



مدرسان شریف

فصل اول

« نظارت و راهنمایی آموزشی چیست؟ »

نظارت و راهنمایی

نظارت و راهنمایی مفهومی عام و کلی است؛ بدین معنا که در همه‌ی سازمان‌ها و مؤسسات - اعم از ساده یا پیچیده، انتفاعی یا اجتماعی، بزرگ یا کوچک، دولتی یا خصوصی، سنتی یا الگوهای اداری قدیمی یا مدرن و پیشرفته و مجهز به سیستم‌های الکترونیک - کاربرد دارد. ثبات و ادامه حیات هر سازمانی به نوعی مستلزم نظارت و راهنمایی است. نظارت و راهنمایی از دو جزء اساسی ۱- نظارت و ۲- راهنمایی تشکیل شده است. گرچه در آموزش و پرورش این دو جزء باهم استفاده می‌شوند و کاملاً به هم مرتبط و وابسته‌اند اما هر کدام کاربردهای خود را دارند. نظارت و راهنمایی آموزشی یا تعلیماتی در آموزش و پرورش یکی از برنامه‌های رسمی سازمانی است که با دیگر نظام‌های رفتاری مربوط به آن (تدریس و یادگیری، مدیریت آموزشی و مشاوره و راهنمایی) ارتباط مستقیم و متقابل دارد. به عبارت دیگر ضمن تأثیر در دیگر نظام‌های رفتاری مدرسه، تحت تأثیر آن‌ها نیز قرار می‌گیرد.

نظارت: نظارت در فرهنگ فارسی به معنای زیرکی و فراست است. نظارت به عمل ناظر و مقام او و مراقبت در اجرای امری گویند. نظارت امری است که راهنمای تعلیماتی به وسیله‌ی آن به جمع‌آوری اطلاعات درباره فعالیت‌های آموزشی، پرورشی و اداری مدیران و معلمان در محیط‌های آموزشی می‌پردازد. هدف چنین اقدام‌هایی مطالعه‌ی وضع موجود مدرسه‌ها، تعیین میزان پیشرفت امور و مقایسه‌ی آن با وضع مطلوب است که به وسیله‌ی مشاهده، مصاحبه، مشورت با کارکنان مدرسه، دانش‌آموزان و اولیای آنان انجام می‌شود. نظارت مؤثر بر کار مدرسه بدون کسب اطلاعات مورد نیاز میسر نمی‌گردد چرا که مدرسه به دنبال تحقق اهداف مختلف اجتماعی، اخلاقی، اقتصادی، تربیتی، علمی و فرهنگی است که هر کدام در جای خود بسیار ارزشمند می‌باشند. بررسی میزان دستیابی کارکنان مدرسه به این اهداف از وظایف بسیار مهم راهنمای تعلیماتی به شمار می‌رود. راهنمای تعلیماتی می‌تواند اطلاعات مورد نیاز خود را از طریق ۱- ارتباط با مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان ۲- حضور در کلاس درس ۳- دور زدن در محیط مدرسه و مشاهده ۴- پرسشنامه ۵- نتایج امتحانات به دست آورد. راهنمای تعلیماتی بایستی با ایجاد جوی آکنده از محبت، اعتماد، همدلی و احترام متقابل در مدرسه و روشن ساختن اهداف آن برای مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان زمینه را برای کسب اطلاعات مفید به منظور نظارت مطلوب فراهم سازد.

راهنمایی: راهنمایی در فرهنگ فارسی به معنای عمل راهنما و راه نشان دادن به کسی، رهبری و هدایت آمده است. راهنمایی را به طرق مختلف و از دیدگاه‌های گوناگون ولی با مضمونی مشابه تعریف کرده‌اند:

شرترز و استون راهنمایی را تلاش پویایی می‌دانند که فرد را در خودشناسی و شناخت محیط یاری می‌دهد.

ترکسلر: راهنمایی را جریانی می‌داند که فرد به کمک آن بهتر با توانایی‌ها، رغبت‌ها و محدودیت‌های خود آگاه شده و در زندگی بهتر و مؤثرتر گام برمی‌دارد.

استوارت: راهنمایی را یاری به فرد در تصمیم‌گیری‌های آگاهانه می‌داند.

انواع راهنمایی: راهنمایی از لحاظ موضوعی و از دیدگاه‌های گوناگون به انواع زیر تقسیم شده است:

۱- راهنمایی تحصیلی ۲- راهنمایی حرفه‌ای (به فرد کمک می‌شود تا با شناخت استعدادها، رغبت‌ها، محدودیت‌های خود، امکانات و ویژگی‌های مشاغل و حرفه‌های گوناگون شغل مناسبی را انتخاب کند). ۳- راهنمایی خانوادگی ۴- راهنمایی بهداشتی ۵- راهنمایی تعلیماتی (مدیران و معلمان بایستی متناسب با پیشرفت علوم و تکنولوژی آن‌چنان راهنمایی گردند که در انتخاب روش تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و بهبود روابط انسانی در مدرسه، تغییرات و دگرگونی‌هایی در رفتار و روابط خود با دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی به وجود آورند). ۶- راهنمایی سازشی (در این نوع راهنمایی به فرد کمک می‌شود تا خود را با دوستان، اطرافیان و محیط سازگار کند). ۷- راهنمایی و مشاوره اجتماعی (در این نوع راهنمایی مسائل اجتماعی افراد در شغل‌های مختلف بررسی می‌شود). ۸- راهنمایی فردی (حل مسائل شخصی فرد) ۹- راهنمایی گروهی (ارشاد به صورت جمعی)

نظارت و راهنمایی یعنی اغلب معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای هستند و برای رشد و یادگیری مداوم خود تلاش می‌کنند. هدف عمده نظارت و راهنمایی اصلاح فرایند آموزش و یادگیری است.

راهنمایی مطلوب، در تأمین امنیت خاطر کادر تعلیماتی کوشش می‌کند.

هنگام کسب اطلاعات از مخاطب برای جلب همکاری او به طوری که احساس نگرانی و تهدید نکند راهنمای آموزشی بهتر است بر رفتار خود کنترل و تسلط داشته باشد.



مدرسان شریف

فصل دوم

«تاریخچه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی»

نظارت و راهنمایی تحت عنوان بازرسی مدرسه و کلاس درس

در ابتدا (قبل از سال ۱۹۰۰) مفهوم نظارت و راهنمایی تحت عنوان بازرسی مدرسه و کلاس درس مطرح بود. از نظر تاریخی، بازرسی در آموزش و پرورش یکی از بازوهای اجرایی دولت برای اعمال کنترل و قدرت محسوب می‌شد. بازرسی به منظور نظارت بر کار معلم و اجرای قوانین و مقررات مدرسه بود و بر اجرای مقررات انضباطی و حفظ موازین و معیارهای حاکم بر آموزش و پرورش بیشتر تأکید می‌شد تا اصلاح آموزش و مسایل تدریس و روش‌های اجرای آن، آموزش معلم، دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی آن بود.

در آن زمان بازرسی به معنی تجسس و تفتیش نگاه منتقدانه‌ای به برنامه‌های مختلف مدرسه به ویژه معلم داشت. بازرسی به وسیله‌ی افراد عادی و غیر حرفه‌ای انجام می‌شد که به تدریج به ناظران و سرپرستان آموزشی واگذار شد.

در اوایل قرن بیستم بازرسان که افراد غیر حرفه‌ای بودند جای خود را به متخصصان دادند و راهنمایان آموزشی وظیفه‌ی نظارت بر کلاس درس معلمان را برعهده گرفتند و برای اولین بار نظارت از وظیفه‌ای صافی به وظیفه‌ای ستادی تبدیل شد. در این دوره بازرسان همواره درصدد عیب‌یابی و یافتن نقطه ضعف‌های ناشی از عدم انطباق معیارهای وضع شده در آموزش و پرورش با فعالیت‌های در حال اجرای معلم بودند و قضاوت و ارزیابی ارزیابان بیشتر جنبه ذهنی داشت. رابطه بین معلم و بازرس خشک و مستبدانه و توأم با ترس، ظن و شک بود. قضاوت بازرس بیشتر جنبه‌ی ذهنی داشت، او طبق قانون از اختیارات لازم برای تشویق و تنبیه معلم و تعلیق یا انفسال او از خدمت برخوردار بود. قضاوت بازرس تعلیماتی در مورد معلمان صرفاً براساس اطلاعات، دانش و تجربه‌ای بود که طی سال‌ها کار کسب کرده بود و اصولاً زیربنای علمی و تحقیقاتی نداشت.

اگر در جریان نظارت آموزشی، بخش عمده نظارت آموزشی بر عهده‌ی رؤسای مناطق و متخصصان باشد، جو حاکم بر نظارت و راهنمایی آموزشی منطبق بر بازرسی اداری و اجرایی اجباری است.

نظارت و راهنمایی علمی

در دهه‌های اولیه‌ی قرن بیستم، آموزش و پرورش به شدت تحت تأثیر مفاهیم و یافته‌های مدیریت علمی قرار گرفت به طوری که شیوه‌ی اداره‌ی آن شبیه شیوه‌ی اداره‌ی سازمان‌های بازرگانی و صنعتی شد و مقایسه‌های نامناسب و نادرستی با توجه به معیارهای صنعتی و تولیدی بین مدارس و سازمان‌های غیرآموزشی به عمل آمد. در اوایل قرن بیستم، همزمان با تحولات جدید علمی و صنعتی، مفهوم نظارت و راهنمایی در مدارس تغییر یافت. معلمان به‌عنوان عنصری مستقل اعتبار و اهمیت یافتند. به معلمان دستورالعمل‌هایی داده می‌شد و آن‌ها باید طبق دستورات انجام وظیفه می‌کردند. در این دوره متخصصان تعلیم و تربیت که با عنوان راهنمایان آموزشی در مدرسه فعالیت داشتند به دنبال روشهای جدیدی بودند تا کارایی معلمان برای اداره مدارس افزایش یابد.

نکته ۱: جورج کایت نظارت و راهنمایی آموزشی را رشد حرفه‌ای معلم می‌داند تا جایی که کارآمدترین فرد حرفه‌ای شود.

نظارت و راهنمایی علمی واکنشی بود نسبت به مبهم بودن اهداف و کشف راه‌حل جدیدی برای مشکلات آموزشی.

نکته ۲: در نظارت و راهنمایی علمی، دانش‌آموز محور اصلی برنامه‌های آموزشی است.

نکته ۳: در نظارت و راهنمایی علمی، کشف یا ابداع بهترین شیوه تدریس، محور اصلی کار معلمان قرار دارد.

نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش و پرورش:

۱- اصلاح رابطه بین معلمان و راهنمای آموزشی: رابطه خشک و مستبدانه بین معلم و راهنمای آموزشی جای خود را به رابطه‌ای علمی و منطقی داد. وظیفه‌ی راهنمای آموزشی این بود که با روش‌های مختلف معلمان را مطابق با معیارها نگه دارد.

هدف از کاربرد و تعمیم یافته‌های مدیریت علمی از بخش صنعت به بخش آموزش و پرورش، افزایش بازده کمی و ارتقای کارایی و اثربخشی عملکرد معلمان بود.



مدرسان شریف

فصل سوم

« ماهیت نظارت کلینیکی (معلم محور) »

نظارت معلم محور یا کلینیکی، یک فرایند، یک شیوه و یک سبک مشخص برای نزدیک شدن به معلمان است. برای اینکه ناظر بتواند این جریان عملی را مؤثر سازد و هدف اصلی نظارت معلم محور را تأمین کند، باید فکر، احساس و عمل او با یکدیگر هماهنگ باشد. هدف اصلی نظارت معلم محور، رشد حرفه‌ای معلم در پیش یا ضمن خدمت است (معلمان تازه‌کار). نظارت معلم محور بر عملکرد واقعی معلم در کلاس متمرکز است و معلم در این روند نظارتی به عنوان عضوی فعال مشارکت دارد و تدریس اثربخش هدف نظارت معلم محور است (بخصوص در سال‌های اخیر).

۱- اهداف اختصاصی تر از نظارت معلم محور شامل:

الف) بازخورد مشخص از وضعیت فعلی آموزشی معلمان را در اختیار آنان قرار دهد. دریافت بازخورد مشخص، محرکی برای آغاز فرایند خود بهبودی در معلمان است؛

ب) تشخیص حل مشکلات کلاس درس؛

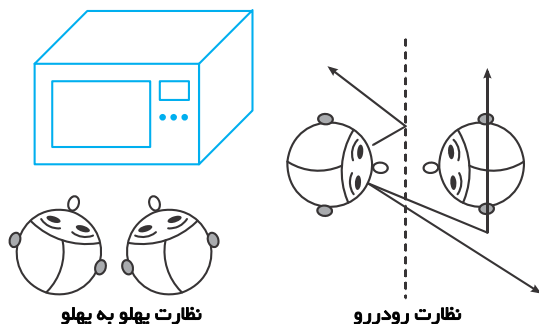
ج) کمک به معلمان برای رشد مهارت‌های استفاده از راهبردهای آموزشی؛

د) ارزیابی معلمان برای ارتقا، ترفیع، رسمی شدن و یا برای تصمیمات دیگر؛

ه) کمک به معلم در ایجاد نگرش مثبت درباره رشد مداوم حرفه‌ای.

