

## بررسی و نقد نظریه «نظارت آموزشی به عنوان رشد حرفه‌ای معلمان»

بیژن عبدالهی\*

### چکیده

نظارت آموزشی مفهوم گسترده‌ای است که فعالیتهای یادگیری حین خدمت و ضمن خدمت را شامل می‌شود. این مقاله ابتدا به توصیف کلی اثر و مبانی فکری نظریه نظارت آموزشی، سپس به نقد و ارزیابی آن پرداخته است. در تحلیل نظریه، به شکاف بین نظریه و دنیای واقعی مدرسه اشاره شده است. کاربرد نظریه به این معنی نیست که چیزی فراتر از تجارب روزانه‌ی مدیران باید انجام شود بلکه باید در خدمت فرایند تصمیم‌گیری باشد. نظریه موجب می‌شود که فعالیت‌های مدیریتی با آگاهی کامل از چارچوب‌های نظری تأیید شده عمل در موقعیت‌های آموزشی، مؤثرتر انجام می‌شوند. پس نظریه تنها تا زمانی که با عمل آموزشی مرتبط باشد، مؤثر و مفید خواهد بود. علاوه بر این، در زمینه گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت محور، گرچه پارادایم جدیدی است، اما رشد حرفه‌ای معلمان در موقعیت‌های مختلف، متفاوت است و می‌تواند از نظر ابعاد متنوع باشد. یک مدل رشد حرفه‌ای بهتر از سایر مدل‌ها وجود ندارد که بتواند در تمام موقعیت‌ها بکار رود. باید به نیازهای مدارس و معلمان و باورهای فرهنگی توجه شود. در آخر به نتیجه‌گیری پرداخته و پیشنهادهایی ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** نقد، نظریه نظارت آموزشی، رشد حرفه‌ای، معلمان، جیمز نولان و

لیندا ای. هوور

---

\*دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، biabdollahi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۷/۸

## ۱. مقدمه

هر نویسنده آموزشی، براساس نظام‌های باور (Belief system) و مدل‌های ذهنی (Mental Models) در مورد اهداف اساسی آموزش و پرورش و چگونگی انتقال آن‌ها به فرایندهای یاددهی و یادگیری، عمل می‌کند. ممکن است برخی از این مدل‌ها یا باورها روشن بوده، به طور آگاهانه فکر و رفتار را تحت تأثیر قرار دهد و برخی دیگر ممکن است مشخص نبوده و بدون آگاهی براندیشه و رفتار فرد تأثیر می‌گذارند. این گونه ارزشهای بنیادین یا منشورهای ذهنی (Mental Prisms) نوع تفسیر و تعبیر نویسندگان از رخداد‌های واقعی را نیز تعیین می‌کند. هنگامی که یک نویسنده، معلم یا مدیر، تصمیمی را می‌گیرد، این تصمیم منعکس‌کننده دیدگاه او در باره موقعیت می‌باشد. چنین دیدگاه یا پیش‌مفهومی از تجربه و نگرش‌های فرد منتج شده است. این گونه نگرش‌ها، از قاب‌های مرجع یا نظریه‌هایی که حتماً بر فرآیند تصمیم‌اثر می‌گذارند، بدست آمده است.

این باورها اندیشه و رفتار نویسنده را در شرایط مختلف شکل می‌دهند و شامل نظریه‌های در رابطه با اهداف آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، انتظارات فردی و گروهی از دانش‌آموزان، روش‌های تربیتی و نظریه‌هایی در خصوص عواملی تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین ارزشها و عقایدی را دربرمی‌گیرند که رفتار را هدایت می‌کنند. نویسندگان نظریه مورد بحث از این موضوع مبرا نبوده و دارای مجموعه‌ی عمیقی از باورها در مورد نظارت آموزشی هستند که تفکر و اعمال آنها را تحت تأثیر قرار داده است. دیدگاه‌های بنیادین برای مفاهیمی که معرفی و برای رفتارها و فرایندهای متنوعی که تأکید کرده‌اند، حمایت‌هایی را فراهم کرده است. باورها چهارچوب مفهومی هستند که کتاب بر اساس آنها بنیان نهاده شده است.

## ۲. معرفی کلی اثر و مؤلفان

کتاب نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه در عمل (Teacher supervision and evaluation: Theory into practice) توسط نولان و هوور (James Nolan and Linda A. Hoover) به زبان انگلیسی برای اولین بار در سال ۲۰۰۴ در یک جلد توسط انتشارات جان ویلی در نیویورک آمریکا با جلد کاغذی در ۳۸۴ صفحه با شماره

ISBN: 0470084057, 9780470084052 منتشر شده است و در سالهای ۲۰۰۸ و ۲۰۱۱

تجدید چاپ شده است.

این اثر دارای پیشگفتار، بیان صریح هدف، مقدمه کلی و مقدمه فصول، فهرست مطالب اجمالی و تفصیلی، جدول و تصویر و نمودار، تمرین و آزمون، نتیجه گیری و جمع بندی کلی و فصول، فهرست اعلام، فهرست موضوعی و فهرست منابع می باشد و از جامعیت صوری در موارد فوق برخوردار است.

مؤلفین به عنوان معلم، استاد دانشگاه، محقق، مشاور و سابقه خدمت طولانی مدت در کمیته نظارت آموزشی انجمن نظارت و برنامه ریزی درسی پنسیلوانیا (Pennsylvania Association for Supervision and Curriculum Development) می باشند. هر دو از استادان به نام آموزش و پرورش می باشند که تجربیات زیاد و گران سنگی در زمینه طراحی و اجرای نظام های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم در آموزش و پرورش دارند.

دکتر نولان دکتری تعلیم و تربیت، برنامه ریزی درسی و آموزش و تدریس، استاد تعلیم و تربیت دانشگاه پنسیلوانیا، مدیر کمیته نظارت آموزشی انجمن نظارت و برنامه ریزی درسی نویسنده مقالات متعدد در زمینه نظارت آموزشی، رشد حرفه ای معلمان و مدیریت کلاس درس در نشریات حرفه ای است. وی علاوه بر این کتاب، دو کتاب دیگر در این حوزه تألیف کرده است. مدیریت کلاس درس: یک الگوی تصمیم گیری حرفه ای، و معلمان و تغییرات آموزشی: یک تجربه در زمینه بازسازی مدارس راهنمایی به رشته تحریر درآورده است.

دکتر هوور دانش آموخته تعلیم و تربیت و استاد دانشگاه شپینس بورگ (Shippensburg University)، عضو انجمن نظارت و برنامه ریزی درسی و اندیشمند در زمینه نظارت آموزشی که مقالات زیادی تألیف کرده است. هردو نویسنده که از مشهورترین نظریه پردازان در مورد نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم می باشند، علاقه وافری به نگرش جدید، به تأثیر نظام های نظارت و ارزشیابی بر پاسخگویی و رشد حرفه ای معلمان و به طور قابل ملاحظه ای بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند. این کتاب نتیجه کار آن دو به عنوان پژوهشگر تعلیم و تربیت و مشاور آموزشی می باشد.

