

بررسی اثربخشی نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری درس شیمی در بین دانش آموزان پسر دوم دبیرستان شهر قم و دبیران شیمی آنان

دکتر محمد رضا بهرنگی، استاد مدیریت آموزشی و عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران
دکتر سید محمد شبیری، دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز تهران
دکتر محمد رضا سرمدی، دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز تهران
ابوالفضل عرفانی نژاد¹، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانش آموخته دانشگاه پیام نور، مرکز تهران

تاریخ وصول: 1390/8/20 تاریخ پذیرش: 1390/11/15

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری شیمی دوم بوده است. برای این منظور نمونه‌ای به حجم 80 نفر از دانش آموزان پسر در درس شیمی دوم دبیرستان شهر قم و دبیران شیمی آنان، به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای در قالب 4 کلاس انتخاب شده و در دو گروه مساوی کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای آزمون تأثیر چرخه سه مرحله‌ای نظارت دبیر محور بر گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، از روش نیمه تجربی و طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه برای مدت 2 ماه و گردآوری داده‌ها با آزمون محقق ساخته استفاده شد. نتایج استخراج شده از نرم‌افزار SPSS نشان داد، بین عملکرد دو گروه در سطح کمتر از 0/05 تفاوت معنی‌داری وجود دارد، یعنی چرخه نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان (به عبارت دیگر عملکرد دبیران درس شیمی دوم) آنچنان تأثیر معناداری داشته‌است که می‌توان آن را برای اصلاح آموزش دبیران و بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان توصیه کرد.

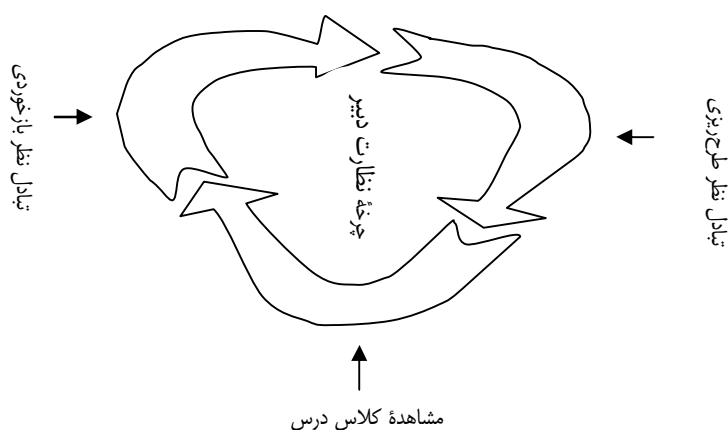
واژه‌های کلیدی: نظارت دبیر محور، یادگیری، اصلاح آموزش

مقدمه

همهٔ اعمال نظارتی در عالم هستی را می‌توان بر شمرده و در چهار مقوله: 1- نظارت خداوند متعال (نظارت الهی)¹؛ 2- نظارت فرد بر اعمال خود (خود کنترلی)؛ 3- نظارت عمومی (نظارت همگانی) و 4- نظارت سازمانی دسته‌بندی نمود. نظارت و راهنمایی آموزشی بر همهٔ عناصر آموزش و یادگیری در مقولهٔ نظارت سازمانی قرار می‌گیرد. نظارت سازمانی در اجرای مؤثر و موفق برنامه‌های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد. بدین معنا نظارت و راهنمایی که با هدف نهایی بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان مطرح می‌شود از طریق ارتباط با دبیران در جهت اصلاح فرایند آموزش، ارتقاء عملکرد و حل و فصل مسائلی و مشکلات آموزشی آنان اعمال‌الوجزء لاینفک سازمان آموزشی محسوب می‌گردد. علی‌رغم آن، اکثر دبیران، نظارتو راهنمایی را نوعی مداخله و یا ایجاد مزاحمت در کار خود تلقی می‌کنند، از آن بیم دارند، و به صورت تدافعی به آن عکس‌العمل نشان می‌دهند. این حالت تدافعی و بی‌توجهی به اهمیت نقش نظارت و راهنمایی موجب شده است که الگوهای سنتی و غیرمؤثر آموزشی، همچنان فضایی برای حضور اندیشه‌های نو در بهبود یادگیری شاگردان باقی نگذارد و مانع آزمون تأثیرروشها و فنون تدریس نوین در بهبود یادگیری شود. به نقل از نیکنامی (1388) برخی صاحب‌نظران مثل هوی و فورسایت² (1986) معتقدند که فقط معلمان قادرند روش آموزش در کلاس درس را اصلاح کنند که برای این کار باید در تشخیص و انتخاب سبک‌های تدریس خاص خود، آزادی عمل داشته باشند.

ایشان از دورن بوش و اسکات³ (1975) نقل کرده است "تحقیقات دانشمندان مبین این واقعیت است: معلمان آنی که بیشترین بازخورد کلاسی را دریافت می‌کنند از کار تدریس بیشترین رضایت را دارند" (ص 71). کسان دیگری هم چون نولان، هاوکس و فرانسیس⁴ (1989) اعتقاد دارند که هرچند کمک مستقیم به معلمان باهدف اصلاح فرایند آموزش و بهبود عملکرد و افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از طرق گوناگون انجام می‌گیرد. با این حال، روش مشاهده مستقیم کار معلم سر کلاس درس، روش نظارتی سودمندی است که تحقیقات علمی مؤید آن است (ص 51). گلیکمان، گوردون و راس گوردون⁵ (1995) روش مشاهده کار معلم را به صورت نسبتاً استاندارد و مورد پذیرش نشان داده‌اند (نیکنامی، 1388، ص 71). نظارت و راهنمایی آموزشی بالینیمعلم محور را باید نشأت گرفته از کار پیشگامانهٔ گلداهامر، کوگان و دیگران⁶ (2001) باراهنمایان آموزشی و معلمان کارآموز در دانشکده علوم تربیتی هاروارد در دهه 1960 دانست.

در تحقیق حاضر از چرخه سه مرحله ای اچسون و گال⁷ استفاده شده است. جدول 1 فرایند این چرخه نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی را از نظر گلداهامر، کوگان و اچسون و گال (1992) بیان می‌دارد.