نظارت کلینیکی به معنای مباحثه‌ی ناظر و معلم درباره کشف نقاط ضعف، مشاهده‌ی منظم، هدفمند، مستقیم و برنامه‌ریزی شده از فرایند تدریس معلم و وضع رفتار او در کلاس و بازخورد برای برطرف ساختن آن‌هاست و این مباحث ۳ مرحله نظارت معلم محور را شامل می‌شود. واژه‌ی کلینیکی می‌تواند اشاره‌ای ضمنی به آسیب شناسی داشته باشد. نباید این‌طور تصور شود که نظارت بالینی (معلم محور) همواره علاجه‌ی است که ناظر برای رفتارهای ناقص یا ناسالم معلم معمول می‌دارد. برای اجتناب از این معنای مجازی نظارت بالینی باید عبارت نظارت معلم محور را به کار برد. ناظر در نظارت کلینیکی متخصص و همکار معلم است.

یک الگوی بهتر نظارت، نحوه بیان پهلو به پهلو (گوش به گوش) است، در این حالت هر دو نفر به اطلاعات واقعی می‌نگرند و به تجزیه و تحلیل و تفسیر آن می‌پردازند و به عنوان همکار و نه مخالف، تصمیماتی می‌گیرند.



معلمان همواره به صورت توافقی به نظارت عکس‌العمل نشان می‌دهند.

نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی از عباراتی است که معانی مختلفی را در ذهن ایجاد می‌کند و هر فردی با توجه به نیازها و هدفهای خود آن را تعبیر و تفسیر می‌کند.

نکته ۱: اکثر معلمان نظارت را مفید تلقی نمی‌کنند و تصور می‌کنند نظارت یعنی بازرسی و یافتن نقاط ضعف کار تدریس آنها.

نتیجه‌ای که **موریس کوگان** از بررسی‌های خود می‌گیرد این است که معلمان، نظارت را خطر و تهدیدی جدی در کار خود به حساب می‌آورند.

بررسی **آرتور بلامبرگ (Arthur Blumberg)** نشان می‌دهد که معلمان عقیده دارند نظارت نقشی مهمی در زندگی حرفه‌ای آنها ندارد. او اصطلاح جنگ سرد را در خصوص تنفر و انزجار معلمان نسبت به ناظران آموزشی مطرح کرد. معلمان دل‌خوشی از نظارت ندارند و حالت تدافعی می‌گیرند.

پیش فرض نظارت معلم محور این است که معلمان با سبک نظارتی‌ای سازگاری دارند که به خواسته‌های آنان بهتر پاسخ دهد.

نکته ۲: نظارت معلم‌محور به جای دستور، جنبه‌ی تعاملی دارد، به جای قدرت متمرکز بر فرد، مردم‌سالار است و به جای ناظر محور، معلم‌محور است.



مدرسان شریف

فصل چهارم

« نظارت کلینیکی (معلم محور) و تدریس مؤثر »

الگوهای مختلفی برای نظارت معلم محور وجود دارد. آنچه که بین همه‌ی آن‌ها مشترک است این است که به معلمان کمک شود تا افراد مؤثرتری شوند. هدف اساسی آموزش از نظر بسیاری از مربیان و افراد جامعه، کمک به دانش‌آموزان برای دستیابی آن‌ها به مهارت‌های آموزشی است و اثربخشی معلم به تسلط دانش‌آموزان در برنامه‌ی تحصیلی و علمی بستگی دارد. از این منظر معلمانی اثربخش هستند که شاگردانشان بتوانند نمرات بیشتری از **آزمون‌های میزان شده‌ی پیشرفت تحصیلی** بگیرند. تدریس مؤثر دارای ابعاد متفاوتی است. همچنین ملاک تدریس مؤثر در هر موقعیت آموزشی و برای هر معلم متفاوت است.

ویژگی‌های معلم اثربخش در ارتباط با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طبق نتایج تحقیقات **باراک روزن شاین و نورمافیورست** عبارت‌اند از:

- ۱- داشتن بیان روشن در ارائه مطالب درسی ۲- استفاده‌ی متنوع از مطالب و روش‌های تدریس ۳- داشتن شور و شوق ۴- رفتار آموزشی مطابق با وظیفه و کار آموزشی ۵- عدم عیب‌جویی و انتقاد تند از دانش‌آموز ۶- داشتن سبک غیرمستقیم تدریس ۷- تأکید بر محتوای آموزشی در طرح آزمون معیاری پیشرفت تحصیلی ۸- استفاده از مطالب ساخت‌دهنده برای بررسی وقایعی که رخ داده یا قرار است رخ دهد. ۹- طرح پرسشها با توجه به سطوح چندگانه شناختی

نکته ۱: ندفلاندرز تدریس را دارای دو سبک مستقیم و غیرمستقیم می‌داند. در سبک مستقیم، معلم از سخنرانی، انتقاد، توجیه اختیار و دستور دادن استفاده می‌کند. در سبک غیرمستقیم، معلم به طرح سوالات، پذیرش احساسات دانش‌آموز و احترام به نظرات آن‌ها و ارائه پاداش و تشویق می‌پردازد.

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که معلمانشان از سبک غیرمستقیم استفاده می‌کنند، یادگیری بیشتری دارند.

نکته ۲: فلاندرز برای تدریس خوب، وجود هر دو رفتار مستقیم و غیرمستقیم را ضروری می‌داند و استفاده از فنون تدریس غیرمستقیم را در کنار فنون تدریس مستقیم مورد توجه قرار می‌دهد. بنابراین رفتار مؤثر در تدریس **استفاده‌ی مطلوب** از فنون تدریس غیرمستقیم را مورد نظر دارد ولی بر کاربرد صرف آن تأکید ندارد.

الگوی مشخص تدریس

این الگو توسط **باراک روزن شاین** مطرح شد. علت «مشخص» بودن الگو این است که دارای اهداف و مراحل است و قابل تحلیل، پیشگویی و توصیف است.

عناصر الگوی تدریس مشخص عبارت است از:

- ۱- بازنگری در مطالب گذشته: اشاره دارد به اصلاح تکلیف شب پیش و بازنگری آنچه که شاگردان اخیراً یاد گرفته‌اند.
 - ۲- عرضه‌ی مطالب: هدف‌های درس روز به دانش‌آموز گفته می‌شود، مطالب جدید ارائه شده، روش‌های کار الگوسازی شده، مثال‌های واضحی ارائه می‌شود و ...
 - ۳- کاربرد مطالب تحت نظارت معلم: فرصت دادن به دانش‌آموز که بتواند اطلاعات جدید را تحت نظارت و راهنمایی معلم خود به کار گیرد.
 - ۴- اصلاح و بازخورد: ارائه‌ی مقدار مناسبی بازخورد به شاگردان در هنگام انجام کارهای تحت نظارت معلم. سریع و به موقع بودن بازخورد بسیار اهمیت دارد.
 - ۵- انجام کار به طور مستقل: فرصت دادن به شاگردان تا خود اطلاعات جدید را تجربه کنند.
 - ۶- بازنگری هفتگی و ماهیانه: معلم باید در پایان هر هفته و ماه مطالب پیشین را مرور کند.
- شایان توجه است که پنج بخش اول آن تا اندازه‌ای با یک طرح درس روزانه متناظر است.

نکته ۳: به عقیده‌ی **روزن شاین**، الگوی مشخص تدریس ساختار مناسبی دارد و برای تمام موضوعات آموزشی درمدرسه به کار می‌رود.



مدرسان شریف

فصل پنجم

«تجزیه و تحلیل تدریس»

چارچوب‌های تجزیه و تحلیل تدریس

تجزیه و تحلیل تدریس را می‌توان به عنوان بخشی از جریان ارزشیابی جهت اتخاذ تصمیماتی درباره‌ی حفظ و نگهداشت معلمان در شغل، ترفیع و افزایش حقوق آنان به کار برد. همچنین می‌توان از تجزیه و تحلیل تدریس برای هدف‌های رشد فردی، درمان و یا کمک به معلمی که اشکالات جدی در کار او وجود دارد، استفاده کرد. مربیان که سبک‌هایشان می‌تواند در دامنه‌ای بین سبک ونس لومباردی تا کارل راجرز قرار گیرد، تحلیلگر هستند. ارزیاب‌ها (معمولاً مدیران سازمان) دست اندرکار تحلیل تدریس به منظورهای «جمع‌بندی» و «تهیه گزارش» هستند.

تعریف تجزیه و تحلیل تدریس:

تجزیه و تحلیل تدریس که عبارت است از بررسی منظم و متعامل عناصر و فرایندهای آموزشی توسط کسب اطلاعات اولیه و متقاعدکننده برای مقایسه با اهداف از پیش تعیین شده به منظور فراهم ساختن اطلاعات پرورده و مرتبط، جهت تصمیماتی مناسب است که معلم درباره‌ی راه‌های مختلف بهبود تدریس تصمیم اتخاذ می‌کند.

هدف معلمان از گردآوری و تلفیق اطلاعات درباره رفتار تدریس خود عبارتست از:

- ۱- توصیف دقیق آنچه که روی می‌دهد. ۲- تعیین چرایی رویداد. ۳- پیشگویی آنچه که توسط جایگزین‌های دیگر ممکن است روی دهد. ۴- انتخاب از بین چندین جایگزین. ۵- اقدام به اجرای آن انتخاب.
- و سپس تکرار چرخه برای چندین بار.

موازین تجزیه و تحلیل تدریس

به منظور تجزیه و تحلیل تدریس و به منظور تقویت، اعتلا و بهبود آن به ملاک یا میزانی ساده نیاز است تا با آن بتوان اندیشه‌ها را منظم و اطلاعات در اختیار خود را مرتب کرد. چارچوب زیر از جمله‌ی این موازین است:

- ۱- جایگاه: تدریس در چه بافت فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، حکومتی، حقوقی و اجتماعی انجام می‌گیرد؟
 - ۲- وضعیت: انتظارات شغلی معلم چیست؟ آیا معلم فردی تازه کار، مجرب ولی نامأنوس با محیط کار، قدیمی، از کار افتاده، لجباز و... است و با رئیس جدید کار می‌کند؟
 - ۳- ساختار: معلم در چه نوع سازمانی کار می‌کند، آیا سازمان مستبد، خود مدار، فئودال، حامی و همکار است یا سازمانی رها شده به حال خود می‌باشد؟
 - ۴- سبک: چه سبک یادگیری، رفتاری و رهبری مناسب با معلم است؟ در صورتی که معلم با کمک (یا تعارض) یک همکار (یا منتقد) در حال تجزیه و تحلیل است، در این صورت چگونه سبک آن فرد بر این فرد و بر این تکامل اثر می‌گذارد؟
 - ۵- شیوه‌های کلی کار: معلم از چه الگوها یا شیوه‌های تدریس برای رسیدن به اهدافی که انتخاب می‌شوند استفاده می‌کند؟
 - ۶- مهارت‌ها: معلم چه فنون مشخصی (رفتارهای قابل مشاهده) را برای کار با شاگردان اعمال می‌کند و همکاران او چه فنونی را در رفتار با معلم به کار می‌گیرند؟ چارچوب دیگری که برای تحلیل مورد استفاده قرار می‌گیرد، (به ویژه برای روزنامه‌نگاران و شاید در تعیین جایگاه تدریس به ما کمک کند) کلمات استفهامی چه کسی، چه چیزی، چه موقعی، چرا و چگونه است.
- معلم در موقعیت مورد نظر ما، همان «چه کسی» است. ولی در اغلب اوقات «چه کسی» فرد دیگری می‌شود که به عنوان ارزشیاب، ناظر، مربی، مرشد، همکار و یا دوست عمل می‌کند.

چه چیزی: در رابطه با تدریس، بین معلم و شاگرد، در ارتباط با یادگیری و محتوای آموزشی اتفاق می‌افتد.

چه جایی: مربوط به چیزهایی است که جایگاه، وضعیت و ساختار نامیده می‌شود و با مکان انجام تجزیه و تحلیل مرتبط است.

چه موقع: می‌تواند در خلال تدریس، پیش از جلسه‌ی تبادل نظر، در جلسه‌ی پس از جلسه و خارج از جلسه باشد (چه موقع به معنای اغلب مواقع است).



مدرسان شریف

فصل ششم

«جلسه تبادل نظر برای طرح‌ریزی»

قوی‌ترین پیوند میان یک معلم و ناظر، مبادله‌ی خوب پیام است.

مراحل نظارت بین معلم و ناظر عبارت است از:

۱- جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی ۲- مشاهده و گردآوری اطلاعات ۳- جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد

جلسات تبادل نظر برای طرح‌ریزی، اولین مرحله از فرایند نظارت بین معلم و ناظر است. این جلسات دارای دو قسمت طرح‌ریزی برای مشاهده و تدوین هدف است.