درست همانطور که نویسندگان بیان کردند، هدف از تألیف کتاب، مجهز کردن مدیران مدارس، معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزشی به دانش و مهارت‌های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم به عنوان یک ابزار نیرومند برای ارتقاء رشد حرفه‌ای معلمان و افزایش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد (ص ۷). علاوه بر این در جایی در دیگر می‌نویسند که اهداف این کتاب آماده کردن ناظران برای روبروشدن موفقیت‌آمیز با پیچیدگی‌های نظارت آموزشی و ارزشیابی تنوع وسیعی از معلمان با نیازها و استعداد‌های متفاوت و توانمند کردن ناظران با تجربه و تازه‌کار برای انتقال نظریه‌های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم به فعالیت‌های نظارت و ارزشیابی در عمل و دنیای واقعی مدرسه می‌باشد.

این کتاب مشتمل بر ۶ بخش و ۱۲ فصل به شرح زیر می‌باشد: در بخش اول بنیاد‌های اساسی از جمله: مقدمه، اصول و باورهایی که کتاب بر اساس آن‌ها تدوین شده (فصل اول) در فصل دوم عناصر نظام جامع نظارت و ارزشیابی معلم (شامل ریشه‌های تاریخی و ابهامات رایج در ارتباط بین نظارت و ارزشیابی معلم، و مفاهیم نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم) را بحث کرده‌اند. بخش دوم با عنوان نظارت آموزشی کلاس درس محور و راهبردهای مربیگری، موضوعات مهارت‌ها اساسی و مفاهیم کلیدی نظارت کلاس درس محور (فصل سوم) و در فصل چهارم مربیگری هم‌تا، را تشریح می‌کند. در بخش سوم راهبردهای متمایز نظارت آموزشی از جمله: یادگیری خودراهبری معلم (فصل پنجم)، اقدام پژوهی (فصل ششم)، و در فصل هفتم گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری را بحث می‌کند.

در بخش چهارم با عنوان ارزشیابی معلم به طراحی و اجرای یک نظام ارزشیابی داده‌محور معلم (فصل هشتم) می‌پردازند. این فصل، هشت اصل را معرفی می‌کند که پایه و اساسی برای طراحی فرایند کیفی ارزشیابی معلم می‌باشند، همچنین برخی معیارهای اساسی برای ارزیابی کیفیت و پنج استاندارد ارزشیابی عملکرد معلم را فراهم کرده است. بخش پنجم به موردهای ویژه نظارت آموزشی و ارزشیابی از جمله در فصل نهم نظارت و ارزشیابی معلمان پیش از خدمت (هیچ کتاب نظارت آموزشی به این مهم نپرداخته است)، در فصل دهم نظارت آموزشی و ارزشیابی معلمان تازه‌کار، و فصل یازدهم نظارت و ارزشیابی معلمان حاشیه‌ای پرداخته است. در بخش ششم یک نظام بومی نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم (فصل دوازدهم) را طراحی کرده‌اند.

### ۳. مبانی فکری و فلسفی نظریه

ارایه چارچوبه مفهومی (در ابتدای کتاب) که متأثر از خاستگاه فکری، علمی و باورهای اساسی، و مبانی فلسفی مؤلفان در مورد نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم می باشد و تفکر و عمل آنها را تحت تأثیر قرار داده است، مبنای تدوین این نوشتار شده است. این مفروضات بنیادی عبارتند از: اساسی ترین هدف نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم افزایش تجارب آموزشی و یادگیری تمامی دانش آموزان، با احترام، منصفانه و متناسب با اصول اخلاقی با همه معلمان رفتار کردن، ایجاد کردن جوّ سازمانی آکنده از اعتماد، احترام متقابل، و مبتنی بر همکاری برای حل مسائل در مدرسه، بالندگی حرفه ای معلمان. در کتاب محتوای و مفهوم سازی های جدید شده است. به طور کلی این کتاب فرصت هایی برای یادگیری دانش مفهومی عمیق و سهیم شدن در مهارت های نظارتی برای معلمان ایجاد می کند. این نوع رویکرد کاربردی معلمان را در بدست آوردن دیدگاهی جدید نسبت به تجارب کلاس درس توانمند می سازد. بنابراین محتوای کتاب به خوانندگان را در معرفت تبیینی (چه چیزی) و هم در معرفت رویه ای (چگونه) مربوط به نظارت آموزشی و ارزشیابی کمک می کند. به نظر نویسندگان بر اساس مفهوم سازی جدید، نظارت آموزشی فرصت هایی را برای معلمان به وجود می آورد تا بتوانند فراتر از سطح فعلی عملکرد خودشان رشد و پیشرفت داشته باشند. نظارت و راهنمایی معلم یک اصطلاح گسترده ای است که فعالیتهای مختلفی را از جمله مشاوره توسط همکاران، یادگیری خودراهبری، اقدام پژوهی، نظارت بالینی و گروه های رشد حرفه ای مبتنی بر همکاری در برمی گیرد. تمام فعالیت های فوق، کارکردهای سازمانی هستند که با هدف رشد و توسعه حرفه ای معلم صورت می گیرند. گزینه های نظارتی به معلمان کمک می کنند تا در مسیرهایی به رشد و تکامل بپردازند که شخصاً برای آنان دارای معنی و مفهوم، و با مراحل پیشرفت شغلی، سبک های یادگیری و شرایط کلی زندگی آنان سازگار باشد. یک گزینه نظارتی با طراحی مناسب در چارچوب یک نظام نظارت آموزشی قادر است نرم ها و استانداردهایی برای رشد مداوم معلمین تعیین کند و این امر مسجل گردد که ابداً برای هر معلم درج‌زندن و پیشرفت نکردن قابل پذیرش نیست.

مؤلفان بیان کرده اند که از آنجایی که تعاریف رایج و پذیرفته شده در عرصه نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم مبهم هستند، کاملاً ضروری است که در این کتاب به صورت

شفاف و واضح نشان دهیم که معنا و مفهوم هر کدام از کارکردها چیست. ارزشیابی معلم کارکرد سازمانی است برای قضاوت جامع در مورد عملکرد معلم، توانمندی‌ها و شایستگی‌های او برای تصمیم‌گیری در مورد اهداف و مقاصد پرسنلی از قبیل ادامه فعالیت، استخدام و ارتقاء شغلی. اصلاح و بهبود عملکرد معلم می‌تواند ناشی از این فرایند باشد. پس هدف اصلی ارزشیابی قضاوت جامع در خصوص کیفیت عملکرد معلم در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسئولیت‌های او می‌باشد. نظارت معلم کارکرد سازمانی در خصوص رشد و بالندگی حرفه‌ای معلم می‌باشد که به نوبه خود به بهبود عملکرد آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز منجر می‌شود. نظارت هیچ ارتباطی با انجام قضاوت در خصوص توانمندی‌ها، شایستگی‌های عملکرد معلم ندارد. این دو کارکرد از لحاظ اصولی و بنیادین از هم دیگر متفاوت هستند.

