



# نظارت اثربخش حمایت از هنر و علم تدریس

---

رابرت جی مارزانو

تونی فرون تاپیر

دیوید لیوینگ استون

مترجم:

دکتر علی عسگری

عضو هیأت علمی دانشگاه بیرجند

چاپ اول / ۱۳۹۲

سرشناسه : علی عسکری

عنوان و پدید آور: نظارت اثر بخش: حمایت از هنر و علم تدریس، رابرت جی مارزانو - تونی فران تایر - دیوید لیونینگ استون - عسکری، علی، مترجم، ۱۳۵۳.

مشخصات نشر: سیمرغ خراسان. مشهد

تعداد صفحات: ۲۲۲ صفحه

موضوع: برنامه ریزی و آموزش - توسعه مهارت ها - روش ها و سیستم ها - شاخص ها

وضعیت فهرست نویسی: فیپا

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۹۰۷۰۳-۶-۶

رده بندی دیویی: ۳۸۵ / ۳ ن ۴

رده بندی کنگره: ۶۲۱۳۴۷۸ کتابخانه ملی ایران ۲۴۷

## نظارت اثر بخش: حمایت از هنر و علم تدریس

مترجم: دکتر علی عسکری (عضو هیات علمی دانشگاه بیرجند)

ناشر: سیمرغ خراسان با همکاری انتشارات ارسطو (چاپ و نشر ایران)

صفحه آرایی، تنظیم: سامانه اطلاع رسانی چاپ و نشر ایران - مسلم بیگ زاده

تیراژ: ۱۰۰۰ جلد

نوبت چاپ: اول - ۱۳۹۲

چاپ: مدیران

قیمت: ۱۰۰۰۰ تومان

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۹۰۷۰۳-۶-۶

تلفن مرکز پخش: ۵۰۹۶۱۴۵ - ۵۰۹۶۱۴۶ [۰۵۱۱]

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	فصل اول / نظارت و توسعه مهارت ها
۱۵	فصل دوم / تاریخچه نظارت و ارزشیابی
۳۵	فصل سوم / دانش بنیادی برای تدریس
۶۵	فصل چهارم / بازخورد متمرکز و تکنیک های بازدید
۸۹	فصل پنجم / فرصتی برای مشاهده و بحث در مورد مهارت ها
۱۰۳	فصل ششم / شاخص های مشخص و برنامه ریزی برای موفقیت
۱۲۳	فصل هفتم / تشخیص مهارت ها
۱۴۱	پیوست ۱
۱۸۳	پیوست ۲
۱۸۹	پیوست ۳
۱۹۱	پیوست ۴
۱۹۵	پیوست ۵
۱۹۹	پیوست ۶
۲۰۳	منابع



## فصل اول

# نظارت و توسعه مهارت ها

---

### مقدمه

تقریباً از همان ابتدای ورود به مدرسه و تحصیل، نظارت یکی از ویژگی های اصلی در چشم انداز آموزش و پرورش بوده است. گواه این ادعا را از یک سند متعلق به سال ۱۷۰۹ تحت عنوان " گزارشی از مدارک مثبت کمیته های شهر بوستون " می توان مشاهده کرد (نقل در بورکه و کری، ۲۰۰۵، ص ۴۱۱): برای بازدید از مدارس بصورت هر چند وقت یکبار باید کمیته ای از بازرسان تشکیل شده باشد و با هر دفعه بازدید، مناسب بودن برنامه های تدریس مورد بررسی قرار گیرد تا برای بازرسان روش های مورد استفاده معلمان مشخص گردد و عملکرد آنان مورد بررسی قرار گیرد، و از عملکرد برخی از فعالیت های معلمان گزارش تهیه گردد.

در طول سه قرن گذشته که از انتشار این اعلامیه در سال ۱۷۰۹ گذشته است، جهان آموزش و پرورش به طور چشمگیری تغییر پیدا کرده است. همراه با تغییر برنامه های درسی، آموزشی و ارزیابی؛ دیدگاه های نظارت و ارزشیابی نیز تغییر یافته اند. در فصل ۲، به طور خلاصه تغییراتی که برای فراهم ساختن یک چارچوب مرجع بر مبنای پیشنهادات مطرح شده در این کتاب ارائه شده، دنبال شده است. باقی مانده این کتاب بر یک رویکرد جامع در مورد نظارت و کاربرد مفاهیم بصورت عملی استوار شده است.

## اصول بنیادین نظارت

توصیه های ارائه شده در این کتاب بر پایه یک اصل اولیه بنا شده است که ما از آن به عنوان تکامل تدریجی نظارت یاد می کنیم. هدف از نظارت باید افزایش مهارت های آموزشی معلمان باشد که هدف نهایی آن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. حتی یک بررسی مختصر از پژوهش ها، منطق بنیادین این اصول را مورد تأیید قرار می دهد. به ویژه، یک حقیقت مسلم در مورد پژوهش در زمینه تعلیم و تربیت این است که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کلاس های درس با معلمان بسیار ماهر، بهتر از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کلاس های درس با معلمان کمتر ماهر است. برای درک اینکه چه مقدار بهتر و یا بدتر هستند به جدول ۱-۱ توجه کنید.

### جدول ۱-۱ رابطه میان مهارت معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

رتبه صدکی مهارت معلم	بدست آوردن صدک پیش بینی شده از	رتبه صدکی پیش بینی شده برای
	صدک پنجاهم دانش آموزان	پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
۵۰	۰	۵۰
۷۰	۸	۵۸
۹۰	۱۸	۶۸
۹۸	۲۷	۷۷

توجه: برای درک این موضوع که اعداد این جدول چگونه محاسبه شده اند به مقاله مارزانو و واترز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) مراجعه کنید.

در جدول ۱-۱ صدک افزایش مورد انتظار برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که در صدک ۵۰ در کلاس های درس قرار دارند و توسط معلمانی با درجات مهارتی مختلف مورد تدریس قرار گرفته اند، به تصویر کشیده شده است. از دانش آموزان در صدک ۵۰ ام انتظار نمی رود در رتبه صدکی بالا در کلاس درس معلمی که در صدک ۵۰ ام از نظر مهارت است قرار داشته باشد. با این حال، دانش آموزی که در صدک ۵۰ ام خواهد بود انتظار می رود که به صدک ۵۸ ام در کلاس درس معلمی که در صدک ۷۰ ام از نظر مهارت های تعلیم و تربیتی است، صعود کند. هرچه صدک مهارت معلم بیشتر باشد، میزان پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیشتر خواهد بود. به همان اندازه پیامدهای آن برای نظارت روشن است. هدف اولیه نظارت

۱. Marzano & Waters

باید بالا بردن تخصص معلمان باشد. هر چند که نامعقول است انتظار داشته باشیم تمام معلمان در وضعیت صدک ۹۰ام یا بالاتر با توجه به مهارت های تعلیم و تربیتی خود قرار داشته باشند، اما انتظار معقول آن است که تمام معلمان تخصص خود را سال به سال افزایش دهند. حتی کوچکترین افزایش نیز منجر به نتایج چشمگیر خواهد شد. اگر معلمی که در صدک ۵۰ام مهارت های آموزشی قرار داشته باشد، قابلیت های خود را به اندازه دو صدک در هر سال افزایش دهد، میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان او در ده سال تقریباً به اندازه هشت صدک افزایش خواهد یافت. ما بر این باور هستیم که هنگامی که این کار به خوبی انجام شود، فرایند نظارت می تواند ابزاری برای افزایش تخصص معلمان باشد، که خود می تواند منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گردد. علاوه بر این، ما معتقدیم که تنها پژوهش می تواند در مورد چگونگی گسترش و افزایش تخصص معلمان، راهنمای روشنی را در اختیار ما قرار دهد.

