Journal of Education Strategies in Medical Sciences
Vol. 12, No.4, 2019

Research Article

The Relationships between Perception of Classroom Environment and Academic Teacher-Regulation with Academic Performance through Self-Regulation Learning

Khodakaram Talaei [1], Esmaeil Sadipour[2*], Hasan Asadzadeh[2], Soqra Ebrahimi Qavam[2]

1. PhD student in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University Tehran, Iran.

Received: 2019/02/09
Accepted: 2019/02/24

Keywords:
Perception of Classroom Environment, Academic Teacher-Regulation, Self-regulation learning, Academic Performance

Baqiatallah University of Medical Sciences

Abstract

Introduction: Success in learning is influenced by the learning environment. The purpose of this study was to investigate the relationships between perception of classroom environment and academic teacher-regulation with academic performance through self-regulation learning in sixth grade elementary students.

Method: The design of this research was a correlation model with a structural equation modeling approach. Statistical analysis was performed using AMOS and SPSS softwares. The statistical population of this study was all students of the sixth grade in elementary schools of Miandoab city and the sample size was 365 students in the academic year of 2017-18. Students completed questionnaires of perception from the classroom, academic teacher-regulation, self-regulation in learning, and average grades of the first semester was used for academic performance.

Results: The results of the structural equation modeling model showed that academic performance directly influences the perception of the classroom environment and academic teacher-regulation and indirectly through the mediation of self-regulation learning. The findings of the research showed that the proposed model is fitted with data and fit indexes in a significant range in all the paths of the model.

Conclusion: Providing a suitable educational environment and applying the academic teacher-regulation skills to support self-regulated learning can help improve student's academic performance.

*** Corresponding author at:** Associate Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University Tehran, Iran. ebiabangard@yahoo.com

نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۲، شماره ۴، مهر و آبان ۱۳۹۸

مقاله پژوهشی

روابط ادراک از محیط کلاس درس و معلم–تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق خودتنظیمی یادگیری

خداکرم طلائی[۱]، اسماعیل سعدی پور[*۲]، حسن اسدزاده[۲] و صغری ابراهیمی قوام[۲]

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۲- دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: اسماعیل سعدی پور، دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران، ایمیل: ebiabangard@yahoo.com

** این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۰۵

کلیدواژه‌ها:
ادراک از محیط کلاس، معلم- تنظیمی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی یادگیری

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

چکیده

مقدمه: موفقیت در یادگیری و تحصیل تحت تأثیر محیط یادگیری است. این پژوهش با هدف بررسی روابط بین ادراک از محیط کلاس و معلم - تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان ششم ابتدایی انجام شد.

روش: طرح این پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی با رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری بود. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار AMOS و SPSS مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر میاندوآب و حجم نمونه ۳۶۵ دانش‌آموز در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل می‌داد. برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس، معلم- تنظیمی تحصیلی، خودتنظیمی در یادگیری و از معدل نوبت اول برای عملکرد تحصیلی استفاده شد.

یافته‌ها: تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد که عملکرد تحصیلی به‌طور مستقیم از ادراک از محیط کلاس و معلم - تنظیمی تحصیلی و به‌طور غیرمستقیم از طریق میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی تأثیر می‌پذیرد. یافته‌های پژوهش نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش مناسبی دارد و شاخص‌های برازش مدل در تمامی مسیرهای مدل در دامنه معنی‌داری قرار گرفتند.

نتیجه‌گیری: فراهم کردن محیط مناسب آموزشی و به‌کارگیری مهارت معلم- تنظیمی تحصیلی برای حمایت از خودتنظیمی یادگیری می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید.

مقدمه

تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از نظر عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن ازجمله مسائل مهمی است که همیشه مورد توجه متصدیان تعلیم و تربیت و متخصصان روانشناسی تربیتی بوده است. چراکه تجربیات و آموخته‌های مدرسه و به‌ویژه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آثار رفتاری، شناختی و انگیزشی دارد (۱). پژوهشگران دریافتند که محیط کلاس درس و به‌ویژه معلمان نقش اساسی در موفقیت‌های اجتماعی و تحصیلی کودکان دارند (۲-۳). محیط کلاس درس به عنوان کیفیت تعاملات انسانی از دیدگاه کودک مفهوم‌سازی شده است (۴). محیط کلاس درس با فرایندها و تعاملات مختلفی که دارد بر ادراکات دانش‌آموزان از محیط کلاس درس تأثیر می‌گذارند (۵).

استفاده از ادراک دانش‌آموز برای ارزیابی محیط کلاس در نظریه زمینه کورت نوین (۱۹۳۶) و نظریه نیاز- فشار موری (۱۹۳۸) ریشه دارد. آن‌ها به نقش ویژگی‌های محیطی در رفتار آدمی تأکید دارند (۶). مطالعات بسیاری محیط مدرسه و کلاس را بررسی کرده‌اند. نتایج حاکی از آن است که محیط کلاس و رفتارهای معلمان بر رفتارهای یادگیری، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، راهبردهای یادگیری

و ارزش‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرات معناداری دارند (۲). محیط کلاس درس به‌صورت بافت‌های اجتماعی، روان‌شناختی و آموزشی که در آن‌ها یادگیری رخ می‌دهد و بر نگرش‌ها و پیشرفت دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد، تعریف‌شده است (۷). تعاریف متنوعی برای این سازه وجود دارد. ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس چندبعدی است و روی ابعاد آن توافقی وجود ندارد. برای مثال، موس (Moos) (۸) بر پایه پژوهش‌های خود درباره محیط کلاس و تحلیل انواع مختلف محیط‌ها مانند مدرسه سه بعد متمایز را برای محیط کلاس مشخص نمود: بعد ارتباطی، بعد رشد شخصی، بعد نگهداری و تغییر نظام. فراسر، مکروبی و فیشر (Fraser, McRobbie & Fisher) (۹) بر اساس کار موس در پژوهش‌های خود با توجه به مصاحبه‌های گسترده با دانش‌آموزان درباره محیط کلاس به هفت متغیر از محیط کلاس شامل وابستگی، حمایت معلم، درگیری، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت پرداختند.

