

سرپرستی و نظارت آموزشی

(گفتمانی عمیق از مفهوم سرپرستی)

تألیف

توماس جی. سرجیوانی

رابرت جی. استارات

ترجمه

دکتر عبدالمحمد طاهری

(عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز)

محمد شعبانی



انتشارات آوای نور

تهران-۱۳۹۶

| | |
|---------------------|--|
| سرشناسه | : سرجیوانی، تامس ج.، ۱۹۳۷ - م. J. Sergiovanni |
| عنوان و نام پدیدآور | : سرپرستی و نظارت آموزشی: (گفتمانی عمیق از مفهوم سرپرستی) / تالیف توماس جی. سرجیوانی، رابرت جی. استارات؛ ترجمه عبدالمحمد طاهری، محمد شعبانی. |
| مشخصات نشر | : تهران: آوای نور، ۱۳۹۳. |
| مشخصات ظاهری | : ۶۰۰ ص.: مصور، جدول. |
| شابک | : ۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۱۱۹-۱ |
| وضعیت فهرست نویسی | : فیپا |
| یادداشت | : عنوان اصلی: Supervision : a redefinition, ۸th ed, ۲۰۰۷. |
| یادداشت | : کتاب حاضر قبلا با عنوان "نظارت (آموزشی) باز تعریف" توسط دانشگاه اصفهان در سال ۱۳۹۲ چاپ شده است. |
| عنوان دیگر | : (گفتمانی عمیق از مفهوم سرپرستی). |
| عنوان دیگر | : نظارت (آموزشی) باز تعریف. |
| موضوع | : مدرسه‌ها -- ایالات متحده -- نظارت و سرپرستی |
| موضوع | : مدرسه‌ها -- ایالات متحده -- مدیریت و سازماندهی |
| موضوع | : مدرسه‌ها -- ایالات متحده -- مدیریت کارمندان |
| شناسه افزوده | : استارات، رابرت ج.، ۱۹۳۵ - م. J. Starratt |
| شناسه افزوده | : طاهری، عبدالمحمد، ۱۳۳۷ مترجم / شعبانی، محمد، ۱۳۶۵ - م. مترجم |
| رده بندی کنگره | : ۱۳۹۳ عن ۴/س/۲۸۰۶ LB۲۸۰۶ |
| رده بندی دیویی | : ۳۷۱/۲۰۳ |
| شماره کتابشناسی ملی | : ۳۶۳۳۰۰۵ |

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



سرپرستی و نظارت آموزشی (گفتمانی عمیق از مفهوم سرپرستی)

تالیف: توماس جی. سرجیوانی - رابرت جی. استارات

ترجمه: دکتر عبدالمحمد طاهری - محمد شعبانی

طراح جلد: سحر شعبانی

تایپ: فریده شیخی

بازخوانی و ویرایش: فاطمه حسین زاده خنجی

ویراستار فنی: دکتر عبدالمحمد طاهری

ویراستار ادبی: محمد شعبانی

چاپ سوم ۱۳۹۶

تیراژ: ۳۰۰ جلد

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۱۱۹-۱

• تهران: خیابان انقلاب - خیابان ۱۲ فروردین - خیابان وحید نظری - پلاک ۹۹

تلفن: ۶ - ۶۶۹۶۷۳۵۵ / نمابر: ۶۶۴۸۰۸۸۲ / همراه: ۰۹۱۲۲۰۰۴۵۵۷

کلیه حقوق برای ناشر محفوظ است

قیمت ۴۰۰۰۰ تومان

فهرست مطالب

| | |
|--------------------------------|----|
| مقدمه‌ای بر ترجمه‌ی کتاب | ۱۷ |
| پیش‌گفتار | ۱۹ |
| سیاس و قدردانی | ۲۹ |

بخش اول: دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهایی برای سرپرست

| | |
|---|----|
| فصل ۱: چارچوبی برای نظارت | ۳۳ |
| مقدمه | ۳۳ |
| پیشینه | ۳۳ |
| نقش و کارکرد | ۳۶ |
| مدیریت و یادگیری در کنار یکدیگر | ۳۷ |
| چارچوبی برای سرپرستی | ۳۹ |
| تصاویری از سناریوی سرپرستی | ۴۳ |
| مدیریت علمی، روابط انسانی، و سرپرستی مدیریت در علم نوین | ۵۰ |
| سرپرستی منابع انسانی | ۵۴ |
| مقایسه‌ی سیستم‌های سرپرستی ارتباطات انسانی و منابع انسانی | ۵۷ |
| نگاهی دوباره به دیدگاه‌های سرپرستان | ۵۹ |
| خلاصه‌ی فصل | ۶۱ |
| سوالات منتج از فصل ۱ | ۶۲ |
| فصل ۲: منابع اقتدار در رهبری سرپرستی | ۶۳ |
| مقدمه | ۶۳ |
| پیشینه | ۶۴ |
| منابع اقتدار | ۶۵ |
| اقتدار اداری | ۶۸ |

| | |
|---------|---|
| ۶۹..... | اقتدار فردی |
| ۷۳..... | اقتدار حرفه‌ای..... |
| ۷۵..... | اقتدار اخلاقی..... |
| ۷۹..... | رهبری به کمک ایده‌ها..... |
| ۸۰..... | شکل افراطی پاسخگویی و مسئولیت |
| ۸۱..... | یکپارچگی آموزشی |
| ۸۲..... | هدف و مسئولیت‌های الزامی سیستم مدرسه: ایده‌ها در عمل..... |
| ۸۵..... | پاسخگویی و مسئولیت توزیع یافته..... |
| ۸۶..... | اعتماد در درجه‌ی اول |
| ۸۷..... | سرپرستی نوع II |
| ۹۰..... | مسئله‌ی کنترل چه می‌شود؟..... |
| ۹۲..... | اهمیت ظرفیت‌سازی..... |
| ۹۳..... | خلاصه‌ی فصل..... |
| ۹۴..... | سؤالات منتج از فصل ۲..... |

فصل ۳: سرپرستی اجتماع یادگیری

| | |
|----------|---|
| ۱۱۳..... | مقدمه |
| ۱۱۴..... | پیشینه |
| ۱۱۵..... | ربط دادن اجتماع به یادگیری: اجتماع برای یادگیری |
| ۱۱۶..... | اجتماع به عنوان برنامه‌ی درسی |
| ۱۲۰..... | اجتماع یادگیری معلمان..... |
| ۱۲۲..... | فرایند یادگیری در یک اجتماع یادگیری |
| ۱۲۳..... | فعالیت بازتابی اولیه و ثانویه |
| ۱۲۷..... | ایجاد یک اجتماع یادگیری |
| ۱۲۸..... | خلاصه‌ی فصل..... |
| ۱۲۹..... | سؤالات منتج از فصل ۳..... |