### ماهیت تخصص

تا مدتها پیش از این، تخصص را چیزی نمی دانستند که بتوان آنرا توسعه داد. در عوض، آنرا را به عنوان یک استعداد ذاتی در نظر می گرفتند. موری<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) در بررسی خود در مورد برداشت از تخصص و مهارت در طول تاریخ، نشان داد که به طور کلی اعتقاد بر این بود که "استعداد" هدیه ای است که از طرف خدایان برای فرد در نظر گرفته می شود. درباره این رابطه، اریکسون و چارنس<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) چنین بیان می کنند که: یکی از دلایل مهم برای این سوگیری در انتصاب [استعداد و خدایان] ... مربوط به مشروعیت فوری فعالیت های مختلفی است که با هدیه همراه بوده است. اگر خدایان یک کودک را با هدیه مخصوص و در شکل های هنری ارزانی می داشتند، کسی جرات مخالفت با پیشرفت او را نداشت و نمی توانستند وسایل پیشرفت او را مهیا نکنند، بنابراین هر کس می توانست از خلقت فوق العاده خود لذت ببرد. این استدلال امروزه خیلی عجیب به نظر می رسد، اما قبل از انقلاب فرانسه، وضعیت ممتاز شاهان و اشراف و فرزندان آنها عمدتاً بر مبنای چنین ادعایی استوار بود (ص ۷۲۶). استعدادهای درخشان توسط خدایان به افراد اعطاء میشد و در آن هنگام به عنوان نخستین تعیین کننده مهارت در نظر گرفته می شد. با گذشت زمان، نادرستی این دیدگاه آشکار شد. اریکسون و چارنس توضیح داده اند که عجیب است که چگونه شواهد تجربی خیلی اندک از دیدگاه خبره بودن افراد با استعداد خدا دادی و عملکرد استثنایی آنها حمایت می کرد (ص ۷۳۰).

۱. Murray

۲. Ericsson & Charness

آنها متذکر شدند که پس از چند قرن، زمانی که مشخص شد افراد می توانند در صورت داشتن سائق و انگیزه مناسب به طرز چشمگیری کارایی خود را از طریق تعلیم و تربیت و آموزش افزایش دهند، فرضیه استعداد خدادادی ناچاراً به چالش کشیده شد (ص ۷۲۷). فرضیه هوش با فرضیه استعداد خدادادی مرتبط است: افراد با هوش بالا دارای ظرفیت یادگیری سریع تر هستند. با گذشت زمان، این مسیر منجر به تخصص شده است. اریکسون، کرامپ و تچرومر<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) بیان کردند که این فرضیه از پشتوانه کمی برخوردار است: رابطه هوش با عملکرد استثنایی افراد در بسیاری از حوزه ها ضعیف است (ص ۳۶۴).

اگر تخصص و مهارت تابعی از استعداد و هوش نمی باشد، پس عامل تعیین کننده آن چیست؟ بر اساس تحقیق انجام گرفته بر روی تخصص، اگر یک منطقه یا مدرسه آرزوی دسترسی به توسعه نظام مند تخصص معلمان خود دارد، پنج حالت در نظر گرفته شده است که باید به آنها رسید: (۱) داشتن دانش تخصصی بنیادی برای تدریس، (۲) تکنیک ها و بازخوردهای مشخص، (۳) فرصت هایی برای مشاهده و بحث های تخصصی، (۴) داشتن برنامه و معیارهای مشخص برای موفقیت و (۵) شناسایی کردن تخصص ها. ادعا می شود که این پنج عنصر شرایط لازم و کافی به منظور بالا بردن سطح تخصص معلمان در سراسر یک منطقه یا مدرسه را دارند. به بیان دیگر، اگر یک منطقه یا مدرسه به این پنج عنصر رهنمود شوند، آنها متوجه افزایش تخصص معلمان خواهند شد که به طبع آن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش خواهد یافت.

### ۱) داشتن دانش تخصصی بنیادی برای تدریس

داشتن دانش تخصصی بنیادی، شرط لازم برای توسعه مهارت ها در یک روش نظام مند و در هر حوزه ای است. اریکسون و همکاران (۱۹۹۳) بیان کردند که پایگاه دانش موجود گسترش یافته است و این گسترش در حال سرایت به حوزه های مختلف می باشد. این تجمیع دانش، پایگاه های تخصصی بیشتری را در دسترس افراد بیشتری قرار می دهد: همانطور که افزایش سطح عملکرد در یک حوزه منجر به افزایش مهارت و پیچیدگی می شود روش های آموزش و تعلیم افراد نیز توسعه می یابد. در تمام حوزه های بزرگ، تجمع مداوم دانش در مورد بهترین روشها برای رسیدن به سطح بالایی از عملکرد و فعالیت های مرتبط وجود دارد که در نهایت منجر به عملکرد بهتر می شود (ص ۳۶۸). مانند اغلب رشته های تحصیلی، آموزش و پرورش نیز رشد محسوسی در پایگاه دانش خود تجربه کرده است، به ویژه در رابطه با تعلیم و تربیت اثربخش.

۱. Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer



تلاشهای زیادی برای مدون کردن این پایگاه دانش صورت گرفته است (هاتیه<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ هاتیه، بیگز و پوردای<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶؛ وانگ، هائرتل و والبرگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). ما پایگاه دانش را به چهار حوزه مرتبط تقسیم کرده ایم:

حوزه ۱: رفتارها و استراتژی های کلاسی

حوزه ۲: برنامه ریزی و تهیه مقدمات

حوزه ۳: ارزیابی تدریس

حوزه ۴: تشریک مساعی با همکاران و حرفه ای بودن

این حوزه ها شباهت بسیار زیادی با مدل تدریس شارلوت دانلیسون دارد که مدل دانلیسون از محبوبیت بسیار بالایی برخوردار است (۱۹۹۶، ۲۰۰۷). مدل دانلیسون شامل حوزه های زیر می باشد:

حوزه ۱: برنامه ریزی و تهیه مقدمات

حوزه ۲: محیط کلاسی

حوزه ۳: ارزیابی تدریس

حوزه ۴: مسؤلیت پذیری حرفه ای

اگرچه حوزه های ما با حوزه های دانلیسون شباهت دارد اما تفاوت عمده در روابط مفروض میان حوزه ها و بخصوص روابط مفروض در درون هر حوزه است. دانلیسون توضیح می دهد که حوزه های او "تنها توصیف صرف از فعالیت ها نمی باشد" (ص ۱). این حقیقت برای مدل ما نیز صدق می کند. همانطور که ذکر شد، ما فرض می گیریم که چهار حوزه ما نه تنها یک راه مناسب برای وارد تحقیق و نظریه در تدریس را نشان می دهد، بلکه برخی از پیوندهای مهم علی را نیز آشکار می سازد (نمودار ۱-۱).