پژوهشگران بسیاری دریافتند که محیط کلاس تعیین‌کننده مهمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (۱۰-۱۱-۱۲-۱۳) برای مثال، یافته‌های قدامو (Gedamu) (۱۴) بین محیط کلاس ادراک‌شده (تکلیف، درگیری و حمایت معلم) و نمرات زبان خارجه روابط مثبت و معنی‌داری نشان داد. هم‌چنین، گیتز و مکینتاش (Gietz & McIntosh) (۱۵) نشان دادند که ادراک از محیط مدرسه با موفقیت در مدارس ابتدایی رابطه معنی‌داری داشت. افزون بر این‌ها، مطالعات بیان کردند که وقتی دانش‌آموزان محیط کلاس را مثبت درک کنند، بهتر یاد می‌گیرند و بیشتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند (۷). نتایج پژوهش‌ها مشخص کردند که محیط کلاس دوستانه و حامی، رهبری بهتر معلم، درک و همدلی معلمان با پیامدهای بالاتر شناختی (پیشرفت) و عاطفی (علاقه و لذت) در دانش‌آموزان ابتدایی مرتبط بود (۱۶).

یکی از مهارت‌های اساسی و مؤثر برای موفقیت و افزایش عملکرد تحصیلی کودکان خودتنظیمی یادگیری است. دانش‌آموزانی که بتوانند رفتارهای یادگیری و تحصیلی خودشان را تنظیم نمایند و با شرایط انطباق دهند، بیشتر و مؤثرتر یاد می‌گیرند و نتایج تحصیلی بهتری به دست می‌آورند (۱۷). شواهد روزافزون پژوهشی مشخص نموده است که منابع و فرایندهای اجتماعی در ایجاد و حفظ خودتنظیمی دانش‌آموزان نقش مهمی دارند (۱۸). معلم به‌عنوان عنصر اصلی محیط یادگیری نقش مهمی در سوق دادن دانش‌آموزان به خودتنظیمی یادگیری و ایجاد آن دارد. دیدگاه شناختی- اجتماعی بیان می‌کند که معلم نقش اساسی در رشد خودتنظیمی یادگیری دارد. آن‌ها بهترین الگویی هستند که دانش‌آموزان خودتنظیمی یادگیری و فرایندهای آن را یاد می‌گیرند. نکته مهم‌تر این‌که دانش‌آموزان می‌توانند از طریق سرمشق گرفتن از معلم، بازخوردها و تقویت‌های دریافتی از معلمان، فرایندهای خودتنظیمی یادگیری را دقیق‌تر به‌کارگیرند (۱۹).

در این پژوهش برای بررسی نقش معلمان در تنظیم و آموزش مهارت‌های خودتنظیمی از واژه معلم- تنظیمی تحصیلی (Academic Teacher- regulation) استفاده‌شده است. معلم- تنظیمی تحصیلی از چارچوب نظری مارتینز- پونز (Martinez-Ponz) (۲۰) با الهام از نظریه تدوین شدهٔ شناختی- اجتماعی بندورا برای والدین، اقتباس‌شده است. در الگوی پیشنهادی وی مؤلفه‌های کلیدی خودتنظیمی عبارت از انگیزش، هدف‌گذاری، استفاده از راهبردها، خود بازبینی و اصلاح راهبردهاست. معلم-تنظیمی تحصیلی به رفتارهای معلمان شامل سرمشق‌دهی، تشویق، تسهیل و پاداش در ارتباط با مؤلفه‌های کلیدی خودتنظیمی اشاره می‌کند که به یادگیری مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان درزمینهٔ امور تحصیلی کمک می‌کند.

نتایج پژوهش‌ها مختلف مشخص کرده است که معلم- تنظیمی تحصیلی به‌عنوان رفتارها و اعمال آموزشی معلمان مانند آموزش شناختی و فراشناختی، انتقال از تنظیم بیرونی به خودتنظیمی، ترغیب گفتگوی فراشناختی و حمایت عاطفی در ایجاد و تقویت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مؤثر بوده است (۲۱). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلمان با مهارت معلم- تنظیمی تحصیلی حمایت‌های آموزشی مناسب را در کلاس فراهم می‌سازند و می‌توانند به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمایند. برای مثال، کازان (Cazan) (۲۲) اشاره‌کرده است که معلمان برای افزایش خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان بایستی به آن‌ها کمک نمایند تا به تدریج در فعالیت‌های فراشناختی مانند تحلیل تکلیف، انتخاب راهبرد و خود نظارتی درگیر شوند. معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان در فرایند یادگیری خودتنظیمی کمک کنند تا آن‌ها تنظیم کردن

رفتارهای خود را یاد بگیرند و بدین ترتیب، یادگیری و عملکرد تحصیلی خود را بهبود دهند. حمایت آموزشی از خودتنظیمی یادگیری، مطالعه و یادگیری مؤثر را میان دانش‌آموزان تضمین می‌کند (۲۳). معلمان می‌توانند محیط‌های آموزشی را به منظور تسهیل کسب تجارب و یادگیری مهارت‌های یادگیری تنظیم نمایند (۲۴-۲۵).

دیگناث و وندرورف (Dignath & Vander werf) (۲۶) در بررسی نقش معلمان در خودتنظیمی یادگیری (معلم-تنظیمی تحصیلی) نشان دادند که معلمان می‌توانند از دستیابی دانش‌آموزان به راهبردهای خودتنظیمی یادگیری حمایت کنند. معلمان با استفاده از عناصر متفاوت آموزشی می‌توانند الگوی کار با راهبردها باشند یا به‌صورت آشکار راهبردها را آموزش دهند. از طرف دیگر، آن‌ها می‌توانند محیط یادگیری را به شکلی تنظیم نمایند که دانش‌آموزان فرصت کشف راهبردها را داشته باشند. نیتزل و کانور (Neitzel & Connor) (۲۷) دریافتند که اطلاعات آموزشی و بازخورد معلمان و محیط کلاس (سازمان، هماهنگی، گفت‌وگوی کلاسی) رفتارهای خودتنظیمی دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم را در کلاس پیش‌بینی کردند. درنتیجه، معلمان با ارائه ابزارهای اطلاعاتی از طریق آموزش کلاسی و بازخورد نقش مهمی در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. این اطلاعات به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیری خودشان را تنظیم کنند. معلمان با معلم- تنظیمی تحصیلی می‌توانند برای ترغیب و تقویت خودتنظیمی در دانش‌آموزان از طریق فراهم کردن تسهیلات لازم برای یادگیری (تعیین زمان، مکان و منابع مناسب جهت مطالعه) و نشان دادن (ارائه الگو یا سرمشق) چگونگی و چرایی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در موقعیت‌های عینی و ارائه تشویق و پاداش، کودکان را در تنظیم فعالیت‌های یادگیری و درنهایت عملکرد تحصیلی یاری رسانند.

