

بررسی تأثیر آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش بر خودراهبری دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان

محمدرضا بهرنگی^۱، امیر مرادی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش بر خودراهبری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است. روش پژوهش شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان پسر رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (۷۴۰ نفر) می‌باشد. که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. آزمودنی‌های پژوهش شامل تعداد ۶۰ دانشجو می‌باشد که از بین آن‌ها ۳۰ دانشجوی شرکت‌کننده در کارگاه مهارت‌های مطالعه و یادگیری با الگوی مدیریت آموزش به عنوان گروه آزمایش و دانشجویانی با ویژگی‌های همسان به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. در ابتدا پرسش‌نامه‌ی خودراهبری فیشر به عنوان پیش‌آزمون به دانشجویان هر دو کلاس ارائه شد. سپس آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت شش جلسه‌ی هفتاد دقیقه‌ای طبق الگوی مدیریت آموزش به یادگیری مهارت‌ها و روش‌های مطالعه پرداختند، اما گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان، پرسش‌نامه‌ی خودراهبری به عنوان پس‌آزمون مجدداً به هر دو گروه ارائه شد. داده‌های آماری با استفاده از آزمون‌های T مستقل، فرمول اندازه‌ی اثر و تحلیل کوواریانس تحلیل شد. یافته‌ها و نتایج پژوهش نشان داد؛ آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان تأثیر معنادار و مثبتی دارد. لذا می‌توان با این آموزش، خودراهبری یادگیری دانشجویان را ارتقاء داد.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های مطالعه، روش‌های مطالعه، الگوی مدیریت آموزش، یادگیری خودراهبر.

^۱ استاد تمام مدیریت آموزشی، تهران: دانشگاه خوارزمی، گروه مدیریت آموزشی.

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، نویسنده مسئول، amirmoradi8@yahoo.com

مقدمه

هر ساله تعداد بسیاری از میلیون‌ها دانشجویی که در جهان به دانشگاه‌ها یا مدارس عالی وارد می‌شوند، ترک تحصیل می‌کنند یا نمی‌توانند دوره‌ی خود را در موعد مقرر به پایان برسانند. به علاوه، برخی از دانشجویان نیز با شکست‌های جزئی روبرو هستند و با وجودی که دروس خود را به پایان می‌رسانند، اما توفیق آنان در یادگیری دروس کمتر از حد مورد انتظار است. این در حالی است که اکثر این دانشجویان استعداد و توانایی لازم برای موفقیت را دارا هستند. یکی از دلایل افت و عدم خودکارآمدی دانشجویان، می‌تواند به ضعف مهارت‌ها و روش‌های مطالعه آنان مربوط باشد. چرا که عدم تسلط بر مهارت‌ها و روش‌های مطالعه، موجب پایین آمدن سطح کارایی و بازدهی، تضعیف روحیه، کاهش اعتماد به نفس و خستگی و دلزدگی دانشجو از مطالعه می‌شود (حقانی، خدیوزاده، ۱۳۸۸: ۳۱-۳۲).

در جوامع پیشرفته روش‌های صحیح مطالعه نه تنها در ضمن دروس مختلف به یادگیرندگان آموخته می‌شود، بلکه دوره‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت روش‌های درست مطالعه و روش‌های سریع خوانی نیز برای تمامی علاقمندان دایر شده است. متأسفانه در کشور ما هنوز اقدام جدی در این زمینه صورت نگرفته است. احتمالاً یکی از دلایل بی‌توجهی را می‌توان در این دید که فرهنگ مطالعه هنوز در ایران موضوعی جدی تلقی نشده است و نیاز به مطالعه هنوز برای مردم، نیازی واقعی به حساب نمی‌آید، حتی تحصیل‌کردگان و دانشجویان ما که مطالعه جزء اصلی زندگی آن‌ها است غالباً با اصول و مهارت‌های مطالعه صحیح آشنایی ندارند و لذا اغلب خوانندگان ضعیفی هستند، خیلی کند می‌خوانند، روش مطالعه‌ی فعالی ندارند، به اندازه‌ی کافی درک مطلب ندارند، نمی‌دانند برای مطالب مختلف چه نوع روش‌هایی را باید به کار برند، آنچه را که می‌خوانند، نمی‌توانند به خوبی به یاد بیاورند و مورد استفاده قرار دهند و مهم‌تر آن که نمی‌دانند که بد می‌خوانند و این مشکلات موجب می‌شود تا از مطالعه گریزان گردند (مکی‌زاده، ۱۳۸۳: ۱۶۴).

از سوی دیگر؛ تولید فزاینده‌ی دانش، اطلاعات و پیشرفت فناوری سبب گردیده است که عمر دانش و اطلاعات علمی کوتاه باشد. برای چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به افراد، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر نمود. با توجه به ضرورت آمادگی افراد برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر^۱ به طور روزافزون به عنوان یک الزام مطرح می‌شود. نولز^۲ (۱۹۷۵)، خودراهبری را فرایندی در نظر می‌گیرد که در آن فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (فیشر و همکاران، ۲۰۰۱).

پژوهش‌های متعددی در مورد متغیرهای مهارت‌ها و روش‌های مطالعه، الگوی مدیریت آموزش و یادگیری خودراهبر به وسیله‌ی محققان صورت گرفته است، اما با بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌های انجام شده مشخص گردید این موضوع تاکنون مورد پژوهش قرار نگرفته است و پژوهش‌های مشابهی هم که در داخل و خارج انجام شده، بیشتر به صورت کلی و تنها بر یکی از مفاهیم مهارت‌ها و روش‌های مطالعه، الگوی مدیریت آموزش و خودراهبری متمرکز بوده است، مثلاً پژوهش حقانی و خدیوزاده (۱۳۸۸) نشان می‌دهد مهارت‌های مطالعه و یادگیری ۳۰ درصد از دانشجویان معادل صدک ۲۵ بوده است.

یافته‌های حسینی و همکاران (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که فقط ۷ درصد از دانشجویان از نظر مهارت‌های مطالعه در وضعیت خوبی قرار دارند. پژوهش یزدان‌فر و همکاران (۱۳۸۶) در خصوص مهارت‌های مطالعه‌ی ریاضی، حاکی از ضعیف بودن مهارت‌های مطالعه‌ی ریاضی دانشجویان بوده است. نتایج مطالعه‌ی نوحی و همکاران (۲۰۰۸) در دانشگاه علوم پزشکی کرمان نشان داد دانشجویان از عادت‌ها و مهارت‌های مطالعه‌ی ضعیفی برخوردار هستند و در مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، یادداشت‌برداری و تمرکز برای مطالعه مشکل دارند.

^۱ Self-directed learning

^۲ Knowls

در پژوهش هر وی و همکاران (۱۳۸۳) موضوع تأثیر آموزش‌های سخنرانی و تفحص گروهی بر میزان یادگیری بررسی و مشخص گردید میانگین نمرات پس‌آزمون در آموزش با تفحص گروهی از میانگین نمرات گروهی با آموزش سخنرانی، به‌طور معنادار تفاوت دارد و این تفاوت به نفع تفحص گروهی است.