فصل ۴: سرپرستی به عنوان عمل اخلاقی

| | |
|----------|-------------|
| ۱۳۱..... | مقدمه |
| ۱۳۲..... | پیشینه..... |

| | |
|------------|---|
| ۱۳۴ | اصول اساسی اخلاقی در عمل سرپرستی |
| ۱۳۵ | ارتقای یک اجتماع اخلاقی |
| ۱۳۷ | آرمان اخلاقی تدریس |
| ۱۳۹ | ماهیت اخلاقی تدریس و یادگیری |
| ۱۳۹ | مفروضات بنیادی: یادگیری رابطه‌ای در مقابل یادگیری منفرد |
| ۱۴۲ | دانش به عنوان شناخت و احترام به مسئولیت می‌انجامد |
| ۱۴۳ | ماهیت اخلاقی دانش پژوهی |
| ۱۴۴ | مسئولیت اجتماعی به کارگیری دانش |
| ۱۴۶ | دو معلم با دیدگاه‌های متفاوت در مورد یادگیری |
| ۱۵۱ | خلاصه‌ی فصل |
| ۱۵۴ | سوالات منتج از فصل ۴ |
| ۱۵۵ | فصل ۵: خط مشی آموزشی سرپرست |
| ۱۵۵ | مقدمه |
| ۱۵۵ | پیشینه |
| ۱۵۷ | خط مشی مهارت‌های پایه |
| ۱۵۸ | خط مشی اجتماعی شدن آزادمنشانه |
| ۱۶۰ | خط مشی معلم شهری |
| ۱۶۳ | خط‌مشی بوم‌شناختی |
| ۱۶۵ | دو دیدگاه در مورد دانش و یادگیری |
| ۱۶۷ | عناصر یک خط مشی |
| ۱۶۸ | خط مشی سرپرست |
| ۱۷۳ | رویکردهای تبیین خط مشی |
| ۱۷۸ | خلاصه‌ی فصل |
| ۱۷۹ | سوالات منتج از فصل ۵ |

بخش دوم: پایه‌ها و بنیان‌هایی برای سرپرستی

| | |
|-----|------------------------------|
| ۱۸۳ | فصل ۶: تدریس و یادگیری |
| ۱۸۳ | مقدمه |

| | |
|------------|--|
| ۱۸۴ | پیشینه..... |
| ۱۸۶ | فهم عمیق برای همه‌ی دانش‌آموزان..... |
| ۱۸۸ | تدریس و یادگیری واقعی..... |
| ۱۹۳ | شرایط و موقعیت فراگیر..... |
| ۱۹۵ | نکات کاربردی برای تدریس..... |
| ۱۹۷ | معیارهایی برای شیوه‌ی آموزشی واقعی..... |
| ۱۹۹ | توجه به نتایج..... |
| ۲۰۱ | تدریس برای فهمیدن..... |
| ۲۰۷ | فهمیدن از طریق طرح..... |
| ۲۱۴ | پژوهش در مورد بهترین شیوه..... |
| ۲۱۸ | خلاصه‌ی فصل..... |
| ۲۱۹ | سؤالات منتج از فصل ۶..... |
| ۲۲۱ | فصل ۷: به‌کارگیری برنامه‌ی درسی از طریق ارزشیابی از سوی سرپرستان..... |
| ۲۲۱ | مقدمه..... |
| ۲۲۲ | پیشینه..... |
| ۲۲۲ | ارزشیابی به عنوان بخشی از پاسخگویی الزامی..... |
| ۲۲۳ | دیدگاهی عمیق‌تر نسبت به ارزشیابی..... |
| ۲۲۴ | تدریس و یادگیری ساخت‌گرا..... |
| ۲۲۶ | فعالیت تأملی..... |
| ۲۲۷ | یک سیستم ارزشیابی فکورانه‌تر..... |
| ۲۳۰ | ارزشیابی به عنوان بخشی از برنامه‌ی درسی..... |
| ۲۳۴ | خود ارزشیابی..... |
| ۲۳۹ | صحت ارزشیابی..... |
| ۲۴۰ | قدرت مفروضات پیشین..... |
| ۲۴۱ | خلاصه‌ی فصل..... |
| ۲۴۳ | سؤالات منتج از فصل ۷..... |
| ۲۵۳ | فصل ۸: توسعه‌ی معلم رهبری..... |
| ۲۵۳ | مقدمه..... |

| | |
|-----|---|
| ۲۵۴ | پیشینه |
| ۲۵۵ | سرپرست به عنوان یک فرد حرفه‌ای |
| ۲۵۹ | دیدگاه‌های در حال ظهور در مورد معلم رهبری |
| ۲۶۰ | معلم رهبری در کلاس درس |
| ۲۶۷ | معلم رهبری در اصلاح جامع مدرسه |
| ۲۷۶ | معلم رهبری در قالب ارتباطات |
| ۲۷۷ | نکات کاربردی برای سرپرستان |
| ۲۸۰ | خلاصه‌ی فصل |
| ۲۸۱ | سوالات منتج از فصل ۸ |

بخش سوم: سرپرستی، ارزشیابی و بازسازی

فصل ۹: سرپرستی و ارزشیابی کلاس درس: دیدگاه‌هایی برای انجام حرفه ۲۸۵

| | |
|-----|--|
| ۲۸۵ | مقدمه |
| ۲۸۶ | پیشینه |
| ۲۸۸ | نظارت و ارزشیابی تا چه میزان علمی هستند؟ |
| ۲۹۱ | اجتناب از سوگیری خردگرایانه |
| ۲۹۴ | الگو قرار دادن عقلانیت و خردورزی |
| ۲۹۶ | اشتباه گرفتن ارزشیابی و اندازه‌گیری |
| ۲۹۷ | مسائل جامعیت |
| ۳۰۰ | مسائل اعتبار |
| ۳۰۲ | خلاصه‌ی فصل |
| ۳۰۳ | سوالات منتج از فصل ۹ |

