

بسمه تعالی

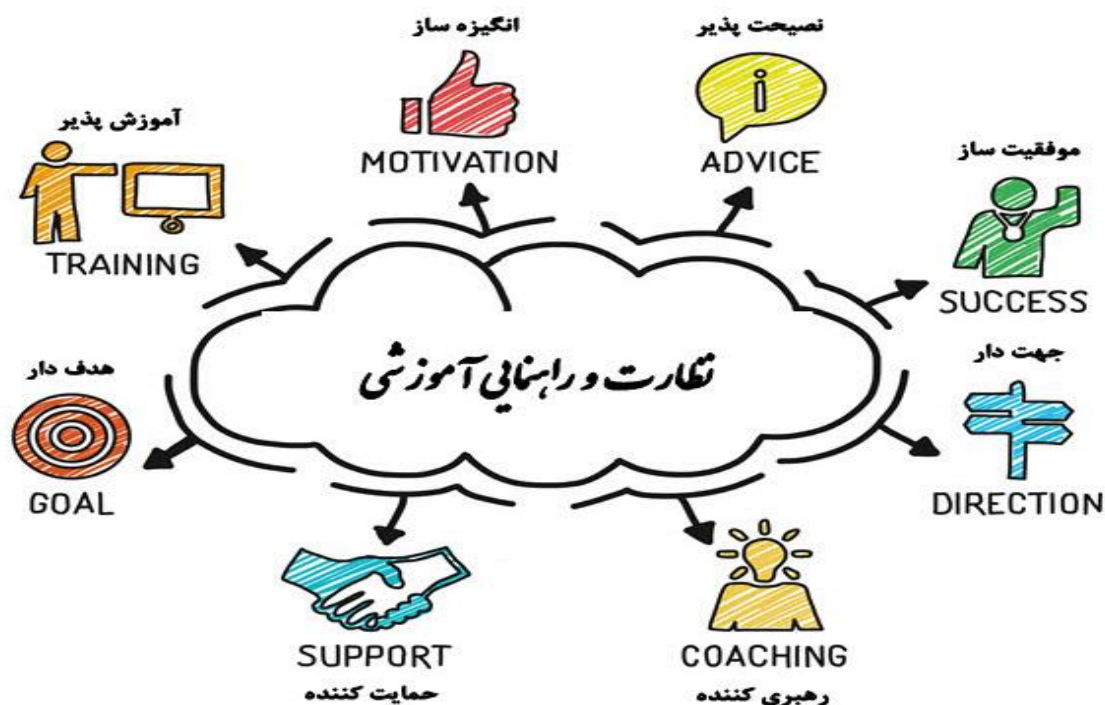
وزارت آموزش و پرورش

معاونت آموزش متوسطه

دفتر آموزش دوره اول متوسطه

اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین

کتابچه نظارت و راهنمایی آموزشی



دبیر خانه کیفیت بخشی به فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی

سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵

فهرست

صفحه

مقدمه	۲
نگاهی بر ویژگی های روش های تدریس سنتی و نوین	۳
ضرورت بازبینی در روش های تدریس و نیل به سوی تغییر	۵
ویژگی های معلمان قرن ۲۱	۶
تعریف نظارت بالینی	۱۳
ضرورت نظارت بالینی	۱۴
تاریخچه و آسیب شناسی روش های قدیمی نظارت	۱۵
اهداف نظارت بالینی	۱۷
مراحل اجرای نظارت بالینی	۱۹
انواع رفتارهای ناظر در جلسه کنفرانس پس از مشاهده	۲۳
۱. روش کنترل دستوری	۲۴
۲. روش اطلاعاتی دستوری	۲۸
۳. روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی	۳۱
۴. روش غیر دستوری	۳۸
استفاده از معلمان همتا در نظارت بالینی	۴۳
منابع	۴۴

بسمه تعالی

مقدمه

در راستای رسالت "ارائه راهکارهای عملیاتی به منظور بهبود مستمر کیفیت آموزش و ارتقا بهره‌وری مدارس و در راستای تحقق اهداف آموزشی کشور و ایجاد بستر جامعه آموزشی یادگیرنده" به منظور دانش‌افزایی و ارتقای توانمندی معلمان مدارس طرح نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان به طور جدی مطرح گردیده است.

هر فردی که دستی در آموزش دارد باید دغدغه‌ی ذهنی او باشد که چگونه می‌تواند انسان‌هایی زیرک و فرزانه تحویل جامعه دهد تا در هر زمان زندگی را بشناسد، برای تحویل چنین محصولاتی لاجرم نیاز به معلمان توانمند، زیرک و فرزانه است که نسبت به انسان، زندگی انسان و علم متحول انسان و کودکان ناآرام، مرزهای جدید دانش، رازها و نیازهای جدید... شناخت عمیق داشته باشد. (آرزو: ۱۳۹۶)

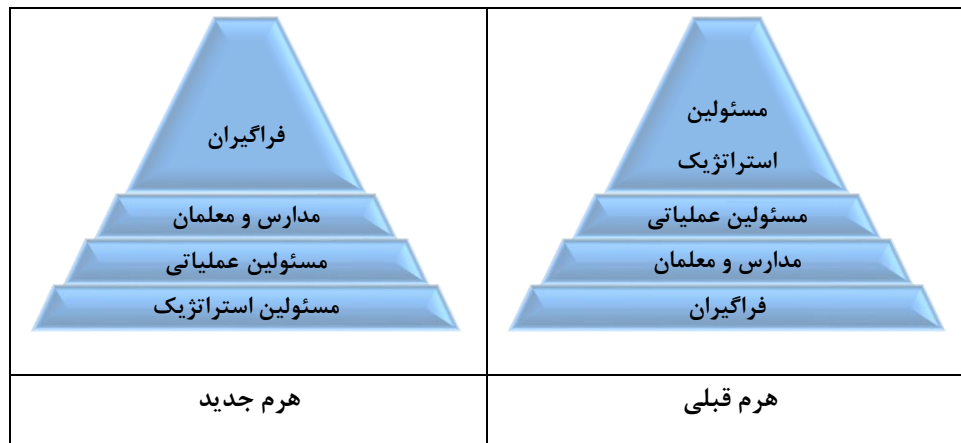
عقل سلیم می‌پذیرد که "نظارت و راهنمایی آموزشی" بر عملکرد معلمان با توجه به ماهیت خروجی مدرسه و نقش آن در جامعه فردا ضرورت دارد و هیچ فردی نمی‌تواند مدعی باشد که بر تمامی شیوه‌های مختلف تعلیم و تربیت استیلا کامل دارد. (آرزو: ۱۳۹۶)

هدف اصلی از تدوین این مجموعه آشنا کردن رهبران آموزشی با مبانی علمی و عملی نظارت و راهنمایی آموزشی و ضرورت آن می‌باشد. انتظار می‌رود که با استفاده از مطالب این مجموعه مدیران، معاونین آموزشی و سرگروه‌های درسی بتوانند تا حدودی دانش علمی و عملی لازم را درباره نظارت و راهنمایی آموزشی با رویکرد بالینی کسب کرده و نگرش جدیدی نسبت به اهمیت و ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش پیدا کنند و نتیجه نهایی آن تاثیر مثبت بر روی فرآیند یاددهی-یادگیری نمایان و خروجی آن دانش آموزانی فکور باشند.

نگاهی بر ویژگی های روش های تدریس سنتی و نوین

روش های تدریس را می توان به روش های فعال و غیر فعال تقسیم نمود. در روش های فعال تدریس ذهن انسان فعال در نظر گرفته می شود. بدین معنا که هر مفهومی که با نظام مفاهیم ذهن تناسب داشته باشد، جذب ذهن می شود و اگر متناسب نباشد جذب نمی گردد. ولی در روش های غیر فعال معلم مخزن و منبع دانش فرض می شود و فراگیران ظروف خالی محسوب می گردند که معلم وظیفه دارد مطالب را به طور یک طرفه به آنان انتقال دهد. به عبارتی دیگر روش های فعال تدریس حالت دو سویه و تعاملی دارند ولی روش های غیر فعال یک سویه و منفعل هستند^۱.

در روش های تدریس فعال، یادگیری بیشتر به صورت یک فرآیند در نظر گرفته می شود. در روش های تدریس فرآیندی که به روش های فعال؛ اکتشافی و ارگانیک شهرت دارند، نقش اصلی به یادگیرنده واگذار می شود اوست که با کوشش جسمی، عاطفی و عقلی خود در فرآیند یادگیری درگیر می شود. در این روش ها معلم بیشتر در نقش تسهیل کننده و ایجاد کننده فرصت های مناسب برای یادگیری ظاهر می شود^۲. از این رو، می توان گفت روش های نوین تدریس اتکا بر یافته های روانشناسی و علوم تربیتی جدید دارند. در آن، تفکر و اندیشیدن، "وظیفه معلم" نیست، بلکه وظیفه "فراگیر" است و هرم آموزشی (شکل ۱) به صورت تازه ای مطرح می شود.^۳



مقایسه هرمی آموزش الگوهای یادگیری- یاد دهی سنتی و نوین (شکل ۱)

^۱. یوسفی و اویسی (۱۳۸۶) : ۱۶

^۲. همان: ۱۲

^۳. حنیفر (۱۳۸۴) : ۱۴

ضرورت بازبینی در روش های تدریس و نیل به سوی تغییر

یادگیری موضوعی پیچیده است و هر فردی با توجه به ظرفیت های ذهنی، علایق، زمینه و موقعیت های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی از فرآیند یادگیری خاصی پیروی می کند. بنابراین، شیوه تدریسی می تواند در فرآیند یادگیری موثر باشد که بتواند همه ابعاد درونی و بیرونی یادگیری را مدنظر قرار دهد.^۴

تدریس هم امری پیچیده و فرآیندی متغیر است، نمی توان بر یک نوع شیوه تدریس اتکا نمود زیرا:

۱- ورود فن آوری های نوین به حیطه آموزش سبب می شود تا کارآیی فرآیند یاددهی و یادگیری به شکل های گوناگون افزایش یابند و تحول اساسی در شیوه ها و راهکارهای یاددهی و یادگیری به وجود آید.