طرح‌ریزی برای مشاهده

این جلسه صحنه را برای نظارت معلم محور آماده می‌کند و فرصتی برای معلم و ناظر فراهم می‌آورد تا مسایل معلم و راه‌حل آن‌ها را مشخص کرده و به رفتار قابل مشاهده تبدیل کنند. در این جلسات در مورد انواع اطلاعات آموزشی که در طول زمان مشاهده از کلاس ضبط شده است، تصمیم‌گیری می‌شود. یکی از هدف‌های مهم جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی، فراهم آوردن فرصت برای معلم است تا بتواند پیام خود را درباره‌ی یک وضعیت و سبک خاص تدریس به شخص صاحب نظر در تعلیم و تربیت برساند.

فنون جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی عبارتند از:

۱- تعیین وقت برای مشاهده‌ی کلاس درس: معیار عمده انتخاب یک درس فرصت‌هایی است که آن درس باید برای مسایل و راه‌حل‌های مورد نظر به وجود آورد. همچنین معلمان از ناظری که بدون اطلاع پا به درون کلاس بگذارد منجزر هستند. فن توافق بر سر زمان معین در نظارت بر کار معلم مجرب بسیار مهم است. ناظر وقتی بدون اطلاع قبلی وارد کلاس معلم می‌شود در او تنش دائمی ایجاد می‌شود.

نکته ۱: اولین مرحله‌ی طرح‌ریزی برای مشاهده، توافق بر سر زمان مناسب برای دیدار ناظر از کلاس درس است. ناظر قبل از دیدار از کلاس معلم، باید به او اطلاع دهد و به این وسیله اضطراب و تنش او کاهش می‌یابد.

۲- گزینش وسیله مشاهده و رفتارهایی که قرار است ضبط شود: وسیله‌ی مشاهده باید با مسائل آموزشی معلم انطباق داشته باشد و نوعی تبادل نظر درباره نوع اطلاعات واجد ارزش گردآوری شده از مشاهده صورت می‌گیرد.

مثلاً برای معلمی که از رفتار غیر کلامی استفاده می‌کند، به کارگیری ضبط ویدیویی روشی مناسب است و اگر مشکل موردنظر، یک شاگرد دشوار در کلاس باشد گزارش کوتاه حکایت‌گونه مفید است.

۳- روشن ساختن محتوای آموزشی که اطلاعات در آن ضبط می‌شود.

گام مهمی که در جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی، برای ناظر و معلم ضروری است، تصمیم‌گیری درباره‌ی نوع اطلاعات حاصل از مشاهده است. در جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی، معلم و ناظر در مورد مشاهده، ابزارها و رفتارهای مناسب مشاهده برای استفاده در ضبط و روش‌های مشاهده‌ی کلاس با یکدیگر گفتگو می‌کنند. بهتر است جلسات تبادل نظر طرح‌ریزی در مناطق بی‌طرف (به‌طور مثال: بوفه مدرسه، اگر جای مناسب وجود داشته باشد) و یا در کلاس درس معلم تشکیل شود.

تدوین هدف

نیاز همه‌ی معلمان مجرب و تازه‌کار به سوی اهداف ملموس، قابل حصول و با اهمیت است. جلسه‌ی تبادل نظر برای معلمانی که درباره اهداف رشد (بیش از نیازهای کمبود) کار می‌کنند می‌تواند معلم محور باشد. به دنبال جلسه تبادل نظر برای تدوین هدف، چندین چرخه‌ی طرح‌ریزی، مشاهده و بازخورد اتفاق خواهد افتاد.

ابرت میگر عقیده دارد، اگر مطمئن نیستید به کجا می‌روید، خطر رسیدن به جایی دیگر را با خود به همراه دارید.



مدرسایان شریف

فصل هفتم

« فنون مشاهده‌ی کلاس درس »

فرایندهای مشاهده کلاس درس ریشه در آثار موریس کوگان و رابرت گلدهامر دارند. گلدهامر به منظور افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان به جای انتخاب رویکردی سلسله‌مراتبی، رویکرد مبتنی بر همکاری یا مشارکتی را برای نظارت آموزشی انتخاب کرد. ناظر برای در اختیار داشتن اطلاعات متقاعد کننده برای جلسات تبادل نظر بازخوردی به دامنه‌ی وسیعی از فنون مشاهده و وسایل ضبط از قبیل نوار ضبط ویدیویی و کامپیوتر دستی نیاز دارد. مشاهده‌ی رفتارهای خاص بهترین راه برای شناسایی آن رفتارها است. مشاهده وقتی مفید است که مشخص و با اعتبار بوده و به ضبط و ثبت درآمده باشد.

رفتارهای خوب تدریس و روش‌های مشاهده آن‌ها:

رفتارهای مؤثر تدریس	روش‌های مشاهده
۱) واضح سازی	لنز باز (ضبط ویدیویی)
۲) تنوع	لنز باز (ضبط ویدیویی)
۳) ذوق و شوق	لنز باز (ضبط ویدیویی)
۴) روش جهت‌گیری وظیفه‌ای	لنز باز (ضبط ویدیویی)
۵) اجتناب از انتقاد شدید	کلام گزیده کلمه به کلمه از یک گفتار (بازخورد معلم)
۶) سبک غیرمستقیم تدریس	نشانه‌گذاری جدول زمانی (تجزیه و تحلیل تعامل) لنز باز
۷) محتوای تدریس مورد نظر در آزمون مبتنی بر معیار	(لنزهای باز ثبت توصیفی صحنه‌ها)
۸) عبارات ساخت دهنده	کلام گزیده کلمه از یک گفتار (جهت‌دهی معلم و ساختن عبارات)
۹) پرسش‌ها در سطوح چندگانه شناختی	کلام گزیده کلمه به کلمه از یک گفتار (پرسش‌های معلم)
۱۰) تحسین و ترغیب	کلام گزیده کلمه به کلمه (بازخورد معلم)
۱۱) الگوی مشخص تدریس	لنزهای باز (یادداشت مبتنی بر رویدادها)
۱۲) روش بحث و گفتگو	فهرستگان
۱۳) زمان اختصاص یافته	نشانه‌گذاری جدول زمانی (سیستم مشاهده استالینگر)
۱۴) رفتار مورد انتظار از شاگرد	نمودار نشستن (انجام تکلیف مورد انتظار)
۱۵) تکلیف شب	لنزهای باز (ثبت توصیفی صحنه‌ها)
۱۶) روش همکارانه یادگیری	نمودار نشستن (انجام تکلیف، طرح‌های حرکت)
۱۷) استفاده از عبارات ارزشی و موفقیت در برانگیختن شاگردان	لنزهای باز (ثبت توصیفی صحنه‌ها، دفتر وقایع روزنامه)
۱۸) برخورد برابر با شاگردانی که به لحاظ پیشرفت، نژاد و جنس با هم متفاوتند	نمودار نشستن (جریان کلامی)
۱۹) مدیریت کلاس درس	کلام برگزیده کلمه به کلمه از یک گفتار (عبارات مدیر کلاس درس)
۲۰) تغییر راهبردهای کلی مبتنی بر تصمیمات هنگام تدریس	لنز باز (ضبط ویدیویی)
۲۱) اجرای برنامه تحصیلی	لنز باز (دفتر ثبت وقایع روزانه)

نکته: هدف اصلی از مشاهده کلاس درس در چرخه‌ی کلینیکی، گردآوری اطلاعات معین درباره‌ی رفتار کلامی معلم، دریافت بازخورد و بهبود عملکرد معلم است.



مدرسان شریف

فصل هشتم

«جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد»

سومین مرحله از فرایند نظارت بعد از جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی و مشاهده و گردآوری اطلاعات، جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد است. قبل از شروع جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد، معلم و مشاور باید، هدف‌ها را تهیه کنند. این هدف‌ها باید صریح، روشن و قابل مشاهده باشند، سپس راهبردهای معلم مورد توجه قرار گیرد، رفتارهای معلم و شاگردان پیش بینی شود و مشاور این اطلاعات را هنگام تدریس در کلاس جمع‌آوری و ضبط نماید. هنگام آغاز جلسه‌ی تبادل نظر بازخورد، مشاور اطلاعاتی عینی حاصل از مشاهده را فراهم می‌کند و این اطلاعات را با تشریح مساعی تجزیه و تحلیل می‌کند و با معلم درباره‌ی آنچه که پدید می‌آید توافق می‌نماید. سپس معلم و مشاور اطلاعات را تفسیر کرده و با هم درباره اقدامات آینده به تصمیماتی می‌رسند، این تصمیمات ممکن است درباره‌ی راهبردهای کلی معلم و جایگزین آن‌ها، هدف‌های مختلف شاگردان یا اصلاح هدف‌های خود بهسازی معلم باشد. اغلب اوقات جلسه‌ی تبادل نظر بازخوردی درباره یک مشاهده، جلسه‌ی تبادل نظر طرح‌ریزی برای جلسه بعد می‌شود.

نکته ۱: داشتن اطلاعات مهم برای بحث، شرط اصلی موفقیت در یک جلسه تبادل نظر بازخوردی است.

فنونی که در جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد به کار می‌رود عبارتند از:

- ۱- **فراهم کردن بازخورد برای معلم با استفاده از اطلاعات عینی حاصل از مشاهده کلاس درس:** داشتن اطلاعات مهم برای بحث، شرط اصلی موفقیت یک جلسه‌ی تبادل نظر بازخوردی است. (منظور آن دسته از اطلاعاتی است که عینی، درست، روشن و مرتبط با مسائل مورد توافق و نظر هردو طرف باشد). اگر جلسه‌ی تبادل نظر طرح‌ریزی، یک یا چند هدف را با توجه به مسایل خاص و مورد نظر تعیین کرده باشد و اگر اطلاعات حاصل از مشاهده، صحیح و مربوط باشند، آنگاه معلم باید این اطلاعات را مفید به فایده بیابد و جلسه تبادل نظر به خوبی پیش رود. ولی در ادامه بسیاری از جلسات به لحاظ نرم بودن اطلاعات (اطلاعات ذهنی، نادرست و نامربوطه) مشکل است و حالت دفاعی معلم برحسب اطلاعاتی که برای او مظنون و قابل بحث است، افزایش می‌یابد. اطلاعات سخت این مشکل را برطرف می‌سازد. اما به هر حال همه‌ی اطلاعات کم و بیش ذهنی هستند (حتی در تهیه‌ی فیلم و نوار ویدیویی).
- ۲- **فراخوانی استنباط‌ها، عقاید و احساسات معلم:** به دنبال پاسخ به سؤال آغازگری چون «فکر می‌کنی جلسه‌ی درسی شما چگونه بود؟» معلم محتاط در بیان عبارت خیلی خوب از ترس اینکه مشاور ضد آن را بگوید یا موافقت نکند تردید دارد. پس می‌توان از یک عبارت آغازگر با تهدید کمتر چون «میل دارید اول درباره‌ی چه جنبه‌ای از اطلاعات سخن بگویید» استفاده کرد. فراخوانی عکس‌العمل‌های معلم به اطلاعات، مستلزم مهارت و شکیبایی است. هنگامی که ناظر می‌بیند معلمی استنباط‌های قابل قبولی دارد و برای آینده طرح‌های جانشین منطقی پیشنهاد می‌کند، در آن صورت یک تقویت ساده «به نظر عقیده خوبی است، چرا به آن عمل نکنید» نیاز است.
- ۳- **ترغیب معلم برای در نظر آوردن دلایل روش‌ها، اهداف مشخص و جانشین برای درس:** هنگامی که سخن از ایجاد تغییر است، یک هدف جلسه تبادل نظر برای بازخورد واداشتن معلم به ملاحظه چندین جانشین و انتخاب بهترین آنهاست. معلمان باید از توضیحات جانشین درباره علت پدیدآمدن موضوعات به صورت موجود و پیشنهاد طرق مختلف برای تغییر موقعیت، راهبرد کلی یا فعالیت‌های موجود برخوردار باشند. ذخیره شیوه‌های روی آوری معلمان تازه کار نسبت به معلمان با تجربه کمتر است. نتیجه استفاده از مشاهده منظم و جلسات تبادل نظر معلم محور می‌تواند معلمی باشد که به میل خود و با استفاده از اطلاعات عینی دست به تجزیه و تحلیل رفتار خود می‌زند و به این صورت بر قلمرو شیوه‌های روی آوری جانشین می‌افزاید.
- ۴- **فراهم ساختن فرصت‌هایی برای معلم به منظور تمرین و مقایسه رفتارهای خود با دیگر معلمان:** از ناظر می‌توان تقاضا کرد که خود به عنوان منبعی از روش‌ها و فنون تدریس و الگو برای معلمان، روش یا فن مورد نظر خود در تدریس را برای معلمان ارائه دهد. این انتظار به خصوص از متخصصان برنامه درسی برای نمایش چنین برنامه‌هایی نیز وجود دارد. یک راهبرد کلی و قابل تکرار واداشتن معلم به مشاهده معلم دیگر به منظور مقایسه سبک‌ها یا راهبردهای کلی یا گزینش فنون متفاوت دیگر است.