بر اساس پژوهش‌های قبلی فرض می‌شود که ادراک از محیط کلاس درس و معلم-تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و مثبتی داشته باشد. شواهد پژوهشی جدید نشان می‌دهد که ارتباط ادراک از محیط کلاس و معلم-تنظیمی تحصیلی ممکن است به‌صورت مستقیم نباشد و این متغیرها از طریق متغیرهای دیگر و به‌صورت غیرمستقیم نیز عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر بگذارد. یکی از فرض‌های اساسی الگوهای شناختی- اجتماعی یادگیری خودتنظیمی این است که یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان میانجی بین ویژگی‌های زمینه‌ای، فردی و پیامدهای یادگیری با عملکرد است (۲۸)؛ بنابراین، در این پژوهش مهارت خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان به‌عنوان میانجی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

امروزه آموزش مهارت‌های خودتنظیمی یادگیری به دانش‌آموزان به یکی از اهداف عمده تعلیم و تربیت تبدیل‌شده است. درعین‌حال، یادگیری خودتنظیم، یک پیش‌نیاز حیاتی برای کسب موفقیت‌آمیز دانش در مدرسه و خارج از آن است؛ بنابراین برای یادگیری مادام‌العمر دارای اهمیت ویژه‌ای است (۲۹). شانک و زیمرمن (Zimmerman & Schunk) (۱۹) معتقدند که یادگیری خودتنظیمی، فرایندهایی هستند که یادگیرندگان به‌وسیله آن شناخت‌ها، احساسات و رفتارهای خود را در جهت دستیابی به اهداف فردی، فعال و حفظ می‌کنند. خودتنظیمی را فرایندی می‌دانند که بر اساس آن یادگیرنده فعالانه تعیین هدف می‌کند، یادگیری خود را هدایت می‌کند و انگیزه، شناخت و رفتارش را کنترل می‌نماید. موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را با یادگیری خودتنظیمی گسترش و تقویت کنند تا بتوانند به اهدافشان برسند (۳۰).

درمجموع، با توجه به مباحث و مرور تحقیقات قبلی، مشخص شد که ادراک از محیط کلاس و معلمان نقش مهمی در یادگیری خودتنظیمی و نیز افزایش عملکرد تحصیلی به عهده دارند. لذا بررسی ابعاد ادراک از کلاس درس و رفتارهای معلمان در تنظیم امور تحصیلی و خودتنظیم شدن کودکان می‌تواند در تبیین نقش آن‌ها در عملکرد تحصیلی کمک شایانی نماید. در همین راستا، این پژوهش در نظر دارد روابط مستقیم متغیرهای ادراک از کلاس و معلم - تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی را به‌صورت روابط علّی و هم‌زمان با هم بررسی کند. بررسی ادبیات پژوهشی درباره معلم-تنظیمی تحصیلی نشان داد که این متغیر توسط پژوهشگران مفهوم‌سازی نشده و مورد مطالعه قرار نگرفته است. همین‌طور، مرور مطالعات قبلی نشان داد که موضوع روابط متغیرهای ادراک محیط از کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی و به‌ویژه در ارتباط با دانش‌آموزان ششم ابتدایی و آموزگاران موردی به دست نیامد. بنابراین، هدف این پژوهش بررسی و تعیین روابط ادراک از

محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی به‌طور هم‌زمان و از طریق خودتنظیمی یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی است. بررسی و تعیین روابط علّی مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش با عملکرد تحصیلی و نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در قالب الگوی علّی پیشنهادی ارائه‌شده، به‌عنوان مسئله اصلی این پژوهش است.

روش

پژوهش حاضر ازجمله پژوهش‌های غیرآزمایشی و از نوع هم‌بستگی بود. با توجه به هدف پژوهش می‌توان تحقیق هم‌بستگی را از نوع الگویابی معادلات ساختاری دانست. این روش امکان برآورد واریانس بین سازه‌های مکنون و اندازه‌گیری شده را به‌طور هم‌زمان فراهم می‌کند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه موردمطالعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر میاندوآب با ۳۷۰۰ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود. حجم نمونه آماری پژوهش بر اساس فرمول کوکران ۳۶۰ نفر به دست آمد. برای جلوگیری از افت تعداد نمونه ۴۰ نفر نیز به آن اضافه شد که درمجموع ۴۰۰ نفر برای حجم نمونه تعیین گردید. روش نمونه‌گیری پژوهش از نوع تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. داده‌ها با استفاده از ابزارهای زیر جمع‌آوری و مورد آزمون قرار گرفتند.

پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس: برای اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس از پرسش‌نامه «در این کلاس چه می‌گذرد؟» یا (WIHIC) ساخته فراسر، فیشر و مک روبی (۹) استفاده شد. شامل ۵۶ سؤال و در ۷ خرده مقیاس به ترتیب وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان (بعد ارتباطی)، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری (بعد رشد شخصی) و عدالت (انصاف) (بعد سیستم مدیریتی)، تدوین گردید. این ابزار در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «تقریباً هرگز» (۱) تا «همیشه»(۵) تنظیم‌شده است. این پرسش‌نامه در تعداد زیادی از مقاطع مختلف مدارس تحلیل عاملی و اعتباریابی شده است. پژوهشی نشان داد که این پرسش‌نامه با ضرایب آلفای بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ پایایی کافی دارد (۳۱). در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرانباخ محاسبه‌شده برای مقیاس‌های پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس عبارت از وابستگی ۰/۸۴، حمایت معلم ۰/۸۷، درگیری ۰/۸۷، تحقیق ۰/۹۰، جهت‌گیری تکلیف ۰/۷۹، همکاری ۰/۸۹ و عدالت ۰/۸۷ هست.

معلم- تنظیمی تحصیلی: این پرسش‌نامه دارای ۲۰ سؤال است که بر اساس پرسش‌نامه مارتینز- پونز (۲۰) برای معلمان مورد استفاده قرارگرفت. این ابزار دارای ۴ خرده مقیاس یا مؤلفه رفتاری در زمینهٔ سرمشق دهی، تشویق، تسهیل و پاداش مربوط به ارائه راهبردهای خودتنظیمی است. سؤالات این پرسش‌نامه با توجه به رفتارهای معلمان در کلاس است. در این پژوهش، ضرایب آلفای کرانباخ محاسبه‌شده برای مقیاس‌های پرسش‌نامه معلم -تنظیمی تحصیلی عبارت از پاداش ۰/۸۹، تسهیل ۰/۸۴، تشویق ۰/۸۸ و سرمشق ۰/۷۱ و برای کل مقیاس ۰/۸۷ هست.

