

بررسی تأثیر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی دانشگاه فرهنگیان در داربست مراحل الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان

محمد رضا بهرنگی، استاد تمام مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

***امیر مرادی**، دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

محسن کردلو، دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش با هدف بررسی تأثیر تدریس در داربست الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان در درس "فلسفه تربیت رسمی و عمومی" با روش شبه آزمایشی و با استفاده از طرح دو گروهی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری کلیه ۱۷۰ دانشجویان کارشناسی مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه درس انتخابی فلسفه تربیت رسمی و عمومی ترم اول سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. این نمونه با روش نمونه‌گیری در دسترس در دو کلاس مجزا بمدت شش هفته آموزش دیدند. در گروه آزمایش از الگوی رهبری و مدیریت آموزش و در گروه گواه از تدریس سنتی/سخنرانی استفاده شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه اثربخشی یادگیری کیم (۲۰۰۸) و پرسشنامه محقق ساخته ارزیابی اثربخشی الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر اساس مدل کرک پاتریک (۱۹۹۲) بود. در تحلیل داده‌های آماری از آزمون‌های T مستقل، فرمول اندازه اثر و تحلیل کواریانس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد تدریس فلسفه رسمی و عمومی در داربست مراحل رهبری الگوی مدیریت آموزش منجر به تفاوت معنادار و مثبت سطح یادگیری، موفقیت تحصیلی و رضایت‌مندی دانشجویان از استاد در مقایسه با گروه گواه می‌شود. بنابراین می‌توان به تأثیر مثبت و معنادار تدریس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در داربست الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر افزایش یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان و ادامه گسترش استفاده از آن در کل سال و آموزش مباحث دیگر امیدوار بود.

واژگان کلیدی: الگوی مدیریت آموزش، موفقیت کلاسی، یادگیری اثربخش، فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

* نویسنده مسئول: amirmoradi8@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۸/۹/۳۰ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۱/۳۰

Investigating The Effect of Teaching “Philosophy of Formal and Public Education” in Farhangian University within the scaffolding of Leadership and Management Education Model on Students’ Learning and Academic Achievement

Mohammad Reza Behrangi, Professor of Educational Management, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

***Amir Moradi**, (Ph.D), Philosophy of Education, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Mohsen kordlou, (Ph.D), Philosophy of Education, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract

The study performed to investigate the effect of teaching the course of Formal and Public Education Philosophy (FPEP) within the scaffolding of Leadership and Management Education Model (LMEM) on university students’ learning and academic achievement at Farhangian University (UT) using quasi-experimental method with two-groups pre-test and post-test design with control group. The statistical population was all 170 under-graduate students in general psychology at (UT) that selected the course of FPEP in the first semester of the academic year 2019-2020. The samples were taught for six weeks using the available sampling method in two separate classes. The scaffolding of LMEM was used in the experimental group and in the control group the traditional teaching and lecture was used. The data gathering tools were Kim's Learning Effectiveness Questionnaire (2008) and the Researcher-Made Questionnaire for assessing the effectiveness of the training model which was based on the Kirkpatrick's model (1992). For analysing the data from independent variables, T-test, effect size formula and analysis of covariance were used. Findings showed; teaching FPEP within LMEM's scaffolding has a significant and positive difference in the level of learning, participation and satisfaction of students from the course professor in comparison with the control group. Therefore, the positive and significant effect of teaching FPEP within the LMEM's scaffolding on increasing the participation of the classroom and the effectiveness of student learning provide promise of usefulness of continuing and expanding the use of LMEM in teaching other topics and in the whole year.

Key words: Leadership Management Education Model (LMEM), Academic Achievement, Scaffolding Model, Formal Public Education Philosophy.

* Corresponding author: amirmoradi8@yahoo.com
Receiving Date: 21/12/2019 Acceptance Date: 19/2/2020

مقدمه

در قرن حاضر دانش و اطلاعات به سرعت در حال افزایش است و تعلیم و تربیت باید بطور مؤثر از این افزایش حجم وسیع دانش در تحقق اهداف خود استفاده نماید. افزایش دانش، مشکلات متعددی را برای بسیاری از کشورها به وجود آورده است. اولین مشکل این است که نظام‌های آموزشی نمی‌توانند به تدریس همه موضوعات بپردازند و دانشجویان بتوانند به یادگیری این حجم از دانش بپردازند. دومین مشکل پاسخ به این سوال است که، کدام دانش‌ها صحیح، قابل اعتماد و مورد نیاز است؟ بنابراین بسیاری از کشورها به تغییر برنامه‌های درسی خود و تدریس مهارت‌های تفکر پرداخته‌اند [۱۷].

می‌توان اذعان داشت که برنامه‌های درسی به عنوان موتور محرکه نظام آموزشی عالی از اهمیت چشمگیری برخوردار است. تدریس از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی مورد توجه اغلب نظریه‌پردازان این حوزه است. در واقع طراحی و برنامه‌ریزی اتفاقات تدریس همواره یکی از وظایف کار متخصصان برنامه درسی است. به زعم فتحی آذر (۱۳۹۶) "تدریس از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز از دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به ویژه تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده‌اند" [۱۹]. یادگیری به عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است. به عبارت دیگر اگر تدریس منجر به یادگیری نگردد، می‌توان ادعا نمود که اصلاً تدریسی نیز صورت نگرفته است.

ذوالفقار (۱۳۷۵)، بیان می‌دارد "پژوهش درباره تدریس در دانشگاه از جمله مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و متصدیان آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند" [۳۹]. تدریس در دانشگاه همیشه اثربخش نبوده، گرچه استادان معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آن‌ها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند [۲۳].

پژوهش‌های متعددی در مورد متغیرهای الگوی مدیریت آموزش، یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی به وسیله محققان صورت گرفته است، اما با بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده

مشخص گردید که این برای نخستین بار است که الگوی مدیریت آموزش در دانشگاه فرهنگیان (که به تربیت معلمان به صورت تخصصی می‌پردازد) مورد بررسی و سنجش قرار می‌گیرد. از سوی دیگر پژوهش‌های مشابهی هم که انجام شده، به صورت کلی و تنها بر یکی از مفاهیم الگوی مدیریت آموزش، یادگیری اثربخش و خودراهبری متمرکز بوده است، اما در این پژوهش همه مفاهیم و متغیرهای مذکور در یک طرح جامع مورد کنکاش و بررسی قرار می‌گیرد. مثلاً؛ بهرنگی (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان؛ بررسی الگوی تدریس مدیریت بر آموزش از منظر خلاقیت در یادگیری و یادگیری خلاقیت نتیجه می‌گیرد که آموزش با استفاده از الگوی مدیریت بر یادگیری خلاقیت مؤثر است و آموزش بدون یادگیری آموزش نیست و یادگیری بدون استفاده از خلاقیت رخ نمی‌دهد [۳].