وظیفه تدریس در زمان ما دچار دگرگونی های شدیدی شده است. معلم در زمان ما نقش بزرگی به عهده دارد.

۲- برای تربیت شهروندانی که بتوانند به مسائل جهانی بیندیشند، به ارزشها

معتقد باشند، افراد حافظ قانون، مهربان، درستکار، دارای یک درک سیاسی، اجتماعی و اقتصادی عمیق باشند و بتوانند با تفکر منطقی و نقاد خود سرنوشت جامعه جهانی را بررسی و ارزیابی کنند، آموزش مهارت های تفکر و یادگیری از طریق روش های یاددهی-یادگیری فرآیند محور (فعال) ضروری به نظر می رسد و لازم است برای آن برنامه ریزی شود. راه اساسی برای تحقق این مهم تغییر بنیادی در روش های آموزش و یادگیری مدارس است. لذا روش های تدریسی که بتوانند فعالیت دانش آموزان را تقویت کنند و یادگیری را به جریان دوسویه و فعال تبدیل کنند، از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

۳- ضرورت ایجاد تحول در فرآیند یاددهی - یادگیری و روش های تدریس مورد اذعان تمامی صاحب نظران و مسوولین آموزش و پرورش می باشد. تاکید بر روش های فعال و مشارکتی تدریس و جنبه های کاربردی دروس زمینه های تفکر را در دانش آموزان تقویت نموده، یادگیری از دوام و عمق بیشتری برخوردار گردیده و انگیزه ی فراگیران را افزایش می دهد. توجه به فعالیت های آموزشگاهی و کارگاهی در مدارس سبب اعتلای آموزش و رشد خلاقیت های دانش آموزان می شود.

۴- ارتقا حرفه ای و تخصص گرایی در سطح مدرسه و افزایش قدرت تخصصی معلمان به اصطلاح فرآیند یاددهی - یادگیری کمک نموده و منجر به مشارکت معلمان و انطباق برنامه درسی با نیاز یادگیرندگان به هنگام اجرای آن می شود. در چنین شرایطی به دلیل مداخله موثر معلم، کار برای آن ها جذاب تر بوده و برنامه درسی از انعطاف بیشتری برخوردار می شود. این امر زمانی امکان پذیر است که معلمان به رشد حرفه ای دست یافته و قادر شوند فرصت های یادگیری متنوع تری را برای دانش آموزان خود فراهم کنند.

براین اساس ارتقاء مهارت حرفه ای معلمان یک فرآیند مداوم و تجدید شونده است که از بدو خدمت شروع شده و تا پایان آن ادامه می یابد.

۵- در روند تعلیم و تربیت، روش های فعال تدریس به منزله ابزارهای کار معلمان تلقی می گردند، هر اندازه که با روشهای متفاوت آشنا باشیم ابزارهای متعددی را در اختیار خواهیم داشت. توسط این ابزارها ست که می توان محتوا و مواد دلخواه را با توجه به عامل زمان و مکان در اختیار دانش آموزان قرار داد.

۶- برای یادگیری مطلوب و تربیت عقلانی دانش آموز، شیوه های تدریس فعال یکی از موفق ترین راهکارهای آموزشی است نظریه های موجود و یافته های تحقیقات انجام شده، گواه این مطلب است که دانش آموزانی که با فرآیند یاددهی - یادگیری فعال، آموزش دیدند نسبت به سایر دانش آموزان پیشرفت تحصیلی بهتری دارند.

۷- شیوه های متنوعی در تدریس وجود دارد که هر کدام برای شرایط و درس خاصی مناسب تر است، لذا معلم باید با توجه به هدف های آموزشی موضوع درس، ویژگی های دانش آموزان، امکانات موجود، جو حاکم بر کلاس، تعداد فراگیران، زمان در اختیار کلاس و ده ها مسئله دیگر، مناسب ترین شیوه تدریس را انتخاب کند.^۵

ویژگی های معلمان قرن ۲۱

در فضای آموزشی قرن ۲۱ مقوله های سرعت، دقت، مهارت و اطلاعات و فناوری های نوین مطرح است. در این فضا، کلاس درس، تحت عنوان سلف سرویس عمومی و مدرسه، تحت عنوان جمهوری دانش نام می گیرد که از استانداردهایی خاص پیروی می کنند که باید در به کارگیری آنها دقت های لازم اجرائی ویژه لحاظ گردد. لذا وجود خصوصیات و شرایط لازم در فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس درس که مطابق نیازها و ویژگی های فراگیران می باشد، طبق استاندارد سازی یعنی تعیین آنچه که باید انجام شود و اجرای آن، باید به بهترین وجه ترسیم شود. در این فضای آموزشی عقیده بر این است که به منظور تدوین استانداردها بالاخص در یک کلاس و فضای آموزشی باید برنامه و نیازهای فراگیران لحاظ گردد. محیط آموزشی لازم است با تکنیک های جدید آموزشی آراسته گردد، زیرا عقیده بر این است که انطباق های خلاق پویا به طور مؤثری در فضای کیفی آموزشی تأثیر دارد. انطباق های خلاق می توانند برنامه های درسی را به یکدیگر مرتبط کنند و مفاهیم عینی - ذهنی را عینی تر سازند و برخی درس ها و محتواها در

۵. یوسفی و اویسی (۱۳۸۶) : ۸-۱۲

فضای مناسب که بر اساس استانداردها غنی شده اند بر یادگیری تأثیر به‌سزایی دارد. از آنجایی که قرن بیست و یکم، قرن اطلاعات، ابتکار و مهارت و سرعت می‌باشد بنابراین ویژگی‌های معلم در این قرن بر اساس این اصول می‌باشد.

الف) اطلاعات

ویژگی معلم، بالا بردن اطلاعات و به‌روز کردن آن است.

۱- آشنایی با فناوری آموزشی

برای کسب موفقیت در قرن بیست و یکم، معلمان باید دانش آموزشی تربیت کنند که یادگیرندگان مادام‌العمر باشند و این میسر نمی‌گردد مگر این که فرایند یادگیری مبتنی بر انتقال صرف دانش تغییر پذیرد بنابراین معلمان باید با استفاده از کامپیوتر و اینترنت و کاربرد آنها در تدریس واقف باشند و دانش آموزان را نیز به این امر ترغیب کنند. فناوری اطلاعات به ما می‌گوید آن چه که تا دیروز درست بوده امروز ممکن است نادرست و حتی گمراه‌کننده باشد، بنابراین معلمان با استفاده از این تکنیک باید معلمانی محقق و پژوهشگر باشند و دانش آموزان پرسش‌گر امروز و پژوهشگر فردا تربیت کنند.

۲- آشنا با استانداردهای جهانی کیفیت کار

۳- بالا بردن اطلاعات عمومی

معلم قرن بیست و یکم در همه‌ی زمینه‌ها اطلاعات خود را بالا ببرد نه فقط در زمینه‌ی رشته‌ی تدریس خود چرا که بسیاری از علوم به هم وابسته‌اند. اصطلاحات رایج روز را بشناسد، امور سیاسی، اقتصادی، اجتماعی جامع خود را بداند و در نهایت به علم روان‌شناسی آگاه باشد چرا که یک معلم بیش از معلم بودن خود باید یک روان‌شناس آگاه و خبره باشد.

۴- تدریس نوین

استفاده از روش تدریس فعال و همگام با روز، روش‌های تدریس معلم را ویژگی خاصی می‌بخشد، که برخی از این روش‌ها عبارتند از: روش همیاری، روش بارش مغزی، روش ایفای نقش، روش نمایشی، روش بحث گروهی، روش حل مسئله، روش استقرایی، روش اکتشافی. اوتامی این روش‌ها را می‌شناسد و می‌داند که هر یک را در چه درسی و در چه کلاسی به کار گیرد و به تعبیری تدریس او مبتنی بر استانداردها است و تدریس بر اساس استاندارد نوعی بهبود فرایند کار در آموزش و پرورش است.

۵- شرکت در دوره های ضمن خدمت

معلم همیشه خود باید در حال فراگیری علم باشد و اطلاعات جدید و نو را بگیرد، در طول کار خود همیشه یکسان تدریس نکند و نکات را از جهات مختلف و زوایای متعدد بیان کند. لازمه ی این کار، شرکت در دوره های ضمن خدمت آموزش معلمان است .

۶- آشنایی با اصول روانشناسی تربیتی

از آنجائی که معلم در طول تدریس خود نیاز به ارتباط مقابل دارد، بنابراین باید مخاطبان خود را شناسایی کند. بدانند در چه شرایطی زندگی می کنند، تا حدی از خانواده آنها مطلع باشد. در این صورت می تواند پیام های یاددهی خود را شفاف منتقل سازد .

۷- داشتن طرح درس

معلم، باید زمان تدریس خود را حساب کند کتاب مورد تدریس را با طرح درس سالانه، بودجه بندی کند و همچنین طرح درس روزانه، داشته باشد و اطلاعاتی کافی و جامع درباره ی مراحل طرح درس نویسی داشته باشد. ارزشیابی تشخیصی، تکمیلی، پایانی را بداند و در مراحل تدریس خود به کار بندد. هدف های جزئی و کلی و هدف های رفتاری را شناسایی کند. حیطه های آموزشی (دانش، درک و فهم، کاربرد، ترکیب، قضاوت، آفرینش) را بداند و در طرح ریزی سوالات و ارزشیابی های مستمر خود که در طرح سالانه خود در نظر گرفته است اعمال نماید.

