



تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مدیریت کلاس براساس تئوری انتخاب و تعیین اثربخشی آن بر سبک مدیریت معلم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

فریبرز درتاج^۱ | صغری ابراهیمی قوام^۲ | علی دلاور^۳ | فاطمه رسولی^۴

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مدیریت کلاس براساس تئوری انتخاب و تعیین اثربخشی آن بر سبک مدیریت معلم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ صورت گرفت.

روش‌شناسی پژوهش: پژوهش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهرستان کنارک در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که دو کلاس (دانش‌آموزان و معلمان دروس زیست‌شناسی، ریاضی و ادبیات هر کلاس) بعد از همتاسازی به‌شیوه در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی انتخاب و در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. بسته مدیریت راهبرانه مدیریت کلاس به معلمان گروه آزمایش آموزش داده شد و گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. از پرسش‌نامه‌های سبک مدیریت معلم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با کمک نرم‌افزار SPSS18 از روش‌های آماری تحلیل کواریانس تک‌متغیره، تی زوجی و تحلیل کواریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد.

یافته‌ها: محاسبه دو شاخص CVI و CVR روایی محتوایی بسته آموزشی را تأیید کرد. تحلیل آنکوا نشان‌دهنده تفاوت معنی‌دار سبک مدیریت معلمان در پس‌آزمون بود ($P<0/01$) و اندازه اثر بسته آموزشی بر متغیر وابسته برابر ۰/۹۱ بود. نتایج آنوا با اندازه‌گیری‌های مکرر برای متغیر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان حاکی از تفاوت معنی‌دار نمرات گروه آزمایش در پیش‌آزمون با پس‌آزمون و عدم تفاوت معنی‌دار پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش بود ($P<0/01$, $F=181/235$, $df=1$) که حاکی از تأثیر متغیر مداخله بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در پس‌آزمون و ثبات نتایج در آزمون پیگیری بود. پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه تفاوت معنی‌داری نداشت. **نتیجه‌گیری:** بسته آموزشی سبک مدیریت کلاس براساس تئوری انتخاب، دارای اعتبار بوده و روی سبک مدیریت معلمان و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

کلیدواژه‌ها: مدیریت کلاس؛ مدیریت راهبرانه؛ مسئولیت‌پذیری؛ دانش‌آموز.

DOR: 20.1001.1.25885162.1401.13.49.7.1

۱. دکتر تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران
۲. دکتر تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران
۳. دکتر تخصصی روش‌های تحقیق و آمار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران
۴. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران

F.rasouli.2009@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

کودکان و نوجوانان ارزشمندترین سرمایه‌های هر کشور و آینده‌سازان هر جامعه‌ای هستند. از این‌روست که تمام تلاش‌های سیستم تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای در پی پرورش نسلی هر چه آراسته‌تر به ویژگی‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، مشتاق به یادگیری، هدفمند، با انگیزه و متعهد است. مسئولیت‌پذیری در زمره مهم‌ترین ویژگی‌های انسانی است و پرورش آن از اهداف تعلیم و تربیت است زیرا صفتی است که با بسیاری از صفات مثبت همبستگی داشته و زمینه‌ای برای رشد و پرورش هر چه بیشتر دانش‌آموزان است، طوری که یکی از پیش‌بین‌های بهداشت روانی افراد و نیز موفقیت‌های آتی او در زندگی است و با سایر جنبه‌های زندگی رابطه معنی‌داری دارد به‌شکلی که پژوهش‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که میانگین مسئولیت‌پذیری نوجوانان بزهکار پایین‌تر از نوجوانان غیربزهکار است (عبداللهی و قدسی، ۱۳۹۷)؛ مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری دارد (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۰؛ میکائیلی منیع، ۱۳۸۸؛ حاجی‌محمدی آرانی، تقوایی، ۱۳۹۴؛ خدیوی و اللهی، ۱۳۹۳)؛ پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار شادکامی دانش‌آموزان می‌باشد (فاطمی عقدا، ۱۳۹۷)؛ همچنین مسئولیت‌پذیری از متغیرهای اثرگذار در عبور از چالش‌های زندگی (نظیر طلاق والدین) است (صادقیان، فخری، حسن‌زاده، ۱۳۹۸) و می‌تواند باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (زارعی، فرضی، ۱۳۹۷). پژوهش (مارگارت اگریگ، ۲۰۱۸) نشان می‌دهد معلمان نیز مسئولیت‌پذیری، توجه و مراقبت را برای ساخت یک زمینه مناسب برای یادگیری مؤثر، اساسی می‌دانند. جای تردیدی وجود ندارد که مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های اثرگذار بر کیفیت زندگی انسان‌ها خصوصاً دانش‌آموزان در سنینی است که در حال ساختن بنای شخصیت و آینده خود و کشورشان هستند.

مسئولیت‌پذیری یا پذیرفتن مسئولیت‌های خود، در حد معقول، برای دستیابی به سلامت روان و احساس ارزشمندی ضروری و واجب است (صاحبی، ۱۳۹۸). مسئولیت‌پذیری اشاره به وظیفه‌شناسی، پاسخ‌گو بودن و تعهد دارد (آلن و مینترم^۱، ۲۰۱۰) و شامل ویژگی‌هایی چون تفکر قبل از عمل، به تأخیر انداختن خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازمان‌دهی و الویت‌بندی

1. Allen, A., & Mintrom, M.

تکالیف می‌شود (اسکالز-هارت، ثرو-کورنینگ و فری^۱، ۲۰۰۹). فرد مسئولیت‌پذیر پیامدهای رفتار خود را می‌پذیرد، قابل اعتماد و اطمینان است و نسبت به ساختارهای اجتماعی بزرگ‌تری احساس تعهد می‌کند (گراث مارنات، ۱۳۸۶). از این‌رو دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر به خودشان متکی هستند و دارای انگیزه درونی و بیرونی بیشتری برای انجام تکالیف و مدیریت فرآیند تحصیلی خویش می‌باشند (حاجی محمد آرانی، تقوایی، ۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری ارثی نیست و در روند صحیح رشد انسان‌ها پدید می‌آید (رفعتیان، ۱۳۸۵)، دکتر گلسر^۲ بارها تأکید کرده است که مسئولیت‌پذیری روی ژن‌های ما نیست و باید با واگذاری تکالیف و دادن استقلال و آزادی در فرد ایجاد شود (صاحبی، ۱۳۹۸). فراتحلیلی که برای شناخت عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه صورت گرفته نشان داده است که محیط بیرونی شامل محیط خانواده، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی با تأثیرگذاری بر محیط درونی (ویژگی‌های شخصی-وراثتی) فرد، زمینه‌ساز بروز مسئولیت‌پذیری خواهد شد. در این میان محیط مدرسه به‌طور اخص با دارا بودن سه فرایند «آموزشی»، «پرورشی» و «سازمانی»، زمینه‌ساز مسئولیت‌پذیری در مریبی است (احمدی کرمانی و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش نشان می‌دهد مسئولیت‌پذیری را می‌توان از طریق برنامه‌های آموزشی روان‌شناختی افزایش داد از جمله: آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی (شریعت باقری و نیک‌پور، ۱۳۹۷)؛ بسته آموزشی خودراهبری (جعفری و همکاران، ۱۳۹۷)؛ برنامه‌های آموزش صلح (کاظم‌پور و باباپور واجاری، ۱۳۹۶). روش یادگیری مشارکتی (کاظم‌پور، ۱۳۹۱).

