

رابطه سبک مدیریت کلاس و انگیزه پیشرفت با یادگیری خود گردان دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان مرنند

مریم اشجاری^۱، عادل زاهد بابلان^۲، علی رضایی شریف^۳

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی ارتباط انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت کلاس با یادگیری خودگردان دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه بود. جامعه‌ی آماری پژوهش ۴۰۸۹ نفر دانش‌آموزان دختر و ۳۵۰ نفر دبیران زن مدارس متوسطه‌ی شهرستان مرنند در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. از میان این جامعه، تعداد ۳۵۴ نفر از دانش‌آموزان و ۱۸۶ نفر از دبیران با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های انگیزه‌ی پیشرفت برنارد واینز، نگرش و باورهای معلمان در مورد مدیریت کلاس مارتین و بالدوین و راهبردهای انگیزش برای یادگیری پنتریچ استفاده شد که روایی و پایایی پرسشنامه‌ها به تأیید صاحب نظران رسیده و ضریب پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۵۱، ۰/۶۸ و ۰/۷۶ است. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و روش‌های آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره به روش ورود) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که بین انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خودگردان دانش‌آموزان رابطه‌ی معنادار وجود دارد. همچنین بین سبک مدیریت کلاس تعاملی و مداخله‌گر با یادگیری خودگردان رابطه‌ی معنادار به دست آمد اما بین سبک مدیریت غیرمداخله‌گر و یادگیری خودگردان رابطه‌ی معنادار به دست نیامد. تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که انگیزه‌ی پیشرفت و سبک‌های مدیریت تعامل‌گرا و مداخله‌گر پیش بین معنادار یادگیری خودگردان دانش‌آموزان هستند.

کلید واژه‌ها: انگیزه‌ی پیشرفت، سبک مدیریت کلاس، یادگیری خودگردان.

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۸/۲۷

۱- کارشناس ارشد مشاوره (نویسنده مسئول) maryam_ashjari491@yahoo.com

۲- دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی zahed@uma.ac.ir

۳- استادیار دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی rezaiisharif@yahoo.com

مقدمه

رشته‌ی روانشناسی یادگیری، طی ۳۰ سال گذشته تغییرات زیادی پیدا کرده است؛ یادگیری خودگردانی^۱ یکی از زمینه‌های جدید در این رشته است که اخیراً مورد پژوهش قرار گرفته است. چهارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند (لینبرک و پنتریچ^۲، ۲۰۰۲). زیمرمن^۳ (۱۹۸۶، ۱۹۸۹) به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی - اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودگردانی را نوعی یادگیری تعریف کرد که در آن دانش‌آموزان به جای آن که برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. والترز^۴ (۲۰۱۱) معتقد است خودگردانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود بوجود آورند، مهارت‌های مطالعه‌شان را بهبود بخشند. پیشرفت دانشگاهی‌شان را ارزیابی کنند. طبق نظر زیمرمن (۲۰۰۱) یادگیرندگان خودگردان عملکرد مطلوب و بالا و ظرفیت بالای یادگیری دارند که آن‌ها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می‌کند. شماری از تحقیقات نشان داده‌اند که فقط داشتن راهبردهای یادگیری برای بهبود عملکرد تحصیلی کافی نیست بلکه دانش‌آموزان باید برای استفاده از این راهبردها، برانگیخته شوند (پنتریچ، ۱۹۸۶؛ پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). انگیزش عامل فعال ساز رفتار انسان است. انگیزه‌ی پیشرفت^۵ یکی از انگیزه‌های مهم اجتماعی است. فرد پیشرفت‌گرا (دارای انگیزه‌ی پیشرفت قوی) کسی است که مدام در پی انجام اعمال ارزشمند و مهم و غالباً مشکل است و برای او موفقیت در انجام این اعمال دارای اولویت است. پنتریچ (۲۰۰۰) مشخص کرده که دانش‌آموزان دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالا، اغلب یادگیرندگان خود-نظم یافته‌ای هستند. یعنی هدف یادگیری‌شان را بصورت اختصاصی‌تری تنظیم می‌کنند و به شکل منظم‌تری پیشرفت‌شان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند. شیردل، میرزائیان، حسن زاده (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت

¹ Self – regulated learning

² Linenbrink & Pintrich

³ Zimmerman

⁴ Wolters

⁵ Achievement motivation

دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، بین راهبردهای یادگیری خودگردان و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه‌ی معنادار پیدا کردند. همچنین بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود داشت اما بین جنسیت و انگیزش پیشرفت تفاوت معنادار یافت نشد. اتکینسون^۱ (۱۹۸۰) دریافت که یادگیرندگان برخوردار از انگیزش پیشرفت بالا در قیاس با یادگیرندگان دارای انگیزش پیشرفت پایین، از خود پشتمندتر و جدیت بیشتری بروز می‌دهند. زیمرمن و پونز^۲ (۱۹۹۸)، به نقل از اومن چی^۳، (۲۰۰۶) راهبردهای یادگیری خودگردان می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت و انگیزه برای یادگیری را تسهیل کند.

از طرف دیگر، تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که فرایندهای شخصی، رفتارهای محیطی و فردی معلمان و دانش‌آموزان عواملی هستند که استفاده‌ی دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودگردان را تسهیل می‌بخشد (هوسند، ریس^۴، ۲۰۰۸). از جمله‌ی این فرایندها شاید بتوان به سبک مدیریت کلاس معلم اشاره کرد. تعاریف مختلفی برای سبک مدیریت کلاس ارائه شده است. (در پاره‌ای از تعریف‌ها سبک مدیریت، شیوه‌ای است که معلم برای کنترل دانش‌آموزان به کار می‌برد (ارشد داهار، فائیز، نیواز، آتار، زمان^۵، ۲۰۱۰). سبک مدیریت کلاس^۶ عبارت است از کلیه‌ی تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری است (ولفگانگ و گلیکمن^۷، ۱۹۸۶). در الگوی آنها، سه نوع سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر و تعامل‌گرا وجود دارد که بر روی یک پیوستار قرار گرفته‌اند. بر اساس این الگو، معلم مداخله‌گر-که در یک سر این پیوستار قرار دارد- معتقد است که دانش‌آموزان ابتدا رفتار مناسب را یاد می‌گیرند و سپس آن رفتار به وسیله‌ی رفتار و تنبیه معلم تقویت می‌شود. در نتیجه، این دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که معلم باید کنترل زیادی بر فعالیت‌های کلاس داشته باشد. در سر دیگر این پیوستار، معلم غیرمداخله‌گر قرار دارد که معتقد است دانش‌آموزان یک محرک درونی دارند که باید در دنیای واقعی دست آنها را

¹ Atkinson

² Pons

³ Aoman chih

⁴ Housand & Reis

⁵ Arshad Dahar, Faize, Niwaz, Athar Hussain

⁶ Classroom Management Style

⁷ Wolfgang & Glicman

بگیرد. یعنی معلم غیرمداخله‌گر باید به دانش‌آموزان اجازه دهد تا در فعالیت‌های مهم کلاسی تأثیر گذارند و معلم باید کمتر در فعالیت‌های کلاسی درگیر شود. در میانه‌ی این پیوستار معلم تعامل‌گرا قرار دارد که معتقد است دانش‌آموزان و معلمان باید در فعالیت‌های کلاسی مشارکت کنند و مسئولیت مدیریت کلاس را برعهده داشته باشند. دیجیک و استوجیلیویک^۱ (۲۰۱۱) نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله‌گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس معلم، بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان، به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان معلمان تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان مداخله‌گر از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند. همچنین یافته‌ها، نشان‌داد مهارت نظارت فراشناختی دانش‌آموزان پسر به‌طور معناداری بالاتر از دختران است و بین فراشناخت دانش‌آموزان و نمره‌ی پیشرفت تحصیلی (معدل) آنان، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. امروز روانشناسان تربیتی بر این باورند که مدیریت مؤثر کلاس درس می‌تواند فرصت‌های یادگیری فراگیران را افزایش دهد (سانتراک^۲، ۲۰۰۶). تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که سبک مدیریت کلاس یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر یادگیری است. به عنوان مثال وانگ، هارتل و والبرگ^۳ (۱۹۹۳)، مدیریت کلاس را به عنوان اولین عامل مهم مؤثر بر یادگیری در مدرسه مطرح کردند. همچنین مارزانو و مارزانو^۴ (۲۰۰۳) همان نتیجه را در تحقیق خود به‌دست آوردند.

