

رابطه یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس

Relationship between self-regulated learning and goal orientation with classroom management style

Mehdi Arabzade
Educational Psychology
Parvin Kadivar, Valialla Farzad
Tarbiat Moallem University
Javad Kavousian, Fariborz Nikdel
Educational Psychology

مهدی عرب زاده*
روانشناسی تربیتی
پروین کدیور، ولی الله فرزاد
دانشگاه تربیت معلم تهران
جواد کاووسیان، فریبرز نیکدل
روانشناسی تربیتی

Abstract

The purpose of this research was to investigate the relationship between self-regulated learning and goal-orientation with classroom management style in Pre service Teachers. A sample of 200 boys and 100 girls were randomly selected. The Self-Regulation of Learning Questionnaire (SRLQ), Goal Orientation Questionnaire (GOQ) and Classroom Management Style Questionnaire (CMSQ) was used. Findings showed that self-regulated learning has a positive and significant relationship with learning orientation and democratic management style has a negative and significant relationship with performance goal orientation and custodial management style. Learning goal orientation has a positive and significant relationship with democratic management style and has a negative and significant relationship with custodial management style. Performance management style has a positive and meaningful relationship with custodial management style and has a negative and significant relationship with democratic management style. In addition, self-regulated learning has a significant direct effect on democratic and custodial management style. self-regulated learning via learning and performance goal orientation has a significant indirect effect on democratic and custodial management style. These results can be useful teacher training center and pre service teachers.

Keywords: self-regulated learning, goal-orientation, classroom management style

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس در دانشجویان- معلمان بود. بدین منظور، ۳۰۰ دانشجو معلم (۱۰۰ دختر، ۲۰۰ پسر) انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های یادگیری خودگردان (SRLQ)، جهت‌گیری هدف (GOQ) و سبک مدیریت کلاس (CMSQ) پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد که یادگیری خودگردان با جهت‌گیری هدف یادگیری و سبک مدیریت آزادانه، رابطه مثبت و معنادار و با جهت‌گیری هدف عملکردی و سبک مدیریت آمرانه، رابطه منفی و معنادار دارد. جهت‌گیری هدف یادگیری با سبک مدیریت آزادانه، رابطه مثبت و معنادار و با سبک مدیریت آمرانه، رابطه منفی و معنادار داشت. جهت‌گیری هدف عملکردی با سبک مدیریت آمرانه رابطه مثبت و معنادار و با سبک مدیریت آزادانه، رابطه منفی و معنادار داشت. روش تحلیل مسیر حاکی از برآزش خوب مدل بود و نشان داد که یادگیری خودگردان بر سبک مدیریت آزادانه و آمرانه اثر مستقیم معنادار دارد و همچنین از طریق جهت‌گیری هدف یادگیری و عملکردی بر سبک مدیریت آزادانه و آمرانه اثر غیرمستقیم معنادار به دست آمد. نتایج این پژوهش می‌تواند برای مراکز تربیت معلم و دانشجویان معلمان مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف، سبک مدیریت کلاس

*نشانی پستی نویسنده: تهران، خیابان مفتح ۴۹، دانشگاه تربیت معلم، گروه روانشناسی، ساختمان سمیه، طبقه هشتم. پست الکترونیکی:

mehdi_arabzade@hotmail.com

مقدمه

خود را به مهارت‌های تحصیلی انتقال می‌دهند. اساساً یادگیری شامل به کار بردن مواردی از فرایندهای یادگیری خودگردان مانند: تعیین اهداف، برنامه ریزی، فعال بودن، شناخت، فراشناخت و ارزیابی است (آزیویدو، ۲۰۰۹). اهداف جایگاه ویژه‌ای در فرایند یادگیری خودگردان دارند. هدف گذاری، ارزش گذاری به اهداف و اهداف شخصی، پیش نیازهای ضروری رفتار خودگردانی محسوب می‌شوند (شانک، ۲۰۰۵). بررسی نتایج مختلف نشان می‌دهد که یادگیرندگان خودگردان فعالانه اهداف خود را مشخص می‌کنند و از راهبردهای موثر یادگیری استفاده می‌کنند. مشخص کردن اهداف، آنها را قادر می‌سازد تا پیشرفت خود را دقیق‌تر برآورد کنند و اگر لازم باشد تغییراتی را اتخاذ نمایند (گرین و آزیویدو، ۲۰۰۷). بندورا (۱۹۸۶) معتقد است که خودگردانی دربرگیرنده سه فرایند مولفه‌ای است: مشاهده خود^{۱۳}، ارزشیابی خود و واکنش به خود^{۱۴}. برای اجرای این فرایندها داشتن یک هدف مشخص ضروری است. جهت‌گیری هدف^{۱۵}، بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارایه دهد (ایمز، ۱۹۹۲). این جهت‌گیری در موقعیت‌های آموزشی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ، تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تاثیر قرار می‌دهد.