فصل ۱۰: استفاده از استانداردها در سرپرستی ۳۰۵

| | |
|-----|--|
| ۳۰۵ | مقدمه |
| ۳۰۷ | پیشینه |
| ۳۰۸ | الگوها یا چارچوب‌ها |
| ۳۱۰ | چارچوبی برای ارتقای فعالیت حرفه‌ای |
| ۳۱۷ | استفاده از چارچوب |

| | |
|------------|--|
| ۳۲۸ | تدریس کامل |
| ۳۳۱ | استانداردهایی برای سرپرستی |
| ۳۳۲ | استانداردهای شورای تشکیل دهنده‌ی رهبری آموزشی |
| ۳۳۳ | توزیع مسئولیت سرپرستی |
| ۳۳۵ | مسئله، یادگیری معلم است |
| ۳۳۶ | خلاصه‌ی فصل |
| ۳۳۸ | سوالات منتج از فصل ۱۰ |
| ۳۵۷ | فصل ۱۱: سرپرستی در قالب رشد حرفه‌ای و بازسازی |
| ۳۵۷ | مقدمه |
| ۳۵۷ | پیشینه |
| ۳۵۸ | چارچوب‌هایی برای رشد |
| ۳۶۶ | مروری بر برخی از شواهد |
| ۳۷۰ | طرحی برای برنامه‌ریزی |
| ۳۷۹ | خلاصه‌ی فصل |
| ۳۸۰ | سوالات منتج از فصل ۱۱ |
| ۳۸۱ | فصل ۱۲: سرپرستی بالینی و آموزش کلاسی |
| ۳۸۱ | مقدمه |
| ۳۸۱ | پیشینه |
| ۳۸۴ | تمرکز سرپرستی بالینی |
| ۳۸۴ | اهداف سرپرستی |
| ۳۸۸ | اهداف متفاوت، استانداردهای متفاوت |
| ۳۹۰ | سرپرستی بالینی در عمل |
| ۳۹۲ | چرخه‌ی سرپرستی بالینی |
| ۳۹۸ | راهبردی میانبر برای سرپرستی بالینی |
| ۴۰۰ | خط مشی آموزشی |
| ۴۰۳ | نظریه‌هایی که رفتار معلم را اداره می‌کنند |
| ۴۰۴ | پنجره‌ی جوهاری |
| ۴۰۶ | کمک به معلمان برای تغییر کردن |

| | |
|-----|-------------------------------|
| ۴۰۷ | پوشه‌ی کار تدریس |
| ۴۱۱ | آموزش کلاسی |
| ۴۱۳ | مربیان به عنوان رهبرانی سیار |
| ۴۱۴ | مربیان تغییر و مربیان محتوا |
| ۴۱۷ | آموزش مربیان |
| ۴۱۸ | آموزش کلاسی و یادگیری مشارکتی |
| ۴۲۰ | خلاصه‌ی فصل |
| ۴۲۱ | سوالات منتج از فصل ۱۲ |

فصل ۱۳: گزینه‌های سرپرستی برای معلمان

| | |
|-----|----------------------------------|
| ۴۲۳ | مقدمه |
| ۴۲۶ | پیشینه |
| ۴۲۸ | سرپرستی بالینی به عنوان یک گزینه |
| ۴۲۸ | سرپرستی توسط همکاران |
| ۴۴۱ | بررسی کار دانش آموز |
| ۴۴۲ | کمک گرفتن از پروتکل‌ها |
| ۴۴۷ | سرپرستی خود مدار |
| ۴۴۹ | سرپرستی پژوهش محور |
| ۴۵۱ | سرپرستی غیر رسمی |
| ۴۵۲ | گردش‌های یادگیری |
| ۴۵۴ | مشارکت دانش آموز به عنوان مثال |
| ۴۵۶ | گردش‌های یادگیری در بوستون |
| ۴۶۰ | فراهم ساختن رهبری آموزشی |
| ۴۶۳ | مؤلفه‌های رهبری آموزشی |
| ۴۶۵ | تبدیل شدن به یک معلم رهبر |
| ۴۶۷ | خلاصه‌ی فصل |
| ۴۷۰ | سوالات منتج از فصل ۱۳ |

فصل ۱۴: سرپرستی و ارزشیابی‌های تراکمی

| | |
|-----|-------|
| ۴۸۱ | مقدمه |
|-----|-------|

| | |
|-----|---|
| ۴۸۱ | پیشینه |
| ۴۸۴ | مشکلات ارزشیابی‌های تراکمی از معلمان |
| ۴۸۷ | نیاز به یک سیستم جدید |
| ۴۸۹ | انواع ارزشیابی معلم |
| ۴۹۱ | ارزشیابی معلم در ناحیه‌ی آموزشی آفتاب |
| ۴۹۹ | نگاهی عمیق‌تر به یادگیری دانش آموز |
| ۵۰۳ | خلاصه‌ی فصل |
| ۵۰۴ | سوالات منتج از فصل ۱۴ |

بخش چهارم: فراهم ساختن رهبری

| | |
|-----|---|
| ۵۰۷ | فصل ۱۵: انگیزش، رضایتمندی، و محل کار معلمان |
| ۵۰۷ | مقدمه |
| ۵۰۸ | پیشینه |
| ۵۱۰ | کار اداری و حرفه‌ای |
| ۵۱۱ | معلمان به عنوان منشأ اثر و بازیچه |
| ۵۱۵ | چارچوبی برای درک انگیزش معلم |
| ۵۱۵ | آنچه پاداش دریافت کند، انجام می‌گیرد |
| ۵۱۷ | نظریه‌ی مازلو به عنوان یک مثال |
| ۵۲۰ | آنچه رضایت‌بخش است، انجام می‌گیرد |
| ۵۲۱ | غنی‌سازی شغلی برای معلمان |
| ۵۲۴ | آنچه خوب باشد، انجام می‌گیرد |
| ۵۲۷ | خلاصه‌ی فصل |
| ۵۲۸ | سوالات منتج از فصل ۱۵ |
| ۵۳۱ | فصل ۱۶: فضا، فرهنگ، و تغییر مدرسه |
| ۵۳۱ | مقدمه |
| ۵۳۲ | پیشینه |
| ۵۳۳ | اهمیت فضای مدرسه |
| ۵۳۷ | مدرسه‌ی سالم |

| | | |
|------------|--------------|---|
| ۵۴۲ | ..... | فضا و یادگیری |
| ۵۴۷ | ..... | فضای مدرسه و رفتار گروهی |
| ۵۴۸ | ..... | فرهنگ مدرسه |
| ۵۴۹ | ..... | سطوح فرهنگ |
| ۵۵۰ | ..... | شناسایی فرهنگ مدرسه |
| ۵۵۷ | ..... | برنامه‌ریزی برای تغییر معلمان یکی پس از دیگری |
| ۵۶۳ | ..... | روابط بین همکاران به عنوان رکن اصلی |
| ۵۶۶ | ..... | نقش سرپرست، کلیدی است |
| ۵۶۷ | ..... | خلاصه‌ی فصل |
| ۵۶۸ | ..... | سوالات منتج از فصل ۱۶ |
| ۵۶۹ | ..... | فصل ۱۷: سرپرستی و بازسازی مدارس |
| ۵۶۹ | ..... | مقدمه |
| ۵۶۹ | ..... | پیشینه |
| ۵۷۲ | ..... | ابعاد علمی و اخلاقی رهبری سرپرستی |
| ۵۷۳ | ..... | گذر از مدیریت اداری به مدیریت طبیعی |
| ۵۷۶ | ..... | حامی یادگیری دانش آموز |
| ۵۷۹ | ..... | سوالات منتج از فصل ۱۷ |
| ۵۸۱ | ..... | فهرست منابع |

توماس جی. سر جیوانی، استاد تعلیم و تربیت در دانشگاه ترینیتی بود. او مدرک کارشناسی ارشد خود را از کالج معلمان در دانشگاه کلمبیا و مدرک دکترای خود در زمینه‌ی مدیریت آموزشی را از دانشگاه روچستر دریافت نمود. وی به عنوان یک معلم و یک نویسنده‌ی فعال، تجارب گسترده‌ی خود در زمینه‌ی تدریس و مدیریت و سرپرستی آموزشی را به رشته‌ی تحریر در آورده است. از جمله کتاب‌های او عبارتند از رهبری اخلاقی، ایجاد اجتماع در مدارس، رهبری برای مدرسه، دنیای زندگی رهبری، و مدیریت: چشم اندازی بر پایه‌ی فعالیت بازتابی.