مدرسه یک نهاد اجتماعی محسوب می‌شود که هدف اصلی آن «تعلیم دادن» و «آموزش دادن» به نسل جوان و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به یک «شهروند» خوب و مفید است و بخش اعظمی از این رسالت توسط معلم صورت می‌گیرد. (ای بیباد^۳، ۱۳۹۵). صرف‌نظر از اینکه معلم با چه روشی آموزش می‌دهد و هدف‌های آموزشی او چه هستند، لازم است کلاس درس را به‌صورت موقعیت مناسبی برای یادگیری درآورد (سیف، ۱۳۹۰). مدیریت کلاس درس به روش‌هایی مربوط است که معلمان با کمک آن‌ها رفتار دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند و راه را

1. Schulz- Hardt, S., Thurow- kroning, B., & Frey, D

2. Glasser, W

3. Y Babad, Elisha

برای یادگیری مطلوب هموار می‌کنند (نظری و همکاران، ۱۳۹۳). مطالعه نظام‌مند مدیریت کلاس اثربخش پدیده نسبتاً جدیدی محسوب می‌شود. پیش از کار یاکوب کونن^۱ (۱۹۷۰)، پژوهش‌های معدودی روی مدیریت کلاس اثربخش صورت گرفته بود. کونن این بحث را پیش کشید که مدیریت‌کنندگان اثربخش کلاس، بر خلق فضای یادگیری مثبت تمرکز دارند (اگبرگ^۲، ۲۰۱۸). درحالی‌که مهارت‌های مدیریت رفتاری و سازمان‌کلاسی قوی برای آموزش ضرورت دارد، کاربرد روش‌هایی که تعاملات سازنده را ایجاد و ارتقا می‌دهد به محیط کلاسی موفق‌تری هم برای معلم و هم برای دانش‌آموزان منجر خواهد شد (کان وی و فاگت^۳، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مدیریت رفتار در کلاس درس یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های پیش‌روی معلمان در سراسر جهان است و از استرس‌زاترین عوامل در محیط کاری معلمان محسوب می‌شود (لویزو، ۲۰۰۹). عدم مدیریت صحیح کلاس موجب اختلال در یادگیری کلیه دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزان زمان بیشتری را برای یادگیری از دست می‌دهند به گونه‌ای که معلمان بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس خود را صرف مدیریت رفتار دانش‌آموزان و کنترل کلاس می‌کنند (آدیمو^۴، ۲۰۱۲). این ایده‌ها در خصوص مدیریت کلاس تصدیق می‌کند که برای اینکه دانش‌آموزان یادگیرندگان موفق باشند، آموزش و مدیریت کلاس را نمی‌توان جدای از هم در نظر گرفت، معلم هم در حوزه رفتاری (عملکرد مدیریت کلاس) و هم در حوزه آموزشی باید باهوش باشد (اگبرگ، ۲۰۱۸). تعدادی از مطالعات در استرالیا، چین، اسرائیل به اثربخشی دامنه‌ای از تکنیک‌های مدیریت کلاس و تأثیر آن بر رفتار دانش‌آموزان پرداخته‌اند. دانش‌آموزانی که تشخیص و بحث و گفتگو را تجربه کرده بودند، مسئولیت‌پذیرتر، دارای دیدگاه مثبت‌تر نسبت به معلم و کار مدرسه و کمتر پریشان بودند، در حالی پرخاش‌گری و اتکای معلم به خشم و تنبیه گروهی و تحقیر با سوءرفتارهای بیشتر دانش‌آموز و نگرش‌های منفی‌تر دانش‌آموز به یادگیری همراه است (اگبرگ، ۲۰۱۸).

1. Jacob Kounin
2. Egeberg, Helen Margaret
3. Conway, R. & Foggett, J
4. Adeyemo

یکی از سبک‌های مطرح در مدیریت کلاس الگوی گلیکمن و ولفگانگ است. گلیکمن و تاماشیرو^۱ (۱۹۸۰) و ولفگانگ (۱۹۹۵) چارچوبی برای تبیین باورهای معلم ارائه دادند که روی پیوستاری از نوع غیرمداخله‌گر (سهل‌گیر)، رابطه-گوش دادن، که در انتهای کمترین از حد کنترل این پیوستار قرار دارد، تا نوع مداخله‌گر (استبدادی) قوانین/پاداش‌ها-مجازات که در کرانه حداکثر کنترل‌گری قرار دارد و نوع تعاملی (مقتدرانه)، قراردادی-مواجهه‌ای، در میانه این پیوستار قرار می‌گیرد (ولفگانگ و ولفگانگ، ۱۹۹۵، به نقل از اگبرگ، ۲۰۱۸). بین دو کرانه، تعامل‌گراها متمرکز بر کارهایی هستند که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد، همان‌طور که محیط، فرد را شکل می‌دهد. معلمان تعامل‌گرا (یا مقتدر) با دانش‌آموزان با احترام و یاری‌رساننده رفتار می‌کنند، در حین حفظ شأن دانش‌آموز و رابطه خوب دانش‌آموز-معلم از یادگیری دانش‌آموزان اطمینان پیدا می‌کنند (گلسر، ۲۰۰۱). بنابراین، تعامل‌گرایان اظهار می‌کنند که دانش‌آموزان و معلمان باید برای کنترل کلاس و ایجاد انضباط مسئولیت مشترکی داشته باشند (اویک-آیدین، کرت، مدی^۲، ۲۰۰۹). این مفهوم‌بندی جدید، تعدادی از وظایف را یکپارچه می‌کند؛ ایجاد روابط حمایت‌گرانه و مراقبت‌گرایانه با دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان از طریق انتظارات بالا و روشن، سازمان‌دهی و کاربری آموزشی که یادگیری عمیق و معنادار را تسهیل کند و دانش‌آموزان را به درگیری در درس تشویق کند، ارتقای رشد مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی دانش‌آموزان برای کمک به دانش‌آموز در وضوح بخشیدن به چالش‌ها و حل مسائل، و به کارگیری مداخلات مناسب برای کمک به دانش‌آموزانی که رفتارهای چالش‌انگیز دارند (مک دونالد، ۲۰۱۰)

گلسر (۱۳۹۵) از طرفداران تعامل‌گرایی، در کتاب خود با عنوان «مدارس بدون شکست» به کارگیری سبک مدیریت راهبرانه به جای رئیس‌مآبانه را پیشنهاد کرده است. از نظر گلسر عامل اصلی اصلاحات در آموزش و پرورش جایگزین کردن مدیریت راهبرانه به جای مدیریت رئیس‌مآبانه است. (گلسر، ۱۳۹۷). مدیریت رئیس‌مآبانه سبکی از مدیریت است که تئوری پشتیبان آن روان‌شناسی محرک پاسخ است و باور آن مبتنی بر کنترل بیرونی است (گلسر، ۱۳۹۷). معلم رئیس‌مآب اصلاً به نیازهای دانش‌آموزان توجهی ندارد یا آن را تابع نیازهای خود می‌داند (گلسر،

1. Glickman and Tamashiro

2.