به طور کلی دوک^{۱۶} (۱۹۹۸) به نقل از لیموس، (۱۹۹۹) دو نوع جهت‌گیری هدف را بیان نمود. در جهت‌گیری هدف عملکردی^{۱۷}، انگیزه بیرونی عامل اصلی است و افراد در تلاش هستند تا محبوبیت و مطلوبیت از سوی دیگران را کسب کنند و از داوری‌های انتقاد آمیز و منفی دیگران نسبت به رفتار خود اجتناب ورزند. این جهت‌گیری بر اثبات شایستگی یا توانایی تاکید دارد. اما در جهت‌گیری هدف یادگیری^{۱۸}، انگیزه درونی برای یادگیری و موفقیت موضوع اصلی است، یعنی

آنچه که اغلب در زمینه آموزش دانشجوی معلمان نادیده گرفته می‌شود، ارزیابی دقیق فرایندها و باورهای خودگردانی آنها است. اخیراً پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهند که فرایندها و باورهای خودگردانی یادگیرندگان با پیشرفت^۱، خودکارآمدی^۲ و انگیزش تحصیلی^۳ آنها رابطه مثبت و معنادار دارد (آزیویدو، ۲۰۰۹؛ بم نیوتی، ۲۰۰۸). دمبو (۲۰۰۱) معتقد است که آموزش دانشجوی معلمان باید دو هدف مکمل داشته باشد. نخست آموزش به آنها برای اینکه یادگیرندگان موفق باشند؛ دوم برای اینکه معلمان موفق شوند و در ادامه بیان می‌کند که هدف نخست می‌تواند به دستیابی هدف دوم، منجر شود.

یکی از ویژگی‌های مهم یادگیرندگان موفق، استفاده از راهبردهای خودگردانی است. یادگیری خودگردان^۴، سازه‌ای است که اولین بار توسط بندورا (۱۹۸۶) مطرح شد و طیف وسیعی از رفتارها را پوشش می‌دهد (چولاروت، پاسانا، دباکر و ترزاک، ۲۰۰۳). مفهوم یادگیری خودگردان در دیدگاه‌ها و رویکردهای نظری مختلفی تعریف شده است. یکی از مشهورترین تعاریف این مفهوم، تعریف زیمرمن و مارتینز - پونز (۱۹۸۸) است که بر اساس این تعریف، خودگردان کسی است که در امر یادگیری از نظر رفتاری، فراشناختی و انگیزشی فعال است. راهبردهایی که زیمرمن و مارتینز - پونز برای یادگیری، تعریف کرده‌اند، عبارتند از: هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی^۵، تغییر و سازماندهی اطلاعات^۶، جستجوی اطلاعات^۷، یادداشت برداری و خود نظارتی^۸، تمرین و حفظ کردن^۹، مرور کردن نکات، آزمون‌ها و متون^{۱۰}، کمک گرفتن از همسالان، بزرگسالان و معلمان^{۱۱}، ارزیابی و خودپاداش‌دهی^{۱۲} (زیمرمن و مارتینز- پونز، ۱۹۸۶). طبق نظر شانک (۲۰۰۵) یادگیری خودگردان فرایندی است که از طریق آن، فراگیران توانایی‌های ذهنی

1. achievement
2. self-efficacy
3. academic motivation
4. self-regulation of learning
5. setting goals and planning
6. organizing and transforming information
7. seeking information
8. keeping records and monitoring themselves
9. rehearsing and memorizing
10. reviewing notes, tests, and texts
11. seeking peer, adult, and teacher assistance
12. self-reward and evaluation

13. self-observation

14. self-reaction

15. goal-orientation

16. Dweck, C. S.

17. performance goal orientation

18. learning goal orientation

مساعی در فعالیت‌های کلاسی می‌آموزند که روابط بین فردی میان آنها و معلمان، نزدیک و انسان دوستانه است و خود انضباطی و خودگردانی به جای کنترل خشک معلم، مورد تاکید قرار می‌گیرد (هوی، ۲۰۰۱). وینگراد (۲۰۰۳) نشان داد که معلمان دارای جهت‌گیری هدف یادگیری، علاقمند به سبک مدیریت آزادانه هستند و در مقابل، معلمانی که دارای جهت‌گیری هدف عملکردی بودند به سبک مدیریت آمرانه گرایش دارند، همچنین معتقد است که معلمان دارای جهت‌گیری هدف یادگیری در کلاس خود تاکید بر برنامه‌ریزی، وضع قوانین ساده و موثر، سازماندهی و فعالیت‌های یادگیری معنادار دارند، که در چنین شرایطی احساس ارزشمندی، افزایش عزت نفس و خودکارآمدی در فراگیران مشاهده می‌شود. ازگانگور (۲۰۰۹)، پری و همکاران (۲۰۰۶) و ماتیوگا (۲۰۰۹) همبستگی مثبتی بین جهت‌گیری هدف یادگیری، یادگیری خودگردان، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی و مدیریت موفق گزارش نموده‌اند.

