

# LTMS



بروزترین مرجع  
دوره های ضمن خدمت فرهنگیان

## ltmsyar.ir

همه آنچه برای انجام دوره های ضمن خدمت لازم است را  
تنها از سایت و کانال ما دنبال کنید :

[t.me/ltmsyarir](https://t.me/ltmsyarir)

[www.LTMSYAR.ir](http://www.LTMSYAR.ir)

( برای ورود به سایت و کانال تلگرام لینک های بالا را بفشارید. )



اداره تکنولوژی و گروه های آموزشی متوسطه



## نظارت و راهنمایی آموزشی با رویکرد بالینی



## فهرست مطالب

۱	فصل اول
۱	مقدمه
۲	نظارت و ضرورت آن
۳	مقاومت معلمان به نظارت
۵	اهداف نظارت بالینی
۶	فصل دوم
۶	مؤلفه‌های نظام جامع نظارت و ارزشیابی معلم
۷	سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم
۸	نظارت و ارزشیابی معلم: ریشه‌های تاریخی
۱۶	نظارت و ارزشیابی معلم: کارکردهایی مستقل، ضروری و مکمل
۳۷	معیارهای نظام نظارت و ارزشیابی با کیفیت بالا
۵۵	فصل سوم
۵۵	مفاهیم و مهارت‌های اساسی نظارت کلاس درس محور
۵۶	سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم
۵۷	اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت
۶۰	کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آنها
۶۲	تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرآیند تدریس

۶۷	.....جمع‌آوری اطلاعات نظام‌دار.....
۶۸	.....ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها.....
۷۳	.....تفسیر و استفاده از داده‌ها.....
۷۳	..... <b>فصل چهارم</b> .....
۷۳	.....مراحل اجرای نظارت بالینی.....
۷۶	.....رفتارهای ناظر و راهنمای آموزشی در مشاهده کلاسی معلمان.....
۷۶	.....روش کنترل دستوری:.....
۷۹	.....۲. روش اطلاعاتی دستوری:.....
۸۱	.....۳. روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی:.....
۸۵	.....۴. روش غیر دستوری:.....
۹۰	.....ایجاد جوّی که در آن کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزشمند باشد.....
۹۲	.....نظارت کلاس درس محور و مربیگری به عنوان یک فرآیند چرخشی.....
۹۴	.....منابع:.....

## فصل اول

### مقدمه

هم اکنون آموزش و پرورش همگانی در همه مراحل آن و آموزش های تخصصی و کاربردی برای کارکنان و کارمندان بخش های عمومی و خصوصی به عنوان یکی از بزرگترین صنعت های جهان شناخته شده است . هر کشوری در جهان سالانه بخش بزرگی از درآمدهای ملی خود را برای گسترش و بهبود کارهای آموزشی و پرورشی به کار می بندد و همواره برای افزایش این سرمایه گذاری تلاش می کند . از سال های پیش از جنگ جهانی دوم دانشمندان شکوفایی اقتصادی و عمران ملی به این باور گرویده اند که سرمایه گذاری در امر آموزش و پرورش می تواند مانند سرمایه گذاری در دیگر عوامل رشد و توسعه سود آور کارساز باشد ، زیرا فراهم آوردن نیروی انسانی کاردان و متخصص و پرورش مردم با فرهنگ و آگاه سبب می شود تا اندازه بهره وری و بهره گیری از هر گونه سرمایه گذاری مادی را فزونی فراوان بخشد . به همین دلیل است که همه کشورهای جهان بر آنند که آموزش و پرورش همگانی و اجباری را پرورش داده و مردم را از نعمت مجموعه ای از دانش های عمومی و همگانی که برای بهتر زیستن آنان ضروری است به گونه ای گسترده برخوردار سازند. در برخی از کشورهای صنعتی و پیشرفته نه تنها آموزش دبیرستانی به مرز همگانی و اجباری رسیده است که گروه بیشماری از نوجوانان در سنین آموزش دانشگاهی بر پایه نیازهای جامعه و توانایی های فردی هر سال به موسسات آموزش عالی راه می یابند .

در کشور ما هم اکنون شماری نزدیک به بیست میلیون دانش آموز در آموزشگاه های گوناگون به تحصیل سرگرمند و این شمار با آهنگی پر شتاب برای سال های آینده فزونی خواهد گرفت . فراهم آوردن امکانات آموزش و پرورش شایسته و سزاوار برای این گروه از کودکان و نوجوانان کشور کاری بس دشوار و در خور ستایش است. کارگردانی و اداره آموزشگاه ها و دفاتر و اداره های آموزش و پرورش در سراسر کشور هنری بسیار پیچیده و در همان حال حساس و پراهمیت است ، زیرا این آموزشگاه ها، زیر نظر مدیران و رؤیسان این موسسه ها و به دست صدها هزار آموزگار و دبیر است که میلیون ها انسان و میلیاردها سرمایه و درآمد ملی برای پرورش و آماده سازی زنان و مردان کاردان و کارآمد آینده کشور به کارگرفته می شود . نیازبه نظارت و راهنمایی آموزشی در همه

زمینه های مربوط به فعالیتهای تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز، به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد بیش از هر زمان دیگر احساس می شود، زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای موثر و موفق برنامه های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد.

هدف اصلی از تدوین این جزوه آشنا کردن خوانندگان با مجموعه ای از دانش و معرفت در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی است. انتظار می رود که با استفاده از مطالب این جزوه مدیران، معاونین و سرگروه های آموزشی و درسی بتوانند تا حدودی دانش و بینش لازم را درباره 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 دانش آموزان تأثیر بگذارند.

## نظارت و ضرورت آن

نظارت در لغت به معنای زیرکی و فراست است و راهنمایی به معنای نشان دادن راه به کسی و رهبری و هدایت آمده است.<sup>۱</sup>

نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه ها مخصوصا در فعالیت های مربوط به تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد بیش از هر زمان دیگر احساس می شود، زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای موثر و موفق برنامه های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد.

نظارت و راهنمایی آموزشی از زمان پیدایی نظام های آموزشی به سبک جدید، جزء وظایف مهم مدیران مدارس بوده است. نظارت و راهنمایی آموزشی جزء لاینفک نقش های سازمانی محسوب می شود. در نظام های آموزشی اغلب کشورها هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان و در نتیجه دانش آموزان است.

طرح اندیشه ها، نظریه ها و روشهای جدید از طرف صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت با هدف ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن

---

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۷

فرصت ها، 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 کارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی نگرش مثبتی دارند، به علت محدودیت های فراوان در ابعاد اقتصادی، ساختاری، و نیروی انسانی متخصص، تاکنون برنامه ریزی مشخص یا اقدام عملی مؤثری در این مورد صورت نگرفته است.

باین حال، در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه های 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 هشدار دهنده ای مطرح شده است.<sup>۱</sup>

## مقاومت معلمان به نظارت

بیشتر معلمان از این که بر آنان نظارت کنند چندان دل خوشی ندارند و این در حالی است که نظارت بر آنان بخشی از آموزش و کار حرفه ای آنان محسوب می شود. معلمان همواره به صورت تدافعی به نظارت عکس العمل نشان می دهند و آن را مفید تلقی نمی کنند.

این تعمیم فاقد استثنا نیست. بعضی از معلمان از نظارت بهره های فراوانی می گیرند و بعضی از ناظران مستعد و شایسته، در کار معلمان از مقبولیت و اثربخشی خاصی برخوردارند. با این وجود اکثر معلمان مشمول تعمیم مذکور می شوند. کیمبل وایلز در یک بررسی درباره ۲۵۰۰ نفر معلم متوجه شد که فقط رقم بسیار اندکی از معلمان (۱/۵ درصد) ناظر خود را به عنوان منبعی از نظرات جدید تصور می کنند.

موریس گوگان چندین بررسی درباره نظارت بر معلم انجام می دهد. او براساس این بررسی ها نتیجه می گیرد: "براساس روانشناختی نظارت تقریباً به طرز غیر قابل اجتنابی به عنوان یک خطر و تهدیدی جدی برای معلم جلوه می کند و شاید وضعیت حرفه ای او را به خطر انداخته و به اعتماد او لطمه می زند."

وجود چنین برخورد مشخص و خصومت آمیز معلم با امر نظارت این فکر را قوت می بخشد که مدارس به کلی از آن صرف نظر کنند. برخوردی خوش بینانه تر بیان می دارد که معلمان

---

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۱ و ۲.

خصوصیتی با خود نظارت ندارند لیکن ناسازگاری آنان با سبک نظارتی آنان با سبک نظارتی است که ملاحظه می کنند شاید معلمان با آن سبک نظارتی که بتوانند به ملاحظات و خواست های آنان بهتر پاسخ دهد بیشتر سازگار باشند. نظارت بالینی معلم محور اصولاً برچنین پیش فرضی استوار است .

قبل از توصیف نظارت معلم محور لازم است چند نمونه از عملیات نظارتی را که معلمان به آن ها واکنش منفی نشان می دهند بررسی کنیم . در نظارت متداول ضمن خدمت ، ناظر که معمولاً مدیر مدرسه است فرایند نظارتی را به منظور ارزشیابی عملکرد معلم انجام می دهد . دستور ارزشیابی ممکن است توسط قانون، هیات آموزشی در محل و یا وزارت آموزش و پرورش صادر شود . این حالت در آغاز دو مساله را به وجود می آورد: مسئله اول هنگامی به وجود می آید که نظارت با ارزشیابی همسان تصور شود.

معلمان معمولاً وقتی که احساس کنند که مورد ارزشیابی واقع می شوند و به خصوص در هنگامی که ارزشیابی های منفی امنیت شغلی آنان را به مخاطره می اندازد مضطرب می شوند در این صورت جای تعجب نیست که معلمان نسبت به نظارت واکنش منفی نشان دهند . مساله دوم این است که نظارت به لحاظ نیاز ناظر به وجود آید نه نیازی که توسط معلم احساس شود . به علت این که نظارت در معنای سنتی خود ناخوشایند به نظر می رسد بنابراین به نظر می رسد بهتر است از تعامل متقابل مابین معلم و ناظر احتراز شود و یا این تعامل در حداقل خود صورت گیرد.

متأسفانه این عمل مشکل را پیچیده تر می کند ناظر ممکن است بدون اطلاع قبلی در کلاس معلم حضور یابد تا شاهد جریاناتی باشد که اتفاق می افتد معلم اطلاعی ندارد که ناظر چه چیزی را مشاهده و ارزشیابی می کند. آیا ناظر علاقه مند به پاکیزگی کلاس است ؟ یا به علاقه ظاهری دانش آموزان به کارشناسان توجه دارد. یا به هدف ها و شیوه تدریس و یا شاید به میزان کنترل کلاس علاقه مند است .

از طرف دیگر ممکن است ناظر برنامه خاصی جهت اینکه چه چیزی را مشاهده یا ارزیابی کند نداشته باشد . نتیجه این می شود که اطلاعات حاصل از مشاهده کلاس ممکن است غیر منظم بسیار ذهنی و نامفهوم جلوه کند .

ممکن است ادامه مشاهدات کلاسی منجر به بهبود شرایط نشود . به طور نمونه ناظر تقویمی را تکمیل می کند و گزارشی از ارزشیابی عملکرد معلم می نویسد . ممکن است معلم فرصتی جهت مذاکره با ناظر در رابطه با دانسته های مشاهده شده و معیارهای ارزیابی به کاررفته در گزارش را



نداشته باشد ولو اینکه ممکن باشد این گزارش در تصمیم‌گیری‌های مهم درباره ارتقای معلم و تامین شغلی او مورد استفاده قرار می‌گیرد.<sup>۱</sup>

به طور کلی از آنجا که بیشتر مشکلات مطرح شده در مورد نظارت مربوط به برداشت‌ها و شیوه‌های نادرست اجرای آن است، لذا می‌توان با شناخت بهتر از اهداف نظارت بالینی و در پیش گرفتن مجموعه‌ای از فعالیت‌های نظام‌مند و برخی ملاحظات از آسیب‌های آن کاست.

## اهداف نظارت بالینی

وجود برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و کیفیت تداوم آن در تحقق هدف‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. با اجرای طرح نظارت بالینی 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. اگر چه 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، استاد، معاون آموزشی منطقه، ناظر یا سرپرست آموزشی، بازرس، بازرس آموزشی، رئیس آموزش و پرورش منطقه، هماهنگ‌کننده 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 پستی و مقامی که خدمت کنند

برقراری ارتباط و کار و همکاری حرفه‌ای با معلمان و کمک به آنان است تا رشد و پرورش بهتر معلمان به معنای رشد و پرورش بهتر دانش‌آموزان و نیز موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی

---

۱. اچسون و گال، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ص ۲۱ و ۲۳.

آموزشی است که رضایت و حمایت عمومی از مدارس را در پی دارد هدفی که نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام های آموزشی درصدد نیل به آن است.<sup>۱</sup>

به طور کلی می توان اهداف نظارت بالینی را در موارد زیر خلاصه کرد:

- ۱- احیای نقش نظارتی مدیران و معاونین آموزشی
- ۲- کمک به معلم جهت دریافت بازخورد از تدریس خود از طرف شخص دیگر
- ۳- کمک به معلم جهت بهبود فرآیند آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ۴- کمک به معلم در ایجاد نگرش مثبت رشد مداوم حرفه ای خود
- ۶- تشخیص و حل مسائل در فرآیند یاددهی- یادگیری
- ۷- ارتقای مهارت های تدریس<sup>۲</sup>

## فصل دوم

### مؤلفه های نظام جامع نظارت و ارزشیابی معلم

این مبحث به شما کمک می کند تا درک روشنی از خصوصیات یک نظام باکیفیت نظارت و ارزشیابی معلم به دست آورید. جهت ایجاد چنین درک و شناختی به دست آوردن برخی ایده ها در مورد تاریخچه نظارت آموزشی و ارتباط نزدیک آن با ارزشیابی معلم حائز اهمیت می باشد. اولین قسمت از این مبحث مروری بر همین تاریخچه دارد. تلاش ما ابداً این نیست که تاریخچه کاملی از نظارت و ارزشیابی معلم را در اینجا ارائه دهیم، ولی تلاش می کنیم که اختلاف نظرها و ابهامات رایج در خصوص نظارت آموزشی و رابطه آن با ارزشیابی را از نظر تاریخی مورد توجه قرار دهیم.

---

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۵ و ۶.

۲. اچسون و گال، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ص ۲۸ و ۲۹- با اندکی تغییر.

دومین قسمت از این مطلب، بحثی را در خصوص مفهوم‌سازی نظارت آموزشی و ارزشیابی به عنوان کارکردهای مستقل، مکمل و ضروری مدارس، مطرح می‌سازد. قسمت پایانی بر معیارهای ویژه‌ای تأکید دارد که می‌توان از آنها جهت ارزشیابی کیفیت هر نوع نظام نظارت و ارزشیابی معلم از جمله نظامی که هم‌اکنون در آن مشغول به کار می‌باشید، بهره جست. این معیارها از آثار و کتاب‌های محققان و دانشمندان این حوزه استخراج شده‌اند، اما آنها به صورت تجربی نیز در چندین منطقه آموزشی مورد آزمایش واقع شده‌اند.

### سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم

- به نظر شما عبارات «نظارت و راهنمایی معلم<sup>۱</sup>»، «ارزشیابی معلم<sup>۲</sup>»، «مشاهدات معلم<sup>۳</sup>» چه تفاوتی با هم دارند؟
- با توجه به تجارب قبلی شما، مهم‌ترین اهداف ارزشیابی معلم کدامند؟
- هدف از نظارت و راهنمایی معلم چیست؟ آیا تمامی معلمان نیاز به نظارت و راهنمایی دارند؟ چرا بله و چرا خیر؟
- اگر از شما خواسته شود یک نظام نظارت و ارزشیابی معلم را شناسایی کنید، به دنبال چه ویژگی‌هایی خواهید رفت؟

---

1 . Teacher Supervision  
2 . Teacher Evaluation  
3 . Teacher Observation

## نظارت و ارزشیابی معلم: ریشه‌های تاریخی

بسیاری از نظام‌های فعلی نظارت و ارزشیابی معلم فاقد توصیف و شرح دقیق رابطه بین نظارت و ارزشیابی هستند. در نتیجه هم معلمین و هم مدیران به طور یکسان در رابطه با اهداف هر کدام از این کارکردها دچار تردید و ابهام جدی هستند (مک گریل<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳).

تلاش برای درک رابطه بین نظارت و ارزشیابی چیز جدیدی نیست. ریشه‌های مشکل به تاریخچه نظارت آموزشی در مدرسه برمی‌گردد. در طی زمان، فلسفه‌ها و جنبش‌های آموزشی نقش ناظر را به شیوه‌های کاملاً متناقضی تفسیر و تبیین کرده‌اند، از بازرسی<sup>۲</sup> گرفته تا دستیار و کمک‌کننده، از ارزشیاب تا مشاور، یعنی نقش‌های کاملاً متفاوتی را برای فرد ناظر تعیین کرده‌اند. با درک این تاریخچه بهتر می‌توان در موقعیتی قرار گرفت تا بتوان با مسائل پیچیده‌ای که پیرامون رابطه بین نظارت و ارزشیابی معلم وجود دارد، دست و پنجه نرم کرد. ریشه‌های تاریخی نظارت آموزشی در نقش بازرسی به کمیته‌های مدارس اوایل قرن هجدهم برمی‌گردد. بازرسان اغلب افراد روحانی، نخبگان اجتماعی، مدیران مدارس و یا دیگر شهروندان شاخص یا اشراف و یا طبقه دانشمند بودند. در واقع همان طور که گلانز<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) مطرح می‌کند، نظارت و راهنمایی به عنوان کارکردی که باید توسط افراد آموزش‌دیده حرفه‌ای، مجرب و متخصص انجام می‌شد، تا بعد از جنگ‌های جهانی وجود خارجی نداشت. یعنی آن زمان بود که برای اولین بار بحث متخصص این کار مطرح شد.

شیوه‌های غیرحرفه‌ای نظارت و راهنمایی طالب کنترل بسیار سخت، و بازرسی دقیق از امکانات مدرسه بود (گلانز، ۱۹۹۸). الگوی بازرسی مدرسه‌ها<sup>۴</sup> همچنان به رشد و شکوفایی خودش ادامه داد و حتی بعد از آن که نقش بازرسان مدارس بسیار حرفه‌ای، مجرب و آموزش‌دیده هم جا افتاده بود تا اوایل قرن ۱۹ هم ادامه پیدا کرد (پازاک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). ناظران بیشتر درگیر وظایفی از قبیل بازرسی

---

1 . MacGreal  
2 . Inspector  
3 . Glanz  
4 . Inspectorial Model  
5 . Pajak

برنامه‌ریزی درسی، بهبود کارایی شیوه‌های آموزشی، ارزشیابی عملکرد معلم و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بودند (بولین<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷). معلمان اکثراً خانم بودند و کاملاً محروم از حق رأی و حق اظهارنظر که اغلب به آن‌ها به دیده کاملاً ناتوان و فاقد مهارت و حتی عقب‌افتاده نگاه می‌شد (بولین و پاناریتیس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲، ص ۳۳).

بالیث<sup>۳</sup> (۱۸۹۴) در یادداشت‌های خودش ذکر می‌کند که تنها راه اصلاح مدارس این است که برای هر مدرسه یک ناظر توانمند به عنوان بازرس منصوب شد و به او اجازه داده شود تا آن دسته از معلمان نالایقی که امکان اصلاح دارند، اصلاح شوند و آن‌هایی که در واقع مرده هستند دفن شوند (عین همان متنی است که توسط گلانز، ۱۹۹۸ ذکر شده است). گلانز همچنان توضیح می‌دهد که چگونه اخراج این معلمان با مسأله کیفیت مدارس در ذهن بعضی از اصلاح‌طلبان آموزشی آن دوران ارتباط پیدا کرده بود:

مأموریت برکناری معلمان نالایق توسط بازرسان در طی این دوران ناقض هدف بنیادین و ضروری نظارت و راهنمایی برای دسترسی به کیفیت آموزش در مدارس بوده است. در واقع ناظران آن زمان بر این اعتقاد بودند که بهترین راه دستیابی به کیفیت مدرسه و کیفیت آموزش برکناری معلمین ناتوان و نالایق بود. شیوه‌هایی هم که توسط این ناظران به کار گرفته می‌شد، بیشتر حالات بازرسانه داشت، با این وصف این فعالیت‌ها نتوانست به آن هدف فوق‌الذکر یعنی افزایش سطح کیفیت آموزشی و مدرسه دست پیدا کند (ص ۴۹).

در اوایل قرن بیستم فردریک تیلور<sup>۴</sup> جنبش کارایی<sup>۵</sup> را به راه انداخت که تأثیر بسیار عمیقی بر نحوه انجام وظایف مدیران مدارس داشت (بولین، ۱۹۸۷ و گلانز، ۱۹۹۸). تیلور و همکارانش مطالعات زمان و حرکت را در بخش صنعت انجام دادند. هدف آن‌ها این بود که کاری کنند

- 
- 1 . Bolin
  - 2 . Panaritis
  - 3 . Balliet
  - 4 . Frederick Taylor
  - 5 . Efficiency Movement

حرکت‌های فیزیکی و جسمانی کارگران بسیار کارآمدتر و دقیق‌تر صورت بگیرد و در واقع انرژی کارگران ذخیره شود و به این ترتیب سطح بهره‌وری افزایش پیدا کند. این جهت‌گیری کارایی، آن طوری که توسط فرانکلین بوبیت<sup>۱</sup> و دیگران به آموزش و پرورش انتقال داده شد، یکی از عامل‌های عمده‌ای بود که موجب شد فرآیندهای نظارتی در اوایل قرن بیستم وارد مدرسه شوند.

فلسفه کارایی اجتماعی با افزایش میزان دیوان‌سالاری نظام‌های آموزشی همراه و همگام شد. این ترکیب و همچنین ظهور طبقه جدیدی از مدیران سطح متوسط مدارس که وظیفه نظارت را خودشان انجام می‌دادند منجر به توسعه شتابان مقیاس‌های رتبه‌بندی<sup>۲</sup> شد که جهت اندازه‌گیری میزان اثربخشی<sup>۳</sup> معلم طراحی شده بودند. مفروضات بنیادین این بود که دانشمندان می‌توانند روی معلمانی که ظاهراً از همه کارآمدتر، دقیق‌تر و بهتر عمل می‌کنند، مطالعه کنند. آن وقت شرحی از شیوه‌های رفتاری این معلمان خاص را تدوین کنند. به اصطلاح روی رفتارهای خاص این معلمان اسم بگذارند. این توصیف‌ها به نوبه خودش می‌توانست بعداً به مقیاس‌هایی برای رتبه‌بندی میزان کارایی و اثربخشی معلم‌های دیگر تبدیل شود. ناظران ماهر آن موقع می‌توانستند با استفاده رتبه‌ها و توصیفات مقیاس‌های رتبه‌بندی کاری کنند که معلم‌ها کارآمدتر شوند. ادوارد الیوت و کلیفتون بویس<sup>۴</sup> دو تن از پیشگامان طراحی ابزارهای رتبه‌بندی کارایی معلمان بودند و طبقه‌بندی‌های رتبه‌دهی را تدوین کردند که از ویژگی‌های فیزیکی و جسمانی گرفته تا ویژگی‌های اخلاقی و کارایی اجتماعی را در بر می‌گرفت (گلانز، ۱۹۹۸).

در ربع اول قرن بیستم مقیاس‌های رتبه‌بندی معلمان به نحوه فزاینده‌ای رشد و گسترش پیدا کرد، حتی با این وجود به ندرت راجع به معنا و مفهوم و در واقع توصیف تدریس مؤثرتر و کارآمدتر اتفاق نظر وجود داشت. با وجود مخالفت‌های نسبتاً سرسختانه از جانب کسانی که مقیاس‌های

---

1 . Franklin Bobbit  
2 . Rating Scales  
3 . Effectiveness  
4 . Edward Elliot and Clifton Boyce

رتبه‌بندی را غیردموکراتیک و ضدعقلانی می‌دانستند، این گونه مقیاس‌ها به صورت بسیار گسترده‌ای برای ارزشیابی معلمان در نظر گرفته می‌شدند. نقش ناظر عملاً در اینجا ارزشیابی معلم بود.

با پیشرفت و توسعه هرچه بیشتر گروه‌های ترقی‌خواهانه، انتقادات به مقیاس‌های رتبه‌بندی به مراتب بالا گرفت. در نهایت کارایی اجتماعی و الگوهای بازرسی‌مآبانه نظارت و راهنمایی معلم تحت حملات و انتقادات بسیار شدیدی قرار گرفتند. ناظران که تا آن زمان از طریق طراحی شیوه‌های بهتر ارزشیابی برای رتبه‌بندی معلمان جایگاه خود را مستحکم‌تر و قانون‌مندتر جلوه داده بودند، ناگهان خودشان را در یک موقعیت بسیار صدمه‌پذیر دیدند. از این هنگام بود که آن‌ها به عنوان یک وظیفه بسیار مهم، برای رشد هرچه بیشتر به معلمان کمک کنند (گلانز، ۱۹۹۸).

مفاهیم و ایده‌های جدیدی که جایگزین شیوه‌های قبلی نظارت و راهنمایی شدند، ریشه در اصول دموکراتیکی همچون استقلال رأی و آزادی داشتند. دوران ترقی‌خواهی با فلسفه‌ی مطالعه و بررسی، فرآیندهای دموکراتیک و پژوهش‌های علمی به یک فرآیند نظارتی به عنوان یک روش یاری‌دهنده، اصلاح‌محور و مبتنی بر همکاری، منجر شد. بار و بورتن<sup>۱</sup> (۱۹۲۶) با استناد به آثار دیویی و دیگر ترقی‌خواهان، کتابی را در خصوص نظارت و راهنمایی آموزشی منتشر کردند و معلمان و مدیران از طریق آزمایش در کلاس‌های درس و مدارس به تفکر تشویق کردند (پاژاک، ۲۰۰۰، ص ۳).

نظارت و راهنمایی مترقی در حالی که ارزشیابی معلم را در واقع کم‌اهمیت‌تر تلقی نمی‌کرد، بر همکاری، مشارکت، فرآیندهای گروهی، پرسش و پاسخ، تحقیق و آزمایش تأکید می‌کرد. در یک اختلاف بسیار شدید با وضعیتی که تحت الگوی کارآمدی اجتماعی با آن مواجه شده بودیم، حالا دیگر به معلمان به عنوان بخشی از راه‌حل به جای بخشی از مشکل نگریسته می‌شد. بار، بورتن و بروکنر<sup>۲</sup> (۱۹۳۸) در اثر خویش تحت عنوان نظارت و راهنمایی آموزشی اعلام کردند که قصد دارند عماداً مفهوم قدیمی و سنتی نظارت و راهنمایی به عنوان بازرسی را کنار بگذارند و رهبری پاسخگو<sup>۳</sup>

---

1 . Barr and Burton

2 . Brueckner

3 . Responsible Leadership

را جایگزین سازند که بر منطق و آزمایش علمی برای ادراک هرچه بیشتر و بهتر و یافتن مسیر درست تأکید دارد. نظارت دموکراتیک بر طبق این نظریه ارزش هر فرد را به رسمیت می‌شناخت و بر انعطاف‌پذیری در سازمان تأکید داشت، به مشارکت آزاد همگان اهمیت و بها می‌داد و به دنبال منافع مثبت برای همگان بود (پاژاک، ۲۰۰۰، ص ۳).

با این حال اصول نظارت دموکراتیک به صورت یکسان در همه جا اعمال نمی‌شد و در همه جا به کار برده نمی‌شد. فرآیندهای نظارت دموکراتیک با شیوه‌های کنترلی و بوروکراتیک رتبه‌بندی و حذف معلمان ناکارآمد یک هم‌زیستی مسالمت‌آمیزی پیدا کرده بود. چالش دموکراتیک ترقی خواهان نسبت به نقش ناظر به عنوان یک فرد مستبد و رتبه‌گذار کارآمدی معلمان نمایانگر آغاز یک درگیری جدی و مستمر بین نقش دوگانه‌ی ناظر به عنوان ارزشیاب معلم و همچنین به عنوان یک همکار و یاری‌دهنده بود.

مابقی قرن بیستم شاهد این کشمکش دائم بین کارکردهای ارزشیابی و نظارت بود. تا اواسط دهه ۱۹۵۰ کارکرد کمک کردن (همکاری) مورد تأکید بود. حل مسائل به صورت اشتراکی، نظارت‌های گروهی و برنامه‌ریزی درسی به عنوان ابزارهای اصلی تلقی می‌شدند که ناظران با استفاده از آن‌ها به رشد حرفه‌ای معلمان کمک می‌کردند. ناظران نسبت به وظیفه‌ی توسعه و پیشرفت معلمان آگاهی پیدا کرده بودند و روابط انسانی را به عنوان بخش مهمی از کار خود، توجه داشتند (پاژاک، ۲۰۰۰، ص ۳). با این وجود به دنبال پرتاب اولین قمر مصنوعی در سال ۱۹۵۷ هجوم به سمت بهبود و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان به ویژه در حوزه ریاضیات و علوم منجر به افزایش تأکید هرچه بیشتر بر نقش نظارت و راهنمایی به عنوان یک ابزار مهم برای ایجاد تغییر در مدارس شد. کارهای گروهی اشتراکی و همکاری نسبت به نوآوری در زندگی واقعی اهمیت کمتری پیدا کرد. در برخی موارد اشتیاق به ایجاد نوآوری در زندگی واقعی به این منجر شد که برخی از مناطق آموزشی، نظام ارزشیابی معلم را طوری طراحی کند که نحوه اجرا تحت کنترل قرار می‌داد و آن‌هایی که نمره ارزشیابی پایینی داشتند و نسبت به این تغییرات مقاومت می‌کردند، مورد مجازات قرار گرفتند. در برخی موارد دیگر، روابط



اشتراکی و مبتنی بر همکاری با معلمین به عنوان وسیله‌ای برای توسعه و ارتقای نوآوری تلقی شد. در واقع از این گونه ارتباطات مبتنی بر همکاری برای تبدیل ایده‌های نو به عمل بهره‌برداری می‌شد.

از اواخر دهه ۱۹۶۰ حوزه نظارت و راهنمایی با یک شکاف بسیار جدی که بین ادبیات و دانش نظری از یک سو و دنیای واقعیت از سوی دیگر پدیدار شده بود، مواجه شد. تمرکز عمده‌ی ادبیات نظری در خصوص نظارت و راهنمایی بر معلم بر شیوه‌های سنتی نظارت کلینیکی<sup>۱</sup> بود که توسط کوگان<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) و گلدهامر<sup>۳</sup> (۱۹۶۹) تدوین شده بود. الگوهای آن‌ها نقش ناظران را به عنوان همکاری در نظر می‌گرفت که وظیفه‌اش ایجاد و نهادینه کردن ارتباط و اعتماد متقابل با معلمان بود. در چارچوب یک چنین رابطه‌ای، ناظر خدمات خود را با هدف بهبود هرچه بیشتر عملکرد معلم و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموز طراحی کرده بود. کوگان و گلدهامر هر دو دیدگاه منفی نسبت به نقش ارزشیابانه ناظر داشتند و بر این باور بودند که اصولاً نقش ارزشیابی هیچ سنخیتی با نقش نظارت ندارد، و در واقع برخلاف آن، کارکرد نظارت کمک به معلم و یا رویکرد کمک به معلم می‌باشد. در دنیای عمل و واقعیت، بیشتر دست‌اندرکاران حوزه آموزش که نقش نظارت و راهنمایی را بر عهده داشتند با هر دوی این کارکرد هم ارزشیابی معلم و هم بهبود معلم مواجه می‌شدند. عوامل مختلف و متعددی من جمله میزان اندک دانش و مهارت‌های نظارتی، کمبود زمان لازم برای اجرای صحیح عملکرد نظارتی و مسایل مرتبط با مقررات محدودکننده فعالیت‌های نظارتی موجب شده بود که بیشتر ناظران تلاش و توجه خود را در عمل بر ارزشیابی معلم قرار دهند. ناظران در حوزه کمک و بهبود معلم کارچندان مهمی انجام نمی‌دادند. در نتیجه نظارت کلینیکی هیچ وقت در مدارس از شهرت و خوشنامی لازم برخوردار نشد.

---

1 . Clinical Supervision

2 . Cogan

3 . Goldhammer

در اواخر دهه ۱۹۷۰ مادلین هانتز<sup>۱</sup> یک روان‌شناس تربیتی، الگویی را برای نظارت و راهنمایی معلم طراحی کرد که از نظر بسیاری از دست‌اندرکاران آن حوزه بسیار منطقی و درست در واقعیت جلوه می‌کرد (هانتز، ۱۹۸۴). گرچه الگوی هانتز هم با گذشت زمان به عنوان نظارت بالینی مشهور شد، اما شباهت چندانی به نظرات و ایده‌های کوگان و گلدهامر نداشت. الگوی هانتز بسیار آمرانه و نظارت‌محورتر بود و اتفاقاً از هر لحاظ با اصول ارزشیابی معلم‌سازگاری داشت. با وجود توصیه‌ها و راهنمایی‌های بسیاری که توسط هانتز صورت گرفته بود، این الگوی نظارت بالینی به تدریج به چک‌لیست رتبه‌بندی معلم در مناطق مختلف آموزشی مبدل شد. استفاده از آن همچون آتشی در خرمن گسترش پیدا کرد و موجب شد که دانشمندان حوزه نظارت و راهنمایی از خودشان پرسند که آیا پس از مادلین هانتز حیات نیز وجود دارد یا نه. یعنی آیا بعد از همه‌گیر شدن این سیستم دیگر چیزی از آموزش باقی خواهد ماند یا خیر؟ (گارمن و هزی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶). بخش عمده‌ای از الگوی نظارت بالینی هانتز فرآیندی از ارزشیابی معلم بوده است. عنوان گمراه‌کننده‌ای هم که روی این الگو گذاشته بودند به آشفتگی و شکاف موجود بین نظارت معلم و ارزشیابی معلم در ذهن بسیاری از دست‌اندرکاران حوزه آموزش منجر شد و وضع را از پیش بدتر کرد.

اواخر دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ شاهد توسعه الگوهای جایگزین و جانشین برای نظارت و راهنمایی معلم بود که قصدشان تصحیح اثرات منفی هانتز بر عرصه عملکردهای نظارتی در دنیا بود. نظارت و راهنمایی برای بالندگی<sup>۳</sup> (گلیک من و گوردن و رز گوردن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸) و نظارت و راهنمایی فکورانه<sup>۵</sup> (گارمن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰) از لحاظ فلسفی مشابه الگوی کوگان و گلدهامر در تأکید بر تلاش‌های اشتراکی و گروهی برای بهبود فرآیند تدریس بودند و بر جداسازی کارکردهای ارزشیابی و نظارت از همدیگر تأکید و نگاه مستقل نسبت به این دو کارکرد داشتند. رویکردهای بالندگی و فکورانه در حال

---

1 . Madeline Hunter  
2 . Garman and Hazi  
3 . Developmental Supervision  
4 . Glickman, Gordon, Ross-Gordon  
5 . Refelected Sypervision  
6 . Garman

حاضر سراسر عرصه فعالیت نظارتی در حوزه آموزش پیش از خدمت معلمان را در کنترل خودشان دارند. این دو رویکرد همچنین با استقبال و شهرت فزاینده‌ای برای نظارت معلمان در حین خدمت مواجه هستند، اما هنوز آن طور که باید و شاید در این حوزه کاربردشان گسترش پیدا نکرده است. سنت دیرینه ارزشیابی معلم به عنوان یک کارکرد مهم ناظران مانع از این می‌شود که بسیاری از نظام‌های آموزشی الگوهای نظارتی جدید و اشتراکی را پذیرا باشند و از آن استفاده کنند. چنین مناطقی آموزشی اغلب صحبت از پذیرش این سیستم و الگوهای جدید در میان می‌آورند، اما همچنان در عمل آن ارزشیابی بازرس‌مدارانه خودشان را به عنوان شیوه و روش اصلی و حاکم در تعامل بین معلمان و ناظران انجام می‌دادند.

خلاصه این که تداوم این وضعیت عدم حل و فصل اختلافات و شکاف موجود بین نظارت معلم و ارزشیابی معلم، موجب پدیدار شدن دشواری‌های بسیار عمده‌ای در اجرای نظارت آموزشی از دهه ۱۹۲۰ به این طرف شده است. در نتیجه ما با آثار محققان و دانشمندانی مواجه هستیم که از یک سو آثار علمی موجود به تشویق اصلاحات اشتراکی و گروهی می‌پرداختند و از طرفی دیگر دست‌اندرکاران و مجریان حوزه آموزش همچنان ناتوان از پذیرش این نقش اشتراکی بودند.

جفری گلانز (۱۹۹۸) یکی از معدود دانشمندان حوزه نظارت آموزشی است که کار و تلاش خود را بر تاریخچه نظارت متمرکز کرده است، در خصوص ارزیابی ما از این اختلافات حل نشده این طور می‌نویسد: کارکرد ارزشیابانه مربوط به نظارت و راهنمایی دارای ریشه‌های تاریخی در نظارت‌های بوروکراتیک و بازرس‌مآبانه است. بقا و دوام یک سازمان کارا و مؤثر آموزشی و همچنین یک برنامه آموزشی مستحکم و منسجم مستلزم این است که توانایی‌ها و شایستگی‌های معلمان به نوعی مورد ارزشیابی قرار بگیرد. به عبارت دیگر جنبه ارزشیابانه‌ی کارکرد نظارتی ناشی از نیازهای سازمانی برای سنجش و اندازه‌گیری و ارزشیابی سطح کارایی و کارآمدی معلمان و دست‌اندرکاران آموزش است. اصل و ریشه کمک و بهبود کارکرد نظارت را می‌توان تاریخچه‌اش را به اوایل جنبش‌های دموکراتیک در دوره‌های استعماری آمریکا و بعدها در اوایل قرن بیستم دید. به عبارت

دیگر کمک کردن به معلمان جهت بهبود فرآیند آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناشی از نظری‌های دموکراتیک مربوط به نظارت و راهنمایی بود. ناظران یا افرادی که درگیر کار نظارت بودند با یک نقش بنیادین مواجه شدند که خودبه‌خود تنش‌زا و اختلاف‌زا بود و منظور ما از این حرف معضل حل و فصل نشده بین ضرورت ارزشیابی که یک عملکرد بوروکراتیک و اشتیاق به کمک و یاری رساندن واقعی به معلمان در فرآیند آموزشی، یک هدف حرفه و نه یک عمل دموکراتیک محسوب می‌شود (ص ۶۴).