رابرت جی. استارات استاد مدیریت آموزشی در کالج بوستون می‌باشد. او مدرک کارشناسی خود در رشته‌ی فلسفه را از کالج بوستون، مدرک کارشناسی ارشد تعلیم و تربیت را از دانشگاه هاروارد و مدرک دکترای خود را در زمینه‌ی مدیریت آموزشی از دانشگاه ایلینویز دریافت نمود. وی ریاست برنامه‌های مدیریت آموزشی در کالج بوستون و دانشگاه فورد‌هام را به عهده داشته است. از جمله کتاب‌های او عبارتند از رهبری اخلاقی، ایجاد یک مدرسه‌ی اخلاقی، نمایش رهبری، و متمرکز شدن بر مدیریت آموزشی.

مقدمه‌ای بر ترجمه‌ی کتاب

کتاب حاضر، مولود حداقل سه دهه دغدغه به دلیل نقصان جدی امر سرپرستی آموزشی در مدارس و مراکز علمی، آموزشی، و همچنین نزدیک به دو دهه آشنایی اینجانب با این کتاب و نویسنده‌ی آن در طول دوران تحصیل خود در مقطع کارشناسی ارشد در کشور استرالیا می‌باشد. از آنجا که نسخه اصلی این کتاب بسیار نادر بود لذا دسترسی به آن ممکن نبود تا اینکه توانستم در یک سفر مطالعاتی به کشور کانادا، آخرین چاپ کتاب را با مشقات فراوان بیابم. بهر حال اگر نیک گفته باشم، شروع ترجمه‌ی کتاب ارزشمند سرجیوانی باعث ایجاد انگیزه‌ای جدید در بنده و همکار خوب و ارزشمندم در راستای خدمتی بزرگتر به دانش‌آموزان، دانشجویان، معلمان، مدیران، و اساتید بزرگوار در مقاطع مختلف تحصیلی به منظور تعمیق و تسهیل فرایند آموزش و یادگیری گردید. ذکر این نکته ضروری است که تمامی نکات این کتاب از دل کلاس درس و فضای آموزشی برخاسته است، و به همین خاطر کلیه‌ی مخاطبان این کتاب می‌توانند نه تنها به عنوان یک مرجع قوی در فرایند آموزشی از آن استفاده نمایند، بلکه با درگیر شدن در فرایند تجربی نویسنده، کلیه‌ی فرایند آموزش و نظارت بر آموزش را در محیط آموزشی خود به چالش گیرند. نکته‌ی کلیدی و بسیار با ارزش کتاب حاضر، واکاوی و ارائه‌ی کلیدواژه‌های جدید همانند نظارت بالینی، آموزش منتورینگ، رشد حرفه‌ای و بازسازی، فضا و فرهنگ سازمانی مدارس، رضایتمندی حرفه‌ای، سرپرستی اخلاقی، و ... می‌باشد که می‌تواند در صورت اعمال یافته‌های کتاب فوق در فضاهای آموزشی، به عنوان ابزاری مناسب در دست مربیان و اساتید، منجر به رخدادی جدید در بستر آموزش و پرورش گردد.

نکته‌ی پایانی آنکه در ترجمه‌ی این کتاب ضمن توجه به مطالب فوق، کامل بودن ترجمه مورد نظر بوده است و هیچ بخشی از آن حذف نشده است. لذا توصیه‌ی ما این

است که در خواندن محتوا، پی‌نویس‌ها و یادداشتهای توصیفی نویسنده دقیق باشید، چون از این رهگذر آرمان‌های جدی، عشق، انگیزه، و دریافتی جدید از فرایند آموزش و یادگیری و بویژه از روح متعلم در شما ایجاد خواهد شد. بی‌گمان هرچند با اطمینان از ترجمه‌ی واقعی و صحیح کتاب سخن گفتم، اما نمی‌تواند به دور از نقد جدی صاحب‌نظران این رشته‌ی تخصصی در راستای اصلاح دانش، نگرش، و بینش ما باشد.

با خاکساری ویژه به محضر تمامی معلمان و مدیران دلسوخته

دکتر عبدالمحمد طاهری

پیش‌گفتار

منظور از کامل نمودن یک کتاب معمولاً این است که پایانی مشخص برای آن وجود داشته باشد. فرد می‌تواند آن کتاب را در قسمتی از کتابخانه‌ی خود جای داده و به پروژه‌های دیگر بپردازد. اگر نویسنده بخواهد در چاپ‌های بعدی کتاب، موضع یا دیدگاهی را تغییر دهد، می‌تواند با اضافه کردن یک پاورقی، این کار را به راحتی انجام دهد. اما این کتاب قرار نیست که به پایان برسد.

علیرغم تغییرات زیادی که در چهار نسخه‌ی اول صورت گرفت، مبنای نظری آن تغییری نداشت. اما در نسخه‌های پنجم، ششم، هفتم، و نیز در این نسخه، چنین نمی‌باشد. انتظارات و مفروضات در مورد مدارس چنان تغییر یافته‌اند که تعریف مدیریت مدرسه در حال تغییر و تجدید است. این باز تعریف شامل دیدگاه‌های جدید در مورد ساختارهای مدرسه، چارچوب‌های زمانی، استانداردها، پاسخگویی، مهارت حرفه‌ای، تدریس و یادگیری، رشد معلم، رهبری، و منابع اقتدار می‌باشد. با توجه به چنین تغییری در بافت، سرپرستی نیز خود نیاز به باز تعریف دارد. ما نه تنها به شیوه‌های جدید برای انجام امور قدیمی بلکه به تغییر در نظریه‌ی سرپرستی نیز نیاز داریم.

