



وزارت آموزش و پرورش
دفتر آموزش دوره اول متوسطه
اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین
اداره تکنولوژی و گروه های آموزشی متوسطه اول
پایگاه کشوری نظارت و راهنمایی آموزشی (بالینی)

جزوه ویژه آزمون آنلاین

نظارت و راهنمایی آموزشی (بالینی)

سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴

فهرست مطالب

فصل اول

۱	مقدمه.....
۲	نظارت و ضرورت آن.....
۳	مقاومت معلمان به نظارت.....
۵	اهداف نظارت بالینی.....

فصل دوم

۷	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.....
۱۷	نظارت و ارزشیابی معلم: کارکردهایی مستقل، ضروری و مکمل.....
۳۸	معیارهای نظام نظارت و ارزشیابی با کیفیت بالا.....

فصل سوم

۵۶	مفاهیم و مهارت‌های اساسی نظارت کلاس درس محور.....
۵۷	سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم.....
۵۸	اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت.....
۶۱	کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آن‌ها.....
۶۳	تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرآیند تدریس.....
۶۸	جمع‌آوری اطلاعات نظام‌دار.....
۷۰	ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها.....
۷۴	تفسیر و استفاده از داده‌ها.....

فصل چهارم

۷۵	مراحل اجرای نظارت بالینی.....
۷۷	رفتارهای ناظر و راهنمای آموزشی در مشاهده کلاسی معلمان.....
۷۸	روش کنترل دستوری:.....
۸۱	۲. روش اطلاعاتی دستوری:.....
۸۲	۳. روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی:.....
۸۷	۴. روش غیر دستوری:.....
۹۱	ایجاد جوّی که در آن کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزشمند باشد.....
۹۳	نظارت کلاس درس محور و مربیگری به عنوان یک فرآیند چرخشی.....

فصل پنجم

- ۹۵ رشد خودراهبری معلمان
- ۹۵ سوالات راهنما برای تفکر قبل از مطالعه و تأکید روی نکات مهم
- ۹۶ رشد خودراهبری چیست؟
- ۹۷ یادگیری خودراهبری به عنوان آموزش حین خدمت
- ۱۰۰ گام نخست: تعیین هدف
- ۱۰۴ گام دوم: تدوین و اجرای برنامه عمل
- ۱۱۰ مدیر مدرسه به عنوان تسهیل‌گر یادگیری خودراهبری معلمان
- ۱۱۴ موضوعاتی برای بهبود یادگیری خودراهبری
- ۱۱۴ پروژه‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی، تدریس، یا ارزیابی
- ۱۱۵ یادداشت‌های فکروانه
- ۱۱۶ کمک‌های مالی قابل استفاده در کلاس درس
- ۱۱۶ الگوی آموزش کارآموزان
- ۱۱۷ اجرای موفقیت‌آمیز یادگیری خودراهبری

فصل ششم

- ۱۱۹ نظارت و ارزشیابی معلمان تازه‌کار
- ۱۲۰ نظارت و ارزشیابی معلمان حاشیه‌ای
- ۱۲۱ طراحی و اجرای نظام ارزشیابی داده‌محور
- ۱۲۳ 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.^۱

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.^۱

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 ارزشیابی 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 ارزشیابی 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.^۱

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 راهنمایی‌تعلیماتی، 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.^۱

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^۲

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.

فصل دوم

مؤلفه‌های نظام جامع نظارت و ارزشیابی معلم

این مبحث به شما کمک می‌کند 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 ایده‌ها در مورد تاریخچه نظارت آموزشی و ارتباط نزدیک آن با ارزشیابی معلم حائز اهمیت می‌باشد. 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 می‌کنیم که اختلاف نظرها و ابهامات رایج در خصوص نظارت آموزشی و رابطه آن با ارزشیابی را از نظر تاریخی مورد توجه قرار دهیم.

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»، «ارزشیابی معلم»، «مشاهدات معلم» چه

تفاوتی با هم دارند؟

۱. Teacher Supervision

۲. Teacher Evaluation

- 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؟

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^۲، 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 بازرس^۳ 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.

۱. Teacher Observation

۲. MacGreal

۳. Inspector

در واقع همان طور که گلانز^۱ (۱۹۹۸) مطرح می‌کند، نظارت و راهنمایی به عنوان کارکردی که باید توسط افراد آموزش دیده 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 مدارانه^۲ همچنان به رشد و شکوفایی خودش ادامه داد و حتی بعد از آن که نقش بازرسان مدارس بسیار حرفه‌ای، مجرب و آموزش دیده هم جا افتاده بود تا اوایل قرن ۱۹ هم ادامه پیدا کرد (پازاک^۳، ۲۰۰۰). ناظران بیشتر درگیر وظایفی از قبیل بازرسی برنامه‌ریزی درسی، بهبود کارایی شیوه‌های آموزشی، ارزشیابی عملکرد معلم و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بودند (بولین^۴، ۱۹۸۷). معلمان اکثراً خانم بودند و کاملاً محروم از حق رأی و حق اظهار نظر که اغلب به آن‌ها به دیده کاملاً ناتوان و فاقد مهارت و حتی عقب‌افتاده نگاه می‌شد (بولین و پاناریتیس^۵، ۱۹۹۲، ص ۳۳).

بالیت^۶ (۱۸۹۴) در یادداشت‌های خودش ذکر می‌کند که تنها راه اصلاح مدارس این است که برای هر مدرسه یک ناظر توانمند به عنوان بازرسی 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:

۱. Glanz

۲. Inspectorial Model

۳. Pajak

۴. Bolin

۵. Panaritis

۶. Balliet

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 معلمان 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^۱ جنبش کارایی^۲ 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 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^۳ 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^۴ شد که جهت اندازه‌گیری میزان اثربخشی^۵ معلم طراحی شده بودند. مفروضات بنیادین این بود که دانشمندان می‌توانند روی معلمان که ظاهراً از همه کارآمدتر، دقیق‌تر و بهتر عمل می‌کنند، مطالعه کنند. آن وقت شرحی از شیوه‌های

۱. Frederick Taylor

۲. Efficiency Movement

۳. Franklin Bobbit

۴. Rating Scales

۵. Effectiveness

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^۱ 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 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 بازرس‌مآبانه 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،

۱. Edward Elliot and Clifton Boyce

فرآیندهای دموکراتیک و پژوهش‌های علمی به یک فرآیند نظارتی به عنوان یک روش یاری‌دهنده، اصلاح‌محور و مبتنی بر همکاری، منجر شد. بار و بورتن^۱ (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^۲ (۱۹۳۸) در اثر خویش تحت عنوان نظارت و راهنمایی آموزشی اعلام کردند که قصد دارند عمده‌مفهوم قدیمی و سنتی نظارت و راهنمایی به عنوان بازرسی را کنار بگذارند و رهبری پاسخگو^۳ 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 ترقی‌خواهان نسبت به نقش ناظر به عنوان یک فرد مستبد و رتبه‌گذار کارآمدی معلمان نمایانگر آغاز یک درگیری

۱. Barr and Burton

۲. Brueckner

۳. Responsible Leadership

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 معلمان 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^۱ بود که توسط کوگان^۲ (۱۹۷۳) و گلدهامر^۱ (۱۹۶۹) تدوین شده بود. الگوهای آن‌ها نقش ناظران را به عنوان

۱. Clinical Supervision

۲. Cogan

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 هیچ‌سختی 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 کار چندان مهمی انجام نمی‌دادند. در نتیجه نظارت کلینیکی هیچ وقت در مدارس از شهرت و خوشنامی لازم برخوردار نشد.

در اواخر دهه ۱۹۷۰ مادلین هانت^۲ 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 (هانت، ۱۹۸۴). گرچه الگوی هانت هم با گذشت زمان به عنوان نظارت بالینی مشهور شد، اما شباهت چندان به نظرات و ایده‌های کوگان و گلدهامر نداشت. الگوی هانت بسیار آمرانه و نظارت‌محورتر بود و اتفاقاً از هر لحاظ با اصول ارزشیابی معلم سازگاری داشت. با وجود توصیه‌ها و راهنمایی‌های بسیاری که توسط هانت 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 بپرسند که

۱. Goldhammer

۲. Madeline Hunter

آیا پس از مدلین هانتر حیات نیز وجود دارد یا نه. یعنی آیا بعد از همه گیر شدن این سیستم دیگر چیزی از آموزش باقی خواهد ماند یا خیر؟ (گارمن و هزی^۱، ۱۹۸۶). بخش عمده‌ای از الگوی نظارت بالینی هانتر فرآیندی از ارزشیابی معلم بوده است. عنوان گمراه کننده‌ای 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 هانتر بر عرصه عملکردهای نظارتی در دنیا بود. نظارت و راهنمایی برای بالندگی^۲ (گلیک من و گوردن و رز گوردن^۳، ۱۹۹۸) و نظارت و راهنمایی فکورانه^۴ (گارمن^۵، 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 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

۱. Garman and Hazi

۲. Developmental Supervision

۳. Glickman, Gordon, Ross-Gordon

۴. Reflective Supervision

۵. Garman

عمل آن ارزشیابی بازرس مدارانه 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 هاتر (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 بلامبرگ و جوناس^۱ (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 (پازاک، 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^۲ (۱۹۸۳) آن را ارزشیابی عرفی^۳ نامید. یعنی از فرآیندهای مشابه برای هر

۱. Blumberg and Jonas

۲. McGreal

۳. Common Evaluation

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.

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^۱ 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^۲ یا مشاوره توسط همکاران^۳ می‌نامیم. علاوه بر این شامل فعالیت‌هایی مانند: رشد حرفه‌ای خود راهبری معلم^۴، تحقیق اقدام‌پژوهی عمل^۵ و گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری^۶ 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^۷ برای نظارت و راهنمایی معلم و هم برای ارزشیابی معلم استفاده می‌کنیم. واژه کارکرد را به واژه نقش^۸ 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

-
۱. Coaching
 ۲. Peer Coaching
 ۳. Colleague Consultation
 ۴. Self-Directed Teacher Development
 ۵. Action research
 ۶. Collegial Development Groups
 ۷. Function
 ۸. Role

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 دریاورند، 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
 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^۱، 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 معلمان 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^۱، 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

۱. Doyle

کند و سپس با عجله خود را به دادگاه بغلی برساند و شاهدهی 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 شاهدهی 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 تک تک 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 بنشینند.

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 معلمان 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^۱ (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 به ادغام و یا یکی شدن نیستند. مناسب‌ترین روش برای یک ارزشیاب همانی خواهد بود که گارمن^۲ (۱۹۸۲)، مشاهده‌کننده بی‌طرف^۳ نامید و بالاترین سطح همکاری را که شخص می‌تواند امید آن را داشته باشد، پذیرش کاری^۴ 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

۱. Nolan, Hawkes and Francis

۲. Garman

۳. Neutral Observer

۴. Working Acceptance

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 نماید 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 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^۱ توصیف می‌کرد. یعنی

۱. Organic Reciprocity

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 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 اولاتر از نیازهای خاص معلمان در حوزه ارزشیابی معلم تلقی می‌شود. اگر معیارهای مربوطه برای برخی از معلمین 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 دو تا 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^۱ 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 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^۲ و تصمیم‌گیرنده^۳ بهتری است.

۱. Unfolding Lesson

۲. Self-Directed

۳. Decision-maker

به عقیده ما اگر فرآیند نظارت از بهبود تصمیم‌گیری و خودراهبری معلم قاصر و ناتوان باشد، آنگاه کل این فرآیند کاربرد چندان زیادی 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 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 مسؤولیتی 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 داده بود 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^۱ (۱۹۹۵) در آثار خود اهمیت مربی‌گری حمایتی^۲ 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^۳ (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، منطق، 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.