نمودار ۱-۱ نشان می دهد که رفتارها و استراتژی های کلاسی (حوزه ۱) در بالاترین ردیف قرار دارد و اثر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. به بیان دیگر می توان اظهار داشت که چه اتفاقی در کلاس درس رخ می دهد که بیشترین تأثیر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گذارد.

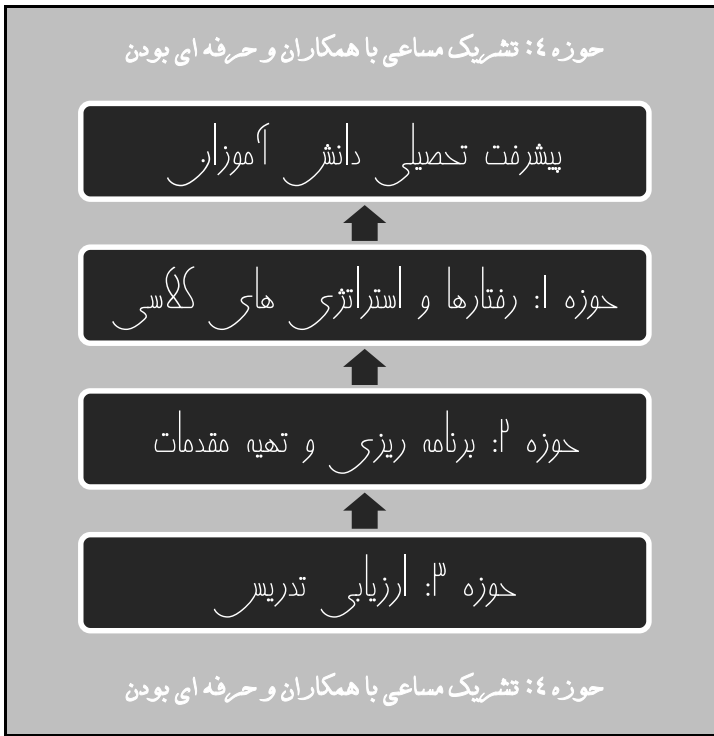
---

۱. Hattie

۲. Hattie, Biggs, & Purdie

۳. Wang, Haertel, & Walberg

### نمودار ۱-۱ رابطه میان حوزه ها



درست زیر رفتارها و استراتژی های کلاسی، حوزه ۲ قرار دارد که شامل برنامه ریزی و آماده سازی است. همانطور که از نام آن پیداست، این حوزه آدرس شیوه ای را که معلمان، خود را برای کلاس درس از طریق سازماندهی محتوای مطالب درس ها آماده می سازند، نشان می دهد. در زیر حوزه ۲، حوزه ۳ قرار دارد که به انعکاس جریان تدریس اختصاص دارد. با این تعریف، بسیاری از عناصر در این حوزه بیشتر جنبه ارزیابی از کار تدریس را نشان می دهد، به دلیل آنکه معلمان را از نقاط قوت و ضعفشان آگاه می سازد و هدف کلی آن بهبود کار معلمان است. معلمان احتمالاً بسیار کم به برنامه ریزی و آماده سازی برای بهبود توانایی های خود می پردازند و بدون اینکه به نقاط قوت و ضعف خود به خوبی توجه کنند، به کلاس درس می روند. بدون رشد در برنامه ریزی و آماده سازی، معلمان رشد کمی در استراتژی های کلاس درس و رفتارهایی را که به کار می برند، تجربه خواهند کرد. و در نهایت، تغییر کم در آنچه که معلم در کلاس درس انجام می دهد به احتمال زیاد به تغییر کمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر می شود. حوزه چهارم -

تشریک مساعی با همکاران و حرفه ای بودن - بخشی از زنجیره مستقیم علت و معلولی که در نهایت به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر می شود نمی باشد. ترجیحاً این حوزه نشان دهنده فرهنگ حرفه ای است که در آن حوزه های دیگر مشغول به کار هستند. این حوزه به رفتارهای معلمان اشاره دارد، از جمله تقسیم تجربیات اثربخش و موفق خود با معلمان دیگر، راهنمایی معلمان دیگر و مانند آن. هنگامی که این حوزه به خوبی عمل کند، همه معلمان در یک منطقه و یا یک مدرسه خود را به عنوان بخشی از یک تیم با مسئولیت جمعی برای رفاه و موفقیت دانش آموزان می بینند. در فصل سوم، به این حوزه بصورت گسترده پرداخته شده است.

## ۲) تکنیک ها و بازخوردهای مشخص

دومین عنصر مهم برای پیشرفت نظام مند مهارتهای معلمین یک منطقه و یا مدرسه، تمرکز بر روی تکنیک ها و ارائه بازخوردهای مشخص است. اریکسون و چارنس (۱۹۹۴) در بررسی جامع خود در مورد تحقیقات انجام گرفته در زمینه مهارتها و تخصصها "تکنیکهای مشاوره ای" را به عنوان شرط لازم در توسعه متخصصین تشخیص دادند. تکنیک های مشاوره ای یک الگوی گسترده با تعداد زیادی عناصر مهم است. از آنجایی که این تکنیک با توسعه تخصصی معلمان در ارتباط می باشد، مارزانو (۲۰۱۰a) اشاره کرده است که تکنیک های مشاوره را می توان به عنوان یک ساختار پیچیده و چند جانبه مورد لحاظ قرار داد. یکی از ویژگی های اصلی تکنیک های مشاوره ای، بازخورد می باشد. همانطور که اریکسون و همکاران (۱۹۹۳) تشریح می کنند: "در صورت عدم وجود بازخورد، یادگیری مؤثر غیر ممکن است و پیشرفت تنها به افرادی محدود خواهد شد که دارای انگیزه بسیار بالا باشند. از این رو، تکرار صرف یک فعالیت به طور خودکار به بهبود منجر نمی شود" (ص ۳۶۷). این ادعا کاملاً با یافته های هاتیه و تیمپرلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) مطابقت دارد.

برای اینکه بازخورد وسیله ای برای توسعه بخشیدن به تخصص معلم قرار گیرد، باید در رفتارهای خاص و استراتژی های کلاس درس (حوزه ۱) در یک بازه زمانی مشخص تمرکز کند. به عنوان مثال، یک معلم ممکن است در طول یک ترم و در حوزه ۱ بر روی یک رفتار یا استراتژی خاص تمرکز کرده باشد. بازخوردی که به آن معلم در طول نیمسال تحصیلی داده می شود باید بر مبنای رفتارها و استراتژی های او باشد که آن رفتار یا استراتژی با بسیاری از جنبه های دیگر حوزه ۱ در تضاد است و امر می تواند موضوع بازخورد باشد. ایده پشت این نوع بازخورد آن است که

۱. Deliberative practice

۲. Hattie & Timperley

توسعه مهارت‌ها نیاز به تمرکز دارد. بازخوردی که شامل عوامل زیاد و یا بیش از حد گسترده باشد، تأثیر کمی بر رفتار افراد می‌گذارد. با بازخورد بجا و متمرکز، معلمان می‌توانند در فعالیت‌های متمرکز درگیر شوند، که این جنبه دیگری از تکنیک‌های مشاوره‌ای است. در اینجا معلم به تمرین شیوه‌های رفتاری و استراتژی انتخاب شده با ایجاد تغییرات کوچک در روشهای کار خود می‌پردازد تا دریابد بهترین رفتار و استراتژی برای کلاس او کدام است. در فصل چهارم به تفصیل در مورد دیدگاه‌های مشخص در رابطه با بازخورد متمرکز و روشهای انجام آن صحبت به میان رفته است.

