

رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان

عیسی اصغری^۱، ناصر ناستی‌زایی^{۲*}، عبدالوهاب پورقاز^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
۲. استادیار، دکترای مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
۳. دانشیار، دکتری آموزش و پرورش، گروه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

● دریافت مقاله: ۹۴/۹/۱۲ آخرین اصلاح مقاله: ۹۴/۱۲/۱۹ ● پذیرش مقاله: ۹۵/۱/۱۴

زمینه و هدف: انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله سبک‌های مدیریت کلاس قرار گیرد. هدف از انجام مطالعه حاضر، بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان بود.

روش کار: پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی از نوع رگرسیون بود. از بین تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان، تعداد ۳۲۳ نفر در مهر سال ۱۳۹۴ از طریق پرسش‌نامه‌های سبک‌های مدیریت کلاس Martin و Baldwin، آمادگی یادگیری خودراهبر Fisher و انگیزه پیشرفت Hermans مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و رگرسیون چندگانه هم‌زمان در نرم‌افزار آماري SPSS تجزیه و تحلیل گردید.

یافته‌ها: میانگین سبک‌های مدیریت کلاس شامل سبک‌های غیر مداخله‌ای ($2/73 \pm 0/517$)، تعاملی ($2/77 \pm 0/527$)، مداخله‌ای ($2/86 \pm 0/435$)، انگیزش پیشرفت ($2/74 \pm 0/406$) و یادگیری خودراهبر ($3/28 \pm 0/311$) بود. مقدار ضریب همبستگی سبک مدیریت غیر مداخله‌ای با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر به ترتیب $0/077$ و $0/035$ محاسبه گردید ($P > 0/050$). مقدار ضریب همبستگی سبک مدیریت تعاملی با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر به ترتیب $0/744$ و $0/591$ به دست آمد ($P < 0/010$). مقدار ضریب همبستگی سبک مدیریت مداخله‌ای با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر به ترتیب $-0/436$ و $-0/408$ محاسبه شد ($P < 0/010$). بر اساس نتایج رگرسیون، سبک‌های مدیریت کلاس تعاملی و مداخله‌ای $56/4$ درصد از واریانس انگیزش پیشرفت و 48 درصد از واریانس یادگیری خودراهبر را تبیین نمودند ($P < 0/010$).
نتیجه‌گیری: انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان با کاربرد سبک مدیریت کلاس تعاملی افزایش و با کاربرد سبک مداخله‌ای کاهش می‌یابد.

کلید واژه‌ها: سبک‌های مدیریت کلاس، انگیزش پیشرفت، یادگیری خودراهبر

*نویسنده مسؤول: گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

● تلفن: ۰۹۱۵۱۹۰۲۰۴۷ ● شماره: ۰۵۴-۳۱۱۳۶۷۶۵

مقدمه

از بین دیگر نظریات، نظریه Levin و Nolan شهرت بیشتری دارد که مدیریت کلاس را طیفی از عدم مداخله (Non-interventionist)، تعامل‌گرا (Interactionist) و مداخله‌گرا (Interventionist) می‌داند (۷) و همچنین، مد نظر پژوهش حاضر می‌باشد.

مفهوم نظریه عدم مداخله در مدیریت کلاس، مبتنی بر نظام اعتقادی، فلسفی و روانی خاصی است که به مشترکات انسانی و دانش‌آموز محوری اشاره دارد. این که دانش‌آموز باید مسئولیت اصلی کنترل رفتار خویش را به عهده بگیرد، ایده اساسی در این دیدگاه است. حامیان این دیدگاه باور دارند که دانش‌آموز در مورد کنترل رفتار خود توانمند می‌باشد و اگر برای این امر فرصتی به او داده شود، از عهده این کار بر می‌آید. نقش معلم به عنوان مدیر کلاس، آن است که ساختار کلاس را به گونه‌ای هماهنگ و سازماندهی کند که کنترل رفتار دانش‌آموزان تسهیل شود (۸). معلمان در این نوع از مدیریت کمتر احتمال دارد که دستور دهند یا از تویخ و تنبیه استفاده نمایند. دانش‌آموزان آزادی بیشتری برای حرکت کردن در کلاس دارند و نکته مهم‌تر این است که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در قبال رفتارهای خود، بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این صورت دانش‌آموزان رفتار معقولانه‌تری از خود نشان می‌دهند؛ چرا که دخالت‌های بی‌مورد معلم، آزادی دانش‌آموزان را که عامل اساسی برای رشد خودرهبی آنها می‌باشد، کاهش خواهد داد.

سیستم مداخله‌ای کلاس نیز مبتنی بر نظریه رفتارگرایی می‌باشد و بر این مبنا استوار است که نخستین مسئولیت معلم، کنترل رفتار دانش‌آموز است. همچنین، اعتقاد دارد که دانش‌آموزان می‌خواهند معلم متصدی کلاس باشد و انتظار دارند که معلم مراقب رفتار فراگیران باشد؛ چرا که مبنای انضباط مثبت کلاسی، ایجاد محیطی است که توسط معلم فراهم می‌شود و دانش‌آموزان را بر می‌انگیزد تا رفتار مناسب را در این دیدگاه از خود نشان دهند. باور بر این است که یادگیری زمانی بهبود می‌یابد که رفتار مثبت به وسیله پاداش یا

کلاس درس خط مقدم فعالیت‌های آموزشی و تربیتی و جایگاهی جهت آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است (۱). نتایج مطالعاتی که به بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت، نشان داد که از بین ۱۱۳ متغیر مورد بررسی، مدیریت کلاس، تأثیر مستقیم بیشتری بر دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان داشت (۲). مدیریت کلاس، هنر به کار بردن دانش تخصصی و بهره‌گیری از مهارت‌های کلاس‌داری در مدیریت دانش‌آموزان به سوی اهداف مطلوب و مد نظر آنها و جامعه می‌باشد (۳). منظور از سبک مدیریت کلاس در بعضی از تعاریف، شیوه‌ای است که معلم برای کنترل دانش‌آموزان و برقراری نظم و انضباط به کار می‌برد (۴)، اما باید گفت که کنترل کلاس، اصطلاحی برای توصیف تلاش‌های معلم برای سرپرستی تمام فعالیت‌های کلاس است که شامل فعالیت‌های یادگیری، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین، کنترل کلاس شامل انضباط است، اما محدود به آن نیست (۵).

مدیریت کلاس به ایجاد محیط امن و محرک برای یادگیری اشاره دارد. این مفهوم، ترکیبی از شخصیت معلم، توانایی‌ها و رهبری حرفه‌ای او می‌باشد. در حوزه مدیریت کلاس، دیدگاه‌های متعددی وجود دارد که هر یک از آنها به جنبه‌ای از مسأله پرداخته است. Hoy دو شیوه مدیریت کلاس شامل روش آمرانه یا معلم محور و روش آزادانه یا فراگیر محور را بیان نمود. سبک آمرانه، به رویکرد سنتی برمی‌گردد و معلمان گرایش دارند که دانش‌آموزان را به عنوان غیر مسؤول و نیازمند انضباط ببینند. بر این اساس، انتظار می‌رود که دانش‌آموزان تصمیمات معلمان را بدون چون و چرا بپذیرند، اما در سبک آزادانه، دانش‌آموزان از طریق تعامل و تشریک مساعی در فعالیت‌های کلاسی می‌آموزند که روابط بین فردی میان آنها و معلمان، نزدیک و انسان دوستانه است و خودانضباطی و خودگردانی به جای کنترل خشک معلم، مورد تأکید قرار می‌گیرد (۶).