معلمان خودگردان با توجه به اهدافی که دنبال می‌کنند محیطی مناسب برای فعالیت‌های یاددهی-یادگیری ایجاد می‌کنند، به طوری که دانش‌آموزان تمام توجه خود را به فعالیت‌های درسی متمرکز می‌کنند و از چالش لذت می‌برند. بنابراین، اگر دانشجو معلمان در زمان تحصیل با راهبردهای خودگردانی و اهداف یادگیری آشنا شوند و آنها را به کار برند، برای این راهبردها و اهداف ارزش قایل شده و در آینده کلاس خود را به روشی مدیریت می‌کنند که دانش‌آموزان آنها نیز چنین اهدافی را دنبال کنند.

استفاده از سبک مدیریت مناسب توسط معلمان منجر به افزایش کارایی نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بر همین اساس، مطالعات فراوانی درباره عوامل ایجاد کننده بهبود سبک مدیریت انجام شده است. تأکید این مطالعات بر شناسایی عواملی است که توانایی تغییر و دستکاری را دارند و می‌توانند نقش واسطه را در بین رابطه سبک مدیریت و متغیرهای مرتبط با آن ایفا کنند. بنابراین با این پیش فرض که احتمالاً اگر دانشجو معلمان مهارت‌های خودگردانی را در خود پرورش دهند، در زمینه آموزش، اهداف با ارزش یادگیری را انتخاب می‌کنند و کلاس خود را به سبک آزادانه مدیریت خواهند کرد و با توجه به مبانی نظری و

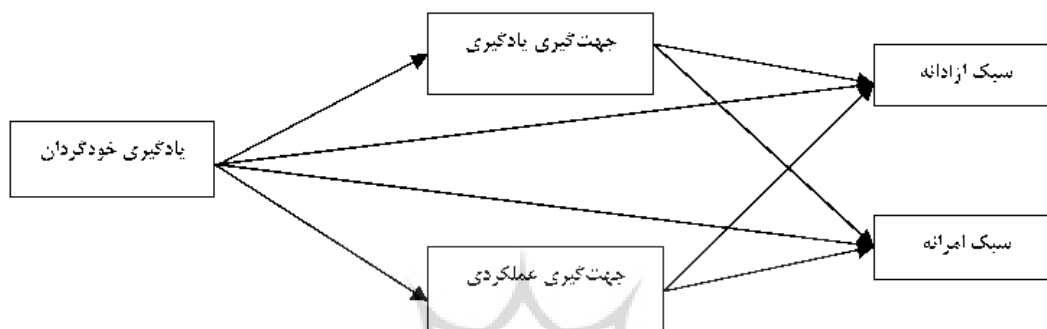
فرد تمایل دارد از طریق یادگیری مهارت‌های جدید و تسلط بر آنها، توانایی‌های خود را بسط دهد. در این نوع جهت‌گیری هدف، افراد سعی دارند در یک موضوع جدید تسلط و پیشرفت کسب کنند (گرهارت و براون، ۲۰۰۶). میدگلی (۲۰۰۲) مطرح کرده است، فراگیرانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند و به عبارت دیگر از لحاظ خودگردانی در سطح بالاتری هستند به احتمال قوی، افرادی هستند که اهداف یادگیری را پیگیری می‌کنند، همچنین معتقد است وقتی معلمان در کلاس، روش‌هایی را مورد استفاده قرار می‌دهند که بر مقایسه اجتماعی و تفاوت در توانایی‌ها تاکید دارد، هدف عملکردی برجسته می‌شود، در مقابل، وقتی که بر پیشرفت، تلاش خود و خودارزیابی، تمرکز می‌کنند، هدف یادگیری برجسته می‌شود. مطالعه رادوسویچ و همکاران (۲۰۰۴)، نیز نشان داد جهت‌گیری هدف یادگیری با خودگردانی شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد و جهت‌گیری هدف عملکردی با خودگردانی شناختی ارتباط منفی معنادار دارد (رادوسویچ، وای دیاناتان، یو و رادوسویچ، ۲۰۰۴). بم بنوتی (2007) نشان داد که هدف‌گذاری، عاملی تعیین کننده در تقویت انگیزش تحصیلی دانشجو معلمان به شمار می‌رود و معلمانی که جهت‌گیری هدف یادگیری دارند، نگرش مثبت تری برای مدیریت و تدریس مطلوب داشته و غالباً مسایل چالش برانگیز را انتخاب می‌کنند.

