

رابطه رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر دانش آموزان

نیره شاه محمدی^۱، امید علی محمدی^۲

^۱ استادیار و عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران

^۲ کارشناس ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی

نویسنده مسئول:

نیره شاه محمدی

چکیده :

هدف از این تحقیق بررسی تأثیر رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر دانش آموزان پسر پایه ششم مقطع ابتدایی شهر تهران می باشد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی می باشد و از نظر گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر ۴۷۶۳۶ نفر دانش آموز و ۱۶۳۸ نفر معلم می باشد، حجم نمونه مورد بررسی دانش آموزان با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۷۸ نفر به دست آمد، با عنایت به این که این پژوهش قصد داشت تأثیر رفتار انضباطی معلم را بر یادگیری خودراهبر دانش آموزان بداند لذا نمونه معلمان پایه ششم، همان معلمانی بودند که دانش آموزان آنها مورد بررسی قرار گرفتند. بنابراین واحد انتخاب کل دانش آموزان یک کلاس بود (خوشه) و کل معلمان این کلاس ها نمونه آماری معلمان ما محسوب شدند (۱۸ نفر). برای جمع آوری اطلاعات از ۲ پرسشنامه استفاده شد : پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) و پرسشنامه محقق ساخته در زمینه رفتار انضباطی معلم مبتنی بر نظریه ولفگانگ و گیلین (۱۹۹۶). میزان پایایی پرسشنامه یادگیری خودراهبر ۷۵/ و میزان پایایی پرسشنامه رفتار انضباطی معلم ۷۴/ بدست آمد. داده های گردآوری شده در دو سطح توصیفی (اندازه‌های گرایش مرکزی و پراکندگی) و استنباطی (آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون) تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان داد که رفتار انضباطی معلم بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان پسر پایه ششم مقطع ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

واژگان کلیدی : رفتار انضباطی معلم، یادگیری خودراهبر ، دانش آموزان دوره ابتدایی

مقدمه

یکی از تاثیرات نقش الگویی معلم، کمک به پرورش یادگیری خودراهبر در دانش آموزان است. به دلیل مزایای مربوط به برآیندهای یادگیری خودراهبر، محیط های آموزشی و سازمانی، به طور جدی بر اهمیت آن تأکید می ورزند و ارزش آن به عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفته است. (رابسون^۱ ۲۰۱۱)

هر نوع تغییر و تحولی در آموزش و پرورش باید از معلم که محور اصلی در کلاس درس و مدرسه، برای آموختن و پرورش اخلاقی و شکل گیری رفتار دانش آموزان می باشد، شروع شود، زیرا در فرآیند آموزش و پرورش رابطه بین معلم و شاگرد و نوع برخورد و نگرش معلمان نسبت به شاگردان از اهمیت زیادی برخوردار بوده و هر روز براهمیت آن افزوده می شود. از آنجا که معلم در این فرآیند نقش مهمی داشته و دانش آموزان با تاثیرپذیری از رفتار و افکار معلمان نسبت به علم و دانش و همچنین زندگی وی، سرنوشت خود را رقم می زنند، پس نوع برخورد معلم با دانش آموزان در کلاس درس بسیار مهم می باشد. به نظر راجرز برای اینکه یادگیری به گونه ای با معنا انجام شود، باید نوعی رابطه میان فردی بین تسهیل کننده و شاگرد بوجود آید. (پارسا، ۱۳۷۴)

از سوی دیگر طبق هدف کلان یک سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که برتریت یادگیرندگانی قانونمدار و نظم پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی تأکید دارد لازم است شرایطی توسط معلم در کلاس فراهم شود تا این فرآیند را تسهیل کند. در این زمینه راجرز^۲ (۱۹۶۹) معتقد است: "در چنین زمینه ای دانش آموزان واقعی، یادگیرندگان حقیقی، دانشمندان خلاق و پژوهشگران و کارآموزان بوجود می آیند، این نوع افراد می توانند خوب زندگی کنند." یادگیری در زندگی روزمره رخ می دهد، اگر چه محرک اولیه یادگیری ممکن است از بیرون و لازمه سازگار شدن با جامعه باشد، ولی در واقع آن یک حس خودانگیخته است و کل شخص را فراگرفته و برآن تاثیر می گذارد و شامل نگرشها و رفتار است. (پاترسون، ۱۹۷۷)^۳ اگر بتوان در افراد خودراهبری و خود ابتکاری را تقویت کرد زمینه یادگیری معنادار را تسهیل شده و باعث تغییر در شناخت، نگرشها و رفتار افراد می شود.

یادگیری خودراهبر^۴ بر این فرضیه استوار است که افراد در درون خود منابع سرشاری برای خودفهمی^۵ و تغییر دادن خودپنداره^۶ شخصی شان، نگرشهای پایه خود و دستیابی به رفتارهای خودراهبر دارند. در صورت فراهم شدن فضایی تعریف شده از نگرشهای روانشناختی تسهیل کننده، این منابع به کار گرفته می شوند. (راجرز، ۱۹۸۰)

یادگیری در زندگی روزمره رخ می دهد، اگر چه محرک اولیه یادگیری ممکن است از بیرون و لازمه سازگار شدن با جامعه باشد، ولی در واقع آن یک حس خودانگیخته است و کل شخص را فراگرفته و برآن تاثیر می گذارد و شامل نگرشها و رفتار است. (پاترسون، ۱۹۷۷) اگر ما بتوانیم در افراد خودراهبری و خود ابتکاری را تقویت کنیم، یادگیری معنادار را تسهیل کرده و باعث تغییر در شناخت، نگرشها و رفتار افراد خواهیم بود.

یادگیری، چیزی بیش از جمع آوری واقعیتهای می باشد. این یادگیری است که در رفتار فرد، در مسیر حرکتی که او در آینده بر می گزیند، در نگرشهای او و در شخصیت او، تفاوت ایجاد می کند. یک جور یادگیری فراگیر است که فقط رشد پیوسته شناخت نیست، بلکه در هر بخشی از وجود فرد رسوخ می کند. یادگیری خودراهبر بر این فرضیه استوار است که افراد در درون خود منابع سرشاری برای خودفهمی و تغییر دادن خودپنداره شخصی شان، نگرشهای پایه خود و دستیابی به رفتارهای خودراهبر دارند. در صورت فراهم شدن فضایی تعریف شده از نگرشهای روانشناختی تسهیل کننده، این منابع به کار گرفته می شوند. (مونته سوری، ۱۹۹۰)^۷

با عنایت به موارد مطروحه پژوهش حاضر به بررسی رفتار انضباطی معلمان و تاثیر آن بر یادگیری خودراهبر دانش آموزان خصوصاً دانش آموزان پسر پایه ششم مقطع ابتدایی می پردازد.

با توجه به این که ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران^۸ (۲۰۰۱) می باشد، فرضیات پژوهش نیز بر اساس مولفه های موجود در نظریه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) به شرح زیر می باشد:

¹ robbson

² rojjers

³ potterson

⁴ Self-directed learning

⁵ Self-understanding

⁶ Self-concept

⁷ Montesory

⁸ Fisher @ etc

- ۱- بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
- ۲- بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر از بعد خود کنترلی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
- ۳- بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر از بعد رغبت به یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
- ۴- بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر از بعد خود مدیریتی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

ادبیات و چارچوب نظری پژوهش

رفتار انضباطی معلم

آموزش بدون ایجاد رابطه معنایی نخواهد داشت. معلمان در همان آغاز کار خود پی می‌برند که نحوه برقراری ارتباط با دانش‌آموزان بسیار اهمیت دارد. توصیه می‌شود که معلمان به تأثیر نوع ارتباط خود بر شکل‌گیری گرایش‌های انگیزشی دانش‌آموزان توجه کنند. به عنوان مثال: اگر محبت در کلاس شکل یک مسؤولیت اجتماعی به خود گیرد، دانش‌آموزان به یکدیگر کمک می‌کنند و مواظب یکدیگر هستند. گلاس^۱ عقیده دارد بدون شکوفایی محبت و ارزش وجود، تشکیل یک هویت موفق ناممکن است. (بهرنگی، ۱۳۷۰) بنابراین مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموز، از مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز یک معلم کارآمد می‌باشد.

- معلم و مدیریت انضباط

در یک کلاس معلم با یک انقلاب رفتاری دانش‌آموزان روبروست. هریک از دانش‌آموزان دارای ویژگی‌هایی هستند که منحصر به فرد است. معلم باید این رشته‌های از هم گسیخته و نامتجانس را به هم پیوند داده و آنها را در یک مسیر قرار داده و به نقطه هدف نزدیک نماید. بی شک کنشهای متفاوت و حتی متضادی در این راه بروز می‌کند. معلم در کلاس با بازتاب مسائلی روبروست که کلید حل آن در ید قدرت معلم و مدرسه نیست.

« مسائل انضباطی دانش‌آموزان در کلاس درس و محیط آموزشگاه از جمله مسائلی است که برای مسئولان آموزشگاه نگرانیهای زیادی ایجاد می‌کند و مدت زیادی از وقت آنان را به خود اختصاص می‌دهد. بعضی اوقات مسائل انضباطی به درجه‌ای از شدت و وخامت می‌رسند که بخش اعظم اوقات آموزشی معلمان صرف حل و فصل آنها می‌شود.» (سیف، ۱۳۸۰)

« معلمان به خاطر مسائل انضباطی که در کلاس‌های درس و مدارس وجود دارد، اغلب فشار روانی شدیدی را تجربه می‌کنند.» (هاشمیان، ۱۳۸۱)

« امروزه معلمان غالباً احساس می‌کنند که به طور غیر منصفانه‌ای به خاطر مسائل کودکان که خارج از کنترل آنهاست مقصر شناخته می‌شوند. اگر عادلانه قضاوت کنیم معلمان و مدارس نمی‌توانند بدون حمایت خانواده، جامعه و عوامل اجتماعی در سطح بهینه عمل کنند و زمانی که به آنها فرصت تأثیر گذاری بر روی برنامه‌ها و سیاست‌گذاریهای مدرسی که در آن تدریس می‌کنند داده نمی‌شود احساس ناامیدی می‌کنند.» (هاشمیان، ۱۳۸۱)

با توجه به جو فرزند سالاری حاکم بر خانواده‌ها و تسری دامنه منفی آن به مدارس و به تبع افزایش سطح توقعات خانواده زمینه‌های زیادی برای رشد فزاینده بی‌انضباطی فراهم گردیده است. متأسفانه در مدارس هم قوانین به طرزی تغییر کرده که به جای دانش‌آموز محوری، دانش‌آموز سالاری دارد کم سمت و سوق پیدا می‌کند در دیدگاه تربیتی اسلام جایگاه معلم به عنوان مربی همیشه در مرتبه‌ای بالاتر و مهمتر از جایگاه دانش‌آموز به عنوان مربی قرار گرفته است.

امام باقر (ع) می‌فرماید :

هریک از شما که به تعلیم دیگران قیام می‌کند، دوچندان پاداش شاگرد را از جانب خداوند متعال، عاید خویش می‌گرداند. علاوه برآنکه نسبت به شاگرد خویش نیز دارای مزیت و برتری است. لذا بر شما است که دانش را از حاملان علم بیاموزید و همانگونه که علما و دانشمندان شما را تعلیم دادند به تعلیم برادران دینی خود قیام نمائید.» (حجتی، ۱۳۵۹)

دانش‌آموزان یک کلاس از نظر پتانسیل‌های درونی و انرژیهای نهفته در خود که هر لحظه نیاز به تخلیه آن را دارند تنشهای زیادی در کلاس ایجاد می‌نمایند. آنها از نظر موقعیت اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، خانوادگی، قومی، زبانی و ... باهم ناهمگون هستند و باعث گردیده تا معلم با یک جامعه متفاوت از هم برای رسیدن به یک هدف مشترک روبرو باشد. حال معلم باید ضمن معطوف بودن به امر آموزش توانایی لازم جهت هدفمند ساختن تخلیه پتانسیل‌های درونی دانش‌آموزان را داشته باشد تا ضمن هدایت رفتارهای دانش‌آموزان

در سمت اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری نماید و این مسئله هم قداست معلم و اهمیت حرفه معلمی را بیش از پیش افزایش داده و هم درمخاطره می اندازد.