1. هر کس باید بداند که تحت نظارت است: که خداوند در موارد متعدد مثل... مِنْ عَمَلٍ إِلَّا كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُودًا..... (سوره یونس آیه 61) فرموده هر کاری که انجام دهید، ما در لحظه‌ای که بدان مبادرت می‌ورزید، شاهد و ناظر بر شما هستیم.

2. Hoy & Forsyth

3. Dornbush and Scott .

4. Nolan, Hawkes and Francis

5. Glickman, Gordon and Ross Gordon

6. Morris Cogan, Robert Goldhammer

7. Keith A. Acheson and Meredith Damien, Gall

شکل 1 - سه مرحله چرخه نظارت دبیر محور

مفاهیم نظارت و راهنمایی¹

در متون کلاسیک تربیتی، نظارت و راهنمایی در معنای اداری آن اعمال کنترل، هدایت و ارزشیابی امور جاری به منظور بررسی عملکردها است. بدین معنا نظارت بر فرایند فعالیت، عمل، یا کار به نحوی که برای نظارت شونده از لحاظ کمی و کیفی در سطح قابل قبولی باشد، انجام می‌پذیرد. از نظر کوموسکی² نظارت در سال 1997 آن فرایند رهبری محسوب می‌شد که با هدف نهایی بهبود آموزش درس صورت می‌گرفته‌است. به نظر سرژیووانی و استارات³ (1993) فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی باید فرایندی پویا تلقی شود که مستلزم تفکر مجدد در مورد شرایط تدریس و یادگیری است. و نیز هوی و فورسایت (1986) نظارت را مجموعه فعالیت‌هایی می‌دانند که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری، و نه برای قضاوت در مورد شایستگی دبیران یا کنترل آنان، طراحی شده است. آدامز و دیکی⁴ (1966) نظارت را فرایندی می‌دانند که باعث می‌شود تمام این عوامل آگاهانه برای پیشرفت یادگیری به طور مؤثر و هم چنین کمک به کارآمدتر شدن معلمان به کار گرفته شود.

جدول 1- فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی

رابرت گلدهامر (1969)	موریس گوگان (1973 ص 10-12)	اچسونو گال (1992 و 1987)	گلیکمان، گوردون و راس گوردون (1995)
1. کنفرانس پیش از مشاهده 2. مشاهده 3. تحلیل و تفسیر مشاهده و طراحی کنفرانس پیش از مشاهده 4. کنفرانس پس از مشاهده 5. تحلیل پس از مشاهده	(پیش مشاهده) 1. ایجاد رابطه با معلم 2. برنامه‌ریزی با معلم 3. برنامه‌ریزی روش مشاهده 4. مشاهده (پس مشاهده) 5. تحلیل مشاهده 6. برنامه‌ریزی برای گفتگو با معلم 7. نشست یا گفتگو با معلم 8. بازنگری در برنامه‌ریزی	1. طراحی برای کنفرانس 2. مشاهده 3. جلسه تبادل نظر برای بازخورد	1. تشکیل جلسه مقدماتی 2. مشاهده کلاس درس 3. تحلیل و تفسیر مشاهدات کلاسی و تعیین (یا انتخاب) شیوه رفتار یا برخورد با معلم 4. تشکیل جلسه با معلم پس از مشاهده 5. تجزیه و تحلیل مراحل چهارگانه پیشین

5

رابینسون (1963) به نقل از آدامز و دیکینظارت و راهنمایی را فرایندی آموزشی می‌دانند که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیشتری است مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده می‌گیرد. هاریس⁶ (1963) معتقد است نظارت آموزشی آموزشی به منظور اداره، کنترل یا تغییر برنامه‌های آموزشی صورت می‌گیرد و به طور مستقیم در نیل به هدفهای اساسی مدرسه تأثیر دارد (ص 11).

مفهوم نظارت دبیر محور

اچسون و گال (1992) در تعریف خود بیان می‌دارند: نظارت، آن نوع همکاری با افراد است که به جای مستقیم بودن (دستور) جنبه تعاملی داشته باشد، به جای قدرت متمرکز بر یک فرد (اقتدار منشانه) مردم سالار باشد، و به جای ناظر محور، معلم محور باشد (1389). مترجم بهرنگی، ص 31). گلدهامر معنی نظارت معلم محور را «برقراری مشاهده از نزدیک، مشاهده جزء به جزء اطلاعات، تعامل مابین معلم و

1. بیشتر این تعاریف و منابع آن از کتاب مدیریت نظارت و راهنمای آموزشی (2004 صص 30-32) ترجمه محمد رضا بهرنگی نقل شده است

2. Komoski

3. Sergiovanni and Starrat.

4. Adams and. Dickey

5. Robinson

6. Haris

ناظر، و تمرکز توجه به یک رابطه صمیمانه حرفه‌ای» تعریف می‌کند. در حقیقت نظارت دبیر محور (نظارت و راهنمایی آموزشی بالینی) مطالعه رفتار در کلاس درس با روش منظم و در جوی همراه با همکاری و احترام متقابل است، و مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی است برای تغییر و عادت ورزی به یادگیری به قول ناظم (1390) مثبت، که برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری طراحی شده و به ایجاد شرایطی که سازمان یادگیرنده را رشد دهد کمک می‌کنند (ص 30). هرچند که جوّ سازمانی ناسالم و نامطلوب می‌تواند محیطی سرشار از سوءظن و دشمنی بوجود آورد که هرگونه مدیریت مشارکتی و همکاری را به شکست وادارد. و از طرفی روابط فردی اصیل و درست وضعیتی را پدید می‌آورد که رهبری و مدیریت حرفه‌ای، می‌تواند در آن موفقیت‌آمیز باشد (احمدی، دانش ثانی، 1390، به نقل از علاقه‌بند، 1377). در جدول 2 سیر مفاهیم نظارت و راهنمایی بر حسب دوران تحول آن نمایش داده شده است.

جدول 2- تحول مفاهیم نظارت و راهنمایی در ادوار مختلف تاریخی

دوره	تئوری نظارت	افراد مسؤل نظارت و راهنمایی	فعالیت‌ها و عملیات
اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم	مستبدانه، بازرسی اداری و اجرای اجباری	بازرسان غیر حرفه‌ای (افراد عادی)، کشیشهاو کمیته‌ها	- بازدید از مدارس برای کنترل معیارها - معلمان به عنوان ابزارهایی تلقی می‌شدند که مدیر باید بر کار آنان نظارت کند.
اوایل قرن بیستم تا دهه 1920	مستبدانه، بازرسی اداری و اجرای اجباری	رؤسای مناطق آموزشی، معلمان مدیر و متخصصان	- موضوعات جدید خدمات متخصصانرا ایجاد می‌کرد. - نظارت همچنان یکی از بازوهای اداری محسوب می‌شد. - بازدید از کلاس درس و بررسی مشاهدات.
دهه 1920	نظارت و راهنمایی علمی	مدیران، راهنمایان آموزشی و ناظران ویژه	- مسؤل نظارت بایستی «قوانین» آموزش و پرورش را کشف کند و معلمان ملزم بودند یافته‌های تحقیقات را به کار بیندند. - بازدید از کلاس برای مشاهده روش شناسی تحقیق.
دهه 1930	برقراری روابط انسانی آزادمنشانه و نظارت و راهنمایی بوروکراتیک	مدیران و راهنمایان ویژه (صفی و ستادی)	- عواطف و احساسات معلمان در کار و عمل مورد توجه قرار گرفت و به آنها توجه شد. - بازدید از کلاس درس
دهه 1940 تا دهه 1950	نظارت راهنمایی مبتنی بر تشریک مساعی و تصمیم‌گیری گروهی	مدیران و راهنمایان ویژه	- مشاهده کلاس درس - آموزش‌های ضمن خدمت
دهه 1950 تا دهه 1960	نظارت به عنوان توسعه برنامه درسی، تصمیم‌گیری گروهی، نظارت به عنوان عامل تغییر و نظارت از طریق استدلال نظری و بینش و بصیرت عملی	مدیران و راهنمایان ویژه، راهنمایان آموزشی و برنامه‌ریزان درسی	- تعیین دقیق نتایج مطلوب و رفتارهای مناسبی که برای حصول به آنها ضرورت داشت. - کار و عمل از طریق مشارکت گسترده همه افراد ذی نفع در فرایندهای تحقیق و ارزیابی نتایج - بازدهی‌های کلاسی - تأکید بر آموزش‌های ضمن خدمت
اواسط 1960 تا دهه 1970	نظارت و راهنمایی بالینی، تئوری سازمانی و مدیریت سیستمی	راهنمایان حرفه‌ای، برنامه‌ریزان درسی و مشاوران	1- شناخت - طراحی نظام‌های آموزشی - کارآیی و اثربخشی سازمانی - مسؤل و پاسخگو بودن
1970 تا دهه 1980	نظارت به عنوان مدیریت	مدیران صفو راهنمایان آموزشی	همکاری با معلمان و حمایت از آنان برای اصلاح فرایند آموزش
دهه 1980	مدیریت آموزش	معاون آموزشی، مدیر برنامه، راهنمای آموزشی و همه مسئولین ذینفع مدرسه، منطقه و جامعه	تأکید بر اصلاح آموزش و یادگیری به عنوان نقش اولیه نظارت و راهنمایی در مدرسه
1985-2000	رهبری همکارانه	مدیران، معلمان، افراد ذی‌مدخل و شاگردان	تأکید بر نقوش اختیار و دادن آزادی عمل در تصمیم‌گیری به مدیران، کارکنان و شاگردان به منظور بهبود یادگیری آنان

منبع: نیکامی (1388) و اچسون و گال (1992)

خدیوی و جوادی (1389)، در بررسی نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس شهرستان هشتگرد در سال تحصیلی 1389-1388 به این نتیجه رسیدند که بین میزان اعمال نظارت و راهنمایی مستمر و استفاده معلمان از شیوه‌های فعال تدریس، درصد قبولی معلمان، با شیوه‌های صحیح ارزشیابی، استفاده معلمان از وسایل کمک آموزشی و علاقمندی معلمان به افزایش اطلاعات شغلی خود رابطه معنی داری وجود دارد. سبحانی جو (1377) در تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان در دبیرستان‌های روزانه شهرستان شیراز» بیان می‌دارد که نتایج به دست آمده از آزمون تی، حاکی از آن بود که بین عملکرد و نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود ندارد. عباسی (1375)، در تحقیقی با عنوان «مقایسه وضعیت موجود وضعیت مطلوب نقش نظارت و راهنمایی مدیران در مدارس ابتدایی شهرستان کازرون از دیدگاه معلمان» آورده است که نتایج نشان می‌دهد که: میانگین وضع موجود از 185 نفر مورد تحقیق 8/124 می‌باشد، در حالیکه میانگین وضعیت مطلوب 33/162 بود. همچنین نتایج آزمون تی برای بررسی تفاوت میان میانگین وضع موجود و وضع مطلوب، نشان می‌دهد که این دو وضعیت اختلاف معنی‌داری با همدیگر دارند. به عبارت دیگر انتظار معلمان بیش از آنچه‌ی است که در حال حاضر توسط مدیران اعمال می‌شود. احمدی (1381) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه‌ی نقش‌های نظارتی» به این نتیجه رسیده که مدیران مدارس در هر یک از نقش‌های نظارتی دچار مشکل هستند و نیاز به آموزش آنان بیش از حد متوسط است. و لذا طراحی یک نظام آموزشی برای ارتقاء عملکرد مدیریت سازمان آموزشی ضروری است. اورکی در تحقیقی با عنوان «تأثیر نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی بر پیشرفت تحصیلی» آورده است که نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر در درس انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی تأثیر زیاد و یکسانی دارد. فرخی (1380)، در تحقیقی به بررسی نظر معلمان ابتدایی شهرستان نیشابور نسبت به شیوه نظارت کلینیکی و اثر بخشی نظارت کلینیکی راهنمایان تعلیماتی و مقایسه آن با وضع مطلوب پرداخته است. براساس تحقیقات ایشان شیوه نظارت کلینیکی مستقیم‌تر مقایسه با وضعیت مطلوب (شیوه نظارت کلینیکی غیر مستقیم) از اثر بخش کمتری برخوردار است. اورنگی (1385) در پژوهشی به نام «بررسی روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در اثربخشی برنامه‌های آموزشی و درسی دوره ابتدایی» به این نتایج دست یافت: نظرخواهی‌های انجام شده در خصوص روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی موجود در مدارس ابتدایی از نظر توسعه حرفه‌ای معلمان در زمینه برنامه درسی از دیدگاه معلمان بیانگر آن است که راهنمایان تعلیماتی به معلمان در زمینه‌های شناسایی نقاط ضعف تدریس، معرفی منابع کمک آموزشی، حل مشکلات مربوط به تدریس، تهیه سؤال‌های امتحانی، استفاده از شیوه‌های مختلف ارزشیابی از دانش‌آموزان، آشنا کردن معلمان با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نحوه مواجهه با دانش‌آموزان مشکل‌زا، ارائه اطلاعات مبتنی بر یافته‌های پژوهشی، تجزیه و تحلیل نتایج امتحانات، تبیین محتوا و اهداف کتب درسی کمک می‌نمایند. موسوی (1378) به نقل از اورنگی (1385) در پژوهشی با عنوان «بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان» با هدف شناخت عملکرد راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های آموزشی (قبل، ضمن و بعد از تدریس)، مدیریتی، تربیتی و توانایی عملی آنان از نظر معلمان به این نتیجه دست یافت که راهنمایان تعلیماتی در فعالیت‌های آموزشی قبل از تدریس، ضمن تدریس و بعد از تدریس کمکی به معلمان نمی‌کنند و از نظر آنان راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های مختلف آموزشی، تربیتی و ... از عملکرد مطلوبی برخوردار نبوده و فعالیت‌های آنها مورد تأیید معلمان نیست. همچنین در مقوله روابط انسانی در پایین‌ترین حد از عملکرد قرار دارند. خدیوی (1387)، در زمینه نظارت و روش‌های نظارتی تحقیقاتی انجام داد که این تحقیقات در درجه اول منجر به ارائه مدلی برای نظارت حمایتی شد که متشکل از: شش بخش فلسفه و اهداف، مبانی نظری، چارچوب ادراکی، مراحل اجراء، نظام ارزشیابی و باز خورد است. این مدل با توجه به پاسخ گروه‌های نمونه با نمره 9/8 از 10 و با توافق بالای 88% و با ضریب پایایی 93% تأیید گردید. بازرگان (1375)، در تحقیقی با عنوان «دیدگاه‌های جدید در زمینه نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش» آورده است که: معلمان ممکن است در مراحل اولیه در مقابل نظارت رسمی و سازمانی مقاومت نشان داده نظارت گریز شوند، که برای حل این مشکل می‌توان از طریق نظارت همکاران زمینه نظارت‌پذیری را فراهم سازند. پرداختچی (1375)، در مقاله‌ای با عنوان «نقش نظارت و راهنمایی آموزش در بهبود کیفیت آموزش عمومی» آورده است، که وقتی معلم و کارگزاران مدرسه اعتقاد پیدا نمودند که نقش نظارت یک نقش چندگانه است و مسئولیت آن به عهده همه کارگزاران مدرسه است، جبهه‌گیری در مقابل ناظر تعلیماتی تعدیل شده و

نظارت ستیزی تبدیل به نظارت‌پذیری می‌شود. در مقاله انگلیسی مجله آموزش معلمان، که توسط سینتیا پاریس و سوزان گس پاس¹ (2001) با عنوان «بررسی عدم توازن بین یادگیرنده محور آموزش و نظارت بر معلم محوری» این نتیجه بیان شده است که هب رایتو صیف یک فرایند نظارت باید معلمان دانش آموز (به عنوان یادگیرنده) در مرکز نظارت قرار گیرند (معلم محور باشد). نظارت دبیر محور باعث افزایش بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان می‌گردد.

- 1- افزایش کیفیت یادگیری دانش آموزان؛
- 2- کمک به دبیر در اعمال صحیح آموزش و رفع عیوب پس از بازخورد؛
- 3- افزایش عملکرد دبیران؛
- 4- فراهم کردن فرصتی برای دبیران که درباره تدریس خود بیندیشند؛
- 5- کشف و به کارگیری فنون جدید تدریس، باعث افزایش علاقه، ذوق و مشارکت بیشتر دانش آموزان شود؛
- 6- ایجاد نگرش مثبت و افزایش روحیه نظارت‌پذیری دبیران؛
- 7- به کارگیری نظارت دبیر محور به جای نظارت سنتی ناظر محور.

هدف اصلی از نظارت دبیر محور بهبود آموزشی کلاس دبیر است. که سرانجام نظارت دبیر محور باید یادگیری دانش آموزان را بهبود بخشد (کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال، 1385، ص 38). رشد حرفه‌ای معلم، مهمترین هدف نظارتی بالینی است (فتحی و اجارگاه، 1378، ص 48).

