



تأثیر کاربست الگوی مدیریت آموزش به سبک رهبری تحولی دبیران زیست‌شناسی بر مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی

*زهرا مصباح^۱، محمدرضا بهرنگی^۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۱۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۶/۳۱

صفحه ۳۵ تا ۵۶

چکیده

هدف این تحقیق بررسی تأثیر الگوی مدیریت آموزش به سبک رهبری تحولی توسط دبیران زیست‌شناسی بر مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در درس زیست‌شناسی بود. اهمیت و ضرورت ایجاد ظرفیت‌های لازم برای افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مهمترین سند راهبردی ملی آموزش و پرورش کشور یعنی سند تحول (۱۳۹۰) با عبارت «برای دانش‌آموزان می‌بایست مسئولیت‌پذیری همه‌جانبه، مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی را گسترش دهیم» مورد تأکید قرار گرفته است. در این میان یکی از عوامل مؤثر، کلاس درس است که الگوی تدریس معلم آن، مورد توجه این تحقیق قرار گرفته است. در این پژوهش از روش پژوهش آزمایشی و از نوع نیمه تجربی با اهداف کاربردی و نیز از طرح تحقیقی شبه‌آزمایشی چهار گروهی سلومون، استفاده شد و از مدارس غیردولتی منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران دو مدرسه و ۸۸ دانش‌آموز به روش تصادفی انتخاب و به دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل به طور متجانس تقسیم شدند. در ابتدا پیش‌آزمون با دو متغیر وابسته پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری از یکی از گروه‌های کنترل و یکی از گروه‌های آزمایش گرفته شد. دو گروه آزمایش تحت تأثیر متغیر مستقل الگو و دو گروه کنترل به شیوه سنتی مورد آموزش قرار گرفتند. در پایان از هر چهار گروه پس‌آزمون دو متغیر وابسته گرفته شد. اندازه اثر از طریق تحلیل میانگین و واریانس دو طرفه و نیز تحلیل کوواریانس بررسی گردید. اندازه اثر برای پیشرفت تحصیلی ۱/۰۸ و برای مسئولیت‌پذیری ۰/۸۶ به دست آمد. اندازه اثر بیش از ۰/۸ نشانگر اندازه اثر بسیار بالا و معنادار به لحاظ آماری است. یعنی استفاده از الگوی مدیریت آموزش مذکور به سبک رهبری تحولی در درس زیست‌شناسی

*۱. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران. z.mesbahh@gmail.com

۲. استاد گروه علوم تربیتی و مدیریت، دانشکده مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

سال اول دبیرستان موجب تفاوت بارز در پیشرفت‌درسی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان گروه آزمایش گردید.

کلمات کلیدی: الگوی تدریس مدیریت‌آموزش، دانش‌آموزان، رهبری تحولی، مسئولیت‌پذیری، پیشرفت تحصیلی، درس زیست‌شناسی.

مقدمه

هر چند که پیشرفت تحصیلی و موفقیت درسی دانش‌آموزان به عنوان برون داد مدرسه اندازه‌گیری می‌شود، لکن از اندازه‌گیری ستانده‌های تربیتی و پرورشی که در اهداف سند تحول آموزش و پرورش و نیز پاره‌ای از آیات و روایات به آن اشارات بسیاری شده غفلت شده است.

اشاراتی از جمله انسان در برابر آفریدگارش مسئول است و در قبال خویش باید مسئولیت‌هایی را بپذیرد سرنوشت هر کس در گرو رفتار خود اوست و نیز فرموده نبی اکرم (ص) انسان در قبال جامعه نیز مسئول است^۳ «هر کس صبح را شروع کند و در اندیشه سامان دادن به جامعه مسلمین نیاشد مسلمان نیست» (افراسیابی ۱۳۸۰) و این که بهترین سن برای آموزش این ویژگی دوران نوجوانی است. زیرا نوجوان مرحله تفکر انضمامی را پشت سر گذاشته و به دوران تفکر انتزاعی پای نهاده است و به خوبی ارزش مسئولیت و مسئولیت‌پذیری را درک می‌کند (شریعتمداری ۱۳۶۴) مقاصد تربیتی و پرورشی را بیان می‌دارند.

خدابخشی و همکاران (۱۳۸۸) دو شیوه آموزش یادگیری مبتنی بر خود و آموزش انضباط مثبت و صاحبی (۱۳۹۰) شیوه واقعیت‌درمانی را به منظور آموزش مسئولیت‌پذیری در تحقیقات علمی روانشناسی مورد استفاده قرار میدهند، و نیز الگوهای تدریس مستقیم و معلم محوری به منظور افزایش مسئولیت‌پذیری مطرح شده‌اند، ولی الگوی مدیریت آموزش به عنوان الگوی تدریس از آن چنان جامعیتی برخوردار است که می‌تواند به نوعی هدف آموزش مسئولیت‌پذیری در هر سه روش مورد استفاده در علوم اجتماعی و الگوهای تدریس مستقیم را در مراحل اجرای خود جای دهد. الگوی مدیریت آموزش سبک رهبری تحولی معلم را با خصوصیات تأثیر آرمانی، انگیزش الهامی، تحرک ذهنی و تعهد شخصی در سه حوزه دسته‌بندی شده در تحقیقات لیتهود (مقدمه‌ای بر طبقه‌بندی فعالیت‌های معلم) قرار می‌دهد. این الگو به معلمان به صورت رهبران متعدد سازمان (سنگه، ۱۳۸۵) که نقش برجسته‌ای در تحقق اهداف آموزش و پرورش دارند می‌نگرد.

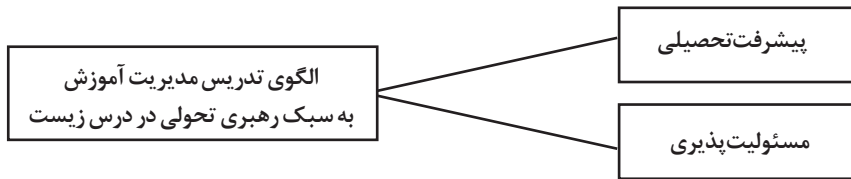
هدف از تحقیق: توسعه الگوی مدیریت‌آموزش با نکات عمده برگرفته از مدیریت به سبک تحولی است تا بتوان در فرایند اجرای آن به پرورش و تربیت انسان‌هایی که مسئولیت خود را در مقابل شناخت خود (موضوع روانشناختی)، شناخت طبیعت (موضوع درسی علوم طبیعی)، شناخت جامعه خود (موضوع جامعه‌شناسی و روابط با دیگران) و خالق خود (موضوع الهیات و تفکرات انتزاعی) درک

۳. قال رسول الله (صلى الله عليه وآله): من أصبح لا يهتم بأمور المسلمين فليس بمسلم



کنند و رفتار نمایند به نحوی که کنترل‌های درونی منطقی و تأملی بر رفتارشان به جای کنترل‌های بیرونی معنا یابد. در انتخاب درس از بین دروس مختلف درس زیست‌شناسی انتخاب گردید که در آن انسان با شناخت خود و طبیعت پیرامون به شناخت خدا می‌رسد.

فرضیه‌های تحقیق: بنابراین، فرضیه‌های تحقیق تأثیر الگوی مدیریت آموزش در قالب سبک رهبری تحولی را بر (۱) پیشرفت تحصیلی (۲) مسئولیت‌پذیری و (۳) تأثیر مسئولیت‌پذیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد آزمون قرار می‌دهد.



نمودار ۱- مدل مفهومی تحقیق درباره‌ی تأثیرات الگوی مدیریت آموزش، پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در درس زیست‌شناسی

در نمودار ۱- الگوی تدریس مدیریت آموزش به سبک رهبری تحولی متغیر مستقل؛ پیشرفت تحصیلی (مقایسه‌ی تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون) متغیر وابسته اول و مسئولیت‌پذیری (مقایسه تفاوت میانگین مسئولیت‌پذیری پیش‌آزمون و پس‌آزمون) متغیر وابسته دوم می‌باشند. متغیرها کنترل شده: دانش اولیه آزمودنی‌ها (پیش‌آزمون)، همتراز‌ی علمی، سن، جنسیت، وضعیت اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی خانوادگی در گروه کنترل و گروه آزمایش است.