ماهیت در حال تغییر سرپرستی

در نسخه‌های اول و دوم کتاب که در دهه‌ی ۱۹۷۰ به چاپ رسیدند، سرپرستی مدرسه را به صورت بسیار کلیشه‌ای و تغییر ناپذیر توصیف کردیم. افراد به اسم سرپرست استخدام می‌شدند و دروس دانشگاهی نیز در این زمینه ارائه می‌شدند، اما آنچه تحت نام سرپرستی انجام می‌گرفت، به نظر اهمیت چندانی نداشت. میزان زیادی از وقت سرپرست، صرف امور اداری می‌شد. سیستم‌های ارزشیابی معلم معمولاً سطحی بودند. به طور کلی، نقش و وظیفه‌ی سرپرستی با آسودگی خاطر همراه بود.

نسخه‌ی سوم که در سال ۱۹۸۴ به چاپ رسید، نشان داد که در توجه و پرداختن به سرپرستی و فعالیت‌های آن، یک رنسانس ملایم و خفیف در حال شکل‌گیری بود. در

سطح ملی، انجمن سرپرستی و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی، تأکید بیشتر خود بر سرپرستی را آغاز کرده بود. کیفیت پژوهش‌ها در این زمینه در حال رشد و بهبود بود. در ارتباط با سرپرستی کلاس درس، راهبردهای بالینی و راهبردهای هنری شروع به ظهور و رقابتی موفقیت‌آمیز با رویکردهای سنتی به ارزشیابی معلم نمودند. اگر هم که در فعالیت‌ها و شیوه‌های واقعی این‌گونه نبود، حداقل در پژوهش‌ها و نشست‌های علمی چنین بود. آثار منتشر شده که بر مشکلات و مسائل سرپرستی تمرکز داشتند، محبوبیت بیشتری می‌یافتند به طوری که جزو پر طرفدارترین آثاری گشتند که از سوی انجمن سرپرستی و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی ارائه می‌شدند. در برنامه‌های کنفرانس‌های ملی و منطقه‌ای، به طور فراوان به موضوعات سرپرستی پرداخته می‌شد. برگزاری کنفرانس اساتید سرپرستی آموزشی در سال ۱۹۷۶ نشان داد که تعداد افرادی که در مورد مشکلات سرپرستی مطالعه می‌کنند رو به افزایش است، به طوری که به شناخت از خود و به ایجاد شبکه‌های ارتباطی بهتر و توسعه‌ی رویکردهای نظام مندتر به پژوهش و رشد و توسعه علاقه مند هستند.

با به چاپ رسیدن نسخه‌ی چهارم کتاب در سال ۱۹۸۸، سرپرستی نیز داشت به یک بخش اساسی از مدیریت مدرسه در آمریکا تبدیل می‌شد. آنچه پیش از این یک رنسانس خفیف و ملایم بود، اکنون به یک انقلاب تبدیل شده بود. اهمیت سرپرستی در برنامه‌های سیاست‌گذاران دولتی و نیز مسئولان محلی رو به افزایش بود. برای مثال، بسیاری از ایالت‌ها، الزامی ساختن نظارت بر معلمان و ارزشیابی آن‌ها را شروع نمودند. این الزامات، از آموزش اجباری تکنیک‌های سرپرستی و ارزشیابی برای مدیران و سرپرستان، تا ارائه‌ی سیستم‌های دولتی جامع و استاندارد برای سرپرستی و ارزشیابی را در بر می‌گرفتند. بسیاری از این سیستم‌ها بر مبنای پژوهش‌های صورت گرفته در مورد جنبش‌های اثر بخشی تدریس و اثر بخشی مدرسه بودند. این پژوهش‌ها نشان دادند که مشخصه‌ی مدارس مؤثر، مدیران و دیگر سرپرستانی هستند که شکلی قوی از رهبری آموزشی را اعمال می‌کنند. پژوهش‌ها همچنین نشان دادند که می‌توان یک بهترین شیوه‌ی تدریس را شناسایی کرد، تدارک دید، و ارزشیابی نمود.

رهبری آموزشی در هزاران سمینار و کارگاه که از سوی ایالت‌ها، انجمن‌های حرفه‌ای، نواحی آموزشی محلی، و غیره، برای مدیران و سرپرستان برگزار می‌شدند، به

موضوعی داغ تبدیل شد. برخی ایالت‌ها حتی از این فراتر رفته و ملزم کردند که تمام مدیران و سرپرستان، به عنوان یکی از شروط ادامه‌ی کار و نیز به عنوان بخشی از سیستم دریافت گواهی به عنوان ارزشیاب، می‌بایست برنامه‌های آموزش رهبری آموزشی را دنبال کنند.

بخش دانشگاهی اجتماع آموزشی حرفه‌ای نیز، تب و تابی مشابه را از علاقه و توجه به امر سرپرستی تجربه کرد. انجمن سرپرستی و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی، در سال ۱۹۸۵، نشریه‌ی برنامه‌ی درسی و سرپرستی^۱ را راه اندازی کرد. تعداد مقالات علمی در مورد سرپرستی و ارزشیابی در نشریاتی از قبیل پژوهش‌های برنامه‌ی درسی^۲ و ارزشیابی آموزشی و تحلیل خط مشی^۳ بسیار افزایش یافت. نشریه‌ی ارزشیابی کارکنان در آموزش و پرورش نیز در سال ۱۹۸۶ راه اندازی شد. انجمن پژوهش‌های آموزشی آمریکا^۴، کار گروهی را در زمینه‌ی سرپرستی آموزشی در سال ۱۹۸۳ راه اندازی کرد. این نقطه‌ی آغاز جلساتی متمرکز و مستمر در زمینه‌ی سرپرستی در طول جلسات سالیانه‌ی این انجمن بود.

با چاپ نسخه‌ی پنجم این کتاب در سال ۱۹۹۳، تأکید سرپرستی نیز از ارزشیابی معلمان به ارتقای رشد معلم و ایجاد اجتماع حرفه‌ای در بین معلمان تغییر کرده بود. علاوه بر این، به جای عنوان رهبران آموزشی، عناوین عاملان رشد و رهبران، رهبران را به مدیران و دیگر سرپرستان نسبت می‌دادند. سرپرستی همچنان به عنوان یک نقش مهم که مدیران و دیگر سرپرستان رسمی می‌بایست بر آن تأکید می‌کردند، باقی می‌ماند. اما سرپرستی یک کارکرد نیز بود. مسئولیت این کارکرد و وظیفه، در بین بسیاری از نقش‌ها توزیع می‌گشت، موضوعی که در چندین قسمت از این کتاب به آن پرداخته شده است. در این ترکیب‌بندی جدید، بخش بیشتری از مسئولیت ارائه رهبری آموزشی به عهده‌ی معلمان است.