نتایج پژوهش سیف بیان داشت، کسی که دارای انگیزه پیشرفت می‌باشد، این تمایل را دارد تا کارش را به خوبی انجام دهد و به صورت خودجوش به ارزیابی عملکرد خود پردازد. به وسیله آموزش می‌توان انگیزه پیشرفت را افزایش داد و در این میان، تعلیم و تربیت، محیط خانوادگی و محیط اجتماعی در پیدایش و تکوین آن نقش اساسی دارد. در مورد دانشجویان، انگیزه پیشرفت از اهمیت خاصی برخوردار است؛ چرا که افراد دارای انگیزه، تحرک لازم برای اتمام موقعیت تحصیلی، دستیابی به هدف و یا درجه معینی از شایستگی در کار و حرفه خود را پیدا می‌کنند که در نهایت، موفقیت لازم برای یادگیری را کسب می‌نمایند (۱۰).

روانشناسان بر ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری مهارت‌ها، رفتارها و راهبردها تأکید کردند (۱۱). کسانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، خواهان تکمیل و بهبود کارکرد خود می‌باشند. وظیفه‌شناس هستند و کارهایی انجام می‌دهند که چالش برانگیز باشد و به نحوی عمل می‌نمایند تا پیشرفتشان قابل ارزیابی (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر) باشد. این افراد دارای عزت نفس هستند، خواهان بر عهده گرفتن مسئولیت فردی می‌باشند و ترجیح می‌دهند که به گونه‌ای ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. نمره‌های درسی آن‌ها خوب است، در فعالیت‌های دانشگاهی و اجتماعی شرکت می‌کنند، همکاری با کارشناسان و صاحب‌نظران را در انجام کارها به همکاری با دوستان خود ترجیح می‌دهند و در برابر فشارهای اجتماعی بیرونی مقاومت می‌نمایند. اگر کاری را در توان خود ببینند، حاضر می‌شوند که تا اندازه‌ای دل به دریا بزنند و خطر کنند، اما در کارهایی مانند شرط‌بندی که نتایج کار به طور کامل تصادفی است، خود را به دست بخت و تصادف نمی‌سپارند (۱۲).

مطالعه Knowles به تشریح دو قطب متضاد در طیف یادگیری پرداخت. یادگیری معلم محور یا دیگ مدار در یک سو و یادگیری خودراهبر در سوی دیگر می‌باشد. به نظر وی،

تأیید کردن تقویت شود. نقش معلم نیز کمک‌رسانی به کودکان برای یادگیری رفتار اجتماعی مطلوب می‌باشد. معلم و قوانین مدرسه نقطه اتکای این دیدگاه است که در حوزه مدیریت کلاس، به آن مدیریت معلم محور یا مدرسه محور می‌گویند. در این سبک، مدیریت کلاس مرکز توجه قوانین و مقررات تعیین شده از طرف مدرسه می‌باشد و دانش‌آموز با توجه به این عوامل، هدایت می‌شود. همچنین، هدف معلم نیز در این زمینه برقراری هرچه بیشتر نظم و انضباط در کلاس درس است تا دانش‌آموزان از این قوانین تخطی نکنند (۷). الگوی تعاملی در مدیریت کلاس، بر پایه این ایده اساسی استوار است که کنترل رفتار دانش‌آموز، مسئولیت مشترک معلمان و فراگیران است و نمی‌توان مسئولیت آن را فقط به معلمان واگذار کرد. طرفداران این نظریه، بسیاری از یافته‌های روان‌شناختی مدیریت دانش‌آموز محور را قبول دارند، اما معتقد هستند که ماهیت گروهی کلاس، مستلزم این است که معلم نیازهای گروه را به عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش‌آموزان ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی آموزش به جای راهبردهای فردی استفاده کند (۸).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند نقش مهمی در انگیزش پیشرفت (Achievement motivation) و یادگیری خودراهبر (Self-directed learning) فراگیران داشته باشد، سبک مدیریت کلاس است. نتایج تحقیق Rush حاکی از این بود که انگیزه پیشرفت، عامل مؤثری در یادگیری می‌باشد؛ به طوری که فراگیران دارای انگیزه بالاتر، فعالیت‌های بیشتری را می‌پذیرند. همچنین، تکالیف درسی بیشتری را انجام می‌دهند و در نتیجه، موفقیت بیشتری را کسب می‌نمایند (۹). به طور کلی، انگیزه پیشرفت، بیانگر میل و علاقه فرد نسبت به انجام دادن کارها، تنظیم محیط کار پرتنوع، فایده‌آمدن بر مشکلات، افزایش میزان کار، رقابت در انتخاب بهتر و بیشتر از طریق افزایش تلاش و پیشی گرفتن از دیگران و به عبارت دیگر، میل و علاقه به انجام کاری بهتر و کارآمدتر از آنچه در گذشته انجام شده است، می‌باشد.

مدیریت آموزش و غالب‌ترین نوع مدیریت کلاس نیز به سبک مدیریت مداخله‌گر اختصاص داشت (۱۵). نتایج پژوهش بخشایش حاکی از این بود که سبک مدیریت افراد با برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنی‌دار و با روان‌آزرده‌گرایی رابطه منفی معنی‌داری داشت (۱۶). نتایج مطالعه آریان‌پور و همکاران نشان داد که قوی‌ترین متغیر برای پیش‌بینی انگیزش ریاضی دانش‌آموزان، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان و همچنین، قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان، سبک‌های مدیریت کلاس تعامل‌گر و مداخله‌گر معلمان است (۱۷). عرب زاده و همکاران در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که یادگیری خودگردان با جهت‌گیری هدف یادگیری و سبک مدیریت کلاس آزادانه، رابطه مثبت و معنی‌دار و با جهت‌گیری هدف عملکردی و سبک مدیریت کلاس آمرانه، رابطه منفی و معنی‌داری دارد (۱۸).

نتایج پژوهش Adeyemo بیانگر وجود رابطه مستقیمی بین مهارت‌ها و تکنیک‌های مدیریت کلاس اثربخش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود (۱۹). نتایج مطالعه Ghias و Ahmed نشان داد که انتخاب و به کارگیری مدیران مجرب و آموزش دیده در زمینه سبک‌های مدیریتی کلاس، به ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌نماید و ضرورت طراحی و اجرای آموزش‌های ضمن خدمت برای پیشبرد سبک‌های رهبری مدیران را گوشزد کردند (۲۰). نتایج تحقیق Evrim و همکاران، ضمن تأکید بر نقش و تأثیر قابل ملاحظه مدیریت کلاس بر ایجاد و رشد انگیزه تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های درسی و افزایش سطح پیشرفت یادگیرندگان، این نکته را نیز مورد تأیید قرار داد که بین باورهای معلمان و سبک و شیوه مدیریت کلاس آن‌ها ارتباط وجود دارد (۲۱).

