفاده از مثالها و نمادهای تصویری برای جالب تر کردن درس.

۴. الف ب ج د استفاده از تحقیقات و یافته‌های جدید در درس.
۵. الف ب ج د استفاده از ابزار و وسایل ضروری در درس.
۶. الف ب ج د قابل استفاده بودن مطالب درسی.
۷. الف ب ج د ارزش کتاب (یا کتابها) برای کلاس درس.
۸. الف ب ج د ارتباط منطقی درس با دروس دیگر.
۹. الف ب ج د تشریح مستدل انتخاب منابع و عناوین درس.
۱۰. الف ب ج د استفاده مفید از وقت کلاس درس.
۱۱. الف ب ج د قابلیت کاربرد مطالب درسی در آینده.

بخش سوم: ارزشیابی از نمره‌گذاری

۱. الف ب ج د ارزش آزمونها برای اندازه‌گیری دانش شما.
۲. الف ب ج د روشن بودن تکالیف درسی.
۳. الف ب ج د روشن بودن آزمونها.
۴. الف ب ج د اصولی و منصفانه بودن سیستم نمره‌گذاری.
۵. الف ب ج د ارتباط منطقی تکالیفی که انجام می‌دهید و نمراتی که می‌گیرید.
۶. الف ب ج د استفاده از آزمونها برای یادگیری واقعی.
۷. الف ب ج د برگرداندن سریع تکالیف و آزمونهای گرفته شده به وسیله معلم.
۸. الف ب ج د استفاده از آزمونهای عینی (چندگزینه‌ای) و انشایی.
۹. الف ب ج د استفاده از تستهای کوتاه (برای استمرار در ارزشیابی) در جلسات درسی.
۱۰. الف ب ج د استفاده از برگه خلاصه وضعیت دانش آموز در طول سال تحصیلی.
۱۱. الف ب ج د استفاده از روش پرسش و پاسخ شفاهی در هر جلسه درس.
۱۲. الف ب ج د تجزیه و تحلیل نتایج ارزشیابیها به منظور بهبود آزمونهای بعدی.

بخش چهارم: برگه خودسنجی معلم (ارزشیابی معلم از خودش)

کلید: الف: بسیار زیاد ب: زیاد ج: متوسط د: کم

۱. الف ب ج د آیا محیطی شاد و کلاس گونه به وجود می‌آورم؟
۲. الف ب ج د آیا در روش من برای اداره کلاس نظم و کنترل وجود دارد؟

۳. الف ب ج د آیا از نیازها و مشکلات فرد فرد دانش آموزان مطلع هستم؟
۴. الف ب ج د آیا به تفاوت‌های فردی دانش آموزان اهمیت می‌دهم؟
۵. الف ب ج د آیا از قضاوت در مورد دانش آموزان با معیارهای بزرگسالان اجتناب می‌کنم؟
۶. الف ب ج د آیا هنگامی که دانش آموزی به معیارهای وضع شده نمی‌رسد، در جست‌وجوی علل آن برمی‌آیم؟
۷. الف ب ج د تشویق من از ماجرایی و پیشگامی دانش آموزان چگونه است؟
۸. الف ب ج د آیا دانش آموزان اطمینان دارند که سعی می‌کنم مشکلاتشان را از نظر آنان درک کنم؟
۹. الف ب ج د آیا تا حد امکان جلساتی با دانش آموزان دارم؟
۱۰. الف ب ج د آیا دانش آموزان داوطلبانه نزد من می‌آیند؟
۱۱. الف ب ج د آیا ترک تحصیل، غیبت، کم‌رویی، غیر اجتماعی بودن و درون‌گرایی را نشانه‌هایی هشداردهنده تلقی می‌کنم؟
۱۲. الف ب ج د آیا مشکلات رفتاری دانش آموزان را با روش تجزیه و تحلیل سیستم‌ها بررسی می‌کنم؟
۱۳. الف ب ج د آیا مقاصد خاص آموزشی کلاس من برای همه دانش آموزان روشن است؟
۱۴. الف ب ج د آیا دانش آموزان را برای برنامه‌ریزی به منظور ترتیب گردشهای علمی، کنفرانسها، گزارشهای ویژه، تشکیل جلسات بحث آزاد، دعوت از سخنرانان میهمان تشویق می‌کنم؟
۱۵. الف ب ج د آیا هم دانش آموز و هم موضوع درسی را به هنگام برنامه‌ریزی کلاسی در نظر می‌گیرم؟
۱۶. الف ب ج د آیا از لوازم تکنولوژی آموزشی که شامل ساده‌ترین اشکال سمعی و بصری باشد استفاده می‌کنم؟
۱۷. الف ب ج د آیا از موهبت‌های شخصی دانش آموزان استفاده می‌کنم (استعدادها و تواناییهای فوق‌العاده)؟
۱۸. الف ب ج د آیا از علایق و انگیزه‌های دانش آموزان آگاه هستم؟
۱۹. الف ب ج د آیا به منظور آشنایی بیشتر با دانش آموزان جلساتی با پدر و مادرها دارم؟
۲۰. الف ب ج د آیا به دانش آموزان روشهای مؤثر مطالعه را تعلیم می‌دهم؟
۲۱. الف ب ج د آیا به همه دانش آموزان به طور یکسان توجه دارم و برای همه آنان فرصت

یکسان قائل می شوم؟

۲۲. الف ب ج د آیا در ایجاد عادات خوب به دانش آموزان کمک می کنم؟
۲۳. الف ب ج د آیا حیطه بینش دانش آموزان در حال افزایش است؟
۲۴. الف ب ج د آیا نوآوری و ابتکار را در دانش آموزان تقویت می کنم؟
۲۵. الف ب ج د آیا دانش آموزان با مشکلات مشتاقانه برخورد می کنند؟
۲۶. الف ب ج د آیا تعداد زیادی از دانش آموزان در بحثهای کلاسی شرکت می کنند؟
۲۷. الف ب ج د آیا هر دانش آموزی را به سرعت از نتایج کارش مطلع می کنم؟
۲۸. الف ب ج د آیا موضوع درسی را آنقدر ساده و روشن ارائه می کنم تا یادگیری را تسهیل کنم؟
۲۹. الف ب ج د آیا جلسات کلاسی را طوری شروع می کنم که شتابزده به نظر نرسد؟
۳۰. الف ب ج د آیا همواره طرح درس هر جلسه ام آماده است؟
۳۱. الف ب ج د آیا دانش آموزان را تشویق می کنم که یکدیگر را در درس یاری کنند؟
۳۲. الف ب ج د آیا خویشتن داری، از خود گذشتگی و انسان دوستی را ترویج می کنم؟
۳۳. الف ب ج د آیا خصوصیات خوب بشری و تهذیب نفس و اخلاق را در میان دانش آموزان اشاعه می دهم؟
۳۴. الف ب ج د آیا از ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای تغییرات ضروری استفاده می کنم؟
۳۵. الف ب ج د آیا می توانم تغییرات رفتاری را که نتیجه یادگیری است اندازه گیری کنم؟
۳۶. الف ب ج د آیا همواره و به طرق مختلف (آموزش ضمن خدمت، گرفتن واحدهای درسی پیشرفته، تبادل نظر و...) درصدد اصلاح و بهبود وضع آموزش و یادگیری هستم؟
۳۷. الف ب ج د آیا به نظرها و پیشنهادهای دیگران در زمینه کارم اهمیت می دهم؟
۳۸. الف ب ج د آیا همیشه در کارم احساس مسئولیت می کنم و برای حصول نتایج مطلوب آموزشی کوشش می نمایم؟
۳۹. الف ب ج د آیا با کارکنان دیگر و والدین دانش آموزان روابط انسانی خوبی دارم؟
۴۰. الف ب ج د آیا به جای انکار اشتباهات و ندانسته های خویش درصدد بهبود و یادگیری دائم هستم؟
۴۱. الف ب ج د آیا از ارتباط بین نیازهای دانش آموزان و جامعه مطلع هستم؟
۴۲. الف ب ج د آیا تجربیات و اندوخته های خویش را در اختیار دیگران می گذارم؟

۴۳. الف ب ج د آیا از راههای تعلیماتی به عنوان مشاور متخصص در کارهایم استفاده می‌کنم؟

۴۴. الف ب ج د آیا برای شناخت و تشخیص نقاط ضعف خویش و رفع آنها از نتایج ارزشیابی استفاده می‌کنم؟

۴۵. الف ب ج د آیا در مجموع سعی می‌کنم بیشتر یک معلم موفق باشم؟

توجه. چنانچه ۳۵ تا ۴۵ مورد از موارد مذکور بسیار زیاد یا زیاد باشد خود را در ردیف معلمان برتر تلقی کنید. اگر ۲۵ تا ۳۵ مورد از این موارد بسیار زیاد یا زیاد باشد خود را در ردیف معلمان خوب قلمداد نمایید، ولی چنانچه کمتر از ۲۵ مورد بسیار زیاد یا زیاد باشد بهتر است در یک دوره تحصیلی شغلی در زمینه‌های تعلیم و تربیت و روان‌شناسی ثبت‌نام کنید؛ از همکاران خود در این زمینه‌ها، کمک بگیرید؛ مجلات و نشریات حرفه‌ای را بیشتر بخوانید؛ از راهنمای تعلیماتی خویش دائماً کمک بگیرید؛ با مشاوران و متخصصان مدرسه گفت‌وگو کنید؛ و سرانجام در برنامه آموزشی ضمن خدمت جامعی شرکت نمایید.

ضمیمه ۶: فرم نظرخواهی از دانش آموزان که مستقیماً به معلم برگردانده می شود

دستورالعمل. این پرسش نامه تلاش معلم شماست برای اصلاح کلاس درس که با اطلاع از نظرها و واکنشهای شما انجام خواهد شد. لطفاً نظر خود را با گذاشتن علامت در ستون سمت چپ مشخص کنید. در جوابهایتان صادق باشید. نیازی نیست که نام خود را بنویسید.

اکثر اوقات بعضی اوقات به ندرت هیچ گاه

- | | | | | |
|---|---|---|---|--|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱. معلم به من کمک کرده است تا به موضوع درس علاقه مند شوم. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۲. سعی می کنم در کلاس درس شرکت کنم (دانش آموز). |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۳. معلم بدون فوت وقت و بلافاصله درس را شروع می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۴. به نظر می رسد که معلم موضوع درس مورد مطالعه را می داند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۵. معلم کاملاً مرتب و منظم است. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۶. تکلیفها ارزشمند است (به زحمتش می ارزد) و فقط وقت پر کردن نیست. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۷. تعداد تکلیفی که به ما داده می شود مطابق با نوع کلاس درس است. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۸. به من به طور منصفانه ای نمره داده می شود. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۹. معلم از برخورد یا رفتار محبت آمیز با بعضی از دانش آموزان اجتناب می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۰. انتظارات معلم از ما منطقی است. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۱. معلم به ما توجه دارد و ما را درک می کند. |

اکثر اوقات بعضی اوقات به ندرت هیچ گاه

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۲. معلم در مورد مشکلات شخصی ما آن قدر صحبت می کند تا توجه ما را به خود جلب کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۳. معلم به اظهار نظرهای گوناگون دیگران احترام می گذارد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۴. معلم از طرح مسائل و مشکلاتی که نباید در کلاس درس مطرح شود اجتناب می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۵. معلم عناوین و مطالب دروس را بسیار ساده و به روشنی شرح می دهد، به طوری که برای همه قابل فهم است. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۶. من برای بیان احساسات و تصورات و نظریاتم در کلاس احساس آزادی می کنم. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۷. معلم وقت بسیار زیادی را صرف حرف زدن می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۸. به نظر می رسد که معلم می داند من چقدر از مطالب درسی آگاهی دارم و سعی می کند کمکم کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۱۹. معلم برای یاد دادن از روشها و وسایل کمکی به طور مناسب و به اندازه استفاده می کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۰. معلم به طور مستمر تکالیف ما را مرور می کند و به ما بازخورد لازم را می دهد. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۱. معلم به حرفهای ما گوش می دهد و سعی می کند تا ما را درک کند و بفهمد که خواسته ما چیست. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۲. معلم به خوبی کلاس را کنترل می کند، به طوری که امکان یادگیری برای ما فراهم می شود. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۳. معلم سعی می کند دوره درسی را جالب توجه کند. |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ۲۴. کلاس درس من محلی است که دوست دارم در آن باشم. |

منابع و مأخذ

- Adams, Harold P. and Frank G. Dickey, *Basic Principles of Supervision*, New Delhi: Eurasia Publishing House, Ltd., Ram Nagar, 1966.
- Alfonso, R. J. and L. F. Goldsberry, "Colleagueship in Supervising" in T. J. Sergiovanni, (Ed.), *Supervision of Teaching*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1982.
- Alfonso, Robert, Gerald Finth and Richard Neville, *Instructional Supervision, a Behaviour System*, Boston: Allyn and Bacon, 1975.
- American Heritage Dictionary*, New York: American Heritage Publishing Company Inc., 1982.
- Armstrong, David G., Jon J. Denton and Tom V. Savage Jr., *Instructional Handbook*, Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publication, 1978.
- Armstrong, David G., Kenneth T. Henson and Tom V. Savage, *Education, an Introduction*, 4th ed., New York: Macmillan Publishing Company, 1993.
- Bidwell, Charles, "The School as a Formal Organization" in James G. March (Ed.), *Handbook of Organization*, Chicago: Rand McNally, 1965.
- Bird, T. and J. W. Little, *Supervision and Evaluation in the School Context*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1984.
- Blau, Peter and W. Richard Scott, *Formal Organization, a Comparative Approach*, San Francisco: Chandler, 1962.
- Bloom, Benjamin, *Human Characteristics of School Learning*, New York: McGraw-Hill. 1973.
- Borich, Gary D., *The Appraisal of Teaching Reading*: Mass.: Addison-Wesley, 1977.
- Brophy, Jere E. and Carolyn M. Everston, *Student Characteristics and Teaching*, New York: Longman, 1981.
- Brophy, Jere and T. Good, "Teachers' Communication of Differential Expectations for Childrens' Classroom Performance Some Behavioural Data" , *Journal of Educational Psychology*, 1970.
- Brophy, Jere E. and Thomas Le Good, *Teacher-Student Relationship: Causes and Consequences*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Burton, William H. and Leo J. Brueckner, *Supervision, a Social Process*, New York: Appleton Century Crafts, Educational Division, Meredith Corp., 1955.
- Calfree, R. and R. Brown, "Grouping for Instruction" in Daniel Duke (Ed.), *Classroom Management: The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, Chicago: National Society for the Study of Education, 1979.
- Callaham, Raymond E., *Educational and the Cult of Efficiency*, Chicago: University of Chicago Press, 1962.

- Cathoun, E. F., *A Status Report on Action Research in the League of Professional Schools*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1992.
- Cogan, Morris, *Clinical Supervision*, Boston: Houghton Mifflin, 1993.
- Cooper, Harris M., "Pygmalion Grows up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence", *Review of Educational Research*, 49, 1949.
- Dalhoff, U., *Ability, Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*, New York: Teachers College Press, 1971.
- Denham, A., "Clinical Supervision: What We Need to Know About Its Potential for Improving Instruction", *Contemporary Education*, 49, 1977.
- Dornbush, S. M. and W. R. Scott, *Evaluation and the Exercise of Authority*, San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Duke, Daniel L., *School Leadership and Instructional Improvement*, New York: Random House, 1987.
- Eye, Glen G., Lancer A. Netzer and Robert D. Krey, *Supervision of Instruction*, New York: Harper and Row, 1971.
- Franklin, Bobbitt, *The Supervision of City Schools' Twelfth Yearbook, Part I, National Society for the Study of Education*, Chicago: The University of Chicago Press, 1913.
- Gage, N. L. and David C. Berliner, *Educational Psychology*, 3rd ed., Boston: Houghton Mifflin, 1984.
- Glickman, Carl D., Stephen P. Gordon and Jovita M. Ross Gordon, *Supervision of Instruction, a Developmental Approach*, 3rd ed., Mass: Allyn and Bacon, 1995.
- Goldhammer, Robert, *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Golhammer, R., R. H. Anderson and R. J. Krajewski, *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*, 3rd ed., Fortworth: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- Good, C. V. (Ed.), *Dictionary of Education*, New York: McGraw-Hill, 1973.
- Good, Thomas L. and Jere E. Brophy, *Educational Psychology: A Realistic Approach*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
- Gordon, S. P., "Developmental Supervision: An Exploratory Study of a Promising Model", *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 1990.
- Gordon, S. P., J. F. Nolan and V. Forlenza, "Peer Coaching: A Cross-Site Comparison", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1994.
- Grainer, L. E., *Patterns of Organizational Change*, Harvard Business Review, 1967.
- Gwynn, J. Minor, *Theory and Practice of Supervision*, Dodd, Mead Company, 1974.
- Hanischfeger, A. and David E. Wiley, "The Teaching-Learning Process in Elementary Schools: a Synoptic View", *Curriculum Inquiry*, 6, 1976.
- Harris, Ben M., *Supervisory Behaviour in Education*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc., 1963.
- Hass, Glen, *Curriculum Planning, a New Approach*, 5th ed., Newton Mass.: Allyn and Bacon Inc., 1987.

- Herzberg, Frederick, *Work and the Nature of Man*, New York: Wiley, 1966.
- Hoy, Wayne K., "Dimensions of Student Alienation and Characteristics of Public High School", *Interchange*, 3, 1972.
- Hoy, Wayne K. and Patrick B. Forsyth, *Effective Supervision: Theory into Practice*, New York: McGraw-Hill Inc., 1986.
- Hubbard, R. S. and B. N. Bower, *The Art of Classroom Inquiry: A Handbook for Teacher-Researches*, Portsmouth, NH, 1993.
- Kadushin, Alfred, *Supervision in Social Work*, Columbia University Press, 1976.
- Kohlberg, L., "Stage and Sequence: The Cognitive-Development Approach to Socialization" in D. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization, Theory and Research*, Chicago: Rand McNally, 1969.
- Kyte, George C., *How to Supervise*, Boston: Houghton, Mifflin Co., 1930.
- Little, J. W., "Norms of Collegiality and Experimentation: Work Place Conditions and School Success", *American Educational Research Journal*, 19, 1982.
- Lortie, D. C., *School Teacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Lucio, William H. and John D. McNeil, *Supervision: A Synthesis of Thought and Action*, 2nd ed., New York: McGraw-Hill Book Company, 1969.
- Macenzie, D. E., "Research for School Improvement: an Appraisal of Some Recent Trends", *Educational Researcher*, 1983.
- March, James and Herbet Jimon, *Organizations*, New York: Wiley, 1958.
- Marks, James R. and Emery Stoops, *Handbook of Education Supervision, a Guide for Practitioner*, Allyn and Bacon Inc., 1971.
- Marks, James R., Emery Stoops and Joyce King Stoops, *Handbook of Educational Supervision, a Guide to Practice for the Practitioner*, 2nd ed., Boston: Allyn and Bacon, 1970.
- Martin, Yvonne M., Geoffrey B. Isherwood and Socrates Ropagna, "Supervisory Effectiveness", *Educational Administration Quarterly*, 14, 1978.
- Maslow, Abraham H., *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row, 1970.
- Mintzberg, Henry, *The Structure of Organizations*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1979.
- Moos, Rudolf H., *Evaluating Educational Environment*, San Fransico: Jossey-Bass, 1977.
- Mosher, Raph and David Purpel, *Supervision: The Reluctant Profession*, Boston: Houghton, Mifflin, 1972.
- Nadler, David A. and Edward E. Lawler, "Motivation: A Diagnosis Approach" in J. Richard Hackman, Edward E. Lawler III and Lyman W. Porter (Eds.), *Perspectives on Behaviour in Organization*, New York: McGraw-Hill, 1983.
- Nadler, David A. and Michael Tushman, "A Congruence Model for Diagnosing Organizational Behaviour" in David A. Kolb, Irwin M. Rubin and J. M. McIntyre (Eds.), *Organizational Psychology: A Book of Readings*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1974.
- Natriello, G., *The Impact of the Evaluation of Teaching on Teacher Effect and Effectiveness*, New York: American Educational Research Association, 1982.

- Newman, Frank, "Higher Education and the American Resurgence" in Glen Hass (Ed.), *Curriculum Planning*, 5th ed., Boston: Allyn and Bacon, 1987.
- Nokes, Peter, "Purposes and Efficiency in Human Social Institutions, 1960" in Ben Harris (Ed.), *Supervisory Behaviour*.
- Nolan, J., B. Hawkes and P. Francis, "Case Studies: Windows into Clinical Supervision", *Educational Leadership*, 1993.
- Perrot, Elizabeth, *Effective Teaching: A Practical Guide to Improving Your Teaching*, New York: Longman, 1982.
- Reavis, Charles A., "Clinical Supervision: A Review of the Research", *Educational Research*, 1978.
- Robinson, Virginia, *Supervision in School Case Work*, University of North Carolina Press, 1936.
- Sagor, Richard, *How to Conduct Collaborative Action Research*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Saylor, Galen J. and William M. Alexander, *Curriculum Planning for Modern Schools*, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1966.
- Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starrat, *Supervision, a Redefinition*, 5th ed., Singapore: McGraw-Hill Inc., Educational Series, 1993.
- Sergiovanni, T., "Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers", *Journal of Educational Administration*, 5, 1967.
- Silver, Paula, "Synthesis of Research on Teacher Motivation", *Educational Leadership*, April 1982.
- Slavin, R. E., "Effects of Individual Learning Expectation on Student Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 72, 1982.
- Snyder, Fred A. and R. Duane Peterson, *Dynamics of Elementary School Administration*, Boston, Houghton, Mifflin Co., 1970.
- Spears, Harold, in Mark and Stoops, *ibid*, *Curriculum Planning Through In-Service Program*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc., 1957.
- Stoner, James A. F. and Charles Wankel, *Management*, 3rd ed., Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc., 1986.
- Sullivan, Cheryl G., *Clinical Supervision: A State of the Art Review*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1986.
- Toren, Nina, "Semi-Professionalism and Social Work: A Theoretical Perspective" in Amitai Etzioni (Ed.), *The Semi-Professions and Their Organization*, New York: Free Press, 1967.
- Wiles, Jon and Joseph Bondi, *Supervision, a Guide to Practice*, 2nd ed., Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., A Bell and Howell Co., 1986.
- Wiles, Kimball, *Supervision for Better Schools*, 3rd ed., Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc., 1967.

واژه‌نامه

اختیار فنی - منطقی (عقلایی)	آزمون پیشرفت دانش آموزان
technical-rational authority	testing student achievement
اختیار یا اقتدار دیوان سالارانه	achievement test
bureaucratic authority	آزمون تواناییهای ورودی
اخلاقیات در حرفه تدریس	testing entry capabilities
morals in teaching profession	آزمون سنجش شخصیت
class management	personality assessment test
work value	آگاهی از آینده
merit evaluation form	knowledge of tomorrow
job evaluation	limited learnings
ارزشیابی شایستگی	آموزش برنامه‌ای
ارزشیابی شغلی	programmed instruction
ارزشیابی منظم، ارزشیابی سازمان یافته	in-service training
systematic evaluation	آموزش ضمن خدمت
ارزشهای تدریس، ارزشهای کار معلمی	general education
values of teaching	آموزش عمومی
need satisfaction	quality education
ارضای نیازها	آموزش کیفی
ارضای نیازهای انسان	life-long education
human needs satisfaction	آموزش مداوم
استانداردهای عملکرد، معیارهای عمل یا اجرا	آموزش و پرورش آزادمنشانه (یا دموکراتیک)
standards of performance	democratic education
logical reasoning	human education
استدلال منطقی	آموزش و پرورش انسانی
استراتژیهای آموزشی درازمدت	measurement tools
long-term teaching strategies	ابزار اندازه گیری
استراتژیهای آموزشی (روشهای تدریس)	leadership effectiveness
instructional strategies	اثربخشی رهبری
اصلاح آموزشی، پیشرفت آموزشی	school effectiveness
instructional improvement	اثربخشی مدرسه
curriculum improvement	teacher effectiveness
اصلاح برنامه درسی	اثربخشی معلم
	curriculum ingredients
	اجزاء برنامه درسی
	moral authority
	اختیار اخلاقی
	professional authority
	اختیار حرفه‌ای
	اختیار شخصی (اختیار روان‌شناختی)
	personal authority

principles of management	اصول مدیریت
known people in the field	افراد سرشناس این رشته یا زمینه
lay people (layman)	افراد غیر حرفه‌ای، عوام، مردم عادی
remedial actions	اقدامات اصلاحی، اقدامات درمانی
teaching patterns	الگوهای آموزشی
patterns of teaching	الگوها یا طرحهای تدریس
self-criticism	انتقاد از خود
role playing	ایفای نقش، نقش‌گزاری
immediate feedback	بازخورد فوری، پس‌خوراند آنی
school inspection	بازرس مدرسه
administrative inspection	بازرسی اداری
school inspection	بازرسی مدرسه
observation sheet	برگه مشاهده
long-range plan	برنامه بلندمدت
teacher's training program	برنامه تربیت معلمان
curriculum planners	برنامه‌ریزان درسی
instructional programming	برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌نویسی آموزشی
human resources planning	برنامه‌ریزی منابع انسانی
work schedule	برنامه کار
short-range plan	برنامه کوتاه‌مدت
observation schedule	برنامه مشاهده
strategic plans	برنامه‌های راهبردی، طرحهای استراتژیک
school schedules	برنامه‌های مدرسه
accountability	پاسخگویی، پاسخ‌دهی، پاسخ‌پس‌دهی
job enrichment	پربارسازی شغلی، غنی‌سازی شغلی
merit pay	پرداخت شایستگی
organizational climate description questionnaire	پرسش‌نامه توصیف جو سازمانی
educational researches	پژوهشگران آموزشی
staff positions	پستهای ستادی
group dynamics	پویاییهای گروهی، پویشهای گروهی
pre-test	پیش‌آزمون
teaching improvement	پیشرفت معلم، اصلاح آموزشی
self-fulfilling prophecy	پیشگویی کامبخش یا خودکام
group cohesiveness	پیوستگی گروهی، اتحاد گروهی
learning experiences	تجارب یادگیری
longitudinal researches	تحقیقات طولی
scientific research	تحقیق علمی
operational research	تحقیق عملیاتی
collaborative action research	تحقیق عملیاتی مبتنی بر همکاری مشترک
action and applied research	تحقیق عملیاتی و کاربردی
post-observation analysis	تحلیل پس از مشاهده
job analysis	تحلیل شغلی
qualitative and quantitative analysis of education	تحلیل کمی و کیفی آموزش و پرورش
task analysis	تحلیل وظیفه
human resources allocation	تخصیص منابع انسانی

lower-class families	خانواده‌های طبقه پایین	preparations of teaching	تدارکات آموزشی
	خصوصیات شغلی، شرایط اختصاص شغلی	effective teaching	تدریس اثربخش
job specifications			تدریس بی‌نظام و ساخت، تدریس بدون برنامه
leadership traits	خصیصه‌های رهبری	unstructured teaching	
organizational policy	خط‌مشی سازمانی		تدریش مشترک (به وسیله دو معلم)
self-improvement	خوداصلاحی	co-teaching	
positive self-concept	خودپنداری مثبت	arrangement	ترتیبات، چیدمان
negative self-concept	خودپنداری منفی	group decision making	تصمیم‌گیری گروهی
self-evaluation	خودسنجی، ارزیابی شخصی	role conflict	تعارض نقش
self-actualization	خودشکوفایی	interaction of roles	تعامل نقشها
self-analysis	خودکاوی		تعیین شغل، جابه‌جایی شغل، جایگزینی شغل
self-regulating	خودگردانی	job placement	
self-discipline	خودانضباطی	individual differences	تفاوت‌های فردی
	دانش‌آموزان دوره اول دبیرستان (دوره راهنمایی تحصیلی)	positive reinforcement	تقویت مثبت
junior high school students		negative reinforcement	تقویت منفی
underachievers	دانش‌آموزان کم‌آموز	technology of instruction	تکنولوژی آموزش
teacher-training college	دانشسرای تربیت معلم	instructional technology	تکنولوژی آموزشی
knowledge and cognition	دانش و شناخت		تواناییها و مهارتهای آموزشی
qualified candidates	داوطلبان واجد شرایط	instructional abilities and skills	
rating of students	درجه‌بندی دانش‌آموزان	curriculum development	توسعه برنامه درسی
	دستورالعمل تدریس، راهنمای تدریس	organizational development	توسعه سازمانی
instruction guide		job description	توصیف شغلی، شرح وظیفه
junior high school	دوره اول دبیرستان	school community	جامعه مدرسه
	راهنمایان آموزشی حرفه‌ای، راهنمایان متخصص		جنبش نظارت و راهنمایی بالینی
professional supervisors		clinical supervision movement	
functional supervisor	راهنمای تخصصی		جوامع آزادمنش (یا دموکراتیک)
general supervisor	راهنمای عمومی	democratic societies	
vocational guidance	راهنمایی شغلی	organizational climate	جو سازمانی
	رشد حرفه‌ای، پیشرفت حرفه‌ای	desired classroom climate	جو کلاسی مطلوب
professional development		positive school climate	جو مثبت مدرسه
	رشد و توسعه کارکنان	school climate	جو مدرسه
staff growth and development			چیدمان کلاسی (نحوه چیدن وسایل و تجهیزات)
job satisfaction	رضایت شغلی	class arrangement	کلاس درسی

رهبری قدرت طلب، رهبری مستبدانه و مقتدرانه	satisfaction of employees	رضایت کارمندان
authoritative leadership	interactive behaviour	رفتار تعاملی، رفتار متقابل
guidelines of teaching	leadership behaviour	رفتار رهبری
رهنمودهای تدریس	organizational behaviour	رفتار سازمانی
رهنمودهای عمل، راهبردهای کار، دستورالعمل	desired behaviour	رفتار مطلوب، رفتار دلخواه
guidelines for practice	supervisory behaviour	رفتار نظارتی
unstructured organization	human relations	روابط انسانی
سازمان بدون ساختار	روابط بین فردی، روابط متقابل فردی، روابط	
formal organization	interpersonal relations	اجتماعی
سازمان غیر متمرکز	روابط درون فردی، روابط میان فردی (روابط	
centralized organization	intrapersonal relations	میان افراد گروه)
سازمان متمرکز	روش آموزش گروهی، تدریس جمعی	
سبکهای رهبری	team teaching	
سرعت یادگیری	instructional method	روش آموزشی
rate of learning	روش اطلاعاتی دستوری	
سلسله مراتب سازمانی	directive informational approach	
organizational hierarchy	non-directive approach	روش غیر دستوری
سلسله مراتب نیازها	directive control approach	روش کنترل دستوری
hierarchy of needs	روش مبتنی بر همکاری مشترک	
shایستگیهای علمی	collaborative approach	
knowledge competencies	practical methods	روشهای عملی
شبکه مدیریت	رویکرد حل مسئله، شیوه مشکل گشایی	
managerial grid	problem solving approach	
شخص مرجع	رویکردهای مقداری، روشهای کمی	
resource person	quantitative approaches	
شرایط شغلی	educational leader	رهبر آموزشی
job requirements	leaders and followers	رهبران و پیروان
شرایط کاری	رهبری آموزشی تعاونی (رهبری براساس تشریک	
شناخته ها و ناشناخته ها	cooperative educational leadership	مساعی)
knowns and unknowns	رهبری اثربخش	
طبقه اجتماعی - اقتصادی	رهبری در مدیریت، رهبری مدیریتی	
socio-economic class	managerial leadership	
طرحها و برنامه های آموزشی		
educational plans and programs		
طرحهای بلندمدت مدرسه		
school long-range plans		
طرحهای توسعه یافته		
developed plans		
طرحهای رشد دهنده کارکنان، طرح توسعه کارکنان		
staff development projects		
عامل تغییر		
agent of change		
عامل یا متصدی بازدید از کلاس درس، عامل یا		
acting visitor		
مأمور بازرسی		
moral act		
عمل اخلاقی، کردار اخلاقی		
organizational performance		
عملکرد سازمانی		

کنترل دیوان سالارانه (یا بوروکراتیک)	managerial performance	عملکرد مدیریتی
bureaucratic control		عملکرد مطلوب، اجرای مطلوب
quality control	کنترل کیفیت	desired performance
systematic control	کنترل منظم	actual performance
کنفرانس پیش از مشاهده		عملکرد واقعی
pre-observation conference		عملیات اصلاحی، اقدامات اصلاح کننده
field trips	گرددشهای علمی	corrective actions
گروه آموزشی مقیم مدرسه، گروه آموزشی بومی		group processes
indigenous teaching team	مدرسه	فرایندهای گروهی
grouping of students	گروه بندی دانش آموزان	teaching evaluation form
research team	گروه تحقیق	فرم ارزشیابی معلم
گروه تدریس، گروه آموزشی مدرسه		فعالیت های کاری، فعالیتهای مرتبط با وظیفه
teaching team		Task-related activities
peer group	گروه همسالان	human relations techniques
لذت گروهی (ناشی از انجام کار یا تحقق اهداف)		فنون روابط انسانی
group pleasure		فنون و رویه های مشاهده
unknown variables	متغیرهای ناشناخته	observation techniques and procedures
مجری تغییر، کارگزار تغییر		law of science
implementor of change		قانون علم
scientist researcher	محقق، دانشمند پژوهشگر	realm of education
work place	محل کار	قلمرو آموزش و پرورش
task-oriented environment	محیط کارگرا	educational laws
work-oriented school	مدرسه کارگرا	قوانین آموزشی
goal-oriented school	مدرسه هدف گرا	قوانین علمی یادگیری
school administrator	مدیر مدرسه	scientific laws of learning
management of instruction	مدیریت آموزش	leadership staff
educational administration	مدیریت آموزشی	کاربر رهبری
administrative management	مدیریت اداری	teacher efficiency
مدیریت بر پایه مدرسه، مدیریت مبتنی بر کارکنان		کارآمدی معلم
school-based management	مدرسه	leadership functions
scientific management	مدیریت علمی	کارکردهای رهبری
		school faculty
		کارکنان آموزشی مدرسه
		quality personnel
		کارکنان با کفایت و شایسته
		workshop
		کارگاه
		کارورزان و شاغلان مدیریت
		practitioners of management
		supervisory practice
		کار یا عمل نظارت
		teachers' guidebook
		کتاب راهنمای معلمان
		developed countries
		کشورهای توسعه یافته
		کف نفس، خویشتن داری، خود کنترلی
		self-control
		کمک غیر مستقیم
		indirect assistance

educational barriers	موانع آموزشی	operational management	مدیریت عملیاتی
research skills	مهارت‌های پژوهش	resources management	مدیریت منابع
work load	میزان کار، حجم کار		مدیریت منابع انسانی
curriculum components	مؤلفه‌های برنامه درسی	human resource management	
desired outcomes	نتایج مطلوب، نتایج مورد انتظار	peer coaching	مربی‌گری همکار، هدایت همکار
productivity ratio	نسبت بهره‌وری	post-observation phase	مرحله پس از مشاهده
	نظارت و راهنمایی آزادمنشانه	responsibility	مسئولیت‌پذیری
democratic supervision		educational consultant	مشاور آموزشی
	نظارت و راهنمایی آموزشی	vocational counseling	مشاوره شغلی
educational supervision			معرفت در مورد خود، خودآگاهی
	نظارت و راهنمایی بالینی (مشاهده مستقیم رفتار	knowledge of self	
clinical supervision	معلم در کلاس)	master teacher	معلم استاد، معلم برتر
	نظارت و راهنمایی تعاونی	novice teachers	معلمان تازه‌کار
cooperative supervision		qualified teachers	معلمان شایسته
creative supervision	نظارت و راهنمایی خلاق	efficient teachers	معلمان کارآمد، معلمان کارآ
	نظارت و راهنمایی دیوانسالارانه	teacher-supervisor	معلم - راهنما
bureaucratic supervision		head teacher	معلم سرگروه، سر معلم، معلم راهنما
	نظارت و راهنمایی رشدی	peer teacher	معلم همکار، همتای معلم
developmental supervision		high ethical standards	معیارهای اخلاقی بالا
traditional supervision	نظارت و راهنمایی سنتی		معیارهای عملکرد معلمان
scientific supervision	نظارت و راهنمایی علمی	teachers' performance criteria	
peer supervision	نظارت و راهنمایی همکار		معیارهای عملکردی بالا
reward-punishment system	نظام تشویق و تنبیه	high performance standards	
leadership theories	نظریه‌های رهبری	instructional objectives	مقاصد آموزشی
organizational theories	نظریه‌های سازمانی	leadership status	مقام رهبری، شأن رهبری
	نقص‌یابی، پیدا کردن اشتباه، عیب‌جویی	measurement criteria	ملاک‌های اندازه‌گیری
fault finding		sources of authority	منابع اختیار
	نگرش سیستمی، رویکرد سیستمی		مناصب رهبری، پست‌های رهبری
systems approach		leadership positions	
positive attitude	نگرش مثبت	diffuser of decisions	منتشرکننده تصمیمات
	نمایش تدریس، نمایش تجربی تدریس	school district	منطقه و ناحیه آموزشی
teaching demonstration		instructional materials	مواد آموزشی

task oriented	وظیفه گرا، وظیفه مدار	task force	نیروی کار
	همکاری همتایان، تعاون همکاران	profile of a school (POS)	نیمرخ مدرسه
peer colleagueship			وظایف بی ساختار، وظایف فاقد ساخت دهی
learning by doing	یادگیری از طریق انجام دادن	unstructured tasks	
human learning	یادگیری انسانی	leadership tasks	وظایف رهبری
	یادگیری در حد تسلط، تسلط در یادگیری مطالب	structured tasks	وظایف ساختمند
mastery learning		function(s) of executives	وظایف مدیران
meaningful learning	یادگیری معنادار	teaching task	وظیفه آموزشی
real learning	یادگیری واقعی	job duty	وظیفه شغلی