راسل و پتری^۱ (۱۹۹۲) در پژوهشی کاربردی حیطه‌ها و عواملی که برای سنجش نظام‌مند نقاط قوت و ضعف دانشجویان نیاز بود را در قالب یک مدل ارائه کردند. هدف آنان این بود که بتوانند یک سنجش کامل برای ابعاد متغیرهای اثربخش بر یادگیری دانشجویان ایجاد کنند که در امور مشاوره‌ای قابل استفاده باشد. آن‌ها سه دسته کلی را شناسایی کردند که شامل عامل تحصیلی^۲، عامل اجتماعی/ محیطی^۳ و عامل شخصیتی^۴ بود. در مدل راسل و پتری، عامل تحصیلی شامل استعداد و توانایی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، مهارت‌های مطالعه، اضطراب امتحان، اهداف پیشرفت و اسنادهای تحصیلی بود. عامل اجتماعی/ محیطی شامل استرس زندگی، حمایت اجتماعی و عوامل مربوط به خانواده بود و عامل شخصیتی نیز شامل انگیزش، هدف‌مندی اعتماد به نفس، خودکارآمدی بود [۳۳].

پیرو کارهای راسل و پتری، کیم، نیوتن، دونی و بنتون^۵ (۲۰۱۰) متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی دانشجویان را مورد بررسی قرار داده و آن‌ها را در سه دسته کلی استعداد تحصیلی، متغیرهای محیطی و فردی طبقه‌بندی کرده‌اند. به نظر آن‌ها بهترین پیش‌بین‌های موفقیت تحصیلی با اندازه‌گیری استعداد تحصیلی مشخص می‌شود. آیا این منبع مورد استفاده مستقیم شما بوده یا از منبع دیگری انتقال داده اید؟ [۲۷].

1. Russel & Petrie
2. Academic factor
3. Social/environmental factor
4. Personality factor
5. Kim, Newton, Downey & Benton

برایتمن، لیوت و بادا^۱(۲۰۰۵)، معتقدند که سازماندهی کلاس درس، ارائه مناسب مطالب، تعامل، تکالیف، رعایت انصاف در امتحان و احساس موفقیت دانشجویان، از جمله موضوعاتی هستند که باید در اثربخشی آموزش و ارزیابی آن مورد عنایت قرار گیرند[۱۳].

از مجموع پژوهش‌های انجام شده مرتبط با الگوی مدیریت آموزش می‌توان دریافت که این الگو بر اثربخشی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌تواند اثرگذار باشد. چرا که الگوی مدیریت بر آموزش مستند به پژوهش‌های نیمه تجربی بسیاری است که در تازه‌ترین تحقیقات به کار گرفته شده‌اند و اثربخشی خود را در دستاوردها نشان داده و مورد تأیید قرار گرفته‌اند. از جمله می‌توان به پژوهش‌های ذیل اشاره کرد: بهرنگی و کردلو (۱۳۹۶) با عنوان تأثیر تدریس علوم تجربی بر یادگیری فراشناختی با الگوی مدیریت آموزش [۹]؛ بهرنگی و نصیری (۱۳۹۵) با عنوان تأثیر تدریس علوم تجربی با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی [۱۰]؛ بهرنگی، عباسیان و ذوقی‌پور (۱۳۹۴) با عنوان مستندسازی الگوی مدیریت بر آموزش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سلامت سازمانی کلاس درس [۵]؛ بهرنگی، عموزاد مهدیرجی و عرب خابوری (۱۳۹۳) با عنوان توسعه یادگیری اتحادهای جبری پایه اول متوسطه با کاربرد الگوی ده گام مدیریت آموزش [۷]؛ بهرنگی، نوه ابراهیم و یوسفزاده اندواری (۱۳۹۳) با عنوان ذهنیت فلسفی مدیران مدارس متوسطه آمل در ارتباط با روحیه دبیران در پذیرش الگوی مدیریت آموزش علوم [۱۱]؛ بهرنگی و کریمی (۱۳۹۲) با عنوان بررسی مشکلات تدریس کتاب تاریخ هنر جهان و مقدار اثرگذاری هفت گام الگوی تدریس مدیریت بر آموزش از دیدگاه هنرآموزان این درس [۸]؛ بهرنگی و صفایی فخری (۱۳۸۸) با عنوان بهره‌گیری از الگوی مدیریت دانش در توسعه فرهنگ دانشگاه اسلامی [۱۲]؛ بهرنگی و آقایاری (۱۳۸۳) با عنوان تحول مبتنی بر الگوی مشارکتی جیگ‌ساو [۶] و غیره اشاره کرد. در مجموع نتایج این پژوهش‌ها و پژوهش‌های مشابه دیگر که در حال انجام هستند، همگی دال بر شواهد علمی در تأثیرات معنادار الگو به لحاظ آماری اولویت در برنامه تحول در آموزش و تدریس جاری را برجسته می‌سازد.

در ادامه، ابتدا الگوی مدیریت آموزش و سناریوی به‌کارگیری آن در تدریس معرفی و در ادامه مفهوم اثربخشی یادگیری تشریح خواهد شد تا زمینه بررسی تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی فراهم گردد. لذا هدف پژوهش بررسی تأثیر الگوی مدیریت

1. Brightman, Elliott & Bhada

آموزش بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان در درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه است.

سناریوی تدریس تطبیق یافته با گام‌های الگوی مدیریت آموزش

بهرنگی در مقاله خود با عنوان «الگوی مدیریت آموزش خلاقیت» بیان می‌نماید: ویژگی مشترک اغلب الگوهای سنتی آموزش و پرورش رسمی یعنی معلم‌محوری، ارتباط یکسویه معلم با دانش-آموز، تأکید معلم بر محتوای کتاب‌های درسی، انفعال شاگردان، غفلت از ایجاد کانال‌های ارتباطی بین شاگردان برای مذاکره، مباحثه، مفاهمه و مناظره در فهم مطالب درسی و ارزشیابی از آنهاست. در آموزش و پرورش سنتی به شاگردان فرصت ارتباط درونی و استفاده از استعداد‌های فردی و خلاقیت کمتر داده شده است، اما در الگوی مدیریت بر آموزش که نوع خاصی از تدریس مشارکتی را معرفی می‌کند و توسط پروفسور بهرنگی مطرح گردیده فرصت ارتباط، ساخت شناخت شاگرد توسط شاگرد، استفاده از زمینه برای یادگیری و خلق مطالب مرتبط برای تبیین یک پدیده علمی، مهارت‌های تفکر تدبیری، تفکر منطقی، تفکر انتقادی، تفکر علمی و مهارت‌های عقلی برای حل مشکلات و یافتن و خلق راه‌های جانشین و راه‌حل مهم برای حل مسائل که کمتر توسط آموزش سنتی مورد توجه قرار گرفته است، در محیط کلاس فراهم شده است [۴]. محور اساسی این الگو مرکب از مراحل است که برای کاربرد مشترک آن توسط مربیان در ده مرحله یا گام بیان می‌شود. سناریوی نحوه به‌کارگیری الگوی مدیریت آموزش در آموزش فلسفه تربیت رسمی و عمومی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهرستان کرمانشاه به شرح ذیل است:

گام اول: آماده‌سازی دانشجویان برای تحلیل مبحث درسی بر اساس خلق نمودار پیوند بین مفاهیم عمده: در این گام از دانشجویان خواسته شد برای جلسه بعدی فصل اول از بخش دوم (مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی) کتاب مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی^۱، را به دقت مطالعه و نمودار و چارت کلی آن را تهیه کنند به‌گونه‌ای که مفاهیم عمده و شمای کلی فصل را نشان دهد.

۱. کتاب مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰) تالیف شده است.