نتایج مطالعه Wolters حاکی از این بود که خودراهبری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود آورند و همچنین، باعث بهبود مهارت‌های مطالعه و توانایی ارزیابی پیشرفت دانشگاهی آن‌ها می‌شود (۲۲). مطالعه

یادگیرنده دیگرمدار برای شناسایی نیازهای یادگیری، فرمول‌بندی اهداف یادگیری، طراحی و اجرای راهبردهای یادگیری مناسب و ارزیابی یادگیری، نیازمند آموزگار است. این یادگیرندگان، یادگیری در محیط‌های بسیار ساختارمند مانند سخنرانی‌ها را ترجیح می‌دهند. بر عکس یادگیرنده خودراهبر، مایل به قبول مسئولیت در قبال نیازها و اهداف یادگیری خویش می‌باشد. طیف آموزگار مدار در برابر خودراهبر مدار را می‌توان از نظر میزان کنترل اعمال شده از سوی فرد بر یادگیری و میزان آزادی او برای ارزیابی نیازهای یادگیری و اجرای راهبردهای لازم جهت نیل به آن‌ها، مورد بررسی قرار داد (۲۲).

بر اساس نظر Gibbons، افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که میل قوی به یادگیری دارند، از مهارت‌های حل مسأله استفاده می‌کنند، دارای توانمندی‌های لازم برای درگیری در فعالیت‌های یادگیری مستقل می‌باشند و یادگیری خود را به طور خودمختار اداره می‌نمایند (۱۳). از جمله ویژگی‌های یادگیری خودراهبر، خودکنترلی، خودمدیریتی، انگیزه و اشتیاق به یادگیری و حل مسأله برای رسیدن به بهترین نتایج یادگیری می‌باشد. خودکنترلی، اشاره به این مطلب دارد که یادگیرندگان خودراهبر افرادی هستند که به شکل مستقل به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری‌شان می‌پردازند. این افراد قادر به تشخیص موارد لازم در طی یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و کنترل انرژی خود برای یادگیری می‌باشند که این موارد اشاره به خودمدیریتی دارد. همچنین، انگیزه این افراد به منظور کسب دانش بسیار قوی است و از منابع یادگیری موجود برای حل مشکلات فرایند یادگیری استفاده می‌کنند (۱۴).

نتایج مطالعه امینی و همکاران در بررسی سبک‌های مدیریت کلاس درس اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی کاشان نشان داد که میانگین هر یک از مؤلفه‌های مدیریت کلاس، بیشتر از میانگین فرضی بود و بالاترین میانگین به سبک

خودراهبر منجر به افزایش و بهبود یادگیری، سازگاری روان‌شناختی بهتر برای قبول روزافزون مسئولیت‌ها، کاهش اضطراب و ناکامی، هماهنگی بیشتر با روش‌های نوین آموزش و تقویت روش‌های جستجوگری در یادگیرندگان می‌گردد (۱۷).

دانشگاه سیستان و بلوچستان مانند سایر دانشگاه‌های کشور و دنیا به دنبال تحقق اهداف از قبل تعیین شده به ویژه رشد و توسعه انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان خود می‌باشد. با تحقق چنین هدفی، فراگیرانی تربیت خواهند شد که در همه زمان‌ها و مکان‌ها از انگیزه پیشرفت و یادگیری برخوردار باشند و از این طریق موجبات پیشرفت جامعه در ابعاد مختلف و همچنین، رشد و بالندگی فردی آن‌ها فراهم خواهد شد. این هدف آرمانی زمانی تحقق می‌یابد که به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان پرداخته شود و بررسی سبک‌های مدیریت کلاس استادان دانشگاه سیستان و بلوچستان به ویژه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی (به علت اهمیت آن دوره‌ها در رشد و توسعه فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی)، یکی از آن موارد خواهد بود. نویسندگان در بررسی پیشینه تحقیق دریافتند که تاکنون چنین پژوهشی در دانشگاه سیستان و بلوچستان انجام نگرفته است. بنابراین، هدف اصلی از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس درس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان بود.

روش کار

پژوهش حاضر، از نظر هدف و شیوه جمع‌آوری داده‌ها، کاربردی بود. همچنین، با توجه به هدف اصلی پژوهش که بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان بود، پژوهش از لحاظ ارتباط بین متغیرها، توصیفی-همبستگی (از نوع رگرسیون چندگانه) به شمار

Stojiljkovic و Djigic گزارش کرد که مزایا و ابعاد مثبت سبک مدیریت تعامل‌گرا در مقایسه با سبک‌های مداخله‌گر و غیر مداخله‌گر بسیار بیشتر است. همچنین، استادان و دانشجویان از فضاهای آموزشی ناشی از سبک تعامل‌گرا بسیار رضایت دارند و در واقع، استفاده از سبک تعامل‌گرا توسط استادان، باعث افزایش سطح پیشرفت درسی دانشجویان در بالاترین حد می‌شود؛ در حالی که استادان مداخله‌گر دارای فراگیرانی هستند که پایین‌ترین عملکرد تحصیلی را دارند (۲). نتایج پژوهش Kuku بیان نمود که مدیریت کلاس، زمینه‌ساز آموزش مؤثر و کیفی و تضمین‌کننده ایجاد یک محیط کلاسی سالم و بدون عیب می‌باشد (۲۳). نتیجه تحقیق Eftymia و Kostis در زمینه مدیریت کلاس‌های درس مدارس چند فرهنگی، مشکلات خاص اداره این نوع کلاس‌ها را بیان نمود و موفقیت در این زمینه را مشروط به قابلیت‌های آموزشی، شخصی و رفتاری معلمان دانست (۲۴). نتایج مطالعه Kaykci نشان داد که بین مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و بی‌انضباطی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود داشت (۲۵). در رابطه با اهمیت و ضرورت پژوهش، باید گفت که یک کلاس با مدیریت خوب، نه تنها یادگیری معنی‌دار و مطلوب را پرورش می‌دهد، بلکه به پیشگیری از ایجاد مشکلات تحصیلی و عاطفی نیز کمک می‌کند و همچنین، فراگیران را مشغول تکالیف فعال و چالش‌برانگیز می‌نماید. یک کلاس با مدیریت خوب، فعالیت‌هایی دارد که باعث می‌شود تا فراگیران جذب یادگیری گردند و برای آن برانگیخته شوند. در چنین کلاس‌هایی، احتمال کمتری وجود دارد که فراگیران با مشکلات تحصیلی یا عاطفی مواجه گردند.

انگیزه پیشرفت به عنوان عامل مهمی در آموزش شناسایی شده است؛ چرا که به دانشجویان کمک می‌کند تا به اهداف آموزشی که در واقع عملکرد مناسب حرفه‌ای می‌باشد، دست یابند. سطوح پایین انگیزه و صدمات انگیزشی، باعث نوعی بدبینی، اضطراب و افسردگی و از طرف دیگر، منجر به افت عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود (۲۶). همچنین، یادگیری

ب. پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت Hermans: این مقیاس حاوی ۲۹ سؤال چهار گزینه‌ای می‌باشد و سؤالات آن به صورت جملات ناتمام بیان و به دنبال هر جمله، ۴ گزینه داده شده است. بر اساس این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد، به گزینه‌ها نمره داده می‌شود. نمره‌گذاری آن با توجه به کلید آزمون انجام می‌گیرد و دامنه تغییرات نمرات از ۱۱۶-۲۹ می‌باشد. انگیزه پیشرفت فرد با نمره او در این آزمون رابطه مستقیمی دارد. برخی از گویه‌های این پرسش‌نامه در ادامه آمده است.