در پی انتشار نسخه‌ی ششم کتاب در سال ۱۹۹۸ معلوم گشت که سرپرستی در یک برهه‌ی بحرانی و حساس از تکامل خود قرار دارد. ما در میانه‌ی یک جنبش قوی از

۱. Journal of Curriculum and Supervision

۲. Curriculum Inquiry

۳. Educational Evaluation and Policy Analysis

۴. American Educational Research Association

استانداردها قرار داشتیم که دوره‌ای جدید از تفکر در مورد پاسخگویی را حمایت و تقویت می‌کرد که هدف آن، نه تنها در جهت دانش‌آموزان و آنچه می‌آموزند که در جهت معلمان و نحوه‌ی تدریس آن‌ها نیز بود. پژوهش‌ها نشان می‌داد که تا زمانی که تدریس بهبود نیابد، دیگر اقدامات بهبود مدارس نیز چندان موفق نخواهند بود. همان‌طور که اصلاح‌طلبان به شدت تلاش می‌کردند تا تغییرات را ایجاد کنند، کیفیت معلم نیز به شعاری در بین آنها تبدیل شد. ایالت‌ها، استانداردهای بالاتری را برای آماده‌سازی معلمان تعیین می‌کردند. هیئت ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای و شورای ملی اعتباریابی آموزش معلم، هر دو به نیروهای تأثیرگذاری برای تغییر تبدیل شدند که حرفه‌ی تدریس را تقویت می‌کردند. شورای آموزش معلم^۱ که در سال ۱۹۹۷ تأسیس گشت نیز خدماتی را در جهت اصلاحات ارائه کرد. نواحی آموزشی در مورد استفاده از ارزشیابی معلم به عنوان یک اهرم برای بهبود مدرسه، هرچه مصمم‌تر گشتند. رشد حرفه‌ای در حال تبدیل شدن به یک مرحله‌ی اصلی بود، به طوری که از یک مجموعه از رویدادهای مجزا و گسسته در خارج از کلاس درس به یک تعهد بدون مرز به بهبود مستمر درون بافت کلاس درس، تجدید ساختار و بازسازی شد. طی آخرین دهه، شورای ملی رشد کارکنان به یک بازیگر اصلی در توسعه و بهبود سرپرستی تبدیل شد. دنیس اسپارکس، مدیر اجرایی شورا، عقیده دارد که ظرفیت‌سازی، خصوصاً یادگیری معلم، به سرپرستی کمک خواهد کرد تا به یک اهرم قدرتمندتر برای تغییر تبدیل شود.

با انتشار نسخه‌ی هفتم کتاب، دیگر مبرهن بود که سرپرستی همچنان به عنوان یک نقش و وظیفه‌ی کلیدی در اداره‌ی مدارس، به توسعه‌ی خود ادامه می‌داد. با این حال، شکل و ماهیت این ظهور و توجه جدید، ادراک معلمان از تأثیرگذاری آن، و اینکه تأثیرات آن بر تدریس و یادگیری در درازمدت چه خواهند بود، هنوز یک مسأله بود. برای مثال، آیا این "سرپرستی جدید"، از معلمان حمایت کرده و نقش‌های آن‌ها را به عنوان تصمیم‌گیران حرفه‌ای اصلی در فعالیت تدریس و یادگیری ارتقاء می‌دهد؟ یا آیا این سرپرستی جدید به افزایش مدیریت و کنترل معلمان و تدریس منجر خواهد شد؟ در صورتی که مورد دوم روی دهد، آن‌گاه پیامدهای سرپرستی برای تخصص و مهارت حرفه‌ای معلم و برای تدریس و یادگیری چه هستند؟ آیا تلاش‌ها به منظور تبادل

۱. Teacher Education Council

نقش‌ها، وظایف، و مسئولیت‌های سنتی سرپرستی با معلمان؛ ارتقای معلم رهبری؛ و ارتقای الگوهای سرپرستی توسط همکاران که بر گفتگوی بازتابی و پژوهش مشترک تأکید دارند، به توانمندسازی گسترده‌ی معلمان که نتیجه‌ی آن، اجتماع حرفه‌ای می‌باشد، منجر می‌شوند؟ یا آیا تلاش‌ها جهت تبادل نقش‌ها، وظایف، و مسئولیت‌های سنتی سرپرستی با معلمان، به توسعه‌ی یک سلسله مراتب جدید منجر می‌شوند که تنها برای برخی از معلمان مفید هستند؟ افزایش در اهمیتی که گهگاه برای سرپرستی در نظر گرفته می‌شود، جالب و جذاب است. اما اینکه این تأکید جدید، به تعهداتی توسعه‌یابند که انجام خواهند گرفت یا خیر، به عقیده‌ی ما به نوع سرپرستی که در چند سال بعد، انجام خواهد گرفت، بستگی دارد. این مسأله، بیشتر به این بستگی دارد که جنبش استانداردها، طی چند سال بعد چگونه ادامه و جریان یابد. آیا این جنبش، یک نیروی دگرگون ساز برای خلق یک حرفه‌ی جدید از تدریس و سرپرستی است؟ یا آیا این جنبش، خود به یک مداخله و مزاحمت مدیریتی دیگر با تأثیرات متضاد تبدیل خواهد شد؟

طی دهه‌ی گذشته، بازیگری جدید در جنبش استانداردها پیدا شده است. این بازیگر، خود حیطه‌ی سرپرستی است. اخیراً افراد صاحب نظر در زمینه‌ی سرپرستی دور هم جمع گشته‌اند تا به سؤالاتی از این قبیل بپردازند: آیا برای توسعه و انجام سرپرستی، نیاز به وجود استانداردهایی است؟ اگر چنین است، این استانداردها چیستند؟ همان طور که این کتاب را با یکدیگر بررسی می‌کنیم، باید دقت داشته باشیم که در صورتی که تحقق استانداردها ضروری باشد، آن گاه توسعه‌ی هرچه بیشتر سرپرستی و ماهیت فعالیت آن، به طور چشمگیری تحت تأثیر قرار خواهند گرفت.

فصل ۱۰ این کتاب با عنوان "استفاده از استانداردها در سرپرستی"، به طرح مستقیم این سؤالات می‌پردازد. در اینجا می‌توان به مطالعات استیو گوردون و همکارانش اشاره کرد. آن‌ها این مسأله را در کتابی به بحث گذاشته و استانداردهایی را برای اجتماع سرپرستی مطرح می‌کنند.