الگوی تدریس مدیریت بر آموزش: نظریه مدیریت بر آموزش، آموزش را برای پرورش به کار می‌گیرد (بهرنگی - اولین نشست انجمن مدیریت آموزشی ایران). بهرنگی تا از یک دهه پیش تاکنون این الگو را در تدریس تمام دروسی که در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری مدیریت آموزشی (از جمله تحلیل سیستم، نظریه‌ها، نظارت، فرهنگ سازمانی، و روش‌های پیشرفته تدریس) و دروس مرتبط در سایر رشته‌ها تدریس می‌کند به کار گرفته است. وی همچنین، شکل‌های متنوعی از آن را در کنفرانس‌های سازمان جهانی آموزش علوم و تکنولوژی در دانشگاه دوربن آفریقای جنوبی، دانشگاه سائولوپالو در برزیل، دانشگاه مادام کوری در لهستان، دانشگاه نکوزیا در یونان، دانشگاه قبرس، دانشگاه کشور اسلوانی، دانشگاه مالزی، دانشگاه ترکیه معرفی کرده و بیش از ۳۰ تحقیق کاربردی در داخل کشور در دروس و مقاطع مختلف مراکز آموزشی که پیشنهاد این تحقیق را شکل می‌دهد انجام داده است. نقش رهبری معلم در این الگو در کنار مشارکت فراگیران بسیار مهم است. جدول شماره ۱ مراحل الگو را در سه بخش و ده گام به اختصار بیان می‌دارد.

جدول شماره ۱ دسته‌بندی ده گام الگوی مدیریت آموزش در سه بخش پیش از تدریس، حین تدریس و پس از تدریس

بخش اول: قبل از تدریس: ایجاد هماهنگی بین معلم و مدیر واحد آموزشی و حمایت مدیر از معلم

- گام اول - ساختار بندی مفاهیم و عناوین اصلی درس در قالب رسم نقشه و نمودار
- گام دوم - تصویر سازی از عناوین کلی و جزئی مبحث درسی
- گام سوم - ارزیابی تکوینی آمادگی شاگرد براساس نقشه درس
- گام چهارم - تسلط یابی و نقش آن در ارزیابی از مقدار تسلط ذهنی شاگردان از راه تکالیف درسی
- گام پنجم - ترسیم مجدد نمودار پیوند بین عناوین و زیر عناوین مبحث درسی به طور مستقل
- گام ششم - گروه بندی و خود ارزیابی و نقش آن در تقویت اعتماد به نفس شاگرد
- گام هفتم - جورچین و آغاز استفاده از خلاقیت شاگردان در یادگیری (تهیه نمودار مطلوب)

بخش دوم: فعالیت‌های حین تدریس

- گام هشتم - تدوین سناریوی تدریس محتوای درس (روایت تدریس)
- گام نهم - آموزش (اجرای برنامه تهیه شده):
- گام دهم - ارزیابی پایانی و تأثیر آن بر شناسایی مشکلات یادگیری

بخش سوم: فعالیت‌های پس از تدریس

- ارزیابی معلم و مدیر از مشکلات و موانع موجود برای تدریس در کلاس و تلاش برای رفع آنها

کار بست الگوی آموزش به سبک رهبری تحولی

معلم در اجرای الگوی مدیریت آموزش و توجه ویژه به سبک رهبری تحولی در سه حوزه مورد اشاره در تحقیقات لیتهود می‌تواند موارد زیر را مد نظر داشته و به کار بندد.

الف) ماموریت مداری

۱- تدوین ماموریت مشترک: معلم ماموریتی مشترک را برای همه دانش‌آموزان تعریف و توجه آنها را به این موارد جلب می‌کند:

استفاده‌ی بهینه از انرژی و منابع فردی در کلاس، جهت تدریس از شناخته‌ها به سمت ناشناخته‌ها، کمک به افزایش شناخت خود و دیگران، توضیح کامل روش آموزشی جدید، پاسخ به این نیاز که چه چیزی قرار است تولید شود، ایجاد تصویر روشن از آینده پیش روی ما در جهان، اطمینان به خلق محیطی که در آن فرصت یادگیری امکان پذیر است، امیدواری به اهداف دست یافتنی، صحبت خوشبینانه و مطمئن معلم در به دست یافتن اهداف. سرعت بخشیدن در رسیدن به استانداردهای آموزشی و کسب فرصت آزاد بیشتر برای پرداختن به اندیشیدن و تفکر.

۲- ایجاد اتفاق آرا در خصوص هدف‌ها و الویت‌ها: معلم با مثال‌ها، داستان‌ها، حکایت‌ها و ضرب‌المثل‌ها شرایطی فراهم کند که دانش‌آموزان ارزش یادگیری را ببینند و موجبات تعهد و مشارکت داوطلبانه آنان فراهم شود.



ب) عملکرد مداری:

۳- انتظارات عملکرد بالا:

- دانش‌آموزان در کلاس می‌بایست مطالب جدید به همراه داشته باشند. هرکسی می‌تواند بیش از دیگران از مفاهیم کلیدی مطلب داشته باشد. فراهم آوردن زمینه‌ای که همه انتظار یادگیری بالا را داشته باشند.

۴- فراهم آوردن حمایت شخصی:

- باوراندن این مطلب به دانش‌آموزان که هرکسی به تنهایی می‌تواند بفهمد و خلق کند. توجه به نیازها و توانمندی‌ها و خواسته‌های هر یک.

- مهربان و قدردان و جوابگو بودن و توجه و تحسین موقعیت آنها. ایجاد باور در دانش‌آموز که از عهده کار برمی‌آید. به کار بردن نام دانش‌آموزان در کلاس و جويا شدن حال آنها در صورت غیبت یا تأخیر در کلاس. افراد قبل از اینکه به عنوان عضوی از گروه مطرح شوند به عنوان یک فرد مورد توجه قرار گیرند.

۵- ارائه محرک ذهنی: برای ایجاد محرک ذهنی در دانش‌آموزان معلم می‌بایست:

- دانش‌آموزان را به سمت اهدافی که مفید، لذت بخش و به شکل فردی معنا دار می‌باشد هدایت کند. توجه دانش‌آموزان را به بیان نتایج معنوی و اخلاقی تصمیماتی که در کلاس می‌گیرند معطوف نماید. در تدریس خود برای راهنمایی و آموزش شیوه‌ها و روشهای به کارگیری وقت بگذارد. خلاقیت و توانایی‌های متفاوت دانش‌آموزان را در روند کلاس در نظر داشته باشد. مشکلات پیش روی کلاس را قبل از وقوع از زوایای مختلف بررسی کند.

ج) فرهنگ مداری:

۶- مدل سازی ارزشهای سازمانی: معلم در این مورد می‌بایست از داستان‌ها و مفاهیم برای بیان پیغام استفاده کند موارد زیر نیز در صورت رعایت و انجام، می‌تواند در ایجاد ارزشهای مثبت در کلاس کمک کند.

- راه رفتن در کلاس در حین تدریس و استفاده از تذکرات غیر کلامی، تلقی مثبت از واقعیت‌های موجود به عنوان دوست و نه دشمن. خواستن پیشنهاد راههای جدید نگرش به چگونگی انجام کارها از دانش‌آموزان. داشتن نگرش خلاق به زندگی و خلاق و فعال زیستن نه منفعل بودن. ایجاد شرایطی که در آن دانش‌آموزان از علایق شخصی به خاطر گروه صرف نظر کنند. باور این مهم که پاداش‌های درونی مهم‌تر می‌باشند.

۷- تقویت بهره‌وری فرهنگ: برای تقویت بهره‌وری فرهنگ معلم می‌بایست:

- در مورد عقاید و ارزشهای مهم صحبت کند. زمانی را برای آموزش و یادگیری اختصاص دهد. مسئولیت گروهی و پیشرفت مستمر گروه را تشویق کند تا به هدفشان دست یابند.

۸- ایجاد فرهنگ مشارکتی: معلم در راستای این هدف می‌بایست:

- اهمیت و هدفمند بودن فعالیت جمعی را بیان کند. به توسعه و گسترش توانایی‌های دانش‌آموزان

کمک کند. بر اهمیت داشتن حس همکاری گروهی درباره رسالت آموزش تأکید کند.
 ۹- خلق ساختارهایی برای مشارکت در تصمیمات: برای رسیدن به این هدف معلم می تواند به دانش آموزان توصیه کند با کمک گرفتن و در برخی موارد کنار گذاشتن تفکرات قدیمی و سنتی در مسائل پیش رو با شیوه های جدید تصمیم گیری کنند.
 آنچه در جدول شماره ۲ مشاهده می شود ارتباط بین هر یک از مراحل و گامهای الگوی آموزشی و نه کار کرد از سه حوزه سبک رهبری تحولی می باشد.