- ۱- کار کردن چیزی است که.....
 - الف) اصلاً دوست ندارم آن را انجام دهم.
 - ب) دوست ندارم آن را انجام دهم.
 - ج) دوست دارم آن را انجام دهم.
 - د) خیلی زیاد دوست دارم آن را انجام دهم.
 - ۲- در دانشگاه فکر می‌کنند که من فردی.....
 - الف) بسیار سخت‌کوش هستم.
 - ب) سخت‌کوش هستم.
 - ج) نسبتاً راحت‌طلب هستم.
 - د) خیلی راحت‌طلب هستم.
 - ۳- افراد دیگر فکر می‌کنند که من.....
 - الف) خیلی سخت‌کوش هستم.
 - ب) سخت‌کوش هستم.
 - ج) سخت‌کوش نیستم.
 - د) اصلاً سخت‌کوش نیستم.
 - ۴- اگر خود را از خیلی قبل برای انجام یک تکلیف آماده کنیم این کار.....
 - الف) واقعاً بی‌معنی است.
 - ب) بی‌معنی است.
 - ج) قبول واقعیت است.
 - د) برای موفقیت ضروری است.
- Hermans برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزش

می‌رود. چنانچه هدف، پیش‌بینی یک متغیر ملاک از چند متغیر پیش‌بین باشد، از مدل رگرسیون چندگانه استفاده می‌گردد. در بررسی مطالعه حاضر، از رگرسیون چندگانه استفاده شد؛ چرا که هدف، پیش‌بینی انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان بر اساس سبک‌های مدیریت کلاس بود. جامعه آماری مطالعه حاضر را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل دادند که تعداد ۲۰۱۲ نفر (۹۸۹ پسر و ۱۰۲۳ دختر) بودند. از این تعداد، ۱۶۲۸ نفر (۷۶۷ پسر و ۸۶۱ دختر) در مقطع کارشناسی ارشد و ۳۸۴ نفر (۲۲۲ پسر و ۱۶۲ دختر) در مقطع دکتری تخصصی به تحصیل اشتغال داشتند. به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای در دسترس و بر اساس فرمول نمونه‌گیری Cochran، ۱۶۰ دانشجوی پسر (۱۲۴ نفر مقطع کارشناسی ارشد و ۳۶ نفر مقطع دکتری) و ۱۶۳ دانشجوی دختر (۱۳۷ نفر مقطع کارشناسی ارشد و ۲۶ نفر مقطع دکتری) و در مجموع ۳۲۳ دانشجو به عنوان نمونه، مورد مطالعه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسش‌نامه استفاده شد.

الف. پرسش‌نامه آمادگی یادگیری خودراهبر Fisher: این پرسش‌نامه در قالب ۴۰ گویه، میزان آمادگی یادگیری خودراهبر را اندازه‌گیری می‌نماید و در مقیاس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) تنظیم شده است. نمره‌گذاری آن از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم می‌باشد. گویه‌های ۱۳، ۲۱، ۳۸ و ۳۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. برخی از گویه‌های این پرسش‌نامه شامل «توقع زیادی از خودم دارم، ترجیح می‌دهم اهدافم را خودم تنظیم کنم، مسئولیت‌پذیر هستم، مسئولیت تصمیم‌ها و عملکردهایم بر عهده خودم است و ترجیح می‌دهم اهداف یادگیریم را خودم تعیین کنم» می‌باشد. پایایی این مقیاس به روش Cronbach's alpha در مطالعه سلطانی عربشاهی و نعمیمی، ۰/۸۲ و در مطالعه حاضر، ۰/۸۴ به دست آمد (۲۷).

کرد و به انتخاب نمونه مورد نیاز هر دانشکده (به تفکیک رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی و جنسیت) پرداخت. هدف مطالعه حاضر برای آزمودنی‌ها تشریح شد و این اطمینان به آن‌ها داده شد که اطلاعاتشان محفوظ باقی خواهد ماند. همچنین، به آزمودنی‌ها این اختیار داده شده بود که داوطلبانه در مطالعه شرکت کنند. سپس پرسش‌نامه‌ها بین آزمودنی‌ها توزیع و جمع‌آوری گردید. تکمیل پرسش‌نامه بین ۳۰-۲۰ دقیقه به طول انجامید. با توجه به این که مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی بود، داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی Pearson و رگرسیون چندگانه هم‌زمان در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ (version 21, SPSS Inc, Chicago, IL) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در مطالعه حاضر، ۳۲۳ دانشجوی تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان در مهر سال ۱۳۹۴ از طریق پرسش‌نامه مورد مطالعه قرار گرفتند که از نظر جنسیت، ۵۰/۴۶ درصد دختر و ۴۹/۵۳ درصد پسر و از نظر رشته تحصیلی، ۵۲/۰۱ درصد در رشته‌های فنی و مهندسی، ۴۷/۹۸ درصد در رشته‌های علوم انسانی بودند. ۸۰/۸ درصد مشارکت کنندگان در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۹/۲ درصد در مقطع دکتری تخصصی به تحصیل اشتغال داشتند. برای بررسی نحوه پاسخگویی آزمودنی‌ها به متغیرهای پژوهش، از آزمون Independent t تک نمونه‌ای استفاده شد. بر اساس یافته‌ها، استادان دانشگاه سیستان و بلوچستان از هر سه سبک مدیریت کلاسی (غیر مداخله‌ای، تعاملی و مداخله‌ای) استفاده کرده بودند که بالاترین میانگین به ترتیب به سبک‌های مداخله‌ای، تعاملی و غیر مداخله‌ای تعلق داشت. میانگین دو متغیر انگیزه پیشرفت و یادگیری خودراهر نیز کمی بالاتر از حد متوسط و نیازمند تأمل بود (جدول ۱).

پیشرفت بود. او همچنین، ضریب همبستگی پرسش‌نامه را با رفتارهای پیشرفت‌گرا برآورد نمود که نشان دهنده روایی بالای آزمون بود ($r = ۰/۸۸$). پایایی ابزار نیز با استفاده از دو روش Cronbach's alpha و بازآزمایی پس از گذشت سه هفته، به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد (۲۸). در مطالعه حاضر، مقدار پایایی پرسش‌نامه از طریق Cronbach's alpha، ۰/۷۸ محاسبه شد.