نتایج مطالعات ریچاردسون^۱ (۱۹۸۸) در آموزش عالی نشان داد هدایت‌گری در قراردادهای مطالعه‌ی مستقل خودراهبر ممکن است کم و بیش منجر به یک تجربه‌ی منفی شود. نیاز به خودمطالعه‌گری^۲ دانشجویان در دنیای پرتحول کنونی، که به یک دنیای دانش‌مدار تبدیل شده است، ضروری است. خودراهبر بودن دانشجویان خود نویدبخش صلاحیت‌ها و ویژگی‌های خاص شناختی در آن‌هاست، ابزاری که بیش از همه در پژوهش‌های آموزشی و برای سنجش آمادگی خودراهبری در یادگیری به کار می‌رود.

پژوهش هانتر و لیندر (۲۰۰۵) نیز نشان داد که دانشجویان قادرند در طی فرایند اکتساب و به کارگیری مهارت‌های مطالعه، از نحوه‌ی یادگیری بهتر آگاه شوند و مسئولیت‌پذیری بیشتری را در امر یادگیری به عهده گیرند. مطالعات بیجرانو و یاندی^۳ (۲۰۰۷) نشان داد استفاده از مهارت‌های مطالعه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را بهبود بخشیده است. مک‌نامارا و پینر^۴ (۲۰۰۶) بر این باورند که مهارت‌های مطالعه به عنوان یک ویژگی مهم در کنار کیفیت آموزش، هوش، انگیزش و ویژگی‌های عاطفی، در موفقیت تحصیلی ایفاء نقش می‌کنند. نتایج پژوهش داویدسون^۵ (۲۰۰۹) حاکی از این است که مهارت‌های مطالعه، موجب افزایش عملکرد در آزمون می‌شود. فرگی، مورگان و هودسون^۶ (۲۰۰۹) گزارش می‌کنند که ایجاد آمادگی مطالعه و یادگیری در دانشجویان قبل از ورود به دانشگاه بر پیشرفت تحصیلی آنان در دانشگاه تأثیر داشته است. نتایج پژوهش پیندار (۲۰۰۰) نیز نشان داد؛ دانشجویانی که

^۱ Richardson

^۲ Self - studing

^۳ Bedjerano & Yun Dai

^۴ Macnamara & Penner

^۵ Davidson

^۶ Fergy & Morgan & Hodgson

در رشته‌های علوم انسانی پذیرفته می‌شوند با حجم عظیمی از مطالب درسی مواجه می‌شوند و گاه وقت زیادی را هم برای یادگیری این مطالب اختصاص می‌دهند، ولی از پیشرفت خود راضی نیستند.

چن (۲۰۰۹) و چو (۲۰۰۷) در نتایج پژوهش‌های خود دریافتند عدم موفقیت تحصیلی بسیاری از دانشجویان نه به این خاطر است که توانایی ذهنی خوبی ندارند بلکه آن‌ها نمی‌دانند چگونه مطالعه کنند و یا به عبارت دیگر از مهارت‌ها و روش‌های مطالعه اطلاعی چندان ندارند. هایکوک^۱ و هانگ^۲ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیدند که نیمی از دانشجویان بدون آمادگی لازم، مثلاً بدون داشتن مهارت‌های کافی مطالعه به دانشگاه وارد می‌شوند و به موفقیت تحصیلی نمی‌رسند.

نتایج مطالعات بیکر (۱۹۷۵) نیز نشان داده است که آموزش مهارت‌های مطالعه‌ی مؤثر منجر به موفقیت تحصیلی می‌شوند و موفقیت تحصیلی نیز به نوبه‌ی خود باعث رضایت بیشتر از خود می‌شود. گتینگر^۳ و سیبرت^۴ (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود دریافتند دانشجویان با مهارت‌های مطالعه‌ی بهتر، یادگیرندگان فعالی بوده و جهت کسب دانش و مهارت مسؤولیت، ابتکار و پیش‌قدمی بیشتری از خود به نمایش می‌گذارند.

بنابراین، از مجموع پژوهش‌های انجام شده می‌توان نتیجه گرفت یادگیری مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش می‌تواند بر میزان خودراهبری، پیشرفت تحصیلی و رشد مهارت‌های اجتماعی فراگیران مؤثر باشد. حال با توجه به اهمیت یادگیری و استفاده از مهارت‌ها و روش‌های مطالعه و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و مسائل روان‌شناختی (مانند رشد اعتماد به نفس، کاهش اضطراب و ...) دانشجویان، پرسش اصلی این پژوهش این است؛ آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش چه تأثیری بر میزان خودراهبری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان دارد؟ بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر

¹ Haycock

² Hung

³ Gettinger

⁴ Seibert

آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش بر خودراهبری یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌باشد.

بیان مسأله‌ی پژوهش

عوامل متعددی بر سطح فراگیری درسی و یادآوری محتوای مطالب آموخته شده مؤثر هستند که از آن جمله می‌توان به سطح عمومی هوش، سلامت جسمی و روانی، انگیزه و علاقمندی به موضوع درسی، آرامش و امکانات محیط زندگی، امکانات کمک آموزشی و قابلیت‌های شناختی اشاره کرد (وست و سادوسکی، ۲۰۱۱: ۶۹۷). مطالعه، فرایندی ذهنی با اصول و شرایط خاص خود است. شرایط مطالعه مواردی است که با دانستن و به کارگیری و یا فراهم آوردن آن‌ها می‌توان مطالعه‌ای مفیدتر و با بازدهی بیشتری داشت (علی‌پور، ۱۹۹۷).

مطالعه‌ی واقعی، فهمیدن و درک مطالب خواندنی بدون کمک دیگران است. همچنین در تعریف بلوم^۱ از مطالعه، بر یادگیری و فهم مطالب نیز تاکید شده است. در یک تعریف دیگر مطالعه جریانی است که بدون کمک منبع خارجی و با تمرکز روی مطلب، با استفاده از نیروی خویش، سبب افزایش آگاهی و دانش فرد شود. در مجموع مطالعه به معنی توانایی یادگیری بیشترین مطالب در کمترین زمان، به خاطر سپاری همیشگی و به خاطر آوری راحت و کامل مطالب می‌باشد (دلجو، ۱۳۸۵: ۵۳).

مهارت‌های مطالعه، روشی برای کدگذاری، ذخیره‌سازی، نگهداری، بازگویی و استفاده از اطلاعات به روشی منطقی، موثر و کافی است و مطالعه‌ی موثر و با بازدهی بیشتر، نیازمند کسب این مهارت‌های ویژه است (چن^۲، ۲۰۰۹؛ چو، بین چو و مک‌بیرد^۳، ۲۰۰۷؛ فریدونی و چراغیان، ۱۳۸۸). علاوه بر هوش، انگیزه، ویژگی‌های عاطفی و کیفیت آموزش، مهارت‌های مطالعه در موفقیت تحصیلی یک فرد نقش بسزایی ایفا می‌کنند و برای مطالعه‌ی مؤثر و بازدهی

¹ Bloom

² Chen

³ Chiu & Yin chow & Mcbride

بیشتر یادگیری این مهارت‌های ویژه ضروری است (مک‌نامارا و پینر، ۲۰۰۶). از طرفی نارسایی در مهارت‌های مطالعه می‌تواند تمامی مزایای دیگر محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت‌های هوشی و سلامت جسمی و روانی افراد را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار دهد و از طرفی در صورت کارآمدی می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های احتمالی در محیط‌های آموزشی و حتی کاستی در انگیزش تحصیلی را تعدیل یا جبران کند و باعث افزایش انگیزش تحصیلی می‌شود (وایپ، ۲۰۰۷).