روش تحقیق

جامعه آماری شامل 18235 دانش آموز پسر دبیرستانی شهر قم در سال تحصیلی 88-89 است. نمونه این جامعه برای این تحقیق مرکب از 80 دانش آموز پسر دوم دبیرستانی در درس شیمی است که با استفاده از فرمول کوکرانو به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای از 4 ناحیه شهر قم و از هر ناحیه 1 کلاس شیمی دوم دبیرستان و از هر کلاس 20 نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. روش تحقیق نیمه تجربی است که در آن نتایج 2 کلاس گروه آزمایش (ناحیه 2 و 4) با استفاده از نظارت دبیر محور و 2 کلاس دیگر گروه کنترل (ناحیه 1 و 3) مقایسه شدند. پس از 8 جلسه تدریس 90 دقیقه‌ای، هر دو جلسه یکبار، یعنی 4 بار چرخه نظارت دبیر محور روی گروه آزمایش، اجرا شد. در جلسات چرخه نظارتی تبادل نظر، مشاهده، و بازخورد، یک ناظر از آموزش و پرورش و یکی از اعضای تیم تحقیق که دبیر شیمی است حضور داشتند. در جلسه اول از نوار ویدیویی که از تدریس گرفته شده بود برای آموزش گروه آزمایش استفاده شد. در جلسات بازخورد پس از مشاهده توجه دبیر به عواملی مثل به کارگیری فنون جدید تدریس، استفاده از الگوی تدریس غیرمستقیم به مانند طرح سوالات، پذیرش احساسات دانش آموزان، احترام به نظر شاگردان و پاداش و تشویق کردن و موارد دیگر جلب شد. الگوهای تدریس مؤثر که غالباً مرکب از ویژگی‌های 9 گانه معلم در ارتباط با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و از تحقیق باراکروزن شاین و نورما فیورست² در سال 1970 تحت نام الگوی تدریس مؤثر برای اثربخشی معلم (کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال، 1385، ص 57) گرفته شده بود، برای متغیر مستقل یعنی دو دبیر کلاس‌های مربوط به گروه آزمایش به کار گرفته شد. به 2 کلاس مربوط به گروه کنترل هیچ نظارتی اعمال نشد. جلسه بازخورد اول تقریباً 60 دقیقه به طول انجامید و در آن به مرور مشاهدات و نمایش قسمت‌های از فیلم ویدیویی پرداخته شد. جلسه دوم بازخورد حدود 25 دقیقه، جلسه سوم بازخورد حدود 10 دقیقه و جلسه چهارم بازخورد یعنی آخرین جلسه تقریباً 7 دقیقه طول کشید. به همان اندازه و همزمان با جلسات بازخوردی گروه آزمایش با دبیران گروه کنترل نیز 4 جلسه فقط جهت هماهنگی دروس تدریس شده در 8 جلسه (هر دو جلسه یکبار) برقرار شد تا از بوجود آمدن خطای هاتورن³ جلوگیری شود. در پایان دوره 2 ماهه آزمون پس از هر دو گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد. نتایج تحلیل آماری نشان داد که در سطح معنی‌داری کمتر از 0/05 بین عملکرد گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

حجم نمونه: حجم نمونه به وسیله فرمول کوکرانو به صورت زیر برآورد شد. از آنجا حجم جامعه معلوم و برابر 18235 می‌باشد لذا از فرمول $n = N z^2 pq \div (Nd^2 + z^2 pq)$ با پیش فرض‌های ضریب اطمینان 95% و $p = q = 0.5$ ، $z = 1.96$ و حجم جامعه $N = 18235$ مقدار خطا یا اشتباه مجاز از: $0.10932 = | \mu - yd |$

1. Cynthia & Gasps

2. Barak Rosenshine & Norma Furst

3. Hawthorne

حجم نمونه $n = [18235 \times (1.96)^2 \times (0.5)^2] \div [18235 \times (0.10932)^2 + (1.96)^2 \times (0.5)^2] = 80$ به دست آمد.

ابزار تحقیق برای بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از طریق نظارت دبیر محور (علاوه بر یک بار استفاده از نوار ویدیویی برای گروه آزمایش) در مرحله پیش آزمون و پس آزمون از آزمون استاندارد محقق ساخته استفاده شد. تعداد سؤالات 14 سؤال و زمان 90 دقیقه بود سؤالات در 6 قالب زیر تدوین یافته‌اند:

- 1- تعریف مفاهیم؛
- 2- بلی - خیر یا درست - نادرست؛
- 3- جملات تکمیل کردنی براساس متن؛
- 4- سؤالات جواب کوتاه و بلند؛
- 5- رسم نمودار و توانایی در رسم ساختار لوئیس¹؛
- 6- گروه‌های عاملی.

تعداد سؤالات 14 و زمان 90 دقیقه بود. که 3 سؤال آن مربوط به سطح دانش، 3 سؤال به سطح فهمیدن، 3 سؤال به سطح کاربرد یا همان به کار بستن، 3 سؤال به تجزیه و تحلیل، 1 سؤال به ترکیب و خلاقیت و 1 سؤال به ارزشیابی اختصاص داشت. اعتبار پایایی² آزمون به روش کودر - ریچاردسون³ 0/793 طبق فرمول زیر برآورد شد. دلیل منطقی جهت استفاده از این ابزار برای اعتبار پایایی آزمون این است که سطح دشواری سؤال‌ها برای هر دو گروه کنترل و آزمایش یکسان باشد. بنابراین آزمون دارای قابلیت اعتماد یا اعتبار پایایی بسیار خوبی است.

که سؤالات تعداد $n = 14$ ، $s^2 = 4.47$ = کلورایانس و $\bar{x} = 12.7$ = نمرات میانگین

جدول 3- اعتبار پایایی سؤالات با روش کودر- ریچاردسون

روش کودر - ریچاردسون	تعداد سؤالات
0/793	14

برای آزمون فرضیه پژوهش، از یک طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بوسیله سؤالات هماهنگ محقق ساخته استفاده شد، که نگاره آن در نمودار 1 آمده است. میانگین نمرات هر گروه آزمایش و کنترل یک بار در پیش آزمون و یک بار هم در پس آزمون با هم مقایسه شد که در یافته‌های پژوهش آمده است.

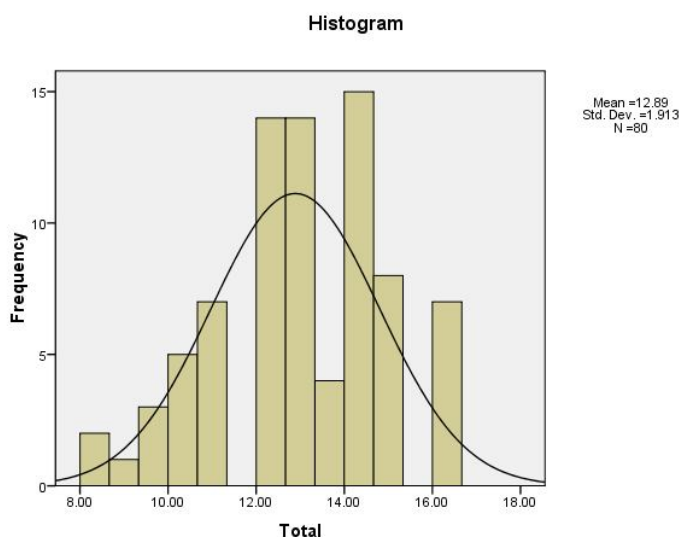
1. Lewis structure
2. Reliability
3. Kuder - Richardson



نمودار 1- مقایسه میانگین نمرات گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش آزمون

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به فرضیه: نظارت دبیر محور باعث افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد.