ج. پرسش‌نامه سبک‌های مدیریت کلاس Baldwin و Martin: دارای ۲۶ گویه و سه زیرمقیاس به شرح زیر است: سبک مداخله‌ای با گویه‌های ۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۲۲، ۲۴ و ۲۶، سبک تعاملی با گویه‌های ۶، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۱ و ۲۵ و سبک غیر مداخله‌ای با گویه‌های ۳، ۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۰ و ۲۳ می‌باشد. پرسش‌نامه بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از خیلی زیاد = ۴ تا خیلی کم = ۱ تنظیم و نمره‌گذاری شد. برخی از گویه‌های این پرسش‌نامه شامل «استادان دانشجویان را در انجام تمام فعالیت‌ها کنترل و هدایت می‌کنند، استادان نظارت مستمر بر نحوه یادگیری دانشجویان هنگام فعالیت کلاسی دارند، به نظر استادان، دانشجویان باید خودشان فعالیت‌های روزمره‌شان را تعیین کنند؛ چرا که این کار به شکل‌گیری حس مسئولیت‌پذیری آن‌ها کمک می‌کند، به نظر استادان، دانشجویان زمانی در دانشگاه موفق خواهند بود که اجازه داشته باشند آزادانه علایق خود را دنبال کنند، این استاد است که باید موضوع درس و فعالیت‌های مرتبط با آن را تعیین کند» بود. نتایج مطالعه قدوسی‌نژاد و همکاران نشان داد که پایایی این پرسش‌نامه از طریق ضریب Cronbach's alpha برای کل مقیاس و سبک‌های مختلف به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۸۱ و ۰/۶۴ به دست آمد (۲۹). مقدار این ضرایب در مطالعه حاضر به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۶، ۰/۷۰ و ۰/۵۵ محاسبه شد.

روش کار بدین گونه بود که بعد از هماهنگی اداری با معاونت آموزشی دانشگاه، پژوهشگر در طی ماه‌های مهر و آبان سال ۱۳۹۴ به دانشکده‌های دانشگاه سیستان و بلوچستان مراجعه

جدول ۱: گزارش نحوه پاسخگویی آزمودنی‌ها به متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین \pm انحراف معیار	t	درجه آزادی	P
مدیریت کلاس غیر مداخله‌ای	۳۲۳	۲/۷۳ \pm ۰/۵۱۷	۹۵/۰۶	۳۲۲	< ۰/۰۰۱
مدیریت کلاس تعاملی	۳۲۳	۲/۷۷ \pm ۰/۵۲۷	۹۴/۵۸	۳۲۲	< ۰/۰۰۱
مدیریت کلاس مداخله‌ای	۳۲۳	۲/۸۶ \pm ۰/۴۳۵	۱۱۸/۱۴	۳۲۲	< ۰/۰۰۱
انگیزش پیشرفت	۳۲۳	۲/۷۴ \pm ۰/۴۰۶	۱۲۱/۲۲	۳۲۲	< ۰/۰۰۱
یادگیری خودراهبر	۳۲۳	۳/۲۸ \pm ۰/۳۱۱	۱۸۹/۶۷	۳۲۲	< ۰/۰۰۱

پیشرفت و هم یادگیری خودراهبر دانشجویان افزایش یافت. همچنین، رابطه منفی معنی‌داری بین سبک مدیریت کلاس مداخله‌ای با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر وجود داشت
($P < ۰/۰۱۰$)؛ یعنی با افزایش کاربرد سبک مدیریت مداخله‌ای، هم انگیزش پیشرفت و هم یادگیری خودراهبر دانشجویان کاهش پیدا کرد (جدول ۲).

جهت بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر، در مرحله اول از ضریب همبستگی Pearson استفاده شد. بر اساس یافته‌ها، بین سبک مدیریت غیر مداخله‌ای با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر رابطه‌ای وجود نداشت ($P > ۰/۰۵۰$)، اما بین سبک مدیریت تعاملی با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر رابطه مثبت معنی‌داری مشاهده شد ($P < ۰/۰۱۰$)؛ بدین معنی که با افزایش کاربرد سبک مدیریت تعاملی، هم انگیزش

جدول ۲: ضرایب همبستگی متقابل سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر

متغیر	انگیزش پیشرفت		یادگیری خودراهبر	
	r	P	r	P
مدیریت کلاس غیر مداخله‌ای	۰/۰۷۷	۰/۱۶۶	۰/۰۳۵	۰/۵۳۱
مدیریت کلاس تعاملی	۰/۶۴۴	$P < ۰/۰۰۱$	۰/۵۹۱	< ۰/۰۰۱
مدیریت کلاس مداخله‌ای	-۰/۴۳۶	$P < ۰/۰۰۱$	-۰/۴۰۸	< ۰/۰۰۱

غیر مداخله‌ای به عنوان متغیر پیش‌بین و متغیرهای انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر به عنوان متغیر ملاک وارد مدل گردید که یافته‌های آن در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است.

برای پیش‌بینی انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان، از آزمون رگرسیون چندگانه هم‌زمان استفاده شد. در این مدل، متغیرهای سبک‌های مدیریت مداخله‌ای، تعاملی و

جدول ۳: خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی انگیزش پیشرفت بر اساس سبک‌های مدیریت

متغیر	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	T	P
	β	خطای استاندارد			
مقدار ثابت	۳/۴۷	۰/۱۳۳	-	۱۸/۵۵	< ۰/۰۰۱
مدیریت کلاس تعاملی	۰/۴۸	۰/۰۳۱	۰/۶۲۳	۱۵/۲۸	< ۰/۰۰۱
مدیریت کلاس مداخله‌ای	-۰/۳۵	۰/۰۲۸	-۰/۳۷۹	-۹/۴۱	< ۰/۰۰۱

$$r = ۰/۷۵۱, \text{ Adjusted } R^2 = ۰/۵۶۴, f = ۱۳۷/۷۹۶, P < ۰/۰۰۱$$

کلاسی مداخله‌ای و تعاملی، ۵۶/۴ درصد از انگیزش پیشرفت را تبیین کردند. همچنین، با توجه به معنی‌داری ضرایب β ، فرض صفر «ضرایب β برابر با صفر است» با اطمینان ۹۹ درصد رد شد که سبک مدیریت کلاس تعاملی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان اثر مثبتی گذاشت، اما سبک مدیریت مداخله‌ای دارای اثر منفی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان بود.

بر اساس جدول ۳، مقدار F در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. بنابراین، فرض صفر «رگرسیون معنی‌دار نیست» با اطمینان بالای ۰/۹۹ رد گردید و این که مدل رگرسیون خطی از برازش مطلوبی برخوردار است، پذیرفته شد. بر اساس مدل رگرسیون، مقدار ضریب تبیین تصحیح شده (R^2 Adjusted) برابر با ۰/۵۶۴ و به این معنی بود که سبک‌های مدیریت

جدول ۴: خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی یادگیری خودراهبر بر اساس سبک‌های مدیریت کلاس

P	T	ضرایب غیر استاندارد		متغیر
		ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	
< ۰/۰۰۱	۲۸/۱۴۳	β	۰/۱۱۱	مقدار ثابت
< ۰/۰۰۱	۱۳/۲۸	۰/۵۸۹	۰/۰۲۶	مدیریت کلاس تعاملی
< ۰/۰۰۱	-۷/۷۵	-۰/۳۴	۰/۰۳۱	مدیریت کلاس مداخله‌ای

$$r = ۰/۶۹۶, \text{Adjusted } R^2 = ۰/۴۸, f = ۹۹/۹۰۳, P < ۰/۰۰۱$$

توسط معلمان، استادان و مجریان برنامه‌های درسی انجام می‌شود (۳۰). مدیریت کلاس شامل مدیریت زمان، فضا، فعالیت‌ها، مواد و وسایل، تعاملات اجتماعی و رفتار یادگیرندگان می‌باشد (۲). ابعاد اصلی مهارت‌های مدیریت کلاس درس شامل فراهم کردن حمایت علمی و عاطفی، نظارت دقیق و مستمر بر کلاس و مدیریت تعارض است (۴). سه سبک مدیریت کلاس درس شامل غیر مداخله‌ای، مداخله‌ای و تعاملی می‌باشد که به کارگیری هر یک از سبک‌های مدیریت کلاس می‌تواند اثرات متفاوتی بر انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان بگذارد. هدف از انجام مطالعه حاضر، بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس درس با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان بود.