مدرسان شریف

فصل نهم

«وظایف نظارت و راهنمایی»

شیرازی به نقل از متخصصان به چهار نقش از نقش‌های متعدد راهنمای تعلیماتی که او را در دستیابی به اهداف آموزشی مدرسه کمک می‌کنند، اشاره کرده است که عبارتند از:

- ۱- خدمات مستقیم به معلمان
 - ۲- خدمات غیرمستقیم به معلمان
 - ۳- مدیریت
 - ۴- ارزشیابی
- متخصصان نقش‌های یک و دو را به نام نقش حمایتی و نقش‌های سه و چهار را به نام نقش مدیریتی دسته‌بندی کرده‌اند. وظایف راهنمای آموزشی عبارت است از:

۱- **برنامه‌ریزی آموزشی:** راهنمای آموزشی با متخصصان آموزش و پرورش در زمینه‌ی تدوین و توسعه‌ی برنامه‌های آموزشی و خط مشی‌ها با دیگر متخصصان و کارشناسان آموزش و پرورش همکاری دارد.

۲- **توسعه و تحقق برنامه‌های درسی:** راهنمای آموزشی و معلم همکاری نزدیک و حرفه‌ای با یکدیگر دارند. آن‌ها برنامه‌های درسی را طراحی و اجرا می‌کنند و مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. راهنمای آموزشی به منظور تحقق هدفهای برنامه‌های درسی به معلم کمک‌های مورد نیاز را ارائه می‌دهد. معلمان و دانش‌آموزان برای تحقق برنامه‌های درسی فعالیت می‌کنند و مسئولیت اجرای مؤثر فعالیت‌هایی که به تحقق اهداف برنامه درسی منجر می‌شود بر عهده راهنمای آموزشی، معلم و مدیر مدرسه است.

۳- **نظارت و هماهنگی:** هدف از نظارت و هماهنگی در سازمان‌ها این است که راهنمایان آموزشی، اطمینان داشته باشند آیا به هدف‌های از پیش تعیین شده رسیده‌اند یا نه؟ ملاک قضاوت در مورد پیشرفت کارکنان یک سازمان، کنترل، نظارت و هماهنگی میان اعضا و فعالیت آنان است. بدون کنترل و نظارت و ایجاد هماهنگی بین اعضا و فعالیت‌های آنان، قضاوت در مورد پیشرفت و توانایی‌شان در جهت مطلوب کاری بس دشوار است. راهنمای آموزشی در مدارس سعی می‌کند تخصص‌های گوناگون افراد و توانایی آن‌ها را در استفاده از تخصص‌هایشان بشناسد و از تخصص افراد برای پاسخگویی به نیازهای مدارس و تحقق هدف‌های آموزش و پرورش استفاده نماید. نظارت شدید باعث تضعیف روحیه کارکنان می‌شود زیرا نقش راهنمای آموزشی را تبدیل به بازرس می‌کند.

از طرف دیگر هدف از کنترل توسط راهنمای آموزشی در زمینه نظارت و هماهنگی، ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عملکرد معلمان است و اینکه میزان کمیت و کیفیت عملکرد معلمان را مشخص نماید.

۴- **رهبری آموزشی:** راهنمای آموزشی در نقش رهبری آموزشی فراگرد پیچیده و دشوار انجام وظیفه معلمی و تدریس را برای معلمان آسان می‌کند. اگر راهنمای آموزشی بخواهد رهبری مؤثر برای گروه باشد باید توانایی درک تنوع فرهنگی را داشته باشد. وظیفه‌ی اصلی راهنمایان آموزشی در نقش رهبری آموزشی همکاری حرفه‌ای با معلمان و ارائه رهنمودها و راهبردهایی است که به معلمان کمک می‌کند کارشان را بهتر انجام دهند و بهبود ظرفیت آموزشی مدرسه و تقویت مشارکت آموزشی دانش‌آموزان است. هر قدر راهنمای آموزشی از طریق رهبری غیر رسمی بیشتر بر معلم تأثیر بگذارد، معلم رهنمودهای او را بهتر می‌پذیرد. راهنمای آموزشی این توانایی را دارد که معلم را به انجام کار خود به بهترین وجه برانگیزد و این امر به مهارت‌های رهبری راهنمایان آموزشی مربوط می‌شود. اگر راهنمای آموزشی بخواهد رهبر یک گروه باشد باید توانایی درک تنوع فرهنگی را داشته باشد.

نکته ۱: رشد حرفه‌ای، سرپرستی و ارزشیابی معلم در قلب رهبری آموزشی قرار دارد.



مدرسان شریف

فصل دهم

«اصول و روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی»

اصول نظارت و راهنمایی آموزشی

اثربخشی و اهمیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و تأکید بر مجموعه اقدامات و فعالیت‌هایی که با هدف اثربخش بودن محیط‌های آموزشی صورت می‌گیرد وقتی روشن می‌شود که مشخص شود راهنمایان آموزشی تا چه میزان اصول آن را رعایت کرده‌اند و تا چه حد مشکلات و نارسایی‌های موجود آموزشی رفع گردیده و عملکرد معلمان بهبود یافته است.

نکته ۱: راهنمایان آموزشی اصول نظارت و راهنمایی آموزشی را با هدف بهبود آموزش و یادگیری، به کار می‌گیرند.

به عقیده مارکس و استوپس (۱۹۶۱)، اصول نظارت و راهنمایی آموزشی عبارتند از:

- ۱- نظارت و راهنمایی آموزشی خدمتی گروهی (جمعی) است.
- ۲- تمام کارکنان آموزشی و معلمان به نظارت و راهنمایی آموزشی نیاز دارند.
- ۳- برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی باید در برابر نیازهای شخصی معلمان، پاسخگو باشند.
- ۴- هدف‌ها و مقاصد آموزشی باید توسط نظارت و راهنمایی آموزشی توضیح داده شود.
- ۵- افراد مطلع و صاحب نظر و افراد ذی نفع باید اثر بخشی و موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی را ارزشیابی کنند.
- ۶- نظارت و راهنمایی آموزشی باید تلاش کند تا نگرش، دانش، رفتار و روابط کارکنان را بهبود بخشد. (تحکیم روابط انسانی خوب در همه‌ی کارکنان)
- ۷- برای نظارت و راهنمایی آموزشی باید برنامه‌ریزی کوتاه مدت و بلند مدت انجام داد.
- سوق دادن معلم به سوی خود راهبری، بخشی از اهداف بلندمدت نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می‌شود.
- ۸- **راهنمای آموزشی، معلم و مدیر مدرسه** مسئول بهبود برنامه فرایند آموزش و یادگیری کلاس درس و مدرسه و شکست مدرسه در کسب هدف‌های آموزشی هستند، همچنین رئیس آموزش و پرورش در منطقه و وزارت آموزش و پرورش در سطح ملی این مسئولیت را بر عهده دارند.
- ۹- اجرا کننده‌ی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی، مدیر مدرسه یا راهنمای آموزشی است که باید از ارگان‌های دیگر کمک‌های مشورتی بگیرد. مثل کمک‌های مشورتی منطقه آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، سازمان‌های محلی، استانی، کشوری.
- ۱۰- نظارت آموزشی باید آخرین یافته‌های تحقیقات را تجزیه و تحلیل و آن‌ها را ارزیابی کند و در آموزش و پرورش به کار گیرد.
- ۱۱- همه‌ی کارکنانی که با فرایند آموزش سرو کار دارند - اعم از کارکنان آموزشی و غیرآموزشی - به نظارت و راهنمایی آموزشی نیاز دارند.
- ۱۲- نظارت و راهنمایی آموزش باید بتواند فعالیت‌های فوق برنامه دانش‌آموزان را سازمان‌دهی و آن‌ها را هدایت کند.
- ۱۳- پیش‌بینی‌های لازم به منظور فراهم کردن تدارکات و امکانات مربوط به برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی باید در بودجه سالیانه در نظر گرفته شود.

راهنمای آموزشی باید به دنبال گسترش تصمیم‌گیری مشارکتی گروهی باشد.

دیگر اصول نظارت و راهنمایی آموزشی

۱- اصل سازمانی بودن

نظارت و راهنمایی آموزشی به‌عنوان یک رفتار سازمانی مهم در تشکیلات آموزش و پرورش اغلب کشورها وجود دارد و مسئولیتی مدیریتی در مدرسه تلقی می‌شود. در مدارسی که پست راهنمای آموزشی به طور رسمی وجود ندارد، مدیر مدرسه باید نقش راهنما را ایفا کند. پس این مسئولیت یا برعهده مدیر مدرسه و یا راهنمای آموزشی است.

نظارت و راهنمایی را باید به عنوان یک رفتار سازمانی و نهایتاً بُعدی از ابعاد مدیریت در نظر داشت.



مدرسان شریف

فصل یازدهم

« مؤلفه‌های اصلی نظارت و راهنمایی »

جو مدرسه

جو مدرسه اولین مؤلفه‌ی مهم در اثربخشی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی است زیرا مدرسه (سازمان آموزشی) سازمانی اجتماعی و از نظر کیمبل وایلز دارای محیطی غیررسمی و خالی از تشریفات است.

نکته ۱: جو مدرسه و همکاری راهنمای آموزشی، معلم و مدیر مدرسه اولین و مهمترین مؤلفه در اثر بخشی برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی است. جو مدرسه باید محیطی باشد که کارکنان آموزشی اعم از معلمان، راهنمایان آموزشی و مدیر بتوانند آزادانه و مشارکت جویانه به اصلاح فرایند آموزش اقدام نمایند. روش مدیریت در چنین مدرسه‌ای باید مشارکت جویانه باشد به نحوی که مسئولیت پذیری را در معلمان تقویت کند و در کنترل دانش‌آموزان به روش‌های انسانی متکی باشد تا به خود انضباطی بیشتر دانش‌آموزان منجر شود. معلمان و دانش‌آموزان باید احساس خوشایندی نسبت به مدرسه داشته باشند. معلمان باید درک کنند که مدرسه به آنان و کارشان اهمیت می‌دهد و به دانش‌آموزان باید تفهیم شود که مدرسه به پیشرفت تحصیلی آنان علاقه‌مند است.

نقش مدیر مدرسه (مدیریت مشارکت جویانه) در ایجاد چنین جوی از همه مهم‌تر است. در حقیقت لازم است راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه جوی را که باید بر مدرسه حاکم باشد با جو نامطلوبی که بر مدرسه حاکم است مقایسه کنند و ویژگی‌هایی را که باید جایگزین ویژگی‌های کنونی شوند مشخص نمایند. بزرگ‌ترین سرمایه یک مدرسه، هوش جمعی آن است.

کیمبل وایلز: محیط اجتماعی مدرسه باید غیررسمی و خالی از تشریفات باشد.

نکته ۲: راهنمای آموزشی با داشتن تخصص حرفه‌ای و مدیر مدرسه با داشتن مهارت‌های رهبری با روابط رسمی و غیر رسمی حاکم در مدرسه، هر دو به اصلاح فرایند آموزش می‌پردازند. احتمالاً مدیر مدرسه مهمترین شخص در ایجاد جو مطلوب در مدرسه و تحکیم آن و تصمیم‌گیرنده نهایی برای بهبود برنامه آموزشی مدرسه است.

هر چه راهنمای آموزشی و مدیر مدرسه در اصلاح فرایند آموزش و تحقق اهداف مدرسه، همکاری حرفه‌ای متقابل داشته باشند، جو مدرسه مطلوب‌تر خواهد بود. باید دانست در مدارس که در آن‌ها عملکرد کلاسی بسیار بالاست، اهداف، معیارها، هنجارها، ارزش‌ها، ارتباطات سبک رهبری، شیوه نظارتی و ویژگی‌های انگیزشی، رفتاری و سازمانی بسیاری مورد استفاده قرار می‌گیرد تا چنین نتیجه‌ای به دست آید.

و عواملی مانند عدم اعتماد مدیر، راهنمای آموزشی و معلم نسبت به یکدیگر، تنش‌ها، عدم صمیمیت و همکاری حرفه‌ای بین کارکنان مدرسه و دشمنی آن‌ها موجب ایجاد جو نامطلوب در مدرسه می‌گردد. در چنین مدرسه‌ای همکاری کارکنان با یکدیگر بسیار کم بوده و فقط ارتباطات رسمی بین آن‌ها وجود دارد و کنترل جنبه دستوری و دیوان‌سالارانه دارد. از آنجا که جو مدرسه در عملکرد کلاسی بسیار مؤثر است، راهنمایان آموزشی هم در ایجاد جو مطلوب و تحکیم آن بسیار مؤثرند.

به نظر ندلر مراحلی که در اجرای تغییر برای رفع مشکل جو مدرسه مؤثرند عبارتند از:

- ۱- هنگام بروز اختلافات برای مشخص شدن علت نارضایتی از اطلاعات و داده‌ها استفاده کنید.
- ۲- برای ایجاد تغییرات برای مشارکت افراد تأکید کنید، زیرا به کاهش مقاومت در افراد منجر می‌شود.
- ۳- برای رفتارهای مطلوب افراد پاداش‌هایی در نظر بگیرید.
- ۴- به افراد وقت و فرصت دهید تا با وضعیت کنونی، خود را سازگار کنند.
- ۵- تصویر روشنی از وضعیت آتی امور به افراد ارائه دهید.
- ۶- برای کنترل پیشرفت تغییرات طراحی شده، مکانیزم‌های بازخورد را توسعه دهید.
- ۷- از حمایت گروه‌های مهم قدرت مطمئن شوید.

نکته ۳: ایجاد جوی در مدرسه که برای کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزش قایل شود، یک فرایند تکاملی و نه انقلابی است. ایجاد چنین جوی در مدرسه، ممکن است مهم‌ترین عنصر در آماده‌سازی برای نظارت آموزشی باشد. بهترین جو مدرسه با معلمان فکور توصیف می‌شود.



مدرسان شریف

فصل دوازدهم

« سبک‌های مستقیم و غیر مستقیم نظارت و راهنمایی آموزشی »

سبک‌های مستقیم و غیر مستقیم نظارت

یکی از سبک‌های تمایز قابل شدن بین روش‌های نظارت و مشورت بین ناظر (مشاور) و معلم (همکار حرفه‌ای)، تقسیم‌بندی آن به دو دسته مستقیم و غیر مستقیم است که توسط ند فلاندرز مطرح گردیده است.

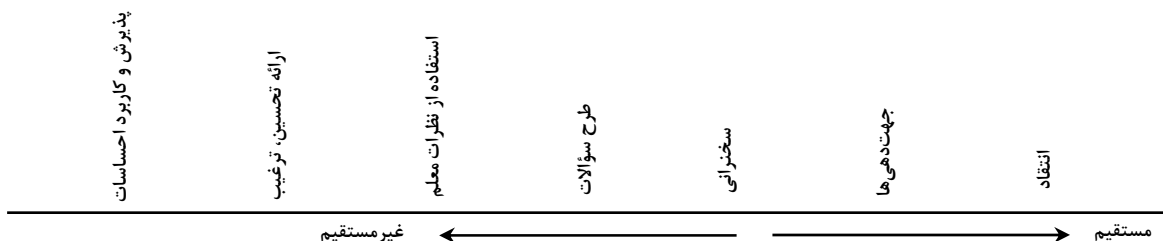
نکته ۱: سبک‌های مستقیم عبارتند از: سخنرانی، تعویض مخاطب و انتقاد.



نکته ۲: سبک‌های غیرمستقیم معلمان عبارتند از: پذیرش و کاربرد احساسات، ترغیب یا تحسین، روا دانستن، استفاده از نظرات شاگرد و معلم.



می‌توان رفتارهای مستقیم و غیرمستقیمی که یک مشاور یا ناظر می‌تواند به کار گیرد را بر روی یک پیوستار نشان داد، هرچند که ارائه‌ی یک شاخص مورد نظر نیست.



از نظر آرتور بلومبرگ (Arthur Blumberg)، معلمان سبک غیر مستقیم را بر سبک مستقیم ترجیح می‌دهند. آرتور بلومبرگ از مقولات مشابه برای رفتار ناظر استفاده می‌کند و شواهدی دال بر برتری سبک غیر مستقیم نظارت از نظر معلمان گرد می‌آورد.

اکثر معلمان به نفوذ و تأثیر ناظران و مشاوران بیشتر نیازمندند تا قدرت و کنترل آنها.



نکته ۳: رفتارهای مقابله‌ای معلم به رفتارهایی گفته می‌شود که فرد برای دوام بقای خود به صورت فرد با فرد در یک جلسه‌ی تبادل نظر بکار می‌برد. رفتارهای ناظر را به صورت مخالف (غلبه‌گر، تنبیه‌کننده) یا پشتیبان (تقویت‌کننده، پذیرا) می‌توان در نظر گرفت. تدوین محدودیت‌ها و تدوین هدف‌ها اقداماتی هستند که معمولاً در بین این دو منتهی‌الیه قرار می‌گیرند.

تصویب‌کننده	پذیرا	تدوین هدف‌ها	تدوین محدودیت‌ها	غلبه‌گر	تنبیه‌کننده
پشتیبان					مخالف

فنونی که به آنها اشاره خواهد شد، به عنوان فنون غیرمستقیم در نظر گرفته می‌شوند و برای مشاورانی که جلسات تبادل نظر آنها معلم محور است، مفید می‌باشند. همچنین فنون زیر برای مشاورانی که سبک آنها مستقیم و غیرمستقیم، خودمدار یا معلم‌مدار باشد، کاربرد دارد. این فنون موجب بهبود کیفیت تعامل میان دوطرف (ناظر و معلم) در جلسه‌ی تبادل نظر خواهد شد:

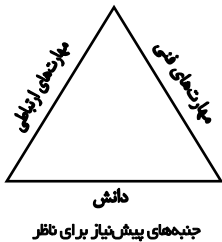
۱- **بیشتر بشنوید، کمتر صحبت کنید:** همان‌طور که معلمان دو سوم وقت خود را در کلاس صرف صحبت کردن با شاگردان می‌کنند، مشاوران نیز در جلسات تبادل نظر، بیشتر از معلمان صحبت می‌کنند و فرصتی برای تعیین هدف‌های کلی و بازدهی، تجزیه و تحلیل، تفسیر اطلاعات و دستیابی به تصمیمات جهت اقدامات آینده در اختیار معلمان قرار نمی‌دهند در نتیجه برای رفع مشکلات و بهبود طرح‌های آنان اقدام مؤثری انجام نمی‌دهند.



مدرسان شریف

فصل سیزدهم

«مهارت‌های ارتباطی»



پیش‌نیازهای نظارت به‌عنوان کارکرد مبتنی بر رشد، شامل دانش، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های فنی است. دانش موردنیاز، رشد معلم و موفقیت مدرسه براساس مثلث اقدام نظارتی (شکل مقابل) استوار است. دانش به منظور تعامل با معلمان و مهارت‌های فنی در جهت برنامه‌ریزی، سنجش، مشاهده و ارزشیابی بهبود آموزشی باید با مهارت‌های ارتباطی همراه شود. از همین‌رو در این فصل، به جنبه مهارت ارتباطی می‌پردازیم.

پیوستار رفتار نظارتی: خود را بشناسید

رفتار هدفمند، رفتاری است که در زمان تصمیم‌گیری در جلسه یا کنفرانسی صورت می‌گیرد. مجموعه رفتارهای نظارتی عبارت‌اند از گوش دادن، شفاف‌سازی، تشویق، تفکر، ارائه، حل مسئله، مذاکره، هدایت، استانداردسازی و تقویت.

گوش دادن: اصوات و آواها (او - هوم) نیز نشان‌دهنده گوش دادن است.

شفاف‌سازی: ناظر برای روشن کردن منظور گوینده، سؤالاتی می‌پرسد. مثلاً «منظور شما از این حرف چیست؟» ممکن است بیشتر توضیح دهید؟ گنج شده‌ام. متوجه نشدم.

تشویق: ناظر پاسخ‌های تصدیق‌کننده می‌دهد تا به گوینده کمک کند حرفش را بزند. مثلاً «بله، حرف شما را دنبال می‌کنم.» «ادامه بدهید.» «بله، منظورتان را می‌فهمم، بیشتر توضیح دهید.»

تفکر: ناظر برای تصدیق‌درستی حرف گوینده، سخن او را خلاصه و بازگویی می‌کند. فهمیدم منظورتان چیست. موضوع این است که ... شنیدم گفتید ...

ارائه: ناظر نظر شخصی خود را درباره موضوع مورد بحث می‌گوید: «من این چنین متوجه شده‌ام ...» مسئله این است که ... به عقیده من ... می‌خواهم به این نکته توجه کنید.

حل مسئله: معمولاً پس از بحث و گفتگویی مقدماتی درباره موضوع یا مشکل، ناظر پیش‌قدم می‌شود و همه موارد مورد بحث را بیان می‌کند تا فهرستی از راه‌حل‌های احتمالی به‌دست آید. بهتر است مکث کنیم، کاری که می‌توانیم انجام دهیم را بنویسیم. چه نظراتی برای حل این مشکل دارید؟ درباره کارها فکر کنیم.

کج مثال ۱: در کدام مورد، ناظر، سؤال می‌پرسد؟

- (۱) گوش دادن (۲) شفاف‌سازی (۳) تشویق (۴) تفکر

پاسخ: گزینه «۲» در شفاف‌سازی، ناظر برای روشن کردن منظور گوینده، سؤالاتی می‌پرسد مثلاً: منظور شما از این حرف چیست؟ ممکن است بیشتر توضیح دهید. من در مورد این نکته گنج شده‌ام. من متوجه منظور شما نشدم.

کج مثال ۲: اگر ناظر بپرسد: منظور شما از این حرف چیست و توضیح بخواهد و متوجه منظور معلم نشود کدام‌یک از رفتارهای نظارتی را دارد؟

- (۱) مذاکره (۲) هدایت (۳) استانداردسازی (۴) شفاف‌سازی

پاسخ: گزینه «۴» در شفاف‌سازی، ناظر سؤالاتی را می‌پرسد تا معلم بیشتر توضیح دهد.

کج مثال ۳: در کدام‌یک از رفتارهای نظارتی، ناظر پاسخ‌های تصدیق‌کننده می‌دهد نظیر: ادامه دهید، منظورتان را می‌فهمم، حرف شما را دنبال می‌کنم.

- (۱) تفکر (۲) تشویق (۳) حل مسئله (۴) ارائه

پاسخ: گزینه «۲» ناظر در تشویق کردن، پاسخ‌های تصدیق‌کننده می‌دهد تا به گوینده کمک کند تا حرفش را بزند مثلاً: بله، حرف شما را دنبال می‌کنم. ادامه دهید، بله، منظورتان را می‌فهمم، بیشتر توضیح دهید.



مدرسان شریف

فصل چهاردهم

« نظارت تحولی: تئوری و عمل »

فلسفه بنیادین نظارت تحولی

یکی از جنبه‌های نظارت تحولی، سازگاری شیوه نظارتی مقدماتی با سطح رشد، مهارت‌ها و تعهد معلمان به‌طور فردی یا گروهی است. ویژگی‌های معلمانی که در سطح پایینی از رشد فعالیت می‌کنند، عبارت است از: اجرا در مرحله عملیات ذهنی رشد شناختی، سطح پایین مفهومی، سطح استدلال اخلاقی پایین و مرحله ترسان رشد خود. سطح پایین و پایدار هوشیاری و دغدغه خودبسندهی معلمان یا گروه‌های دارای سطح رشد، تخصص و تعهد پایین با نظارت دستوری ظاهراً به خوبی سازگار شده‌اند. آن‌ها به سختی مشکلات را توضیح می‌دهند و شیوه‌های محدودی برای واکنش به مشکلات دارند، به‌طوری که بعید است مسئولیت تصمیم‌گیری را بپذیرند. آن‌ها به وضوح به ساختار و کمک ارائه شده از سوی نظارت دستوری نیاز دارند. برای بسیاری از معلمان نیازمند به هدایت، یک روش اطلاع‌رسانی دستوری مناسب است. برای معلمانی که عملکردشان در سطح بسیار پایینی از رشد، تخصص و تعهد و مشکلات جدی آموزشی است، روش کنترل دستوری احتمالاً لازم است.

ویژگی معلمانی که سطح رشد متوسطی دارند، عبارت است از: فعالیت در مرحله عملیات رسمی رشد شناختی، سطح متوسط مفهومی، سطح متعارف استدلال اخلاقی، مرحله انطباق رشد خود، سطح آگاهی قیاسی و مرحله نگرانی درباره وظایف یاددهی. معلمان یا گروه‌هایی که سطح رشد متوسطی دارند، تخصص و تعهدشان معمولاً به بهترین شکل با روش نظارت مشارکتی انطباق دارد. آن‌ها می‌توانند راه‌حلی را برای مشکل آموزشی ارائه دهند، اما هنوز در بررسی گزینه‌ها و تدوین طرح جامع برای بهبود آموزشی نیاز به کمک دارند. روش توفان مغزی در نظارت مشارکتی، به معلم یا گروه معلمان اجازه می‌دهد ادراکات مشترکی داشته باشند و راهکارهای احتمالی برای اقدام‌های آتی ارائه دهند، ضمن آنکه از نقطه نظرهای ناظر نیز بهره‌مند شوند. طرح عملیات حاصل از مذاکره در طول نظارت مشارکتی به معلمان اجازه می‌دهد نیازهای استقلال در حال ظهور خود را برآورده سازند در حالی که راهنمایی موردنیاز برای اطمینان از نیل به برنامه اصلاحی آموزشی را نیز در حد متوسطی دریافت می‌کنند. معلمانی که در سطح بالایی از رشد عمل می‌کنند، ویژگی‌هایی از جمله عمل در مرحله فرارسمی رشد شناختی، سطح مفهومی، سطح متعارفی از استدلال‌های اخلاقی، مرحله مستقل رشد خود و سطح آگاهی سیستمی را دارند. معلمان یا گروه‌هایی که در سطح بالای رشد، تخصص و تعهد کار می‌کنند، برای خود راهبری رشد یافته براساس شیوه نظارتی غیردستوری آماده‌اند. آن‌ها مستقل، جستجوگر و خلاق‌اند و می‌توانند از جنبه‌های مختلفی درباره یک مشکل فکر کنند، اقدام‌های متنوعی انجام دهند، درباره هر گام از یک طرح عملیاتی بیندیشند و طرح را تا انتها دنبال کنند.

اگر ویژگی‌های غالب یک فرد یا گروه نشانگر ظرفیت تصمیم‌گیری بسیار پایین باشند، روش نظارت کنترل دستوری مناسب است. در صورتی که خصوصیات غالب حاکی از ظرفیت نسبتاً پایین باشند، رویکرد اطلاعاتی دستوری بهتر به نظر می‌رسد. هرگاه ویژگی‌های غالب بیانگر ظرفیت متوسط باشند، نظارت مشارکتی مفیدتر است و سرانجام اگر خصوصیات غالب حاکی از ظرفیت و توان بالای تصمیم‌گیری باشد، روش غیردستوری بهتر است.

نکته ۱: به‌طور کلی هنگام کار با فرد یا گروهی که ویژگی‌های متنوع بسیاری دارند، شیوه مشارکتی اثربخش‌ترین روش خواهد بود.

ناظر باید شیوه خود را برحسب مورد و با تکیه بر دانش پایه درباره خصوصیات معلم، مشاهدات اخیر و تعامل با معلم یا گروه و تجزیه و تحلیل وضعیت فعلی انتخاب کند. یکی از روش‌های توصیف نظارت تحولی این است که بگوییم این روش ابتدا معلمان را انتخاب می‌کند، سپس توان تصمیم‌گیری‌شان را رشد می‌دهد و در طول زمان دامنه انتخاب آن‌ها را گسترش می‌دهد.

مثال ۱: در کدام روش نظارتی معلمان می‌توانند راه‌حلی را برای مشکل آموزشی ارائه دهند اما هنوز در بررسی گزینه‌ها و تدوین طرح جامع برای بهبود آموزشی نیاز به کمک دارند؟

(۴) غیردستوری

(۳) مشارکتی

(۲) کنترل دستوری

(۱) اطلاعاتی دستوری

پاسخ: گزینه «۳» در روش مشارکتی یا همکاری معلمان در سطح رشد متوسطی قرار دارند. در این روش، مشکل معلم و ناظر مشترک است و هر دو راه‌حلی جهت رفع مشکل در نظر دارند.



مدرسان شریف

فصل پانزدهم

« مهارت‌های سنجش و برنامه‌ریزی »

مهارت‌های فنی

مهارت‌های سنجش و برنامه‌ریزی

مهارت‌های سنجش و برنامه‌ریزی برای ناظر به منظور تنظیم هدف‌ها و فعالیت‌ها برای خود و نیز دیگران مفیدند. سنجش و برنامه‌ریزی دو روی یک سکه‌اند. سنجش، تعیین می‌کند که شما و کارکنانتان در چه موقعیتی بوده‌اید و اکنون در کجا هستید و برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری درباره موقعیتی است که می‌خواهید داشته باشید و انتخاب مسیری که شما و کارکنانتان تصمیم دارید برای رسیدن به هدفتان از آن استفاده کنید. ناظر با رسم نمودار می‌تواند به تکنیک‌های برنامه‌ریزی ماهرانه‌تری دست یابد. اگرچه نمودارهای گردش کار (فلوچارت‌ها) جالب به نظر می‌رسند، اما برای برنامه‌های ساده، غیر ضروری‌اند. تا زمانی که بتوانیم به سؤالات مربوط به ۱- هدف، ۲- فعالیت‌ها، ۳- مهلت زمان، ۴- منابع و ۵- ارزشیابی پاسخ دهیم، اجرا را می‌توان ادامه داد.

سنجش و برنامه‌ریزی در سازمان

هر برنامه‌ای برای کمک مستقیم، رشد حرفه‌ای، برنامه‌ریزی یا توسعه گروهی، عناصر یکسانی به‌عنوان دستورالعمل انجام کار دارد. هدفمان و سپس فعالیت‌ها و زمان آن را تعیین می‌کنیم. با تعیین فعالیت‌های لازم، باید منابع را شناسایی کنیم. در نهایت موفقیت فعالیت‌ها را با معیارهایی ارزشیابی می‌کنیم.

روش‌های نیازسنجی

ناظر می‌تواند از چند طریق به سنجش نیازها اقدام کند:

- ۱- چشم و گوش
- ۲- مشاهدات سیستماتیک کلاس درس و مدرسه
- ۳- اسناد رسمی
- ۴- بازبینی نتیجه کار معلم و دانش‌آموز
- ۵- بازبینی سوم شخص
- ۶- نظرسنجی کتبی باز پاسخی
- ۷- کنترل و دسته‌بندی کردن نظرسنجی‌های دسته‌بندی شده
- ۸- تکنیک دلفی
- ۹- تکنیک گروه اسمی. در تکنیک بازبینی نتایج کار معلم و دانش‌آموز در بعضی از مدارس، معلمان پرونده‌های کلاس درس و مدرسه را درست می‌کنند که در تحلیل نتایج کاری معلم و دانش‌آموز نماینده آن‌ها بازبینی شوند.

تکنیک دلفی

شرکت راند مبتکر آن بود. این تکنیک که در ابتدا برای پیش‌بینی روندهای آتی ابداع شد و ترکیبی از نظرسنجی‌های باز پاسخ و رتبه‌گذاری است، اغلب برای نیازسنجی استفاده می‌شود. ناظر این تلفیق نظرات را جمع‌آوری و فهرست جدیدی از همه ایده‌های تلفیق شده تهیه می‌کند. در این تکنیک ناظر به اولویت‌بندی نیازهای معلمان به کمک خود آن‌ها می‌پردازد.

تکنیک گروه اسمی

تکنیک گروه اسمی که دلبک، وِن دِ وِن و گاستافسون (۱۹۷۵) آن را مشهور کردند، روش تأثیرگذاری برای دخالت همه افراد گروه‌های بزرگ مرتبط در نیازسنجی و تعیین هدف است.

نمودارهای علت و معلولی

چهار علت کلی در رشد حرفه‌ای غیراثربخش شناسایی شدند:

- ۱- برنامه‌ریزی ضعیف
- ۲- جلسات بی‌کیفیت در بهسازی کارکنان
- ۳- حمایت ناکافی برای برنامه
- ۴- ارزشیابی نارضايت‌بخش از برنامه. عوامل دخیل در برنامه‌ریزی ضعیف عبارت بودند از دخالت نداشتن معلمان در فرایند برنامه‌ریزی و این واقعیت که برنامه رشد حرفه‌ای براساس نیازهای معلم نبوده و نبودن گزینه‌های مناسب برای کارکنان متعلق به سطح سلسله مراتب مختلف و حوزه‌های تخصصی دیگر.



مدرسان شریف

فصل شانزدهم

« مهارت‌های مشاهده »

مشاهده هر فرآیندی دو قسمت دارد: اول توصیف آنچه که دیده شده و سپس تعبیر معنای آن. اگر هدف نظارت ارتقای طرز فکر معلمان و تعهد در رابطه با پیشرفت تمرین کلاس درس (و مدرسه) است، مشاهدات باید به‌عنوان پایه اطلاعات برای شکل‌گیری یک گفتگوی آموزشی میان ناظر و معلم مورد استفاده قرار گیرد.

ابزار مشاهده تکوینی، ابزار ارزیابی پایانی نیست

یک وسیله مشاهده تکوینی برای توصیف رویدادهای کلاس درس استفاده می‌شود که وسیله رشد حرفه‌ای و پیشرفت آموزشی است. ابزار ارزیابی پایانی دارای ظاهری تحمیلی است، یعنی اندازه‌گیری عمل ثابتی دارد که به منظور قضاوت در مورد همه معلمان با معیارهای یکسانی برای تشخیص ارزشمندی، شایستگی و صلاحیتشان به‌عنوان کارمند استفاده می‌شود.

روش‌های توصیف

روش‌های فراوانی برای ضبط توصیف وجود دارد. در ابتدا می‌خواهیم به مشاهدات کمی نگاهی بیندازیم که شامل ابزار صریح، ابزار شاخص عملکرد، نمودار دیداری و استفاده از فضای کلاس است. قسمت دوم، مشاهدات کیفی از جمله صورت‌جلسه، شرح منفصل بازپاسخ، مشاهده بازپاسخ شرکت‌کننده، مشاهده متمرکز بر پرسش‌نامه و نقد آموزشی را دربر دارد. مشاهدات کمی و کیفی برای جمع‌آوری داده‌ها در زمینه نگرانی‌های خاص معلمان طراحی شده است.

مشاهدات کمی

مشاهدات کمی شیوه‌هایی برای اندازه‌گیری رویدادها، رفتارها و موضوعات کلاس درس‌اند.

📌 مثال ۱: کدام مورد، طلایه‌دار پیشرفت حرفه‌ای است؟

- (۱) کسب تجارب مفید (۲) تقسیم‌بندی توصیف وقایع (۳) ارتباط با دیگران (۴) ارتقای طرز فکر معلم

✅ پاسخ: گزینه «۲» تقسیم‌بندی توصیف وقایع، طلایه‌دار پیشرفت حرفه‌ای است. تعبیر منجر به مقاومت می‌شود زمانی که دو گروه در رابطه با حوادثی که روی می‌دهد، همسو شدند، به احتمال زیاد برای آنچه لازم است تغییر کند، به توافق می‌رسند. مشاهده هر فرایند ۲ قسمت دارد: ۱- توصیف آنچه که دیده شده ۲- تعبیر معنای آن.

📌 مثال ۲: پایه اطلاعات جهت شکل‌گیری یک گفتگوی آموزشی میان ناظر و معلم، کدام مورد است؟

- (۱) جلسات مصاحبه (۲) پرسشنامه‌ها (۳) مشاهدات (۴) چک‌لیست‌ها

✅ پاسخ: گزینه «۳» اگر هدف نظارت، ارتقای طرز فکر معلمان و تعهد در رابطه با پیشرفت تمرین کلاس درس (و مدرسه) است، مشاهدات باید به‌عنوان پایه اطلاعات برای شکل‌گیری یک گفتگوی آموزشی میان ناظر و معلم مورد استفاده قرار گیرد.

📌 مثال ۳: کدام مورد به‌عنوان اندازه‌گیری عمل ثابتی به منظور قضاوت در مورد همه معلمان با معیارهای یکسان برای تشخیص ارزشمندی شایستگی و صلاحیتشان به‌عنوان کارمند به‌کار می‌رود؟

- (۱) پایانی (۲) تکوینی (۳) تشخیصی (۴) چک‌لیست‌ها

✅ پاسخ: گزینه «۱» ابزار ارزیابی پایانی دارای ظاهری تحمیلی است، یعنی اندازه‌گیری عمل ثابتی دارد که به منظور قضاوت در مورد همه معلمان با معیارهای یکسانی برای تشخیص ارزشمندی، شایستگی و صلاحیتشان به‌عنوان کارمند استفاده می‌شود.



مدرسان شریف

فصل هفدهم

« مهارت‌های پژوهش و ارزشیابی »

شاید هیچ حوزه‌ای از آموزش تا این سطح از گستردگی در علم، فناوری و توجه همچون حوزه پژوهش و ارزشیابی آموزشی نباشد. پاسخگویی به نیازهای ملی و تحول در سنجش و ارزیابی را می‌توان علت اصلی این تغییرات به‌شمار آورد. ارزشیابی و پژوهش بیشتر به عنوان مبنایی در تعیین اقدامات حرفه‌ای در جهت ماهیت و نحوه بهبود یادگیری دانش‌آموزان به‌کار می‌رود.

شیوه‌های مختلف در تحقیق و ارزشیابی

تحقیق و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی بر مبنای متدولوژی برگرفته از یکی از دو روش تحقیقاتی یا در برخی موارد ترکیبی از هر دوی این روش‌هاست. این دو روش، تحقیقات کمی و کیفی هستند.

نکته ۱: تفاوت بین روش‌های کمی و کیفی در این است که نتایج روش‌های کمی به‌صورت عددی و نتایج روش‌های کیفی به‌صورت شرح و روایت گزارش می‌شوند.

این دو روش مختلف بر مبنای مفاهیم مختلفی از واقعیت، هدف از تحقیق، نقش محقق، نقش ارزش‌ها در تحقیق، ارتباط بین محقق و موضوع تحقیق و متدولوژی خاص تحقیق ابداع شده‌اند.

کلمه مثال ۱: سطح گستردگی کدام مورد، از همه بیشتر است؟

(۱) برنامه‌ریزی

(۲) نظارت

(۳) آموزش

(۴) پژوهش و ارزشیابی آموزشی

پاسخ: گزینه «۴» پژوهش و ارزشیابی آموزشی بخشی از کارهای روزمره مدرسه‌ها شده است و حوزه‌ای بسیار گسترده است. پاسخگویی به نیازهای ملی و تحول در سنجش و ارزیابی مربوط به مدرسه‌های موفق است.

کلمه مثال ۲: کدام مورد بیشتر به‌عنوان مبنایی در تعیین اقدامات حرفه‌ای در جهت ماهیت و نحوه بهبود یادگیری دانش‌آموزان به‌کار می‌رود؟

(۱) ارزشیابی و پژوهش

(۲) برنامه‌ریزی

(۳) هدف‌گذاری

(۴) نظارت و رهبری

پاسخ: گزینه «۱» در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان، ارزشیابی و پژوهش نتایج را گزارش می‌کنند. مشارکت معلمان در تعیین معیارهای ارزشیابی در مدرسه بسیار مهم است. نتایج و نمرات ارزشیابی میزان دسترسی به هدف‌های آموزشی را گزارش می‌کنند.

کلمه مثال ۳: کدام مورد، به‌صورت عددی و کدام مورد به‌صورت شرح و روایت گزارش می‌شود؟

(۱) کیفی، کمی

(۲) کمی، کمی

(۳) کیفی، کیفی

(۴) کمی، کیفی

پاسخ: گزینه «۴» تحقیق و ارزشیابی از دو روش کمی و کیفی استفاده می‌کند. نتایج روش‌های کمی به‌صورت عددی و نتایج ارزشیابی کیفی به‌صورت شرح و روایت گزارش می‌شود.

مقایسه روش‌های تحقیق کمی و کیفی

ماهیت واقعیت و دانش چیست؟ تحقیق کمی بر این فرض استوار است که واقعیت منفرد همواره وجود خارجی دارد و دانش، اندازه‌گیری عینی پدیده‌هایی است که بخشی از آن واقعیت‌اند. پدیده‌های پیچیده را می‌توان به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم کرد و آن‌ها را به‌صورت جداگانه مورد مطالعه قرار داد. در نهایت مطالعه در مورد متغیرهای تشکیل‌دهنده می‌تواند به درکی کلی درباره یک پدیده منجر شود که این امر به نوبه خود پیش‌بینی و کنترل این پدیده را ممکن می‌کند.



مدرسان شریف

فصل هجدهم

«وظایف نظارت»

آن دسته از وظایف نظارت که می‌توانند بهبود آموزش را فراهم کنند، عبارتند از: کمک مستقیم به معلمان، رشد گروهی، رشد حرفه‌ای و برنامه‌ریزی درسی و اقدام‌پژوهی.

کمک مستقیم: ناظر می‌تواند بازخورد فرد به فرد با معلمان را برای بهبود آموزش فراهم یا تسهیل کند.

رشد گروهی: ناظر می‌تواند جلسات حل مشکلات آموزشی در میان معلمان را به منظور بهبود آموزش برقرار کند.

رشد حرفه‌ای: ناظر می‌تواند فرصت‌های یادگیری با معلمان را برای بهبود آموزش فراهم کند.

برنامه‌ریزی درسی: ناظر می‌تواند محتوای تعلیم و مواد آموزشی را تغییر دهد تا آموزش بهبود یابد.

هریک از این وظایف به‌طور مستقیم با بهبود آموزش ارتباط دارد.

اقدام‌پژوهی یا پژوهش در عمل به منظور توسعه و گسترش مهارت‌ها یا رویکردهای جدید و حل مسئله با استفاده از کاربرد مستقیم روش‌ها و مهارت‌ها در مراکز آموزشی و یا محیط‌های واقعی و شغلی صورت می‌گیرد. نظارت بر خرد نهفته در عمل و ظرفیت معلمان برای تولید دانش جدید در اقدام‌پژوهی تأکید شده است.

کمک مستقیم به معلمان

کمک مستقیم به معلمان که برای بهبود آموزش آن‌ها صورت می‌گیرد از چند منبع به‌دست می‌آید.

نکته ۱: معلمانی که بیشترین بازخورد کلاس را دریافت می‌کنند، به میزان بیشتری از تدریس خشنود می‌شوند.

پژوهش‌های دیگر حاکی از آن است که معلمان نیازمند به کمک در وهله نخست از معلمان همکار و در مرحله بعدی از ناظر و کادر مدیریتی مدرسه کمک می‌خواهند (لوریته، ۱۹۷۵). کمک مستقیم به معلمان یکی از عناصر حیاتی مدرسه موفق است.

مثال ۱: جمله زیر به کدام یک از وظایف نظارت اشاره دارد؟

«ناظر می‌تواند بازخورد فرد به فرد با معلمان را برای بهبود آموزش، فراهم یا تسهیل کند»

- (۱) رشد گروهی (۲) برنامه‌ریزی درسی (۳) رشد حرفه‌ای (۴) کمک مستقیم

پاسخ: گزینه «۴» بازخورد دادن ناظر به معلم، کمکی مستقیم به او است. کمک مستقیم به معلمان یکی از عناصر حیاتی مدرسه موفق است.

مثال ۲: کمک مستقیم به معلمان با چه هدفی صورت می‌گیرد؟

- (۱) رفع نواقص کاری (۲) اثربخش بودن (۳) بهبود آموزش (۴) بازخورد

پاسخ: گزینه «۳» هدف ناظر در کمک به معلم، بهبود آموزش و رشد حرفه‌ای معلم است.

مثال ۳: معلمان نیازمند به کمک در وهله اول از چه کسانی کمک می‌خواهند؟

- (۱) از معلمان همکار و در مرحله بعدی از ناظر و کادر مدیریتی مدرسه (۲) از ناظر و در مرحله بعدی از همکار (۳) از کادر مدیریتی مدرسه و در مرحله بعد از همکار (۴) از افراد تأثیرگذار در تدریس و سپس از همکار

پاسخ: گزینه «۱» معلمان در درجه اول از همکاران پس از ناظر و در نهایت از کادر مدیریتی درخواست کمک دارند.

مثال ۴: کدام مورد از عناصر حیاتی مدرسه موفق است؟

- (۱) توجه به اهداف (۲) روش‌های تدریس متنوع (۳) ارائه بازخورد (۴) کمک مستقیم به معلمان

پاسخ: گزینه «۴» کمک مستقیم به معلمان برای بهبود آموزش آن‌ها صورت می‌گیرد و از عناصر حیاتی مدرسه موفق است.



مدرسان شریف

فصل نوزدهم

«بهبود و بالندگی گروهی»

یادگیری مهارت‌های کار با گروه‌ها به منظور حل مشکلات آموزشی از جمله وظایف حساس نظارت است. در کار یادگیری مشارکتی با دانش‌آموزان پیشرفت‌های قابل توجهی در نتایج علمی و اجتماعی به‌دست آمده است.

جنبه‌های مختلف گروه تأثیر گذار

در گروه حرفه‌ای دو جنبه اثربخش (بیلز، ۱۹۵۳) شامل جنبه وظیفه و جنبه شخص وجود دارد. جنبه وظیفه بیانگر محتوا و اهداف جلسات گروهی و در واقع موضوعی است که باید در آخر جلسات تحقق پذیرد. جنبه شخص در گروه تأثیرگذار شامل پردازش فرایند ارتباط و رضایت شرکت‌کنندگان است که به واسطه کار با دیگری به‌دست می‌آید.

نکته ۱: رهبری که می‌گوید «ما از موضوع منحرف شده‌ایم، اجازه دهید به بحث درباره کتاب‌های درسی برگردیم»، اشاره به رفتار وظیفه‌ای دارد. رفتارهای شخصی خاص و مشهود در گروه، شامل قدرشناسی از مشارکت همکاران، تبسم، شوخ‌طبعی و گوش دادن فعال به افراد است. رهبری که می‌گوید «راحت باشید، من تابع آنچه می‌گویید هستم، این نقطه‌نظر قابل تأمل است»، رفتار فردی‌اش را نشان می‌دهد.

گروهی را تصور کنید که فقط رفتار وظیفه‌ای را نشان می‌دهد. جلسه‌شان باید رسمی، سرد و سخت باشد. افراد نباید هیچ بازخوردی را دریافت کنند و مورد تشویق قرار گیرند. چنین گروهی باید وظیفه‌اش را به سرعت و با اندک حمایت متقابلی انجام دهد. از آنجا که شرکت‌کنندگان مایل‌اند هرچه سریع‌تر از محیط تنش‌زا خارج شوند، تصمیم‌ها تا آنجا که امکان دارد به سرعت گرفته می‌شوند. رسمیت جلسه از بحث‌های عمیق، احساسات، نگرش‌ها و اختلاف‌نظرها جلوگیری می‌کند. تصمیم‌ها براساس اطلاعات ناقص و تعهد اعضای گروه گرفته می‌شوند و اجرای تصمیم تا حد ممکن باید پیچیده و حیرت‌آور باشد. حال، گروهی را تصور کنید که فقط رفتارهای فردی را نشان می‌دهد و بیشتر به گفتگوهای شخصی، لطیفه‌گویی و حرکات مضحک و تکراری می‌پردازد و افراد گروه به خنده و قهقهه مشغول‌اند. تصور مهمانی دسته‌جمعی ناهنجار، مشخصه گروهی با رفتارهای شخصی و نه وظیفه‌ای است و کسالت صبحگاهی، احساسی شبیه به جلسه فاقد رفتارهای وظیفه‌ای است که طی آن افراد باید صرفاً از صحبت با یکدیگر لذت ببرند و همه اوقات خوشی را سپری می‌کنند بی‌آنکه کاری انجام دهند.

نقش‌های وظیفه‌ای و شخصی، هر دو برای انجام کار گروهی کارآمدند. دسته دیگر نقش‌ها و رفتارها، ناکارآمد نامیده می‌شوند و گروه را از روابط وظیفه‌ای و شخصی جدا می‌کنند. نقش‌های ناکارآمد برخلاف نقش‌های کارآمد در صورت وجود داشتن، نوعی نگرانی ایجاد می‌کنند.

کج مثال ۱: پردازش فرایند ارتباط و رضایت شرکت‌کنندگان که به واسطه کار با دیگری به‌دست می‌آید مربوط به کدام جنبه است؟

- (۱) وظیفه (۲) شخص (۳) فرایند (۴) ساختار

پاسخ: گزینه «۲» در گروه حرفه‌ای دو جنبه اثربخش وجود دارد؛ وظیفه و شخص. جنبه وظیفه بیانگر محتوا و اهداف جلسه گروهی و جنبه شخص شامل پردازش فرایند ارتباط و رضایت شرکت‌کنندگان است.

کج مثال ۲: کدام مورد مربوط به رفتارهای شخصی خاص و مشهود در گروه نمی‌شود؟

- (۱) قدرشناسی از مشارکت همکاران (۲) تبسم و شوخ‌طبعی (۳) گوش دادن فعال به افراد (۴) محتوا و اهداف جلسات گروه

پاسخ: گزینه «۴» رفتارهای شخصی شامل فرایند ارتباط و رضایت شرکت‌کنندگان است که به واسطه کار با دیگری به‌دست می‌آید. رفتارهای شخصی خاص و مشهود در گروه شامل قدرشناسی از مشارکت همکاران، تبسم، شوخ‌طبعی و گوش دادن فعال به افراد است.

کج مثال ۳: رهبری که می‌گوید: «راحت باشید، من تابع آنچه می‌گویید هستم، این نقطه‌نظر قابل تأمل است.» رفتار را نشان می‌دهد.

- (۱) وظیفه‌ای (۲) فردی (۳) ساختاری (۴) فرایندی

پاسخ: گزینه «۲» رفتار فردی رهبر نشان‌دهنده ارتباط و تعاملی است که با اعضای گروه خود دارد.



مدرسان شریف

فصل بیستم

«رشد حرفه‌ای»

رشد حرفه‌ای بی‌ارزش‌ترین دغدغه در آموزش و پرورش آمریکاست که نادیده گرفته شده است و تأثیر اندکی بر آموزش دارد (وود و تامپسون، ۱۹۸۰). رشد حرفه‌ای غالباً از طریق ناظران، مدیران و دبیران در برنامه سالانه مدرسه تنظیم می‌شود.

چرا به رشد حرفه‌ای یا تخصص نیاز مندیم؟

بیش از ۸۵ درصد از بودجه همه مدرسه‌ها صرف پرداخت حقوق به کارکنان می‌شود، در حالی که آموزش فعالیتی انسانی به‌شمار می‌آید. اگر کسی در پی راهکاری برای بهبود کیفیت آموزش در مدرسه است، باید آن را در آموزش مداوم معلمان جستجو کند؛ یعنی رشد حرفه‌ای یا ارتقای شغلی. در عمل هر تجربه‌ای که معلومات، فهم، مهارت و درک معلم را در کارش افزایش دهد، در حوزه قلمرو رشد حرفه‌ای قرار می‌گیرد. رشد حرفه‌ای توجه بیشتری را به کار پژوهش و تخصیص منابع با سمت و سوی مردمی به خود جلب کرده است. ایالات متحده از زمان انتشار گزارش‌هایی در اواسط دهه ۱۹۸۰ به نحو چشمگیری هزینه‌های آموزش و پرورش حرفه‌ای در حوزه‌ها و مدارس علمی را افزایش داده است. رشد حرفه‌ای باید در حیطه مسئولیت کسانی باشد که کار نظارتی را بر عهده دارند، تحقیقات و اقدامات موردنظر نیز بر استفاده از رشد حرفه‌ای موفقیت‌آمیز در جهت بهبود آموزش متمرکز است.

نکته ۱: رشد حرفه‌ای یک مؤلفه اصلی از نظارت آموزشی است.

ویژگی‌های برنامه‌های موفقیت‌آمیز رشد حرفه‌ای

ویژگی‌های مشترکی در برنامه‌های موفقیت‌آمیز وجود دارند که عبارتند از:

- ۱- دخالت شرکت‌کنندگان در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها،
- ۲- هماهنگی برنامه‌ها براساس اهداف کلی مدرسه که در عین حال هدف‌های گروهی و فردی را با هدف‌های مدرسه یکپارچه می‌کنند،
- ۳- برنامه‌ریزی و توسعه بلندمدت،
- ۴- برنامه‌هایی که پژوهش و بهترین راهکار را در جهت پیشرفت و بهبود مدرسه و پیشرفت آموزشی با هم ادغام می‌کنند،
- ۵- حمایت مدیریت، شامل فراهم‌سازی زمان و سایر منابع و نیز شرکت در برنامه طراحی و واگذاری،
- ۶- پیروی از اصول یادگیری بزرگسالان،
- ۷- توجه به تحقیق در رابطه با تغییرات لازم، شامل نیاز به بررسی دغدغه‌ها و نیازهای افراد در طول فرایند تغییر،
- ۸- پیگیری و حمایت از انتقال یادگیری به مدرسه یا کلاس درس،
- ۹- سنجش و بازخورد مداوم،
- ۱۰- رشد حرفه‌ای پیوسته به‌عنوان بخشی از فرهنگ مدرسه.

تلفیق رشد حرفه‌ای در سطح مدرسه، گروه و افراد

نکته ۲: یکی از ویژگی‌های رشد حرفه‌ای اثربخش، یگانگی هدف‌های مدرسه، گروه و فرد با یکدیگر است.

برای شروع، لازم است همه اعضای مدرسه در هدف‌های رشد حرفه‌ای دخالت داده شوند و هدف‌های مدرسه باید به اندازه کافی گسترده باشند تا گروه‌ها و افراد اجازه یابند اهداف خود را به‌صورت نامتناقض با هدف‌های مدرسه تنظیم کنند. مدرسه شامل مجموعه‌ای از افراد است و رشد حرفه‌ای هیچ مدرسه‌ای بدون رشد فردی تحقق نمی‌پذیرد. بنابراین مهم است که هدف‌های رشد حرفه‌ای فردی را با هدف‌های گروهی و مدرسه تلفیق کنیم. معلم می‌تواند هدف‌های فردی‌اش را با هدف‌های گروهی و مدرسه مرتبط سازد به گونه‌ای که موجب یکسان‌سازی کاربرد فعالیت‌های رشد حرفه‌ای برای هر سه نوع این هدف‌ها شود.

کلمه مثال ۱: رشد حرفه‌ای هیچ مدرسه‌ای بدون رشد تحقق نمی‌پذیرد.

(۴) سیاسی

(۳) فردی

(۲) اقتصادی

(۱) گروهی

پاسخ: گزینه «۳» هدف‌های رشد حرفه‌ای فردی را باید با هدف‌های گروهی و مدرسه تلفیق کنیم، زیرا پیش‌نیاز رشد حرفه‌ای، رشد فردی است. معلمان باید از نظر شخصیتی آمادگی ارتقا داشته باشند که نسبت به رشد حرفه‌ای و شغلی آن‌ها اقدام کنیم.



مدرسان شریف

فصل بیست و یکم

«برنامه‌ریزی درسی»

«تدریس فعالیتی اخلاقی و متضمن اندیشیدن پیرامون هدف‌ها، ابزارها و پیامدهای آن‌هاست.» سر جیووانی (۱۹۸۷) گفته: «انجام دادن درست کارها اهمیتی ندارد، مگر اینکه کاری که انجام می‌دهیم درست باشد!». برنامه درسی تعمق اخلاقی در این مورد است که چه چیزی برای آموزش به دانش‌آموزان «درست» است. ممکن است علت ناکافی بودن دانش‌آموزان این باشد که «درس‌های مربوط به آن‌ها به شدت متکی بر یک کتاب درسی است و پیوسته از دانش‌آموزان انتظار می‌رود اطلاعات مهم را حفظ کنند و به‌طور مرتب از این مطالب امتحان گرفته می‌شود و زمان کلاس صرف حرف‌های معلم می‌شود» (اپل‌بی، لانگر و مولیس، ۱۹۸۷). در واقع، براساس این گزارش، آنچه تعلیم داده می‌شود و چگونگی تعلیم آن، تفاوتی با یافته‌های گودلد در مطالعه ملی‌اش درباره مدرسه‌ها ندارد. گودلد (۱۹۸۴) دریافت که تقریباً ۹۰ درصد تدریس در همه موضوعات درسی و کلاس‌ها، تدریس رودرو می‌باشد، بیان شفاهی معلم و گوش کردن انفعالی دانش‌آموزان، به استثنای فرصت‌هایی برای پاسخ به سؤالات. از سویی، اصول‌گرایان علمی استدلال می‌کنند که مشکل این برنامه درسی تأکید فراوانش بر مهارت‌های فرایندی (حل مسئله، کاوش و تفکر نقادانه) است که مانع از آموزش مستقیم و سنتی محتوا و مهارت‌های اصلی می‌شود. فعالان اجتماعی و تجربه‌گرایانی مانند گودلد چنین پاسخ می‌دهند که این‌گونه آموزش از پیش موجود بوده و درک درست دانش‌آموزان را موجب شده است. استدلال آن‌ها این است که باید اطلاعات و محفوظات کمتر و حل مسئله و درک مفهومی بیشتر مورد تأکید قرار گیرد.

نکته ۱: از دیدگاه سیزر (۱۹۸۴) مدرسه‌ها بیش از حد نگران آموزش همه موضوعات درسی به شکل سطحی‌اند، در حالی که مدرسه‌ها باید موضوعات و مهارت‌هایی کمتر اما عمیق‌تر را تدریس کنند یعنی «تدریس کمتر و بهتر» به جای «تدریس بیشتر و سریع‌تر».
تصمیم‌گیری درباره مدرسه ایده‌آل، برنامه درسی مناسب و نیازهای دانش‌آموزان را باید کسانی بگیرند که بیش از همه به دانش‌آموزان نزدیک‌اند.

منابع برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌های درسی را می‌توان در سطح‌های متعددی تدوین کرد؛ از طریق متخصصان بیرونی، متخصصان مناطق آموزشی، تیم‌های برنامه درسی مدرسه و شخص معلمان. بیشتر برنامه‌های درسی در مراکزی به دور از معلم و مدرسه‌های محلی تدوین می‌شوند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت، آنچه تدریس می‌شود (برنامه درسی) تأثیر عمیقی بر نحوه تدریس (آموزش) دارد.

کج مثال ۱: فعالیتی اخلاقی و متضمن اندیشیدن پیرامون هدف‌ها، ابزارها و پیامدهای آن‌ها چه نام دارد؟

- (۱) آموزش (۲) یادگیری (۳) رشد حرفه‌ای (۴) تدریس

پاسخ: گزینه «۴» تدریس خلاقانه است زیرا معلم است که باید تصمیم بگیرد از کدام یک از روش‌های تدریس می‌تواند جهت یادگیری دانش‌آموزان استفاده کند.

کج مثال ۲: از نظر سر جیووانی کدام مورد اهمیت دارد؟

- (۱) انجام دادن درست کارها (۲) درست انجام دادن کارها (۳) کنترل معلمان (۴) رشد حرفه‌ای

پاسخ: گزینه «۲» سر جیووانی می‌گوید: انجام دادن درست کارها اهمیتی ندارد مگر اینکه کاری که انجام می‌دهیم درست باشد. برنامه درسی تعمق اخلاقی در این مورد است که چه چیزی برای آموزش به دانش‌آموزان «درست» است.

کج مثال ۳: علت ناکافی بودن دانش‌آموزان چیست؟

- (۱) درس‌ها متکی بر یک کتاب درسی است. (۲) از آن‌ها انتظار می‌رود اطلاعات مهم را حفظ کنند و امتحان دهند.
(۳) زمان کلاس صرف حرف‌های معلم می‌شود. (۴) تمام موارد

پاسخ: گزینه «۴» معلمان معمولاً متکلم‌وحده هستند و هدفشان انتقال اطلاعات است، دانش‌آموزان مجبور می‌شوند برای امتحان مطالب را به‌صورت طوطی‌وار حفظ کنند. این موارد در ناکافی بودن دانش و اطلاعات دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی دارد.



مدرسان شریف

فصل بیست و دوم

«کارکرد نظارت»

این فصل بر فرایند تغییر تمرکز دارد و تغییر از دیدگاه ناظر و معلم، هر دو را در نظر می‌گیرد.

نظارت، تغییر و موفقیت مدرسه

پیشرفت بدون تغییر میسر نمی‌شود. تسهیل تغییر موردنیاز در بهبود آموزشی، کارکردی نظارتی است که همه پنج وظیفه نظارت را دربر می‌گیرد. اجرای برنامه نظارتی بالینی (کمک مستقیم)، کمک به معلمان در تصمیم‌گیری در جهت هدف‌های بهبود آموزشی مدرسه‌ای (رشد گروهی)، ارائه برنامه تحولی مهارت که در آن معلمان روش‌های جدید آموزشی (رشد حرفه‌ای) را می‌آموزند، از یک برنامه درسی منظم تا برنامه درسی بین رشته‌ای (برنامه‌ریزی درسی) و کمک به معلمان هنگامی که تحقیقی را بر سیستم مدیریت جدید انجام می‌دهند (اقدام‌پژوهی)، همه مثال‌هایی از تسهیل در تغییرند.

کج مثال ۱: کمک مستقیم به معلم نام دیگر کدام روش نظارتی است؟

- (۱) رشد گروهی (۲) رشد حرفه‌ای (۳) بالینی (۴) برنامه درسی

پاسخ: گزینه «۳» روش بالینی یا مشاهده مستقیم کار معلم در کلاس از کار پیشگامانه موریس کوگان است.

فرضیه‌هایی درباره تغییر

بعد از سال‌ها تحقیق و تفکر درباره تغییر در مدرسه‌ها، مایکل فولان (۱۹۹۱)، ۱۰ فرضیه درباره تغییر پیشنهاد کرد. تجربه و تلاش‌هایی که به منظور تغییر در مدرسه داشته‌ایم، ما را به سمت همراهی با فرضیه‌های فولان هدایت می‌کند:

۱- تصور نکنید دیدگاهتان درباره تغییری که باید انجام شود همان است که باید یا می‌توان اجرا کرد. فرض کنید که یکی از هدف‌های اصلی فرایند اجرا، تبادل واقعیت آنچه باید باشد از طریق مبادله با مجریان و افراد مربوط به آن است. به بیان دیگر، فرض کنید اجرای موفقیت‌آمیز شامل تبدیل یا توسعه مداوم ایده‌های اولیه است.

۲- فرض کنید نوآوری‌های مهم اگر قرار است منجر به تغییر شوند، نیاز به مجربانی کردن دارند. تغییر معنادار شامل ابهام، ناهماهنگی و عدم اطمینان مشخصی برای فرد درباره معنای تغییر است، بنابراین اجرای اثربخش عبارت است از فرایند شفاف‌سازی.

۳- فرض کنید تعارض و نداشتن توافق نه تنها امری ناگزیر که برای تغییر موفقیت‌آمیز اساسی است.

۴- فرض کنید افراد برای تغییر نیاز به فشار دارند (حتی در جهتی که مورد تمایلشان است)، اما این موضوع تحت شرایطی می‌تواند اثربخش باشد که به آن‌ها اجازه دهد واکنش نشان دهند، موقعیت خودشان را شکل دهند، با دیگر اجراکنندگان تعامل داشته باشند و از کمک تخصصی بهره‌مند شوند.

۵- فرض کنید تغییرات تأثیرگذار زمان‌برند. مدت زمان برنامه تعریف نشده یا غیرواقع‌بینانه است و در تشخیص روند اجرا شکست می‌خورند. تغییر معنادار به شکل اجرای نوآوری‌های ویژه این انتظار را به‌وجود می‌آورد که دو یا سه سال طول بکشد.

کج نکته ۱: اصلاحات آموزشی حدود پنج سال یا بیشتر طول می‌کشد. تداوم، یک ویژگی مهم در تغییر موفق است.

کج مثال ۲: ویژگی مهم در تغییر موفق کدام است؟

- (۱) نظم (۲) تداوم (۳) ساختارمندی (۴) انسجام

پاسخ: گزینه «۲» تغییر نباید لحظه‌ای باشد. تغییرات تأثیرگذار زمان‌بر هستند. تغییر معنادار به شکل اجرای نوآوری‌های ویژه دو یا سه سال طول می‌کشد.