با توجه به موارد ذکر شده، مشخص می‌گردد که مطالعه‌ی هریک از متغیرهای ذکر شده از اهمیت ویژه برخوردار است. امروزه پرورش نیروی انسانی کارآمد و مستقل از مهم‌ترین اهداف نظام آموزشی به شمار می‌رود. هدف پژوهش حاضر نیز بررسی رابطه‌ی انگیزش پیشرفت دانش‌آموز و سبک مدیریت کلاس معلم با یادگیری خودگردان است. مطالعه و بررسی رابطه‌ی متغیرهای فوق و نتایج آن می‌تواند برای پرورش دانش‌آموزان بسیار سودمند باشد تا بتوانند به‌طور خود انگیزه و خود گردان، یادگیری‌شان را افزایش دهند و بر یادگیری آن‌ها افزوده شود.

^۱ Digistik & Stojiljkovic

^۲ Santrock

^۳ Wang, Heartel & Welberg

^۴ Marzano & Marzano

بدین ترتیب می‌توان به بهبود و اصلاح ساختار آموزشی که محصول آن دانش‌آموزان فعال و خود انگیزه باشد، یاری رساند. با توجه به موارد ذکر شده و اهمیت انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان و سبک مدیریت کلاس معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نیز با در نظر گرفتن اهمیت یادگیری خودگردان در فراگیران، متوجه می‌شویم علیرغم تاکید فراوان بر اهمیت مفاهیم انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان و سبک مدیریت کلاس معلم و نیز اهمیت آنها در یادگیری خودگردان، مطالعاتی که رابطه‌ی این سه متغیر را به‌طور همزمان مورد توجه قرار داده باشد، انجام نشده است.

سوالات پژوهش

- ۱) آیا بین سبک مدیریت کلاس معلمان با یادگیری خودگردان دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۲) آیا بین انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان با یادگیری خودگردان آنها رابطه وجود دارد؟
- ۳) سهم سبک مدیریت کلاس و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی یادگیری خودگردان دانش‌آموزان چقدر است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، روابط بین متغیرها را بررسی می‌کند لذا توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش متغیر یادگیری خودگردان، به عنوان متغیر ملاک و متغیرهای سبک مدیریت کلاس و انگیزه‌ی پیشرفت به عنوان متغیر پیش‌بین در نظر گرفته شده است. جامعه‌ی مورد پژوهش، دانش‌آموزان دختر و دبیران زن مدارس متوسطه‌ی شهرستان مرند در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. طبق گزارش اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان مرند، تعداد دانش‌آموزان دختر دبیرستان، ۴۰۸۹ نفر و تعداد دبیران زن، ۳۵۰ نفر برآورد شده است. نمونه‌ی مطالعه‌ی حاضر، بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر دانش‌آموز دختر و ۱۸۶ نفر معلم زن بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه‌ی زیر استفاده شد: الف) پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ) پنتریچ و همکاران (۱۹۹۳) که دارای ۸۰ سوال می‌باشد، در مقیاس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای تنظیم شده است. در این پژوهش از سه زیر مقیاس این پرسشنامه یعنی راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع شامل ۵۰ سؤال استفاده شد. بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی در یادگیری