« یک چیز مسلم است و آن اینکه تسلط به مدیریت و انضباط دانش آموز یا عدم آنها، کیفیت زندگی معلم و دانش آموزان را در کلاس رقم خواهد زد. » (هاشمیان، ۱۳۸۱)

- راهکارهای ایجاد روابط مثبت با دانش آموزان :

۱- ایجاد روابط مثبت با دانش آموز

اولین هدف معلم باید برقراری رابطه مطلوب، دوستانه و حمایت کننده با دانش آموزان باشد. چنین هدفی فقط با تعادل میان معلم و دانش آموز حاصل می آید. طبق نظریه اندیشمندان، باید معلم در روز اول به دانش آموزان نشان دهد که به آنها علاقه دارد و می تواند به او اعتماد کند. چون هر برخوردی با دانش آموز در تصور آنها نسبت با معلم مؤثر است، لذا معلم باید همه اوقات برای ایجاد رابطه مثبت تلاش کند.

۲- اجتناب از تنبیه شدید و مکرر

معلمی که رابطه خوبی با دانش آموز دارد هرگز برای آموزش به تنبیه اتکا نمی کند، تنبیه شیوه ای است که در نزد اندیشمندان علوم تربیتی مورد تأیید نیست، بلکه به استفاده از جایگزین برای تنبیه و یا روش های غیر تنبیهی سفارش می شود. یکی از راه های تنبیه خفیف، استفاده صحیح از روش محروم کردن است. مثلاً اگر دانش آموزی مزاحم دیگران است، می توان از او خواست که به آخر کلاس برود و دور از همکلاسی هایش بنشیند. بدین ترتیب دانش آموز از موقعیتی که رفتار ناپسندش را تقویت می کند، بیرون برده می شود.

۳- پرهیز از پیش داوری های غیر منصفانه

گاهی معلمان در بعضی از زمینه ها پیش داوری می کنند. برای پرهیز از این گونه موارد، معلم باید صادقانه به آنچه باور دارد اعتراف کند و تلاش کند در بین دانش آموزان خود تفاوت قائل نشود. بدیهی است که معلم نیز باید روش های آموزشی و رفتاری خود را متناسب با نیازهای متفاوت دانش آموزان سازگار نماید.

۴- ابراز علاقه و توجه به دانش آموزان

برای اثر بخشی امر آموزش و برقراری ارتباط مناسب بین دانش آموزان، معلم باید نشان دهد که به آنها علاقه و توجه دارد و از فعالیت با ایشان لذت می برد، معلم می تواند با حضور در فعالیت های فوق برنامه تحصیلی دانش آموزان علاقه خود را به آنها نشان دهد، با این کار دانش آموزان بدون در نظر گرفتن توانایی ها و یا شکست هایشان در امر تحصیل مورد احترام و توجه قرار می گیرند.

۵- ثبات داشتن و بخشنده بودن

معلمانی که در رفتارشان آرامش دارند، در رابطه خود با دانش آموزان بسیار موفق هستند. دانش آموزان معلمی را می خواهند که رفتارشان پایدار و قابل پیش بینی باشد. حتی دانش آموزانی که در روز قبل مشکلی در کلاس ایجاد کرده اند، باید بتوانند روز بعد به راحتی به سر کلاس بیایند.

۶- داشتن انتظارهای بالا و ممکن

معلمی که می خواهد با دانش آموزان رابطه ای مثبت و سازنده داشته باشد، باید اعتقاد به قابلیت ها را در آنها پرورش دهد. واگذار کردن فعالیت های نسبتاً دشوار به دانش آموزان، واگذار کردن کارهایی که احتمال شکست در آنها کم است و... از راه هایی است که قابلیت های بالای دانش آموزان را نسبت به خودشان القاء می کند. (نائینیان، ۱۳۷۹)

ویژگی های معلم از نظر دانشمندان اسلامی و غربی

الف) ابن خلدون

ویژگی های معلم از نظر ابن خلدون را می توان بدین شرح خلاصه کرد:

۱. معلم باید به هنر آموزش و تربیت توجه کند. فقط داشتن علم و دانش برای معلم شدن کافی نیست، بلکه معلم باید کودک را به خوبی بشناسد، به میزان استعداد های ذهنی او پی ببرد و سپس کار آموزش را شروع کند. فقط در این صورت است که معلم می تواند تعامل لازم با دانش آموزان را داشته باشد.

۲. معلم باید آموزش علوم و مهارت‌های گوناگون را به طور منظم و به تدریج انجام دهد و برای تثبیت آموخته‌ها در ذهن دانش‌آموزان، لازم است که آنها را تکرار کند.
۳. معلم باید در آموزش خود، مثال‌ها و شواهد حسی را بکار ببرد و از وسایل کمک آموزشی یا وسایلی که می‌توانند در تفهیم مطالب درسی به دانش‌آموزان کمک نماید، استفاده کند.
۴. معلم در تدریس خود باید از روش استقرایی استفاده کند، یعنی نباید آموزش اولیه خود را با تعاریفات و قوانین کلی آغاز کند، بلکه ابتدا باید مثال‌های لازم و کافی، برای قواعد و تعاریفات ارائه دهد و سپس با کمک دانش‌آموزان مفاهیم مورد نظر را نتیجه‌گیری کند.
۵. معلم نباید دو علم را در یک زمان معین به دانش‌آموزان بیاموزد، زیرا آنها نمی‌توانند هر دو علم را در یک زمان با هم یاد بگیرند یا در هر دو، مهارت و اطلاعات لازم و کافی را بدست آورند.
۶. معلم باید از خلاصه کردن کتاب‌های درسی که یکی از عوامل اصلی عقب‌ماندگی درسی و تحصیلی است، بپرهیزد. زیرا این‌گونه آموزش، فقط حفظ کردن را تشویق خواهد کرد و دانش‌آموز را از توجه به عمق مسأله و تفکر بازخواهد داشت.
۷. معلم نباید از دانش‌آموز انتظار داشته باشد، که تمامی آنچه را که در کتاب نوشته شده یا کتاب‌های مختلفی را که مربوط به یک ماده درسی است، مطالعه کند و یاد بگیرد، زیرا این کار باعث سرگردانی و پریشانی ذهن دانش‌آموز می‌شود، تمرکز افکار و اندیشه او را بهم می‌زند و عمل یادگیری را به تعویق می‌اندازد.
۸. معلم باید تربیت و آموزش کودک را با مهر و محبت به او انجام دهد و از سخت‌گیری و کيفر دادن بپرهیزد، زیرا سخت‌گیری نه فقط کودک را از یادگیری و تحصیل دلسرد می‌کند، بلکه او را دروغگو و متملق بار می‌آورد و بر رشد جسمی، ذهنی، عاطفی، روانی، اجتماعی و اخلاقی وی تأثیر منفی می‌گذارد.
۹. معلم قبل از آنکه مدرس باشد، باید از هر نظر یک الگو و نمونه بسیار خوب برای دانش‌آموزان باشد، زیرا کودکان از اعمال و رفتار معلم خود بیشتر تقلید می‌کنند و متأثر می‌شوند، تا به پند و اندرزهای او. فقط در این صورت است که او لیاقت و شایستگی معلم بودن را دارد. در شناخت میزان و کیفیت فرهنگ و تمدن یک جامعه، پیش از هر چیز این سؤال مطرح می‌شود: معلمان آن جامعه چه کسانی هستند؟
۱۰. آموزش و پرورش یک امر اجتماعی و انسانی است و فقط زمانی درست انجام می‌گیرد و نتیجه مطلوب می‌دهد که میان معلم و دانش‌آموز ارتباط انسانی و اخلاقی شایسته و مناسب بوجود آید. وجود این‌گونه ارتباط، یکی از ضروریات مهم تربیتی و آموزشی است و باعث می‌شود که آموزش برای معلم و دانش‌آموز لذت‌بخش شود.

ب) باتلر^۱

«باتلر» یکی از پیروان مکتب ایده‌آلیسم، خصوصیات یک معلم خوب را چنین بیان می‌کند:

۱. معلم باید شاگردان خود را به درستی بشناسد و اطلاعات جامع و کافی درباره آنها داشته باشد، تا بتواند به خوبی از عهده تعلیم و تربیت آنان برآید.
۲. رفتار معلم باید طوری باشد که دانش‌آموزان او را به عنوان یک رفیق خصوصی به حساب آورند و نسبت به او احترام ویژه‌ای قائل باشند.
۳. معلم باید در رشته‌ای که تدریس می‌کند، متخصص باشد.
۴. معلم باید تمایل درونی شاگردان را برای فراگیری برانگیخته کند و طوری در محیط آموزشی ایجاد انگیزه کند که دانش‌آموزان خود به خود به یادگیری علاقه‌مند شوند.
۵. معلم باید از تبحر و مهارت کافی در حل مسائل و مشکلات برخوردار باشد، تا بتواند روحیه خلاق و زمینه آفرینندگی را در دانش‌آموزان ایجاد کند و آنها را به انجام فعالیت‌های خلاقانه وادارد.
۶. معلم باید ضمن مهارت در زمینه موضوع تدریس، از قدرت و توانایی تفهیم مطالب درسی به فراگیرندگان نیز برخوردار باشد و در روابط خود با شاگردانش، ارتباط صمیمانه بوجود آورد تا بتواند در انتقال میراث فرهنگی و معنوی به آنها موفق باشد.
۷. تدریس معلم باید به گونه‌ای باشد که دانش و معلومات فراگیرندگان را گسترش دهد. معلم باید بتواند ضمن نوآوری و ارائه شیوه‌های جدید در تدریس، شاگردان خود را برای نیل به هدف نهایی، یاری کند.
۸. معلم باید در کلاس درس به اجرای عدالت و گسترش دموکراسی مبادرت ورزد، تا بدین وسیله بتواند روحیه آزادی خواهی و ظلم‌ستیزی را در دانش‌آموزان بوجود آورد.
۹. معلم باید به رشد و تکامل همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان توجه داشته و اهمیت ویژه‌ای برای این امر قائل باشد.

¹ buttler

۱۰. معلم به عنوان مهمترین عنصر در فرایند آموزش و پرورش افراد، مطرح است و می تواند در موقعیت های مختلف آموزشی، بسیار تأثیرگذار و ارزشمند باشد، از این رو باید در پرورش قدرت خلاقیت، ابتکار، قضاوت صحیح و احترام به ارزش های والای انسانی در دانش آموزان، تلاش کند.

(ج) برتراند راسل^۱

«راسل» معتقد است که روش تدریس معلم باید براساس اصالت فعالیت ها و افکار و اندیشه های دانش آموزان انتخاب شود. بدین معنی که معلم باید زمینه کنجکاوی، تحقیق و جستجوگری را برای شاگردان فراهم کند تا آنها بتوانند به فعالیت، پژوهش و کشف حقایق در زمینه های گوناگون علمی و اجتماعی بپردازند. همچنین درباره نوع انتخاب محتوای درسی نیز به معلمان توصیه می کند که مطالبی را باید به دانش آموزان آموخت که به بهبود زندگی، رشد و تکامل فکری و بینش اجتماعی آنها کمک و آنان را برای یک زندگی مناسب در جامعه آماده کند.