نمودار 2- نمودار هیستوگرام مربوط به نرمال بودن توزیع کل پاسخ دهندگان در پیش آزمون

نمودار 2 هیستوگرام مربوط به نرمال بودن توزیع کل پاسخ دهندگان در آزمون را نشان می‌دهد. با بررسی این هیستوگرام مشخص می‌شود که پاسخ‌ها روی هم رفته در حد نرمال و چولیدگی و یا کشیدگی محسوس و قابل اعتنایی مشاهده نمی‌شود. بعد از جمع آوری نمرات با استفاده از نرم افزار SPSS 16 میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون در جدول (5) و پس آزمون در جدول (7) برای گروه‌های آزمایش و کنترل آمده است.

جدول 5 - بررسی توصیفی داده‌های پیش آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف میانگین	مینیمم	ماکزیمم
کنترل	40	13.1000	1.68781	0.26687	9.50	16.00
آزمایش	40	12.6750	2.11390	0.33424	8.25	16.00

همچنان که جدول (5) و نمودار (1) نشان می‌دهد میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل همگن به نظر می‌رسد. بنابراین برای دو گروه از آزمون تی (t) استفاده شد، دلیل منطقی برای استفاده از ابزاری چون تی، نرمال بودن توزیع پراکندگی در جامعه و نمونه و پیش فرض‌های دیگر است. همانطور که اشاره شد میزان همقواری یا همگن بودن میانگین نمرات نمونه‌ای در گروه آزمایش 12/675 و گروه کنترل 13/1 است. در حالیکه انحراف معیار جامعه مجهول ولی انحراف معیار و خطای استاندارد نمونه معلوم می‌باشد. با بررسی نمودار 2 (هیستوگرام) مشخص می‌شود که پاسخ‌ها روی هم رفته در حد نرمال بوده و چولیدگی و یا کشیدگی محسوس و قابل اعتنایی مشاهده نمی‌شود. بنابراین، در این مواقع برای بررسی و اطمینان بیشتر از آزمون تی استفاده می‌شود، که نتایج در جدول 6 نمایش داده شده است. نتایج به دست آمده از جدول (6) $t(df=78)=-.994, p=.127>.05$ با معیار تصمیم 0/323 نشان می‌دهد که چون سطح معناداری بدست آمده (127/1) بیشتر از 0/05 است. دو گروه (کنترل و آزمایش) قبل از اجرای متغیر مستقل (نظارت دبیر محور) تفاوت معنی داری نداشته، بنابراین این فرض تحقیق رد شده و فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. لذا با اطمینان می‌توان گفت که هر دو گروه با هم همگن بوده‌اند. نمودار 1 همگن بودن دو گروه آزمایش و کنترل را در پیش آزمون نشان می‌دهد، که تفاوت چندانی بین میانگین‌ها در پیش آزمون وجود ندارد، که خود بیانگر این است که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه نبوده است.

جدول 6- آزمون تی پیش آزمون برای دو گروه مستقل (کنترل و آزمایش)

آزمون تی برای میانگین‌ها						آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها		رضیه پژوهش	
فاصله اختلاف میانگین‌ها با 95% اطمینان		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری در دودامنه	درجه آزادی	T	سطح معناداری Sig		F
حد پایینی	حد بالایی								
-1.276498	0.426498	0.427706	-0.425000	0.323	78	-0.994	0.127	2.380	بافرض برابری واریانس‌ها
-1.277156	0.427156	0.427706	-0.425000	0.324	74.356	-0.994			با فرض عدم برابری واریانس‌ها

بعد از اجراپیش آزمون، برای گروه آزمایش 4 بار چرخه نظارت دبیر محور اجرا شد طی 2 ماه یعنی پس از هر دو جلسه تدریس 90 دقیقه‌ای یکبار چرخه اجراگردید. گروه کنترل بدون نظارت و به همان روش سنتی تعلیم داده شد. در پایان دوره دو ماهه پس آزمون از هر دو گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد. نمرات جمع‌آوری شد میانگین و انحراف معیار و...سنجیده شد و تحلیل آماری (طبق جدول 7 و 8) نشان داد که بین عملکرد گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

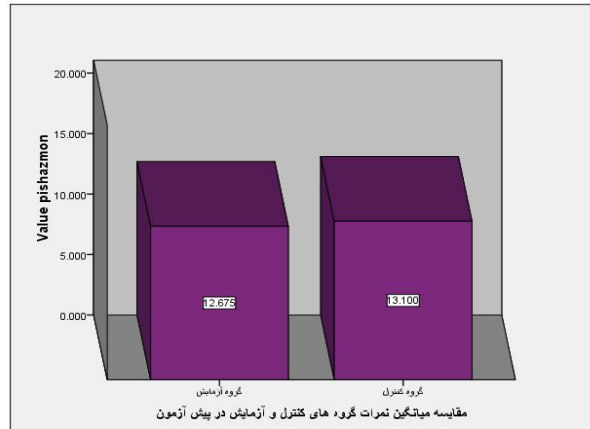
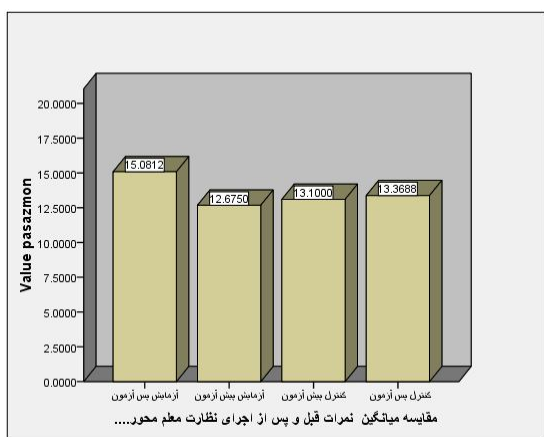
جدول 7 - میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف میانگین	مینیمم	ماکزیمم
کنترل	40	13.1000	1.68781	0.26687	9.50	16.00
آزمایش	40	12.6750	2.11390	0.33424	8.25	16.00

جدول 8 - آزمون فرضیه پژوهش با آزمون لون تی پس آزمون برآیدو گروه مستقل (کنترل و آزمایش)

فرضیه پژوهش		آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس ها		آزمون تی برای میانگین ها				
F	سطح معناداری Sig	T	درجه آزادی	سطح معناداری در دودامنه	تفاوت میانگین ها	تفاوت خطای استاندارد	فاصله میانگین ها با 95% اختلاف اطمینان	
							حد پایینی	حد بالایی
4.715	0.033	-5.670	78	0.000	-1.71250	0.30202	1.11122	-2.31378
		-5.670	71.763	0.000	-1.71250	0.30202	-1.11040	-2.31460

نتایج به دست آمده از جدول (8) $t(df=78)=-5.670, p=.033<.05$ نشان می‌دهد که چون سطح معناداری بدست آمده (0/033) کمتر از 0/05 است. دو گروه (کنترل و آزمایش) بعد از اجرای متغیر مستقل (نظارت دبیر محور) تفاوت معنی‌داری داشته، بنابراین فرض تحقیق تأیید می‌شود. لذا با اطمینان می‌توان گفت که نظارت دبیر محور باعث بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد.



