

اثربخشی آموزش غایت‌نگری بر یادگیری خودراهبری دانش‌آموزان

فاطمه همتیان^۱، علی محمد رضایی^{۲*}، محمد علی محمدی^۳

(۱) دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان-سمنان، ایران.

(۲) استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

*نویسنده مسوول: rezaei_am@semnan.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله ۹۵/۰۲/۰۵ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۵/۰۲/۲۷ تاریخ پذیرش مقاله ۹۵/۰۳/۲۹

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تاثیر آموزش غایت‌نگری بر یادگیری خودراهبری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه هشتم مقطع دبیرستان (دوره اول) شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود که از بین آنها ۴۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه با کمترین نمرات در یادگیری خودراهبری انتخاب و به صورت تصادفی و بطور مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شد. ابتدا پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا و بعد از آن طی ۹ جلسه، غایت‌نگری به گروه آزمایش، آموزش داده شد. برای گروه کنترل مداخله‌ای انجام نشد. در این تحقیق از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. داده‌ها با پرسشنامه یادگیری خودراهبری فیشر، کینگ و تاگو گردآوری شد و پس از آن با استفاده از آزمون کوواریانس چندمتغیره مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد غایت‌نگری اثر معنی‌داری بر بهبود یادگیری خودراهبری دارد. بر اساس نتایج حاصله، برای ارتقاء یادگیری خودراهبری استفاده از آموزش غایت‌نگری توصیه می‌شود.

کلید واژگان: غایت‌نگری، یادگیری خودراهبری، خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری، خودکنترلی.

مقدمه

یادگیری خودراهبری یک فرایند هدفمند است که معمولاً به وسیله فعالیت‌های رفتاری درگیر در شناسایی و جستجوی اطلاعات مشخص می‌شود و یادگیرنده، آگاهانه مسئولیت را برای تصمیمات مربوط به اهداف و فعالیت‌ها می‌پذیرد (لانگ و هوی، ۲۰۰۹). هاوز^۵ (۱۹۹۶) و گریسون^۱ (۱۹۹۷) خودراهبری را به عنوان خودمدیریتی (مدیریت زمینه شامل محیط اجتماعی، منابع و عملکردها) و خودبازبینی (تنظیم، ارزشیابی و بازنگری راهبردهای شناختی)، تعریف می‌کنند. لیمن^۷ (۱۹۹۷)، مورو، شارکی و فرستون^۸ (۱۹۹۳) نیز

دانش و دانش‌اندوزی در جامعه معاصر، نقش مهمی ایفا می‌کند؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت ما در عصر دانش زندگی می‌کنیم. امروزه با گسترش رشته‌های تحصیلی و دانشگاهی، لازمه موفقیت و رضایت در این عرصه، خودراهبر بودن است (بهروزی، شغابی، مهرابی زاده هنرمند و مکتبی، ۱۳۹۲) که این مسئله سبب مبدل شدن یادگیری خودراهبر به یکی از جذاب‌ترین موضوعات در حیطه یادگیری و آموزش شده است (رابرسون^۲، ۲۰۰۵؛ تئو و همکاران^۳، ۲۰۱۰).

5 . Havvs
6 . Garrison
7 . Lehman
8 . Morrow, Sharkey & Frstvn

1 .self-directed
2 . Roberson
3 . Teo & et al
4 . Long & Huey

لحاظ فلسفی به اگزستانسیالیست ها و از نظر روان شناختی به انسانگرایان نسبت داده شده است (بیلر و اسنومن^۹، ۱۹۹۰).

با توجه به اهمیت و ضرورت یادگیری خودراهبری، این پرسش مطرح می شود که چگونه می توان این متغیر را در افراد افزایش داد؟ در راستای پاسخ به این سوال روان شناسان و پژوهشگران کوشیده اند تا با ارائه روش های منطقی بر خصوصیات روان شناختی این قابلیت را بهبود بخشند. برای مثال مهارتهای فن آوری اطلاعات و ارتباطات یکی از این روش ها است که خزایی و عشورنژاد (۱۳۹۱)، حج فروش و اورنگی (۱۳۸۳)، کوزما^۵ (۲۰۰۳)، براک^۶ (۲۰۰۷)، توندیر^۷ (۲۰۰۷)، واتز و لیود^۸ (۲۰۰۴) و نیوراس^۹ (۲۰۰۲) یافته های مبنی بر تأثیر استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش بر تقویت خودراهبری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را ارائه داده اند، همچنین سعید، علی نژاد و گودرزی (۱۳۹۴) آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را در ارتقا آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان تاثیرگذار گزارش کرده اند. یکی دیگر از روش های بهبود یادگیری خودراهبری افراد، آموزش تفکر انتقادی، حل مساله و فراشناخت است (هندریکسون^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ میفلین و کامپللا^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ آزمان^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ بستروم و لاسن^{۱۳}، ۲۰۰۶؛ کوری^{۱۴}، ۲۰۰۷؛ ماسا^{۱۵}، ۲۰۰۸؛ نادى، گردان شكن و گلپور، ۱۳۹۰) اثربخشی آن را نشان داده اند. اما روش دیگری که می تواند باعث بهبود یادگیری خودراهبری در افراد شود، آموزش غایت نگری است که تا به حال پژوهشهای بسیار اندکی با روش غایت نگری به خصوص با شیوه پژوهش حاضر انجام شده است.