۱. Joyce and Showers

۲. Supportive Coaching

۳. Sergiovanni and Starratt

تفاوت‌های اساسی بین نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم

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

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 ابداً قابل قبول و قابل پذیرش نیست.

بیاید این سؤال را از خود پرسیم 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 مگ‌گریل^۱، ۲۰۰۰ و پیترسون^۱، ۲۰۰۰) استخراج شدند و همچنین در دنیای واقعی و عمل در

۱. Danielson and MacGreal

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^۲ 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

۱. Peterson

۲. 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.

معلمین کم‌سابقه^۱ یا معلمین 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

۱. Non-Tenured Teacher

معلمین توانستند عضو هیأت علمی ثابت یک مدرسه شوند، هر سه سال یک بار از این معلمین 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 رضایت بخش و یا حتی بهتر از آن می باشد. رتبه بندی ارزشیابی سالانه ای که توسط نظام آموزشی منتشر می شود را می توان برای یک چنین معلمین حرفه ای با توجه به سه حوزه شواهد و مدارک: عملکرد گذشته معلم، مشارکت معلم در امر نظارت و راهنمایی آموزشی و مشاهدات غیررسمی خود مدیر، رضایت بخش اعلام نمود. در صورتی که شواهد و مدارک به دست آمده چیزی خلاف این مطلب را نشان دهند، معلم را می توان بلافاصله به وضعیت حمایتی همه جانبه منتقل کرد که در آنجا یک ارزشیابی جامع و کامل از عملکرد وی به انجام می شود.

مؤلفه نهایی چنین سیستم متفاوتی از نظارت و ارزشیابی معلم همانا مسیر حمایت همه جانبه ای برای معلمینی است که عملکرد آن ها اندکی پایین تر از سطح مورد نظر و یا حتی بدتر از آن می باشد. همانا مدیر این اختیار و قدرت را دارد که معلمین خاصی را در نتیجه ارزشیابی های ضعیفی که در طی سال ارزشیابی و یا همان دوره ۳ ساله رخ داده در مسیر حمایت های همه جانبه قرار دهد. در صورتی که معلم بر این باور باشد که یک چنین قضاوتی غیرمنصفانه و نامناسب است، معمولاً به وی این فرصت داده می شود که از مسؤول 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 همه جانبه و آموزش های تکمیلی آغاز می شود.

معمولاً جهت کمک کردن به معلم برای بهبود و رشد، گروهی از مدیران و معلمان مدرسه گرد هم می آیند. هدف از این فرآیند اخراج معلم نیست، در عوض بازگشت وی به سطح عملکرد عالی و رضایت بخش و حتی بهتر از آن و بازگرداندن معلم به چرخه نظام ارزشیابی و نظارت معلم می باشد. اگر بهبود و پیشرفتی مشاهده نشود آن زمان است که تیم مدیریتی تصمیم خواهد گرفت که آیا نمره عدم رضایت بخش به آن معلم بدهند و یا فرآیند همیاری و پشتیبانی همه جانبه 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 می دهد که ما معلمین حرفه ای در اختیار داریم که عملکرد بسیار

خوبی دارند. در خصوص معلمین حاشیه‌ای^۱ و یا معلمان تازه‌کار^۲ 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.

۱. Marginal Teacher

۲. 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 بدان 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 می داد، تلاش و انرژی بیشتری را از معلم طلب می کرد. در واقع به عبارت ساده آن ها کار و زحمت بیشتری را انتخاب می کردند چون واقعاً باور داشتند که نتیجه این زحمت مضاعف بهبود و ترقی آن ها خواهد بود و سطح یادگیری برای دانش آموزانشان 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 اولویت های آن منطقه آموزشی به حساب می آیند. 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 می شود. اجرا کردن چنین نظامی خود لازم اش بالندگی حرفه ای تمامی دست اندرکاران، ذینفعان، مدیران و همچنین معلمین می باشد. بنابراین بالندگی نیروی انسانی می بایست به تمامی عوامل و مکانیزم های 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 مربی گری همتا و اقدام پژوهی نیز مورد نیاز باشند.

پس از به اجرا گذاشتن نظام نظارت و ارزشیابی کمیته ای از دست اندرکاران و ذینفعان می بایست 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 می گوید که مدیران به شکل متفاوتی این نظام را به اجرا درمی آورند. 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 می تواند جلوی بسیاری از مشکلات بسیار جدی بعدی را نیز بگیرد.

پس از اجرای موفقیت آمیز نظام ارزشیابی دوره ای، توجه به اثرات و پیامدهای آن نیز امری حیاتی است. هیچ نظامی کامل و بی نقص نیست. تنظیمات جزئی همیشه می تواند 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 نگرین شده 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 گاه‌ا‌ 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 گاه 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.

همان‌طور 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 پیش‌برود 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 بیش، 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. همان طور که در مجموعه‌ی باورهایمان 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 نشدن 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، مسؤولان 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 مسؤولان 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^۱

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

فصل سوم

مفاهیم و مهارت‌های اساسی نظارت کلاس درس محور

فرآیندهای نظارت کلاس درس اصولاً ریشه در آثار موریس کوگان^۱ (۱۹۷۳) و رابرت گلدهامر^۲ (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^۳ اتخاذ کنند، رویکرد مبتنی بر همکاری^۴ 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^۵ 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

۱. Morrice Cogan

۲. Robert Goldhammer

۳. Hierarchical Approach

۴. Collegial Approach

۵. Data-Driven Decision-Making

داده‌ها به آن‌ها کمک می‌کند و با انجام این فعالیت‌ها آن‌ها قادرند در رابطه با روش تدریس خود تصمیمات آگاهانه‌ای اتخاذ کنند. برای آن که ناظر بتواند بر فرآیند یاددهی - یادگیری^۱ تأثیرگذار باشد، باید از هفت مهارت برجسته نظارت کلاس درس محور^۲ 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.

۱. Teaching-Learning Process

۲. 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 آرت بلامبرگ^۱ (۱۹۹۶) می‌باشد. او زمانی دوره‌ای را در رابطه با شبکه‌های ارتباطی در زندگی سازمانی^۲ 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^۳ - 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

۱. Art Blumberg

۲. Organizational Life

۳. Communications Structures

تعداد زیادی از معلمان 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 معلمان 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 معلمان می‌خواهیم که ویژگی‌های یک ناظر ایده‌آل را بیان کنند، ناظری که بتواند به او اطمینان کند. معلمان 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 معلمان از اطلاعات بیشتری برخوردار باشند. اما باید به عنوان مربیان حرفه‌ای بر این مسأله واقف باشند که معلمان 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 مسئولیت حرفه‌ای یک معلم، مخالفند. در هر حال درک مشترک مفهوم کارگزار فکور^۱ تا حدودی دشوار است. پیشنهاد

۱. Reflective Practitioner

می‌شود به اندیشه‌ی دیویی^۱ (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^۲ (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^۳ یا کنش‌نامیده می‌شود (فریره^۴، 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^۵، ۱۹۸۹):

۱. (توصیف^۶)، 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^۷)، این به چه معنی است؟

-
۱. Dewey
 ۲. Schon
 ۳. Praxis
 ۴. Feire
 ۵. Smyth
 ۶. Describe
 ۷. Inform

یافتن معنی می‌تواند 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^۱)، چگونه با موقعیتی مشابه برخورد کنم؟

۴. (بازسازی^۲)، چگونه می‌توانم به روش متفاوتی عمل کنم؟

علاوه بر این، طبقه‌بندی‌های مختلفی از تفکر معلم وجود دارد (کلیفت، ویل، هالند، جانسون و مک کارتی^۳، 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

۱. Conform

۲. Reconstruct

۳. Clift, Veal, Holland, Johnson & McCarthy

دانش‌آموزان بهتر نیست که در تمام موضوعات درسی به صورت گروه‌های همگن باشند؟ مزایا و معایب گروه‌های متجانس برای یادگیری بچه‌های ناتوان چیست؟).

• 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 مسؤولیت‌های 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 شده اند. 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؟ همان‌طور 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^۱ مستمر معلم را از طریق شکل‌دهی مجدد مفروضات اساسی و رفتارهای مشهود، تسهیل می‌کند. همان‌طور که گارمن (۱۹۸۶) می‌نویسد: تفکر و تحقیق مداوم معلم در مورد تدریس به خودفهمی^۲ او منجر می‌شود و این موضوع واقعاً قلب نظارت بالینی است

سؤالات تفکربرانگیز 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؟

۱. Self-Improvement

۲. Self-Understanding

۳. تا چه اندازه می‌توانم راه‌حل‌های سریعی برای حل مشکلات مدیریت کلاس به کار بیندم و دلایل مهم رفتارهای دانش‌آموزانم را کشف کنم؟
۴. آیا دانش‌آموزان من خود را به عنوان قسمتی از جامعه یادگیرنده در نظر می‌گیرند؟
۵. چطور 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. چطور می‌توانم فرصتی ایجاد کنم تا همیشه تحقیقات من با بهترین روش‌ها به‌هنگام باشد تا موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان گردد؟
۹. چطور 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 معلمین بیشتر اوقات در کلاس درس به تنهایی کار می‌کنند، مسؤلیت ناظر این است که به آن‌ها کمک کند تا خود راهبر 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 درس 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^۱، استنباط^۲ و مشاهده^۳ 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 این‌گونه 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.

۱. Judgment

۲. Inference

۳. Observation

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^۱، کلام‌گزینی^۲ و ابزارهای نمودار دیداری^۳ مانند ثبت مشاهدات محل استقرار در کلاس درس^۴ (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^۵ آن‌ها برمی‌گردد، به هر حال آن‌ها ناظر را در کنترل کردن کمک می‌کنند. در جمع‌آوری چنین داده‌های بازپاسخ^۶، ناظر حق انتخاب که چه چیزهایی را ثبت کند یا ثبت نکند، دارد.

رایج‌ترین فنون جمع‌آوری داده‌ها در روش مشاهده جامع: ثبت کردن^۱، واقعه‌نگاری^۲ و تحلیل ویدیویی^۳ می‌باشند. (گرچه تحلیل یک نوار ویدیویی از تدریس می‌تواند با توجه به سطح تجربه

-
۱. Wide-lens (Global) techniques
 ۲. Selective verbatim
 ۳. Visual diagramming instruments
 ۴. Seating Chart Observational Recording (SCORE)
 ۵. Comprehensiveness
 ۶. Open-ended data

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»^۱ هانتر (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. ثبت داده‌ها مستلزم این است که ناظر، نظامی از خلاصه‌نویسی را تمرین کند. ناظران باتجربه و آموزش دیده 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.

واقعه‌نگاری یا ثبت وقایع نوعی ثبت کردن است. همان طوری که یک مردم‌شناس یک مطالعه کیفی را انجام می‌دهد، یادداشت‌های واقعه‌نگاری نیز شامل توصیفات مختصر و بدون ارزشیابی از آنچه در کلاس رخ می‌دهد، می‌شود. اگرچه فن واقعه‌نگاری 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 واقعه‌نگاری، 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

-
۱. Script Taping
 ۲. Anecdotal Notes
 ۳. Videotape Analyses
 ۴. Essential Elements of Instruction

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 کلمه 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 پردازد.