مک^۱ (۱۹۹۲) به نقل از گوردن و همکاران، (۲۰۰۶)، نشان داد که بین نوع نظام مدیریت کلاس و اهداف آموزشی رابطه وجود دارد، به طوری که معلمان خودگردان با اهداف یادگیری، کلاس خود را به شیوه فراگیر-محور مدیریت می‌کنند. منظور از نظام مدیریت کلاس، برنامه‌ریزی برای تحقق کامل طرح‌هایی است که محیط منظم و پویایی را برای تدریس و یادگیری ایجاد می‌کند (فینی مور، ۱۹۹۰). هوی (۲۰۰۱) دو شیوه مدیریت شامل روش آمرانه یا معلم-محور و روش آزادانه یا فراگیر-محور را بیان نمود. سبک آمرانه، به رویکرد سنتی بر می‌گردد که معلمان گرایش دارند دانش‌آموزان را به عنوان غیر مسوول و نیازمند انضباط، ببینند. بر این اساس، انتظار می‌رود دانش‌آموزان تصمیمات معلمان را بدون چون و چرا بپذیرند. اما در سبک آزادانه، دانش‌آموزان از طریق تعامل و تشریح

1. Meece, J. L.

نشان داده شده است، جهت‌گیری هدف یادگیری و عملکردی نقش واسطه‌ای بین یادگیری خودگردان و مدیریت آزادانه و آمرانه می‌کنند.

پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، پژوهش حاضر در قالب یک مدل ساختاری به بررسی رابطه بین متغیرهای یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف یادگیری و عملکردی با سبک مدیریت آزادانه و آمرانه معلمان می‌پردازد. در مدل پیشنهادی این پژوهش که در شکل ۱



شکل ۱

نمودار مسیر الگوی مفهومی عوامل موثر بر سبک مدیریت آزادانه و آمرانه

روش

آزمون همبستگی پیرسون (ماتریس همبستگی) و مدل تحلیل مسیر استفاده شده است.

ابزار سنجش

پرسشنامه یادگیری خودگردان (SRLQ): پرسشنامه یادگیری خودگردان^۱ حاوی ۱۴ سوال به صورت لیکرت پنج درجه‌ای است که توسط بوفارد^۲ (۱۹۹۵ به نقل از غلامی، ۱۳۸۲) تدوین، طراحی و تحلیل‌عاملی شده است و برای این مقیاس دو عامل راهبردهای شناختی و فراشناختی را شناسایی کرده است که هرکدام از این عامل‌ها دارای ۷ سوال هستند. در فرهنگ اصلی، بر اساس آلفای کرونباخ پایایی کلی پرسشنامه ۰/۷۰، خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۱ و راهبردهای فراشناختی ۰/۶۹ گزارش شده است. کدیور (۱۳۸۰ به نقل از غلامی، ۱۳۸۲) آن را در جامعه ایرانی اعتباریابی کرده است. برای تعیین سازه آن، نتایج تحلیل‌عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجو معلمان دانشگاه شهید رجایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ بود. در این پژوهش ۳۰۰ نفر (۲۰۰ نفر دختر و ۱۰۰ نفر پسر) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند. چگونگی روش نمونه‌گیری بدین شرح بود: با توجه به حجم جامعه و آگاه بودن نسبت به طبقه مردان و زنان در جامعه مورد نظر، به صورت متناسب و کاملاً تصادفی (از هر سه نفر، یک نفر انتخاب شد) ۲۰۰ نفر از طبقه پسران و ۱۰۰ نفر از طبقه دختران انتخاب شدند. از آنجایی که بررسی رابطه بین یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت در قالب یک مدل ساختاری هدف اصلی این پژوهش است، پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های غیرآزمایشی و به طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل مسیر است که هدف آن بررسی رابطه بین متغیرها در قالب یک مدل ساختاری است. بنابراین برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی از قبیل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و روش‌های آمار استنباطی شامل