جدول شماره ۲ مراحل الگوی مدیریت آموزش در قالب سبک رهبری تحولی و اجرای آن توسط معلم

مراحل الگوی مدیریت آموزش در اجرا براساس ارتباط با طبقه بندی	طبقه بندی به کارگیری سبک رهبری تحولی توسط معلم
<p>بخش اول قبل از تدریس: ایجاد هماهنگی بین معلم و مدیر واحد آموزشی</p> <p>بیان هدف به دانش آموزان از به کار گیری شیوه تدریس جدید</p> <p>بخش دوم قبل از تدریس: پس از بیان اهداف به کار گیری از این روش به تفاوت های این روش با روش سنتی اشاره و انگیزه لازم را برای استفاده از این روش ایجاد می شود.</p> <p>بخش سوم پس از تدریس: با بررسی نتایج تدریس به شیوه جدید و شیوه سنتی و مشاهده نتایج متفاوت و چشمگیر این روش برای فصل ها و مراحل بعدی آموزشی اتفاق آرا ایجاد می شود.</p> <p>بخش اول: گام اول، گام دوم، گام سوم، و گام چهارم</p> <p>بخش اول: گام دوم، گام پنجم و گام ششم</p> <p>بخش اول: گام دوم، سوم، چهارم، گام پنجم، گام ششم و گام هفتم</p> <p>بخش اول قبل از تدریس: گام دوم آموزش شیوه و روش، گام ششم و گام هفتم</p> <p>بخش دوم: گام هشتم و گام نهم</p> <p>بخش اول: گام ششم و هفتم</p> <p>بخش دوم: گام هشتم و نهم</p> <p>بخش اول: ششم و هفتم</p> <p>بخش دوم: گام هشتم و نهم</p> <p>بخش دوم: حین تدریس گام هشتم و نهم</p> <p>بخش سوم: پس از تدریس، گام دهم</p>	<p>ماموریت مداری</p> <p>۱- تدوین ماموریت مشترک</p> <p>۲- ایجاد اتفاق آرا در خصوص هدف ها و الویت ها</p> <p>عملکرد مداری فرهنگ مداری</p> <p>۳- انتظارات عملکرد بالا</p> <p>۴- فراهم آوردن حمایت شخصی</p> <p>۵- ارائه محرک ذهنی</p> <p>۶- مدل سازی ارزشهای سازمانی</p> <p>۷- تقویت بهره وری فرهنگ</p> <p>۸- ایجاد فرهنگ مشارکتی</p>



ارتباط الگوی مدیریت آموزش و آموزش مسئولیت پذیری: چنان که در جدول ۱ اشاره شد الگوی تدریس مدیریت آموزش شامل سه بخش و ده گام متوالی است.

گام اول: در این مرحله طریق شکل یافتن دانش علمی (ساخت دانش) و طریق شکل یافتن آن در اذهان (ساخت شناخت) مورد توجه است (بهرنگی، و همکاران، ۱۳۹۰). هر یک از رشته های علمی دارای ساختاری از مفاهیم و یا قضا یا است که بطور سلسله مراتبی سازمان می یابد یعنی در بالاترین طبقه هر رشته علمی تعدادی از مفاهیم بسیار وسیع و مجرد وجود دارند و مفاهیم مجسم تر در سطوح پایین تر سازمان آن قرار می گیرد (جویس، ویل و کالهن، ۲۰۰۴). تدریس بر اساس رویه های فراگیری مفهوم برای یادگیری دانش آموز، بسیار کارآمدتر از برخوانی است. مفهوم آموزی زمینه را برای تحلیل فرآیندهای تفکر دانش آموزان و کمک به آنان در جهت تدوین راهبردهای مؤثرتر فراهم می کند (مک کینی و همکاران، ۱۹۸۳). این مفاهیم برای شاگردان سیستم پردازش اطلاعات، یعنی به صورت نقشه ذهنی که شاگردان از آن برای تحلیل قلمروهای خاص و حل مسائل درون آن قلمروها استفاده می کنند، بوجود می آورد (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۰).

گام دوم: در این گام از الگو دانش آموز دومین مرحله از آموزش یادگیری مبتنی بر خود که آموزش شیوه های مناسب فراحافظه ای برای یادگیری است را به طور غیر مستقیم در عمل و با تکرار و تمرین آموزش می بیند. در این مرحله از الگوی تدریس مدیریت آموزش به دانش آموزان تکلیف می شود که مبحث درسی مورد نظر را مطالعه کرده و برای عناوین کلی درس، تصاویری از مفاهیم آن ها تهیه کنند و دریافت و درک خود از مبحث درسی را به صورت مصور به کلاس بیاورند. تصویر سازی برای هر عنوان سبب می شود تا دانش آموزان از خلاقیت خود استفاده کنند و در عین حال از رونویسی کردن آنان جلوگیری و کار منحصر به فرد و بی همتا بودن دانش آموزان مشخص شود و معلم نیز با ملاحظه ی تصاویر تهیه شده توسط شاگردان به آنچه درون ذهن او درباره ی مفهوم مبحث درسی می گذرد، پی می برد (بهرنگی، ۱۳۸۹).

گام سوم: در این مرحله الگوی تدریس مدیریت آموزش، معلم در آغاز درس و هنگام حضور و غیاب به منظور کنترل تولیدات و ذهنیات دانش آموزان از تکالیف دانش آموزان ارزشیابی به عمل می آورد. معلم با یک نگاه کلی به تصاویری که شاگردان خلق کرده اند به تمایز استعداد خلاقه آنها توجه کرده و از آنان می خواهد به نمودار پیوند مفاهیم و تصاویر تهیه شده یکدیگر توجه نمایند.

گام چهارم: در این گام آموزش انضباط مثبت به طور غیر مستقیم اتفاق می افتد. در روش آموزش انضباط مثبت دانش آموزان احساس ارزشمندی، پافشاری بر وظایف محوله و آموزش شیوه حل مسئله را می آموزند. هدف این گام ایجاد و تقویت مهارت های اساسی، مطالب آموختنی از ساده به مشکل و دادن مطالب درسی به صورت انفرادی به دانش آموزان و استفاده از تکنولوژی دیداری و شنیداری در دانش آموزان است (بهرنگی، و همکاران ۱۳۹۰). در الگوی تسلط یاب معلم حامی دانش آموزان است و به آنها کمک می کند تا مستقل یاد بگیرند.

گام پنجم: معلم از شاگردان می خواهد بر روی صفحه کاغذ دیگری (بدون مراجعه به کتاب و تکالیفی که انجام داده اند) آن چه را که در مورد ساختار درس در ذهنشان شکل گرفته است منتقل کنند (بهرنگی، ۱۳۸۹). معلم از روی برونداد ذهنی شاگردان مشخص می شود تا چه حد ذهن شاگردان بر مطالب درسی مسلط است، ارزشیابی در خدمت آموزش قرار می گیرد و جزو لاینفک آن به شمار می رود (بهرنگی، و همکاران، ۱۳۹۰).

گام ششم: آموزش انضباط مثبت به طور عملی و غیرمستقیم در روند تدریس آموزش داده می شود این آموزشها شامل (آموزش چگونگی ارتباط با دیگران، احساس ارزشمندی و چگونگی حل تعارض با دیگران) می باشد.

این گام، آغاز استفاده از مشارکت فعال شاگردان و اساس به کارگیری خلاقیت در یادگیری آنان محسوب می شود.

گام هفتم: این گام از تدریس سبب افزایش مهارت های حل مسئله می شود که در آموزشهای مستقیم انضباط مثبت به کار می رود. دانش آموزان در این گام که مکمل پنجم به منزله ی آغاز برنامه ریزی درسی و نوع خاص و جدیدی از وظیفه ی معلم است نمودار مطلوب تدریس را با دقیق تر شدن بر نمودار ساختار عناوین درس در وضع موجود، اظهار نظر در باره ی امکان جابجا کردن عناوین و زیر عناوین و خلق ساختاری مطلوب براساس رعایت اصول روشن تر شدن مطالب برای درک، به خاطر سپاردن عناوین و استفاده ی مناسب از الگوهای متنوع تدریس و تکنولوژی آموزشی تهیه می نمایند (بهرنگی، ۱۳۸۹).

بخش دوم: فعالیت های حین تدریس

گام هشتم: تمامی اهداف تعلیم و تربیت در سطوح مختلف از جمله اهداف آرمانی و یا کلی ترین اهداف درس، اهداف کلی تر که ارتباطات موضوع فصل با بخش کتاب و ارتباط هدف کلی با اهداف جزئی و جزئی تر را برساند، باید به طور هماهنگ مورد توجه قرار گیرد. هدف هدایت توسعه ی شناخت و رفتار شاگرد به سوی یک شهروند جهانی است که بتواند به مهارت تولید دانش و مهارت زندگی هدفمند نایل آید (بهرنگی، ۱۳۸۹). تهیه برنامه اجرای سناریوی تدریس با توجه به زمان، محتوای مباحث درسی، هماهنگی همه عناصر تدریس شامل آمادگی شاگردان، هدف های رفتاری، رسانه های مناسب، محتوای برگرفته از نکات کلیدی، ارزشیابی و بازخورد است (بهرنگی، ۱۳۸۹)

گام نهم: در این گام از تدریس مراحل روش واقعیت درمانی برای افزایش مسئولیت پذیری اجرا می شود. بر زمان حال برای تصمیم گیری ها تأکید می شود و معلم به اقتضای شرایطی که در کلاس درس حاکم است می تواند نحوه تدریس خود را تغییر دهد. معلم در تمام مدت از سخنرانی و اداره کردن یکسویه کلاس پرهیز می کند، و شاگردان را در جریان کلیه ی مراحل یادگیری و موضوع درس قرار می دهد. در این مرحله انتخاب و اجرای الگوی تدریس مشارکتی از نوع (جیک ساو) که اساس الگوی تدریس مدیریت برآموزش محسوب می گردد، بر حسب شرایط کلاس منعکس می شود. الگوی جیک ساو که الیوت آرونسون ابداع کرده، اساس الگوی تدریس مدیریت آموزش



محسوب می‌گردد چون الگوی تدریس مدیریت آموزش، به یادگیری مشارکتی و عادت ورزشی به یادگیری ناشی از مذاکره، مفاهمه و استدلال منطقی تأکید دارد (بهرنگی، ۱۳۸۹).

گام دهم: ارزیابی نهایی از میزان یادگیری و آثار آموزشی و پرورشی بر شاگردان با مشارکت خود آنان سبب بازخورد مثبت در تکمیل یادگیری آنان می‌شود. زمینه‌آشنایی که طی مراحل پیش از درس در ذهن شاگردان شکل گرفته و استفاده از الگوهای مختلف و تکنولوژی مناسب مورد پذیرش شاگردان در عمل سبب می‌شود تا مفاهیم به راحتی درک شود. معلم تعدادی سؤال را که از مفاهیم مهم درس استخراج کرده است بین شاگردان توزیع می‌کند و از آنها می‌خواهد تا هر یک به تنهایی به سؤال‌ها پاسخ دهند. یکی از این سؤال‌ها تهیه نمودار عناوین و زیر عناوین درس و مقایسه‌ی آن با نمودار اولیه‌ی خود در مرحله‌ی ارزیابی تکوینی و مشاهده‌ی میزان پیشرفت خود در تسلط بر ساختار عناوین درس است.

بخش سوم: فعالیت‌های پس از تدریس (ارزیابی معلم و مدیر از مشکلات و موانع موجود برای تدریس در کلاس و تلاش برای رفع آنها)

در الگوی تدریس مدیریت آموزش، معلم مدیرآموزش است که به سبک رهبری تحولی در کنار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد تا با مشارکت با یکدیگر بتوانند به شکل مؤثرتر و با کیفیت بالاتری دانش‌آموزان را در امر یادگیری راهنمایی نماید. با همفکری معلم و دانش‌آموزان موانع موجود بر سر راه یادگیری اثربخش بررسی می‌شود و تدابیر لازم اتخاذ می‌گردد.

روش تحقیق و ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از طرح نیمه‌تجربی یا شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل استفاده شده است. برای حذف تأثیر پیش‌آزمون در حساس کردن فراگیران و ممانعت از ایجاد خدشه در روایی بیرونی پژوهش، از طرح چهار گروهی سلومون استفاده گردید. نگاره طرح در جدول ۳ نمایش داده شده است

جدول شماره ۳ طرح چهار گروهی سلومون برای مشخص ساختن گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه‌ها	پیش‌آزمون	شیوه تدریس	پس‌آزمون
گروه آزمایش اول	+	آموزش با الگو	+
گروه آزمایش دوم	-	آموزش با الگو	+
گروه کنترل اول	+	آموزش به شیوه سنتی	+
گروه کنترل دوم	-	آموزش به شیوه سنتی	+

جامعه آماری تحقیق همگی دانش‌آموزان دختر (۷۸۵۰ نفر) مشغول به تحصیل در پایه اول دوره متوسطه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیل ۹۳-۱۳۹۲ بود. برای انتخاب

آزمودنی‌ها براساس مطالعه مقدماتی انجام گرفته و فرضیات تحقیق و اهداف مورد بررسی نیاز به شرایط کنترل شده از نظر متغیرهای مداخله‌گر نمونه مورد بررسی ضروری شناخته شد از این رو نمونه آماری بر مبنای هدف از بین مدارس غیر دولتی در یک منطقه آموزشی با موقعیت جغرافیایی و میزان شهریه نزدیک به هم انتخاب گردید. تعداد نمونه مورد نیاز براساس قابل اجرایی بودن آزمایش و پیاده کردن شرایط تدریس الگو پس از تعیین مدارس و انتخاب کلاسها به صورت تصادفی ۸۸ نفر تعیین شد که در هر یک از مدارس از میان کلاس‌های سال اول موجود، دو کلاس به عنوان آزمایش و کنترل انتخاب گردید و در طرح چهارگروهی سلومون به طور تصادفی به ترتیب شامل ۲۳، ۲۱، ۲۳، ۲۱ نفر گنجانده شد.

ابزار اندازه‌گیری:

برای اندازه‌گیری میزان مسئولیت‌پذیری از مقیاس خود تحلیلی استفاده شده‌است و نظر خود دانش‌آموزان را درباره میزان مسئولیت‌پذیری خود آنها بررسی می‌کند. در این پرسشنامه محقق ساخته عواملی مثل پذیرش مسئولیت در برابر خود، دیگران، محیط و خالق در ۳۲ سوال طیف لیکرت مورد بررسی قرار می‌گیرد. روایی آن را متخصصان تایید کرده و محاسبه شاخص الفای کرونباخ ۰٫۸۴ پایایی بالای ابزار را نشان می‌دهد.

برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی استفاده شده‌است که نوع ارزشیابی، از نوع ملاکی یا وابسته به ملاک مطلق است و روایی آن توسط دبیران و متخصصان امر آموزش تایید شده‌است.

اجرای پژوهش:

الگوی مدیریت آموزش به سبک رهبری تحولی براساس بسته‌های مدیریت کلاسی آماده شده در درس زیست شناسی در ۱۰ جلسه در دو کلاس گروه آزمایش به طور همزمان با دو معلم متفاوت اجرا گردید. همان معلمان تدریس در دو کلاس گروه کنترل به شیوه سنتی و ۱۰ جلسه تدریس به عهده داشتند ولی سبک رهبری مشخصی را مورد استفاده قرار ندادند. قبل از شروع مرحله آزمایشی تدریس پیش‌آزمون از دو متغیر پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری به منظور سنجش اولیه آزمودنی‌ها از گروه آزمایش اول و گروه کنترل اول (جدول ۴) انجام شد. در پایان ده جلسه طرح تدریس پس از آزمون در دو متغیر وابسته از هر چهار گروه دانش‌آموزی گرفته شد.

یافته‌های توصیفی

در جدول ۴ میانگین و انحراف معیار که با استفاده از نرم افزار SPSS به دست آمده مشخص شده است.



جدول شماره ۴- یافته‌های توصیفی تحقیق

گروه‌های دانش‌آموزان در بررسی پیشرفت تحصیلی	تعداد	میانگین نمرات پیش‌آزمون	میانگین نمرات پس‌آزمون	انحراف میانگین	خطای انحراف میانگین
گروه آزمایش ۱	۲۱	۳,۳۰	۱۸,۷۵	۱,۲۵	۰,۲۷
گروه آزمایش ۲	۲۳	-	۱۸,۷۸	۱,۰۷	۰,۲۲
گروه کنترل ۱	۲۱	۳,۲۵	۱۶,۷۶	۲,۴۵	۰,۵۳
گروه کنترل ۲	۲۳	-	۱۶,۵۴	۲,۲۶	۰,۴۷
گروه‌های دانش‌آموزان متغیر مسئولیت‌پذیری	تعداد	میانگین نمرات پیش‌آزمون	میانگین نمرات پس‌آزمون	انحراف میانگین	خطای انحراف میانگین
گروه آزمایش ۱	۲۱	۸۴,۸۰	۸۸,۱۷۳۹	۱۲,۰۴۰۲۸	۲,۵۱۰۵۷
گروه آزمایش ۲	۲۳	-	۸۷,۷۶۱۹	۱۲,۳۴۰۶۰	۲,۶۹۲۹۴
گروه کنترل ۱	۲۱	۷۹,۳۵	۷۶,۵۲۳۸	۱۱,۴۴۰۵۱	۲,۳۸۵۵۱
گروه کنترل ۲	۲۳	-	۷۹,۶۰۸۷	۱۱,۳۵۱۷۴	۲,۴۷۷۱۵

یافته‌های استنباطی: در بررسی پیشرفت تحصیلی، با توجه به اینکه طرح تحقیق چهار گروهی سلومون با این فرض است که پیش‌آزمون اثر تصادفی متفاوتی بر گروه‌های آزمایش و گواه می‌گذارد ابتدا با استفاده از T مستقل نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه‌های گواه با یکدیگر بررسی شد. با توجه به مقدار آماره T و معنی‌داری دو طرفه نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش ۱ و ۲ و معیار تصمیم که برابر با ۰,۹۲ است و آماره T و معیار تصمیم نمرات پس‌آزمون دو گروه کنترل که ۰,۷۶ است، فرض صفر پذیرفته شد و عدم تفاوت بین واریانس‌ها ثابت گردید، یعنی داده‌های پیش‌آزمون بر داده‌های به دست آمده از پس‌آزمون تأثیری نداشته است و دو گروه آزمایش از نظر میانگین نمرات و واریانس نمرات تفاوت معناداری نداشته و برابرند. این استدلال در باره گروه‌های کنترل نیز به اثبات رسید و در نتیجه می‌توان در بررسی‌های بعدی پیشرفت تحصیلی یک گروه ۴۴ نفری آزمایش و یک گروه ۴۴ نفری کنترل را مورد ملاحظه قرار داد (جدول ۵).

در بررسی داده‌های مسئولیت‌پذیری نیز اثر تصادفی پیش‌آزمون بر روند انجام تحقیق مورد بررسی قرار گرفت و در بررسی‌ها سطح معنی‌داری به دست آمده از بررسی تفاوت میانگین‌های داده‌های پس‌آزمون عدد ۰,۹۱ که از ۰,۰۵ بزرگتر است. معیار تصمیم به دست آمده از بررسی تفاوت میانگین‌های داده‌های پس‌آزمون گروه‌های کنترل ۰,۳۷ است که از ۰,۰۵ است. با توجه به داده‌های فوق، پیش‌آزمون بر داده‌های به دست آمده از پس‌آزمون گروه کنترل تأثیری نداشته

است و بنابراین، می‌توان بررسی‌های بعدی مسئولیت‌پذیری یک گروه ۴۴ نفری آزمایش و یک گروه ۴۴ نفری کنترل را مورد ملاحظه قرار داد. (جدول ۵)

جدول شماره ۵ آزمون T مستقل در داده‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی

گروه‌ها در متغیر پیشرفت تحصیلی	نتایج آزمون T								
	نتایج تست لوین				خطای انحراف				
	اماره F	سطح معنی داری	اماره T	درجه آزادی	معیار تصمیم	انحراف میانگین	خطای انحراف میانگین	سطح معناداری ۹۵ درصد حد پایین	حد بالا
نمرات گروه ۱ و ۲	.۳۱۴	.۵۷۸	۰.۹۳	۴۲	.۹۲۶	۰.۳۳۶۱	.۳۵۱۵	-۰.۶۷۶۴۳	.۷۳۱۶۵
نمرات گروه ۳ و ۴	.۳۲۰	.۵۷۵	-۰.۳۰۷	۴۲	.۷۶۰	-۰.۳۱۸۴۳	.۷۱۱۱	-۲.۱۳۷۰	۱.۷۰۰۰
گروه‌ها در متغیر مسئولیت‌پذیری									
نمرات گروه ۱ و ۲	.۰۱۱	.۹۱۷	.۱۱۴	۴۲	.۹۱۱	۰.۴۱۰۱	۳.۶۷۷۴	-۹.۵۱۰۰	۱۰.۳۳
نمرات گروه ۳ و ۴	.۱۱۶	.۷۳۵	.۸۹۷	۴۲	.۳۷۵	۳.۰۸۴۸	۳.۴۴۰۲	-۶.۱۹۷۲	۱۲.۳۶

آزمون فرضیه اول نشان داد که اجرای الگوی مدیریت آموزش با سبک رهبری تحولی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. میانگین نمرات درسی دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۱۵٫۴ در مقابل میانگین نمرات درسی گروه کنترل ۱۳٫۳ به روش تدریس سنتی، افزایش داشته است. کمترین نمره در گروه آزمایش پس از اجرای آزمایش عدد ۱۵ و کمترین نمره در گروه کنترل عدد ۱۰ است. اندازه اثر آزمایش بر متغیر پیشرفت تحصیلی با توجه به نظر کوهن (۱۹۹۸) عدد ۱/۰۸ به دست آمده که بالاتر بودن این عدد از عدد ۰/۸ نشان‌دهنده اندازه بسیار بالای الگو بر متغیر پیشرفت تحصیلی است (جدول ۶).

جدول ۶ - نتایج آزمون کالماگروف و آزمون t و نمرات پیشرفت تحصیلی در گروه کنترل و آزمایش

بررسی پیشرفت تحصیلی	تعداد	تست لوین		نتایج آزمون کالماگروف		نتایج آزمون T		خطای انحراف	
		سطح معنی داری	اماره F	معیار تصمیم	اماره T	معیار تصمیم	معیار میانگین	معیار میانگین	معیار میانگین
گروه آزمایش	۴۴	.۰۰۱	۱۰.۷۶	۰.۰۰۰	۵.۴	۰.۲۸	۰.۹۸	۱.۱۵۰۵	۱۸.۷۶۷
گروه کنترل	۴۴	.۰۰۱	۱۰.۷۶	۰.۰۰۰	۵.۴	۰.۲۸	۰.۹۸	۱.۱۵۰۵	۱۸.۷۶۷

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس دو گروه کنترل و آزمایش در متغیر پیشرفت تحصیلی را بر حسب آزمون تی مستقل نشان می‌دهد. از تحلیل کواریانس به منظور تحلیل دقیق‌تر واریانس‌ها و برآورد تأثیر متغیر مستقل و حذف تأثیر متغیر کنترل نیز در تحلیل آماری پژوهش استفاده شده است (جدول ۸).

خروجی اصلی تحلیل کواریانس: مقدار F تأثیر متغیر مستقل (شیوه تدریس) ۵٫۴۶ معنادار است یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنادار بودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون تأیید نمی‌شود. (جدول ۷)



جدول شماره ۷ - نتایج آزمون بررسی مترهای موثر

سطح معنی داری	اماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	نوع ۳ مجموع مربعات
۰,۴۹	۵,۴۶	۳۳,۵۴	۱	۲۳,۵
۰,۸۱	۰,۴۶	۲,۹	۶	۱۷,۹۰

آزمون فرضیه دوم نشان داد الگوی مدیریت آموزش با سبک رهبری تحولی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان تأثیر گذار است. در تحقیق ۳,۱۷ نمره میانگین نمرات مسئولیت‌پذیری دانش آموزان در گروه آزمایش افزایش یافته‌است، در مقابل نمرات مسئولیت‌پذیری گروه کنترل ۱,۲۳ نمره در میانگین کاهش داشته‌اند. نمای گروه آزمایش نمره ۸۷ و نمای گروه کنترل ۷۷ است. انحراف معیار گروه آزمایش ۱۲,۰۴ و انحراف معیار گروه کنترل ۱۱,۳۷ است. کمترین نمره در گروه آزمایش پس از اجرای آزمایش عدد ۶۳ و کمترین نمره در گروه کنترل عدد ۵۸ است. بیشترین نمره در گروه آزمایش ۱۱۳ و در گروه کنترل ۱۰۴ است. اندازه اثر آزمایش بر متغیر مسئولیت‌پذیری با توجه به نظر کوهن (۱۹۹۸) عدد ۰,۸۶ به دست آمده است بالاتر بودن این عدد از عدد ۰,۸ نشان دهنده تأثیر بالای شیوه آزمایش شده بر متغیر مسئولیت‌پذیری است چنانچه سطح معناداری در آزمون شاپیرو-ویلک یا آزمون کولموگروف-اسمیرنوف که در این جدول با سطح معنی داری نمایش داده می‌شود بیشتر از ۰,۰۵ باشد می‌توان داده‌ها را با اطمینان بالایی نرمال فرض کرد. در غیر این صورت نمی‌توان گفت که داده‌ها توزیع‌شان نرمال است در این بررسی نیز نمرات مربوط به گروه آزمایش نرمال و نمرات مربوط به گروه کنترل نرمال نیست. در بررسی داده‌های مسئولیت‌پذیری داده‌های گروه آزمایش در آزمون شاپیرو-ویلک و کالموگراف سطح معنی داری بالاتر از ۰,۰۵ را نشان می‌دهند از این رو نمرات گروه مسئولیت‌پذیری در گروه آزمایش نرمال و در گروه کنترل غیر نرمال است. بر اساس داده‌های فوق در مراحل بعدی از آزمون‌های پارامتریکو ناپارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است، آزمون (من ویتنی و) با دو نمونه مستقل) برای بررسی وضعیت پراکندگی داده‌ها استفاده می‌شود.

جدول ۹- نتایج بررسی آزمون نرمال داده‌های مسئولیت‌پذیری

نتایج آزمون T	نتایج تست لوین		نتایج آزمون کالماگروف		نتایج آزمون شاپیرو-ویلک		انحراف معیار	میانگین	بیشترین نمره	کمترین نمره	تعداد	بررسی مسئولیت‌پذیری دانش آموزان
	اماره T	تصمیم	اماره F	سطح معنی داری	معیار	اماره Z						
۳,۹۴	۰,۰۰۰	۰,۵۶	۰,۵۵	۰,۶۹	۰,۷۰	۰,۵۳	۰,۹۷	۱۲,۰۴	۱۱۳	۶۳	۴۴	گروه آزمایش
					۱,۵۳	۰,۰۰۴	۱۱,۳۷	۷۸,۱۳	۱۰۴	۵۸	۴۴	گروه کنترل

سطح معنی داری به دست آمده از بررسی تفاوت میانگین‌های داده‌های پس از آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش ۰,۰۰۱ است که از ۰,۰۵ کوچکتر است. فرض صفر رد می‌شود و اختلاف در

۹۵ درصد افراد بین اعداد ۴,۸۷ تا ۱۴,۸ است. (جدول ۹)
 سطح معنی داری به دست آمده از بررسی تفاوت میانگین های داده های پس آزمون در متغیر مسئولیت پذیری عدد ۰,۰۰۰۱ در دو گروه کنترل و آزمایش است که از ۰,۰۵ کوچکتر است در نتیجه فرض صفر رد و عدم برابری واریانس ها تأیید می شود. (جدول ۱۰)

جدول ۱۰- آزمون من ویتنی و ویلکاکسون داده های مسئولیت پذیری

معیار تصمیم	آماره Z	ویلکاکسون	یو من ویتنی	مسئولیت پذیری
.۰۰۰	-۳,۵۷۵	۱۵۳۰,۰۰۰	۵۴۰,۰۰۰	آماره

آزمون فرضیه سوم رابطه مسئولیت پذیری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان طبق جدول ۱۱ تبیین می شود. نتایج تحقیق نشان می دهد، این دو مؤلفه با یکدیگر رابطه مستقیم و قوی دارند ($R=۰.۴۸$) ضریب تعیین در این رابطه ۲۴٪ به دست آمده است. در واقع پیشرفت تحصیلی به میزان ۲۴٪ توسط عامل مسئولیت پذیری تعیین گردیده و ۷۶٪ باقیمانده توسط سایر عوامل که در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفته تعیین می گردد.

جدول شماره ۱۲ نتایج آزمون تعیین میزان همبستگی

		پیشرفت تحصیلی	مسئولیت پذیری
پیشرفت تحصیلی و مسئولیت پذیری	همبستگی پیرسون	۱	.۴۸۹**
	معیار تصمیم		.۰۰۰
تعداد		۸۸	۸۸

بحث، استنتاج و پیشنهادهای مبتنی بر نتایج آزمون فرضیه ها:

فرضیه اول - الگوی تدریس مدیریت آموزش در صورتی که با سبک رهبری تحولی معلم همراه باشد میتواند در مدت زمان کوتاه (مدت زمان ده جلسهای آزمایش) تأثیر قابل توجهی بر نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. تفاوت نمرات پس آزمون در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل نشان می دهد که اگر الگوی مدیریت آموزش با سبک رهبری تحولی به کار گرفته شود، می توان در مدت زمان کوتاه تأثیر آموزشی لازم را بر دانش آموزان داشت.

با توجه به اینکه نمای گروه کنترل و آزمایش با یکدیگر متفاوت هستند. نمای گروه آزمایش ۲,۲۵ نمره از نمای گروه کنترل بیشتر است این تفاوت نشان دهنده بهبود نمره درسی اکثر دانش آموزان است. با توجه به اینکه کمترین نمره گروه آزمایش ۵ نمره از کمترین نمره گروه کنترل بیشتر است، می توان گفت این روش بر ضعیف ترین دانش آموزان اثر بسیار بیشتری خواهد داشت. شاید دلیل



آن قوت کاربرد الگو در ایجاد ارتباط مناسب و مؤثر در افزایش قدرت یادگیری دانش آموزان باشد. در اجرای این الگو معلمان به عنوان مدیران آموزش کلاس درس می توانند از سبک رهبری به عنوان عاملی برای پیشبرد اهداف آموزشی درس خود استفاده کنند. استفاده از الگوی مدیریت آموزش به سبک رهبری تحولی خود موجب اثر گذاری بالا و کمک به پذیرش تغییر می شود.

در مقایسه نتایج آزمون این فرضیه با نتایج تحقیقات مشابه در سازمان های آموزشی، تحقیق آرگون و دیگران (۲۰۰۷) عنوان می کند که رفتارهای رهبری تحولی سبب افزایش عملکرد و یادگیری سازمانی می شود. کو و همکاران (۱۹۹۵) اشاره می کنند، رهبری تحولی هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم در عملکرد معلم مؤثر است و رهبری تحولی بیش از رهبری تبدالی، تعهد سازمانی، رفتار شهروندی سازمانی و رضایت معلمان را پیش بینی می کند. لیتوود، (۱۹۹۴) کارشناس مدیریت آموزشی، در مطالعه ای چهار ساله به این نتیجه رسید که رهبری تحولی به نوسازی مدرسه کمک می کند. لیتوود ۴ و جانتری (۲۰۰۵) رابطه معناداری میان رهبری تحولی با یادگیری سازمانی و یادگیری دانش آموزان پیدا کردند. خانقاهی (۱۳۸۹) عنوان می کند: وجود رهبران تحول گرا می تواند جو مناسبی برای یادگیری فراهم نماید و به نوبه خود در ارتقاء هوش سازمانی دانشگاه ها مؤثر باشد. زین آبادی (۱۳۸۹) شواهد بسیار زیادی را ذکر می نماید) نظیر سیلینز ۱۹۹۴، گریفیث ۲۰۰۴؛ روزوگری ۲۰۰۶؛ لیتوود و جانتری (۲۰۰۶) که نشان می دهد سبک رهبری تحولی به طور غیرمستقیم بر بهبود شاخص های پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارد.

در نتایج تحقیقات نا همسو با آثار سبک تحولی این تحقیق (بدون در نظر گرفتن استفاده از الگوی مدیریت) می توان به تحقیقات بارنت ۵ و همکارانش (۲۰۰۱) اشاره کرد که در تحقیق خود در مدارس ایالت نیو ساوت ولز استرالیا، ضمن اینکه رابطه رهبری تحولی با نتایج حاصل از عملکرد معلمان، رضایت شغلی و انجام دادن تلاش مضاعف و فراتر از سطح انتظار معلم را تأیید می کنند ولی رفتار رهبری تحولی با یادگیری دانش آموزان رابطه منفی دارد. در نتیجه نسبتاً مشابهی، گریفیث ۶ (۲۰۰۴) ادعا می کند که یافته های تحقیقی اش نشان می دهد، اعمال رهبری تحولی از سوی مدیر مدرسه با میزان جاهجایی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم ندارد. در توجیه این نتیجه آنان به پیچیدگی بیش از اندازه تعامل میان سبک رهبری با یادگیری دانش آموزان اشاره می کنند.

بحث، استنتاج و پیشنهادهای مبتنی بر فرضیه دوم: الگوی تدریس مدیریت آموزش در صورتی که با سبک رهبری تحولی معلم همراه باشد میتواند در مدت زمان کوتاه (مدت زمان ده جلسهای آزمایش) تأثیر قابل توجهی بر نمرات مسئولیت پذیری دانش آموزان داشته باشد. اندازه اثر ۰.۸۶. این تأثیر را نشان می دهد که خود برای افزایش رفتارهای مرتبط معلمان با مسئولیت پذیری مؤثر است. روش آموزش مسئولیت پذیری (یادگیری مبتنی بر خود-انضباط مثبت-واقعیت

درمانی) که در تحقیقات روانشناسی مؤثر است در قاموس الگوی مدیریت آموزش قرار دارد. دانش آموز در گام اول اجرای الگو، اولین مرحله از مراحل شیوه یادگیری مبتنی بر خود را به طور غیر مستقیم آموزش می بیند. در این مرحله آموزش شیوه های مناسب فراشناختی به یادگیری بهتر، افزایش عناصر خودآگاهی، قانونمندی و پیشرفت گرایی از عناصر مسئولیت پذیری دانش آموزان منجر می شود. در گام سوم از الگو دانش آموز دومین مرحله از آموزش یادگیری مبتنی بر خود را که آموزش شیوه های مناسب فراحافظه ای برای یادگیری است به طور غیر مستقیم در عمل و با تکرار و تمرین آموزش می گیرند. این گام نیز همانند گام اول افزایش عناصر خودآگاهی، قانونمندی و پیشرفت گرایی از عناصر مسئولیت پذیری در دانش آموزان را ایجاد می کند. آموزش انضباط مثبت به طور غیرمستقیم در گام چهارم اجرای الگو ایجاد می شود. در روش آموزش انضباط مثبت دانش آموزان احساس ارزشمندی، پافشاری بر وظایف محوله و آموزش شیوه حل مسئله را می آموزند. با پایان یافتن این گام از اجرای الگو افزایش خودآگاهی و خودارزیابی که از مؤلفه های عزت نفس است ایجاد می شود. مراحل از آموزش انضباط مثبت به طور عملی و غیرمستقیم در روند تدریس در اجرای گام ششم از الگو آموزش داده می شود. این آموزشها شامل، آموزش چگونگی ارتباط با دیگران، احساس ارزشمندی و چگونگی حل تعارض با دیگران است. با افزایش فعالیت های گروهی، دانش آموزان پذیرش پیامدهای رفتار، خود ارزیابی و خودمدیریتی بیشتری کسب می کنند. گام هفتم از اجرای الگو سبب افزایش مهارت های حل مسئله می شود که در آموزشهای مستقیم انضباط مثبت به کار می رود. افزایش این گونه مهارت ها سبب افزایش پیشرفت گرایی و خود آگاهی در دانش آموزان می شود که از عناصر تشکیل دهنده مسئولیت پذیری است. گام نهم از اجرای الگوی تدریس مراحل روش واقعیت درمانی برای افزایش مسئولیت پذیری اجرا می شود بدین ترتیب دانش آموزان در فضایی غیر از آموزش مستقیم به برقراری ارتباط مطلوب عاطفی در محیط کلاس درس تشویق می شوند مهارت های ارتباطی با تأکید بر رفتارهای کنونی افزایش می یابد. بر زمان حال برای تصمیم گیری ها تأکید می شود چنانکه معلم به اقتضای شرایطی که در کلاس درس حاکم است می تواند نحوه تدریس خود را تغییر دهد. حذف تنبیه برای اجرای رفتارهایی که ناشی از عدم شرکت در مباحث کلاسی توسط برخی از دانش آموزان در روش سنتی وجود داشت به دلیل مشارکت دانش آموزان از ابتدای مباحث کلاسی به راحتی امکان پذیر است. در پایان این مرحله شاخص خود کنترلی از عناصر مسئولیت پذیری در دانش آموزان افزایش یافته است. شاخص های مختلف مسئولیت پذیری در پایان تحقیق با آزمون مسئولیت پذیری اندازه گیری شد که در این اندازه گیری مسئولیت پذیری در گروه آزمایش ۳،۱۷ نمره افزایش داشته است اما نمرات مسئولیت پذیری در گروه کنترل ۱،۱۳ کاهش را نشان می دهد. در توجیه این کاهش می توان گفت شیوه تدریس سنتی ممکن است باعث از بین بردن مؤلفه های مرتبط با مسئولیت پذیری در دانش آموزان در مدت زمان انجام آزمایش شده باشد.

در مقایسه نتایج این تحقیق با تحقیقات مشابه و همسودر سازمان های آموزشی لیتوود و جانتری



(۲۰۰۰)، در تحقیق خود نشان دادند که رهبری تحولی می‌تواند به ارتقای سطح تعهد تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد این دو پژوهشگر پیش از آن به این نتیجه رسیده بودند که رهبری تحولی به عنوان یک استراتژی در شکل‌گیری فرهنگ همکاری و معاضدت^۷ در مدارس مؤثر است (لیتوود و جانتری، ۱۹۹۰). مهدی خدابخشی و همکاران در نتایج تحقیقی پیرامون بررسی روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرضا در سال ۸۵-۸۴ به اثربخشی آموزش یادگیری مبتنی بر خود در کلاس بر افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان اشاره می‌کنند. کرمی (۱۳۹۲) استفاده از الگوی تدریس مدیریت آموزش را در افزایش مهارت‌های تربیتی دانش‌آموزان مؤثر دانسته است.

بحث، استنتاج و پیشنهاد‌های مبتنی بر فرضیه دوم: با توجه به ضریب تعیین ۲۴ درصدی که از نتایج تحقیق به دست آمده است، می‌توان انتظار داشت افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان بتواند منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی گردد. گروه آزمایش با استفاده از الگوی تدریس مدیریت آموزش افزایش مسئولیت‌پذیری با تغییر نمره ۳,۱۷ در بین دانش‌آموزان را نشان می‌دهد و پیشرفت تحصیلی نیز در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش ۴,۱۵ افزایش داشته است اما در گروه کنترل ۱,۲۳ نمره در میانگین نمرات دانش‌آموزان کاهش مسئولیت‌پذیری را شاهد هستیم و نمرات پیشرفت تحصیلی در کل ۱۳,۵ نمره افزایش داشته است، با توجه به نتایج تحلیل داده‌ها که اثر پیش‌آزمون را به عنوان متغیر کنترل ناچیز دانسته است، می‌توان تنها با تفاوت میانگین دو گروه کنترل و آزمایش نتیجه گرفت که گروه کنترل پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به گروه آزمایش داشته است و کاهش مسئولیت‌پذیری بر کاهش پیشرفت تحصیلی در بین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی با ضریب تعیین ۲۳ درصد می‌باشد. با توجه به اثری که مسئولیت‌پذیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد می‌توان گفت توجه به ابعاد مسئولیت‌پذیری در هر سه بعد شناختی، عاطفی و عملکردی در مدارس ضرورت دارد.

در مقایسه نتایج تحقیق با تحقیقات مشابه در سازمان‌های آموزشی می‌توان به همسوئی با نتایج تحقیق سبحانی‌نژاد (۱۳۷۹) که باید مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ابعاد سه‌گانه عاطفی، شناختی و رفتاری را در آموزش‌های مدارس بگنجانیم تا پیشرفت تحصیلی به دست آید اشاره کرد. بابایی (۱۳۸۱) نیز در پژوهش خود نتیجه گرفت که مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس با یکدیگر ارتباط داشته است. ونتز (۱۹۹۱) در تحقیق خود ارتباط بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را تأیید و به ارتباط ۴۰ درصدی بین این دو اشاره می‌کند.

نتیجه گیری

استفاده از بسته کلاسی تهیه شده با استفاده از الگوی آموزشی جدید توانسته است در نمرات درس زیست شناسی حجم اثر بالایی را در ضمن تحقیق ایجاد کند و همچنین معلم در خلال تدریس با الگوی تدریس خود افزایش مسیولیت پذیری را نیز در دانش آموزان داشته باشد.

- با توجه به اینکه اکثر کشورها در شرف اصلاح سیستم‌های آموزشی خود هستند تا از این طریق به رفع نیازهای موجود اقدام کنند آموزش و پرورش می‌تواند با قرار دادن مهارت‌هایی مانند مسیولیت‌پذیری و یا مولفه‌های مرتبط با آن در تحقق اهداف مورد نظر خود اقدام نماید.

- با ساماندهی الگوهای تدریس دبیران از شیوه‌های سنتی به شیوه‌های جدید (الگوی مدیریت آموزش) می‌توان علاوه بر افزایش پیشرفت تحصیلی شاهد افزایش مسیولیت‌پذیری دانش‌آموزان نیز باشیم.

- مسیولیت‌پذیری بخش مهمی از رشد اجتماعی افراد است و از سوی دیگر، پرورش روحیه ی مسیولیت‌پذیری نیز از اهداف اجتماعی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است لازم است به این جنبه از ویژگی‌های دانش‌آموزان در نظام آموزشی و به خصوص در برنامه و کتابهای درسی دوره ی متوسطه که از دوره‌های مهم و حساس زندگی دانش‌آموزان است توجه بیشتری شود.

- با توجه به ضرورت و اهمیت مسیولیت‌پذیری اجتماعی، اگر تعلیم و تربیت به دنبال تربیت نسل آینده به گونه‌ای اجتماعی و رشد یافته است ناچار باید به مساله مسیولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان یکی از زمینه‌های فعالیت خود توجه کند و واضح است که محیط یادگیری بستری مناسب برای پرورش این نوع از مهارت‌های اجتماعی خواهد بود.

- افزایش مسیولیت‌پذیری در جامعه می‌تواند به شناسایی و شکوفایی استعدادها، ایجاد انگیزه بیشتر برای پذیرش مسیولیت بیشتر، ایجاد انگیزه مبارزه‌جویی و سخت‌کوشی، ایجاد تعهد و پشتکار نسبت به انجام دادن کار، فراهم شدن زمینه توانمندی در سایر مهارت‌های زندگی، رشد فکری و رشد شخصیت، افزایش عزت نفس، پذیرش اشتباه، انجام دادن درست کارها و تشویق دیگران منجر شود.

پیشنهادهایی به مدیران مراکز آموزشی:

- با بهره‌گیری از سبک‌های رهبری به ایجاد تغییرات در شیوه‌های سنتی پرداخته و با بکارگیری روش‌های نوین، برای دستیابی سازمان آموزشی خود به سمت اهداف متعالی سرعت بخشند

- آموزش مهارت‌های مرتبط با مسیولیت‌پذیری را در اولویت فعالیت مدرسه قرار دهند.

- معلمان را به استفاده از الگوی تدریس مدیریت آموزش ترغیب و تشویق و شرایط را برای اجرای الگو از طرف معلمان تسهیل نمایند.

- سنجش مولفه‌های مرتبط با مسیولیت‌پذیری را در ارزیابی‌ها کنار سنجش پیشرفت تحصیلی



قرار دهند.

- در آزمون‌های ورودی مدرسه می‌توانند به منظور انتخاب و شناسایی دانش‌آموزان با توانایی پیشرفت تحصیلی بالا از روی پرسشنامه‌های سنجش مسئولیت‌پذیری آنها را مورد شناسایی قرار دهند.

- با دادن آگاهی به اولیاء آنها را به افزایش مولفه‌های مسئولیت‌پذیری فرزندانشان از طرف خانواده ترغیب نموده و برای اولیا تبیین کنند که افزایش مسئولیت‌پذیری می‌تواند به افزایش پیشرفت تحصیلی منجر شود.

منابع

- آهنچیان، محمد رضا؛ خجسته، مریم؛ بابایی، امین و اطهری، عاطفه (۱۳۹۳) رهبری تحولی سبکی اثر بخش برای بهبود عملکرد و رضایت شغلی معلمان (سایت مدیریار www.modiryar.com).
- بهرنگی، محمد رضا (۱۳۸۹). بررسی الگوی تدریس مدیریت بر آموزش از منظر خلاقیت در یادگیری و یادگیری خلاقیت، سومین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی، تریز و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران، تهران، پژوهشکده علوم خلاقیت‌شناسی، تریز و نوآوری.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۹۰). واکاوی تأثیرات آموزشی پرورشی مدیریت آموزش؛ اولین همایش ملی مدیریت آموزشی از نظر به عمل؛ وزارت آموزش و پرورش، خانه معلم منطقه سه.
- بهرنگی، محمدرضا و آقایی، طیبه (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم. فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۱۰: ۵۰-۳۶.
- بهرنگی محمد رضا و کرمی، نازیلا (۱۳۹۰). بررسی مشکلات تدریس تاریخ هنر جهان و مقدار اثر گذاری هفت گام الگوی تدریس مدیریت آموزش از دیدگاه هنروران این درس، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۴: ۲۸-۱.
- بهرامی، فاطمه و ملکیان، حسین (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه راهکارهای افزایش مسئولیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان. فصلنامه آموزه، ۱۷، ۶۴-۵۱.
- جویس، بروس؛ مارشاول؛ امیلی و کالهن (۲۰۰۴). الگوهای تدریس، ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، (۱۳۸۹)، چاپ ششم تهران: کمال تربیت.
- خدابخشی، مهدی (۱۳۸۸). بررسی روش‌های مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر رضا در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۵. مطالعات روان‌شناختی (۱): ۱۳۸-۱۱۳.
- زمردیان، اصغر (۱۳۸۵). مدیریت تحول: استراتژی‌ها، کاربردها و الگوهای نوین. تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی
- زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۸۹). رهبران تحول بخش در مدرسه: مدیران زن یا مدیران مرد در توسعه و سیاست، پژوهش زنان، ۸(۲): ۱۱۵-۱۴۱.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۸). سبک رهبری کارآمد برای مدیران مدارس امروز: گذار از رهبری آموزشی به رهبری تحولی. پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت، ۲۸: ۱۲۶-۱۲۹.

- سنگه، پیتر، ترجمه: اکبری حسین، سلطانی مسعود (۱۳۸۵). رقص تغییر، ترجمه: اکبری حسین، سلطانی مسعود، تهران: آسیا.
- سجانی نژاد، مهدی؛ آبنیکی، زهرا (۱۳۹۱) بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محتوای برنامه درسی دوره متوسطه نظری سال تحصیلی ۸۹-۹۰. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۱): ۵۹-۱۰۶.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران: دبیرخانه شورای عالی.
- شیخ حر عاملی، محمد بن حسن (۱۳۸۰). جهاد النفس وسائل الشیعه ترجمه افراسیابی قم: انتشارات قم.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۴). روانشناسی تربیت، چاپ سوم. اصفهان: انتشارات مشعل.
- صاحبی، علی (۱۳۹۰). واقعیت درمانی: دعوت به مسئولیت‌پذیری. رشد مشاور مدرسه. زمستان - شماره ۲: ۴-۷.
- عرفانی خانقاهی، معصومه و جعفری، پیروش (۱۳۸۹). بررسی اثرات غیر مستقیم سبک رهبری تحولی فرهنگ یادگیری و یادگیری سازمانی بر هوش سازمانی در دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۸. رهبری و مدیریت آموزشی شماره ۱۱: ۶۶-۴۹.

- Aragon-Correa, J. A., Garcia-Morales, V.J., & Cordon-Pozo, E. (2007). Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: Lessons from Spain, *Business Review*, 28 -13 : (1)31.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 356-333 : (3)42.
- Jacob, C. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second edition.). Lawrence Erlbaum Associates
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (1990), *Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures, School Effectiveness and School Improvement*, : (4)11 280 – 249.
- Leithwood, K. (1994), *Leadership for School Restructuring*, *Educational Administration Quarterly*, 518-498: (4) 30
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999a). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school, *Educational Administration Quarterly*, 706-679 :35.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999b). Transformational school leadership effects: A replication, *School Effectiveness and School Improvement*, 79-451 : (4)10.
- Leithwood. K. A., & Riehl. C. (2003). What Do We Already Know About Successful School Leadership? In W Firestone & C Riehl (eds), *A New Agenda: Directions for*



Research on Educational Leadership, pp 47-22, New York, Teachers College Press.

Leithwood, K., & Levin, B., (2004), Assessing school leader and leadership program effects on Pupil learner: Conceptual and Methodological challenges. London: Department for Education and Skills.

Leithwood, K., & Jantzi, D., (2005), Transformational leadership, pp. 43-31, In Brent Davies, The Essentials of School Leadership. Paul Chapman Educational Publishing.

Mackenzie, S. B., Podsakoff, P. M. & Rich, G. A. (2001), Transformational and transactional leadership and salesperson performance, Journal of the Academy of Marketing Science, 134-115 :(2) 29.

Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995), The Effects of Transformational Leadership on Teacher Attitudes and Student Performance in Singapore, Journal of Organizational Behavior, 333-319 :(4)16.

Wentze, K. (1991). Social Competence at School: Relation between Social Responsibility and academic Achievement, Reviewed Educational Research. 24-61:1.

The effect of implementing Management education model with transformational leadership style by Biology Teachers on the freshman high school girls' responsibility and achievement in Biology Lesson

* Zahra Mesbah¹, Mohammad Reza Behrangi²

Abstract

Increasing responsibility in students is the most important national strategic plan in educational system; sanad tahavol (1390) with the statement of "The overall responsibility, community involvement and should be expanded" has been emphasized. One of the effective factors is the classroom properties which teaching standards have been assessed in this paper. Early assessments show that management of direct measures for responsibility teaching has been embedded in its procedures indirectly.

The purpose of this study is to create a practical plan to expand and enhance continuous responsibility using teacher's capacity in classroom. As a result the researcher has assessed teaching standards management in responsibility and academic progress of first high school grade of female students in district 5 of Tehran. Figures show the influence of direct teaching in academic progress and responsibility of students.

Our method is empirical and semi experimental with practical prospective. First the related theoretical foundations have been assessed which helped us implement educational standards management with transformational leadership style in the form of educational package in biology lessons of first grade high school students.

Quasi of Solomon has been used in this study and 88 available samples in private schools of district 5 of Tehran have been chosen, then they were randomly divided in to four homogenous groups of test and control. First one group of test and control did a pretest of dependent variables on responsibility and academic progress, and then the independent variable was tested on the two test groups and the two control groups were traditionally tested. At the end all groups underwent a post-test of dependent variable. Results were assessed using two way ANOVA test. Covariance analysis has been applied on the control and test group who underwent a pretest.

Academic progress and responsibility show 1.08 and 0.86 improvement respectively. Results show a considerable difference in Academic progress and responsibility of test and control groups and an increased learning and responsibility have been observed in the proposed standards of educational management teaching.

Key Words: Educational Management Pattern, Students, Transformational Leadership, Accountability, Academic Advancement. Biology lesson.

1. Ph.D. in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Roodehen Branch, Tehran, Iran. z.mesbahh@gmail.com

2. Professor, Department of Education and Management, Faculty of Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.