یادگیری خودتنظیمی: این پرسش‌نامه توسط مارتینز- پونز (۲۰) استفاده‌شده و ۱۶ عبارت در مقیاس لیکرت دارد. در این پژوهش از ۱۲ عبارت آن استفاده شد. حداقل نمره مقیاس ۱۲ و حداکثر آن ۶۰ است. فولاد چنگ و لطیفیان (۳۲) نیز پایایی پرسش‌نامه را با روش‌های بازآزمایی و آلفا به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۷۸ به دست آوردند. ضریب پایایی آن در این پژوهش با روش آلفای کرانباخ ۰/۶۴ به دست آمد که گویای همسانی مناسب سؤالات خودتنظیمی یادگیری است.

عملکرد تحصیلی: در این پژوهش، معدل یا میانگین آزمون‌های کتبی درس‌های ریاضیات، فارسی، علوم تجربی و مطالعات اجتماعی هماهنگ نوبت اول به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این آزمون توسط اداره آموزش و پرورش شهرستان طراحی و توسط مدارس اجرا و نمره‌گذاری می‌شود.

روش اجرا: پس از کسب مجوزهای لازم از مدیریت آموزش‌وپرورش شهرستان، پرسش‌نامه‌ها در مدارس انتخاب‌شده به‌صورت گروهی و خود گزارشی اجرا شد. در این پژوهش، روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، نمره استاندارد، کشیدگی و چولگی و هم‌بستگی پیرسون به‌کار برده شد. برای آزمون روابط (علّی) و برازش الگوی پیشنهادی از روش معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای SPSS۲۳ و AMOS۲۲ استفاده گردید. قبل از اجرای تحلیل‌ها پیش‌فرض‌های طبیعی بودن توزیع، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها بررسی شد.

یافته ها

در این قسمت ابتدا به توصیف آماری داده‌های پژوهشی و درنهایت به یافته‌های پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرها به تفکیک مقیاس‌ها

	متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
ادراک از کلاس	وابستگی	۲۰	۴۰	۳۱/۲۴	۴/۷۶
	حمایت معلم	۱۷	۴۰	۳۳/۹۰	۴/۴۶
	درگیری	۱۶	۴۰	۳۱/۸۵	۵/۰۸
	تحقیق	۱۴	۴۰	۳۰/۳۴	۵/۹۸
	تکلیف	۱۸	۴۰	۳۴/۸۰	۴/۶۳
	همکاری	۱۹	۴۰	۳۲/۲۹	۵/۰۴
	عدالت	۲۰	۴۰	۲۹/۷۳	۴/۳۸
معلم- تنظیمی تحصیلی	سرمشق	۱۴	۲۵	۲۱/۷۰	۲/۴۶
	تشویق	۱۵	۲۵	۲۲/۱۴	۲/۳۴
	تسهیل	۱۶	۲۵	۲۲/۵۷	۲/۱۶
	پاداش	۱۵	۲۵	۲۰/۳۴	۲/۵۳
خودتنظیمی یادگیری		۳۵	۶۰	۴۶/۳۰	۳/۷۸
عملکرد تحصیلی		۱۱	۲۰	۱۵/۶۰	۲/۲۴

بر اساس نتایج گزارش‌شده در جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد مقیاس‌های ادراک از کلاس عبارت از وابستگی ۳۱/۲۴ و ۴/۷۶؛ حمایت معلم ۳۳/۹۰ و ۴/۴۶؛ درگیری ۳۱/۸۵ و ۵/۰۸؛ تحقیق ۳۴/۸۰ و ۵/۹۸؛ تکلیف ۳۴/۸۰ و ۴/۶۳؛ همکاری ۳۲/۲۹ و ۵/۰۴ و مقیاس عدالت ۲۹/۷۳ و ۴/۳۸ هستند. هم‌چنین، بالاترین میانگین مربوط به مقیاس جهت‌گیری تکلیف و کمترین میانگین به عدالت است. برای مقیاس‌های معلم- تنظیمی تحصیلی عبارت از سرمشق ۲۱/۷۰ و ۲/۴۶؛ تشویق ۲۲/۱۴ و ۲/۳۴؛ تسهیل ۲۲/۵۷ و ۲/۱۶؛ پاداش ۲۰/۳۴ و ۲/۵۳ هستند. بر اساس نتایج بالاترین میانگین مربوط به مقیاس تسهیل و کمترین میانگین به پاداش است. میانگین و انحراف استاندارد متغیر خودتنظیمی یادگیری هم به ترتیب شامل ۴۶/۳۰ و ۳/۷۸ و برای متغیر عملکرد تحصیلی ۱۵/۶۰ و ۲/۲۴ است.

جدول (۲) ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی و خودتنظیمی یادگیری و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	وابستگی	حمایت معلم	درگیری	تحقیق	تکلیف	همکاری	عدالت	سرمشق	تشویق	تسهیل	پاداش	خودتنظیمی
خودتنظیمی	۰/۴۱**	۰/۶۴**	۰/۵۵**	۰/۴۸**	۰/۶۶**	۰/۴۷**	۰/۶۱**	۰/۵۶**	۰/۶۳**	۰/۷۱**	۰/۵۸**	۱**
عملکرد تحصیلی	۰/۴۳**	۰/۷۱**	۰/۶۱**	۰/۵۴**	۰/۷۰**	۰/۵۰**	۰/۶۸**	۰/۶۰**	۰/۷۱**	۰/۶۷**	۰/۶۶**	۰/۶۱**

قبل از بررسی برازش مدل، برای اطمینان از این‌که داده‌های پژوهش مفروضه‌های زیربنایی الگویابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، چهار مفروضه معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، بررسی داده‌های پرت، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه موردبررسی قرار گرفتند. در الگویابی معادلات ساختاری، چنانچه برای تحلیل از داده‌های ورودی خام استفاده شود، این داده‌ها باید بدون داده‌های گمشده باشند (۳۳). در پژوهش حاضر، از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین متغیرها استفاده شد. با بررسی پیش‌فرض‌ها ۳۷ داده پرت از تحلیل‌ها حذف شد و با حذف آن‌ها پیش‌فرض‌های تحلیل مورد تأیید قرار گرفتند.