### ۳) فرصت‌هایی برای مشاهده و بحث‌های تخصصی

یکی از جنبه‌های جالب توجه مهارت و تخصص این است که انحرافات ظریف رفتاری را آشکار می‌سازد. آمبادی و روزنتال<sup>۱</sup> (۱۹۹۲، ۱۹۹۳) از این پدیده به عنوان "برش نازکی از رفتار" نام می‌برند. در خصوص تدریس، می‌توان از برش‌های نازکی از رفتار به عنوان سازگاری و انطباق لحظه به لحظه یک معلم برای بکار بردن استراتژی‌های خاص یاد کرد. انحرافات ظریف رفتاری و یا برش‌های نازک از رفتار را نمی‌توان به راحتی توصیف کرد اما می‌توان آنرا مشاهده و مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. در نتیجه، فرصت مشاهده و بحث در مورد تدریس اثر بخش، قسمت مهمی از توسعه تخصص و مهارت در میان معلمان به شمار می‌رود. اگر معلم فرصتی برای مشاهده و تعامل با دیگر معلمان نداشته باشد، روش او برای تولید دانش جدید در مورد تدریس محدود به سعی و خطا می‌گردد. اگرچه این روزها فرصت مشاهده و بحث‌های تخصصی در مدارس خیلی متداول نیست، اما معلمان خواهان چنین روش‌هایی هستند. گودلد<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) در کتاب خود با عنوان "جایی که مدرسه نامیده می‌شود"، که شامل اطلاعات جمع‌آوری شده از ۱۳۵۰ معلم دبستانی است، چنین گزارشی می‌دهد که "تقریباً حدود سه چهارم از جامعه آماری ما در تمام سطوح تحصیلی بیان کردند که خواهان مشاهده کلاس و تدریس معلمان دیگر هستند" (ص ۱۸۸). به طور مشابه، فلیندرز<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) در مقاله خود "انزوای معلم و اصلاحات جدید" اشاره کرد که هر چند معلمان در انزوا کار می‌کنند، آنها طالب تعامل حرفه‌ای با دیگر معلمان هستند. این تعامل شامل مشاهده معلمان دیگر و تعامل با آنها را در مورد تدریس است. در نهایت، فراخوانی معلمان برای مشاهده و بحث‌های تخصصی با بحث‌های رایج در انجمن‌های یادگیری

۱. Ambady & Rosenthal

۲. Goodlad

۳. Flinders

حرفه ای<sup>۱</sup> (PLCs) همسان شده است. همانطور که لوئیس، کروز و آسوشیتس<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) متذکر شده اند، یکی از عملکردهای اولیه جنبش انجمن های یادگیری حرفه ای، از حالت خصوصی در آوردن فعالیت های تدریس می باشد.

فصل پنجم، به ارائه راه حل هایی برای فرصت مشاهده و انجام بحث های تخصصی برای معلمان به تفصیل پرداخته است. به طور خلاصه، هرچند که توصیه شده است که مناطق و مدارس فرصت مشاهده ویدیوی کار معلمان دیگر را برای معلمان فراهم کنند، تا معلمان مشاهده کنند که معلمان متخصص در کلاس های درس خود چگونه عمل می کنند، علاوه بر این باید فرصت مشاوره با معلمان متخصص بصورت چهره به چهره مهیا گردد و تعامل با همکاران خود بصورت رو در رو از طریق فن آوری های همزمان (ویدئو کنفرانس) و غیر همزمان (پادکست) فراهم شود.

#### ۴ داشتن برنامه و معیارهای مشخص برای موفقیت

نقطه حیاتی و کلیدی فعالیت های مشاوره ای، داشتن یک معیار یا ملاک مشخص برای موفقیت است. کاملاً بدیهی است که در خصوص بحث تخصص در تدریس و رفتارها و استراتژی های کلاسی (حوزه ۱) باید معیارها و ملاک های مشخصی در نظر گرفته شود که این امر منجر به تدریس اثربخش گردد. در فصل سوم، چهل و یک دسته از رفتارها و استراتژی های کلاسی در حوزه ۱ شرح داده شده است. برای هر یک از این ۴۱ مقوله، ملاک هایی فراهم شده است که حتی کارشناسان تازه کار نیز از این عناصر می توانند استفاده کنند. با استفاده از این مقیاس ها، معلمان می توانند روند توسعه تخصص آموزشی خود را با استفاده از عناصر خاص و در فواصل زمانی مشخص، دنبال نمایند. در نظر گرفتن موقعیتی که اثربخشی معلم در رابطه با استراتژی ها و رفتارهای او در حوزه ۱ تنها ملاک اندازه گیری عملکرد معلم قرار گیرد، وسوسه انگیز خواهد بود. این رویکرد اشتباه خواهد بود. در حالی که بکار بردن محتاطانه استراتژی های اداره کلاس درس و رفتارها قطعاً یک عنصر ضروری برای تخصص و شایستگی محسوب می شود، معیار نهایی برای عملکرد معلم متخصص در کلاس درس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. به جز این معیار نهایی، بقیه چیزها از اهمیت کمتری برخوردار است. این موضوع در نمودار ۱-۱ به تصویر کشیده شده است. این نمودار نشان می دهد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در بالاترین قسمت سلسله مراتبی علی قرار دارد.

۱. Professional Learning Communities (PLCs)

۲. Louis, Kruse, & Associates

به بیانی دیگر، معیار نهایی تدریس موفق یادگیری دانش آموزان است. در فصل ششم، راه های متعدد جمع آوری و استفاده از نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به عنوان بخشی از معیار تدریس موفق تشریح شده است؛ و در موردی پیشنهاد شده است که داده های پیشرفت تحصیلی باید در ذات خود حالتی از ارزش افزوده داشته باشند. داده های پیشرفت تحصیلی با ارزش افزوده به ما نشان می دهند که میزان یادگیری دانش آموزان در یک دوره زمانی مشخص، به چه اندازه بوده است. یک نوع از داده های پیشرفت تحصیلی با ارزش افزوده که ممکن است مورد استفاده قرار گیرد، بدست آوردن شناخت است. به عنوان مثال، تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون نمرات در برخی از ارزیابی های عمومی و متداول و یا ارزیابی های رسمی باید معیار اندازه گیری دانش کسب شده توسط هر یک از دانش آموزان قرار گیرد. در حال حاضر، افزایش دانش به عنوان معیار ارزیابی معلمان قرار گرفته است. شاخص های دیگری که می تواند مورد استفاده قرار گیرد عبارتند از نمرات پایانی و گزارشهای خود دانش آموزان از میزان دانشی که کسب کرده اند. با وجود معیارهای شفاف در مورد استراتژی های اداره کلاس درس و رفتارها در حوزه ۱ و ارزش افزوده پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، معلمان می توانند به طراحی رشد حرفه ای و برنامه ریزی توسعه خود بپردازند. اینگونه طرحهای اجرایی توصیف می کنند که چگونه معلمان به اهداف خود خواهند رسید و به آنها اجازه می دهد روند رسیدن به اهدافشان را مورد نظارت و ارزیابی قرار دهند.