(د) کارل راجرز^۲

«راجرز» عقیده دارد، که کلاس درس باید دانش آموز محور باشد. معلم باید شاگردان را در جریان مسائل و موضوعاتی قرار دهد که برای آنها اصالت، ارزش و واقعیت داشته باشد، بدین معنی که دانش آموزان، آن مسائل و واقعیت ها را احساس کنند، با آنها سر و کار داشته باشند و بتوانند آنها را حل و فصل کنند. در مسائل اجتماعی هم معلم نباید راه و رسم و شیوه های مناسب ارتباطی را به دانش آموزان دیکته کند، بلکه آنها باید خودشان با تلاش، جستجو و با تفکر و اندیشه های خود، راه حل صحیح را پیدا و روش های مطلوب روابط اجتماعی را کشف کنند. راجرز نتیجه می گیرد که وقتی کودکان احساس آزادی و مسئولیت می کنند و در محیطی با تفاهم و برابری و مهرآمیز قرار می گیرند، راه معقول و خردمندانه ای بر می گزینند و از روی میل و رغبت به آموختن تن می دهند و رشد اجتماعی بی ریا و خالصانه ای پیدا می کنند. (گوتک^۳، ۱۹۹۰)

تعاریف یادگیری خود راهبر

(۱) جری الیوت^۴ (۲۰۰۲) خود آموزی را چنین تبیین ... می کند. این امر که نحوه فراگیری به صورت خودراهبری باشد و یا نباشد، به موضوع آموزش

بستگی ندارد. خود راهبری بستگی به این دارد که مسئولیت فراگیری با چه کسی است، چه منابع و روشهایی باید مورد استفاده قرار گیرد، چگونه موفقیت حاصله بایستی اندازه گیری شود. هر چه اتخاذ تصمیم در زمینه های فوق به فرد گرایش داشته باشد به خودراهبری نزدیک می گردد. از مباحث عمده در امر توسعه خودراهبری توجه به ایجاد اعتماد به نفس، انگیزش و توانمندی افراد است، به ویژه به خود ارزیابی فرد و اثر بخشی آموختن در موضوعات مورد نیاز توجه می شود. خودراهبری در فرد اعتماد به نفس ایجاد می کند که با همکاری سرپرستان همکاران و عوامل دیگر سازمانی نیازهای خود را در راستای اهداف کلی و مجازی سازمان تعیین و بهترین شیوه آموختن را اتخاذ نماید.

(۲) تعریف بول هویس^۵ (۱۹۹۶) و گریسون^۶ (۱۹۹۷) خودراهبری را به عنوان خود مدیریتی (مدیریت زمینه که شامل محیط اجتماعی، منابع و عملکردها می شود)، خود بازبینی (فرآیندی که به وسیله آن فراگیران راهبردهای شناختی خویش را تنظیم، ارزشیابی و بازنگری می کنند) تعریف می کنند و به اهمیت نقش انگیزش و اراده در شروع تلاش های فراگیران و پشتیبانی و حمایت آنان از طرف مدیر اشاره می کنند.

¹ Bertrand rassel

² Karl rogers

³ Gerald I.gotec

⁴ Jerry eliot

⁵ Bool hovis

⁶ Gerisson

۳) تعریف نolz^۱ (۱۹۷۵) خودراهبردی را به صورت فرآیندی تعریف می کند که فراگیران با یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف، شناسایی منابع، انتخاب و اجرای استراتژی های لازم و ارزشیابی پیامدهای یادگیری پیشقدم می شوند.

۴) اسنل^۲ در سال (۲۰۰۱) در مقاله ای بیان داشت که خودراهبردی در یادگیری را می توان از دو منظر فلسفی و فرآیندی نگریست. دیدگاه فلسفی، فلسفه یا هدف فرد، استقلال شخصی و خود مدیریت در یادگیری، رضایت یا ظرفیت رهبری آموزشی فرد را در بر می گیرد و از دیدگاه فرآیندی، اجازه داده می شود فراگیران با اتکاء به خود، یادگیری را است. تمایل آنان به خود راهبری بنحو چشمگیری کاهش داشته است. هرچند در ایران در یک حالت بسیار خوشبینانه می توان مرحله ی سوم را متصور شد.

تاریخچه یادگیری خودراهبری

تاریخچه خودراهبری، حرکت فردی به سوی یادگیری مهارتها، نگرش و توانش ها کامل ترین نوع خود راهبردن در یادگیری است که باعث می شود فرد آنچه را نیازمند یادگیری می باشد دنبال کرده و یاد بگیرد. همیسترا^۳ (۱۹۹۴) در مقاله خود تحت عنوان یادگیری خودراهبر به مسیر تحول خود راهبری پرداخته و بیان می دارد که خودآموزی نقش مهمی در زندگی فلاسفه یونان بخصوص سقراط، افلاطون و ارسطو ایفا نموده است. این شیوه در واقع انسانیت افراد و حق آزادی و اختیار آن ها را که مقارن با فطرت الهی شان بود، به رسمیت می شناخت.

شرایط اجتماعی و سیاسی مستعمرات قاره آمریکا و عدم تطابق برنامه های درسی مؤسسات آموزش رسمی تحت سیطره و عدم همخوانی آموزش های این مؤسسات با نیازهای فراگیران به گونه ای بود که افراد می بایست خودشان به یادگیری می پرداختند. کارهای تحقیقی در مورد شناخت یادگیری خود راهبر از ۱۵۰ سال قبل از آمریکا شروع شد. کریک^۴ (۱۸۴۰) چگونگی کارهای آموزشی خود راهبر را برای افراد شرح داده است. در این هنگام در بریتانیا اسمیلز^۵ (۱۸۵۹) کتابی را تحت عنوان خود کمکی چاپ کرد که در بردارنده ارزش های فردی بود. در طول سه دهه ی گذشته این موضوع اصلی ترین زمینه تحقیقی بوده است. کار در این زمینه با بررسی های هول^۶ (۱۹۶۱) در دانشگاه ایلینویز^۷ آغاز شد. او به بررسی ۲۲ فراگیر بالغ پرداخت و آن را براساس دلایل شرکت در یادگیری به سه گروه تقسیم نمود. الف) گروه هدفدار که برای دستیابی به هدف نهائی آماده شدند. ب) گروه فعال که بنا به دلایل اجتماعی یا رفاقت در گروه شرکت کرده بودند. ج) گروه یادگیری که خودشان با کمک اعضای گروه مطالب را می آموختند که گروه آخر همانند گروه فراگیران خودراهبر بودند.

ویژگی های فرد خودراهبر

فرد خودراهبر باید دارای یک ویژگی ذاتی باشد و هم آموزش ببیند اما خود راهبری عمدتاً یک ویژگی شخصیتی قابل پرورش است که برای اینکه فراگیران دارای این ویژگی باشند، باید صلاحیت اساسی و زیر بنائی را دارا شوند.

۱- ارزیابی شکاف های یادگیری: شناخت اساس هرگونه تعلم و عملی است و استفاده از این دانش یکی از اهداف اولیه در سازمان برای اینکه کارمندان خود راهبر شوند نه تنها به شناخت نیاز دارند، بلکه باید بتوانند به ارزیابی سطوح جدید شناختی خود را در مورد اجزاء و فرهنگ سازمان بپردازند. در غیر اینصورت تعهد فرد به سازمان کاهش یافته و در صورت پیشنهاد شرایط بهتر آنرا ترک می کند.

۲- ارزشیابی خود و دیگران: ارزشیابی خود، مهارتی است که برای زیردستان ناراحتی به همراه دارد. در اینجا مدیر صرفاً اعلام کننده سطح انتظارات است و فرد نقش تعیین کننده را عهده دار می باشد.

۳- اندیشه: اندیشه جزء مهمی از خود راهبری است، چرا که باعث می شود فرد در مورد چیزی که اتفاق افتاده و حوادثی که روی کارهای آینده اش تأثیر خواهند داشت. خویشتن نگری داشته باشد. در این مرحله می توان سه عملیات مجرد را به کارکنان آموزش داد تا در پایان از این فرآیند سربلند خارج شوند. الف) بررسی محتوای تفکر خود راجع به موضوع، ب) پردازش تفکر، ج) تفضیل تفکر

¹ Nolz

² Snel

³ Hamistra

⁴ Kerrick

⁵ Smils

⁶ Holl

⁷ Illinois university

در مرحله محتوای تفکر افراد به عنوان یکسری موجوداتی در نظر گرفته شده اند که می توانند چیزی را که اتفاق افتاده و فردی است؛ شرح می دهند. پردازش تفکر شامل تعیین ارتباط بین دانش جدید و قبلی است و به افراد اجازه می دهد تا موقعیت جدید را با فرصت های جدید یادگیری ترکیب کنند، مرحله نهائی تفکر است که شرح تغییر معنایی می پردازد که در آن شناخت فرد می تواند ساخته شود.

چه موقعی فراگیران می توانند به تفکر بپردازند.

(الف) به چراها علاقه مند گردند

(ب) به دنبال دیدگاه های متفاوت و متعدد بگردند.

(ج) خود و شناخت (دانش) خود را در حالت واقعی امتحان کنند.

(د) مدیریت اطلاعات: مدیریت اطلاعات می تواند به مهارت های تحقیق و بایگانی اطلاعات اشاره کند. به عنوان مجموعه ای از کارمندان خودراهر، کارکنان باید برای فعالیت های حال و آینده، مجموعه ای از اطلاعات را در اختیار داشته باشند که احتمالاً تحقیق یکی از مشکل ترین مهارت ها برای رسیدن به این دانش است.

(ه) تفکر انتقادی: این تفکر در مدیریت و آموزش، تفکر هدفمند و جهت داری است که باعث ایجاد قدرت قضاوت براساس مدارک و کاربرد اصول علمی می شود. نتیجه این تفکر، ترکیب توانائی های انسان و به حداکثر رساندن آن است. تجربه افراد، در رشد این تفکر، نقش تسهیل کننده را بر عهده دارد.

(و) ارزیابی انتقادی: هدف از این صلاحیت دستیابی به قدرت تشخیص و تمیز قائل شدن بین اطلاعات جهت استفاده در تصمیم گیری ها می باشد.

البته ممکن است که این صلاحیت ها یکجا جمع نشوند، بعبارتی تمامی این صلاحیت ها در یک زمان قابل اجرا نیستند. (پاترسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۲)

نکته مهم دیگری که در قالب مفاهیم خود راهبری قابل بحث می باشد، آموزش به عنوان عامل تغییر و اختیاری به فرد می باشد. دوگرس^۲ (۲۰۰۱) به آموزش انسانی افراد صاحب اختیار تأکید می نماید و به افرادی اشاره می کند که خودشان قدرت تصمیم گیری و انتخاب دارند.

لارسون و روبرتس^۳ (۲۰۰۰) به شرح اختیار به عنوان عامل کنترل فردی اشاره کرده اند. می توان دریافت که اختیار حالتی روانی است و هدف اصلی آموزش و پرورش، تربیت افراد متخصص و صاحب اختیار است، آنها می توانند انتخاب کنند و زندگی کاری خود را اداره کنند. نقطه مقابل این دیدگاه که جای بحث دارد، دیدگاه رودس^۴ (۲۰۰۳) از انجمن (ASCD) می باشد که مفهوم اختیار را با تکنولوژی جدید مربوط کرده و خاطر نشان می سازد که این ابزارهای جدید می توانند به دلیل عدم کنترل صاحب اختیار روی سرنوشت شغلی، باعث شکست افراد شوند.

در خودراهبری تأکید زیادی بر حل مسأله می شود که مربوط به موضوعات عملی و چگونگی انجام کار است که تحریک کننده آن انگیزه می باشد در بین فراگیران سه گروه انگیزه شناسائی شده، (۱) فراگیران فعالیت محور که برای یادگیری و فعالیت یادگیری تلاش می کنند نه هدف (۲) فراگیران هدف محور که از یادگیری به عنوان ابزاری برای دسترسی به اهداف معین استفاده می کنند و (۳) فراگیران یادگیری محور که یادگیری را فقط به خاطر خودش دنبال می کنند دیدگاه افراد از جهان، از خودشان، از توانائی هایشان و از کارهایی که از آنها خواسته شود انجام می دهند یا موضوعاتی که از آن ها خواسته می شود بیاموزند بستگی به مفهوم سازی دارد که به همراه کارپدید می آید. در مواجهه با محیط، با دیگران و با دست ساخته های تکنولوژیک، افراد به ایجاد مدل های درونی و ذهنی می پردازند و به کارهایی دست می زنند که دوست دارند. این مدل ها نیروی پیش بینی و توضیحی برای شناخت این تأثیرات فراهم می کند.

¹ Potterson

² Dogress

³ Lorson & Roberts

⁴ Rodes

ابعاد یادگیری خود راهبر

محققان مختلف در نگاه به یادگیری خود راهبر، ابعاد متفاوتی از آن را شناسایی و معرفی نموده‌اند. برخی محققان یادگیری خود را هبر را به عنوان فرآیند های سازماندهی آموزش مورد توجه قرار داده‌اند. (برای مثال هاریسون^۱، ۱۹۷۸)، کانون توجه آن‌ها روی سطح خود مختاری فراگیر در فرآیند های آموزشی است. برخی دیگر از محققان یادگیری خود راهبر را به منزله‌ی ویژگی های شخصی قلمداد کرده‌اند. (برای مثال گاکلیمینو^۲، ۱۹۷۷؛ کاسورم^۳، ۱۹۸۸) در جهت هدف های آموزشی بیان شده افراد به گونه ای می توانند خود مختاری عقلانی، عاطفی و اخلاقی خود را برعهده بگیرند که در عملکردشان پیشرفت حاصل گردد. (کندی^۴، ۱۹۹۱) چندین الگو برای درک یادگیری خود راهبر پیشنهاد شده است.