شیوه‌ی مطالعه را باید از طریق انتخاب و ترکیب فنون و روش‌های مختلف خواندن برگزید. مطالعه‌ی ثمربخش به‌علاقه نسبت به مطالب خواندنی و کاربرد ماهرانه‌ی فنون مطالعه بستگی دارد. علاقه به مطلب خواندنی سبب مطالعه‌ی بیشتر و مطالعه‌ی بیشتر منجر به بهتر شدن کاربرد فنون مطالعه می‌شود. نارسایی در مهارت‌های یادگیری و مطالعه می‌تواند از معایب یک محیط آموزشی مطلوب باشد و حتی قابلیت‌های هوشی و سلامت جسمی و روانی را تحت تأثیر قرار دهد و در صورتی که کارآمد باشد، برخی از نارسایی‌های احتمالی در محیط آموزشی و کاستی‌های انگیزش تحصیلی و سلامت جسمی-روانی را که می‌تواند تأثیر نامطلوبی بر عملکرد تحصیلی فرد داشته باشد، تعدیل و یا حتی جبران کند (سیف، ۲۰۰۱).

الگوی مدیریت بر آموزش که نوع خاصی از تدریس مشارکتی را معرفی می‌کند توسط پروفیسور بهرنگی مطرح گردیده و مستند به پژوهش‌های نیمه‌تجربی بسیاری است که در تازه‌ترین تحقیقات به کار گرفته شده‌اند و اثربخشی خود را در دستاوردها نشان داده و مورد تأیید قرار گرفته‌اند. از جمله می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد: بهرنگی و آقایی (۲۰۰۴) با عنوان، تحول مبتنی بر الگوی مشارکتی جیگ‌ساو، بهرنگی (۱۳۸۹، الف) با عنوان، استفاده از الگوی مدیریت آموزش در خلاقیت یادگیری و یادگیری خلاقیت، بهرنگی (۲۰۱۰) با عنوان، بهبود یادگیری خلاقیت، بهرنگی (۲۰۱۱) با عنوان، یادگیری کاربرد الگو، بهرنگی و ملکی (۲۰۱۵) با عنوان، تأثیر الگو در کاهش اضطراب از امتحان، بهرنگی و زبرجدی (۲۰۱۵) با عنوان، استفاده از الگو برای کارآمدی در ریاضیات، بهرنگی و بوربور (۲۰۱۵)؛ با عنوان،

استفاده از الگو در جمع فرایندی و نقش الگو در بهبود ذهنیت فلسفی کودکان (۲۰۱۵) و موضوعاتی دیگر از قبیل بررسی آثار الگو در سطوح یادگیری (۲۰۱۵)، بررسی استفاده از الگو در آموزش کتاب تفکر (۲۰۱۵)، نظریه مبتنی بر پژوهش درباره الگوی مدیریت آموزش علوم (۲۰۱۵)، اثر آموزش علوم با الگوی مدیریت آموزش بر خودفرمانی شاگردان در یادگیری (۲۰۱۵)، اثربخشی الگو در آموزش عربی (۲۰۱۴)، شناسایی آسیب‌های فرهنگی (۲۰۱۵)، آموزش معادلات جبری (۲۰۱۵)، رشد و توسعه سلامت سازمانی و بهبود یادگیری و نگرش (۲۰۱۵)، آموزش دانشجویان پزشکی با یادگیری خویشتن‌مدار در یادگیری (۲۰۱۵)، آموزش فلسفه تعلیم و تربیت (۲۰۱۵)، مقایسه الگوی مدیریت آموزش با الگوی اکتشافی در تدریس (۲۰۱۵)، اثر الگو در یادگیری فراشناخت شاگردان کلاس ششم (۲۰۱۵)، ذهنیت فلسفی مدیران و روحیه معلمان در پذیرش الگو (۲۰۱۴)، اثر الگو با رویکرد مهندسی مجدد بر بهبود یادگیری و نگرش (۲۰۱۴)، اثر الگوی مدیریت آموزش بر الگوهای فرایندی اطلاعات در دانش، مهارت و نگرش سال اولی‌های علوم (۲۰۱۳)، گسترش آثار الگو با بررسی اثربخشی آن در جامعه‌پذیری، خود تنظیمی، خود کارآمدی معلمان تازه کار و اثر الگو در توانمندسازی شاگردان (۲۰۱۲) که توسط پروفیسور بهرنگی مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته است.

نتایج این پژوهش‌ها و پژوهش‌های مشابه دیگر که در حال انجام هستند، همگی دال بر شواهد علمی در تأثیرات معنادار الگو به لحاظ آماری اولویت در برنامه‌ی تحول در آموزش جاری را برجسته می‌سازد. سناریوی نحوه‌ی به کارگیری الگوی مدیریت آموزش در آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه به شرح زیر است:

۱. **گام اول:** آماده‌سازی دانشجویان برای تحلیل مبحث درسی بر اساس خلق نمودار پیوند بین مفاهیم عمده: در این گام از دانشجویان خواسته شد برای جلسه‌ی بعدی فصل اول کتاب «مهارت‌های مطالعه برای یادگیری موثر»، نوشته‌ی رجینا هلیور و همکاران، ترجمه‌ی دکتر منصور بیرامی و همکارانش را به دقت مطالعه و نمودار و چارت کلی آن را تهیه کنند، به گونه‌ای که مفاهیم عمده و شمای کلی فصل را نشان دهد. هدف از این کار تهیه

پیش‌سازمان‌دهنده توسط دانشجویان بود تا پیش از ورود به کلاس، با تصویر به دست آورده‌ی خود از مبحث درسی برای مشارکت در فعالیت‌ها و جریان پردازش اطلاعات در کلاس آماده شوند.

۲. **گام دوم:** گروه‌بندی فراگیران با توجه به تعداد صفحات: کل دانشجویان کلاس ۳۰ نفر بود. در این گام دانشجویان در پنج گروه شش نفره گروه‌بندی شدند و ۲۵ صفحه‌ی فصل اول کتاب بین این پنج گروه تقسیم شد. نحوه‌ی تقسیم شاگردان در شش گروه کاملاً تصادفی و از روی لیست دانشجویان و بر طبق جنسیت و حروف الفبا بود. تاحدودی هم سعی شد نظر خود دانشجویان هم جهت عضویت در گروه دلخواه‌شان مدنظر قرار گیرد تا بی‌انگیزگی به وجود نیاید. سپس با تقسیم تعداد صفحات فصل اول کتاب به تعداد گروه‌ها، به هر گروه ۵ صفحه (با توجه به سرتیترهای محتوای درون فصل) جهت مطالعه‌ی اعضای هر گروه، ژرف‌اندیشی و مباحثه‌ی آن‌ها تعیین گردید. هدف از گروه‌بندی دانشجویان، مشارکت دادن آن‌ها در فرایند تدریس است، البته مشارکت شاگردان در طی هر ده گام همواره مدنظر بود.