(ب) ابتکار

۱ - خلاق است

معلم قرن بیست و یکم در این رابطه ،خود خلاق است، دست به شیوه های جدید می زند و دانش آموزان را نیز خلاق بار می آورد . هر اندازه دانش آموز از نظر اطلاعات، غنی تر باشد، انگیزه ی خلاقیت که در نهاد او بالقوه وجود دارد به فعلیت می رسد و این صورت نمی پذیرد مگر این که معلم و راهنما خودش، آراسته به صفت خلاقیت باشد.

۲- ایجاد دنیای پرسش در کلاس

معلم مبتکر، کسی است که همیشه سوآلی برای مطرح کردن در کلاس داشته باشد و حس انگیزه ی کنجکاوی دانش آموزان را تحریک کند. آنان را به فعالیت و جنبش وا دارد. (در کلاس مرده و خسته کننده، مرتباً دیدگان دانش آموزان فقط به عقربه های ساعت می باشد) و عشق یادگیری فنون جدید را در آنها زنده کند .

۳- ایجاد دنیای تخیل در کلاس

معلم مبتکر به تخیل دانش آموزان احترام می گذارد. یک انشای نو یا یک نقاشی غیر عادی را به مسخره نمی گیرد، از جنبه ی خلاقانه و مبتکرانه به آن می نگرد زیرا تخیل است که خلاقیت و ابتکار را به دنبال دارد .

۴- واهمه نداشتن از شکست

معلم مبتکر در به کارگیری مسائل از هیچ گونه شکستی نمی هراسد بلکه قوی و استوار می ایستد، طرح های خلاق خود را آزمایش می کند و جواب و نتیجه را می گیرد و به همه منعکس می کند .

۵- خطرپذیری

معلم مبتکر در راه خود هر گونه خطری را می پذیرد اعم از خطرات مالی یا غیر مالی، زیرا به هدفش امیدوار و معتقد است .

۶- قدرت تغییر پیش فرض ها

معلم مبتکر پیش فرض های جدید ارائه می دهد و به یک مسئله از زوایای مختلف می نگرد، پیش فرض های قدیمی برای او جالب نیستند، می اندیشد در ذهن خود ((چرا)) پروری ذهنی ایجاد می کند و پیش فرض ها را تغییر می دهد، تجربه می کند، می آزماید تا بالاخره روشی جدید و طرحی نو در اندازد .

۷- تشخیص پیش نیازهای دانش آموزان

یکی از زمینه فعالیت های معلم این است که از کجا شروع کند و پیش نیاز فراگیران او چیست؟ نقطه ی شروع مبتکر سنتی و معمولی نیست، بهترین نقطه ی شروع را به کار می بندد، گاهی با طرح سؤالی نوین با آوردن وسیله با ماکتی سؤال برانگیز و ...

۸- درمان ناتوانایی های یادگیری

معلم مبتکر دانش آموزان ناتوان را شناسایی می کند و به درمان آنها می پردازد. معلمی که با دانش آموزان یک دست خلاق و توانا کار کند، ابتکار خاصی شاید نتواند در کار خود به کار بندد، اما معلم مبتکر کسی است که با به کار بردن روش ههای جدید آموزشی به دانش آموزان ناتوان کمک کند .

۹- شناخت تفاوت های فردی

معلم مبتکر به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه دارد . می داند به هر کدام چه مسئولیتی بدهد و در چه زمینه ای آنها را خلاق بار آورد و استعداد های نهان آنان را در چه رشته ی تحصیلی بارور سازد .

ج) مهارت و سرعت

سومین ممیزه ی قرن بیست و یکم، مهارت و سرعت است که معلم باید دارای ویژگی های زیر در این مقوله باشد .
۱- مهارت های فردی

شامل قدرت طرح ریزی مدل ذهنی، به کارگیری اصول منطقی در تدریس، قدرت تجزیه و تحلیل مسائل و قدرت تصمیم گیری می باشد.

۲- مهارت های ارتباطی

مهارت های ارتباطی معلم شامل ویژگی های :کنترل احساسات، فن بیان، به کار بردن شعر و امثله در تدریس و گزارش دهی صحیح می باشد .

۳- مهارت در تدریس

بیشترین تأثیر در اثر بخشی کار معلمان، مهارت در تدریس و اطلاع از دانش تدریس است و ارتباطی خاص بین دوره کارآموزی و عملکرد معلمان وجود دارد، معلم قرن بیست و یکم باید با فنون جدید تدریس آشنا باشد و آنها را در تدریس خود به کار گیرد .

۴- استفاده از وسایل کمک آموزشی (تکنولوژی آموزشی)

یکی از مقوله هایی که به مهارت و سرعت تدریس معلم کمک می کند به کار بردن وسایل کمک آموزشی در امر تدریس می باشد به ویژه در دوره ابتدایی .

۵- مهارت تفکر انتزاعی

معلمانی که تفکر انتزاعی بالایی دارند می توانند با دیدهای متفاوت به یک مسأله یا مشکل بنگرند (از دید خودشان، دانش آموزان، مشاوران، مدیران، اولیاء و ...) بنابراین می توانند راه حل های متفاوتی ارائه دهند و درباره ی مزایا و

معایب هر برنامه، فکر و بهترین راه را انتخاب کنند و اگر نتایج پیش بینی شده، تحقق نیابد مشتاقند که برنامه را تغییر دهند. در هنگام برنامه ریزی مشکلات اضافی را می توانند حدس بزنند و قبل از این که مشکل روی دهد به طور منظم و اصولی پیشگیری هایی را تدارک ببینند، مهارت تفکر انتزاعی باعث می شود معلمان در امر یاددهی موفق تر باشند .

۶- مهارت تجزیه و تحلیل مسائل

این معلمان سطح تفکر انتزاعی فوق العاده بالایی دارند. در حوزه ی کلامی از هوش زیادی بهره مندند، سرشار از اندیشه های عالی هستند .درباره ی موضوعات گوناگون به روشنی بحث می کنند، می دانند انجام چه کارهایی لازم است و چه کارهایی ضرورت و اهمیت ندارد.

نکته ای که قابل ذکر است این که هر چند در قرن بیست و یکم تحولات جهانی و واژه ی سرعت اطلاعات، ابتکارات، مفاهیم کلیدی و خاص می باشند اما ویژگی های معلم در فرهنگ دینی ما همیشه جای خود را دارد که در کنار ویژگی های قبلی اهمیت فراوان و به سزایی دارد .چرا که هدف از تعلیم و تربیت فراگیران تنها در زمینه ی علم نیست بلکه تربیت و پرورش دینی و رشد خصوصیات اخلاقی بسیار مهم است که در این جا به ویژگی های اخلاقی معلم در قرن بیست و یکم می پردازیم.

ویژگی های اخلاقی

۱- مراعات آداب و رسوم اجتماعی: بسیاری از سعادت های اجتماعی مرهون ادب و مراعات آداب و رسوم اجتماعی است و به بهانه ی پیشرفت علم و تحولات و جهانی شدن نباید معلم که الگوی اخلاق برای دانش آموزان خود است آداب و رسوم اجتماعی خود را کنار گذارد، حصارها را بشکند و حریم عفت و پاکدامنی جامعه را کنار نهد .

۲- نشاط و شادابی: معلم باید به هنگام ورود به کلاس، مشکلات زندگی خود را که ناشی از تغییر و تحولات جامعه اش می باشد نظیر تورم، گرانی، بیماری ها و ... همه را کنار گذاشته و با روحیه ی شاداب و پرنشاط پا به دنیای کلاس نهد. اگر بی نشاطی، کسلی، افسردگی بر او غلبه کند موجب انتقال آن به دانش آموزان نیز می شود و به قول نیچه: ((هیچ کاری که در آن روحیه ی شاد نقش نداشته باشد پیش نمی رود)). (رشد تکنولوژی، ۸۲)

۳- آراستگی ظاهر: هر چند در قرن بیست و یکم سرعت، اهمیت ویژه ای می یابد و زمان و فرصت به حداقل می رسد اما معلم باید فرصت رسیدن به ظاهر را به خود بدهد و با ظاهری آراسته وارد کلاس شود. رسول اکرم (ص) قبل از خروج از منزل، مقابل آئینه می رفته و ظاهر خود را مرتب می کرده است و در جواب این سؤال که چرا تا این اندازه به این موضوع اهمیت می دهند می فرمودند: نمی خواهم باعث غیبت مردم شوم. معلم باید از رسول اکرم (ص) که الگو و اسوه ی اخلاق است درس بیاموزد.

۴- سعه ی صدر: اگر معلم در عصر تحولات و تغییرات، رفتار هایی خاص از دانش آموزان خود دید باید با سعه ی صدر با آن برخورد کند، دریا دل باشد و توانایی پشت سر گذاشتن هیجان های ناشی از پیشرفت در دانش آموزان خود را داشته باشد زیرا با سعه ی صدر، بسیاری از مشکلات حل می شود. ((رب اشرح لی صدری ... و یسرلی امری)) (سوره طه، آیه ۲۵). با سعه ی صدر می توان استعداد درونی فراگیران را شناخت و آنها را شکوفا کرد .

۵- اخلاص: بارزترین ویژگی معلم در عصر شکوفایی علم، اخلاص است. مدرسه، درس، کلاس، رفتار، گفتار همه باید بوی اخلاص بدهد. اگر به دنبال آموزش های جدید و تکنیک های جهانی است نباید به خاطر ریا و رخ کشیدن خود و خودنمایی باشد، بلکه باید اخلاص در کار داشته باشد و تنها خود را نبیند بلکه هدفش پیشرفت جامعه و تعالی آن باشد و اگر اکسیر اخلاص در کار معلم نباشد هر چند در زمینه ی علمی، معلمی موفق باشد اما ارزش معنوی نخواهد داشت .