حالا که با هم این معضل و اختلاف بسیار دیرینه را در خصوص نقش ناظر در مدرسه مرور کردیم، توجه خود را به حل و فصل این معضل معطوف می‌کنیم و کار را با توصیف کارکردهای مستقل و در عین حال مکمل نظارت معلم و صد البته ارزشیابی معلم آغاز می‌کنیم.

### **نظارت و ارزشیابی معلم: کارکردهایی مستقل، ضروری و مکمل**

این بحث که آیا نظارت و راهنمایی معلم و ارزشیابی او نقش‌هایی سازگار برای یک فرد واحد هستند، چندین دهه است که دست‌اندرکاران و همچنین دانشمندان حوزه آموزش را دچار اختلاف نظر و جدل‌های طولانی کرده است. طرفداران الگوهای نظارت و راهنمایی معلم در خصوص این مسأله با همدیگر اختلاف نظر جدی دارند. برخی مانند هانتر (۱۹۸۴) هیچ اختلاف ریشه‌ای بین این دو نقش قائل نیستند. برخی دیگر مانند کوگان (۱۹۷۳) و گلیکمن، گوردون، رز گوردون (۱۹۹۸) بر این باورند که این نقش‌ها هم از لحاظ فرآیند و هم از لحاظ زمان بایستی از هم‌دیگر مستقل و جدا باشند و حتی اگر فرد واحدی این دو وظیفه مختلف را انجام می‌دهد. غیر از این دانشمندان، افرادی

مانند بلامرگ و جوناس<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) پیشنهاد می‌کنند که بهتر است این دو نقش از هم جدا باشند، اما اگر لازم شد می‌شود این دو را یک نفر هم انجام بدهد (پاژاک، ۲۰۰۰).

دنیای عمل در این خصوص همانند دنیای دانشمندان و نظریه‌پردازان آشفته و سردرگم است. برخی از مناطق آموزشی نظارت و راهنمایی معلم و ارزشیابی معلم را چه از لحاظ سیاست‌گذاری و چه از لحاظ اجرایی یک کارکرد مشابه و یکسان تلقی می‌کنند. بسیاری از مناطق آموزشی بین نظارت و راهنمایی و ارزشیابی معلم در حوزه سیاست‌گذاری تفاوت قائل می‌شوند اما در عمل همان چیزی را انجام می‌دهند که مک‌گریل<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) آن را ارزشیابی عرفی<sup>۳</sup> نامید. یعنی از فرآیندهای مشابه برای هر دوی این کارکرد مختلف استفاده می‌کنند. در نتیجه معلمان این دو فرآیند را به عنوان فرآیند ارزشیابی تلقی می‌کنند. خیلی از مناطق آموزشی در تلاشند به زبان رشد و توسعه معلمان، میزان تهدیدی که از ارزشیابی احساس می‌شود را تا حدودی تخفیف بدهند و ملایم‌تر کنند، اما هم این استراتژی حسن تعبیرانه اغلب موجب سردرگمی بسیار شدید عموم می‌شود و همچنین درگیری‌ها و بحث‌های زائد بیشتر بین دو حوزه نظارت و ارزشیابی ایجاد می‌کند (حزی، ۱۹۹۴). در نهایت برخی از مناطق آموزشی که تعدادشان در قرن بیستم افزایش پیدا کرده بود و تا قرن بیست و یکم هم ادامه پیدا کرده، توانستند این دو عملکرد را هم از لحاظ سیاست‌گذاری و هم از لحاظ اجرا از همدیگر کاملاً جدا و مستقل کنند.

دنیای نظارت و راهنمایی همچنین از عدم موفقیت در تعاریف مورد پذیرش برای مفاهیم مهم صدمه دیده است. از آنجایی که تعاریف رایج و پذیرفته شده برای عرصه نظارت و عرصه ارزشیابی وجود خارجی ندارد، کاملاً ضروری است که در این کتاب به صورت شفاف و واضح نشان دهیم که معنا و مفهوم هر کدام از واژگانی که به کار می‌بریم و توصیف می‌کنیم چیست.

---

1 . Blumberg and Jonas

2 . McGreal

3 . Common Evaluation

از دید ما ارزشیابی معلم یک کارکرد سازمانی است که برای قضاوت جامع در خصوص عملکرد معلم و توانمندی‌ها و شایستگی‌های وی برای تصمیم‌گیری در مورد اهداف و مقاصد پرسنلی از قبیل ادامه فعالیت و استخدام طراحی شده است. اصلاحات و بهبودها در عملکرد معلم می‌تواند ناشی از این فرآیند باشند و ممکن است پیامدهای مطلوب را به دنبال داشته باشند. اما این فرآیند به طور کلی هدف اصلی‌اش انجام یک قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد معلم در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسئولیت‌هایی که به او محول شده است، می‌باشد. ارزشیابی معلم یک کارکرد ضابطه‌مند و قانونی است که فقط توسط اشخاصی انجام می‌شود که دارای مجوز هستند. به طور کلی مدیران مدارس رسماً مسئولیت ارزشیابی معلمان را به عهده دارند. این مقام رسمی تصمیم می‌گیرد که این مسئولیت را به افراد دیگری در مدرسه که دارای صلاحیت لازم هستند از قبیل معاونان و ناظران داخلی مدرسه واگذار نماید.

از دیدگاه ما نظارت و راهنمایی معلم یک کارکرد سازمانی در خصوص رشد و توسعه حرفه‌ای معلم می‌باشد که به نوبه خود به بهبود عملکرد آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز منجر می‌شود. نظارت و راهنمایی معلم هیچ ارتباطی با انجام قضاوت در خصوص توانمندی‌ها، شایستگی‌ها و عملکرد معلم ندارد. این کارکرد را می‌توان به کمک افراد مختلفی که در نقش‌های مختلف در مدرسه از قبیل معلمان، مدیران و ناظران و ... انجام داد.

نظارت و راهنمایی معلم یک اصطلاح گسترده‌ای است که فعالیت‌های مختلفی را برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در بر می‌گیرد. مربی‌گری<sup>۱</sup> کلاس درس برای بررسی و بهبود جنبه‌های خاصی از عملکرد تدریس، در یک فرآیند نظارتی طراحی شده است که توسط دو تن از همکاران آن معلم یا توسط یک معلم و یا شخصی به عنوان ناظر صورت می‌گیرد. این نوع از نظارت را اصطلاحاً مربی‌گری همتا<sup>۲</sup> یا مشاوره توسط همکاران<sup>۳</sup> می‌نامیم. علاوه بر این شامل فعالیت‌هایی مانند: رشد

---

1 . Coaching

2 . Peer Coaching

3 . Colleague Consultation

حرفه‌ای خود راهبری معلم<sup>۱</sup>، تحقیق اقدام‌پژوهی عمل<sup>۲</sup> و گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری<sup>۳</sup> می‌شود. تمام فعالیت‌های فوق، کارکردهای سازمانی هستند که با هدف رشد و توسعه هرچه بیشتر معلم صورت می‌گیرند.

توجه داشته باشید که ما از واژه کارکرد<sup>۴</sup> برای نظارت و راهنمایی معلم و هم برای ارزشیابی معلم استفاده می‌کنیم. واژه کارکرد را به واژه نقش<sup>۵</sup> ترجیح می‌دهیم. بدین دلیل است که گرچه مسئولیت‌های ارزشیابی معلم به چند نقش خاص سازمانی محدود می‌شود، اما در اصل نظارت به یک نقش خاص شناخته شده محدود نمی‌شود. همان طوری که در باورهایمان به صراحت ذکر کردیم هر فرد حرفه‌ای در چارچوب نظام آموزشی توانایی و مسئولیت ایفای کارکرد نظارت و راهنمایی آموزشی را دارد.

یکی از اصول این باور بنیادین این است که هم نظارت بر معلم و هم ارزشیابی معلم هر دو کارکردهای ضروری هستند که از همدیگر مستقل و جدا هستند، اما نقش مکمل یکدیگر را به عهده دارند. بسیاری از مناطق آموزشی در تلاشند که این دو کارکرد را به صورت یک فعالیت واحد در بیاورند، اما به نظر ما این رویکرد صددرصد به شکست منجر می‌شود. چون این دو کارکرد از لحاظ اصولی و بنیادین کاملاً با هم متفاوتند. نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم دست‌کم در هفت بعد از هم‌دیگر متفاوت هستند.

## ابعاد تفاوت‌های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم

---

### ۱. هدف اصلی

---

- 1 . Self-Directed Teacher Development
- 2 . Action research
- 3 . Collegial Development Groups
- 4 . Function
- 5 . Role

۲. منطق وجودی
  ۳. گستره و محدوده
  ۴. ماهیت درونی رابطه بین معلم و مدیر
  ۵. روش‌های گردآوری اطلاعات
  ۶. تخصص
  ۷. دیدگاه‌های معلمان در مورد این دو فرآیند
- 

گرچه نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم بایستی به صورت جداگانه و مستقل صورت بگیرند، اما آن‌ها کارکردهای مکمل اساسی در مدرسه به عنوان سازمان‌های آموزشی محسوب می‌شوند. این کارکردها مکمل یکدیگر هم هستند، به این صورت که ارزشیابی معلم تضمین و تأکیدی است بر این که تمامی عملکردهای معلم در سطح قابل قبول و رضایت‌بخشی وجود دارد و نظارت آموزش فرصت‌هایی را به وجود می‌آورد تا معلمان بتوانند به مراتب فراتر از سطوح قابل قبول حداقل فعلی عملکرد خودشان رشد و پیشرفت داشته باشند. حالا توجه شما را به توضیح تفاوت‌های بنیادین و اصلی ارزشیابی و نظارت و راهنمایی معطوف می‌کنیم.

**هدف اصلی:** هدف اصلی ارزشیابی قضاوت در خصوص کیفیت کلی عملکرد معلم و شایستگی‌های او در انجام وظایف محوله می‌باشد. ارزشیابی همچنین تصویری از کیفیت عملکرد کارکنان حرفه‌ای را به دست می‌دهد. خروجی این فرآیند رتبه‌بندی پایانی است که می‌تواند به صورت کمی (مثل ۸۰/۷۸) یا به صورت کیفی (مثلاً با استفاده از عبارت فوق‌العاده، رضایت‌بخش، یا غیررضایت‌بخش) باشد. طراحی نظام رتبه‌بندی کمی یا کیفی لازمه‌اش این است که ارزشیاب یک الگوی خاص یا حداقل یک الگوی مشخص یا استاندارد مشخص برای عملکرد موردنظر را داشته باشد تا با مقایسه، عملکرد معلم مربوطه را مورد سنجش و ارزیابی قرار دهد. بدون چنین استاندارد



روش برای عملکرد و داده‌های ارزشیابی، انجام و توجیه نظام رتبه‌بندی کمی یا کیفی منطقی امکان‌پذیر نیست. خلاصه این که هدف اصلی ارزشیابی معلم تعیین این مسأله است که آیا همه معلمان از یک حداقل استاندارد شایستگی عملکرد از نظر ارزشیاب مربوطه که تخصص لازم را هم دارد، برخوردارند یا خیر. در موارد بسیار کمی، ممکن است، معلمان با عبور از فرآیند ارزشیابی عملکردشان اندکی بهبود هم پیدا کند. با این اوصاف هدف اصلی در ذهن ارزشیاب اطمینان پیدا کردن از کیفیت عملکرد معلم است.

ارزشیابی یک اطمینان‌خاطری ایجاد می‌کند که تمامی معلمان در نظام آموزشی در یک سطح حداقل شایستگی و صلاحیت عمل می‌کنند. گرچه تفاوت‌های بسیار عظیمی ممکن است در مناطق آموزشی از لحاظ کیفیت عملکرد وجود داشته باشد و در واقع در مورد تعریف حداقل کیفیت و یا استاندارد عملکرد هم اختلاف نظر وجود داشته باشد. اما واقعیت امر این است که نظام ارزشیابی در هر منطقه آموزشی میزانی (حدی) را برای سطح حداقل شایستگی در نظر می‌گیرد، در برخی مناطق این حد کاملاً شفاف و روشن و در برخی مناطق بسیار مبهم می‌باشد. معلمانی که رضایت ارزشیاب را جلب نمی‌کنند و یا عملکردشان نوسان دارد و مناسب نیست را به یک رتبه‌دهی کم تهدید می‌کنند. با این حال تا زمانی که معلمان آن حداقل استاندارد کیفی کار خودشان را رعایت می‌کنند و یا اندکی از آن سطح استاندارد بهتر عمل می‌کنند، در چنین وضعیتی ارزشیاب‌ها هیچ قدرتی ندارند که معلم را وادار به بهتر شدن و رشد و توسعه کنند. ارزشیاب‌ها اغلب حوزه‌هایی را برای بهبود توصیه می‌کنند، اما معلمی که در حال حاضر در استخدام است و طبق آن استانداردهای مربوطه رضایت ارزشیاب را جلب کرده، آزاد است که این توصیه‌ها و پیشنهادات را بپذیرد یا رد کند. مدیران، اعضای هیأت مدیره مدارس و سیاست‌گذاران و کلاً آن دسته از افرادی که حاضراً تمامی منابع خود را برای بهبود و رشد معلم در حوزه ارزشیابی معلم خرج کنند، ناتوان از درک این مسأله هستند که حوزه ارزشیابی معلم قدرت محدودی برای فشار آوردن به معلمان برای بهتر شدن و رشد دارد. آن‌هایی که واقعاً

محدودیت‌های ارزشیابی را درک می‌کنند همچنان قادرند نیاز به نظارت و راهنمایی معلم را به عنوان وسیله‌ای برای تشویق رشد و نه تهدید درک کنند و از آن استفاده کنند.

هدف از نظارت رشد و توسعه فردی معلم فراتر از سطح عملکرد فعلی وی است. تعیین یک سطح استاندارد جهانی برای حرفه‌ای بودن و یا کارآمدی معلم در زمره‌ی اولویت‌های اصلی حوزه نظارت محسوب نمی‌شود. وظیفه اصلی ناظر این است که از همان جایی که احتمال دارد معلم در آنجا قرار داشته باشد، کار را شروع کند و به سوی فراتر از آن خیز بردارد. این کار شامل درک درست از دنیای پیچیده‌ی حاکم بر کلاس درس و کمک به معلم برای آگاهی پیدا کردن نسبت به رفتارهای آموزشی و پیامدهای آن برای دانش‌آموزان است.

فرآیند نظارتی به جای آن که بر یک الگوی اقتباسی از خارج برای تعیین عملکرد معلم تکیه داده باشد، بیشتر بر اساس مجموعه‌ای از باورهای معلم و همچنین مجموعه باورهای نظام آموزشی یا مدرسه در خصوص نحوه آموزش و نحوه یادگیری بنا می‌شود. معلم در اینجا انگیزه و اشتیاق لازم دارد که خودش را بهتر کند و رشد دهد و راه‌هایی را پیدا کند که بتواند به اهداف شخصی خودش در خصوص دانش‌آموزان دست یابد. بزرگسالان یا افراد بالغ در مقایسه با اکثر کودکان بیشتر احتمال دارد که رفتارشان را تغییر دهند و مخصوصاً وقتی فکر کنند که راه بهتری برای دستیابی به اهداف مهم وجود دارد و کمتر احتمال دارد برای بهبود خود تلاش کنند صرفاً به این خاطر که فرد دیگری به آن‌ها می‌گوید لازم است که این کار را انجام دهند (ناولز<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸). مالکیت معلم بر فرآیند رشد یک متغیر انگیزه‌بخش و بسیار مهم محسوب می‌شود.

**منطق:** منطقی که برای کارکرد ارزشیابی معلم وجود دارد، ناشی از حق قانونی آموزش و پرورش در راستای حمایت از کودکان و مصون داشتن آن‌ها از صدمات ناشی از رفتارهای معلمان غیرحرفه‌ای، غیراخلاقی، غیرشایسته و ناتوان و نالایق است. این حق از طریق فرآیند بازرسی اعمال می‌شود که توسط دولت به مناطق آموزشی تفویض اختیار شده است. مناطق آموزشی که فرآیند

ارزشیابی معلم را انجام ندهند یا در جدی گرفتن آن کوتاهی می‌کنند، در اصل تعهدات اخلاقی را برای مصونیت کودکان از صدمات ناشی از نوع آموزش‌های دریافتی زیر پا گذاشته‌اند. ارزشیابی معلم یک فرآیند قانونی و بوروکراتیک به شکل بسیار دقیق و محتاطانه‌ای باید برنامه‌ریزی شود تا اطمینان حاصل کرد که هم حق دولت حفظ شده و هم حقوق کودکان و همچنین بایستی اطمینان حاصل شود که حقوق معلم هم در طی این فرآیند زیر پا گذاشته نشود. حقوق حرفه‌ای معلمین همچنین چارچوبی را برای حقوق قانونی معلمان تعیین می‌کند و شواهد و مدارک را در مواردی که کار به شکایت و دادرسی مربوط به عملکرد معلم می‌رسد را تغییر می‌دهند. مناطق آموزشی می‌بایستی توجه خاصی را به این مسائل حقوقی و قانونی معطوف کنند و همچنین به اثرات ناشی از توافقات جمعی در طراحی فرآیندهای ارزشیابی معلم توجه کنند.

از سویی دیگر منطق و توجیهی که برای نظارت و راهنمایی آموزشی وجود دارد ناشی از ماهیت پیچیده محیط آموزشی است. محیط کلاس‌های درس آکنده از مسایل همزمانی و چندبعدی است که لازمه‌اش آن است که معلمان در طول روز صدها تصمیم بسیار جدی و مهم را اتخاذ کنند (دویل<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). وظیفه پیشرفت و توسعه رشد شناختی، عاطفی و روانی حرکتی ۲۵ نفر یا تعداد بیشتری از دانش‌آموزان به طور همزمان پیچیده است. هیچ آدم حرفه‌ای با این همه مشتری یا مراجعه‌کننده به طور همزمان وجود ندارد.

به طور مثال فرض را بر آن بگیرید که یک پزشک مجبور باشد ۲۵ مریض را به طور همزمان ویزیت کند. برخی از پزشکان که ظاهراً هم به چندین مریض یک زمانی را برای مراجعه می‌دهند و همه را در یک زمان جمع می‌کنند، در نهایت هر کدام را به نوبت ویزیت می‌کنند و همزمان نمی‌توانند همه را با هم ویزیت کنند. تصور کنید که اگر دکتر زمان محدودی داشت مثلاً نیم ساعت تا ۲۵ مریض را معاینه کند، حوزه پزشکی و درمانی چه وضعیتی پیدا می‌کرد. آن موقع می‌توان انتظار

داشت که دکتر ناچار می‌شد نمونه‌برداری بالینی از همه بکند و یک میانگین بگیرد تا به صورت کلی یک روش درمانی عمومی توصیه کند که حداکثر علائم بالینی افراد را در نظر بگیرد نه همه آن‌ها را. همچنین می‌توانید تصور کنید که چه وضعی پیش می‌آید که اگر یک وکیل دعوی سعی می‌کرد به طور همزمان در چندین دادگاه و حوزه دادرسی همزمان به چندین پرونده رسیدگی کند. ما خودمان هم می‌دانیم که وکلا اغلب به طور همزمان کار می‌کنند ولی یکی یکی در دادگاه شرکت می‌کنند. اگر کار روزانه یک وکیل دعوی شامل رسیدگی به چندین پرونده مختلف به طور همزمان بود آن زمان چنین وضعی پیش می‌آید که وکیل مربوطه ممکن بود مجبور شود در یک جا از یک شاهد بازجویی کند و سپس با عجله خود را به دادگاه بغلی برساند و شهادتی را مورد سؤال و جواب مجدد قرار بدهد که خودش هنگام اظهارات مستقیم فرد حاضر نباشد.

این مثال‌ها را برای این می‌آوریم که به خوبی بتوانیم اهمیت مسائلی که یک معلم در طی زندگی حرفه‌ای روزانه‌اش با آن مواجه می‌شود، بهتر درک کنیم. کاری که معلم انجام می‌دهد خیلی شبیه به پزشکی است که همزمان باید ۲۵ مریض را ویزیت کند و یا وکیلی که به طور همزمان باید به چندین پرونده رسیدگی کند. اگر به این اظهارات شک دارید، وضعیتی را تصور کنید که معلمی یک کلاس ۲۵ نفره با نیازها، توانایی‌ها و استعدادهای مختلف، توجه و علاقه و اشتیاق مختلف دارد. همچنین زمان آموزشی محدودی برای تأمین نیازهای آن‌ها دارد. آیا به نظر شما آن پزشکی که به طور فرضی از آن اسم بردیم کارش سخت به نظر می‌رسد یا چنین معلمی. حالا می‌توان چنین معلمی را در نظر بگیریم که در یک اتاقی مدام حرکت می‌کند و راه می‌رود و پنج گروه را مورد بررسی و پایش عملکرد قرار داده که دارند روی یک فعالیت یادگیری گروهی کار می‌کنند. معلم پاسخ گروه الف نسبت به سؤال‌های ۱ و ۲ را می‌شنود و سپس به کنار گروه ب می‌رود و بحث آن‌ها را راجع به سؤالات ۳ و ۴ می‌شنود و بدون این که اطلاع داشته آن‌ها چه نظری در مورد سؤال ۱ و ۲ داشتند. این مثال به ما نشان می‌دهد که کار معلم خیلی شبیه به کار آن وکیلی است که باید یک شهادتی را در دادگاه مورد پرسش مجدد قرار بدهد، بدون این که اعترافات مستقیم آن شاهد را شنیده باشد.

تدریس یک وظیفه و یا کار پیچیده و شخصی است که واقعاً سنگین و خارق‌العاده است. حال تصور کنید که دنیای یک کلاس درس جایی که معلم‌ها در تلاش‌اند تا بیش از دو جین دانش‌آموز را تحت تعلیم و تربیت قرار دهند چه دنیای واقعاً پیچیده‌تری محسوب می‌شود.

معلمان با توجه به پیچیدگی محیطی کاری، می‌توانند از حضور یک همکار ماهر استفاده‌ی فوق‌العاده‌ای ببرند. همکاری که می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا بفهمند در کلاس درس چه می‌گذرد و چه تأثیری روی تک‌تک دانش‌آموزان دارد. همین همکار می‌تواند به عنوان یک جفت چشم و گوش دیگر عمل کرده و رویدادهای داخل کلاس درس را ضبط و سپس در مورد آن‌ها با معلم به صحبت و گفتگو بنشیند.

نظارت و راهنمایی نه تنها به عنوان یک امر حقوقی یا فرآیند دموکراتیک مطرح است، بلکه یک فعالیت حرفه‌ای و گروه‌مدار است که معلمان از طریق انگیزش‌های درونی همچون اشتیاق به بهبود توانمندی‌های حرفه‌ای و اشتیاق به حداکثر رساندن میزان فراگیری دانش‌آموزان مورد تشویق قرار می‌گیرند.

**گستره:** ارزشیابی به خاطر ماهیت وجودی‌اش از لحاظ گستره کار و محدوده کاملاً وسیع و جامع است. ارزشیابی باید بتواند نه تنها عملکرد آموزشی کلاس درس معلم را بررسی کرده، بلکه همچنین میزان نقش‌آفرینی معلم را در مدرسه به عنوان یک سازمان آموزشی مورد بررسی قرار دهد. این نقش‌آفرینی می‌تواند شامل پذیرش تعهدات قراردادی، تعامل با همکاران حرفه‌ای، ارتباط با والدین دانش‌آموزان، به عهده گرفتن رشد و توسعه حرفه‌ای و همچنین سهم‌آفرینی در کل چرخه زندگی یک مدرسه را شامل شود. در عمل بسیاری از معلمان که از طریق فرآیند ارزشیابی از کار برکنار می‌شوند به خاطر عملکرد ضعیف کلاسی نیست که به چنین سرنوشتی دچار می‌شوند بلکه به خاطر مسائل و رفتارهای مرتبط با ناتوانی در مواجهه با حداقل تعهدات قراردادی و همچنین به خاطر رفتارهای نامناسب خارج از کلاس درس است.

حتی از لحاظ تدریس کلاس درس نیز وظیفه ارزشیابی کاملاً وسیع و گسترده است. ارزشیابی مؤثر لازمه‌اش آن است که معلم در حین آموزش کل دروس مربوط به خود مورد مشاهده قرار گیرد. برای معلمین ابتدایی این بدان مفهوم است که دروس هنر، ریاضی، علوم، علوم اجتماعی و ... می‌بایست مورد ارزشیابی قرار بگیرد. کمتر معلم ابتدایی است که بتواند با توانایی یکسان و برابر تمامی این حوزه‌های محتوایی مختلف را تدریس کند. زمانی که می‌خواهیم اظهار کنیم که فرآیند ارزشیابی به ارزشیابی جامع آموزش کلاسی یک فرد معلم منجر شده تمامی موضوعات تدریس شده توسط هر معلمی باید مورد مشاهده و ارزشیابی قرار گیرد.

در دوره راهنمایی نیز گستره دروس و دانش‌آموزانی که تحت نظر آن معلم هستند می‌بایست مورد مشاهده قرار گیرند. بسیاری از معلمان دوره راهنمایی بیش از یک موضوع را تدریس می‌کنند؛ مثلاً جبر و هندسه یا علوم تجربی و شیمی. تقریباً تمامی معلمین دوره راهنمایی گستره متنوعی از دانش‌آموزان با نقاط قوت و ضعف و نیازهای متفاوت را تحت سرپرستی خود دارند. کمتر معلم دوره راهنمایی است که در تدریس تمامی این موضوعات مختلف به یک میزان خوب و متعادل عمل کند و یا ارتباطش با تمامی دانش‌آموزان ارتباط یکسان و برابر باشد. نظامی که طراحی شده تا تصویر جامعی از عملکرد آموزش کلاسی یک معلم را به دست دهد می‌بایست تمامی این مضامین و محیط‌های گوناگون را مورد مشاهده قرار دهد.

ارزشیابی مؤثر همچنین به مشاهده‌ی معلم در طول یک مدت زمان خاص وابسته است نه فقط تنها یک یا دو بار. بیشتر مردم قادرند تا برای مدت محدود خود را به مراتب بهتر از آنچه که هستند، نشان دهند. با این حال هر چه قدر که یک ناظر بیشتر به نظاره کار یک معلم می‌پردازد و این کار را به دفعات تکرار کند، تصویری به مراتب روشن‌تر و شفاف‌تر از رفتارهای رایج معلم را به دست می‌آورد. فقط در صورتی که ارزیاب مربوطه زمان کافی را صرف تدوین یک دیدگاه جامع از عملکرد معلم چه در داخل و چه در خارج کلاس درس نکند، ایجاد و یا دفاع از یک قضاوت کلی در

خصوص میزان کارایی معلم بدان صورت که مورد تقاضای بیشتر نظام‌های دولتی ارزشیابی معلم وجود دارد، امری غیرممکن تلقی می‌شود.

از سوی دیگر، نظارت و راهنمایی معلم می‌تواند دیدگاهی محدودتر از ارزشیابی داشته باشد. از آنجایی که بهبود عملکرد و نه قضاوت کلی مبتنی بر توانمندی هدف این کارکرد می‌باشد، فرآیند نظارت و راهنمایی قادر است بر تنها یک کلاس یا یک گروه آموزشی در طول مدت زمان خاصی متمرکز شود. در واقع مطالعات موردی در نظارت بالینی حاکی از آن است که تمرکز خاصی بر یک موقعیت، یکی از ابعاد حیاتی نظارت محسوب می‌شود که می‌تواند بر بهبود عملکرد معلم تأثیر مثبتی بگذارد. نولان، هاوکس و فرانسیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) بهترین راه برای بیشتر مردم جهت بهبود عملکرد توجه بر یک یا دو عامل در یک زمان و نه بیشتر می‌دانند. تلاش برای تمرکز بر بهبود کار، بدون اشاره خاصی در مورد آن و بدون ذکر این که چه چیزی بهتر خواهد شد به ندرت به تغییر منجر خواهد شد. بدین ترتیب اگر نظارت و راهنمایی بر این است که کمک کردن به رشد معلمان مؤثر واقع شود می‌بایست دیدگاه محدود و نه وسیع داشته باشد.

**ماهیت رابطه:** نقش ارزشیاب این است که یک قضاوت و اظهارنظر حرفه‌ای را در رابطه با عملکرد و شایستگی کلی معلم تهیه و ابراز دارد. همان طور که قبلاً ذکر شد، یکی از عمده‌ترین مسؤولیت‌های ارزشیاب حمایت از منافع دولت و دانش‌آموزان است. بدین دلیل تنها افراد صاحب صلاحیت خاصی هستند که می‌توانند نقش یک ارزشیاب معلم را بر عهده گیرند. گرچه ارزشیاب ممکن است معلم مربوطه را شناخته و حتی وی را دوست داشته باشد، با این حال ارزشیاب می‌بایست درجه‌ای از فاصله گرفتن و دور ماندن را تحمل کند تا بتواند ارزشیابی منصفانه‌ای از عملکرد معلم ارائه دهد. همچنین نقش دو گروه می‌بایست کاملاً دور از هم و متمایز باقی بماند. ارزشیاب همیشه ارزشیاب می‌ماند و ارزشیاب‌شونده همیشه ارزشیابی‌شونده. این دو نقش هرگز قادر

---

1 . Nolan, Hawkes and Francis

به ادغام و یا یکی شدن نیستند. مناسب‌ترین روش برای یک ارزشیاب همانی خواهد بود که گارمن<sup>۱</sup> (۱۹۸۲)، مشاهده‌کننده بی‌طرف<sup>۲</sup> نامید و بالاترین سطح همکاری را که شخص می‌تواند امید آن را داشته باشد، پذیرش کاری<sup>۳</sup> است. پذیرش کاری بدان معنی است که هر دو گروه قوانین و نقش‌های مربوط به خود را به خوبی می‌شناسند و قبول کرده‌اند که بر اساس آن‌ها زندگی کنند. میزان همکاری محدود به نوع درک شما از مسائل فوق‌الذکر است. ارزشیاب نمی‌تواند و قادر نیست طرف معلم را بگیرد به خاطر این که در برخی موارد ممکن است طرف معلم را گرفتن بدان معنا باشد که طرف کودکان را نگرفته است.

ایجاد جوئی از اعتماد و اطمینان در این رابطه نیز بسیار بسیار دشوار است. ارزشیاب تمام قدرت لازم را در اختیار دارد و معلم نیز از هر نظر صدمه‌پذیر است. علاوه بر این معلم از هیچ حق انتخابی برخوردار نیست که آیا در این فرآیند شرکت بنماید یا خیر. این یک فعالیت مقرر شده از جانب سازمان است. همان طور که بلامبر و جوناس (۱۹۸۷) اشاره کرده‌اند، معلم به سختی احتمال دارد که در این نوع رابطه به ارزشیاب این امکان و اجازه را بدهد که به درون عمیق‌تری امیدها، ترس‌ها و باورهای شخصی وی در خصوص فرآیندهای یاددهی و یادگیری وارد شود. برخی مدیران بسیار ماهر قادرند رابطه‌ی همکاری و آموزشی مناسبی را با معلمان برقرار کنند حتی در زمانی که درگیر فرآیند ارزشیابی هستند. اما این افراد فوق‌العاده ماهر ارتباطات کاری خوبی را نه به خاطر نظام موجود برقرار می‌کنند بلکه با وجود استقرار این نظام قادرند تا رابطه کاری بسیار خوبی با معلمان برقرار کنند.

در بحث نظارت و راهنمایی فاصله یک مانع است و پیروی سفت و سخت از قوانین سازمانی نیز بیشتر ایجاد اشکال و مانع می‌کند تا این که در جهت تسهیل این فرآیند برآید. در فرآیند نظارت همکاران و شرکا موافقت می‌کنند که به عنوان همکار با یکدیگر کار کنند. گاهی اوقات معلم رهبری

---

1 . Garman  
2 . Neutral Observer  
3 . Working Acceptance



این فرآیند را بر عهده می‌گیرد و گاهی اوقات ناظر است که جلوتر از دیگران حرکت می‌کند. تماشا کردن فرآیند نظارت در طی مدت زمان خاص این درک ایجاد می‌شود که رهبری چنین فرآیندهایی، اشتراکی است و نقش‌ها با هم در آمیخته و آزادانه با یکدیگر قابل تعویض می‌باشند.

هنگامی که این فرآیند آن گونه که می‌بایست صورت بگیرد، این امکان وجود دارد که بتوانیم به چیزی دست پیدا کنیم که گارمن (۱۹۸۲) آن را به عنوان عمل متقابل ارگانیک<sup>۱</sup> توصیف می‌کرد. یعنی چیزی که در آن اهداف، رهبری و هدایت، تخصص، احترام و اطمینان در بین تمامی مشارکت‌کنندگان به صورت یکسان تقسیم شده و بر سر آن‌ها تفاهم دارند. در مقایسه با وضعیت خنثی که از ارزشیاب انتظار می‌رود، موقعیت ناظر حقیقتاً به نفع و به سمت معلم گرایش دارد آن هم در کمک کردن به او برای این که بتواند به اهداف و مقاصدی که مشترکاً تعریف کرده‌اند، دست یابد. در مقایسه با ارزشیابی جایی که ارزشیاب از همه نیرومندتر است و معلم نیز از همه صدمه‌پذیرتر و در واقع به صورت اجباری وادار به مشارکت شده، این نظارت است که یک رابطه داوطلبانه که هم در صدمه‌پذیر بودن مشترک هستند و هم در تقسیم قدرت. واقعیت این است که به معلم اجازه داده می‌شود که حوزه‌های خاصی از تدریس را انتخاب کرده و فرآیند نظارت را بر آن‌ها متمرکز سازند. همچنین این رویکرد ناظر را در قبال جمع‌آوری انواع داده‌هایی که معلم درخواست نموده، مسؤول می‌سازد. این گونه سهم شدن در مسؤولیت، اعتماد متقابل و صدمه‌پذیری مشترک سه مورد از عناصر و ویژگی‌های مهم ارتباطات آموزشی هستند (نولان، ۱۹۹۳).

**روش‌های جمع‌آوری داده‌ها:** فرآیند ارزشیابی معلم یک کارکرد استاندارد شده و بر مبنای معیارهای خاصی صورت می‌گیرد. این بحث بدان معناست که این فرآیند بر اساس معیارهای از پیش تعیین شده انجام می‌پذیرد که برای قضاوت در خصوص عملکرد و میزان شایستگی‌های معلم مورد استفاده قرار می‌گیرد. به دلیل این که وظیفه فرد ارزشیاب قضاوت جامع است، داده‌های ارزشیابی نیز می‌بایستی دارای یک دیدگاه جامع بوده و تمامی امر آموزش را در بر بگیرند. ناتوانی در حفظ یک

---

1 . Organic Reciprocity

دیدگاه جامع در طول زمان موجب ضبط تصویر ناقص و ناتمامی از رفتار معلم شده و به یک ارزشیابی غیرمنصفانه می‌انجامد. با این حال علاوه بر این، پیامد و خروجی ارزشیابی یک قضاوت جامع است که توسط یک متن کتبی که تقریباً برای تمامی معلمان از شباهت یکسانی برخوردار است، انتقال می‌یابد.

در نهایت و احتمالاً مهم‌تر از موارد قبلی استاندارد حاکم بر مشاهدات و نظارت کلاسی با هدف ارزشیابی معلم می‌بایستی برای تمامی معلمان از ماهیت و حالت خاصی برخوردار باشند. با توجه به حقوق قانونی شغلی و اجتماعی معلم و همچنین توافقات قراردادی تمامی معلمان در همان طبقات شغلی می‌بایستی با استفاده از معیارهای یکسانی مورد ارزشیابی قرار گیرند. مسائلی مربوط به روایی و همچنین قابلیت اعتماد بودن اولتر از نیازهای خاص معلمان در حوزه ارزشیابی معلم تلقی می‌شود. اگر معیارهای مربوطه برای برخی از معلمان تغییر یابند، آنگاه اتهام تخلف و تقلب و همچنین رفتارهای مشکوک صورت می‌گیرد.

در مقام مقایسه جمع‌آوری اطلاعات برای مقاصد نظارت و راهنمایی حالت کاملاً متفاوتی وجود دارد. این گونه داده‌ها بایستی کاملاً متمایز شده، شخصی طراحی شده و معلم‌محور باشند (نولان و فرانسیس، ۱۹۹۲). میزان توجه نسبت به گردآوری داده‌ها در فرآیند نظارت عموماً بسیار محدود است و بیشتر فقط یکی یا دوتا از جنبه‌های معلمان و یا دانش‌آموز (و یا به صورت ترکیبی) توجه می‌شود. این دیدگاه محدود معمولاً در چندین درس در طی مدت زمان خاص مورد نظارت قرار می‌گیرد، آن هم در تلاش برای مستندسازی بهبود معلم و بهبود عملکرد دانش‌آموز و همچنین حفظ چیزی که گارمن (۱۹۹۰) به درس در حال شکوفایی<sup>۱</sup> تشبیه می‌کند.

نقش ناظر این نیست که قضاوتی را به عمل بیاورد و یا قضاوتی را به طرف مقابل منتقل کند، بلکه نقش وی بیشتر جمع‌آوری مشاهدات و داده‌های استنباطی است که معلم با استفاده از آن‌ها می‌تواند قضاوت بهتری را راجع به نحوه‌ی عملکرد آموزشی خود و همچنین تأثیر آن بر دانش‌آموزان را به

---

1 . Unfolding Lesson

دست آورد. ناظر ممکن است به معلم کمک کند تا در تدوین این قضاوت بهتر عمل کند اما ناظر خود این قضاوت را برای معلم انجام نمی‌دهد. در نتیجه یکی از پیامدهای فرآیند نظارت و راهنمایی این خواهد بود که معلم بیشتر خودراهر<sup>۱</sup> و تصمیم‌گیرنده<sup>۲</sup> بهتری است.