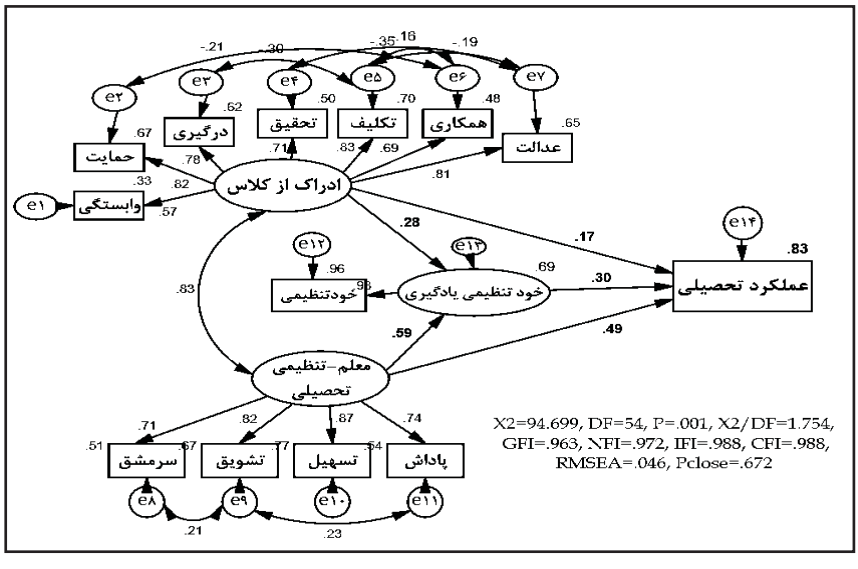
برای بررسی و تعیین روابط علّی مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش با عملکرد تحصیلی و نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در قالب الگوی علّی پیشنهادی و آزمون برازش این الگو از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج مربوط به برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی در جدول ۳ ارائه‌شده است. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مجذور کای ۴۵۹/۲۴= $\chi 2$ ازلحاظ آماری معنادار (p =۰/۰۰۰) است و نسبت مجذور کای به درجات آزادی ($\chi 2$/df) برابر ۷/۱۶ است که از ۵ بزرگ‌تر است، بر برازش نامناسب الگو دلالت می‌کند. چون این شاخص در نمونه‌های بزرگ معمولاً معنادار است. شاخص‌های دیگر بررسی

می‌شود. شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۸۶، برازش تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۶ و برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۸۸ است کمتر از ۰/۹ بوده، شاخص ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) هم برابر ۰/۱۳ است. در مجموع این شاخص‌ها هم بر برازش نامناسب و نامطلوب مدل دلالت دارند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی قبل و بعد از اصلاح

شاخص‌ها	X^2	Df	P	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۴۵۹/۲۴	۶۲	۰/۰۰۰	۰/۸۶	۰/۸۶	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۱۳
مدل اصلاح‌شده	۹۴/۶۹	۵۴	۰/۰۰۱	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۴۶

با توجه به تأیید نشدن شاخص‌های برازش مدل، به نظر می‌رسد مدل به تصحیح نیاز داشته باشد. مسیرهای اصلاحی جدید در شکل ۲ مشخص‌شده‌اند. نتایج آزمون مدل با انجام اصلاحات و شاخص‌های جدید برازش در جدول (۳) ارائه شده است. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مجذور کای ۹۴/۶۹ = $X2$ ازلحاظ آماری معنادار (p =۰/۰۰۰) است. اصلاح مدل به اندازه ۳۶۴/۵۵ از مقدار $\chi2$ می‌کاهد و درنتیجه مدل به برازش مناسب نزدیک می‌شود. نسبت مجذور کای به درجات آزادی ($df/\chi2$) برابر ۱/۷۵ است که مقدار آن از ۳ کمتر است، این مقدار بر برازش خوب و مناسب الگو دلالت می‌کند. چون این شاخص در نمونه‌های بزرگ معمولاً معنادار است، شاخص‌های دیگر بررسی می‌شود. شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۶، برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص افزایشی برازش (IFI) برابر ۰/۹۹ و برازش تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۹ و شاخص ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) هم برابر ۰/۰۵۹ است. درمجموع این شاخص‌ها بر برازش مناسب مدل دلالت دارند.



با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، ارزیابی مدل پیشنهادی پژوهش با اصلاحات انجام‌شده، نشان داد که شاخص‌ها بر برازش مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد؛ به‌عبارت‌دیگر، این‌که الگوی روابط علّی بین ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و نقش میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی برازش مناسبی دارد، مورد تأیید قرار گرفت. به‌طورکلی، حدود ۸۳ درصد واریانس متغیر عملکرد تحصیلی به وسیله متغیرهای ادراک از محیط کلاس، معلم- تنظیمی تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌شده است.

با توجه به نتایج مدل علّی عملکرد تحصیلی، همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود ادراک از محیط کلاس تحصیلی به میزان β =۰/۱۷۱ با p =۰/۰۰۵ و معلم- تنظیمی تحصیلی به میزان β =۰/۴۹۱ با p =۰/۰۰۲ با عملکرد تحصیلی روابط علّی مستقیم و مثبت معناداری دارند. همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده

جدول ۴. مقادیر اثرات کل (اثر مستقیم+اثر غیرمستقیم) متغیرها

متغیرها	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل
تأثیر بر عملکرد تحصیلی					
ادراک از کلاس	۰/۱۷۱	۰/۰۰۵	۰/۰۸۴	۰/۰۰۱	۰/۲۵۸
معلم- تنظیمی	۰/۴۹۱	۰/۰۰۲	۰/۱۷۷	۰/۰۰۲	۰/۶۶۹
تأثیر بر خودتنظیمی یادگیری					
ادراک از کلاس	۰/۲۷۸	۰/۰۰۲	-	-	۰/۲۷۸
معلم- تنظیمی	۰/۵۸۶	۰/۰۰۲	-	-	۰/۵۸۶

می‌شود که ادراک از محیط کلاس تحصیلی به میزان β =۰/۲۷۸ با p =۰/۰۰۲ و معلم- تنظیمی تحصیلی به میزان β =۰/۵۸۶ با p =۰/۰۰۲ با یادگیری خودتنظیمی روابط علّی مستقیم و مثبت معناداری دارند.