نمودار 1- مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها در پیش آزمون نمودار 3- مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها در پس و پیش آزمون

همانطور که از مقایسه نمودارها مشخص است، در نمودار (1) میانگین نمرات هر دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون همگن و نزدیک بهم است. درحالی‌که در نمودار (3) نمودار مستطیل اولیه مربوط به میانگین نمرات پس آزمون گروه‌های آزمایش است تفاوت معناداری را با میانگین پیش آزمون گروه آزمایش، میانگین پیش‌آزمون گروه کنترل، و میانگین پس آزمون گروه کنترل نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

نظر به یافته‌های ناشی از آزمون فرضیه تأثیر الگوی نظارت دبیر محور به طور مشخص و معناداری می‌توان این نتایج را بیان نمود:

1- استفاده از الگوی نظارت دبیر محور (نسبت به دیگر نظارت‌ها یا نبود نظارت) بر عملکرد دبیران شیمی سال دوم تأثیر معناداری دارد. همان طور که از جداول (7 و 8) و نمودار (3) مشخص شده است تفاوت معنی‌داری در سطح کمتر از 0/05 میان میانگین نمرات گروه‌های

کنترل و آزمایش قبل و بعد از اجرای الگوی نظارت دبیر محور در گروه آزمایش وجود دارد. بنابراین با اطمینان می‌توان گفت که نظارت دبیر محور باعث بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد. یعنی نظارت دبیر محور بر بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان در درس شیمی دوم دبیرستان تأثیر زیاد داشته، که بیانگر بهبود عملکرد دبیر نیز می‌باشد. فرخی (1380) نیز به این نتیجه رسید که شیوه نظارت کلینیکی مستقیم‌مدیر مقایسه با وضعیت مطلوب (شیوه نظارت کلینیکی غیر مستقیم) از اثر بخشی کمتری برخوردار است. بنابراین نظارت دبیر محور برای اصلاح آموزش دبیران و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ضروری است و توصیه می‌گردد. هرچند باید دقت داشت که راهنمایان آموزشی و ناظر که قرار است جلسات تبادل نظر، مشاهده و بازخورد را با دبیر مرور کنند باید از نظر سازمانی، فرهنگی، تجربه و نیک شهری از دبیران برجسته و باتجربه و متواضع باشند، فقط قصد و نیت کمک به همکار داشته باشد و آنان را از هنجارها و بایدهای کار تدریس و یادگیری مطلع سازند ولی هیچ‌گاه نمی‌توانند و نباید نظرها و عقاید خود را به دبیران تحمیل کنند و آنان را تأدیب یا تهدید نمایند. آنان باید ضمن بیان مهارت‌ها حامی دبیران باشند. اینگونه رفتارها و مهارت‌های مرتبط با نظارت دبیر محور تأثیر سریع‌تر خود را بر بهبود عملکرد دبیران جدید الاستخدام نمایان خواهد کرد. علاوه بر آن، راهنمایان آموزشی باید علاوه بر ویژگی‌های ذکر شده خود دبیر یا ناظر موفق باشند تا مورد پذیرش در اجرای الگوی نظارت دبیر محور باشند. پذیرش طرفین رمز موفقیت نظارت دبیر محور است و با آن تأثیر بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان همان خواهد شد که در پژوهش حاضر بدست آمد. در غیر اینصورت بدون تردید نتیجه کاربرد این الگو معکوس خواهد شد. زیرا بر مقاومت دبیران در برابر اجرای نظارت دبیر محور افزوده خواهد شد. همان‌طور که اورنگی (1385) در پژوهشی با عنوان «بررسی عملکرد آموزشی دبیران راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان» با هدف شناخت عملکرد راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های آموزشی (قبل، ضمن و بعد از تدریس)، مدیریتی، تربیتی و توانایی عملی‌آنان از نظر دبیران به این نتیجه دست یافت که راهنمایان تعلیماتی در فعالیت‌های آموزشی قبل از تدریس، ضمن تدریس و بعد از تدریس کمکی به دبیران نمی‌کنند و از نظر آنان راهنمایان تعلیماتی در زمینه‌های مختلف آموزشی، تربیتی و ... از عملکرد مطلوبی برخوردار نبوده و فعالیت‌های آنها مورد تأیید دبیران نیست و در مقوله روابط انسانی در پایین‌ترین حد از عملکرد قرار دارند. امید است که با رعایت تمهیدات مناسب اجرای الگوی نظارت دبیر محور نه تنها عکس نتایج اورنگی حاصل شود بلکه با ملاحظه تفاوت معنادار بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در پس‌آزمون 13/3688 برای گروه کنترل و 15/0812 برای گروه آزمایش در نمودار 3 و جدول 7 و 8 به خوبی می‌توان به اهمیت استفاده مناسب این الگو پی‌برد و به پیشرفت تحصیلی شاگردان امیدوار بود.

1- از آنجا که نظارت دبیر محور را باید یک کار دائمی و مستمر در نظر گرفت و با در نظر گرفتن این که نظارت‌های مقطعی نمی‌تواند اهداف مورد نظر آموزش و پرورش را برآورده سازد لذا لازم است برای نظارت دبیر محور چنان فرهنگ سازی شود که دبیران آن را جزء لاینفک تدریس خود تلقی نمایند، و تمایل به نظارت از کارشان را بیابند. برای این منظور پیشنهاد می‌شود که برای تقویت کاربرد نظارت دبیر محور کارنامه‌ای از امتیازات برای دفعات نظارت بمانند امتیازاتی که برای کلاس‌های ضمن خدمت (مثلاً 60 ساعت ضمن خدمت) قائل می‌شوند در نظر بگیرند. این حمایت مدیریتی از نظارت دبیر محور به طور یقین ایجاد انگیزه خواهد کرد، و بدون شک با استقبال دبیران همراه خواهد شد.

2- تشویق بیشتر دبیران به شرکت و نظارت در جشنواره‌های الگوی تدریس برتر، ترس دبیران را از نظارت می‌کاهد. این عمل خود موجب افزایش توانمندی دبیران در افزایش عملکرد خود در کمک به بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

3- از آنجا که محدودیت این تحقیق به کلاس‌های شیمی سال دوم دبیرستان‌ها است اجرای الگوی نظارت دبیر محور و تحقیق درباره اثر بخشی آن در سایر دروس و سایر مقاطع آموزش و پرورش و در سطح ملی توصیه می‌شود.

4- برای اینکه نظارت و راهنمایی اثر بخشی لازم را در نظام آموزشی کشور داشته باشد، پیشنهاد می‌گردد، بخشی از مزایای حقوق و دستمزد دبیران منوط به تأیید عملکرد آنان از طرف ناظران آموزشی باشد.

منابع فارسی

- اچسون، ک. و گال، م. (1389). **نظارت و راهنمایی تعلیماتی ترجمه محمد رضا بهرنگی**، تهران: نشر کمال تربیت.
- احمدی، ابو دانش ثانی، ز. (1390). **تأثیر جو اجتماعی در شکل‌گیری ارتباطات دانش‌آموزان دوره متوسطه دبیرستان‌های منطقه 15 شهر تهران**، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال ششم، شماره دوم، ص 11-28.

- احمدی، غ. (1381). «بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه‌ی نقش های نظارتی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هجدهم، شماره 3، ص 104-93.
- اورنگی، ع. (1385). « بررسی روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در اثربخشی برنامه‌های آموزشی و درسی دوره ابتدایی» طرح پژوهشی جهت موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. گرفته شده از، مقاله موسوی و شریفی، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره اول، زمستان 1387، ص 114.
- بازرگان، ز. (1375). دیدگاه‌های جدید در زمینه نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره 15، پاییز 1375، ص 10.
- پرداختچی، م. (1375). نقش نظارت و راهنمایی آموزش در بهبود کیفیت آموزش عمومی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره 3، پاییز 1375، ص 61.
- خدیبی، ا. و جواد، ر. (1389). نقش نظارت و راهنمایی مستمر در عملکرد مدارس شهرستان هشتگرد در سال تحصیلی 1388-1389، وبلاگ کمیته تحقیقات و پژوهش آموزش و پرورش منطقه هشتگرد. <http://komiteh.tp1884.blogfa.com>
- سلطانی، ا. (1383). نظارت آموزشی، بسترساز بهبود کیفیت آموزشی، اصفهان، انتشارات ارکان.
- عباسی، ا. (1375). مقایسه وضعیت موجود وضعیت مطلوب نقش نظارت و راهنمایی مدیران در مدارس ابتدایی شهرستان کازرون از دیدگاه معلمان، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، استاد راهنما: پرویز ساکتی و استاد مشاور: اصغر رضویه و اکبر مسعودی، دانشگاه شیراز.
- فتحی واجارگاه، ک. (1378). راهنمای نظارت بر معلمان تازه کار، تهران: انتشارات تربیت.
- فرخی، ع. (1380). بررسی نظر معلمان ابتدایی شهرستان نیشابور به شیوه‌ی نظارت کلینیکی و اثر بخشی نظارت کلینیکی راهنمایان تعلیماتی و مقایسه آن با وضع مطلوب، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، استاد راهنما: محمدرضا بهرنگی و استاد مشاور: مصطفی عسکریان، دانشگاه تهران.
- قرآن کریم، سوره یونس.
- موسوی، ف. و شریفی، ح. (1387). ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره اول، زمستان 1387، ص 136-109.
- ناظم، ف. و مطلبی، آ. (1390). ارائه الگوی ساختاری سرمایه فکری براساس یادگیری سازمانی در دانشگاه شهید بهشتی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره 5، ص 50-29.
- نیکنامی، م. (1388). نظارت و راهنمایی آموزشی، تهران: سمت.
- وایلز، ج. و باندی، ج. (2004). نظارت در مدیریت، راهنمای تعلیماتی و بهبود اجرای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی سال 2004، مترجم محمد رضا بهرنگی (1389)، تهران: نشر کمال تربیت.

منابع انگلیسی

- Acheson, K., and Gull, M., 1992, **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers**, New York, Longman.
- Adams, H. P. and Dickey, F. G., 1966, **Basic Principles of Supervision**, New Delhi, Eurasia Publishing House.
- Cogan, M., 1973, **Clinical Supervision**, Boston, Houghton Mifflin.
- Dornbush, S. M., and Scott W. R., 1975, **Evaluation and the Exercise of Authority**, San Francisco, Jesse-Bass.
- Glickman, C., Gordon, S., and Gordon, J., 1998, **Supervision of Instruction: A Developmental Approach (3rd. ed.)**, Mass.: Allyn and Bacon.
- Harris, B. M., 1963, **Supervisory Behavior in Education**, NJ, Prentice Hall Inc.

- Hoy, W. K., and Forsyth, P. B., 1986, **Effective Supervision: Theory into Practice**, New York, McGraw-Hill, Inc.
- Komoski, G., 1997, **Supervision**, Mequon, WI, Styler.
- Nolan, J. B., Francis, H., 1989, **Changing Perspectives in Curriculum and Instruction**, Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richard H. W., 1971, **Verbal Communication in Instructional Supervision**, New York, Teachers College Press.
- Robinson, V., 1963, **Supervision in School Case Work**, Carolina, University of North Carolina Press.
- Sergiovenin, T. J., and Starrat, R. J., 1993, **Supervision: A Redefinition (5th ed.)**, New York, McGraw-Hill Inc.
- Cynthia, P., and Gasps, S., 2001, **Examining the Mismatch Between Learner-Centered Teaching and Teacher-Centered Supervision**, New Jersey, Rider University.