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، واقعه‌نگاری 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 (گلداهامر، 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 خودکاوی، و تفکر در مورد عمل وابسته است.^۱

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

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، 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 پیشنهاد های 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 می داند که چه فعالیت ها و اقداماتی برای اصلاح فرایند تدریس باید اتخاذ گردد؛ بنابراین اوست که تصمیمات نهایی را برای معلم می گیرد. در روش کنترل دستوری راهنمای آموزشی می تواند مراحل ذیل را در کار با معلم رعایت کند:

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

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

ج) شنیدن نظرهای معلم: برای اینکه راهنمای آموزشی بتواند در حداقل زمان اطلاعات جامعی از معلم به دست آورد باید به دقت به صحبت های 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 راه حل های 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 می کند و به او می گوید که چه کارهایی باید انجام بگیرد. نحوه گفتن مطالب به معلم مهم است. درحقیقت، راهنمای آموزشی از معلم

درخواست یا خواهش نمی کند، بلکه از او می خواهد که فعالیت های معینی را که او تشخیص داده است اجرا کند. این رفتار دستوری لزوماً نباید رفتاری ناخوشایند یا توهین آمیز باشد، بلکه باید بصراحت و با صمیمیت به معلم گفته شود که چه انتظاری از او می رود یا چه کاری را باید انجام دهد و بدین ترتیب خواست راهنمای آموزشی از معلم به طور صریح و اصولی بیان می شود.

(و) بررسی واکنش معلم: راهنمای آموزشی در اتخاذ روش یا رفتار کنترل دستوری با معلمان ممکن است با مشکلاتی مواجه شود. او باید شرایطی ایجاد کند که انتظاراتش از معلم در عمل به شکست نینجامد. راهنمای آموزشی پس از تعیین کارهایی که باید معلم انجام دهد باید به او کمک کند تا طرح هایش 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. درمواقع 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 وحل آن، تخصص، تعهد، و یا دست کم به حل آن علاقه داشته باشند، یا راهنمای 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 بردارند.

موارد استفاده از روش اطلاعاتی دستوری:

به اعتقاد گرینر (۱۹۶۷، ص ۱۱۹ - ۱۳۰) روش اطلاعاتی دستوری براساس تخصص، اعتماد، اعتبار و انتخاب محدود قرار دارد؛ بنابراین در 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 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 روش راهنمای 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 روش، یعنی انتخاب، تجدیدنظر، تغییر و اصلاح راه حل ها، راهنمای آموزشی از نظرهای معلم و اطلاعات او در این زمینه جویا می شود و آن ها را مورد توجه قرار می دهد. استفاده از روش اطلاعاتی دستوری زمانی که معلم نسبت به راهنمای آموزشی، اطلاعات، دانش، تجربه، تخصص و توانمندی های کمتری دارد بسیار سودمند و مؤثر است و مؤکداً توصیه می شود.

۳. روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی:

چنان که راهنمای آموزشی در فرایند نظارت و راهنمایی بالینی، علاقه مند باشد مسأله ای 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 می کنند.

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 پدیده ای 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 مایوس کننده نیست، بلکه جریانی مثبت و سازنده است که در آن تفکر مجدد، بازنگری، قضاوت، مشورت و مذاکره و تصمیم گیری مجدد ضروری می نماید. حتی در مواردی که حصول توافق کامل راهنمای آموزشی و معلم دشوار به نظر می رسد دخالت شخص ثالثی که به عنوان میانجی نظرهای آن دو را به هم نزدیک کند و بین آنان تفاهم به وجود آورد توصیه می شود.

جلسه گفتگو بین راهنمای آموزشی و معلم با بیان درک هر یک از طرفین از مشکل شروع می شود و در نهایت با توافق متقابل درباره طرح یا برنامه نهایی خاتمه می پذیرد. در فرایند و مراحل مذاکره راهنمای آموزشی و معلم مسأله مورد نظر را از ابعاد مختلف بررسی می کنند 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 می خواهد مشکل فوری یا موضوع مورد علاقه خود را بیان کند و معلم درباره بزرگترین مشکل خود به وضوح توضیح می دهد.

۲. سعی در درک دیدگاه ها و ادراکات معلم: راهنمای آموزشی باید کوشش کند تا حد ممکن و پیش از هر اقدامی اطلاعات زیادی در مورد مسئله مورد نظر جمع آوری کند. زمانی که معلم ادراکاتش را در مورد مسأله بیان می کند، 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 می کنم بیشتر توضیح دهید، مطلب شما را می فهمم، و سؤالاتی که غور و مذاقه بیشتری را ایجاب می کند پیشنهاد می شود.

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 می خواهد 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 می شود، راهنمای آموزشی و معلم هرکدام بخشی از فرایند تصمیم گیری محسوب می

شوند و راهنمای آموزشی نظر خود را در مورد مشکل موجود بیان می کند و اطلاعاتی را که معلم ممکن است از آن آگاه نباشد در اختیار او می گذارد.

در عین حال، برای اجتناب از نفوذ راهنمای آموزشی روی معلم، توصیه می شود 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 می کنند.

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 پیشنهادهایشان 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 پیشنهادهایش 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 پیشنهادهای مشترکشان را بررسی

کنند. اگر در پیشنهادها هر کدام وجوه اشتراک وجود داشته باشد جلسه گفتگو بدون هیچ مشکلی ادامه می یابد؛ اما در صورت مغایر بودن نظرها و پیشنهادها 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 پیشنهادها طرفین در مورد راه حل ها؟ و آیا ناشی از عدم مصالحه طرفین با یکدیگر است یا عدم پذیرش راه حل بهتر از طرف هر کدام 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 نظرها 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 سرانجام 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 آن‌ها را تحت تأثیر عقاید خود قرار دهند؛ زیرا تشریک مساعی به معنی «کار یا عمل کردن با یکدیگر در جهت هدفی مشترک است» (فرهنگ 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 موقعیت‌ها و شرایطی که در آن راهنمایان آموزشی می‌توانند با اطمینان از روش مذکور استفاده کنند بدین شرح است (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۶۶):

۱. زمانی که معلم در سطح رشدی متوسطی عمل می‌کند؛
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 می‌شناسد و معلم بخش دیگر آن را؛
۳. زمانی که معلم و راهنمای آموزشی هر دو در اجرای تصمیم دخالت دارند و باید در قبال نتایج پاسخگو باشند؛

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

۴. روش غیر دستوری:

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 نظرهای 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 نظرهای خودش.

۲. انتقال درک راهنمای آموزشی از مسأله مقدماتی مطرح شده: راهنمای آموزشی باید آنچه را از اظهارات معلم و موقیعت 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 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 اذعان 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 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 .^۱

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»^۲ مدارس طرفداری می‌کنند، یکی کرده تا جوّی ایجاد شود که از معلم به عنوان رهبر در جامعه‌ی یادگیرنده‌ی حرفه‌ای^۳ 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 مصرانه نقش الگو را بازی کنند. کلامشان و حتی درست‌تر بگوییم اعمالشان باید به درستی تشخیص داده شود و

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

۲. Reculturing

۳. Professional Learning Community

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 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 جوئی 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 جوئی 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 جوئی 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.

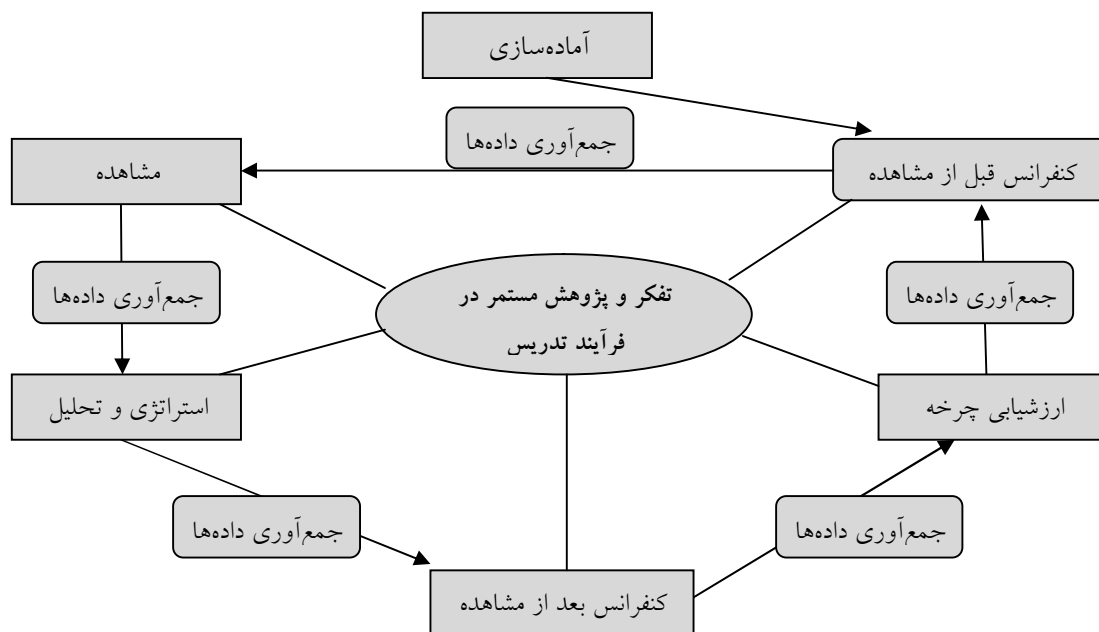
نظارت کلاس درس محور و مربیگری به عنوان یک فرآیند چرخشی

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^۱، 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.^۲

۱. Goldsberry

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



چرخه‌ی نظارت آموزشی بر اساس نظر جیمز نولان و لیندا هور

فصل پنجم

رشد خودراهبری معلمان

در رویکرد خودراهبری، معلمان به صورت انفرادی، دوتایی و یا گروهی بر اساس برنامه به منظور ارتقای کیفی دانش، مهارت، یا عملکرد تدریس (یا ترکیبی از هر کدام)، با تمرکز بر عملکرد دانش‌آموزان فعالیت می‌نمایند. برنامه خودراهبری یک محدوده ویژه آموزشی یا یادگیری که معلم می‌خواهد در محتوای آن کاوش نماید، ترسیم می‌کند. برنامه شامل اهداف، استراتژی‌هایی برای دستیابی به هدف‌های تعیین شده، ارزش‌های پیشنهادی پروژه برحسب یادگیری دانش‌آموزان، برنامه زمان‌بندی، منابع و حمایت‌های موردنیاز، مستندسازی پیشرفت دانش‌آموزان از طریق جمع‌آوری داده‌ها و برخی از اشکال متعدد خودارزیابی فکورانه^۱ می‌شود.

ما رشد خودراهبری معلمان را به عنوان بخشی یکپارچه و لاینفک از آموزش حین خدمت^۲ مورد بحث قرار می‌دهیم. علاوه بر این، نقش حیاتی مدیر مدرسه را در تسهیل رشد خودراهبری معلمان به عنوان یک برنامه رشد حرفه‌ای شرح می‌دهیم. سرانجام مثال‌هایی از دنیای واقعی از مناطق آموزشی که رشد خودراهبری معلمان را به عنوان بخشی از برنامه نظارتی به کار گرفته‌اند را ارائه می‌کنیم.