۳. **گام سوم:** ایجاد آمادگی برای خلق و یادگیری تصویرسازی از عناوین کلی و جزئی مبحث درسی: در این گام، نحوه‌ی مشارکت شاگردان در داخل و در بین گروه‌ها مشخص گردید. لذا به هر یک از دانشجویان در گروه دو وظیفه داده شد؛ اول بیان مطالب خود به دیگر اعضای گروه و گرفتن بازخورد از آن‌ها به عنوان مشاور علمی و دوم؛ دادن بازخورد به دیگران در زمان بیان نکات اصلی صفحات خود توسط آنان. شناسه‌های مفهومی برگرفته از هر عنوان (مانند شناسه‌های مفهوم اصول از دیدگاه روان‌شناسی) در روی کارت‌هایی به اندازه‌ی ۱/۸ کاغذ A4 توسط شاگردان منعکس شد و شماره‌ی صفحه‌ی کتاب مرتبط با آن شناسه در پشت کارت نوشته شد. در این گام ابتدا گروه‌ها بر حسب تعداد صفحات اختصاص یافته به خود، شناسه‌های مفهومی هر عنوان را طی

مطالعه‌ی آن مبحث استخراج کردند و سپس طی مباحثه‌ای با دیگر اعضای گروه‌شان صحت آن‌ها را به اتفاق نظر پذیرفتند.

۴. گام چهارم: مشارکت بین گروهی: در این گام هر یک از اعضای گروه‌ها برای آموزش مبحث خود به گروه‌های دیگر رفته و پس از بیان شناسه‌های خود و آموزش مباحث صفحات اختصاص داده شده به آن‌ها و یادگیری شناسه‌های مفهومی و مباحث گروه‌های دیگر به گروه اولیه‌ی خود برگشتند و رهاوردهای خود را به دیگر اعضای گروه‌شان آموختند. بنابراین در این گام بیشتر گروه‌ها با یکدیگر ارتباط متقابل داشتند و هر گروه بخشی از مطالب فصل را که به آن‌ها اختصاص داشت برای دیگر گروه‌ها جا انداختند. به این ترتیب تکه‌های گوناگون فصل چهارم در کنار همدیگر قرار گرفت و شکل کلی مطالب فصل توسط خود دانشجویان کامل شد.

۵. گام پنجم: ترسیم نمودار پیوند بین عناوین و زیر عناوین توسط شاگردان به‌طور مستقل: در این گام جهت سنجش تسلط‌یابی دانشجویان بر بینش یا تصویر کلی از مبحث درسی، از دانشجویان خواسته شد در شرایط امتحانی نمودار پیوند بین مطالب عمده‌ی فصل چهارم را ترسیم کنند و شناسه‌های مفهومی هر یک از عناوین و زیرعناوین را ذکر نمایند. لذا هر دانشجو پس از مرور گام‌های قبلی شروع به ترسیم نمودار پیوند عناوین و زیر عناوین فصل اول کرد. این نمودار به گونه‌ای قلمرو، مقوله‌ها، مفاهیم و شناسه‌های مفهومی فصل را در بر می‌گرفت. در این گام به شاگردان ارائه دهنده کارشان به‌طور کامل نمره‌ی «الف» و به شاگردان دیگر نمره‌ی «ب» با هدف توانمند ساختن آن‌ها در استفاده از کمک به یکدیگر در رفع اشکال خود داده شد.

۶. گام ششم: مشارکت در تدوین برنامه‌ی درسی مطلوب: در این گام دانشجویان تشویق شدند بر اساس عناوین و زیر عناوین فصل، زمانی را صرف تفکر، جستجو و یافتن مطالب و تجارب شخصی مرتبط با مبحث درسی نمایند. لذا دانشجویان به آوردن نکات علمی جدید مرتبط با مبحث یادداشت‌برداری مستخرجه خود از سایر کتب، مقالات، سایت‌ها و

پایگاه‌های اینترنتی تشویق شدند. از دانشجویان خواسته شد به این منابع مراجعه کرده و شناسه‌های مفهومی مرتبط با مباحث درسی خود (علاوه بر شناسه‌های مفهومی قبلی) را یافته و بر کارت‌هایی با همان اندازه اما با رنگی دیگر (مثلاً قرمز) نوشته و با خود به کلاس آورند.

۷. گام هفتم: تعیین الگوهای تدریس و تکنولوژی آموزشی مناسب با استفاده از تجارب و علاقه‌مندی شاگردان و مربی: در این گام الگوهای مناسب تدریس و تکنولوژی مناسب با توجه به تجارب و علاقه‌مندی دانشجویان و استاد انتخاب شد. لذا روایت یا سناریوی تدریس با توجه به زمان، محتوی و همه‌ی عناصر تدریس با مشارکت استاد و دانشجویان تهیه و خلق شد. در ادامه و پس از انتخاب الگوهای تدریس و تکنولوژی آموزشی، فعالیت مشترک دانشجویان و استاد صرف تعیین نقش، زمان‌بندی برای فعالیت‌های مرتبط با عناصر تدریس (با توجه به تعداد صفحات و زمان مفید کلاس) و نحوه‌ی ارزشیابی استاد از دانشجویان شد.

۸. گام هشتم: تهیه و تدوین نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیر عناوین با توجه به نکات کلیدی در محتوای جاری و نکات برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی با مشارکت شاگردان: در ابتدای این گام، این سؤال از دانشجویان پرسیده شد: «با توجه به وضعیت موجود چه تغییری می‌توانید به محتوای فصل چهارم کتاب بدهید؟» در پاسخ به این سؤال و با مشارکت کلیه دانشجویان نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیرعناوین فصل با توجه به شناسه‌های مفهومی اخذ شده در محتوای جاری کتاب و نیز شناسه‌های برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی (کارت‌های رنگی) تهیه و تدوین شد.

۹. گام نهم: مشارکت دانشجویان و استاد در اجرای برنامه‌ی درسی نو و دریافت بازخورد اصلاحی در تأثیرات نگرشی، پرورشی و آموزشی: در این گام همه‌ی گام‌های قبلی با مشارکت استاد و دانشجویان و با به‌کارگیری الگوهای متنوع تدریس برای توسعه‌ی تأثیرات پرورشی و دریافت مفاهیم به‌طور خلاصه مرور و بازگویی می‌گردد.

۱۰. گام دهم: ارزشیابی تکمیلی: پس از مرور و بازگویی سعی می‌شود ارزشیابی پایانی و تکمیلی از میزان تأثیرات آموزشی و پرورشی کارگاه آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش از دانشجویان به عمل آید.

بنابراین این مراحل ده‌گانه‌ی الگوی مدیریت آموزشی در شش جلسه جهت آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه بر اساس محتوای کتاب «مهارت‌های مطالعه برای یادگیری موثر»، اجرا گردید.

از سوی دیگر یادگیری خودراهر به دلیل تأکید بر جریان‌های شناختی، که فراگیران از آن آگاه است (همانند خودمختاری و استقلال) باعث تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی، خودپرسی، بازبینی و به‌طور کلی یادگیری فراشناختی می‌شود (آشمن^۱، کانوی^۲، ۱۹۹۳). ریشه‌های یادگیری خودراهر را در حوزه‌ی تعلیم و تربیت را می‌توان در دیدگاه‌های تجربه‌گرایانه‌ی جان دیویی پیدا کرد. او هشدار می‌دهد که معلم باید راهنمای فراگیران باشد اما نباید در فرایند یادگیری دخالت کند یا آن را کنترل نماید (ویلیامز^۳، ۲۰۰۴). اگر چه این رویکرد به لحاظ فلسفی به آگزیستانسیالیست‌ها و از نظر روان‌شناختی به انسان‌گرایان نسبت داده شده است (بیلر و اسنومن^۴، ۱۹۹۰).