(۱۳۹۷)، برای ایجاد دوستی با دانش‌آموزان هیچ تلاشی نمی‌کند و انجام تکالیف را مهم‌تر از محیط و شرایطی می‌داند که تکلیف باید در آن انجام شود. معلم رئیس‌مآب به «دانش‌آموز» می‌پردازد نه به «سیستم». در چنین شرایطی ارضای نیاز برای بسیاری از دانش‌آموزان بسیار دشوار می‌شود و آن‌ها دست از تلاش برمی‌دارند (گلسر، ۱۳۹۷). تئوری انتخاب معتقد است هنگامی که افراد در ارضای نیازهای خود ناکام می‌شوند دست به رفتار می‌زنند یعنی رفتار و عمل خاصی را انتخاب می‌کنند تا شاید بدان‌وسیله نیازشان را برآورده کنند. این رفتار هدفمند و از درون برانگیخته می‌شوند و معطوف به هدفی هستند و هدف هر رفتار ارضای یکی از پنج نیاز ماست: ۱. عشق و احساس تعلق، ۲. قدرت، ۳. تفریح، ۴. آزادی و ۵. بقاء و زنده ماندن. چنانچه فردی برای ارضای نیازهایش روش‌های مؤثر را پیدا نکند دست به رفتارهای گوناگون می‌زند که در روان‌شناسی رایج به این رفتارهای ناکارآمد و نامؤثر برچسب بیماری می‌زنند (گلسر، ۱۳۹۵). براساس تئوری انتخاب کاری که دانش‌آموزان در مدرسه انجام می‌دهند نیز نوعی رفتار است. درس نخواندن یا به عبارتی تنبلی کردن دانش‌آموزان هم نوعی رفتار محسوب می‌شود. گلسر در خصوص تأثیر تئوری انتخاب در سیستم مدارس معتقد است اگر معلمان با تئوری انتخاب آشنا باشند و بدانند دانش‌آموزان چرا و چگونه رفتار می‌کنند در آن‌صورت با رفتار درست خود خواهند توانست انگیزه لازم را برای انجام تکالیف مدرسه با کیفیت خوب در دانش‌آموزان ایجاد کنند (گلسر ۱۳۹۷). این شیوه مدیریت کلاس درس پیامدهای ناخوشایندی دارد از جمله: ایجاد مقاومت و خصومت (گلسر، ۱۳۹۶)، کاهش کار کیفی، احساس عدم کنترل مؤثر، کاهش انگیزه، مسئولیت‌گریزی و کاهش خلاقیت. بنابراین با در نظر گرفتن اینکه معلمی کردن نیز از سخت‌ترین شغل‌های مدیریتی است معلمان هم به اندازه‌ی مدیران از شیوه‌ی مدیریتی که توانایی آن‌ها را صرفاً به کسب نتیجه بدون توجه به سایر توانمندی‌هایشان در قلمروهای دیگر، محدود می‌کند به ستوه می‌آیند (گلسر، ۱۳۹۷).

مدیریت راهبرانه، سبکی از مدیریت است که تئوری پشتیبان آن، تئوری انتخاب است و مبتنی بر کنترل درونی است. در چنین شرایطی مدیر راهبر پیوسته تلاش می‌کند ملزومات کاری را با نیازهای مدیریت‌شوندگان ترکیب کند (گلسر، ۱۳۹۷) و قسمت اعظم وقت خود را بر شیوه‌ای از مدیریت متمرکز می‌کند که دانش‌آموزان بتوانند از طریق انجام تکالیف درسی نیازهای اساسی

خود را ارضاء کنند. وقتی دانش‌آموزان این کار را انجام دهند و در فرایند کار کشف کنند که به بهترین وجه به نفع خودشان است که کار کیفی انجام دهند، آن‌گاه نیازهای معلم نیز ارضاء خواهد شد (گلسر، ۱۳۹۹). دانش‌آموزانی که با این سیستم مدیریت می‌شوند احساس کنترل بیشتری دارند، به راحتی افراد خود را ارزیابی می‌کنند و مسئولیت‌پذیری رشد می‌یابد. چون مدرسه مکانی است که نیازهای روانی‌شان در آن برآورده می‌شود، نظراتشان شنیده می‌شود، زور و اجباری وجود ندارد، احساس ارشمندی آنان بالا می‌رود خبری از مشکلات انضباطی دیگر نخواهد بود و دانش‌آموزان در آن بیشتر تلاش می‌کنند و بهتر درس می‌خوانند (گلسر، ۱۳۹۷).

واقعیت درمانی به عنوان یک روش مشاوره و مداخله درمانی بر تئوری انتخاب مبتنی در تعلیم و تربیت، پرورش فرزندان، مدیریت و تغییر رفتار مورد آزمون قرار گرفته و اثر بخشی آن تأیید شده است. در واقع مفاهیم و روش‌های واقعیت درمانی، در هر شرایط و موقعیتی که افراد بخواهند طریقه ارضای مسئولانه نیازهای خود را بیاموزند، مؤثر است (گلسر، ۱۳۹۵). پژوهش‌های صورت گرفته نشان دهنده تأثیر آموزش واقعیت درمانی بر افزایش مسئولیت‌پذیری است از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به خدابخشی و عابدی (۱۳۸۸)؛ اسلامی، رستمی، سعادت‌تی (۱۳۹۷)؛ شیشه‌فر و شفیع‌آبادی (۱۳۹۶)؛ کاظمیان و همکاران (۱۳۹۸)، شارف (۲۰۱۲). تأکید بر تعامل و مشارکت در کلاس درس که مورد نظر مدیریت راهبرانه است نیز موجب ایجاد یک جو مشارکتی و حمایتی می‌شود که پژوهش‌های حوزه مسئولیت‌پذیری نیز نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان با حمایت اجتماعی از سوی هم‌سالان و معلمان رابطه معنی‌داری دارد (ونتزل، ۱۹۹۴؛ به نقل از جیارتنا، ۲۰۱۴)؛ پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) در بررسی ارتباط میان انضباط کلاسی و مسئولیت‌پذیری در میان دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی نشان‌دهنده این بودند که استفاده از شیوه‌های سرکوب‌گرایانه در برابر رفتار دانش‌آموزان، مانع رشد مسئولیت‌پذیری در آنان می‌شود و توجه‌شان را از تکالیف مدرسه منحرف می‌کند. این در حالی است که بیشتر معلمان در استفاده از روش‌هایی چون بحث و مشارکت در تصمیم‌گیری ضعف دارند. همچنین نتایج نشان دادند دانش‌آموزانی که انضباط سرکوب‌گرایانه را در مدرسه تجربه می‌کنند کمتر مسئولیت‌پذیرند و آنان که تکنیک‌های انضباطی را در کلاس تجربه می‌کنند بیشتر مسئولیت می‌پذیرند. آنویوبازی (۲۰۰۱) در پژوهش خود دریافت دانش‌آموزانی که در گروه‌های یادگیری مشارکتی به یادگیری

می‌پردازند، نسبت به کسانی که به‌طور انفرادی یاد می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت‌پذیری بیشتری دارند. از این رو ارتباط صریح بین مباحث اجتماعی و تحصیلی، رفتار (مدیریت کلاس) و آموزش، را نمی‌توان نادیده گرفت (کان وی و فاگت، ۲۰۱۷).

به‌طور کلی مسئولیت‌پذیری و فاعلیت یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت در راستای تربیت نسلی مستقل و عملگراست. تربیت نسلی که توانایی انتخاب مستقلانه و پذیرش مسئولیت انتخاب‌های خود را دارا باشد و نسبت به موقعیت‌های زمانه خود بینش و توانمند باشد، از آرمان‌های توانبخشی‌شناختی نسل آینده است. بنابراین تدوین بسته‌های بومی‌سازی‌شده و در راستای بهبود کارکردشناختی تصمیم‌گیری و واکنش‌پذیری نوجوانان ضروری به‌نظر می‌رسد. همچنین با توجه به اهمیت محیط و شرایط یادگیری از یک سو، و عدم انجام پژوهشی که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را مرتبط با سبک مدیریت کلاس درس به‌صورت منسجم و مرتبط بررسی کرده باشد و نیز عدم وجود پروتکلی مبتنی بر شواهد پژوهشی برای راهبری و مدیریت اثربخش کلاس درس برای معلمان، پژوهش‌گر بر آن شد تا با انجام پژوهش حاضر، تأثیر یک بسته راهبری کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب را بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار دهد. از این رو مسأله اصلی این عبارت است از اینکه: آیا بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس که توسط محقق در این پژوهش تدوین شده است، دارای اعتبار کافی است و می‌تواند روی سبک مدیریت معلم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر باشد؟

روش پژوهش

روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. گروه آزمایشی تحت مداخله مبتنی بر تئوری انتخاب قرار گرفت اما گروه کنترل طی پژوهش هیچ‌گونه مداخله و آموزشی دریافت نکرد. دو ماه پس از پایان پژوهش، گروه آزمایشی و گواه، مجدداً به سؤالات پس‌آزمون پاسخ داند (مرحله پیگیری). کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهرستان کنارک استان سیستان و بلوچستان، جامعه آماری این پژوهش در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ بود. پس از همتاسازی معلمان متوسطه اول (سه درس اصلی ادبیات، علوم، ریاضی) آن‌ها با توجه به سن و جنسیت و سوابق تدریس (سن معلمان، بین ۳۵ تا ۴۵ سال؛ آقا، و

سابقه تدریس بین ۵ تا ۱۰ سال)، با روش نمونه گیری در دسترس دو مدرسه متوسطه اول برای انجام پژوهش معرفی شد و کلاس‌ها به صورت تصادفی برای گروه آزمایش و کنترل گماشته شدند. بسته آموزشی مدیریت کلاس بر مبنای تئوری انتخاب به معلمان پایه هفتم یکی از مدارس (گروه آزمایش) به صورت تصادفی آموزش داده شد و معلمان کلاس دیگر (گروه گواه) از مدرسه دوم آموزشی دریافت نکردند. برای تحلیل‌های نهایی با توجه به ملاک ورود به تحلیل (حداکثر دو غیبت) و کامل بودن پرسش‌نامه‌ها ۱۸ پرسش‌نامه از هر کلاس در دست بود تعداد دانش‌آموزان. که با توجه به اینکه حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه آزمایش و گواه در پژوهش‌های آزمایشی توصیه شده است (دلاور، ۱۳۸۲)، تعداد نمونه برای پژوهش مناسب بود. (لازم به ذکر است برای حفظ موازین اخلاقی پژوهش، و نیز علاقه گروه گواه به برنامه، پس از اجرای پس‌آزمون‌های پیگیری، مدیریت راهبرانه کلاس درس در یک کارگاه آموزشی دو روزه به معلمان گروه گواه نیز آموزش داده شد.) جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی چون فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار، از روش‌های آماری استنباطی تحلیل کواریانس تک‌متغیره (برای سبک مدیریت معلم)، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر (برای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان)، استفاده شد.

ابرازهای پژوهش شامل دو پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و سبک مدیریت معلم بود. پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری شامل ۵۰ سوال است که مسئولیت‌پذیری نوجوانان را می‌سنجد. این پرسش‌نامه اولین بار در ایران توسط نعمتی (۱۳۸۷) هنجاریابی شد. اعتباریابی پرسش‌نامه توسط نعمتی (۱۳۸۷) برای پرسش‌نامه ۰/۸۷ به دست آمد که نشان از اعتبار مطلوب پرسش‌نامه تحقیق دارد. در پژوهش طهرانی و همکاران (۱۳۹۷) ضریب پایایی این پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۰ به دست آمد. پرسش‌نامه سبک مدیریت کلاس و لنگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) که در آن سه نوع سبک مداخله گر، سبک تعامل‌گرا و سبک غیرمداخله‌گر در نظر گرفته شده است. این پرسش‌نامه توسط امین یزدی و عالی (۱۳۸۴) به فارسی برگردانده شده است. امین یزدی و عالی از این پرسش‌نامه برای سنجش سبک‌های مدیریت کلاس در یک نمونه ۶۰ نفری معلمان کلاس‌های پنجم در مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه ناحیه شش آموزش و

پرورش مشهد استفاده کردند. پایایی پرسش نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ به دست آمد.

جدول ۱. عناوین کلی جلسات آموزشی معلمان

محتوا	هدف	جلسه
پرسش نامه مسئولیت پذیری دانش آموز و سبک مدیریت معلم.	معارفه و آشنایی برای هر دو گروه معلم و دانش آموزان. پیش آزمون (دانش آموزان). در عمل این مرحله در ۴ جلسه جداگانه، معلمان گروه آموزش، معلمان گروه گواه، دانش آموزان گروه آزمایش و دانش آموزان گروه گواه برگزار شد. تا پرسش نامه های مربوط به هر گروه به طور جداگانه اجرا شود.	جلسه اول
اصول کارکرد مغز ادمی در ایجاد رفتار. فعالیت گروهی.	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. معرفی تئوری انتخاب. چگونگی عملکرد مغز انسان.	جلسه دوم
معرفی نیازها. کلیپ. کاربرد. فعالیت گروهی.	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. نیازهای اساسی انسان، محیط کلاس به عنوان یک محیط برای ارضای نیازها. نیازها منبع انگیزش انسان. نیازها در محیط کلاس.	جلسه سوم
کلیپ. کاربرد. فعالیت گروهی.	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. اهمیت و نقش دنیای مطلوب در زندگی و رفتار دانش آموزان. جایگاه معلم و مدرسه در دنیای واقعی و مطلوب دانش آموزان. رفتارهای معلم برای ورود به دنیای مطلوب دانش آموزان.	جلسه چهارم
کلیپ. کاربرد. فعالیت گروهی. چارت تئوری انتخاب.	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. رفتار کلی، ماشین رفتار و اجزای چهارگانه رفتار کلی. انتخابی و هدفمند بودن تمام رفتارها..	جلسه چهارم
فعالیت گروهی	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. رفتارها و خلاقیت. بی انضباطی دانش آموز یا مشکلات انضباطی یک رفتار است.	جلسه پنجم

جلسه	هدف	محتوا
جلسه ششم	معرفی شیوه‌های مختلف مدیریت کلاس درس. معرفی مدیریت مبتنی بر تئوری انتخاب.	کاربرگ. فعالیت گروهی
جلسه هفتم	مدیریت مبتنی بر تئوری انتخاب. برخورد با مسائل انطباقی و عدم تلاش دانش‌آموزان. اتاق تامل. نشست‌های کلاسی.	بازی نقش. فعالیت گروهی.
جلسه هشتم	رفع مشکلات اجرایی و مشاوره‌های موردی معلمان. جمع‌بندی.	پرسش و پاسخ. فعالیت گروهی.
جلسه نهم	اجرای پس‌آزمون روی دانش‌آموزان.	پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز
جلسه دهم	آزمون پیگیری دو ماه بعد از پس‌آزمون.	پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز

در این پژوهش میزان نسبت روایی محتوا (CVR) و (CVI) برای تمامی هدف‌ها در بسته‌ی آموزشی بین ۰/۸ تا ۱، به دست آمد و با توجه به دو شاخص مذکور روایی محتوایی مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان و سبک مدیریت معلم در گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
مسئولیت‌پذیری	آزمایش	۴/۶۰	۶۲/۵۰	۵/۳۰	۹۵/۴۴	۵/۳۱
	کنترل	۴/۲۸	۶۲/۳۳	۵/۶۱	۶۲/۵۶	۵/۴۰
سبک مدیریت معلم	آزمایش	۳/۸۴	۹۰/۴۰	۶/۳۸	-	-
	کنترل	۵/۷۷	۹۰/۶۰	۶/۳۸	-	-

مطابق جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و سبک مدیریت معلم در گروه آزمایش و کنترل تقریباً با هم برابر بوده‌اند، اما در پس‌آزمون میانگین نمرات گروه آزمایش متفاوت از میانگین نمرات گروه کنترل بوده و همچنین در جدول مقادیر پیگیری در گروه آزمایش و کنترل نیز قابل مشاهده می‌باشد.

جهت بررسی فرضیه‌ها در ابتدا فرض نرمال بودن توزیع نمونه براساس جامعه آماری به وسیله آزمون چولگی و کشیدگی و شاپیرو ویلک مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده توزیع داده‌ها نرمال بوده و آمارهای کشیدگی و چولگی در سطح مناسب قرار داشتند.

برای بررسی فرضیه اول مبنی بر اثربخشی مدیریت راهبرانه مدیریت کلاس و انجام تحلیل کواریانس تک‌متغیره (آنکوا) در این راستا، ابتدا مفروضه همگونی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون بررسی شد.

بخش اول پیش‌فرض‌های تحلیل: برای همگونی واریانس‌ها از آزمون لوین (برای هم‌سانی واریانس‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون) استفاده شد که سطح معنی‌داری به دست آمده (۰/۶۶۵) بیشتر از ۰/۰۵ بود و می‌توان گفت که پیش‌فرض همگونی واریانس در گروه‌ها از تجانس برخوردار است. نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیونی در متغیر سبک مدیریت معلم نشان داد که میان شیب رگرسیون متغیر کنترل وابسته در دو گروه تفاوت معنی‌داری ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از تحلیل آنکوا بر روی سبک مدیریت معلم

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	معنی‌داری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون سبک مدیریت معلم	۱۵۱/۶۲۵	۱	۱۵۱/۶۲۵	۶۱/۱۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۳۰	۱
تعامل سبک مدیریت معلم و گروه	۳۶۸۷/۶۱۷	۱	۳۶۸۷/۶۱۷	۷۴/۵۰۴	۰/۰۰۰	۰/۹۱۴	۱
خطا	۱۷۳/۹۷۵	۷	۲۴/۸۵۴				
کل	۶۰۷۲۵/۰۰۰	۱۰					

با توجه به جدول ۳، مقدار تحلیل واریانس متغیر مستقل (گروه) برابر با $328/123$ و برابر حد لازم برای رد فرض صفر است و معنی دار می‌باشد، به این معنا می‌باشد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون تفاوت معنی داری در سبک مدیریت معلم وجود دارد که ناشی از اثر متغیر مستقل (بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب) می‌باشد، که به‌طور کلی حکایت از اثر بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب بر سبک مدیریت معلم در دانش آموزان دارد و همچنین اثر بسته مداخله بر متغیر وابسته برابر با $0/914$ است.

جدول ۴. خلاصه نتایج آزمون تفاوت بین دو گروه

گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معنی داری
گروه آزمایش - گروه کنترل	27/222	3/265	0/000

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت بین نمرات سبک مدیریت معلم در گروه آزمایش - گروه کنترل تفاوت معنی دار در سطح $0/01$ وجود دارد.

به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، از روش تحلیل کوواریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به‌عنوان عامل درون‌آزمودنی و گروه به‌عنوان عامل بین‌آزمودنی در نظر گرفته شدند. به منظور بررسی تفاوت معنی دار بین میانگین‌های مسئولیت‌پذیری دانش آموزان در سه گروه در مراحل سه‌گانه درمانی، ابتدا مفروضه‌های همگنی واریانس‌ها و کرویت بررسی شد.

نتایج جدول نشان می‌دهد، با توجه به نتایج تحلیل واریانس آزمون لوین، سطح معنی داری به‌دست آمده ($0/83$)، بیشتر از $0/05$ می‌باشد، بنابراین به‌طور کلی، می‌توان گفت پیش‌فرض همگونی واریانس در گروه‌ها از تجانس برخوردار است.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از آزمون همگنی واریانس (کرویت موجلی) که $0/911$ به‌دست آمده است و معنی دار نیز نمی‌باشد ($0/142$) همگنی واریانس‌ها در سه نوبت مطالعه تأیید می‌گردد.

خلاصه نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر برای عوامل درون گروهی و بین گروهی در جدول بعد ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر با عوامل درون گروهی

عوامل	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	تحلیل واریانس	معنی داری	اندازه اثر	توان آزمون
عامل درون گروهی	مراحل درمان	۵۸۲۵۶۱/۳۳۳	۱	۵۸۲۵۶۱/۳۳۳	۸۰۸۰/۱۲۷	۰/۰۰۰	۰/۹۹۶	۱
	تعامل مراحل درمان * پیش آزمون	۱۳۰۶۸/۰۰۰	۱	۱۳۰۶۸/۰۰۰	۱۸۱/۲۵۳	۰/۰۰۰	۰/۸۴۲	۱
	خطا	۲۴۵۱/۳۳۳	۳۴	۷۲/۰۹۸				

نتایج جدول ۵ نشان می دهد در رابطه با عامل درون گروهی مقدار تحلیل واریانس محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. در نتیجه نشان دهنده اثربخشی بسته آموزشی مدیریت راهبرانه ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، می تواند بر مسئولیت پذیری دانش آموزان است و بین میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمرات مسئولیت پذیری دانش آموزان در مراحل سه گانه پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری درمانی تفاوت معنی دار وجود دارد. همچنین اثر بسته مداخله بر متغیر وابسته برابر با ۰/۸۴۲ است. نتایج آزمون تعقیبی توکی به منظور بررسی تفاوت بین میانگین ها در مراحل درمانی محاسبه شد.

جدول ۶. خلاصه نتایج آزمون تعقیبی توکی جهت تعیین تفاوت پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

پیش آزمون	مراحل	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	معنی داری
مسئولیت پذیری	پس آزمون	۱۶/۵۰۰	۰/۵۱۴	۰/۰۰۰
	پیگیری	۱۶/۵۸۳	۰/۴۸۷	۰/۰۰۰
پس آزمون	پیگیری	۰/۰۸۳	۰/۱۲۴	۰/۵۰۵

نتایج جدول ۶ نشان می دهد بین نمرات مسئولیت پذیری دانش آموزان در مراحل پیش آزمون با پس آزمون، پیش آزمون با پیگیری تفاوت معنی دار وجود دارد. تفاوت بین پس آزمون با پیگیری معنی دار نمی باشد که ناشی از ثبات درمان است. مقایسه میانگین های نشان می دهد که