1. Self-Regulation of Learning Questionnaire (SRLQ)
2. Bufard, T.

پرسشنامه سبک مدیریت کلاس (CMSQ): پرسشنامه سبک مدیریت کلاس^۲ حاوی ۲۰ سوال است که بصورت لیکرت پنج درجه ای توسط هوی (۲۰۰۰) طراحی شده است. برای این مقیاس دو عامل سبک آمرانه و سبک آزادانه را شناسایی کرده است که هرکدام از این عامل‌ها دارای ۱۰ سوال هستند. پایایی ابزار بالای ۰/۸۰ بوده است (هوی، ۲۰۰۱) و اعتبار سازه آن در برخی مطالعات گزارش شده است (به طور مثال موریتون و همکاران^۳، ۲۰۰۳؛ به نقل از گوردن و همکاران، ۲۰۰۶؛ هوی، ۲۰۰۱؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۲). این پرسشنامه توسط عرب‌زاده (۱۳۸۸) به فارسی ترجمه و اعتباریابی شده است. این مقیاس ابتدا بوسیله محقق به فارسی برگردانده شد، سپس از چهار نفر متخصص زبان انگلیسی خواسته شد که ماده های برگردانده شده فارسی را به انگلیسی ترجمه معکوس نمایند. آنگاه شکاف‌های موجود در تطابق دو ترجمه اصلاح شد. پس از آن، آزمون به دست آمده در چند آزمودنی به صورت آزمایشی اجرا و اشکالات آن برای کاربرد نهایی رفع شد که بعد از اجرای نهایی تحلیل عاملی صورت گرفت. نتایج، نشانگر برازش مناسب مدل با داده‌ها بوده است. آلفای کرونباخ در نمونه مورد مطالعه برای خرده مقیاس‌های مدیریت آمرانه ۰/۶۴ و آزادانه ۰/۶۸ به دست آمده است که نشانگر همسانی درونی خوب مقیاس در نمونه مورد بررسی است. در این آزمون برای هر سوال ۵ گزینه در نظر گرفته شده است که به ترتیب دارای امتیاز ۱ تا ۵ هستند.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) کل نمونه مورد بررسی در هر متغیر پژوهش ارایه شده است. دو آمار چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال است.

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
خودگردانی	۵۰/۲۲	۶/۴۰	۰/۳۷	-۰/۶۲
اهداف یادگیری	۳۱/۱۰	۵/۶۰	۰/۰۷	-۰/۵۱
اهداف عملکردی	۳۰/۸۰	۵/۱۰	-۰/۳۲	-۰/۸۷
سبک آزادانه	۴۳/۴۵	۴/۶۲	۰/۳۳	-۰/۴۷
سبک آمرانه	۳۷/۲۸	۳/۱۲	-۰/۳۱	-۰/۴۲

سوال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است که بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است و این ابزار قادر است ۰/۵۲ واریانس خودگردانی را تبیین نماید. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و برای خرده مقیاس‌های راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۶۹ و برای خرده مقیاس‌های راهبردهای شناختی ۰/۶۸ و فراشناختی ۰/۶۶ به دست آمده است. در این آزمون برای هر سوال ۵ گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم در نظر گرفته شده است که به ترتیب دارای امتیاز ۱ تا ۵ هستند.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف (GOQ): پرسشنامه جهت‌گیری هدف^۱ حاوی ۱۶ سوال است که توسط باتون، ماتيو و زازاک (۱۹۹۶) طراحی شده است. بررسی‌های تحلیل عاملی ماده‌های جهت‌گیری هدف، توسط آنها بیانگر آن است که این مقیاس یک صفت تک بعدی را نمی‌سنجد. آنها برای این مقیاس دو عامل جهت‌گیری یادگیری و جهت‌گیری عملکردی را شناسایی کرده‌اند که هرکدام از این عامل‌ها دارای ۸ سوال هستند. بر اساس آلفای کرونباخ پایایی خرده مقیاس جهت‌گیری هدف یادگیری ۰/۷۱ و جهت‌گیری هدف عملکردی ۰/۶۸ گزارش شده است. این پرسشنامه توسط غلامی در سال (۱۳۸۲) به فارسی ترجمه و اعتباریابی شده و ضریب پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف یادگیری ۰/۸۱ و عملکردی ۰/۷۷ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب پایایی بر اساس آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف یادگیری ۰/۷۹ و عملکردی ۰/۷۴ به دست آمده است. در این آزمون برای هر سوال ۵ گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم در نظر گرفته شده است که به ترتیب دارای امتیاز ۱ تا ۵ هستند.

2. Classroom Management Style Questionnaire (CMSQ)

3. Morejan, G.

1. Goal Orientation Questionnaire (GOQ)

ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های ساختاری است. بر همین اساس در این پژوهش ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی، همراه با ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲
ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

منغیر	۱	۲	۳	۴	۵
خودگردانی	۱				
اهداف یادگیری	۰/۴۹۹**	۱			
اهداف عملکردی	-۰/۳۶۶**	-۰/۴۲۳**	۱		
سبک آزادانه	۰/۷۲۰**	۰/۵۶۱**	-۰/۱۸۷**	۱	
سبک آمرانه	-۰/۴۲۲**	-۰/۲۸۷**	۰/۱۹۷*	-۰/۳۷۳**	۱