گام دوم: گروه‌بندی فراگیران با توجه به تعداد صفحات: کل دانشجویان کلاس ۲۰ نفر بود. در این گام دانشجویان در پنج گروه چهار نفره گروه‌بندی شدند و صفحات این فصل بین این پنج گروه تقسیم شد. نحوه تقسیم شاگردان در شش گروه کاملاً تصادفی و از روی لیست دانشجویان و بر طبق جنسیت و حروف الفبا بود. تاحدودی هم سعی شد نظر خود دانشجویان هم جهت عضویت در گروه دلخواه‌شان مدنظر قرار گیرد تا بی‌انگیزگی به وجود نیاید.

گام سوم: ایجاد آمادگی برای خلق و یادگیری تصویرسازی از عناوین کلی و جزئی مبحث درسی: در این گام، نحوه مشارکت شاگردان در داخل و در بین گروه‌ها مشخص گردید و به هر یک از دانشجویان در گروه دو وظیفه داده شد؛ اول بیان مطالب خود به دیگر اعضای گروه و گرفتن بازخورد از آن‌ها به عنوان مشاور علمی و دوم؛ دادن بازخورد به دیگران در زمان بیان نکات اصلی صفحات خود توسط آنان. شناسه‌های مفهومی برگرفته از هر عنوان را بر روی کارت‌هایی به اندازه ۱/۸ کاغذ A4 و با فونت ۲۶ یاقوت توسط شاگردان منعکس شد و شماره صفحه کتاب مرتبط با آن شناسه در پشت کارت نوشته شد.

گام چهارم: مشارکت بین گروهی: هر یک از اعضای گروه‌ها برای آموزش مبحث خود به گروه‌های دیگر برود و پس از بیان شناسه‌های خود و آموزش مباحث صفحات اختصاص داده شده به آن‌ها و یادگیری شناسه‌های مفهومی و مباحث گروه‌های دیگر به گروه اولیه خود برگردد و رهاوردهای خود را به دیگر اعضای گروه‌شان بیاموزد.

گام پنجم: ترسیم نمودار پیوند بین عناوین و زیر عناوین توسط دانشجویان به‌طور مستقل: اکنون جهت سنجش تسلطیابی دانشجویان بر بینش یا تصویر کلی از مبحث درسی، از دانشجویان خواسته شد در شرایط امتحانی نمودار پیوند بین مطالب عمده فصل اول را ترسیم کنند و شناسه‌های مفهومی هر یک از عناوین و زیرعناوین را ذکر نمایند. لذا هر دانشجو پس از مرور گام‌های قبلی شروع به ترسیم نمودار پیوند عناوین و زیر عناوین فصل اول کرد. این نمودار به‌گونه‌ای قلمرو، مقوله‌ها، مفاهیم و شناسه‌های مفهومی فصل را در بر می‌گرفت.

گام ششم: مشارکت در تدوین برنامه درسی مطلوب: در این گام دانشجویان تشویق شدند بر اساس عناوین و زیر عناوین فصل، زمانی را صرف تفکر، جستجو و یافتن مطالب و تجارب شخصی مرتبط با مبحث درسی نمایند. لذا دانشجویان به آوردن نکات علمی جدید مرتبط با مبحث یادداشت‌برداری خود از سایر کتب، مقالات، سایت‌ها و پایگاه‌های اینترنتی تشویق شدند. از دانشجویان خواسته شد به این منابع مراجعه کرده و شناسه‌های مفهومی مرتبط با مباحث درسی

خود (علاوه بر شناسه‌های مفهومی قبلی) را یافته و بر کارت‌هایی با همان اندازه اما با رنگی دیگر (مثلاً قرمز) نوشته و با خود به کلاس آورند.

گام هفتم: تعیین الگوهای تدریس و تکنولوژی آموزشی مناسب با استفاده از تجارب و علاقه‌مندی شاگردان و مربی: در این گام الگوهای مناسب تدریس و تکنولوژی مناسب با توجه به تجارب و علاقه‌مندی دانشجویان و استاد انتخاب شد. لذا روایت یا سناریوی تدریس با توجه به زمان، محتوی و همه عناصر تدریس با مشارکت استاد و دانشجویان تهیه و خلق شد. پس از سناریو نویسی، مقدمات اجرای تئاتر کلاسی فراهم گردید.

گام هشتم: تهیه و تدوین نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیر عناوین با توجه به نکات کلیدی در محتوای جاری و نکات برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی با مشارکت شاگردان: با مشارکت کلیه دانشجویان نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیر عناوین فصل با توجه به شناسه‌های مفهومی اخذ شده در محتوای جاری کتاب و نیز شناسه‌های برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی (کارت‌های رنگی) تهیه و تدوین شد. مطابق شیوه کار، هر یک از گروه‌ها که بخشی از فصل چهارم را مطالعه کرده بودند پس از رسم اولیه چارت کلی فصل چهارم در گام نخست، اصلاح آن در گام پنجم، در این گام پس از مباحثه درون گروهی و بین گروهی، نمودار را کامل تر و پیوند مطلوب‌تر و منطقی‌تری را بین عناوین و زیرعناوین فصل برقرار کردند.

گام نهم: مشارکت دانشجو- استاد در اجرای برنامه درسی نو و دریافت بازخورد اصلاحی در تأثیرات نگرشی، پرورشی و آموزشی: همه گام‌های قبلی در الگوی تدریس مبحث مورد تدریس با مشارکت استاد و دانشجویان و با به‌کارگیری الگوهای متنوع تدریس برای توسعه تأثیرات پرورشی و دریافت مفاهیم به‌طور خلاصه مرور و بازگویی می‌گردد.

گام دهم: ارزشیابی تکمیلی: جهت ارزشیابی میزان تأثیرات آموزشی و پرورشی برگرفته از الگوی مدیریت آموزش از پرسش‌نامه استاندارد شده چهل‌گویه‌ای که بر مبنای تأثیرات خانواده الگوهای پردازش اطلاعات، الگوهای یادگیری مشارکتی و الگوهای یادگیری شخصی برای هر گام نظریه مدیریت آموزش در عمل تدوین یافته است، استفاده گردید.

در جلسات بعدی تدریس همین ده گام برای سایر فصول در پنج جلسه باقیمانده اجرا گردید. در مجموع الگوی مدیریت آموزش، مدیریت یادگیری است و توان ویژه‌ای برای جذب نکات اساسی و با اهمیت همه الگوهای مطالعه و تدریس شناخته شده را دارد.

