

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی-تخصصی آموزش پژوهی

سال دوم، شماره ششم، تابستان ۱۳۹۵

بررسی رابطه گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس

در بین معلمان مدارس منطقه دهلران

احمد ملکی پور^۱، عیسی ملکی پور^۲، جمال معمر^۳، رحیم مرادزاده^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس در بین معلمان مدارس منطقه دهلران است. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش کلیه معلمان مدارس متوسطه منطقه دهلران به تعداد ۱۲۴ نفر در سال ۹۵-۹۶ است که با توجه به محدود بودن جامعه آماری، پرسش‌نامه در بین همه آن‌ها توزیع گردید. ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه استاندارد سادکر (۲۰۱۴) و پرسش‌نامه راهبردهای مدیریت کلاس دانشگاه مرکزی ایندیانا (۲۰۱۳) است؛ که روایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از نظر جمعی از متخصصان و کارشناسان حاصل گردید و اعتبار پرسش‌نامه‌ها (آلفای کرونباخ) نیز به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۸ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در قسمت آمار استنباطی از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که بین گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس رابطه معنادار وجود دارد و همچنین گونه‌های فلسفه ضرورت‌گرایی و پایدارگرایی توان پیش‌بینی مدیریت کلاس استبدادی و مقتدرانه را دارند و گونه‌های فلسفه پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی دارای توان پیش‌بینی مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی‌تفاوت هستند و همچنین گونه‌های فلسفه وجود‌گرایی توان پیش‌بینی مدیریت دموکراتیک و بی‌تفاوت را دارند و معلمان بیشتر به راهبردهای مدیریت دموکراتیک و تا حدودی بی‌تفاوت در کلاس معتقدند که این راهبردها نیز ریشه در گونه‌های فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی و وجود‌گرایی دارد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه آموزشی، ضرورت‌گرایی، وجود‌گرایی، پایدارگرایی، بازسازی‌گرایی، راهبردهای مدیریت کلاس.

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

^۲ معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی اداره آموزش و پرورش شهرستان دهلران.

^۳ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. (نویسنده مسئول):

jamal.moammer@gmail.com

^۴ کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دبیر آموزش و پرورش شهرستان دهلران.

مقدمه

امروزه معلمان به عنوان مهم‌ترین رکن پیشرفت آموزش و پرورش هنگامی که درباره نقش خویش به تأمل می‌پردازند، به طور ناخودآگاه به سؤالاتی از قبیل؛ هدف از مدرسه چیست؟ چه موضوعی با ارزش است؟ دانش آموزان چگونه یاد می‌گیرند؟ از چه روش‌ها و ابزارهایی برای تدریس استفاده شود؟ (ارنشتاین^۱ و بیهار هورنشتاین^۲، ۲۰۱۰) و... به ذهن آن‌ها خطور می‌کند. این قبیل سؤال‌ها مواردی هستند که همه ریشه در فلسفه و به ویژه گونه‌های فلسفه آموزشی دارند. فلسفه آموزشی مجموعه تصورات شخصی درباره موضوعات مرتبط با آموزش، یادگیری، استفاده از ظرفیت بالقوه دانش آموز و همچنین نقش معلم در کلاس، مدرسه و جامعه است (لويس^۳، ۲۰۱۴)، که منشأ آن تجربیات فرد، ارزش‌ها، محیط، تعامل با دیگران و آگاهی از رویکردهای فلسفی می‌باشد (هانون^۴، ۲۰۱۱).

سادکر^۵ (۱۹۹۴) معتقد است فلسفه شخصی یک معلم در بحث آموزش، یک عنصر اساسی در نگرش او نسبت به راهنمایی کودکان طی مسیر روشنفکری است. بر این اساس مدیران و معلمان برای این که در باورهای خود انسجام داشته باشند و در گفتار و کردار دچار تناقض نباشند، به ناچار باید از یک فلسفه تربیتی پیروی کنند و برای این منظور، باید با جهت‌گیری‌های فلسفی خود آشنا باشند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴)، زیرا این جهت‌گیری‌های فلسفی ویژگی‌های شخصیتی، باورها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و همچنین فرایند یاددهی-یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در این راستا تعدادی از مطالعات نشان می‌دهد که باورهای شخصی معلمان انتخاب‌های آنان در مورد راهبردهای مدیریت کلاس درس را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (کونتی^۶، ۲۰۱۱).

¹ Ornstein

² Behar-Horenstein

³ Lewis

⁴ Hannon

⁵ Sadker

⁶ konti

راهبرد مدیریت کلاس عبارت است از کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری می‌شود (ولفگانگ^۱ و گلیکمن^۲، ۱۹۸۶؛ به نقل از مارتین^۳، ۱۹۹۸). در پاره‌ای تعریف‌های دیگر نیز راهبرد مدیریت، شیوه‌ای است که معلم برای کنترل دانش‌آموزان به کار می‌برد (داهار^۴، ۲۰۱۰). ولفگانگ (۲۰۰۱) معتقد است که معلمان بر اساس باورهایشان درباره رشد و یادگیری فراگیران، الگوهای رفتاری خود را در کلاس شکل می‌دهند که هر الگو یا سبک رفتاری اثرات متفاوتی بر رشد و یادگیری دانش‌آموزان به جای می‌گذارد. جرمین^۵ (۲۰۰۲) نیز اذعان دارد که فعالیت‌های کلاسی معلمان مبتنی بر باورهایشان است؛ به عبارت دیگر، واکنش معلم به موقعیت‌های کلاسی و شیوه‌ها و روش‌هایی که در حل مسائل کلاس برمی‌گزیند، ریشه در باورهای وی دارد. بر این اساس، از آنجایی که باورهای معلمان متأثر از نوع فلسفه آموزشی مورد نظر آنهاست، دیدگاه‌های فلسفی نقش مهمی در تعیین نوع راهبرد مدیریت کلاس درس ایفا می‌کند. از این رو اهمیت آگاهی از فلسفه آموزشی باعث افزایش تمرکز بر چگونگی تصمیم‌گیری‌های هنگام برنامه‌ریزی و اجرای درس می‌شود (کوهن^۶، ۲۰۰۰).

به‌طور کلی فلسفه‌ها می‌توانند برای رهبران و معلمان مدارس در بسیاری از موارد مورد استفاده قرار گیرد، بدین صورت که به وسیله آن اهداف و فعالیت‌های یادگیری در مدرسه را روشن سازند؛ و ضمن ایفای نقش کارکردی خود در مدرسه، راهبردها و تاکتیک‌های یادگیری در کلاس را به واسطه نوع فلسفه غالب خود پیاده کنند (وایلز و باندی، ۲۰۱۰). بنابراین، به‌طور قطع، تعیین اهداف و به دنبال آن تعیین راهبردهای مدیریت کلاسی، بدون داشتن باورها فلسفه آموزشی، کاری سطحی و کم‌دوام خواهد بود.

¹ Wolfgang

² Glickman

³ Martin

⁴ Dahar

⁵ Germine

⁶ Cohen

امروزه تقسیم‌بندی‌های زیادی از گونه‌های فلسفه‌های آموزشی مطرح شده است. نمونه‌ای از این تقسیم‌بندی‌ها که توسط سادکر (۲۰۱۴) مورد اشاره قرار گرفته، پنج فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی^۱، پایدارگرایی^۲، پیشرفت‌گرایی^۳، بازسازی‌گرایی^۴ و وجودگرایی^۵ را در برمی‌گیرد که در این پژوهش به آن‌ها پرداخته می‌شود.

فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی: در این دیدگاه فرد از طریق شهود، درون‌نگری و بصیرت به درون خود نگرسته و نسخه‌ای از ایده‌ها را در آن می‌یابد (گوتک ۱۳۸۵)؛ و برنامه درسی نیز توسط مدیران و معلمان تعیین می‌شود. این نوع فلسفه آموزشی همچنین هدف از آموزش را به‌عنوان پرورش نظم و انضباط فکری به‌وسیله مطالعه زمینه‌های کلیدی می‌داند (وینگو^۶، ۱۹۷۴).

فلسفه پایدارگرایی: روی کاربرد خرد تأکید می‌کنند و می‌گویند محصلان باید یاد بگیرند که چگونه انگیزه‌ها یا تکانه‌های اساسی خود را خردمندانه کنترل کنند. کار آموزش و پرورش این نیست که محصلان را با جامعه یا روند معاصر سازگار کند بلکه باید آن‌ها را با حقیقت خارجی سازگار کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸). فراگیر در این مکتب غیرفعال و فقط دریافت‌کننده است (وایلز و باندی، ۲۰۱۰).

فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی: این دیدگاه اصرار می‌ورزد که دانش‌آموزان را باید از یادگیری سنتی که مکانیکی است دور کرد؛ این نوع فلسفه آموزشی همچنین آموزش و پرورش را به‌عنوان فرایند یادگیری تفکر انتقادی و درگیر شدن در حل مسئله با استفاده از اصول و روش‌های علمی می‌داند. دانش‌آموزان در این نوع فلسفه آموزشی به‌عنوان

¹ Essentialism

² Perennialism

³ Progressivism

⁴ Reconstructionism

⁵ Existentialism

⁶ Wingo

موجودات منحصر به فردی تلقی می‌شوند که علایق و نیازهای آن‌ها در محتوای درسی مدرسه در کانون توجه قرار می‌گیرد.

فلسفه آموزشی بازسازی‌گرایی: در این فلسفه آموزشی معلمان و دانش‌آموزان مشکلات موجود اجتماع را به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل می‌کنند تا راهبردهایی را برای پرداختن به تغییرات اجتماعی و فرهنگی بهتر ابداع کنند. این دیدگاه همچنین معلمان را به‌عنوان رهبران تغییر اجتماعی و دانش‌آموزان را به‌عنوان شهروندان آینده نظام اجتماعی جدید در نظر می‌گیرد.

فلسفه آموزشی وجود‌گرایی: این دیدگاه آموزش و پرورش را دستیابی به خودشکوفایی و تحقق شخصی می‌داند و انتخاب موضوع درسی برای هر دانش‌آموز را امری فردی تلقی می‌کند. در این فلسفه آموزشی همچنین همه مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند که در نتیجه آن مسئولیت آموزش و پرورش هر کس بر عهده خود او است (گوتک، ۱۳۸۰).

به نظر می‌رسد راهبرد مدیریت کلاس یکی از متغیرهایی است که چگونگی استفاده از آن در محیط آموزشی می‌تواند متأثر از فلسفه آموزشی معلمان باشد. راهبرد مدیریت کلاس عبارت است از کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری است (ولفگانگ^۱ و همکاران، ۱۹۸۶؛ به نقل از مارتین^۲، ۱۹۹۸). از جمله راهبردهای مدیریت کلاس می‌توان به راهبرد مدیریت استبدادی، مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی‌تفاوت اشاره کرد (اوکوری^۳، ۲۰۱۵). در راهبرد مدیریت استبدادی دانش‌آموزان بسیار محدود و تحت کنترل هستند و همچنین در این نوع کلاس‌ها با توجه به انضباط سخت‌گیرانه معلمان دانش‌آموزان دستورها را مستقیماً از معلم دریافت می‌کنند و حق هیچ‌گونه سؤال‌ی ندارند. ولی در مدیریت کلاس

¹ Wolfgang

² Martin

³ Okwori

مقتدرانه معلم و دانش آموز با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می کنند و نسبت به هم احترام کامل را به جا می آورند، در این شرایط آموزشی، رفتارهای در محدوده قوانین و مقرراتی صورت می پذیرد که خود افراد وضع کرده اند یا دیگران وضع کرده و آنها قبولشان دارند (نظری، ۱۳۹۳). در راهبرد مدیریت کلاس دموکراتیک محور، معلم کنترل و محدودیت کمی بر دانش آموزان دارد و تصمیم گیری های کلاس او بیشتر بر اساس احساسات دانش آموزان تنظیم می کند. در راهبرد مدیریت کلاس بی تفاوت معلم معتقد است که کلاس ارزش تلاش و کوشش ندارد، او اغلب از مواد آموزشی سال های قبل و قدیمی استفاده می کند. در ارتباط با تحقیق حاضر پژوهش هایی در داخل و خارج از کشور صورت گرفته است که در زیر به آن اشاره می گردد:

بخشایش (۱۳۹۲)، در طی پژوهشی تحت عنوان رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد صورت گرفت، نتایج نشان داد که سبک مدیریت آموزش از بین پنج ویژگی شخصیتی، تنها با ویژگی باوجدان بودن رابطه معناداری دارد، و همچنین رابطه معناداری بین سبک مدیریت رفتار با ویژگی روان آزرده گرایی، سازگاری و وظیفه شناسی وجود دارد. در پژوهشی دیگر میرزا محمدی، نوروزی و یوزباشی (۱۳۹۲) در تحقیقی تحت عنوان بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با خلاقیت سازمانی کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی نشان دادند که بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری) با خلاقیت کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین از بین مؤلفه های ذهنیت فلسفی متغیرهای جامعیت و انعطاف پذیری بهترین پیش بینی کننده برای خلاقیت کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی هستند. در پژوهشی دیگر تحت عنوان بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه های آموزشی با ابعاد باورهای نظارتی مدیران مدارس شهر تهران، سبحانی نژاد، ملکی، احمدیان و فردایی بنام (۱۳۹۱) به این نتیجه دست یافتند که بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با ابعاد

باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیرمستقیم مدیران، رابطه معنادار وجود دارد. تقی‌پور ظهیر و توکلی (۱۳۹۰) هم طی پژوهشی به عنوان بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با عملکرد دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران به این نتیجه رسیدند که اکثر مدیران دارای ذهنیت فلسفی متوسط می‌باشند. بین ذهنیت فلسفی مدیران و عملکرد دبیران رابطه معناداری وجود دارد و همچنین ذهنیت فلسفی مدیران توانسته است متغیر عملکرد دبیران را پیش‌بینی کند. دمب‌چیلی و رسول‌نژاد (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان زنجان به این نتیجه دست یافتند که بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیئت علمی رابطه معنی‌داری وجود دارد. نورایی، امیرتاش، تندنویس و بهرنگی (۱۳۸۵)، در پژوهش خود با عنوان ارتباط بین فلسفه آموزشی، سبک رهبری مدیران و جو سازمانی در دانشکده‌ها و گروه‌های تربیت‌بدنی به این نتیجه رسید که فلسفه آموزشی غالب در دانشکده تربیت‌بدنی تجربه‌گرایی است و همچنین بین فلسفه‌های آموزشی و جو سازمانی و زیرمجموعه‌های آن ارتباط معناداری وجود ندارد. آذرفر (۱۳۸۰) نیز در پژوهشی با عنوان تیپ‌شناسی فلسفی ذهن مدیران و تأثیر آن بر اثربخشی به تفکیک در ابعاد سیستم‌های حقوقی، حقیقی و باز دبیرستان‌های دخترانه شهر تهران همین نتیجه را در مورد مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهر تهران گزارش کرد.

اوریم^۱ و گوکسی^۲ (۲۰۰۹)، در پژوهشی با هدف کشف رابطه بین اعتقادات و سبک مدیریت معلمان، نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس معلمان و تدریس واقعی اعتقادات آنان رابطه وجود دارد؛ و همچنین سبک‌های رهبری معلمان در کلاس نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و سبک مدیریت معلمان نقش مهمی در درگیری دانش‌آموزان در کلاس و ایجاد انگیزه در آنان دارد. لیوینگستون^۳، مک‌کلین^۴ و

^۱ Evrim

^۲ Gokçe

^۳ Livingston

^۴ McClain

دیسپاین^۱ (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود متوجه شد که فلسفه آموزشی برتر در بین دبیران فلسفه تجربه گرایی است.

به طور خلاصه به نظر می‌رسد تلاش افراد به منظور برقراری ارتباط با فلسفه آموزشی‌شان به آنان کمک خواهد نمود تا از اهداف و ارزش‌های خود که با اهداف و ارزش‌های مورد حمایت در جامعه، همسان هستند مطلع شوند، بنابراین هنگامی که معلمان از فلسفه آموزشی خود آگاه باشند، به شکل راحت‌تری نسبت به انتخاب راهبرد مدیریت منطبق با کلاس خود اقدام می‌کنند. لذا هدف این پژوهش بررسی رابطه گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس در بین معلمان مدارس منطقه دهلران است. در راستای این پژوهش سؤالات زیر مطرح گردید:

۱. آیا بین گونه‌های فلسفه آموزشی (ضرورت گرایی، پایدار گرایی، پیشرفت گرایی، بازسازی گرایی و وجود گرایی) معلمان با راهبردهای مدیریت کلاس (مدیریت استبدادی، مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت) رابطه وجود دارد؟
۲. گونه‌های فلسفه آموزشی معلمان هر یک چه میزان از راهبرد مدیریت استبدادی را پیش‌بینی می‌کنند؟
۳. گونه‌های فلسفه آموزشی معلمان هر یک چه میزان از راهبرد مدیریت مقتدرانه را پیش‌بینی می‌کنند؟
۴. گونه‌های فلسفه آموزشی معلمان هر یک چه میزان از راهبرد مدیریت دموکراتیک را پیش‌بینی می‌کنند؟
۵. گونه‌های فلسفه آموزشی معلمان هر یک چه میزان از راهبرد مدیریت بی تفاوت را پیش‌بینی می‌کنند؟

^۱ DeSpain

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت کمی از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه معلمان مدارس متوسطه منطقه دهلران به تعداد ۱۲۴ نفر در سال ۹۶-۹۵ است که با توجه به محدود بودن جامعه آماری پرسش‌نامه در بین همه آن‌ها توزیع گردید. برای گردآوری اطلاعات در بخش کمی از دو پرسش‌نامه استاندارد گونه‌های فلسفه آموزشی (سادکر، ۲۰۱۴) و پرسش‌نامه راهبردهای مدیریت کلاس (دانشگاه مرکزی ایندیانا، ۲۰۱۳) استفاده شد.

پرسش‌نامه فلسفه آموزشی: این پرسش‌نامه به وسیله سادکر (۲۰۱۴) تهیه شده است که دارای ۲۵ گویه بوده و ۵ گونه فلسفه آموزشی معلمان شامل ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی و وجودگرایی با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) را در بر می‌گیرد. روایی پرسش‌نامه فلسفه آموزشی در زبان مبدأ توسط متخصصان تأیید شده، و اعتبار آن به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. بررسی‌ها نشان داد که پرسش‌نامه سادکر (۲۰۱۴) تاکنون در داخل کشور توسط پژوهش‌گران مورد استفاده قرار نگرفته است.

پرسش‌نامه راهبردهای مدیریت کلاس: برای سنجش راهبردهای مدیریت کلاس از پرسش‌نامه تعیین راهبرد کلاس دانشگاه مرکزی ایندیانا (۲۰۱۳) استفاده گردید. پرسش‌نامه دارای ۱۲ گویه بوده و ۵ راهبرد مدیریت کلاس شامل مدیریت استبدادی، مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی‌تفاوت با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) را در بر می‌گیرد. روایی پرسش‌نامه راهبردهای مدیریت کلاس در زبان مبدأ توسط متخصصان تأیید شده، و اعتبار آن نیز به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شده است. بررسی‌ها بیانگر این است که پرسش‌نامه راهبردهای مدیریت کلاس دانشگاه مرکزی ایندیانا (۲۰۱۳) تاکنون در داخل کشور توسط پژوهش‌گران مورد استفاده قرار نگرفته است.

برای بومی سازی ابزارهای پژوهش، ابتدا پرسش نامه‌ها به شکل دقیق جهت اطمینان از عدم مغایرت آن با فرهنگ و هنجارهای جامعه مورد پژوهش ترجمه گردید، و به دنبال آن جهت اطمینان از اینکه کلیه واژگان پرسش نامه‌ها به شکل دقیق ترجمه شده‌اند، آن‌ها به چند نفر از متخصصان که با زبان مبدأ پرسش نامه‌ها آشنایی مکفی داشتند، ارائه شد که بعد از بازبینی آن مورد تأیید متخصصان نیز قرار گرفت. سپس جهت تعیین روایی، پرسش نامه‌ها به سه نفر از اساتید رشته علوم تربیتی و همچنین پنج نفر از متخصصان آموزش و پرورش ارائه گردید، که مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت. اعتبار گردآوری اطلاعات نیز با روش آلفای کرونباخ در پرسش نامه فلسفه آموزشی ۰/۸۲٪ و پرسش نامه راهبرد مدیریت کلاس ۰/۸۸٪ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ استفاده شد که در قسمت آمار توصیفی از جدول فراوانی، درصد، نمودار ستونی، میانگین و انحراف معیار و در قسمت آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اصلی پژوهش: آیا بین گونه‌های فلسفه آموزشی (آموزشی ضرورت گرایی، پایدار گرایی، پیشرفت گرایی، بازسازی گرایی و وجود گرایی) معلمان با راهبردهای مدیریت کلاس (مدیریت استبدادی، مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت) رابطه وجود دارد؟

جدول ۱. رابطه بین متغیرهای فلسفه آموزشی و راهبردهای مدیریت کلاس

مدیریت بی تفاوت	مدیریت دموکراتیک	مدیریت مقتدرانه	مدیریت استبدادی	متغیرهای پژوهش
R=۰/۱۲۳	R=۰/۱۱۲	R=۰/۵۳۳**	R=۰/۴۷۸**	ضرورت‌گرایی
۰/۳۱۲	۰/۳۴۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	Sig
R=۰/۰۹۱	R=۰/۱۰۲	R=۰/۴۱۲**	R=۰/۵۱۱**	پایدار‌گرایی
۰/۴۴۲	۰/۳۶۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	Sig
R=۰/۴۸۸**	R=۰/۵۳۹**	R=۰/۴۵۱**	R=۰/۱۲۳	پیشرفت‌گرایی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۳۱۲	Sig
R=۰/۴۲۷**	R=۰/۴۶۴**	R=۰/۲۳۱*	R=۰/۱۴۴	بازسازی‌گرایی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۴۱	۰/۱۸۷	Sig
R=۰/۵۳۳**	R=۰/۴۷۱**	R=۰/۱۵۳	R=۰/۱۸۳	وجود‌گرایی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۹۸	۰/۰۷۳	Sig

با توجه به جدول شماره (۱) می‌توان بیان کرد که بین فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی و مدیریت استبدادی و همچنین مدیریت مقتدرانه رابطه مثبت و معناداری در سطح ۹۹ درصد اطمینان وجود دارد و بین ضرورت‌گرایی با مدیریت دموکراتیک و بی تفاوت رابطه معناداری مشاهده نشد. از طرفی بین فلسفه آموزشی پایدار‌گرایی و مدیریت استبدادی و همچنین مدیریت مقتدرانه رابطه مثبت و معناداری در سطح ۹۹ درصد اطمینان وجود دارد و بین پایدار‌گرایی با مدیریت دموکراتیک و بی تفاوت رابطه معناداری مشاهده نشد.

بین فلسفه پیشرفت‌گرایی با مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت رابطه معناداری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد، ولی با مدیریت استبدادی رابطه معناداری مشاهده نشد.

بین فلسفه بازسازی‌گرایی با مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت رابطه معناداری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد، ولی با مدیریت استبدادی رابطه معناداری مشاهده نشد.

بین فلسفه وجود گرایی با مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت رابطه معناداری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد، ولی با مدیریت استبدادی و مدیریت مقتدرانه رابطه معناداری مشاهده نشد.

جدول ۲. خلاصه مدل گونه‌های فلسفی بر راهبردهای مدیریت کلاس

خطای استاندارد برآورد	مجدور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	ضریب همبستگی چندگانه
۷/۱۹	۰/۳۹۳	۰/۶۳۰	۰/۸۶۵

جدول فوق خلاصه مدل را نشان می‌دهد. مقدار ضریب همبستگی (R) بین متغیرها ۰/۶۳ می‌باشد که نشان می‌دهد بین مجموعه متغیرهای مستقل و متغیر وابسته همبستگی وجود دارد؛ اما مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برابر با ۰/۳۹۳ می‌باشد که نشان می‌دهد ۴۰ درصد از کل تغییرات راهبردهای مدیریت کلاس وابسته به متغیرهای مستقل ذکر شده در این تحقیق می‌باشد؛ به عبارت دیگر، مجموعه متغیرهای مستقل، ۴۰ درصد تغییرات را پیش‌بینی (برآورد) می‌کنند.

جدول ۳. ضرایب همبستگی تحلیل رگرسیون چندگانه مربوط به گونه‌های فلسفه آموزشی

مدل	B	Beta	S.E	T	Sig.
ثابت	۰/۷۶۶		۰/۱۶۸	۴/۵۷۱	۰/۰۰۰
ضرورت گرایی	۰/۵۲۳	۰/۷۴۲	۰/۰۲۳	۱۱/۰۲۲	۰/۰۰۷
وجود گرایی	۰/۶۳۳	۰/۸۶۴	۰/۰۱۸	۱۸/۹۷	۰/۰۰۰
پیشرفت گرایی	۰/۶۸۱	۰/۳۶۱	۰/۰۳۵	۲۱/۲۳۸	۰/۰۰۰
بازسازی گرایی	۰/۳۴۷	۰/۲۹۹	۰/۰۲۵	۳/۹۴	۰/۰۰۳
پایدار گرایی	۰/۴۸۹	۰/۷۱۸	۰/۰۱۲	۷/۳۲	۰/۰۰۰

همان طور که یافته‌های جدول (۳) نشان می‌دهد گونه‌های فلسفه ضرورت گرایی، وجود گرایی، پیشرفت گرایی، بازسازی گرایی، پایدار گرایی معنی دار است. به خاطر اینکه

سطح خطای مقدار t آن‌ها کمتر از $0/05$ می‌باشد؛ به عبارت دیگر مقادیر t برای هر یک از ابعاد بالاتر از $1/96$ در سطح اطمینان $0/95$ به دست آمده است. متغیرهای ضرورت‌گرایی با ضریب رگرسیونی $0/523$ ، وجود‌گرایی با ضریب رگرسیونی $0/633$ ، پیشرفت‌گرایی با ضریب رگرسیونی $0/681$ ، بازسازی‌گرایی با ضریب رگرسیونی $0/347$ و پایدار‌گرایی با ضریب $0/489$ به ترتیب بالاترین تأثیر رگرسیونی را روی متغیر راهبردهای مدیریت کلاس داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس در بین معلمان مدارس منطقه دهلران بود. نتایج این پژوهش در ارتباط با سؤال‌های پژوهشی نشان داد که بین فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی و مدیریت استبدادی و همچنین مدیریت مقتدرانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین ضرورت‌گرایی با مدیریت دموکراتیک و بی‌تفاوت رابطه معناداری مشاهده نشد؛ بنابراین می‌توان اذعان نمود معلمانی که به مؤلفه‌های ضرورت‌گرایی از جمله یک مجموعه اطلاعات مشترک، برای یادگیری همه دانش‌آموزان، تسلط و تبحر بر موضوع درسی، سخت‌گیری درسی، نظم و انضباط، کار سخت و احترام قدرت و ... اعتقاد دارند بیشتر به سمت مؤلفه‌های مدیریت استبدادی و همچنین مدیریت مقتدرانه سوق پیدا می‌کنند؛ و کمتر به سمت راهبردهای دموکراتیک و بی‌تفاوت می‌روند. از طرفی بین فلسفه آموزشی پایدار‌گرایی و مدیریت استبدادی و همچنین مدیریت مقتدرانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین پایدار‌گرایی با مدیریت دموکراتیک و بی‌تفاوت رابطه معناداری مشاهده نشد؛ بنابراین می‌توان گفت که معلمانی که دارای فلسفه پایدار‌گرایی (مجموعه ایده‌های بزرگ که در طول زمان زنده مانده‌اند، توانایی‌های عمیق فکر کردن دانش‌آموزان و تحلیل و خلاقیت، چالش‌ها و نگرانی‌های امروز در کتاب‌های بزرگ یافت می‌شود و ...) هستند بیشتر به سمت راهبردهای مدیریت استبدادی و مقتدرانه سوق پیدا می‌کنند تا اینکه از راهبردهای دموکراتیک‌محور و بی‌تفاوت استفاده کنند.

همچنین سؤال در ارتباط با فلسفه پیشرفت گرایی نشان داد که بین فلسفه پیشرفت گرایی با مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت رابطه معناداری وجود دارد، ولی با مدیریت استبدادی رابطه معناداری مشاهده نشد. در این راستا نیز می توان گفت که معلمانی که دارای خصوصیات فلسفه پیشرفت گرایی از جمله (فاصله بین مدرسه و جهان واقعی باید از طریق سفر و کارآموزی پیوند زده، بر ارتباط یادگیری واقعیت و رویدادهای جاری دانش آموزان تأکید کند، برنامه ریزی درسی باید توسط معلمان برای واکنش نسبت به تجربیات و نیازهای دانش آموزان طراحی و ...) هستند بیشتر از راهبردهای مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت استفاده می کنند.

در ارتباط با فلسفه بازسازی گرایی نیز این پژوهش ما را به این امر رهنمون کرد که بین فلسفه بازسازی گرایی با مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت رابطه معناداری وجود دارد، ولی با مدیریت استبدادی رابطه معناداری مشاهده نشد؛ بنابراین معلمان دارای ویژگی های فلسفه بازسازی گرایی (مدرسه باید بر تجزیه و تحلیل و حل مشکلات اجتماعی که فراتر از کلاس است، تأکید کند، آموزش و پرورش باید دانش آموزان را قادر بکند که بی عدالتی ها را در جامعه تشخیص بدهند، دانش آموزان به طور قابل ملاحظه ای از تعامل اجتماعی یاد می گیرند و...) بیشتر به راهبردهای مدیریت مقتدرانه، دموکراتیک و بی تفاوت تمایل دارند. در ارتباط با فلسفه وجود گرایی نیز این پژوهش بیانگر این است که بین فلسفه وجود گرایی با مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت رابطه معناداری وجود دارد، ولی با مدیریت استبدادی و مدیریت مقتدرانه رابطه معناداری مشاهده نشد. از این رو معلمانی که دارای ویژگی های گرایش های فلسفی وجود گرایی (برنامه ریزی درسی منحصربه فرد طراحی، نباید دانش آموزانی را که نمی خواهند زیاد مطالعه کنند، به این کار مجبور کنند، هدف از مدرسه کمک به دانش آموزان برای شناخت بیشتر از خودشان، درک بینش و استعدادهای متفاوتشان و پیدا کردن جایگاه خودشان در جامعه است و ...) هستند در کلاس خود از راهبردهای دموکراتیک محور و بی تفاوت بیشتر از مدیریت

استبدادی و مقتدرانه استفاده می‌کنند؛ نتایج همچنین بیانگر این است که گونه‌های فلسفه ضرورت‌گرایی و پایدارگرایی توان پیش‌بینی راهبردهای مدیریت کلاس استبدادی و مقتدرانه را دارند و گونه‌های فلسفی پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی توان پیش‌بینی راهبردهای مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی‌تفاوت را دارند و گونه‌های فلسفه وجود‌گرایی توان پیش‌بینی مدیریت دموکراتیک و بی‌تفاوت دارند. بنابراین می‌توان استدلال کرد با استفاده از هر کدام از گونه‌های فلسفه معلمان، می‌توان راهبردهای مدیریت کلاس معلم را نیز پیش‌بینی کرد. لذا آگاهی معلمان از راهبردهای مورد استفاده در مدیریت کلاس با توجه به گونه‌های فلسفه آموزشی کمک بسزایی در استفاده از روش‌های تدریس مناسب به آن‌ها می‌کند.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی، (۱۳۸۴). *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران. انتشارات پیام نور.
- آذرفر، فاطمه، (۱۳۸۰). «تپ‌شناسی فلسفی ذهن مدیران و تأثیر آن بر اثربخشی به تفکیک در ابعاد سیستم‌های حقوقی، حقیقی و باز دبیرستان‌های دخترانه شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- بخشایش، علیرضا، (۱۳۹۲). «رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد»، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دوره ۴، شماره ۱۴، صص ۱۸۵-۱۹۸.
- تقی‌پور ظهیر، علی، رویا توکلی، (۱۳۹۰). «بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با عملکرد دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران». *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، دوره ۴، شماره ۱، صص ۸۰-۶۳.

دمبرچیلی، فریبا. عبدالحسین رسول نژاد، (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان زنجان» نشریه نامه آموزش عالی. دوره ۳، شماره ۱۲، صص ۱۴۴-۱۲۵.

سبحانی نژاد، مهدی و دیگران، (۱۳۹۱). «بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه‌های آموزشی با ابعاد باورهای نظارتی مدیران مدارس شهر تهران»، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۳، شماره ۳، صص ۴۷-۲۷.

شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۳). فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات امیرکبیر.
گوتهک، جردال، (۱۳۸۵)، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمدجواد پاک سرشت، انتشارات سمت.

میرزا محمدی، محمدحسن و محمد نوروزی و علیرضا یوزباشی، (۱۳۹۲). «بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با خلاقیت سازمانی کارکنان مرکز آموزش مدیریت دولتی»، مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۲، شماره ۳، صص ۱۵۰-۱۲۹.

نظری، حشمت‌الله و دیگران، (۱۳۹۳). «اثربخشی سبک مدیریت دموکراسی قانون‌مدار کلاس درس بر میزان عزت نفس دانش آموزان پسر»، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، سال پنجم، دوره اول، صص ۱۳۲-۱۲۱.

نورایی، طهمورث و دیگران، (۱۳۸۵). «ارتباط بین فلسفه آموزشی، سبک رهبری مدیران و جو سازمانی در دانشکده‌ها و گروه‌های تربیت بدنی»، فصلنامه علوم حرکتی و ورزش، دوره ۴، شماره ۷، صص ۳۷-۵۲.

Cohen, L. M. (2000). Are We Ready To Abandon the Classroom? The Dark Side of Web Instruction.

Dahar, M. A., Faize, F. A., Niwaz, A., Hussain, M. A., & Zaman, A. (2010). Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Punjab (Pakistan). International Journal of Academic Research, 2 (6).

DeCoux, V. (1992). A Quantitative Examination of Philosophical Predilections of Adult Education Graduate Students.

- Evrin, E. A., Gokçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1) , 612-617.
- Germine, Y. (2002). An Investigation into the influence of Teachers' Classroom Management Beliefs and Practices on Classroom Procedures.
- Hannon, S. (2011). History and Philosophy of Education, 3 Credits Rm. 221 GAC.
- Konti, F. (2011). Teachers and students perceptions towards teachers classroom management applications in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 4093-4097.
- Lewis, C., & Mitchell, P. (2014). Children's early understanding of mind: Origins and development. Psychology Press.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1) , 124.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *The Journal of Classroom Interaction*, 6-15.
- Okwori, R. O., Owodunni, S. A., & Balogun, M. B. (2015). Classroom Management Styles and Students' Performance in Basic Technology: A Study of Junior Secondary School in Bariga metropolis, Lagos State, Nigeria. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2 (5) , 115-123.
- Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S. (Eds.). (2003). Contemporary issues in curriculum. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Sadker, D. M., Zittleman, K., & Sadker, M. P. (2012). *Teachers schools and society*. McGraw-Hill Higher Education.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2010). Curriculum development: A guide to practice. Prentice Hall.
- Wingo, G. M. (1965). *Philosophies of Education: An Introduction*, Sterling Publishers Private Limited, New Delhi.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Sales, Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159 (Order Code H86309; \$29.95; quantity discounts).