۶- شخصیت دادن به دیگران: معلم موفق در قرن بیست و یکم، کسی است که علاوه بر این که خود متشخص است برای دیگران اعم از دانش آموزان یا همکاران ارزش و شخصیت قائل است و با سخنان کنایه آمیز نباید دیگران را برنجاند، بلکه باید راهنمای بقیه در راه یابی به موفقیت ها باشد دیگران را تحقیر و در جمع سرزنش نکند ((ویل لکل همزه لمزه)) زیرا باعث عقده و کینه در وجود شخص می شود و آتش انتقام را شعله ور می سازد .

۷- تعهد در کار: اگر معلم همگام با جامعه پیشرفت کرد و بر تمامی زوایای علوم و فنون جدید دست یافت اما در کارش به خصلت تعهد آراسته نگشت، جز زیان و خسران برای جامعه اش ارمغان دیگری نخواهد آورد. تعهد کاری موجب درست استفاده کردن از اطلاعات علمی می شود، راه بکارگیری صحیح آنها را به معلم می نمایاند و گرنه علم در خدمت نسل کشی و تباهی جوامع می شود؛ همان طور که این وضعیت در غرب حاکم است .

۸- تقوا: ویژگی های اولیه و مسلم برای قرن بیست و یکم، تقوا است. اگر معلم آراسته به خوی و خصلت تقوا نباشد، نسلی که تحت تعلیم و تربیت او می باشند عاری از این صفت خواهند بود و کسی که تقوا نداشته باشد تحت تأثیر فرهنگ های مخرب قرار خواهد گرفت و پدیده ی تهاجم فرهنگی را با استقبال خواهد پذیرفت و یا این که دچار غرور علمی کاذب می گردد .

۹- وظیفه شناسی: معلم قرن بیست و یکم، دارای خصلت وظیفه شناسی است. از زیر بار مسوولیت به بهانه های مختلف نمی گریزد، تأخیر در کار ندارد، در کلاس درسش اتلاف وقت نمی کند، کم کاری در برنامه اش مفهوم ندارد و حتی گاهی بیش از وظیفه نیز کار انجام می دهد و ایثار می کند، فقط به کار از جنبه ی مالی و سود مادی نمی نگرد و در حین انجام وظیفه اش چشم داشت به تعریف، تمجید یا پاداش و تشویق خاص و ... ندارد .

۱۰- رأفت و مهربانی: معلم قرن بیست و یکم، مهربان است و با این صفت، کودکان و نونهالان را به خود جذب می کند، پرخاشگر و تندخو و عصبانی نیست، زمینه را برای هر گونه پرسش و سؤال فراهم می کند، اجازه می دهد به راحتی دانش آموزان با او گفتگو کنند و مشکلات درسی یا غیر درسی خود را بازگو کنند .

۱۱- نگرش و بینش صحیح: معلم قرن بیست و یکم، نگرشی درست و مثبت از مسائل دارد .مسائل جدید و نوآوری ها را با دید مثبت می نگرد که روحیه رقابت جویی را در او تقویت می کند نه این که کاستی های او را به رخش کشد، در تجزیه و تحلیل این نوآوری ها قوی و قدرتمند است و آنها را معتنم می شمارد و به خوبی استفاده می کند. (افروز، غلامعلی)

۱۲- تقدم منافع جامعه نسبت به منافع خود: ملاحظه نمودیم که ویژگی های یک معلم مطلوب در جامعه کنونی گسترده است و امکان ندارد معلمان بر همه آن ها استیلای کامل داشته باشند ؛ بنابراین ضرورت دارد از راهنمایی های متخصصان بهره گیرند.

تعریف نظارت بالینی

افراد مختلف نظارت بالینی را از دیدگاه های مختلف تعریف کرده اند که البته بیشتر تعاریف دربردارنده مفاهیم مشترکی هستند. در زیر به نمونه های از این تعاریف اشاره می شود:

- هرگونه فعالیتی را که عمدتاً "برای اصلاح آموزش درکلاس درس صوت گیرد در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی تلقی می کنند".^۷
- نظارت بالینی یک فرآیند دراز مدت متناوب و دوره ای با نمای باز است که شفافیت را به کلاس درس می آورد و در پی بهبود بخشیدن و افزایش کیفیت آموزش است. (ریویز، ۱۹۷۶ و ۱۹۷۷)^۸
- نظارت بالینی یک همکاری حرفه ای است که بین راهنمایان آموزشی و معلمان صورت می پذیرد و حاصل آن پیشرفت کردن معلمانی است که دارای تعهد حرفه ای هستند و قادرند عملکرد خویش را در اثنای خود هدایت گری تحلیل نموده و تحلیل دیگران را از کار خویش نیز پذیرا باشند. (کوگان، ۱۹۷۳)^۹

^۶ <http://www.zibaweb.com/teachers4.htm>.

^۷ . نیکنامی (۱۳۹۳): ۷.

^۸ . سلیمانی، نادر (۱۳۸۳): ۱۲.

^۹ . سلیمانی، نادر (۱۳۸۳).

- نظارت بالینی یک فعالیت کنش مند، کلاس محور، حمایتی یا توسعه ای است که راهنمای آموزشی در آن اساساً نقش مدد کار آموزشی را بازی می کند و در تصمیمات معلمان دخالت نمی کند. (اندرسون، ۱۹۷۷)
- نظارت بالینی برقراری مشاهده از نزدیک، مشاهده جزء به جزء اطلاعات، تعامل مابین معلم و راهنمای آموزشی و تمرکز توجه به یک رابطه صمیمانه حرفه ای است. (گلدهامر، ۱۹۶۹)^{۱۰}

با توجه به تعاریف ارائه شده می توان ویژگی های زیر را برای نظارت بالینی قائل شد:

۱. هدفدار
۲. نظام دار
۳. مستمر
۴. کلاس محور
۵. فنی برای اصلاح فرآیند یاددهی-یادگیری
۶. دخالت آگاهانه در فرآیند آموزش
۷. ایجاد تنشی سودمند برای پر کردن فاصله بین شرایط واقعی و شرایط ایده آل
۸. برقراری رابطه صمیمانه بین راهنمای آموزشی و معلم

ضرورت نظارت بالینی

با توجه به نیازهای جدید معلمان جهت رشد حرفه ای می توان گفت نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه ها مخصوصاً "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.

^{۱۰}. بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۹). نظارت در مدیریت (ترجمه)

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 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.

سلیمانی (۱۳۸۳) دلایل متعددی را برای ضرورت و نیاز به راهنمایی آموزشی مطرح کرده است که برخی از مهم ترین این دلایل عبارتند از:

۱. ناکافی بودن برنامه های تربیت معلم و دانشکده های تربیت دبیر
۲. تقویت انگیزه فعالیت در بین معلمان
۳. تغییر و تحول در برنامه های درسی مدارس
۴. محدودیت های تدریس
۵. مشکلات موجود بر سر راه حرفه ای شدن تدریس
۶. ضرورت تغییر و رشد حرفه ای معلمان
۷. رعایت توالی و برقراری پیوند بین دروس در یک پایه یا دوره تحصیلی
۸. در نظر داشتن تدریس به عنوان یک فعالیت سازمانی

تاریخچه و آسیب شناسی روش های قدیمی نظارت

نظارت در خلال دهه ۱۹۷۰ از روش های پزشکی و بالینی الگوبرداری کرده است. نظارت به دنبال تشخیص و درمان مسائل و مشکلات آموزشی با استفاده از اطلاعات حاصل از گردهمایی های تدریس و مشاهدات کلاسی بوده است.

راهنمایان آموزشی در نظامهای آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیت های 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، هماهنگ کننده برنامه های آموزشی، مدیر گروه آموزشی، مشاور تخصصی، برنامه ریز امور آموزشی، و راهنمای آموزشی نامیده شده اند.

مشکل اساسی در اجرای نظارت آموزشی عدم تمایز آن با ارزشیابی است. در نتیجه معلمین، مدیران و راهنمایان آموزشی به طور یکسان در رابطه با اهداف هر کدام از این کارکردها دچار تردید و ابهام جدی هستند (مک گریل^{۱۱}، ۱۹۸۳).

تلاش برای درک رابطه بین نظارت و ارزشیابی چیز جدیدی نیست. ریشه های مشکل به تاریخچه نظارت آموزشی در مدرسه برمی گردد. در طی زمان، فلسفه ها و جنبش های آموزشی نقش ناظر را به شیوه های کاملاً متناقضی تفسیر و تبیین کرده اند، از بازرس^{۱۲} گرفته تا دستیار و کمک کننده، از ارزشیاب تا مشاور، یعنی نقش های کاملاً متفاوتی را برای فرد ناظر تعیین کرده اند. با درک این تاریخچه بهتر می توان در موقعیتی قرار گرفت تا بتوان با مسائل پیچیده ای که پیرامون رابطه بین نظارت و ارزشیابی معلم وجود دارد، دست و پنجه نرم کرد. ریشه های تاریخی نظارت آموزشی در نقش بازرسی به کمیته های مدارس اوایل قرن هجدهم برمی گردد. بازرسان اغلب افراد روحانی، نخبگان اجتماعی، مدیران مدارس و یا دیگر شهروندان شاخص یا اشراف و یا طبقه دانشمند بودند. در واقع همان طور که گلانز^{۱۳} (۱۹۹۸) مطرح می کند، نظارت و راهنمایی به عنوان کارکردی که باید توسط افراد آموزش دیده حرفه ای، مجرب و متخصص انجام می شد، تا بعد از جنگ های جهانی وجود خارجی نداشت. یعنی آن زمان بود که برای اولین بار بحث متخصص این کار مطرح شد.

¹¹ . MacGreal

¹² . Inspector

¹³ . Glanz

شیوه‌های غیر حرفه‌ای نظارت و راهنمایی طالب کنترل بسیار سخت، و بازرسی دقیق از امکانات مدرسه بود (گلانز، ۱۹۹۸). الگوی بازرسی مدارانه^{۱۴} 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 (پاژاک^{۱۵}، ۲۰۰۰).