مؤلفه‌های محیط یادگیری اثربخش

یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه برنامه تحصیلی موفقیت‌آمیز، محیط یادگیری است. محیط یادگیری مثبت و اثربخش منجر به ایجاد یکپارچگی، پیشرفت تحصیلی بالا و اثربخشی یادگیری می‌شود. فقدان این محیط رسیدن به این اهداف را سخت می‌نماید [۲۶]. برخی پژوهشگران بر این باورند که محیط یادگیری غنی، تدریس مدرسان را بهبود می‌بخشد و شرایط بهتری را برای یادگیری فراهم می‌آورد [۲۲]. تعامل دانشجویان، مدرسان و محیط‌های یادگیری آموزش را تشکیل می‌دهد. برخلاف دهه‌های پیشین دانشجویان در امر یادگیری نقش اصلی را ایفا می‌کنند و دانشجویانی که در فرایند آموزش - یادگیری آزادی عمل بیشتری دارند، مسئولیت و تعهد بیشتری را در یادگیری احساس می‌کنند [۳۰]. ویژگی‌های مهم محیط یادگیری اثربخش را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- ارائه تکلیف قدری پیچیده به منظور ارتقای توان بحث.
- تشویق هم‌کلاسی‌ها برای به اشتراک‌گذاری دانش خود و استدلال در بحث‌های خود.
- آزادی عمل دانشجو در کلاس درس و دفاع از ایده‌ها، عقاید و آرای خود [۱۵].
- داشتن هدف‌های یادگیری تعریف‌شده شامل تفکر سطح بالا و حل مسأله.
- درگیر کردن دانشجو در نیازهای یادگیری و تعریف هدف‌ها.
- درگیر کردن دانشجو در فعالیت‌های واقعی [۱].
- درگیر کردن فعالیت‌های مشارکتی برای تعامل اجتماعی یادگیرندگان.
- کارکردن با موضوع‌های درسی از دیدگاه‌های متفاوت.
- درگیر کردن مدرس در نقش تسهیل‌گر و فراهم‌آوردن راهنمایی موردنیاز [۲۱].
- در مجموع این محیط‌ها رابطه قوی و مثبتی را با پیشرفت دانشجو نشان داده‌اند [۱۸] و تأثیری قوی بر انتخاب‌های تحصیلی دارند [۲۴]. این محیط‌ها با فراهم‌کردن انتخاب و فرصت‌هایی برای خود جهت‌دهی دانشجویان، خودمختاری را در کلاس ارتقا می‌دهند و انگیزه درونی را به ارمغان می‌آورند [۳۸].

از سوی دیگر، با توجه به مطالب مذکور و دیدگاه متخصصان می‌توان گفت که تدریس اثربخش استادان یکی از مؤلفه‌های اثربخشی یادگیری است که در نهایت منجر به یادگیری بهتر و موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌شود [۲۵؛ ۳۱؛ ۳۴]. پژوهشگران در سال‌های اخیر کاوش‌های زیادی در ارتباط با تدریس اثربخش انجام داده‌اند و واژه‌های مختلفی در این مورد به کار برده‌اند.

برای مثال: تدریس خوب^۱ [۳۶]، تدریس اثربخش^۲ [۳۷]، تدریس موفق^۳ و تدریس با کیفیت^۴ [۱۶]. به نظر می‌رسد تمام واژه‌های به کار برده شده به توصیف مشابه یک خصیصه موردنظر از بهترین نوع تدریس بکار برده شده‌اند. تدریس اثربخش و مؤثر یکی از شاخص‌های آموزش و پرورش پویا می‌باشد. اساتید برای ایجاد یک تدریس اثربخش از راه و روش‌های خاصی استفاده کرده و با توجه به موضوعات درسی از آن‌ها بهره می‌جویند. استادانی موفق هستند که به شاگردان خود مطالب شناختی و اجتماعی را به خوبی عرضه می‌دارند و نحوه به‌کارگیری مؤثر از آن‌ها را می‌آموزند؛ استادان خوب با آمادگی از نظر جسمی، روحی، روانی و علمی وارد کلاس می‌شوند. آن‌ها برای تدریس از طرح درس استفاده می‌کنند و از دانشجویان در فرایند یادگیری کمک گرفته و نظارت مداومی بر کلاس و بر مطالب تدریس تسلط دارند؛ آن‌ها مدیریت شایسته‌ای در کلاس داشته و بانظم می‌باشند و با خوش‌رویی با فراگیران برخورد می‌کنند. یک نکته از تدریس اثربخش و باکیفیت این است که استادان اثربخش بیشتر از ماهیت وظایف و فعالیت‌هایشان کار می‌کنند اما مشغله اصلی آن‌ها افزایش یادگیری و پرورش تفکر منطقی و انتقادی در دانشجویان است [۱۴]. بنابراین می‌توان گفت که تدریس اثربخش باید فعالیتی منظم و مرتب و هدف‌دار باشد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری باشد و استاد و دانشجو بر هم تأثیر بگذارند. نکته مهم در این فرایند این است که استاد باید دارای یک سری توانایی برای یادگیری بهتر فراگیران باشد. روبین^۵ (۲۰۰۳) بر این باور است که چهار عامل عمده در یک تدریس خوب مطرح است که شامل احساس استاد در مورد اهداف، ادراک استاد در مورد دانشجو، دانش استاد در زمینه موضوع و به‌کارگیری روش‌ها توسط استاد می‌باشد [۲].

تایلور و فرانسیس^۶ (۲۰۱۰) نیز صلاحیت حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی برای اعضای هیئت‌علمی را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرایند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و همفکری با سایر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌دانند و همچنین کارآموزی را عامل مهمی در ارتقای

1. Good teaching
2. Effective teaching
3. Highly accomplished teaching
4. Qualified teaching
5. Rubin
6. Taylor & Francis

شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی معرفی می‌نماید. لذا می‌توان اذعان داشت تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست [۳۵]. گیچ (۱۳۷۶) معتقد است که تدریسی اثربخش است که متناسب با زمینه‌های علمی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی باشد. یک معلم برجسته شدن، مستلزم استفاده از روش‌های خلاق، فعال و آخرین یافته‌های علمی و تجربی در خصوص تدریس و یادگیری، حداکثر استفاده را در موقعیت‌های آموزشی به عمل آورد [۲۰].

مدل ارزیابی اثربخشی کرک پاتریک^۱ تفسیر آثار گام‌ها را بر اساس مفاهیم این مدل لازم است. در کدام گام چه مفهومی از مدل پیاده شده است؟

در این پژوهش جهت بررسی میزان تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان از مدل ارزیابی کرک پاتریک (۱۹۹۸) بهره گرفته شده است. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده [۲۹] و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می‌کند:

۱- سطح واکنش: میزان واکنشی است که فراگیران به عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزشی از خود نشان می‌دهند. واکنش، چگونگی احساس شرکت‌کنندگان را در مورد برنامه آموزشی اندازه‌گیری می‌کند. این پیمایش‌ها به دنبال دریافت نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به آموزش، برنامه درسی، تکالیف درسی، مواد و تجهیزات آموزشی، کلاس یا وسایل، محتوای دوره-های آموزشی و موارد این چنینی هستند [۲۸].

۲- سطح یادگیری: عبارت است از تعیین میزان فراگیری مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایقی که در دوره آموزشی به شرکت‌کنندگان آموخته و برای آنان روشن شده است و می‌توان از راه مقایسه پیشین، ضمن و بعد از شرکت در دوره آموزشی به آن‌ها پی‌برد. کرک پاتریک راهبردهایی مانند سنجش مهارت، دانش و نگرش (قبل و بعد از آموزش)، به‌کارگیری گروه کنترل (در صورت امکان)، تجزیه و تحلیل آماری نتایج (به منظور ربط دادن یادگیری و آموزش) و به‌کارگیری نتایج برای انجام رفتار مناسب را برای ارزشیابی یادگیری معرفی نموده است. به اعتقاد کرک پاتریک اگر

1. Kirk Patrick

آزمون‌ها دارای روایی و پایایی باشند، در آن صورت اثربخشی آموزش را می‌توان به وسیله مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون تعیین کرد [۲۸].