الگوی چهار بعدی کندی

در تجدید نظر در رابطه با ادبیات دیدگاه های مختلف از یادگیری خود راهبر یا مفاهیم مرتبط به آن، کندی (۱۹۹۱) نتیجه گیری کرده که یادگیری خود راهبر، به عنوان یک چتر مفهومی از چهار بعد تشکیل شده است.

"خود راهبری" به منزله‌ی ویژگی شخصی (خود مختاری شخصی)؛ "خود راهبری" به منزله‌ی رضایت و پتانسیل فرد برای هدایت خودش (خود مدیریتی)؛ "خود راهبری" به منزله‌ی شیوه‌ی سازماندهی آموزش در محیط های رسمی (کنترل فراگیر)؛ و "خود راهبری" به عنوان پیگیری انفرادی فرصت های یادگیری در محیط های غیر رسمی، برای مثال در "محیط های اجتماعی طبیعی" تنوع سازه ها در الگوی کندی، درک عمیقی از یادگیری خود راهبر را برای ما ایجاد کرده است. به علاوه الگوی کندی، اولین الگویی بوده که بیان کرده یادگیرندگان امکان دارند در حوزه های مختلف از محتوا دارای خود راهبری متفاوت باشند. هنوز عناصری ناپیدا در این الگو وجود دارند. برای مثال الگو چگونگی یادگیری خود راهبر را در زمینه های مختلف از قبیل یادگیری کلاس درس یا یادگیری برخط را شرح نمی دهد.

الگوی مسئولیت شخصی محور بروکت و همیسترا^۵

بروکت و همیسترا (۱۹۹۱) مبنای منطقی را برای دو دیدگاه اصلی در توسعه ادراک یادگیری خود راهبر فراهم کرده اند. در اولین دیدگاه، یادگیری به منزله‌ی "فرآیند" دیده شده، که یادگیرنده مسئولیت اصلی برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی فرایند های یادگیری را بر عهده می گیرد. در دیدگاه دوم، یادگیری خود راهبر اشاره به "هدف" دارد که در آن یادگیرنده ترجیح می دهد برای بر عهده گرفتن مسئولیت برای یادگیری خودش تمرکز نماید. بروکت و همیسترا (۱۹۹۱) هم فرآیند و هم جوانب ویژگی های شخصی را در الگو با هم ترکیب کرده اند. آن ها همچنین زمینه اجتماعی را به عنوان جزیی از الگو که در آن نقش سازمان ها و سیاست ها مورد بحث قرار گرفته است، در الگو تلفیق کرده اند. زمانی که این الگو گسترش یافته بود، این الگو متمم معنی داری برای الگو های یادگیری خود راهبر بوده است. امروزه، هنوز زمینه اجتماعی به منزله‌ی سازمان های فیزیکی مختلف، جایی که یادگیرندگان در آنها قرار دارند برای مثال اجتماع دانشکده ها، کتابخانه ها و موزه ها قلمداد می شوند. امروزه، موقعیت آموزشی در جایی که یادگیری مجازی به سمت رشد نمایی تجربه ادامه پیدا می کند، ترجیحاً تمرکز تنها روی محیط های چهره به چهره انجام خوا هدرگرفت.

الگوی سه بعدی گاریسون^۶

الگوی یادگیری خود راهبر گاریسون (۱۹۹۷) شامل جنبه هایی از یادگیری خود راهبر با عنوان ویژگی شخصی و فرآیند های یادگیری می باشد. بر طبق نظر گاریسون (۱۹۹۷) یادگیری خود راهبر از سه بعدی که با یکدیگر در حال تعامل هستند، تشکیل شده است؛ خود مدیریتی، خود نظارتی و انگیزه. در محیط های آموزشی، خود مدیریتی شامل استفاده‌ی فراگیران از منابع آموزشی در خلال زمینه‌ی یادگیری می باشد. تمرکز الگوی گاریسون (۱۹۹۷) روی استفاده از منابع، استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزه‌ی یادگیری می باشد. او همچنین توضیح داده که کنترل یادگیرنده به معنای استقلال نیست، بلکه به معنای همکاری بیشتر افراد با یکدیگر در خلال زمینه‌ی

¹ Harrison

² Gaglimino

³ Kassorm

⁴ Kenedi

⁵ Broket & hamistra

⁶ Garrison

یادگیری است. از این جنبه ما می توانیم ببینیم که الگوی گاریسون تمرکز مشخصی را روی مقوله ی فرآیند های یادگیری از یادگیری خود راهبر نداشته است. همانند کندی (۱۹۹۱)، همچنین بروکت و همیسترا (۱۹۹۱)، گاریسون (۱۹۹۷) عامل زمینه در الگویش را به عنوان خود مدیریتی خاص از منابع در زمینه ی ارائه شده تعریف کرده است. هنوز نقش زمینه تا حدودی در الگوی گاریسون (۱۹۷۷) صوری بوده است و تعامل پویا میان زمینه یادگیری و یادگیری خود راهبر مبهم می باشد.

نظریه های مختلف در رابطه با نقش معلم در یادگیری خودراهبر

نظریه های یادگیری

اصولاً هر فعالیتی یک مبنای نظری دارد که منتج از یک سری تحقیقات و تابع یک اصول و شناخت کلیت یافته های است. نظریه به معنای وسیع عبارتست از تعبیر و تفسیر حوزه ای از شناخت. در نتیجه براساس این تعریف، نظریه های یادگیری اصول کلیت یافته های هستند در زمینه یادگیری و شرایط آن. یعنی نظریه های یادگیری در واقع تحلیل کننده شرایط یادگیری است. در نظریه مجموعه عوامل در اختیار محقق نیست مخصوصاً در تحقیقات علوم انسانی و گیاهی، گرچه اکثر نظریه هایمان در روانشناسی تربیتی و یادگیری بر اساس تحقیقاتی است که در آزمایشگاه صورت گرفته و دقیقاً همان مراحل کنترل که در بقیه تحقیقات وجود دارد در اینجا حاکم است ولی با این حال ما نظریه را بعنوان یک قانون و قطعیت نگاه نمی کنیم ولی نتایج تایید شده و پذیرفته شده بر اساس کار محققان است. نظریه های مختلفی در زمینه یادگیری وجود دارد که ما آنها را در دو حوزه مورد تحلیل و بررسی قرار می دهیم .

۱- حوزه نظریه های رفتاری^۱ ۲- حوزه نظریه های شناختی^۲

۱- حوزه نظریه های رفتاری :

رفتارگرایی، دیدگاهی است که می گوید رفتار، باید به وسیله ی تجارب قابل مشاهده، تبیین شود نه به وسیله ی فرآیندهای ذهنی. از نظر رفتارگرایان، رفتار آن چیزی است که انجام می دهیم و مستقیماً قابل مشاهده است و افکار، احساسات و انگیزه ها، موضوعات مناسبی برای علم مطالعه رفتار نیستند، زیرا آنها را نمی توان مستقیماً مشاهده کرد. نظریه های شرطی سازی کلاسیک، کوشش و خطا و شرطی سازی کنش گر، از دیدگاه های رفتاری هستند که این موضع را انتخاب کرده اند. (بیابانگرد، ۱۳۹۰)

این نظریه ها، یادگیری را ایجاد و تقویت رابطه و پیوند بین محرک و پاسخ در سیستم عصبی انسان می دانند. از نظر صاحب نظران این رویکرد، در فرآیند یادگیری، ابتدا "وضع یا حالتی" در یادگیرنده اثر می کند، سپس او را وادار به فعالیت می نماید و بین آن وضع یا حالت و پاسخ ارائه شده، ارتباط برقرار می شود و عمل یادگیری انجام می پذیرد. (شعبانی، ۱۳۹۰)

الف. نظریه شرطی سازی کلاسیک

آنچه به نظریه شرطی سازی کلاسیک، پاسخ گر، پاولفی یا بازتابی شهرت یافته، حاصل پژوهش های دانشمند روسی ایوان پتروویچ پاولف^۳ است که در آغاز قرن بیستم میلادی انجام گرفته است. کشف مهم پاولف، این بود که بازتاب های طبیعی یا نخستین جاندار را می توان به کمک شرطی سازی، گسترش داد. بازتاب، به رابطه ی ساده ی بین یک پاسخ و محرکی که از طریق تاثیرگذاری بر یکی از اعضای حسی آن، پاسخ را تولید می کند، گفته می شود. طبق آزمایش های پاولف، برای شرطی کردن حیوان آزمایشی (سگ)، مراحل زیر انجام می گیرد:

- محرکی مانند غذا، به حیوان ارائه می شود. این محرک، یک واکنش طبیعی و خودکار (ترشح بزاق) در ارگانیسم، ایجاد می کند. به محرکی که این واکنش طبیعی را ایجاد می کند، محرک غیرشرطی گفته می شود. واکنش طبیعی و خودکار ارگانیسم به محرک غیرشرطی، پاسخ غیرشرطی نام دارد.
- یک محرک خنثی مانند صدای زنگ قبل از محرک غیرشرطی، به ارگانیسم ارائه می شود. این محرک خنثی، پیش از شرطی شدن، هیچ گونه پاسخی در ارگانیسم، ایجاد نمی کند.
- پس از چند بار همراه شدن محرک غیرشرطی (محرک طبیعی) با محرک خنثی که در آن همواره محرک خنثی پیش از محرک طبیعی می آید، محرک خنثی به تنهایی موجب ترشح بزاق می شود. حال گفته می شود که ارگانیسم، شرطی شده است. یعنی در

¹ behavioral theories

² Cognitive theories

³ pavlov

حضور محرک خنثی (صدای زنگ)، که اکنون دیگر نیست و محرک شرطی نام دارد، با ترشح بزاق پاسخ می‌دهد. پاسخ ترشح بزاق حیوان به محرک شرطی را پاسخ شرطی می‌نامند. (سیف، ۱۳۸۹)

ب. نظریه کوشش و خطا

یکی از نظریه‌پردازان رفتاری، ادوارد لی ثرندایک^۱ است. او تحت تاثیر روان‌شناسی فیزیولوژیک قرار داشت و معتقد بود که مشخص‌ترین یادگیری در انسان‌ها و حیوان‌های دیگر، یادگیری از راه کوشش و خطاست که وی بعدها آن را یادگیری از طریق "گزینه‌ش و پیوند" نامید. به بیان دیگر، عکس‌العمل یا پاسخ موجود زنده در مقابل محرک، ناشی از برقراری ارتباطات عصبی در درون اوست، به‌طوری که در طول یادگیری، به تدریج پاسخ‌های نادرست کم می‌شود و به جای آن پاسخ‌های درست که موجود را به هدف می‌رساند، ظاهر می‌شود و در ادامه‌ی کار به یادگیری منجر می‌گردد.

یادگیری در نظریه‌ی ثرندایک به صورت گزینه‌ش یا انتخاب یک پاسخ، از میان مجموعه‌ی پاسخ‌های موجود ارگانیسم و پیوند دادن آن پاسخ به موقعیت محرک، توصیف می‌شود. به همین سبب، به روش یادگیری ثرندایک، یادگیری از راه کوشش و خطا نام داده‌اند. ثرندایک، با نشان دادن اینکه محرک‌هایی که بعد از رفتار واقع می‌شوند، بر رفتارهای آینده تاثیر می‌گذارند، از پاولف فزاتر رفت. او در تعدادی از آزمایش‌هایش، گربه‌ها را در جعبه‌هایی قرار داد که مجبور بودند برای به دست آوردن غذا فرار کنند. او مشاهده کرد که به مرور زمان، گربه‌ها یاد گرفتند با تکرار کردن رفتارهایی که به گریختن منجر می‌شود و نه تکرار کردن رفتارهایی که بی‌تاثیر هستند، با سرعت بیشتری از این جعبه‌ها خارج می‌شوند. او از این آزمایش و خطا سه قانون زیر را به دست آورد:

- قانون اثر: این قانون، اعلام می‌دارد اگر عملی تغییر خشنودکننده‌ی را در محیط به دنبال داشته باشد، احتمال اینکه آن عمل در موقعیت‌های مشابه تکرار شود، افزایش خواهد یافت. اما اگر رفتاری تغییر ناخوشایندی را در محیط به دنبال داشته باشد، احتمال تکرار آن کاهش می‌یابد. (اسلاوین^۲، ۱۹۹۵)

- قانون آمادگی: طبق این قانون، یادگیرنده باید از لحاظ رشد جسمی، عاطفی و ذهنی به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند مفهوم‌های مورد نظر را فرا بگیرد.