از طرفی 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 حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود. معلمان همواره به صورت تدافعی به نظارت عکس‌العمل نشان می‌دهند و آن را مفید تلقی نمی‌کنند.

این تعمیم فاقد استثنا نیست. بعضی از معلمان از نظارت بهره‌های فراوانی می‌گیرند و بعضی از ناظران مستعد و شایسته، در کار معلمان از مقبولیت و اثربخشی خاصی برخوردارند. با این وجود اکثر معلمان مشمول تعمیم مذکور می‌شوند. 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 می‌کنند. موریس گوگان چندین بررسی درباره نظارت بر معلم انجام می‌دهد. او براساس این بررسی‌ها نتیجه می‌گیرد: "براساس روانشناختی نظارت تقریباً به طرز غیر قابل اجتنابی به عنوان یک خطر و تهدیدی جدی برای معلم جلوه می‌کند و شاید وضعیت حرفه‌ای او را به خطر انداخته و به اعتماد او لطمه می‌زند."

وجود چنین برخورد مشخص و خصومت آمیز معلم با امر نظارت این فکر را قوت می‌بخشد که مدارس به کلی از آن صرف نظر کنند. برخوردی خوش بینانه تر بیان می‌دارد که معلمان خصومتی با خود نظارت ندارند لیکن ناسازگاری آنان با سبک نظارتی آنان با سبک نظارتی است که ملاحظه می‌کنند شاید معلمان با آن سبک نظارتی که بتوانند به ملاحظات و خواست‌های آنان بهتر پاسخ دهد بیشتر سازگار باشند.

معلمان معمولاً وقتی که احساس کنند که مورد ارزشیابی واقع می‌شوند و به خصوص در هنگامی که ارزشیابی‌های منفی امنیت شغلی آنان را به مخاطره می‌اندازد مضطرب می‌شوند در این صورت جای تعجب نیست که معلمان نسبت

¹⁴ . Inspectorial Model

¹⁵ . Pajak

به نظارت واکنش منفی نشان دهند. گاهی نیز نظارت به لحاظ نیاز ناظر به وجود می آید نه نیازی که توسط معلم احساس شود که در این صورت نظارت به معنای واقعی خود محقق نخواهد گردید.

به علت این که نظارت در معنای سنتی خود ناخوشایند به نظر می رسد بنابراین به نظر می رسد بهتر است از تعامل متقابل مابین معلم و ناظر احتراز شود و یا این تعامل در حداقل خود صورت گیرد.

متأسفانه این عمل مشکل را پیچیده تر می کند. ناظر ممکن است بدون اطلاع قبلی در کلاس معلم حضور یابد تا شاهد جریاناتی باشد که اتفاق می افتد معلم اطلاعی ندارد که ناظر چه چیزی را مشاهده و ارزشیابی می کند. آیا ناظر علاقه مند به پاکیزگی کلاس است؟ یا به علاقه ظاهری دانش آموزان به کارشناسان توجه دارد. یا به هدف ها و شیوه تدریس و یا شاید به میزان کنترل کلاس علاقه مند است. از طرف دیگر ممکن است ناظر برنامه خاصی جهت اینکه چه چیزی را مشاهده یا ارزیابی کند نداشته باشد. نتیجه این می شود که اطلاعات حاصل از مشاهده کلاس ممکن است غیر منظم بسیار ذهنی و نامفهوم جلوه کند. ممکن است ادامه مشاهدات کلاسی منجر به بهبود شرایط نشود. به طور نمونه ناظر تقویمی را تکمیل می کند و گزارشی از ارزشیابی عملکرد معلم می نویسد. ممکن است معلم فرصتی جهت مذاکره با ناظر در رابطه با دانسته های مشاهده شده و معیارهای ارزیابی به کاررفته در گزارش را نداشته باشد ولو اینکه ممکن باشد این گزارش در تصمیم گیری های مهم درباره ارتقای معلم و تامین شغلی او مورد استفاده قرار می گیرد.

به طور کلی از آنجا که بیشتر مشکلات مطرح شده در مورد نظارت مربوط به برداشت ها و شیوه های نادرست اجرای آن است، لذا می توان با شناخت بهتر از اهداف نظارت بالینی و در پیش گرفتن مجموعه ای از فعالیت های نظام مند و برخی ملاحظات از آسیب های آن کاست.

اهداف نظارت بالینی

هدف اصلی از نظارت و راهنمایی بالینی بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری است. با توجه به هدف اصلی نظارت و راهنمایی بالینی ارائه شده توسط اچسون و گال (۱۹۲۲) می توان اهداف زیر را برای نظارت بالینی فهرست نمود:

۱- کمک به معلم جهت دریافت بازخورد از تدریس خود از طرف شخص دیگر

۲- خود ارزیابی معلمان به منظور تقویت رشد حرفه ای آنان

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

۵- تشخیص و حل مسائل در فرآیند یاددهی- یادگیری

۶- ارتقای مهارت های تدریس

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.

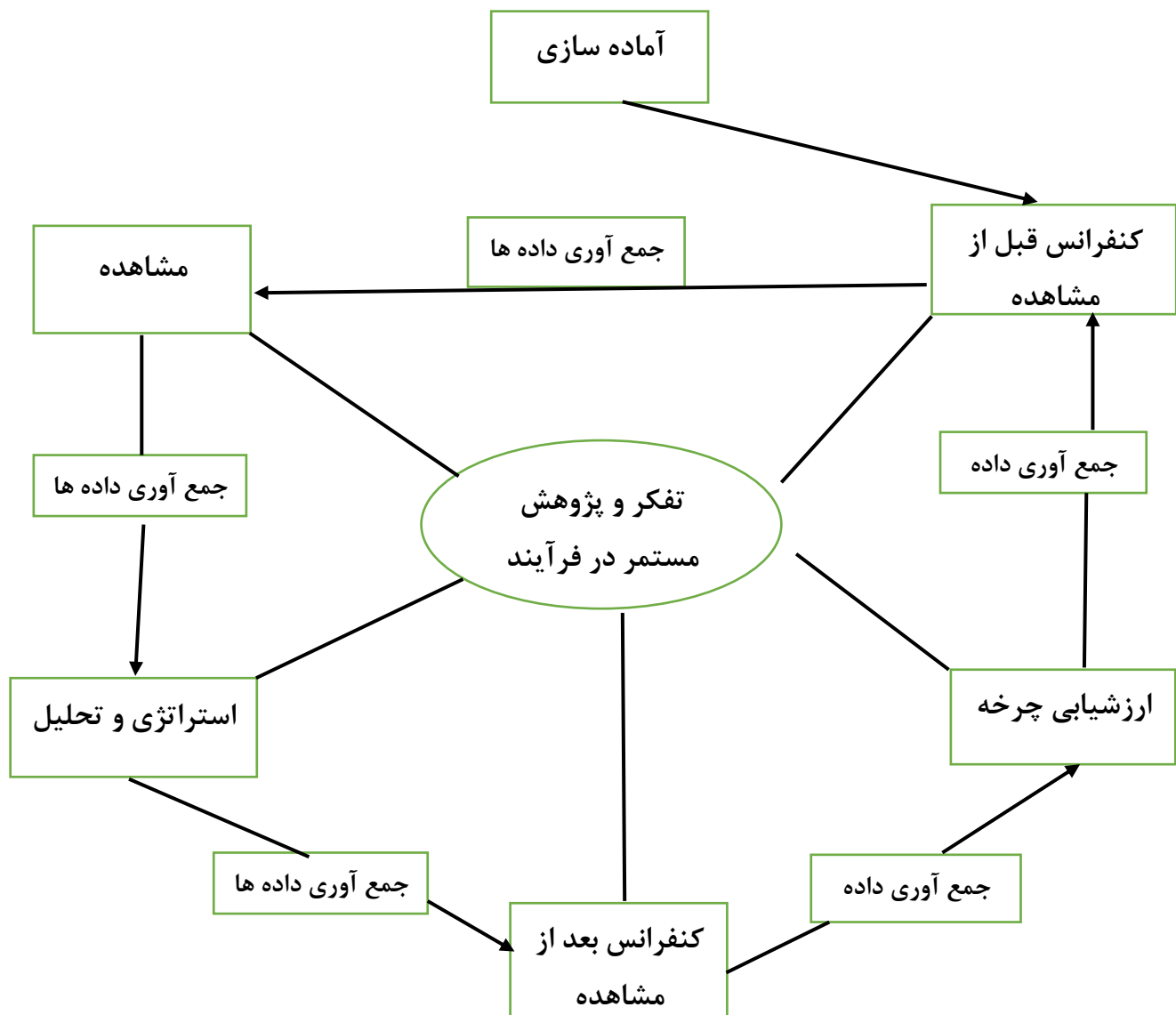
طراحی و توسعه برنامه ای برای اصلاحات آتی ممکن است بر عهده راهنمای آموزشی باشد یا با مشارکت معلم انجام گیرد و یا به معلم واگذار شود .

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.