خودراهبری را به عنوان مهارکننده تدریجی تغییرات از معلم به شاگرد در نظر گرفته و اعتقاد دارند که در یادگیری خودراهبر فراگیران با یک رویارویی عظیم و مستقل به هدف گذاری و تصمیم گیری در یادگیری و تشخیص ارزشمندی می پردازند. به علاوه آنها در می یابند که چگونه تکالیف یادگیری خود را در یک چهارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند (نقل از نادى، ۱۳۸۲). کافرا و گارتنر^۱ (۲۰۰۶) مشخصات یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری را چنین تعریف کرده اند: یک یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری ابتکار عمل دارد، مستقل است و بر یادگیری پافشاری می کند. یادگیرنده کسی است که مسئولیت یادگیری اش را می پذیرد و مشکلات را به عنوان چالش ها در نظر می گیرد نه موانع. او قادر به خود انضباطی است و درجه بالایی از کنجکاوی دارد. فردی است که تمایل قوی به یادگیری یا تغییر دارد و اعتماد به نفس بالایی دارد. فردی است که قادر به کاربرد مهارت های اساسی مطالعه، سازماندهی زمان و ایجاد سرعت مناسب برای یادگیری است و برای کامل کردن تکلیف یک طرح را تدوین می کند. او کسی است که از یادگیری لذت می برد و تمایل به هدف گذاری دارد. از دیدگاه فیشر و کینگ^۲ (۲۰۱۰) برای یادگیری خود راهبر، سه متغیر اصلی در نظر گرفته شده است که خود مدیریتی، خود کنترلی و میل برای یادگیری را شامل می شود.

ریشه های خودراهبری در حوزه تعلیم و تربیت را می توان در دیدگاه های تجربه گرایانه جان دیویی پیدا کرد. او هشدار می دهد که معلم باید راهنمای دانش آموزان باشد؛ اما نباید در فرایند یادگیری دخالت کند یا آن را کنترل نماید (ویلیامز^۳، ۲۰۰۴). اگر چه این رویکرد به

9 . Newrouse
10 . Hendricson
11 . Miflin & Compblell
12 . Azman
13 . Bostrom & Lassen
14 . Corey
15 . Massa

1. Cofarella & Gartner
2 . Fisher & King
3. Williams
4. Biehler & Snowman
5 . Kozma
6 . Braak
7 . Tondeur
8 . Watts & Lloyd

اریکسون و یونگ نیز از هدف و معنای زندگی به طور ضمنی بحث کرده‌اند (زیکا و چمبرلین^۸، ۱۹۹۲). امروزه در روانشناسی، مدیریت و بسیاری از رشته‌های دیگر برای افزایش عملکرد و بهبود روند پیشرفت شخصی و تیمی در امور مختلف روانشناختی، تحصیلی و ... از هدف‌گذاری صحبت می‌شود (نریگینگ و همکاران^۹، ۲۰۱۳؛ وینبرگ^{۱۰}، ۲۰۱۰)، اگرچه منشأ تاریخی اهداف، به اوایل قرن بیستم برمی‌گردد؛ اما ادوین لاک و گری لاتم در زمینه توسعه تئوری تعیین هدف شناخته‌تر هستند (لاک و لاتم، ۱۹۸۴، ۱۹۹۰، ۲۰۰۵؛ لاتم، ۲۰۰۰). در این راستا لاک و لاتم (۱۹۹۰) چهار شرط را برای هدف‌گذاری موفق پیشنهاد می‌کنند: اهداف باید مشخص باشند؛ اهداف باید چالش‌برانگیز باشند؛ اهداف باید دست‌یافتنی باشند و بالاخره، افراد باید نسبت به اهداف خود تعهد داشته باشند. یافته‌های دیگر پژوهش‌ها (کلین و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۱، لاک و لاتم، ۲۰۰۵؛ ۲۰۰۶) نیز نشان می‌دهد زمانی که این چهار شرط موجود باشد، تعیین هدف راه‌موتری برای بهبود عملکرد و تعالی رفتار شخص و تیم می‌باشد.

لاک و لاتم (۲۰۰۵) از چهار سازوکار هدف برای نشان دادن تأثیر مثبت اهداف بر اعمال استفاده کردند. نخست اینکه، اهداف توجه به وظیفه را افزایش می‌دهند؛ دوم اینکه، اهداف تلاش صرف شده روی فعالیتها را افزایش می‌دهند و آنها به افراد کمک می‌کنند تا در حالی که از دیگر فعالیتها صرف نظر می‌کنند، در فعالیت‌هایی که به هدف مربوط است شرکت کنند؛ سوم اینکه، اهداف پایداری را افزایش می‌دهند زیرا درحالی‌که یک هدف به طور واضح تعیین شده، وسوسه‌اندکی برای رها کردن آن وجود دارد. زمانی که فرد برای خود یک هدف تعیین می‌کند، این سه سازوکار نسبتاً خودبخود به وجود می‌آیند