- قانون تمرین: براساس قانون تمرین، هر قدر محرکی را که پاسخ رضایت‌بخش به دنبال دارد، بیشتر تکرار کنیم، رابطه‌ی بین محرک - پاسخ، پایدارتر خواهد بود. (شعبانی، ۱۳۹۰)

ج. نظریه شرطی‌سازی کنش‌گر

یکی دیگر از رفتارگرایان به نام بی. اف اسکینر بود که نشان داد رفتارهای شرطی و بازتابی، فقط بخش کوچکی از رفتارهای آدمی است. کار اسکینر نیز همانند ثرندایک بر رابطه‌ی بین رفتار و نتایج آن مبتنی است. او می‌گوید اگر نتایج رضایت‌بخشی به دنبال یک رفتار بیاید، آن رفتار امکان بروز بیشتری می‌یابد و اگر آن نتایج رضایت‌بخش نباشد، رفتار مربوط به آن بروز پیدا نمی‌کند. همین نتایج رضایت‌بخش و غیر رضایت‌بخش است که شرطی‌شدن عامل یا کنش‌گر، نامیده می‌شود. در آزمایش‌های اسکینر، موش‌ها و کبوترها در درون محفظه‌های معروف به جعبه‌ی اسکینر در وضعیت کنترل‌شده‌ای قرار داده می‌شدند و دگرگونی‌های رفتاری آنان که ناشی از تغییرات منظم در نتایج آن رفتارها بود، مورد مشاهده قرار می‌گرفت. (لطف‌آبادی، ۱۳۸۷)

نام دیگر رفتار کنش‌گر، رفتار فعال است؛ زیرا برخلاف رفتار پاسخ‌گر، ارگانیسم در انجام این‌گونه رفتار، فعال است و بر روی محیط، عمل یا کنش می‌کند. از این‌رو، اسکینر به آن نام کنش‌گر نهاده است. (شعبانی، ۱۳۹۰)

۲. نظریه‌های شناختی

برای نظریه‌پردازان شناختی، یادگیری کسب و بازسازی ساختارهای شناختی است که از طریق آن، اطلاعات پردازش و در حافظه ذخیره می‌شوند. آنان بر این باورند که یادگیری، یک فرآیند درونی است که ممکن است به صورت تغییر فوری در رفتار آشکار، ظاهر نشود بلکه به‌صورت توانایی‌هایی در فرد ایجاد و در حافظه‌ی او ذخیره می‌شود و هر وقت که بخواهد، می‌تواند آن توانایی‌ها را مورد استفاده قرار دهد. نظریه‌های شناختی شامل نظریه گشتالت، آزوبل و بندورا است. صاحب‌نظران این رویکرد، یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بصیرت می‌دانند. بدین‌صورت که آموخته‌های جدید فرد با ساختارهای شناختی قبلی او تلفیق می‌گردد. چون یادگیری، یک جریان درونی و دائمی

¹ Edvard. li thorendaick

² Robert .e.slavin

است و انسان همواره به جستجوی محیط زندگی خویش و کشف روابط بین پدیده‌ها می‌پردازد، پس ساخت شناختی خود را گسترش می‌دهد. (شعبانی، ۱۳۹۰)

الف. نظریه یادگیری گشتالت^۱

بنیان‌گذار روان‌شناسی گشتالت، دانشمند آلمانی ماکس ورتایمر است و منظور از گشتالت، شکل، انگاره یا طرح است. معنی گشتالت در این نظریه آن است که، کل از اجزای تشکیل‌دهنده‌ی آن بیشتر است. یعنی کل، دارای خواص یا ویژگی‌هایی است که در اجزای تشکیل‌دهنده‌ی آن یافت نمی‌شود و از خیلی جهات، تعیین‌کننده‌ی خصوصیات اجزاء است.

یادگیری در این رویکرد، عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یکپارچه و آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل‌دهنده‌ی موقعیت یادگیری حاصل می‌شود.

براساس نظریه ولفگانگ کهلر^۲، یکی دیگر از نظریه‌پردازان گشتالتی، یادگیری زمانی به بینش می‌رسد که بتواند از راه درک روابط میان اجزای موقعیت یادگیری به صورت یک کل سازمان‌یافته، به تمامیت آن موقعیت پی‌برد.

طبق این نظریه، چگونگی ادراک ما از پدیده‌ها مبتنی بر چندین قانون یا اصل، به نام قوانین سازمان ادراکی است. این قوانین، توانایی‌هایی ذاتی در انسان هستند که از طریق آنها فرد، پدیده‌های ادراکی را سازمان می‌دهد.

ب. نظریه یادگیری معنی‌دار کلامی

واضع این نظریه، دیوید آزوبل^۳ روان‌شناس آمریکایی است. در این نظریه، ساخت شناختی عبارت است از مجموعه‌ای از اطلاعات، مفاهیم، اصول و تعمیم‌های سازمان‌یافته‌ای که فرد قبلاً در یکی از رشته‌های دانش، آموخته است. معنی نیز در اینجا، نقش مهمی دارد که به وجود نوعی قرینه یا معادل ذهنی برای یادگیری‌ها در ساخت شناختی یادگیرنده، وابسته است.

یک مطلب هنگامی معنادار است که قابل ارتباط دادن با مطالبی باشد که از پیش در ساخت شناختی یادگیرنده وجود دارد. به همین قیاس، یادگیری معنی‌دار از راه ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلاً آموخته‌شده، به وجود می‌آید. هنگام یادگیری مطلب تازه به صورت معنی‌دار، آن مطلب جذب ساخت شناختی یادگیرنده می‌شود، این جذب شدن مطالب در ساخت شناختی شمول نام دارد.

در روش آموزشی آزوبل، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، نقش اصلی را بر عهده دارند. پیش‌سازمان‌دهنده، مجموعه‌ای از مفاهیم مربوط به مطلب یادگیری است و هدف آن در جلب توجه یادگیرنده به مفاهیم عمده‌ی مطلب مورد یادگیری است. روابط میان مطالب را برجسته می‌سازد و مطالب جدید را به آنچه قبلاً کسب‌شده، ربط می‌دهد. (شعبانی، ۱۳۹۰)

ج. نظریه اجتماعی - شناختی

بنیانگذار این نظریه، آلبرت بندورا^۴، روان‌شناس کانادایی است. او می‌گوید عوامل شخصی (نظیر باورها، انتظارات و نگرش‌ها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای (عملی و کلامی) فرد با یکدیگر تاثیر متقابل دارند و هیچ یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از یکدیگر به عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به حساب آورد. وی این تعامل سه‌جانبه را تعیین‌گری متقابل نامیده است. یعنی رویدادهای محیطی بر رفتار تاثیر می‌گذارد، رفتار محیط را تحت تاثیر قرار می‌دهد و عوامل شخصی بر رفتار اثر می‌گذارد و برعکس.

در این نظریه، گفته شده است که یادگیرنده از طریق مشاهده رفتار دیگران به یادگیری می‌پردازد. وقتی یادگیرنده، رفتار شخص دیگری را مشاهده می‌کند که آن شخص برای انجام آن رفتار، پاداش یا تقویت دریافت می‌نماید؛ آن رفتار توسط فرد مشاهده‌کننده، آموخته می‌شود. به این نوع تقویت، تقویت جانشینی می‌گویند. (شعبانی، ۱۳۹۰)

برخی یافته‌های پژوهشگران در خصوص موضوع پژوهش

- صیدی (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی "بررسی تأثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفت درسی دانش‌آموزان" پرداخت. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر پرورشی آموزشی این الگو در علوم دینی بر یادگیری

¹Gestalt learning theories

² Wolfgang kohler theories

³ Azobel david

⁴ Bendora albert

خودراهبری و پیشرفت درسی دانش‌آموزان بود. از روش تحقیق کاربردی به شکل نیمه‌آزمایشی (تجربی) با طرح دوگروهی آزمایش و گواه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده شد؛ در قدم نخست به روش مطالعات کتابخانه‌ای و تحلیل محتوای مقالات و متون، شناسه‌های مفهومی یادگیری خودراهبری در زمینه‌ی آموزش-یادگیری شامل قابلیت یادگیری مهارت و کسب دانش، عادت به نظم (برنامه‌مندی) در یادگیری، استقلال در یادگیری، مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، انگیزش اجتماعی-تحصیلی، ارزیابی و تفکر انتقادی، خلاقیت در یادگیری استخراج گردید. محققین، ابزار اندازه‌گیری این شناسه‌ها را با تلفیقی از پرسشنامه‌های صاحب‌نظران گاگیل‌مینو، فیشر، کینگ و دیگران در ۴۳ گویه با مقیاس پنج درجه‌ای طیف لیکرت تدوین نمودند.

- منصوری (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی "مقایسه میزان یادگیری خودراهبر و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی پسرانه پایه ششم ناحیه یک شیراز" پرداخت. هدف از این پژوهش تبیین مقایسه میزان یادگیری خودراهبر و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی بوده است. این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، علی-مقایسه‌ای بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت است از ۲۶۰۰ نفر دانش‌آموز پسرپایه ششم ناحیه یک شیراز، که در سال ۱۳۹۳ در ۸۶ کلاس مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه‌گیری با استفاده از روش خوشه‌ای انجام شد، که از بین مدارس ابتدایی ناحیه ۱ شیراز تعداد ۲ مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس ششم انتخاب گردید. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه یادگیری خودراهبر (فیشر، کینگ و تاگو^۱، ۲۰۰۱) و پرسشنامه سازگاری تحصیلی (سینها و سینک^۲، ۱۹۹۲) استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از روشهای آماری میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از روشهای آماری تی گروههای مستقل استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد یادگیری خودراهبر دانش‌آموزانی که در مدرسه هوشمند تحصیل کرده‌اند در مقایسه با آنهايي که در مدارس عادی تحصیل می‌کنند از عملکرد بهتری برخوردار است. میزان خودکنترلی، خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری دانش‌آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی عملکرد بالاتری را نشان می‌دهد. مقایسه سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس هوشمند با مدارس عادی تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد. میزان سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی دارای عملکرد بالاتری است.

- قلی‌پور ده برآفتاب (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی "تاثیر روش تدریس پیش‌سازمان دهنده بر خلاقیت و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر یاسوج" پرداخت. هدف از این پژوهش بررسی تاثیر روش تدریس پیش‌سازمان دهنده بر خلاقیت و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر یاسوج بوده است. روش تحقیق به صورت شبه آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجراء شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر کلاس ششم ابتدایی شهر یاسوج که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند از این جامعه آماری یک مدرسه به روش خوشه‌ای از بین مدارس عادی شهر یاسوج انتخاب شد. تعداد افراد نمونه در این پژوهش شامل ۴۰ نفر می‌باشد که به دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند و در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آنها آزمون به عمل آمد. ابزار پژوهش شامل آزمون پیش‌سازمان دهنده، پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس (۱۹۷۹) و پرسشنامه یادگیری خودراهبر گاگیل‌مینو^۳ (۱۹۷۷) بود.