در این پژوهش روابط غیرمستقیم متغیرها از طریق روش بوت استرپ آزمون شد. با توجه به نتایج جدول ۴ مشاهده می‌شود که ادراک از محیط کلاس به میزان β =۰/۰۸۴ با p =۰/۰۰۱ و معلم- تنظیمی تحصیلی به میزان β =۰/۱۷۷ با p =۰/۰۰۲ با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی روابط علّی غیرمستقیم و مثبت معناداری دارند؛ بنابراین، نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی مورد تأیید قرار می‌گیرد. مقایسه اثرات کل متغیرها نشان می‌دهد که معلم- تنظیمی تحصیلی با مقدار اثر β =۰/۶۶۹ از ادراک از محیط کلاس تحصیلی با مقدار اثر β =۰/۲۵۸ بیشترین اثر را بر عملکرد تحصیلی داشته است. معلم- تنظیمی تحصیلی از طریق خودتنظیمی یادگیری هم با مقدار β =۰/۵۸۶ بیشترین اثر غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

بحث

این پژوهش به منظور بررسی الگوی روابط بین ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی به واسطه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان ششم ابتدایی اجرا شد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از این بود که روابط ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی به‌صورت مستقیم و به‌طور غیرمستقیم از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان ششم ابتدایی مثبت و معنادار است؛ و نیز الگو علّی و ساختاری آن دارای برازش مناسب در جامعه موردنظر بود. بر اساس این نتایج می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی را به‌طور مستقیم باکیفیت متغیرهای ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی یا به‌طور غیرمستقیم از طریق خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تبیین کرد. مدل علّی ساختاری این پژوهش الگوی جدیدی است و سابقه پژوهشی برای آن پیدا نشد. یافته‌های پژوهش حاضر مشخص کرد که بین ادراک از محیط کلاس درس و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی رابطه علّی مستقیم و معناداری وجود دارد. این یافته بدین معناست که دانش‌آموزانی که ادراک مثبت‌تری از محیط کلاس دارند نمرات بیشتری در عملکرد تحصیلی به دست می‌آورند. این یافته با نتایج یافته‌های (۱۱-۱۲-۱۳-۳۴-۳۵) هم‌خوانی دارد. پژوهشگران دریافتند که ادراک محیط کلاس به‌صورت دوستانه و حامی، رهبری بهتر معلم، درک و همدلی معلمان با پیامدهای بالاتر شناختی (پیشرفت) و عاطفی (علاقه و لذت) در دانش‌آموزان ابتدایی مرتبط بود (۱۶). در تبیین این نتایج، لوین تأکید می‌کند که تعاملات محیطی بر تفسیر و ادراک دانش‌آموزان از محیط و بر نتایج عملکرد آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نظریه‌لوین اظهار می‌کند که تعامل بین ویژگی‌های محیطی (مانند تجربیات کلاسی) و ویژگی‌های شخص درواقع پیش‌بینی کننده رشد انسان و مجموعه رفتارهای او هستند. بر این اساس، ادراک دانش‌آموزان از جو و محیط یادگیری بر شرکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و نیز برقراری روابط با معلمان و همکلاسی‌ها مؤثر است (۷).

نتایج دیگر این پژوهش، رابطه علّی و معنادار متغیر معلم- تنظیمی تحصیلی را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی به‌صورت مستقیم و مثبت تأیید کردند. این یافته بیان می‌کند معلمانی که به تقویت و آموزش مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان در امور تحصیلی کمک می‌کنند دانش‌آموزان کلاس ازنظر عملکرد

تحصیلی می‌توانند نمرات بهتری کسب کنند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های قبلی نظیر (۲۲-۲۵-۲۶) هماهنگ است. بر اساس این نتایج، دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها از مهارت‌های معلم- تنظیمی تحصیلی برخوردارند؛ یعنی معلمان با رفتارهای خود شامل سرمشق‌دهی، تسهیل‌گری، تشویق کردن و پاداش‌دهی به ایجاد و تقویت مؤلفه‌های اساسی خودتنظیمی یادگیری در یادگیرنده‌ها یاری می‌رسانند؛ دانش‌آموزان ازلحاظ عملکرد تحصیلی و درسی در سطوح بهتر و بالاتری قرار دارند. در همین راستا، کازان (۲۲) اشاره‌کرده است که معلمان برای افزایش خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان بایستی به آن‌ها کمک نمایند تا به تدریج در فعالیت‌های فراشناختی مانند تحلیل تکلیف، انتخاب راهبرد و خود نظارتی درگیر شوند. معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان در فرایند یادگیری خودتنظیمی کمک کنند تا آن‌ها تنظیم کردن رفتارهای خود را یاد بگیرند و بدین ترتیب، یادگیری و عملکرد تحصیلی خود را بهبود دهند.

هم‌چنین این پژوهش نشان داد که رابطه علّی بین ادراکات از محیط کلاس درس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان ششم ابتدایی معنی‌دار و مستقیم است. به عبارت دیگر، ادراکات مثبت از محیط کلاس می‌تواند خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد. این یافته با یافته‌های قبلی پژوهشگران ازجمله (۱۲-۳۶-۳۷-۳۸) همسو و هماهنگ است. ادراکاتی که دانش‌آموزان از رفتارهای معلمان درباره میزان حمایت، نوع تکالیف، رویکردهای تدریس (تحقیق، هدف تکلیف؛ همکاری) و میزان انصاف و عدالت دارند، در این پژوهش مشخص شد که این ادراکات پیامدهایی برای دانش‌آموزان ششم ابتدایی ازنظر تحصیلی و خودتنظیمی یادگیری دارد. محیط کلاس ازنظر فراهم کردن جو حمایتی و عدالت در کلاس از جانب معلم باعث به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی می‌شود؛ بنابراین، ادراک دانش‌آموزان از محیط آموزشی و تربیتی بر نتایج و دستاوردهای شناختی، عاطفی و رفتاری آن‌ها اثر نیرومندی دارد. این موضوع درزمینهٔ یادگیری اهمیت زیادی دارد. نیتزل و کانور (۲۷) هم معتقدند که معلمان با ارائه ابزارهای اطلاعاتی از طریق آموزش کلاسی و بازخورد نقش مهمی در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. این اطلاعات به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیری خودشان را تنظیم کنند.