مسئولیت‌پذیری در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون به‌طور معنی‌دار افزایش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تدوین بسته، به‌منظور کسب اطمینان از روایی محتوی بسته، نسبت روایی محتوا (CVR) و مقدار CVI برای تمامی هدف‌ها در بسته‌ی آموزشی محاسبه و مورد تأیید قرار گرفت. بسته آموزشی مدیریت کلاس درس ابتدا در یک طرح پایلوت در ۵ جلسه به ۲ معلم (ریاضی و علوم) یک کلاس که با اجرای پیش‌آزمون سبک مدیریت، سبک آن‌ها مداخله‌گر تشخیص داده شد. با تأیید اثر بخشی بسته بر سبک مدیریت معلم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در این طرح پایلوت و انجام اصلاحات و ویرایش‌های لازم، بسته مدیریت کلاس، به‌شکل نهایی خود درآمد. در راستای تعیین اثربخشی بسته آموزش تدوین شده بر سبک مدیریت معلمان، ابتدا بین معلمان هر دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون سبک مدیریت معلم اجرا شد تا از تعامل‌گرا نبودن سبک آنان اطمینان حاصل شود، سپس در ۸ جلسه آموزش گروهی - کارگاهی ۱-۳ ساعته به معلمان (ادبیات، علوم و ریاضی مقطع متوسطه) گروه آزمایش، این سبک مدیریت آموزش داده شد. اما گروه کنترل طی پژوهش هیچ‌گونه مداخله و آموزشی دریافت نکرد. پس از اتمام مداخله و اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون روی معلمان دروس اصلی متوسطه که بیشترین ساعات تعامل را با دانش‌آموزان داشتند (به‌طور متوسط هر درس ۴ ساعت در هفته)؛ بررسی نتایج با آنکوا نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری در سبک مدیریت معلم وجود دارد که ناشی از اثر متغیر مستقل (بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب) می‌باشد، که به‌طور کلی حکایت از اثر بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب بر سبک مدیریت معلم در دانش‌آموزان داشت.

در تبیین این یافته باید خاطر نشان شود که تفاوت میان مدیریت راهبرانه و رئیس‌مآبانه در سه حوزه باورها و تئوری زیربنایی، استراتژی به‌کاررفته در آن‌ها و عادات رفتاری مدیران است. بسته آموزشی مدیریت کلاس تدوین شده در این پژوهش، مبتنی بر تئوری انتخاب است که باور زیربنایی آن کنترل درونی و توجه به برآورده کردن نیازهای دانش‌آموزان برای قرار گرفتن معلم و

درس و مدرسه در دنیای مطلوب دانش آموز است که منجر به تمایل دانش آموز به تلاش کیفی و مسئولیت پذیری بیشتر در قبال رفتارهای خود می شود. استراتژی موردنظر معلم راهبر شیوه‌ای قانع کننده و ترغیب کننده به انجام کار کیفی است که موجب ارضای نیازهای دانش آموز و خشنودی آنان و خود معلم می گردد. و عادات رفتاری مدیر راهبر، عادات پیونددهنده رابطه است که نتیجه آن بهبود روابط میان معلم و دانش آموز که پیامدهای مثبت آن در تمامی ابعاد زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش آموز نمود خواهد یافت. بنابراین یادگیری و تمرین این سبک مدیریتی مبتنی بر تئوری می تواند روی هر سه مؤلفه باورها، استراتژی و رفتارهای معلم در کلاس درس تأثیرگذار باشد. دکتر گلسر (۱۳۹۷) تأکید می کند شغل تدریس و آموزش دادن مؤثر و کارآمد، دشوارترین شغل مدیریتی محسوب می شود اما معلمانی که تئوری انتخاب را در کنار روشی که اکنون به کار می گیرند، به کار ببرند، کارشان آسان تر خواهد شد.

نتایج نشان دهنده تأیید فرضیه دوم پژوهش و اثربخشی بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان بود؛ این یافته ها هم سو با پژوهش ونتزل (۱۹۹۴) که نشان داد مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش آموزان با حمایت اجتماعی از سوی همسالان و معلمان رابطه معنی داری دارد، لوئیس (۲۰۰۱) که نشان دادند دانش آموزانی که تکنیک‌های انضباطی را در کلاس تجربه می کنند بیشتر مسئولیت می پذیرند؛ همچنین پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند آموزش واقعیت‌درمانی به عنوان کاربست تئوری انتخاب در مداخله و درمان بر مسئولیت‌پذیری مؤثر است از جمله اسلامی، رستمی و سعادت‌ی (۱۳۹۷)؛ خدابخشی و عابدی (۱۳۸۵)؛ کاظمیان و همکاران (۱۳۹۸)؛ شیشه‌فر و شفیع‌آبادی (۱۳۹۶)، شارف (۲۰۱۲، ص ۲۲۶). علاوه بر این، این یافته هم سو با پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند هر برنامه آموزشی دیگر در مدرسه که بر بهبود مهارت‌های ارتباطی - اجتماعی، یادگیری مشارکتی تأکید دارد که در واقع کمک به ارضای نیاز بنیادین عشق و تعلق خاطر دانش آموزان است، موجب افزایش مسئولیت‌پذیری دانش آموزان می شود از جمله شریعت باقری و نیک‌پور (۱۳۹۷)؛ کاظم‌پور و باباپور واجاری (۱۳۹۶)؛ آنویوبازی^۱ (۲۰۰۱).

در تبیین این فرضیه باید خاطر نشان کرد که در کلاس‌های مبتنی بر کنترل بیرونی که قوانین و مقررات، تکالیف و مسئولیت‌های دانش‌آموزان توسط کسانی غیر از خودشان و در بیشتر موارد حتی بدون مشارکت و نظرخواهی از آن‌ها، تدوین و تنظیم می‌شود، انتظار مسئولیت‌پذیری بالا از دانش‌آموزان یعنی در نظر نگرفتن، پایه‌های لازم برای شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. در یک رابطه‌ی حمایت‌گرانه مبتنی بر تئوری کنترل درونی همان‌طور که زیمرمن (۱۹۸۹) تأکید می‌کند، دانش‌آموزان به‌جای این که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، خود مسئولیت را بر عهده می‌گیرند و شخصاً کوشش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند (اشجاری ۱۳۹۳). سبک مدیریت راهبرانه با ویژگی‌هایی که توصیف شد؛ یعنی مبتنی بودن بر باور کنترل درونی، استفاده از استراتژی ترغیب و قانون‌مداری، و به‌کارگیری رفتارهای پیونددهنده دیگر یک مدیر رئیس‌مآب نیست، بلکه راهبری است که قصد دارد به کمک ارضای مسئولانه، اخلاقی و مؤثر نیازهای اساسی دانش‌آموزان در زندگی، خصوصاً در مدرسه و کلاس درس کمک می‌کند، دانش‌آموز اطلاعاتی از این سبک مدیریت دریافت می‌کند مبنی بر اینکه این معلم می‌کوشد انجام کاری را از آن‌ها بخواهد که به نفع‌شان است و در این راه نه تنها از رفتارهای مخربی نظیر تنبیه، انتقاد، تحقیر، و... استفاده نمی‌کند، بلکه تلاش دارد در ارضای نیازهای اساسی خصوصاً نیاز به ارزشمندی و احساس تعلق که از دشوارترین نیازها برای ارضاء هستند، به آن‌ها کمک کند. به‌این ترتیب، معلم و درس او وارد دنیای مطلوب دانش‌آموز می‌شود و دانش‌آموز به احتمال زیاد نه تنها تصمیم می‌گیرد کاری که معلم از او می‌خواهد را به انجام دهد، بلکه تلاش می‌کند آن را به بهترین نحو انجام دهد، چون کلاس و معلم آن را دوست دارد و به او احساس خوب ناشی از ارضای نیازهای اساسی اش را می‌دهد.