۳- سطح رفتار: در برگیرنده چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره‌های آموزشی حاصل می‌شود و آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطوح پیشین بسیار چالش برانگیز است، چرا که در وهله نخست، شرکت‌کنندگان باید فرصتی را برای تغییر در رفتارشان به دست آورند [۲۸].

۴- سطح نتایج: سطح نتایج میزان تحقق هدف‌هایی را مدنظر دارد که به‌طور مستقیم به سازمان آموزشی ارتباط دارد. اندازه‌گیری این سطح بسیار مشکل بوده و در آن شواهدی از نتایج از قبیل کاهش هزینه‌ها، دوباره کاری‌ها، افزایش کیفیت تولیدات، سود و فروش بررسی می‌شود [۲۸].

در همین مورد، شناسایی گام‌های مشترک اجرای ارزیابی در هر چهار سطح و نیز تعیین سطح مورد نیاز به ارزیابی، نقش مهمی در بهبود عملکرد تیم تحقیق دارد. در مجموع خلاصه سطوح چهارگانه این مدل ارزیابی در جدول شماره یک بیان شده است.

جدول شماره ۱: سطوح چهارگانه مدل پاتریک

انواع سطوح	نتایج هر سطح	ابزار گردآوری اطلاعات
سطح اول	واکنش	نظرسنجی
سطح دوم	یادگیری	استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون
سطح سوم	رفتار	بررسی تغییرات در کار و رفتار
سطح چهارم	نتایج	بررسی اسناد، مدارک و اثرات در کلاس

با توجه به جدول شماره ۱، باید گفت در این پژوهش ارزیابی اثربخشی در سه سطح اول صورت می‌گیرد و در سطح چهارم ارزشیابی صورت نمی‌گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به صورت نیمه آزمایشی (یا شبه آزمایشی) از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. آزمودنی‌ها شامل دو گروه ۲۰ نفره از دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بودند و در دو کلاس حضور داشتند. لذا به‌طور تصادفی دانشجوی معلمان به عنوان گروه آزمایشی با الگوی مدیریت آموزش مورد تدریس قرار گرفتند و کلاس دیگر

به عنوان گروه گواه انتخاب شد و هیچ مداخله‌ای در آن صورت نگرفت. سعی شد همه موارد در این دو گروه به جز شیوه تدریس با الگوی مدیریت آموزش یکسان باشد تا این اطمینان حاصل شود که اگر تفاوت یا تفاوت‌هایی در میزان اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان مشاهده می‌شود، این تفاوت ناشی از تأثیر الگوی مدیریت آموزش باشد.

در یک تقسیم‌بندی، اجرای پژوهش حاضر در سه مرحله اصلی انجام پذیرفته است؛ در نخستین مرحله به عنوان پیش‌آزمون، پرسشنامه محقق‌ساخته سنجش اثربخشی یادگیری (مطابق با مدل ارزیابی کرک پاتریک) برای سنجش سطوح واکنش، یادگیری و عملکرد و پرسشنامه سنجش اثربخشی یادگیری کیم و همکاران (۲۰۰۸) بین دانشجویان هر دو کلاس (گروه آزمایش و گواه) توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری و داده‌های حاصل از آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله دوم، مدرس محتوای منبع درسی را در قالب ده گام الگوی مدیریت آموزش طراحی و دانشجویان گروه آزمایش به مدت شش جلسه در کلاس با این الگوی مورد تدریس قرار گرفتند. در طول این شش جلسه دانشجویان گروه گواه با روش تدریس سنتی و سخنرانی آموزش دیدند. در مرحله سوم و پس از پایان شش هفته، به منظور تعیین اثربخشی الگوی مدیریت آموزش و ارزیابی سطوح سه‌گانه اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان از سه سطح اول مدل کرک پاتریک (واکنش، یادگیری و رفتار)، مجدداً هر دو پرسشنامه به عنوان پس‌آزمون بین هر دو گروه آزمایش و گواه توزیع و نتایج حاصل از این مرحله با نتایج مرحله قبل مورد مقایسه قرار گرفت. لازم به ذکر است که ابزار گردآوری اطلاعات در سطح اول (واکنش) نظرسنجی از فراگیران، در سطح دوم (یادگیری) استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در سطح سوم (یادگیری) بررسی تغییرات در کار و رفتار فراگیران بوده است.

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بود که در ترم دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی را انتخاب کرده بودند که این افراد از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۴۰ نفر از دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بودند. همچنین متغیر مستقل پژوهش حاضر الگوی مدیریت آموزش و متغیر وابسته آن اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی است.

در این پژوهش از پرسشنامه اثربخشی یادگیری دانشگاهی^۱ کیم و همکاران (۲۰۰۸) با هدف سنجش تغییر در اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۵۰ گویه در طیف پنج‌گانه لیکرت است که از ۱ «اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند» تا ۵ «تأکلاً صدق می‌کند» پاسخ‌دهی می‌شوند. این ابزار دارای شش مقیاس شامل خودکارآمدی تحصیلی^۲، سازماندهی و توجه در مطالعه^۳، استرس و فشار زمانی^۴، مشغولیت در فعالیت‌های دانشگاهی^۵، مقیاس رضایت‌مندی احساسی^۶ و مقیاس ارتباطات کلاسی^۷ است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. پایایی این مقیاس با توجه به تغییر جامعه به روش آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای کل آزمون ۰/۸۲ به دست آمد [۳۲].

ابزار دیگر، پرسشنامه اثربخشی یادگیری بر اساس مدل کرک پاتریک بود. این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه است که در مقیاسی پنج درجه‌ای طراحی شده است. برای سنجش روایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. بدین منظور پس از تکمیل و تحلیل پرسشنامه، سوالات با بار عاملی کمتر از ۰/۵ حذف گردید. همچنین با انجام پیش‌آزمون ضریب آلفای کرونباخ برای حصول پایایی محاسبه شد که برابر با ۰/۸۱ بود و پس از اطمینان از پایایی ابزار نسبت به توزیع آن اقدام شد. پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۷ بود.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون T مستقل، تحلیل کواریانس و ...) با به‌کارگیری نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

بر اساس الگوی کرک پاتریک، اثربخشی در سه سطح واکنش یا رضایت، یادگیری و سطح رفتار یا عملکرد انجام شد و سؤال‌های تحقیق هم بر همین اساس تنظیم شده است.

1. College Learning Effectiveness Inventory (CLEI)
2. Academic Self-Efficacy
3. Organization and Attention to Study
4. Stress and Time Pressure
5. Involvement with College Activity
6. Emotional Satisfaction
7. Class Communication

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار وضعیت اساتید از نظر دانشجویان در گروه شاهد و گواه

تعداد	انحراف	میانگین (از ۲۰)	مؤلفه‌ها	
۲۰	۵/۴۶	۱۴/۳۲	صلاحیت‌های تخصصی	گروه شاهد
۲۰	۶/۲۱	۱۵/۲۶	صلاحیت‌های رفتاری	
۲۰	۵/۹۶	۱۵/۰۷	صلاحیت‌های عمومی	
-	-	۱۴/۸۸	میانگین	
۲۰	۷/۹۲	۱۷/۴۶	صلاحیت‌های تخصصی	گروه آزمایش
۲۰	۶/۸۰	۱۶/۶۵	صلاحیت‌های رفتاری	
۲۰	۷/۸۳	۱۷/۵۶	صلاحیت‌های عمومی	
-	-	۱۷/۲۲	میانگین	

باتوجه به نتایج بدست آمده از جدول شماره ۲ می‌توان گفت؛ میزان رضایت‌مندی دانشجویان از استاد در گروه گواه ۱۴/۸۸ و در گروه آزمایشی ۱۷/۲۲ است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود؛ میانگین‌های گروه آزمایش در مورد صلاحیت استاد و هم‌هی خرده مقیاس‌های آن بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه می‌توان گفت؛ تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. در تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون آماری T مستقل استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

(۱) استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس نیستند.