مفهوم غایت یا هدف دارای تعاریف گوناگونی است، این واژه معمولاً در زندگی روزمره انسان‌ها کاربردهای فراوانی دارد و از آن در موقعیت‌ها و شرایط مختلف استفاده می‌شود. برخی از پژوهشگران معتقدند، غایت در حقیقت یک موقعیت یا وضعیت بیرونی یا خارج از وجود انسان‌ها است که افراد سعی دارند با تلاش به آن دست پیدا کنند، علی‌رغم اینکه سلیقه‌ها و انگیزه‌ها از درون هدایت می‌شوند، غایت‌ها محرک‌های خارجی هستند که با تحریک انگیزه‌های انسانی، افراد را به سمت خود سوق می‌دهند (توکمن^۱، ۲۰۱۴). غایت پیش‌بینی‌کننده‌ی قدرتمند عمل است که موجب پایان دادن تفکر در مورد اهداف جایگزین (رقابت اهداف) و ایجاد تعهد برای فرد جهت عمل به غایت یا هدف می‌شود. (موسی^۲، ۲۰۱۲). در واقع، غایت قصد فرد را بیان می‌کند و به چگونگی، مقدار یا میزان عملکرد اشاره دارد (لاک و لاتم^۳، ۱۹۹۰؛ لاک، شاول^۴، ساری^۵ و لاتم، لاتم، ۱۹۸۱). مارتنز^۶ (۱۹۹۱) غایت‌نگری (هدف‌گزینی) را این‌چنین تعریف می‌کند: «روش منظم تدوین اهداف و کوشش برای رسیدن به این اهداف که در پیشرفت و توسعه اعتماد به نفس و کسب لیاقت مؤثر است» به عبارت دیگر، غایت‌نگری (هدف‌گزینی) عبارت است از درک برخی نتایج مطلوب و برنامه‌ریزی یک رشته اعمال برای رسیدن به آن هدف یا تعیین آمالی که فرد از طریق تلاش منظم به آن دست خواهد یافت (سنه، ۱۳۸۵). غایت‌نگری از واژه یونانی (telo) به معنای اقدام برنامه‌ریزی شده هدفمند فرد گرفته شده است. غایت‌نگری به معنی آگاهی فرد از نحوه جهت‌گیری به سوی یک هدف تعریف شده می‌باشد (بکمیر^۷، ۲۰۰۹). هدف و معنای زندگی از مهم‌ترین موضوعات دینی، مدیریتی، فلسفی و روانشناختی است و روانشناسانی چون آلپورت، لوین، اریک فرم، آدلر،

7. Bekmeier
8. Zika & Chamberlain
9. Nahrgang & et al
10. Weinberg
11. Klein & et al

1. Tuckman
2. Moussa
3. Locke & Latham
4. Shaw
5. Sarri
6. Martens

توانایی تعیین یک غایت یا هدف بلند مدت، شکستن آن به اهداف کوتاه مدت، اهداف فرعی قابل دسترس، نظارت بر پیشرفت و قابلیت ارزیابی، تنظیم کردن راهبردهای مورد نیاز و تنظیم یک هدف جدید در صورتی که هدف قبلی به سرانجام رسیده باشد، را داشته باشد. این طرح چند مرحله ای یک کلید برای افزایش عملکرد روانی و جسمی سالم در همه ی امور انسانی از جمله شخصیتی، تحصیلی و ... در سراسر طول عمر است (شانک^۵، ۲۰۰۱). علی رغم اهمیت غایت نگری در زندگی فردی و اجتماعی اکثر پژوهش های انجام شده در حوزه مدیریت و ورزش صورت گرفته و پژوهش های اندکی در حوزه روانشناسی انجام شده است که در آنها نیز خلا برنامه منسجم غایت نگری (هدف گذاری) حس می شود. با توجه به نقش پررنگ غایت نگری در بهبود و پیشرفت زندگی افراد و از آنجا که یکی از ویژگی های بسیار مهم یادگیرنده در محیط های یادگیری، آمادگی برای یادگیری خودراهربر و مستقل است، لازم است یادگیرندگان درجه بالایی از خود سازماندهی و خود انطباطی که از مشخصات یادگیرندگان خود راهربر است را برای ورود به محیط های آموزشی داشته باشند. از این رو، بررسی عوامل تأثیرگذار بر میزان آمادگی برای یادگیری خودراهربر یادگیرندگان برای بهبود برنامه های یادگیری ضروری است (سعید، علی نژاد و گودرزی^۴، ۱۳۹۴). با توجه به مطالب گفته شده و اهمیت بسیار بالای یادگیری خودراهربری، هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش غایت نگری بر ارتقاء یادگیری خودراهربری می باشد.

روش

این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان پایه هشتم مقطع دبیرستان (دوره

و سرانجام تعیین هدف، انگیزش و عملکرد را به وسیله توسعه راهبردهای خاص وظیفه یعنی راه های انجام وظیفه افزایش می دهد. راهبردهای وظیفه، برنامه های آگاهانه و تعمدی هستند که برای تحقق هدف طراحی می شوند؛ بنابراین توجه، تلاش و پایداری، نتایج خود به خود تعیین هدف هستند اما توسعه راهبردهای وظیفه، نتایج آگاهانه، تعمدی و خلاق تعیین هدف هستند.