اسنل (۲۰۰۱) از دو منظر فلسفی و فرایندی به خودراهری می‌نگرد. دیدگاه فلسفی، فلسفه یا هدف فرد، استقلال شخصی و خودمدیریتی در یادگیری، رضایت یا ظرفیت رهبری آموزشی فرد را در برمی‌گیرد. از دیدگاه فرایندی نیز به فراگیران اجازه داده می‌شود تا با اتکاء به خود، یادگیری را تعقیب کنند، اهداف را کنترل نمایند و راهبردهای آموزشی، محتوا و رویه‌ها را روشن و ارزشیابی کنند. این رویکرد یادگیری در مقابله با پیچیدگی‌ها و تغییرات سریع و شتابان دنیای کنونی، روش مطلوبی است (بول‌هویس^۵، ۱۹۹۶). هیم‌سترا^۶ (۱۹۹۴) نیز معتقد

¹ Ashman

² Conway

³ Williams

⁴ Biehler & Snowman

⁵ Bolhuis

⁶ Hiemstra

است در یادگیری خودراهبر شاگردان و مدرسان مسئولیت فعالیت‌های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می‌کنند. لذا در یک کلاس خودراهبر، نه معلم همه‌ی نظارت در کلاس را به عهده دارد و نه همه‌ی تصمیمات درباره‌ی فرایند یادگیری به دانش‌آموزان تفویض می‌شود.

مدل جامع خودراهبری دارای سه بُعد است؛

۱. **خودمدیریتی:** فرایند اصلاح رفتار خود از طریق اداره‌ی سیستماتیک محرک‌ها، فرایندهای شناختی و نتایج اقتضایی است (گریسون، ۱۹۹۲: ۱۳۶ - ۱۴۸)، لذا خودمدیریتی با تعیین هدف‌های یادگیری و مدیریت منابع یادگیری ارتباط دارد.

۲. **خودنظارتی:** فرایندهای شناختی و فراشناختی را مورد توجه قرار می‌دهد که شامل نظارت راهبردهای یادگیری و همچنین توانایی تفکر در مورد شیوه‌ی تفکر است. خودنظارتی فرایندی است که از طریق آن یادگیرنده مسئول ساخت ذهنی خود می‌شود (گریسون، ۱۹۹۷: ۱۸ - ۳۳).

۳. **خودانگیزگی:** تمایل به انجام کار در گرو توانایی فرد است تا بدان وسیله نوعی نیاز تأمین گردد. رایبیز^۱ انگیزش را بر حسب رفتار عملی تعریف می‌کند. به اعتقاد او کسانی که تحریک شوند نسبت به کسانی که تحریک نشوند تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند (صادقی و حسینی، ۱۳۸۷: ۱۲۳ - ۱۴۸).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به صورت نیمه آزمایشی (یا شبه‌آزمایشی) از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. آزمودنی‌های پژوهش شامل دو گروه ۳۰ نفره از دانشجویان رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان بودند و در دو کلاس حضور داشتند. لذا دانشجویان ثبت‌نام شده و علاقمند به شرکت در کارگاه آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی

^۱ Robins

مدیریت آموزش به عنوان گروه آزمایش انتخاب گردید و در معرض آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه قرار گرفت و کلاس دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب شد و هیچ مداخله‌ای در آن صورت نگرفت. سعی شد همه‌ی موارد در این دو گروه به جز کارگاه آموزشی مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش یکسان باشد تا این اطمینان حاصل شود که اگر تفاوت یا تفاوت‌هایی در میزان مهارت خودراهبری دانشجویان مشاهده می‌شود، این تفاوت ناشی از تأثیر کارگاه آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه باشد.

در این پژوهش، آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت آموزش به عنوان متغیر مستقل و یادگیری خودراهبر به عنوان متغیر وابسته بودند.

آزمودنی‌ها

جامعه‌ی آماری مورد مطالعه‌ی پژوهش، کلیه‌ی دانشجویان پسر رشته‌ی علوم تربیتی (ورودی‌های ۹۱ تا مهر ۹۴ کارشناسی پیوسته و ورودی‌های ۹۳ و ۹۴ کارشناسی ناپیوسته) دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه تشکیل می‌دهد که تعداد آن‌ها، ۷۴۰ نفر می‌باشد و در پردیس شهید رجایی مشغول به تحصیل می‌باشند.

نمونه‌ی آماری پژوهش شامل ۶۰ دانشجوی پسر از این دانشجویان رشته‌ی علوم تربیتی می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند، زیرا هر یک از این دانشجویان (جامعه‌ی آماری) دارای شانس مساوی و مستقل جهت انتخاب شدن و شرکت در کارگاه مهارت‌های مطالعه و یادگیری با الگوی مدیریت آموزش و گروه گواه می‌باشند. در ادامه، تعداد ۳۰ دانشجوی ثبت‌نام شده و شرکت‌کننده در کارگاه مهارت‌های مطالعه و یادگیری با الگوی مدیریت آموزش به عنوان گروه آزمایش و ۳۰ دانشجوی دیگر با ویژگی‌های همسان به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات

از پرسش‌نامه‌ی استاندارد خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) برای جمع‌آوری داده‌ها با هدف سنجش تغییر در مهارت خودراهبری دانشجویان در یادگیری استفاده شد. در این ابزار ۴۱ گویه‌ای، آزمودنی‌ها به مقیاسی ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) پاسخ دادند. پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ برآورد شده است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. پایایی این مقیاس با توجه به تغییر جامعه به روش آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای کل آزمون ۰/۸۲ به دست آمد.

شیوه‌ی اجرا

ابتدا پرسش‌نامه‌ی سنجش خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) به عنوان پیش‌آزمون به دانشجویان هر دو کلاس (گروه آزمایش و گواه) ارائه شد و داده‌های حاصل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه، دانشجویان گروه آزمایش به مدت شش جلسه‌ی ۷۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو جلسه (یک‌شنبه و سه‌شنبه) در کارگاه مهارت‌های مطالعه و یادگیری با الگوی مدیریت آموزش شرکت کردند. در طول این شش جلسه دانشجویان گروه گواه هیچ آموزشی را دریافت نکردند. در پایان، مجدداً پرسش‌نامه‌ی سنجش میزان خودراهبری به عنوان پس‌آزمون به دانشجویان هر دو گروه ارائه شد و نتایج حاصل از این مرحله با نتایج مرحله‌ی قبل مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون T مستقل، تحلیل کواریانس و ...) با به‌کارگیری نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱؛ نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل داده‌های خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن را با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار نشان می‌دهد. در این جدول مشاهده می‌شود؛ تفاضل میانگین‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مؤلفه‌ی خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن (خودمدیریتی، خودکنترلی، خودانگیختگی) بیش از گروه گواه است. لذا می‌توان نتیجه گرفت؛ آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش تأثیر مثبتی بر خودراهبری یادگیری دانشجویان دارد. در تحلیل استنباطی داده‌ها نیز از آزمون T برای گروه‌های مستقل استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