بر اساس جدول ۴، مقدار F در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. بنابراین، فرض صفر «رگرسیون معنی‌دار نیست» با اطمینان بالای ۰/۹۹ رد شد و پذیرفته گردید که مدل رگرسیون خطی از برازش مطلوب برخوردار است. بر اساس مدل رگرسیون، مقدار ضریب تبیین تصحیح شده (R^2 Adjusted) برابر با ۰/۴۸ به دست آمد و به این معنی بود که سبک‌های مدیریت کلاسی مداخله‌ای و تعاملی، ۴۸ درصد از یادگیری خودراهبر را تبیین کردند. همچنین، با توجه به معنی‌داری ضرایب β ، فرض صفر «ضرایب β برابر با صفر است» با اطمینان ۹۹ درصد رد شد و نشان داد که سبک مدیریت کلاس تعاملی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان اثر مثبتی گذاشت، اما سبک مدیریت مداخله‌ای بر یادگیری خودراهبر دانشجویان دارای تأثیر منفی داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته اول مطالعه حاضر نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس غیر مداخله‌ای و انگیزش پیشرفت دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود نداشت، اما بین سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌ای و تعاملی با انگیزه پیشرفت دانشجویان رابطه معنی‌دار مشاهده شد. سبک مدیریت کلاس مداخله‌گرا با

عوامل متعددی در فرایند تدریس اثربخش مؤثر می‌باشد که مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در این زمینه به فعالیت‌ها و اقداماتی مربوط می‌گردد که در قالب مدیریت کلاس درس

است، باز می‌مانند. در نتیجه، انگیزش پیشرفتشان تحت‌الشعاع آن قرار می‌گیرد. از آن‌جا که دانش‌آموزان چنین کلاس‌هایی، آزادی، برابری و احترام متقابل را تجربه نمی‌کنند، هیچ یک از این رفتارها را نمی‌آموزند و تنها رفتار تحکم‌آمیز و داده‌ها از بالاتر و زورگویی به پایین‌تر را که از ویژگی‌های شاخص سبک استبدادی است، یاد می‌گیرند. این کلاس‌ها پرمحدودیت و تنبیهی هستند و تأکید آن‌ها به جای آموزش و یادگیری، بر حفظ انضباط است. معلمان مستبد بر دانش‌آموزان خود کنترل زیادی اعمال می‌کنند و با آن‌ها ارتباط کلامی زیادی برقرار نمی‌نمایند. دانش‌آموزان، یادگیرندگان منفعلی هستند که دست به ابتکار نمی‌زنند و همواره دچار اضطراب می‌شوند و مهارت‌های ارتباطی ضعیفی دارند. در نتیجه، انگیزه پیشرفت آنان نیز پایین است.

طبق نظریه مدیریت کلاس تعامل‌گرا، دانش‌آموزان از راه رابطه فعال با دیگران (معلم یا هم‌کلاسی) می‌آموزند. این نظریه هم بر فعالیت‌هایی تأکید می‌کند که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد و به عوامل محیطی که بر فرد اثر می‌گذارد، توجه دارد. در کلاس‌هایی که با این سبک اداره می‌شوند، کنترل و انضباط در فرایندی تعاملی با یکدیگر قرار می‌گیرند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند. در کلام چنین معلمی به جای خشونت، محبت نهفته است. شاگردان چنین معلمی، نه به دلیل فشار و اجبار، بلکه به علت نفوذ او، به همکاری تشویق می‌شوند (۳۴) و در نتیجه، انگیزه پیشرفت آن‌ها افزایش می‌یابد.

یافته دوم مطالعه حاضر نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس غیر مداخله‌ای و یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه‌ای وجود ندارد، اما بین سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌ای و تعاملی با یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه معنی‌داری مشاهده شد. سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر با یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه منفی و معنی‌داری دارد و با کاربرد این سبک در کلاس، یادگیری خودراهبر دانشجویان کاهش

انگیزش پیشرفت دانشجویان، دارای رابطه منفی و معنی‌داری بود و با کاربرد این سبک در کلاس، انگیزش پیشرفت دانشجویان کاهش می‌یابد، اما سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا با انگیزش پیشرفت دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری دارد و با کاربرد این سبک در کلاس، انگیزش پیشرفت دانشجویان افزایش می‌یابد که این نتایج با یافته‌های مطالعات قبلی (۳۳-۳۱، ۱۹، ۲) همخوانی داشت. برای مثال، نتایج پژوهش Stojiljkovic و Djigic نشان داد، زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله‌گر هستند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایین است (۲). نتایج مطالعه رسولی گزارش نمود، معلمانی که از سبک تعامل‌گرا در مدیریت کلاس خود بهره می‌برند، به طور چشمگیری خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خود را بهبود می‌بخشند (۳۱). نتایج پژوهش Adeyemo حاکی از این بود که بین تکنیک‌های مدیریت کلاس اثربخش معلمان، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد (۱۹). تحقیق Kunter به این نتیجه رسید که ادراک راهبردهای مدیریت کلاس، میزان علاقه دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (۳۲). سبک مدیریت تعامل‌گرا به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که در کلاس احساس استقلال و خودمختاری کنند و باعث می‌شود که آنان در انجام امور کلاسی انتخاب شخصی داشته باشد (۳۲). Nugent در پژوهش خود دریافت که تعامل معلمان با دانش‌آموزان باعث می‌شود تا هم پیشرفت تحصیلی و هم انگیزه پیشرفت در آن‌ها تحت تأثیر قرار گیرد (۳۳).

در تبیین رابطه مدیریت کلاس مداخله‌گر و تعامل‌گرا با انگیزش پیشرفت می‌توان گفت که در سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر، دانش‌آموزان خود را مطیع قوانین می‌دانند و از توانایی‌های خود بهره نمی‌گیرند؛ چرا که خودکارآمدی، عبارت از ارزیابی میزان توانایی فرد در انجام دادن تکالیف است و با تعیین تکلیف و اهداف از طرف معلم تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان نیز از انجام تکالیفی که مستلزم خودکارآمدی

پژوهش اشجاری و همکاران بیان نمود که وقتی دبیران از سبک مدیریت تعامل‌گرا استفاده می‌کنند، بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان افزوده می‌گردد، اما هنگامی که از سبک مدیریت مداخله‌گر استفاده می‌نمایند، از میزان یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان کاسته می‌شود (۳۶).