نشان داد که قابلیت پایایی برای دو مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خود تنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از تحلیل عامل بررسی کرد که نتایج به دست آمده آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۶۸ بودند. همچنین البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به دست آوردن اعتبار این پرسشنامه از روش باز آزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به دست آمد (به نقل از کجیاف، مولوی، شیرازی، تهرانی، ۱۳۸۲). **(ب) پرسشنامه انگیزه‌ی پیشرفت** برنارد واینر که حاوی ۲۰ سؤال دو گزینه‌ای است و در دانشگاه کالیفرنیا تدوین شده است. این پرسش‌نامه سه جنبه‌ی عاطفی، جهت رفتار، خطرجویی را به صورت موقعیت‌های پیشرفت بیان کرده و اندازه‌گیری می‌کند که پس از ترجمه به زبان فارسی، توسط بهره مندجوی (۱۳۷۷) بر روی گروه نمونه ۶۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر هنجاریابی شده است و همچنین توسط کاشانی در سال‌های ۷۸-۱۳۷۷ به عنوان پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد در رشته‌ی سنجش و اندازه‌گیری مورد پژوهش قرار گرفته است. این پژوهشگر پرسش‌نامه را در مورد یک گروه نمونه ۳۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر شهر تهران اجرا و نتایج زیر را بدست آورده است. ضریب اعتبار این تست با استفاده از روش آلفای کرونباخ بر آورد و معادل ۰/۵۱ گزارش شده که نشان دهنده‌ی اعتبار نسبی برای این تست است. بر اساس گزارش سازنده، آزمون از روایی محتوایی و ثبات درونی بر خوردار است. و برای برآورد روایی ملاکی آن همبستگی نمره‌های پیشرفت تحصیلی و نمره‌های انگیزه‌ی پیشرفت را محاسبه و معادل ۰/۱۶ گزارش دادند که از نظر آماری معنادار است و ضریب ملاکی قابل قبولی را نشان می‌دهد. **(ج) پرسشنامه نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس** مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) که دارای ۲۶ گویه است و شیوه‌ی پاسخ دهی به گویه‌های آن بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت است. این پرسش‌نامه سه زیر مقیاس سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گر، تعامل‌گرا، غیرمداخله‌گر را می‌سنجد. در مطالعه مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) ضریب اعتبار و پایایی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده است. عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) در پژوهشی در استفاده از این پرسش‌نامه نشان دادند که ضریب آلفای کرونباخ برای سؤالات این پرسش‌نامه برابر با ۰/۶۸ بوده است و همبستگی ابعاد آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های

این پژوهش، از روش‌های آمار استنباطی چون آزمون معناداری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول: آیا بین سبک مدیریت کلاس درس با یادگیری خودگردان رابطه وجود دارد؟

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین سبکهای مدیریت کلاس و یادگیری خودگردان

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
سبک مدیریت تعامل گرا	۲۶/۵۳	۳/۱	۱			
سبک مدیریت مداخله گر	۳۸/۶۷	۳/۷۵	۰/۱۴	۱		
سبک مدیریت غیر مداخله گر	۱۷/۸۷	۲/۳۵	۰/۰۰۵	۰/۹۲	۱	
یادگیری خودگردان	۲۶۵/۶۲	۴۳/۳۳	۰/۲۶*	-۰/۲۱*	-۰/۰۳	۱

$$P < 0/01^*$$

جدول ۱ همبستگی بین سبک‌های مدیریت کلاس و یادگیری خودگردان را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج فوق می‌توان استنباط کرد که رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس تعامل گرا با یادگیری خودگردان مثبت و معنادار، رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس مداخله گر با یادگیری خودگردان در جهت منفی است و بین سبک غیرمداخله گر و یادگیری خودگردان رابطه‌ی معنادار وجود ندارد.

سؤال دوم: آیا بین انگیزه‌ی پیشرفت با یادگیری خودگردان دانش‌آموزان در دبیرستان‌های شهرستان مرند رابطه وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین انگیزه پیشرفت با یادگیری خودگردان

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵
عاطفی	۵/۰۹	۱/۷۸	۱				
روی آوری یا اجتناب	۱/۸۳	۱/۱۲	-۰/۱۲*	۱			
خطر جویی	۱/۶۸	۱/۱۷	-۰/۱*	۰/۰۰۱	۱		
انگیزه پیشرفت	۸/۵۸	۲/۲	۰/۶۸*	۰/۴**	-۰/۴۴**	۱	
یادگیری خودگردان	۲۶۵/۶۲	۴۳/۳۳	۰/۳۹**	-۰/۰۲	-۰/۱۵**	۰/۲۱*	۱

$$P < 0/05^*, P < 0/01^{**}$$

اطلاعات مربوط به همبستگی بین انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خودگردان نشان می‌دهد که رابطه‌ی بعد عاطفی و انگیزه‌ی پیشرفت با یادگیری خودگردان مثبت و معنادار و رابطه‌ی خطر جویی با یادگیری خودگردان در جهت منفی است.

سؤال سوم: سهم مدیریت کلاس درس معلم و انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان در تعیین یادگیری خودگردان دانش‌آموزان در دبیرستان‌های شهرستان مرند چقدر است؟

جدول ۳. پیش‌بینی سهم سبک‌های مدیریت کلاس و انگیزه‌ی پیشرفت در تعیین یادگیری خودگردان

تحلیل واریانس					
مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	۵۲۵۴۳/۳۹	۴	۱۳۱۳۵/۸۴	۹/۳۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۲۵۱۳۶۹/۷۲	۱۷۹	۱۴۰۴/۳۰		
کل	۳۰۳۹۱۳/۱۲	۱۸۳			
ضرایب					
مدل	ضریب غیر استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t	معناداری
ثابت	۲۲۹/۲۵	۴۱/۱۴	۵/۵۷		۰/۰۰۱
عامل گرا	۳/۵۷	۰/۹۲	۳/۸۶		۰/۰۰۱
مداخله گر	-۲/۴۳	۰/۷۵	-۳/۲۷		۰/۰۰۲
غیرمداخله گر	-۰/۰۵	۱/۱۷	-۰/۰۴		۰/۹۶۵
انگیزه پیشرفت	۳/۶۹	۱/۲۶	۲/۹۷		۰/۰۰۴

توجه: $R=۰/۴۱۶$, $RS=۰/۱۷۳$, $Adj=۰/۱۵۴$ و متغیر وابسته یادگیری خودگردان

به‌منظور تعیین سهم ابعاد انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت کلاس در پیش‌بینی یادگیری خودگردان از تحلیل رگرسیون با استفاده از روش ورود^۱ استفاده گردید. نتایج نشان می‌دهد ابعاد انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت کلاس پیش بین معنادار یادگیری خودگردان است. در واقع (۱۷/۳) درصد از واریانس کل متغیر یادگیری خودگردان از طریق ابعاد انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت کلاس قابل پیش‌بینی است. لذا گفته می‌شود که ابعاد انگیزه‌ی پیشرفت و سبک‌های مدیریت کلاس مداخله گر و تعاملی پیش بین معنی‌دار یادگیری خودگردان دانش‌آموزان می‌باشند. بدین ترتیب که انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت کلاس تعاملی توان پیش‌بینی یادگیری خودگردان را در جهت مثبت و سبک مدیریت مداخله گر توان پیش‌بینی یادگیری خودگردان را در جهت منفی دارد. از میان سبک‌های مدیریت و انگیزه‌ی پیشرفت، سبک مدیریت تعامل گرا سهم بیشتری در پیش‌بینی دارد ($B=۰/۲۶$).

^۱ Enter

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی ارتباط انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت کلاس با یادگیری خودگردان دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه بود. در ارتباط با سؤال اول، نتایج نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس و یادگیری خودگردان رابطه معنادار وجود دارد. بین سبک مدیریت تعاملی و یادگیری خودگردان رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد و سبک مدیریت تعامل‌گرا باعث افزایش یادگیری خودگردان دانش‌آموزان می‌گردد؛ بین سبک مدیریت مداخله‌گر و یادگیری خودگردان رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد و در صورت به‌کارگیری این نوع سبک مدیریت کلاس، یادگیری خودگردان دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش عرب‌زاده، کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۹۰) مبنی بر رابطه مثبت معنادار بین سبک آزادانه و یادگیری خودگردان دانشجو- معلمان همخوانی دارد. همچنین با تحقیق عالی و امین-یزدی (۱۳۸۷) مبنی بر اینکه دانش‌آموزان معلمان تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان مداخله‌گر از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند، همسو می‌باشد. گلاسر تأکید می‌کند که دانش‌آموزان مسئول یادگیری در مدرسه هستند و معلم باید به آنها کمک می‌کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند. در نظریه‌ی گلاسر دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاسی سهیم هستند، مسئولیت بیشتری بر عهده دارند و معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره‌ی رفتارشان قضاوت کنند (گلاسر، ۱۳۷۳)؛ که این خود حاکی از تأیید رابطه سبک مدیریت تعاملی معلم و یادگیری خودگردان دانش‌آموزان است که در آن دانش‌آموزان به جای اینکه 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 (زیمرمن، ۱۹۸۹). همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر و یادگیری خودگردان رابطه‌ی معنادار وجود ندارد.

در ارتباط با سؤال دوم، نتایج پژوهش حاصل نشان داد که بین انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خودگردان رابطه معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه نمرات انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان بالاتر باشد، یادگیری خودگردان آنان نیز بالاتر خواهد بود. این یافته‌ها با تحقیقات شیردل (۱۳۹۲) مبنی بر رابطه معنادار انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خودگردان هم‌خوانی دارد. سبحانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵) در مطالعه‌ی خود نتیجه گرفتند که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و

انگیزه‌ی پیشرفت فراگیران رابطه وجود دارد که با یافته‌های این مطالعه همسو است. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و لی (۲۰۰۸) گزارش کردند که رابطه‌ی معناداری بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزه‌ی پیشرفت وجود دارد و در این تحلیل انگیزه‌ی پیشرفت آنها از جمله عواملی که با یادگیری خود تنظیم دانش‌آموزان همسویی دارد است. یادگیرنده‌ی خود تنظیم به توانایی خود اطمینان دارد، مستقل و کنجکاو است دارای خودبستگی و علاقه درونی بیشتری است. آنها توانایی اصلاح و تغییر رفتار و پاسخ‌های خود را بر اساس بازخوردهای دریافت شده از دیگران دارند و می‌توانند خود را با شرایط جدید سازگار کنند.

در ارتباط با سؤال سوم، نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که سبک‌های تعامل گرا و مداخله‌گر معلم پیش معنادار یادگیری خود گردان دانش‌آموزان است. بدین ترتیب که سبک تعامل گرا یادگیری خود گردان را در جهت مثبت و سبک مداخله‌گر یادگیری خود گردان را در جهت منفی پیش‌بینی می‌کند. این پژوهش می‌تواند در راستای آن جنبه از یافته‌های دیجیک و استوجیلیکویک (۲۰۱۱) قرار گیرد که نشان دادند زمانی که معلمان سبک تعاملی را به کار می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر می‌رود. همچنین نتایج نشان داد که انگیزه‌ی پیشرفت، یادگیری خود گردان را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌نماید. که این یافته با نتایج تحقیق یوسف مبنی بر رابطه‌ی قابل ملاحظه بین عزت نفس، انگیزه‌ی پیشرفت و راهبردهای یادگیری خود گردان و اینکه انگیزه‌ی پیشرفت پیش بین معنادار برای یادگیری خود گردان است هماهنگ است. دانش‌آموزان با انگیزه‌ی پیشرفت بالا، مسئولیت پذیر تر هستند و از خود پشتکار و جدیت بیشتری بروز می‌دهند (اتکینسون و رایتر، ۱۹۸۰ به نقل از پشمینه، ۱۳۸۶). با توجه به موارد ذکر شده، افزایش انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان و نیز به کارگیری سبک مدیریت تعاملی توسط معلمان در مدارس، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیری خود گردان خود را افزایش دهند؛ همچنین استفاده از سبک مدیریت مداخله‌گر در کلاس، یادگیری خود گردان دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

یافته‌های حاضر بر اساس گزارش دانش‌آموزان از انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خود گردان خود بدست آمده است. بنابراین نمی‌توان مطمئن بود که دانش‌آموزان واقعا از آنچه گزارش کرده‌اند استفاده کرده باشند. همچنین پژوهش فوق بر روی نمونه دانش‌آموزان دختر و دبیران زن انجام شد و قابل تعمیم به دانش‌آموزان پسر و دبیران مرد نمی‌باشد. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های

آتی به تفاوت‌های جنسیتی متغیرها نیز توجه شود. با توجه به محدودیت‌های بالا، نتایج از رابطه‌ی مثبت انگیزه‌ی پیشرفت و سبک مدیریت تعاملی با یادگیری خود گردان دانش‌آموزان حمایت می‌کند. همچنین با توجه به نتایج پژوهش و آشکار شدن رابطه انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خود گردان دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی، ارتقای انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان را از اولویت‌های سیاست‌گذاری خود قرار دهد و به منظور مقابله با بی‌انگیزگی یادگیرندگان، راه‌های مقابله‌ای چند وجهی مناسبی که معطوف به عناصر مختلف برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس باشد، جستجو نماید. همچنین لزوم برگزاری گارگاه‌های آموزشی مبتنی بر محتوای علمی نظریه‌های جدید در زمینه‌ی مدیریت کلاس جهت آگاه‌سازی دبیران از تأثیر انواع سبک‌های مدیریت کلاس بر یادگیری دانش‌آموزان و برگزاری دوره‌های آموزشی برای دبیران جهت آشنایی با تأثیر سبک مدیریت تعاملی (که دانش‌آموزان را مسئول یادگیری در مدرسه و معلم را یاری‌رسان در امر یادگیری می‌داند) بر یادگیری خودگردان (که هدف آن پرورش دانش‌آموزان مستقل و خودکارآمد است) از دیگر پیشنهادها پژوهش فوق می‌باشد. ایجاد تحول در روش‌های آموزشی که خود به بهبود راهبردهای یادگیری منجر می‌شود، راهی مطمئن‌تر برای ارتقای راهبردهای یادگیری است. از دیگر پیشنهادها این پژوهش بررسی رابطه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت و یادگیری خود گردان در سایر ادوار و مقاطع تحصیلی است.

منابع

- پشمینه، اکرم (۱۳۸۶)، **تأثیر روش‌های آموزش فعال در میزان سازگاری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان متوسطه‌ی دختر،** پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات
- سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۶)، بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آن‌ها در درس ریاضی، **فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز**، سال اول، شماره ۱، صص ۸۹-۸۲.

شیردل، خیر النسا؛ میرزائیان، بهرام؛ حسن زاده، رمضان (۱۳۹۲)، رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، **پژوهش و بر نامه ریزی درسی**، سال دوم، شماره ۹، صص ۹۹-۱۱۲.

عالی، آمنه؛ امین یزدی، سید امیر (۱۳۸۷)، تاثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۲۴(۱)، ۱۳۵-۱۳۰.

عرب زاده، مهدی؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی ...؛ کاووسیان؛ نیکدل، فریرز (۱۳۹۰)، رابطه‌ی یادگیری خود گردان و جهت گیری هدف با سبک مدیریت کلاس. **روانشناسی معاصر**، ۶(۱)، ۵۰-۵۷.

گلاسر، ویلیام (۱۳۷۳)، **مدارس بدون شکست**، ترجمه ساده حمزه، تهران: رشد.

Aoman, C. (2006). **The effect of the use of self- regulation learning strategies on college students performance and satisfaction in psychology education**. A thesis submitted in partial fulfillment of requirements of degree doctor of education .

Arshad Dahar, M. A. , Faize, A. , Niwaz, A. , Athar Hussain. , A. 2010. Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Pnjab(Pakistan). **International journal of academid research**, 29(1): 819-828 .

Atkinson, J. W., Rannor, G. O. 1975. Motivation and achievement, **American of psychology**, 1: 88- 140 .

Digistik, G. and Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1(1): 612-617 .

Housand, A. , Reis, M. 2008. Self –regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. **Journal of advanced academics**, 20: 103-136 .

Lee. JK. (2008). The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learning learner performance. **Information and management**, 40, 133-146 .

Linenbrink, E. A. , Pintrich, P. R. 2002. Motivation as enabler of academic success, **school psychology review**, 31: 313 – 327 .

Marzano, R. J. , Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. **Educational Leadership**, 61(1):6-13 .

Pintrich, R. (2000). **The role of motivation in self-regulated learning. Conative constructs and self-reguated learning**. Saarijarvi: 51- 66 .

Pintrich, P. R. , Degroot. E. V. 1990. Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, 82 (1): 33- 40 .

- Santrock, J. W. 2006. **Educational Psychology**, McGraw-Hill, Higher Education .
- Wang, M. C. , Heartel, G. T. , Welberg, H. J. (1993). What helps students learn? **Educational Leadership**, 51(4), 74-79 .
- Wolfgang, C. H. , Glicman, C. D. (1986). **Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon .
- Wolters, G. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. **Teachers College Record**, 113(2): 265-283 .
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. **Journal of Educational**. 81, 329-339 .
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key sub process? **Contemporary Educational Psychology**, 11,307-313 .
- Zimmerman, B. J. 2001. **Achieving academic excellence: A self-regulatory**. En M. Ferrari(Ed.), The pursuit of excellence through education (pp. 85- 110). Mahwah, NJ: Erl baurn .