به عقیده ما اگر فرآیند نظارت از بهبود تصمیم‌گیری و خودراهری معلم قاصر و ناتوان باشد، آنگاه کل این فرآیند کاربرد چندانی نخواهد داشت. ما این ادعا را بر اساس واقعیت‌های نظارت بر معلم ارائه می‌دهیم. اگر بخواهیم مثال بزنییم یک معلم دوره متوسطه به طور متوسط ۵ کلاس در روز به مدت ۱۸۰ روز و در مجموع ۹۰۰ کلاس در سال تدریس می‌کند. در خوشبینانه‌ترین شرایط و حتی در کارآمدترین نظام نظارت معلم مشاهده کاری که معلم انجام می‌دهد آن هم برای ۹ بار طی سال آموزشی صورت می‌گیرد. این معلم ۹ بار مورد نظارت آموزشی قرار گرفته است. مشاهده‌کنندگان به همین خاطر یک درصد کلاس‌های معلم را خواهند دید. این بدان معناست که ۹۹ درصد موارد، معلم با دانش‌آموزان خود تنهاست و تنها یک درصد مدت زمان فعالیتش مورد نظارت قرار گرفته است. اگر فرد ناظر تمام امور مربوط به مشکلات را خود حل کند، تمام فرآیند آموزشی را خود هدایت و به عهده بگیرد و همچنین تمام فرآیند تصمیم‌گیری را خود انجام دهد و معلم را توانمند نسازد تا این مهارت‌های ویژه را در خود ایجاد کند، آنگاه معلم نخواهد توانست در ۹۹ درصد مواردی که در کلاس حاضر می‌شود، عملکرد بهتری از خود ارائه دهد. کاملاً واضح است که بهبود شرایط تصمیم‌گیری معلم و یا حل مسائل توسط معلم علائم بارز یک نظارت بسیار خوب محسوب می‌شود.

**تخصص حرفه‌ای:** تنها کسانی که دارای مجوز رسمی یا گواهینامه قانونی هستند، اجازه دارند مبادرت به فرآیند ارزشیابی معلم بنمایند. گواهی حرفه‌ای داشتن بدان معناست که دارنده آن، دارای

---

1 . Self-Directed  
2 . Decision-maker

دانش و مهارت‌های خاص لازم برای ایفای آن نقش است. در سراسر این فرآیند فرد ارزشیاب نقش کارشناس این حوزه را حفظ می‌کند.

ارزشیاب این مسئولیت را دارد که ارزشیابی منصفانه‌ای از عملکرد و توانمندی‌های معلم با استفاده از استانداردها و شواهد و مدارک گردآوری شده در اجرای فرآیند ارزشیابی به عمل آورد. ممکن است نظر معلم را درباره‌ی یک موضوع خاص بخواهد، با این حال اگر دیدگاه معلم با دیدگاه ارزشیاب اختلاف داشته باشد در این صورت دیدگاه ارزشیاب است که می‌بایست مدنظر قرار گیرد. در نتیجه تخصص برای انجام قضاوت در رابطه با عملکرد و توانمندی‌های معلم تنها و تنها در وجود ارزشیاب‌ها یافت می‌شود.

شواهد زیادی از تخصص یک‌طرفه این واقعیت را نشان می‌دهد که اغلب فرم‌هایی به معلمین ارائه می‌شود که توسط آن‌ها عملکرد معلم توصیف می‌شود و مورد قضاوت قرار می‌گیرد و هیچ فرصتی پیش نمی‌آید تا معلم و ارزشیاب در خصوص چیزهایی که باید مشاهده شود با یکدیگر به بحث و گفتگو بنشینند. به این ترتیب مسئولیت سنگینی بر دوش ارزشیاب قرار می‌گیرد که می‌بایست دارای دانش لازم در زمینه تعلیم و تربیت و همچنین محتوای درسی باشد تا بتواند ارزشیابی منصفانه، آگاهانه و جامعی از توانمندی‌ها و عملکرد معلم به عمل آورد. در صورتی که ارزشیاب فاقد تخصص در زمینه محتوای درس باشد باید از کارشناسان دیگری در حوزه موضوع درس استفاده کند.

ما بر این باوریم که قضاوت دقیق یک تدریس ضعیف حتی بدون داشتن اشراف نسبت به محتوای درس امکان‌پذیر است. به طور مثال مدیریت کلاس درس ممکن است به حدی ضعیف باشد که بیشتر دانش‌آموزان در خلال کلاس به حال خود رها شده باشند و درس را مطلقاً دنبال نکنند. با همه این اوصاف ما باور داریم که انجام یک قضاوت قابل دفاع در خصوص این که چه کسی معلم خوبی محسوب می‌شود یا خیر، بدون داشتن میزان درک نسبی نسبت به محتوای درس امری غیرممکن است. یک مثال بسیار واضح می‌تواند کلاس درس زبان خارجه باشد که ارزشیاب، زبان در حال تدریس در کلاس را درک نمی‌کند و یا آن را بلد نیست. اگر کلاس عمدتاً به زبان هدف برگزار شود

ارزشیاب در واقع هیچ معیاری نخواهد داشت تا ارزشیابی خود را بر مبنای آن بنا کند. تخصص در خصوص محتوای درس جنبه‌ی بسیار ضروری و مهم عملکردهای خوب آموزشی محسوب می‌شود. اهمیت تخصص در محتوا را به خوبی می‌توان در برخوردهای منفی مستقیم یا غیرمستقیم معلمین دوره راهنمایی نسبت به ارزشیابانی که فاقد تخصص در خصوص محتوای درسی مورد بررسی‌شان هستند، مشاهده کرد.

در مقام مقایسه نظارت و راهنمایی معلم بیشتر بر تخصص اشتراکی تکیه دارد. ناظر در زمینه فرآیند نظارت (جمع‌آوری داده‌ها، پژوهش و برگزاری کنفرانس)، تعلیم و تربیت و شاید هم تا حدی محتوای آموزشی متخصص است. معلم در امر تعلیم و تربیت، محتوای درسی متخصص است و حتی، شاید در فرآیند نظارت آموزشی مشارکت می‌کند، به علاوه شناخت بسیار دقیق و جامعی نسبت به دانش‌آموزان و همچنین محیط و بافت کلاس درس نیز دارد. اگر هر یک از این حوزه‌های تخصصی در جای خود نباشند و یا از آن‌ها بهره‌برداری درست به عمل نیاید، درک و شناخت درست از محیط یاددهی - یادگیری بی‌نهایت دشوار می‌شود. از آنجایی که هر کدام از شرکای این فرآیند تخصص دیگری را به رسمیت می‌شناسند و اهمیت آن تخصص را درک می‌کند، امور مربوط به رهبری و قدرت به صورت اشتراکی تقسیم می‌شود. هنگامی که در خصوص رویدادهای اتفاق افتاده در کلاس و مفهوم آن‌ها اختلاف نظر پیش بیاید، این اختلاف نظرها از طریق گفتگو و همچنین آزمون فرضیه‌ها، گردآوری داده‌ها و همچنین تفسیر مشاهدات حل و فصل می‌شود. هیچ کدام از شرکا آنگاه به دنبال نقش کارشناس بر نمی‌آیند و یا به دنبال آن جستجو نمی‌کنند. زیرا هیچ یک از آنان مسئولیتی در قبال قضاوت‌های پایانی که در رابطه با کیفیت تدریس صورت می‌گیرد، ندارند.

**دیدگاه معلم در خصوص فرآیند:** دیدگاهی که معلمان نسبت به فرآیند ارزشیابی دارند، این است که ارزشیابی وضعیتی است که آن‌ها بایستی بهترین عملکرد لازم را از خود نشان دهند، حتی اگر این کار به نفع ارزشیاب تمام شود. رویکرد رایج و مرسوم چنین فرآیندهایی این است که هر بلایی که دوست داری سر من بیاور، یعنی این که حداکثر تلاش خودت را بکن تا بتوانی از من ایراد بگیری.

ارزشیاب در اینجا نقش منتقد این نمایش را ایفا می‌کند و معلم نقش نویسنده متن، هنرپیشه، تهیه‌کننده و مدیر صحنه را بازی می‌کند. به علت عواقب و پیامدهای منفی که می‌تواند از عملکرد ضعیف در جریان یک فرآیند مشاهده ناشی شود، معلمان معمولاً در چنین وضعیت‌هایی کمتر ریسک می‌کنند، آن‌ها به ندرت نقشی را ایفا می‌کنند که امکان شکست خوردن را داشته باشد. بیشتر محتمل است به سراغ کارهای تمرین کرده قبلی که اتفاقاً جواب خوبی و استقبال خوبی هم داشته، بروند و درس‌هایی را ارائه بدهند که در طول سال بارها و بارها تکرار کرده‌اند. اتفاقاً چنین مواردی در عرصه معلمی زیاد اتفاق می‌افتد. یکی از نویسندگان که خود معلم سابق در آلمان بوده، توسط مدیری مورد ارزشیابی قرار گرفت که دوست داشت تعامل بسیار زیادی را بین معلم و دانش‌آموز در سر کلاس درس مشاهده کند. مسیر و الگوی عادی تدریس در روزهای غیر مشاهده یا غیر نظارت که ۱۷۸ روز بود، با ۵ دقیقه تمرین و دست‌گرمی کلامی انجام می‌شد، که در آن دانش‌آموزان در خصوص رویدادهای روزمره خانواده‌هایشان، وضع آب و هوا و فعالیت‌های مدرسه و دیگر چیزها مورد پرسش قرار می‌گرفتند. در یک یا دو روز مشاهده غیرمنتظره و اعلام نشده توسط مدیر مدرسه، این بخش دست‌گرمی‌های کلامی برای حدود ۲۰ تا ۲۵ دقیقه کم و بیش حدود ۵۰ درصد کل زمان کلاس ادامه پیدا کرد زیرا مدیر می‌توانست تعامل بسیار زیادی از دانش‌آموزان را مشاهده کند.

گرچه نویسنده از کاری که آن روزها انجام داده رضایت ندارد و به آن افتخار نمی‌کند، اما این مثال به خوبی نشان می‌دهد که بهترین عملکرد در خصوص ارزشیابی معلم به چه معنا است. در واقع آن معلم و همان نویسنده خودمان بر اساس علاقه و توجه ارزشیاب خود چیزی را ارائه داد که ارزشیاب تمایل داشت آن را مشاهده کند. بیشتر معلمین یک چنین رویکردی را آموخته‌اند و می‌دانند که آن را چگونه باید پیاده کنند.

از سویی دیگر، نظارت آموزشی می‌بایست فرصتی باشد برای ریسک کردن و برای تجربه و آزمایش. اغلب کارکرد نظارت و راهنمایی می‌تواند معلمان را قادر سازد تا رفتارها و تکنیک‌های جدید را در محیطی کاملاً امن و مطمئن و حمایت‌کننده امتحان و آزمایش کنند. چون در چنین

محیطی است که ترس از یک قضاوت منفی در خصوص توانمندی‌های معلم برطرف می‌شود و معلم می‌تواند به ناظر اجازه دهد تا درس‌هایی را مشاهده کند که کامل بی‌عیب و نقص نیستند. در واقع معلم ممکن است عامدانه از ناظر بخواهد که درسی را مشاهده کند که معلم با آن دچار مشکل است و امیدوار است ناظر خود بتواند در جهت بهبود و رفع اشکالات آن به معلم کمک کند.

جویس و شاورز<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) در آثار خود اهمیت مربی‌گری حمایتی<sup>۲</sup> و غیرارزشیابانه در کمک به معلمین در اجرای مدل‌های جدید تدریس به کلاس درس نشان دادند. این دو نویسنده مطرح می‌کنند که بدون روش مربی‌گری به عنوان یک روش آموزش حین خدمت تنها ۱۵ الی ۲۰ درصد معلمین قادرند تا نحوه استفاده از فنون پیچیده تدریس را در کلاس درس اجرا کنند. با مربی‌گری و نظارت مناسب و صحیح تا میزان ۹۰ درصد، معلمان قادر می‌شوند که این اجرا را با موفقیت انجام دهند. از آنجایی که نظارت هدفش رشد است، آزمایش، تجربه کردن و ریسک‌پذیری از ویژگی‌های بسیار بسیار مهم محسوب می‌شود.

**ضروری اما اصولاً متفاوت:** هم ارزشیابی و هم نظارت معلم کارکردهای بسیار ضروری تلقی می‌شوند. همان‌گونه سرجیوانی و استارات<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) مطرح کردند ارزشیابی حق یک معلم را جهت بهره‌مندی مداوم از عضویت در یک جامعه آموزشی خاص مستحکم و مستقر می‌سازد و نظارت و راهنمایی نیز به همان معلم کمک می‌کند تا حس مسئولیت‌پذیری شخصی خود را اعمال کرده و به رشد حرفه‌ای مداوم در حوزه آن جامعه به طور اخص و در حرفه‌ی تدریس به طور اعم توسعه بخشد. هر دوی این کارکردها مهم هستند، اما از لحاظ مقاصد و اهداف اصلی، منطبق، گستره فرآیند، ماهیت رابطه میان شرکت‌کنندگان، شیوه‌ها و فرآیندهای نظارتی به کار گرفته شده، نقش تخصص در این فرآیند و دیدگاه معلم در خصوص این فرآیند با یکدیگر تفاوت‌های اساسی دارند. در زیر خلاصه‌ای از این تفاوت‌ها را مشاهده می‌کنید.

- 
- 1 . Joyce and Showers
  - 2 . Supportive Coaching
  - 3 . Sergiovanni and Starratt

## تفاوت‌های اساسی بین نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم

نظارت آموزشی	ارزشیابی	ابعاد
رشد حرفه‌ای	حداقل شایستگی	هدف
پیچیدگی تدریس	حمایت از دانش‌آموزان	منطق
محدود	جامع	گستره
مبتنی بر همکاری	سلسله‌مراتبی	روابط
شخصی	استاندارد شده	داده‌ها
اشتراکی	ارزشیاب به عنوان کارشناس	تخصص
ریسک‌پذیری	عدم ریسک	دیدگاه معلم

تفاوت‌هایی که از آن‌ها صحبت می‌کنیم اساسی‌اند و کم‌اهمیت نیستند و نشانگر این واقعیت هستند که این کارکردها باید از هم منفک شوند. اگرچه ما نیز کاملاً بر این باوریم که این دو فرآیند می‌بایست از همدیگر مجزا گردند، ولی تأکید می‌کنیم که یک فرد واحد می‌تواند هر دوی این کارکردها را به طور کاملاً صحیح و مناسبی به اجرا بگذارد، به شرط آن که فرآیندهایی که استفاده می‌کند با یکدیگر فرق داشته باشند. اگر فرآیندها برای نظارت و ارزشیابی تفاوت قابل توجهی از یکدیگر نداشته باشند، آن‌گاه معلمین فردی را مشاهده خواهند کرد که هر دو نقش را با عنوان ارزشیاب ایفا می‌کند. ضعف و شکست نظام آموزشی در جداسازی ارزشیابی معلم از فرآیند نظارت بر معلم بدان معناست که بیشتر مدارس ابداً قادر نیستند که به نحو مناسبی از پس این کار برآیند و این دو فرآیند را به شکل صحیح اعمال کنند.



همچنین گرچه نظارت و ارزشیابی کارکردهایی متفاوت و مستقل‌اند، اما آن دو در کنار هم می‌توانند به عنوان عناصر بسیار نیرومند و مکمل نظام ارزشیابی و نظارت معلم یک منطقه آموزشی مورد بهره‌برداری قرار داد.

عنصر ارزشیابی این نظام در عمل تضمینی است برای تمام ذینفعان که عملکرد تمامی حرفه‌ای‌های این عرصه دست‌کم در یک سطح حداقلی از توانمندی‌ها و شایستگی‌ها قرار دارد. عنصر ارزشیابی همچنین مکانیزمی را فراهم می‌کند برای تصمیم‌گیری در خصوص این که آیا معلمین جدید را می‌بایست حفظ کرد و عملکرد آن‌ها را تقویت نمود و یا در نهایت معلمینی که قادر نیستند در سطح رضایت‌بخشی به تدریس پردازند، از کار برکنار و مرخص نمود.

عنصر نظارتی این سیستم به معلمان کمک کند تا در مسیرهایی به رشد و تکامل پردازند که شخصاً برای آنان دارای مفهوم و معنی و سازگار با مراحل پیشرفت شغلی، سبک‌های یادگیری و شرایط کلی زندگی آنان است. یک عنصر نظارتی با طراحی مناسب در چارچوب یک نظام ارزشیابی و نظارت معلم قادر است نرم‌ها و استانداردهایی برای رشد مداوم معلمین تعیین کند و این امر مسجل گردد که درجا زدن و پیشرفت نکردن ابدأ قابل قبول و قابل پذیرش نیست.

بیاید این سؤال را از خود بپرسیم که یک نظام ارزشیابی و نظارت معلم با طراحی خوب و مناسب چه ویژگی‌هایی دارد؟ بخش بعدی به توصیف معیارهایی می‌پردازد که برای ارزشیابی باکیفیت در این حوزه طراحی شده‌اند.

## معیارهای نظام نظارت و ارزشیابی با کیفیت بالا

معیارهایی که در اینجا ذکر شده‌اند از آثار دانشمندان و محققان این حوزه (از قبیل دانیلسون و مگ گریل<sup>۱</sup>، پیترسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) استخراج شدند و همچنین در دنیای واقعی و عمل در

---

1 . Danielson and MacGreal

2 . Peterson

فرآیندهای اعطای گواهینامه به طور آزمایشی در حوزه نظارت و ارزشیابی معلم مورد آزمون قرار گرفته شده‌اند. ضوابط و مقررات حاکم بر فرآیند آزمایش‌ها همان قواعد و ضوابط انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی ایالت پنسیلوانیا<sup>1</sup> بوده است.

- فرآیندهای قضاوت در مورد شایستگی‌ها (ارزشیابی) از فرآیندهای لازم برای رشد و توسعه حرفه‌ای (نظارت آموزشی) به وضوح متفاوت هستند.

در بخش قبلی توانستیم توجیهاتی را در خصوص علت جداسازی نظام ارزشیابی و نظام نظارت از یکدیگر ارائه دهیم، حال توجه خود را معطوف این پرسش می‌کنیم که چگونه می‌توانیم این دو کارکرد را در عمل از یکدیگر مجزا کرد. این جداسازی را می‌توان به دو شیوه اصولی از طریق شخص و از طریق زمان و رویه‌ها انجام داد.

واضح‌ترین و مشخص‌ترین راه جداسازی این دو کارکرد استفاده از دو فرد متفاوت برای اجرای آن‌ها است. در این روش، مدیران هستند که فرآیند ارزشیابی معلم را به اجرا درمی‌آورند. فرآیند نظارت توسط معلمین یا دیگر متخصصین از قبیل ناظران بخش محتوای درسی یا ترکیبی از این دو انجام می‌پذیرد. این دو فرآیند کاملاً مجزا و مستقل از یکدیگر باقی می‌مانند. آنچه که در حوزه فرآیند نظارتی اتفاق می‌افتد، محرمانه می‌ماند و تمامی داده‌ها و یادداشت‌ها و تمامی اطلاعات گردآوری شده توسط شرکت‌کنندگان حفظ می‌شود. در بسیاری از مناطق آموزشی که از این رویکرد استفاده می‌کنند کارکرد نظارت مبدل به مربی‌گری هم‌تا توسط معلمان باسابقه و حرفه‌ای شده است. به عبارتی معلمان همکار باسابقه آنچه موردنیاز است به معلمانی که از آنان تجربه کمتری دارند، می‌آموزند و منتقل می‌کنند. این نوع نظارت توسط معلمینی صورت می‌گیرد که از طریق برنامه بهسازی کارکنان به آنان فرصت کافی داده شده است، تا معلومات و مهارت‌های لازم برای آن که معلمان مؤثری باشند را به

---

1 . Pennsylvania Association for Supervision Curriculum Development

دست بیاورند. این شیوه جداسازی ارزشیابی از نظارت موجب می‌شود که وجه تمایز بسیار شفاف و مشخصی بین این دو کارکرد به وجود آید.

اما با وجود شفاف بودن جداسازی این روش دارای برخی اشکالات و معضلات نیز می‌باشد. چنین رویکردی لازمه‌اش افزایش قابل توجه منابعی است که جهت ارزشیابی و نظارت معلم تخصیص داده شود. باید افراد متخصص در زمینه نظارت را به کار گرفت و استخدام کرد تا فرآیند نظارت و راهنمایی معلم را به اجرا دریاورند و یا باید معلم‌ها را روانه برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای کرد و به آنان وقت کافی داد تا وظیفه مربی‌گری هم‌تا را بجا بیاورند. علاوه بر این بسیاری مدیران مایلند خود درگیر فرآیند کمک به رشد و توسعه معلمان باشند. برای آن‌ها سخت است درگیر نقشی باشند که تنها اجازه می‌دهد که قضاوت‌های کلی در خصوص کیفیت عملکرد یک معلم ارائه دهند. مناطق آموزشی که فاقد منابع لازم هستند و یا علاقه چندانی به چنین ساختاری ندارند می‌توانند گزینه دوم را مدنظر قرار دهند.

در مدل دوم نظام نظارت و ارزشیابی معلم این کارکردها را از طریق زمان و رویه‌های به کار گرفته شده از یکدیگر جدا می‌سازد. از یکی از کارکنان مدرسه یا حتی مدیر مدرسه می‌توان برای به اجرا درآوردن هر دوی این کارکردها استفاده جست. با این حال، این کارکردها در زمان‌های متفاوت با استفاده از رویه‌های متفاوت به اجرا درمی‌آید. هنگامی که این نوع الگو به کار گرفته می‌شود، معلمان معمولاً در مسیرهای نظارتی و ارزشیابی متفاوتی قرار می‌گیرند. جدولی که در ادامه می‌آید، نمایانگر یک چنین الگوی متفاوتی از نظام نظارت و ارزشیابی است که در آن برخی مدیران درگیر هر دو نوع این کارکردها می‌شوند.

معلمان کم‌سابقه<sup>۱</sup> یا معلمان که جدیداً وارد یک منطقه آموزشی می‌شوند، اغلب به صورت آزمایشی در یک دوره ۳ ساله به کار گرفته می‌شوند. به محض این که دوره آزمایشی سپری شد و معلمان توانستند عضو هیأت علمی ثابت یک مدرسه شوند، هر سه سال یک بار از این معلمان

---

1 . Non-Tenured Teacher

ارزشیابی می‌آید و هر دو سال یک بار مورد نظارت قرار می‌گیرند. در چرخه ارزشیابی که یک سال است، معلمین در یک فرآیند ارزشیابی استاندارد شده شرکت می‌کنند، اما فعالیت‌های نظارتی در جریان این سال‌ها معمولاً متفاوت است. معلمین ممکن است درگیر رشد حرفه‌ای خود راهبری، هدف‌گذاری، مربی‌گری هم‌تا، اقدام‌پژوهی، گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور شوند. معمولاً از معلمینی که در این مسیر حرکت می‌کنند هر بهار یا ابتدای سال خواسته می‌شود تا گزینه‌ی نظارتی خود را برای سال آینده از هم‌اکنون انتخاب کنند.

در صورتی که مدیر مدرسه درگیر کارکرد نظارت و راهنمایی معلم در جریان سال چرخه‌ی نظارتی شود، آنگاه رویه‌های استفاده شده تفاوت قابل توجهی از رویه‌هایی خواهند داشت که در جریان سال ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به طور مثال مشاهدات انجام شده به منظور ارزشیابی بر مبنای معیارهای ارزشیابی معلم، هم به صورت از قبل اعلام شده و هم به صورت غیرمنتظره، در جهت قضاوت‌های ناظر در رابطه با اثربخشی عملکرد معلم صورت می‌گیرد. اما در مقابل، مشاهداتی که به منظور نظارت صورت می‌گیرند، بر اساس توافقاتی است که در کنفرانس‌های قبل از مشاهده صورت گرفته، که معلم در طی آن نقطه تمرکزی را برای مشاهدات خویش تعیین کرده است. خود این مشاهدات داده‌هایی را گردآوری می‌کنند که معلم با استفاده از آن‌ها قضاوت‌های مشترکی را به همراه ناظر در خصوص این که چگونه می‌توان فرآیند تدریس را بهبود بخشید، گردآوری می‌کنند.

## نظام متفاوت نظارت و ارزشیابی آموزشی

کمک فشرده	ارزشیابی و نظارت بالینی	دوره آزمایشی	
معلمان با سابقه‌ای که عملکرد رضایت‌بخشی ندارند	معلمان با سابقه‌ای که عملکرد رضایت‌بخش و یا بالاتر دارند	معلمان تازه‌کار و معلمانی که جدیداً وارد منطقه شده‌اند	شرکت کنندگان
هر سال تا عملکرد رضایت‌بخش شود و یا معلم برکنار شود	ارزشیابی رسمی هر سه سال یک بار	هر سال تا دوره‌ی آزمایشی تمام شود (معمولاً سه سال)	فرآیند ارزشیابی
برگشت به سطح رضایت‌بخش عملکرد	ارتقای سطح کیفیت عملکرد و شناسایی زمینه‌های رشد حرفه‌ای	قضاوت صحیح برای تضمین استخدام و ادامه فعالیت	هدف ارزشیابی
هر سال. مدیر راهنما است، اما از تیم حمایتی فشرده کمک می‌گیرد. با فرآیند ارزشیابی ارتباط نزدیکی دارد.	دو سال غیر ارزشیابی از دوره‌ی سه ساله. روش نظارتی با همکاری معلم از بین روش‌های مربی‌گری، هم‌تا، رشد خودراهبری، تحقیق در عمل، گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور انتخاب می‌گردد.	هر سال. مشاهده کلاس درس، اما ممکن است از سایر روش‌های نظارتی نیز استفاده شود. تمرکز بر رشد حرفه‌ای اما مرتبط با ارزشیابی	فرآیند نظارتی
اصلاح مشکلات تشخیص داده شده	ارتقای رشد در راستای تعالی	حداکثر رشد در حمایت از ارزشیابی	هدف نظارت

در خلال چرخه سال‌های نظارتی فوق‌الذکر معلم رسماً به منظور ارزشیابی مورد مشاهده قرار نمی‌گیرند. اما مدیران ممکن است با این حال گاه به گاه سری به کلاس درس بزنند تا همیشه از اتفاقاتی که در کلاس درس رخ می‌دهد آگاه باشند. فرض بر این گرفته می‌شود که معلم مربوطه که

قبلاً دوره آزمایشی خود را پشت سر گذاشته در سطحی از کیفیت مشغول تدریس و ارائه فعالیت است که رضایت‌بخش و یا حتی بهتر از آن می‌باشد. رتبه‌بندی ارزشیابی سالانه‌ای که توسط نظام آموزشی منتشر می‌شود را می‌توان برای یک چنین معلمین حرفه‌ای با توجه به سه حوزه شواهد و مدارک: عملکرد گذشته معلم، مشارکت معلم در امر نظارت و راهنمایی آموزشی و مشاهدات غیررسمی خود مدیر، رضایت‌بخش اعلام نمود. در صورتی که شواهد و مدارک به دست آمده چیزی خلاف این مطلب را نشان دهند، معلم را می‌توان بلافاصله به وضعیت حمایتی همه‌جانبه منتقل کرد که در آنجا یک ارزشیابی جامع و کامل از عملکرد وی به انجام می‌شود.

مؤلفه نهایی چنین سیستم متفاوتی از نظارت و ارزشیابی معلم همانا مسیر حمایت همه‌جانبه‌ی برای معلمینی است که عملکرد آن‌ها اندکی پایین‌تر از سطح موردنظر و یا حتی بدتر از آن می‌باشد. همانا مدیر این اختیار و قدرت را دارد که معلمین خاصی را در نتیجه ارزشیابی‌های ضعیفی که در طی سال ارزشیابی و یا همان دوره ۳ ساله رخ داده در مسیر حمایت‌های همه‌جانبه قرار دهد. در صورتی که معلم بر این باور باشد که یک چنین قضاوتی غیرمنصفانه و نامناسب است، معمولاً به وی این فرصت داده می‌شود که از مسئول بالاتر خویش در مدرسه تقاضای تجدیدنظر کند. در صورتی که ثابت شود نظر مدیر درست و مناسب است و رأی به نفع مدیر داده شود، آنگاه فرآیند پشتیبانی همه‌جانبه و آموزش‌های تکمیلی آغاز می‌شود.

معمولاً جهت کمک کردن به معلم برای بهبود و رشد، گروهی از مدیران و معلمان مدرسه گرد هم می‌آیند. هدف از این فرآیند اخراج معلم نیست، در عوض بازگشت وی به سطح عملکرد عالی و رضایت‌بخش و حتی بهتر از آن و بازگرداندن معلم به چرخه نظام ارزشیابی و نظارت معلم می‌باشد. اگر بهبود و پیشرفتی مشاهده نشود آن زمان است که تیم مدیریتی تصمیم خواهد گرفت که آیا نمره عدم رضایت‌بخش به آن معلم بدهند و یا فرآیند همیاری و پشتیبانی همه‌جانبه خود را ادامه بدهند. توجه داشته باشید که حتی در الگوی مجزا و تفکیک شده که ارائه دادیم تنها تفاوت آشکار و شفاف بین نظارت و ارزشیابی هنگامی رخ می‌دهد که ما معلمین حرفه‌ای در اختیار داریم که عملکرد بسیار

خوبی دارند. در خصوص معلمین حاشیه‌ای<sup>۱</sup> و یا معلمان تازه‌کار<sup>۲</sup> کارکردهای نظارت و ارزشیابی خیلی به یکدیگر مرتبط هستند. ما بر این اعتقادیم که پیوند موجود، ارتباط مناسب و صحیحی است تا زمانی که معلمین نام برده نتوانسته‌اند ظرفیت خود را برای عملکرد مناسب نشان دهند. ارزشیابی که صورت می‌گیرد امر بسیار مهمی است. به محض این که آنان نشان دادند که از ظرفیت لازم برخوردارند، آنگاه نظارت‌های رسمی دوره‌ای هر از چند وقت کفایت خواهد کرد.

در هر دو الگویی که برای جداسازی نظارت از ارزشیابی صورت گرفته تعهد بسیار نیرومندی هم نسبت به ارزشیابی معلم و هم نسبت به نظارت و راهنمایی معلم به چشم می‌خورد. از معلمان خواسته می‌شود که یک دوره ارزشیابی بسیار سنگین و طاقت‌فرسا را پشت سر بگذارند. به محض این که این دوره آزمایشی سپری شد، آنگاه منطقه آموزشی می‌تواند با در نظر گرفتن یک تعهد طولانی‌مدت تمامی منابع لازم جهت اجرای مستقل و مؤثر ارزشیابی یک معلم و همچنین نظارت آموزشی را فراهم کند.

• **نظام نظارت آموزشی و نظام ارزشیابی از اولویت بسیار بالایی برای منطقه آموزشی برخوردارند.**

مدیریت و هدایت یک نظام نظارت و ارزشیابی معلم با کیفیت بالا کار بسیار سخت و طاقت‌فرسایی است. منابع مالی و انسانی می‌بایست در خدمت طراحی، اجرا، تثبیت و ارزشیابی آن نظام قرار گیرند. مدیران به تنهایی قادر به انجام این کار نیستند. افراد دیگری از قبیل: معلمان، اعضای هیأت مدیره مدرسه، والدین دانش‌آموزان و اعضای جامعه نیز می‌بایست درگیر این کار طاقت‌فرسا شوند.

---

1 . Marginal Teacher

2 . Novice Teacher

اعضای هیأت مدیره مدرسه نقش بسیار ضروری را ایفا می‌کنند، زیرا پیامدهای فرآیند توسعه‌ای می‌تواند به مفهوم اجرای سیاست‌های جدیدی در آن منطقه باشند و همچنین اعلام نیازی برای منابعی که می‌بایست به امر نظارت و راهنمایی و ارزشیابی معلم تخصیص داده شود، باشد. حضور والدین و همچنین دیگر اعضای ایفاکننده نقش در این فرآیند می‌تواند به قانونمند ساختن این فرآیند از دید جامعه و مردم به طور کلی کمک شایانی نماید.

برای دستیابی به پیامدهای موردنظر در خصوص بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری ایجاد احساس مالکیت معلم نسبت به نظام نظارت و ارزشیابی کاملاً حیاتی است. هنگامی که معلمین به نظامی که در حال اجرا است اعتقاد ندارند، ممکن است راه‌های دیگری را برای خدشه‌دار کردن اهدافی که نظام در تلاش برای رسیدن به آنهاست، بیابند. آنها تمامی نقش‌های لازم را برای هماهنگی با قانون انجام می‌دهند، و همچنین سعی می‌کنند در مسیر حداقل مقاومت پیش ببرند. آنها به دنبال مشارکت در جنبه‌هایی از این نظام می‌روند که حداقل تلاش و فعالیت آنها نیازمند است و خود این امر نیز به پایین‌ترین حد ممکن از توسعه و بهبود فرآیند موجب می‌شود. گرچه برخی معلمان ممکن است چنین انتخاب‌هایی بکنند چون خود علاقه‌ای به پیشرفت و بهبود ندارد، اما دیگرانی هستند که اصولاً از این که مانند کودکان با آنها رفتار شود خوششان نمی‌آید و از خود مقاومت به خرج می‌دهند و بدشان می‌آید که به آنها اعتماد نمی‌شود تا در تکامل و توسعه‌ای نظامی نقشی را بازی کنند که هدف اصلی‌اش توسعه و رشد خود آنهاست.

بر اساس تجربه کاری که در خصوص مناطق آموزشی که درگیر فرآیند تکمیل و یا طراحی نظام‌های ارزشیابی و نظارت بودند ما شدیداً تحت تأثیر دو جنبه مشارکت معلمان در این فرآیندها قرار گرفته‌ایم. اول از همه معلمان که در کمیته‌های توسعه‌ای شرکت می‌کنند اغلب به مراتب حتی بیش از مدیران و اعضای هیأت مدیره مدرسه‌ای که درگیر این کار هستند، نسبت به افزایش سطح عملکرد معلمین از خود حساسیت و شور و اشتیاق نشان می‌دادند. دوم آن که تعداد قابل توجهی از معلمان الگوهای نظارتی برای رشد انتخاب می‌کنند که اتفاقاً در نهایت، نسبت به بازدیدهای سالی



یک بار که مدیر مدرسه جهت ارزشیابی انجام می‌داد، تلاش و انرژی بیشتری را از معلم طلب می‌کرد. در واقع به عبارت ساده آن‌ها کار و زحمت بیشتری را انتخاب می‌کردند چون واقعاً باور داشتند که نتیجه این زحمت مضاعف بهبود و ترقی آن‌ها خواهد بود و سطح یادگیری برای دانش‌آموزانشان را افزایش خواهد داد.

طراحی و تکامل یک نظام نظارت و ارزشیابی یک شاخص بسیار ضروری، برای این است که نشان دهد که این کارکردها جز بالاترین اولویت‌های آن منطقه آموزشی به حساب می‌آیند. یک شاخص بسیار نیرومند دیگر توجهی است که توسط آن منطقه آموزشی نسبت به اجرای این سیستم و ارزشیابی مداوم و حفظ و نگهداری این سیستم نشان داده می‌شود. اجرا کردن چنین نظامی خود لازمه‌اش بالندگی حرفه‌ای تمامی دست‌اندرکاران، ذینفعان، مدیران و همچنین معلمین می‌باشد. بنابراین بالندگی نیروی انسانی می‌بایست به تمامی عوامل و مکانیزم‌های سیستم، به مشارکت در این سیستم، استانداردها و معیارهای ارزشیابی معلم و غیره پردازد. بالندگی نیروی انسانی لازم همچنین به احتمال زیاد ممکن است برای عناصر خاصی از آن نظام مانند مربی‌گری هم‌تا و اقدام‌پژوهی نیز موردنیاز باشند.

پس از به اجرا گذاشتن نظام نظارت و ارزشیابی کمیته‌ای از دست‌اندرکاران و ذینفعان می‌بایست به طور منظم گرد هم آیند تا به پایش عملکرد این نظام و وضعیت اجرای آن پردازند و مشکلات احتمالی آن را برطرف کنند. تجربه به ما می‌گوید که مدیران به شکل متفاوتی این نظام را به اجرا درمی‌آورند. هرچند که همگی ممکن است یک نوع آموزش دیده باشند. اگر اجرای این نظام تحت نظارت و پایش مداوم قرار نگیرد، ممکن است از اجرای این نظام مشکلات جدی به وجود آید که ناشی از اجرای نابرابر و غیرمنصفانه آن باشد. درک و آگاهی از چنین مشکلاتی در مراحل اولیه اجرایی این کار می‌تواند جلوی بسیاری از مشکلات بسیار جدی بعدی را نیز بگیرد.

پس از اجرای موفقیت‌آمیز نظام ارزشیابی دوره‌ای، توجه به اثرات و پیامدهای آن نیز امری حیاتی است. هیچ نظامی کامل و بی‌نقص نیست. تنظیمات جزئی همیشه می‌تواند کیفیت را به طور

چشمگیری بهبود بخشد. جهت ارزشیابی دقت عمل و ضریب عمل این نظام و بهبود و تنظیم و هرچه بهتر کردن آن، توصیه ما این است که کمیته‌ای از ذینفعان و دست‌اندرکاران دست‌کم هر سه سال یک بار جهت گرفتن بازخورد از شرکت‌کنندگان تشکیل شود. ارزشیابی‌هایی که در حال اجرا می‌باشد نه تنها به بهبود نظام کمک می‌کند، بلکه مدل‌هایی را برای بهبود مداوم نظام فوق‌الذکر ارائه می‌دهد که تمامی دست‌اندرکاران سیستم می‌بایستی در تلاش برای رسیدن به آن باشند.

هر چقدر که یک منطقه آموزشی کل فرآیند طراحی، اجرا، تثبیت و نگهداری مداوم نظام ارزشیابی و نظارت را جدی‌تر بگیرد، خود به شدت حاکی از تعهد آن منطقه آموزش نسبت به این فرآیندهاست.

- مناطق آموزشی فرصت‌هایی را برای نظارت آموزشی متمایز فراهم می‌کنند.

یکی از مهم‌ترین شاخص‌های تدریس کیفی توسط یک معلم همانا توانایی معلم در پاسخگویی به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان در محیط کلاس درس است. همان طوری که قبلاً نیز در جمع‌بندی باورهایمان به آن اشاره کردیم، معلمین نیز مانند دانش‌آموزان در بسیاری از جنبه‌ها با یکدیگر متفاوتند. با تمام این اوصاف بیشتر نظام‌های نظارت و ارزشیابی معلم قادر به تشخیص تفاوت‌هایی که از سال سوم تدریس به بعد بروز می‌کند، نیستند. معمولاً معلمینی که رسمی نشده‌اند، نسبت به معلمینی که در وضعیت رسمی و ثابت قرار دارند، باید با دید متفاوتی نگریسته شوند. همچنین از لحاظ نظارت و ارزشیابی نیز باید با دیده متفاوتی با آنها برخورد شود. اما بیشتر نظام‌های نظارت و ارزشیابی تمامی معلمین را به صورت یکسان مورد توجه قرار می‌دهند.

داشتن یک الگوی واحد نظارتی برای تمام معلمین باسابقه به همان مقدار بی‌معنی است که داشتن یک الگوی واحد تدریس برای تمام کودکان. عمق این فاجعه همانا ناتوانی در پاسخگویی به نیازهای فردی معلم در قبال بسیاری از الگوهای نظارت و ارزشیابی است که جهت یک معلم حاشیه‌ای طراحی شده‌اند. چنین نظامی به مقررات و رفتارهایی کمک می‌کند که معلم هرچه بیشتر به حاشیه

رانده شود. در نتیجه تمامی این نظام‌ها ماهیتاً مدیرمحور، دستوری و اغلب بسیار ضعیف و ناتوانند. طراحی یک چنین سیستمی، درست به مانند آن است که سیستمی از دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌هایی را طراحی کنیم که متناسب نیازهای تنبل‌ترین و بی‌انگیزه‌ترین دانش‌آموزان مدرسه باشد و آنگاه آن را به تمام دانش‌آموزان مدرسه تعمیم دهیم. در عین حالی که نظام‌های تنبیه و مجازات‌محور و سخت‌گیر ممکن است برای برخی معلمان حاشیه‌ای ضروری باشد، اما بیشتر معلمان دقیقاً به چیزی غیر از تمام این موارد نیاز دارند.

نظام‌های با کیفیت بالا برای نظارت و ارزشیابی معلم گستره‌ای از گزینه‌های مختلف را برای رشد و بالندگی معلم از قبیل نظارت کلاس درس، مربیگری هم‌تا، گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور، توسعه حرفه‌ای خودراهبر و اقدام‌پژوهی ارائه می‌دهند. ولی به این‌ها هم محدود نمی‌شود.

- فرآیند ارزشیابی تعیین‌کننده معیارهایی است که عملکرد بر مبنای آن‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرد.

همان‌طور که در اوایل قبلاً اشاره شد، هر نظام ارزشیابی بر اساس چارچوب و ادراک صریح یا کلی در مورد این که چه چیزی عملکرد رضایت‌بخش معلم تلقی می‌شود، بنا شده است. یکی از شاخص‌های تفاوت قائل شدن بین نظام‌های ارزشیابی معلم باکیفیت و بی‌کیفیت همانا وجود مجموعه‌ای از استانداردهای شفاف و صریح است که توصیف می‌کنند که عملکرد رضایت‌بخش یک معلم یعنی چه و به چه چیزی عملکرد رضایت‌بخش یک معلم می‌گویند. هنگامی که تمامی مشارکت‌کنندگان در یک فرآیند ارزشیابی دارای درک جامع و عمیقی از معیارهای مربوط به تدریس موفقیت‌آمیز باشند، آنگاه عملکرد تدریس در سراسر آن منطقه به احتمال بسیار زیاد با سطح حداقل توانمندی‌های موردنیاز برابر شده و یا از آن نیز فراتر خواهد رفت. هنگامی که مدیران یا معلمان در خصوص استانداردهای مرتبط با عملکرد رضایت‌بخش آگاه نیستند و دچار ابهام می‌باشند، آنگاه این

امکان برای آنان فراهم خواهد شد که هر طور که می‌خواهند و بر اساس سلايق شخصی خود این امر را تفسیر کنند. یک نتیجه ناشی از این وضعیت پرابهام و مغشوش، نوسانات فوق‌العاده بالا در کیفیت عملکرد تدریس در بین مدارس آن منطقه خواهد بود.

همین نتیجه فقدان صراحت و شفافیت در مورد استانداردها و معیارها برای عملکرد تدریس، بسیاری از موارد هولناک است که در آن معلمی که عملکردش به مدت ۲۰ سال یا حتی بیشتر رضایت‌بخش تشخیص داده شده ناگهان خود را در وضعیتی می‌یابد که عملکردش را متوسط یا حتی غیررضایت‌بخش اعلام می‌کنند. چنین وضعیتی هنگامی رخ می‌دهد که یک مدیر یا ارزشیاب جدیدی وارد صحنه می‌شود. ارزشیاب جدید دیدگاه متفاوتی از ارزشیاب قبلی نسبت به پدیده تدریس دارد. در نتیجه همان عملکرد آموزشی که قبلاً نمره قابل قبولی گرفته هم‌اکنون نمره عدم قبولی می‌گیرد و گاهاً اتفاق می‌افتد که مثلاً در یک ماه نمره معلمی بالا و در ماه دیگر نمره وی عدم رضایت‌بخش اعلام می‌شود. پرواضح است که این وضعیت هم برای معلم و هم برای مدیر جدید غیرمنصفانه است.

یک منطقه آموزشی می‌تواند از منابع مختلفی جهت تدوین استاندارد و تعیین معیارها برای مشخص ساختن عملکرد رضایت‌بخش آموزشی معلمان، کمک بگیرد. فرمت‌ها و فرمول‌های تأیید شده توسط دولت اغلب می‌توانند در این راستا به کار آیند. هرچند اکثر آنها بسیار وسیع و فراگیرند و کمک چندانی مثلاً در یک منطقه آموزشی خاص از آنها ساخته نیست. نظام‌های پیچیده و بسیار توسعه یافته دیگری جهت ارزشیابی وضعیت تدریس در دسترس می‌باشند. توصیه ما این است که هر منطقه آموزشی معیارها و استانداردهای خود را برای تدریس تدوین کند. ما در چندین منطقه آموزشی مختلف درگیر طراحی نظام‌های نظارت و ارزشیابی معلم بوده‌ایم و همیشه شگفت‌زده می‌شویم از این که می‌بینیم معلمان و مدیران در تلاش برمی‌آیند که پاسخ سؤال تدریس خوب یعنی چه را فراهم کنند تا چه حد نقطه‌نظرانشان به یکدیگر شباهت پیدا می‌کند.

طراحی استانداردها و تدوین معیارها کار ساده‌سازی و شفاف‌نویسی آن استانداردها و معیارها را تکمیل نمی‌کند. آموزش منابع انسانی در حوزه ارزشیابی و سایر حوزه‌ها می‌بایستی برای تمامی شرکت‌کنندگان فراهم شود به نحوی که هر فرد دست‌اندرکار این فرصت را داشته باشد که استانداردها و معیارها را درک کند و در جهت شفاف‌سازی و رفع ابهام از برخی از جوانب آن سؤال پرسند. علاوه بر، ارزشیابان می‌بایست در همه مراحل توسعه نیروی انسانی چه قبل و چه بعد و چه در حال انجام مشارکت کنند تا بیاموزند چگونه معیارها را به همان صورت تفسیر کنند و آن‌ها را به صورت منسجم به اجرا درآورند. برخلاف نظارت معلم که توسط یک رویکرد مستقل شخصی و خصوصی بهینه‌سازی می‌شود، ارزشیابی معلم لازمه‌اش انسجام و هماهنگی در میان ارزشیابان است. برنامه‌های آموزشی خاصی باید فراهم شوند تا تمامی ارزشیابان بتوانند به درجه بالایی از روایی و پایایی در ارزشیابی عملکرد معلم‌ها دست یابند. پس از اجرای آموزش اولیه و اجرایی شدن نظام ارزشیابی جلساتی می‌بایست گاه به گاه جهت تأیید دوباره و چندباره روایی و پایایی برگزار شود. چنین جلساتی کمک خواهد کرد که از تحلیل رفتن ناظرین اجتناب شود. تحلیل رفتن ناظران پدیده‌ای است که در آن پژوهشگرانی که اصولاً جهت دستیابی به درجات بسیار بالایی از اعتمادپذیری آموزش دیده بودند به تدریج هنگامی که خود مستقلاً دست به ارزشیابی می‌زنند، تحلیل می‌روند و کیفیت کارشان به شدت افت می‌کند.

- جوّ سازمانی بر ارزشیابی و نظارت معلم تأثیر می‌گذارد.

نظارت و ارزشیابی معلم در خلأ رخ نمی‌دهند. آن‌ها در بافت‌های سازمانی مدرسه و منطقه‌ی آموزشی اتفاق می‌افتد. بدون تردید جوّ و محیط سازمانی مدارس، با هم‌دیگر اختلاف بسیار زیادی دارند و گاهاً حتی در یک منطقه آموزشی واحد مدارس ماهیتاً با یکدیگر بسیار متفاوتند. جوّی که در مدارس ابتدایی کوچک با آن مواجه می‌شویم اغلب تفاوت بسیاری با مدارس دوره متوسطه و بالاتر دارد. مدارس بزرگتر به خاطر حجم و اندازه‌ای که دارند، به میزان خاصی دیوان‌سالار

و استانداردمدار هستند. سیستم‌هایی که بسیار خیرخواهانه‌تر و با وسواس بیشتری برای ارزشیابی و نظارت معلم طراحی شده‌اند، در یک جو نامناسب سازمانی بدون تردید راه به جایی نخواهند برد و دچار اضمحلال خواهند شد. جوی که آکنده از عدم اطمینان، خصومت و بدگمانی باشد قطعاً محیط مناسبی برای اجرای چنین نظام‌هایی نیست.

همان طور که قبلاً اشاره شد ارزشیابی نیازمند پذیرش کاری از جانب معلم است. چنانچه یک رابطه مبتنی بر همکاری میان معلم و ارزشیاب برقرار نشود، یک جو و محیط منفی بر فرآیند ارزشیابی کاملاً مستولی می‌شود. از طرف دیگر نظارت معلم با تأکیدی که بر اطمینان، مشارکت و همکاری و جهت‌دهی معلم دارد به شدت وابسته به محیط آن مدرسه خاص و منطقه آموزشی به طور عام می‌باشد.

اهمیت جو مدرسه برای نظارت و راهنمایی موفقیت‌آمیز دلالت بر این مسأله دارد که مناطق آموزشی می‌بایستی خود را برای تدوین و طراحی نظام‌های پیچیده ارزشیابی و نظارت معلم آماده کنند. هنگامی که شرایط محیطی کاملاً باز و شفاف و آکنده از حس اعتماد متقابل باشد، آنگاه منطقه آموزشی می‌تواند به پیش برود و یک گروه ذینفع را جهت تدوین این نظام پایه‌ریزی کند. هنگامی که جو منطقه یا مدرسه بدبینانه و منفی است، عاقلانه‌ترین راه این است که کار را با شیب ملایم آغاز کرد. منطقه ممکن است حتی گروه‌های آموزشی خاصی را بیابد که شرایط آن‌ها مثبت‌تر است. فرآیندهای نظارتی را آنگاه می‌توان به صورت آزمایش و داوطلبانه، برگزار نمود. در طول زمان تعداد داوطلبین و مدارس را می‌توان به تدریج افزایش داد و موفقیت برنامه‌های آزمایشی را نیز از طریق فعالیت‌های توسعه نیروی انسانی به نهادهای بالادستی منتقل کرد.

طراحی یک نظام نظارت و ارزشیابی معلم با کیفیت بالا در یک محیط منفی و نامناسب بدون تردید نیازمند بینش، صبر و حوصله، پایداری و پایداری در کادر رهبری آن منطقه آموزشی است. هنگامی که رهبری یک منطقه آموزشی به طور مکرر تغییر کند یا ذینفعان آن منطقه آموزشی توان صبر و حوصله را از دست بدهند، آنگاه طراحی نظام و اجرایی کردن آن اغلب با سرعتی بیش از حد

لازم به پیش رانده می‌شود. نتیجه معمول چنین وضعیتی ظهور نظامی است که نه تنها هیچ شانس برای موفق شدن در بهبود رشد معلمان ندارد، بلکه از امکان مناسبی برای تشدید جوّ خصومت و منفی‌نگری برخوردار است. همچنین می‌بایست بر این نکته تکیه کنیم که خود فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی یک نظام نظارت و ارزشیابی معلم می‌تواند شرایط و جوّ عمومی یک منطقه را بهبود بخشد.

- هدف نظام نظارت و ارزشیابی افزایش یادگیری دانش‌آموزان است.

هرچند که نظارت و ارزشیابی معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند اما هیچ یک از این دو هدف و مقصد نهایی ما نیستند. هر دوی این فرآیندها با هدف تقویت و گسترش سطح کیفیت یادگیری دانش‌آموز طراحی شده‌اند. همان‌طور که در مجموعه‌ی باورهائیمان در طی این متن تصریح کردیم، بهبود و تقویت یادگیری دانش‌آموزان می‌باید هدف و منظور اصلی هر نظام نظارت و ارزشیابی معلم باشد.

یکی از سؤالاتی که اغلب مکرراً از ما پرسیده می‌شود، مخصوصاً به هنگامی که مشغول برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اعضای هیأت مدیره مدرسه هستیم، این است که آیا ایده‌هایی را که در رابطه با نظارت و ارزشیابی معلم داریم بر وضعیت نمرات امتحانی دانش‌آموز تأثیر مثبت خواهد گذاشت یا خیر؟ همیشه صادقانه پاسخ می‌دهیم و می‌گوییم که هیچ مدرک و نشانه‌ای دال بر این که با اجرایی کردن چنین نظام‌هایی، نمرات آزمون دانش‌آموزان نیز بهبود خواهند یافت در دست نداریم. زنجیره‌ای که از یک نظام نظارت و ارزشیابی تا بهبود نمرات آزمون‌های دانش‌آموزان کشیده شده باشد، بیش از حد طولانی است. متغیرهای مداخله‌گر زیادی از قبیل تلاش‌های معلم، انگیزه دانش‌آموزان و انطباق آزمون و برنامه‌ریزی درسی و غیره در این رابطه مؤثر هستند. نسبت دادن نتایج اصلاح شده آزمون‌ها به یک نظام نظارت و ارزشیابی جدید کار طاقت‌فرسا و بسیار دشواری است.

با تمام این اوصاف در طول کارهایی که در مدارس انجام دادیم موارد بسیار زیادی را مشاهده کردیم که در آن بهبود فرآیند یادگیری دانش‌آموز و عملکردش می‌توانست به صورت مستند ضبط

شده و به فرآیند نظارت آموزشی نسبت داده شود، مشاهده گردید. یکی از نویسندگان همین کتاب درگیر طرح مربیگری هم‌تا بود که بخشی از یک نظام نظارت مستقل مربوط به یک منطقه آموزشی را تشکیل می‌داد. دو استاد برجسته‌ی آن پروژه قادر بودند اسناد بسیار شفاف و روشنی را در خصوص بهبود نگارش دانش‌آموزان یا مهارت نگارش دانش‌آموزان به عنوان نتیجه مستقیم فرآیند مربیگری هم‌تا ارائه بدهند. نویسنده دیگری درگیر پروژه مربیگری هم‌تا بود آن هم در یک منطقه دیگر جایی که افزایش سطح یادگیری دانش‌آموزان هنگامی رخ داد که یک معلم محاسبات و ریاضی و یک معلم فیزیک دست به دست هم دادند تا یک رشته و دوره‌ی پیشرفته درون سازمانی را برای دانش‌آموزان خود طراحی کنند. در مصاحبه با معلمان در خصوص نظارت بر معلم، موارد بسیار خوب و مستندی در مورد تغییر در نوع رفتار دانش‌آموزان و یادگیری آنان که ناشی از فرصت‌های نظارتی مستقل بود، را ضبط و ثبت کرده‌ایم. هیچ کدام از موارد قبلی حاکی از نمرات تستی استاندارد شده‌ای نبود، آن‌ها ارتباط چندانی با مسأله آموزش و یادگیری دانش‌آموزان نداشتند.

با این حال تمامی موارد بهبود سطح یادگیری دانش‌آموز دارای یک جنبه بسیار تأسف‌بار نیز هستند. هیچ یک مستندسازی یا ضبط نشدند و تنها در ذهن و خاطر خود معلم باقی مانده‌اند. ما بر این باوریم که تدوین، ایجاد و استقرار فرآیندهای وسیع و فراگیر برای گزارش‌دهی و ثبت تغییرات در وضعیت یادگیری دانش‌آموزان که در نتیجه اجرای نظارت و ارزشیابی متنوع بروز می‌کند از اهمیت خاصی برخوردار هستند. وضعیت یادگیری‌های پیشرفته را می‌توان از طریق فرآیندهای گردآوری داده‌ها که جهت ارزشیابی دقت عمل سیستم به کار می‌رود، مشخص ساخت.

برای طراحی رویه‌هایی به منظور ثبت و مستندسازی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان چندین دلیل بسیار مهم وجود دارد. چنین تلاش‌هایی در واقع شاهد و ناظر کارایی کلی نظام در رسیدن به هدف اصلی‌اش می‌باشد. این گونه تلاش‌های مستندسازی همچنین فرصت‌هایی را در اختیار معلمان و مدیران می‌گذارد تا هم از تأثیر فعالیت‌هایشان بر روی تک تک دانش‌آموزان مطلع شوند، آن‌ها را به رسمیت بشناسند و همچنین موفقیت خود را جشن بگیرند. در نهایت این که چنین تلاش‌ها و چنین



رویکردهایی اطلاعات مستدل و مستند لازم را برای والدین، مسئولان اجتماعی و هیأت مدیره مدرسه فراهم می‌سازند تا از تأثیر مثبت و قطعی منابع انسانی و مالی که به امر نظارت و ارزشیابی معلم تخصیص داده شده است، اطمینان حاصل کنند.

متأسفانه شاهد دو مثال عینی بودیم که چند نفر از اعضای جدید هیأت مدیره یک مدرسه و یک ناظر جدید توانسته‌اند یک نظام بسیار باکیفیت نظارت و ارزشیابی معلم را به کل از هم بپاشند و آن را با شکست مواجه کنند. فقط به این خاطر که مدیران آن حوزه نتوانستند اطلاعات مستند و مستدل لازم در رابطه با تأثیرات مثبت اجرایی کردن آن نظام بر روی دانش‌آموزان را به دست بیاورند و یا از آن آگاهی داشته باشند. بر این باوریم که اگر این دو منطقه آموزشی داده‌های موردنیاز را گردآوری می‌کردند و از آن‌ها بهره‌برداری لازم را به عمل می‌آوردند این نظام‌های واقعاً کارآمد، نظارت و ارزشیابی حتماً می‌توانستند به بقای خویش ادامه دهند. فقط ناآگاهی مسئولان امر از تأثیر مثبت این سیستم‌ها باعث شده که برای آن‌ها مانع‌تراشی کنند.

## معیارهای نظام‌های باکیفیت نظارت و ارزشیابی معلم

---

۱. فرآیندهایی که برای قضاوت در خصوص صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلم صورت می‌گیرد (ارزشیابی) با فرآیندهایی که برای رشد و توسعه کارکنان آموزشی (نظارت و راهنمایی آموزشی) به کار گرفته می‌شوند، به وضوح متفاوت هستند. پس فرآیندهای ارزشیابی متفاوت از فرآیندهای نظارت هستند.
  ۲. هم نظارت آموزشی و هم ارزشیابی جز بالاترین اولویت‌های هر منطقه آموزشی محسوب می‌شوند.
  ۳. مناطق آموزشی فرصت‌های لازم را برای اجرای نظارت آموزشی متفاوت فراهم می‌آورند.
  ۴. فرآیند ارزشیابی معیارها و شاخص‌هایی را که عملکرد بر اساس آنها مورد قضاوت قرار می‌گیرد را تعیین می‌کند.
  ۵. شرایط و محیط سازمانی تأثیر جدی بر نظارت و ارزشیابی مؤثر می‌گذارد.
  ۶. کل نظام نظارت و ارزشیابی هدفش بهبود و تقویت یادگیری دانش‌آموزان است<sup>۱</sup>
- 

۱. نولان و هوور، نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم، (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۱۰۱-۴۴

### مفاهیم و مهارت‌های اساسی نظارت کلاس درس محور

فرآیندهای نظارت کلاس درس اصولاً ریشه در آثار موریس کوگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۳) و رابرت گلدهامر<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) در دانشگاه هاروارد دارد. اگرچه الگوهای اصلی نظارت بالینی آن‌ها طی ۴۰ سال پیش به طرق مختلف تکامل یافته، اما فلسفه‌ی اصلی و چرخه بالینی آن‌ها برای تمامی ناظرانی که امروزه از کلاس‌های درس دیدن می‌کنند، همچنان به صورت مسأله‌ای ضروری باقی مانده است.

کوگان و گلدهامر به منظور افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان به جای آن که رویکردی سلسله‌مراتبی<sup>۳</sup> اتخاذ کنند، رویکرد مبتنی بر همکاری<sup>۴</sup> یا مشارکتی را برای نظارت برگزیدند. تفکر و بررسی مستمر تدریس در مرکز این چرخه چندمرحله‌ای قرار دارد که شامل آمادگی، کنفرانس قبل از مشاهده، مشاهده‌ی تدریس، تحلیل اطلاعات، گفتگو پس از مشاهده و ارزیابی کلی فرآیند می‌شود.

در سراسر این چرخه ناظران بهتر است که با معلمان رابطه مناسب و حمایتی داشته باشند. با شناخت و تقویت توانمندی‌های معلمان، استفاده از سبک‌های انفرادی و شناخت محیط منحصر به فرد تدریس، ناظران می‌توانند این روابط را بهبود بخشند. وظیفه ناظر این است که از هر جا که معلم مشغول به کار است فعالیت خود را آغاز کند و همچنین از طریق تصمیم‌گیری مبتنی بر اطلاعات<sup>۵</sup> پیشرفت معلم را تسهیل نمایند. مفروضه‌ی اصلی آن است که اغلب معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای هستند و گزینه‌های آموزشی را انتخاب می‌کنند که تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموز خواهد داشت (پاژاک، ۲۰۰۰). معلمان قادران زحمات ناظر هستند، چرا که او در جمع‌آوری، تفسیر و کشف معانی داده‌ها به آن‌ها کمک می‌کند و با انجام این فعالیت‌ها آن‌ها قادرند در رابطه با روش تدریس خود

---

1 . Morrice Cogan  
2 . Robert Goldhammer  
3 . Hierarchical Approach  
4 . Collegial Approach  
5 . Data-Driven Decision-Making

تصمیمات آگاهانه‌ای اتخاذ کنند. برای آن که ناظر بتواند بر فرآیند یاددهی - یادگیری<sup>۱</sup> تأثیرگذار باشد، باید از هفت مهارت برجسته نظارت کلاس درس محور<sup>۲</sup> آگاهی داشته باشد و آن‌ها را به کار ببندد. با انجام چنین کاری ناظر می‌تواند موجب پیشرفت معلم گردد. هفت مهارت اصلی نظارت کلاس درس محور عبارتند از:

- اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت
- کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آن‌ها
- تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرآیند تدریس
- جمع‌آوری اطلاعات نظام‌دار
- تفسیر و استفاده از داده‌ها
- برگزاری کنفرانس
- ایجاد جوئی که در آن کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزشمند باشد.

### سوالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم

- به ویژگی‌های ناظرانی فکر کنید که در پیشرفت حرفه‌ای شما مفید واقع شده‌اند. فهرستی از ویژگی‌ها و مهارت‌های مشترک این افراد را فراهم آورید.
- آخرین باری که از فلسفه‌ی روشن‌گر تدریستان سخن گفتید کی بود؟ چند لحظه به این مسأله بیندیشید و سپس فهرستی از موارد اصلی که شالوده نظام اعتقادی شما را تشکیل می‌دهند، فراهم آورید.

---

1 . Teaching-Learning Process  
2 . Classroom-Based Supervision

- طی مشاهدات کلاس درس، ناظران چه اطلاعاتی در رابطه با شیوه‌های تدریس شما جمع‌آوری کرده‌اند؟ چه نکاتی را در رابطه با جمع‌بندی نظارت آن‌ها به یاد می‌آورید؟ فکر می‌کنید کدام یک از موارد در بهبود شیوه تدریس شما مفید بوده‌اند؟ و کدام یک کمتر سودمند بوده‌اند؟
- ویژگی‌های جوّ یک مدرسه ایده‌آل را بیان کنید. مدرسه‌ای که شما در آن همچون سهام‌داری که در فرآیند نظارتی دارای مالکیت حقیقی است، احساس ارزشمندی می‌کنید.

### اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت

یکی از محبوب‌ترین حکایات در خصوص مشاهده کلاس درس، داستان آرث بلامبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) می‌باشد. او زمانی دوره‌ای را در رابطه با شبکه‌های ارتباطی در زندگی سازمانی<sup>۲</sup> تدریس می‌کرد. از آنجایی که بسیاری از دانش‌جویان او معلم بودند، آن‌ها به جای سازمان‌ها، مدارس را مورد بررسی قرار دادند:

در همان جا بود که من مطالبی را در خصوص سیستم‌های هشداردهنده - ساختارهای ارتباطی<sup>۳</sup> - یاد گرفتم. سیستم‌هایی که معلمان از آن‌ها بهره می‌گرفتند تا به یکدیگر اطلاع دهند که مدیر و یا ناظران دیگر درون مدرسه در حال بازدید هستند. این سیستم‌ها شامل فعالیت‌های زیر می‌باشند: اولین معلمی که از حضور ناظر خبردار می‌شد یک مداد رنگی به یکی از دانش‌آموزان می‌داد تا برای معلم کلاس بغلی ببرد. این یک نشانه از قبل تعیین شده بود. این مداد از اتاقی به اتاق دیگر فرستاده می‌شد و خیلی زود تمام مدرسه از آنچه در جریان بود مطلع می‌گشت. چیزی که مرا شگفت‌زده کرد، شیوه مورد استفاده آن‌ها نبود، بلکه روشی بود که آن‌ها برای هشدار معلمین در رابطه با حضور بازدیدکننده به کار می‌بردند. این شیوه چقدر عجیب بود؛ یا شاید من این طور فکر می‌کردم. به نظر می‌رسید که

---

1 . Art Blumberg  
 2 . Organizational Life  
 3 . Communications Structures

تعداد زیادی از معلمین لازم می‌دیدند که به یکدیگر هشدار دهند چون آن شخص نیز در این فرآیند کمک‌کننده بود.

همان گونه که در بخش یک گفتیم، زمانی که مدارس نتوانند نظارت و راهنمایی را از ارزشیابی تفکیک کنند، هیچ یک از این کارکردها به خوبی انجام نمی‌شوند. یکی از مشکلات ناشی از این مسأله آن است که معلمان با بدگمانی و هراس به این نوع نظارت واکنش نشان می‌دهند.

زمانی که به اهمیت اعتماد در اجرای نظارت مؤثر کلاس درس پی برده شد، بلامبرگ قسمت عمده تحقیقات خود را برای ایجاد اعتماد و ارتباط مثبت و یا روابط میان فردی در فعالیت نظارتی متمرکز ساخت. همان گونه که او گفته است، معلمان نمی‌توانند از ورود ناظران به کلاس خود امتناع ورزند، اما می‌توانند نگذارند که ناظرین از نظام اعتقادی آن‌ها آگاه شوند. از این رو هر تغییری که در محیط کلاس و یا شیوه آموزشی رخ دهد، تحت کنترل قرار دارد (بلامبرگ و جوناس، ۱۹۸۷). از آنجایی که تغییر بلندمدت در رفتارها یا شیوه‌های آموزشی معلم بدون تغییر در مفروضات و نگرش آنان، امکان‌پذیر نیست، یکی از سؤالات ناظران چگونگی راه‌یابی به نظام اعتقادی معلمین و فرآیند تفکر آنان می‌باشد. از این رو اولین مرحله الگوی نظارتی کلاس درس آن است که از طریق اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت یک حالت آمادگی ایجاد شود. در کارگاه‌های آموزشی نظارتی ما پیوسته از معلمین می‌خواهیم که ویژگی‌های یک ناظر ایده‌آل را بیان کنند، ناظری که بتواند به او اطمینان کند. معلمین در رابطه با روابط میان فردی همواره نتایج مشابهی گرفتند. آن‌ها ناظر ایده‌آل را به شرح زیر توصیف کرده‌اند. ناظر ایده‌آل کسی است که:

- روحیه رازداری داشته باشد و به معلمان احساس آرامش دهد.
- پیش‌داوری نکند و روشن‌فکر باشد و از ایده‌های جدید معلم حمایت کند.
- اطمینان‌بخش باشد و از محتوی، دانش تعلیم و تربیت و مهارت‌های نظارتی آگاه بوده و احترام معلم را به عنوان یک فرد حرفه‌ای حفظ کند.
- مهارت‌های مفید ارتباطی مثل گوش دادن فعال، حساسیت و تدبیر را به کار بندد.

- با الگوسازی یک نگرش مثبت، اشتیاق به تدریس و تفکر و تأمل در رفتارهای فردی نمونه‌های خوبی ارائه دهد.

- حس شوخ‌طبعی داشته باشد.

تحقیقات بلامبرگ در خصوص روابط نظارتی مدیر- معلم دو عامل اساسی را در ایجاد اعتماد مورد تأکید قرار می‌دهد. اولین عامل رویکرد مشارکتی حل مسأله- احساس بودن با یکدیگر است. یعنی معلم و ناظر به جای آن که یک ذهنیت «ما در مقابل آن‌ها» را داشته باشند، هدفی مشترک را با هم دنبال کنند که نتایج فعالیت مشترک تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت. آن‌ها به این مسأله پی بردند که به منظور نیل به اهداف باید ایده‌ها را با هم تبادل کنند و مسئولیت را تقسیم کنند. نیازی نیست که عقاید یکدیگر را بپذیرند بلکه باید به حقوق یکدیگر به جهت داشتن ایده‌های مختلف احترام بگذارند. دومین عامل که با مورد اول رابطه تنگاتنگی دارد، توانایی ناظر جهت ابراز این باور است که معلمان مهارت مشارکت معنی‌دار در فرآیند نظارت و راهنمایی را دارا می‌باشند. ناظران باید در بسیاری از حوزه‌ها در مقایسه با معلمین از اطلاعات بیشتری برخوردار باشند. اما باید به عنوان مربیان حرفه‌ای بر این مسأله واقف باشند که معلمین هم دارای دانش و مهارت‌های تخصصی هستند. هیچ کس از توانمندی‌ها و نیازهای یک گروه خاص از دانش‌آموزان پویای کلاس و یا علایق آن‌ها در کلاس درس آگاهی ندارد، مگر آن که روزانه با این کلاس کار کرده باشد. ناظران باید با تأیید معلمان باصلاحیت و تعهد به آن‌ها در این فرآیند مالکیت مشترکی را از خود نشان دهند. برقراری ارتباط مثبت نیز در ایجاد آمادگی بسیار مهم است. ارتباطات شفاف با درک مشترک از فرآیند مشاهده آغاز می‌شود که شامل فرآیندهای مختلفی جهت نیل به این اهداف مورد استفاده قرار می‌گیرد و نقش‌هایی که تمامی ذینفعان اهداف ایفا می‌کنند، می‌شود.

این نوع درک مشترک به آسانی ایجاد نمی‌شود، از طریق یک سلسله فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده می‌توان به این مهم دست یافت. برای مثال در آغاز چرخه نظارت شخص ناظر باید زمانی را صرف توضیح این فرآیند برای معلم کند که شامل اهداف و مراحل فرآیند و نقش‌هایی می‌شود که از معلم و

شخص ناظر انتظار ایفای آن‌ها می‌رود. ناظران می‌توانند با هر یک از معلمان به صورت فردی و یا در قالب گروهی ملاقات کنند.

به طور ایده‌آل ارتباط از سطح ناحیه آغاز می‌شود. مدیریت اداره مرکزی باید مفهوم و اهداف نظارت و ارزشیابی را روشن سازد. مدیران باید این فلسفه را در گفتار و عمل به کار بندند. اگر معلمان دریابند و اعتقاد پیدا کنند که مشاهده برای نظارت با مشاهده برای ارزشیابی متفاوت است - این که آن‌ها ابزارهایی از کار گروهی هستند تا رشد حرفه‌ای و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند، دیگر به ابزار هشداردهنده‌ی بلامبرگ که در قبل گفته شد، متوسل نمی‌شوند.

در سطح فردی برقراری ارتباط مثبت شامل توجه ناظر به کار معلم، پیش‌داوری نکردن او و گوش دادن فعال می‌شود. برقراری ارتباط مثبت به مرور زمان و به تدریج رخ می‌دهد و ناظران و معلمان همدیگر را به خوبی می‌شناسند. ناظران باید رویکردی مشارکتی داشته باشند. بدون اعتماد و احترام دوجانبه، معلمین در هنگام ایجاد مشکل در کلاس درس به ندرت از مدیر کمک می‌طلبند. جهت حل مشکل با مدیران همکاری نمی‌کنند و حتی مشکل را برای خود و هم برای دانش‌آموزان بیشتر می‌کنند.

## کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آن‌ها

روش سودمند دیگری در ایجاد آمادگی برای بهره‌گیری از نظام اعتقادی معلم، کشف نظام باورهای آنان است. از آنجایی که فلسفه معلم در رابطه با فرآیند یاددهی و یادگیری بر رفتارهای کلاس او تأثیر زیادی دارد، فرآیند نظارتی در صورت واضح بودن باورها، اثر بسیاری خواهد داشت. همان گونه که اشاره شد، زمانی که معلمان در رابطه با دلایل اصلی تغییر رفتارشان، تفکر و تأمل کنند، احتمال تغییر رفتارشان بیشتر خواهد بود.

نظام باورها شامل ارزش‌ها و عقایدی می‌شود که رفتار معلم را هدایت می‌کند. نظام باورهای معلم شامل نظریه‌هایی در رابطه با اهداف آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، انتظارات فردی و گروهی



از دانش‌آموزان، روش‌های برتر تربیتی و نظریه‌هایی در خصوص عواملی که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است. این نظام از سابقه فردی، تحصیلات رسمی و تجربه‌ی کلاسی نشأت می‌گیرد (سرجیوانی و استارات، ۱۹۹۸).

زمانی که ناظر از باورهای معلم آگاهی می‌یابد، قادر خواهد بود آنچه را که در کلاس درس روی می‌دهد از دید معلم نگاه کند. بنابراین معلم و ناظر بهتر می‌توانند با هم کار کنند.

در قسمت گذشته در خصوص اعتمادسازی راه‌هایی برای گشودن به نظام اعتقادی معلم و فرآیندهای فکری او شرح دادیم. ناظران می‌توانند با گفتگو در رابطه با شیوه تدریس، معلمان را ترغیب کنند تا در رابطه با نظام اعتقادی خود سخن بگویند. این باور ممکن است منشأ احتمالی گفتگو و تفکر باشد.

علاوه بر نظام اعتقادات، معلم دارای یک باور عملی است که به معنای رفتارهای مشهود تدریس و تعاملات با دانش‌آموزان بر اساس داده‌ها می‌باشد. با صحبت در مورد باورها و مقایسه آن با باورهای مورد استفاده، ناظر و معلم می‌توانند به میزان هماهنگی این دو نظام باوری پی ببرند. اگر معلم به یک باور اعتقاد داشته باشد و از طریق فرآیند نظارت به آن پی برده شود، که نظام باوری معلم با نظام باوری ناظر تفاوت چشمگیری دارد، این فعالیت بسیار سودمند خواهد بود. سپس مسیر برای ناهماهنگی شناختی: شناخت ناهماهنگی معلم بین عقاید فردی و عملکرد او هموار می‌شود.

برای مثال معلمی که در سطح متوسطه در حال تدریس زبان انگلیسی است، ممکن است معتقد به یک کلاس دانش‌آموزمحور باشد که در آن دانش‌آموزان فعالانه در تفکر و مباحثه در مورد محتوا نقش دارند. در هر حال این اطلاعات ممکن است مشخص سازد که میزان صحبت معلمان بیش از سهم دانش‌آموزان در بحث است. سؤالات ثبت شده معلم و پاسخ‌های دانش‌آموزان ممکن است تفکر مطلوب را در بر نداشته باشد. در این صورت معلم با مقایسه‌ای کلی بین هدف ایده‌آل و واقعیت مواجه می‌شوند. خوشبختانه به منظور رفع این اختلاف معلم به طور آگاهانه اهدافی را مانند پرسش سؤالات مختلف و جلوگیری از توضیحات غیرضروری که مانع از تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر

می‌شود، مشخص سازد. از سویی دیگر شناخت معلم مبنی بر آن که نظام باوری مورد حمایت با نظام باوری مورد استفاده تطابق دارد، ممکن است شیوه قدرتمندی از تصریح و تقویت روش کارآمد باشد. شفاف‌سازی نظام باورها ممکن است مزایای دیگری را برای معلم و ناظر به همراه داشته باشد. بدون بررسی مفروضات اصلی باورها، معلمان امید چندانی به تغییر در نگرش یا عملکرد تدریس ندارند. به علاوه ناظر ممکن است معلم را ترغیب کند که باورهای شخصی را با باورهای مدرسه مقایسه نماید. بررسی تفاوت‌های موجود میان این دو به عنوان نقطه شروع برای تفکر و تأمل عمل می‌کند و موجب ایجاد هدفی واحد و تعهدی مشترک می‌گردد تا شایستگی‌های آموزشی و عملکرد حرفه‌ای را بهبود ببخشد. برای مثال اگر معلم از یک باور قدیمی یادگیری استفاده کند، اما نقش فعال دانش‌آموزان را در بررسی محتوا ارزشمند بشمارد، این باور فرصت بررسی اختلاف را فراهم می‌آورد. نظام باورهای معلم ممکن است از طریق شرکت در جلسات گروهی کوچک که دارای یک رهبر می‌باشند و یا در گروه‌های دوتایی که معلم و ناظر در ابتدای چرخه‌ی نظارت تک به تک کار می‌کنند، مشخص گردد (سرجیوانی و استارات، ۱۹۹۸).

### **تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرآیند تدریس**

پس از آمادگی از طریق اعتمادسازی، تسهیل ارتباطات، درک فرآیند نظارت و مشخص ساختن نظام باورهای معلم، ناظر و معلم آمادگی آن را دارند که بر مهارت‌های تفکر و پژوهش که قسمت اصلی چرخه نظارت را تشکیل می‌دهند، تمرکز کنند. در باور نظارتی، گفتیم که تدریس در حقیقت فعالیتی پیچیده، چندجانبه و فرآیند حل مسأله است. تنها تعداد خیلی کمی از ناظران به اهمیت تفکر در تدریس و پژوهش و یا سؤال کردن در مورد عمل به عنوان عناصر دایمی مسؤولیت حرفه‌ای یک معلم، مخالفند. در هر حال درک مشترک مفهوم کارگزار فکور<sup>۱</sup> تا حدودی دشوار است. پیشنهاد

می‌شود به اندیشه‌ی دیویی<sup>۱</sup> (۱۹۳۳) در رابطه با تفکر معلم به عنوان فعالیتی عمل‌گرا و هدفمند نیم‌نگاهی داشته باشید و سپس پاسخ‌ها و راه‌حل‌های مشکلات کلاس درس را بررسی کنید.

تحقیق در مورد عمل خود برای تدریس خردمندانه امری حیاتی است، زیرا ما را مجبور می‌سازد تا باورها و رفتارهای تدریس خود را با توجه به یادگیری دانش‌آموز زیر سؤال ببریم. همان‌طور که معلم سؤالات ضروری کلاس درس را چارچوب‌بندی و اصلاح می‌کند، در حقیقت عمل خود را نیز بررسی می‌کند. اسکون<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) بیان می‌دارد که سؤالات واضح و درست موجب می‌شود که فرد بفهمد که نمی‌داند و در جستجوی راه‌حلی برای این وضع باشد (۲۳).

در هر حال اگر آگاهی بیشتر از فعالیت روزانه از طریق تجربه حاصلی نداشته باشد، تفکر و بررسی در رابطه با تدریس ارزش‌چندانی نخواهد داشت. ترکیبی از فعالیت و تجربه، امر تجربی<sup>۳</sup> یا کنش‌نامیده می‌شود (فریره<sup>۴</sup>، ۱۹۷۰).

چهار سؤال ساده خودآزمایی که به شرح زیر آمده است، می‌تواند یک معلم را از تفکر در مورد عمل (امر تجربی) کمک نماید (اسمیت<sup>۵</sup>، ۱۹۸۹):

۱. (توصیف<sup>۶</sup>)، چه کار کنم؟

توصیف می‌تواند از طریق مطالبی همچون یادداشت‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده طی مشاهده کلاس، نوارهای ویدیویی مربوط به تدریس، بررسی کارهای دانش‌آموزان و غیره به دست آید.

۲. (آگاهی‌بخشی<sup>۷</sup>)، این به چه معنی است؟

- 
- 1 . Dewey
  - 2 . Schon
  - 3 . Praxis
  - 4 . Feire
  - 5 . Smyth
  - 6 . Describe
  - 7 . Inform

یافتن معنی می تواند شامل مقایسه‌ی باورهای شخص با فعالیت‌ها و رفتارهای واقعی تدریس خود و یا شناسایی الگوهای داده‌ها و تجزیه و تحلیل کاربرد این الگوها برای یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

۳. (مواجه شدن<sup>۱</sup>)، چگونه با موقعیتی مشابه برخورد کنم؟

۴. (بازسازی<sup>۲</sup>)، چگونه می‌توانم به روش متفاوتی عمل کنم؟

علاوه بر این، طبقه‌بندی‌های مختلفی از تفکر معلم وجود دارد (کلیفت، ویل، هالند، جانسون و مک کارتی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵):

- تحلیل فنی اعمال خود

عمل در پرتو بهترین تمرین و تحقیق در زمینه تدریس مؤثر تجزیه و تحلیل می‌شود (مانند آیا من یک شروع خوب و هماهنگ برای معرفی درس و یک خاتمه مؤثر برای مرور کردن نتیجه دارم؟)

- تحلیل شخصی از رشد حرفه‌ای به عنوان یک مربی

تحلیل رشد بر روابط متقابل با دانش‌آموزان، همکاران، مدیران و والدین تمرکز می‌کند (مانند چگونه می‌توانم به عنوان یک معلم رهبر مؤثر باشم؟ آیا می‌توانم آن چیزی را که باور دارم به عنوان الگو قرار دهم؟ آیا واقعاً به همکارانم در بهبود تدریس‌شان کمک می‌کنم؟).

- تحلیل انتقادی ارزش‌های ضمنی و آشکار در فعالیت‌های آموزشی تجزیه و تحلیل ارزش‌ها

این بینش و بصیرت را ایجاد می‌کنند که چرا نرم‌های معین و روتین وجود دارد و این که چگونه آن‌ها بر بچه‌ها تأثیر می‌گذارند؟ (مانند واقعاً چه احساسی در مورد سیاست‌های گروه‌بندی متجانس برای خواندن، زبان و ریاضی در مدارس راهنمایی دارم؟ آیا این شیوه برای دانش‌آموزان بهتر نیست که در تمام موضوعات درسی به صورت گروه‌های همگن باشند؟ مزایا و معایب گروه‌های متجانس برای یادگیری بچه‌های ناتوان چیست؟).

---

1 . Conform  
2 . Reconstruct  
3 . Clift, Veal, Holland, Johnson & McCarthy

## • تحلیل گروهی

در تحلیل گروهی عکس‌العمل‌های یک معلم به عنوان یک شخص و به عنوان عضوی از گروه مورد بررسی قرار می‌گیرد (مانند آیا واقعاً به گروه‌های نامتجانس و قابل انعطاف که همه رنج سنی در آن‌ها وجود دارد، علاقه‌مند هستیم؟ شاید بتوانیم یک گروه رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری را برای تحقیق در پروژه آزمایشی در مدرسه ابتدایی شکل دهیم). علاوه بر این، معلم‌ها همچنین در مورد فعالیت‌هایی که به طور مستقیم با مسئولیت‌های روزانه آن‌ها در ارتباط است، تفکر می‌کنند. برای کشف چنین رفتارهایی سؤالاتی وجود دارد که عبارتند از: من چگونه می‌توانم علاقه دانش‌آموزانم را با برنامه درسی آن‌ها در آن بخش هماهنگ کنم؟ مخصوصاً وقتی که خودم به عنوان یک معلم در بعضی موضوعات درسی بی‌انگیزه هستم؟ یا چقدر از وقت من باید برای یک موضوع خاص و روبه‌رو شدن با آن موضوع به طور عمیق صرف کنم تا این که دانش‌آموزانم مفاهیم ضروری را خیلی خوب درک کنند؟

این گونه سؤالات تأمل‌برانگیز باید بخشی از همه جلسات قبل یا بعد از مشاهده باشند. نمونه‌هایی از سؤالاتی که ممکن است یک ناظر در خلال جلسه برای به تفکر و پژوهش واداشتن یک معلم باتجربه استفاده کند، در صفحه بعد ذکر شده‌اند. این سؤالات همچنین ممکن است باعث به وجود آمدن یک گفتگوی گروه‌های کوچک در مورد سطح کلاس، گروه درسی یا ساختار جلسات در سطح مدرسه شود.

توجه داشته باشید که مدیریت و کنترل تفکر و تحقیق ذاتاً با معلم است. ترکیب نیرومند تحقیق هدفمند یا تولید دانش در مورد تدریس خود از طریق مطرح کردن سؤال و فعالیت‌هایی که بر اساس تحقیقات و آزمایشاتی که باعث می‌شود معلم به یک خود راهبر حرفه‌ای تبدیل شود، به پیشرفت خودش کمک می‌کند.

به هر حال ما به عنوان نویسندگان در این اندیشه هستیم که فرآیند تفکر باید همیشه در حرفه معلمی باشد و روی اصلی‌ترین و مهم‌ترین سؤالات تمرکز کند از جمله: جنبه‌های مختلف فعالیت

تدریس من بر دانش‌آموزانم چه تأثیری دارد؟ چگونه می‌توانم نیازهای دانش‌آموزانم را بهتر برآورده کنم؟ همان طور که بارث (۱۹۹۰) می‌گوید سودمندترین تفکر معلم در تأثیر بالقوه آن بر دانش‌آموزان وابسته است:

تأثیرگذارترین چیز در مدرسه برای دانش‌آموزان از حیث توسعه مهارت‌ها، اعتماد به نفس و یا رفتارهای کلاسی رشد شخصی و حرفه‌ای معلمان است. احساس می‌کنم مسأله مهم رشد حرفه‌ای معلم‌ها، ظرفیت‌سازی برای مشاهده کردن و تحلیل پیامدهای رفتارهای مختلف تدریس و مواد آموزشی بر دانش‌آموزانم و یادگیری مداوم از اصلاحات تدریس را در بر می‌گیرد (ص ۴۹).

خلاصه این که نقش ناظر خدمت کردن به عنوان یک راهنماست که خودبهبودی<sup>۱</sup> مستمر معلم را از طریق شکل‌دهی مجدد مفروضات اساسی و رفتارهای مشهود، تسهیل می‌کند. همان طور که گارمن (۱۹۸۶) می‌نویسد: تفکر و تحقیق مداوم معلم در مورد تدریس به خودفهمی<sup>۲</sup> او منجر می‌شود و این موضوع واقعاً قلب نظارت بالینی است

### سوالات تفکر برانگیز برای راهنمایی تحقیق در عمل یک معلم باتجربه

---

۱. تمایل دارم در کدام قسمت از تدریسم از دانسته‌های خودم استفاده کنم؟
۲. آیا می‌توانم یک مثال دقیق از این که چگونه من تدریس را برای سازگاری دانش‌آموزانی که تفاوت‌های فردی و روش‌های یادگیری متفاوتی دارند، مجزا کنم؟
۳. تا چه اندازه می‌توانم راه‌حل‌های سریعی برای حل مشکلات مدیریت کلاس به کار ببندم و دلایل مهم رفتارهای دانش‌آموزانم را کشف کنم؟
۴. آیا دانش‌آموزان من خود را به عنوان قسمتی از جامعه یادگیرنده در نظر می‌گیرند؟

---

1 . Self-Improvement  
2 . Self-Understanding

۵. چگونه می‌توانم کاری کنم تا بر انزوای حرفه‌ای خود در یک پایه، درس یا مدرسه غلبه کنم؟
۶. در چه روش‌هایی می‌توانم اهمیت یادگیری مادام‌العمر را برای دانش‌آموزان الگو قرار دهم؟
۷. تا چه اندازه می‌توانم این باور بدبینی، که «این‌ها نیز می‌گذرند» را در معرفی یک روش آموزشی جدید از طریق یک برنامه آموزشی، رد کنم؟
۸. چگونه می‌توانم فرصتی ایجاد کنم تا همیشه تحقیقات من با بهترین روش‌ها به‌هنگام باشد تا موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان گردد؟
۹. چگونه اطلاعات یا وقایع عینی را کنار هم به عنوان مقدمات جدید در یادگیری دانش‌آموزانم جمع‌آوری کنم؟

---

### جمع‌آوری اطلاعات نظام‌دار

در این قسمت و دو قسمت بعدی روش‌هایی که ناظران به طور منظم با جمع‌آوری اطلاعات و تفسیر آنان، تفکر و تحقیق مستمر در تدریس را تشویق می‌کنند، ارائه می‌شود. در طول مشاهده تدریس، ناظر یا مربی اطلاعات توصیفی و بدون داوری را جمع‌آوری می‌کند. اگرچه ممکن است حس کلی آنچه که در طول درس اتفاق می‌افتد متعلق به خود معلم‌ها باشد، میزان سرعت و پیچیدگی تعاملات کلاس درس بیان می‌کند که معلم‌ها به طور مکرر از بعضی از رفتارهای تدریس خودشان و رفتارها و واکنش‌های دانش‌آموزان ناآگاه هستند. تحلیل اطلاعات عینی با همکاری یک ناظر یا مربی به معلمان کمک می‌کند تا به رفتارهای خودشان بیشتر فکر کنند.

از آنجایی که معلمان بیشتر اوقات در کلاس درس به تنهایی کار می‌کنند، مسئولیت ناظر این است که به آن‌ها کمک کند تا خود را رهبر شوند. یکی از بزرگترین آسیب‌ها برای معلم این است که یک ناظر بی‌تجربه تمایل به نشستن در عقب کلاس داشته باشد و قضاوت‌های شخصی در مورد آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد را ثبت کند. قضاوت‌های پایانی که نیاز کمی به تفکر معلم دارند، باید

به خودراهبری معلم منجر شوند. علاوه بر این، قضاوت‌های ثبت شده می‌توانند به طور خودکار موجب شود که معلم حالت دفاعی به خود بگیرد. بنابراین همه اعتمادی که در مرحله آمادگی چرخه نظارت ایجاد شده بود، نابود می‌شود.

به تفاوت بین قضاوت<sup>۱</sup>، استنباط<sup>۲</sup> و مشاهده<sup>۳</sup> توجه داشته باشید. قضاوت‌ها عباراتی هستند که عقیده و نظر مشاهده‌کننده در مورد کیفیت یا اثربخشی آنچه مشاهده می‌شود را بیان می‌کنند. استنباط‌ها عباراتی هستند در مورد این که شخص دیگری بر اساس رفتارهای قابل مشاهده، به چه چیزی فکر می‌کند یا چه احساسی دارد را حدس می‌زند (مثال، من فهمیدم که او خسته بود و دائم به بیرون پنجره نگاه می‌کرد). مشاهدات عباراتی هستند که وقایعی که اتفاق افتاده است و قابل دیدن و شنیدن هستند را توصیف می‌کنند (مثال یکی از دانش‌آموزان در خلال درس سه بار دستش را بلند کرد).

در مثال اول قضاوت ناظر می‌تواند به طور خودکار باعث می‌شود که معلم‌ها خود را این گونه توجیه کنند که ناظر با غرض و سوگیری این قضاوت را کرده است. این موجب می‌شود که معلم‌ها از فرصت شکل دادن قضاوت‌های خودشان محروم شوند. چنانچه اطلاعات دقیق بر اساس مشاهدات به دست آید، معلم‌ها در تفکر کردن مشکل نخواهند داشت.

## ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها

با کمک ابزارها می‌توان به روشنی بین مشاهدات بر اساس اطلاعات، استنباط‌ها و قضاوت‌های شخصی فرق قایل شد. بر این اساس، ناظران آماده هستند که روش‌های خاص جمع‌آوری اطلاعات را در طول مشاهدات معلمان کشف کنند. اچسون و گال (۱۹۹۷)، سه نوع از فنون جمع‌آوری اطلاعات را توصیف می‌کند: فنون مشاهده جامع<sup>۴</sup>، کلام‌گزینی<sup>۵</sup> و ابزارهای نمودار دیداری<sup>۱</sup> مانند ثبت

- 
- 1 . Judgment
  - 2 . Inference
  - 3 . Observation
  - 4 . Wide-lens (Global) techniques
  - 5 . Selective verbatim



مشاهدات محل استقرار در کلاس درس<sup>۲</sup> (SCORE). هر فنی نقاط قوت و ضعف خاص خود را دارد. آن‌ها با هم یک نقطه شروع قوی را برای نظارت اطلاعات محور و جعبه ابزار برای عمل کردن ناظر یا مربی را فراهم می‌کنند.

**فنون مشاهده جامع:** این روش جمع‌آوری اطلاعات یک تصویر کلی یا جامع از کل درس ثبت می‌کند، یک چشم‌انداز کلی از همه پدیده‌های آموزشی فراهم می‌کند. هنگامی که معلم و ناظر هیچ کدام نمی‌دانند نقطه شروع و تمرکز در فرآیند مشاهده کجاست، این تکنیک اغلب مواقع یک نقطه شروع خوبی را فراهم می‌کند. بعد از بررسی اطلاعات جمع‌آوری شده، معلم بهتر قادر به تشخیص سؤالات خاص و یا نگرانی‌های اجرای درس یا تأثیرش بر یادگیری دانش‌آموزان خواهد بود.

نقطه قوت فنون مشاهده جامع، به جامعیت<sup>۳</sup> آن‌ها برمی‌گردد، به هر حال آن‌ها ناظر را در کنترل کردن کمک می‌کنند. در جمع‌آوری چنین داده‌های بازپاسخ<sup>۴</sup>، ناظر حق انتخاب که چه چیزهایی را ثبت کند یا ثبت نکند، دارد.

رایج‌ترین فنون جمع‌آوری داده‌ها در روش مشاهده جامع: ثبت کردن<sup>۵</sup>، واقع‌نگاری<sup>۶</sup> و تحلیل ویدیویی<sup>۷</sup> می‌باشند. (گرچه تحلیل یک نوار ویدیویی از تدریس می‌تواند با توجه به سطح تجربه آموزنده باشد، ما دریافتیم که تحلیل نوارهای ویدیویی به ویژه می‌تواند به راهنمای معلمان قبل از خدمت کمک نماید.

ثبت کردن در ارتباط با نهضت «هفت عنصر ضروری در تدریس»<sup>۸</sup> هاتر (۱۹۸۳) در دهه ۱۹۸۰ مشهور است. این فن، تعاملات کلامی (لغت به لغت تا جایی که ممکن باشد) و زمان آن‌ها را که در محیط یک درس مخصوص اتفاق می‌افتد، ثبت می‌کند. حرف‌های معلم و دانش‌آموزان ثبت می‌شوند.

- 
- 1 . Visual diagramming instruments
  - 2 . Seating Chart Observational Recording (SCORE)
  - 3 . Comprehensiveness
  - 4 . Open-ended data
  - 5 . Script Taping
  - 6 . Anecdotal Notes
  - 7 . Videotape Analyses
  - 8 . Essential Elements of Instruction

ثبت داده‌ها مستلزم این است که ناظر، نظامی از خلاصه‌نویسی را تمرین کند. ناظران باتجربه و آموزش‌دیده در زمینه ثبت کردن می‌توانند جنبه‌های پیچیده و چندبعدی درس را یادداشت و ضبط کنند. حائز اهمیت است که توجه داشته باشید، اگرچه بعضی از مشاهده‌کننده‌ها در ثبت کردن کاملاً ماهر هستند، اما آن‌ها نظام خلاصه‌سازی را خود ابداع می‌کنند که این فرآیند برای دیگران سخت و دست‌وپاگیر است.

واقع‌نگاری یا ثبت وقایع نوعی ثبت کردن است. همان طوری که یک مردم‌شناس یک مطالعه کیفی را انجام می‌دهد، یادداشت‌های واقع‌نگاری نیز شامل توصیفات مختصر و بدون ارزشیابی از آنچه در کلاس رخ می‌دهد، می‌شود. اگرچه فن واقع‌نگاری از نظر تمرکز، دقیق می‌باشد، فن مشاهدات جامع می‌تواند چشم‌انداز رفتارهای معلم راهبردهای آموزشی یا فعالیت‌های کلاس درس، و تمام فعل و انفعالات بین معلم و دانش‌آموز در کل کلاس اتفاق می‌افتد، و یا شاید کارهای یک گروه کوچک و حتی یک دانش‌آموز را تعدیل یا کوتاه کند.

مهم است که توجه مضاعفی داشته باشیم که در فن ثبت کردن یا فن واقع‌نگاری، کنترل آنچه که ثبت می‌شود با ناظر است. به عبارت دیگر اگرچه ناظر اطلاعات توصیفی واقعی را ثبت می‌کند، اما قضاوت اولین چیزی است که در مورد اعمال و رفتارهایی که به اندازه کافی برای ثبت کردن مهم هستند و آن‌هایی که نادیده گرفته می‌شوند، صورت می‌گیرد. چگونگی قضاوت انجام شده از طرف معلم و هدف کنترل معلم بر نوع جمع‌آوری اطلاعات مؤثر است.

**فن کلام‌گزینی:** فن مشاهده جامع یک تصویر کلی از کلاس درس ارائه می‌دهد، اما این فن یک تمرکز کوتاه و دقیق یا نگاه سریع به ارتباطات کلاس درس دارد. فن کلام‌گزینی به عنوان یک ابزار ثبت‌کننده اطلاعات برای معلم موقعیتی را فراهم می‌کند که تدریس و تأثیر تدریس را بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق تحلیل دقیق الگوهای ارتباطی با دانش‌آموزان یا در بین دانش‌آموزان، بهبود بخشد (اچسون و گال، ۱۹۹۷).

این فن به ثبت کلمه به کلمه‌ی هر آنچه که در خلال مشاهده بیان می‌شود، که وابسته به موضوع یا سؤال خاصی است که ناظر و معلم آن را مورد توجه قرار داده‌اند، می‌پردازد. در این میان اطلاعات خاصی که ناظر و معلم بر روی آن‌ها تمرکز می‌کنند، عبارتند از: سؤالات معلم، بازخورد معلم بعد از پاسخ دانش‌آموزان، راهنمایی‌های معلم، گفتگوهای معلم بین فعالیت‌های مختلف در یک درس، و مدیریت کلاس یا موارد انضباطی. اگر مشاهده فقط برای شواهد یادگیری دانش‌آموزان (یا عدم یادگیری) طراحی شده‌اند، داده‌ها می‌توانند از طریق سؤالات دانش‌آموزان، جواب‌های آنان به سؤالات معلم، یا تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، جمع‌آوری شوند. بسته به سطح مهارت و سطح آرامش ناظر، ناظر می‌تواند برای تکمیل یادداشت‌های خود، به ضبط صدا بپردازد.

بعضی از ناظران با این فن مخالف هستند. زیرا آن‌ها از این هراس دارند، که چنانچه ناظر و معلم وسیله مورد استفاده خود را از قبل تعیین کنند، ممکن است معلم روی جنبه‌ی تبادل کلامی تمرکز کند و ناظر ثبت یا ضبط کند. اگرچه این ترس ممکن است با دلیل باشد اما یک امتیاز جبران‌کننده این است که جنبه‌ی کلامی جلوتر از تفکرات معلم و احتمالاً یک مدت طولانی بعد از مشاهده باقی می‌ماند.

چون ما به عنوان نویسنده معتقدیم که رفتار نمی‌تواند تغییر کند مگر آن که به مرحله آگاهی برسد، ما این فن را که می‌تواند اولین گام قدرتمند در خلق تغییر باشد در نظر می‌گیریم.

**ثبت مشاهدات محل استقرار در کلاس (SCORE):** این ابزار می‌تواند اطلاعات جزئی تک تک دانش‌آموزان (مثل انواع تعاملات کلامی یا برخورد دانش‌آموزان) یا کل کلاس را فراهم کند. برخلاف فنون ثبت کردن، واقع‌نگاری یا کلام‌گزینی، این ابزار یک نمونه بصری و ملموس‌تری از اطلاعات را فراهم می‌کند. این فن به طور فوق‌العاده‌ای چندکاره است. به خاطر این که معلم و ناظر در ابداع یک سیستم رمزی برای جمع‌آوری اطلاعاتی برای پاسخگویی به نگرانی و یا سؤالی که معلم دارد، می‌تواند قابل انعطاف باشد. نمودار ثبت مشاهدات محل استقرار در کلاس به سادگی و با هر ترتیب و

آرایشی از اتاق درس قابل تطبیق است. علاوه بر این، مقدار زیادی از اطلاعات می‌توانند در یک برگه کاغذ خلاصه شوند.

دو چیز مهم و قابل ملاحظه در این فن این است که از دشواری و کاربرد سخت این سیستم رمزی برای ناظرانی که از آن استفاده می‌کنند، جلوگیری می‌کند و همچنین ناظر تحلیل رفتارهای ثبت شده در ارتباط با درس در موقعیت خاص را به خاطر می‌آورد.

**سایر ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات:** نمونه‌های ذکر شده تنها تعداد محدودی از ابزارهای در دسترس ناظران را برشمرده است. روش‌های متفاوتی از روش خیلی ساده همچون طبقه‌بندی بلوم تا ابزارهای پیچیده‌تر که برای تحقیقات آموزشی مانند سیستم تحلیل تعاملاتی فلاندرز استفاده می‌شود، وجود دارد (اچسون و گال، ۱۹۹۷).

در کار با مدارس در زمان جمع‌آوری اطلاعات مشخص شد که توان ناظر و معلم در تنظیم سؤالات و مطالب قبل از شروع جلسه درس مهم‌تر از ابزاری است که برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌کنند. در مواقعی تغییر تکنیک در رفع نیازهای معلم مؤثرتر است. در موارد دیگر تطبیق بهترین روش‌های جمع‌آوری اطلاعات با کمی تغییر بارها آزمایش می‌شود.

به میزان قابل ملاحظه‌ای ناظران و معلمان به تحلیل مطالب آموزشی معلم و دانش‌آموزان به عنوان یک منبع قوی اطلاعات برای تکمیل داده‌های جمع‌آوری شده از خلال مشاهده، روی آورده‌اند. مطالب آموزشی یک منبع معتبر و جامع داده‌ها هستند.

معلم و ناظر با همکاری یکدیگر می‌توانند مجموعه‌ای از طرح درس‌ها، ارزیابی‌ها و مواد و مطالب درسی معلم ساخته، تکالیف تصحیح شده دانش‌آموزان و پروژه‌های عملکرد محور دانش‌آموزان نظارت داشته باشند.

## تفسیر و استفاده از داده‌ها

اطلاعات اولیه به دست آمده توسط ناظر در گام‌های بعدی باید تخلیص و تفسیر شوند. فرآیند تفسیر داده‌ها شامل: ساخت‌دهی مجدد درس مشاهده شده، بررسی رفتارها یا الگوهای برجسته تکرار شده، بررسی عملکرد معلم و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. بررسی رفتارهای مشکل‌دار در تدریس تنها وظیفه آموزگار و ناظر نیست، بلکه تشویق انجام فعالیت‌های مثبت تدریس نیز در دستور کار آن‌ها قرار دارد. به عبارت دیگر فرآیند تحلیل و تفسیر شامل تقویت، اصلاح یا حذف رفتارهای تکراری تدریس می‌شود که در عملکرد حرفه‌ای معلم دیده می‌شود (گلدهامر، ۱۹۶۹).

یکی از مهم‌ترین تصمیماتی که ناظر باید بگیرد این است که چه کسی داده‌ها را تفسیر کند و مسایل را در جلسه بعد از مشاهده مطرح نماید. در واقع این تصمیم به سطح رشد و بلوغ معلم بستگی دارد. گلیک من و گوردن و رز گوردن (۱۹۹۸) برای تفسیر داده‌ها و برگزاری جلسات چهار رویکرد نظارتی را بر اساس یک پیوستار مطرح کردند. به طور تخصصی‌تر، انتخاب هر رویکرد به سطح رشد و بلوغ معلم بر اساس دانش پایه، مهارت‌های تدریس، انگیزش درونی و ظرفیت برای خودکاو، و تفکر در مورد عمل وابسته است.<sup>۱</sup>

## فصل چهارم

### مراحل اجرای نظارت بالینی

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

- 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،

۱. نولان و هور، نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم، (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۱۱۲-۱۳۴

۵) تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین.

در اینجا برای روشن تر شدن این مراحل در مشاهده کلاسی معلم به وسیله راهنمای آموزشی به توضیح مختصر هر کدام از این مراحل می پردازیم.

#### مرحله اول: تشکیل جلسه مقدماتی

در این مرحله معلم و راهنمای آموزشی در جلسه ای درباره موارد ذیل تصمیماتی اتخاذ می کنند: 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 می گیرد؛ بدین طریق هم برای راهنمای آموزشی و هم برای معلم کاملاً روشن خواهد شد که هر کدام در مرحله مشاهده باید چه فعالیت هایی را انجام دهند.

#### مرحله دوم: مشاهده کلاس درس

این مرحله، مرحله ی مشاهده کلاس درس به وسیله راهنمای آموزشی است. او ممکن است از روش های مشاهده ای گوناگون و متنوعی استفاده کند.

ثبت و طبقه بندی فراوانی های رفتارهای مشاهده شده از معلم، ثبت نشانه های عملکردی معلم، ترسیم نمودار برای نشان دادن رفتارهای معلم، استفاده از عبارات باز و پراکنده برای ثبت رویدادهای کلاسی، استفاده از پرسش نامه های تهیه شده، شرح مفصل مشاهدات کلاسی، و ضبط رویدادهای کلاسی در نوار ویدئویی، از روش های مشاهده کلاس درس معلم است. راهنمای آموزشی می تواند از مجموعه ای از این روش ها استفاده کند.

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

تحلیل و تفسیر مشاهدات ثبت شده کلاسی و تعیین شیوه رفتاری برخورد با معلم در این مرحله انجام می گیرد. راهنمای آموزشی مشاهداتش را مورد بررسی و بازنگری قرار می دهد و اطلاعات جمع آوری شده را تجزیه و تحلیل می کند. شمارش تعداد فراوانی های رفتارهای مشاهده شده، تعیین الگوهای مکرر رفتاری، تفکیک رویدادهای مهم، یافتن رفتارها یا عملکردهایی که باید مشاهده می شدند، 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 آن هاست. راهنمای آموزشی، صرف نظر 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 بر اساس 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 روش های مختلفی استفاده کند.

#### مرحله چهارم: تشکیل جلسه با معلم پس از مشاهده

پس از تشکیل جلسه مقدماتی با معلم، ثبت مشاهدات، تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاس و تعیین روش رفتار یا برخورد معلم، راهنمای آموزشی باید در جلسه دیگری به گفتگو با معلم بپردازد. جلسه مذکور به منظور تدوین برنامه ای برای اصلاح فرایند آموزش تشکیل می شود. ابتدا راهنمای آموزشی باید معلم را در جریان مشاهداتش قرار دهد تا باز خوردی از عملکرد خود داشته باشد.

طراحی و توسعه برنامه ای برای اصلاحات آتی ممکن است بر عهده 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 مساله تعریف شده پایان می پذیرد. هدفی که در برنامه تعیین شده است فعالیت ها و اقداماتی که برای نیل به هدف تعیین شده باید صورت گیرد، منابع مورد نیاز برای انجام دادن فعالیت ها، زمان اجرای برنامه و سرانجام روش های جمع آوری اطلاعات و مشاهده و ثبت داده ها از مواردی است که هم راهنمای آموزشی و هم معلم باید درک کاملاً روشنی از آن ها داشته باشند.

#### مرحله پنجم: تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین

این مرحله، مرحله انتقاد از چهار مرحله پیشین است. رضایت بخش بودن چهارچوب ها و روش های انتخابی از ابتدا تا انتها ارزیابی می گردد و درباره نیاز به تجدید نظر در این توالی، پیش از اجرای مجدد، گفتگو و تبادل نظر می شود، سپس نکات مهم و سودمند برنامه و فعالیت ها، کارهای فاقد ارزش و تغییراتی که باید صورت گیرد مورد نقد و بررسی قرار می گیرد. بازخورد برنامه نشان می دهد که هم راهنمای آموزشی و هم معلم در اصلاح فرایند آموزش موفق بوده اند. با توجه به بازخورد برنامه معلم و راهنمای آموزشی می توانند تصمیم بگیرند که چه فعالیت هایی را ادامه دهند، در چه قسمت هایی از برنامه تجدید نظر کرده، تغییراتی به وجود آورند و سرانجام در صورت توافق در مورد سودمند و موثر بودن برنامه و ارزش های آن این توالی را تکرار کنند یا خیر. 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 سوال اساسی این است که چه شخص دیگری باید این کار را انجام دهد. بر طبق شواهد تجربی و تحقیقاتی، هر راهنمایی می تواند حداکثر تا ده نفر از معلمان را تحت نظارت و راهنمایی قرار دهد، چنان که تعداد معلمان بیشتر باشد باید افراد بیشتری نیز این وظیفه را بر عهده بگیرند. از آن جا که معلمان همکاران خود را منابع

اطلاعاتی و کمکی سهل الوصول تر و غیر رسمی تر از مدیران و راهنمایان آموزشی تلقی می کنند، کمک گرفتن از آنان به صورت روشی مورد پذیرش و رایج در مدارس توسعه یافته است. در حقیقت، می توان گفت که این روش، روشی قدیمی و سودمند است که در سال های اخیر در چهار چوب های جدیدی توسعه و تکامل پیدا کرده است. اگر معلمان مدارس در مهارت های مشاهده ای کارایی پیدا کنند و از اهداف و فرایندهای نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی مطلع باشند، می توانند در نقش راهنمای آموزشی در مدارس خدمت کنند. علاوه بر این، آنان با توسعه الگوهای غیر رسمی ارتباطی، بهتر و راحت تر می توانند کار همکارانشان را مشاهده کنند، مشاهداتشان را تجزیه و تحلیل نمایند پیشنهادهای مفید و موثری به همکارانشان ارائه دهند، مشکلات آموزشی آنان را حل کنند و به اصطلاح عملکرد آموزشی آنان کمک نمایند. اغلب صاحب نظران استفاده از این روش را به عنوان روش نظارتی موثری مورد تایید و تاکید قرار دادند. (گلیکمان، گوردون و راس گوردون ۱۹۹۵)

چنانچه کمک مستقیم معلمان به همکارانشان برای اصلاح عملکرد آموزشی روشی موثر و سودمند تشخیص داده شود و مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی نتواند این وظیفه را انجام دهند، معلمان باید در این کار به یکدیگر کمک کنند.

### **رفتارهای ناظر و راهنمای آموزشی در مشاهده کلاسی معلمان**

- ۱- روش کنترل دستوری
- ۲- روش اطلاعاتی دستوری
- ۳- روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی
- ۴- روش غیر دستوری

### **روش کنترل دستوری:**

اگر راهنمای آموزشی تحلیل خود از مشاهده کلاسی را به معلم ارائه کند، هدف هایی را برایش وضع نماید، و به او بگوید که باید فعالیت ها 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 فعالیت هایی 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 می‌داند که چه فعالیت‌ها و اقداماتی برای اصلاح فرایند تدریس باید اتخاذ گردد؛ بنابراین اوست که تصمیمات نهایی را برای معلم می‌گیرد. در روش کنترل دستوری راهنمای آموزشی می‌تواند مراحل ذیل را در کار با معلم رعایت کند:

الف) تشخیص و بیان مشکل: در این مرحله راهنمای آموزشی بر اساس مشاهداتش از عملکرد کلاسی معلم، نیازها و مشکلات کار او بیان می‌کند؛ به عبارت دیگر، او بر اساس اطلاعات و شواهد جمع‌آوری شده به معلم می‌گوید که مشکل یا نیاز او چیست.

ب) مشخص کردن مشکل معلم با کمک خودش: در این مرحله راهنمای آموزشی از معلم می‌خواهد تا اطلاعاتی در مورد مشکل خود در اختیار او قرار دهد و سعی می‌کند اطلاعات جمع‌آوری 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 دو جانبه در مورد آن برای رسیدن به یک راه حل ضروری است.

د) حل مسأله: حل مسأله، 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 راه‌های گوناگون را بررسی و بهترین راه حل علمی ممکن را انتخاب نماید. بهترین راه حل باید مطابق با نیاز معلم باشد و راهنمای آموزشی به مؤثر بودن آن اطمینان داشته باشد.

ه) هدایت 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. درحقیقت، 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 بصراحت 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 معلم امکان 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 واکنش های 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 به جزء کردن فعالیت هایی که معلم باید انجام دهد: راهنمای آموزشی پس از بررسی واکنش های معلم نسبت به اوامر و انتظاراتش سعی می کند با ارائه کمک های لازم، منابع، و معیارهای عملکرد موفق و صرف وقت طرح مورد نظر را به اجرا در آورد.

او باید هرگونه اصلاح و جرح و تعدیلی را که ضروری می داند انجام دهد و این تغییرات را به اطلاع معلم برساند.

ح) بررسی و پیگیری پیشرفت طرح: راهنمای آموزشی کل طرح را بررسی می کند و اوقاتی را برای تعیین میزان پیشرفت برنامه در نظر می گیرد. او باید مطمئن شود که معلم دقیقاً طرح مورد نظر را درک کرده است و در این مورد می تواند 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 می شود 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 ثمر بخش و مفیدی به بار نیاورد، راهنمایان آموزشی باید بدانند که باچه 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، تصور 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 تعامل ندارند روی آن کار کنند؛

۳. وقتی که معلمان در اجرای تصمیمات اتخاذ شده هیچ گونه دخالتی ندارند و یا در قبال اجرای آن ها مسئول و پاسخگو نیستند؛ درحالی که راهنمای آموزشی در اجرای تصمیمات دخیل است و در قبال آن ها مسئولیت تام دارد؛

۴. وقتی که راهنمای آموزشی نسبت به حل مسأله 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 میتوان برای انتقال انتظارات راهنمای آموزشی به معلمان به شکلی صریح و روشن استفاده کرد.

لازم است تذکر دهیم افرادی که در پست های صفی خدمت می کنند می توانند با استفاده از اختیاراتشان و با توجه به سلسله مراتب سازمان اوامر یا انتظارات خود را بصراحت بیان کنند و از معلمان بخواهند که آن ها 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 پست های 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 حرفه ای 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، و یا دست کم به حل آن علاقه داشته باشند، یاراهنمای آموزشی برای تشخیص و حل مشکل وقت کافی نداشته باشد؛ دراین صورت، راهنمای آموزشی صادقانه رهنمودها و راهکارهای خود را در اختیار معلم قرار می دهد.

## ۲. روش اطلاعاتی دستوری:

اگر در فرایند نظارت و راهنمایی آموزش بالینی، راهنمای آموزشی یک منبع اطلاعاتی باشد و راه حل ها یا شقوق مختلف عملی را به معلمان پیشنهاد کند و آنان بتوانند از میان راه حل ها 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 می کند و سپس او را در جهت فعالیت هایی که تصور می کند به احتمال زیاد در نیل به این اهداف تأثیر دارد برانگیخته، فعال

و هدایت می کند. در این روش، راهنمای آموزشی ضمن دادن اطلاعات به معلم همواره درصدد گرفتن باز خورد از اوست. بر اساس پیشنهادهای راهنمای آموزشی معلم فعالیت های گوناگونی را انجام می دهد که نوع، نحوه و زمان انجام دادن آن ها را راهنمای آموزشی تعیین می کند. مراحل و توالی روش اطلاعاتی دستوری با معلمان به شرح ذیل است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵، ص ۱۵۰):

هرچه معلم در انجام دادن فعالیت های مورد نظر مهارت و تسلط بیشتری پیدا کند؛ راهنمای آموزشی می تواند مسئولیت بیشتری را در تصمیم گیری ها بر عهدها و بگذارد و بدین طریق در جهت همکاری متقابل حرفه ای و مسئولیت مشترک گام بردارد.