۱. استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس نیستند.
۲. طبیعی بودن توزیع نمرات: برای بررسی این مورد از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده می‌شود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار

تعداد	تفاضل میانگین‌های	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		مؤلفه	گروه
		انحراف	میانگین	انحراف	میانگین		
۳۰	۰/۰۶	۰/۴۲۸	۲/۷۸	۰/۴۵۷	۲/۷۲	خودراهبری	
۳۰	۰/۰۶	۰/۴۱۴	۲/۷۳	۰/۴۷۰	۲/۶۷	خودمدیریتی خودکنترلی خودانگیختگی	گواه
۳۰	۰/۱۳	۰/۵۲۲	۲/۸۲	۰/۵۰۱	۲/۶۹		
۳۰	-۰/۰۳	۰/۴۵۹	۲/۷۸	۰/۴۷۲	۲/۸۱		
۳۰	۱/۰۷	۰/۳۴۸	۳/۷۷	۰/۴۳۱	۲/۷۰	خودراهبری	
۳۰	۱/۰۱	۰/۳۶۸	۳/۶۸	۰/۴۰۸	۲/۶۷	خودمدیریتی خودکنترلی خودانگیختگی	آزمایش
۳۰	۰/۹۸	۰/۳۸۴	۳/۷۲	۰/۵۱۱	۲/۷۴		
۳۰	۱/۱۲	۰/۴۲۶	۳/۹۰	۰/۴۸۱	۲/۶۸		

جدول ۲. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

Sig	درجه‌ی آزادی	آماره
۰/۱۱۲	۵۸	۰/۱۱۴

طبق آنچه در جدول شماره‌ی ۲ مشاهده می‌شود، نتیجه‌ی آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پس‌آزمون خودراهبری ۰/۱۱۴ و ۰/۱۱۲ است و چون $\text{sig} > ۰/۰۵$ می‌باشد، بنابراین فرض صفر طبیعی بودن توزیع داده‌ها رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

۳. **همگونی واریانس‌ها:** شاخص این پیش‌فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون T مستقل است، اما در اینجا نتیجه‌ی آن به‌طور جداگانه در جدول شماره‌ی ۳ آمده است.

جدول ۳. نتیجه‌ی آزمون لوین

Sig	F
۰/۲۴۳	۱/۳۰۹

چنانچه در جدول شماره‌ی ۳ مشاهده می‌شود برای آزمون لوین، مقدار F برابر ۱/۳۰۹ و $\text{sig} = ۰/۲۴۳$ است. چون $\text{sig} > ۰/۰۵$ است، فرض صفر همگون بودن واریانس‌ها، رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت، واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند.

بنابراین با برقرار بودن سه پیش‌فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتیجه‌ی آزمون T مستقل

Sig	Df	T
۰/۰۰۰	۵۸	۹/۸۲۱

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می شود مقدار T برابر $9/821$ و $sig = 0/000$ است و چون $sig < 0/05$ می باشد، می توان نتیجه گرفت بین میانگین های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت ها و روش های مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش در گروه آزمایش، تفاوت معناداری در میزان یادگیری خودراهبر دانشجویان دو گروه ایجاد کرده است. البته این امر می تواند ناشی از تأثیر پیش آزمون باشد. به همین دلیل لازم است با استفاده از تحلیل کوواریانس تأثیر پیش آزمون را از نتایج پس آزمون حذف نمود. برای استفاده از تحلیل کوواریانس نیز ابتدا پیش فرض های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش فرض ها عبارتند از:

۱. **طبیعی بودن توزیع نمرات:** برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شده و نتایج آن در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول ۵. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

sig	درجه ی آزادی	آماره	
0/112	58	0/125	پیش آزمون
0/119	58	0/114	پس آزمون

طبق آنچه در جدول شماره ۵ دیده می شود؛ در نتیجه ی آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پیش آزمون $sig = 0/112$ و برای پس آزمون $sig = 0/119$ است و چون در هر دو مورد $sig > 0/05$ می باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده هاست، رد نشده و می توان توزیع داده ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

۲. **همگونی واریانس ها:** طبق آنچه در جدول شماره ۶ آمده است، همگونی واریانس ها در گروه های گواه و آزمایش با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. همان طور که مشاهده می شود، برای پیش آزمون $sig = 0/558$ و برای پس آزمون $sig = 0/236$ است و چون در هر دو مورد $sig > 0/05$ است، فرض صفر که همگون بودن واریانس هاست، رد نشده و می توان نتیجه گرفت واریانس ها در دو گروه همگون هستند.

جدول ۶. آزمون لوین

sig	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره‌ی لوین	
۰/۵۵۸	۵۸	۱	۰/۳۲۰	پیش آزمون
۰/۲۳۶	۵۸	۱	۱/۳۱۸	پس آزمون

۳. پایایی متغیر هم‌پراش (پیش آزمون): پایایی پیش آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

۴. اجرای هم‌پراش (پیش آزمون) قبل از شروع پژوهش: اجرای پیش آزمون برای هر دو گروه قبل از آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه به گروه آزمایش، انجام گرفته است.

۵. همبستگی متعارف هم‌پراش‌ها با یکدیگر: این پیش فرض در صورتی قابل بررسی است که در پژوهش بیش از یک پیش آزمون وجود داشته باشد. از آنجا که در این پژوهش فقط یک پیش آزمون مورد استفاده قرار گرفته است، نیازی به بررسی این پیش فرض نیست.

۶. همگونی شیب رگرسیون: برای اثبات همگونی شیب رگرسیون باید شاخص F تعامل بین متغیر هم‌پراش و مستقل در دو گروه معنادار باشد. نتیجه‌ی بررسی این پیش فرض در جدول شماره‌ی ۷ آمده است.

جدول ۷. اثر تعاملی بین روش مطالعه و خودراهبری

منبع	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۴/۸۵۶	۱	۴/۸۵۶	۵۶/۳۵۷	۰/۰۰۰
روش تدریس	۰/۰۲۸	۱	۰/۰۲۸	۰/۳۶۲	۰/۵۳۶
پیش آزمون	۴/۸۱۳	۱	۴/۸۱۳	۵۵/۵۳۸	۰/۰۰۰
اثر تعاملی	۰/۱۶۷	۱	۰/۱۶۷	۱/۹۲۱	۰/۱۴۹
خطا	۵/۵۳۷	۵۸	۰/۰۸۷		
کل	۷۳۸/۶۳۱	۶۲			

همان طور که در جدول شماره‌ی ۷ مشاهده می‌شود، مقدار F تعامل بین روش مطالعه و پیش آزمون برابر ۱/۹۲۱ و سطح معناداری آن یعنی $\text{sig} = ۰/۱۴۹$ است. از آنجا که $\text{sig} > ۰/۰۵$

است، فرضیه مقابل رد شده و فرض صفر که همان همگونی شیب‌های رگرسیون است، پذیرفته می‌شود.