در مدیریت کلاس مبتنی بر تئوری انتخاب، دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس سهم هستند، مسئولیت بیشتری بر عهده دارند و معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند. و با این حد از مشارکت در امور مربوط، به خود هست که مسئولیت‌پذیری بالا نمود می‌یابد. مسئولیت‌پذیری در تئوری انتخاب معادل سلامت روان و به معنی توانایی یادگیری رفتارهایی است که بتواند به صورت مؤثر و اخلاقی نیازهای فرد را برآورده سازد و در عین حال به ارضای نیازهای دیگران نیز کمک کند. در

این صورت اهمیت نقش معلمان، که مدیران کلاس درس، هستند و رفتار مسئولانه و شیوه‌ی سالم و صحیح ارضای نیازهای روانی را الگوسازی می‌کنند و به فراگیران کمک می‌کنند که در محیطی که ارضاءکننده نیازهای اساسی آنهاست، مسئولیت انتخاب‌های خود را بر عهده بگیرند.

بنابراین افزایش مسئولیت‌پذیری به دنبال تغییر سبک مدیریت معلم از مداخله‌گرا به تعامل‌گرا را به این دلیل است، هنگامی که معلم اجبار و زور و رئیس‌مآبی را کنار می‌گذارد، دیگر نقش او دستور دادن و استفاده از تنبیه و تشویق برای اجرای دستوراتش نیست، و به جای ایجاد معیار انجام صحیح کارها آن‌ها را برای انجام کار کیفی چالش می‌کشد، تلاش دارد محیطی گرم و حمایت‌گر و صمیمی ایجاد کند که در آن نه تنها برای هیچ تنبیهی وجود ندارد بلکه دانش‌آموز در یک فرآیند حل مشکل می‌آموزد برای این مشکل راه‌حلی بیابد، و رفتارها و فعالیت‌های خود را ارزیابی کند، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز به تبع مشارکت بالای او و انتظاراتی که از او به‌عنوان بخشی از سیستم کلاس و مدرسه و نیز به‌عنوان بخشی از راه‌حل مشکلات موجود در این فضای ارتباطی می‌رود، بالا خواهد رفت. از نظر دکتر گلسر (۱۳۹۷) هر محیطی که رفتارهای تخریب‌گر در آن نباشد، افراد به راحتی خود را ارزیابی کنند، در بسیاری از موارد بدون کمک به مدیر می‌توانند مشکل خود را حل کنند. و همین امر موجب بالا رفتن مسئولیت‌پذیری خواهد شد.

با تأکید بر یک رابطه مبتنی بر مدیریت راهبرانه می‌توان گفت که معلم مؤثر کسی است که قابلیت دارد نه تنها نصف یا سه‌چهارم دانش‌آموزان، بلکه تمام دانش‌آموزان کلاسش را متقاعد کند در مدرسه کار کیفی انجام دهند (گلسر، ۱۳۹۷). اگر چه معلم (مانند هر کسی دیگری) نمی‌تواند دیگری را خشنود یا ناخشنود کند اما می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا نیازهای خود را به‌طور مؤثر برآورده کند (گلسر، ۱۳۹۶). و معلمانی که تحت آموزش سبک مدیریت راهبرانه قرار گرفتند و به الگوی تعاملی تغییر نگرش دادند، توانستند چنین شرایطی را برای دانش‌آموزان خود مهیا کنند.

معلمی دشوارترین شغل روابط انسانی است. برای تدریس موفقیت‌آمیز هیچ چیز دیگری به اندازه ایجاد رابطه دانش‌آموزان از اهمیت ویژه برخوردار نیست (گلسر، ۱۳۹۶). باید این نکته را به رسمیت بشناسیم که اگر چه نمی‌توانیم دانش‌آموزان را به سخت‌کوشی مجبور کنیم، اما مدیریت راهبرانه دانش‌آموزان در مدرسه و خانواده، دانش‌آموزان را به سخت‌کوشی بیشتری

ترغیب می‌کند (گلسر، ۱۳۹۷). معلمان با فراگیری و کاربرد سبک مدیریت راهبرانه در کلاس درس، مجهز به این دانش و مهارت می‌شوند و قادرند ویژگی‌های ارزشمندی نظیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را به‌عنوان ملزومات یادگیری اثربخش و نیز بنیان بسیاری از دستاوردهای مثبت دیگر در زندگی بهتر پرورش دهند.

فهرست منابع

منابع فارسی:

- احمدی زمانی، زهرا؛ گودرزی، اکرم؛ دیالمه، نیکو. ۱۳۹۸. مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه. دو فصل‌نامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. دوره ۷، شماره ۱۳. ۲۳-۵۷.
- امین یزدی، سیدامیر؛ عالی، آمنه. ۱۳۸۷. بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی. دوره ۹، شماره ۱، صص ۹۰-۷۳.
- اسلامی، فریدون؛ رستمی، مهدی؛ سعادت‌تی، نادره. ۱۳۹۷. اثربخشی واقعیت‌درمانی به شیوه گروهی بر کاهش رفتارهای سهل‌انگارانه و افزایش مسئولیت‌پذیری در دانشجویان. فصل‌نامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال ۱۳، ش ۵۱، صص ۲۲-۱.
- اشجاری، مریم؛ زاهد بابلان؛ شریف، علی رضایی. ۱۳۹۳. رابطه سبک مدیریت کلاس و انگیزه پیشرفت با یادگیری خودگردان دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان مرند. فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال چهارم، صص ۲۲-۳۳.
- ای بیباد، الیسا. ۱۳۹۵. روان‌شناسی اجتماعی آموزش و پرورش. ترجمه کارشکی، حسین؛ آزاد صفت، سید نادر؛ سوری، علی. تهران. انتشارات آوای نور. شماره، ص
- جعفری، علیرضا؛ نادری، محمدعلی؛ منشئی، غلامرضا. ۱۳۹۷. اثربخشی بسته آموزشی خودراهبر بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. مجله توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور، فصل‌نامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی. سال نهم. ویژه‌نامه. ۱۳۹۷. صص ۶۳-۴۸.
- حاجی محمدی آرانی، میثم؛ تقوایی، داوود، ۱۳۹۴. پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس مسئولیت‌پذیری و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان پسر متوسطه. ویژه‌نامه روان‌شناسی معاصر، ۱۰، صص ۴۵۱-۴۵۳.
- خدابخشی، مهدی؛ عابدی، محمدرضا. ۱۳۸۸. بررسی روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرضا در سال تحصیلی، ۸۵-۱۳۸۴. فصل‌نامه مطالعات روان‌شناختی. دوره ۵، شماره ۱، صص ۱۳۸-۱۱۳.
- خدایی، اسدالله؛ الهی، امین. ۱۳۹۲. بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه (پایه هفتم) شهرستان مهاباد. مجله زن و مطالعات خانواده. سال ۵، شماره ۴. صص ۵۹-۳۷.
- دلاور، علی. ۱۳۸۲. مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. انتشارات رشد.
- رفعتیان، عبدالحسین. ۱۳۸۵. مسئولیت‌پذیری. چاپ هفتم. تهران. نشر قطره.
- زارعی، حیدرعلی؛ فرضی، حمیده. ۱۳۹۷. بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری با خودکارآمدی تحصیلی

- دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان شاهین‌دژ. رویش روان‌شناسی. سال هفتم، شماره ۹، شماره پیاپی ۳۰، ص ۳۰۹-۳۲۳.
- سیف، علی‌اکبر. ۱۳۸۸. روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران نشر دوران.
- شارف، ریچارد اس (۱۳۹۱). نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره. ترجمه مهرداد فیروزبخت (۱۳۹۱). تهران. انتشارات خدمات فرهنگی رسا.
- شریعت باقری، محمدمهدی؛ نیک‌پور، فاطمه. ۱۳۹۷. تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و- سازگاری دانش‌آموزان. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، سال نهم، شماره ۳۲، ص ۲۲۳-۲۰۷.
- شیشه‌فر، هدیه؛ شفیع آبادی، عبدالله. ۱۳۹۶. اثربخشی آموزش واقعیت‌درمانی بر افزایش شادکامی و مسئولیت‌پذیری و کاهش احساس تنهایی. پژوهش‌نامه تربیتی. سال ۱۲، شماره ۵۲. صفحات ۱۶۶-۱۴۵.
- صاحبی، علی. ۱۳۹۸. مسئولیت‌پذیری فضیلت‌گم‌شده در خانه، مدرسه و اجتماع. تهران. انتشارات سایه سخن.
- صادقیان، عباس؛ فخری، محمداکرم؛ حسن‌زاده، رمضان. ۱۳۹۸. اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر سرمایه روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان طلاق. سلامت اجتماعی. دوره ۷، شماره ۱. صص ۳۷-۲۸.
- طباطبائی، سید موسی؛ آلبویه، گوهر؛ جهان، الهه؛ طباطبائی، خدیجه سادات. ۱۳۹۳. مجله روان‌شناسی مدرسه. دوره ۳، شماره ۱/۸۲-۶۸. صص ۱۴۹-۶۸.
- طهرانی‌مقدم، حامد؛ شریعت باقری، محمدمهدی. ۱۳۹۷. ارتباط عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری و ارضای نیازهای روانی پایه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. فصل‌نامه خانواده‌پژوهی، سال ۱۴، شماره ۵، صص ۲۳۵-۲۲۱.
- عبداللهی، معصومه؛ قدسی، پروانه. ۱۳۹۷. مقایسه تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری نوجوانان بزه‌کار و غیربزه‌کار. مجله دانشگاه علوم پزشکی مشهد. سال ۶۱. ویژه‌نامه ۱. صص ۳۶۴-۳۵۸.
- غریبی، حسن. ۱۳۹۶. اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول. مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره هفتم، شماره دوم، پیاپی ۱۴، صص ۶۷-۸۷.
- فاطمی عقدا، مهناز. ۱۳۹۷. بررسی رابطه هوش معنوی با مسئولیت‌پذیری و شادکامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. فصل‌نامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۴۲. صص ۱۴۱-۱۲۹.
- کاظم‌پور، اسماعیل. ۱۳۹۱. تأثیر روش یادگیری مشارکتی در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، ۱ (۶)، ۱۰۶-۸۷.
- کاظم‌پور، اسماعیل، باباپور و اجاری. ۱۳۹۶. تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. رهیافتی نو در مدیریت آموزش، سال هشتم، شماره ۴، زمستان ۹۶، پیاپی ۳۲، ۸۲-۶۵.
- گرات-مارنات، ۱۳۸۶. راهنمای سنجش روانی. ترجمه حسن پاشا شریفی، محمدرضا نیکخو. جلد دوم. تهران. انتشارات سخن.

- گلسر، ویلیام. ۱۳۸۴. مدارس بدون شکست. ترجمه ساده، حمزه. تهران. انتشارات رشد.
- گلسر، ویلیام. ۱۳۹۵. تئوری انتخاب. ترجمه علی صاحبی. چاپ نهم. انتشارات سایه سخن.
- گلسر، ویلیام. ۱۳۹۷. مدرسه کیفی. ترجمه علی صاحبی. انتشارات سایه سخن.
- گلسر، ویلیام. ۱۳۹۹. معلم مدرسه کیفی. ترجمه علی صاحبی. انتشارات سایه سخن.
- گلسر، ویلیام. ۱۳۹۷. کاربست تئوری انتخاب در مدیریت نیروی انسانی: مدیریت بدون زور و اجبار. ترجمه صاحبی، علی. چاپ پنجم.
- هژیری، امیر؛ شفیع‌زاده، حمید. ۱۳۹۶. رابطه سبک مدیریت کلاس مبتنی بر خلاقیت با کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. دوره هفتم، شماره ۳، ص ۱۳۲-۱۰۷.

منابع انگلیسی:

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). Responsibility and School Governance, *Educational Policy* Originally Published Online.
- Anderson, Judy. Gusen, Diane. 1995. *Creating the conditions*. USA. New View. Chapel Hill.
- Conway, R. & Foggett, J. (2017). Encouraging Positive Interactions. In P. Foreman & M. Arthur - Kelly (Eds.), *Inclusion in Action* (PP.245-298), Au: cenagage.
- Egeberg, Helen Margaret. 2018. FROM BELIEFS TO PRACTICE: AN EXAMINATION OF STUDENTS' AND TEACHERS' VIEWS ABOUT EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT. Thesis is for the degree of Doctor of Philosophy Murdoch University.
- Glasser, w. 1992. *choice Theory in the classroom*. New Yourk: Harper Collons.
- Jayarathna, L. C. H. Perceived Social Support and Academic Engagement. 2014. *Kelaniya Journal of Management*, Vol. 3 No. 2, July-December, 85-92.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Student's View", *Teaching and Teacher Education*, N 17(3), 307-319.
- Loizou, E. (2009). In-service early childhood teachers reflect on their teacher training program: reconceptualizing the case of Cyprus. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 195-209.
- McDonald, T. (2010). *Classroom Management: Engaging Students in Learning*. Australia: Oxford University Press.
- Onwuebuze A. 2001. Relationship between peer orientation and achievement cooperative learning-based research. *J Edu Res*. 94(3): 167-170.
- Schulz- Hardt, S., Thurow- kroning, B., & Frey, D. (2009). Preference- based escalation: A new interpretation for the responsibility effect in escalating commitment and entrapment. *Organizational Behavior and human decision processes*, 108, 175-186.





Developing and Validating the Classroom Lead-Management Package Based on Choice Theory and Determining Its Effectiveness on Teacher Management Style and Responsibility of First Grade Students of Mid School in School

Fariborz Dortajj¹ | Soghra Ebrahimi Qavam² | Ali Delavare³ | Ismail Saadipour⁴ | Fatima Rasouli⁵

Abstract

The purpose of this study was to develop and evaluate the educational program of parent-adolescent relationship based on the dark triangle of military parent personality traits and the parent-child relationship on the dark triangle of parent personality. The study sample consisted of 30 employees working in the Army Ground Aviation Training Center in Isfahan in 2020 had problems related to the dark personality triad who had a teenage son and by purposeful sampling method 30 parents and their adolescent children were chosen. To identify the dark triple parent of personality, the Machiavellian Personality Questionnaire (Christie and Jace, 1970), the narcissistic personality (Ruskin and Terry, 1988) and the psychopathic personality (Levinson et al., 1995) were distributed among 450 parents and 30 had scores. The above were selected, then 30 semi-structured interviews were conducted with 30 of their teenage sons. Among the selected parents, 15 were randomly assigned to the experimental group and 15 to the control group. After extracting the three main components of emotions, mixing and communication from the interviews and relying on the dark triple feature of the parent personality, the educational package of the parent-adolescent relationship was designed and performed on the experimental group in 16 sessions of 90 minutes. Multivariate analysis of covariance was used to analyze the data. The results showed that the designed educational package is effective on Machiavellianism, anti-socialism and narcissism of the military parent ($p < 0.05$.)

Keywords: Parent-Adolescent Relationship Training Program, Parent-Child Relationship, Dark Personality Triangle, Adolescent, Military Parent.

DOR: 20.1001.1.25885162.1401.13.49.7.1

1. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran
3. Full Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran
4. Full Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran
5. Corresponding Author: School counselor, Sistan and Baluchestan, Konarak. F.rasouli.2009@gmail.com