- جوانمردی (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی "طراحی و اعتباربخشی الگوی آموزش مبتنی بر یادگیری خودراهبر در درس زبان انگلیسی در آموزش عالی" پرداخت. هدف از این پژوهش، تلاش شده است الگوی آموزش زبان انگلیسی عمومی در دانشگاه مبتنی بر «یادگیری خودراهبر» طراحی و اعتباربخشی شود. برای دستیابی به این هدف چند مطالعه با روش‌های مختلف انجام و یافته‌ها در کنار هم قرار گرفته است. ابتدا میزان خودراهبری دانشجویان درس زبان انگلیسی عمومی در دانشگاه بیرجند با بهره‌گیری از روش پیمایشی مورد سنجش قرار گرفت. سپس یافته‌ها نشان داد دانشجویان در تمامی مولفه‌های یادگیری خودراهبر در سطح پایینی قرار دارند. در ادامه با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی، مبانی نظری و الگوهای مطرح یادگیری خودراهبر مطالعه و عناصر تشکیل دهنده‌ی یادگیری خودراهبر استخراج و طبقه‌بندی شد. در بخش دیگری از کار، الگوهای مطرح در آموزش زبان انگلیسی با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی مورد بررسی قرار

¹ Fisher & king & taggo

² Siha & sinc

³ Gaglilmino

گرفت و عناصر تشکیل دهنده‌ی آموزش زبان در این الگوها استخراج گردید. محقق با بهره‌گیری از یافته‌های مطالعات گفته شده و تجزیه و تحلیل آن‌ها و از کنار هم قرار دادن آن‌ها الگوی آموزش زبان انگلیسی مبتنی بر «یادگیری خودراهبر» را طراحی کرد. الگوی طراحی شده جهت اعتبارسنجی به اعضاء هیأت علمی در رشته‌های علوم تربیتی و زبان انگلیسی ارائه گردید و اعتبار آن مورد تأیید قرار گرفت.

- نادى و سجادیان (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی "هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش آموزان دختر دبیرستانهای شهر اصفهان" پرداختند. هدف از این تحقیق پایایی سنجی و اعتباریابی مقیاس خودراهبری در یادگیری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دبیرستانهای شهر اصفهان بود. بر اساس جدول کوهن و همکاران (۲۰۰۱) ۲۰۰ نفر از بین آنها به عنوان نمونه انتخاب شدند و پرسشنامه خودراهبری بر روی آنها اجرا شد. پس از گردآوری داده ها، ضریب پایایی آزمون (۰/۸۲) محاسبه شد. تحلیل عاملی گویه های خودراهبری بیانگر آن بود که بیش از ۶۳ درصد واریانس نمرات یادگیری خودراهبر (توسط چهارده عامل) با مقیاس تحت اعتباریابی، تبیین می شود. پس از شش بار چرخش عوامل، همبستگی میان هر گویه با هر عامل در بهترین حالت مشخص شد و بر اساس آن سه عامل مطرح شده توسط سازندگان تست، استخراج و نامگذاری گردید. در نهایت می توان ازاین مقیاس برای سنجش میزان خودراهبری در یادگیری دانش آموزان دختر جهت انجام پژوهش های گوناگون و انتخاب روش تدریس متناسب شرایط دانش آموزان استفاده کرد و دانش آموزان را به یادگیرندگانی مادام العمر تبدیل نمود.

- داگلاس و موریس^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی "دورنمای دانش آموزان از یادگیری خودراهبری" پرداختند. چشم انداز دانشجویان دوره لیسانس در خصوص عوامل و شاخص های وابسته به یادگیری خودراهبر که در ۸ گروه متمرکز شده اند جمع آوری شده است. یک جمعی در حدود ۸۰ نفر از مردان دارای طبقه اجتماعی که اطلاعات ورودی از آنها تهیه شده بود، سه موضوع موثر را در مرکز پاسخ ها آشکار می ساخت: ۱- دانشجویان تحت کنترل ۲- دانشکده های تحت کنترل ۳- مدیریت تحت کنترل. تسهیل کننده ها و موانع توسعه یافتن یادگیری خودراهبری می باشند. دانشجویان تأکید کردند که بیشتر زمان آموختن در وقتی بود که تحت نظارت و کنترل بودند. بهرحال آنها یادداشت کردند که دانشکده ها و مدیریت ها یک برخورد معنی داری در خصوص تمایل و توانایی آنها برای خواندن دارند. در یک تلاش برای در اختیار قرار دادن مراحل هدایت یادگیری شخصی اقدام نمودند. نتایج این مطالعه، یک ارزیابی یکپارچه ای مشتمل بر خلاقیت ها و توسعه سازمان های دانشجویی یکدست فراهم نمودند.

- اسکیف^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی "یادگیری خودراهبری چیست؟" پرداخت. یادگیری خودراهبر یک مفهوم جدید نیست. در حقیقت، خیلی مطالب در رابطه با آن نوشته شده است. هرچند متاسفانه آن یک ایده ای است که تنوع و تفسیرهای کاربردی متفاوتی در عرصه همکاری های آموزشی دارد. بعنوان نمونه، یک تفسیر ضعیف که به سادگی درگیر می شود را یاد گرفتن بعنوان انتخاب متوسط به ما یاد می دهد. برای مثال به یادگیرندگان اجازه می دهد یک یا بیشتر از یک دوره از برنامه آموزشی را انتخاب کنند یا در مورد دوره های حین خدمت سازمان یافته و یا اجازه می دهد به کارکنان برای انتخاب آزمونهای از قبل طراحی شده. در ضوابط یادگیری الکترونیک در حقیقت آن یادگیرندگان می توانند تعیین کنند، کدام آزمایش یا سناریو برای بازدید و همچنین جلب مشتری بعنوان یادگیری خودراهبر. حقیقت آن است که یادگیرندگان یک انتخاب دارند و تصمیم می سازند برای انتخاب این یا آن واحد برای تشکیل یک یادگیری خودراهبر واقعی.

روش شناسی پژوهش

- پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی می باشد و شیوه گردآوری اطلاعات در این پژوهش به طریق همبستگی می باشد.
- جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسرپایه ششم شهر تهران به تعداد 47636 نفر و معلمان پایه ششم ابتدایی به تعداد ۱۶۳۸ نفر می باشد.
- حجم نمونه مورد بررسی دانش آموزان با استفاده از فرمول کوکران ۳۷۸ نفر به دست آمد با عنایت به این که این پژوهش قصد دارد تاثیر رفتار انضباطی معلم را بر رفتار انضباطی دانش آموزان را بسنجد لذا لازم است نمونه معلمان پایه ششم، همان معلمانی باشند که دانش آموزان آنها مورد بررسی قرار می گیرند، بنابراین اگر واحد انتخاب ما کل دانش آموزان یک کلاس باشد (خوشه) معلمان این کلاس ها نمونه آماری معلمان ما محسوب می شوند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد.

¹ Douglass & Morris

² Skiff

برای این کار ابتدا مناطق آموزش و پرورش شهر تهران از لحاظ اقتصادی و برخورداری از امکانات آموزشی به سه بخش تقسیم بندی شد :

الف) مناطق برخوردار شامل مناطق ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷

ب) مناطق نیمه برخوردار شامل مناطق ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۲۲

ج) مناطق محروم مناطق ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱

سپس از هر بخش یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شده و لیست مدارس پسرانه دوره دوم ابتدایی تهیه شد. در مرحله بعد از هر منطقه ۳ مدرسه ابتدایی دوره دوم ابتدایی انتخاب و از هر مدرسه نیز دو کلاس پایه ششم بطور تصادفی انتخاب می گردد و از هر کلاس ۲۱ دانش آموز در گروه نمونه قرار گرفته اند.

کلاس = ۳ منطقه $\times$ ۳ مدرسه (از هر منطقه) $\times$ ۲ کلاس پایه ششم (از هر مدرسه)

۳۷۸ نفر = ۲۱ نفر (تعداد دانش آموزان انتخاب شده از هر کلاس) $\times$ ۱۸ کلاس (تعداد کلاس های انتخاب شده)

تمامی معلمان این ۱۸ کلاس در گروه نمونه معلمان قرار گرفتند.

- در این تحقیق با مراجعه به کتابخانه، مراکز علمی و دانشگاهی و بررسی اسناد و مدارک، اطلاعات مرتبط با فصل دوم جمع آوری شد و به منظور گردآوری داده های مورد نیاز پژوهش به صورت میدانی از پرسشنامه های محقق ساخته برای بررسی رابطه بین رفتار انضباطی معلم با خود انضباطی دانش آموزان استفاده شده است.

ابزارهای اندازه گیری

پرسشنامه های مورد استفاده در این تحقیق ۱- پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) و ۲- پرسشنامه محقق ساخت در زمینه رفتار انضباطی معلم برگرفته از نظریه ولفگانگ و گیلمن (۱۹۹۶) می باشد.

۱- پرسشنامه یادگیری خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱)

الف) ساختار پرسشنامه : این مقیاس ابتدا توسط فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) با ۵۲ گویه ساخته شد، اما نسخه نهایی این مقیاس با ۴۲ گویه اعتباریابی خارجی گردید. (گویه ۲۶ در مقیاس اصلی (انگلیسی) مخصوص دانشجویان پرستاری است و به همین دلیل به فارسی ترجمه نشده است). این پرسشنامه دارای سه بخش : راهنما یا دستورالعمل که شیوه پاسخگویی به سوالات را توضیح می دهد، مشخصات فردی که متغیرهای جمعیتی شناختی مانند سن، جنس، مدرک تحصیلی و... را بررسی می کند و گویه ها یا سوالات است که با ۴۱ سوال، ابعاد خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی را مورد بررسی قرار می دهد.

جدول ساختار پرسشنامه یادگیری خودراهبر

مقیاس	سوالات مرتبط
خودمدیریتی	۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۲۱-۲۲-۲۸-۳۱-۳۳-۳۸
رغبت برای یادگیری	۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۴-۱۶-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۳۰
خودکنترلی	۸-۱۱-۱۵-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۹-۳۲-۳۴-۳۵-۳۶-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱

ب) روایی و اعتبار ابزار اندازه گیری

نادی و سجادیان (۱۳۸۵)، با توجه به اینکه فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری را در استرالیا و برای انگلیسی زبانان تدوین و اجراء کرده بودند، در وهله نخست نسخه انگلیسی آن به فارسی برگردانند. قبل از این کار، آنها از صاحب امتیاز این مقیاس اجازه مکتوب گرفتند. این مقیاس خودراهبری توسط یک متخصص زبان انگلیسی، یک متخصص تعلیم و تربیت متبحر به زبان انگلیسی و یک روانسنج ترجمه شد و از نظر نگارش زبان فارسی چند مرتبه واریسی شد و برای اطمینان از فهم، گویه ها در اختیار چند دانش آموز همسان با گروه نمونه اصلی قرار گرفت تا آنها نیز نظر خود را اعلام کنند. به منظور کسب اطمینان از روایی صوری، ابزار در اختیار چند کارشناس واجد شرایط قرار گرفت تا آنها نیز مقیاس را مطالعه و نظر خود را اعلام نمایند. برای از بین بردن خطای احتمالی در ترجمه گویه ها، از یک متخصص زبان انگلیسی خواسته شد تا مقیاس را مجدداً به زبان انگلیسی برگرداند. نتایج ناشن دهنده صحت عملکرد مترجمان اولیه بود. همچنین نادی و سجادیان (۱۳۸۵)، برای سنجش روایی سازه ای این ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که اشتباه بوده و باید از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده می کردند؛ چرا که همین موضوع باعث شد تا نتایج حاصل از تحلیل

عاملی اکتشافی این ابزار با نتایج حاصل از روایی محتوایی و سازه ای که فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) بدست آورده بودند کاملاً متغایر باشد. از این رو مجدداً از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید که نتایج حاصله به شرح جدول شماره ۳ می باشد.

جدول ارزش ویژه و درصد واریانس تبیین شده برای سه عامل اصلی یادگیری خودراهبر

شاخص های آماری			ارزش های ویژه اولیه			مجموع مجذور شده بارهای عاملی استخراج		
عوامل	کل	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده	کل	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده	کل	درصد واریانس تبیین شده
خودمدیریتی	5/879	14/337	14/337	4/204	10/254	10/254	10/254	10/254
رغبت برای یادگیری	2/766	6/746	21/085	3/392	8/274	18/528	18/528	18/528
خودکنترلی	2/163	5/277	26/361	3/212	7/834	26/361	26/361	26/361

(ج) روایی و اعتبار ابزار اندازه گیری محقق

برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه توسط محقق، پرسشنامه ها در اختیار ۵ نفر از اساتید اهل فن و متخصصین این رشته قرار گرفت و از آنها تقاضا گردید که به سوالات پاسخ دهند. پس از جمع آوری پرسش نامه ها و تجزیه و تحلیل پاسخ ها آلفای کرانباخ برابر ۰/۷۵ بدست آمد. همچنین ضرایب سطوح خودمدیریتی ۰/۷۴، رغبت برای یادگیری ۰/۷۲ و برای خودکنترلی ۰/۷۳ بدست آمد.