خلاصه ای از مراحل اجرای نظارت بالینی	
مراحل	اقدامات
تشکیل جلسه مقدماتی قبل از مشاهده کلاس	<p><u>اتخاذ تصمیماتی درباره:</u> دلیل و هدف مشاهده نقطه کانونی یا مرکز ثقل مشاهده روش و نحوه مشاهده زمان مشاهده تعیین زمان تشکیل جلسه پس از مشاهده</p>
مشاهده کلاس درس	<p><u>استفاده از روش های مشاهده ای متنوع در صورت امکان و توافق قبلی با معلم شامل:</u> 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 ضبط رویدادهای کلاسی در نوار ویدئویی</p>
تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاسی و تعیین (یا انتخاب) شیوه رفتاری برخورد با معلم	<p>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 بررسی رفتارهایی که از لحاظ کلاسی و آموزشی حائز اهمیت نبودند، ولی به دفعات مشاهده شدند انتخاب شیوه رفتاری برخورد مناسب با معلم با توجه به نتایج مشاهدات و ویژگیهای رفتاری او</p>
تشکیل جلسه با معلم پس از مشاهده	<p>ارائه بازخورد از عملکرد معلم با توجه به اطلاعات حاصل از مشاهدات طراحی و توسعه برنامه ای برای اصلاحات آتی توسط راهنمای آموزشی، معلم یا با مشارکت هر دو تعیین فعالیت ها و اقدامات لازم در برنامه طراحی شده تعیین منابع مورد نیاز برای انجام دادن فعالیت ها، مشخص کردن روش های جمع آوری اطلاعات و مشاهده و ثبت داده ها</p>
تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین	<p>ارزیابی میزان رضایت بخش بودن چهارچوب ها و روش های انتخابی از ابتدا تا انتها تبادل نظر درباره نیاز به تجدید نظر در مراحل چهارگانه، پیش از اجرای مجدد نقد و بررسی نکات سودمند و کارهای فاقد ارزش و تغییراتی که باید در مراحل قبلی صورت گیرد تصمیم اشتراکی معم و راهنمای آموزشی درباره اینکه چه فعالیتی را ادامه داده یا مورد تجدید نظر قرار دهند</p>



نمودار چرخه نظارت آموزشی (بالینی)

انواع رفتارهای ناظر در جلسه کنفرانس پس از مشاهده

۱- روش کنترل دستوری

۲- روش اطلاعاتی دستوری

۳- روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی

۴- روش غیر دستوری

۱. 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 به صراحت 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 با چه گروهی از معلمان و تحت چه شرایطی از این روش استفاده کنند. به اعتقاد گلیکمان، گوردون و راس گوردون (۱۹۹۵، ص ۱۴۳) به علت رابطه روش کنترل دستوری با موضوعات و مفاهیمی از قبیل قدرت (دستوردهی)، احترام، تصور روابط صفی و ستادی، راهنمایان آموزشی احتمالاً می توانند از این روش در موارد ذیل استفاده کنند:

۱. وقتی 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؛
۳. وقتی معلمان در اجرای تصمیمات اتخاذ شده هیچ گونه دخالتی ندارند و یا در قبال اجرای آن ها مسئول و پاسخگو نیستند؛ در حالی که راهنمای آموزشی در اجرای تصمیمات دخیل است و در قبال آن ها مسئولیت تام دارد؛
۴. وقتی که راهنمای آموزشی نسبت به حل مسأله یا موضوع مطرح شده تعهد دارد، ولی معلم تعهدی ندارد، یا وقتی که معلمان ترجیح می دهند راهنمای آموزشی تصمیمات را اتخاذ کند؛
۵. در مواقع اضطراری، وقتی که راهنمای آموزشی برای ملاقات با معلمان وقت ندارد.

به طور کلی، از روش کنترل دستوری می توان 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 به صراحت 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، یاراهنمای آموزشی برای تشخیص و حل مشکل وقت کافی نداشته باشد؛ دراین صورت، راهنمای آموزشی صادقانه رهنمودها و راهکارهای خود را در اختیار معلم قرار می دهد.

خلاصه ای از روش کنترل دستوری	
فرض	راهنمای آموزشی در زمینه مشکل معلم دانش و تخصص بیشتری دارد. او بهتر از معلم می داند که چه فعالیت ها و اقداماتی برای اصلاح فرآیند تدریس باید اتخاذ گردد.
مراحل	تشخیص و بیان مشکل و نیاز معلم توسط راهنمای آموزشی بر اساس مشاهدات کلاسی مشخص کردن مشکل معلم با کمک خودش شنیدن نظرهای معلم و درک پیام او درباره مشکلش حل مسأله با انتخاب مناسب ترین راه حل توسط راهنمای آموزشی هدایت معلم با بیان انتظارات به طور اصولی، صریح و صمیمی بررسی واکنش معلم پس از بیان انتظارات و مدیریت آن جزء به جزء کردن فعالیت هایی که معلم باید انجام دهد بررسی و پیگیری پیشرفت طرح جهت اطمینان از درک واحدی از طرح
شرایط استفاده	وقتی معلمان در سطوح رشدی بسیار پایینی عمل می کنند وقتی معلمان در مورد موضوعی که راهنمای آموزشی برای آن اهمیتی حیاتی قائل است، آگاهی و دانش کافی ندارند وقتی معلمان بر خلاف راهنمای آموزشی در اجرای تصمیمات اتخاذ شده هیچ گونه دخالتی ندارند و یا مسئول نیستند وقتی که راهنمای آموزشی نسبت به حل مسأله تعهد دارد، ولی معلم تعهدی ندارد، یا وقتی که معلمان ترجیح می دهند راهنمای آموزشی تصمیمات را اتخاذ کند درمواقع اضطراری، وقتی که راهنمای آموزشی برای ملاقات با معلمان وقت ندارد

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 پیشنهاد های 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. 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 عهده او بگذارد و بدین طریق در جهت همکاری متقابل حرفه ای و مسئولیت مشترک گام بردارند.

مراحل و توالی روش اطلاعاتی دستوری با معلمان به شرح ذیل است (گلیکمان، گوردون و راس گوردون، ۱۹۹۵، ص ۱۵۰):

الف) شناسایی و تعیین هدف: راهنمای آموزشی بر اساس مشاهداتش و با شناخت قبلی که از معلم دارد، به مرور و بررسی مشاهداتش می پردازد و مشکل را مشخص و به معلم اعلام می کند؛ بنابراین مشکل شناسایی شده به صورت هدف مهمی در می آید.

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

ج) درک نظر معلم: راهنمای آموزشی با گوش دادن به حرف های معلم به این نکته پی می برد که معلم هدف را هدف مهم تعیین شده تلقی می کند یا خیر و در صورت نیاز تا روشن شدن کامل موضوع، به توضیحات بیشتری می پردازد.

د) حل مشکل: راهنمای آموزشی، راه ها و شقوق مختلف عملی را که معلم می تواند در حل مشکلیش به کار برد مورد تعمق و تحلیل قرار می دهد و سپس با توجه به علت یا علل مشکل معلم، پیشنهاد ها و راه حل های گوناگون احتمالی را مطرح می کند.

ه) هدایت: راهنمای آموزشی شقوق مختلف یا راه حل های پیشنهادی خود را بر اساس دانش و تجربیاتش مطرح می کند و از معلمان می خواهد در مورد این راه حل ها قضاوت کنند، آن ها را بررسی نمایند و در قبال آن ها واکنش مناسب نشان دهند.

و) درخواست از معلم برای گرفتن اطلاعات در مورد راه حل ها: در این مرحله معلم فرصت دارد نسبت به راه حل هایی که راهنمای آموزشی ارائه کرده است از خود واکنش نشان دهد. راهنمای آموزشی باید زمینه را برای گرفتن اطلاعات آماده کند و معلم می تواند با دادن اطلاعات به راهنمای آموزشی به اصلاح، حذف، یا تجدید نظر در راه حل ها کمک کند.

ز) انتخاب راه حل نهایی: راهنمای آموزشی به نحوه صریح و روشن کارهایی را که معلم می تواند انجام دهد یا راه حل هایی را که می تواند اعمال کند بیان می کند؛ به عبارت دیگر، او دقیقاً به معلم می گوید که چه اقدامات یا عملیاتی را می تواند انجام دهد.

ح) درخواست از معلم برای انتخاب راه حل ها: راهنمای آموزشی از معلم می خواهد که راه حل یا راه حل هایی را برای رفع مشکل تعیین شده یا هدف وضع شده انتخاب کند. در این مرحله معلم به بررسی و تحلیل راه حل ها می پردازد و عملی بودن آن ها را مورد تامل قرار می دهد.

ط) جزء جزء کردن اقداماتی که باید انجام شود: راهنمای آموزشی به معلم کمک می کند تا جزئیات فعالیت هایی را که قرار است انجام دهد مشخص کند. با اتخاذ رویه های مشخص برای برخورد با مشکل، معلم می داند با انجام دادن چه فعالیت ها و اقداماتی باید به رفع مشکل بپردازد تا به هدف تعیین شده نایل شود. در مجموع، فعالیت های گوناگونی که برای معلمان و دانش آموزان در نظر گرفته می شود، راه حل صحیح انتخاب شده ای است که باید به کسب نتایج مطلوب و مورد انتظار منجر شود.

ی) بررسی نهایی برنامه عملیاتی: راهنمای آموزشی در جلسه گفتگو با معلم به بیان مجدد مشکل، تعیین هدف، فعالیت ها و اقداماتی که باید انجام گیرد، معیارهای موفقیت و زمان مشاهده بعدی می پردازد. در این مرحله راهنمای آموزشی و معلم برداشت مشترکی از برنامه پیش بینی شده و مراحل عملیاتی آن دارند و نسبت به آنچه باید به دست آورند خوشبین هستند.

در روش نظارت و راهنمایی اطلاعاتی دستوری به معلم اختیار داده می شود که راه حل را انتخاب کند اما مسئولیت اولیه تصمیم گیری بر عهده راهنمای آموزشی است. هر چه 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 عهده او بگذارد و بدین طریق در جهت همکاری متقابل حرفه ای و مسئولیت مشترک گام بردارد.

موارد استفاده از روش اطلاعاتی دستوری:

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

۱. زمانی که معلم در سطوح رشدی نسبتاً پایینی عمل می کند؛
۲. زمانی که معلم دانش لازم را در مورد موضوعی ندارد، ولی راهنمای آموزشی به وضوح آن دانش و معرفت را دارد؛
۳. زمانی که معلم احساس سردرگمی 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 مؤکدا توصیه می شود.