سوالات راهنما برای تفکر قبل از مطالعه و تأکید روی نکات مهم

- کمی فکر کنید و سپس یادداشت نمایید که چه انگیزه‌هایی برای بزرگسالان به طور عام و به ویژه برای خود شما وجود دارد تا یاد بگیرید. بر مبنای پاسخ خود، چگونه می‌توانید انگیزه یک معلم را به منظور مشارکت در رشد حرفه‌ای مستمر تقویت کنید؟

۱. Reflective self-assessment

۲. Job-embedded learning

- به نظر شما، مزایا و محدودیت‌های مشارکت معلمان در طرح‌های رشد خودراهنبری به عنوان بخشی از برنامه‌ی نظارتی چه می‌باشند؟
- اگر شما برنامه رشد حرفه‌ای خودراهنبری خودتان را نوشته‌اید، به نظر شما چه نوع اطلاعاتی به منظور کمک به شما برای دستیابی به اهدافتان مهم خواهد بود؟
- به عنوان یک معلم، انتظار دارید که مدیر مدرسه در حمایت از شما برای برنامه رشد خودراهنبری چه کارهایی انجام دهد؟

رشد خودراهنبری چیست؟

بر اساس این باور که بزرگسالان فی‌نفسه دارای انگیزش بیشتری برای یادگیری می‌باشند، به ویژه هنگامی که در فرآیند مذکور نقش داشته باشند، نولز (۱۹۷۵) یادگیری خودراهنبری را به عنوان یک فعالیت شخصی شناسایی، کشف و طراحی تجربیات برای رفع نیازها و تقویت یادگیری تعریف می‌نماید. در مقابل رویکرد وجود یک رئیس یا یک همکار برای مشاهده کلاس درس، رویکرد خودراهنبری فرصت‌هایی را برای معلمان برای عمل کردن به طور مستقل، به صورت دو نفره، یا در گروه‌های کوچک برای تعیین اهداف^۱ معنی‌دار، تدوین یک برنامه عمل^۲ منسجم برای دستیابی به اهداف و ارزیابی فکورانه فرآیند کار فراهم می‌نماید. ممکن است مشاهده تدریس به عنوان یک ابزار جمع‌آوری اطلاعات در یک برنامه رشد حرفه‌ای انفرادی اتفاق بیفتد، اما رویکرد خودراهنبری بسیار فراتر از نظارت کلاس درس می‌باشد. همین طور که در برنامه مربیگری هم‌تا توصیه کردیم، طرح خودراهنبری باید برای معلمینی اجرا شود که در استخدام باشند، حداقل سه سال در آن بخش کار کرده باشند، به دنبال ارتقای شایستگی‌های خود باشند و در بعضی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت در تنظیم اهداف مشارکت داشته باشند.

۱. Goal Setting

۲. Action Plan

گرچه ممکن است برخی از محققان مدعی باشند که یادگیری خودراهبری نوعی رشد حرفه‌ای و جدا از حوزه نظارت و راهنمایی معلمان می‌باشد، اما اعتقاد داریم که هر کارکرد سازمانی که برای ارتقای یادگیری و بهبود عملکرد تدریس معلمان طراحی شده باشد، مستقیماً با نظارت و راهنمایی مرتبط است. این واقعیتی پذیرفته‌شده است. گوردون و نایسلی^۱ (۱۹۹۸) گزارش داده‌اند که در خلال دهه گذشته، متخصصان این حوزه «برای رشد حرفه‌ای کارکنان به عنوان یک وظیفه نظارتی ارزش زیادی قایل شده‌اند»، قابل توجه این که رشد حرفه‌ای یکی از «شش حوزه مهارتی نظارت و راهنمایی» وایلز و باندی^۲، یکی از «سه حیطة نظارت و راهنمایی» اولیوا^۳ و یکی از «پنج کارکرد نظارت و راهنمایی» گلیک من، گوردون و رز گوردن می‌باشد (ص ۸۰۳).

برای ارتقای یادگیری معلمان و حمایت مداوم از آنان، یک نظام با کیفیت بالای از نظارت و ارزشیابی باید با برنامه‌های رشد حرفه‌ای یکپارچه و هماهنگ شود. همان طور که بارث (۲۰۰۱) اعلام نموده است، «خوداحیایی^۴ معلمان و بازسازی مدارس باید با یکدیگر حرکت کنند» (ص ۲۸). سیستم‌های نظارت و ارزشیابی کیفی برای داشتن یک اثر مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان، باید توسط تلاش‌های رشد حرفه‌ای تکمیلی حمایت شوند.

یادگیری خودراهبری به عنوان آموزش حین خدمت

در دهه اخیر که در حال نوشتن این کتاب بودیم، در رشد حرفه‌ای کارکنان یک تغییر رویکردی یا پارادایمی^۵ رخ داده است. بدین معنی که جهت‌گیری آموزشی از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان به روشی که معلمان دانش خود را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران، تغییر

۱. Gordon and Nicely

۲. Wiles and Bondi

۳. Olivia

۴. Self-renewal

۵. Paradigm

یافته است (لیبرمن^۱، ۱۹۹۵). در واقع به جای آموزش معلمان در خارج از کلاس درس، که با معلمان به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل دانش و مهارت‌های از قبل برنامه‌ریزی شده توسط مشاوران برخورد می‌شود، متخصصین آموزش کارکنان بر شکل‌های متنوع یادگیری تجربه شده که یادگیری حین خدمت نامیده می‌شود، تأکید فراوانی دارند.

یادگیری حین خدمت، رشد حرفه‌ای است که با نظارت و راهنمایی به طور مداوم، معنی‌دار، مناسب و دقیق در هم تنیده می‌باشد (اسپارکز و هیرش^۲، ۱۹۹۷) و با دیدگاه اقتدار حرفه‌ای^۳ سرجیوانی و استارات (۱۹۹۸) هماهنگ است که باور دارند مدیران باید تجربه و تخصص معلمان را در نظر بگیرند:

اقتدار حرفه‌ای، قدرت بیرونی نیست بلکه از بافت تدریس و از درون معلم ناشی می‌شود (ص ۴۴). به عبارت دیگر، اقتدار حرفه‌ای فرض می‌کند که معلم از طریق انجام تکالیف و وظایف روزانه، دانشی که می‌تواند آموزش را بهبود بخشد را ایجاد می‌کند.

برای ارائه نظریه کارشناسی و یا برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای، مدیران مدارس به جای نگاه کردن به بیرون از مدارس، باید معلمان را تشویق به مشارکت در یادگیری حین خدمت به منظور تربیت متخصصین در محیط آموزشی نمایند. یادگیری با انجام دادن میسر می‌گردد و هنگامی اتفاق می‌افتد که معلمان وظایف روزانه خود را انجام دهند و سپس به طور هدفمند بر اساس یادگیری دانش‌آموزان در اعمال خویش تفکر و تأمل کنند (اسپارکز و هیرش، ۱۹۹۷؛ وود و مک کواری^۴، ۱۹۹۹). فرض اصلی این که یادگیری وقتی قدرتمند خواهد بود که با نیازهای فردی و مراحل رشد معلمان و چالش‌های زندگی واقعی پیوند داده شود. هنگامی که معلمان «به طور مستمر از روی عملکرد دانش‌آموزان در مورد عملکرد خود بیندیشند»، یادگیری حین خدمت «در داخل کلاس و مدرسه نفوذ

۱. Lieberman

۲. Sparks and Hirsh

۳. Professional Authority

۴. Wood & McQuarrie

می‌کند» (سازمان ملی همکاری برای تعالی و پاسخگویی به تدریس^۱، ۲۰۰۰، ص ۲). به زبان ساده‌تر، معلم به عنوان یادگیرنده فعال در حین انجام کار، در رفتار و عمل پایدار و تفکر که مستقیماً با خدمت به دانش‌آموزان در ارتباط است، شرکت می‌کند.

یادگیری خودراهبری معلمان یک شکل ایده‌آل از آموزش حین خدمت می‌باشد. زیرا افراد حرفه‌ای از طریق احساس مالکیت و تعهد فردی به یادگیری از درون برانگیخته می‌شوند. معلمان «قدرت قضاوت مستقل، عمل کردن به صلاحدید، ابتکار و خلاقیت فردی در کارشان- چیزی که اسکون^۲ آن را به عنوان قلب فعالیت حرفه‌ای توصیف کرده است»، را دارند (هارگریوز، ۱۹۹۴، ص ۱۷۸). با ساندر^۳ یکی از معلمان دوره متوسطه، مصاحبه‌ای انجام داده‌ایم، این نکته را تأکید می‌نماید که «زمانی که منطقه آموزش و پرورش ما در راستای یک برنامه نظارتی متمایز حرکت کرد، طرح خودراهبری حق انتخاب را به من داد و من را برای مشارکت فراتر از محدوده آسودگی تشویق کرد». بیشتر مناطق آموزش و پرورش معلمان را برای طراحی برنامه‌های رشد خودراهبری فردی ترغیب می‌نمایند. به جای الگوهای سنتی یک اندازه مناسب همه نظارت و راهنمایی و رشد حرفه‌ای، معلمان در یک سری فعالیت‌های متنوع که از یادگیری حین خدمت بر مبنای شایستگی‌ها به جای کاستی‌ها و نواقص حمایت می‌کند، شرکت می‌کنند. برای نمونه، او هیو^۴ هم‌اکنون در برنامه‌های رشد حرفه‌ای فردی^۵ (IPDPS) به عنوان بخشی از نیازهای جدید ایالتی مشارکت کرده است. علاوه بر این مناطق آموزشی مختلف در فلوریدا، کانزاس و تگزاس دریافت‌کنندگان جوایز مدل رشد حرفه‌ای اداره آموزش ایالت متحده، برنامه‌های یادگیری فردی را به عنوان «چرخ‌دنده‌های اصلی در سیستم رشد

۱. National Partnership For Excellence and Accountability in Teaching

۲. Schon

۳. Sandra

۴. Ohio

۵. Individual Professional Development Plans

کارکنان که یادگیری فردی را با یادگیری مدرسه و اهداف منطقه آموزشی مرتبط می‌کند» الزامی دانسته‌اند (ریچاردسون^۱، ۲۰۰۲، ص ۲).

گام نخست: تعیین هدف

معلمانی که برنامه رشد خودراهبری را انتخاب می‌کنند، باید ابتدا اهداف یادگیری را برای افزایش دانش یا مهارت‌های خود به طریقی که روی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، تعیین کنند (گلاثورن^۲، ۱۹۹۷). اما، داک^۳ (۱۹۹۰) تصریح می‌کند که هنگامی که از معلمان خواسته می‌شود تا اهداف معین، بامعنی و چالش‌برانگیز تنظیم کنند، آنان با مشکلاتی مواجه می‌شوند. به ویژه اگر در گذشته برای انجام چنین کاری دعوت نشده باشند. بنابراین، به هنگام اجرای برنامه رشد خودراهبری به عنوان یک شکل از نظارت و راهنمایی، مدیران خواهند فهمید که ایجاد آمادگی با برپایی یک کارگاه آموزشی در خصوص چگونگی تنظیم اهداف، مفید خواهد بود.

اهداف باید روشن، قابل وصول، واقعی و قابل اندازه‌گیری باشد. علاوه بر این، اهداف مؤثر باید مبتنی بر داده‌ها^۴ باشد. اسپک و نایپ^۵ (۲۰۰۱) توصیه می‌کنند که معلمان از داده‌ها- به ویژه داده‌های مربوط به یادگیری دانش‌آموزان، به منظور تعیین اهداف استفاده کنند. برای نمونه، بعد از بازنگری نتایج آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضیات یا بعد از بررسی نمونه کارهای دانش‌آموزان در یک دوره سال تحصیلی، معلمان اهداف یادگیری حرفه‌ی خود را که مستقیماً با یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارند، انتخاب می‌کنند.

۱. Richardson

۲. Glathorn

۳. Duke

۴. Data-Driven

۵. Speck and Knipe

یکی دیگر از عوامل مهم در تعیین اهداف، اطمینان یافتن از این مسأله می‌باشد که تک تک معلمان در مسیری همگام با بینش و مأموریت^۱ مدرسه گام برمی‌دارند. توصیه می‌کنیم که اهداف یادگیری خودراهبری با استانداردهای فعالیت حرفه‌ای تعیین شده به وسیله منطقه، اهداف برنامه‌ریزی استراتژیک^۲ منطقه، یا اهداف پایه تحصیلی، اهداف گروه آموزشی و مدرسه مرتبط باشند. به وجود آوردن چنین ارتباطی، معلمان را در یافتن نیازهای یادگیری خود و هم‌زمان حرکت کردن در مسیر اولویت‌های منطقه توانا می‌سازد. قابل تصور است، برنامه خودراهبری اهداف یادگیری فردی را با توسعه سازمانی^۳ درهم می‌آمیزد.

اهمیت پیوند اهداف یادگیری فردی معلمان با توسعه سازمانی مدرسه، با توصیف کاوی^۴ (۱۹۹۶) از سه نقش راهبری: جهت‌یابی^۵، تنظیم مسیر^۶ و توانمندسازی^۷ قابل درک و فهم است. پس از تعریف مسیر به عنوان حلقه ارتباط بینش سازمانی و نظام ارزش‌ها، یا احساس همه‌جانبه اهداف، کاوی (۱۹۹۶) تنظیم مسیر و توانمندسازی را این‌چنین توصیف می‌کند:

همه افراد استعداد، قوه ابتکار، هوش و خلاقیت زیادی دارند که اکثر آن‌ها بالقوه نگه داشته شده‌اند. هنگامی که در زندگی در راستای بینش و مأموریتی عمومی هماهنگ و همراه می‌شوید، شما یک مأموریت مشترک با سایر افراد جامعه آغاز کردید. هدف و مأموریت فردی با اهداف سازمان درآمیخته‌اند. زمانی که این دو دسته اهداف هماهنگ شوند، هم‌افزایی^۸ بزرگی ایجاد می‌شود. آتشی در درون افراد روشن می‌شود که استعدادهای نهفته را آزاد می‌کند ... و این همان چیزی است که ما به عنوان توانمندسازی معنی می‌کنیم (ص ۱۵۳).

-
۱. Vision and Mission
 ۲. Strategic Planning
 ۳. Organizational Development
 ۴. Covey
 ۵. Pathfinding
 ۶. Aligning
 ۷. Empowering
 ۸. Synergy

دانیل سون و مک گریل^۱ (۲۰۰۰) برای تنظیم اهداف سه نوع طبقه‌بندی مختلف را پیشنهاد می‌کنند که ما آن‌ها را در سازماندهی اهداف یادگیری خودراهبری معلمان در ارتباط با بیانیه‌های مأموریت و بینش یک منطقه آموزشی مفید می‌دانیم. اولین طبقه از این تقسیم‌بندی «اهداف بهسازی^۲» می‌باشد که به منظور پالایش یا تنظیم فعالیت‌های موجود تدریس طراحی می‌شود. دومین طبقه «اهداف نوگرایی^۳» می‌باشد که به کسب و تشریح دانش و مهارت‌های جدید مربوط می‌شوند. و سرانجام، «اهداف بازسازی^۴» که به طراحی مجدد برنامه درسی و آموزش، یا ارزیابی اشاره دارد. اهداف بازسازی از طریق تلاش‌های تشریح مساعی به دست می‌آید و آن‌ها به روش جدیدی برای انجام فعالیت‌ها از قبیل طراحی یک برنامه عمومی بدون توجه به پایه خاصی منجر می‌شود.

برای هر کدام از طبقات اهداف، نمونه‌ای از یک هدف معلم که داده‌محور بوده و با اولویت‌های یک منطقه آموزشی ارتباط دارد، ارائه می‌کنیم:

- اصلاح وضعیت فعلی تدریس - اهداف بهسازی

اولویت منطقه آموزشی. مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری.

هدف معلم. از طریق اطلاعات جمع‌آوری شده به عنوان بخشی از تجربه مربیگری همتا، فهمیدم که دانش‌آموزان دوره راهنمایی بیش از آن چیزی که ما انتظار داریم، فراگیران منفعلی نیستند. بر این اساس، برای بررسی هر کدام از واحدهای اصلی، تدریس ترکیب فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموز محور، و ارزیابی عملکرد محور برنامه‌ریزی کردم. می‌خواهم دانش‌آموزان بیشتر در یادگیری سازنده و یادگیری تجربی مشارکت کنند.

- کسب دانش و مهارت‌های جدید - اهداف جدید

۱. Danielson & McGreal
۲. Improvement Goals
۳. Renewal Goals
۴. Restructuring Goals

اولویت منطقه آموزشی. ایجاد هماهنگی مناسب برای استفاده از فناوری در برنامه درسی در کلیه پایه‌های تحصیلی.

هدف معلم. در این مرحله برنامه‌ریزی کردم تا خود را با نرم‌افزارهای تحت وب آشنا کنم و سپس از فناوری در تدریس زبان انگلیسی دبیرستانم استفاده نمایم. بدین منظور تعداد کثیری از فرصت‌های ایجاد شده را که دانش‌آموزان برای پاسخگویی به نوشته‌های دیگران در سال قبل داشتند، مورد بازبینی قرار دادم. گرچه امیدوارم که نسبت به سال گذشته، فعالیت بیشتری داشته باشند، ولی متوجه شدم که چنین خواسته‌ای در هر دوره، حتماً دو بار رخ می‌دهد (من همیشه این قبیل محدودیت‌ها را احساس کرده‌ام). بنابراین، هدف من استفاده از چارچوب بحث با این نیت که دانش‌آموزان عکس‌العمل‌های دیگران را پذیرفته و به صورت آن‌لاین پاسخ دهند. دانش‌آموزان این فرصت را خواهند داشت تا بحث‌ها و یادگیری خویش را در فراتر از کلاس درس ادامه دهند و به طور همزمان آن‌ها در استفاده از فناوری بیشتر راحت باشند. علاوه بر این، اکثر دانش‌آموزان درون‌گرای من، این شانس را خواهند داشت تا افکار و ایده‌هایشان را بیان کنند.

- طراحی مجدد برنامه درسی، تدریس یا ارزیابی - اهداف بازسازی

اولویت منطقه آموزشی. فراهم کردن ساختارهای حمایتی در خواندن و ریاضیات بر مبنای نیاز دانش‌آموزان بر اساس نتایج ارزیابی‌های منطقه‌ای یا استانی.

هدف معلم. در حالی که برنامه درسی کلاس سوم با استانداردهای ریاضی تدوین شده است، من و همکارانم تمایل داریم در سال بعد داده‌هایی را جمع‌آوری کنیم که نشان دهند که چطور بسیاری از دانش‌آموزان به الگوبرداری برای ارزیابی پیشرفت آن‌ها در راستای دستیابی به استانداردهای طراحی شده به کمک بیشتری نیاز دارند. با جمع‌آوری داده‌ها، یک برنامه فرصت‌های مختلف یادگیری را به منظور حمایت از دانش‌آموزانی که به کمک و تمرین بیشتر نیاز دارند، طرح‌ریزی و اجرا کرده‌ایم.

توجه داشته باشید که در هر مثال، هدف رشد حرفه‌ای معلمان، با برآورده شدن نیازهای دانش‌آموزان مرتبط بود. نمون برگ صفحه بعد، رهنمودهایی در مورد چگونگی تعیین اهداف ارایه

داده است، که ممکن است معلمان، وقتی که اهداف فردی خود را مطابق با برنامه عمل خودراهبری تنظیم می‌نمایند، به عنوان مدل از آن استفاده کنند.

نمون برگ تنظیم اهداف معلم

۱. من در چه حوزه برنامه درسی، تدریس، یا ارزیابی تمایل بیشتری برای کاوش و بررسی دارم؟
۲. درک من از نقاط قوت و نیازهای خودم در حوزه هدف موردنظر، به ویژه زمانی که این هدف با یادگیری دانش‌آموزانم مرتبط باشد، چیست؟
۳. چه شواهد یا داده‌هایی برای حمایت از تفکر من در سؤال ۲ باید به دست بیاورم؟
بر مبنای پرسش‌های ۱ تا ۳، بیانیه مقدماتی هدف من عبارت است از
۴. آیا هدف واضح، قابل وصول و قابل اندازه‌گیری است؟
۵. چگونه خواهم فهمید که هدف تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته است؟
۶. به چه طریقی، هدف حرفه‌ای من مرتبط با استاندارد منطقه‌ی آموزشی برای فعالیت حرفه‌ای، با اولویت‌های منطقه، یا با اهداف مدرسه همبسته می‌شود؟
بر مبنای پرسش‌های ۴ الی ۶، بیانیه تجدیدنظر شده اهداف من (اگر مناسب باشد) عبارت است از

گام دوم: تدوین و اجرای برنامه عمل

بروک فیلد^۱ (۱۹۸۶) پیشنهاد می‌کند «که یادگیری خودراهبری زمانی به بهترین وجه انجام می‌گردد که از طریق یک روش یادگیری قراردادی که در آن اهداف، منابع مربوطه، فعالیت‌های معین و

۱. Brookfield

روش‌های ارزیابی طرح‌ریزی شده باشد، اجرا شود». تدوین هدف مرتبط، فقط اولین گام این فرآیند می‌باشد.

معلمانی که روش خودراهنبری را انتخاب می‌کنند، باید یک طرح پیشنهادی یا برنامه عمل مکتوب را به رئیس مدرسه برای تأیید ارائه دهند. برنامه عمل منطقی را برای پیگیری هدف بیان شده از جمله تأثیر بالقوه بر دانش‌آموزان فراهم می‌کند. به علاوه، آن گام‌های دقیق و برنامه زمان‌بندی برای دستیابی به هدف یا اهداف را مشخص می‌کند. حداقل برنامه عمل مذکور روش یادگیری معلم، منابع موردنیاز و وظایفی که دیگران از جمله همکاران و مدیر مدرسه باید در فرآیند ایفا کنند، را در بر می‌گیرد. در ضمن معلمان برخی چارچوب‌ها را به منظور بازبینی و مستندسازی پیشرفت خود که شواهدی را برای این که آیا آن‌ها با اهدافشان رسیده‌اند را فراهم می‌کنند. مستندسازی نتایج ممکن است شامل شاخص‌های آماری یا گزارش‌های عملکرد محور از جمله کارپوشه حرفه‌ای، نوارهای ویدیویی تدریس، برنامه‌های واحدهای درسی، نرم‌افزارها، یا نمونه‌هایی از فعالیت‌های تکمیلی دانش‌آموزان می‌باشد. نمون برگ صفحه بعد را معلم می‌تواند برای آماده‌سازی برنامه عمل در آغاز سال تحصیلی استفاده نماید.

نمون برگ یک برنامه عمل برنامه‌های یادگیری خودراهنبری معلمان

نام:

مدرسه:

تاریخ:

۱. هدف رشد حرفه‌ای فردی:

۲. دلایل مستند و منطقی برای انتخاب چنین هدفی:

۳. تأثیر مورد انتظار روی یادگیری دانش‌آموزان:

۴. میزان ارتباط با پایه، مدرسه، یا اولویت‌های منطقه:

توجه: موارد ۱ تا ۴ برگرفته از برگه تعیین هدف می‌باشد.

۵. خلاصه برنامه عمل شامل مراحل که بتوان به هدف در زمان برنامه‌ریزی شده دست یافت

.....
.....

۶. وظایفی که دیگران باید برای حمایت من در رسیدن به هدف‌ها انجام دهند (برقراری ارتباط با

همکاران، حمایت نظارتی)

۷. شیوه ارزیابی یا اندازه‌گیری تحقق هدف، از جمله مستندات

.....
.....

۸. منابع و بیانیه موردنیاز (شامل چگونگی ثبت نام کنفرانس‌ها، ملزومات، هزینه و غیره)

.....

نمون برگگی که در ادامه می‌آید نمونه معتبری از یک برنامه عمل شخصی کامل شده معلم را نشان می‌دهد. این برنامه که مطابق با برنامه رشد حرفه‌ای منطقه می‌باشد، توسط لین اوراند^۱ از منطقه آموزشی گتیس بورگ^۲ تهیه شده است. به عنوان یک معلم باتجربه در یادگیری خودراهبری، لین اوراند هدف جدید و کار مستمر بر روی هدف بر اساس برنامه عمل از قبل تدوین شده را لیست کرده است.

۱. Lyne Aurand

۲. Gettysburg

نمونه‌ای از برنامه عمل برنامه یادگیری خودراهبری معلمان

نام: لین اوراند

مدرسه: مدرسه ابتدایی لنینکلن

منطقه آموزشی حوزه گستیبرگ

تاریخ: اول اکتبر ۲۰۰۱

۱. اهداف رشد حرفه‌ای فردی

الف. من برنامه درسی دو ساله برای افراد با سنین مختلف در پایه‌های ۴ و ۵ طراحی خواهم کرد که در یک سال به طور متوالی به دو شکل الف و ب واحدهای درسی ارایه شود.

ب. من کار خویش را در پروژه LEAP با تأکید بر ساخت شرکای تجاری به منظور بودجه‌ریزی یک ساله برای LEAP ادامه خواهم داد.

۲. دلایل انتخاب اهداف:

اولین سال تدریس من در سنین مختلف در پایه‌های ۴ و ۵ می‌باشد. به دلیل این که می‌خواهم برنامه درسی جدید در عمل تهیه کنم، آن جایی که من به تمرکز کردن تلاش‌هایم احساس نیاز می‌کنم. به علاوه LEAD، یک فعالیت فوق برنامه که در مدرسه لینکلن در سال تحصیلی ۲۰۰۰-۱۹۹۹ برای دانش‌آموزان در معرض خطر، تشکیل داده است، که برای ادامه به بودجه خارجی نیاز دارد.

۳. تأثیر مورد انتظار در یادگیری دانش‌آموزان:

الف. دانش‌آموزان از طراحی یک برنامه درسی گروه‌های سنی مختلف پایه‌های ۴ و ۵ که مطابق با استانداردهای استانی می‌باشد، سود خواهند برد. تنظیم و برقراری برنامه سنین مختلف باعث تسهیل انعطاف‌پذیری بیشتر در گروه‌بندی و آموزش بر اساس نیازهای دانش‌آموزان می‌گردد.

ب. با دانش‌آموزان مدرسه ابتدایی لینکلن با برنامه‌هایی مناسب در فرصت‌هایی برابر و یکسان برخورد می‌شود که دروس خواندن و ریاضیات را در محیطی آرام و برنامه‌ریزی خارج از محیط مدرسه آموزش داده می‌شود.

۴. میزان ارتباط با اولویت‌های مدرسه یا منطقه:

الف. طراحی و حفظ برنامه‌ی درسی مکتوب برای یاری رساندن به دانش‌آموزان به منظور دستیابی به استانداردهای محلی و استانی. نشانگر ۱- برنامه‌درسی

ب. ایجاد و حفظ محیط یاددهی و یادگیری سالم و امن برای دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه تا این که به استانداردهای بومی و استانی برسند. نشانگر ۴- جو*

ج. توسعه و حفظ دانش و مهارت‌هایی در رابطه با برنامه‌های آموزشی و دانش‌آموزان ویژه. نشانگر ۵- خدمات حمایتی*.

۵. مراحل برنامه عمل:

الف. برپایی کارگاه‌های آموزشی گروه‌های سنی مختلف در طول سال تحصیلی ۲۰۰۱-۲۰۰۲ (با هماهنگی مدیر مدرسه برنامه زمانی تدوین می‌شود)

ب. تدوین و ارایه برنامه درسی برای گروه‌های سنی گوناگون در ۴ بخش در پایان هر دوره در ماه‌های نوامبر، ژانویه، مارس، و ژوئن.

ج. به عنوان عضوی از گروه LEAP، تلاش خود را در جهت جستجو و ملاقات با انجمن‌های تجاری (اتاق بازرگانی) به منظور تأمین مالی یک ساله برای حمایت برنامه آموزشی فوق برنامه، این ملاقات را برای هر ماه یک بار برنامه‌ریزی می‌کنم.

۶. نقش و وظایف دیگران:

*این اهداف از قانون ۴۸ برنامه توسعه حرفه‌ای مستمر منطقه اخذ شده‌اند.

با دونا کلاک (همکار خود) برای طراحی واحدهای درسی گروه‌های سنی مختلف همکاری می‌نمایم. زیرا او نیز در یک برنامه درسی جدید پایه‌های ۴ و ۵ تدریس خواهد داشت و ما با دیگر معلمان در منطقه آموزشی که چنین برنامه‌هایی را توسعه داده و یا کسانی که در حال حاضر برنامه درسی گروه‌های سنی مختلف را آموزش می‌دهند، همکاری خواهیم داشت.

۷. شیوه‌های ارزیابی و مستندسازی:

الف. تهیه پیش‌نویس کامل از برنامه‌ی درسی سالیانه برای گروه‌های سنی مختلف

ب. ثبت بودجه‌های دریافتی

۸. منابع موردنیاز:

الف. مشخص کردن زمان و تأمین بودجه کارگاه‌های آموزشی.

ب. تعیین زمان ملاقات با صاحبان تجارت به عنوان یک ضرورت.

بعد از این که این برنامه عمل تأیید گردید، معلم شروع به اجرای آن می‌کند و عمدتاً معلمان گزارشی کوتاه از روند پیشرفت کار در میانه سال ارائه می‌کنند که در این گزارش، مراحل تکمیل شده برنامه تا آن لحظه را به همراه نکات مهم و اهداف قابل پذیرش به نسبت طرح اولیه یا زمان برنامه‌ریزی شده ارائه می‌شود. سرانجام در پایان سال، آنان پیامدهای حاصله را با مدیران و مجریان برنامه به اشتراک گذاشته و یک گزارش نهایی شامل مدارک الحاقی مانند نمودن برگ ذیل ارائه می‌کند.

نمونه برگ گزارش نهایی طرح یادگیری خودراهبری معلمان

نام:

مدرسه:

تاریخ:

۱. هدف رشد حرفه‌ای:
۲. خلاصه‌ای از مراحل تلاش به سمت هدف تعیین شده:
۳. ارزیابی پیامد نهایی، تأثیر پروژه خودراهبری روی شما به عنوان یک متخصص و روی یادگیری دانش‌آموزان شما (لطفاً مدارک جمع‌آوری شده پیوست باشد):
۴. ایده‌ها و پیشنهاداتی برای تدوین هدف آتی:

مدیر مدرسه به عنوان تسهیل‌گر یادگیری خودراهبری معلمان

گرچه مسئولیت انجام مراحل برنامه بر عهده معلم می‌باشد، ولی مدیر مدرسه رهبری و زمینه‌های حمایتی برای یادگیری خودراهبری را با ابراز علاقه‌مندی به برنامه معلم، ارائه رهنمودها، کمک در جمع‌آوری منابع و جلب نظر همکاران، و به رسمیت شناختن تلاش‌های فردی معلم، فراهم می‌کند. تلاش‌های مدیر مدرسه با مطالعه در بین کارکنان به منظور فهمیدن این که چه کسانی علاقه‌مند به دنبال کردن طرح خودراهبری هستند، شروع می‌شود. بسیاری از معلمان به ما گفته‌اند که، چنانچه مدیر مدرسه آن‌ها را تشویق نکرده بود آنان یک برنامه فردی را طراحی نمی‌کردند.

معمولاً، معلمان یادگیری خودراهبری را در بهار انتخاب می‌کنند. این زمان به آن‌ها اجازه می‌دهد تا در تابستان هدف را تعیین و پیش‌نویس برنامه عمل را هم تهیه کنند. در اوایل سال تحصیلی، مدیر مدرسه یک جلسه رو در رو با هر معلم که یک برنامه عمل را تهیه کرده، برگزار می‌کند. این ملاقات تأیید می‌کند که آیا طرح پیشنهادی با معیارهای تعیین شده تطابق دارد (معمولاً معیارها به وسیله کمیته نظارت منطقه تعیین می‌شود)؟ مطابق با بحث‌های اولیه، پیشنهاد می‌کنیم که معیارها شامل: الف)

واضح بودن، ویژه بودن و امکان‌پذیر بودن، ب) دارای منافع آموزشی برای دانش‌آموزان، و ج) مرتبط بودن با اولویت‌های مدرسه و منطقه، باشد. جلسه آغازین همچنین این اطمینان را ایجاد می‌کند که مدیر و معلم درک مشترکی از برنامه معلم و نتایج مورد انتظار دارند. مدیر همچنین باید کمک‌های مورد احتیاج معلم از جمله آموزش ضمن خدمت، منابع، و فرصت‌های ارتباط با همکاران را فراهم کند.

مدیر در برنامه خودراهبری معلم سه دوره‌ی عمل دارد. اولین دوره تأیید برنامه عمل نوشته شده توسط معلم می‌باشد. دومین دوره، بحث در خصوص تجدیدنظرهای احتمالی است. برای مثال، مدیر ممکن است به معلم در شفاف کردن اهداف کمک کند یا ممکن است پیشنهاد اصلاح را به منظور بهبود برنامه عمل ارائه دهد. سپس معلم برنامه را تصحیح کرده و مجدداً ارائه خواهد داد. سومین دوره، مدیر ممکن است در موقعیت نادر تصمیم به رد کردن برنامه عمل نماید. هنگامی که با معیارهای تعیین شده تطابق نداشته باشد.

بعد از تأیید طرح پیشنهادی، مدیر به عنوان مشاور و تأمین‌کننده منابع (بسته به شرایط منطقه) خدمت خواهد کرد. برای مثال، بعضی مناطق کمک‌های انگیزشی اندک به منظور حمایت مالی تلاش‌های معلم پیشنهاد می‌کنند. سایر مناطق منابع علمی تخصصی کارگاه‌های آموزشی معلمان را تهیه می‌کنند. در ضمن انتشار لیست اسامی معلمان همراه با طرح‌های خودراهبری آنان به منظور همکاری به دیگر معلمان منطقه و نظرخواهی از افراد با علایق مشترک، مفید می‌باشد.

نمون برگ ارزیابی مدیر از برنامه عمل معلمان

نام معلم:

تاریخ ارائه:

۱. آیا عمل در قالبی متناسب ارائه شده است؟

۲. آیا هدف مشخص و قابل اندازه‌گیری می‌باشد؟

۳. آیا هدف مذکور، تأثیری بر یادگیری دانش‌آموزان دارد؟
۴. آیا هدف با اولویت‌ها یا استانداردهای عملکرد در سطح مدرسه یا منطقه هماهنگ است؟
۵. آیا مراحل برنامه به وضوح مشخص و طراحی شده‌اند؟
۶. آیا طرح واقع‌گرایانه می‌باشد؟
۷. آیا شیوه‌های مناسب برای مستندسازی و ارزیابی مراحل به منظور دستیابی هدف به برنامه عمل وجود دارد؟

۸. از چه راه‌هایی می‌توان منابع یا حمایت‌های نظارتی را برای معلم تأمین کرد؟

پیشنهادات (توضیحات):

قابل پذیرش برای اجرا:

قابل پذیرش بعد از تجدیدنظر:

غیر قابل قبول برای اجرا:

امضای معلم

امضای مدیر مدرسه

علاوه بر مشاوره، مدیر معمولاً با معلمان در هنگام ارائه گزارشات میان سال، و یا هر زمانی که مورد نیاز باشد، جلسات کوتاهی خواهد داشت. در این جلسات، مدیر پیشرفت کار معلم را بررسی می‌کند، تقویت مثبت را فراهم می‌کند و در خصوص موانع و راه‌حل‌ها با همدیگر گفتگو می‌کنند. در جلسه پایانی، مدیر و معلم در مورد نتایج و نگاه به آینده گفتگو می‌کنند. آن‌ها می‌توانند ادامه برنامه عمل یا فرصت‌های یادگیری دیگر را ملاحظه و بررسی کنند.

اگرچه اغلب معلمان گزارشاتی از تأثیر برنامه‌های یادگیری خودراهدری بر یادگیری دانش‌آموزان دارند، اما مناطق آموزشی به ندرت داده‌هایی دال بر تأثیر یادگیری خودراهدری معلم بر یادگیری دانش‌آموزان جمع‌آوری کرده‌اند. ما قویاً توصیه می‌کنیم که مدیران به همراه یک تیم کاری متشکل از

همکاران، اعضای هیأت علمی، اولیای دانش‌آموزان و جامعه شواهد نظام‌داری مبنی بر این که سرمایه‌گذاری افراد و منابع مالی در برنامه یادگیری خودراهبری یک عمل ارزنده و دارای ارزش می‌باشد، فراهم کنند.

شواهد می‌تواند به چند طریق جمع‌آوری و منتشر گردد. اول، سازماندهی گزارشات نهایی تهیه شده توسط معلمان در یک بانک اطلاعاتی که اثر یادگیری خودراهبری روی معلمان و دانش‌آموزان را شرح می‌دهد. این داده‌ها می‌تواند شامل انواع طرح‌ها، توصیف مختصری از طرح‌ها و اثرات گزارش شده روی یادگیری معلمان و دانش‌آموزان باشد.

نگهداری یک بانک اطلاعاتی از این نوع به مدیران تصویری روشن از این که آیا فرم‌های گزارش‌دهی منطقه، یادگیری معلم را برحسب یادگیری دانش‌آموزان منعکس می‌کند، ارائه می‌کند.

دوم، این که مدیران مدارس منطقه آموزشی به طراحی یک مکانیسم رسمی (به عنوان مثال، برپایی جلسات گروه‌های آموزشی، فرصت‌های آموزش ضمن خدمت، برگزاری کنفرانس‌های یک روزه و یا طراحی یک وب‌سایت) بپردازند تا نتایج و تجربیات یادگیری خودراهبری به اطلاع همه رسانده شود. برپایی چنین نشست‌هایی نه تنها معلمان برتر را تشویق می‌کند، بلکه زمینه‌ای را ایجاد می‌کند که همه معلمان می‌توانند از یادگیری همکارانشان سود ببرند. علاوه بر این، چنین برنامه‌هایی به منظور استحکام و تقویت ارتباطات بین فردی معلمان و تحقق اهداف منطقه برای طراحی برنامه درسی و رشد حرفه‌ای مفید می‌باشد. ضبط ویدیویی جلسات یک راه آسان برای ثبت و مستندسازی یادگیری معلم برای استفاده‌کنندگان خارج از یک مدرسه می‌باشد. همچنین مطالب مثبت درباره برنامه‌های یادگیری خودراهبری و اثر حاصل روی یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند از طریق خبرنگارهای مدرسه یا منطقه یا روزنامه‌های محلی منتشر شود.

پیش از این، برنامه نظارت و ارزشیابی را برای معلمان در چرخه‌ای سه ساله: دو سال نظارت و سپس به دنبال آن یک سال ارزشیابی رسمی معلم، بررسی کردیم. طرح یادگیری خودراهبری نقش مدیر را به عنوان ناظر به روشنی مشخص می‌کند. یادگیری خودراهبری بخشی از ارزشیابی رسمی

معلمان نیست. چنانچه یادگیری خودراهبری با ارزشیابی رسمی معلم ترکیب شود، ممکن است که یادگیری معلم به شدت تحت الشعاع ارزشیابی قرار گیرد. ریسک‌های درگیر شدن در انجام یک ارزشیابی مثبت بسیار بالا است و معلمان ممکن است برای پذیرفتن این ریسک‌ها و ارتقای فراتر از سطح جاری شایستگی‌هایشان، تمایل چندانی نداشته باشند. آن‌ها احتمالاً بیشتر تمایل خواهند داشت که هدف‌های امن، ساده و سهل‌الوصول را انتخاب کنند. علاوه بر این، معلمان گاهی اوقات به این مسأله پی می‌برند که کامل کردن یک برنامه عمل در یک سال خیلی بلندپروازانه می‌باشد. بنابراین ممکن است اصلاح و توسعه برنامه عمل در سال دوم ضروری باشد. به جای تمرکز روی این موضوع که آیا هدف معلم تحقق پیدا کرده است، توصیه می‌کنیم که ناظر در مورد پاسخ‌گویی و مسؤلیت‌پذیری معلم قضاوت کند که آیا برنامه عمل به خوبی اجرا شده است.

موضوعاتی برای بهبود یادگیری خودراهبری

موضوعات مربوط به طرح‌های یادگیری حرفه‌ای خودراهبری پایان‌ناپذیرند، اما به نظر می‌رسد تمرکز روی چند موضوع به عنوان یک نقطه شروع مفید می‌باشد. در این قسمت نمونه‌هایی از چهار نوع یادگیری حین خدمت را ارائه می‌کنیم:

- پروژه‌های مرتبط با برنامه درسی، تدریس، یا ارزیابی؛
- یادداشت‌های فکوران؛
- کمک‌ها و حمایت‌های مالی قابل استفاده در کلاس؛ و
- مشارکت در یک الگوی «آموزش کارآموزان».

پروژه‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی، تدریس، یا ارزیابی

برنامه‌های رشد حرفه‌ای که روی پروژه‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی، تدریس، یا ارزیابی تمرکز شده‌اند، می‌تواند شامل طراحی واحدهای جدید یا بازسازی واحدهای موجود شوند. برای مثال بعضی پروژه‌ها می‌تواند برنامه درسی پایه مشترک یا سؤالات ضروری ناشی از تدریس و ارزیابی

را بررسی می‌کنند، یا آن‌ها می‌توانند استانداردها را با محتوای آموزشی تطبیق دهند. سایر برنامه‌های عمل ممکن است شامل کسب دانش و مهارت‌های جدید از طریق تحقیق عمیق و اجرای استراتژی‌های جدید تدریس، فعالیت‌های یادگیری یا فن‌آوری باشد. هر تغییر و تحول در برنامه درسی، تدریس، یا ارزیابی باید بر اساس تطابق نیازهای یادگیری دانش‌آموزان دیده شود (لاکس-هورسلی، هیوسون، لاو و استیلز^۱، ۱۹۹۸).

یادداشت‌های فکروانه

معلمان در سرتاسر کشور از دانش‌آموزان می‌خواهند تا دفترچه‌هایی را برای خلاصه‌نویسی آنچه که آموخته‌اند و یادداشت میزان ادراک خود، تهیه کنند. فعالیت نوشتن برای یادگیری کم‌اهمیت‌تر از خواندن برای معلمان نمی‌باشد. یک نوشته متفکرانه شامل ثبت وقایع مهم، که اغلب حول یک موضوع خاص دور می‌زند، می‌شود. علاوه بر ثبت وقایع، آن شامل تحلیل‌های علمی تجربیات شامل فرآیندهای تفکر، سؤالات، رشد حرفه‌ای که در ارتباط با موضوع اتفاق می‌افتد، می‌شود. کیلیون^۲ (۱۹۹۹) رهنمودهای ذیل را برای ثبت وقایع پیشنهاد می‌نماید:

۱. فعالیت‌های تدریس خود را شرح دهید.
۲. واکنش‌های دانش‌آموزان را به فعالیت‌های تدریس، یا پیامدهای آن فعالیت‌ها را، تجزیه و تحلیل کنید.
۳. نتایج را بر مبنای تحقیقات و بهترین فعالیت با تأیید یا عدم پذیرش ایده‌های خود شکل دهید و آنچه که درباره تدریس خود کشف کرده‌اید را شرح دهید.
۴. منعکس کنید که تجربیات شما چگونه بر روی تصمیمات آتی و فعالیت‌های تدریس شما اثر خواهد گذاشت؟

^۱. Loucks-Horsley, Hewson, Love & Stiles

^۲. Killion

کمک‌های مالی قابل استفاده در کلاس درس

انواع کمک‌ها و حمایت‌ها به معلمان و یا مناطق آموزشی از سوی شرکت‌ها، بنیادهای خیریه و اعتبارات استانی وجود دارد. این نوع درآمدهای کمکی می‌تواند یک منبع حمایتی قابل ملاحظه‌ای برای طرح‌های یادگیری خودراهبری باشند. به عنوان مثال، کمیته آموزش ریاضی از انجمن ملی معلمان ریاضی و مرکز فروش تویوتا، مشترکاً بیش از ۱۰۰۰۰ دلار در سال به مدت ۳۵ سال در اختیار معلمان ریاضی می‌گذارد که طرح‌های ابتکاری و ایده‌های نوینی دارند.

الگوی آموزش کارآموزان

در الگوی «آموزش کارآموزان» یادگیری حین خدمت، یک معلم به صورت داوطلبانه برای کسب تجربه و کارآموزی در یکی از حوزه‌های برنامه درسی، تدریس، ارزیابی و یا فناوری‌های آموزشی که بیشترین علاقه به آن دارد، داوطلب می‌شود. بعد از کسب اولین مهارت‌ها و دانش در حوزه معین (اغلب به عنوان یک طرح یادگیری خودراهبری) در کارگاه‌های آموزشی یا سمینارهای مدرسه‌ای به سایر همکاران خود آن‌ها را ارائه می‌کنند و در صورت نیاز، پیشنهاد می‌کنند که طرح مذکور را حمایت نمایند (لاکس - هورستلی و همکاران، ۱۹۹۸).

لازم به ذکر است دو نوع دیگر از یادگیری‌های حین خدمت *اقدام‌پژوهی* و *گروه‌های رشد حرفه‌ای* مبتنی بر همکاری می‌باشند که به دلیل مفصل بودن مباحث مربوطه در اینجا از آوردن آن‌ها صرف نظر می‌کنیم.

اجرای موفقیت آمیز یادگیری خودراهبری

ما یک منطق قوی برای به کارگیری برنامه‌های یادگیری خودراهبری به عنوان ابزاری قدرتمند برای ایجاد تجربه‌های یادگیری فردی برای معلمان پیشنهاد کرده‌ایم. در این جا نکاتی را به تیم‌های مدیریتی و اجرایی که این شکل از نظارت متمایز را انتخاب و اداره می‌کنند، را یادآور می‌شویم:

۱. برای معلمان به منظور چگونگی استفاده از داده‌های حاصل از مشاهدات کلاس درس، مسایل واقعی معلم یا دانش‌آموزان، بررسی کار دانش‌آموزان، و ارزیابی‌های استاندارد شده به منظور تعیین اهداف ویژه، معنی‌دار، و چالش‌انگیز که به روشنی با یادگیری دانش‌آموزان مربوط باشند، برنامه‌های آموزشی برگزار کنید. ممکن است اهداف به سه دسته: «اهداف بهسازی» به منظور تصحیح روش‌های تدریس موجود، «اهداف جدید» به منظور کسب دانش و مهارت‌های نوین، یا «اهداف بازسازی» به منظور طراحی مجدد برنامه درسی، تدریس و یا ارزیابی، طبقه‌بندی شوند.

۲. از طرح یادگیری خودراهبری به عنوان ابزاری برای تطبیق اهداف بهبود فردی با توسعه سازمانی استفاده کنید. هماهنگی نظارت و راهنمایی با تلاش‌های رشد حرفه‌ای، بینش و مأموریت مدرسه را تقویت می‌کند و به اعتماد همه‌ی شرکای مدرسه در جهت حرکت به سوی اهداف مشترک کمک می‌کند.

۳. ساختاری جامع و محکم که بتواند به عنوان یک نقشه راه در طراحی برنامه‌های عمل به منظور دستیابی به اهداف تعیین شده فراهم کنید. این ساختار استراتژی‌هایی برای تحقق اهداف، برنامه زمان‌بندی، منابع موردنیاز مستندسازی پیشرفت کار و برخی اشکال خودارزیابی نهایی را شامل شود.

۴. نقش رهبری فعال در تشریح مساعی با معلمان شرکت‌کننده در پروژه‌های خودراهبری بر عهده داشته باشید. رهنمود ارابه دهید، حمایت‌های مالی و عاطفی فراهم کنید، فرصت‌های برقراری ارتباط با همکاران با منابع انسانی خارج از مدرسه ایجاد کنید و از تلاش‌های معلمان

قدردانی به عمل آورید. بعد از تأیید برنامه عمل معلمان، باید به خاطر داشته باشیم که گرچه آن‌ها خودراهربر هستند، ولی باید مدیران به طور مستمر آن‌ها را نصیحت و تشویق کنند و حق اظهارنظر به آنان بدهند.

۵. شواهد و مدارکی را که تأثیر طرح یادگیری خودراهربری روی معلمان و دانش‌آموزان در منطقه را نشان دهد، به طور رسمی جمع‌آوری کنید. نمونه‌های یادگیری معلمان را با سایر معلمان، هیأت مدیره، والدین و اعضای جامعه به اشتراک بگذارید. از نوآوری‌ها و پیشرفت‌های معلمان به عنوان قسمتی از فرهنگ حرفه‌ای یادگیری مستمر تجلیل کنید.^۱

۱. نولان و هوور، نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۲۳۲-۲۰۵

فصل ششم

نظارت و ارزشیابی معلمان تازه‌کار

برنامه‌های توجیهی برای معلمان تازه‌کار، ساختار حمایتی را برای انتقال از برنامه‌های آماده‌سازی معلم به برنامه‌های پیشرفت شغلی بلندمدت فراهم می‌کنند. آن‌ها برای افزایش بقا و تشویق به تفکر رشد حرفه‌ای طراحی شده‌اند. آن‌ها با هدف حمایت گروهی و رهنمودهای یک معلم باتجربه برگزار می‌شوند. ما تعهدی قوی به زمان و منابع برای برنامه‌هایی که به منظور رشد حرفه‌ای معلم راهنما طراحی شده‌اند، توصیه کردیم. مهم است که معلمان راهنما دانش و مهارت‌های لازم در رابطه نظارت آموزشی را به دست آورند.

یک بخش اساسی از برنامه‌ی توجیهی تشکیل کارپوشه حرفه‌ای معلم تازه‌کار بر اساس استانداردهای عملکرد حرفه‌ای می‌باشد. کارپوشه به عنوان یک سند هدفمند و عینی رشد عملکرد محور عمل می‌کند. در سال اول، این مطالب و مواد آموزشی و عناوین توضیحات متفکرانه به عنوان کارکرد نظارتی عمل می‌کنند. آن‌ها نقطه‌ی آغازین گفتگوهای اساسی و همکاری بین معلمان تازه‌کار و معلمان راهنما هستند. سرانجام کارپوشه‌ها داده‌هایی هستند که در ارزشیابی معلمان تازه‌کار و تصمیم‌گیری برای استخدام آن‌ها به کار می‌روند.

فرآیند ارزشیابی معلمان تازه‌کار در مقیاس وسیع باید توسط تیم مدیریتی هدایت شوند. به طور ایده‌آلی، چندین مدیر، رفتار معلم تازه‌کار را طی دوره‌ی آزمایشی سه ساله مشاهده می‌کنند و عملکرد آن را طبق استانداردهای ارزشیابی منطقه، مستند می‌کنند. معلم تازه‌کار، کارپوشه اصلاح شده‌ی ارزشیابی را در سال دوم ادامه می‌کند و آن را در سال آخر آزمایشی تکمیل می‌کند. از آنجا که استخدام قطعی، تصمیم بسیار مهم پرسنلی است و به طور بالقوه منطقه را در قبال معلم برای سال‌های

زیادی متعهد می‌کند، فقط تازه‌کارهایی که همه‌ی استانداردهای ارزشیابی منطقه را به دست آورند و یا استحقاق آن را دارند، باید استخدام شوند.^۱

نظارت و ارزشیابی معلمان حاشیه‌ای

کار با معلمان حاشیه‌ای می‌تواند از چالش‌برانگیزترین مسؤولیت‌های یک مدیر باشد. هدف نهایی کار با معلم حاشیه‌ای بهبودی عملکرد اوست. مدیری که با معلم حاشیه‌ای کار می‌کند در یک وضعیت پیچیده و متناقضی قرار دارد. چون که مدیر باید چنان کار کند تا معایب معلم به سمت اصلاح متمایل شده و تصحیح صورت گیرد، اما باید همزمان نگاهی به ملاحظات قانونی باشد چرا که با عدم بهبودی وارد بازی شده و معلم باید اخراج گردد.

مرحله اول در کار با معلم حاشیه‌ای، آگاهی و شناخت از کمبودها و ضعف‌ها ویژه‌ای است که منجر به ارزشیابی پایانی و قرار گرفتن در برنامه کمکی فشرده نظارت و ارزشیابی می‌گردند. مدیر مدرسه باید در الگو بودن یا اهداف بهسازی در چارچوب زمانی مشخص شده، شفاف، راهنما و دقیق باشد. معلمان حاشیه‌ای از یک رویکرد تیمی برای اصلاح، یک برنامه کمی فشرده شامل اهداف، استراتژی‌های دستیابی به آن اهداف و برخی برنامه‌های رشد حرفه‌ای جهت کمک به معلم حاشیه‌ای تا دانش و مهارت لازم را کسب کند، سود می‌برند. تیم کمکی فشرده مدیریت کار با معلم را به عهده دارند. اعضای تیم داده‌ها را جمع‌آوری و تفسیر، تغییرات لازم در رفتار معلم را شناسایی و جهت اطمینان از وقوع تغییرات آن‌ها را پیگیری می‌کنند.

مدیران کنترل بیشتری روی ارزشیابی معلمان حاشیه‌ای نسبت به ارزشیابی سایر معلمان باتجربه دارند. مدیر مدرسه و مدیر اداره مرکزی برای جمع‌آوری داده‌های مشاهده‌ای مرتبط با عملکرد معلم با هم همکاری می‌کنند. معلم توسط مدیران برای جمع‌آوری انواع داده‌های دیگر برای درج در کارپوشه ارزشیابی پایانی راهنمایی می‌شوند. بر اساس مشاهدات و سند ارزشیابی، تیم مدیریتی

۱. نولان و هوور، نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۴۳۶ و ۴۳۷

تصمیم می‌گیرد که آیا بهبودی کافی حاصل شده است و آیا معلم به وضعیت رضایت‌بخشی رسیده است و اگر بهبودی حاصل نشود، معلم یک رتبه غیررضایت‌بخش دریافت کرده است. رتبه‌های غیررضایت‌بخش مستمر در نهایت منجر به اخراج معلم می‌شوند.^۱

طراحی و اجرای نظام ارزشیابی داده‌محور

ارزشیابی معلم یک کارکرد مهم سازمانی است که مستلزم صرف وقت، انرژی و منابع گسترده از سوی همه کارکنان منطقه است. اهداف اساسی ارزشیابی عبارتند از: (۱) قادر ساختن معلمان و مدیران برای مستندسازی کیفیت تدریس که در حال حاضر وجود دارد و یا برای تشخیص نقاط قوت و حوزه‌هایی که امکان رشد در آن برای معلم وجود دارد. (۲) اطمینان از این که همه معلمان در یک نظام ارزشیابی، بالاتر از حداقل شایستگی قرار دارند.

نظام ارزشیابی با کیفیت بالا بر اساس اصول بسیار محکمی ایجاد می‌شود. این اصول عبارتند از: (۱) ماهیت جامع ارزشیابی معلم، (۲) استفاده از دامنه وسیعی از منابع داده‌ها برای قضاوت درباره اثربخشی معلم، (۳) نیاز به ارزشیاب‌های معتبر و کاملاً آموزش‌دیده، (۴) فراهم ساختن برنامه‌هایی برای رشد حرفه‌ای پرسنل در رابطه با فرآیند ارزشیابی، (۵) اهمیت مشارکت ذی‌نفعان در طراحی و اجرای نظام ارزشیابی، (۶) ضرورت حفظ حقوق فردی معلمان، (۷) استفاده از رویه‌های متفاوت برای ارزشیابی از معلمان پیش از خدمت، معلمان تازه‌کار و معلمان باتجربه و معلمان حاشیه‌ای یا ضعیف و (۸) نقش محوری که کارشناسان باید در فرآیند ارزشیابی داشته باشند.

وقتی که ذی‌نفعان با این اصول موافق باشند و آن‌ها را درک کنند در آن صورت می‌توان از آن‌ها برای ایجاد استانداردهایی که بتوانند عملکرد معلمان را ارزشیابی و قضاوت کنند، استفاده شود. استانداردهای ارزشیابی باید در منطقه تدوین شود و یا از استانداردهایی برگرفته شود که توسط

۱. نولان و هوور، نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۴۶۹ و ۴۷۰

کارشناسان ارزشیابی معلمان طراحی شوند. استانداردهای طراحی شده توسط ایوانیکی (۱۹۹۸)، دانیل سون (۱۹۹۶)، ریپاس (۲۰۰۲) و کمیته ملی استانداردهای حرفه‌ای تدریس (۱۹۹۹) به نکات اولیه برای تعیین معیارهای ارزشیابی بومی اشاره کرده‌اند. علاوه بر این نویسندگان مجموعه‌ای از استانداردهایی را طراحی کرده‌اند که برای اطلاع و آگاهی کمیته‌های منطقه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. طراحی استانداردهای بومی باعث افزایش بیشتر مالکیت ذی‌نفعان بر سیستم و اعتبار بیشتر استانداردهای ارزشیابی می‌شود. استانداردها تبدیل به موضوعاتی می‌شوند که فرآیند گردآوری داده‌ها برای ثبت عملکرد معلم را هدایت می‌کنند.

اگرچه مدیران مسؤول قضاوت‌های نهایی در ارتباط با کیفیت عملکرد معلم هستند، ولی معلمان می‌توانند نقش گسترده‌ای در گردآوری داده‌ها داشته باشند که به عنوان اساس قضاوت در ارتباط با آن‌ها استفاده می‌شود. علاوه بر داده‌های حاصله از مشاهدات مدیر و نظارت‌های غیررسمی، کارپوشه معلم می‌تواند شامل منابع اطلاعاتی ارزشمندی باشد، مثل: مواد آموزشی معلم، فیلم‌های ویدیویی، نظرات دانش‌آموزان، نظرات والدین، مستندات مربوط به رشد حرفه‌ای و یادگیری دانش‌آموزان.

ارزشیابی رسمی معلمان باتجربه هر سه سال یک بار انجام می‌شود. در سال ارزشیابی رسمی معلم و مدیر با یکدیگر همکاری نموده تا اطلاعات مربوط به عملکرد معلم را گردآوری کنند. اطلاعات گردآوری شده سپس وارد کارپوشه می‌شود که به سؤالات ارزشیابی منطقه پاسخ می‌دهد. مدیر با استفاده از کارپوشه عملکرد معلم ارزیابی کرده و بر اساس پاسخ‌های آن به هر یک از استانداردها رتبه‌بندی نهایی را برای معلم در سه سطح «رضایت‌بخش»، «نیاز به بهبود» و یا «غیررضایت‌بخش» انجام می‌دهد.^۱

۱. نولان و هورر، نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۳۹۹-۳۹۷

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)