جدول پایایی پرسشنامه یادگیری خودراهبر براساس مدل فیشر و همکاران (۲۰۰۱)

مولفه	پایایی
خودمدیریتی	۰/۷۴
رغبت برای یادگیری	۰/۷۲
خودکنترلی	۰/۷۳

(د) شیوه نمره گذاری آزمون

سوالات هر مقیاس در پرسشنامه به شکل پراکنده قرار داده شده اند. یعنی سوالات، به ترتیب مقیاس ها نیستند. نمره هر مقیاس، از مجموع سوالات مربوط به آن مقیاس بدست می آید. علاوه بر این، نمره کل یادگیری خودراهبر از مجموع نمرات حاصل از ۴۱ سوال به دست می آید. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت، به صورت زیر می باشد:

کاملاً مخالفم	مخالفم	متوسط	موافقم	کاملاً موافقم
۱	۲	۳	۴	۵

حداقل نمره در پرسشنامه یادگیری خودراهبر ۴۱ و حداکثر نمره ۲۰۵ می باشد. بنابراین حد متوسط در این پرسشنامه ۱۲۳ می باشد. در جدول شماره ۲، نام هر مقیاس و سوالات مربوط به آن به طور کامل نشان داده شده است.

۲- پرسشنامه محقق ساخت رفتار انضباطی براساس مدل ولفگانگ و گیلمن (۱۹۹۶)

الف) ساختار پرسشنامه: این پرسشنامه، پرسشنامه محقق ساخت است که بر اساس پرسشنامه سبک های مدیریت کلاس مدل ولفگانگ و گیلمن (۱۹۹۶) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای سه بخش: راهنما یا دستورالعمل که شیوه پاسخگویی به سوالات را توضیح می دهد، مشخصات فردی که متغیرهای جمعیتی شناختی مانند سن، جنس، مدرک تحصیلی و... را بررسی می کند و گویه ها یا سوالات است که در ۲۲ گویه مولفه های روش انضباطی مداخله گر، روش انضباطی تعاملی و روش انضباطی غیرمداخله گر را مورد بررسی قرار می دهد.

جدول ساختار پرسشنامه رفتار انضباطی معلم

مقیاس	سوالات مرتبط
روش انضباطی مداخله گر	۱-۲-۵-۶-۷-۸-۱۰-۱۱-۲۱
روش انضباطی تعاملی	۳-۱۳-۱۴-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰
روش انضباطی غیر مداخله گر	۴-۹-۱۲-۱۵-۱۷-۲۲

(ب) روایی و اعتبار ابزار اندازه گیری

برای تعیین اعتبار پرسشنامه رفتار انضباطی، از روش بازآزمایی استفاده کرد. به این صورت که ابتدا پرسشنامه به ۵ نفر از اساتید ارائه گردیده و اطلاعات مورد نظر ثبت و بررسی گردید. با توجه به اینکه ضریب همبستگی مولفه ها بیشتر از ۰/۷۰ گردید، پایایی آن تایید شد.

همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روش محاسبه ضریب روایی محتوایی استفاده گردید. به این ترتیب که ابتدا پرسشنامه همراه با اهداف و فرضیه ها به تعدادی از اساتید که در زمینه موضوع پژوهش از تخصص و تجربه کافی برخوردارند داده شد تا درباره محتوای سوال های پرسشنامه و تناسب آن با اهداف و فرضیه های پژوهش، قضاوت و داوری کنند. آنگاه نظرات آنها جمع آوری و سوال هایی را که همه متخصصان روی آن نظر مثبت داشتند، نگه داشته شد و با توجه به اینکه ضریب روایی زیرشاخه های آن بالاتر از $0/50$ شد، پرسشنامه پس از اصلاح بر روی آزمودنی ها، اجراء گردید. در این مطالعه، آلفای کرانباخ برابر $0/74$ گزارش شد. همچنین ضریب آلفای کرانباخ برای روش انضباطی مداخله گر $0/70$ و برای مولفه های روش انضباطی تعاملی و روش انضباطی غیرمداخله گر $0/76$ بود. همچنین ضریب روایی روش انضباطی مداخله گر $0/72$ ، روش انضباطی تعاملی $0/85$ و ضریب روایی روش انضباطی غیرمداخله گر $0/76$ شد.

جدول پایایی پرسشنامه رفتار انضباطی بر اساس مدل ولگانگ و گیلمن (۱۹۹۶)

مؤلفه	پایایی
روش انضباطی مداخله گر	$0/70$
روش انضباطی تعاملی	$0/85$
روش انضباطی غیر مداخله گر	$0/76$

ج) نمره گذاری آزمون

سوالات هر مقیاس در پرسشنامه به شکل پراکنده قرار داده شده اند. یعنی سوالات، به ترتیب مقیاس ها نیستند. نمره هر مقیاس، از مجموع سوالات مربوط به آن مقیاس بدست می آید. علاوه بر این، نمره کل رفتار انضباطی از مجموع نمرات حاصل از ۲۲ سوال به دست می آید. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت، به صورت زیر می باشد:

کاملاً مخالفم	مخالفم	متوسط	موافقم	کاملاً موافقم
۱	۲	۳	۴	۵

حداقل نمره در پرسشنامه رفتار انضباطی ۲۲ و حداکثر نمره ۱۱۰ می باشد. بنابراین حد متوسط در این پرسشنامه ۶۷ می باشد. در جدول شماره ۴، نام هر مقیاس و سوالات مربوط به آن به طور کامل نشان داده شده است.

روش تحلیل داده ها

تجزیه و تحلیل اطلاعات از اصلی ترین و مهم ترین بخش های تحقیق محسوب می شود از آنجایی که این تحقیق از لحاظ روش پژوهش، یک تحقیق توصیفی-پیمایشی محسوب می شود. داده های خام توسط پرسشنامه جمع آوری و در نرم افزار اس پی اس وارد شد؛ و با استفاده از نرم افزار آماری اس پی اس مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند و پس از پردازش به شکل اطلاعات در اختیار استفاده-کنندگان قرار می گیرند. داده ها سپس توسط عملیات محاسبه گویه های مربوط به خودانضباطی و یادگیری خودراهبر جمع بسته شده و جهت تجزیه و تحلیل داده ها و تبیین آن ها از طریق اجرای آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف^۱ (KS) استفاده شده که در صورت نرمال بودن داده ها از آزمون پیرسون و در صورت غیر نرمال بودن از آزمون اسپیرمن و تحلیل رگرسیون استفاده گردید.

یافته های پژوهش

الف) تجزیه و تحلیل توصیفی داده ها :

در این بخش به بررسی چگونگی توزیع نمونه آماری متغیرهای جمعیت شناختی پرداخته شده است. متغیرهایی مانند سن پدر و مادر دانش آموزان، میزان درآمد آنها، شغل پدر و مادر، میزان تحصیلات آنها و ... گرچه در داده هایی که به صورت نمونه ای جمع آوری شده است و پشتیبانی فنی از آن تعمیم نتیجه به کل جامعه است، تأکید بر آمار استنباطی است، اما برای ارائه یک شمای کلی از داده ها و خلاصه کردن آن، از آمار توصیفی نیز استفاده می شود. شرح کلی داده های توصیفی به شرح زیر می باشد:

- تأثیر مدرک تحصیلی پدر بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان. نتایج نشان داد که هرچه میزان تحصیلات پدر افزایش پیدا نموده است بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان تأثیر مثبت داشته است.
- تأثیر مدرک تحصیلی مادر بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان. نتایج نشان داد که هرچه میزان تحصیلات مادر افزایش پیدا نموده است بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان تأثیر مثبت داشته است.

- تاثیر تعداد فرزندان خانواده بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان. نتایج نشان داد که در خانواده های که تعداد فرزندان بیشتری دارند به دلیل هم پوشانی فرزندان و نیاز کمتر به حضور پدر و مادر میزان یادگیری خودراهبر دانش آموزان خصوصاً در فرزندان کوچکتر افزایش پیدا نموده است.

- تاثیر میزان درآمد خانواده بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان. نتایج نشان داد که هر چه درآمد خانواده کمتر باشد به دلیل عدم توانایی مالی برای پوشش تحصیلی بهتر و ثبت نام دانش آموزان در کلاس های فوق برنامه میزان یادگیری خودراهبر دانش آموزان برای جبران کمبود ناشی از حضور در کلاس های جبرانی و فوق برنامه افزایش پیدا کرده است. درواقع میزان درآمد کمتر باعث افزایش یادگیری خودراهبر در دانش آموزان شده است.

- تاثیر شغل پدر و مادر بر روی یادگیری خودراهبر دانش آموزان. نتایج نشان داد که میزان یادگیری خودراهبر فرزندان با پدر و مادر هردو شاغل (کارمند) بیشتر از سایر دانش آموزان بوده است و دلیل آن کمتر وقت داشتن والدین برای فرزندان و تلاش فرزندان برای جبران این نقیصه باعث افزایش این مولفه می گردد.

ب: تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها :

چگونگی توزیع داده ها از طریق آزمون کولموگروف- اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفته شده است که گزارش آن در جدول زیر ارائه می گردد:

جدول داده های آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای متغیرهای مورد بررسی مولفه های خودانضباطی و یادگیری خودراهبر

متغیرها	مؤلفه های خودراهبری			خود راهبری کل	رفتار انضباطی
	خود مدیریتی	رغبت به یادگیری	خودکنترلی		
تعداد	378	378	378	378	18
پارامترهای	63.0155	57.2196	77.6615	202.845	88.722
توزیع	6.79452	5.79761	8.87575	21.5838	11.244
تفاوتهای حداکثری	ضریب اطمینان	.509	.515	.498	.506
	مثبت	.385	.379	.396	.388
	منفی	-.509	-.515	-.498	-.506
مقدار آزمون	.509	.515	.498	.506	.191
سطح معنی داری	.107	.200	.083	.200	.280

با توجه به داده های جداول بالا، آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرها و مؤلفه های مورد بررسی معنی دار نمی باشد، لذا چنین استنباط می شود که توزیع داده های پژوهش نرمال است.

بررسی و تجزیه و تحلیل فرضیه های پژوهش :

- برای بررسی رابطه بین رفتار انضباطی معلم با خودانضباطی و یادگیری خودراهبری دانش آموزان، با توجه به سطح سنجش متغیرها و نوع توزیع داده ها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده و داده های آن در جدول زیر گزارش شده است:

ضریب همبستگی پیرسون		یادگیری خودراهبری
رفتار انضباطی معلم	ضریب همبستگی	.۴۰۹
	سطح معنی داری	.۰۱۲
	تعداد	378

با توجه به داده های جدول بالا ملاحظه می گردد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبر دانش آموزان، در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، یادگیری خودراهبری دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرضیه فوق مورد تأیید قرار می گیرد.

- برای بررسی رابطه بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبری از بعد خود مدیریتی دانش آموزان، با توجه به سطح سنجش متغیرها و نوع توزیع داده ها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده و داده های آن در جدول زیر گزارش شده است:

خود مدیریتی	ضریب همبستگی پیرسون	
307	ضریب همبستگی	رفتار انضباطی معلم
016	سطح معنی داری	
378	تعداد	

با توجه به داده های جدول بالا ملاحظه می گردد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون در رابطه بین رفتار انضباطی و مؤلفه خودمدیریتی در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم و خود مدیریتی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، خود مدیریتی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرضیه فوق مورد تأیید قرار می گیرد.