خلاصه ای از روش اطلاعاتی دستوری	
فرض	معلم نسبت به راهنمای آموزشی، اطلاعات، دانش، تجربه، تخصص و توانمندی های کمتری دارد ولی با توجه به تعهد، اشتیاق و احساس مسئولیتی که دارد توانایی انتخاب مناسب ترین راه حل از میان پیشنهادات راهنمای آموزشی برای رفع مشکل یا نیازهای خود را دارد.
مراحل	<ul style="list-style-type: none"> - شناسایی و تعیین مشکل به عنوان هدف توسط راهنمای آموزشی بر اساس مشاهدات - توضیح خواستن از معلم برای روشن شدن هدف - درک نظر معلم با گوش دادن فعال به توضیح معلم درباره مشکل - ارائه راه حل های مختلف برای حل مشکل توسط راهنمای آموزشی - هدایت معلم به قضاوت درباره راه حل های مطرح شده - درخواست از معلم برای گرفتن اطلاعات در مورد راه حل ها - جزء جزء کردن اقداماتی که باید توسط معلم انجام شود - بررسی نهایی برنامه عملیاتی
شرایط استفاده	<p>زمانی که معلم در سطوح رشدی نسبتاً پایینی عمل می کند</p> <p>زمانی که معلم دانش لازم را در مورد موضوعی ندارد، ولی راهنمای آموزشی به وضوح آن دانش و معرفت را دارد</p> <p>زمانی که معلم برای رفع مشکل خود احساس سردرگمی یا تردید دارد، ولی راهنمای آموزشی از کارها یا فعالیت های موفقیت آمیز آگاه است</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>زمانی که وقت ضیق است، فشارها و مشکلات مشخص هستند، و اتخاذ اقدامات سریع ضروری است</p>

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 پیشنهادها 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 غیر کلامی مثل ارتباط چشمی و

بیان عباراتی مانند لطفاً ادامه دهید، خواهش می‌کنم بیشتر توضیح دهید، مطلب شما را می‌فهمم، و سؤالاتی که معلم را بیشتر ترغیب به پرداختن به عمق مطلب می‌کند پیشنهاد می‌شود.

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

۴. ارائه نظر راهنمای آموزشی در مورد مشکل: با توجه به اینکه جلسه گفتگو به صورت غیر دستوری اداره می‌شود، راهنمای آموزشی و معلم هرکدام بخشی از فرایند تصمیم‌گیری محسوب می‌شوند و راهنمای آموزشی نظر خود را در مورد مشکل موجود بیان می‌کند و اطلاعاتی را که معلم ممکن است از آن آگاه نباشد در اختیار او می‌گذارد.

در عین حال، برای اجتناب از نفوذ راهنمای آموزشی روی معلم، توصیه می‌شود که راهنمای آموزشی ادراکات و نظرهای خود را درباره موضوع پس از شنیدن نظر معلم مطرح کند؛ بدین ترتیب، راهنما و معلم هر کدام مسأله را از دید خود تبیین و تشریح می‌کنند.

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

۶. حل مسأله: در این مرحله راهنما و معلم پیشنهادهايشان را در مورد راه حل‌ها با هم رد و بدل می‌کنند. راهنمای آموزشی با توجه به تجربه کاری و همکاری‌های متقابل با معلم در گذشته از او می‌خواهد پیشنهادهايش را در مورد بهبود وضعیت و حل مسأله ارائه کند.

هم راهنمای آموزشی و هم معلم باید در مورد آنچه ممکن است برای اصلاح مشکل سودمند باشد تأمل کنند و سپس به نظرهای یکدیگر گوش کنند؛ اما چنان که معلمی در گذشته از روش تشریح مساعی یا همکاری متقابل استفاده نکرده باشد و از بیان نظری متفاوت با نظر راهنمای آموزشی بیمناک و نگران باشد، راهنمای آموزشی باید از او بخواهد

تا هر کدام به طور جداگانه نظر خود را در مورد مسأله مورد نظر بنویسند و سپس آنها را با یکدیگر مبادله کنند؛ بدین ترتیب، راهنمای آموزشی دامنه ای از نظرهای شخصی را فراهم دیده است که برای بحث و تبادل نظر طرفین آماده و مهیاست.

۷. تشویق به پذیرش تعارض در نظرها و عقاید یکدیگر: برای جلوگیری از تبدیل جلسه گفتگو به جلسه رقابت، راهنمای آموزشی باید معلم را مطمئن سازد که عدم توافق در نظرهای آنان درباره اقدامات و راه حل های احتمالی امری طبیعی و قابل قبول است.

نداشتن توافق متقابل در مورد مسأله مورد نظر به پیدایی بهترین راه حل منجر می گردد. راهنمای آموزشی و معلم باید در نهایت در مورد راه حلی که باید به اجرا در آید، توافق کنند.

راهنمای آموزشی باید بداند که تعارض بین دو فرد حرفه ای برای پیدا کردن بهترین راه حل ممکن از میان شقوق مختلف بسیار سودمند و سازنده است.

۸. یافتن راه حل قابل قبول: راهنمای آموزشی و معلم پس از بحث و تبادل نظر در مورد مسأله مورد نظر و تحلیل و بررسی راه حل های گوناگون باید عملی بودن پیشنهادهای مشترکشان را بررسی کنند. اگر در پیشنهادهای هر کدام وجوه اشتراک وجود داشته باشد جلسه گفتگو بدون هیچ مشکلی ادامه می یابد؛ اما در صورت مغایر بودن نظرها و پیشنهادهای آنان، شناسایی موارد مورد اختلاف ضروری است.

در صورتی که اختلاف نظر بین راهنمای آموزشی و معلم زیاد باشد باید بررسی شود که این عدم توافق از چه ناشی می شود:

آیا ناشی از تفاوت ادراک از مسأله است یا پیشنهادهای طرفین در مورد راه حل ها؟ و آیا ناشی از عدم مصالحه طرفین با یکدیگر است یا عدم پذیرش راه حل بهتر از طرف هر کدام از آنان؟

در هر یک از این موارد راهنمای آموزشی و معلم باید به راه حل مورد پذیرش طرفین دست یابند و یافتن راه حل جدید ضروری به نظر می رسد.

معمولاً افراد حرفه ای آن قدر در کار خود مهارت دارند که می توانند نظرهای مخالف را به نحوی به نظر مشترک نزدیک کنند؛ اما در صورتی که در شرایط استثنایی چنین وجه مشترکی در نظر طرفین به وجود نیاید می توان از فرد ثالثی که مورد پذیرش راهنما و معلم است به عنوان آخرین وسیله برای مصالحه و سازش استفاده کرد.

شایان ذکر است که معلم ملزم نیست طرح و برنامه ای را که مورد پذیرش او نیست، بپذیرد؛ زیرا در این روش نظارت و راهنمایی، راهنمای آموزشی نمی تواند عقایدش را به اجبار بقبولاند. او باید راه حل های دیگری را برای مسأله بیابد که مورد پذیرش طرفین باشد.

۹. توافق در مورد جزئیات برنامه: دو طرف باید پس از تبادل نظر در مورد زمان اجرای برنامه، محل اجرای آن، افرادی که در اجرای برنامه به آنان کمک می کنند، منابع مورد نیاز برای اجرای برنامه، دانش آموزانی که تحت تأثیر برنامه قرار می گیرند، و سر انجام در مورد روش های مورد استفاده برای جمع آوری اطلاعات و چگونگی ارزشیابی آن ها با یکدیگر توافق کنند و هر کدام تصویر کاملاً روشن و دقیقی از برنامه نهایی در نظر داشته باشند.

برای اطمینان از درک صحیح راهنمای آموزشی و معلم از برنامه، هر کدام می تواند جزئیات کامل برنامه را به نحوی که نکته مبهم یا غیر قابل پذیرشی در آن باقی نمانده باشد بازگو کند.

در مجموع، نظارت و راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی یا همکاری مشترک بر این فرض استوار است که راهنمای آموزشی و معلم در تصمیمات آموزشی سهم مساوی دارند و نتیجه تصمیم گیری های مشترک برنامه عملیاتی است که مورد پذیرش طرفین است. این روش نظارت و راهنمایی آموزشی وقتی کاملاً سودمند و اثر بخش است که هر دو از دانش، تخصص، مهارت، مشارکت و علاقه مندی مشابهی نسبت به مسأله مورد نظر برخوردار باشند. نگرش و رفتارهای راهنمای آموزشی باید کاملاً نشان دهنده اعتقاد او به برابری با معلم در این روش نظارت و راهنمایی آموزشی باشد. معلمان باید مطمئن شوند که راهنمایان آموزشی آگاهانه و زیرکانه در صدد نیستند که آن ها را تحت تأثیر عقاید خود قرار دهند؛ زیرا تشریک مساعی به معنی «کار یا عمل کردن با یکدیگر در جهت هدفی مشترک است» (فرهنگ آمریکایی هری تیچ، ۱۹۸۲، ص ۳۲۱). و راهنمای آموزشی باید صمیمانه جد و جهد نماید تا با معلم برای نیل به هدفی که تعیین کرده اند همکاری مشترک داشته باشد و این همکاری مشترک یا تشریک مساعی نباید

تحت تأثیر روش نظارتی راهنمای آموزشی قرار گیرد. راهنمای آموزشی و معلم باید در این تشریک مساعی روابط حرفه ای مثبتی با یکدیگر داشته باشند تا این روابط نیل به هدف مورد نظر و اصلاح روش آموزشی را در پی داشته باشد. آنچه حائز اهمیت است این است که راهنمای آموزشی بداند کدام روش نظارتی را برای چه معلمی با کدام سطح از دانش، تخصص و مهارت به طور اثر بخش اجرا کند که به نتایج مطلوب منجر شود.