** $p < ۰/۰۱$ ، * $p < ۰/۰۵$

بر اساس جدول فوق، بین یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف یادگیری و سبک مدیریت آزادانه رابطه مثبت و معنادار و همچنین یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف یادگیری با جهت‌گیری هدف عملکردی و سبک مدیریت آمرانه رابطه منفی و معنادار به‌دست آمده است. به منظور پیش‌بینی سبک مدیریت آزادانه و آمرانه، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق روش مدل

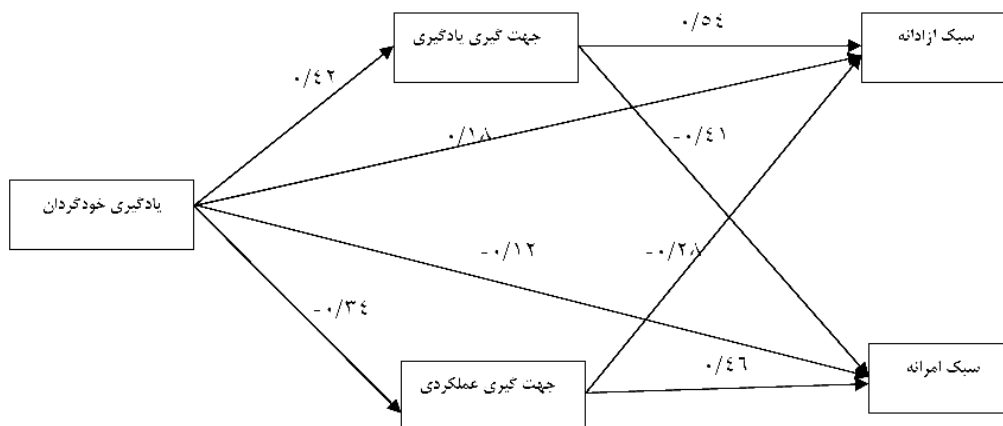
جدول ۳

اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	مقدار واریانس تبیین شده
بر اهداف یادگیری از یادگیری خودگردان	۰/۴۳**	-	۰/۴۲**	۰/۳۴
بر اهداف عملکردی از یادگیری خودگردان	-۰/۳۴**	-	-۰/۳۴**	۰/۲۶
بر سبک مدیریت آمرانه از یادگیری خودگردان	-۰/۱۲**	-۰/۳۳**	-۰/۴۴**	۰/۳۶
اهداف یادگیری	-۰/۴۱**			
اهداف عملکردی	۰/۴۶**			
بر سبک مدیریت آزادانه از یادگیری خودگردان	۰/۱۸**	۰/۳۱**	۰/۴۹**	۰/۴۱
اهداف یادگیری	۰/۵۴**			
اهداف عملکردی	-۰/۲۸**			

** $T \geq \pm ۱/۹۶$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، متغیر برونزای یادگیری خودگردان بر اهداف یادگیری (۰/۴۲)، عملکردی (۰/۳۴)، سبک مدیریت آزادانه (۰/۱۸) و آمرانه (-۰/۱۲) اثر مستقیم معنادار دارد و همچنین از طریق نقش واسطه‌ای اهداف یادگیری و عملکردی بر سبک مدیریت آزادانه (۰/۳۱) و آمرانه (-۰/۳۲) اثر غیر مستقیم معنادار دارد. واریانس تبیین شده سبک مدیریت آزادانه و آمرانه در الگوی برازش شده به ترتیب ۳۶ و ۴۱ درصد است. با توجه به پارامترهایی که در جدول ۳ ارائه شده است، الگوی برازش شده پیش‌بینی سبک مدیریت آزادانه و آمرانه، همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می‌شود.



شکل ۲

الگوی برازش شده پیش‌بینی سبک مدیریت آزادانه و آمرانه

همچنین خاطر نشان می‌سازند که اگر نسبت χ^2/df بزرگتر از ۳ باشد برازش قابل قبولی را نشان نمی‌دهد. مقدار بزرگتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های $AGFI$ ، GFI ، CFI و مقدار کوچکتر از ۰/۰۶ برای شاخص $RMSEA$ بر برازش مناسب و مطلوب دلالت دارند. همچنین مقدار بزرگتر از ۰/۸۰ برای شاخص‌های $AGFI$ ، GFI ، CFI بر برازش مورد قبول و مقدار کوچکتر از ۰/۰۸ برای $RMSEA$ بر برازش معقول دلالت دارند.

در این پژوهش، شاخص مجذور خی^۱ (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای^۲ (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۴ ($AGFI$) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۵ ($RMSEA$) گزارش شده است.

اگر مجذور خی از لحاظ آماری معنادار نباشد به برازش مناسب الگو دلالت می‌کند، اما این شاخص در نمونه‌های بزرگتر معمولاً معنادار است و از این رو شاخص مناسبی برای برازش الگو تلقی نمی‌شود (کاواباتا، مالت و جکسون، ۲۰۰۸).

جدول ۴

شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل مسیر پژوهش

RMSEA	AGFI	GFI	شاخص		df	χ^2
			CFI	χ^2/df		
۰/۰۶	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۸۷	۱/۹۱	۶۴۷	۱۲۴۱/۲۴

1. Chi square
2. Comparative Fit index (CFI)
3. Goodness of Fit Index (GFI)
4. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

همانطور که ملاحظه می‌شود، در الگوی فوق شاخص‌های GFI و AGFI بزرگتر از ۰/۸۰، مقدار RMSEA کوچکتر از ۰/۰۸ و χ^2/df نیز کمتر از ۲ به دست آمده است. بنابراین، مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

بحث

هدف از این مطالعه بررسی اثر واسطه‌ای متغیرهای اهداف یادگیری و عملکردی در رابطه میان یادگیری خودگردان و سبک مدیریت آزادانه و آمرانه بوده است. برای نیل به این هدف با توجه به نظریه شناختی-اجتماعی و پیشینه نظری و تجربی، الگویی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. به طور کلی یافته‌ها نشان دادند که یادگیری خودگردان، اهداف یادگیری و سبک مدیریت آزادانه با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار و با اهداف عملکردی و سبک مدیریتی آمرانه رابطه منفی و معنادار دارند. همچنین نتایج نشان داد که مدل مفهومی با داده‌ها برازش مناسبی دارد و به ترتیب ۳۶ و ۴۱ درصد واریانس سبک مدیریتی آزادانه و آمرانه را تبیین می‌کند. اثر مستقیم متغیر یادگیری خودگردان بر متغیر جهت‌گیری یادگیری مثبت و معنادار و بر جهت‌گیری عملکردی، منفی و معنادار است. اثر مستقیم یادگیری خودگردان و جهت‌گیری یادگیری بر متغیر سبک مدیریت آزادانه مثبت و معنادار و بر سبک مدیریت آمرانه منفی و معنادار است. اثر مستقیم متغیر جهت‌گیری عملکردی بر متغیر سبک مدیریت آزادانه مثبت و معنادار و بر سبک مدیریت آمرانه منفی و معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم یادگیری خودگردان بر سبک مدیریت آزادانه مثبت و معنادار و بر سبک مدیریت آمرانه منفی و معنادار است. یافته‌های این پژوهش در راستای نتایج مطالعات پیشین است (بیمنتری، ۲۰۰۸؛ رادوسویچ و همکاران، ۲۰۰۴؛ گوردن و همکاران، ۲۰۰۶؛ وینگراد، ۲۰۰۳). به‌طور کلی یافته‌های مذکور به شرح زیر قابل تبیین هستند.

زیمرمن (۲۰۰۸) خودگردانی را کنترل فراشناختی تعیین هدف می‌داند. بنابراین معلمان خودگردان دارای جهت‌گیری هدف می‌باشند و به هدف‌گزینی اعتقاد دارند. همچنین وینگراد (۲۰۰۳) نشان داد که معلمان دارای جهت‌گیری هدف یادگیری در کلاس خود تاکید بر برنامه‌ریزی، هدفمندی، سازماندهی و فعالیت‌های یادگیری معنادار دارند، لذا یکی از ویژگی‌های مهم یادگیرنده خودگردان و همچنین مدیریت مطلوب کلاسی هدف‌گزینی است، بنابراین هدف‌گزینی می‌تواند نقش واسطه‌ای

بین یادگیری خودگردان و سبک مدیریت داشته باشد. دانشجوی معلمانی که برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی از راهبردهایی خودگردانی به ویژه راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، معتقدند که تلاش، علت موفقیت و توانایی، قابل افزایش است. آنها مشکلات را چالش‌هایی می‌بینند که باید با آنها درگیر شوند و آنها را حل کنند، در برابر چالش‌های تحصیلی باید پایداری و پشتکار از خود نشان دهند و هدف آنها یادگیری است. به عبارت دیگر دانشجو معلمان خودگردان در هنگام تحصیل عمدتاً گرایش به جهت‌گیری هدف یادگیری دارند، بنابراین در هنگام تدریس سبکی از مدیریت را به کار می‌گیرند که فراگیران آنها نیز چنین اهداف مشابهی را دنبال کنند. به عبارت دیگر، به دانش آموزان خود اجازه می‌دهند تا نیروهای ذاتی، درونی و خلاق خود را در جهت رسیدن به اهداف یادگیری نمایان سازند. رادوسویچ و همکاران (۲۰۰۴) معتقد هستند که عدم استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (یادگیری خودگردان) در جریان یادگیری باعث می‌شود تا بعضی از فراگیران به راحتی به اهداف عملکردی گرایش پیدا کنند. در جهت‌گیری عملکردی، یادگیرندگان سعی در مقایسه توانایی‌های خود با دیگران کرده و بر این نکته تاکید دارند که دیگران راجع به آنها چگونه قضاوت می‌کنند، از وظایف چالشی پرهیز کرده و زمانی که با وظایف دشوار مواجه می‌شوند، پشتکار کمتری از خود نشان می‌دهند. بنابراین دانشجو معلمانی با این ویژگی‌ها در آینده کلاس خود را به روشی مدیریت می‌کنند که از علائق، ایجاد انگیزش، پرورش استعداد و خلاقیت خبری نیست که تمام این موارد از ویژگی‌های سبک مدیریت آمرانه است.

بم بنوتی (۲۰۰۸) معتقد است که معلمان خودگردان تا جایی که بافت کلاسی اجازه دهد، برای شرکت فراگیران در کنترل و تنظیم وظایف تحصیلی، جو و ساختار کلاسی (ارزشیابی، برنامه‌ریزی و سازماندهی) تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند. بنابراین چنین معلمانی نمی‌توانند سبک مدیریتی آمرانه داشته باشند و عملاً تمایل به کاربرد سبک مدیریت آزادانه دارند.

به منظور حفظ همگنی گروه نمونه، شرکت کنندگان از بین دانشجویان دبیری انتخاب شدند، لذا تعمیم نتایج به دانشجویان آموزگاری باید با احتیاط صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود اساتید مراکز تربیت معلم به منظور پرورش فرایندهای فکری دانشجو معلمان در برخورد با مسایل گوناگون به آموزش راهبردهای خودگردانی و چرایی و چگونگی آن بپردازند و همواره

۳۶ و ۴۱ درصد واریانس سبک مدیریت آزدانه و آمرانه را تبیین کرده اند، بنابراین در پژوهش‌های بعدی نقش سایر متغیرهای انگیزشی مورد توجه قرار گیرد. نتایج این پژوهش توسط اساتید تربیت معلم در زمینه آموزش دانشجو معلمان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

بر این نکته تاکید داشته باشند که معلمان یادگیرنده و یاددهنده خودگردان شوند. این مهم حاصل نمی‌شود مگر این که در درجه اول معلمان که کارگزاران نظام آموزشی به حساب می‌آیند، آموزش‌های لازم را در این زمینه دیده باشند. همچنین پژوهش حاضر نشان می‌دهد متغیرهای موجود در این مدل تنها به ترتیب

مراجع

فینی مور، ب. ر. س. (۱۹۹۰). مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش‌آموز-محوری، ترجمه کیانوش هاشمیان (۱۳۸۱). تهران: نشر دانشگاه الزهراء .

غلامی، ی. م. (۱۳۸۲). بررسی ارتباط بین جهت‌گیری هدف با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم متوسط شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning, 4*, 87-95.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: prentice-Hall.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26-48.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics, 18*, 586-616.
- Bembenutty, H. (2008). Academic delay of gratification and expectancy-value. *Personality and Individual Differences, 44*, 193-202.
- Chularut, P., & Debacker, T. (2003). The influence of concept mapping on achievement. Self-regulation and self-efficacy in student of English as a second language. *Contemporary Education Psychology, 29*, 248-263.
- Dembo, M. (2001). Learning to teach is not enough— Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly, 1*, 23-34.
- Gordon, C. M. H., & Dembob, D. (2006). Do teachers own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education, 78*, 390-411.
- Gerhardt, M., & Brown, K. (2006). Individual differences in self- efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity. *Journal of Learning and Individual Differences, 16*, 43-59.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research, 77*, 334-372.
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: Historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of educational administration, 39*, 424-441.
- Hoy, W. K. (2000). *Pupil control ideology form*. Ohio State University. Available: www.coe.ohiostate.edu/whoy/online%20books_4.htm.
- Kawabata, M., Mallet, C., & Jackson, S. A. (2008). The flow state scale-2 and dispositional flow state scale-2: Examination of factorial validity and reliability for Japanese adults. *Psychology of sport and exercise, 8*, 465-485.
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research, 31*, 471-485.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, Goal Orientation, and Academic of Secondary student

- in online University Courses. *Educational Technology & Society*, 12, 4-11.
- Özgüngör, S. (2009). The relationships between students' evaluations of teaching behaviors and self efficacy Beliefs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 687-2691.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106, 237-254.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, Sh-y., and Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207-229 .
- Schunk. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts learning and instruction. *Educational Psychologist*, 15, 173-177.
- Winograd, P. (2003). The role of self-regulation learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *American Educational Reserch Journal*, 52, 540-568.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Journal of International Research*, 45, 166-183.