این علاقه به نظارت آموزشی به عنوان بالندگی حرفه‌ای از این تشخیص ناشی شده است که هر نوع بهبود معنی‌دار و اساسی در مدارس و نظام آموزشی باید از معلم شروع شود و ارتباط معنی‌داری بین بهبود مدرسه و عملکرد معلم وجود دارد، و از سوی دیگر، ارتباط ضروری و منطقی بین بهسازی عملکرد معلم و نظارت معلم وجود دارد. براین اساس، رشد حرفه‌ای یا یادگیری حرفه‌ای معلمان (Teacher Professional Development or Learning) به عنوان راهبردی برای بهبود کیفیت و افزایش اثربخشی مدرسه (Rollins, ۲۰۰۳ و Little, ۲۰۰۲)، بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلم (Louis, Kruse, and Raywid, ۱۹۹۶) و بهبود فعالیت‌های آموزشی (Little, ۲۰۰۲) اهمیت زیادی پیدا کرده است. بنابراین رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان آموزشی (Sttaf Development) دقیقاً همان نظام نظارت آموزشی می‌باشد، نه یک فعالیت جداگانه.

در اغلب منابع و متون، نظارت آموزشی و بالندگی حرفه‌ای کارکنان کارکرد‌های مجزا از هم نگریسته می‌شوند و یا اینکه رشد حرفه‌ای بخشی از وظایف ناظر برشمرده شده است. متخصصان این حوزه "رشد حرفه‌ای کارکنان آموزشی را یکی از وظایف چندگانه نظارتی می‌دانند" (گوردن و نایسلی، ۱۹۹۸). مثلاً رشد حرفه‌ای یکی از "شش حوزه مهارتی نظارت و راهنمایی" وایلز و باندی، یکی از "سه حیطه نظارت و راهنمایی" اولیوا و یکی از "پنج کارکرد نظارت و راهنمایی" گلیک من و گوردن و رز گوردن (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, ۲۰۰۷) می‌باشد. اما نویسندگان به یکپارچگی رشد حرفه‌ای و نظارت آموزشی تأکید دارند، به طوری که هر کارکرد

سازمانی که برای ارتقاء یادگیری و بهبود عملکرد تدریس معلمان طراحی شده باشد، مستقیماً با نظارت و راهنمایی مرتبط می‌دانند و در فصل اول کتاب براین باور با فشاری کردند که برای ارتقاء یادگیری معلمان و حمایت مداوم از آنان، یک نظام با کیفیت بالای از نظارت باید با برنامه های رشد حرفه ای یکپارچه و هماهنگ شود. همان طور که بارث (۲۰۰۲) اعلام نموده است، "خود احیایی (Self-renewal) معلمان و بازسازی مدارس باید با یکدیگر حرکت کنند" (ص ۲۸). سیستم های نظارت کیفی برای داشتن یک اثر مثبت بر یادگیری دانش آموزان، باید توسط تلاشهای رشد حرفه ای تکمیلی حمایت شوند.

نتیجه چنین تفکیکی درست همانطور که جوینس و شاورز (۱۹۹۵) گفته اند، نظام نظارت ممکن است قادر به حمایت مستمر برای کمک به معلمان در دستیابی به نیازهای شناخته شده در طول فعالیت های نظارت نباشد. نظام رشد حرفه ای که بر فرصت های آموزش ضمن خدمت خارج از کلاس درس تأکید دارد نمی تواند نیازهای حمایتی را برای انتقال نتایج آموزش های ضمن خدمت به کلاس درس را فراهم کند (۱۹۹۵). جدا کردن نظارت آموزشی از رشد حرفه ای همچنین فرصت های یادگیری حین خدمت (Job-Embedded Learning) را کاهش می دهد. نویسندگان نظامی از نظارت آموزشی در نظر دارند که نه تنها انواع تجارب یادگیری حین خدمت را به کار می برد، بلکه فعالیت های آموزش ضمن خدمت خارج از مدرسه (Out-Of-School Training) را نیز به عنوان مؤلفه ها کلیدی گزینه های نظارتی متمایز برای رشد حرفه ای کارکنان می دانند.

بدین ترتیب، رشد حرفه ای معلمان فراتر از آموزش کارکنان که در برنامه های آموزش ضمن خدمت برای ارتقاء یادگیری معلمان طراحی شده، نگریسته شده است. این نوع نگاه و این گونه تعاریف رویکرد جدیدی به تدریس و معلم می باشد و انقلابی در آموزش های ضمن خدمت ایجاد کرده است. سال ها است فقط رویکردی از رشد حرفه ای برای معلمان وجود داشته که آموزش ضمن خدمت نامیده می شود و شامل اجرای کارگاههای آموزشی یا برگزاری دوره های کوتاه مدت می شود که معمولاً اطلاعات جدیدی در مورد جنبه های خاصی از کار و حرفه در اختیار معلمان قرار می دهد. در این رویکرد آموزشی، معلمان دریافت کنندگان دانش هایی هستند که با شغل شان مرتبط نیست.

اما در چند سال اخیر رشد حرفه‌ای معلمان به عنوان فرایند‌های بلندمدت که شامل فرصت‌ها و تجارب که به طور نظام‌دار برای ارتقاء و توسعه حرفه‌ای برنامه‌ریزی شده‌اند، ملاحظه شده‌اند. این رویکرد جدید، در واقع تصویر و دیدگاه جدیدی نسبت به یادگیری معلمان، مدل جدیدی از آموزش معلمان، و تحولی در آموزش و پرورش و حتی پارادایم (Paradigm) جدیدی به رشد حرفه‌ای می‌باشد (کوکران - اسمیت و لیتل ۲۰۰۱ و والینگ و لويس، ۲۰۰۰). براساس رویکرد جدید علاقه‌افری به نظارت آموزشی به عنوان رهبری آموزشی (Instructional Leadership) و رشد حرفه‌ای معلمان به عنوان یکی از کارکردهای اساسی مدیریت مدرسه در بهبود یادگیری دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه از طریق بهسازی معلمان ایجاد شده است.

مؤلفان در این نوشتار به منظور ارتقاء یادگیری حرفه‌ای معلمان و بهبود تدریس و تقویت یادگیری دانش‌آموزان بر مفهوم سازی جدیدی از جمله گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت محور، جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (Professional learning communities)، استراتژیهای متمایز مدرسه محوری رشد حرفه‌ای، یادگیری مدرسه محور (School-Based Learning) و یادگیری حین خدمت تأکید کرده‌اند.