از آنجا که کار آن‌ها هنوز به پایان نرسیده است، لذا ما قادر نیستیم تا جزئیات آن را در نسخه‌ی هشتم کتاب بیاوریم. با این حال می‌توانیم با مراجعه به وب سایت استیو

گوردون و نیز وب سایت مرکز بهبود مدرسه^۱ که وی در دانشگاه ایالتی تگزاس، آن را مدیریت می‌کند، از پیشرفت‌های صورت گرفته آگاهی کسب کنیم. این‌ها سؤالاتی هستند که در نسخه‌ی هشتم کتاب به آن‌ها پرداخته شده است. روشن است که اصرار و تأکید بر پاسخگویی، هر آنچه که سرپرستان امروزی انجام می‌دهند را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

پاسخ گفتن سرپرستی به مسأله‌ی پاسخگویی

دستورالعمل پاسخگویی برای بازسازی مدرسه، یک جنبه از مجموعه‌ای بسیار وسیع‌تر از عوامل را منعکس می‌کند که در حال ایجاد یک بحران دغدغه در مورد نقاط ضعف مدیریت مدرسه در وضعیت حال حاضر آن می‌باشند. آنچه در ادامه می‌آید، مروری کلی بر برخی از این عوامل می‌باشد. در فصل‌های مختلف کتاب، به بسیاری از این عوامل به طور کامل‌تر خواهیم پرداخت.

عوامل سیاسی. مسئولان دولتی، ایالتی، و محلی، بر اساس داده‌های آزمون‌های بین‌المللی که به عقیده‌ی آن‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزان آمریکایی، در معیارهای مختلف موفقیت تحصیلی، از دانش‌آموزان کشورهای دیگر عقب‌تر هستند، در پی بازسازی و تجدید سازمان مدرسه می‌باشند.

عوامل اقتصادی. مدیران کسب و کار و مسئولان دولت عقیده دارند که دانش‌آموزان آمریکایی برای مطالبات و نیازهای تکنولوژیکی بازار کار قرن ۲۱ آمادگی ندارند. استمرار پیشرفت‌ها در بهره‌وری اقتصادی مستلزم سرمایه‌گذاری در آموزش با کیفیت بالا، خصوصاً توسعه‌ی مهارت‌های بازار کار می‌باشد.

پژوهش‌های علوم شناختی. این حیطه‌ی نسبتاً جدید، درک و دیدگاه جدیدی را از نحوه‌ی تفکر و عملکرد متخصصان در انواعی از حیطه‌ها فراهم ساخته، که نشان می‌دهد مدارس چگونه می‌توانند متخصصان تازه کار را آماده سازند. علم شناختی همچنین درک از چگونگی پردازش اطلاعات توسط ذهن را توسعه داده که خود منجر به راهکارهایی برای تقویت مهارت‌های تحقیق و تفحص و استدلال و کشف و تفسیر

۱. Center for School Improvement

معنا شده است. پژوهش‌ها در زمینه‌ی هوش‌های چندگانه، خصوصاً در کودکان، منجر به شرایط و موقعیت‌های یادگیری آزمایشی شده که رشد هرچه بیشتر این هوش‌های مختلف را حمایت می‌کنند، و در نتیجه سر نخ‌هایی برای یک برنامه‌ی درسی غنی شده فراهم می‌سازند که به تنوع استعداد‌های کودکان در کلاس، هرچه بیشتر پاسخگو است.

نظریه و پژوهش در مورد یادگیری ساخت‌گرا. این شاخه‌ی نسبتاً جدید از روانشناسی، نحوه‌ی تولید دانش و فهمیدن به طور فعال از سوی دانش‌آموزان را هرچه بیشتر آشکار می‌گرداند، که خود رویکردهای جدیدی را به طراحی فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهد. پژوهش در زمینه‌ی روانشناسی ساخت‌گرا، همچنین به درک اینکه متغیرهای پیشینه‌ی فرد چگونه بر نحوه‌ی پردازش فعالیت‌های یادگیری و ارتباط دادن یادگیری مدرسه به تجارب پیشین تأثیر می‌گذارد، کمک می‌کند.

فلسفه و جامعه‌شناسی. دانش، یک ساخت اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی است. "آنچه ما می‌دانیم واقعی است" به "آنچه واقعی است آن چیزی است که ما می‌دانیم" تغییر کرده است. این دیدگاه به جای انکار وجود واقعیت عینی، دانش را به صورت چیزی نسبی و موقت، پذیرای اصلاح و تغییر می‌داند که با این حال، در شکل حال حاضرش، واقعیت را هم زمان هم آشکار ساخته و هم تحریف می‌کند. در این دیدگاه، دانش هم یک محصول و هم یک وسیله‌ی اجتماعی شدن و قدرت در نظر گرفته می‌شود.

پژوهش‌های صورت گرفته در رشته‌های علمی. مطالعات صورت گرفته سبب شده‌اند تا شیوه‌های پژوهش و چارچوب‌های جامع و قوی از رشته‌های علمی، هرچه آشکارتر و روشن‌تر مشخص گردند، و بنابراین رویکردهای جدیدی را به رشد دانش‌آموزان به عنوان متخصصان تازه کار در هر یک از رشته‌های علمی پیشنهاد می‌دهند.

نظریه و پژوهش در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی. چنین پژوهش‌هایی، یک درک و دیدگاه جدید در مورد سوگیری فرهنگی، جنسیتی، و کلاسی را در تدریس مطالب و دنبال کردن برنامه‌ی درسی رشد داده‌اند. این امر منجر به تلاش‌های مختلفی برای ساخت یک برنامه‌ی درسی شده که به تفاوت‌های جنسیتی، فرهنگی، و زبانی در بین دانش‌آموزان، حساس‌تر و دقیق‌تر است.

سیاست‌های قانونی کثرت‌گرایی و شمول. والدین و دیگر حامیان دانش‌آموزان به تسریع و اعمال سیاست‌های جدیدی پرداخته‌اند که آموزش کودکان استثنایی، دوزبانه، و کودکان اقلیت‌های فرهنگی را هدایت می‌کنند، سیاست‌هایی که خود، ساختارها و محیط‌های سنتی مدرسه را به چالش می‌کشند.

پژوهش در زمینه‌ی ارزشیابی دانش‌آموزان. پژوهش‌ها، هدف از عملکرد و ارزشیابی‌های واقعی را نشان داده‌اند که به نوبه‌ی خود، یک درک جدید از یادگیری را نشان می‌دهد. طبق این گفته که آنچه آزمون می‌شود و نحوه‌ی آزمون شدن آن، مستقیماً بر آنچه تدریس می‌شود و نحوه‌ی آن، تأثیر دارد، لذا ارزشیابی‌های جدید، تمرکز کلاس درس را به طور اساسی بر تولید و اجرای فعال کار دانش‌آموز تغییر می‌دهد.