### به رسمیت شناختن مهارت و تخصص

یکی از مشخصه های مهارت و تخصص در هر زمینه ای این است که زمان زیادی برای توسعه صرف می شود. در واقع، با توجه به اظهارات برخی از محققان و نظریه پردازان، توسعه مهارت و تخصص حداقل به یک دهه زمان نیاز دارد که منظور همان "قانون ۱۰ ساله" است (سایمون و چازه<sup>۱</sup>، ۱۹۷۳). اریکسون و همکاران (۱۹۹۳) معتقدند که قانون ۱۰ ساله در هر جایی حضور دارد. صرف نظر از حوزه کاری، حدود ۱۰ سال تمرین و ممارست عملی برای رسیدن به وضعیت تخصصی مورد نیاز است. از چشم انداز قانون ۱۰ ساله، به راحتی می توان نتیجه گرفت که کسب موقعیت تخصصی در آموزش، نیازمند وجود سطح بالایی از انگیزش در افراد است. همانطور که اریکسون و همکاران (۱۹۹۳) متذکر شده اند: بر مبنای تاریخ چندین هزار ساله تعلیم و تربیت، و همراه با تحقیقات آزمایشگاهی اخیر در مورد یادگیری و کسب مهارت، بسیاری از شرایط برای

۱. Simon & Chase

یادگیری مطلوب و بهبود عملکرد کشف شده است.... بیشترین موارد ذکر شده در مورد انگیزه افراد برای توجه کردن به وظایف و تلاش در جهت بهبود عملکرد فردی آنان است (ص ۳۶۷). غیر منطقی به نظر می رسد که انتظار داشته باشیم همه معلمان و یا بیشتر آنها به دنبال ارتقای تخصص و مهارت خود به سطوح عالی باشند.

در واقع، حالت طبیعی انسان اینگونه است که با یکبار رسیدن به سطح عملکرد قابل قبول، توسعه و پیشرفت او متوقف می شود. اریکسون و چارنس<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) چنین بیان می کنند که: اکثر کارکنان و افراد تازه کار، بعد از اینکه به یک سطح قابل قبولی رسیدند، وقت بسیار کمی را صرف توسعه مهارت‌های تخصصی و بهبود عملکرد خود می کنند (ص ۷۳۰). پس چگونه یک منطقه و یا مدرسه می تواند معلمان را تشویق به ادامه توسعه تخصص و مهارت خود کند؟ این موضوع در فصل هفتم به تفصیل بیان شده است. به طور خلاصه، ما معتقدیم که مربیان با پول دارای انگیزه نخواهند شد (گرچه قطعاً در نظر گرفتن پاداش مالی برای افراد متخصص اشتباه نیست). به هر حال افراد با قدردانی از تخصص و مهارتشان دارای انگیزه می شوند؛ که این امر چیز تازه ای نیست. کمیته ملی صدور گواهینامه، صرفاً به همین منظور تأسیس شده است. آلبرت شانکر رئیس فدراسیون معلمان آمریکا، در سال ۱۹۸۵ با ترسیم اولین نمای کلی در مورد اینکه چگونه آموزش می تواند بیشتر بصورت تخصصی درآید و از طریق ایجاد یک سازمان که بصورت رسمی ثبت شده و در مورد تدریس برتر شناخته شده باشد، به این سازمان اعتبار بخشید. شرکت کارنگی در نیویورک فراخوان شانکر را برای ایجاد انجمن کارنگی<sup>۲</sup> در آموزش و پرورش و نیروی کار اقتصادی را در امر آموزش به عنوان یک حرفه، مورد تایید قرار داد. در سال ۱۹۸۷، شرکت کارنگی، بودجه احداث هیئت ملی استانداردهای آموزش حرفه ای<sup>۳</sup> را تصویب کرد. از زمان شروع به کار، محبوبیت هیئت ملی استانداردهای آموزش حرفه ای بطور پیوسته افزایش پیدا کرده است. به عنوان مثال، گواهی نامه های NBPTS اعطا شده بین سالهای ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷، با ۶۳۸۰۰ مدرک، شاهد افزایش شدیدی در طول آن سالها بوده است (ویادرو و هونوار<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). ارقام جدید نشان می دهد که در مجموع ۸۲۰۰۰ نفر از معلمان، گواهینامه ملی را به دست آورده و یا جواز مجدد را دریافت کرده اند. اگرچه برخی چالش ها وجود دارد در این مورد که تعداد گواهینامه هایی که NBPTS صادر کرده با افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در ارتباط بوده است

۱. Ericsson & Charness

۲. Carnegie Corporation

۳. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)

۴. Viadero & Honawar

(ساچوک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰؛ ثیرونایارانان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، ویادرو و هوناوار، ۲۰۰۸)، اما محبوبیت این گواهینامه به اثبات رسیده است که خود گواه این واقعیت است که معلمان برای تصدیق مهارت و تخصص خود دارای انگیزه شده اند. در واقع دریافت گواهینامه NBPTS هزینه ۲,۵۰۰ دلاری را برای تشکیل پرونده و تکمیل روند آن به معلمان تحمیل کرده است، با این حال بیشتر معلمان در هر سال به دنبال نام نویسی و تشکیل پرونده هستند. به نظر ما، به داشتن چنین مدارکی می تواند و باید یکی از جنبه های فرآیند ارزشیابی معلم در مناطق و مدارس قرار گیرد. در فصل هفتم در خصوص فرآیند ارزشیابی معلمان و در مورد سطح تخصصی آنها بطور اجمالی بحث شده است.

### حمایت منطقه از توسعه تخصص ها

طرح های مطرح شده در این کتاب، به آسانی اجرا نشده اند. اجرای آن طرح ها نیاز به توزیع مجدد منابع در سطح منطقه داشت. اجرای آنها همچنین به تمایل بخشی از نواحی برای به رسمیت شناختن تخصص معلمان و تمایل بخشی از معلمان متخصص برای ایستادگی و دفاع از حق خود و محسوب شدن به عنوان پیشتازان این امر نیازمند بود. اگر چه پیشنهاد های ما بلند پروازانه است، اما آن طرحها چیز تازه ای نیست. برای مثال خانم لیندا دارلینگ هاموند (۲۰۰۹) اظهار می کند که "تمام معلمان تازه کار برای تبدیل شدن به یک فرد متخصص باید مورد حمایت قرار گیرند" (ص ۶۴). به بیان دیگر، او تمام نواحی مختلف ایالات متحده را به تمرکز مجدد بر انرژی و منابع عظیم کشور فرا خواند. ضرورت تلاش گسترده نواحی در حمایت از معلمان متخصص در مطالعات مدیران مناطق مختلف نمایان شده است. به طور اخص، در مناطقی که مدیران در آنجا کار می کنند، در یک پژوهش فرا تحلیلی که توسط مارزانو و واترز (۲۰۰۹) انجام شد، پنج مسئولیت مدیران منطقه مورد شناسایی قرار گرفت که ارتباط معنا داری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشت. یکی از مسؤلیت های مدیران، توجه به اهداف آموزشی است. مارزانو و واترز بیان کردند که یکی از کارهای مهمی که مدیران می توانند برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام دهند، گسترش و توسعه سیستم تشویق، حمایت و تصدیق تخصص و تبحر معلمان است.