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

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

۱. زمانی که معلم در سطح رشدی متوسطی عمل می کند؛

۲. زمانی که معلم و راهنمای آموزشی به طور تقریباً یکسانی در موضوع یا مسأله مورد نظر تخصص دارند. یعنی راهنمای آموزشی بخشی از مشکل را می شناسد و معلم بخش دیگر آن را؛

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

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

خلاصه ای از روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی	
فرض	راهنمای آموزشی و معلم در تصمیمات آموزشی سهم مساوی دارند و نتیجه تصمیم گیری های مشترک برنامه عملیاتی است که مورد پذیرش طرفین است.
مراحل	مشخص کردن مشکل از دید معلم سعی در درک دیدگاه ها و ادراکات معلم تصدیق ادراک معلم از مسأله با خلاصه کردن سخنان او ارائه نظر راهنمای آموزشی در مورد مشکل تصریح و تأیید درک معلم در مورد ادراک راهنمای آموزشی از مسأله ارائه پیشنهادات راهنمای آموزشی و معلم برای حل مسئله تشویق به پذیرش تعارض در نظرها و عقاید یکدیگر یافتن راه حل قابل قبول طرفین توافق و کسب اطمینان از درک متقابل از جزئیات برنامه یا راه حل
شرایط استفاده	زمانی که معلم در سطح رشدی متوسطی عمل می کند زمانی که معلم و راهنمای آموزشی به طور تقریباً یکسانی در مسأله مورد نظر تخصص دارند زمانی که معلم و راهنمای آموزشی هر دو در اجرای تصمیم دخالت دارند و باید در قبال نتایج پاسخگو باشند زمانی که معلم و راهنما هر دو در قبال حل مسأله متعهد هستند.

۴. روش غیر دستوری

در فرآیند 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 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 موقعیت بیان شده درک کرده ابراز کند و معلم باید صحت درک او را تأیید نماید. راهنمای آموزشی باید مسأله مورد نظر و احساسات و ادراکات معلم در مورد آن را درک کند و به طور صحیحی به او منتقل نماید.

۳. تحقیق برای شناخت بیشتر مشکل یا کسب اطلاعات بیشتر در مورد آن: راهنمای آموزشی از معلم می خواهد که به طریق دیگری به مشکل نگاه کند و اطلاعات جدیدی را که ممکن است به حل مسأله کمک کند در نظر بگیرد. تحقیق بیشتر با هدف شناخت بیشتر مسأله صرفاً برای کمک به معلم صورت می گیرد، نه برای حل مسأله. طرح پرسش هایی که به کسب اطلاعات بیشتر می انجامد توصیه می شود؛ ولی سؤالاتی که به طور ضمنی راه حل هایی را در بردارد نباید مطرح شود؛ زیرا طرح چنین سؤالاتی تلاشی برای تأثیرگذاری نظرهای راهنمای آموزشی در معلم تلقی می شود و ممکن است در تصمیم نهایی معلم تأثیر بگذارد.

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

۵. تفسیر پیوست ها از درک پیام معلم: راهنمای آموزشی باید در خلال بحث و گفتگو به طور پیوسته درک خود از مطالب معلم را ارزیابی کند. زمانی که معلم اطلاعات بیشتری را در مورد مشکل مورد نظر بیان می کند، منابع مختلف مشکل را توصیف می نماید، اقدامات احتمالی را بررسی می کند و در نهایت تصمیماتی اتخاذ می نماید، راهنمای آموزشی باید صرفاً به شرح و بسط مطالب بپردازد. هرگاه او نسبت به آنچه معلم می گوید تردید داشته باشد باید خودش به توضیح مطالب معلم بپردازد و از او بخواهد تا صحت درک او را تأیید یا رد کند. زمانی که در اظهارات معلم وقفه ایجاد می شود یا او از لحاظ ذهنی و روانی آمادگی بیان ادامه مطالب را ندارد، راهنمای آموزشی باید به کمکش بشتابد و با خلاصه کردن مطالب عنوان شده یا بسط و شرح آن به صورت دیگری او را ترغیب کند تا به صحبت هایش ادامه دهد.

۶. حل مسأله: راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا درباره اقدامات احتمالی فکر کند. پس از اینکه معلم مشکل را شناسایی و صحت ادراک راهنمای آموزشی از مسأله را تأیید کرد وظیفه راهنمای آموزشی است که 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 موقیعت 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 موقیعت، 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. نبود هر کدام از این معیارها یا مجموعه ای از آن ها به معنای اتخاذ روشی متفاوت با این روش به وسیله راهنمای آموزشی است.
- در مجموع، روش نظارت و راهنمایی غیردستوری در کمک به معلمان برای رشد فردی بسیار مؤثر و سودمند است. از این راه راهنمایان آموزشی می توانند به معلمان کمک کنند تا مشکل را کاملاً بشناسند و برای حل آن طرح و برنامه خودشان را اجرا کنند. در مواقعی که معلمان در سطوح بالایی از رشد حرفه ای عمل می کنند و نسبت به راهنمایان آموزشی از تخصص، مهارت، تعهد و مسئولیت بیشتری برخوردارند، استفاده از روش مذکور ضروری و سودمند است.

به اعتقاد متخصصان عمل کردن به روش نظارت و راهنمایی غیردستوری بسیار مهم است، زیرا تحقیقات انجام شده نشان می دهد که این روش دشوارترین روش نظارتی در اجراست (گوردون، ۱۹۹۰، ص ۲۹۳-۳۰۷). راهنمایان آموزشی هنگام اتخاذ این روش باید از سطح کمال و رشد حرفه ای معلمان آگاه باشند. آنان در انتخاب روش نظارت و راهنمایی باید توجه داشته باشند که هر روشی مستلزم استفاده از نوعی مهارت ارتباطی بین فردی است که فقط در صورت استفاده از آن می توان انتظار رسیدن به نتایج مطلوب را داشت، در غیر این صورت، نوع رفتاری که راهنما برمی گزیند و نوع روابط بین فردی متفاوت او، در معلم تعارض ایجاد می کند و صداقت راهنما را مورد تردید قرار می دهد. در مرحله نشست و گفتگو، راهنمایان آموزشی باتوجه به مقتضیات و شرایط کلاس و معلم می توانند از یکی از چهار روش یا رفتار نظارتی استفاده کنند.

خلاصه ای از روش غیر دستوری	
فرض	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.
مراحل	گوش کردن و توجه کردن به اظهارات مقدماتی معلم انتقال درک راهنمای آموزشی از مسأله مقدماتی مطرح شده ترغیب معلم به شناخت بیشتر مشکل یا کسب اطلاعات بیشتر در مورد آن با طرح سوالات مناسب بدون ارائه راه حل تشویق معلم به بازگو کردن مشکلات (شناخت مشکلات واقعی معلم) تفسیر و بسط پیام معلم جهت ارزیابی درک مطالب معلم تفکر و یافتن راه حل هایی برای مسئله توسط معلم بررسی نتایج اقدامات گوناگون و نهایتاً انتخاب بهترین و مؤثرترین راه حل به وسیله معلم تعهد معلم نسبت به اجرای تصمیم تعیین زمان و معیار برای عمل یا اقدام مورد نظر به وسیله معلم بازگویی برنامه معلم به وسیله راهنمای آموزشی برای رسیدن به یک درک مشترک
شرایط استفاده	وقتی که معلم در سطوح بالایی از رشد حرفه ای عمل می کند زمانی که دانش و تخصص معلم در مورد موضوع از دانش و تخصص راهنمای آموزشی بیشتر است زمانی که معلم در قبال اجرای تصمیماتش مسئولیت تام دارد، در حالی که مسئولیت راهنمای آموزشی اندک است زمانی که معلم نسبت به حل مسأله تعهد دارد، ولی این امر برای راهنمای آموزشی اهمیتی ندارد

استفاده از معلمان همتا در نظارت بالینی

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 فرآیندهای نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی مطلع باشند، می توانند در نقش راهنمای آموزشی در مدارس خدمت کنند. علاوه بر این، آنان با توسعه الگوهای غیر رسمی ارتباطی، بهتر و راحت تر می توانند کار همکارانشان را مشاهده کنند، مشاهداتشان را تجزیه و تحلیل نمایند پیشنهادهای مفید و موثری به همکارانشان ارائه دهند، مشکلات آموزشی آنان را حل کنند و به اصطلاح عملکرد آموزشی آنان کمک نمایند. اغلب صاحب نظران استفاده از این روش را به عنوان روش نظارتی موثری مورد تایید و تاکید قرار دادند (گلیکمان، گوردون و راس گوردون ۱۹۹۵).

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

منابع

- ۱- جیمز، نولان؛ لیندا، ای هوو. نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم، نظریه و عمل. مترجم: عبداللهی، بیژن. انتشارات آثار معاصر. تهران. چاپ دوم. ۱۳۹۰.
- ۲- جان وایلز، جوزف باندی. مترجم: بهرنگی، محمدرضا. نظارت در مدیریت. انتشارات کمال تربیت. چاپ حیدری ۱۳۷۹.
- ۳- خنیفر، حسین. روش ها و فنون تدریس، انتشارات مرکز نشر هاجر. چاپ دوم. (۱۳۸۳).
- ۴- سلیمانی، نادر، نظارت و راهنمایی آموزشی، انتشارات سنجش. چاپ اول ۱۳۸۳.
- ۵- محبی، عظیم. مدرسه و تربیت دانش آموز فکور، انتشارات مرآت. چاپ اول ۱۳۹۵.
- ۶- ملکی، حسن. مهارت های اساسی تدریس، انتشارات نیکان کتاب. چاپ اول. ۱۳۸۲.
- ۷- نیکنامی، مصطفی. نظارت و راهنمایی آموزشی. چاپ گلها. قم. چاپ چهاردهم. ۱۳۹۳.
- ۸- یوسفی، نصرت الله؛ اویسی، حسین. الگوهای نوین یاددهی و یادگیری. انتشارات حدیث امروز. چاپ اول. ۱۳۸۶.
- ۹- ویژگی معلمان قرن ۲۱ <http://www.zibaweb.com/teachers4.htm>