#### 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 موقعیت ها و شرایط ذیل می توان از این روش استفاده کرد (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۵۳):

۱. زمانی که معلم در سطوح رشدی نسبتاً پایینی عمل می کند؛
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 سر در گمی یا بی تجربگی می کند یا در مورد آنچه باید انجام دهد دچار تردید است و نظر خاصی ندارد، ولی راهنمای آموزشی از کارها یا فعالیت های موفقیت آمیز آگاه است؛
۴. زمانی که راهنمای آموزشی علاقه مند و مشتاق است که مسئولیت آنچه را معلم می خواهد انجام دهد یا به آزمایش بگذارد بر عهده گیرد؛
۵. زمانی که معلم معتقد است راهنمای آموزشی فردی دارای اعتبار است و دانایی، درایت و تجربه لازم را دارد و می داند از چه چیزی با او صحبت می کند؛
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 می شود تا بدین وسیله معلمان در مورد راه حل های گوناگونی که راهنمای آموزشی

در اختیارشان گذاشته است تأمل کنند و آن‌ها را بررسی کرده، از میانشان راه حل یا مجموعه‌ای از راه حل‌هایی 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 راه حل‌ها 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 راه حل‌ها، 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:

چنان که راهنمای آموزشی در فرایند نظارت و راهنمایی بالینی، علاقه‌مند باشد مسأله‌ای 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 مسأله 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 نظرها 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 بر اساس درک متقابل از موضوع یا مسأله معینی در مورد راه حلی واحد توافق می‌کنند.

در فرایند نظارت و راهنمایی، ممکن است راهنمای آموزشی و معلم در انتخاب راه حل مشکل با هم به توافق نرسند. این امر عادی است و مخالفت هر کدام از طرفین با نظرها، ادراکات یا پیشنهادهای دیگری نباید کارشکنی، خصومت یا پدیده‌ای شخصی تلقی شود. آنچه مهم است این است که راهنما و معلم به راه حل مشترکی دست پیدا کنند. در واقع، عدم توافق راهنمای آموزشی و معلم به راه حل 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 وجود آورد توصیه می‌شود.

جلسه گفتگو بین راهنمای آموزشی و معلم با بیان درک هر یک 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 مسأله مورد نظر را از ابعاد مختلف بررسی می‌کنند و راهنمای آموزشی آغازگر این مذاکره است. به اعتقاد صاحب نظران مراحل روش نظارت و راهنمایی مبتنی بر همکاری متقابل به شرح ذیل است (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۶۲-۱۵۹):

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 مسأله بیان می‌کند، راهنمای آموزشی باید سعی کند از رفتارهای غیر دستوری استفاده کند. حتی رفتار غیرکلامی مثل ارتباط چشمی و بیان عباراتی مانند لطفاً ادامه دهید، خواهش می‌کنم بیشتر توضیح دهید، مطلب شما را می‌فهمم، و سؤالاتی که غور و مداقه بیشتری را ایجاب می‌کند پیشنهاد می‌شود.

۳. تصدیق ادراک معلم از مسأله: راهنمای آموزشی با شنیدن توصیف کامل معلم از مشکل باید مطمئن شود که مسأله را از دید معلم درست درک کرده است؛ بنابراین، با خلاصه کردن سخنان او از معلم می‌خواهد که درستی درکش را تأیید کند.

درحقیقت، راهنمای آموزشی باید مسأله 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 گفتگو به صورت غیر دستوری اداره می‌شود، راهنمای آموزشی و معلم هرکدام 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 مسأله را از دید خود تبیین و تشریح می‌کنند.

۵. تصریح و تأیید درک معلم در مورد ادراک راهنمای آموزشی از مسأله: همان طور که راهنمای آموزشی باید بیان معلم از مسأله 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 مسأله بیان کند. زمانی که راهنمای آموزشی مطمئن شود معلم نظر او را درک می کند فرایند حل مسأله را می توان آغاز کرد.

۶. حل مسأله: در این مرحله راهنما و معلم پیشنهادهايشان را در مورد راه حل ها با هم رد و بدل می کنند. راهنمای آموزشی با توجه به تجربه کاری و همکاری های متقابل با معلم در گذشته از او می خواهد پیشنهادهايش را در مورد بهبود وضعیت و حل مسأله 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 چنان که معلمی در گذشته از روش تشریح 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 مسأله 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 گفتگو به جلسه رقابت، راهنمای آموزشی باید معلم را مطمئن سازد که عدم توافق در نظرهای آنان درباره اقدامات و راه حل های احتمالی امری طبیعی و قابل قبول است.

نداشتن توافق متقابل در مورد مسأله 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 درآید، 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 مسأله مورد نظر و تحلیل و بررسی راه حل های گوناگون باید عملی بودن پیشنهادهايش مشترکشان را بررسی کنند. اگر در پیشنهادهايش هر کدام وجوه اشتراک وجود داشته باشد جلسه گفتگو بدون هیچ مشکلی ادامه می یابد؛ اما در صورت مغایر بودن نظرها و پیشنهادهايش 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 مسأله است یا پیشنهادهای طرفین در مورد راه حل ها؟ و آیا ناشی از عدم مصالحه طرفین با یکدیگر است یا عدم پذیرش راه حل بهتر از طرف هرکدام از آنان؟ در هر یک از این موارد راهنمای آموزشی و معلم باید به راه حل مورد پذیرش طرفین دست یابند و یا فتن 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 میتوان 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 مسأله بیابد که مورد پذیرش طرفین باشد.

۹. توافق در مورد 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 سر انجام در مورد روش های مورد استفاده برای جمع آوری اطلاعات و چگونگی ارزشیابی آن ها 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 بازگو 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 گیری های مشترک برنامه عملیاتی ای است که مورد پذیرش طرفین است. این روش نظارت و راهنمایی آموزشی وقتی کاملاً سودمند و اثر بخش است که هر دو از دانش، تخصص، مهارت، مشارکت و علاقه مندی مشابهی نسبت به مسأله مورد نظر برخوردار باشند. نگرش و رفتارهای راهنمای آموزشی باید کاملاً نشان دهنده اعتقاد او به برابری با معلم در این روش نظارت و راهنمایی آموزشی باشد. معلمان باید مطمئن شوند که راهنمایان آموزشی آگاهانه و زیرکانه در صدد نیستند که آن ها را تحت تأثیر عقاید خود قرار دهند؛ زیرا تشریک مساعی به معنی «کار یا عمل کردن با یکدیگر در جهت هدفی مشترک است» (فرهنگ آمریکایی هری تیچ، ۱۹۸۲، ص ۳۲۱). و راهنمای آموزشی باید صمیمانه جد و جهد نماید تا با معلم برای نیل به هدفی که تعیین کرده اند 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 حرفه ای 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 اثر بخش اجرا کند که به نتایج مطلوب منجر شود.

موارد استفاده از روش نظارت و راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی (همکاری حرفه ای متقابل):

به اعتقاد صاحب نظران موقعیت ها و شرایطی که در آن راهنمایان آموزشی می توانند با اطمینان از روش مذکور استفاده کنند بدین شرح است (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۶۶):

۱. زمانی که معلم در سطح رشدی متوسطی عمل می کند؛
۲. زمانی که معلم و راهنمای آموزشی به طور تقریباً یکسانی در موضوع یا مسأله مورد نظر تخصص دارند. یعنی راهنمای آموزشی بخشی از مشکل را می شناسد 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 مسأله متعهد هستند. اگر معلم خواستار دخالت در حل مسأله و تصمیم گیری ها باشد، ولی راهنمای آموزشی او را در این فعالیت ها دخالت ندهد، این کار باعث تضعیف روحیه و عدم اعتماد معلم می گردد؛ بنابراین، برای اجتناب از چنین احساسی باید از این روش نظارتی به نحو مؤثری استفاده شود.

#### **۴. روش غیر دستوری:**

در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی، گاه راهنمایان آموزشی با معلمانی مواجه می شوند که برای هدایت و اداره کار خود به طور مستقل توانایی ها و مهارت های لازم را دارا هستند؛ بنابراین چگونگی برخورد و رفتار حرفه ای آنان با این معلمان فرق می کند 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 و 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 می داند که چه تغییرات آموزشی ای باید در کارش انجام گیرد و به طور مستقل توانایی فکر کردن و عمل کردن در مورد آن ها را دارد. در حقیقت، در این نوع نظارت و راهنمایی معلم به طور مستقل تصمیم گیری می کند و نقش راهنمای آموزشی صرفاً کمک کردن به معلم در فرایند تفکر درباره فعالیت ها و عملیاتی است که درصدد انجام دادن آن ها است. در روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری راهنمای آموزشی سعی می کند فکر معلم را بر مشاهده، تحلیل و تفسیر، شناسایی مشکل، و حل مسأله متمرکز کند. راهنمای آموزشی به هیچ وجه عقاید شخصی خود را هنگام گفتگو با معلم ابراز نمی کند، مگر اینکه معلم از او بخواهد. در حقیقت، جملات و عباراتی که او هنگام مذاکره با معلم به کار می برد صرفاً برای دادن باز خورد به معلم یا توسعه تفکر اوست. راهنمای آموزشی باید عقاید و نظریات خود را به معلم تحمیل کند یا تلویحاً آن ها را به او القا کند؛ زیرا تصمیماتی که معلم در نهایت اتخاذ می کند، تصمیمات او نیستند و باید مستقل از نفوذ و اراده فکری راهنمای آموزشی اتخاذ شوند.

مراحل و توالی جلسه گفتگو با روش غیر دستوری را می توان بدین شرح خلاصه کرد (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۷۳-۱۷۷):

۱. گوش کردن و توجه کردن به اظهارات مقدماتی معلم: راهنمای آموزشی باید رو به روی معلم بنشیند، به او نگاه کند و آنچه می گوید به دقت گوش دهد. او نباید مسأله 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 توجه کرد که وظیفه او درک بیانات معلم است، نه بیان نظریات خودش.

۲. انتقال درک راهنمای آموزشی از مسأله 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 مسأله 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 می خواهد که به طریق دیگری به مشکل نگاه کند و اطلاعات جدیدی را که ممکن است به حل مسأله کمک کند در نظر بگیرد. تحقیق بیشتر با هدف شناخت بیشتر مسأله صرفاً برای کمک به

معلم صورت می گیرد، نه برای حل مسأله. طرح پرسش هایی که به کسب اطلاعات بیشتر می انجامد توصیه می شود؛ ولی سؤالاتی که به طور ضمنی راه حل هایی را در بردارد نباید مطرح شود؛ زیرا طرح چنین سؤالاتی تلاشی برای تأثیرگذاری نظرهای راهنمای آموزشی در معلم تلقی می شود و ممکن است در تصمیم نهایی معلم تأثیر بگذارد.

۴. تشویق معلم به بازگو کردن مشکلات (شناخت مشکلات واقعی معلم): راهنمای آموزشی باید وقتی که معلم به شرح مشکلات واقعی خویش می پردازد علاقه مندی خود را به شنیدن صحبت های او نشان دهد و تا پایان جلسه گفتگو همچنان به کمک هایش ادامه دهد. او باید از عبارات و جملاتی استفاده کند که مؤید تشویق معلم به ادامه صحبت هایش باشد. تشویق های او باعث می شود تا معلم به فکر کردن ادامه دهد، ولی تعریف و تمجید از او بر تصمیم نهایی اش تأثیر می گذارد.

۵. تفسیر پیوست ها از درک پیام معلم: راهنمای آموزشی باید در خلال بحث و گفتگو به طور

پیوسته درک خود از مطالب معلم را ارزیابی کند. زمانی که معلم اطلاعات بیشتری را در مورد مشکل مورد نظر بیان می کند، منابع مختلف مشکل را توصیف می نماید، اقدامات احتمالی را بررسی می کند و در نهایت تصمیماتی اتخاذ می نماید، راهنمای آموزشی باید صرفاً به شرح و بسط مطالب بپردازد. هرگاه او نسبت به آنچه معلم می گوید 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 می شود 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 صحبت هایش ادامه دهد.

۶. حل مسأله: 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 مسأله را تأیید کرد وظیفه راهنمای آموزشی باید در مورد آن ها فکر کند و صحت آن ها را بررسی نماید و در جستجوی راه حل های دیگری باشد.

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

۸. تعهد معلم نسبت به اجرای تصمیم: پس از بررسی همه جانبه راه حل های عملی و احتمال موفقیت هر کدام از آن ها به وسیله راهنمای آموزشی و معلم، راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا از میان آن ها راه حل های عملی و متناسب با شرایط را انتخاب کند؛ به عبارت دیگر، مجموع فعالیت ها باید با اصلاح موقعیت یا حل مسأله مورد نظر بینجامد.

۹. تعیین زمان و معیار برای عمل یا اقدام مورد نظر به وسیله معلم: راهنمای آموزشی در اجرای اجزای گوناگون برنامه با هدف اصلاح موقعیت، در تعیین زمان اجرای برنامه، منابع مورد نیاز و میزان پیشرفت برنامه و موفقیت آن به معلم کمک می کند. وقتی راهنمای آموزشی از موارد مذکور، یعنی فعالیت هایی که معلم در صدد است انجام دهد، توالی، تقدم و تأخر آن ها، منابعی که برای اجرای برنامه به آن ها نیاز دارد، میزان آگاهی معلم از پیشرفت برنامه یا تحقق آن، و زمان خاتمه برنامه، کاملاً آگاه شود، جلسه گفتگو 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 گفتگو خاتمه می یابد.

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 می برند در انجام وظایفشان برای کمک به معلمان کوتاهی می کنند و این نوع نظارت و راهنمایی به اصلاح عملکرد آموزشی نمی انجامد. باید اذغان کرد که این استدلال تا حد بسیاری مصداق دارد؛ زیرا راهنمایان آموزشی ای که مسئولیت کمی در قبال اصلاح عملکرد معلمان بر عهده می گیرند یا این مسئولیت را نادیده می گیرند، در حقیقت، به فرایند اصلاح آموزش هیچ کمکی نمی کنند. اما استدلال فقط در مورد راهنمایانی صدق می کند که در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی نقش غیر فعالی دارند. همان طور که گفتیم، راهنمای آموزشی فعالانه از طریق همکاری مستقیم با معلم به او کمک می کند تا برای اصلاح فرایند آموزش تصمیم گیری 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 حرفه ای بیشتر معلم از طریق شناخت و حل مسأله و در نهایت تصمیم گیری شخصی او در مورد اصلاح موقعیت یا عملکرد آموزشی است.

موارد استفاده از روش نظارت و راهنمایی غیردستوری:

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

۱. وقتی که معلم در سطوح بالایی از رشد حرفه ای عمل می کند؛
  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 مسأله 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 مجموعه ای از آن ها به معنای اتخاذ روشی متفاوت با این روش به وسیله راهنمای آموزشی است. در مجموع، روش نظارت و راهنمایی غیردستوری در کمک به معلمان برای رشد فردی بسیار مؤثر و سودمند است. از این راه راهنمایان آموزشی می توانند 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 حرفه ای عمل می کنند 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 غیردستوری بسیار مهم است، زیرا تحقیقات انجام شده نشان می دهد 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 حرفه ای 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 می توان انتظار رسیدن به نتایج مطلوب را داشت، در غیر این صورت، نوع رفتاری که راهنما برمی گزیند و نوع روابط بین فردی متفاوت او، در معلم تعارض ایجاد می کند و صداقت راهنما را مورد تردید قرار می دهد. در

مرحله نشست و گفتگو، راهنمایان آموزشی باتوجه به مقتضیات و شرایط کلاس و معلم می توانند از یکی از چهار روش یا رفتار نظارتی استفاده کنند.<sup>۱</sup>

### **ایجاد جوّی که در آن کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزشمند باشد**

بارث (۲۰۰۲) فرهنگ مدرسه را این گونه توصیف می کند «الگوی پیچیده‌ای از هنجارها، نگرش‌ها، باورها، رفتارها، ارزش‌ها، آیین‌ها، سنت‌ها و اسطوره‌هایی که در تار و پود سازمان بافته شده است» (ص ۷). باور ما در مورد نظارت و ارزشیابی، صدایمان را با کسانی که از «بازآفرینی فرهنگی»<sup>۲</sup> مدارس طرفداری می‌کنند، یکی کرده تا جوّی ایجاد شود که از معلم به عنوان رهبر در جامعه‌ی یادگیرنده‌ی حرفه‌ای<sup>۳</sup> حمایت کند. معلم‌ها باید احساس کنند که به آن‌ها احترام گذاشته می‌شود و توانمندی لازم را برای همکاری با مدیران و با یکدیگر در ایجاد روحیه اعتماد، مهربانی، باز بودن، خطرپذیر و تعهد به بهبود مستمر را دارند (هارگریوز، ۱۹۹۷، ص ۲).

معلم‌ها همیشه راهبران دانش‌آموزان بوده‌اند. سؤالی که باید در مورد آن تعمق کنیم این است که چگونه باید روی ویژگی‌های رهبری آن‌ها سرمایه‌گذاری کنیم و رهبری را ورای دیوارهای کلاس درس آنان به سمت جامعه‌ی بزرگتر که خود آن‌ها بین دیوارهای محدودتری قرار دارد، بسط بدهیم. ایجاد جوّی که به کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزش قایل شود، یک فرآیند تکاملی (تحولی) نه انقلابی است. این امر نیازمند مشارکت فعال ناظرانی است که آگاهانه و مصراانه نقش الگو را بازی کنند. کلامشان و حتی درست‌تر بگوییم اعمالشان باید به درستی تشخیص داده شود و صادقانه قدردانی از کار معلمان را نشان دهد. ناظرها باید این باور را انتقال دهند که تعداد بسیار زیادی از معلمان چیزهایی برای گفتن دارند و می‌توانند در نظارت آموزشی سهیم شوند. همکاری و کمک این رهبران آموزشی به مردم شناخته شده است و باید مورد تحسین قرار گیرد. آن‌ها برای نظارت معلم از لحاظ زمان، فرصت و نقش‌های متنوع دیگر، نسبت به منابع مالی و انسانی لازم متعهد

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۹۵-۷۷

۲. Reculturing

۳. Professional Learning Community

هستند. مهم‌تر از آن، آن‌ها باید خودشان در رشد حرفه‌ای و تفکر مداوم شرکت کرده‌اند تا با الگوسازی کار خود یادگیری دانش‌آموزان و معلمان را بهبود بخشند. ایجاد این چنین جوّی در مدرسه ممکن است مهم‌ترین عنصر در آماده‌سازی برای نظارت آموزی باشد.

در چنین محیطی هدف‌های معلمان با اهداف منطقه آموزشی هماهنگ و بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارند. معلم‌ها صریحاً در مورد تدریس خود با یکدیگر صحبت می‌کنند و با رغبت آنچه را که در مورد بهترین روش‌ها و فعالیت‌ها در بالا بردن یادگیری دانش‌آموزان می‌دانند با یکدیگر در میان می‌گذارند. آن‌ها در گروه‌های دو نفری یا بیشتر روی موضوعات آموزشی و برنامه‌های درسی با هم همکاری می‌کنند و آنان مربی هستند وقتی از کلاس‌های همدیگر دیدن می‌کنند. آن‌ها مطابق آموزش خود و بر اساس یادگیری دانش‌آموزان به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند و صادقانه معنی و مفهوم آن اطلاعات را به عنوان مرجعی برای تصمیم‌گیری معلمان منعکس می‌کنند. و در چنین جوّی معلم‌ها خطرپذیری را به عنوان فرصتی برای یادگیری می‌پذیرند. هنجار انتظارات بالا و ارزشیابی مستمر با فرد آغاز می‌شود و در سراسر مدرسه به عنوان سازمان گسترش پیدا می‌کند.

به طور روشن آنچه بیان شده، قسمتی از کار تیمی بود که برای ارزیابی برنامه نظارت آموزشی و ارزشیابی منطقه آموزشی به کار رفته است تا الگویی نمونه را انجام دهد. یکی از معلم‌هایی که از وی مصاحبه شده بود در این باره اظهار کرد: «در منطقه ما، حفظ وضع موجود یک گزینه نیست».

به طور خلاصه بهترین جوّ مدرسه با معلمانی توصیف می‌شود که به نظر ما، معلمان فکوری هستند. معلمان فراتر از کلاس درس خود رفته و حس مالکیت و تعهد به مدرسه دارند. خود را به عنوان مشارکت‌کنندگان کل مدرسه می‌بینند، یعنی اعضای یک پیکر زنده با استعداد جمعی که کار کردن به تنهایی غیر قابل تصور نیست (گارمن، ۱۹۸۲، ص ۴۲). هر شخصی احساس می‌کند در مقابل تربیت بهتر پاسخگو است.

## نظارت کلاس درس محور و مربیگری به عنوان یک فرآیند چرخشی

مدت‌ها است که نظارت آموزشی و مربیگری با چرخه مستمر و تکرارشونده‌ی معلم- ناظر شناخته شده‌اند. شکل صفحه بعد چرخه‌ی چندمرحله‌ای نظارت آموزشی را که پیش از این توضیح داده شد، به صورت بصری خلاصه کرده است. این چرخه آمادگی را از طریق اعتمادسازی، برقراری ارتباط مثبت و نشست‌های گروهی کوچک یا انفرادی که برای روشن شدن باورهای معلمان طراحی شده‌اند، ایجاد می‌کند. بعد از آماده‌سازی، ناظران کنفرانس قبل از مشاهده را تشکیل می‌دهند؛ برای جمع‌آوری داده‌های توصیفی و غیر قابل داوری به مشاهده می‌پردازند؛ داده‌ها را تفسیر می‌کنند؛ کنفرانس بعد از مشاهده را که در آن معلم و ناظر یا مربی در ایده‌های همدیگر سهیم می‌شوند و در مورد داده‌ها نتیجه‌گیری می‌کنند، تشکیل می‌دهند؛ و در پایان به ارزشیابی صادقانه اثربخشی چرخه نظارت می‌پردازند (گلداسبری<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸).

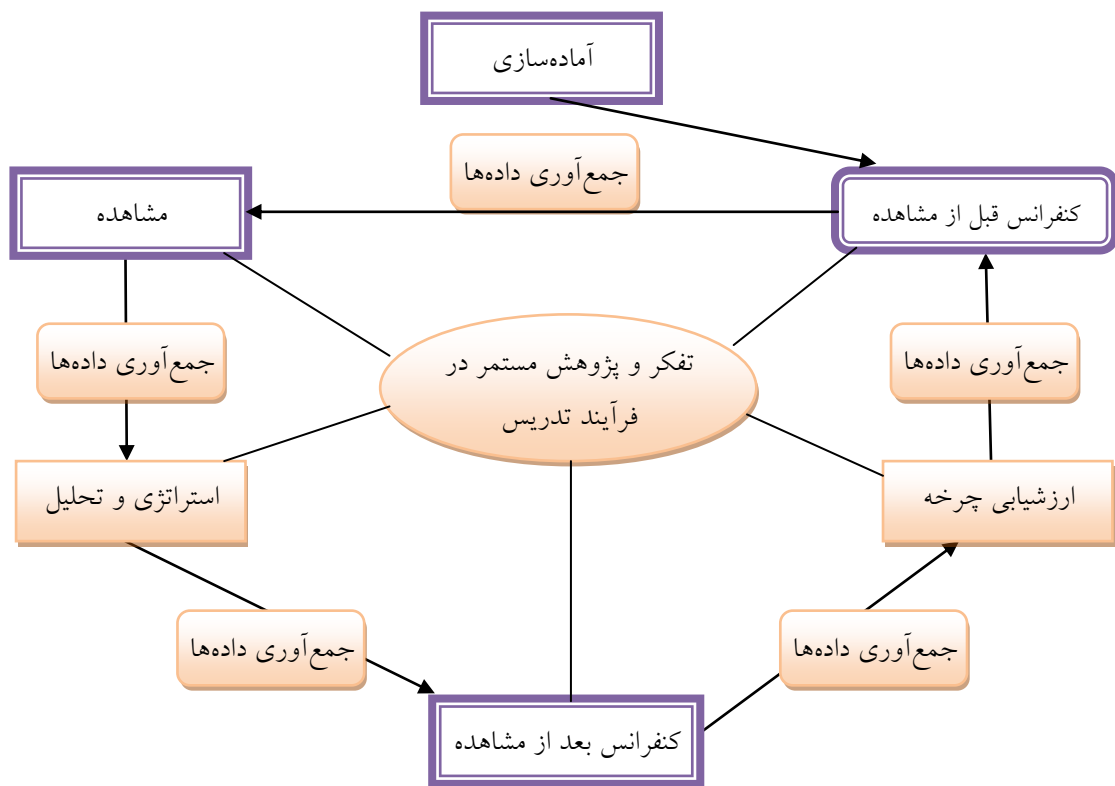
گارمن (۱۹۸۲) اشاره می‌کند که تدریس خوب مجموعه‌ای از شایستگی‌های فنی یا یک رویکرد کتاب آشپزی متشکل رویه‌های قدم به قدم نیست، همچنین نظارت آموزشی نیز فراتر از مجموعه‌های گام‌های خطی و توصیف شده می‌باشد. چرخه‌ی نظارت آموزشی یک استعاره و همچنین یک الگو... اشکال پویای پیشنهادی از مشارکت و همکاری در پیوستگی‌های تعلیم و تربیت است.<sup>۲</sup>

---

1 . Goldsberry

۲ . نولان و هوور، نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۱۴۹-۱۵۳





چرخه‌ی نظارت آموزشی بر اساس نظر جیمز نولان و لیندا هور

## منابع:

- ۱- جیمز نولان ولیندا هور، **نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل**. مترجم: دکتر بیژن عبد اللهی. ناشر: آثار معاصر (۱۳۸۸)
- ۲- نیکنامی مصطفی، **نظارت و راهنمایی آموزشی**، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم دانشگاه ها (۱۳۹۱)
- ۳- کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال، **نظارت و راهنمایی تعلیماتی**، مترجم: بهرنگی، کمال تربیت، (۱۳۷۶)



# نظارت آموزشی کلاس درس محور (نظارت بالینی)

دکتر بیژن عبداللہی



چکیده کتاب

نظارت آموزشی کلاس درس محور (نظارت بالینی)

نویسنده: دکتر بیژن عبداللہی

چاپ اول 1395

ناشر: مرآت

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
	فصل اول: مفهوم نظارت آموزشی
6.....	مقدمه
6.....	مفهوم نظارت آموزشی
6.....	کارکردهای نظارت آموزشی
8.....	کمک مستقیم به معلم
	فصل دوم: نظارت کلاس درس محور
10.....	مقدمه
10.....	نظارت کلاس درس محور
11.....	مربیگری همتا
11.....	سایر گزینه های کمک مستقیم به معلم
12.....	نظارت بالینی به عنوان یک فرایند چرخه ای
	فصل سوم: ایجاد آمادگی
15.....	مقدمه
15.....	ایجاد آمادگی
	فصل چهارم: نشست قبل از مشاهده

23..... مقدمه

23..... نشست قبل از مشاهده

25..... فعالیت های نشست قبل از مشاهده

فصل پنجم: مشاهده کلاس درس

27..... مقدمه

27..... مشاهده تدریس و فرایند یاددهی - یادگیری

27..... چه چیزی باید مشاهده شود؟

30..... چگونه مشاهده کنیم؟

30..... چگونه داده ها را جمع آوری کنیم؟

31..... برخی از ابزارهای جمع آوری داده ها

فصل ششم: تحلیل و تفسیر داده ها و رویکردهای نظارتی

34..... مقدمه

34..... تحلیل و تفسیر داده های مشاهده کلاس درس

34..... پیوستار رفتارهای ارتباطی ناظر

36..... رویکردهای نظارتی

فصل هفتم: نشست بعد از مشاهده و ارزیابی جامع چرخه نظارتی

40..... مقدمه

40..... نشست بعد از مشاهده

- 41..... مسئله تعارض
- 43..... روش های مدیریت تعارض
- 43..... ارزیابی چرخه نظارت آموزشی
- 44..... جمع بندی و نتیجه گیری

فصل اول

## مفهوم نظارت آموزشی

## مقدمه

برای داشتن معلمان با کفایت و فرهیخته باید امکانات رشد حرفه ای و شغلی آنان فراهم شود. برای ارتقاء سطح حرفه ای معلمان باید متناسب با دنیای واقعی کلاس درس، فعالیت های آموزشی انجام گیرد. نظارت آموزشی چنین بستری را برای یادگیری و بالندگی معلمان فراهم می کند. در این فصل، مفهوم نظارت آموزشی از دیدگاه نظریه پردازان و کارکردهای نظارت آموزشی برای ایجاد درک روشنی از آن بیان می شود.

## مفهوم نظارت آموزشی

از نظر گلیکمن، گوردون و رزگوردون (2010)، نظارت آموزشی مفهومی است که یک بینش مشترک از آنچه یاددهی و یادگیری از سوی ناظران، معلمان و سایر اعضاء مدرسه می تواند و باید باشد، مشخص می کند که از طریق پنج کارکرد اصلی: کمک مستقیم به معلم، رشد حرفه ای معلم، توسعه گروهی معلمان، برنامه ریزی درسی و تحقیق در عمل، فرایند آموزش را اصلاح می کند.

به زعم سالیوان و گلانز، نظارت آموزشی عبارت است از فرایند مشارکت معلمان در گفت و گوی آموزشی به منظور بهبود تدریس و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان.

در یک تعریف بیشتر انسان گرا، نظارت آموزشی یک فرایند چندوجهی و بین شخصی است که با رفتار تدریس، برنامه ریزی درسی، محیط یادگیری، گروه بندی دانش آموزان، اثربخشی معلم و رشد حرفه ای او سروکار دارد.

## کارکردهای نظارت آموزشی

وجود کارکردهای نظارت و کیفیت تداوم آن ها در تحقق هدف های آموزشی نقش تعیین کننده ای دارد. در ابتدا کارکردهای نظارت آموزشی خیلی ساده و هدف اصلی آن ها تفتیش و بازرسی محیط های آموزشی بود و بیشتر در قالب نقص یابی، تنبیه، تهدید و گزارش دهی انجام میگرفت، اما امروزه نظارت تحولات فراوانی کرده است که به برخی از آن ها می پردازیم.



الیوا (1999) بر طبق بررسی های خود چهار نقش برای نظارت آموزشی مشخص نموده است. این نقش ها عبارتند از:

**الف) هماهنگ کننده:** وظیفه ناظران آموزشی هماهنگ کردن برنامه ها، گروه ها و مطالب درسی است. رهبر یا ناظر آموزشی رابط میان برنامه ها و معلمان می باشد. ناظر آموزشی به عنوان مجری رشد کارکنان آموزشی، برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی عمل می کند.

**ب) مشاوره:** اولین منبع برای کمک به معلمانی است که می خواهند مهارت های تدریس خود را به طور عمومی یا اختصاصی بهبود بخشند.

**پ) رهبر گروه:** ناظر آموزشی به عنوان رهبر گروه به طور دائم می کوشد تا توانایی های گروه را برای بهبود برنامه درسی، آموزشی و شکوفایی آن تقویت کند.

**ت) ارزشیاب:** ناظر آموزشی به عنوان یک ارزشیاب، به معلمان در ارزشیابی آموزش و برنامه های درسی کمک می کند تا برای مشکلات درسی و آموزشی خود پاسخ قانع کننده ای داشته باشند و هم چنین به معلمان کمک می کند تا عملکرد کلاس خود را ارزشیابی کنند، نقاط قوت و ضعف خود را ارزیابی نمایند و راه های غلبه بر کمبودها را بیابند.

گلیکمن و همکاران (2010) پنج کارکرد اساسی برای ناظران آموزشی بیان کرده اند که عبارت اند از:

**الف) کمک مستقیم به معلمان:** ارتباط مستمر و شخصی با تک تک معلمان برای مشاهده و کمک به آموزش کلاسی. کمک مستقیم به معلم یکی از اجزا اصلی موفقیت مدرسه و آموزش و از کارکردهای مهم ناظر آموزشی در تدریس موثر معلمان است.

**ب) رشد حرفه ای معلمان:** فراهم کردن فرصت های یادگیری برای معلمان، آموزش و بهسازی مداوم معلمان به منظور بهبود کیفیت آموزش در مدرسه.

**پ) بالندگی حرفه ای معلمان به صورت گروهی:** فراهم نمودن بستری که همه معلمان با یکدیگر به صورت گروهی درباره مسائل متعدد مدرسه و آموزش، تصمیم گیری نمایند.

**ت) برنامه ریزی درسی:** برنامه ریزی درسی شامل تجدید نظر، اصلاح، تعدیل محتوی، برنامه ها و مواد آموزشی کلاس درس می شود.

**ث) تحقیق در عمل:** مطالعه نظام مند معلمان از آن چه که در کلاس درس و مدرسه با بهبود یادگیری روی می دهد.

### کمک مستقیم به معلم

فارغ از اینکه چه کسی و کجا مسئولیتی دارد، مدرسه و سیستم آموزشی نمی توانند امیدوار به بهبود تدریس معلمان باشند. اگر به معلمان کمک مستقیم نشود و اگر ناظری از معلمی که کلاسش ساکت و درهائش بسته باشد، حمایت کند؛ بر خلاف پیشرفت تدریس و آموزش حرکت نموده است.

کمک مستقیم به معلم یکی از اجزاء اصلی موفقیت مدرسه و آموزش می باشد و از کارکردهای مهم نظارت آموزشی در تدریس موثر معلمان است.

استفاده از چندین ساختار برای کمک مستقیم به معلم می تواند باعث بهبود مستمر آموزش و یادگیری دانش آموزان و عملکرد مفید معلم در تدریس شوند. ساختارهایی که در مدرسه از همه مفیدتر و موثرتر در کمک مستقیم به معلم هستند عبارتند از:

✓ نظارت بالینی

✓ مربیگری همتا

در مورد هر یک در فصل دوم به تفصیل بحث خواهد شد.

### خلاصه فصل

در این فصل مفهوم سازی جدید نظارت آموزشی و کارکردها یا وظایف اساسی آن به عمل آمده است. نظارت آموزشی شامل همه فعالیت هایی می شود که به رشد و یادگیری حرفه ای معلمان منجر می شود و این امر به نوبه خود موجب بهبود یادگیری دانش آموزان خواهد شد.

فصل دوم

## نظارت کلاس درس محور ( نظارت بالینی)

## مقدمه

هدف نظارت آموزشی بالینی اصلاح فرایند یاددهی و یادگیری از طریق همکاری حرفه ای ناظر آموزشی و معلم است. در این فصل نظارت کلاس درس محور با نظارت آموزشی بالینی بحث خواهد شد. هم چنین به یکی دیگر از گزینه های کمک مستقیم به معلم، یعنی مربیگری هم‌تار، که یک فرایند داوطلبانه و محرمانه است توضیح داده می شود و در نهایت نظارت آموزشی به عنوان یک فرایند چرخه ای مطرح شده است.

### نظارت کلاس درس محور ( نظارت بالینی)

نظارت بالینی به عنوان یکی از گزینه های نظارتی و کمک مستقیم به معلمان می باشد. نظارت بالینی یک فرایند، شیوه و سبکی مشخص برای نزدیک شدن به معلمان است. نظارت بالینی معروف ترین، قدیمی ترین و پر استفاده ترین ساختار کار با معلمان است که هدف آن اصلاح فرایند آموزش و یادگیری از طریق همکاری حرفه ای متقابل ناظر آموزشی و معلم می باشد.

فرایند نظارت و راهنمایی معلم، که در آن معلم و ناظر نقش دارند، نظارت بالینی یا نظارت کلاس درس نامیده می شود.

در آموزش و پرورش همواره سعی شده است از به کار گیری مفهوم نظارت به عنوان کنترل مستبدانه زیر دستان اجتناب شود؛ زیرا هیچگاه نتایج مطلوبی نداشته است. اجتناب از مدل سنتی نظارت و تمایل به اصلاح عملکرد معلمان و بهبود آموزش به تدریج استفاده از روش نظارت بالینی را توسعه بخشید؛ به طوری که علاقه شدید حرفه ای به فعالیت هایی که برای اصلاح عملکرد معلمان در کلاس درس طراحی شده بود، جنبش نظارت بالینی نامیده شد.

**وجه مشترک** نظارت بالینی و نظارت متداول بهبود آموزش درس و یادگیری می باشد ولی **وجه افتراق** آن ها بدین گونه می باشد که در نظارت متداول، ناظر متخصص آموزش درسی است ولی در نظارت بالینی، فرض بر این

است که ناظر و معلم هر دو جزء متخصصان تدریس و آموزش هستند و هر دو در ارتباط خطی با یکدیگر قرار دارند.

## مربیگری همتا

مربیگری که "مشاوره همکار"، "مشاهده همتا" یا "نظارت و راهنمایی همتا" نیز نامیده می شود، یک فرایند داوطلبانه و محرمانه است که در آن معلمان حرفه ای واجد صلاحیت و آموزش دیده، کار یکدیگر را مشاهده و با یکدیگر بحث می کنند تا تجربیات و تخصص خود را به اشتراک بگذارند. **مربیگری همتا، شکل نظارتی است که برای کمک به معلم ها در بهبود مهارت های موجود، یادگیری استراتژی خلاقانه آموزشی، تحلیل و یافتن راه حل هایی برای مسائل مربوط به کلاس درس طراحی شده است.** در مربیگری همتا، معلمی که مورد مشاهده قرار می گیرد فرایند را هدایت می کند. عضو (یا اعضای) برنامه مربیگری برای گردآوری داده ها و گفت و گوی موثر در مورد یافته ها از کلاس درس دیدن می کنند.

تحقیقات بروکفیلد (1986) عواملی را مورد مطالعه قرار داد که به طور موثری یادگیری بزرگسالان را تسهیل می کند. او چهار شرط را که ارتباط مستقیمی با مربیگری همتا دارند، تشخیص داد:

- ✓ **احترام متقابل:** بزرگسالان نیاز دارند که احساس کنند در یک جو اعتماد حرفه ای کار می کنند و اینکه آن ها به عنوان افراد منحصر به فرد ارزش گذاری می شوند.
- ✓ **احساس مالکیت و خودراهبری:** بزرگسالان وقتی که مسئولیت یادگیری خود را عهده دار باشند، به خوبی پاسخگو خواهند بود.
- ✓ **مشارکت داوطلبانه:** وقتی یادگیری ارادی باشد، بزرگسالان به بهترین نحو یاد می گیرند.
- ✓ **روح همکاری:** بزرگسالان به عنوان بخشی از جامعه، زمانی بهتر یاد می گیرند که سایر اعضا را در دانش خود شریک کنند.