عرب زاده و همکاران دریافته‌اند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین سبک مدیریت آزادانه و یادگیری خودگردان فراگیران وجود دارد (۱۸). **Bembenutty** معتقد است که معلمان خودگردان تا جایی که بافت کلاسی اجازه دهد، برای شرکت فراگیران در کنترل و تنظیم وظایف تحصیلی و جو و ساختار کلاسی (ارزشیابی، برنامه‌ریزی و سازماندهی) تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند. بنابراین، چنین معلمانی نمی‌توانند سبک مدیریتی آمرانه داشته باشند و در عمل، تمایل به کاربرد سبک مدیریت آزادانه و تعامل‌گرا دارند (۳۵). نتایج مطالعه **Marzano** و **Marzano** بیانگر این بود که سبک مدیریت کلاس، یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر یادگیری است (۳۰).

در مورد رابطه منفی سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر با یادگیری خودراهبر دانشجویان، چنین می‌توان استدلال نمود که تعیین قوانین انضباطی و اجرای آن از سوی مدرس برای اداره کلاس درس و مشارکت ندادن فراگیران در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، موجب می‌شود تا فراگیران هیچ نوع اختیار و مسؤلیتی در فرایند یادگیری نداشته باشند. هرچه بعد دخالت و کنترل در مدیریت کلاس درس شدیدتر باشد و تعامل مدرس و فراگیران کاهش یابد، فراگیران کم‌تجربه، در تعاملات اجتماعی بی‌اثر و غیر فعال می‌شوند و در نتیجه، همیشه متکی به معلم و سایر عوامل محیطی خواهند بود و در نتیجه، انگیزه یادگیری خودراهبر آن‌ها کاهش پیدا می‌کند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده صرف از پرسش‌نامه‌های خودگزارش‌دهی برای ارزیابی متغیرها، محدود شدن نمونه پژوهش به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان و بررسی و جمع‌آوری مقطعی داده‌ها بود. با توجه به رابطه مثبت و معنی‌دار سبک مدیریت کلاس تعاملی

می‌یابد، اما سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا با یادگیری خودراهبر دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری برقرار می‌کند و با کاربرد این سبک در کلاس، یادگیری خودراهبر دانشجویان افزایش می‌یابد. این یافته مشابه با یافته‌های برخی مطالعات دیگر (۳۷-۳۵، ۳۰، ۱۸، ۲) است.

فراگیران در فرایند یادگیری خودراهبر، نیازهای یادگیری خود را با کمک یا به ابتکار خود تشخیص می‌دهند. ضمن تعیین اهداف یادگیری و شناسایی منابع انسانی و سایر منابع لازم برای یادگیری، راهبردهای مناسب برای یادگیری را انتخاب می‌کنند و در نهایت، پیامدهای آن را مورد ارزیابی قرار می‌دهند (۳۸). به بیان دیگر، یادگیرنده در فرایند یادگیری خودراهبر، اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری تنظیم می‌کند (۳۹). یادگیرندگان خودراهبر افراد فعال و خودجوشی هستند، یادگیری آن‌ها هدفمند و معنی‌دار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیری آن‌ها پایداری و تداوم خواهد داشت (۴۰). در چنین حالتی معلم با تعامل با فراگیران به آن‌ها کمک می‌کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند که این خود به معنی تأیید رابطه سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا با یادگیری خودراهبر می‌باشد و در آن فراگیران با کمک و تعامل با معلم به گسترش توانایی‌هایشان در ارزیابی کمبودهای دانش خود تشویق می‌شوند و سپس با جستجو در منابع مرتبط، به کمبودهای دانش خود رسیدگی می‌نمایند (۴۱).

نتایج تحقیق **Djigic** و **Stojiljkovic** نشان داد، زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و با به کارگیری سبک مداخله‌گر توسط معلمان، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی پایینی را نشان می‌دهند (۲). عالی و امین یزدی در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان معلمان تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان مداخله‌گر، از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردار هستند و در نتیجه، بیشتر از یادگیری خودراهبر استفاده می‌کنند (۳۷). نتایج

سیاسگزاری

مطالعه حاصل برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی با عنوان «رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزه پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان» می‌باشد. بدین‌وسیله نویسندگان بر خود لازم می‌دانند تا از معاونت آموزشی دانشگاه و دانشجویان مشارکت‌کننده تشکر و قدردانی نمایند.

و رابطه منفی و معنی‌دار سبک مدیریت کلاس مداخله‌ای با انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانشجویان، به مدیران آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان توصیه می‌شود که سبک مدیریت کلاس تعاملی را به عنوان مؤثرترین سبک مدیریت کلاس، بین استادان دانشگاه ترویج دهند و این سبک از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، به استادان آموزش داده شود. انجام چنین مطالعاتی به روش آمیخته (کمی و کیفی) و با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود.

References:

- Konti F. Teachers and students perceptions towards teachers' classroom management applications in primary schools. *Procedia Soc Behav Sci*. 2011; 15(2011):4093-97.
- Djigic G, Stojiljkovic S. Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia Soc Behav Sci*. 2011; 29(2011); 819-28.
- Khalkhali A, Soleymanpour J, Fardi M. Presenting a Conceptual Model for Establishing Healthy Classroom Management. *J Educational Psychology*. 2010; 1(2):60-71. [In Persian]
- Dahar MA, Faize NA, Niwaz A, Hussain MA, Zaman A. Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Panjab (Pakistan). *Int J Academic Res*. 2010; 2(6):459-62.
- Yilmaz H, Cavas PH. The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia J Mathematics, Science & Technology Education*. 2008; 4(1):45-54.
- Hoy WK. The pupil control studies: Historical, theoretical and empirical analysis. *J Educational Administration*. 2001; 39(5): 424-41.
- Khedrikhaanaabaadi A, Poorshaafe'i H. Elementary School Teachers' Classroom Management Skills and Students' Self-Efficacy. *J Education*. 2014; 30(3):157-76. [In Persian]
- Sarmadi MR, Saif MH. *Classroom Management*. Tehran: Payam Noor University; 2011: 146-7. [In Persian]
- Rush S. Analysis factors that place student at risk, *J Educ Res*. 1994; 4(3): 115-9.
- Saif AA. *Educational psychology: psychology of leaning and instruction*. 7th ed. Tehran: Agah Pub; 2013. [In Persian]
- Solemanifar O, Shabani F. The Relation of Self-Efficacy and Achievement Motivation with Academic Adjustment of First Year Undergraduate Students of Shahid Chamran University Ahvaz. *J Educational Psychology Studies*. 2013; 10(17):83-104. [In Persian]
- Biabangard S. Correlation among self-concept, motive and student advance academic. *Psychol Cogn Sci*. 2006; 5:130-43. [In Persian]
- Ahanchian M, Assaroudi A. The Relationship between decision making style and self-directed learning in Anesthesiology students. *Military Caring Sciences J*. 2015; 2(1): 15-23. [In Persian]
- Yousefy AR, Gordanshekan M. A Review on development of Self-directed learning. *Iran J Med Educ*. 2011; 10(5): 776-83. [In Persian]
- Amini M, Rahimi H, Gholamian Z. The Study of Classroom Management Styles of Faculty Members in Kashan University of Medical Sciences, Iran. *J Strides Dev Med Educ*. 2015; 12(1):38-48. [In Persian]
- Bakhshayesh A. Investigating the Relationship between Classroom Management Styles and Personality Traits of Yazd Primary School Teachers. *J New Approaches in Educational Administration*. 2013; 4(2):185-95. [In Persian]
- Ariapooran S, Azizi F, Dinarvand H. The relationship between classroom management style and mathematic motivation and achievement in fifth grade elementary students. *J School Psychology*. 2013; 2(1): 23-41. [In Persian]
- Arabzadeh M, Kadivar P, Delavar A. Self-regulated learning, goal orientation with classroom management style in preservice teachers. *Contemporary Psychology*. 2011; 6(1): 49-58. [In Persian]
- Adeyemo SA. The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European J Educational Studies*. 2012; 4(3): 367-81.
- Ghias F, Ahmed A. A study of the effect of management styles on performance of students at secondary level in Sargodha. *Procedia Soc Behav Sci*. 2012; 46(2012): 2523-7.