- برای بررسی رابطه بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبری از بعد رغبت به یادگیری دانش آموزان، با توجه به سطح سنجش متغیرها و نوع توزیع داده ها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده و داده های آن در جدول زیر گزارش شده است:

رغبت به یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون	
498	ضریب همبستگی	رفتار انضباطی معلم
029	سطح معنی داری	
378	تعداد	

با توجه به داده های جدول بالا ملاحظه می گردد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون در رابطه بین رفتار انضباطی و مؤلفه رغبت به یادگیری در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم و رغبت به یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، خود مدیریتی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرضیه فوق مورد تأیید

- برای بررسی رابطه بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبری از بعد خودکنترلی دانش آموزان، با توجه به سطح سنجش متغیرها و نوع توزیع داده ها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده و داده های آن در جدول زیر گزارش شده است:

خودکنترلی	ضریب همبستگی پیرسون	
389.	ضریب همبستگی	رفتار انضباطی معلم
030.	سطح معنی داری	
378	تعداد	

با توجه به داده های جدول بالا ملاحظه می گردد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون در رابطه بین رفتار انضباطی و مؤلفه خودکنترلی در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم و خودکنترلی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، خودکنترلی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرضیه فوق مورد تأیید قرار می گیرد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج بررسی فرضیه اصلی نشان می دهد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبری دانش آموزان، در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم با یادگیری خودراهبری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، یادگیری خودراهبری دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرض پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد. یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های صیدی (۱۳۹۵)، سان و شک (۲۰۱۱)، حسینی (۱۳۸۹)، سلیمی (۱۳۸۲) همخوانی دارد. برای نمونه صیدی (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی در بعد آموزشی و پژوهشی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفت درسی دانش آموزان موثر است. سان و شک (۲۰۱۱) در تحقیق خود نشان دادند که اختلاف معنی داری بین میانگین نمره یادگیری تحت هدایت معلم و یادگیری خودراهبر وجود دارد. در نهایت دانش آموزان کارها را در زمان یادگیری خود راهبر بهتر از زمانی که تحت هدایت معلم هستند انجام می دهند. معلمان فهیم، مشکلات رفتاری دانش آموزان را تا آنجایی می دانستند که قانون شکنی انجام شده باشد نه شکستن فرمها، هنجارها و یا توقعات. وضعیت نامناسب در چینش کلاس درس و تعلیم و تربیت ناراحت کننده که عمده نیاز به دخالت معلم دارد.

نتایج بررسی فرضیه دوم نشان می دهد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون در رابطه بین رفتار انضباطی و مؤلفه خودمدیریتی در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم و خود مدیریت دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، خود مدیریت دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرض پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد. یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های صیدی (۱۳۹۵)، گورکیس و مارکانت (۲۰۱۵)، رامناریان و هانده (۲۰۱۵)، منصوری (۱۳۹۴)، خدابنده لو همکاران (۱۳۹۰)، اسکیف (۲۰۰۹) و سجادیان و ناد (۱۳۸۵) همخوانی دارد. برای نمونه گورکیس و مارکانت (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند در بعد شناختی، یادگیری خودراهبر به افراد اجازه متمرکز شدن بر روی تلاش ها و اطلاعات مفیدی که انجام می دهند و بدست آوردن اطلاعات دور از دسترس با مشاهدات فعال را می دهد و ممکن است سرعت رمزگشایی و توان حفظ اطلاعات را افزایش دهد در بخش محاسباتی نیز توسعه بهره وری به روش آموزش فعال که می توان بعنوان یک آموزش شخصی برگزیده مانند داده های خروجی یک ماشین یادگیری مشاهده گردید. خدابنده لو و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود دریافتند، که اختلاف معنی داری بین میانگین نمره یادگیری تحت هدایت معلم و یادگیری خودراهبری وجود دارد و در نهایت دانش آموزان کارها را در زمان یادگیری خودراهبری بهتر از زمانی که تحت هدایت معلم هستند انجام می دهند.

همچنین نتایج بررسی فرضیه سوم نشان می دهد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون در رابطه بین رفتار انضباطی و مؤلفه رغبت به یادگیری در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم و رغبت به یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، خود مدیریت دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرض پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد. یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های فیشر و سوگیموتو (۲۰۱۶)، رامناریان و هانده (۲۰۱۵)، منصوری (۱۳۹۴)، غلامشاهی (۱۳۹۴)، زارع بیدکی (۱۳۹۰)، جوانمردی (۱۳۸۸)، اسکیف (۲۰۰۹) و سجادیان و ناد (۱۳۸۵) همخوانی دارد. برای نمونه رامناریان و هانده (۲۰۱۵) در پژوهش خود دریافتند در یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان در استفاده از منابع با کیفیت پیشقدم می شوند تا اینکه به سادگی از این منابع بگذرند. این گونه به یادگیرندگان برای یادگیری بهتر و بیشتر کمک می شود. هدف اصلی این آموزش، بیشتر توسعه مهارت پرسشگری می باشد و مهمتر از آن اکتساب دانش جدید به آسانی و ماهرانه در زمان های استراحت زندگی است. منصوری (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان داد یافته های پژوهش نشان می دهد یادگیری خودراهبر دانش آموزانی که در مدرسه هوشمند

تحصیل کرده اند در مقایسه با آنهایی که در مدارس عادی تحصیل می کنند از عملکرد بهتری برخوردار است. میزان خودکنترلی، خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری دانش آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش آموزان مدارس عادی عملکرد بالاتری را نشان می دهد.

در نهایت نتایج بررسی فرضیه چهارم نشان می دهد که آزمون ضریب همبستگی پیرسون در رابطه بین رفتار انضباطی و مؤلفه خودکنترلی در سطح زیر ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین رفتار انضباطی معلم و خودکنترلی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. یعنی با افزایش رفتار انضباطی معلم، خودکنترلی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرض پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد. یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های منصوری (۱۳۹۴)، غلامشاهیان (۱۳۹۴)، خدابنده لو و همکاران (۱۳۹۰)، اسکیف (۲۰۰۹) و سجادیان و نادری (۱۳۸۵) همخوانی دارد. بعنوان مثال غلامشاهیان (۱۳۹۴) در پژوهش خود دریافت که پس از آموزش فراشناخت به گروه آزمایش میزان خلاقیت، عملکرد تحصیلی و یادگیری خود راهبرگروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است و آموزش فراشناخت بر خلاقیت، عملکرد تحصیلی و یادگیری خود راهبر دانش آموزان تاثیر معنادار داشته است. اسکیف (۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافت که یادگیری خود راهبر به یادگیرندگان اجازه می دهد یک یا بیشتر از یک دوره از برنامه آموزشی را انتخاب کنند.

منابع

الف : منابع فارسی

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۴) روان‌شناسی تربیتی (چاپ سوم)، تهران، انتشارات سمت.
- پاترسون، گری (۱۳۷۷) ابزاری برای گفت و گو در شرایط دشوار، ترجمه مهدی قراچه داغی، تهران، نشر آسیم. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۲۰۰۵).
- پیازه، ژان، ساخت گرابی (۱۳۹۵)، ترجمه عباس محمدی اصل (چاپ پنجم)، تهران، انتشارات اردهال. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۶۵).
- تنهایی، ا. (۱۳۷۴)، درآمدی بر نظریه‌های و مکاتب جامعه‌شناسی (چاپ دوم)، گناباد، نشر مرندیز.
- جرالد ال. گوتم، (۱۳۸۸) مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران، انتشارات سمت. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۸۰).
- جوانمردی، ساره (۱۳۸۸) طراحی و اعتباربخشی الگوی آموزش مبتنی بر یادگیری خودراهبر در درس زبان انگلیسی در آموزش عالی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد اصفهان.
- خدابنده لو و همکاران (۱۳۹۰). اثربخشی استراتژی یادگیری خودراهبری بر میزان فهم خواندن. نشریه پژوهش‌های تربیت. دانشگاه خوارزمی. (۱۰). ۴۷-۳۲.
- دلاور، علی (۱۳۸۹)، روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (چاپ هفتم)، تهران، انتشارات پیام نور.
- دورکیم، امیل، (۱۳۹۴) تقسیم کار اجتماعی (چاپ ششم)، ترجمه باقر پرهام، تهران، انتشارات مرکز. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۰۵).
- راجرز، کارل (۱۳۸۰) خودهمسته نظری شخصیت، ترجمه فاطمه همتی و نرگس طالقانی، تهران، نشر دانژه. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۹۵).
- ریترز، ج (۱۳۷۴)، نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۹۰).
- زارع بیدکی، صفورا (۱۳۹۰) پیش‌بینی یادگیری خودراهبر، بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران. انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰) روان‌شناسی پرورشی نوین (چاپ ششم)، تهران، انتشارات دوران.
- شعاری نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش. تهران. انتشارات دانشگاه امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۶۴). اصول و فلسفه آموزش و پرورش. تهران. انتشارات دانشگاه امیرکبیر.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۱) مهارت‌های آموزشی و پرورشی (چاپ بیستم)، تهران، انتشارات سمت.
- صیدی، سعید (۱۳۹۵) بررسی تاثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفته درسی دانش‌آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه خوارزمی.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۲)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (چاپ پانزدهم)، تهران، انتشارات مؤلف.
- غلامشاهیان، زهرا (۱۳۹۵) تاثیر آموزش‌های فراشناخت بر خلاقیت، عملکرد تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر پایه ششم ناحیه دو شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۱). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم (چاپ سوم). تهران. انتشارات رسش. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۹۸).
- قائم‌ی، علی (۱۳۸۴). مجموعه بحث‌ها در زمینه شناخت، هدایت و تربیت نوجوانان و جوانان (چاپ هفتم). تهران. انتشارات امیری.
- قلی‌پور ده برآفتاب، فاطمه (۱۳۹۳) تاثیر روش تدریس پیش‌سازمان‌دهنده بر خلاقیت و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر یاسوج، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد مرودشت.

کالاهان، جوزف (۱۳۹۳). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ابیلی (چاپ دهم). مشهد. انتشارات آستان قدس رضوی. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۲۰۰۹).

کوزر، لیوئیس (۱۳۸۳). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی، ترجمه محسن ثلاثی. تهران. انتشارات علمی. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۷۸).

مایرزج (۱۳۹۳). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ابیلی (چاپ دهم). تهران. نشر نی. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۲۰۰۳). مظفری رمچاهی، فاطمه (۱۳۹۲). ارزیابی میزان سواد اطلاعاتی و رابطه آن با خودراهبری در یادگیری دانشجویان مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد قشم، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد تهران شمال.

مونتہ سوری، ماریا (۱۳۸۸). نظام نوین تربیتی و آموزشی کودکان، ترجمه سیدعلی صمدی، تهران، انتشارات دانژه. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی. ۱۹۴۰).

نهج البلاغه (۱۳۹۰)، ترجمه ابراهیم دشتی (چاپ بیستم)، قم، انتشارات فرهنگ و انتشارات اسلامی

(ب) منابع خارجی :

- Brookfield, S. (1984). Self-directed learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35, (pp59-71).
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- C. F. Sun. Rachel & T. L. Shek. Daniel (2011). *Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions*. The University of Hong Kong, Faculty of Education, Hong Kong
- Dhabi . School of Economics & Finance, University of St Andrews. *Adult Education Quarterly*, 40(2)(pp15-28).
- Fischer. Gerhard & Sugimoto. Masanori (2016). *Supporting Self-Directed Learners and Learning Communities with Sociotechnical Environments* . University of Colorado, Center for LifeLong Learning and Design (L3D) Department of Computer Science, 430 UCBBoulder, CO 80309-0430 – USA
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibilities and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), (pp136-148).
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), (pp18-33).
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. In M. G. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 161-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Kohistani. Zahal & Dougherty. Jamie (2015) . *School Discipline that Works*. *Adult Education Quarterly*, 35(2)(pp21-30).
- Kostelnik. j & haffman & etc (1998) *Guiding childrens social development fostering self_discipline in children* (third edition). delmar publisher . (pp 398-440)
- M. Gureckis. Todd & B. Markant. Douglas (2015). *Self-Directed Learning: A Cognitive and Computational Perspective* . New York University
- Mihm . Maximilian & Ozbek . Kemal (2016) . *A Model of Self-Discipline*. New York University (NYU) - Abu
- Ramnarayan . K & Hande Shyamala (2015) . *Thoughts on Self-Directed Learning in Medical Schools: Making Students More Responsible*. *Adult Education Quarterly*, 36(2)(pp35-
- Skiff . Dana (2009). *What is Self-Directed Learning* . *Adult Education Quarterly*, 25(2), (pp12-21). 48).