لاک و لاتم^۱ (۱۹۸۵، ۱۹۹۰) و بویس^۱ (۱۹۹۲) غایت نگری را عامل مهمی در بهبود یادگیری بشمار می آورند. در واقع غایت، یکی از شرایط بنیادی و موثری است که موجب برانگیختن افراد به یادگیری می شود. وقتی فردی به خوبی بداند که هدف از آموختن چیست، علاقه او به یادگیری افزایش می یابد و کوشش او دوچندان می شود. شیوه هایی که برای رسیدن به هدف برگزیده می شوند را می توان دلیلی بر شدت و درجه علاقه شاگردان دانست (پارسا، ۱۳۸۵). تایلر^۲ (۱۹۹۵) نیز یادگیرندگان خودراهربر را، افرادی خودانگیزخته، ساعی، مستقل، خود منضبط، خودباور و هدف محور می داند. به طور کلی در فرآیند یادگیری خودراهربر دانش آموزان به گسترش تواناییهایشان در ارزیابی کمبودهای دانش خود تشویق می شوند و سپس با جست و جو در منابع مرتبط به کمبودهای دانش خود رسیدگی می کنند. آنها ممکن است از دانش خود از منابع در دسترس یا قضاوت آگاهانه برای انتخاب راه حل های مشکل استفاده کنند (کریمی، آرندت، کاولی، بوهرلر، الماربری و روبرت^۳، ۲۰۱۰). یادگیری خودراهربری مستلزم تنظیم هدف، تجزیه و تحلیل وظایف، پیاده سازی طرح های از پیش ساخته و خود ارزیابی در فرآیند یادگیری است (لوینس مگدا و ریکرس^۴، ۲۰۰۸).

با توجه به آنچه گفته شد، غایت نگری یک راهبرد کلی است که می تواند در حوزه های مختلف به کار گرفته شود، غایت نگری موثر مستلزم آن است که شخص

4. Loyens, Magda, & Rikers
5. Schunk

1. Boyce
2. Taylor
3. Karimi, Arendt, Cawley, Buhler, Elbarbry & Roberts

نادی و سجادیان نیز نشان دهنده همان سه مولفه معرفی شده در مقیاس فیشر و همکاران (۲۰۰۱) بود.

جلسات آموزش^۲

جلسات آموزشی در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح زیر برگزار شد.

جلسه اول: برقراری ارتباط و تعامل با اعضا گروه آزمایشی / معرفی مدرس، آزمونگر و اعضا گروه آزمایشی / معرفی دوره آموزشی و بیان قواعد و قوانین آن / اجرای پیش‌آزمون / ایجاد میل و رغبت در اعضای گروه آزمایشی برای همکاری (ارائه مثال‌های عینی از فواید و کاربرد غایت‌نگری و هدف‌گذاری در تحصیل، شغل و زندگی) / ارائه تعریفی مقدماتی و ساده از غایت، غایت‌نگری، هدف و هدف‌گزینی.

جلسه دوم: مرور مطالب ارائه شده در جلسه قبل / معرفی کامل غایت، غایت‌نگری و تحلیل غایت / معرفی و تبیین انواع هدف (کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت) / آموزش و تبیین مراحل تحلیل غایت به روش میگر و گرانلاند (آموزش تبدیل غایت‌ها یا هدف‌های کلی به هدف‌های دقیق آموزشی) / ارائه تکلیف متناسب با محتوای آموزشی این جلسه به اعضا جهت ایجاد یادگیری بهتر.

جلسه سوم: مرور تکالیف جلسه قبل و ارائه بازخورد مناسب / آموزش مدل SMART^۳ و HARD^۴ برای تعیین اهداف / ارائه تکلیف متناسب با محتوای آموزشی این جلسه به اعضا جهت ایجاد یادگیری بهتر.

جلسه چهارم: مرور اجمالی مباحث جلسه قبل و ارائه بازخورد مناسب / تکمیل فرم «چشم‌انداز آرمانی فردی»^۵ با توجه به مدل SMART^۳ توسط هر یک از اعضا / بحث و بررسی فرم «چشم‌انداز آرمانی فردی» تکمیل شده بین

اول) شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ می‌باشد. به منظور انتخاب نمونه آماری در گام اول، دبیرستان دخترانه راه‌زینب (دوره اول) به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه یادگیری خودراهبری بین تمامی دانش‌آموزان پایه هشتم اجراء گردید. در مرحله بعد، تعداد ۴۰ نفر که کمترین نمرات را در یادگیری خودراهبری کسب کرده بودند انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری تبدیل شدند. در گام آخر، به صورت تصادفی یکی از گروه‌ها به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری (SLRS)

مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری یک آزمون ۴۱ سؤالی است که توسط فیشر، کینگ و تاگو^۱ تدوین شده است. در این مقیاس آزمودنی‌ها به یک مقیاس پنج‌درجه‌ای طیف لیکرت (بسیار کم=۱ تا بسیار زیاد=۵) پاسخ می‌دهند. یافته‌های فیشر، کینگ و تاگو در استرالیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به روش همسانی درونی 0/83 برای زیرمقیاس خودمدیریتی 0/۸۷، رغبت به یادگیری 0/۸۵ و خودکنترلی 0/۸ و همبستگی بین هر سوال با نمره کل مقیاس بین 0/۲۶ تا 0/۸۴ بود. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مطلوب گزارش شده است (فیشر و کینگ، ۲۰۱۰). در ایران این مقیاس را اولین بار نادى و سجادیان (۱۳۸۵) هنجاریابی کردند که ضریب پایایی کل مقیاس 0/۸۲ و ضریب پایایی زیرمقیاس خودمدیریتی 0/۷۸، رغبت به یادگیری 0/۷۱ و خودکنترلی 0/۶ بدست آمد. نتایج تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی در مطالعه

3. Specific Measurable Attainable Realistic Time bounded

4. Heartfelt Animated Requires Difficult

5. Individual Idealized Vision

1. Fisher, King & Tague

۲. در تدوین سرفصل و محتوای جلسات آموزشی غایت‌نگری از تحلیل غایت به روش میگر و گرانلاند، برنامه استراتژیک توسعه فردی (IDSP)، تدوین چشم‌انداز آرمانی (IIV)، مدل SMART، مدل HARD و مدل SWOT استفاده شده است.

جلسه هشتم: ارزیابی مجدد و بازخورد و تکرار مراحل: بررسی و ارزیابی برنامه غایت نگری افراد توسط پژوهشگر، ارائه بازخوردهای لازم به افراد، آماده سازی افراد برای تکرار برخی مراحل و یا هدایت به سوی غایت بعدی.

جلسه نهم: اجرای پس آزمون توسط پژوهشگر/ تشکر و قدردانی از همکاری همه اعضا.

یافته ها

در این قسمت ابتدا یافته های توصیفی و سپس تحلیل های انجام شده جهت پاسخگویی به سوال پژوهش ارائه شده است. در جدول ۱ مقادیر میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد متغیرهای پژوهش را در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه آزمایشی و کنترل نشان می دهد. همانطور که ملاحظه می شود میانگین عوامل خود مدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب از ۵۲/۳۰؛ ۳۴/۲۵ و ۴۷/۵۰ به مقادیر ۶۰/۳۵؛ ۴۲/۱۵ و ۵۱/۸۵ در پس آزمون افزایش داشته است. این در حالی است که نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل تغییر چندانی نداشته است. پس از بررسی یافته های توصیفی به منظور اجرای آزمون مانکووا، ابتدا پیش فرض های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی یکسانی ماتریس کواریانس از آزمون M باکس استفاده شد. نتایج نشان داد $F(10, 69.03)$ ، $p=0/015$ مفروضه یکسانی کواریانس برقرار نمی باشد. بنابراین اثر پیلایی به عنوان مبنای گزارش انتخاب گردید. به منظور ارزیابی مفروضه یکسانی واریانس خطا از آزمون لون استفاده شد (جدول ۲). نتایج نشان داد که مفروضه یکسانی واریانس خطا در سطح $p \leq 0/01$ برقرار می باشد.

اعضا و مدرس و ارائه بازخورد مناسب و تعدیل و اصلاح آن در صورت لزوم/ آموزش به اعضای گروه جهت شناسایی نقاط نیازمند بهبود (شکاف بین وضع موجود و مطلوب)/ تاکید بر اهمیت خودارزیابی در فرایند هدف گذاری: در این مرحله اعضا گروه آزمایشی به خودارزیابی هدف گذاری های خود بر مبنای مدل **SMART** پرداختند، در این مرحله به اعضا آموزش داده شد که چگونه از نتیجه خودارزیابی ها در بهبود وضع موجود خود استفاده نمایند.

جلسه پنجم: مرور اجمالی مباحث جلسه قبل/ معرفی ماتریس **SWOT** و توضیح کامل آن/ تکمیل ماتریس **SWOT** توسط هر یک از اعضای گروه آزمایشی/ بحث و بررسی ماتریس **SWOT** تکمیل شده بین اعضا و مدرس و ارائه بازخورد مناسب و اصلاح آن در صورت لزوم.

جلسه ششم: مرور اجمالی مباحث جلسه قبل/ آموزش چگونگی تبدیل اهداف و فرصت های استخراج شده از ماتریس **SWOT** به اهداف عملکردی/ آموزش چگونگی تدوین معیارهای موفقیت و دستیابی به هدف، چگونگی استفاده از منابع و حمایت های لازم و چگونگی تدوین برنامه زمان بندی برای نیل به هر هدف / تکمیل فرم «برنامه هدف گذاری فردی» توسط هر یک از اعضای گروه آزمایشی/ بحث و بررسی فرم «برنامه هدف گذاری فردی» تکمیل شده بین اعضا و مدرس و ارائه بازخورد مناسب و اصلاح آن در صورت لزوم.