21. Evrim EA, Gökçe K, Enisa M. Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Soc Behav Sci.* 2009; 1(1):612-7.
22. Wolters GA. Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record.* 2011; 113(2): 265-83.
23. Kukur JD. Expression of classroom management principles by secondary schools' teachers. *Int J Educational Administration and Policy Studies.* 2011; 3(11):179-90.
24. Kostis T, Efthymia P. Responsive classroom management in a multicultural school context. *Synergies Sud-Est europeen.* 2009; 2: 169-76.
25. Kaykci K. The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia Soc Behav Sci.* 2009; 1(1): 1215-25.
26. Raoufi M, Sadagat K, Hanae J, Khodadi Kh, Nazari M, Pouzesh Sh, Asgari AR. Effective familial individual factors on drop out of the students of Tabriz University of Medical Sciences in Academic Year (2005-2006). *Med J Tabriz Univ Med Sci.* 2008; 29(4): 113-5. [In Persian]
27. Soltani Arabshahi S, Naeimi L. Assessment of the current situation of - self-directed learning skills in medical students. *Razi J Med Sci.* 2013; 20 (113):10-9. [In Persian]
28. Tamannaifar MR, Gandomi Z. Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. *Iran Quart Educ Strategies.* 2011; 4 (1):15-9. [In Persian]
29. Ghodoosi Nejad A, Asadian S, Farid A. The direct and indirect effects of classroom management practices and perception of school climate on procrastination. *Soc Psychol Res.* 2015; 4(16):53-78. [In Persian]
30. Marzano RJ, Marzano JS. The key to classroom management. *Educational Leadership.* 2003; 61(1): 6-13.
31. Rasoli Y. Relation between Classroom Management Style and Teaching method with Students' Creativity and Academic Achievement, *Survey Methodology* 2015, 44(1):94-118.
32. Kunter M, Jürgen Baumert J, Köller O. Effective classroommanagement and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction.* 2007; 17(5); 494-509.
33. Nugent TT. (dissertation). The impact of teacher - student interaction on student motivation and achievement. Orlando, Florida: Technology and Leadership in the College of Education at the University of Central Florida; 2009.
34. Alavi Langaroodi K, Solimani Z. A Comparison of Teachers' Beliefs and Attitudes towards Class Control in terms of Demographic Characteristics. *J New Approach in Educational Administration.* 2014; 4(14):115-36. [In Persian]
35. Bembenutty H. Academic delay of gratification and expectancy-value. *Pers Individ Dif.* 2008;44(2008):193-202.
36. Ashjari M, Zahedbabelan A, Rezayi-Sharif A. The relationship between classroom management and achievement motivation with high school students self-regulated learning in Marand city. *J Educational Leadership & Administration.* 2015; 7(4):21-34. [In Persian]
37. Aali A, Amin-Yazdi A. The effect of teacher traits on classroom management style. *Educational and Psychology Studies.* 2008; 24(1): 103-5. [In Persian]
38. Cheng SF, Kuo CL, Lin KC, Lee-Hsieh J.. Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *Int J Nurs Stud.* 2010;47(9):1152-8.
39. Saleh Sedghpour B, Azimi SN. Structural equation modeling of the relationship self - regulation and emotional intelligence on academic achievement in mathematics with mediation of self-efficiency. *J School Psychology.* 2014; 3(4):73-91. [In Persian]
40. Williamson SN. Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Res.* 2007; 14(2):66-83.
41. Karami M, Pakmehr H, Aghili A. Another view to importance of teaching methods in curriculum: Collaborative learning and students' critical thinking disposition. *Procedia Soc Behav Sci.* 2012;46:3266-70.
42. Knowles MS, Holton III EF, Swanson RA. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 8thed. New York: Routledge; 2015.

The Relationship of Classroom Management Styles with Achievement Motivation and Self-Directed Learning among Graduate Students of University of Sistan and Baluchestan, Iran

Eisa Asgari¹, Naser Nastiezaie^{2}, Abdolvahab Poorgaz³*

1. MSc Student, Department of Education, School of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Planning and Educational Administration, School of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

3. Associate Professor, Department of Education, School of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

• Received: 3 Dec, 2015

• Received Corrected Version: 9 Mar, 2016

• Accepted: 2 Apr, 2016

Background & Objective: Achievement motivation and self-directed learning can be affected by various factors, including classroom management styles. This study aimed to investigate the relationship between classroom management styles and achievement motivation and self-directed learning in graduate students of the University of Sistan and Baluchistan, Iran.

Methods: This descriptive-correlation study was conducted through regression analysis. From among all graduate students of the University of Sistan and Baluchestan, 323 students were selected and studied in October 2015. The study tools consisted of Martin and Baldwin's Class Management Styles Questionnaire (1998), Fisher's Self-directed Learning Readiness Scale (SDLRS) (2001), and Hermans' Achievement Motivation Scale (1977). To analyze the data, Pearson correlation coefficient and simultaneous multiple regression analysis were used in SPSS software.

Results: Mean score of the non-interventionist, interactionist, interventionist, achievement motivation, and self-directed learning styles were 2.73 ± 0.517 , 2.77 ± 0.527 , 2.86 ± 0.435 , 2.74 ± 0.406 , and 3.28 ± 0.311 , respectively. The correlation coefficients of the non-interventionist style with achievement motivation and self-directed learning were, respectively, 0.077 and 0.035 ($P > 0.05$). The correlation coefficients of the interactionist style with achievement motivation and self-directed learning were, respectively, 0.644 and 0.591 ($P < 0.01$). The correlation coefficients of the non-interventionist style with achievement motivation and self-directed learning were -0.436 and -0.408 ($P < 0.01$), respectively. According to the results of regression analysis, interactionist and interventionist styles explained 56.4% of the variance in achievement motivation and 48% of the variance in self-directed learning ($P < 0.01$).

Conclusion: Achievement motivation and self-directed learning in students increased with the use of the interactive classroom management style and reduced with the use of the interventionist classroom management style.

Key Words: Classroom management styles, Achievement motivation, Self-directed learning

*Correspondence: Department of Educational Administration, School of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

• Tel: (+98) 09151902047

• Fax: (+98) 51 31136765

• Email: n_nastie1354@ped.usb.ac.ir