(۲) طبیعی بودن توزیع نمرات: برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۳ آمده است.

1. Kolmogorov-Smirnov

جدول شماره ۳: نتیجه‌ی آزمون کلموگروف- اسمیرنوف

Sig	درجه‌ی آزادی	آماره
۰/۲۴۷	۳۸	/۰۹۵

طبق آنچه در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود؛ نتیجه‌ی آزمون کلموگروف- اسمیرنوف برای توزیع نرمال داده‌ها در دو گروه شاهد و آزمایش ۰/۰۹۵ و $\text{Sig} = ۰/۲۴۷$ است و چون $۰/۰۵ > \text{Sig}$ می‌باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده‌هاست، رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

(۳) همگونی واریانس‌ها: شاخص این پیش‌فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون T مستقل است، اما در اینجا نتیجه آن به طور جداگانه در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۴: نتیجه‌ی آزمون لوین

F	Sig
۰/۹۶۷	۰/۳۳۵

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود؛ برای آزمون لوین، مقدار F برابر ۰/۹۶۷ و $\text{Sig} = ۰/۳۳۵$ است. چون $۰/۰۵ > \text{Sig}$ می‌باشد فرض صفر که همگون بودن واریانس‌هاست، رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند. بنابراین با برقرار بودن سه پیش‌فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول ۴ آمده است.

جدول شماره ۵: نتیجه‌ی آزمون T مستقل

t	df	Sig
۳/۴۳۵	۳۸	۰/۰۰۰

چنانچه در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود مقدار t برابر ۳/۴۳۵ و $\text{Sig} = ۰/۰۰۰$ است و چون $۰/۰۵ < \text{Sig}$ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش

تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است.

جدول شماره ۶: میانگین و انحراف معیار ارزیابی شاخص‌های آموزش از نظر دانشجویان در گروه شاهد و گواه

تعداد	انحراف	میانگین (از ۲۰)	مؤلفه	
۳۸	۴/۸۷	۱۱/۸۷	مکان آموزش	گروه شاهد
۳۸	۵/۰۲	۱۲/۳۴	مجریان آموزش	
۳۸	۵/۴۳	۱۲/۰۸	محتوا	
۳۸	۶/۲۲	۱۰/۸۹	زمان	
۳۸	۵/۶۵	۱۲/۲۰	استادان	
۳۸	۶/۷۷	۱۰/۱۱	خدمات رفاهی	
-	-	۱۱/۵۸	میانگین	
۳۸	۶/۷۶	۱۳/۷۸	مکان آموزش	گروه آزمایش
۳۸	۷/۹۰	۱۴/۶۷	مجریان آموزش	
۳۸	۶/۸۰	۱۴/۲۶	محتوا	
۳۸	۷/۹۶	۱۳/۸۷	زمان	
۳۸	۵/۸۶	۱۴/۸۹	استادان	
۳۸	۷/۶۸	۱۳/۴۵	خدمات رفاهی	
-	-	۱۴/۱۵	میانگین	

باتوجه به نتایج بدست آمده از جدول شماره ۶ می‌توان گفت که ارزیابی دانشجویان از شاخص‌های آموزش در گروه گواه ۱۱/۵۸ و در گروه آزمایشی ۱۴/۱۵ است. مکان آموزش از دیدگاه گروه گواه ۱۱/۸۷ و از دیدگاه گروه آزمایشی ۱۳/۷۸ ارزیابی شد. همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود؛ میانگین‌های گروه آزمایش در مورد شاخص‌های آموزش و همه خرده مقیاس‌های آن بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه آموزش درس فلسفه تربیت رسمی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان دارد.

در تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون آماری T مستقل استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

(۱) استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس نیستند.

(۲) طبیعی بودن توزیع نمرات: برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۶) آمده است.

جدول شماره ۷: نتیجه‌ی آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

اماره	درجه‌ی آزادی	sig
۰/۱۰۸	۷۸	۰/۱۶۸

طبق آنچه در جدول فوق دیده می‌شود؛ نتیجه‌ی آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای توزیع نرمال داده‌ها در دو گروه شاهد و آزمایشی $0/108$ و $0/168$ است و چون $0/05 > sig$ می‌باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده‌هاست، رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

(۳) همگونی واریانس‌ها: شاخص این پیش‌فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون T مستقل است، اما در اینجا نتیجه آن به طور جداگانه در جدول (۷) آمده است.

جدول شماره ۸: نتیجه‌ی آزمون لوین

F	Sig
۰/۶۷۸	۰/۵۶۵

چنانچه در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود؛ برای آزمون لوین، مقدار F برابر $0/678$ و $0/05 > sig$ است. چون $0/05 > sig$ می‌باشد، فرض صفر که همگون بودن واریانس‌هاست، رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند. بنابراین با برقرار بودن سه پیش‌فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول (۸) آمده است.

جدول شماره ۹: نتیجه‌ی آزمون T مستقل

t	df	Sig
۲/۴۲۸	۷۸	۰/۰۳۴

چنانچه در جدول شماره ۹ مشاهده می‌شود مقدار t برابر ۲/۴۲۸ و $\text{Sig} = ۰/۰۳۴$ است و چون $\text{Sig} < ۰/۰۵$ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه ارزیابی از شاخص‌های آموزشی، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است.

جدول شماره ۱۰: میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در گروه شاهد و گواه

تعداد	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	مؤلفه	
۴۰	۳/۶۸	۱۶/۱۵	دروس تخصصی	گروه شاهد
۴۰	۲/۶۶	۱۷/۰۲	دروس عمومی	
-	-	۱۶/۵۸	میانگین گروه شاهد	
۴۰	۳/۶	۱۷/۹۴	دروس تخصصی	گروه آزمایش
۴۰	۳/۲۵	۱۸/۲۳	دروس عمومی	
-	-	۱۸/۰۸	میانگین گروه آزمایش	

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول شماره ۱۰ می‌توان گفت؛ میانگین نمرات دانشجویان در گروه شاهد ۱۶/۵۸ و در گروه آزمایشی ۱۸/۰۸ است. همچنین، میانگین نمرات دروس تخصصی در گروه شاهد ۱۶/۱۵ و در گروه آزمایشی ۱۷/۹۴ است. لذا میانگین گروه آزمایش در نمرات دروس تخصصی و عمومی بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه می‌توان گفت که تدریس با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری دانشجویان در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی داشته است.

بنابراین با برقرار بودن سه پیش فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول ۱۰ آمده است.

جدول شماره ۱۱: نتیجه‌ی آزمون T مستقل

t	df	Sig
۳/۲۱۳	۷۸	۰/۰۹۵

چنانچه در جدول شماره ۱۱ مشاهده می‌شود؛ مقدار t برابر ۳/۲۱۳ و $\text{sig} = ۰/۰۹۵$ است و چون $\text{sig} < ۰/۰۵$ می‌باشد، لذا می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی در بین دانشجویان مشاوره داشته است.

همچنین به منظور سنجش تأثیر سطح رضایت‌مندی و شاخص‌های آموزشی بر یادگیری اثربخش دانشجویان از تحلیل رگرسیونی گام به گام استفاده شد.

جدول شماره ۱۲: بررسی عوامل موثر بر یادگیری اثربخش دانشجویان با مقادیر

ضرایب

گام	متغیر	R	R ²	R ² _{Adj}
۱	صلاحیت‌های تخصصی اساتید	۰/۶۱۱	۰/۳۷۳	۰/۳۶۸
۲	محتوای آموزشی	۰/۶۷۹	۰/۴۴۸	۰/۴۴۰
۳	خدمات رفاهی	۰/۶۸۷	۰/۴۷۲	۰/۴۵۹
۴	مکان آموزش	۰/۷۰۸	۰/۵۰۲	۰/۴۸۶

بررسی عوامل تأثیرگذار بر اثربخشی یادگیری مبتنی بر الگوی مدیریت آموزش چهار سازه صلاحیت‌های تخصصی، محتوای آموزشی، خدمات رفاهی و مکان آموزش حدود ۵۰/۲ درصد از واریانس مربوط به یادگیری اثربخش را از دیدگاه دانشجویان مدیریت آموزش تبیین می‌نماید. در این میان متغیر صلاحیت‌های تخصصی اساتید، با مقدار بتای ۰/۴۸۲ دارای بیشترین تأثیرگذاری بر یادگیری اثربخش دانشجویان است. متغیر محتوای آموزشی، خدمات رفاهی و مکان آموزشی دارای اولویت‌های بعدی هستند. نتایج در جدول (۱۲) و (۱۳) آمده است.

جدول شماره ۱۳: مقدار تأثیر متغیرهای تأثیرگذار در یادگیری اثربخش دانشجویان

Sig	t	Beta	B	متغیرهای مستقل
۰/۰۰	۹/۹۰	-	۴۷/۰۴۶	ضریب ثابت
۰/۰۰	۷/۱۰	۰/۴۸۲	۰/۴۸۲	صلاحیت‌های تخصصی اساتید
۰/۰۰	۳/۴۲	۰/۲۳۱	۰/۵۳۱	محتوای آموزشی
۰/۰۰۲	۳/۱۲	۰/۲۰۶	۰/۶۵۶	خدمات رفاهی
۰/۰۰۷	۲/۷۴	۰/۱۹۵	۰/۳۷۲	مکان آموزش

باتوجه به ضریب رگرسیون و مقدار ثابت بدست آمده از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام، معادله رگرسیون تحقیق به شکل زیر بدست آمد:

$$Y = 47.046 + 0.482x_1 + 0.531x_2 + 0.6560x_3 + 0.372x_4$$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان در درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در دانشگاه فرهنگیان بود. بر اساس نتایج پژوهش، میزان رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید در گروه شاهد ۱۴/۸۸ و در گروه آزمایش ۱۷/۲۲ بدست آمد، در نتیجه بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشت و میانگین نمرات گروه آزمایش بیشتر از گروه شاهد بود، لذا آموزش درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر معنادار و مثبتی بر سطح واکنش یا رضایت دانشجویان داشته است. به عبارت دیگر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است. نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج یافته‌های پژوهشگرانی همچون بهرنگی و آقایاری (۱۳۸۳)، بهرنگی و کردلو (۱۳۹۶)، بهرنگی و نصیری (۱۳۹۵)، بهرنگی، عباسیان و ذوقی‌پور (۱۳۹۴)، برایتمن و همکاران (۲۰۰۵) که در پژوهش‌های خود به نقش روش تدریس مشارکتی بر موفقیت تحصیلی تأکید کرده‌اند کاملاً همسو می‌باشد [۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳].

در توجیه این یافته می‌توان چنین گفت که در تدریس مشارکتی و الگوی مدیریت آموزش فرایند یادگیری از نتیجه آن مهمتر است و کسی به خاطر ندانستن مورد سرزنش قرار نمی‌گیرد.

دانشجویان با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند و به رقابت با هم نمی‌پردازند. در گروه‌های مشارکتی به دانشجویان فرصت داده می‌شود با سوال پرسیدن و کمک خواستن از اعضای گروه، مفاهیم پیچیده را یاد بگیرند و به این وسیله رضایت‌مندی و اعتماد به توانایی یادگیری فلسفه تربیت رسمی و عمومی را افزایش دهند. در چنین فضای آموزشی است که دانشجویان می‌توانند احساس آرامش، امنیت و رضایت‌مندی داشته باشند.

همچنین ارزیابی سطح یادگیری دانشجویان از شاخص‌های آموزش در گروه شاهد ۱۱/۵۸ و در گروه آزمایشی ۱۴/۱۵ بود، در نتیجه می‌توان گفت که آموزش فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر معنادار و مثبتی بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان داشته است. لذا تدریس این درس با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه ارزیابی از شاخص‌های آموزشی، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است.

در نهایت در سطح رفتار یا عملکرد، میانگین نمرات دانشجویان در گروه شاهد ۱۶/۱۵ و در گروه آزمایشی ۱۸/۰۸ بود. لذا میانگین عملکرد دانشجویان گروه آزمایش در نمرات دروس تخصصی و عمومی بیشتر از گروه گواه بود، لذا می‌توان گفت که تدریس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی داشته است.

به‌طور کلی، بررسی نتایج یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن بود که تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش، بر یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی دانشجویان مشاوره و راهنمایی در درس تربیت رسمی و عمومی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه تأثیری مثبت و معنادار داشته است. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین گفت که در الگوی مدیریت آموزش، به علت ساختار و قوانین خاص این روش همچون؛ جاری ساختن رقابت در یک فضای سالم و گروهی با نظارت یک فوق‌تخصص (معلم)، گروه‌بندی فراگیران مبتنی بر توانایی‌های متفاوت آن‌ها، صحبت کردن و ارائه ایده‌ها و نظرات توسط تک‌تک دانشجویان در گروه‌های تخصصی و مرجع در کلاس درس، تمرین معلمی با توجه به سخنرانی و توضیح مبحث تخصصی مربوطه، رعایت عدالت در کلاس، احترام یکسان به حق همه دانشجویان، یکسان نگرستن به آنان، دادن مسئولیت فردی و گروهی به آنان، توجه به جنبه‌های مثبت، توانایی‌ها و موفقیت‌ها و تشویق و تأیید آنان، اراده بازخوردهای اصلاحی مناسب، در نظر گرفتن شایستگی‌ها و مهارت‌های در خور هر یک از دانشجویان به تنهایی و مقایسه کردن هر فرد با خودش و ... که بر آن حاکم

است، امکان ارتقای یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی را فراهم نموده و همچنین زمینه موفقیت فردی در یک محیط گروهی بدون نیاز به شکست دیگران نیز فراهم می‌شود که این موضوع می‌تواند توانمندی‌های فرد را به او نشان داده و موفقیت تحصیلی او را افزایش دهد و در عین حال موجبات رشد رضایت‌مندی از استادان، محیط و ... در تمام مراحل آموزشی و یادگیری در او به وجود آید.

در مجموع، آنچه به شکل عددی نمایش داده شده مبتنی بر تأثیرات مستقیم آموزشی الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی دانشجویان بوده است، اما تأثیرات غیرمستقیم و پرورشی این الگو بر مهارت‌های اجتماعی، فردی، شناختی و رفتاری دانشجویان بسیار زیاد است که به فرصتی کافی برای تحقیقات بیشتر نیاز است. نتایج این تحقیق تأثیر استفاده از این الگو را در دروس دیگر و مقاطع متفاوت نوید می‌دهد. در پایان می‌توان استفاده از الگوی مدیریت آموزش با هدف افزایش اثربخشی یادگیری دانشجویان در امر یادگیری را به مدرسان و همه دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی و مدرسه‌ای توصیه کرد.

تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پژوهش شبه آزمایشی نویسندگان در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

1. Arkun, S., & Askar, P. (2010). The development of a scale on assessing constructivist learning environments. *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 39(3), 32-43
2. Asadian, S., Piri, M., & Saadatfar, R. (2018). Effective Teaching in Higher Education Based on Professional Experiences of Professors and Its Relationship with Self-Reported Teaching. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8(15) 113-134. [Persian].
3. Behrangi, M. R. (2010). A survey of management teaching model on education from the perspective of creativity in

- learning and learning of creativity. https://www.civilica.com/Paper-ICIC03-ICIC03_008.html. [Persian].
4. Behrangi, M. R. (2011). Model of Management Education Creativity. *4th conference of creativity and innovation in Mashhad*. [Persian].
 5. Behrangi, M. R., Abbassian, A., & Zoghipour, S. (2016). Providing research based evidence for Management Education Model in improvement of students' achievement, organizational health. *Journal of New Approach in Educational Management*, 6(22), 1-18. [Persian].
 6. Behrangi, M. R., & Agha-Yari, T. (2015). Developing the traditional instruction based on Jig-Saw cooperative model of teaching. *Educational Innovations*, 3(10), 35-53. [Persian].
 7. Behrangi, M. R.; Amuzadehmadirji, Soghra; & Arabkhabouri, Sedighe (2014). Improving algebraic quadric equations learning in high school freshmen through using Management Education Model. *Journal of Research on Education, Volume 1, Issue 29 (10-2014)*. [Persian].
 8. Behrangi, M.R., & Karimi, N. (2012). A Survey on the Problems of Teaching the Book "World Art History" and the Effect of the Seven-Step Teaching Model of Managing Education from the Point of View of the Course Teachers. *Journal of New Approach in Educational Management*, 4(2), 1-28. [Persian].
 9. Behrangi, Mohammadreza; Koordlo, Mohsen (2017). The effect of teaching experimental science through Management Education Model on Meta Cognitive learning. *Journal of New Approach in Educational Administration. Volume 8, Issue 29, spring 2017. Pages: 89-116*.
 10. Behrangi, M. R., & Nasiri, R. (2017). The Effect of Teaching Science Using Education Management Model on Students' Self-Directed Learning 3th Grade Secondary Schools. *Journal*

- of New Approach in Educational Management*, 7(4), 109-130. [Persian].
11. Behrangi, M.R.; Naveh Ebrahim, A. R.; Yousofzade Anvari. R. (2014). The Relationship between Amoul Boys' High School Principals' Philosophic Mindedness and Teachers' Morale to Accept Management Education Model. *Journal of New approach in educational administration*, 5(17), 1-20. [Persian].
 12. Behrangi, M. R.; Safaeefakhri, Lila (2009). Using Knowledge Management model in Cultural Development of Islamic University. *Farhang Dar Daneshgah-E-Eslami*, 13(2), 136-162. [Persian].
 13. Brightman, H. J., Elliott, M. L., & Bhada, Y. (2005). Increasing the effectiveness of student evaluation of instructor data through a factor score comparative report. *Decision Sciences*, 24(1), 192-199.
 14. Chen, J. (2010). Teachers' conceptions of excellent teaching in Chinese middle schools (Doctoral thesis, The University of Auckland, New Zealand). Retrieved from. <http://hdl.handle.net/5864/2292>.
 15. Cheney, P. W. (2008). *Constructivist learning environments: Students perceptions of a technology skills virtual internship* [Dissertation]. Virginia: University of Virginia.
 16. Darling, H, L., & Youngs, P. (2022). Defining "highly qualified teachers": what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
 17. Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 9 (21):144-151.
 18. Dorman, J. P., Adams, J. E., & Ferguson, J. M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in

- secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educ Psychol*, 22(5), 499-511.
19. FathiAzar, A. (2018). *Teaching Methods and Techniques*. Tabriz: Tabriz University. [Persian].
 20. Gage, N, L. (1998). *The scientific basis of the art of teaching*. Translated by Mahmoud MehrMohammadi. Tehran: Organization for Educational Research and Planning. [Persian].
 21. Gundogdu, K. (2010). The effect of constructivist instruction on prospective teachers' attitudes toward human rights education. *Electron J Res Educ Psychol*, 8(1), 52-333.
 22. Hansen, J. M., & Childs, J. (1998). Creating a school where people like to be. *Educ Leadership*, 56(1), 14-7.
 23. Hanson, j. (2003). Encouraging Lectures to engage with new Technologies in Learning and Teach in a Vocational University; the Role of Recognition Reward. *Journal of Higher Education Management and policy in the Schools*, 15(2), 5-45.
 24. Harrington, R. A., & Enochs, G. L. (2009). Accounting for preservice teachers' constructivist learning environment experiences. *Learn Environ Res*, 12(1), 45-65.
 25. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
 26. Khalil, M., & Saar, V. (2009). The classroom learning environment as perceived by students in Arab elementary schools. *Learn Environ Res*, 12(2), 143-156.
 27. Kim, E., Newton, F. B., Downey, R. G., & Benton, S. L. (2010). Personal factors impacting college student success: Constructing college learning effectiveness inventory (CLEI). *College Student Journal*, 44 (1), 112-125.
 28. Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs: Part 2-Learning. *Journal of ASTD*, 13(12), 21-26.

29. Kirkpatrick, D, L., & Smart, R. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-78.
30. Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educ Psychol*, 42(2), 109-13.
31. Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action?* Alexandria, VA: ASCD.
32. Moshtaghi S. (2014). Psychometric properties of college learning effectiveness inventory (CLEI). *Psychological Models and Methods*, 14(3), 91-105. [Persian]
33. Russell, R. K., & Petrie, T. P. (1992). *Academic adjustment of college students: Assessment and counseling*. In S.D. Brown and R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*. New York, NY: Wiley.
34. Sammons, P., & Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
35. Taylor, F., & Francis, R. (2010). Criteria for effective University teaching. *Improving college and University Teaching*, 28(3), 113-140.
36. Watkins, D. A., & Zhang, Q. (2006). *The good teacher: a cross-cultural perspective*. In D. McInerney, M. Dowson & , S. van Etten (Eds.), *Effective schools* (pp. 185-204). Greenwich: Connecticut Information Age Publishing.
37. Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 5-45.
38. Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *J Mark Educ*, 27(1), 25-40.

39. Zolfaghar, M. (1996). Survey and Analyzing the Quality of Teaching of Faculty Members of Humanities (Tehran University). *M.Sc., Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran*. [Persian].