در دهه‌های اخیر، در رشد حرفه‌ای کارکنان یک تغییر پارادایمی رخ داده است. بدین معنی که تلاش‌هایی که در جهت رشد حرفه‌ای صورت گرفته، معلمان را نقطه ثقل یادگیری خودشان قرار داده است. بجای آموزش سنتی ضمن خدمت (Traditional In-Service Training)، بریادگیری مدرسه محور و یادگیری مستمر ساختاریافته در رابطه با کار روزمره معلمان، متمرکز شده‌اند. جهت گیری آموزش از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان به روشی که معلمان دانش خود را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران (لیبرمن، ۱۹۹۵) یا به قول لیتل (۲۰۰۲) گروه‌های مشارکتی نیرومند (Vigorous collegial communities) و گروه‌های مبتنی بر همکاری تغییر یافته است. متخصصین آموزش کارکنان به جای آموزش معلمان در خارج از کلاس درس، که با معلمان به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل دانش و مهارت‌های از قبل برنامه‌ریزی شده برخورد می‌شود، بر شکل‌های متنوع یادگیری تجربه شده که یادگیری حین خدمت نامیده می‌شود، تأکید فراوانی دارند. برای برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای، مدیران مدارس بجای نگاه کردن به بیرون از مدارس، باید معلمان را تشویق به مشارکت در یادگیری حین خدمت در محیط آموزشی نمایند. یادگیری با انجام دادن میسر می‌گردد،



و هنگامی اتفاق می افتد که معلمان وظایف روزانه خود را انجام دهند و سپس بطور هدفمند براساس یادگیری دانش آموزان در اعمال خویش تفکر و تأمل کنند (اسپارکز و هیرش، ۱۹۹۷؛ وود و مک کواری، ۱۹۹۹). فرض اصلی اینکه یادگیری وقتی قدرتمند خواهد بود که با نیازهای فردی و مراحل پیشرفت شغلی معلمان و چالش های زندگی واقعی پیوند داده شود. هنگامی که معلمان بطور مستمر از روی عملکرد دانش آموزان در مورد عملکرد خود بیاندیشند، یادگیری حین خدمت در داخل کلاس و مدرسه نفوذ می کند (National Partnership For Excellence and Accountability in Teaching، ۲۰۰۰، ص ۲). به زبان ساده تر، معلم به عنوان یادگیرنده فعال در حین انجام کار، در رفتار و عمل پایدار و تفکر که مستقیماً با خدمت به دانش آموزان در ارتباط است، شرکت می کند. یادگیری حین خدمت، رشد حرفه ای است که با نظارت و راهنمایی آموزشی به طور مداوم، معنی دار، مناسب و دقیق در هم تنیده می باشد (اسپارکز و هیرش، ۱۹۹۷).

این تغییر پارادایمی رشد حرفه ای ناشی از تغییر در نظریه نظارت آموزشی است که قبلاً کارکردی بود که توسط مدیران مدارس و یا ناظران انجام می گرفت، اکنون یک روش مشارکتی و مبتنی بر همکاری شده که معلمان بخش مهمی از این نقش را ایفاء می کنند (Nolan and Francis، ۱۹۹۲). یکپارچگی این گونه تغییرات پارادایمی رشد حرفه ای معلمان و نظریه نظارت آموزشی، تسهیل کننده استراتژی هایی است که برای معلمان یک سهم فعال و قابل توجه ای در مشارکت نظارت آموزشی فراهم کرده است. تأکید کتاب بر مفاهیم جدید ناشی از این وضعیت است که معلمان با گروه های مختلف دانش آموزی در کلاس های درس مجزا با حداقل زمان گفتگو با همکاران در مورد فعالیت های تدریس، به تنهایی کار می کنند. این چنین وضعیتی هم برای مدارس و هم برای یادگیری خود معلمان وجود دارد. برای شکستن انزوای سنتی معلمان (Hadar and Brody ۲۰۱۰) گروه های یادگیرنده حرفه ای پیشنهاد شده است. این گروه های توانایی تغییر فرهنگ مدارس را دارند. "تدریس به عنوان دومین فعالیت شخصی که معلمان در آن درگیر هستند، توصیف شده است. در حقیقت، از نظر بعضی از منتقدان آموزش عمومی، مدارس از قلمروهایی مستقل (کلاس درس) تشکیل شده اند که توسط پادشاهان فئودال خودمختار (معلمان) اداره می شوند و فقط دارای یک پارکینگ مشترک هستند." (DuFour & Eaker، ۱۹۹۸، ص ۱۱۵). گروه های رشد

حرفه‌ای، مکانیزمی را برای برهم زدن این نوع مالکیت خصوصی، جدایی، و بخش بندی که به صورت سنتی تدریس را در بر گرفته است، ارائه می‌کند. آنها ارتباطاتی را بین معلمان برقرار کرده و احساس اجتماع حرفه‌ای را در آنها ایجاد می‌کنند (بیرکاک و دیگران، ۱۹۹۸). گروه‌های رشد حرفه‌ای فرصت‌هایی را برای تک‌تک معلمان در زمینه تعامل حرفه‌ای، توسعه ایجاد معیارهای همکاری، تحقیق و تجربه اشتراکی و همچنین استقرار فرهنگ مشارکتی، بوجود می‌آورند. چنین گروه‌هایی کنفرانس‌هایی برای معلمان هستند تا به بررسی عمیق فعالیت‌های آموزشی، و کنکاش در عمق ارزش‌ها و هویت‌های فردی و حرفه‌ای می‌پردازند (Gimbert & Nolan, ۱۹۹۹, ص ۲۴).

مدیران مدارس موفق نیک می‌دانند که بهبود یادگیری و یاددهی در کلاس‌ها با همکاری مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های معلمان میسر است. جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با تعاطی افکار، گفتگوهای حرفه‌ای و مشارکت در ایده‌های همدیگر، فعالیت‌های کلاس درس را ارتقا می‌بخشد. گفتگو به معنی خلق فرصت‌هایی برای معلمان است تا با همکاران در مورد فرآیند یاددهی و یادگیری صحبت کنند. به قول ساوت ورت (۲۰۰۹) گفتگو، صحبت کردن ساده نیست - آن یادگیری حرفه‌ای است و گاهی اوقات آن یادگیری عمیق حرفه‌ای است (در دیویس و همکاران، ۲۰۰۹ ترجمه عبدالهی و ساکی، ۱۳۸۹). مدارس که جامعه یادگیرنده حرفه‌ای هستند، هر مری خود را به عنوان یک یادگیرنده می‌بینند. آنها براین امر که یادگیری حرفه‌ای بخشی از کار آنهاست - محل کار یک کارگاه یادگیری است، ارج می‌نهند. مدارس که جوامع یادگیرنده هستند با سایر مدرسه‌ها تفاوت دارند، چرا که دارای موضع مشارکتی در یادگیری در زمینه کارها و مسئولیت‌های مشترک هستند (McLaughlin & Talbert, ۲۰۰۱ ص ۶۳) هستند، زیرا معلمان عقیده دارند اینها روش‌هایی با ارزش و دارای بازدهی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان است. معلمان به فرصت‌های یادگیری در سایر مکان‌ها از جمله کنفرانس‌ها، سمینارها و واحدهای مطالعاتی خارج از مدرسه و کلاس به عنوان یادگیری حرفه‌ای برخوردار می‌کنند.

وقتی که معلمان در انجام پروژه‌های نظارتی درگیر شده‌اند، فرصتی را برای تشریح مساعی با همکاران پیدا کردند، سطح گفت‌وگوهای حرفه‌ای (Professional Conversation) در مدرسه تغییر می‌یابد و به تبع آن فرهنگ مدرسه نیز تغییر می‌کند. ایجاد یک فرهنگ پژوهش مدار مشارکتی در مدرسه اثر زیادی روی یادگیری حین

خدمت معلمان دارد. همانگونه که بیان شد، یادگیری در حین خدمت شکلی قدرتمند از رشد حرفه ای می باشد. گروه های حرفه ای قوی، معلمان را با احساس وابستگی به مدرسه توانمند می کنند. علاوه براین، مشارکت می تواند احساس معلمان از حمایت متقابل و احساس مسئولیت شخصی در قبال آموزش مؤثر را افزایش دهد (لویس، ۱۹۹۲). تشکیل گروه های حرفه ای موفق مستلزم تلاش های عمدی (Wardrip، ۲۰۰۹) برای تحلیل و بهبود نظام مند فعالیت های کلاس درس می باشد. این الگوی رشد حرفه ای مستمر قدرتمند زمینه مشارکت و همکاری را ایجاد خواهد کرد. در واقع تحقیقات نشان می دهند که گروه ها یا جوامع یادگیری حرفه ای از بهبود آموزشی به طور معنی داری حمایت می کنند (هدر و برودی ۲۰۱۰). کار Hargreaves (۱۹۹۴) روی فرهنگ مدرسه از این اندیشه حمایت می کند که فرهنگ فردمدار و غیر مشارکتی مدرسه، کم تر به یادگیری معلم می انجامد و فرهنگ های مشارکتی به معلمان اجازه می دادند تا یادگیری را به اوج برسانند.

## ۵. نقد و ارزیابی اثر

در فصول دوازدهگانه نویسندگان ماهرانه فرایند نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم را که حاوی ترکیب ادبیات موجود و آثار کلاسیک می باشد را طرح کرده اند. محتوای و مفهوم سازی های جدید در سراسر صفحات کتاب ایجاد شده است که آن را از سایر کتب نظارت آموزشی متمایز ساخته است. اما به نظر می رسد میان نظریه و دنیای واقعی و آنچه اکنون در مدارس می گذرد، شکاف وجود دارد. گرچه مسئولیت مدیران مدارس در بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رهبران مدارس را از رهبران سایر سازمان ها متمایز می کند (دیویس و همکاران، ۲۰۰۶ ترجمه عبداللهی و ساکی ۱۳۸۹) و از آنان انتظار می رود که هم مدیران متخصص و هم رهبران آموزشی ماهر باشند. مسوولیت مهم مدیران مدارس نقش نظارتی می باشد که رهبری آموزشی نامیده می شود (یونگ و کینگ ۲۰۰۲). با این حال، رهبری آموزشی منبع تضادهای زیادی در مدارس برای مدیران و معلمان شده است (کوبان ۱۹۹۸، گلیگمن و همکاران ۲۰۰۳، سرجیوانی ۲۰۰۰ نقل از کوپر و همکاران، ۲۰۰۵). زیرا در مدارس اختلاف نظرها و ابهاماتی در خصوص نظارت آموزشی و رابطه آن با ارزشیابی از نظر تاریخی وجود دارد. بسیاری از نظامهای فعلی نظارت و ارزشیابی معلم فاقد توصیف و شرح

دقیق رابطه بین نظارت و ارزشیابی هستند. در نتیجه هم معلمین و هم مدیران به طور یکسان در رابطه با اهداف هر کدام از این کارکرد ها دچار تردید و ابهام جدی هستند (MacGreal, ۱۹۸۳). علاوه بر این حوزه نظارت و راهنمایی با یک شکاف بسیار جدی بین ادبیات و دانش نظری از یک سو و دنیای واقعیت از سوی دیگر مواجهه است. تمرکز عمده ی ادبیات نظری نظارت و راهنمایی بر الگوهای های نظارت کلینکی (Clinical Supervision) (Cogan, ۱۹۷۳ و Goldhammer ۱۹۶۹)، نظارت و راهنمایی برای بالندگی (Developmental Supervision، گلیکمن و همکاران ۲۰۰۷) و نظارت و راهنمایی فکورانه (Reflective Supervision) (Garman, ۱۹۹۰) است که بر تلاشهای اشتراکی و گروهی برای بهبود فرایند تدریس تاکید دارند. کوگان و گلدهامر به منظور افزایش میزان یادگیری دانش آموزان به جای آنکه رویکردی سلسله مراتبی (Hierarchical Approach) اتخاذ کنند، رویکرد مبتنی بر همکاری یا مشارکتی (Collegial Approach) را برای نظارت بر گزیدند. در رویکرد نویسندگان فوق نقش ناظران را به عنوان همکاری در نظر می گرفت که وظیفه اش ایجاد و نهادینه کردن ارتباط و اعتماد متقابل با معلمان بود. در چارچوب یک چنین رابطه ای، ناظر خدمات خود را با هدف بهبود هرچه بیشتر عملکرد معلم و ارتقاء سطح یادگیری دانش آموز طراحی می کند. صاحب نظران آموزشی معتقدند که دلیل شکست بسیاری از برنامه های اصلاحات آموزشی و مدارس این بوده است که توسط عوامل برون مدرسه ای برنامه ریزی شده بودند (مورفی ۱۹۹۲) و این نوع برنامه ها اغلب به شیوه دستوری و با جهت گیری از بالا به پایین بوده اند (ساراسون ۱۹۹۰). کوالسکی (Kowalski, ۱۹۹۹) پیشنهاد می کند که تغییر معنی دار در مدارس زمانی رخ می دهد که این تغییرات از مدرسه شروع شوند. بدین منظور ذی نفعان مدرسه باید احساس کنند که بخش مهم و مؤثری از تصمیمات و برنامه ها هستند و مشارکت شان فراتر از اجرای برنامه های از پیش تعیین شده می باشد.

آن طور که باید و شاید این الگوها در عمل و دنیای واقعی گسترش پیدا نکرده اند. سنت دیرینه ارزشیابی معلم به عنوان یک کارکرد مهم ناظران مانع از این می شود که بسیاری از نظامهای آموزشی الگوهای نظارتی جدید و اشتراکی را پذیرا باشند و از آن استفاده کنند. اغلب صحبت از پذیرش این سیستم و الگوهای جدید به میان می آورند، اما همچنان در عمل آن ارزشیابی بازرس مدارانه خودشان را به عنوان شیوه و روش

اصلی و حاکم در تعامل بین معلمان و ناظران انجام می دادند. در نتیجه ما با آثار محققان و دانشمندانی برخورد می کنیم که از یک سو آثار علمی موجود به تشویق اصلاحات اشتراکی و گروهی می پرداختند و از طرفی دیگر دست اندرکاران و مجریان حوزه آموزش همچنان ناتوان از پذیرش این نقش اشتراکی بودند (عبداللهی، ۱۳۹۰).

گلانز (۱۹۹۸) یکی از معدود دانشمندان حوزه نظارت آموزشی است که کار و تلاش خود را بر سیر تاریخی نظارت متمرکز کرده است، در خصوص ارزیابی این اختلافات حل نشده این طور می نویسد: کارکرد ارزشیابانه مربوط به نظارت و راهنمایی دارای ریشه های تاریخی در نظارتهای بوروکراتیک و بازرسی مؤابانه است. بقاء و دوام یک سازمان کارا و مؤثر آموزشی و همچنین یک برنامه آموزشی مستحکم و منسجم مستلزم این است که توانایی ها و شایستگی های معلمان به نوعی مورد ارزشیابی قرار بگیرد. به عبارت دیگر جنبه ارزشیابانه ی کارکرد نظارتی ناشی از نیازهای سازمانی برای سنجش و اندازه گیری و ارزشیابی سطح کارایی و کارآمدی معلمان و دست اندرکاران آموزش است. اصل و ریشه کمک و بهبود کارکرد نظارت را می توان تاریخچه اش را به اوایل جنبش های دموکراتیک در دوره های استعماری آمریکا و بعدها در اوایل قرن بیستم دید. به عبارت دیگر کمک کردن به معلمان جهت بهبود فرایند آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناشی از نظری های دموکراتیک مربوط به نظارت و راهنمایی بود. ناظران یا افرادی که درگیر کار نظارت بودند با یک نقش بنیادین مواجه شدند که خود به خود تنش زا و اختلاف زا بود و منظور ما از این حرف معضل حل و فصل نشده بین ضرورت ارزشیابی که یک عملکرد بوروکراتیک و اشتیاق به کمک و یاری رساندن واقعی به معلمان در فرایند آموزشی، یک هدف حرفه و نه یک عمل دموکراتیک محسوب می شود (ص ۶۴).

فعالیت نظارت آموزشی به عنوان بازرسی با وجود نظام آموزشی بوروکراتیک و با مفروضه اصلی آن نظام - تمرکز کارشناسی و متخصص در رده ی بالای سلسله مراتب، هماهنگ بود. بسیاری از کارشناسان، برنامه ریزان و شاید حتی معلمان نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان یک وظیفه بازرسی نه کمک کننده درک کرده اند. به طور خلاصه بررسی این دوره (نظارت آموزشی به عنوان بازرسی) نشان می دهد که نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک وظیفه مهم مدیران مدارس، فعالیت های بازرسی گونه ناظران بر سایر فعالیت های آموزشی غالب است.

دانشمندان که نظریه پردازی می‌کنند و دست اندرکاران که به عمل مشغول هستند، دیدگاه متفاوتی به نظریه نظارتی به عنوان رشد حرفه ای مبتنی بر همکاری دارند. به طور خلاصه جدایی یا شکاف بین نظریه و عمل وجود دارد. کاربرد نظریه به این معنی نیست که چیزی فراتر از تجربه های روزانه ی مدیران باید انجام شود. بلکه نظریه ها و مفاهیم می توانند یک چهارچوب برای تصمیم های مدیریتی ایجاد کنند. نظریه در خدمت فرایند تصمیم گیری است و منطق تصمیم گیری را فراهم می کند. نظریه موجب می شود که فعالیت های مدیریتی با آگاهی کامل از چارچوب های نظری تأیید شده عمل در موقعیت های آموزشی، مؤثرتر انجام می شوند. پس نظریه تنها تا زمانی که با عمل آموزشی مرتبط باشد، مؤثر و مفید خواهد بود. هویل ( ۱۹۸۶ نقل از بوش ۲۰۰۳) تفاوت بین نظریه برای فهم (theory-for-understanding) و نظریه برای عمل (theory-for-practice) را تشخیص داد. در حالی که هر دوی آنها به صورت بالقوه با ارزش هستند، اما نظریه برای عمل برای مدیران و رهبران آموزشی بسیار با ارزش و قابل استفاده است. ارتباط نظریه در عمل بر اساس میزان آگاهی بخشی آن به عمل مدیریتی و میزان حل مسایل آموزشی در مدارس، مورد ارزیابی و قضاوت قرار می گیرد. نظریه های مدیریت آموزشی اغلب بر مشاهده عمل (observation of practice) در مؤسسات آموزشی مبتنی هستند یا بوسیله مشاهده ی عمل حمایت می شوند. انگلیش (۲۰۰۸ ص ۱) می گوید که مشاهده می تواند به دو روش استفاده شود. اول، مشاهده ممکن است برای توسعه مفاهیمی که بعدها می توانند چارچوب های نظری باشند، استفاده می شوند. چنین دیدگاه هایی بر داده هایی از مشاهده نظام دار مبتنی هستند که نظریه مبنایی نامیده می شوند. به دلیل اینکه چنین دیدگاههایی از بررسی ها و پژوهش های تجربی در مدارس و دانشگاهها بدست آمده اند، با احتمال بیشتری به عنوان نظریه توسط مدیران مرتبط درک شوند. درست همانطور که گلاسر و استراس (۱۹۶۷، ص ۳ نقل از انگلیش ۲۰۰۸) ماهرانه بیان کرده اند، تولید نظریه مبنایی یکی از روشهای دستیابی به نظریه متناسب با موقعیت ها می باشد. دوم، محققان ممکن است از یک چارچوب نظری به خاصی برای گزینش مفاهیم استفاده کنند تا مشاهدات را آزمایش کنند. سپس تحقیق برای اثبات یا تأیید نظریه استفاده شده است (انگلیش، ۲۰۰۸).

در زمینه گروه های رشد حرفه ای مشارکت محور، گرچه این رویکرد، تصویر و دیدگاه جدیدی نسبت به یادگیری معلمان، و تحولی در آموزش و پرورش و حتی پارادایم جدیدی به رشد حرفه ای می باشد (کوکران- اسمیت و لیتل، ۲۰۰۱) و می توانند مزایای زیادی مانند: فرصت صحبت با سایر معلمان در مورد فعالیت های یکدیگر، فرصت حل مسایل با همکاری سایر معلمان، یادگیری اشتراکی و در حین کار (اسپیلان و لوئیس ۲۰۰۲، ص ۹۳ نقل از نولان و هوور ۲۰۰۷)، درک یک احساس جدید از حرفه گرایی، توانایی تغییر فرهنگ مدارس، احساس اجتماع حرفه ای را در آنها ایجاد می کنند (بیرکاک و دیگران، ۱۹۹۸)، تعامل حرفه ای، توسعه و ایجاد معیار های همکاری، تحقیق و تجربه اشتراکی، استقرار فرهنگ مشارکتی بررسی، عمیق فعالیت های آموزشی (گیم برت و نولان ۱۹۹۹، ص ۲۴) برای تک معلمان و کل فرهنگ مدرسه داشته باشد. برای اجرا کردن چنین رویکردی لازم است به مطالب زیر توجه جدی شود.

رشد حرفه ای در موقعیت های مختلف، و حتی در یک موقعیت هم متفاوت است و می تواند از نظر ابعاد متنوع باشد. یک شکل یا یک مدل رشد حرفه ای بهتر از سایر مدل ها وجود ندارد که بتواند در تمام موقعیت ها یا حوزه ها بکار رود. نیاز های مدارس و معلمان باید ارزیابی شوند، باورهای فرهنگی و رفتارها برای تصمیم گیری در مورد مدل رشد حرفه ای باید در نظر گرفته شوند. در ادبیات عوامل مختلفی در سازمان (یک متغیر مهم زمینه)، مانند ساختار مدرسه، فرهنگ مدرسه می توانند بر شیوه یادگیری حرفه ای معلمان تأثیر بگذارد. ایجاد فرهنگ همکاری به ایجاد زمینه و بستر مناسب نیاز دارد، رشد حرفه ای گروهی به عنوان یک فرایند که در یک زمینه خاص روی می دهد و مستلزم تشویق و ترغیب معلمان به کار بایکدیگر است. زمانی مؤثر است که تعامل معنی داری نه تنها در میان معلمان بلکه بین معلمان، مدیران، والدین و سایر اعضای جامعه برقرار شود.

اگرچه رشد حرفه ای به عنوان فرایندی مشارکتی درک شده است. اما برخی فرصت های آموزشی انفرادی هم وجود دارد که موجب یادگیری می شوند. رشد حرفه ای به عنوان یک فرایند بلند مدت و دایمی و تحولی باید درک شود نه انقلابی. پیشرفت حرفه ای موفق، طولانی مدت و پیوسته است (گیلکمن و همکاران ۲۰۰۷، گوردون ۲۰۰۴ - ۲۰۰۰). علاوه بر این بسیاری از صاحب نظران این رویکرد را فرایندی می

دادند که با اصلاحات مدرسه مرتبط است. درست همانطور که رشد حرفه ای یک فرایند فرهنگ سازی است نه فقط آموزش مهارتها به معلمان است. رشد حرفه ای زمانی بر یادگیری دانش آموزان اثر خواهد داشت که تمام جامعه مدرسه را در برگیرد. دانش در مورد یاددهی و یادگیری زمانی ایجاد می شود که زمینه فرهنگ و جو مدرسه مورد توجه واقع شود. نتیجه رشد حرفه ای با جمع رفتارهای مجزا عوامل فردی و ذی نفعان اندازگیری نمی شود، بلکه از طریق یک بررسی از اینکه چگونه عوامل و ذی نفعان با یکدیگر در تعاملند سنجیده می شود (دایز مگیولی، ۲۰۰۴). در نهایت تشکیل گروه های حرفه ای موفق مستلزم تلاش های عمدی (واردریپ، ۲۰۰۹) برای تحلیل و بهبود نظام مند فعالیت های کلاس درس می باشد. در واقع تحقیقات نشان می دهند که گروه ها یا جوامع یادگیری حرفه ای از بهبود آموزشی به طور معنی داری حمایت می کنند (هدر و برودی، ۲۰۱۰). این گروه ها گرچه مفید هستند اما برای رشد و دوام خود احتیاج به رهبری و ساماندهی دارند.

## ۶. نتیجه گیری

جیمز اف . نولان و لیندا ای. هوور نویسندگان نظریه جدید نظارت آموزشی علاوه بر تصریح نظام باورها، روزگار درازی خاک نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد را خورده اند. مدت مدیدی است که آنها، هم در میدان عمل به عنوان معلم، مشاور با تجربیات میدانی خود، (بیش از دو دهه در مدارس) و هم با تحقیقات علمی، به نظریه پردازی در مورد نظارت آموزشی پرداخته اند. افراد زیادی در این مورد قلم فرسایی کرده اند اما بسیاری از آنها هرگز در جاده پرپیچ و خم و نفس گیر نظارت آموزشی مدارس نبوده بلکه دستی از دور برآتش داشته اند. از طرف دیگر، افراد زیاد دیگری هم وجود دارد که دست اندکار و اجرایی هستند، اما در این سفر، سر در پیش گرفته اند و تنها دغدغه آنها رسیدن به مقصد است، بی آنکه سر برآورند و بر گستره دشت، نگاهی افکنند، یا زمانی را برای اندیشیدن به موضوع مهم در نظر گیرند.

گروه اول، در جهانی بریده از واقعیت و عمل می زیند، با این ذهنیت، که با رجوع به اتفاقات مجرد گذشته، هر پدیده جدیدی را می توان تشریح و تفسیر کرد. گروه دوم همواره میل به تجربه و میل به یافتن اصول عملی جامع و فراگیر دارند. یافته های این دو گروه را می توان یافته های استقراضی و یافته های مشاهده ای نامید. بینش و افق



هر دو گروه، بنا به دلایلی، تنگ و محدود است. هریک از این دو گروه باید راه به دیگری برد، و این درست همان است مؤلفان انجام داده اند. آنان واجد چنان توانشی هستند که این دو افق (شکاف بسیار جدی دانش نظری و دنیای واقعیت درحوزه های نظارت آموزشی و ارزشیابی معلم) را با ظرافت در هم آمیخته اند. دانشی که هم به مدیران اجرایی کمک می کند و هم به کار مشاور و هم آن فرد دانشگاهی که از بلندی گستره دشت را می نگرد. درست همانطور که نویسندگان گفته اند این کتاب هم از نظر تئوری مناسب و جامع است و هم بر توسعه مهارت ها و فراهم کردن شرایط مورد نیاز برای تبدیل دانش به عمل تأکید می کند. از این جهت استراتژی آنها در بحث بنیان های نظری فعالیت های پیشنهادی ارزشیابی و نظارت از راهبرد های مورد استفاده در بسیاری از کتاب های نظارت آموزشی متفاوت می باشد. هیچ فصلی به ساختارهای نظری صرف نپرداخته است، و هیچ فصلی فقط به توسعه مهارت ها بدون پشتوانه نظری و مفهومی از عوامل و شرایط برای تبدیل مهارت ها به عمل نپرداخته است. به نظر نگارنده این کتاب از چند جنبه با سایر کتب تألیفی که برخی از آنها توسط استادان داخلی ترجمه شده است، متفاوت می باشد. به طور خلاصه این نکات متمایز عبارتند از:

بیان ارزش های بنیادی و باورهای اساسی در ابتدا که چارچوب مفهومی برای مطالب کتاب فراهم کرده است، علاوه بر توجه به دانش و مهارت های ناظران و به طراحی ساختار مناسب برای پیاده سازی نظام نظارت و ارزشیابی، توجه به نظریه در عمل، ارایه تفاوت های نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد و توجه به ارتباط این دو نظام به عنوان کارکردهایی مستقل، ضروری و مکمل، ارایه پارادایم و تعریفی جدید از نظارت به عنوان رهبری آموزشی برای هدایت بالندگی حرفه ای معلمان، تأکید بر تشکیل جامعه یادگیرنده حرفه ای در مدرسه، متناسب بودن گزینه های نظارتی با ویژگی های یادگیری معلمان به عنوان افراد بزرگسالان و در نهایت هماهنگی و یکپارچگی استراتژی های متمایز نظارت و ارزشیابی با مراحل پیشرفت شغلی معلمان.

این متن، کارگزاران آموزشی را به دانش و مهارت هایی مجهز می کند که حامل قوی ارزشیابی و نظارت آموزشی برای پیشینه سازی رشد حرفه ای معلمان و بهبود یادگیری دانش آموزان باشند. این کتاب قابل درک، جامع و کامل، دارای سازماندهی خوب، و تعادل و توازن شگرفی بین نظریه و عمل برقرار کرده است. باید توسط هر مدیر

مدرسه، مدیر آموزشی و کارگزار آموزشی مطالعه شود. روش‌های واقعی و خیلی مفید را برای ارتقاء سطح دانش و مهارت‌های معلمان توصیف می‌کند که آنها بتوانند در رشد حرفه‌ای خود تغییرات اساسی بدهند. راه حل بسیاری از سؤالات ما را در آموزش و پرورش می‌توان در بین صفحات این کتاب یافت. این کتاب مدل‌های مؤثری برای برنامه‌های منظم و ساختاریافته نظارت و ارزشیابی، کار با معلمان تازه وارد، با تجربه و حاشیه‌ای و روش‌هایی برای مدیریت جوامع یادگیرنده حرفه‌ای توصیف می‌کند.

این کتاب ابتدا نظارت آموزشی کلاس درس و مربیگری هم‌تا و نظام نظارتی متمایز و استراتژی‌های بالندگی حرفه‌ای برای رشد و تعالی معلم را ارائه می‌دهد. سپس اصول، استانداردها، و رویه‌های ارزشیابی مؤثر معلم همچنین نظارت آموزشی و ارزشیابی معلمان بدو خدمت، تازه کار و حاشیه‌ای را بررسی کرده است. این نوشتار برای ساده‌سازی مفاهیم از مثال‌های واقعی استفاده کرده است بطوریکه هر معلم و خواننده می‌تواند آن را به خوبی درک نماید. هر مدیری باید از این کتاب بهره‌برداری کند تا آنها را در فراهم کردن محیط مشارکتی و مبتنی بر همکاری و حمایتی برای کارکنان کمک نماید. این کتاب درسی دوره تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری گرایش‌های مدیریت آموزشی و مدیریت منابع انسانی و بالندگی منابع انسانی به میزان سه واحد درسی است.

## منابع

- دیویس، کیت (۲۰۰۸). اصول و مبانی رهبری مدرسه (ترجمه بیژن عبدالهی و رضا ساکی، ۱۳۸۹). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- عبدالهی، بیژن (۱۳۹۰). بررسی جایگاه و چگونگی انجام کارکرد‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش ابتدایی کشور. طرح پژوهشی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- نولان، جیمز و هوور، لیندا، ای (۲۰۰۸). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه و عمل (ترجمه بیژن عبدالهی ۱۳۸۸). تهران: آثار معاصر.

- Birchak, B., Connor, C., Crawford, K., Kahn, L., Kaser, S., Turner, S., & Short, K. (1998). *Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bush, Tony(2003)*Theories of Educational Leadership and Management*. Sage Publications Ltd
- Cochran-smith, M., Lytle, S. (٢٠٠١). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Díaz-Maggioli, Gabriel(2004) *Teacher-centered Professional Development*. Alexandria, Virginia USA. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD).
- English, W.Fenwick(2008). *The art of educational leadership*.sage
- Gimbert, B., & Nolan, J. (1999). *School-university communities: Creating and sustaining studentdirected classroom learning environments through collegial inquiry, conversations, and collaborative reflection*. Unpublished manuscript, The Pennsylvania State University, University Park.
- Glanz, J. (1998). *Histories, antecedents, and legacies of school supervision*. In G.R.Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* . New York: Simon & Schuster Macmillan
- Glickman, carel & gordon , stephen. P & ross – gordon , jota(2007). *Supervision and instructional leadership*. Pearson instructional edition.
- Glickman, carl d(2002). *Leadership for learning : how to help teachers succeed*. Association for supervision and curriculum development.
- Guskey, T. (2000) *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Hadar, Linor and Brody ,David (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*,26. pp. 1641-1651

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.
- Kowalski, T. J. (1994). School-site management, teacher empowerment, and unionism: Beliefs of suburban school principals. *Contemporary Education*, 65(4), 200-206.
- Lieberman, A. (199۵). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Louis, K., Kruse, S. and Raywid, M.A(1996). Putting teachers at the center of reform. *NASSP Bulletin*, 80(580), 9-12
- McGreal, T. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. and Talbert, J. (2001) *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Murphy, C.(1992) Study Groups Foster School wide Learning *Educational Leadership*, p. 71-74
- Nolan, J., & Francis, P. (1992). *Changing perspectives in curriculum and instruction*. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition* (pp. 44-60). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nolan, JR. James and Linda A. Hoover(2013)*Teacher Supervision Evaluation: Theory In to Practice*. john wiley & sons, inc.
- Rollins, Debbie Harris(2003). *Designing Powerful Professional Development For Teachers, Administrators, and School Leaders*. Department of Public Instruction , North Carolina

بیژن عبداللہی ۱۶۳

Wardrip, P. S. (2009). *The role of literacy work circles in developing professional community*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association (AERA), San Diego, California, April 13-17.

Wood, F. H., & McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.

Young, p and King, m(2002)Principal Leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*. 38( 5). 643-670





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی