

بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه های آموزشی با ابعاد

باورهای نظارتی مدیران مدارس شهر تهران

مهدی سبحانی نژاد^{۱*}، مهدی ملکی^۲، مینا احمدیان^۳ و کیوان فردایی بنام^۴

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه های آموزشی مدیران مدارس شهر تهران با ابعاد باورهای نظارتی آنان بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. بر این اساس، نمونه ای شامل ۳۲۷ نفر از مدیران مدارس دولتی در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، مورد بررسی قرار گرفتند. بمنظور گردآوری داده ها از دو مقیاس؛ «فلسفه آموزشی» پاتریشیا (۱۹۷۲) و «سنجش باورهای نظارتی مدیران» گلیک من و تاماشیرو (۱۹۸۱)، استفاده شد. در تجزیه و تحلیل داده ها افزون بر میانگین، انحراف معیار و انواع جداول و نمودارها، از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره نیز استفاده شده است. یافته های پژوهش حاکی از آن بود که بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیادگرایی و وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران، رابطه معنادار وجود دارد. همچنین، بررسی نتایج بدست آمده از تحلیل داده های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجودگرایی) در پیش بینی باورهای نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم به ترتیب: ۳۵/۳، ۴۰/۲ و ۳۶/۳ درصد از واریانس باور نظارتی مربوطه را تبیین می نمایند.

واژه های کلیدی: فلسفه های آموزشی، باورهای نظارتی، مدیران مدارس

۱- دانشجویار دانشگاه شاهد، گروه علوم تربیتی.

۲- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

۳- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

۴- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

* نویسنده مسؤل: sobhaninejad@shahed.ac.ir

مقدمه

مدیران و مربیان 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 جهت گیری های فلسفی خود آشنا باشند (Ebrahimzadeh, 2005). بدیهی است که تصمیم های تربیتی دست اندرکاران تعلیم و تربیت تحت تاثیر مستقیم فلسفه ی تربیتی حاکم بر رفتار آن هاست (Khalkhali & et al, 2011).

فلسفه آموزش و پرورش به مجموعه جامع و منسجمی از باورها در ارتباط با فعل و انفعالات تدریس- یادگیری اشاره دارد (Ozmon & Craver, 1981). فلسفه برای مربیان، بویژه عاملان برنامه درسی، چهارچوبی اساسی برای سازماندهی مدرسه و کلاس به وجود می آورد. هم چنین، فلسفه ملاک و میزانی برای مشخص کردن اهداف، مقاصد و پایان کار برنامه درسی است (Ornstein & Hunkins, 1993). هدف از فلسفه آموزش و پرورش کمک به درک معلمان از چگونگی تفکر به گونه روشن در مورد آن چه که انجام می دهند و آن چه که در زمینه ای وسیع تر در رشد فردی و اجتماعی آن ها تأثیر گذار بوده، می باشد. بنابراین، به بیانی ساده تر، فلسفه آموزش و پرورش، تفکر افراد درباره آن چه که انجام می دهند، می باشد. با انجام این کار مربیان می توانند تعامل میان عناصر مختلف در فعل و انفعالات تدریس- یادگیری از قبیل: دانش آموز، برنامه درسی، مدیریت و اهداف را درک کنند (Ozmon & Craver, 1981). این امر می تواند پایگاهی ارزشمند برای کمک به افراد در تفکر کردن به صورت واضح در مورد موضوع های آموزشی فراهم آورد.

از آن جا که فلسفه آموزشی، تمرکزها و تأکیدات را برای تدریس فراهم می آورد از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. تلاش افراد بمنظور برقراری ارتباط با فلسفه آموزشی شان به آنان کمک خواهد نمود تا از اهداف و ارزش های خود که با اهداف و ارزش های مورد حمایت در جامعه، همسان هستند آگاه شوند (Patricia, 1972).

از جمله فلسفه های آموزشی مطرح، که در پژوهش حاضر نیز مورد بررسی قرار گرفته اند، می توان به فلسفه های آموزشی؛ پیشرفت گرایی^۱، پایدار گرایی^۲، بنیاد گرایی^۳ و وجود گرایی^۴ اشاره کرد. در فلسفه ی آموزشی پیشرفت گرایی این باور وجود دارد که بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن است و هم مطلوب. در این رویکرد که بر تحول، گرایش دارد نه ثبات، نیازها و

^۱ -progressivism

^۲ - Perennialism

^۳ - Essentialism

^۴ -Existentialism

علائق فراگیران در مرکز توجه قرار می گیرند. در فلسفه آموزشی پایدارگرایی، که برای انسان خصیصه ای عقلانی و روحانی قائل است، تأمل در طبیعت انسانی بسیار اهمیت دارد. از آن جا که در این دیدگاه، طبیعت آدمی ثابت است، الگوهای آموزش و پرورش نیز چنین هستند. به بیان دیگر، اصول مهم آموزش و پرورش تغییرناپذیر و مکررند. در فلسفه آموزشی بنیادگرایی، نخستین وظیفه مدرسه، پایداری و انتقال عناصر بنیادین فرهنگ بشری می باشد. بر این اساس بازگشت به موضوع های درسی منظم، تسلط بر دانش و مهارت های بنیادی بسیار اهمیت دارد. هم چنین، نقش آموزش و پرورش، آمادگی برای کار و شهروندی می باشد. فلسفه ی آموزشی وجودگرایی نیز بر یگانگی و آزادی فرد در برابر جامعه ی توده وار تأکید دارد. از این منظر، همه مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند در نتیجه، مسئولیت آموزش و پرورش هر کس به عهده ی خود او است (Pakseresht, 2009).

نوع فلسفه تربیتی مدیران مدارس قطعاً تأثیر فراوانی در تصمیم ها و رویه های گوناگون آن ها خواهد داشت. به همین منظور، پژوهش هایی جهت شناسایی فلسفه های آموزشی مدیران و معلمان صورت گرفته است: نتایج پژوهشی که در سال 1987 به وسیله ی دتین^۱ انجام شده است، به روشنی بازتاب های فلسفی اهداف نهایی آموزش و جریان اجتماعی و مسئولیت های معلم را نشان می دهد (Khalkhali & et al, 2011). مطالعه مارتا. جی و مک کلاین (۱۹۹۵) روشن نمود که فلسفه غالب در بین دبیران، فلسفه تجربه گرایی بوده و هم چنین آذرفر (۱۳۸۰) به این نتیجه رسید که تیپ فلسفی غالب مدیران دبیرستان های دخترانه شهر تهران تجربه گرایی بوده است (Noraie et al, 2008). هم چنین، گروهی از متفکران بر اساس طبقه بندی فلسفه های مطرح در آموزش بزرگسالان، اقدام به ساخت ابزاری جهت سنجش فلسفه آموزشی نموده اند که از آن جمله می توان به؛ الیاس و مریام، ۱۹۸۰؛ لوریان زین، ۱۹۸۳؛ براستورم، ۱۹۷۹؛ لوریان زین، ۱۹۹۶؛ میشل دی، ۱۹۹۹؛ پودسچی، ۱۹۸۶؛ گری کانتی، ۲۰۰۶؛ هیمسترا، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳ اشاره نمود (Zandvanian et al, 2009). نتیجه پژوهش نورایی و همکاران (Noraie & et al, 2008) نشان داد که فلسفه آموزشی غالب ۲۲ گروه و دانشکده تربیت بدنی، فلسفه تجربه گرایی بوده و هم چنین فلسفه آرمان گرایی، پایین ترین نمره را در بین اعضای هیأت علمی گروه های یاد شده کسب نموده است. زندوانیان و همکاران (Zandvanian et al, 2009) بیان می دارد که بین نمره های آموزشیاران در گرایش به مکاتب فلسفی تفاوت معنی داری وجود دارد. بیشترین وابستگی فکری و عاطفی آموزشیاران به فلسفه پیشرفت گرایی و رفتارگرایی و کمترین وابستگی فکری و عاطفی آن ها به فلسفه لیبرالیزم سنتی (محافظه کارانه) بوده است.

^۱ -Dottin

از دیگر مفاهیم این پژوهش، نظارت و راهنمایی است که معادل واژه "supervision" می باشد که در اصل از واژه های لاتین "super" به معنای بالای سر و در بالا و "vision" به معنای مواظب بودن، بر کسی نظارت کردن، مراقبت کردن، دیدن و مشاهده کردن ترکیب یافته است. در فرهنگ فارسی عمید، نظارت به معنای زیرکی و فراست، رهبری و هدایت آمده است (Niknami, 2006). هم چنین، ناظر آموزشی به فردی اطلاق می گردد که مسئولیت نظارت بر کمیت و کیفیت انجام کار دیگران را بر عهده دارد. مهم ترین وظیفه مدیران آموزشی هدایت جریان آموزش و یادگیری بویژه تسهیل جریان رشد و پرورش دانش آموزان است. مدیران آموزشی با بهره گیری از شایستگی های فردی و تخصصی معلمان و راهنمایان تعلیماتی می توانند به پیشرفت فعالیت های آموزشی و بررسی و افزایش بازده مدارس کمک کنند (Allagheband, 1995). برخی از نویسندگان (از قبیل: گلیک من^۱، اسمیت^۲، ۱۹۸۵؛ وایلز و بوندی^۳، ۱۹۸۸؛ به نقل از هاقوی و مکلوین^۴، ۱۹۹۲) بر نظارت آموزشی به عنوان جزء اصلی رهبری آموزشی تأکید می کنند. نقش این رویکرد به عنوان ضرورتی به منظور بهبود ساختار و پیشرفت دانش آموز بشمار می رود. هاقوی و مکلوین (۱۹۹۲) خاطر نشان می سازند که در میان نویسندگانی که اظهار می کنند نظارت آموزشی^۵ باعث افزایش یادگیری دانش آموز است، نوعی توافق، اما در شیوه نظارتی آموزشی آن ها تفاوت وجود دارد (Haughey & MacElwain, 1992).

بنابر نظر کوسموسکی^۶ (۱۹۹۷) نظارت، عمل رهبری آموزشی است که هدف نهایی آن بهبود آموزش کلاس درس می باشد. افزون بر کمک به بهبود روند یادگیری و تدریس، نظارت به عنوان جریان اطمینان یافتن از اجرای برنامه درسی رسمی، در کلاس درس محسوب می شود. مهم تر از همه این که، فرایند نظارتی باید بازخورد سازنده ای به معلمان بدهد که منجر به افزایش تحریک آن ها شود. هیچ شکی نیست که فرایند نظارت به مدیران مدارس کمک می کند تا شایستگی معلمان را در قالب دانش، مهارت و نگرش ها ارزیابی کنند. به عقیده ی هلند و آدامس^۷ (۲۰۰۲) نظارت درست، تدریس و رشد حرفه ای را حمایت می کند و جست و جوی های شخصی و مشترک را افزایش و نقد کردن را ترویج می دهد و به تعلیم و تربیت در حال تحول کمک می کند.

¹- Glickman

²-Smyth

³- Wiles & Bondi

⁴-Haughey & MacElwain

⁵-instructional supervision

⁶- Kosmoski

⁷- Holland & Adams

اچسون و گیل^۱ (۲۰۰۳) تاکید می کنند که نظارت عملی مستقل نیست بلکه مشارکتی و تعاملی است (Sidha & Fook, 2010).

در حالی که برخی پژوهشگران در مورد نظارت معلم، اقدام به ساخت ابزاری جهت رشد آنان نموده اند (کلارک^۲، ۱۹۹۹) برخی دیگر از پژوهشگران بر فرایندهای خود نظارتی متمرکز شده اند، این موارد منجر به توسعه مدل های نظارتی شده است. چندین مدل عمومی پذیرفته شده در نظارت وجود دارد. نظارت بالینی^۳ (گولدهمر^۴ ۱۹۶۹ و کوگان^۵ ۱۹۷۳)، نظارت اقتضائی^۶ (رالف^۷ ۱۹۹۸)، نظارت متمایز شده^۸ (گلشن^۹ ۱۹۸۴)، نظارت مفهومی^{۱۰} (بیچ و رینهرتز ۱۹۸۹) از جمله این موارد می باشند. همچنین، گلیک من^{۱۱} (۱۹۹۰) از چهار نوع باور نظارتی (غیر مستقیم^{۱۲}، مشارکتی^{۱۳}، اطلاعاتی مستقیم^{۱۴} و کنترلی مستقیم^{۱۵}) نام می برد که مجموعاً آن ها را باورهای نظارتی نامیده است (Thobega & Miller, 2007). در جای دیگری گلیکمن و تامشیرو^{۱۶} (۱۹۸۱) به تشریح سه باور نظارتی که مد نظر پژوهش حاضر نیز هست می پردازند به این ترتیب که؛ نظارت مستقیم^{۱۷}، رویکردی مبتنی بر این باور می باشد که تدریس متشکل از مهارت های تکنیکی با شایستگی ها و استانداردهای شناخته شده برای همه ی معلمان می باشد. نقش مدیر یا ناظر؛ آگاهی دادن، هدایت و مدل سازی کردن و سنجش این شایستگی هاست. این دسته از باورها بر پایه مفروضات فلسفه تربیتی ماهیت گرایی^{۱۸} استوار است. نظارت مشارکتی بر پایه ی این باور است که تدریس در درجه اول حل مسأله است، که در آن دو نفر یا بیش تر به صورت مشترک با استفاده از روش حل مسئله، فرضیه هایی را طرح و آزمایش می کنند و آن دسته از راهبردهای

1- Acheson & Gail

2- Clark

3- Clinical supervision

4- Goldhammer

5- Cogan

6- Contextual supervision

7- Ralph

8- Differentiated Supervision

9- Glathorn

10- Conceptual supervision

11- Glickman .C

12- Non-Directive Supervision

13- Collaborative Supervision

14- directive informational supervision

15- directive control supervision

16- Glickman, Carl D.; Tamashiro, Roy T.

17- Directive Supervision

18- Essentialism

آموزشی را به کار می‌گیرند که به نظر می‌رسد با محیط پیرامونی بیشترین ارتباط را داشته باشد. نقش مدیر یا ناظر؛ هدایت و مشارکت در فرایند حل مسأله به عنوان عضوی فعال می‌باشد. این دسته از باورها بر پایه مفروضات فلسفه تربیتی تجربه‌گرایی استوار است. نظارت غیرمستقیم بر پایه این باور است که یادگیری در درجه اول تجربه‌ی خصوصی است که معلم باید برای بهبود تجربیات کلاس درس به کار گیرند تا دانش آموزان به راه حل‌های شخصی خودشان دست یابند. نقش مدیر یا ناظر؛ گوش کردن و قضاوت نکردن و فراهم نمودن تجارب آشکارسازی و خودآگاهی برای معلمان می‌باشد. این دسته از باورها بر پایه مفروضات فلسفه تربیتی وجود‌گرایی استوار است (Ghlickman & Tamashiro, 1981). گلیک من (۱۹۹۰) اظهار می‌کند در واقع، مدیران با توجه به هر سه باور نظارتی و بر اساس طبیعت موقعیت‌های خاصی که با آن مواجه می‌شوند، عمل می‌کنند. اگر چه هر سه باور نظارتی (مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم) ممکن است اتفاق بیافتد ولی معمولاً یکی از آن‌ها غالب است. بای کلیتون بری (Bobbie Clayton, 1989) بیان می‌کند زمانی که تدریس موثر تعریف می‌شود، ناظران بیشتر نقش خود را به عنوان ناظر همکار (مشارکتی) در نظر می‌گیرند تا یک ناظر مستقیم یا غیر مستقیم.

در ارتباط با موضوع نظارت، پژوهش‌های خارجی و داخلی‌ای صورت گرفته است که برخی از آن‌ها به شناسایی سبک‌ها و روش‌های نظارتی پرداخته‌اند: جری^۱ (۱۹۸۴) پس از روشن ساختن محدودیت‌های بعضی از سبک‌های نظارتی و هم‌چنین بررسی روش‌های نظارتی پیشنهادی و علاقه معلمان در استفاده از رفتارهای نظارتی‌شان به ارائه پنج مدل نظارتی از قبیل: ۱) مستقیم ۲) پیشنهادی^۳ ۳) مشارکتی^۴ ۴) غیر مستقیم^۵ ۵) ابتکاری^۶ پرداخته است. پاتریشیا کلی (۱۹۸۸) در پژوهش خود با عنوان «شیوه‌های نظارت آموزشی مدیران مدارس» دریافت که غالب‌ترین شیوه‌ای که مدیران نظارت می‌کنند، حمایت فنی بوده و ۶۶ درصد از مدیران مجبور بودند بیش از یک شیوه نظارتی در کارشان استفاده کنند. مدیران نیازهای نظارت فردی معلمان را تشخیص نمی‌دانند و چون معلمان، به احتمال زیاد، بازخورد سودمندی را از این نظر کسب نکرده بودند، به تقویت فعالیت‌های آموزشی هم نمی‌پرداختند (Eazazi, 1997). جاستین و همکاران (Justen & et al, 1999) در بررسی باورهای نظارتی معلمان همکار به این نتیجه دست یافتند که بیش‌ترین سبک رایج آنان، روش غیر مستقیم بود. پژوهش ایلماز^۴ (۲۰۰۹) نشان داد؛ دیدگاه ناظران مدارس

¹ -Jerry G. Gebhard

² - alternative

³ -creative

⁴ - Yilmaz, K

ابتدایی به طور کلی نزدیک تر به باورهای نظارتی دموکراتیک^۱ بود. افزون بر این، ناظران باورهای خود را در نظارت با توجه به زمینه های آموزشی و رتبه خود تغییر داده بودند. سیدها و فوک (Sidha & Fook, 2010) دست یافتند که مدیران مدارس ابتدایی مالزی، دانش و درک محدودی از نظارت بالینی سازنده دارند و هنوز بسیار مانده که آنان بخواهند از نظارت سازنده بهره ببرند. اکثریت مدیران نمی توانستند تفاوت بین ارزشیابی از معلم و نظارت از معلم را بیان کنند. افزون بر این، نوعی عدم تطابق بین درک مدیران مدارس و درک معلمان در جنبه هایی از روند نظارت سازنده وجود داشت. سبحانی نژاد و آقا حسینی (Sobhaninejad & Aghahosseni, 2006) در نتیجه، بررسی شیوه های نظارت و راهنمایی موجود و مطلوب مدیران مدارس بر اساس نظریه سرژیوانی و استارت، طی سه سبک نظارتی مبتنی بر مدیریت کلاسیک، روابط انسانی و منابع انسانی دست یافتند که؛ مدیران مدارس در حال حاضر از سبک نظارت و راهنمایی کلاسیک در حد متوسط و از سبک های روابط انسانی و منابع انسانی در حد زیاد استفاده می کنند و هم چنین؛ بین میزان استفاده از سبک های نظارتی تفاوت معنادار وجود داشته است، بدین نحو که مدیران در درجه اول، سبک نظارتی روابط انسانی، در مرتبه دوم سبک نظارتی منابع انسانی و در مرتبه سوم، سبک نظارتی کلاسیک را به اجرا می گذاشتند.

هم چنین برخی دیگر از پژوهش ها، وجود رابطه یا تفاوت باورهای نظارتی را با متغیر دیگری مورد بررسی قرار داده اند: اعزازی (Eazazi, 1997) در بررسی رابطه فلسفه تربیتی معلمان راهنما با عملکرد آنان در شهر مشهد سال تحصیلی ۹۷-۱۹۹۶ نتیجه می گیرد که بین باورهای نظارتی معلمان راهنما و عملکرد آنان همبستگی مثبت وجود دارد. به عبارت دیگر در صورت اطلاع از فلسفه تربیتی معلمان راهنما می توان عملکرد آنان را پیش بینی کرد. اعتمادی (Eatemadi, 1998) در بررسی رابطه نگرش های نظارتی معلمان راهنما و اثربخشی آنها در مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۹۹۷ نتیجه می گیرد که بین نگرش های نظارتی معلمان راهنما و اثربخشی آنها رابطه معنادار وجود دارد. شعبانی ورکی و پور افشاری (Shabanivaraki & Pourafshari, 2005) در بررسی باورهای نظارتی مدیران مدارس ابتدایی بر سبک های مدیریت تعارض آنان نتیجه گرفتند که؛ بین باورهای نظارتی مدیران و سبک های مدیریت تعارض تفاوت معنی دار وجود دارد. به عبارتی باورهای نظارتی مدیران بر سبک های مدیریت تعارض آنان مؤثرند. حموله و همکاران (Hamule & et al, 2010) در بررسی باورهای نظارتی و سبک های حل تعارض در کارکنان پرستاری نتیجه گرفتند که؛ بین باورهای نظارتی و سبک های حل تعارض

¹ - democratic supervision beliefs

کارکنان پرستاری در کل تفاوت معنی دار وجود دارد؛ به عبارتی باورهای نظارتی کارکنان بر سبک‌های حل تعارض آنان اثر دارد.

این پژوهش نیز که در صدد بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی فلسفه های آموزشی با ابعاد باورهای نظارتی مدیران مدارس می باشد، رابطه بین انواع فلسفه های آموزشی (پیشرفت گرایی، پایدارگرایی، بنیادگرایی و وجودگرایی) با انواع باورهای نظارتی مدیران مدارس را (مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم) مورد بررسی قرار می دهد. ضرورت بررسی ارتباط فلسفه های آموزشی مدیران مدارس با ابعاد باورهای نظارتی آنان از این جهت دارای اهمیت بوده که مدیران افزون بر آشنایی با فلسفه های آموزشی خود در ارتباط با امور آموزشی به طور کلی و در ارتباط با معلمان، می توانند از نحوه ی باورهای نظارتی خود نیز در این زمینه اطلاع کسب نمایند که این خود ضمن فراهم کردن زمینه ای برای درک اهداف و ارزش های خود در فرایند آموزش و یادگیری، می تواند ابزاری مناسب در نحوه ی برقراری ارتباط بین مدیر- معلم جهت تسهیل ارتباط شان با خود و دیگران با هدف بهبود فرایند آموزش و یادگیری باشد.

فرضیه های پژوهش

- ۱- بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران، رابطه معنادار وجود دارد.
- ۲- انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) هر یک می توانند، سهم معناداری از باور نظارتی مستقیم مدیران را تبیین نمایند.
- ۳- انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) هر یک می توانند، سهم معناداری از باور نظارتی مشارکتی مدیران را تبیین نمایند.
- ۴- انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) هر یک می توانند، سهم معناداری از باور نظارتی غیر مستقیم مدیران را تبیین نمایند.

روش پژوهش

از آن جا که در این پژوهش به بررسی رابطه ی بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران مدارس شهر تهران پرداخته شده، پژوهش از نوع کاربردی بوده و بمنظور بررسی رابطه بین آن ها، از روش پژوهش همبستگی استفاده شده است. در تحلیل توصیفی داده های بدست آمده از ابزارهای پژوهش، پس از ارائه فراوانی نتایج اظهارات پاسخ گویان، میانگین پاسخ به

هر یک از مؤلفه های اصلی ابزارها و هم چنین میانگین کل مؤلفه های مندرج در هر ابزار محاسبه گردیده است. افزون بر این، از میانگین، انحراف معیار و انواع جداول و نمودارها جهت تبیین توصیفی داده های بدست آمده از جامعه پژوهش و داده های بدست آمده، طی بررسی فرضیه پژوهش استفاده شده است. در تحلیل استنباطی داده های پژوهش نیز، از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره، استفاده شده است.

جامعه پژوهش شامل کلیه مدیران مدارس شهر تهران در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در سال تحصیلی ۱۲-۲۰۱۱ بوده که تعداد آن بالغ بر ۲۱۶۲ نفر می باشند. در راستای برآورد تعداد نمونه لازم برای اجرای ابزارهای پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد نمونه مدیران مدارس، با اطمینان ۹۵ درصد محاسبه شده است. نمونه برآورد شده برای جامعه آماری با حجم ۲۱۶۲ نفر، ۳۲۷ نفر بدست آمده است. نمونه های پژوهش با روش طبقه ای متناسب با حجم و نمونه گیری تصادفی انتخاب شده است. بنابر این، پس از محاسبه حجم نمونه در مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران، نمونه برآوردی بر اساس درصد سهم های مناطق، توزیع و سپس با روش نمونه گیری تصادفی از بین مدیران، تعداد نمونه لازم انتخاب شده است. توزیع مربوط به متغیرهای ناحیه، جنسیت و منطقه نمونه ی پژوهشی در جدول ۱ آمده است.



جدول ۱- فراوانی نمونه آماری پژوهش مربوط به متغیرهای جنسیت و منطقه در نواحی

پنج گانه شهر تهران

| ناحیه | جنسیت | منطقه | | | | فراوانی جامعه به تفکیک؛ خوشه/ جنس | درصد در جامعه | توزیع نمونه برآوردی |
|-------|-------|-------|------|-----|-------|-----------------------------------|---------------|---------------------|
| | | ۱ | ۲ | ۳ | منطقه | | | |
| شمال | زن | ۳۷ | ۶۱ | ۸۹ | ۱۸۷ | ۸/۶۴ | ۲۸/۲۵ | |
| | مرد | ۳۰ | ۳۳ | ۳۸ | ۱۰۱ | ۴/۶۷ | ۱۵/۲۷ | |
| | منطقه | ۱۹ | ۱۸ | ۱۷ | ۱۶ | ۱۵ | | |
| جنوب | زن | ۵۳ | ۵۳ | ۴۷ | ۲۹۸ | ۱۳/۷۸ | ۴۵/۰۶ | |
| | مرد | ۵۲ | ۵۶ | ۴۴ | ۲۷۸ | ۱۲/۸۵ | ۴۲/۰۱ | |
| | منطقه | ۱۴ | ۱۳ | ۸ | ۷ | ۴ | | |
| شرق | زن | ۷۴ | ۵۸ | ۹۴ | ۳۹۶ | ۱۸/۳۱ | ۵۹/۸۷ | |
| | مرد | ۷۲ | ۲۴ | ۵۲ | ۲۶۹ | ۱۲/۴۴ | ۴۰/۶۷ | |
| | منطقه | ۱۰ | ۹ | ۵ | | | | |
| غرب | زن | ۴۴ | ۷۰ | ۱۰۵ | ۲۱۹ | ۱۰/۱۲ | ۳۳/۰۹ | |
| | مرد | ۳۴ | ۵۱ | ۷۹ | ۱۶۴ | ۷/۵۸ | ۲۴/۷۸ | |
| | منطقه | ۱۲ | ۱۱ | ۶ | | | | |
| مرکز | زن | ۵۵ | ۵۲ | ۳۸ | ۱۴۵ | ۶/۷۰ | ۲۱/۹۰ | |
| | مرد | ۴۶ | ۳۶ | ۲۳ | ۱۰۵ | ۴/۸۵ | ۱۵/۸۵ | |
| | مجموع | زن | ۱۲۴۵ | | | | ۱۸۸/۲۸ | ۵۷/۵۸ |
| | مرد | ۹۱۷ | | | | ۱۳۸/۶۸ | ۴۲/۴۱ | |
| | کل | ۲۱۶۲ | | | | ۳۲۷ | ٪۱۰۰ | |

جهت گردآوری داده ها، از دو مقیاس؛ «فلسفه آموزشی پاتریشیا»^۱ (۱۹۷۲) و «سنجش باورهای نظارتی مدیران» گلیک من و تاماشیرو^۲ (۱۹۸۱)، استفاده شده است. مقیاس «فلسفه آموزشی» به بررسی فلسفه های آموزشی؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی می پردازد. این مقیاس دارای ۴۴ گویه بوده که سهم هر کدام از فلسفه ها؛ ۱۱ سؤال (در ارتباط با؛

^۱ -Patricia T. Jersin

^۲ -Glickman and Tamashiro

پایه آموزش و پرورش، ماهیت یادگیرنده، تأمین نیازها، محیط آموزش و پرورش، هدف آموزش و پرورش، رسالت مدرسه، فضای مدرسه، یادگیری مؤثر، نقش معلم، برنامه درسی و روش تدریس) می باشد که پیوستار پاسخ های آن از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۶)، تنظیم شده است.

مقیاس «سنجش باورهای نظارتی مدیران» به بررسی باورهای نظارتی مدیران مدارس در قالب سه باور نظارتی (مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم) در ارتباط با نحوه عملکرد آنان بر معلمان می پردازد. این مقیاس دارای ۳۰ گویه بوده که سهم هر کدام از باورهای نظارتی ۱۰ سؤال می باشد که پیوستار پاسخ های آن از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۶)، تنظیم شده است. قابل ذکر است که ضریب آلفای کرانباخ مقیاس «فلسفه آموزشی» ۰/۹۱ و مقیاس «سنجش باورهای نظارتی مدیران» ۰/۸۲ بدست آمده است. همچنین شعبانی ورکی و پورافشاری (۱۳۸۴) پایایی مقیاس باورهای نظارتی را به کمک روش بازآزمایی محاسبه نموده و ضریب ۰/۹۱ را به دست آوردند. هم چنین به منظور تعیین میزان هماهنگی درونی این مقیاس، ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۷ را گزارش نموده اند. و نیز حموله و همکاران (۱۳۸۹) جهت کسب پایایی مقیاس باورهای نظارتی ضریب آلفای کرانباخ را ۰/۷۸ و اعتمادی (۱۳۷۷) ضریب آلفای کرانباخ را ۹۶/۸۶ گزارش نمودند.

یافته های پژوهش

در راستای بررسی فرضیه شماره یک پژوهش مبنی بر بررسی میزان رابطه همبستگی بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران، از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شده است. هم چنین به منظور تعیین سهم نسبی انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی به عنوان متغیرهای پیش بین در پیش بینی واریانس ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران در راستای فرضیه دو تا فرضیه چهار پژوهش از رگرسیون گام به گام استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا متغیری که بیشترین ضریب همبستگی مرتبه صفر را با متغیر وابسته داشته وارد معادله رگرسیون شده و در مراحل بعد سایر متغیرها به ترتیب بالاترین ضریب همبستگی تفکیکی یا نیمه تفکیکی وارد معادله رگرسیون می شوند و در هر مرحله پس از ورود هر متغیر به معادله ضریب تبیین جدید محاسبه و معناداری هر یک از متغیرهایی که قبلاً وارد معادله رگرسیون شده اند با این فرض که در آخر وارد معادله شده باشد، مورد بررسی قرار گرفت.

بررسی فرضیه یک پژوهش

فرضیه یک پژوهش عبارت بود از این که «بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران، رابطه معنادار وجود دارد».

جدول ۲- شاخص های توصیفی انواع فلسفه های آموزشی (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیادگرایی و وجود گرایی) و باور نظارتی (مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران)

| تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | |
|-------|---------|------------------|-----------------------------|
| ۳۲۴ | ۵/۱۳ | ۰/۴۷ | گرایش به فلسفه پیشرفت گرایی |
| ۳۲۴ | ۴/۹۰ | ۰/۴۹ | گرایش به فلسفه پایدار گرایی |
| ۳۲۷ | ۴/۹۳ | ۰/۵۰ | گرایش به فلسفه بنیاد گرایی |
| ۳۲۷ | ۴/۸۸ | ۰/۶۳ | گرایش به فلسفه وجود گرایی |
| ۳۲۱ | ۵/۱۱ | ۰/۴۲ | باور نظارتی مستقیم |
| ۳۲۴ | ۵/۰۴ | ۰/۴۶ | باور نظارتی مشارکتی |
| ۳۲۴ | ۴/۹۰ | ۰/۴۸ | باور نظارتی غیر مستقیم |

جدول ۳- ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون مربوط به روابط بین انواع فلسفه های آموزشی مدیران؛ پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران

| ابعاد باور نظارتی گرایش به فلسفه آموزشی | مستقیم | مشارکتی | غیر مستقیم |
|--|----------|----------|------------|
| پیشرفت گرایی | ۰/۵۸۳ ** | ۰/۵۷۳ ** | ۰/۴۰۴ ** |
| پایدار گرایی | ۰/۴۸۷ ** | ۰/۴۸۶ ** | ۰/۴۸۰ ** |
| بنیاد گرایی | ۰/۳۲۶ ** | ۰/۴۶۰ ** | ۰/۴۱۴ ** |
| وجود گرایی | ۰/۳۴۱ ** | ۰/۳۹۵ ** | ۰/۵۵۳ ** |

$P \leq 0/05$ * $P \leq 0/01$ **

نتایج نشان دادند که:

- ۱- بین جنبه گرایش فلسفی مدیران به فلسفه پیشرفت گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/538$)، مشارکتی ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/573$) و غیر مستقیم ($\text{Sig}=0/404$ ؛ $r=0/000$) مدیران، رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد.
- ۲- بین جنبه گرایش فلسفی مدیران به فلسفه پایدار گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/487$)، مشارکتی ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/486$) و غیر مستقیم ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/480$) مدیران، رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد.
- ۳- بین جنبه گرایش فلسفی مدیران به فلسفه بنیاد گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/326$)، مشارکتی ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/460$) و غیر مستقیم ($\text{Sig}=0/414$ ؛ $r=0/000$) مدیران، رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد.
- ۴- بین جنبه گرایش فلسفی مدیران به فلسفه وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/341$)، مشارکتی ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/395$) و غیر مستقیم ($\text{Sig}=0/000$ ؛ $r=0/553$) مدیران، رابطه مثبت (مستقیم) و معناداری وجود دارد.

بررسی فرضیه دو پژوهش

فرضیه دو پژوهش عبارت بود از این که «انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) هر یک می توانند، سهم معناداری از باور نظارتی مستقیم مدیران را تبیین نمایند».

جدول ۴- نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) در پیش بینی باور نظارتی مستقیم مدیران

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | |
|--------------|----|-----------------|------------|---------------|---------------|
| 0/000 | ** | ۱۶/۴۲ | ۱ | ۱۶/۴۲ | مدل ۱ رگرسیون |
| | | ۱۲۷/۸۱ | ۳۱۳ | ۴۰/۲۳ | باقی مانده |
| | | | ۳۱۴ | ۵۶/۶۵ | کل |
| 0/000 | ** | ۱۰/۰۱ | ۲ | ۲۰/۰۲ | مدل ۲ رگرسیون |
| | | ۸۵/۲۴ | ۳۱۲ | ۳۶/۶۳ | باقی مانده |
| | | | ۳۱۴ | ۵۶/۶۵ | کل |

$P \leq 0/05$ * $P \leq 0/01$ **

جدول ۵- ضرایب رگرسیونی انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) در پیش بینی باور نظارتی مستقیم مدیران

| مدل | R ² | ضریب رگرسیونی | | خطای انحراف استاندارد | |
|-------|----------------|---------------|-------|-----------------------|-----------|
| | | سطح معناداری | t | خطای انحراف | استاندارد |
| مدل ۱ | ۰/۲۹۰ | ۰/۰۰۰ | ۱۲/۲۵ | ۰/۲۱ | ۲/۶۶ |
| | | ۰/۰۰۰ | ۱۱/۳۰ | ۰/۰۴ | ۰/۴۷ |
| | | | | | |
| مدل ۲ | ۰/۳۵۳ | ۰/۰۰۰ | ۹/۲۳ | ۰/۲۳ | ۲/۱۲ |
| | | ۰/۰۰۰ | ۷/۲۷ | ۰/۰۴ | ۰/۳۴ |
| | | ۰/۰۰۰ | ۵/۵۳ | ۰/۰۴ | ۰/۲۵ |
| | | | | | |

بررسی نتایج بدست آمده از تحلیل داده های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) در پیش بینی باور نظارتی مستقیم مدیران (جدول ۵) بیانگر آن است که در گام اول و با ورود نخستین متغیر دارای بیشترین ضریب همبستگی مرتبه صفر با متغیر ملاک، گرایش به فلسفه پیشرفت گرایی (b=۰/۴۷) ۲۹/۰ درصد از واریانس باور نظارتی مستقیم مدیران را تبیین می نماید (F=۱۲۷/۸۱؛ sig=۰/۰۰۰). در گام دوم و با ورود دومین متغیر به معادله پیش بین، نتایج بیانگر آن است که گرایش مدیران به فلسفه پیشرفت گرایی (b=۰/۳۴) و گرایش مدیران به فلسفه پایدار گرایی (b=۰/۲۵) در مجموع ۳۵/۳ درصد از واریانس باور نظارتی مستقیم مدیران را تبیین می نمایند (F=۸۵/۲۴؛ sig=۰/۰۰۰). نتایج بیانگر آن است که گرایش مدیران به فلسفه بنیاد گرایی و وجود گرایی سهم معناداری در پیش بینی باور نظارتی مستقیم مدیران ندارند.

بررسی فرضیه سه پژوهش

فرضیه شماره سه پژوهش عبارت بود از این که «انواع فلسفه های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) هر یک می توانند، سهم معناداری از باور نظارتی مشارکتی مدیران را تبیین نمایند».

جدول ۶- نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرای، پایدار گرای، بنیاد گرای و وجود گرای) در پیش بینی باور نظارتی مشارکتی مدیران

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | |
|--------------|----|-----------------|------------|---------------|---------------|
| .۰/۰۰۰ | ** | ۲۳/۱۸ | ۱ | ۲۳/۱۸ | مدل ۱ رگرسیون |
| | | ۱۵۵/۱۶ | ۳۱۶ | ۴۷/۲۱ | باقی مانده |
| | | | ۳۱۷ | ۷۰/۳۹ | کل |
| .۰/۰۰۰ | ** | ۱۳/۶۳ | ۲ | ۲۷/۲۶ | مدل ۲ رگرسیون |
| | | ۹۹/۵۹ | ۳۱۵ | ۴۳/۱۲ | باقی مانده |
| | | | ۳۱۷ | ۷۰/۳۹ | کل |
| .۰/۰۰۰ | ** | ۹/۴۴ | ۳ | ۲۸/۳۲ | مدل ۳ رگرسیون |
| | | ۷۰/۴۵ | ۳۱۴ | ۴۲/۰۷ | باقی مانده |
| | | | ۳۱۷ | ۷۰/۳۹ | کل |

$P \leq .05$ * $P \leq .01$ **

جدول ۷- ضرایب رگرسیونی انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرای، پایدار گرای، بنیاد گرای و وجود گرای) در پیش بینی باور نظارتی مشارکتی مدیران

| R ² | سطح معناداری | t | خطای انحراف استاندارد | ضریب رگرسیونی | |
|----------------|--------------|------|-----------------------|---------------|----------------------------|
| .۰/۳۲۹ | .۰/۰۰۰ | ۹/۲۶ | .۰/۲۳ | ۲/۱۶ | مدل ۱ عرض از مبدأ |
| | .۰/۰۰۰ | ۱/۴۵ | .۰/۰۴ | .۰/۵۶ | گرایش به فلسفه پیشرفت گرای |
| | | ۱۲ | | | |
| .۰/۳۸۷ | .۰/۰۰۰ | ۵/۹۷ | .۰/۲۵ | ۱/۵۱ | مدل ۲ عرض از مبدأ |
| | .۰/۰۰۰ | ۹/۲۹ | .۰/۰۴ | .۰/۴۴ | گرایش به فلسفه پیشرفت گرای |
| | .۰/۰۰۰ | ۵/۴۶ | .۰/۰۴ | .۰/۲۵ | گرایش به فلسفه بنیاد گرای |
| .۰/۴۰۲ | .۰/۰۰۰ | ۵/۲۷ | .۰/۲۵ | ۱/۳۵ | مدل ۳ عرض از مبدأ |
| | .۰/۰۰۰ | ۷/۶۹ | .۰/۰۵ | .۰/۳۹ | گرایش به فلسفه پیشرفت گرای |
| | .۰/۰۰۰ | ۳/۶۹ | .۰/۰۵ | .۰/۱۸ | گرایش به فلسفه بنیاد گرای |
| | .۰/۰۰۵ | ۲/۸۰ | .۰/۰۵ | .۰/۱۵ | گرایش به فلسفه پایدار گرای |

بررسی نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدارگرایی، بنیادگرایی و وجود گرایی) در پیش بینی باور نظارتی مشارکتی مدیران (جدول ۷) بیانگر آن است که در گام نخست و با ورود نخستین متغیر دارای بیشترین ضریب همبستگی مرتبه صفر با متغیر ملاک، گرایش به فلسفه پیشرفت گرایی ($b=0/56$) درصد از واریانس باور نظارتی مشارکتی مدیران را تبیین می نماید ($F=155/16$; $sig=0/000$). در گام دوم و با ورود دومین متغیر به معادله پیش بین، نتایج بیانگر آن است که گرایش مدیران به فلسفه پیشرفت گرایی ($b=0/44$) و گرایش مدیران به فلسفه بنیاد گرایی ($b=0/25$) در مجموع ۳۸/۷ درصد از واریانس باور نظارتی مشارکتی مدیران را تبیین می نمایند ($F=99/59$; $sig=0/000$). در گام سوم و با ورود سومین متغیر، نتایج نشان داد که گرایش مدیران به فلسفه پیشرفت گرایی ($b=0/39$)، گرایش مدیران به فلسفه بنیاد گرایی ($b=0/18$) و گرایش مدیران به فلسفه پایدار گرایی ($b=0/15$) در مجموع ۴۰/۲ درصد از واریانس باور نظارتی مشارکتی مدیران را تبیین می نمایند ($F=70/45$; $sig=0/000$). نتایج بیانگر آن است که گرایش مدیران به فلسفه وجود گرایی سهم معناداری در پیش بینی باور نظارتی مشارکتی مدیران ندارد.

بررسی فرضیه چهار پژوهش

فرضیه چهار پژوهش عبارت بود از این که «انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) هر یک می توانند، سهم معناداری از باور نظارتی غیر مستقیم مدیران را تبیین نمایند».

جدول ۸ - نتایج تحلیل رگرسیونی سهم نسبی انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) در پیش بینی باور نظارتی غیر مستقیم مدیران

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | |
|--------------|----|-----------------|------------|---------------|---------------|
| .۰/۰۰۰ | ** | ۲۲/۵۴ | ۱ | ۲۲/۵۴ | مدل ۱ رگرسیون |
| | | ۱۳۷/۶۲ | ۳۱۶ | ۵۱/۷۶ | باقی‌مانده |
| | | | ۳۱۷ | ۷۴/۳۱ | کل |
| .۰/۰۰۰ | ** | ۱۳/۰۹ | ۲ | ۲۶/۱۸ | مدل ۲ رگرسیون |
| | | ۸۵/۷۰ | ۳۱۵ | ۴۸/۱۲ | باقی‌مانده |
| | | | ۳۱۷ | ۷۴/۳۱ | کل |
| .۰/۰۰۰ | ** | ۹/۰۰ | ۳ | ۲۷/۰۱ | مدل ۳ رگرسیون |
| | | ۵۹/۷۷ | ۳۱۴ | ۴۷/۲۹ | باقی‌مانده |
| | | | ۳۱۷ | ۷۴/۳۱ | کل |

$P \leq .05$ * $P \leq .01$ **

جدول ۹ - ضرایب رگرسیونی انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی) در پیش بینی باور نظارتی غیر مستقیم مدیران

| R ² | سطح معناداری | t | خطای انحراف استاندارد | ضریب رگرسیونی | |
|----------------|--------------|-------|-----------------------|---------------|--------------------------------|
| .۳۰۳ | .۰/۰۰۰ | ۱۶/۲۶ | ۰/۱۷ | ۲/۸۵ | مدل عرض از مبدأ |
| | | ۱۱/۷۳ | ۰/۰۳ | ۰/۴۱ | ۱ گرایش به فلسفه وجود گرایی |
| .۳۵۲ | .۰/۰۰۰ | ۹/۴۰ | ۰/۲۲ | ۲/۱۲ | مدل عرض از مبدأ گرایش به فلسفه |
| | | ۷/۶۳ | ۰/۰۴ | ۰/۳۱ | ۲ وجود گرایی |
| .۰/۳۶۳ | .۰/۰۰۰ | ۴/۸۸ | ۰/۰۵ | ۰/۲۵ | گرایش به فلسفه پایدار گرایی |
| | | ۶/۹۹ | ۰/۲۶ | ۱/۸۲ | مدل عرض از مبدأ گرایش به فلسفه |
| .۰/۰۰۰ | .۰/۰۰۰ | ۶/۹۹ | ۰/۰۴ | ۰/۲۹ | ۳ وجود گرایی |
| | | ۳/۶۶ | ۰/۰۵ | ۰/۲۰ | گرایش به فلسفه پایدار گرایی |
| | | ۲/۳۳ | ۰/۰۵ | ۰/۱۲ | گرایش به فلسفه پیشرفت گرایی |

بررسی نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌های مربوط به تعیین سهم نسبی هر یک از انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران (پیشرفت گرایی، پایدار گرایی، بنیادگرایی و وجود گرایی) در پیش

بینی باور نظارتی غیر مستقیم مدیران (جدول ۹) بیانگر آن است که در گام اول و با ورود نخستین متغیر دارای بیشترین ضریب همبستگی مرتبه صفر با متغیر ملاک، گرایش به فلسفه وجود گرایی ($b=0/41$) ۳۰/۳ درصد از واریانس باور نظارتی غیر مستقیم مدیران را تبیین می نماید ($F=137/62$ ؛ $sig=0/000$). در گام دوم و با ورود دومین متغیر به معادله پیش بین، نتایج بیانگر آن است که گرایش مدیران به فلسفه وجود گرایی ($b=0/31$) و گرایش مدیران به فلسفه پایدار گرایی ($b=0/25$) در مجموع ۳۵/۲ درصد از واریانس باور نظارتی غیر مستقیم مدیران را تبیین می نمایند ($F=85/70$ ؛ $sig=0/000$). در گام سوم و با ورود سومین متغیر، نتایج نشان داد که گرایش مدیران به فلسفه وجود گرایی ($b=0/29$)، گرایش مدیران به فلسفه پایدار گرایی ($b=0/20$) و گرایش مدیران به فلسفه پیشرفت گرایی ($b=0/12$) در مجموع ۳۶/۳ درصد از واریانس باور نظارتی غیر مستقیم مدیران را تبیین می نمایند ($F=59/77$ ؛ $sig=0/000$). نتایج بیانگر آن است که گرایش مدیران به فلسفه بنیاد گرایی سهم معناداری در پیش بینی باور نظارتی غیر مستقیم مدیران ندارد.

بحث و نتیجه گیری

یافته ها حاکی از آن بود که گویه های مربوط به گرایش مدیران به فلسفه های؛ پیشرفت گرایی و پایدارگرایی می توانند باور نظارتی مستقیم مدیران را تبیین نمایند.

بر این اساس باید اذعان داشت؛ اگر گویه های معرف فلسفه ی پیشرفت گرایی (توجه به تفاوت های فردی به عنوان اساس آموزش، تلقی از محیط آموزشی به عنوان محیط زندگی حقیقی، توجه به رشد و شکوفاسازی به عنوان هدف آموزشی، رسیدن به هدف از راه بازسازی مداوم تجربیات، توجه به تمامب نیازهای فراگیران در طراحی آموزشی، توجه به ایجاد محیط مناسب جهت گفت و گو و مشارکت جمعی، توجه به مهیا ساختن فعالیت های حل مسئله) و گویه های معرف فلسفه ی پایدارگرایی (توجه به رشد عقل و شهود ذهنی به عنوان اساس آموزش و پرورش، تاکید آموزش بر توسعه توانایی های ذهنی فراگیر، تلقی از مدرسه به عنوان مکانی جهت شناسایی ویژگی های فکری فراگیران و توسعه دهنده ی تفکر منطقی آن ها، توجه به موضوعات فکری هم چون؛ زبان، تاریخ، ریاضیات، علوم طبیعی و هنرهای زیبا و فلسفه در برنامه های درسی، استفاده از روش سخنرانی و توضیحی پیرامون معلومات علمی به عنوان روش علمی، توجه به ایجاد فضای مملو از خلاقیت) در بین مدیران زیادتر باشد، احتمالاً حسب روابط همبستگی معنادار مثبت، باور نظارتی مستقیم مدیران در حد بالاتری خواهد بود.

یافته‌ها حاکی از آن بود که گویه‌های مربوط به گرایش مدیران به فلسفه‌های پیشرفت‌گرای، بنیادگرایی و پایدارگرایی می‌توانند باور نظارتی مشارکتی مدیران را تبیین نمایند. بر این اساس، باید اذعان داشت؛ اگر گویه‌های معرف فلسفه‌ی پیشرفت‌گرای (تلقی از یادگیرنده به عنوان موجودی تجربه‌کننده)، گویه‌های معرف فلسفه‌ی بنیادگرایی (اعتقاد به رشد دانش و مهارت به عنوان اساس آموزش و پرورش، تلقی از یادگیرنده به عنوان فضای ایجاد‌کننده‌ی نظم و انضباط فکری، توجه به روش یادگیری علمی در ارائه‌ی مطالب علمی، توجه به موضوعات اثبات شده از جمله؛ ریاضی، تاریخ و متون ادبی در برنامه‌درسی) و گویه‌های معرف فلسفه پایدارگرایی (تلقی از یادگیرنده به عنوان موجودی عقلانی و شهودی) در بین مدیران زیادت‌ر باشد، به احتمال زیاد، حسب روابط همبستگی معنادار مثبت، باور نظارتی مشارکتی مدیران در حد بالاتری خواهد بود.

یافته‌ها حاکی از آن بود که گویه‌های مربوط به گرایش مدیران به فلسفه‌های وجودگرایی، پایدارگرایی و پیشرفت‌گرای می‌توانند باور نظارتی غیر مستقیم مدیران را تبیین نمایند. بر این اساس باید اذعان داشت؛ اگر گویه‌های معرف فلسفه وجود گرایی (تلقی از یادگیرندگان به عنوان انتخاب‌کننده‌ی آزاد، آفریننده و مسئول، تلقی از محیط آموزشی که تحریک‌کننده‌ی رشد آزادانه، خلاقیت فردی و تفکر جمعی است، توجه به اتحاد جمعی فراگیران و توجه به خصایص فردی آن‌ها، تلقی از مدرسه به عنوان مکانی جهت توسعه یادراک از خود در فراگیران، توجه به بحث‌های سقراطی به عنوان روش برتر آموزشی، توجه به شناخت طبیعت انسانی و پیوند او با جهان بیرون به عنوان اساس برنامه‌درسی)، گویه‌های معرف فلسفه پایدارگرایی (توجه به حقیقت به عنوان هدف جهانی، قطعی و تغییر ناپذیر در آموزش) و گویه‌های معرف فلسفه پیشرفت‌گرای (توجه به علایق فراگیران و نه ماهت موضوع‌های درسی در آموزش) در بین مدیران زیادت‌ر باشد، به احتمال زیاد، حسب روابط همبستگی معنادار مثبت، باور نظارتی مشارکتی مدیران در حد بالاتری خواهد بود.

به طور خلاصه، یافته‌ها حاکی از آن است که مدیران مدارس به گونه کامل از یک فلسفه آموزشی خاص در ارتباط با باورهای نظارتی پیروی نمی‌کنند و به نوعی بنا به ضروریات و اقتضائات زمانی سعی می‌کنند هر کدام از فلسفه‌های آموزشی و باورهای نظارتی را به فراخور موقعیت، بکار برند و از آن‌جا که نمرات هر فرد در محدوده یک فلسفه و باور خاص قرار نداشت می‌توان این‌گونه اظهار نظر کرد که دیدگاه مدیران مدارس در این زمینه دیدگاهی ترکیبی می‌باشد. و همان‌گونه که از یافته‌ها مشخص گردید، بین انواع فلسفه‌های آموزشی مدیران؛ پیشرفت‌گرای، پایدار

گرایی، بنیاد گرایی و وجود گرایی با ابعاد باور نظارتی؛ مستقیم، مشارکتی و غیر مستقیم مدیران، رابطه مثبت (مستقیم) معنادار وجود دارد.

References

- Allagheband, A. (1995). Educational management arrangements. Ravan Press.
- Bobbie C. B. (1989). The relationship between actual and preferred supervisory behaviors as perceived by special education teachers and as self-perceived by special education supervisors in Louisiana, The faculty of Mississippi state university.
- Ebrahimzadeh, E. (2005). Philosophy of Education, Tehran: Payam Noor University.
- Eatemadi, M. (1998). The relationship between regulatory approaches and their effectiveness in the elementary school teachers guide students in Tehran in academic year 1997-98. University of shahid beheshti. Master's thesis of educational management.
- Eazazi, M. (1997). The relationships between educational philosophy teachers guide their practice in Mashhad in academic year 1996-97. University of shahid beheshti. Master's thesis of educational management.
- Pakseresht, M. G. (2009). Philosophical and Ideological Perspectives on Education. Tehran: Samt.
- Glickman, C. D. (1990). Supervision of instruction: A development approach (2nd Ed.). Toronto, ON: Allyn and Bacon.
- Glickman, Carl D.; Tamashiro, Roy T. (1981). Models of Supervision: Determining One's Beliefs Regarding Teacher Supervision. NASSP Bulletin, v64 n440 p74-81.
- Haughey, M., & MacElwain, L. (1992). Principals as instructional supervisors. Alberta Journal of Educational Research, 38(2), 105-119.
- Hamule, M & et al. (2010). Review regulatory beliefs and styles of conflict resolution in nursing staff. Journal of Medical Ethics and Medical History, Volume III, No. 3. Pp. 73-64.
- Justen III, Joseph E., McJunkin, Mark and Strickland, Herman (1999) 'Supervisory beliefs of cooperating teachers', The Teacher Educator, 34: 3, 173 — 180
- Jerry G. G. (1984). Models of Supervision: Choices. TESOL QUARTERLY, Vol. 18, No.3,
- Khalkhali, A & et al. (2011). The relationship between educational philosophy and leadership style of school principals. Islamic Azad University. New Approach Educational Administration. Vole 2.No 2: pp. 40-23.
- Niknami, M. (2006). Educational supervision and Guidance. Samt press.

Noraei, T & et al. (2008). Educational philosophy of the relationship between managers and organizational climate in schools and physical education. *Research in Educational Science*. 6(19). Pp. 55-69.

Ornstein, A., and Hunkins, F.P. (1993). *Philosophical, psychological and social Foundations of curriculum*. Translator: Khalili Shavareini, S. (1994). Tehran, Yadvarh ketab Publishing.

O zmon, H. A., & C raver, S. M. (1981). *Philosophical foundations of education*

(2nd Ed.). Columbus, O H: M errill Publishing Co.

Patricia T. Jersin, (1972). "What Is Your EP: A Test Which Identifies Your Educational Philosophy," *Clearing House*, 46, pages 274—278

Shabanivaraki, B & Pourafshari A. (2005). Survey of Beliefs of elementary school administrators on regulatory review of their conflict management styles. *Journal of Educational Sciences and Psychology University of Shahid chamran Ahvaz*, Volume III, Year XI, No. 4. Pp. 70-51.

Sidha. G. K. & Fook, C.Y (2010). Formative Supervision of Teaching and Learning: Issues and Concerns for the School Head. *European Journal of Scientific Research*, Vol.39 No. pp.589-60

Sobhaninejad, M & Aghahossemi T. (2006). Survey on teachers' practices of supervision and guidance of school administrators. *Two scientific Mahnmamh - Research University*, Year 13, No. 18. Pp. 20-2.

Thobega. M & Miller. G (2007). Supervisory Behaviors of Cooperating Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education* Volume 48, Number 1, pp. 64 – 74

Yilmaz, Kursad Kosmoski; Tasdan, Murat; Oguz, Ebru. (2009). Supervision Beliefs of Primary School Supervisors in Turkey. *Educational Studies*, Vol 35, no 1, p 9-20.

Zandvanian naeini A & et al. (2009). Identification and analysis of educational philosophy adult education instructors Yazd. *Journal of Educational Sciences (Psychology and Educational Sciences) University of Shahid chamran Ahvaz*, 5 (3):3-26.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی