

عوامل مؤثر بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر (SDLR) دانشجویان دانشکده کشاورزی واحد علوم تحقیقات تهران

حسین کاظمی*

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

مریم امید نجف‌آبادی

استادیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۱/۱۰/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۱/۱۰

چکیده

هدف کلی در این پژوهش بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری خود راهبر در دانشجویان دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران می‌باشد. از آن جایی که دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات مهم‌ترین واحد دانشگاهی جامع در کشور می‌باشد، لذا ضروری است که به امر خود راهبری در یادگیری دانشجویان خود که اکثراً دانشجویان تحصیلات تکمیلی هستند توجه کند. جامعه آماری تحقیق شامل ۱۰۵۶ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد ورودی ۱۳۸۸ و ۱۳۸۹ دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران می‌باشد که تعداد ۲۲۰ نفر از طریق فرمول دوران با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. روایی پرسشنامه با نظر اساتید راهنما و مشاور و پایایی پرسشنامه به وسیله ضریب α کرونباخ $0/88$ و با استفاده از نرم افزار SPSS_{v7} مورد تأیید قرار گرفت. نتایج نشان داد، میزان آمادگی یادگیری خود راهبر اکثر دانشجویان در سطح زیاد (۷۱ درصد) بود. داده‌های تحقیق نشان داد که رویکرد عمیق یادگیری، روشن‌سازی اهداف، مهارت‌های عمومی، فن‌آوری، اهداف تسلط و اهداف عملکردی رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد با میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارند و رویکرد سطحی یادگیری رابطه منفی و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد با میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نیز نشان داد که به ترتیب متغیرهای اهداف تسلط، اهداف عملکردی، روشن‌سازی اهداف، رویکرد سطحی یادگیری، رویکرد عمیق یادگیری و مهارت‌های عمومی در مجموع حدود ۵۶ درصد از تغییرات متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر را تبیین می‌کند.

واژه‌های کلیدی

یادگیری خود راهبر، آمادگی یادگیری خود راهبر، عوامل مؤثر بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر

مقدمه

در آموزش شکل گرفته، مسئولیت به دست گرفتن ابتکار و یادگیری را تا حد زیادی بر عهده یادگیرندگان می‌نهند و یادگیرندگانی که بدون برخورداری از مهارت‌های جستجوگری و خود راهبری وارد این برنامه‌ها می‌شوند به همراه استادان خود دچار اضطراب، ناکامی و غالباً شکست خواهند شد. دلیل چهارم که می‌توان اضافه کرد این است که با توجه به دگرگونی‌های سریع در درک دانش، دیگر این واقع‌بینانه نیست که هدف یادگیری را انتقال دانش عنوان کرد. هدف اصلی آموزش و یادگیری در حال حاضر باید ایجاد و شکل‌دهی مهارت‌های پژوهش و جستجوگری باشد (Smith, 1996).

یادگیری خود راهبر فرآیندی است که در آن دانشجویان به ابتکار خود در یادگیری تشخیص نیازها، تدوین و فرموله کردن اهداف یادگیری، شناسایی منابع برای یادگیری، انتخاب و پیاده‌سازی استراتژی‌های یادگیری، یادگیری و ارزشیابی نتایج یادگیری سهیم می‌شوند. نقش آموزشگر حرکت از یک فرد دانا در صحنه یادگیری به راهنمایی در جهت محیط یادگیری خود راهبر می‌باشد (Fisher et al., 2001).

آمادگی برای یادگیری خود راهبر به صورت درجه‌ای که دانشجویان دارای نگرش، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی مورد نیاز برای یادگیری خود راهبر می‌باشد تعریف می‌شود. مفروضات مورد نظر در این تعریف برای آمادگی یادگیری خود راهبر بدین صورت است؛ اولاً فراگیران باید ذاتاً خود هدایت شده باشند و نسبت به آن رغبت از خود نشان دهند. دوم اینکه فرد باید صلاحیت لازم برای توسعه خودمختاری و انتخاب بهترین راه را برای یادگیری داشته باشد. سوم این که فرد باید توانایی یادگیری به طور مستقل را دارا باشد و بتواند این توانایی را به سایر مهارت‌های خود تعمیم دهد. در این تعریف برای یادگیری خود راهبر سه متغیر اصلی در نظر گرفته شده است، که به وسیله آن می‌توان میزان آمادگی برای یادگیری خود راهبر دانشجویان واحد علوم تحقیقات را سنجید. این سه متغیر شامل خود مدیریتی، خود کنترلی و میل برای یادگیری می‌باشد (Fisher & King, 2010).

عوامل مؤثر در آمادگی یادگیری خود راهبر، شامل مواردی است که بر روی آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان مؤثر است. این عوامل شامل سه متغیر اصلی می‌باشد اولین متغیر اهداف قابل دسترس دانشجویان می‌باشد. منظور از اهداف قابل دسترس، هنگامی است که دانشجویان احساس موفقیت و رضایت از مطالعه و تحصیل خود می‌کنند. دومین متغیر رویکردهای یادگیری می‌باشد. منظور از این مورد نگرش دانشجویان نسبت به مطالعه و روش معمول مطالعه و

یادگیری موضوع اصلی هر نوع آموزش است، بدین معنی که آموزش وقتی معنی‌دار است که با یادگیری فراگیران همراه باشد. ما در دورانی زندگی می‌کنیم که با حجم انبوهی از مسائل و مطالب آموزشی سروکار داریم. پیشرفت روزمره تکنولوژی بر حجم این مطالب اضافه می‌کند. این بدین معنی است که هر فرد باید مطالب بیشتری را بیاموزد تا از بقیه عقب نماند. بشر در این دوران بر پایه علم و دانش نسل‌های قبلی دست به ابداع و خلق دانش جدید می‌زند. این روند هرچه رو به جلو حرکت می‌کند سرعت بیشتری به خود می‌گیرد. همگام با این پیشرفت هر فرد باید تلاش بیشتری برای آموزش خود کند. در این روند نظام‌های سنتی آموزش نمی‌تواند پاسخگو باشد. پس افراد باید آموزش‌های خود را به سمتی سوق دهند که کمتر و کمتر به آموزشگر نیاز داشته باشند. عصر فن‌آوری اطلاعات و دستاوردهای آن بستر مناسب آموختن برای تبدیل معلم محوری به خود راهبری^۱ را فراهم نموده است. محیط‌های مجازی که از طریق شبکه جهانی اینترنت و اینترنت ایجاد می‌گردد، زمینه انگیزش فرد را برای خود راهبری فراهم نموده است. یادگیری خود راهبر^۲ باعث می‌شود فرد آن چه را نیازمند یادگیری‌اش می‌باشد دنبال کرده و یاد بگیرد. ایجاد و پرورش مهارت‌های یادگیری خود راهبر به یکی از اهداف آموزش بزرگسالان در چند دهه اخیر تبدیل شده است. به طوری که پژوهش‌ها و مطالعات مربوط به یادگیری خود راهبر در سطح جهان افزایش یافته است. خود راهبری در یادگیری با هدف آموزش و یادگیری برای همه و در هر شرایطی که قرار دارند می‌باشد.

خود راهبری در یادگیری در آموزش فراگیران بسیار مهم است. نولز به نقل از Smith (1996)، دلایلی را برای ضرورت و تأکید بر یادگیری خود راهبر بر شمرده است که بدین شرح می‌باشد: دلیل اول این است که شواهد نشان می‌دهد، افرادی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست می‌گیرند (یادگیرندگان فعال) در قیاس با کسانی که به شکل منفعل در کلاس استاد حاضر شده و آموزش‌ها را دریافت می‌نمایند (یادگیرندگان منفعل) چیزهای بیشتری را یاد گرفته و یادگیری بهتری را کسب می‌نمایند. آن‌ها با هدفمندی و انگیزه بالاتری پای به قلمرو یادگیری می‌گذارند و همچنین در قیاس با یادگیرندگان منفعل از آموخته‌های خود بهتر و بیشتر بهره می‌گیرند. دلیل دوم این است که، یادگیری خود راهبر با فرآیندهای رشد روان شناختی طبیعی انسان سازگارتر است. در واقع یک بعد اساسی بلوغ، شکل‌گیری توانمندی بر عهده گرفتن روزافزون مسئولیت یعنی به طور فزاینده‌ای خود راهبر شدن می‌باشد. دلیل سوم این است که بسیاری از تحولات جدیدی که

1. Self-Directed

2. Self-Directed Learning

فلسفی به یادگیری خود راهبر بنگریم، فلسفه یا هدف هر فرد، استقلال شخصی و خود مدیریتی در یادگیری، رضایت یا ظرفیت رهبری - آموزشی فرد را در بر می‌گیرد. از دیدگاه فرآیندی نیز به فراگیران اجازه داده می‌شود تا با اتکاء به خود، یادگیری را تعقیب کنند، اهداف را کنترل نمایند و راهبردهای آموزشی، محتوی و رویه‌ها را روشن و ارزشیابی کنند. با توجه به ویژگی‌هایی چون خود مدیریتی و خود بازمینی (فرآیندی که به وسیله آن فراگیران راهبردهای شناختی خویش را تنظیم، ارزشیابی و بازنگری می‌کنند)، این رویکرد یادگیری، در مقابله با پیچیدگی‌ها و تغییرات سریع و شتابان دنیای کنونی، روش مطلوبی است (Garrison, 1997). چرا که از یک طرف، فرآیند باعث افزایش کیفیت یادگیری و کسب نتایج بهتر در جریان آموزش می‌شود و از طرف دیگر انگیزش یادگیری و تلاش در جهت ارتقاء آن گسترش می‌یابد. علاوه بر آن خود راهبری را یک خصیصه شخصیتی در نظر می‌گیرند که برآیند آن فرآیند خود راهبری است. این بدین معنی است که عموماً همه ما تا حدی خود راهبر هستیم. یعنی خود راهبری چیزی نیست که تازه کشف شده باشد بلکه از ابتدای خلقت بشر وجود داشته و بشر ذاتاً خود راهبر خلق شده است. اما اینکه هر فرد تا چه حدی با این توانایی خود آشنایی دارد و تا چه حد می‌تواند آن را برای پیشبرد اهداف خود به کار گیرد، می‌تواند در زندگی او تأثیر گذار باشد. به منظور استفاده از روش‌های خود راهبر در آموزش، باید میزان آمادگی فراگیران برای خود راهبری در یادگیری سنجیده شود. این میزان آمادگی عبارت است از میزان برخورداری فرد از نگرش‌ها، توانمندی‌ها و خصایص شخصیتی مورد نیاز برای یادگیری خود راهبر (Wiley, 1983). افرادی که میزان آمادگی خود راهبری در آن‌ها بالاتر است دارای ابتکار بیشتری در یادگیری هستند و بهتر می‌آموزند. افرادی که این آمادگی در آن‌ها کم است باید سعی در تقویت آن نمایند. از آنجایی که میزان یادگیری خود راهبر فراگیران تعیین کننده این است که آن‌ها در چه سطحی از آموزش هستند و روش‌های آموزشی چگونه باید باشد. تعیین عوامل مؤثر در آمادگی یادگیری خود راهبر مهم است. در یک محیط آموزشی اگر دست‌اندرکاران آموزش اعم از مدیریت واحد آموزشی، اساتید و فراگیران اگر بدانند فراگیران تا چه حد خود راهبر هستند و اگر بدانند که چه عواملی می‌تواند بروی آمادگی یادگیری خود راهبر فراگیران تأثیر گذار است می‌توانند برنامه بهتری برای آموزش آن‌ها طراحی کنند. همچنین می‌توانند با شناخت بیشتر نسبت به این عوامل به اصلاح روش‌های آموزشی موجود در آن واحد آموزشی بپردازند.

اهداف تحقیق

هدف کلی در این پژوهش بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری خود

یادگیری آن‌ها می‌باشد؛ و در نهایت سومین متغیر محیط یادگیری می‌باشد. منظور از این مورد، مسائل عمده در مورد محیط یادگیری دانشجویان و تجربه آن‌ها نسبت به فعالیت‌های یادگیری خود راهبر می‌باشد. متغیر رویکرد یادگیری حد واسط بین دو متغیر دیگر می‌باشد. صفوی و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیق خود تحت عنوان «آمادگی یادگیری خود راهبر و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان» به این نتیجه رسیدند که میزان آمادگی یادگیری خود راهبر، در اکثر واحدهای مورد پژوهش در سطح زیاد و سبک یادگیری غالب، سبک انطباق یابنده بود. با توجه به بالا بودن میزان آمادگی یادگیری خود راهبر در درصد قابل توجهی از دانشجویان و غالب بودن یک سبک در بین اکثریت آنان، (انطباق و سازگاری) روش‌های یاددهی با این مشخصه‌های یادگیری در دانشجویان پیشنهاد دادند.

Merriam (2001) در تحقیقی تحت عنوان آندراگوژی و یادگیری خود راهبر ارکان تئوری یادگیری بزرگسالان انجام شد به این نتیجه رسید که یادگیری خود راهبر یکی از پایه‌های آموزش بزرگسالان می‌باشد. Zsiga & Webster (2007) در تحقیق خود تحت عنوان «چرا آموزشگران دبیرستان‌ها به یادگیری خود راهبر علاقه‌مند هستند؟» به این نتیجه رسیدند که آموزشگران باید دانش آموزان را آماده کنند تا از فرصت‌های یادگیری که به دست می‌آوردند به خوبی استفاده کنند و مهارت‌های خود را بهبود بخشند تا در ارتباطات آموزشی خود موفق باشند (Song & Hill, 2007). در مقاله خود با عنوان «الگوی مفهومی برای درک یادگیری خود راهبر در محیط‌های یادگیری برخط» به این نتیجه رسیدند که یادگیری خود راهبر جنبه‌ای مهم از آموزش و پرورش بزرگسالان است. یادگیری خود راهبر هم هدف آموزش و پرورش بزرگسالان است و هم فرآیندی که آن‌ها را به سمت یادگیری موفقیت‌آمیز رهنمون می‌کند.

Long (2007) در مقاله خود با عنوان «مهارت‌هایی برای یادگیری خود راهبر» به این نتیجه رسید که یادگیری خود راهبر یک فرآیند متداوم می‌باشد که هر فرد در طول زندگی به آن نیاز دارد و هر فرد با چالش‌هایی که در محیط با آن مواجه می‌شود بالغ می‌شود و نیاز به آموزش دارد و برای این کار باید مهارت‌های مورد نیاز را کسب نماید. یادگیری خود راهبر فرآیندی است که در آن یادگیرندگان مسئولیت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی یادگیری خود را بر عهده داشته و از آن‌ها انتظار می‌رود که به طور مستقل از دیگران به منظور نیل به اهداف یادگیری از قبل تعیین شده کار و فعالیت کنند (Hiemstra, 1996).

کلید صلاحیت و لیاقت برای یادگیری خود راهبر فهم تفاوت بین یادگیری معلم محور و خود راهبری در یادگیری می‌باشد. اگر از دید

با استفاده از فرمول کوکران ۲۲۰ محاسبه گردید شد. روایی پرسشنامه با نظر اساتید راهنما و مشاور به تأیید رسید. برای تأیید پایایی پرسشنامه تعداد ۲۰ نمونه از پرسشنامه به منظور آزمون مقدماتی تکمیل گردید؛ و پس از آن میزان α کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد که بیانگر پایایی پرسشنامه می‌باشد. متغیر مستقل در این پژوهش عوامل موثر در یادگیری خود راهبر می‌باشد. این عوامل شامل رویکرد یادگیری، اهداف قابل دسترس و محیط یادگیری می‌باشد. رویکرد یادگیری دارای دو حیطة رویکرد سطحی و رویکرد عمیق می‌باشد. اهداف قابل دسترس نیز دارای دو حیطة اهداف تسلط و اهداف عملکردی تقسیم می‌باشد. در نهایت محیط یادگیری دارای پنج حیطة آموزش خوب، روشن‌سازی اهداف، ظرفیت کاری مناسب، ارزیابی مناسب، مهارت‌های عمومی و تکنولوژی می‌باشد. اطلاعات تحقیق به وسیله جستجوی اینترنتی و کتابخانه و مشاهده و مصاحبه به دست می‌آید و برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده می‌شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS۷۱۷ استفاده می‌شود. در این مرحله ابتدا از آمار توصیفی به منظور دسته‌بندی گروه‌های آزمودنی از نظر صفات و ویژگی‌های جامعه آماری شامل جدول توزیع فراوانی، درصد و درصد تجمعی، شاخص‌های گرایش به مرکز (میانگین، نما، مد) و پراکندگی (انحراف معیار) استفاده می‌شود. در مرحله بعد برای تبیین ارتباط متغیرهای وابسته و مستقل از همبستگی و رگرسیون استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد که، میانگین سنی پاسخگویان ۲۶/۶۴ سال بوده است. همچنین بیشینه سن در بین پاسخگویان ۳۲ سال و کمینه ۲۳ سال بوده است. همچنین مشخص گردید که ۲۸/۶ درصد از پاسخگویان مورد مطالعه مرد و ۷۱/۴ درصد زن می‌باشند. بر اساس یافته‌ها ۳۳/۲

راهبر در دانشجویان دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران می‌باشد. برای رسیدن به این هدف، اهداف اختصاصی زیر مدنظر قرار می‌گیرند. بررسی ویژگی‌های فردی پاسخگویان در دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران و تأثیر آن بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر؛ بررسی میزان آمادگی یادگیری خود راهبر پاسخگویان در دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران؛ بررسی تأثیر رویکرد یادگیری دانشجویان بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر در دانشجویان دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران؛ بررسی تأثیر اهداف قابل دسترس دانشجویان بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر در دانشجویان دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران؛ بررسی تأثیر درک دانشجویان از محیط یادگیری بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر در دانشجویان دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.

روش پژوهش

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش از نظر هدف کاربردی است و از لحاظ نحوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی است و بر حسب روش همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد ورودی ۱۳۸۹ و ۱۳۸۸ دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران می‌باشد. تعداد این عده طبق آمار آموزش دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی ۱۰۵۶ نفر می‌باشد که از این تعداد ۴۶۵ نفر ورودی ۱۳۸۸ و ۵۹۱ نفر ورودی ۱۳۸۹ می‌باشند. نمونه‌گیری به صورت تصادفی انجام شد. حجم نمونه

جدول ۱. میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان

میزان آمادگی یادگیری خود راهبر	فراوانی (نفر)	درصد	درصد واقعی	درصد تجمعی
خیلی کم (۴۰-۷۱)	۰	۰	۰	۰
کم (۷۲-۱۰۴)	۰	۰	۰	۰
متوسط (۱۰۵-۱۳۷)	۵۴	۲۴/۵	۲۴/۵	۲۴/۵
زیاد (۱۳۸-۱۷۰)	۱۵۶	۷۱	۷۱	۹۵/۵
خیلی زیاد (۱۷۱-۲۰۳)	۱۰	۴/۵	۴/۵	۱۰۰
جمع	۲۲۰	۱۰۰	-	-

میان: زیاد

نما: زیاد

خود راهبر رابطه منفی و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد و بین متغیرهای ظرفیت کاری مناسب، ارزیابی مناسب و آموزش خوب و متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه‌ای وجود ندارد. بقیه یافته‌ها در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

در تحلیل به روش گام به گام ده متغیر رویکرد عمیق یادگیری، رویکرد سطحی یادگیری، روشن‌سازی اهداف، آموزش خوب، ظرفیت کاری مناسب، ارزیابی مناسب، مهارت‌های عمومی، فن‌آوری، اهداف تسلط و اهداف عملکردی وارد معادله رگرسیون چند متغیره گردیدند، تحلیل رگرسیون تا ۶ گام پیش رفت. در گام اول متغیر اهداف تسلط وارد معادله گردید. در این مرحله ضریب همبستگی برابر $R=0/661$ و ضریب تعیین برابر $R^2=0/437$ و نیز ضریب تعیین تعدیل شده برابر $R^2_{Ad}=0/434$ محاسبه گردیده است. بر این اساس اهداف تسلط به تنهایی حدود ۴۳ درصد از تغییرات متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر را تبیین می‌کند. در گام دوم متغیر اهداف عملکردی وارد معادله گردید. در این مرحله ضریب همبستگی برابر $R=0/711$ و ضریب تعیین برابر $R^2=0/505$ و نیز ضریب تعیین تعدیل شده برابر $R^2_{Ad}=0/500$ محاسبه گردیده است. بر این اساس اهداف تسلط و اهداف عملکردی روی هم حدود ۵۰ درصد از تغییرات متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر را تبیین می‌کند. در گام‌های بعدی به ترتیب متغیر روشن‌سازی اهداف رویکرد سطحی، رویکرد عمیق یادگیری و مهارت‌های عمومی وارد معادله شدند. بر این اساس اهداف تسلط، اهداف عملکردی، روشن‌سازی اهداف و رویکرد سطحی یادگیری، رویکرد عمیق یادگیری

درصد از پاسخگویان حین تحصیل به کار نیز مشغول هستند و ۶۶/۸ درصد بقیه فقط به تحصیل مشغول هستند. میانگین معدل پاسخگویان ۱۷/۰۶ می‌باشد. کم‌ترین معدل پاسخگویان ۱۴ بیش‌ترین معدل ۱۹/۴۸ می‌باشد. لازم به ذکر است که این ارقام بر اساس اطلاعاتی که دانشجویان در پرسشنامه وارد کرده‌اند به دست آمده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که ۷۴/۵ درصد از پاسخگویان به رشته تحصیلی خود علاقه‌مند هستند و ۲۵/۵ درصد بقیه علاقه‌ای به رشته تحصیلی خود ندارند. همچنین داده‌ها بیان‌گر این است که ۳۱/۸ درصد پاسخگویان قصد ادامه تحصیل در رشته غیر از رشته خود را دارند. بررسی میزان ساعات مطالعه دانشجویان در هفته نشان می‌دهد که متوسط ساعات مطالعه دانشجویان در هفته ۸ ساعت می‌باشد. بیش‌ترین زمان مطالعه ۳۰ ساعت در هفته بیان شده و کم‌ترین زمان بیان شده بیانگر این است که تعدادی از دانشجویان در طول هفته هیچ مطالعه‌ای انجام نمی‌دهند. یافته‌ها نشان داد، میانگین نمره به دست آمده از دانشجویان ۱۴۶/۲۳ می‌باشد، که این بیان‌گر این است که میزان آمادگی یادگیری خود راهبر آن‌ها در حد زیاد می‌باشد (جدول ۱).

نتایج حاصل از آزمون همبستگی بین متغیرهای تحقیق و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان نشان داد که، بین متغیرهای رویکرد عمیق یادگیری، روشن‌سازی اهداف، بین مهارت‌های عمومی، فناوری، بین اهداف تسلط و اهداف عملکردی و متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد؛ و بین متغیر رویکرد سطحی یادگیری و میزان آمادگی یادگیری

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق و میزان آمادگی خود راهبر دانشجویان

ردیف	متغیرهای تحقیق	نوع همبستگی	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
۱	رویکرد عمیق یادگیری	پیرسون	۰/۱۹۲**	۰/۰۰۴
۲	رویکرد سطحی یادگیری	پیرسون	-۰/۳۰۹**	۰/۰۰۰
۳	روشن‌سازی اهداف	پیرسون	۰/۱۸۴**	۰/۰۰۶
۴	آموزش خوب	پیرسون	۰/۱۵۷	۰/۰۹۶
۵	ظرفیت کاری مناسب	پیرسون	۰/۱۰۹	۰/۱۰۸
۶	ارزیابی مناسب	پیرسون	۰/۱۵۷	۰/۰۹۶
۷	مهارت‌های عمومی	پیرسون	۰/۲۹۵**	۰/۰۰۰
۸	فناوری	پیرسون	۰/۳۳۹**	۰/۰۰۰
۹	اهداف عملکردی	پیرسون	۰/۵۶۳**	۰/۰۰۰
۱۰	اهداف تسلط	پیرسون	۰/۶۶۶**	۰/۰۰۰

$p^{**}<0/01$

$p^* < 0/01$

جدول ۳. مراحل مختلف ورود متغیرهای مستقل در تحلیل رگرسیونی به روش گام به گام

مراحل	متغیرها	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین چندگانه	انحراف از استاندارد
گام اول	اهداف تسلط (X_1)	۰/۶۶۱	۰/۴۳۷	۰/۴۳۴	۱۱/۰۳۹
گام دوم	اهداف عملکردی (X_2)	۰/۷۱۱	۰/۵۰۵	۰/۵۰۰	۱۰/۳۷۴
گام سوم	روشن سازی اهداف (X_3)	۰/۷۲۷	۰/۵۲۸	۰/۵۲۲	۱۰/۱۴۹
گام چهارم	رویکرد سطحی یادگیری (X_4)	۰/۷۴۳	۰/۵۵۱	۰/۵۴۳	۹/۹۲۲
گام پنجم	رویکرد عمیق یادگیری (X_5)	۰/۷۵۲	۰/۵۶۵	۰/۵۵۵	۹/۷۹۱
گام ششم	مهارت‌های عمومی (X_6)	۰/۷۵۸	۰/۵۷۴	۰/۵۶۲	۹/۷۱۳

بمٹ و نتیجہ گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین رویکرد عمیق یادگیری و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر را تبیین می‌کند. در جدول شماره ۳ این نتایج مشاهده می‌شود.

از طرفی بررسی ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان می‌دهد که متغیر اهداف تسلط ($\beta = 0/483$) سهم و نقش بیشتری را در میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارد (جدول ۴). معادله خط رگرسیون عوامل مؤثر بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان بر اساس B به صورت زیر می‌باشد

و مهارت‌های عمومی روی هم حدود ۵۶ درصد از تغییرات متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر را تبیین می‌کند. در جدول شماره ۳ این نتایج مشاهده می‌شود.

از طرفی بررسی ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان می‌دهد که متغیر اهداف تسلط ($\beta = 0/483$) سهم و نقش بیشتری را در میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارد (جدول ۴).

معادله خط رگرسیون عوامل مؤثر بر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان بر اساس B به صورت زیر می‌باشد

$$Y = 59.113 + 1.807X_1 + 0.891X_2 + 1.111X_3 - 0.513X_4 + 0.356X_5 + 0.405X_6$$

به منظور شناسایی سهم و تأثیر هر متغیر مستقل معادله β عبارت است از:

$$Y = 0.483X_1 + 0.305X_2 + 0.157X_3 - 0.194X_4 + 0.133X_5 + 0.111X_6$$

را می‌پسندند، درک مثبتی از محیط یادگیری دارند. یافته‌های تحقیق نشان داد که بین رویکرد سطحی یادگیری و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه منفی و معنی‌داری در سطح ۹۹

جدول ۴. ضرایب متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیونی به روش گام به گام

مراحل	متغیرها	B	اشتباه استاندارد B	Beta	T	sig
گام اول	اهداف تسلط (X_1)	۱/۸۰۷	۰/۲۱۲	۰/۴۸۳	۸/۵۱۹	۰/۰۰۰
گام دوم	اهداف عملکردی (X_2)	۰/۸۹۱	۰/۱۵۷	۰/۳۰۵	۵/۶۷۵	۰/۰۰۰
گام سوم	روشن سازی اهداف (X_3)	۱/۱۱۱	۰/۳۳۸	۰/۱۵۷	۳/۲۸۸	۰/۰۰۱
گام چهارم	رویکرد سطحی یادگیری (X_4)	-۰/۵۱۳	۰/۱۳۰	-۰/۱۹۴	-۳/۹۶۳	۰/۰۰۰
گام پنجم	رویکرد عمیق یادگیری (X_5)	-۰/۳۵۶	۰/۱۲۶	۰/۱۳۳	۲/۸۳۲	۰/۰۰۵
گام ششم	مهارت‌های عمومی (X_6)	۰/۴۰۵	۰/۱۹۲	۰/۱۱۱	۲/۱۰۸	۰/۰۳۶
	عدد ثابت	۵۹/۱۱۳	۸/۶۹۳	-	۶/۸۰۰	۰/۰۰۰

et al. (2001) نشان دادند، دانشجویانی که جهت‌گیری در سطح بالای اهداف تسلط داشتند، عملکرد بالاتری در استراتژی‌های فراشناختی نسبت به کسانی که در سطح بالای اهداف عملکرد جهت‌گیری داشتند، دارند.

پیشنهادات

- با توجه به اینکه نمرات آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان در سطح بالایی قرار دارد، پیشنهاد می‌شود که اساتید روش‌های آموزشی معلم محور به سمت فراگیر محور حرکت کنند.

- از آنجا که رویکرد عمیق یادگیری رابطه مثبت و معنی‌داری با میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان دارد و همچنین در تحلیل رگرسیون در گام پنجم وارد معادله گردید، توصیه می‌شود که اساتید برنامه‌های آموزشی خود را به گونه‌ای طراحی کنند تا دانشجویان به سمت رویکرد عمیق حرکت کنند؛ و آموزش‌های خود را به نحوی کنترل نمایند که فراگیران را بیشتر در امر آموزش دخیل کنند و تأثیرات مثبت یادگیری عمیق را به آن‌ها گوشزد نمایند.

- با توجه به اینکه اهداف قابل دسترس دانشجویان (انگیزه دانشجویان) رابطه مثبت و معنی‌داری با میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارد و دو زیر متغیر آن یعنی اهداف تسلط و اهداف عملکردی روی هم حدود ۵۰ درصد تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند، پیشنهاد می‌شود که: - آموزشگران تمرکز بیشتری بروی استراتژی‌هایی که انگیزه ذاتی فراگیران را تحریک می‌کند، داشته باشند. برای این منظور آموزشگران می‌توانند بروی توسعه برنامه‌های آموزشی و محتوای یادگیری که سازگار با علاقه دانشجویان باشد، تمرکز داشته باشند. همچنین وجود یک رابطه مثبت بین اساتید و دانشجویان می‌تواند دانشجویان را تحریک کند تا بهتر یاد بگیرند.

- اساتید می‌توانند نقش یک پشتیبان و حامی را برای دانشجویان ایفا کنند و دانشجویانی که برای یادگیری تلاش می‌کنند را مورد تقدیر قرار دهند.

- در مورد دانشجویانی که گرایش به اهداف عملکردی دارند استفاده از پاداش‌های اجتماعی یا ابزاری مانند تقدیر در مقابل همتایان و یا دادن یک پاداش در مقابل عملکرد خوب می‌تواند مفید واقع شود و دانشجویان را تشویق کند تا در فعالیتهای یادگیری مشارکت بیشتری داشته باشند.

- با توجه به اینکه روشن‌سازی اهداف رابطه مثبت و معنی‌داری با میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارد، پیشنهاد می‌شود که، اهداف یادگیری روشنی برای دانشجویان تنظیم گردد. برای این منظور اساتید باید تعریف روشنی از اهداف یادگیری، وظایف یادگیری و ابزارها

درصد وجود دارد ($\text{sig} = 0/000$) و مقدار آن برابر ($r = -0/309$) می‌باشد. این نتیجه با نتایج تحقیق (Huang (2008) در یک راستا قرار دارد.

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین روشن‌سازی اهداف و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد ($\text{sig} = 0/006$) و مقدار آن برابر ($r = 0/184$) می‌باشد. این نتیجه با نتایج تحقیق (Huang (2008) در یک راستا قرار دارد.

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین مهارت‌های عمومی و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد ($\text{sig} = 0/000$) و مقدار آن برابر ($r = 0/295$) می‌باشد. هیچ نتیجه مشابهی با این نتیجه‌گیری یافت نشد.

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین فناوری و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد ($\text{sig} = 0/000$) و مقدار آن برابر ($r = 0/563$) می‌باشد. Teo et al. (2010) نیز به نتایج مشابه دست یافتند.

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین اهداف تسلط و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد ($\text{sig} = 0/000$) و مقدار آن برابر ($r = 0/666$) می‌باشد. این نتیجه با نتایج تحقیق (Huang (2008) در یک راستا قرار دارد.

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین اهداف عملکردی و میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد وجود دارد ($\text{sig} = 0/000$) و مقدار آن برابر ($r = 0/666$) می‌باشد. این نتیجه با نتایج تحقیق (Huang (2008) در یک راستا قرار دارد.

داده‌های تحقیق حاکی از آن است بین متغیرهای آموزش خوب، ظرفیت کاری مناسب و ارزیابی مناسب و متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر رابطه‌ای وجود ندارد. این نتایج مغایر با نتایج تحقیق (Huang (2008) می‌باشد.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که متغیر اهداف تسلط و متغیر اهداف عملکردی روی هم حدود ۵۰ درصد از تغییرات متغیر میزان آمادگی یادگیری خود راهبر را تبیین می‌کند. نتایج به دست آمده از رگرسیون تا این مرحله نشانگر اهمیت انگیزه و هدف فراگیران در امر آموزش و یادگیری و به تبع آن خود راهبری در یادگیری می‌باشد. Archer (1994) در تحقیقات خود نشان داد که دانشجویان با جهت‌گیری سطح بالای اهداف تسلط، نمرات بالاتری را در نگرش مثبت به یادگیری، انتخاب وظایف مشکل، استفاده بیشتر از استراتژی‌های یادگیری خود نظارتی را گزارش می‌دهند. خود نظارتی یا خود کنترلی یکی از مؤلفه‌های اصلی یادگیری خود راهبر می‌باشد. بنابراین این یافته با یافته‌های تحقیق حاضر در یک راستا قرار دارد. همچنین Perrot

students. Queensland university of technology school of nursing, institute of health and biomedical innovation. 191-205.

9. Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Student in Higher education*, 27(1), 27-53.

10. Long, H. B. (2007). Skills for self directed learning. Retrieved from <http://facultystaff.ou.edu/L/Huey.B.Long/1/.../selfdirected.html>.

11. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Direction fro Adult and Continuing Education*, 89(1), 8-9.

12. Perrot, L. J., Deloney, L. A., Hastings, J. K., Savell, S., & Savidge, M. (2001). Measuring student motivation in health professions' colleges. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 6(3), 193-203.

13. Smith, M. K. (1996). Self-direction. *The Encyclopedia of Informal Education 1996*. [Cited 2011Mar 16]. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/b-selfdr.htm/>

14. Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-28.

15. Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., Chai, C. C., Koh, J. H. L., Chen, W. L., & Cheah, H. M. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Coputers & Education*, 55(2), 1764-1771.

16. Wiley, K. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research*, 32 (3), 181-185.

17. Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2), 66-83.

18. Zsiga, P. L., & Webster, M. (2007). Why Should Secondary Educators Be Interested In Self-Directed Learning?. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 38-41.

ارزشیابی آموزشی داشته باشند تا دانشجویان بتوانند اهداف یادگیری خود را ایجاد کنند و فرآیند یادگیری خود را به سوی این اهداف هدایت کنند و عملکرد خود را ارزیابی کنند.

- با توجه به اینکه فن آوری رابطه مثبت و معنی داری با میزان آمادگی یادگیری خود راهبر دارد، پیشنهاد می شود دانشگاه با ایجاد یک سامانه آموزشی ایجاد کند تا به وسیله آن دانشجویان و اساتید بتوانند از راه دور با یکدیگر در ارتباط باشند. همچنین مرکز اینترنت دانشگاه گسترش یابد تا این امکان را برای دانشجویان فراهم کند تا بتوانند زمان بیشتری را در این مراکز بگذرانند.

منابع و مآخذ

۱. صفوی، م.، شوشتری، ش.، محمودی، م.، و یار محمدیان، م. ح. (۱۳۸۹). آمادگی خود راهبری در یادگیری و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، بهار ۱۳۸۹، جلد ۱، شماره ۱۰، صفحات ۲۹-۲۸.
2. Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446.
3. Diseth, A., Pallesen, A., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approach to learning and academic achievement. *Education & Training*, 48(2/3), 156-168.
4. Fisher, M., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: aconfirmatory factor analysis. *Nurse educ today*, 30(1), 44-8.
5. Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
6. Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*. 48(1), 18-33.
7. Hiemstra, R. (1996). What's in a world? Changes in self-directed learning language over a decade. In proceedings of the 1996 International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, FL. [Cited 2007Mar13]. Retrieved from <http://home.twny.rr.com/himstra/word.html/>
8. Huang, M. H. (2008). Factor influencing self-directed learning readiness amongst taiwanese nursing