۱. Sawchuck

۲. Thirunarayanan



### خلاصه و جمع بندی

این فصل از کتاب، پایه و اساس توصیه های مطرح شده در کل این کتاب را شامل می شود. این فصل با یک تعمیم کلی بسیار خوب آغاز شده است که تخصص معلمان رابطه علت و معلولی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. هرچه تخصص معلمان بیشتر باشد شاهد پیشرفت تحصیلی بیشتر خواهیم بود. تخصص معلمان با گذشت زمان و تمرین های متوالی گسترش خواهد یافت. بطور خلاصه پنج حالت برای توسعه تخصص معلمان عنوان شده است: (۱) معرفی کردن منبع اطلاعات (پایگاه داده ها) برای تدریس و آموزش، (۲) تمرین و بازخوردهای هدفمند، (۳) داشتن فرصت مشاهده و بحث های تخصصی، (۴) داشتن معیارها و ملاک های مشخص و داشتن طرح و برنامه برای موفقیت، و (۵) فراهم کردن زمینه شناسایی تخصص ها. این فصل با تاکید بر اهمیت دادن مناطق به توسعه تخصص معلمان به پایان رسید.



## فصل دوم

# تاریخچه نظارت و ارزشیابی

---

### اوایل نظارت و ارزیابی

تا قرن ۱۸ میلادی، آموزش و پرورش به عنوان یک رشته تحصیلی و یا زمینه علمی تخصصی در نظر گرفته نشده بود. شهرهای اولیه در ایالات متحده از ساختارهای قدرتمندی همچون مقامات دولت های محلی و روحانیون برای استخدام معلمان و قضاوت در مورد تدریس آنها استفاده می کردند. استفاده از روحانیون برای ایفای این نقش منطقی به نظر می رسید و آن به دلیل سطح تحصیلات بالای آنها و توانایی مفروض برای هدایت آموزش مذهبی در مدارس بود (تریسی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵، ص ۳۲۰). معلمان به عنوان خادمین جامعه در نظر گرفته می شدند. ناظران انفرادی و یا کمیته های نظارتی عهده دار نظارت بر کیفیت آموزش بودند. این ناظران تقریباً از قدرت نامحدودی برای ایجاد معیارهای آموزش مؤثر و استخدام و اخراج معلمان برخوردار بودند (بورکه و کری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). از آنجا که هیچ توافق بایسته ای درباره اهمیت و یا نوع آموزش تخصصی وجود نداشت، کیفیت و نوع بازخورد به معلمان بسیار متنوع بود. با شروع انقلاب صنعتی و جنبش به مدرسه رفتن طبقات عمومی جامعه که با آغاز قرن نوزدهم شروع شده بود، نواحی شهرنشینی گسترش یافت و سیستم مدارس بیش از پیش پیچیده تر شد. با گسترش مناطق و مدارس تقاضا برای جذب معلمان متخصص در رشته های خاص و جذب مدیرانی که بتوانند نقش بیشتری در سیستم های پیچیده مدارس ایفا کنند، افزایش یافت. در یک مدرسه اغلب یک معلم را به عنوان اینکه می تواند وظایف مدیریت را ایفا کند به عنوان مدیر آن مدرسه انتخاب می کردند.

---

۱. Tracy

۲. Burke & Krey

این معلم "مدیر" در نهایت در همین نقش رشد پیدا می‌کرد. گرایش به سمت داشتن نقش‌های تخصصی ابتدا از مناطق بزرگ شهری آغاز شد و خیلی زود در شهرستان‌های کوچکتر و مناطق روستایی گسترش یافت (تریسی، ۱۹۹۵). لازم به یادآوری است که در آن زمان، روحانیون لزوماً از دانش پایه‌ای برای قضاوت در مورد اثربخشی معلمان برخوردار نبودند. تریسی چنین توضیح می‌دهد که "در آن زمان ناظران (روحانیون) به جای درک ساده از آداب و رسوم جامعه، نیاز به داشتن دانش تخصصی و مهارت‌های تدریس داشتند" (ص ۳۲۳). واضح است که روحانیون برای چنین نقشی آموزش ندیده بودند. در اواسط قرن نوزدهم میلادی، چشم انداز تدریس اینگونه بود که تدریس امری پیچیده و گسترده است، در صورتی که تخصص‌ها گسترش یابد این تلاش نیازمند یک بازخورد کامل است. بلومبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) اشاره می‌کند در این زمان بود که نظارت بر بهبود آموزش متمرکز شد. او نقل قول زیر را از یک سند در سال ۱۸۴۵ با عنوان "گزارش سالانه ناظران مدارس دولتی ایالت نیویورک" ارائه می‌دهد:

*نباید تأکید بیش از حد بر بازدید از مدارس قرار داشته باشد، بلکه باید بر ارائه روش‌های جدید به معلمان و اثربخشی تدریس آنها تکیه کرد. هدف عمده بازدید از مدارس ارائه دستورالعمل‌ها است و ... بیشتر مطالب آموزشی را می‌توان هنگامی به همه معلمان یک شهر ارائه داد که تمام آنها در یک مکان جمع شده باشند (ص ۶۳).*

بلومبرگ ادعا می‌کند که اگر چه دیگر ناظران از افراد روحانی نبودند، آنها کمتر به کار تبلیغات مذهبی می‌پرداختند. در یک ایالت، ناظران از شهری به شهر دیگر و از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر می‌رفتند تا شیوه‌های آموزش اثربخش را گسترش دهند. یکی از ناظران چنین بیان کرده است که تنها راه نجات و رستگاری جامعه، توجه به وضعیت مدارس است. شروع آموزش رسمی در ایالات متحده به اواسط قرن نوزدهم بر می‌گردد و درک این موضوع که مهارت‌های تدریس از ضروریات آموزش اثربخش می‌باشند. اگرچه در مورد نوع مهارت‌ها بحث رسمی صورت نگرفته است، اذعان به ضرورت وجود مهارت‌ها ممکن است به عنوان اولین رویکرد جامع در توسعه مهارت‌های معلمان باشد.

---

۱. Blumberg

## دوره مدیریت علمی

اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم جولانگاه دو دیدگاه متفاوت در مورد آموزش و پرورش بودیم. یکی از دیدگاه متأثر از نظرات و نوشته های جان دیوئی بود. در اوایل قرن بیستم، دیوئی یکی از پرکارترین نویسندگان و اندیشمندان در زمینه آموزش و پرورش محسوب می شد. او به جای مفهوم مدیریت علمی، بر دموکراسی به عنوان زیر بنای پیشرفت انسان اعتقاد داشت. او استدلال کرد که مدارس باید در راهی گام بردارند که دانش آموزان بتوانند رفتار شهروندی را تمرین کنند و بعلاوه به پیشرفت بیشتر آرمان های دموکراسی کمک کنند (دیوئی، ۱۹۳۸، ۱۹۸۱). ارائه ایده های پیشرو مانند آموزش و پرورش دانش آموز محور، اتصال کلاس درس به دنیای واقعی، تمایز مبتنی بر نیازهای یادگیری دانش آموز، و ادغام سطوح محتوایی توسط دیوئی به عنوان راه های پل زدن بین شکاف موجود میان نقش منفعل دانش آموزان به عنوان یادگیرندگان و نقش فعال آنها که باید به عنوان شهروند بازی کنند، مطرح شد.