پژوهش در زمینه‌ی فعالیت حرفه‌ای. پژوهش‌ها در زمینه‌ی فعالیت حرفه‌ای بر این مسأله تمرکز کرده‌اند که معلمان چگونه به طور شهودی بر پیشرفت‌ها در کلاس درس پاسخ می‌گویند، به طوری که نشانه‌های کلامی و غیر کلامی دانش‌آموزان را تفسیر کرده، طرح درس را وقتی کارایی ندارد تغییر داده، تعصبات و کلیشه‌های خود را در آنچه تدریس می‌کنند و نحوه‌ی انجام آن وارد کرده، و غیره. آنچه معلمان می‌بایست بدانند و نحوه‌ی مرتبط ساختن این دانش با راهبردهای تدریس خود، از طریق مقایسه‌ی معلمان تازه کار با معلمان مجرب آشکار گشته است. این مطالعات همچنین نشان داده‌اند که معلمان چگونه می‌توانند به پژوهش عمل‌نگر بپردازند تا درک و شناخت خود از دانش‌آموزان و پاسخگویی به آنها را بهبود بخشند. این مطالعات همچنین نشان داده‌اند که معلمانی که با هم کار می‌کنند، چگونه در صورت برخورداری از استقلال، می‌توانند برنامه‌ی درسی و محیط یادگیری مدرسه را بازآفرینی کنند. کاربردهای این مطالعات این است که معلمان دارای گنجینه‌های عظیم از دانش و تجربه هستند که در صورت برخورداری از استقلال و حمایت، آنها را قادر می‌سازد تا بسیاری از مشکلات درون دستورالعمل و برنامه‌ی بازسازی و تجدید سازمان را حل نمایند.

پژوهش در زمینه‌ی تغییرات درجه‌ی دو. این پژوهش‌ها، دیدگاهی جدید در مورد پویایی‌های تغییر درجه دوم (تغییر سازمانی عمیق، اساسی، کلی - تغییری که برنامه‌ی بازسازی خواستار آن است)، خصوصاً در مورد نیاز به "تجدید فرهنگ" سازمان

در حین تجدید سازمان (تغییر مفروضات، باورها، و ارزش‌ها، همزمان با تلاش اجتماع برای تغییر ساختارها و محیط‌ها)، و نیز در مورد نیاز به مشارکت، مالکیت، و رشد حرفه‌ای مستمر فراهم ساخته است.

پرسش‌های اخلاقی

سرپرستی، اغلب به وسیله‌ی معیارهایی تعریف می‌شود که نسبت به ویژگی‌های اخلاقی یادگیری و تدریس، بیرونی هستند. به عقیده‌ی ما، سرپرستی، ویژگی اخلاقی خود را از ارتباط نزدیکی با ویژگی‌های اخلاقی درونی تدریس و یادگیری به دست می‌آورد. بدین معنی که تدریس در ذات خود، به شخص فراگیر توجه داشته و برای یکپارچگی آنچه تدریس می‌شود و ارتباط آن با زندگی گذشته، حال، و آینده‌ی اجتماع ارزش قائل است. عدم توجه به فراگیر، و یا تحریف معنای آنچه تدریس می‌شود، به معنای تخطی از ایده‌ی اصلی تدریس است. سرپرستی فعالیتی است که فرد دیگری را در حمایت از فراگیر و توجه به او و ارزش نهادن برای معنای آنچه تدریس می‌شود، مشغول می‌سازد. اقتدار اخلاقی سرپرست با اقتدار اخلاقی معلم پیوند می‌خورد.

اگرچه ما به تأکید بر مهارت‌ها و کاربردهای عملی فرایندهای سرپرستی سنتی نظیر سرپرستی درون کلاس درس، افزایش تأمل در مورد تدریس و یادگیری، ارزشیابی معلم، و رشد کارکنان ادامه می‌دهیم، اما این فعالیت‌ها تجدید بافت شده و به طور اساسی تغییر می‌یابند. در مدارس به عنوان اجتماعات یادگیری، این فعالیت‌ها به طور ضمنی، مسائل و دغدغه‌های عمیق‌تر، حرفه‌ای، و اخلاقی در سر کار را نشان می‌دهند. مسئولیت این وظایف در سرپرستی جدید، دیگر در قلمرو انحصاری مدیران، سرپرستان، و افراد دارای سمت درون سلسله مراتب مدرسه نیست. در عوض، مجموعه‌ای مشترک از مفاهیم و مهارت‌ها در اینجا مطرح هستند که توسط تمام افراد درگیر در فرآیند بهبود مدیریت مدرسه، به اشتراک گذاشته می‌شوند. نقش سرپرست همچنان مهم است اما به شکلی متفاوت. در ارتباط با تلاش‌های معلم، او به عنوان یک حامی، عامل رشد، و پل ارتباطی عمل می‌کند تا فرایند تدریس و یادگیری را بهبود بخشد.

نهایتاً اینکه، سرپرستی را به صورت یک وظیفه‌ی جدا و خارج از پویایی‌های بازسازی سازمانی که در مدارس در جریان است، در نظر نمی‌گیرند بلکه آن را یک مؤلفه‌ی

ضروری در چنین پویایی‌هایی می‌دانند. افرادی که به فعالیت و مسئولیت‌های سرپرستی مشغولند، دارای یک موقعیت و جایگاه منحصر به فرد هستند تا چشم‌انداز و دیدگاه اجتماع در مورد آنچه که یک اجتماع می‌تواند و باید باشد را تقویت کرده، رشد داده، و بیان کنند.

به عقیده‌ی ما، سرپرستی اگر به خوبی باز تعریف شود، می‌تواند به یک رکن اصلی برای تلاش‌های عمیق بهبود مدرسه تبدیل شود که هدف از آنها، بهبود کیفیت معلم، تبدیل مدارس به مکان‌هایی فکورانه‌تر و صمیمی‌تر برای دانش‌آموزان، و افزایش سطوح یادگیری واقعی و دقیق برای دانش‌آموزان می‌باشد. این کتاب که اولین بار در سال ۱۹۷۱ به چاپ رسید، یک سنت ۳۶ ساله از باز تعریف مستمر حیطه‌ی سرپرستی را در پاسخ به بافت‌ها، و سیاست‌ها و واقعیت‌های در حال تغییر مدرسه ادامه می‌دهد. چند موضوع جدید در اینجا افزوده یا بسط داده می‌شوند. این موضوعات به مسائل سرپرستی کلاس درس، شیوه‌های نوید بخش، استفاده از استانداردهای تدریس در سرپرستی و ارزشیابی، و ایجاد یک فرهنگ بهبود مستمر می‌پردازند. مفهومی از سرپرستی به عنوان یک عمل اخلاقی که بخشی از سنت این کتاب بوده است، این کاربردهای عملی را مورد حمایت قرار می‌دهد. این یک کتاب چالش برانگیز است که مطالبات و دشواری‌های زیادی را پیش روی خوانندگان قرار می‌دهد و در عوض، پایه و اساسی محکم و قوی برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا به مشکلات پیچیده‌ای که امروزه فعالیت سرپرستی در مدارس با آن‌ها روبرو است، بپردازند.

توماس جی. سرجیوانی^۱

رابرت جی. استارات^۲

۱. Thomas J. Sergiovanni

۲. Robert J. Starratt