جلسه هفتم: مرور اجمالی محتوای آموزشی جلسات قبل و رفع اشکال در صورت لزوم/ ثبت غایت ها و اهداف هر کدام از اعضا جهت اجرا در قالب دفترچه ای تحت عنوان «غایت نگری و تحلیل آن»/ آموزش چگونگی تدوین برنامه زمانبندی مناسب با توجه به غایت و هدف گذاری هر شخص (از یک هفته تا سه ماه) جهت اجرا و ارائه گزارش.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایشی و کنترل

مرحله اجراء	مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
پیش‌آزمون	خودمدیریتی	آزمایش	۲۰	۵۲,۳۰	۶,۱	۱,۳۷
		کنترل	۲۰	۵۳,۳۰	۶,۲	۱,۴۰
	رغبت برای یادگیری	آزمایش	۲۰	۳۴,۲۵	۴,۴۱	۰,۹۸
		کنترل	۲۰	۳۴,۶۵	۲,۶۸	۰,۵۹
	خودکنترلی	آزمایش	۲۰	۴۷,۵۰	۶,۵۵	۱,۴۶
		کنترل	۲۰	۴۹,۰۵	۴,۳۴	۰,۹۷
پس‌آزمون	خودمدیریتی	آزمایش	۲۰	۶۰,۳۵	۶,۶۵	۱,۴۸
		کنترل	۲۰	۵۳,۲۰	۵,۵۶	۱,۲۸
	رغبت برای یادگیری	آزمایش	۲۰	۴۲,۱۵	۱۰,۲	۲,۲۸
		کنترل	۲۰	۳۳,۷۵	۴,۳۹	۰,۹۸
	خودکنترلی	آزمایش	۲۰	۵۱,۸۵	۵,۷۰	۱,۲۷
		کنترل	۲۰	۴۷,۵۵	۵,۴۱	۱,۲۱

جدول ۲. نتایج آزمون لون برای بررسی یکسانی واریانس خطا

مؤلفه‌ها	F مقدار	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معنی داری
خودمدیریتی	۴/۴۲۰	۱	۳۸	۰/۰۴۲
رغبت برای یادگیری	۱/۱۰۱	۱	۳۸	۰/۳۰۱
خودکنترلی	۰/۰۸۹	۱	۳۸	۰/۷۶۸

جدول ۳. نتایج آزمون آنکووا برای بررسی تفاوت گروه‌ها در مؤلفه‌های یادگیری خودراهبری

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات F	سطح معناداری	مجذور اتا
خودمدیریتی	خودمدیریتی	۵۴۸,۸۸۹	۱	۵۴۸,۸۸۹	۰,۰۰۰۵	۰,۳۲۹
رغبت برای یادگیری	رغبت برای یادگیری	۶۲۱,۷۹۸	۱	۶۲۱,۷۹۸	۰,۰۰۰۴	۰,۲۱۶
خودکنترلی	خودکنترلی	۲۴۰,۲۲۵	۱	۲۴۰,۲۲۵	۰,۰۰۰۳	۰,۲۳۰

آزمایشی و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و میانگین گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل در همه عوامل افزایش معنی‌داری پیدا کرده است که حاکی از اثربخشی آموزش غایت‌نگری بر یادگیری خودراهبری می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

تغییر و تحولات سریع و شگفت‌انگیزی که در عرصه علم و فناوری در حال وقوع است نیاز مبرم نظام‌های آموزشی را به فراگیران خودراهبر و مادام‌العمر روز به روز شدیدتر و حساس‌تر نموده است. حجم وسیع اطلاعات و دانش، نظام‌های آموزشی را به این سمت سوق می‌دهد که دیگر

پس از بررسی مفروضه‌ها، به منظور پاسخگویی به سوال پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکووا) استفاده شد. نتایج نشان داد $F(۴,۳۱)=۹/۷۹$ ؛ $P \leq ۰/۰۰۰۵$ بین گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های یادگیری خودراهبری تفاوت معنی‌داری وجود دارد و ۵۶ درصد از واریانس یادگیری خودراهبری توسط متغیر گروه بندی تبیین می‌شود. به منظور تعیین اینکه در کدامیک از مؤلفه‌های یادگیری خودراهبری بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (آنکووا) استفاده شد (جدول ۳). نتایج نشان می‌دهد که در همه مؤلفه‌های یادگیری خودراهبری بین گروه

آموزش این مهارت در ارائه راه کارهای مناسب برای یادگیری در محیط های آموزشی مورد توجه قرار گیرد. لذا به مسئولان آموزش و پرورش، اساتید و معلمان پیشنهاد می شود در طول دوره تحصیل دانش آموزان، به آموزش مهارت غایت نگری مبادرت ورزند.

منابع

- بهروزی، ناصر؛ شغابی، معصومه؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز و مکتبی، غلام حسین (۱۳۹۲). بررسی رابطه ی یادگیری خود راهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش آموزان. مجله ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۶، ص ۱۷۰-۱۵۵، پارسا، محمد. (۱۳۸۵). روان شناسی یادگیری. تهران: پیام نور، چاپ چهارم، ص ۶.
- ترابی، فرناز (۱۳۹۱). مقایسه آثار انواع مداخله های انگیزشی بر اکتساب، یادداری و انتقال پرتاب آزاد بسکتبال. رفتار حرکتی (۱۱): ۱۷۶-۱۶۳.
- حج فروش، احمد و اورنگی، عبدالمجید (۱۳۸۳). بررسی نتایج کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستانهای شهر تهران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، دوره سوم، شماره ۹، ص ۲۹-۲۳.
- خزایی، کامیاب و عشورنژاد، کیمیا (۱۳۹۱). رابطه مهارتهای فن آوری اطلاعات و ارتباطات با مؤلفه های خودراهبری در یادگیری دانشجویان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال سوم، شماره ۱، ص ۶۱-۴۵.
- سعید، نسیم؛ علی نژاد، مهرانگیز و گودرزی، ماندانا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی. دوره ۶، شماره ۱، ص ۴۷-۳۹.
- کاظمی، حسین و امید ی نجف آبادی، مریم (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر (SDLR) دانشجویان دانشکده کشاورزی واحد علوم تحقیقات تهران. مجله پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی، سال ۵، شماره ۴.
- نادى، محمدعلی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش آموزان

نمی توان با روش های سنتی این حجم وسیع دانش را به فراگیران منتقل نمود. بنابراین تبدیل فراگیران به یادگیرندگان خودراهبر باعث خواهد شد که بتوانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند. حال اگر این مفروضه پذیرفته شود که همه فراگیران تا حدودی خودراهبرند و خودراهبری قابل آموزش است، پس می توان با استناد به محرک های این ویژگی فردی، آن را رشد و ارتقا داد. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش غایت نگری بر یادگیری خودراهبری انجام شد. یافته ها نشان داد که آموزش غایت نگری بر تقویت یادگیری خود راهبر در دانش آموزان مؤثر است و بیشترین تأثیر آموزش بر مولفه خودمدیریتی به دست آمد. در همین راستا یافته های تحقیق هانگ^۱ (۲۰۰۸)، کاظمی و امید ی نجف آبادی (۱۳۹۱) نشان می دهد که بین روشن سازی اهداف و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبتی وجود دارد. نتایج تحقیق یوچینگ^۲ (۲۰۰۵) در دانشگاه کوئینزلند نیز نشان داد که دستیابی به اهداف به شکل قابل توجهی با تقویت آمادگی جهت یادگیری خود راهبر ارتباط دارد و کاربرد فعالیت های یادگیری خود راهبر باعث فعال تر شدن و افزایش مسئولیت یادگیرندگان جهت انجام تکالیف یادگیری می شود. گا^۳ (۱۹۷۳، ۱۹۷۹) نیز دریافت که جلسات و کلاسهای هدف گذاری، یادگیری و خودسنجی های دانش آموزان را افزایش می دهد. همچنین ترابی (۱۳۹۱) اثرگذاری مثبت هدف گذاری بر اجرا و یادگیری تکلیف را گزارش داد. با توجه به نتایج تحقیق حاضر و با توجه به اینکه توانایی غایت نگری برای مطالعه و درک مطلب در دانش آموزان بسیار مهم و اساسی است و در بسیاری از موارد دانش آموزان کاربرد صحیح این توانایی را در محیط های آموزشی و حتی زندگی روزمره خود به درستی نمی دانند و همین مسئله باعث افت تحصیلی و عدم دسترسی به نتایج مطلوب آموزشی است، به نظر می آید که لازم است

- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed learning . Toward A Comprehensive model. In *Adult Education Quarterly*, fall. 48 (1): 16-18.
- Guglielmino PJ, Guglielmino LM. (2006). Culture self directed learner readiness and perception income in five countries. *Advanced management Journal*.;71(2):27-28,57.
- Hendricson, W.D. & et al. (2006). Educational strategies associated with development of Problemsolving, critical thinking, and self-directed learning. *Journal of dental Education*. Volume 70, Number.
- Huang, M. H. (2008). Factor influencing selfdirected learning readiness amongst taiwanese nursing students. *Queensland university of technology school of nursing, institute of health and biomedical innovation*.191-205.
- Karimi, R., Arendt, C. S., Cawley, P., Buhler, A. V., Elbarbry, F., & Roberts, S. C.(2010). Learning Bridge: curricular integration of didactic and experiential education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74, 1-8.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., Wright, P. M., & DeShon, R. P. (2001) "The assessment of goal commitment: A measurement model meta-analysis", *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, Vol. 85, PP. 32-55.
- Kozma, R. (Ed.) (2003). *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. Eugene, OR: International Society for Educational Technology.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2005). *Goal setting theory: theory building by induction*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P.(1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P.(2006). *Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting*. *Organizational Dynamics*, Vol. 35, No. 4, 332-340.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). *Goal setting and task performance: 1969-1980*. *Psychological Bulletin*,90, 125-152.
- دختر دبیرستانهای شهر اصفهان. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، سال ۵، شماره ۱۸.
- نادى، محمدعلى و سجاديان ايلناز (۱۳۹۰). اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری برای دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲):۱۸۲-۱۷۴.
- نادى، محمدعلى (۱۳۸۲). بررسی میزان ارتباط خودراهبری در یادگیری درس دانشجویان پزشکی و دندان پزشکی با مقاطع تحصیلی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد خوراسگان، علوم تربیتی.
- نادى، محمدعلى؛ گردان شکن، مریم و گلپرور، محسن (۱۳۹۰). تأثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر در دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال هشتم، شماره ۲.
- Azman, N. (2000). Self-Directed learning readiness and Academic performance, university of kebangsaan, Malaysia, selengor. p(2). Available: Abstract in google and Eric.
- Bekmeier-Feuerhahn. S (2009) : Mechanisms of teleological change. *Management Revue*, ISSN 1861-9916, Hampp, Mering, Vol. 20, Iss. 2, 126-137.
- Biehler, R. F. & Snowman, T. (1990). *Psychology applied to teaching*. Sixth edition, Boston, Houghton Mifflin Company. Available in: Ferdosy university.
- Bostrom Lena, Lassen Liv M. (1996). *Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition*. Education & Training. Landon:2006. vol 48. Iss 1/3. pg 278, 21 pgs.
- Braak, V. (2007). Curricula and the use of ICT in education. *British Journal of Educational Technology*, 38.(۶)
- Corey, Brouse. (2007). *Promoting self-directed learning in three online health promotion and wellness courses*. *Journal of Authentic learning*. Vol 4, No 2.
- Fisher, M. J., & J. King (2010). *The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis*. *Nurse Education Today* 30, 44-48.

- Schunk, D. H.(2001). Self-Regulation through Goal Setting. ERIC/CASS Digest ED462671.
- Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Chen, W. L., et al. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55, 1764-1771.
- Tondeur, J. (2007). Curricula and the use of ICT in education, two worlds apart?. *British Journal of Educational Technology*, 39.(v)
- Tuckman, B. W.(2014). Group Versus Goal-Setting Effects on the Self-Regulated Performance of Students Differing in Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 58:4, 291-298.
- Watts, M. & Lloyd, C. (2004). The use of innovative ICT in the active pursuit of literacy. UK: University of Surrey Roe Hampton.
- Weinberg, R. (2010). Making Goals Effective: A Primer for Coaches. *Journal of Sport Psychology in Action*. 1(2), 57-65. 21.
- Williams, B. (2004). Self – direction in problem based learning program. *Nurse education today*. 24, 277-285.
- Yuchiung H, Ya-ming S.(2005). The Effect of Self-Directed Learning Readiness on Achievement Comparing Face-to-Face and Two Way Distance Learning Instruction. *International Journal of Instructional Media*;32(2):1-2, 143-155.
- Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 133- 145.
- Locke, E. A. and G. P. Latham. (1985). The application of goal setting to sports. *J.Sport Psychol*.7,205-222.
- Long B & Huey B. Skills for self-directed learning [Internet]. 2009[cited 2009 Jun 23]. Available from:<http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/self-directed.html>.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411-427.
- Massa, Nicholas, M. (2008). Problem-based learning (PBL). *The New England Journal of Higher Education*. Boston: winter 1008. Vol 11, Iss 4;. 29-1
- Mifflin, B.M. & Compblell, C.B. (1999). A lesson from the introduction of a problem-based, graduate Entry course: the effect of different view of self-direction, *Blackwell science ITd. Medical Education*: 33:802-807.
- Moussa, F.M.(2012). The Interactive Effects of Self-Esteem, Goal Instructions, and Incentives on Personal Goals and Goal Attainment. *Organization Management Journal*, 9: 148–169.
- Nahrgang, J. D., Scott DeRue, D., Hollenbeck, J. R., Spitzmuller, M., Jundt, D. K., . Ilgen, D. R. (2013). Goal setting in teams: The impact of learning and performance goals on process and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 122, 12-21.
- Newrouse, P. (2002). Specialist educational services parth. Western Australia.
- Roberson DN. Self-Directed Learning-- Past and Present. Online Submission. 2005:25. Available From: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED490435.pdf>.



Effectiveness of teaching goal setting on Self-Directed Learning of students

Fateme Hemmatian¹, Alimohamad Rezaei^{2*}, Mohamadali Mohammadyfar²

- 1) Student of Educational Psychology, Semnan University, Semnan Iran.
- 2) Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan, Iran.

*Corresponding author: rezaei_am@semnan.ac.ir

Abstract

The aim of this research was survey effectiveness of teaching goal setting on self-directed learning. The statistical society of this research contained all eighth grade students of high school (the first period) of Semnan in the 2014-2015 academic year that among them for example 40 students with the lowest scores on self-directed learning have been chosen and they randomly and equally were put in two experiment and control groups. At first, a pre-test was performed on both groups; and then goal setting was taught to the experiment group during 9 sessions. Intervention wasn't done for control group. In this research, the pretest-posttest pattern was used with control group. Data was collected by Fisher, King, and Tagoe self-directed learning questionnaire; and after that they were evaluated with multivariate covariance test. The results showed that goal setting has a meaningful effect on improving self-directed learning. Based on the obtained results, use of teaching goal setting for promotion of self-directed learning is recommended.

Key words: goal setting, Self-Directed Learning, Self-management, Willingness to learning, Self-control.