در ضمن، نتایج نشان داد که رابطه بین معلم- تنظیمی تحصیلی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان ششم ابتدایی به‌صورت مستقیم، مثبت و معنادار بود. این یافته حاکی از آن است که معلمان با رفتارها و اقدامات خود برای خودتنظیم شدن دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌توانند بر میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان کلاس خود تأثیر بگذارند. یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های (۳-۲۵-۲۶-۲۷) هماهنگ است. برای تبیین بیشتر می‌توان از دیدگاه شناختی- اجتماعی خودتنظیمی یادگیری سود جست. این دیدگاه بیان می‌کند که عوامل محیطی یک تعامل دوجانبه با ویژگی‌های شخصی و رفتاری دانش‌آموزان دارند. تعامل فرد با زمینه منجر به ایجاد چرخه خودتنظیمی یادگیری و انطباق آن می‌شود. هم‌چنین، در آغاز خودتنظیمی از منابع اجتماعی (بیرونی) آموخته می‌شود و در ادامه شکل‌گیری به منابع خود (درونی) تغییر مکان می‌دهد. در ابتدا، یادگیرنده‌های نوآموز راهبردهای یادگیری را از تدریس، الگوهای اجتماعی، ساختار تکالیف کسب می‌کنند (۲۴). درنتیجه، معلم- تنظیمی تحصیلی به‌عنوان یک منبع اجتماعی به یادگیرنده‌ها کمک می‌کند تا مهارت‌های خودتنظیمی خود را افزایش دهند. رفتارهای معلمان در جهت تنظیم فعالیت‌های تحصیلی و درسی دانش‌آموزان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم، یک محیط یادگیری حامی خودتنظیمی یادگیری فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان خودتنظیمی را در کلاس به‌عنوان یک پیش‌نیاز مهم تمرین نمایند. در نهایت از این مسیر به بهبود یادگیری‌ها و عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک شایانی می‌نمایند.

بر اساس نتایج دیگر این پژوهش مشخص شد که ادراکات از محیط کلاس درس و معلم-تنظیمی تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه علّی غیرمستقیم معنادار و مثبتی دارند؛ به‌عبارت‌دیگر، کودکانی که محیط کلاس درس را از نظر وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، جهت‌گیری تکلیف، تحقیق، همکاری و عدالت مثبت ادراک می‌کنند دارای عملکرد تحصیلی بالاتری هستند. برای اینکه ادراکات مثبت از کلاس درس بر مهارت‌های خودتنظیمی آن‌ها اثر می‌گذارد و درنتیجه کودکان با استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی می‌توانند عملکرد تحصیلی بالاتری به دست آورند. در ضمن این یافته حاکی

از آن است که متغیر معلم-تنظیمی تحصیلی یا همان رفتارهای معلمان برای تنظیم کردن امور تحصیلی دانش‌آموزان از طریق بهبود مهارت‌های خودتنظیمی یادگیری آن‌ها بر عملکرد تحصیلی بچه‌ها تأثیر می‌گذارد. بر اساس این یافته، خودتنظیمی یادگیری فراگیران نقش میانجی را در ارتباط بین ادراک از محیط کلاس و معلم-تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. شواهد پژوهشی که به این موضوع پرداخته باشد به دست نیامد؛ بنابراین، ادراک از محیط کلاس و معلم-تنظیمی حاصل از تعاملات کلاسی مهارت‌های یادگیرندگان به‌ویژه خودتنظیمی یادگیری را پیش‌بینی می‌کند؛ خودتنظیمی یادگیری به‌عنوان مکانیسم میانجی روابط متغیرها عمل می‌کند.

بر اساس نتایج این پژوهش معلوم شد که ادراک‌های دانش‌آموزان از کلاس درس و میزان معلم- تنظیمی تحصیلی معلمان و خودتنظیمی یادگیری می‌تواند عملکرد تحصیلی آن‌ها را پیش‌بینی کند. لذا توصیه می‌شود مدارس و مدیران فرصت‌هایی فراهم سازند تا معلمان از عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان ازجمله ادراکات از محیط کلاس درس، معلم-تنظیمی تحصیلی، خودتنظیمی یادگیری و پیامدهای شناختی و انگیزشی این عوامل آگاه شوند. جلسات شورای معلمان ماهانهٔ مدارس فرصتی است که مدیران می‌توانند در توانمندسازی معلمان با دعوت از پژوهشگران تربیتی استفاده نمایند. معلمان با فراهم کردن فرصت‌هایی برای انتخاب، تصمیم‌گیری و استفاده از تکالیف چالش‌انگیز و متنوع می‌توانند نقش مهمی در ایجاد ادراکات مثبت و افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و درنتیجه بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. وقتی دانش‌آموز خود را از جانب معلم مختار و انتخاب‌گر ادراک می‌کند که می‌تواند در چارچوب معین بر اساس توانایی، سلیقه، علاقه و تمایل خود، فعالیت یادگیری را انتخاب کند، این امر به افزایش و بهبود خودتنظیمی یادگیری منجر می‌شود.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر مربوط به طرح هم‌بستگی است بایستی در تفسیر روابط به‌صورت علّی احتیاط کرد. این مطالعه بر روی دانش‌آموزان ششم ابتدایی مدارس شهر میاندوآب انجام‌شده است؛ لذا نتایج آن قابل‌تعمیم به همین جامعه است. برای مطالعات بعدی پیشنهاد می‌شود که از پرسش‌نامه‌های معلمان یا مشاهده و مصاحبه برای جمع‌آوری اطلاعات درباره محیط کلاس و تنظیم گری استفاده شود.

نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی و تعیین روابط ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی به طور هم‌زمان و از طریق خودتنظیمی یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی در قالب الگوی علّی بود. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از این بود که روابط ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی به‌صورت مستقیم و به‌طور غیرمستقیم از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان ششم ابتدایی مثبت و معنادار است؛ و نیز الگو علّی (ساختاری) آن دارای برازش مناسب در جامعه موردنظر بود. بر اساس این نتایج، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی را به‌طور مستقیم با کیفیت متغیرهای ادراک از محیط کلاس و معلم- تنظیمی تحصیلی یا به‌طور غیرمستقیم از طریق خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تبیین و پیش‌بینی کرد. لذا فراهم کردن محیط مناسب آموزشی و به‌کارگیری مهارت معلم- تنظیمی تحصیلی برای حمایت از خودتنظیمی یادگیری می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید.