۷. خطی بودن همبستگی متغیر هم‌پراش و متغیر مستقل: از آنجا که شاخص این پیش فرض بخشی از خروجی اصلی تحلیل کوواریانس است، نتایج هر دو بررسی در جدول ۸ آمده است.

چنانچه در ردیف سوم این جدول مشاهده می‌شود؛ مقدار F تأثیر پیش‌آزمون برابر $۱۳۸/۸۱۷$ و معنادار است، زیرا احتمال آن $۰/۰۰۰$ و کوچکتر از $۰/۰۵$ می‌باشد. بنابراین پیش فرض هفتم نیز که خطی بودن همبستگی پیش‌آزمون و روش تدریس است، رعایت شده است.

نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر روش مطالعه بر خودراهبری دانش‌آموزان گروه‌های گواه و آزمایش با حذف اثر پیش‌آزمون، در جدول شماره ۸ آمده است.

جدول ۸. نتیجه‌ی پس‌آزمون خودراهبری گروه‌های گواه و آزمایش

منبع	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۵/۰۱۶	۱	۵/۰۱۶	۵۷/۱۳۶	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۱۲/۱۸۸	۱	۱۲/۱۸۸	۱۳۸/۸۱۷	۰/۰۰۰
اثر روش	۴/۷۴۴	۱	۴/۷۴۴	۵۴/۰۴۰	۰/۰۰۰
خطا	۵/۷۰۶	۵۷	۰/۰۸۸		
کل	۷۳۸/۶۳۱	۶۰			

داده‌های جدول شماره ۸، ($sig < ۰/۰۵$ و $sig = ۰/۰۰$) و $F = ۵۴/۰۴۰$ معناداری تأثیر آموزش مهارت‌ها و روش‌ها مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر تفاوت ایجاد شده در میزان خودراهبری بین دانشجویان دو گروه گواه و آزمایش ناشی از آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش بوده و پیش‌آزمون تأثیر معناداری بر آن نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بود. مهارت‌های فکری و راهبردهای ذهنی که دانشجویان در مطالعه و یادگیری از آنان استفاده می‌کنند قابل آموزش و یادگیری هستند و می‌توان راهبردهای یادگیری دانشجویان را از طریق آموزش اصلاح نمود. کارگاه آموزشی تهیه شده در این مطالعه را می‌توان برای بهبود مهارت‌ها و روش‌های مطالعه و یادگیری دانشجویان به کار گرفت. لذا کارگاه آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش برای دانشجویان به مدت شش هفته در دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه به کار گرفته شد و پس از اتمام دوره، میزان خودراهبری آنان با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سنجش میزان خودراهبری فیشر و همکاران سنجیده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که در مرحله‌ی پس‌آزمون نمرات خودراهبری یادگیری دانشجویان گروه آزمایش که مورد آموزش مهارت‌ها و روش‌ها مطالعه قرار گرفتند به‌طور معناداری بیشتر از دانشجویان گروه گواه بوده است. بنابراین نتایج پژوهش حاکی از این است که آموزش مهارت‌ها و روش‌های مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش بر یادگیری خودراهبر دانشجویان تأثیر معناداری دارد. این یافته با نتایج تحقیقات مختلف در خصوص مهارت‌های مطالعه [حقانی و خدیوزاده (۱۳۸۸)، حسینی و همکاران (۱۳۸۷)، هانتر و لیندر (۲۰۰۵)، مک‌نامارا و پینر (۲۰۰۶)، گتینگز و سیرت (۲۰۰۲)]، الگوی مدیریت آموزش [بهرنگی و آقایاری (۲۰۰۴)، بول‌هویس (۲۰۰۳)، نصیری و بهرنگی (۱۳۹۳)] و خودراهبری یادگیری [ریچاردسون (۱۹۹۸)]، هم‌سو و هماهنگ است.

به‌طور کلی، بررسی یافته‌های پژوهش‌های مذکور و پژوهش حاضر، نشان‌دهنده‌ی تأثیرات مثبت آموزش مهارت‌ها و روش‌ها مطالعه با الگوی مدیریت بر آموزش در یادگیری خودراهبر دانشجویان است، لذا می‌توان برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌ها و روش‌ها مطالعه را با

هدف رشد خودراهبری دانشجویان و دانش آموزان در امر یادگیری به مدرسان، دبیران، مشاوران و همهی دست اندرکاران آموزش دانشگاهی توصیه کرد.

همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر تأثیرگذار بودن آگاهی از مهارت‌ها و شیوه‌های مطالعه بر میزان یادگیری خودراهبر دانشجویان، توجه به مهارت‌های مطالعه‌ی دانشجویان امری ضروری است و همچنین با توجه به قابل آموزش و یادگیری این مهارت‌ها و روش‌ها، فراهم نمودن زمینه‌های مطالعاتی در حیطه‌ی مهارت‌های مطالعه، تشویق دانشجویان به نگارش علمی به شیوه‌های مطالعه، آموزش مهارت‌های مطالعه در حد آموزش کارگاهی و ارایه‌ی درس مهارت‌های مطالعه در حد یک واحد درسی در ابتدای ورود به دانشگاه می‌تواند از گام‌های موثر در این راستا باشد. نتایج مطالعه‌ی فرگی و همکاران نشان دادند؛ برگزاری کارگاه مهارت‌های مطالعه بین دانشجویان جدیدالورود پرستاری، مامایی، مددکاری اجتماعی و رادیولوژی باعث افزایش آمادگی آن‌ها برای تحصیل در دانشگاه و همچنین بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود.

بدون شک پژوهش حاضر با همهی تلاش‌هایی که شده دارای محدودیت‌هایی می‌باشد، که از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به محدود بودن حجم آزمودنی‌ها، رشته‌ی تحصیلی دانشجویان، مدت زمان برگزاری کارگاه آموزشی و دانشگاه تحصیل آن‌ها اشاره کرد.

منابع

بهرنگی، محمدرضا و طیبه آقایی، (۱۳۸۳). «تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش آموزان پایه پنجم». فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال سوم، شماره‌ی ۱۰، زمستان، ص ۲۳-۵۴.

حسینی، سیدمحمدحسین و محمدحسین احمدیه و معصومه عباسی شوازی و شهین اسلامی فارسانی، (۱۳۸۷). «بررسی مهارت‌های مطالعه در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده‌ی بهداشت یزد»، فصل‌نامه‌ی گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره‌ی ۵، شماره‌ی ۲: ۸۸-۹۳.

حقانی، فریبا و طلعت خدیوزاده، (۱۳۸۸). «تأثیر دوره‌ی آموزش کارگاهی مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان استعداد درخشان»، *مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۱): ۴۰-۳۱.

صادقی، عباس و فاطمه حسینی، (۱۳۸۷). «بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان»، *فصل‌نامه‌ی آموزش عالی ایران*، سال اول، شماره‌ی ۲، پاییز: ۱۲۳-۱۶۴.

فریدونی مقدم، مالک و بهمن چراغیان، (۱۳۸۸). «عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده‌ی پرستاری آبادان»، *فصل‌نامه‌ی گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۱: ۲۱-۲۸.

دلجو، شریعت، (۱۳۸۵). *شیوه‌های یادگیری و مطالعه*. تهران، سپهر سخن، چار. مکی‌زاده، فاطمه، (۱۳۸۳). «بررسی میزان آگاهی دانشجویان دانشگاه یزد از روش‌های مطالعه». *مجله‌ی کتابداری*، سال سی و هشتم، دفتر چهل و دوم، پاییز و زمستان، صص ۱۶۳-۱۸۵.

هروی، کریموی و مجید و همکاران، (۱۳۸۳). «تأثیر روش‌های آموزش سخنرانی و تفحص گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری در درس بهداشت جامعه (۱)»، *مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره‌ی ۱۱. صص ۵۲-۵۶.

یزدانفر، محسن و فریبرز درتاج و مهدی رجب‌علی‌پور، (۱۳۸۶). «بررسی مهارت‌های مطالعه و یادگیری ریاضی دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان»، *فصل‌نامه‌ی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۷: ۱۳۳-۱۵۲.

نصیری، رحیمعلی و محمدرضا بهرنگی، (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر تدریس علوم تجربی با استفاده از الگوی مدیریت آموزش، بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی». *پایان‌نامه‌ی دوره‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*.

Alipoor B. Study condition]. 1nd ed. Tehran: DeklameGaran; 1997. [In Persian].

- Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. (1993). Cognitive Strategies for special education. New York: Routledge. Available in; www.newc.Astle.edu.an/school/education/staff.
- Bakare CGM. (1975). Some psychological correlates of academic success and failure. African Journal of Educational research. 2 (20) ; 11-22.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. Learning and Individual Differences 17 P: 69–81
- Biehler, R. F. & Snowman. T. (1990). Psychology applied to teaching. Sixth edition, Boston, Houghton Mifflin Company. Available in: Ferdosy University.
- Bolhuis, S. (1996). Towards Active and Self- Direct Learning. Preparing for For lifelong learning. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research association. New York, Ny. April 8- 12.
- Behrangi, Mohammadreza. Aghayari tayyebbeh. (2004). The evolution resulted from partnership Model of jigsaw in traditional state of teaching for elementary students', educational innovations journal, No10, 3th year, winter, pp35-54. [Persian]
- Behrangi, Mohammadreza. (2010). Improvement of learning. The first meeting of the Association of Educational Administration at the conference hall of the Ministry of Education. In dated 4/10/2010). [Persian].
- Behrangi, Mohammadreza (2011). Model of Management Education Creativity, 4th conference of creativity and innovation in Mashhad. [Persian].
- Behrangi, M. R.; Zebarjadi, Arash (2015a). Managing education model, a new strategy for learners to develop self-efficacy in mathematics classroom. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) , II. IOSTE Eurasian Regional Symposium& Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.
- Behrangi, M. R. Bourbour, Atiyeh (2015b). The importance of managing education model combined with the attributes of cultural intelligence and transformational leadership concepts in teaching “processing addition”. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) , II. IOSTE Eurasian Regional Symposium& Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.
- Behrangi, M. R. Rahimzadeh, Laya (2015c). Comparing the role of managing education model and traditional education in improving children philosophical mindedness. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) , II. IOSTE Eurasian Regional Symposium& Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.

- Behrangi, M. R.; Bourbour, Atya; Gholami, Zohreh (2015d). Setting the steps of management education model in the secondary school considering the students level of development and studying its effect on their learning. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) , II. IOSTE Eurasian Regional Symposium& Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.
- Behrangi, Mohammadreza; Nasiri, Rahimali (2015).The effect of teaching science using Education Management Model on students' self-directed learning 3th grade Secondary schools. Journal of Educational Innovation.
- Behrangi, Mohammadreza (2nd author) ; Maleki, Davood; (2015). Investigating the interactional role of students' goal orientation on the relationship between teaching methodology of management on education pattern and students.test anxiety. 7th International Conference on Education and New Learning Technologies.6th - 8th of July, 2015; Place: Barcelona (Spain).Organising entity: IATED .
- Behrangi, M. R.; Khosravi, Hamid (2015e). Studying the effect of teaching the book thinking & research through using management education model on students' self-efficacy. The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) , II. IOSTE Eurasian Regional Symposium& Brokerage Event Horizon 2020 – Science with and for Society; Symposium Programme & Abstracts Book. 24-26 April 2015.
- Behrangi, M. R.; Hosseinian, Simin (2015f). Reseach based theory of overhauling science education management. ScienceDirect. Procedia-Social and Behaviorl Sciences 197 (2015) 229-237.
- Behrangi, M. R. (2014). Research based theory of overhauling science education management. XVI IOSTE Symposium. 21-27 September 2014. Riverside Majestic Hotel- Kuching Sarawak.
- Chen ML. (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as origin language learners. Learning and Individual Differences. 19 (2): 304-308.
- Chiu MM, Yin Chow BWY, McBride CC. (. 2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science and reading achievements across 34 countries. Learning and Individual Differences. 17 (4): 344-365.
- Davidson . R . (2002). Relationship of study approach and Exam performance. Journal of education .20 . P: 29 – 44.
- Fergy, s. & Morgan,G. & Hodgson,D. (2008). The impact of pre-entry study skills training programmers on students, first year experience in health and social care programmers . Nurse Education in practice. P: 20-30.

- Fisher, M. King, J & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness Scale for nursing education. *Nurse education today*. Oct;21 (7): 516-525.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibilities and control issues. *Adult Education Quarterly*, Vol 42 (3) , pp136-148.
- Garrison, D. R. (1997). Self – directed leaning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, Vol 48 (1) , pp18-33.
- Gettinger M, Seibert JK. (2002). Contributions of study skills to academic success. *School Psychology Review*. 31 (3): 350–365.
- Haycock K, Huang S. (2001). Are today's high school graduates ready?. *Thinking K–16*. 5 (1): 3–17.
- Hiemstra, R. & Brockett, R. (1994). From behaviorism to humanism: Incorporating self–direction in leaning concepts into the instructional design process, University of Oklahoma.
- Hunter. M.S. & Linder, C.V. (2005). How to study. *Journal of Experimental psychology* . 130 (2) , P: 224- 237 .
- Knowles, M. S. (1975). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 4th Ed. Gulf Publishing, Houston, TX.
- Macnamara D, Penner K. (2006). Using study skills and motivation predict academic success. *Journal for research in Mathematics Education*; 21: 33-46.
- Pindar JA. (2000). Comparative study of the effective of client central and rational emotive group counseling models on the study habits of low achieving students [dissertation]. Maiduguri: University of Maiduguri.
- Richardson, M. (1988). Innovating andragogy a basic nursing course: An evaluation of the self – directed independent study contract with basic nursing student. *nurse Education Today*. 8: 315 – 324.
- Seif AA. *Psychology nurture: Learning and teaching psychology*. 5nd ed. Tehran: Agah; 2001. [In Persian].
- Snell, L. (2001). The link between Self-directed Learning and Continuing. *Medical Education*. McGill. University, Montreal Canada. Vol 22, No, 8.
- Williams, B. (2004). Self-direction in Problem based Learning program. *Nurse education Today*. 24, 277 – 285.
- Yip M. (2007). Differences in learning and strategies between high and low achieving university student. *Educational Psychology*; 27 (5): 597-606.
- West C, Sadoski M. Do study strategies predict academic performance in medical school? *Med Educ* 2011;45 (7): 696-703.