## سایر گزینه های کمک مستقیم به معلم

- ✓ **نمایش تدریس:** در این روش ناظر یا متخصص آموزشی به عنوان معلم مدعو یا مهمان، مدلی از تدریس را برای تعدادی از معلمان ارائه می دهد.

- ✓ **تدریس مشترک:** هم معلمان یک درس می توانند با هم طراحی و تدریس یک درس را انجام دهند و هم ناظر یا همکار متخصص و معلم می توانند به طور مشترک با هم همکاری کنند.
- ✓ **کمک به معلمان با استفاده از ابزار و وسایل آموزشی:** از روش های سودمند و موثر و به ظاهر بی اهمیت، کمک ناظر آموزشی به معلم برای استفاده از ابزار و وسایل آموزشی غیر متداول است. وظیفه ناظر آموزشی تشویق معلمان است تا در تدریستان از مواد و منابع آموزشی استفاده کنند و نحوه استفاده از آن را در کلاس ها به صورت مستمر برای معلمان بازگو کنند.
- ✓ **کمک در ارزشیابی صحیح دانش آموزان:** بین ارزشیابی و بهبود فرایند آموزش یک ارتباط واضح و روشنی برقرار است. ارزشیابی درست و معتبر از مطالب درسی همواره از مشکلات آزردهنده معلمان بوده است. ناظران آموزشی باید با همکاری معلمان و متناسب با تغییرات الگوهای آموزشی، روش های ارزشیابی را توسعه دهند.
- ✓ **حل مسئله:** بدیهی است اکثر معلمان در خلال کار حرفه ای خود، مسائل و مشکلات فردی، سازمانی و کلاسی دارند. در صورتی عملکرد معلمان اصلاح می شود که ناظران و معلمان به طور منظم و مستمر و به طرق مختلف اطلاعات جمع کنند و نتایج آن را با سطح عملکرد مورد انتظار مدرسه مقایسه کنند و به شناسایی و حل مشکل پردازند.

## نظارت بالینی به عنوان یک فرایند چرخه ای

نظارت بالینی متشکل از چرخه چند مرحله ای است. برای آنکه ناظر آموزشی بتواند بر فرایند یاددهی- یادگیری تاثیرگذار باشد، باید از چرخه نظارت کلاس درس محور یا نظارت بالینی آگاهی داشته باشد و آن را به کار بندد. معلم و ناظر آموزشی در کلیه مراحل چرخه نظارت آموزشی بالینی باید در نهایت، نفع یادگیرنده را در نظر بگیرند و با یکدیگر همکاری کنند.

نولان و هوور (2011) به جای مراحل نظارتی از چرخه چند مرحله ای نام می برند. این چرخه شامل ایجاد آمادگی، نشست قبل از مشاهده، مشاهده تدریس، تحلیل و تفسیر داده ها (تشخیص)، نشست بعد از مشاهده ( برنامه ریزی برای رشد و بالندگی حرفه ای معلم) و ارزشیابی جامع فرایند و پیگیری رشد و بالندگی معلم می شود. نظارت آموزشی با چرخه مستمر و تکرار شونده معلم- ناظر شناخته شده است.

نظارت آموزشی خوب مجموعه ای از شایستگی های فنی با یک رویکرد کتاب آموزشی متشکل از روبه های قدم به قدم نیست، بلکه فراتر از مجموعه گام های خطی است. چرخه نظارت آموزشی یک استعاره و هم چنین یک الگو و ... پیشنهادی از مشارکت و همکاری در گروه های آموزشی است. بنابراین تاکید می شود که ناظران آموزشی مفاهیم گسترده تری از ماهیت فعالیت حرفه ای را در قالب یک الگو ببینند این الگو شامل؛

- ✓ تلاش برای تشکیل و تقویت روابط مبتنی بر همکاری در میان معلمان
- ✓ تشویق معلمان به تفکر مستمر و پژوهش در مورد فعالیت ها
- ✓ مشارکت در تصمیم گیری داده محور برای بهبود دانش آموزان

می باشد.

این چرخه آماده سازی از طریق اعتماد سازی برقراری ارتباط مثبت و نشست های گروهی کوچک یا انفرادی را که برای روشن شدن باورهای معلمان طراحی شده اند ایجاد می کند.

فصل سوم

## ایجاد آمادگی



## مقدمه

فرایندهای نظارت کلاس درس چرخه چند مرحله ای است. این چرخه شامل ایجاد آمادگی، نشست قبل از مشاهده، مشاهده تدریس، تحلیل و تفسیر داده ها، نشست بعد از مشاهده، ارزشیابی جامع فرایند و پیگیری رشد و بالندگی معلم می شود. در این فصل زیربنایی ترین و اساسی ترین مرحله، یعنی بسترسازی و آماده سازی زمینه ها برای انجام نظارت بالینی، توضیح داده خواهد شد.

## ایجاد آمادگی

آمادگی، آهنگ کار را برای همه چیزهایی که قرار است اتفاق بیفتد، تنظیم می کند و شامل آماده سازی محیط روانی و اجتماعی کاری می شود. ایجاد یک محیط کاری دوستانه که مناسب، راحت و امن باشد به طوری که افراد احساس کنند در آن فضا آسوده و همچنین مورد احترام هستند. **آمادگی از طریق اعتماد سازی، برقراری ارتباط مثبت، شناخت نظام باور و باور در عمل معلم، فرهنگ و جو مدرسه که به تفکر و پژوهش مستمر جمعی در مورد تدریس تشویق نماید، ایجاد می گردد.**

## اعتماد سازی

از آن جایی که تغییر بلند مدت در رفتارها یا شیوه های تدریس معلمان بدون تغییر در باورها و نگرش آنان، امکان پذیر نیست، یکی از سوالات ناظران آموزشی چگونگی راهیابی به نظام باور معلمان و فرایند تفکر آنان می باشد. از این رو اولین مرحله الگوی نظارت آموزشی کلاس درس آن است که از طریق اعتماد سازی و برقراری ارتباط مثبت در معلمان ایجاد آمادگی شود.

محققان نشان داده اند که مدیران و ناظران آموزشی قبل از هر گونه اقدامی برای نظارت آموزشی و رشد حرفه ای آنان باید جو اعتماد را ایجاد کنند. در محیط های سازمانی که جو عدم اعتماد حاکم باشد، تلاش های نظارت آموزشی موفق نخواهد بود. اعتماد پایه و اساس نظارت آموزشی است. برای نظارت آموزشی باید نوعی احساس اطمینان به قابلیت اعتماد مدیر و ناظر در کارکنان به وجود آورد. این اطمینان کمک می کند تا تردید و ابهام در روابط بین ناظر و معلم از بین رود.

### در ایجاد حس اعتماد و قابلیت اطمینان، پنج عامل مهم است:

- (1) **ثبات:** مدیرانی که آرزو دارند تا کارکنانشان به آنان اعتماد داشته باشند، باید از خود ثبات رفتاری نشان دهند، رفتار مدیر باید با ثبات و قابل اطمینان باشد. رفتارهای آنان با گفتار و گرایش هایشان متناقض نباشد.
- (2) **انصاف:** مدیران موثر منصف هستند و از هیچ کس استفاده نادرست نمی کنند. آنان در اعمالشان صادقانه رفتار می کنند. نظر کارکنان درباره معیارهایی که مدیر در قضاوت خود به کار می گیرد و نیز چگونگی به کارگیری این معیارها روشن است.
- (3) **توجه:** مدیران باید احساس تعلق شخصی به کارکنان ابراز و به هر یک کمک کنند تا احساس نمایند که برای مدیر اهمیت دارند. مدیران برای نظارت کارکنانشان اعتبار قائل شوند و از بی اعتبار کردن آنان، در مقام انسان، اجتناب کنند.
- (4) **گشودگی:** مدیران اعتمادساز در روابط خود باز هستند. هیچ اسرار زیان بخشی وجود ندارد و اطلاعات مربوط بی پرده و صادقانه با کارکنان سهیم می شود. این بدان معنی نیست که مدیران نمی توانند اطمینان خود را حفظ کنند، بلکه بدین معنی است که کارکنان نباید از برنامه پنهان که ممکن است تاثیری منفی بر آنان بگذارد، نگران باشند؛ زیرا مدیرشان صریح و صادق است.
- (5) **شایستگی:** کارکنان باید مدیرشان را لایق و ذی صلاح بدانند. آنان باید مطمئن شوند مدیرشان توانایی، تجربه و دانش لازم برای اجرای وظایف و حل مشکلات را دارد. مدیران موفق، در خود و در میان کارکنانشان اعتماد می آفرینند. آنان مقتدر، شرافتمند و قابل اعتمادند.

### **برقراری ارتباط مثبت**

**برقراری ارتباط مثبت نیز در ایجاد آمادگی بسیار مهم است.** با درک مشترکی از فرایند مشاهده و اهداف آن، ارتباطات شفافی برقرار می گردد که شامل فرایندهای مختلفی می شوند که می تواند جهت نیل به اهداف و نقش هایی که تمامی ذی نفعان اهداف ایفا می کنند، استفاده شوند.

در سطح فردی، برقراری ارتباط مثبت شامل توجه ناظر به کار معلم، عدم پیش داوری و گوش دادن فعال می شود. برقراری ارتباط مثبت به مرور زمان و به تدریج رخ می دهد و ناظران آموزشی و معلمان همدیگر را به خوبی خواهند شناخت. ناظران باید رویکردی مشارکت جویانه و همکار گرایانه داشته باشند. بدون اعتماد و احترام دو جانبه، معلمان در هنگام ایجاد مشکل در کلاس درس به ندرت از مدیر یا ناظر کمک می طلبند. برای حل مشکل با مدیران یا ناظران همکاری نمی کنند و حتی مشکل را برای خود و دانش آموزان بیشتر می کنند.

### برای برقراری ارتباط اثربخش سه دسته مهارت وجود دارد که عبارتند از:

**(الف) مهارت های گوش دادن:** این مهارت ها دو هدف دارند؛ اول، آن ها گوینده را به ادامه صحبت تشویق می کنند و دوم، نشان می دهند که شنونده با دقت بحث را دنبال می کند.

**(ب) مهارت های غیر کلامی:** این مهارت ها، به وضوح میزان توجه شنونده را به گوینده نشان داده و هر دو- گوینده و شنونده- را از حواس پرتی و موانعی که در ارتباطات، اختلال ایجاد می کنند رها می سازند.

**(پ) مهارت های تفکر و شفاف سازی:** این مهارت ها، تفکر و شفاف سازی هستند که از یک طرف از نظر بررسی میزان درک از بیشترین اهمیت برخوردار هستند و از طرف دیگر اغلب مورد بی توجهی قرار می گیرند. ناظران باید آگاه باشند و در نشست ها، استراتژی های فعال گوش دادن را به کار گیرند. استراتژی های فعال گوش دادن رفتارهایی هستند که معلم از طریق نیت صادقانه ناظر را برای شنیدن و درک آنچه در مورد آن سخن می گوید، می فهمد.

گوش دادن فعال به سادگی شروع می شود. این امر بازخورد غیر کلامی مثبت مانند حالت خوش آمد گویی، ارتباط دیداری متقابل، تکان دادن سر به علامت تصدیق ادامه می یابد. لازمه این امر، ملاقات با معلم در فضایی راحت و به جای نشستن در کنار وی در فضایی رسمی (کاملاً آمرانه) و پشت میز است.

**اولین گام در اصلاح مهارت های گوش دادن، آگاه بودن نسبت به میزان دقت در شنیدن است. گام بعدی، فراگیری فنونی است که گوش کردن اثربخش را تسهیل می کند.**

### برای برطرف کردن موانع ارتباطی و برقراری ارتباط اثربخش به نکات زیر توجه کنید:

✓ **همکاری را پرورش دهید نه رقابت را.** وقتی معلمان با یکدیگر رقابت می کنند، دیگر به یکدیگر گوش نمی دهند؛ زیرا پیشبرد موفقیت خودشان در درجه اول اهمیت قرار دارد. موقعیت های رقابتی، بی اعتمادی را پرورش می دهند.

- ✓ **یک اتاق مطالعه مشترک تدارک ببینید.** کتاب ها و مقالاتی که طبیعت نسبتا بحث برانگیزی دارند، می توانند میان معلمان و کارکنان به اشتراک گذاشته شوند. از این آثار برای بحث و تبادل نظر در کنفرانس های کلاسی استفاده کنید.
- ✓ **یاد بگیرید که به اشتباهات خود اعتراف کنید.** وقتی در ارتباط با هر موضوعی آموزشی تصمیمی گرفتید، به آسانی اشتباهاتی را که ممکن است در این تصمیم گیری مرتکب شده باشید، بپذیرید و بدانید که ممکن است دیگران راه حل های مناسب تری برای حل مسائل مدرسه داشته باشند.
- ✓ **خود را مجبور کنید شنونده دقیقی باشید.** اگر چه ممکن است شما جلسه ای را تشکیل داده و چشم انداز خود را با شرکت کنندگان به اشتراک گذاشته باشید، اما به نظرات دیگران نیز مشتاقانه گوش کنید. از صحبت های آن ها یادداشت بردارید، برای نشان دادن توجه خود از زبان بدن استفاده کنید و نظرات آن ها را تفسیر کنید.
- ✓ **از فرصت های اداری مشترک حمایت کنید.** دیگران را به داشتن رهبر دموکراتیک تشویق کنید و این کار را با تسهیل فرایند توانمند سازی معلمان و توسعه ساختار و فرایندهای دموکراتیک در زمینه های مختلف مدرسه انجام دهید.
- ✓ **در بوروکراسی مدرسه، به عنوان یک ضربه گیر عمل کنید.** بسیاری از افراد نمی توانند با هیولای فولادی، که ما آن را آموزش و پرورش می نامیم، رو به رو شوند. رفتار کردن با معلمان توام با بزرگی، احترام و مراقبت برای شما آسان می شود.
- ✓ **بهترین ها را در دیگران ایجاد کنید.** شما در اعماق وجودتان از توانایی تاثیرگذاری و توانمند سازی دیگران برخوردار می باشید. با این شیوه رهبری، شما به توانمندسازی دیگران قادر خواهید بود.

## نظام باور معلم

روش سودمند دیگر در ایجاد آمادگی، شناخت نظام باور معلم (اغلب به صورت تلویحی) می باشد. از آن جایی که فلسفه معلم در مورد فرایند یاددهی و یادگیری بر رفتارهای کلاس او تاثیر زیادی دارد، فرایند نظارت آموزشی در صورت مشخص شدن باورها، اثر بسیاری خواهد داشت. زمانی که معلمان در رابطه با دلایل اصلی تغییر رفتارشان، تفکر و تامل کنند، احتمال تغییر رفتارشان بیشتر خواهد بود. **نظام باورها، شامل ارزش ها و عقایدی می شود که رفتار معلم را هدایت می کند.** نظام باورهای معلم شامل دیدگاه او در رابطه با اهداف آموزش و پرورش، برنامه ریزی درسی، انتظارات فردی و گروهی از دانش آموزان، روش های برتر تربیتی،

جو مدرسه و نظریه هایی در خصوص عواملی که بر یادگیری دانش آموزان تاثیر گذار است، می شود. نظام باور از سابقه فردی، تحصیلات رسمی و تجربه کلاسی نشات می گیرد.

زمانی که یک ناظر از باورهای معلم آگاهی می یابد، قادر خواهد بود آنچه را که در کلاس درس روی می دهد، از دید معلم نگاه کند. بنابراین معلم و ناظر بهتر می توانند با هم کار کنند. ناظران می توانند با گفتگو در رابطه با شیوه تدریس، معلمان را ترغیب کنند تا در رابطه با نظام باور خود سخن بگویند.

علاوه بر نظام باور، معلم دارای یک **باور عملی** نیز می باشد که شامل **رفتارهای مشهود تدریس و تعامل با دانش آموزان** می شود. با صحبت در مورد نظام باورها و مقایسه آن با باورهای عملی، ناظر و معلم می توانند به میزان هماهنگی این دو نظام باوری پی ببرند. اگر معلم به باوری اعتقاد داشته باشد و از طریق فرایند نظارت آموزشی به آن پی برده شود، که نظام باوری معلم با باور او در عمل تفاوت چشمگیری دارد، این فعالیت بسیار سودمند خواهد بود.

شفاف سازی نظام باورها ممکن است مزایای دیگری را برای معلم و ناظر به همراه داشته باشد. بدون بررسی مفروضات اصلی باورهای معلمان، امید چندانی به تغییر در نگرش یا عملکرد تدریس نیست. به علاوه ناظر ممکن است معلم را ترغیب کند که باورهای خود را با باورهای مدرسه مقایسه نماید.

بررسی تفاوت های موجود میان این دو به عنوان نقطه شروع برای تفکر و تامل عمل می کند و موجب ایجاد هدفی واحد و تعهدی مشترک می گردد تا شایستگی های آموزشی و عملکرد حرفه ای را بهبود ببخشد. برای مثال، اگر معلم نسبت به یادگیری فعال، باور سنتی داشته باشد اما مدرسه و منطقه آموزشی نقش فعالی برای دانش آموزان، تدریس و کلاس درس قائل شوند، آنگاه نشست در مورد باور، فرصت بررسی نظارت را فراهم می سازد.

نظام باورهای معلم ممکن است از طریق شرکت در جلسات گروهی کوچک که یک رهبر دارند یا در گروههای دو نفره که معلم و ناظر در ابتدای چرخه نظارت تک به تک کار می کنند، مشخص گردد.

## فرهنگ و جو مدرسه

**عامل مهم** دیگری که در ایجاد آمادگی معلمان موثر است، **فرهنگ و جو مدرسه** می باشد. مدیر، بازیگر کلیدی در یک مدرسه است؛ جو مدرسه از مدیر نشات می گیرد. **جو مدرسه مفهومی اخلاقی است که ریشه در ارزش هایی دارد که توسط مدیر حمایت و عملی می شوند.** جو مدرسه بر فرهنگ تاثیر شگرفی دارد. فرهنگ با تجارب صریح یا تلویحی که کارکنان مدرسه درگیرش هستند، تعریف شده است.

جو مدرسه انعکاسی از هنجارهای فرهنگی مدیر و معلمان است. هم چنین جو مدرسه می تواند بر عمق ارزش ها و باورهای مشترک بین اعضای مدرسه تاثیر بگذارد. فرهنگ، کانون موفقیت مدرسه محسوب می شود.

فرهنگ مانند چسبی است که اجزاء و عناصر مدرسه را در کنار یکدیگر نگه می‌دارد. فرهنگ به الگوهای رفتاری آموخته شده، معانی مشترک و تعهد نسبت به ارزش‌های مشترک، اشاره دارد. جو، همان حال و هوایی است که در مدرسه جریان دارد.

فرهنگ یک مدرسه به طور رسمی از طریق جلسات، بروشورها و لوگوها و به طور غیر رسمی از طریق مکالمات انجام شده در راهروهای مدرسه و دفتر معلمان انتقال می‌یابد. جو یا محیط مدرسه ای که امن و مطمئن، جذاب، روشن و تمیز بوده و راهروها و کریدورهایش دلپذیر باشند، قوانین انضباطی در آن به اجرا درآیند، از حمایت فرهنگی برخوردار است که حس احترام و غرور را در مدرسه ترویج می‌نماید. یک رهبر فرهنگی، موقعیت کلیدی برای تاثیرگذاری بر ماهیت و گستردگی فرهنگ و جو مدرسه دارد. در نهایت، اقدامات وی به عنوان یک رهبر فرهنگی بر موفقیت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد.

**پیش‌فرض‌های فرهنگی مهمی که درباره مدیریت یا نظارت آموزشی مطرح می‌باشند، عبارتند از:**

✓ مدیر یا ناظر، رهبر فرهنگی اصلی در مدرسه است که یادگیری دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد. یادگیری دانش‌آموزان بدون توجه اندیشمندان به فرهنگ و جو مدرسه رخ نخواهد داد. این مفاهیم اساس حمایت از یادگیری دانش‌آموزان می‌باشند.

✓ موفقیت در سطوح بالا برای تمام دانش‌آموزان، هدف بزرگی برای یک مدیر محسوب می‌گردد. یک مدیر دارای کاریزما ممکن است مشارکت والدین را در فعالیت‌های مدرسه افزایش دهد، وجوهی را برای کمک به مدرسه جمع‌آوری کند، رخدادهای فرهنگی پرمعنایی را سازماندهی نماید یا حتی دارای بینشی عالی باشد، اما مهم‌ترین دغدغه یک مدیر انجام اقداماتی است که روش تدریس را فعالانه بهبود بخشد و به نوبه خود موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان گردد.

✓ مدیر باید نقشی فعال و همیشگی در رهبری فرهنگی ایفا نماید. رهبری فرهنگی از نظر کیفی با اکثر سبک‌های رهبری متفاوت است. اگر چه تفکیک هر شیوه رهبری از سایر شیوه‌ها دشوار است، رهبری فرهنگی هرگز نمی‌تواند به راحتی نماینده سایر روش‌های رهبری باشد. هر کلمه‌ای که مدیر بر زبان می‌راند و هر اقدامی که انجام می‌دهد، فرهنگ مدرسه را شکل داده و جو آن را تحت تاثیر قرار می‌دهد. البته دیگران نیز به شکل‌گیری فرهنگ و جو مدرسه کمک می‌کنند، اما یک مدیر نقش فعال و هماهنگ‌کننده‌ای را در این مورد ایفا می‌نماید.

رابطه میان فرهنگ و جو مدرسه، رهبری آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بسیار قوی است. هشت ویژگی مبتنی بر تحقیق که بر جو مدرسه تاثیر می‌گذارند و رعایت آن‌ها توسط مدیر یا ناظر برای ایجاد جو حمایتگر در مدرسه ضروری است:

**(1) احترام: احترام گذاردن به معلمان، والدین و دانش‌آموزان؛**

- 2) اعتماد: مدیران صادق و قابل اعتمادند و هرگز شما را ناامید نمیکنند؛
- 3) روحیه بالا و دلگرمی: ایجاد حس رضایت مندی؛
- 4) دادن فرصت به دیگران: برای تصمیم گیری مشارکتی؛
- 5) رشد مداوم اجتماعی و علمی؛
- 6) انسجام: تمام چیزها در مدرسه با هم تناسب دارند؛
- 7) نوسازی مدرسه؛
- 8) حمایت و توجه دیگران.

برقراری ارتباط قوی و معنادار با معلمان آشکارا بر جو مدرسه تاثیر مثبت می گذارد، اما برخی مدیران معتقدند که چنین رفتاری برای موفقیت مدرسه ضرورت ندارد.

هنوز معلمانی هستند که از بی توجهی مدیران نسبت به نیازهایشان و رفتار سلطه گرانه و سهل انگارانه آنان شاکی اند. مدیرانی که با استفاده از دیدگاه معلمان سعی در درک بهتر مدرسه شان دارند، در برقراری روابط معنادار با معلمان موفق تر هستند. در مدارس با کیفیت بالا، نیازهای معلمان مورد توجه قرار گرفته و تامین می شوند. رضایت معلمان نقش مهمی در ایجاد جو مثبت در مدرسه دارد. یک مدیر برای ارزیابی رضایت معلمان میتواند از چک لیست زیر استفاده نماید:

- ✓ معلمان، از آمدن به مدرسه لذت می برند.
- ✓ بسیاری از معلمان، داوطلب عضویت در گروه ها هستند.
- ✓ اکثر معلمان، در مراسم ها و جشن های مدرسه شرکت می کنند.
- ✓ معلمان، روش مواجهه مدرسه با جامعه را تحسین می کنند.
- ✓ معلمان، در جمع مدیر را مورد انتقاد قرار نمی دهند.
- ✓ معلمان، از صورت جلسات، بایگانی خوبی دارند.
- ✓ معلمان، خطوط ارتباطی شان با مدیر را باز می دانند.
- ✓ معلمان، از طرف مدیر احساس رعب و تهدید نمی کنند.
- ✓ معلمان، بازخورد مدیر به آنان را بجا و آموزنده می دانند.
- ✓ معلمان، مدیر را علاقه مند به نوآوری و خطرپذیری می دانند.

ایجاد جوی در مدرسه که به کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزش قائل شود، یک فرایند تکاملی است نه انقلابی. این موضوع نیازمند مشارکت فعال ناظرانی است که آگاهانه و مصراانه نقش الگو را بازی می کنند. باید کلامشان و حتی درست تر بگوییم اعمالشان به طور صادقانه قدردانی از کار معلمان را نشان دهد. ناظران باید

این باور را انتقال دهند که تعداد بسیار زیادی از معلمان چیزهایی برای گفتن دارند و می توانند در نظارت  
سهیم باشند.

## فصل چهارم

# نشست قبل از مشاهده



## مقدمه

نظارت کلاس درس محور به فرایند مشاهده و تشکیل نشستی برای برنامه ریزی مشاهده، اشاره دارد. قبل از اینکه جمع آوری داده ها آغاز شود، نشستی چهره به چهره برگزار می شود و گفت و گوهای دو جانبه بین ناظر و معلم انجام می شود، این اطمینان را می دهد که ناظر برای مشاهده و معلم برای تدریس برنامه دارند و این امر خود تلنگری است به نگرانی ها و سوالات معلم؛ بنابراین، داده ها با نیازهای اصلی معلم تطابق می کنند. در این فصل نشست قبل از مشاهده توضیح داده می شود.

## نشست قبل از مشاهده

**نشست قبل از مشاهده، صحبتی رو در رو بین معلم و ناظر آموزشی است تا فرایند مشاهده از کلاس**

**معلم را هدف مدار و نظام مند کند.** هدف نشست قبل از مشاهده فراهم کردن مقدمات ضروری و توافق در زمینه های مورد نظر است. اگر احساس احترام متقابل بین این دو فرد ایجاد شود، معلم کمک های ناظر آموزشی را بیشتر طلب خواهد کرد.

ناظر آموزشی باید اضطراب معلم را درباره این نشست برطرف کند. اطمینان دادن به معلم که اطلاعات محرمانه می ماند، مفید خواهد بود. متخصصان توصیه می کنند که مذاکرات در کلاس یا دفتر معلم یا هر جای دیگری که طرفین توافق کرده اند انجام شود اما در دفتر ناظر آموزشی نباشد.

این نشست می تواند به ناظر کمک کند تا پیش فرضی در مورد رفتارها یا افکار معلم در سر نداشته باشد. نشست

قبل از مشاهده ای که خوب هدایت شده باشد سه عنصر دارد؛ **شفاف سازی، مرور ذهنی (تمرین ذهنی) و**

**قرارداد.** اگر ناظر وقت و انرژی خود را صرف کند تا قبل از مشاهده کلاس دیدار چهره به چهره با معلم داشته باشد و سه عنصر بالا را رعایت کند، نتیجه کارش فوق العاده خواهد بود.

**شفاف سازی** فرصتی را به معلم می دهد تا از این طریق ناظر را با فرایندهای برنامه ریزی بیان نشده آشنا کند. شفاف سازی به درک متقابل و کاوش مشترک در مورد اینکه چگونه درس با طرح کلی برنامه درسی معلم و تصمیم گیری های آموزشی تطبیق می یابد، کمک می کند.

**عنصر مرور یا تمرین ذهنی**، زمانی اتفاق می افتد که ناظر، معلم را در فعالیت واقعی یا ایفای نقش قسمت های انتخاب شده ای از درس درگیر می کند. معلم تمرین ذهنی انجام می دهد یا به همراه ناظر درس بعدی را تمرین می کند. ارائه غیر رسمی، فرصتی را فراهم می آورد تا مشکلات را پیش بینی و عناصر طرح، که ممکن است مبهم باشند، و نگرانی های معلم در مورد درس، قبل از آنکه تدریس شود، تشخیص داده شوند.

علاوه بر این معلم طرح درسی را که قرار است تدریس شود، هنگام بازدید ناظر آموزشی ارائه می دهد. او اهداف درس، روش های ارائه درس و روش های ارزشیابی عملکرد دانش آموز را توضیح می دهد. عنصر آخر نشست قبل از مشاهده، قراردادی است که بین معلم و ناظر منعقد می شود. قرارداد، انتظارات هر دو نفر را درباره هدف و روش های جمع آوری اطلاعات روشن و خلاصه می کند.

معلم و ناظر آموزشی درباره نقش ناظر در طول بازدید توافق می کنند. ناظر آموزشی و معلم باید درباره دستورالعمل هایی که ناظر برای ثبت داده ها دنبال میکند، توافق کنند؛ بنابراین، معلم هنگامی که سخت درگیر نوشتن کلیه وقایع کلاسی می شود ناراحت نخواهد شد و معلم و ناظر آموزشی باید تعیین کنند که استفاده از روش شنیداری-دیداری مطلوب است یا خیر و اگر چنین است باید جزئیات کار خود را شرح دهند.

معلم و ناظر آموزشی در نشست قبل از مشاهده باید تعیین کنند که ناظر چه کلاسی را و چه موقع بازدید خواهد کرد که در این صورت برنامه زمان بندی ناظر آموزشی از قبل تهیه می شود. به عکس در موقع ارزشیابی پایانی ممکن است لازم باشد که بازدیدها بدون اطلاع قبلی باشد اما ناظر آموزشی تحلیل گر به این کار نیازی ندارد. معلم در نشست قبل از مشاهده، مشکلاتی را که در تدریس با آن رو به رو است و در آن زمینه به کمک نیاز دارد مشخص می کند. بنابراین دو فرد شرکت کننده در این جلسه روی رفتار مشخص شده معلم و دانش آموز که ناظر مشاهده خواهد کرد تاکید می کنند. معلم ممکن است در مورد رفتارهای ویژه زیر به فردی نیاز داشته باشد تا این رفتارها را مشاهده کند و بازخورد لازم را به او بدهد:

- ✓ تعامل کلامی میان دانش آموز و معلم؛
- ✓ نحوه سوال شفاهی؛
- ✓ روش های گروه بندی دانش آموزان؛
- ✓ راه های تقویت ارتباط و تعامل بین دانش آموزان؛
- ✓ بهبود و اصلاح صدای معلم؛
- ✓ رفتارهای غیر کلامی معلم؛

- ✓ روش های اداره کلاس؛
- ✓ تدارک کمک های انفرادی به دانش آموزان؛
- ✓ میزان تسلط معلم بر آنچه در کلاس روی می دهد؛
- ✓ استفاده معلم از رسانه ها در ارائه یک درس؛
- ✓ نحوه بیان، دستور و تعیین تکالیف دانش آموزان؛

### فعالیت های نشست قبل از مشاهده

نشست قبل از مشاهده شامل درک مشترک ناظر و معلم از فرایند مشاهده می باشد. این نوع درک مشترک به آسانی ایجاد نمی شود، از طریق یک سلسله فعالیت های برنامه ریزی شده می توان به این مهم دست یافت. به طور کلی نشست قبل از مشاهده شامل موارد زیر می باشد:

- ✓ روشن سازی مفهوم و اهداف نظارت آموزشی و ارزشیابی؛
- ✓ برنامه ریزی مشاهده؛
- ✓ دلیل و هدف مشاهده؛
- ✓ روشن سازی انتظارات ناظر و معلم؛
- ✓ گفت و گو در رابطه با شیوه تدریس؛
- ✓ تمرکز مشاهده ( موضوع مورد مشاهده)؛
- ✓ روش و نوع مشاهده؛
- ✓ زمان مشاهده؛
- ✓ زمان نشست بعد از مشاهده؛
- ✓ نقش های ناظر و معلم در فرایند مشاهده؛
- ✓ جای نشستن ناظر؛
- ✓ فرایندهای مشاهده.

فصل پنجم

## مشاهده کلاس درس

## مقدمه

در این فصل توضیح داده خواهد شد که مشاهده تدریس چیست؟ چه چیزهایی در کلاس درس باید مشاهده شود؟ مشاهده چگونه انجام شود که بیشترین اثربخشی را داشته باشد؟ داده ها به وسیله چه ابزارهایی جمع آوری شوند؟

### مشاهده تدریس و فرایند یاددهی - یادگیری

مشاهده ظاهرا کار ساده ای به نظر می آید، اما مشاهده کلاسی به مهارت های فنی و تحلیلی بالایی نیاز دارد. ناظر آموزشی باید بداند به دنبال چیست، چگونه مشاهده کند و چگونه داده ها را جمع آوری، تحلیل و تفسیر نماید. **هر مشاهده یک موقعیت جدید است**، تعامل ها هیچ وقت مشابه نیستند. ناظر آموزشی باید کلیه دانسته ها و تجربه های خود را به کار گیرد تا با عملکردی شلیسته بتواند معلم و دانش آموزان را در عمل مشاهده کند. در خلال مشاهده تدریس، ناظر داده های توصیفی و بدون قضاوت را جمع آوری می کند. اگر چه ممکن است حس کلی آنچه که در طول درس اتفاق می افتد متعلق به خود معلمان باشد، میزان سرعت و پیچیدگی تعاملات کلاس درس بیان می کند که معلمان به طور مکرر از بعضی از رفتارهای تدریس خود و رفتارها و واکنش های دانش آموزان ناآگاه هستند.

یکی از بزرگترین آسیب ها برای معلم این است که یک ناظر بی تجربه تمایل به نشستن در عقب کلاس داشته باشد و قضاوت های شخصی در مورد آنچه را که در کلاس درس اتفاق می افتد، ثبت کند. علاوه بر این، قضاوت های ثبت شده می تواند به طور خودکار موجب شود که معلم حالت تدافعی به خود بگیرد. بنابراین همه اعتمادی که در مرحله آمادگی چرخه نظارتی ایجاد شده بود، نابود می شود.

باید به تفاوت **بین قضاوت، استنباط و مشاهده** توجه داشت. **قضاوت ها** عباراتی هستند که عقیده و نظر مشاهده کننده را در مورد کیفیت یا اثربخشی آنچه مشاهده میشود، بیان می کنند. **استنباط ها** عباراتی هستند در مورد اینکه شخص دیگری بر اساس رفتارهای قابل مشاهده، به چه چیزی فکر می کند یا چه احساسی دارد. **مشاهده** عباراتی هستند که وقایعی را که اتفاق افتاده است و قابل دیدن و شنیدن هستند، توصیف می کنند.

### چه چیزی باید مشاهده شود؟

گلیکمن (2002)، دلیل تاکید زیاد بر **روشن کردن تمرکز مشاهده** را چنین بیان می کند: " معلم ناظر که در مشاهدات شرکت می کنند، باید به توافق برسند که بر چه چیزی تمرکز کنند و فقط در مورد آن موضوع، بحث و عمل کنند." بهتر است که در ابتدا چند مشاهده عمومی انجام گیرد تا یک احساس کلی از کلاس درس به دست آید و معلم به حضور فرد بزرگسال دیگر (ناظر) در کلاسش عادت کند، ولی اگر بعد از مدتی ناظر آموزشی و معلم ندانند به چه چیزی می خواهند توجه کنند، احتمالاً بحث از مسائل یاددهی و یادگیری به مسائل خارج از کلاس (مانند رفتار نامناسب برخی دانش آموزان، نیازهای والدین،...) کشیده خواهد شد. درباره اینکه چه چیز باید در کلاس درس مشاهده شود، دو رویکرد اساسی بسته به هدف ناظر آموزشی وجود دارد:

### **الف) رویکرد جامع**

عبارت است از ارزیابی تعمیم یافته ای از عملکرد معلم در مهارت تدریس که ماهیت آن ها کلی و عمومی است. رویکرد جامع، هم برای کارکنان آموزشی و هم برای ناظران آموزشی شاغل در مسئولیت اجرایی روشی متداول است. **رویکرد جامع در ارزیابی از عملکرد معلم روش مفیدی است.** این رویکرد برای استفاده ناظران شاغل در مسئولیت های اجرایی مانند مدیران مناسب است. دو نمونه از رویکرد های جامع متمرکز بر تدریس عبارت اند از:

#### **1- چارچوب جامع تدریس،**

#### **2- پرسش نامه های باز پاسخ و ویژه موقعیت.**

### **چارچوب جامع تدریس**

دانیلسون (2007) چارچوب تدریس خوبی طراحی کرده است که کاربرد وسیعی برای مشاهده های کلاس درس دارد. این چارچوب با استفاده از تحقیقی درباره ارزیابی عملکرد کلاس طراحی شده است. این چارچوب یک تعریف جامع یا سیستم طبقه بندی حوزه ها، اجزا، وظایف و زیر وظایف مربوط به هنر و علم تدریس را ارائه می کند. این چارچوب شامل چهار حوزه است:

#### **1- برنامه ریزی و آماده سازی؛**

#### **2- محیط کلاس درس؛**

#### **3- آموزش؛**

#### **4- مسئولیت رشد حرفه ای خود.**

**حوزه آموزش شامل 5 جزء می شود:**

- 1- برقراری ارتباط شفاف و صحیح؛
- 2- استفاده از تکنیک های پرسش و پاسخ و بحث؛
- 3- مشارکت دانش آموزان یادگیری؛
- 4- دادن بازخورد به دانش آموزان؛
- 5- انعطاف پذیری و پاسخ گویی.

جزء سوم از حوزه آموزش، **مشارکت دانش آموزان در یادگیری**، شامل پنج عنصر است:

1. ارائه محتوای درس؛
2. فعالیت ها و تکالیف؛
3. گروه بندی دانش آموزان؛
4. منابع و مواد آموزشی؛
5. ساختار و سرعت تدریس.

ناظر آموزشی می تواند فعالیت های آموزشی معلم را در ارتباط با هر عنصر مشاهده کند و سپس آن ها را در چهار سطح دسته بندی کند: نامطلوب، مبتدی، ماهر و ممتاز. با در نظر گرفتن عملکرد معلم در هر یک از عناصر، می توان فهمید که دانش آموزان در طول جلسات درس، چقدر مطالب، مهارت ها و مفاهیم مهم را خوب فرا می گیرند. نقطه قوت این چارچوب، این است که به معلم و ناظر آموزشی اجازه می دهد میزان تمرکز مشاهده را تعیین کنند. مثلاً می توانند تصمیم بگیرند از مشاهده جامع استفاده کنند تا هم زمان چند حوزه را مشاهده کنند یا از مشاهده ویژه برای مشاهده یک جزء خاص از یک حوزه مشخص بهره گیرند.

### **ب- رویکرد ویژه**

در سال های اخیر تلاش های زیادی برای شناسایی مهارت ها یا توانمندی های عمومی تدریس صورت گرفته است. این حرفه در جهتی حرکت کرده است که مفهوم تدریس یک علم تلقی می شود، بنابراین ناظران آموزشی علاقه مندند که علاوه بر ارزیابی کلی معلم، عملکرد رفتارهای اختصاصی وی را نیز ارزیابی و مشخص کنند. با پیگیری چرخه نظارت آموزشی بالینی متوجه می شویم که معلم و ناظر آموزشی در نشست قبل از مشاهده درباره رفتارهای ویژه معلم و شاگردان، که قرار است ناظر مشاهده کند، تصمیم گیری کرده اند و ناظر آموزشی بر

شواهد مربوط به حضور یا عدم حضور رفتارهای ویژه تمرکز دارد. یک نمونه از رویکرد ویژه به مشاهده کلاس درس عبارت است از: بررسی کار دانش آموزان ( پاسخ ها، دانسته ها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان).

### بررسی کار دانش آموزان

می توان مشاهدات را بر پیشرفت دانش آموزان در قبال استانداردهای کلاسی یا مدرسه ای و همچنین انتظاراتی که از کیفیت کار آنان می رود، متمرکز کرد. در این صورت کار دانش آموز از طریق کارپوشه ها، ارائه ها یا کارهای نمایشگاهی، مشاهده می شود و مورد قضاوت قرار می گیرد. برخی از مدارس از دانش آموزان می خواهند که یادگیری خود را از درس های مختلف به نمایش بگذارند. برای این کار، آن ها را راهنمایی می کنند تا پروژه های بلند مدت انجام دهند. این پروژه ها تلفیقی از درس های مختلف هستند و در خارج از کلاس درس کاربرد دارند. مثلا می توان از یک مطالعه زیست محیطی که برای جامعه مفید است، یک مطالعه در زمینه ادبیات و تکنولوژی که به منابع مدرسه می افزاید، یا یک تئاتر نام برد

### چگونه مشاهده کنیم؟

**مناسب ترین نقش ناظر آموزشی یک مشاهده گر غیر مزاحم است.** ناظر آموزشی نمی تواند و نباید به دلیل اینکه می خواهد گزارش دقیقی از آنچه در جریان مشاهده روی می دهد داشته باشد معلم را تحت هیچ عنوانی متوقف یا از مسیر اصلی منحرف کند.

### چگونه داده ها را جمع آوری کنیم؟

ناظران می توانند از روش های گوناگونی برای جمع آوری شواهد در مورد یاددهی و یادگیری در کلاس درس استفاده کنند. مثلا یادداشت برداری توصیفی از اتفاقات کلاس، تعامل دانش آموزان با یکدیگر و تعامل معلم با دانش آموزان، نمودارهای مشارکت فعال دانش آموزان در یادگیری، ضبط ویدیویی یا صوتی و همچنین مجموعه کارهای دانش آموزان.

معلم و ناظر آموزشی بسته به اینکه **بر سر آنچه باید مشاهده شود توافق کرده باشند** می توانند گزارش و وقایع کلاسی را از طریق وسایل الکترونیکی، چاپی یا ترکیبی از هر دو تهیه کنند.

**ضبط صوت** وسیله مفیدی برای کمک به ناظر آموزشی جهت انجام مشاهده است و گزارش کلیه مطالب اتفاق افتاده در کلاس را به طور شفاهی امکان پذیر می سازد. یک گزارش شنیداری از این نظر که حرکات و رفتارهای غیر کلامی معلم و دانش آموزان را نشان نمی دهد، وسیله ای ناقص است. به همین دلیل حتی هنگام ضبط صدا در جریان و فرایند تدریس، حضور ناظر آموزشی در کلاس ضروری است. ضبط ویدیویی به عنوان یک ابزار نظارت



آموزشی وسیله ای مطمئن تر است. ضبط ویدیویی بیشترین یا در صورت کوچک بودن گروه، کلیه تعامل های کلاسی را نمایش می دهد. ناظر آموزشی در ضبط ویدیویی نیازی ندارد که برای تحلیل وقایع کلاسی حضور داشته باشد، تحلیل ها را می توان از روی نوار فیلم انجام داد.

## برخی از ابزارهای جمع آوری داده ها

با کمک ابزارها می توان به روشنی بین مشاهدات بر اساس اطلاعات، استنباط یا قضاوت های شخصی فرق قائل شد. بر این اساس، ناظران آماده هستند که روش های خاص جمع آوری داده ها را در طول مشاهدات معلمان کشف کنند. اچسون و گال (2003)، سه نوع از فنون جمع آوری داده ها را معرفی کرده اند:

❖ فنون مشاهده جامع؛

❖ کلام گزینی؛

❖ ابزارهای نمودار دیداری مانند ثبت مشاهدات محل استقرار در کلاس درس.

### الف) فنون مشاهده جامع:

این روش جمع آوری داده ها، که تصویری جامع از کل تدریس ثبت است، یک چشم انداز کلی از همه پدیده های آموزشی فراهم می کند. هنگامی که معلم و ناظر هیچ کدام نمی دانند نقطه شروع و تمرکز در فرایند مشاهده کجاست، این تکنیک اغلب مواقع یک نقطه شروع خوبی را فراهم می کند. نقطه قوت فنون مشاهده جامع، به جامعیت آن ها برمیگردد، به هر حال آن ها ناظر را در کنترل کردن کمک می کنند. رایج ترین فنون جمع آوری داده ها در روش مشاهده جامع: ثبت کردن، واقعه نگاری و تحلیل ویدیویی می باشند.

✓ فن ثبت کردن: تعاملات کلامی و زمان آن ها را که در یک درس خاص اتفاق می افتد، ثبت می کند. حرف های معلم و دانش آموزان ثبت می شوند. ثبت داده ها مستلزم این است که ناظر، نظامی از خلاصه نویسی را تمرین کند. ناظران با تجربه و آموزش دیده می توانند در زمینه ثبت کردن جنبه های پیچیده و چند بعدی درس را یادداشت و ضبط کنند.

✓ واقعه نگاری: نوعی کاهش مقیاس ثبت کردن است. اگر چه فن واقعه نگاری از نظر تمرکز، دقیق است اما می تواند چشم انداز رفتارهای معلم، راهبردهای آموزشی یا فعالیت های کلاس درس و تمام فعل و انفعالات میان معلم و دانش آموزان را که در کل کلاس اتفاق می افتد یا شاید کارهای یک گروه کوچک

و حتی یک دانش آموز را تعدیل یا کوتاه کند. در فن واقعه نگاری، کنترل آنچه که ثبت می شود با ناظر است. چگونگی قضاوت انجام شده از طرف معلم و هدف کنترل معلم بر نوع جمع آوری داده ها موثر است. ✓ **تحلیل ویدیویی:** ابزاری برای مستند کردن وقایع تدریس به معلمان است. تحلیل ویدیویی بر اساس موضوع درس، تصویری عمیق، پیوسته و غنی از فرایند تدریس، تعامل معلم با دانش آموزان و تعامل دانش آموزان با یکدیگر را ارائه می دهد. در تحلیل ویدیویی به معلمان آموزش دهیم که اول، حوزه تمرکز را شناسایی کنند و از آن ها بخواهیم تا باور خود را از تدریس روشن سازند و توضیح دهند که چرا آن برایشان معنی دار است. پس از آن که معلمان باور ها و دانش خود را در مورد روش های تعلیم و تربیت حوزه تمرکز، شناسایی کردند، آن ها در مورد انواع داده های مفید تصمیم گیری می کنند و در حین بررسی درس، داده ها را ضبط و ثبت می کنند. وقتی داده ها جمع آوری شدند، معلمان هم به طور انفرادی با نوشتن و هم با بحث های گروهی با همکاری معلم و ناظر، داده ها را تحلیل و تفسیر و آینده تدریس را فرضیه سازی می کنند.

### (ب) فن کلام گزینی:

**فن مشاهده جامع، یک تصویر کلی از کلاس درس ارائه می دهد،** اما این فن یک تمرکز کوتاه و دقیق یا نگاه سریع بر ارتباطات کلاس درس دارد. این فن به ثبت کلمه به کلمه هر آنچه در خلال مشاهده بیان می شود، که وابسته به موضوع یا سوال خاصی است که ناظر و معلم آن را مورد توجه قرار داده اند، می پردازد. در این میان اطلاعات خاصی که ناظر و معلم بر آن ها تمرکز می کنند، عبارتند از: سوالات معلم، بازخورد معلم بعد از پاسخ دانش آموزان، کنترل های معلم، گفت و گوهای معلم بین فعالیت های مختلف در یک درس و مدیریت کلاس یا موارد انضباطی.

### (ج) ابزارهای تثبیت مشاهدات محل استقرار در کلاس:

این ابزارها می توانند اطلاعات جزئی تک تک دانش آموزان ( مثل انواع تعاملات کلامی یا برخورد دانش آموزان) یا کل کلاس را فراهم کند. **این فن به طور فوق العاده ای چند منظوره است.** به خاطر اینکه معلم و ناظر می توانند در ابداع یک سیستم رمزی برای جمع آوری اطلاعات جهت پاسخگویی به نگرانی یا سوالی که معلم دارد، قابل انعطاف باشند. دو نکته مهم در این فن این است که از دشواری و کاربرد سخت این سیستم رمزی برای ناظرانی که از آن استفاده می کنند، جلوگیری می کند و همچنین ناظر تحلیل رفتارهای ثبت شده مرتبط با درس را در موقعیت خاص به خاطر می آورد.

فصل ششم

## تحلیل و تفسیر داده ها و رویکردهای نظارتی

## مقدمه

بعد از مشاهده کلاس درس، ناظر داده های توصیفی گردآوری شده را تحلیل، تلخیص و تفسیر می کند. سپس، اولویت های راهبردی اصلاح و بهبود معلم را مشخص می کند. دامنه این راهبردها و رویکردها بسته به سطح بلوغ و پیشرفت معلم از کنترل غیردستوری تا کنترل دستوری تغییر می کند. در این فصل به تحلیل و تفسیر داده های مشاهده کلاس درس، پیوستار رفتارهای ارتباطی ناظر و رویکردهای نظارتی خواهیم پرداخت.

## تحلیل و تفسیر داده های مشاهده کلاس درس

در گام بعدی، باید داده های جمع آوری شده توسط ناظر تلخیص و تفسیر شوند. فرایند تفسیر داده ها شامل: ساخت دهی مجدد درس مشاهده شده، بررسی رفتارها یا الگوهای برجسته تکرار شده، درک عملکرد معلم و تاثیر آن در یادگیری دانش آموزان می شود. فرایند تحلیل و تفسیر شامل تقویت، اصلاح یا حذف رفتارهای تکراری تدریس می شود که در عملکرد حرفه ای معلم دیده می شود.

### یکی از مهم ترین تصمیماتی که ناظر باید بگیرد این است که چه کسی داده ها را تفسیر و مسائل را در

نشست بعد از مشاهده مطرح کند. در واقع، این تصمیم به سطح رشد و بلوغ معلم بستگی دارد. ناظر آموزشی باید بررسی کند که کدام رفتار با کدام معلم موثر خواهد بود و سبک خود را بر اساس آن تنظیم کند. رفتار ناظر آموزشی فرایندی انعطاف پذیر، قابل تغییر و انسانی است. ناظران آموزشی باید رویکرد خود را با معلمان به طور انفرادی هماهنگ و تنظیم نمایند. به طور تخصصی تر، انتخاب هر رویکرد به سطح رشد و بلوغ معلم بر اساس دانش پایه، مهارت های تدریس، انگیزش درونی، ظرفیت برای خودکاوی و تفکر در مورد عمل وابسته است.

## پیوستار رفتارهای ارتباطی ناظر

دامنه رفتار نظارتی کدامند؟ رفتار هدفمند، رفتاری است که در زمان تصمیم گیری در جلسه صورت می گیرد. مجموعه رفتارهای نظارتی عبارتند از: گوش دادن، شفاف سازی، تشویق، تفکر و تعمق، ارائه دادن، حل مسئله، مذاکره، هدایت، استاندارد سازی و تقویت کردن.

❖ گوش دادن: ناظر به معلم توجه می کند و برای اینکه نشان دهد صحبت های او را درک می کند، سرش

را تکان می دهد، اصوات و آواها نیز نشان دهنده گوش دادن است.

- ❖ **شفاف سازی:** ناظر برای روشن کردن منظور گوینده، سوالاتی می پرسد. مثلا " منظور شما این است که؟"، " ممکن است این مطلب را بیشتر توضیح دهید؟".
- ❖ **تشویق:** ناظر پاسخ های تصدیق کننده می دهد تا به معلم کمک کند به توضیح نقطه نظراتش ادامه دهد. مثلا " بله، حواسم به شما هست".
- ❖ **تفکر:** ناظر رای درستی حرف معلم، سخن او را خلاصه و بازگویی می کند. " فهمیدم منظورتان این است که ...".
- ❖ **ارائه:** ناظر، نظر شخصی خود را درباره موضوع مورد بحث می گوید. " من این چنین متوجه شده ام..".
- ❖ **حل مسئله:** معمولا پس از بحث و گفتگوی مقدماتی درباره موضوع یا مشکل، ناظر پیش قدم می شود و همه موارد مورد بحث را بیان می کند تا فهرستی از راه حل های احتمالی به دست آید. این کار معمولا با عباراتی مانند جملات زیر صورت می گیرد: " بهتر است مکث کنیم و کاری را که می توانیم انجام دهیم، یادداشت کنیم".
- ❖ **مذاکره:** ناظر سعی می کند با بحث در مورد نتایج هر یک از راه حل های پیشنهادی، به جست و جوی مغایرت ها یا اولویت ها و محدود کردن انتخاب ها، با سوالاتی نظیر آنچه در زیر آمده، بپردازد: " با کدام نکته موافق هستید؟"، " از چه طریقی می توانید این راهکار را به گونه ای تغییر دهید که قابل قبول باشد؟".
- ❖ **هدایت:** ناظر به شرکت کنندگان حق انتخاب می دهد. برای توضیح انتخاب ها، ناظر جملاتی نظیر آنچه در پی می آید، می گوید. مثلا " به نظر من راه حل هایی وجود دارد که می توانید انتخاب کنید، الف، ب، یا ج" یا " نسبت به کدام گزینه مطمئن ترید و آن را انتخاب می کنید؟".
- ❖ **استانداردسازی:** ناظر معیارها و مدت زمان مورد انتظار برای تصمیم گیری را تعیین می کند، هدف های مورد نظر نیز مشخص می شوند و انتظارات با عبارت های این چنینی بیان می شوند: " گزارش این تغییر را تا ... به من ارائه دهید"، " می خواهیم در جلسه بعدی مشارکت شما 25 درصد افزایش یابد".
- ❖ **تقویت:** ناظر با بیان نتایج احتمالی، دستورها و معیارها را تقویت می کند. این نتیجه ها می توانند مثبت و به نوعی تشویقی باشند: " من مطمئنم می توانید این کار را انجام دهید" یا " به توانایی شما شکی ندارم". ممکن است نتیجه های منفی نیز وجود داشته باشند: " بهتر است بدانید اگر این کار را به موقع انجام ندهید...".

## رویکردهای نظارتی

## رویکرد غیر دستوری:

در فرایند نظارت آموزشی بالینی، گاه ناظران آموزشی با معلمانی مواجه می شوند که برای هدایت و اداره کار خود به طور مستقل توانایی ها و مهارت های لازم را دارند؛ بنابراین چگونگی برخورد و رفتار حرفه ای آنان با این معلمان فرق می کند و به ناچار باید از شیوه یا رفتار نظارتی متفاوتی استفاده کنند.

**در رفتار نظارتی معلم بر فرایند نظارت و قضاوت ناظران کنترل دارد.** در این رویکرد، مدیر یا ناظر آموزشی به سخنان معلم گوش می دهد، معلم را به صحبت کردن بیشتر درباره مسئله یا موضوع تشویق می کند، با تایید نظرات معلم، وی را به تفکر و تعمق بیشتر وادار می دارد و سپس معلم در مورد مسئله تصمیم گیری می کند. در تصمیمات گرفته شده، معلم بیشترین و ناظر کمترین نقش را دارد. در حقیقت در این نوع نظارت، معلم به طور مستقل تصمیم گیری می کند و نقش ناظر آموزشی، صرفاً کمک کردن به معلم در فرایند تفکر درباره فعالیت ها و عملیاتی است که درصدد انجام دادن آن است. در این رویکرد، ناظر آموزشی سعی می کند فکر معلم را بر مشاهده، تحلیل و تفسیر، شناسایی مشکل و حل مسئله متمرکز کند. ناظر به عنوان شنونده، روشنی بخش و مشوق معلم خود، بدون قضاوت عمل می کند.

## رویکرد مبتنی بر همکاری

**مشارکت واقعی (کنش متقابل بین معلم و ناظر) از ویژگی های این رویکرد است.** در فرایند نظارت هر کدام از آن ها مسئولیت یکسانی در تفسیر و تحلیل داده ها در نشست بعد از مشاهده دارند. چنانچه ناظر آموزشی در فرایند نظارت بالینی، علاقمند باشد مسئله ای را به طور مشترک و با همکاری متقابل با معلم حل کند و او را تشویق کند تا ادراکات و نظریاتش را در مورد آن مسئله یا مشکل بیان کند و در عین حال صادقانه و به طور ریح و روشن عقاید خودش را نیز بیان کند، به طوری که به تبادل صادقانه و آشکار نظرها بینجامد، از نظارت آموزشی مبتنی بر همکاری استفاده کرده است. اساس و پایه این نوع نظارت، تشریح مساعی بین ناظر آموزشی و معلم است. آن دو بر اساس درک متقابل از موضوع یا مسئله معینی در مورد راه حلی واحد توافق می کنند. گفت و گو بین ناظر آموزشی و معلم با بیان درک مشکل از سوی هر یک از طرفین شروع می شود و در نهایت با توافق متقابل درباره طرح یا برنامه نهایی خاتمه می یابد. در فرایند و مراحل مذاکره ناظر آموزشی و معلم مسئله مورد نظر را از ابعاد مختلف بررسی می کنند و ناظر آموزشی آغازگر این مذاکره است. این رویکرد نظارت آموزشی وقتی سودمند است که هم معلم و هم ناظر آموزشی، هر دو از دانش، تخصص، مهارت، مشارکت و علاقه مندی مشابهی نسبت به مسئله مورد نظر برخوردار باشند.

## رویکرد آگاهی دهنده دستوری:

به طور کلی از روش نظارت آگاهی دهنده دستوری برای هدایت، اصلاح یا بهبود کار معلمان استفاده می شود تا بدین وسیله معلمان در مورد راه حل های گوناگونی که ناظر آموزشی در اختیارشان گذاشته است تامل کنند و آن ها را بررسی کرده، از میانشان راه حل یا مجموعه ای از راه حل هایی را که به نظرشان عملی، واقع بینانه و مفید است، انتخاب کنند. در این رویکرد ناظر آموزشی هم منبع اطلاعاتی عمده و مهمی برای معلم است و هم پیشنهاد کننده راه حل ها یا شقوق مختلف عمل که باید انتخاب نهایی از میان آن ها انجام بگیرد، اما در فرایند اجرای این رویکرد، یعنی انتخاب، تجدید نظر، تغییر و اصلاح راه حل ها، ناظر آموزشی از نظرهای معلم و اطلاعات او در این زمینه جویا می شود و آن ها را مورد توجه قرار می دهد. استفاده از رویکرد آگاهی دهنده دستوری زمانی که معلم نسبت به ناظر آموزشی، اطلاعات، دانش، تجربه، تخصص و توانمندی های کمتری دارد بسیار سودمند و موثر است و موکدا توصیه می شود.

## رویکرد کنترل دستوری

در انتهای دیگر پیوستار رفتار نظارتی در مقابل رویکرد غیر دستوری، رویکرد کنترل دستوری وجود دارد که در آن ناظر کارهایی را دیکته می کند که معلم باید انجام دهد. در مواردی که معلم طی چند بار نظارت، عملکرد قابل قبولی نداشته باشد، ناظر مجبور به استفاده از تعیین برنامه عمل برای کمک به معلم و بهبود تدریس اوست. در این رویکرد، ناظر آموزشی تا حد بسیاری از اختیاراتش استفاده می کند و معلم را متقاعد می سازد که برای بهبود مشکلش باید فعالیت هایی را انجام دهد. ناظر به معلم دستور می دهد که برای فراگیری مهارت های استاندارد تا یک زمان مشخص تلاش کند تا نحوه تدریس او بر یادگیری دانش آموزان اثر سوء نداشته باشد. ناظر می گوید دفعه بعد که برای نظارت به کلاس می آیم شما باید یک طرح درس داشته باشید. می خواهیم که شما با آمادگی کامل در کلاس درس حضور داشته باشید و از مطلبی که می خواهید به دانش آموزان تدریس کنید، آگاهی کامل داشته و توانایی یاد دادن مطالب را به دانش آموزان داشته باشید. به طور کلی، از روش کنترل دستوری می توان برای انتقال انتظارات ناظر آموزشی به معلمان به شکلی صریح و روشن استفاده کرد.

## مقایسه رویکرد های بین فردی نظارتی

آگاهی دهنده دستوری	مبتنی بر همکاری	غیر دستوری ( خود راهبر)
ناظر مسئله را مشخص می کند. سپس، از معلم می خواهد که اطلاعات لازم را به دست آورد.	ناظر در جست و جوی روشن سازی مسئله از دیدگاه معلم است.	ناظر از معلم می خواهد که مسئله را شناسایی کند.
ناظر راه حل ها را پیشنهاد می کند. سپس، خواستار جمع آوری اطلاعات از سوی معلم است.	ناظر همراه با معلم از روش بارش مغزی برای تعیین راه حل ها استفاده می کند.	روشن سازی و تفکر در مورد راه حل های مسئله از سوی معلم تا زمانی که مسئله حل گردد.
ناظر راه حل را خلاصه می کند و از معلم می خواهد که بپذیرد.	مسئله از طریق همکاری و بحث دو جانبه حل می شود.	معلم مسئله را حل می کند و پیامدهای آن را در نظر می گیرد.
معلم انتخاب نهایی را بازگو می کند.	دو طرف در مورد برنامه به توافق می رسند.	معلم نسبت به اجرای تصمیم گرفته شده، متعهد است.

## فصل هفتم



## نشست بعد از مشاهده و ارزیابی جامع چرخه نظارتی

### مقدمه

در نشست بعد از مشاهده، معلم و ناظر در مورد نمونه هایی که در داده ها یافته اند و بر اساس میزان تاثیرشان بر یادگیری دانش آموزان با یکدیگر گفت و گو می کنند. ناظر و معلم بر اساس یافته های خود، فعالیت های موجود را تصدیق خواهند کرد یا اینکه رویکردهای جایگزین را ارائه خواهند داد. بدین ترتیب در این فصل، چگونگی برگزاری، مدیریت، محتوای نشست بعد از مشاهده و همین طور مدیریت تعارض غیر قابل اجتناب بین ناظر و معلم شرح داده می شود.

## نشست بعد از مشاهده

معلم و ناظر آموزشی پس از مشاهده کلاس درس در محلی که هر دو توافق کرده اند برای اجرای مرحله ای که به عقیده اغلب متخصصان مشکل ترین و مهم ترین مرحله در چرخه نظارت آموزشی بالینی است با یکدیگر ملاقات می کنند. به طور طبیعی برای تجزیه و تحلیل دقیق داده ها و برنامه ریزی راهبردی، نشست بعد از مشاهده برگزار خواهد شد.

### **هدف اصلی نشست پس از مشاهده بازخورد دادن به معلم درباره عملکرد اوست.**

بر اطلاعات جمع آوری شده ناظر آموزشی متمرکز باشد نه بر اطلاعات مبتنی بر تجربیات، گرایش ها و احساس های ناظر آموزشی. ناظر آموزشی باید دقت کند که جلسه مذاکره تهدیدی برای موقعیت معلم نباشد؛ بنابراین، موضوع بحث در جلسه، تدریس مشاهده شده است نه خود معلم.

معلم و ناظر نباید مذاکره پس از مشاهده را مانند ارزشیابی پایانی عملکرد معلم تلقی کنند، بلکه این فرصتی است برای ناظر آموزشی تا بازخورد ارزشمندی برای معلم فراهم آورد. ناظر آموزشی برای هدایت یک مذاکره اثربخش به مجموعه ای از مهارت های فنی و شخصی خاص نیاز دارد. او باید بداند چگونه به معلم بازخورد مفید و گاهی منفی بدهد که موجب جریحه دار شدن روح او یا ایجاد رفتارهای دفاعی نشود. موثر و پرپل توصیه کرده اند که ناظر آموزشی از انجام دو نوع تحلیل در مورد معلم بپرهیزد: یکی یادداشت وقایع ساده و پیش پا افتاده و دیگر متمرکز شدن بر نقاط انتقادی. در عوض توصیه می کنند که ناظر آموزشی باید به معلم در زمینه محتوا، اصلاح الگوهای مورد استفاده، تدریس و ارتباط احتمالی میان این سه کمک کند.

اگر هم معلم و هم ناظر آموزشی حس اعتماد از خود نشان دهند، مذاکره پس از مشاهده بیشترین موفقیت را خواهد داشت. **یک مذاکره موفق زمانی روی می دهد که احساس و رابطه خوبی میان معلم و ناظر وجود**

**داشته باشد.** ضمناً از جمله مسائل مهم نظارت بالینی می توان انتخاب ناظر، توجه به امکانات لازم، معلمان نیازمند به این نوع نظارت و تفکر درباره راه های دیگر نظارتی را نام برد.

## مسئله تعارض

برگزاری نشست های قبل و بعد از مشاهده چالش هایی را نیز به همراه دارد. معلمان که مزایای یادگیری مشارکتی را برای دانش آموزان مشاهده کرده اند، دریافتند که **تعارض بیشتر، جنبه غیر قابل اجتناب کار کردن در کنار همدیگر است.** بنابراین مدیرانی که تکامل به ایجاد فرهنگ مشارکتی مدرسه را دارند، باید این تعارض را پذیرفته و آماده کار کردن با این تعارض ها باشند.

در فرایند نظارت آموزشی، ممکن است ناظر آموزشی و معلم در انتخاب راه حل مشکل با هم به توافق نرسند. این امر عادی است و مخالفت هر کدام از طرفین با نظرها، ادراکات یا پیشنهادهای دیگری، نباید کارشکنی، خصومت یا پدیده ای شخصی تلقی شود. در واقع، عدم توافق ناظر آموزشی و معلم جریانی مخرب یا مایوس کننده نیست، بلکه جریانی مثبت و سازنده است که در آن تفکر مجدد، بازنگری، قضاوت، مشورت، مذاکره و تصمیم گیری دوباره را می طلبد.

## برخی استراتژی ها برای برخورد با تعارض

❖ **تعارض را بپذیرید و حتی از آن استقبال کنید.** تعارض اجتناب ناپذیر است؛ از آن نترسید. از آن به عنوان فرصتی برای تفکر، عمل و رشد استفاده کنید.

❖ **سیاست های ساختاری سازمانی و عملکردهای فرهنگی را برای تقویت تعارضات سازنده تدارک ببینید:**

**(الف) برگزاری نشست های ارتباطی:** نشست های ارتباطی بسیار کوچکی را از طریق ایمیل، اعلان از طریق بلندگو، خبرنامه و ملاقات های چهره به چهره هدایت کند.

**(ب) تشکیل گروه های دوستان نقاد:** معلمان را مثلاً بر اساس پایه تدریس دور هم جمع و آن ها را تشویق کنی تا در تسهیم ایده های یکدیگر و سپس نقد آن ها در فضایی سرشار از اعتماد و همکاری در ایجاد حسن نیت، مشارکت کنند.

**(ج) آموزش مناظره سازنده:** معلمان به دنبال اجرای آزادی های منطقی هستند؛ یعنی خلق ایده ها، جمع آوری اطلاعات مربوطه، سازمان دادن به مباحث منطقی و داشتن دیدی باز در مقابل نظرات مختلف، می توانند با ایجاد حس اعتماد به نفس نسبت به توانایی های خود، از تعارض به نفع شناخت مواضع مخالف، گسترش امکانات و تلفیق ایده های به ظاهر متفاوت استفاده کنند.

❖ **بهبود مهارت های ارتباطی:** شدت بخشیدن به مهارت های بین فردی از طریق گوش دادن و ایجاد ارتباط، گاهی مهم در کاهش تعارضات مخرب است. هدف این جلسات، آموزش تکنیک های ارتباطی و درک موانع ارتباطی است.

## روش های مدیریت تعارض

مدیران قادر به جلوگیری از تعارض نیستند و نباید هم از آن جلوگیری کنند. بهترین راه، جلوگیری از تعارض نیست اما باید به دنبال آن باشند که بتوانند تعارض ها و دشواری ها را به شایسته ترین روش ممکن و با احترام مدیریت کنند. مدیران روش هایی را برای برخورد با تعارض ها در کمترین سطح هیجان

و حداقل زمان ممکن و کمترین مصرف انرژی و توان، با دنبال کردن " قانون شش C " می یابند که به آنها اشاره می شود.

## **1- نگرانی**

زمانی که احساسات منفی و افکاری خصمانه رو به افزایش است، یک مدیر یا ناظر ابتدا تلاش میکند به عقب برگردد و ببیند چه اتفاقی افتاده و آیا ضرورت دارد واقعا کاری انجام گیرد. نگرانی چیزی است که اگر می خواهیم در کار خویش حرفه ای یا اخلاقی باشیم و نسبت به خود توجه داشته باشیم، لازم است دست به کار شویم.

## **2- گفت و گو**

هر گاه یک مدیر، تعارض به وجود آمده را به همان روش افراد آموزش ندیده حل کند آن مدیر، یک متخصص واقعی نیست. یک مدیر در ابتدا باید با پذیرش داوطلبانه و ارادی قوانین منطقی، خودکنترلی خویش را نشان دهد. سپس، توجه خویش را به آغاز یک گفت و گوی خصوصی در مورد مشکل معطوف کند. چرا این مورد نگران کننده است، چه پیشنهادی برای حل این مشکل وجود دارد و بعد پذیرش داوطلبانه کلامی را به دست آورد.

## **3- مشاوره**

دو مرحله قبل غیر رسمی هستند. مشاوره، مرحله رسمی تر حل مسئله می شود، اما در یک حالت احترام آمیز. مدیر به فرد یادآوری خواهد کرد که در مورد چه چیزی قبلا توافق کرده اند ولی به این توافق عمل نشده است. با گوش دادن به دیگران، مدیر می تواند برخی پیشنهادهای را در مورد آنچه که لازم است انجام گردد، ارائه دهد.

## **4- برخورد**

اگر نگرانی به این مرحله رسیده باشد، لازم است آن را با روشی جدی و واقعی حل و فصل کرد. یک مدیر دوباره با احترام خاطر نشان می کند که در این مورد قبلا و مکررا پرداخته شده است و دیگران به او تذکر داده اند که موقعیت را حل و فصل نماید اما نگرانی هنوز ادامه دارد. اینک ضرورت دارد که در صورت نرسیدن به توافق، پیامدهای عدم پذیرش را بیان کنیم.

## **5- مبارزه با موقعیت**

یک مدیر مجبور نیست که همواره آشتی جو باشد. ممکن است زمانی لازم باشد که بجنگد اما زمان جنگیدن همیشه نیست. وازه مبارزه به معنی کاهش دادن، برطرف کردن یا تغییر موقعیت است، البته نه تغییر فرد. با ناتوان بودن در حل تعارض در سطوح پایین تر، باید مستقیم، جدی و فوری عمل کرد. مجبور شدن به جنگیدن با موقعیت، زمان و انرژی می خواهد و اغلب دارای نتایج غیر قابل پیش بینی است.

## **6- دلجویی و جلب رضایت**

رویکرد مشارکتی در حالت مبارزه پایان نمی پذیرد. هر دو طرف مبارزه لازم است به حالات عادی برگردند. در این مرحله ضرورت دارد به ترتیب زیر عمل شود:

شعله های آتش را شعله ورتر نکنید، به افراد فرصتی دیگر داده شود. به اصول پایبند باشید و آن ها را در سرتاسر فرایند به کار بندید. با پیش رفتن در این حالت هنوز ممکن است که همه چیز درگیر این مرحله باشد و حتی از این طریق پیشرفت کند.

## **ارزیابی چرخه نظارت**

در این مرحله چارچوب ها، فرایندها و رویه های به کار گرفته شده، از مرحله آمادگی تا مرحله نشست بعد از مشاهده، مرور می شوند. اگر رضایت بخش نبودند ممکن است پیش از تکرار چرخه، به بازبینی نیاز باشد. لزومی ندارد که این کار در یک جلسه رسمی انجام شود، بلکه ممکن است به صورت یک بحث کوتاه همراه با پرسش هایی باشد. نقد هم ارزش نمادین و هم ارزش عملی دارد. این کار نشان می دهد که در تلاش برای بهبود، ناظر درست به اندازه نظارت شونده مشارکت دارد.

اگر چرخه نظارت، با صمیمیت و صداقت اجرا شود، ارزیابی این چرخه روح اعتماد، حس همکاری و حمایت مستمر را تقویت می کند. ناظر و معلم باید هر دو احساس کنند که ارزیابی چرخه نظارت آموزشی به نفع معلم است، معلم متخصص می شود و قادر خواهد بود مشکلات را به تنهایی و در موقعیت های مشابه آینده حل کند. به علاوه ناظر و معلم باید هر دو، آن چه را که یاد گرفته شده، منعکس کنند.

## **جمع بندی و نتیجه گیری**

- 1) نظارت آموزشی شامل همه فعالیت هایی می شود که به رشد و یادگیری حرفه ای معلمان منجر می شود و این امر به نوبه خود، موجب بهبود یادگیری دانش آموزان خواهد شد.
- 2) چهار نقش برای نظارت آموزشی مشخص شده است که عبارتند از: هماهنگ کننده، مشاوره، رهبر گروه، ارزشیاب.
- 3) نظارت بالینی به عنوان یکی از گزینه های نظارتی و کمک مستقیم به معلمان است. نظارت بالینی، یک فرایند، شیوه و سبکی مشخص برای نزدیک شدن به معلمان است.
- 4) فرایند نظارت کلاس درس چرخه چند مرحله ای است که شامل ایجاد آمادگی، نشست قبل از مشاهده، مشاهده تدریس، تحلیل و تفسیر داده ها، نشست بعد از مشاهده، ارزشیابی جامع فرایند و پیگیری رشد و بالندگی معلم است.
- 5) آمادگی، آهنگ کار را برای همه چیزهایی که قرار است اتفاق بیفتد، تنظیم می کند و شامل آماده سازی محیط روانی و اجتماع کاری می شود.
- 6) نشست قبل از مشاهده، صحبتی رو در رو بین معلم و ناظر آموزشی است تا فرایند مشاهده از کلاس معلم را هدف مدار و نظام مند کند.
- 7) هر مشاهده یک موقعیت جدید است، ناظر آموزشی باید کلیه دانسته ها و تجربه های خود را به کار گیرد تا با عملکردی شایسته بتواند معلم و دانش آموزان را در عمل مشاهده کند.
- 8) فرایند تفسیر داده ها شامل: ساخت دهی مجدد درس مشاهده شده، بررسی رفتارها یا الگوهای برجسته تکرار شده، درک عملکرد معلم و تاثیر آن در یادگیری دانش آموزان می شود.
- 9) هدف اصلی نشست بعد از مشاهده، بازخورد دادن به معلم درباره عملکرد اوست. ناظر و معلم دیدگاه های خود را با بحث در مورد استنباط های خود از داده ها مبادله می کنند و اهداف و نتایج دانش آموزان از درس را با هم مقایسه می کنند.

## پایان



دکتر ناصر شیربگی<sup>۱</sup>

## مقدمه

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

## الگوهای نظارت کلاس درس

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

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

۱. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

nshirbagi@gmail.com

2. Oliva &amp; Pawlas

3. Nolan &amp; Hoover

4. Beach &amp; Reinhart

5. Marshall

6. Goldhammer

7. Cogan

8. Clinical Supervision

9. Anderson

10. Krajewski



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

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

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

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

1. Conceptual

2. Edmeirer & Nicklaus

3. Developmental

4. Gillickman, Gordon & Ross-Gordon

5. Contextual

6. Ralph

7. Quadrant



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

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

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

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

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

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

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

### بحث و نتیجه‌گیری

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

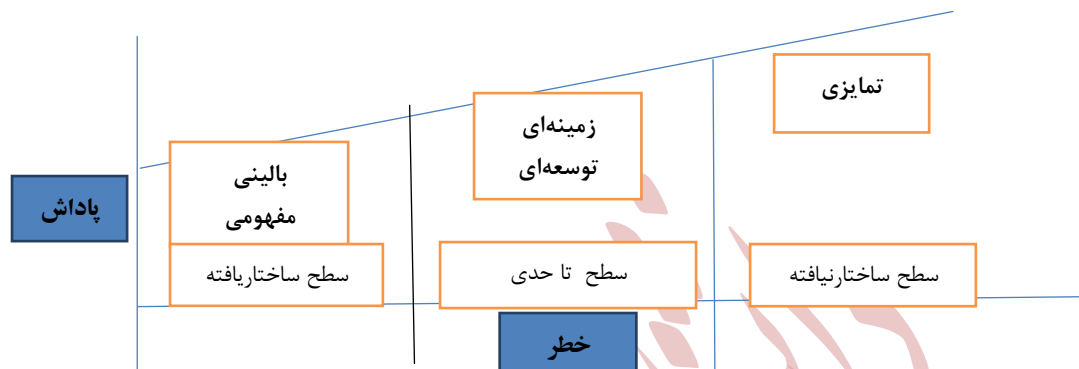
1. Differentiated

2. Glatthorn

3. Fritz & Miller

4. Hersey, Blanchard & Johnson

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



نمودار ۱. گزینه‌های نظارتی برای ناظر آموزشی

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

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

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



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

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

#### منابع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Self-directed teacher growth

2. Action research

3. Collegial development groups

4. Nolan & Hoover

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

استادان محترم

# LTMS



بروزترین مرجع

دوره های ضمن خدمت فرهنگیان

## ltmsyar.ir

همه آنچه برای انجام دوره های ضمن خدمت لازم است را  
تنها از سایت و کانال ما دنبال کنید :

[t.me/ltmsyarir](https://t.me/ltmsyarir)

[www.LTMSYAR.ir](http://www.LTMSYAR.ir)

( برای ورود به سایت و کانال تلگرام لینک های بالا را بفشارید. )