سپاس‌گزاری

در پایان، از همهٔ مدیران، آموزگاران و دانش‌آموزان پایهٔ ششم مدارس ابتدایی شهرستان میاندوآب که در انجام این پژوهش همکاری و مشارکت داشتند، کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تأییدیه اخلاقی

مشارکت مدارس در این پژوهش با مجوز شماره ۲۹۳۱۱۰/۵۲۱۱ مورخه ۹۷/۹/۲۵ مدیریت آموزش و پرورش شهرستان جلب شده است. رضایت دانش آموزان با بیان اصول اخلاقی پژوهش حاصل شد.

تضاد منافع

این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافع نداشته است.

منافع مالی

همه هزینه های این پژوهش بر اساس اعتبارات شخصی پژوهشگران انجام شده است.

References

1-Meece, J. L. & Schaefer, V. A. (2010). Schools as a Context of Human Development. In J. L. Meece, & J. S. Eccle (Eds), Handbook of research on schools, schooling, and human development. New York: Routledge, 2010; p. 25-41.

2-Timmons, K., Pelletier, J. & Corter, C. Understanding children's self-regulation within different classroom contexts, Early Child Dev Care, 2015; 186(2): 246-267. doi: 10.1080/03004430.2015. 1027699.

3-Dignath, C. & Büttner, G. Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. Metacogn Learn, 2018; 13:127. doi.org/10.1007/ s11409-018-9181-x.

4-Devi, T. Kalyani. Home and School Environment: Their Influence on Perceptual Style. Discovery Publishing House, 2007.

5-Chen, J. L. Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. Genet Soc Gen Psychol Monogr, 2005; 131: 77–127. Doi: 10, 3200/mono.131, 2.

6-Ghosh, P. Historical Perspectives of Classroom Learning Environment. Indian J Res, 2015; 4(7): 436-437. doi: 10.15373/22501991.

7-Fraser, B. J. Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), Second international handbook of science education. New York, NY: Springer, 2012; 1191-1240.

8-Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. J Educ Psychol, 1978; 70(2): 263.

9-Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L. Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996.

10-Lim, C. T. D., & Fraser, B. J. (2018). Learning environments research in English classrooms. Learn Environ Res, 2018; 21(3): 433-449.

11-Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. Learn Environ Res, 2013; 16(3): 315-328.

12-Hasanzadeh, L. [The study of the role of self-regulation learning in relation to classroom perceptions and academic achievement of high school students in Kangan city]. Master's thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, 2013.

13-Rafei, I. [The Relationship between Perception of Classroom Environment and Social Adjustment and Academic Performance of Female Students of the Third Aid School in Aran and Bidgol]. Master's thesis, Allameh Tabataba'i University, 2012.

14-Gedamu, A. D. The Association between Students' Perceived EFL Classroom Environment and their Achievement in English Language: Ethiopian Secondary Schools in Context. Inte J Langu Educ, 2017; 5(3): 1-11.

15-Gietz, C. & McIntosh, K. (2014). Relations between Student Perceptions of Their School Environment and Academic Achievement. Can J Sch Psychol, 2014; 29(3): 161 - 176.

16-Bray, M. A. & Kehle, T. J. The Oxford Handbook of School Psychology. Oxford Library of Psychology, 2011.

17-Van Beek, J. A., De Jong, F. P. C. M., Minnaert, A. E. M. G., & Wubbels, T. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. Teach Teach Educ, 2014; 40: 1-9.

18-Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school. New York: Routledge /Taylor & Francis Group; 2009; 247-264.

19-Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading & writing quarterly, 2007; 23(1): 7-25.

20-Martinez-Pons, M. Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. J Exp Educ, 1996; 64: 213-227.

21-Pino-Pasternak, D. & Whitebread, D. The role of parenting in children's self-regulated learning. Educ Res Rev, 2010; 5: 220-242.

22-Cazan, A. M. Teaching self-regulated learning strategies for psychology students. Procedia Soc Behav Sci, 2013; 78: 743-747.

23-Spruce, R., & Bol, L. Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. Metacogn Learn, 2015;10(2): 245-277.

24-Zimmerman, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. Educ Psychol 2013; 48(3): 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676.

25-Perry, N.E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. Inte J Educ Res, 2008; 47(2): 97–108. doi:10.1016/ j.ijer.2007.11.010

26-Dignath-van E. C., & Van derWerf, G. What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. Educ Res Inte, 2012. doi: 10.1155/2012/741713.

27-Neitzel, C. & Connor, L. Messages from the Milieu:

Classroom Instruction and Context Influences on Elementary School Students' Self-Regulated Learning Behaviors, J Res Child Educ, 2017; 31(4): 548-560, DOI: 10.1080/02568543.2017.1347113.

28-Wolters, C. Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. J Educ Psychol, 2010; 122: 171-186.

29-Panadero, E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Front Psychol, 2017; 8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422

30-Pintrich, P. The role of goal orientation in self-regulated learning," in Handbook of Self-Regulation, M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner, Eds, Academic Press, USA, 2000; 452–502.

31-Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V., Karimi, Y. [The study of psychometric properties of perception of classroom questionnaire]. Q Educ Meas, 2016; 1(1): 1-23.

32-Fooladchang, M. & Latifian, M. [Investigating the effect of parents' self-regulation on academic self-regulation of students and their achievement]. J Psychol Educ, 2002; 32 (2):135-154.

33-Hooman, H. A. [Structural Equation Modeling]. Tehran: Publication of the SMT, 2014.

34-Ghadiri, P. [The relationship between perception of class environment and goal orientation with the academic achievement of math in high school female students]. Master's thesis, Allameh Tabataba'i University, 2011.

35-Wang, W., Yin, H., Lu, G. & Zhang. (2017). Environment matters: exploring the relationships between the classroom environment and college students' affect in mathematics learning in China. Asia Pac Educ. Rev, 2017; 18(3): 321-333.

36-Moradi, M. & Cheraghi, A. [The causal model of relationships between perception of family patterns, perception of classroom structure, motivation and academic self-regulation and academic vitality in high school adolescents]. J Educ learn Stud, 2014; 2(1): 113-140.

37-HajShamsayi, M., Kareshki, H., AmineYazdi, S. Testing the model of mediator role of self-regulation in relation between Classroom socio-mental climate and maladjustment. J Sch Psychol, 2014; 3(3): 21-37. doi: jsp-3-3-2.

38-Sunger, s. and Gunggoren, s. The role of classroom environment perceptions in self–regulated learning and science achievement. Elem educ online, 2009; 8(3): 883 – 900.