دیدگاه دوم در مورد آموزش و پرورش در کارهای فردریک تیلور گنجانده شده بود. با در نظر گرفتن دیدگاه مدیریت علمی، تیلور بر این باور بود که اندازه گیری رفتارهای کارگران کارخانه شاید قوی ترین وسیله برای افزایش تولید است. او استدلال کرد که اگر ۱۰۰ راه برای انجام کار وجود دارد، برخی از روش ها از کارآمدی بیشتری نسبت به روشهای دیگر برخوردار خواهند بود. با بررسی شیوه های انجام کارهای مختلف مانند پارو کردن زغال سنگ که توسط کارگران انجام می شود، می توان یکی از بهترین روشها را از میان آنها تعیین کرد. به گفته تیلور (۱۹۱۱)، این اصول را می توان برای وظایف مجزا از هم مانند پارو کردن زغال سنگ و وظایف سیستمی مانند انتخاب کارگران، توسعه برنامه های آموزشی و فرآیند تقسیم نیروهای کارگری بکار برد. ایده های تیلور در میان مهندسين و صاحبان کسب و کار طنین انداز شد و دانشکده های مهندسی و بازرگانی و واحدهای درسی آنان بهترین مکان برای القای این اصول قرار گرفت. همچنین اصول تیلور در مقطع دبیرستانها نیز تاثیر گذاشت. با راهنمایی های ادوارد ثورندایک، مربیان و معلمان، ارزشیابی از دانش آموزان را به عنوان ابزار نهایی در رویکرد علمی آموزش و تحصیل قرار دادند. نظریات ثورندایک توسط الوود کوبرلی در مدیریت آموزشی تعمیم داده شد. کوبرلی<sup>۱</sup> کتاب مدیریت مدارس دولتی را در سال ۱۹۲۶ منتشر کرد و در آن کتاب متذکر شد که می توان اصول مدیریت علمی تیلور را همانگونه که در کارخانه ها مورد استفاده قرار می گیرند، برای مدیریت مدارس نیز مورد استفاده قرار داد:

مدارس ما تا اندازه ای شبیه کارخانه هایی هستند که در آن محصولات خام (کودکان) به شکل محصولات نوین درآورده و برای روبرو شدن با نیازها و خواسته های مختلف زندگی آنها را آماده می سازند. مشخصات ساخت این محصولات از نیازهای تمدن قرن بیستم بدست می آید و وظیفه مدارس، ساختن دانش آموزان خود با توجه به خصوصیات قرن بیستم است (ص ۳۳۸).

بر اساس استعاره کارخانه، کوبرلی مجموعه ای از اصول را برای مدیران مدرسه در نظر گرفت که بر اندازه گیری و تجزیه و تحلیل داده ها تأکید گذاشته داشت تا اطمینان حاصل شود که معلمان و مدارس مولد هستند. کوبرلی در چاپ سوم کتاب خود در سال ۱۹۲۹ مثال های مشخصی را در مورد چگونگی به کار بردن مدیریت علمی در بازدید از کلاس های درس، تشریح کرد. او بازخوردهای مشخصی را که یک ناظر می تواند به معلم ارائه کند، بیان کرد. برای مثال، یک مقیاس را از A تا F رتبه بندی کرد که از این مقیاس ۶ درجه ای، فرم D متعلق به درس ریاضی بود. به عنوان مثال در فرم نظارتی کوبرلی برای یک خانم معلم تازه کار چنین آمده است:

نقاط ضعف: نحوه بیان مسئله کاملاً غلط می باشد. هیچگونه تلاشی جهت استفاده از فرایند حل مسئله صورت نگرفته است و ...  
پیشنهادات و انتقادات سازنده: بیان ایرادات تدریس و ستودن توانایی مدیریت کلاس توسط خانم معلم. به او گفته شد که چگونه می تواند با مشکلش برخورد نماید و از شیوه های جدید برای تدریس ریاضیات استفاده کند (کوبرلی، ۱۹۲۹، ص ۳۲۷).

بر اساس کار کوبرلی، ویلیام وتزل<sup>۲</sup> (۱۹۲۹) فرضیه اندازه گیری میزان آموخته های دانش آموزان برای تعیین اثربخشی معلم و یا مدرسه را مطرح کرد. این اقدامات بر استفاده از استراتژی های خاص و رفتارهای یک معلم متمرکز بودند. با این حال، وتزل استعاره ای که از مدارس به عنوان کارخانه با یک منبع تولیدی می شد را قبول نداشت و از این نظریه فاصله گرفت. اوسه مؤلفه را به عنوان پایه ای برای نظارت علمی توصیه کرد: (۱) استفاده از آزمونهای استعداد برای تعیین سطوح توانایی های هر یک از دانش آموزان؛ (۲) ایجاد اهداف روشن و قابل اندازه گیری برای هر دوره آموزشی و (۳) استفاده از ابزارهای موثق و پایا برای اندازه گیری میزان یادگیری دانش آموزان.

۱. Cubberley

۲. William Wetzel

از سال ۱۹۳۰ به بعد، تنش مداومی بین رویکرد علمی به تحصیل، از جمله تأکید بیشتر بر آزمون‌های استاندارد شده، و رویکردی که بر توسعه مهارت‌های اجتماعی و ارزشهای دموکراتیک متمرکز شده وجود دارد. تا حدودی این دوگانگی کاذب بود. آموزش و پرورش علمی که توسط کوبرلی و وتزل پیشنهاد شد بیشتر بر بازخورد سیستمی تأکید داشت که آیا معلمان، مدارس، و حوزه‌های آموزشی از اثربخشی لازم برخوردار هستند یا خیر. در این فضا، تأکید آنها بر روی داده‌ها بود که با استفاده از آن بتوانند در مورد اقدامات بعدی تصمیم‌گیری کنند. با در نظر گرفتن این دیدگاه، برخی از توصیه‌های کوبرلی و وتزل ممکن است به عنوان پیش فرض‌های برخی از توصیه‌های ما در مورد استفاده از داده‌ها برای بازخورد در نظر گرفته شوند. تمرکز جان دیویی بیشتر در مورد هدف نهایی از آموزش و پرورش استوار بود. این دو دیدگاه بطور ذاتی منافاتی با یکدیگر ندارند. در واقع می‌توان از داده‌ها برای بازخورد گرفتن از کار آموزش استفاده کرد و همچنان در حفظ اهداف نظام آموزشی برای ترویج آرمان‌های دموکراتیک تأکید داشت. با این حال، دو دیدگاه به گونه‌ای توصیف نشده بودند که بتوان یکپارچه‌سازی میان آنها صورت داد و تنش بین آنها تا زمان رکود بزرگ اقتصادی ادامه یافت.

### دوران پس از جنگ جهانی دوم

بلافاصله پس از جنگ جهانی دوم، دوره‌ای آغاز شد که رویکرد علمی به سمت تعلیم و تربیت تغییر جهت داد. به جای توصیف فرآیندهای نظارتی از نظر مواد اولیه و محصولات، ادبیات نوشتاری شروع به تمرکز بر معلم به عنوان یک فرد کرد. تأکید بر روی معلم نه تنها برای کمک به معلم به منظور توسعه مهارت‌های منحصر به فرد او بود، بلکه توجه و رسیدگی به نیازهای عاطفی او نیز مد نظر قرار داده شد. مجله رهبری آموزشی در سال ۱۹۴۶ در شماره ژانویه خود که تنها چند ماه پس از پایان جنگ جهانی دوم منتشر شد، این تغییر جهت را نشان داد. در مقاله‌ای با عنوان "بازدید نظارتی" السی کلمن<sup>۱</sup> (۱۹۴۵) اظهار داشت که "اولین گام بنیادی برای درک معلم این است . . . که معلم به عنوان یک شخص، از هر فرد دیگری متفاوت است، او در محیطی کار می‌کند که بر دیگران (دانش‌آموزان) تأثیر می‌گذارد و به نوبه خود تحت تأثیر قرار می‌گیرد" (ص ۱۶۵). در همان شماره، لوئیس و لپس<sup>۲</sup> (۱۹۴۶) به تشریح روند نظارت همانند تلاش‌های گسترده‌ای که در جهت اروپای آزاد انجام می‌شد، پرداختند.

۱. Elsie Coleman

۲. Lewis & Leps

رهنمودهای کاربردی برای یک مدل موفق نظارتی شامل موارد ذیل بود: (۱) آرمان های دموکراتیک، (۲) فرصت ابتکار عمل، (۳) درک محدودیتهای بشری، (۴) تصمیم گیری مشترک، و (۵) واگذاری مسئولیت (ص ۱۶۳). در تشریح دنیای جدید نظارت، لوئیس و لپس اظهار کردند که "مدیر مدرسه باید شجاعت استفاده از نیروی خلاق در جهت شکوفا سازی نیروهای بالقوه انسانی در وضعیت کنونی مدارس داشته باشد تا فرصت مشارکت بیشتری در ساخت سیاست ها و اجرای برنامه ها به دست آورد؛ پس بنابراین، باید از نیروها و خلاقیت ذاتی آنها در فرایند دموکراسی استفاده کند" (ص ۱۶۱).

به رغم تأکید بر معلم به عنوان یک فرد، نقش سرپرست در این دوره با بیان اصطلاحات نسبتاً خاصی تعریف شده بود. متأسفانه، لیست مسئولیت های نظارتی خیلی طولانی و گسترده بود. به عنوان مثال، سورینگن<sup>۱</sup> (۱۹۴۶) نقش یک فرد ناظر را در زمینه های زیر تشریح کرده است: برنامه ریزی درسی، آموزش پرسنل، بررسی کیفیت عاطفی کلاسهای درس، بررسی منابع و مواد آموزشی، منابع و مواد آموزشی، اقدامات کمکی از جمله همکاری با سرویس ناهار در مدارس، بررسی وضعیت حضور و غیاب، توزیع کتاب های درسی، داشتن نقش روابط عمومی، و همکاری با شرکت های تعاونی و آژانسها. در کتاب "نظارت آموزشی: راهنمای تمرین های مدرن"، ویلیام ملکور<sup>۲</sup> (۱۹۵۰) نظارت را با عناوین مختلف توصیف کرده است، از جمله: برگزاری جلسات فردی با معلمان، شرکت در جلسات علمی، تجاری و اجتماعی، شرکت در کارگاه های آموزشی و جلسات کمیته های دیگر و علاوه بر اینها "سرکشی به کلاس درس برای مشاهده و بررسی" (ص ۵۱). در حالی که بحث سرکشی و بازرسی از کلاسهای درس به صراحت و تفصیل در کتاب ملکور مورد بحث قرار گرفته است، اهمیت نسبی آن ( بر اساس تعداد صفحات اختصاص یافته به این موضوع در کتاب ملکور) بر این موضوع اشاره دارد که نقش سرپرست بیشتر در مورد مدیریت ساز و برگ های فیزیکی است تا رهبری آموزشی. به عنوان مثال، ۲۳ صفحه از کتاب به موضوع "زیباسازی ساختمان و بناها" اختصاص داده شده است (صص ۱۳۰-۱۰۷)، در حالی که تنها ۱۶ صفحه به مشاهده و بازرسی از کلاس درس اختصاص یافته است (صص ۳۸۰-۳۶۴). و بالاخره خانم اثل تامپسون<sup>۳</sup> (۱۹۵۲) در مقاله ای تحت عنوان "از آغاز تا پایان یک روز سرپرست" لیستی را منتشر کرده اند که در آن مواردی است که می تواند به رشد نقش ها و مسئولیت های سرپرست

۱. Swearingen

۲. William Melchoir

۳. Ethel Thompson



منجر شود، اضافه شده است. مواردی از قبیل: تنظیم کنفرانس برای حضور دانش آموزان، بازدید از کلاس درس، همکاری با والدین و مسئولین مدرسه، کامل کردن تشریفات اداری، نشست و حضور در کمیته های مختلف مدرسه، حضور در کنفرانس دانشجویی و یا دانش آموزی، استخدام معلمان جدید، برگزاری جلسات با سازمان های مختلف حرفه ای، انجام درس های تجربی و انجام اقداماتی که به عنوان یک منبع و مرجع برای دیگران در درون و بیرون سازمان در نظر گرفته شود. اگر چه گسترش مسئولیت های سرپرست در منتهای مراتب نتیجه معکوس داشت، یک نتیجه مثبت از این دوره اتفاق نظر بر اهمیت و سودمندی نظارت بر کار معلم بود. در مقاله ای تحت عنوان "معلمان زیر ذره بین ناظران" ماتیو وایتهد<sup>۱</sup> (۱۹۵۲) شش حوزه گسترده از نظارت را توصیف کرده و به بررسی درک معلمان در مورد اهمیت هر یک از این شش حوزه پرداخته بود. با توجه به اهمیت نظارت اثربخش کلاس درس، او پیشنهادی را مطرح کرد که باید بر شیوه های نظارت سرمایه گذاری کرد و پتانسیل آنرا آشکار ساخت. برای معلمان منصفانه نیست که از آنها بازدیدی صورت گیرد بدون اینکه صحبتی به میان آید (ص ۱۰۲). وایتهد بطور خلاصه چنین بیان می کند که "مدیران باید توجه بیشتری به هدف اصلی از تعلیم و تربیت که همان آموزش اثربخش است معطوف دارند" (ص ۱۰۶). این به رسمیت شناخته شدن اهمیت مشاهده از کلاس درس، مبنایی برای ایجاد یکی از با نفوذترین جنبشها در نظارت گذاشته شد.

## دوران نظارت بالینی

نوآوری های کمی در زمینه نظارت آموزش و پرورش نسبت به سرعت زیاد و گسترش نظارت بالینی صورت گرفته است. مدل های نظارت بالینی در اواخر دهه ۱۹۵۰ رشد پیدا کرد و جزئیات بیشتر آن در کتاب هایی در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ مانند شعله های آتش همه جا گسترش پیدا کرد. در سال ۱۹۸۰، یک مطالعه نشان داد که حدود ۹۰ درصد از مدیران مدارس از انواع مدل های نظارت بالینی در کار خود استفاده کرده اند (بوروس و هوئن<sup>۳</sup>، ۱۹۸۰). تنها چند مدل در کل حوزه آموزش و پرورش به طور گسترده ای گسترش یافت، بسیاری از مدل ها یا نادیده گرفته شدند و یا به طور وسیع از آنها سوء تعبیر شد. موریس کوگان<sup>۴</sup>، پروفیسور و

۱. Ethel Thompson

۲. Matthew Whitehead

۳. Bruce & Hoehn

۴. Morris Cogan