

Effectiveness of the Self-determination Educational Package on Self-directed Learning and Decision-making Styles among High School Students

Nasrin Rahmanpour¹, Hasan Asadzadeh^{2,*}, Esmaeel Sadipour², Noorali Farrokhi³

¹ PhD Student of Educational Psychology, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran

² Associate Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran

³ Associate Professor, Department of Measurement, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran

Received: 29 Aug 2018

Accepted: 17 Dec 2018

Keywords:

Self-determination Educational Package
Content Validity
Self-directed Learning
Decision-making Styles

© 2019 Baqiatallah University of Medical Sciences

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to develop a self-determination educational package and determine its effectiveness on Self-Directed Learning and Decision making Styles of high school students.

Methods: The research method was semi-experimental with pre-test, post-test with the control group and follow up. At first, self-determination educational package was compiled using library studies, then the rate of content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI) was determined by the experts. Using a multistage cluster random sampling method, a 22-members class and a 20-members class of 10th grade empirical science filed were assigned to the experimental group and the control group, respectively, that experimental group had 2 students drop. The experimental group received an educational package in eight 90-minute sessions, and the control group did not receive any education. The findings were analysed using covariance analysis and repeated measures analysis of variance.

Results: The content validity index (CVI) for all goals in the educational package was 0.9 to 1, and the content validity ratio (CVR) for all goals in the educational protocol was 0.8 to 1. Findings showed that the self-determination educational package had the most effectiveness in Self-Directed Learning variable, respectively in planning and implementation, learning motivation, Self-Monitoring and then interpersonal communication. Regarding the decision-making Styles, the greatest change was observed respectively in Spontaneous, rational, and then Intuitive decision-making Style of students. Moreover, no meaningful difference between post-test and follow-up was detected, which reveals the stability of learning effects.

Conclusions: Self-determination educational package has the potency to promote Self-Directed learning skills, as well as reduce the level of Spontaneous decisions and increase the level of logical decisions of high school students.

اثربخشی بسته آموزشی خودفرمانی بر خود راهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری دختران دوره متوسطه

نسرین رحمان‌پور^۱، حسن اسدزاده^{۲*}، اسماعیل سعدی‌پور^۳، نورعلی فرخی^۳

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۲ دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۳ دانشیار، گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته آموزشی خودفرمانی و تعیین اثربخشی آن بر خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان متوسطه انجام گرفت.

روش کار: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون^۰ پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. ابتدا بسته آموزشی خودفرمانی با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای تدوین، و سپس میزان نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) آن توسط متخصصین تعیین گردید. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، یک کلاس ۲۲ نفره و یک کلاس ۲۰ نفره دهم تجربی به ترتیب در گروه آزمایشی و گروه کنترل قرار گرفتند (که گروه آزمایشی دو نمره افت داشت). گروه آزمایشی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، بسته آموزشی را دریافت نمودند و گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکرد. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس، و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: میزان شاخص روایی محتوا (CVI) برای تمامی هدف‌ها در بسته آموزشی بین ۰/۹ تا ۱، و میزان نسبت روایی محتوا (CVR) برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی بین ۰/۸ تا ۱ به‌دست آمد. یافته‌ها نشان داد که بسته آموزشی خودفرمانی بیشترین اثربخشی را در متغیر خودراهبری یادگیری به ترتیب بر برنامه‌ریزی و اجرا، انگیزه یادگیری، خودپاشی و سپس ارتباطات میان فردی، و در سبک‌های تصمیم‌گیری، بیشترین تغییر را به ترتیب در سبک‌های تصمیم‌گیری آنی، عقلانی و سپس سبک شهودی دانش‌آموزان داشته است. همچنین بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد که نشان دهنده ثبات اثرات یادگیری است.

نتیجه‌گیری: بسته آموزشی خودفرمانی، توانایی ارتقاء مهارت‌های خودراهبری در یادگیری و همچنین کاهش سطح تصمیم‌گیری‌های آنی و افزایش سطح تصمیم‌گیری‌های منطقی دانش‌آموزان دوره متوسطه را دارد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۶

واژگان کلیدی:

بسته آموزشی خودفرمانی
روایی محتوایی
خودراهبری در یادگیری
سبک‌های تصمیم‌گیری

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

مقدمه

دانش‌آموزان موفق کسانی هستند که می‌دانند چگونه آدمی هستند، به عنوان یک ویژگی شخصی، دومین، خود آموزی (Autonomy)، به عنوان یادگیری خارج از آموزش رسمی و سومین (Autodidaxy)، به عنوان یادگیری خارج از آموزش رسمی و سومین آن، یادگیرنده- کنترل (Learner-Control)، (در مقابل معلم- کنترل) به عنوان یک مورد اساسی و قابل توجه در آموزش رسمی است. تان [۶]، در مروری بر پیشینه یادگیری خودراهبر، از شاخصی برای تشخیص محیط تسهیل کننده یادگیری خودراهبر نام می‌برد که بر پایه آن می‌توان میزان روی آوردن افراد را به این نوع یادگیری و به تبع آن میزان کیفیت زندگی را در آن محیط تخمین زد.

امروزه بیشترین مطالعات موجود در رابطه با یادگیری خودراهبر بر بزگسالان و دانشجویان کالج و دانشگاهها تمرکز کرده‌اند [۷-۹]. اخیراً مطالعات اندکی با تمرکز بر روی یادگیری خود راهبر در گروه های سنی پایین تر جمع آوری گردیده است. این مطالعات در سطوح دانش‌آموزان پیش دبستانی (Elementary)، دبستان (Primary) و متوسطه (High school) به انجام رسیده است [۱۰]. با وجود این مطالعات

دانش‌آموزان موفق کسانی هستند که می‌دانند چگونه آدمی هستند، چه چیزی می‌خواهند و چگونه باید به اهداف خود دست یابند [۱]. با مروری بر ادبیات می‌توان دریافت که آمادگی برای یادگیری خودراهبر در امتداد یک پیوستار می‌باشد و در همه افراد تا اندازه‌ای وجود دارد [۲]. بوش [۳]، تاکید دارد که دانشجویان قادرند به طور خودکار یادگیری خود را هدایت کنند و با ارائه یک مدل ترکیبی از سه نوع یادگیری برای دانشجویان، از آن به عنوان طرحی برای تحقق "حضور یادگیری" در جامعه نام می‌برد. یادگیری خودراهبر دربردارنده سه بعد انگیزش، فراشناخت و خودتنظیمی است و افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که میل قوی برای یادگیری دارند، از مهارت‌های حل مسئله استفاده می‌کنند، دارای توانمندی‌های لازم برای درگیری در فعالیتهای یادگیری مستقل هستند [۴]. سه معنی مفید و قابل استفاده از واژه یادگیری خودراهبر را گراو، [۵]، مطرح نموده است: اولین آن، خودمختاری

محدودی همچنان در حال اجرا هستند که تلاش خود را بطور مستقیم معطوف به مطالعه خودراهبری یادگیری در دانش‌آموزان متوسطه کرده‌اند [۸].

تصمیم‌گیری (Decision making)، نه تنها یکی از اساسی‌ترین ارکان مدیریت، بلکه یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است. تصمیم‌گیری، انتخاب یک راهکار از میان دو یا چند گزینه در یک رفتار پیشگیرانه و به منظور حصول یک هدف خاص با حداقل ریسک ممکن است [۱۱]. دانش‌آموزان، به عنوان رهبران آینده کشور، باید ابتدا با شناسایی سبک‌های غالب در تصمیم‌گیری‌های خود، به ایجاد سبک‌های صحیح تصمیم‌گیری در خود بپردازند و پس از آن به دنبال کسب شغل و حرفه باشند. [۱۲]. سبک تصمیم‌گیری هر فرد، رویکرد شخصیتی او و درک و واکنش به وظیفه تصمیم‌گیری خود است [۱۳]. ابتدا هارن [۱۴] بر اساس خلق و خو و عادت‌هایی که افراد در موقعیت‌های مشابه در تصمیم‌گیری‌ها نشان می‌دهند، سه سبک تصمیم‌گیری منطقی (Rational)، وابسته (Dependent) و شهودی (Intuitive) را معرفی کرد. سپس مینتون و همکارانش [۱۵] سبک اجتنابی (Avoidant) را به آن افزودند. و در نهایت اسکات و بروس [۱۶]، با مطالعاتی که بر روی پنج گروه مختلف از جمله ارتش، دانشجویان MBA، دانش‌آموزان دبیرستان، مهندسين و تکنسین‌ها انجام دادند، سبک آنی (Spontaneous) را بر سبک‌های پیشین افزودند [۱۷]. نظریه خود فرمانی (Self Determination Theory)، یک نظریه مبتنی بر تجربه است که رفتار انسان و رشد شخصیت او را مورد بررسی قرار می‌دهد [۱۸] و یکی از نظریه‌های کلان‌انگیزی است که در دو دهه اخیر مورد توجه روانشناسان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این نظریه، یک رویکرد دیالکتیکی - ارگانیسمی (Dialectic - Organismic) است و باین فرض اساسی آغاز می‌شود که: انسان‌ها بطور ذاتی موجوداتی فعال هستند و میل به فعالیت در کودکان از همان ابتدا به انگیزه درونی ارتباط دارد، بدین مفهوم که کودکان فعالیت را به خاطر خود فعالیت انجام می‌دهند و از درگیر شدن در فعالیت رضایت درونی دارند [۱۸-۲۱]. این نظریه با معرفی طیفی از انگیزش، سطوح مختلفی از انگیزش را که از انگیزش درونی (Intrinsic Motivation) تا فقدان انگیزش (Amotivation) را شامل می‌گردد بر روی پیوستار ترسیم کرده و طی مطالعاتی [۲۲-۲۴] نشان داده است می‌توان با آموزش و فراهم نمودن محیط‌های آموزشی مناسب، از دانش‌آموزانی که انگیزش کافی برای یادگیری از خود نشان نمی‌دهند، یادگیرندگانی با انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی بالا تربیت نمود. این نظریه با معرفی سه نیاز اساسی انسان شامل نیاز به خودمختاری (Autonomy)، نیاز به احساس شایستگی (Competence) و نیاز به ارتباط با دیگران (Relatedness)، بیان می‌دارد که همه انسان‌ها با این سه نیاز اساسی به دنیا پای می‌گذارند و در صورتی که این نیازها برآورده گردند، افراد با انگیزش درونی (Intrinsic Motivation) و با رغبت به فعالیت و یادگیری خواهند پرداخت [۱۸، ۱۹]. این نظریه بر این باور است که می‌تواند یادگیرندگانی خودفرمان و خودتنظیم تربیت کند که بر امر یادگیری خود تسلط داشته، با انگیزش درونی و میل و رغبت به یادگیری، و با کسب مهارت‌های لازم اداره امور زندگی خود را بطور مستقل به دست گیرند. [۲۵]. رفتار خودفرمان (Self-Determined

می‌دهند [۲۴، ۲۷].

برخی پژوهش‌های انجام شده نقش مؤثر آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی را بر گسترش خودراهبری در یادگیری مورد تأیید قرار داده‌اند. از جمله این مطالعات می‌توان از کلدن [۳۰] نام برد که با بکارگیری استراتژی‌های فراشناختی، به هدف افزایش خودراهبری در یادگیری ریاضیات دانش‌آموزان دست یافت. نسیم و همکاران [۳۱] و نادى و همکاران [۴] نیز اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را در ایجاد آمادگی دانشجویان در یادگیری خودراهبر به اثبات رسانده‌اند. پیش‌تر از آن نیز گردانشکن [۳۲] نقش و اثربخشی مثبت آموزش راهبردهای فراشناختی را بر خودراهبری یادگیرندگان مورد مطالعه قرار داده است. در پژوهشی که کریمی [۳۳] نشان داد با آموزش مدیریت زمان، برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری در زندگی تحصیلی می‌توان گام‌هایی در جهت خودراهبر شدن دانش‌آموزان در امر یادگیری برداشت. همتیان [۳۴] و جاکاراواثی [۳۵] نیز در پژوهش‌هایی که بر روی دانش‌آموزان انجام دادند، اثرا آموزش هدف‌گذاری را در بالابردن سطوح خودراهبری در یادگیری مورد تأیید قرار دادند. نتایج مطالعه فرخ و همکاران [۳۶] حاکی از آن است که افزایش مهارت‌های خودراهبری در یادگیری موجب افزایش احساس خودکارآمدی در یادگیرندگان می‌گردد و مطالعه دین [۳۷] نشان داد، رشد خودراهبری در یادگیری به افزایش کیفیت زندگی در فرد می‌انجامد. در مطالعات دیگری [۳۸، ۳۹]، نقش استفاده از فناوری در امر آموزش بررسی و اثربخشی آن در ایجاد آمادگی برای خودراهبری یادگیری در میان دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت. وهز [۴۰] اعلام نمود، زمانی که افراد بدون بررسی‌های دقیق دست به انتخاب می‌زنند، کاهش خودکنترلی را در خود تجربه می‌کنند و با مواردی چون کاهش احساس مقاومت در مواجهه با شکست، به تعویق انداختن و انجام کار با کیفیت پایین‌تر در عملکرد خود مواجه می‌شوند. پایمنتل [۴۱]، به این نتیجه رسید که فرزندان معمولاً از سبک‌های تصمیم‌گیری والدین خود تبعیت می‌کنند. گوش [۴۲] با آموزش استراتژی‌های تصمیم‌گیری به دانشجویان، تغییرات مثبتی در کیفیت تصمیم‌گیری آنان ایجاد نمود. پژوهش‌های دیگری [۲۸، ۴۳، ۴۴] نیز اثربخشی آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری را بر سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان به اثبات رساندند. اثربخشی آموزش در مواردی مانند آموزش مهارت جرأت‌ورزی [۴۵]، تقویت باورهای فراشناختی [۴۶]، آموزش حل‌مسئله [۴۷]، آموزش هوش هیجانی [۴۸] بر تغییر سبک‌های تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان و دانشجویان، به اثبات رسیده است. باولار [۴۹] نیز، نقش عوامل محافظتی روانشناختی را در بهبود فرایند تصمیم‌گیری و در نهایت

اعتباریابی گردید. ابعاد این پرسشنامه شامل انگیزه یادگیری (Learning Motivation)، ۶ گویه، برنامه‌ریزی و اجرا (Planing & Implementing)، ۶ گویه، خودپایشی (Self-Monitoring)، ۴ گویه و ارتباطات میان‌فردی (Interpersonal Communication)، ۴ گویه می‌باشد. پاسخ به سؤالات در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" درجه‌بندی می‌شود. نمره ۱ به "کاملاً مخالفم" و نمره ۵ به "کاملاً موافقم" اختصاص داده می‌شود. بنابر این حداقل نمره برای کل پرسشنامه ۲۰ و حداکثر آن ۱۰۰ خواهد بود. میانگین نمرات کسب شده در هر بعد که نمره‌ای بین ۱ تا ۵ خواهد بود، گزارش می‌شود. چنگ و همکاران، پایایی کل ابزار را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱۶ و برای ابعاد ذکر شده به ترتیب، ۰/۸۰۱، ۰/۸۶۱، ۰/۷۸۵ و ۰/۷۶۵ گزارش کردند. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط آهنچیان به روش ترجمه و ترجمه مضاعف آماده و مورد استفاده قرار گرفت. روایی محتوی آن توسط صاحب‌نظران موضوعی و متدولوژی تأیید و پایایی آن به روش ثبات درونی (Internal Consistency) و از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برآورد گردید. سؤالات ۱ تا ۶ بعد انگیزه یادگیری، ۷ تا ۱۲ برنامه‌ریزی و اجرا، ۱۳ تا ۱۶ خودپایشی و ۱۷ تا ۲۰ ارتباطات بین‌فردی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

مقیاس سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری (General Decision Making Scale)

این مقیاس که توسط اسکات و بروس (۱۹۹۵) تدوین گردید. در تهیه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی، پنج سبک تصمیم‌گیری استخراج نمودند. پرسشنامه مشتمل بر ۲۵ سؤال و ۵ سبک تصمیم‌گیری است که عبارتند از: ۱- سبک تصمیم‌گیری منطقی ۲- سبک تصمیم‌گیری شهودی ۳- سبک تصمیم‌گیری وابسته/وابستگی ۴- سبک تصمیم‌گیری آنی ۵- سبک تصمیم‌گیری اجتنابی. سؤالات در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" درجه بندی گردیده و به ترتیب نمره ۱ تا ۵ به هر کدام اطلاق می‌شود. بنابر این حداقل نمره ۲۵ و حداکثر آن ۱۲۵ خواهد بود. بر اساس مجموع نمرات هر شخص در هر سبک، سبک تصمیم‌گیری غالب او که نمره‌ای بین ۵-۲۵ خواهد بود، مشخص می‌شود. روایی و پایایی این پرسشنامه در دانشجویان ایرانی توسط زارع و شیبانی (۲۰۱۲) مورد بررسی قرار گرفت که در نتیجه آن، پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و با استفاده از آزمون مجدد، ۰/۶۸ محاسبه گردید. روایی محتوی آن نیز مورد تأیید کارشناسان روان‌شناسی قرار گرفت. در مطالعه آهنچیان و عصارودی [۱۷] نیز، روایی محتوی آن به روش روایی محتوی و توسط ۱۲ نفر از صاحب‌نظران موضوعی و روش شناسی مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برآورد گردید.

شیوه اجرای پژوهش

پژوهش در دو مرحله انجام شد.

مرحله اول: فرایند ساخت و رواسازی بسته آموزشی خودفرمانی

ابتدا بسته آموزشی خودفرمانی با استفاده از روش مطالعات کتابخانه‌ای/اسنادی، پس از کسب اطمینان از عدم وجود بسته مشابه

سلامت روان افراد مورد تأیید قرار داد. همچنین هیونگ [۵۰] نشان داد، بهبود یافتن تصمیم‌گیری افراد در رشد سلامت روان و ذهن آگاهی آنان نقشی مؤثر دارد. کاتز [۵۱]، بر اساس مفاهیم نظریه خودفرمانی (در این پژوهش واژه خودفرمانی معادل عبارت Self-Determination یا خودتعیین‌گری است) دسی و راین [۲۰، ۲۱، ۴۳، ۴۴]، با تأکید بر ضرورت ایجاد فضایی که در آن فرصت انتخاب برای دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد، از معلمان خواست تا امکان تمرین در امر تصمیم‌گیری را برای آنان فراهم نمایند. نظریه پردازان خودفرمانی بر این اعتقاد هستند که در صورتی که نیازهای اساسی دانش‌آموزان مورد توجه عوامل آموزش قرار گیرد و کنترل فضای آموزشی به حداقل برسد، انگیزش درونی دانش‌آموزان برای یادگیری خودجوش افزایش می‌یابد. همه این مطالعات بیانگر این مسئله هستند که آموزش مهارت‌های لازم به دانش‌آموزان می‌تواند از آن‌ها یادگیرندگانی خودراهبر و کارآمد تربیت نماید که قادر باشند در فرایند یادگیری خود نقش تعیین‌کننده ایفا کنند و در مواقع مهم زندگی تصمیمات صحیح اتخاذ نمایند. این پژوهش قصد داشت با تدوین یک بسته آموزشی مبتنی بر نظریه خودفرمانی، به آموزش برخی مهارت‌ها در دانش‌آموزان دوره متوسطه بپردازد و اثربخشی آن را بر خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری آنان مورد بررسی قرار دهد.

روش کار

روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. به منظور پاسخ‌دهی به سؤال پژوهش و دستیابی به اهداف پژوهش از روش پژوهش نیمه‌آزمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه دهم دوره دوم دبیرستان تهران (۳۲۰ هزار نفر) تشکیل می‌دادند که در سال ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای (Cluster Multistage Sampling)، از میان مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش تهران، منطقه ۵ و از میان ۲۱ دبیرستان دوره دوم دخترانه آن، دو دبیرستان تعیین گردید. دلیل انتخاب دو دبیرستان به منظور پیشگیری از انتقال آموزش و انجام دقیق‌تر پژوهش، صورت گرفت. سپس یک کلاس ۲۲ نفره از میان دو کلاس دهم تجربی یک دبیرستان، در گروه آزمایش (در آخر دوره، دو نفر به دلیل عدم شرکت در آزمون پیگیری حذف شدند) و یک کلاس ۲۰ نفره دهم تجربی دبیرستان دیگر، در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایشی به مدت هشت هفته، هر هفته یک جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند و با روش آموزشی کارگاهی محتوی بسته آموزشی خودفرمانی را دریافت کردند. در طول دوره، گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکرد. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر با استفاده از نرم‌افزار Sps24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

مقیاس خودراهبری در یادگیری (Self-Directing Learning Instrument)

توسط چنگ و همکاران [۵۲] با ۲۰ ماده و در چهار بعد، از نوع خودگزارش‌دهی تهیه و تدوین و توسط آهنچیان و عصارودی [۱۷]

در این زمینه، بر مبنای الگوی آموزش ترغیبی بایبی [۵۳] و با ایده گرفتن از منابعی چون مدل آموزشی فیلد و هافمن [۵۴]، تجارب تحقیقات در آموزش‌های مبتنی بر این نظریه مانند: مطالعات فیلد، مارتین، میلر، وارد، وه مییر، [۵۵]، لويس، [۲۲-۲۵، ۵۶، ۵۷]، همچنین تجارب آموزشی پژوهشگر، کتابچه مدون آموزش و پرورش، روان‌شناسی پرورشی نوین [۵۸]، تدوین گردید.

برای بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی، از شاخص نسبت روایی محتوایی (content validity ratio) و شاخص روایی محتوایی (content validity index) استفاده شد. جهت محاسبه شاخص CVR، از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای مورد نظر استفاده شد و با توضیح اهداف آزمون برای آن‌ها و ارائه تعریف عملیاتی

مربوط به محتوای سؤال‌ها، از آن‌ها خواسته شد تا هر یک از اهداف را طبقه‌بندی کنند. سپس، براساس فرمول CVR، نسبت روایی محتوایی محاسبه گردید. براساس تعداد متخصصینی که اهداف را مورد ارزیابی قرار داده بودند، مقدار CVR قابل قبول برابر با ۰/۶۲ است که در این پژوهش میزان نسبت روایی محتوا (CVR) برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی بین ۰/۸ تا ۱ به‌دست آمد. همچنین مقدار CVI قابل قبول با توجه به تعداد متخصصین، برابر با ۰/۷۹ است. در این پژوهش میزان شاخص روایی محتوا (CVI) برای تمامی هدف‌ها در بسته آموزشی بین ۰/۹ تا ۱، به‌دست آمد. خلاصه محتوی بسته آموزشی خودفرمانی در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزشی بسته خودفرمانی

ردیف	محتوا و اهداف جلسات
۱	مهارت خودآگاهی: شناخت ویژگی‌ها، قوت و ضعف خود در ابعاد پنج گانه: جسمانی، عاطفی، ذهنی، اجتماعی و اعتقادی، حقوق و مسئولیت‌ها (مثال: آگاه شدن از سطح توان ارتباط میان فردی خود در تمرین گروهی).
۲	مهارت تصمیم‌گیری و حل مسأله: عوامل مؤثر بر تصمیمات، توصیف و شرح مسائل پیش‌رو، و پیش‌بینی پیامدها (مثال: بررسی راه حل‌ها و پیامدهای مربوطه در یک تصمیم دشوار چون وارد شدن به گروه خاص).
۳	خودنظم‌بخشی یادگیری: راهبردهای شناختی و فراشناختی، سازمان‌دهی و فنون به یادسپاری (مثال: چگونگی استفاده از تصویرسازی ذهنی در یادگیری).
۴	مهارت رفتار قاطع و جرات‌ورزی: شناسایی الگوهای رفتاری رایج رفتاری و تأثیرات، ارزیابی الگوها (مثال: رد کردن یک پیشنهاد نامطلوب).
۵	خودانگیزی: تشخیص انگیزش‌ها، تأثیرات انگیزش بر رفتار و پیامدهای آن (مثال: ایجاد علاقه در خود نسبت به موضوع درسی).
۶	تنظیم هدف (هدف بلندمدت): شناسایی مفهوم هدف، ارزیابی اهداف و نقش اهداف در فعالیت‌ها و رفتارها (مثال: تعیین رشته تحصیلی مورد علاقه خود).
۷	تنظیم هدف (هدف کوتاه‌مدت): تقسیم‌بندی اهداف بلندمدت به کوتاه مدت، معیارهای تفکیکی، الگوها، پیش‌بینی و رفتارهای دخیل (ترسیم گام‌های کوچک و قابل حصول در جهت کسب موفقیت در رسیدن به رشته مورد علاقه).
۸	پایش فرایند یادگیری: پیش‌بینی نتایج، خودارزشیابی، خودنظاره‌گری و خودتشویقی (مثال: تشویق خود پس از عبور از هرگام کوچک، بازنگری و رفع نواقص در زمان تشخیص خطا در مسیر هدف).

مرحله دوم: شیوه اجرا و آموزش بسته خودفرمانی

پس از تدوین بسته آموزشی خودفرمانی، اعمال اصلاحات بر اساس نظرات متخصصین و رواسازی آن، به منظور کسب اطمینان کامل از تناسب محتوی بسته آموزشی با مخاطبان و دریافت کنندگان آموزش، همزمان با فرایند نمونه‌گیری بسته آموزشی خودفرمانی در یک گروه پایلوت پنج نفره داوطلب به طور فشرده به اجرا درآمد و پس از بررسی نتایج مطالعه پایلوت، رفع نواقص و تنظیم دقیق‌تر، آماده اجرا در گروه نمونه پژوهش گردید.

پیشنهادی مورد نیاز آنها پس از اتمام دوره، هم به گروه مورد نظر و هم به مدیریت دبیرستان اعلام نمود. پس از اتمام دوره آموزش و پس از گذشت دو ماه، به منظور تعیین میزان تحکیم یادگیری، گروه آزمایشی، تحت عنوان آزمون پیگیری، مجدداً به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند.

یافته‌ها

به منظور بررسی تأثیر بسته آموزشی خودفرمانی مبتنی بر خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (یک عامل درون آزمودنی‌ها و یک عامل بین‌آزمودنی‌ها) استفاده شد. مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به عنوان عامل درون آزمودنی و گروه‌بندی آزمودنی‌ها در دو گروه به عنوان یک عامل بین‌آزمودنی در نظر گرفته شدند.

یافته‌های توصیفی پژوهش

یافته‌های توصیفی، میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودراهبری در یادگیری و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری دو گروه آزمایش و کنترل به شرح زیر است.

قبل از شروع آموزش و به منظور کسب اجازه از والدین دانش‌آموزان و جلب همراهی آنان، ضمن دعوت به دبیرستان، تشکیل جلسه توجیهی و تشکیل گروه ارتباطی تلگرامی با پژوهشگر، از جلب حمایت ایشان جهت پیشبرد کار آموزش اطمینان حاصل گردید. به دنبال آن، پیش‌آزمون برای هردو گروه آزمایشی و کنترل در یک روز واحد برگزار گردید و هر دو گروه آزمایشی و کنترل به پرسشنامه‌های خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری عمومی پاسخ دادند. سپس بسته آموزشی خودفرمانی برای گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی به اجرا درآمد. در طول مدت آموزش، شرکت کنندگان در گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکردند. اما به دلیل رعایت اصول اخلاقی پژوهش، و به منظور اقتناع گروه کنترل جهت شرکت در مطالعه، پژوهشگر آمادگی کامل خود را جهت ارائه مباحث

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات خودراهبری در یادگیری و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
انگیزه یادگیری					
آزمایش	۲۱/۳۵	۲/۹۲	۲۵/۴	۳/۱۱	۲۴/۸۵
کنترل	۲۰/۶۳	۲/۰۶	۲۰/۲۶	۳/۲۲	-
برنامه‌ریزی و اجرا					
آزمایش	۱۹/۶	۴/۰۷	۲۴/۷۵	۲/۴	۲۴/۸۵
کنترل	۱۸/۸۴	۳/۷۶	۱۷/۵۳	۴/۲۷	-
خودپایشی					
آزمایش	۱۴/۴۵	۲/۳۹	۱۷/۱۵	۲/۱۱	۱۶/۶۵
کنترل	۱۳/۶۸	۲/۰۵۶	۱۳/۶۸	۲/۲۸	-
ارتباطات میان‌فردی					
آزمایش	۱۴	۲/۱۶	۱۶/۴۵	۲/۵۴	۱۶/۲
کنترل	۱۳/۲۱	۱/۸۷	۱۳/۳۷	۲/۵۴	-
سبک تصمیم‌گیری اجتنابی					
آزمایش	۱۲/۴	۴/۱۰	۱۲/۹	۴/۰۷	۱۳/۶۵
کنترل	۱۲/۳۲	۴/۵۴	۱۲/۳۷	۵/۱۵	-
سبک تصمیم‌گیری شهودی					
آزمایش	۱۷/۸۵	۲/۸۷	۱۹/۰۵	۳/۱۷	۲۰/۷
کنترل	۱۷	۲/۴	۱۷/۹۵	۳/۵۹	-
سبک تصمیم‌گیری عقلایی					
آزمایش	۱۵/۴۵	۳/۰۱	۲۲/۶	۲/۱۳	۲۲/۵۵
کنترل	۱۸/۵۸	۳/۰۴	۱۷/۶۸	۳/۶۸	-
سبک تصمیم‌گیری وابسته/وابستگی					
آزمایش	۱۵/۲۵	۳/۱۶	۱۵/۳۵	۳/۲	۱۶/۳۵
کنترل	۱۶/۲۱	۳/۴	۱۶/۶۳	۳/۶۵	-
سبک تصمیم‌گیری آنی					
آزمایش	۱۹/۲۵	۲/۹۸	۸/۶۵	۲/۳۲	۷/۵۵
کنترل	۱۲/۱۶	۲/۹۳	۱۳/۱۱	۴/۷۱	-

نشان داد که سطح معناداری با توجه به درجه آزادی ۱ [۹] و تحلیل واریانس (۱/۴۶۳) بدست آمده با مقدار ۰/۱۳۴ معنادار است، که با احتمال زیاد می‌توان همگونی واریانس‌ها را پذیرفت و حداقل شرایط لازم برای تحلیل وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل آزمون لوین، معنادار است، به طور کلی، می‌توان گفت خطا واریانس گروه‌ها از استقلال برخوردار است. مطابق جدول ۳ مقدار تحلیل واریانس بدست آمده معنادار نمی‌باشد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت پیش‌فرض شیب رگرسیون در متغیرهای گروه‌ها رعایت شده است.

مطابق جدول ۲ در آمار توصیفی شاخص گرایش به مرکز و شاخص پراکندگی شامل میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خودراهبری در یادگیری و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری در گروه آزمایش و کنترل به تفکیک نشان داده شده است. پس از آمار توصیفی به منظور بررسی تأثیر بسته آموزشی خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. در پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره در آزمون باکس،

جدول ۳: نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیونی در متغیرهای پژوهش

متغیر	F (پیش‌آزمون)	معناداری
انگیزه یادگیری	۰/۴۴۴	۰/۵۰۹
برنامه‌ریزی و اجرا	۳/۰۹	۰/۰۸۷
خودپایشی	۰/۲۰۶	۰/۶۵۳
ارتباطات میان‌فردی	۱/۲۸۳	۰/۲۶۵
سبک تصمیم‌گیری اجتنابی	۱/۳۶۸	۰/۲۴۱
سبک تصمیم‌گیری شهودی	۰/۴۲۷	۰/۶۵۶
سبک تصمیم‌گیری عقلایی	۱/۴۵۸	۰/۱۸۶
سبک تصمیم‌گیری وابسته/وابستگی	۱/۱۰۲	۰/۲۹۸
سبک تصمیم‌گیری آنی	۲/۶۹۷	۰/۰۹۷

جدول ۴: نتایج حاصل از تحلیل مانکوا بر روی مؤلفه‌های خودراهبری در یادگیری و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	تحلیل واریانس	معناداری	توان آزمون	جدور اتا
انگیزه یادگیری	۲۰۰/۹۱۷	۱	۲۰۰/۹۱۷	۱۹/۷۱۰	۰/۰۰۰	۰/۳۸۱	۰/۳۸۱
برنامه‌ریزی و اجرا	۴۲۲/۷۰۷	۱	۴۲۲/۷۰۷	۳۹/۳۲۴	۰/۰۰۰	۰/۵۵۱	۰/۵۵۱
خودپایشی	۸۱/۱۴۹	۱	۸۱/۱۴۹	۱۷/۸۰۷	۰/۰۰۰	۰/۳۵۸	۰/۳۵۸
ارتباطات میان‌فردی	۷۲/۸۳۲	۱	۷۲/۸۳۲	۱۰/۷۷۲	۰/۰۰۲	۰/۲۵۲	۰/۲۵۲
سبک تصمیم‌گیری اجتنابی	۱۴/۱۰۸	۱	۱۴/۱۰۸	۰/۸۸۶	۰/۳۵۴	۰/۳۸۱	۰/۲۷
سبک تصمیم‌گیری شهودی	۱۳/۳۶۷	۱	۱۳/۳۶۷	۱/۲۵۱	۰/۳۷۲	۰/۵۵۱	۰/۳۸
سبک تصمیم‌گیری عقلایی	۴۰/۰۸۵	۱	۴۰/۰۸۵	۴/۹۸۶	۰/۰۳۳	۰/۳۵۸	۰/۳۵
سبک تصمیم‌گیری وابسته/وابستگی	۱۰/۵۸۲	۱	۱۰/۵۸۲	۰/۸۸۲	۰/۳۵۵	۰/۲۵۲	۰/۲۷
سبک تصمیم‌گیری آنی	۲۱/۲۸۲	۱	۲۱/۲۸۲	۴/۷۷۲	۰/۰۰۲	۰/۲۵۲	۰/۵۰

مکرر استفاده گردید. همچنین پیش فرض‌های تحلیل با توجه به آزمون همگنی بازه‌های زمانی کرویت موجلی تأیید گردید. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد در رابطه با سه بازه زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، تحلیل واریانس بدست آمده برای اثر مراحل در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($F = ۵۰۲۳/۷۴۸, P > ۰/۰۰۰, \eta^2 = ۰/۹۹۴$). در نتیجه بین میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات خودراهبری در یادگیری و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری در مراحل سه گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنا دار وجود دارد.

با توجه به مقادیر جدول ۴، نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره نشان می‌دهد که در مجموع میان خرده‌مقیاس‌های خودراهبری در یادگیری شامل انگیزه یادگیری، برنامه‌ریزی و اجرا، خودپایشی و ارتباطات میان‌فردی و از خرده‌مقیاس‌های سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری شامل، تصمیم‌گیری عقلایی و سبک تصمیم‌گیری آنی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنادار وجود دارد. به جهت بررسی تفاوت حاصل از پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش از تحلیل واریانس اندازه‌گیری

جدول ۵: خلاصه نتایج تحلیل واریانس با عوامل درون گروهی و بین گروهی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنا داری	اندازه اثر
عامل درون گروهی						
مراحل آموزش	۰/۵۶۹	۱	۰/۵۶۹	۰/۵۲۷	۰/۸۶۴	۰/۰۰۰
تعامل مراحل	۲۵۴/۳۶۵	۱	۲۵۴/۳۶۵	۱۸/۶۶۵	۰/۰۰۰	
عامل بین گروهی						
گروه	۵۴۲۸/۶۹۷	۱	۵۴۲۸/۶۹۷	۵۰۲۳/۷۴۸	۰/۰۰۰	۰/۹۹۴
خطا	۴۳۶/۵۵۵	۱۸	۲۴/۲۵۳			

تن از متخصصین و صاحب‌نظران کارآموده از اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه که صاحب تالیفات بوده، و هم اکنون اغلب در رتبه‌های استاد و دانشیار به مشغول به کار هستند، قرارداد شده. نتایج بررسی روایی محتوایی، با توجه به دو شاخص میزان نسبت روایی محتوا (CVR)، و شاخص روایی محتوا (CVI)، برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی به ترتیب بین ۰/۹ تا ۱ برای نسبت روایی محتوی و بین ۰/۸ تا ۱ برای شاخص روایی محتوی به دست آمد. نتایج یافته‌ها حاکی از آن است که بسته آموزشی خودفرمانی در روایی محتوا سطح قابل قبولی دارد و به نظر می‌رسد، توان ارتقاء خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری یادگیرندگان در سیستم‌های آموزشی را دارا باشد. در همین راستا، پژوهش‌هایی همانند راین و دسی [۱۸]، فیلد و هافمن، [۵۴]، حاکی از آن است که، آموزه‌های این نظریه می‌تواند اثرات قابل توجهی بر خودتنظیمی، خودراهبری، بهبود تصمیم‌گیری، افزایش انگیزش درونی، و احساس شایستگی و کفایت دانش‌آموزان به جا بگذارد. به طور کلی، با توجه به نتایج به دست آمده از سنجش روایی محتوایی بسته حاضر توسط متخصصین روان‌شناسی تربیتی، روان‌سنجی و مطالعات برنامه درسی می‌توان گفت: بسته آموزشی مبتنی بر نظریه خودفرمانی این قابلیت را دارد که در نظام آموزش و پرورش کشور مورد استفاده آموزشی و پژوهشی قرار گیرد.

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد تفاوت در هر سه بازه زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در خصوص متغیرهای خودراهبری در یادگیری و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری حاصل شده است و مقادیر معنی‌داری حاکی از آن است که در متغیر برنامه‌ریزی و اجرا بین بازه زمانی پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین پیش‌آزمون و پیگیری، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در خصوص سبک تصمیم‌گیری عقلایی با بازه زمانی پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین پیش‌آزمون و پیگیری، تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌گردد. اما در خصوص دیگر متغیرها تفاوت معنی‌دار بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نمی‌شود همچنین عدم وجود تفاوت در پس‌آزمون و پیگیری نشان دهنده ثبات اثر آموزش و ثبات یادگیری در متغیرهای مورد مداخله می‌باشد.

بحث

پژوهش حاضر باهدف تدوین بسته آموزشی خودفرمانی و تعیین میزان اثربخشی آن بر خودراهبری در یادگیری و سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان دبیرستانی انجام گرفت. تدوین این بسته آموزشی با استفاده از منابع مرتبط با تئوری خودفرمانی دسی و ریان، همچنین با بهره‌گیری از منابع دیگری چون کتب و تحقیقات داخلی و نیز تجارب تحقیقاتی و کارگاهی پژوهشگر، انجام گرفت. پس از تدوین بسته، به منظور کسب اطمینان از روایی آن، محتوی بسته در معرض داوری ده

جدول ۶: خلاصه نتایج آزمون تعقیبی بونفرنی جهت تعیین تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

مراحل	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	Sig.
انگیزه یادگیری			
پس‌آزمون	۴	۱/۱۶۰	۰/۱۸۹
پیگیری	۳/۴۲۱	۱/۲۰۷	۰/۷۲۷
پس‌آزمون			
پیگیری	۰/۵۷۹	۱/۰۰۱	۰/۱
برنامه‌ریزی و اجرا			
پس‌آزمون	۴/۶۸۴	۱/۰۳۷	۰/۰۱
پیگیری	۴/۶۸۴	۱/۰۴۱	۰/۰۴۴
پس‌آزمون			
پیگیری	۰/۱۰۰	۰/۷۷۶	۰/۱
خودپایشی			
پس‌آزمون	۲/۵۲۶	۰/۶۳۲	۰/۰۵۶
پیگیری	۲/۰۵۳	۰/۷۲۷	۰/۷۴۵
پس‌آزمون			
پیگیری	۰/۴۷۴	۰/۶۱۸	۰/۱
ارتباطات میان‌فردی			
پس‌آزمون	۲/۳۱۶	۰/۸۴۱	۰/۸۶۵
پیگیری	۲/۱۵۸	۰/۹۰۲	۰/۱
پس‌آزمون			
پیگیری	۰/۱۵۸	۰/۷۹۹	۰/۱
سبک تصمیم‌گیری عقلایی			
پس‌آزمون	۷/۱۵۰	۰/۹۰۴	۰/۰۰۰
پیگیری	۷/۱	۰/۹۲۶	۰/۰۰۰
پس‌آزمون			
پیگیری	۰/۰۵	۰/۵۵۹	۰/۱
سبک تصمیم‌گیری آنی			
پس‌آزمون	۱۰/۶	۱/۰۰۶	۰/۰۰۰
پیگیری	۱۱/۷	۰/۷۷۲	۰/۰۰۰
پس‌آزمون			
پیگیری	۱/۱	۰/۵۸	۱

بعد از آموزش دیده شد. همچنین تفاوت نمره در خرده مقیاس ارتباطات میان‌فردی را می‌توان حاصل از تجربه فعالیت‌های جمعی و مشارکت در مباحث گروهی در طول دوره دانست. نتایج بدست آمده در این پژوهش در رابطه با نقش مؤثر هدف‌گذاری بر خودراهبری یادگیری با نتایج مطالعات پیشین مانند مطالعات کریمی [۳۳] و همتیان [۳۴] همسوست. همچنین با مطالعه کریمی [۳۳] که نقش آموزش مهارت مدیریت زمان را در خودراهبری یادگیری مورد بررسی قرار داده، همخوانی دارد. در رابطه با نقش مثبت آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی در گرایش به خودراهبری در یادگیری پژوهش‌های کلدن [۳۰]، نسیم و همکاران [۳۱]، و گردانشکن [۳۲]، نتایج مشابهی را بدست آوردند. نتایج حاصل از پژوهش حاضر با مطالعه نادى، گردانشکن و گلپور [۴] که اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله فراشناخت را بر یادگیری خودراهبر در دانشجویان بررسی کرده‌اند، مطابقت دارد.

در رابطه با دومین متغیر یعنی سبک‌های تصمیم‌گیری، بیشترین اثربخشی بسته آموزشی به ترتیب بر سبک‌های تصمیم‌گیری آنی، عقلانی و سپس سبک شهودی دانش‌آموزان بود. به این مفهوم که آموزش محتوی بسته توانسته است بیشترین تغییر را در کاهش تصمیم‌گیری‌های آنی و بالابردن تصمیم‌گیری‌های منطقی دانش‌آموزان

تعیین میزان اثربخشی بسته آموزشی خودفرمانی در بالابردن مهارت‌های خودراهبری یادگیری و بهبود سبک‌های تصمیم‌گیری دانش‌آموزان دومین هدف پژوهش بود که با توجه به بررسی صورت گرفته، یافته‌ها نشان می‌دهد که متغیر مستقل توانسته است در هر چهار خرده مقیاس خودراهبری در یادگیری، به ترتیب برنامه‌ریزی و اجرا، انگیزه یادگیری، خودپایشی و سپس ارتباطات میان‌فردی، اثر بخش باشد. بدین مفهوم که نتایج آموزش محتوی این بسته آموزشی نشان داد مهارت‌های برنامه‌ریزی و تعقیب هدف بیش از موارد دیگر. مورد توجه دانش‌آموزان قرار گرفته است، و این امر بیانگر آن است که در دوره دوم متوسطه دانش‌آموزان بیش از هر زمان دیگر نیازمند مهارت‌های برنامه‌ریزی و خودگردانی در یادگیری بوده و معلمان باید بر آموزش هدف‌گذاری تحصیلی دانش‌آموزان اهتمام ورزند و آنان را به اهمیت هدف‌گذاری در زندگی، شکستن اهداف بلند مدت به اهداف کوچکتر و سهل‌الوصول‌تر و ترغیب آنان به مقاومت در برابر موانع تا رسیدن به نتایج مورد نظر را در برنامه کار خود قرار دهند. در طول دوره آموزشی، دانش‌آموزان علاوه بر تمرین مهارت خود ارزشیابی در فرایند یادگیری و هدف‌گذاری به عنوان طرح درس، در پایان تمام جلسات آموزشی با در نظر گرفتن زمانی برای ارزشیابی جلسه، به تمرین در این زمینه پرداخته که نتایج آن در تفاوت نمره خودپیمایشی قبل و

در مباحث و فعالیت‌های گروهی، انتخاب تکالیف شخصی و گاه تغییر زمان و محل جلسات، آزادی انتخاب را تجربه نمایند. بازخوردهای مثبت حاکی از احساس مطلوب حاصل از تجربه خودمختاری و عزت‌نفس در بخش ارزیابی پایان جلسات، نشان دهنده تأثیر احتمالی بکارگیری روش‌های مذکور بر افزایش خودراهبری در یادگیری و بهبود در تصمیم‌گیری‌های دانش‌آموزان است. مطالعات زیادی در فرهنگ‌های دیگر از جمله لئو، وانگ و راین [۲۲]، راین، دسی و وانستینکیست [۲۰]، [۲۱]، راین و دسی [۱۸] و همپیر و همکاران [۲۷]، لامن و همکاران [۵۹]، لئونه [۲۴]، ولکستمن [۲۳]، شگرن وی مییر، بارک، پالمر [۵۷]، توجه به نیازهای دانش‌آموزان را در بالا بردن مهارت‌های خودراهبری و بهبود در تصمیم‌گیری‌های دانش‌آموزان مورد تأیید قرار می‌دهند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است. از جمله این که نمونه مورد مطالعه فقط از یک مقطع تحصیلی و از یک ناحیه آموزش و پرورش در پژوهش شرکت داده شده‌اند و نمی‌توان نتایج را به سایر مقاطع تحصیلی و دیگر نواحی آموزش و پرورش تعمیم داد. پیشنهاد می‌گردد این پژوهش در سطح وسیع‌تر و در مقاطع تحصیلی متفاوت دیگر به اجرا درآید و نتایج با توجه به سن و مقاطع تحصیلی مختلف مورد مقایسه قرار گیرد. همچنین با توجه به نتایج حاصل از پژوهش به برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان توصیه می‌گردد آموزش محتوی بسته آموزشی حاضر را در دستور کار و در برنامه‌ریزی درسی دانش‌آموزان قرار دهند. همچنین به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد یادگیری محتوی این بسته آموزشی را در اولویت برنامه‌های شخصی خود قرار دهند.

ایجاد نماید. همچنین تا حدودی در سبک شهودی تصمیم‌گیری افزایش نمره دیده شد ولی محتوی بسته در دو سبک دیگر یعنی سبک تصمیم‌گیری اجتنابی و وابسته تفاوتی ایجاد نکرد. نتایج آزمون پیگیری نشان دهنده تثبیت نسبی آموزش در تمام خرده مقیاس‌ها در هر دو متغیر وابسته بود. نتایج بدست آمده در این پژوهش با نتایج مطالعات وهز [۴۰]، پایمنتل [۴۱]، گوش [۴۲]، لام، [۲۸]، لئو، وانگ و راین، [۲۲]، ولکستمن و اشמיד، [۲۳]، و لئونه، [۲۴]، زارعی [۴۵]، کریم نژاد [۴۶]، مرتضوی [۴۷]، کاتز [۵۱] و باولار [۴۹] همسویی دارد.

بر اساس پیشینه تحقیق راین، دسی، وانستینکیست، [۲۱]، دسی، راین، [۱۸] و مبانی نظری پژوهش، از مهمترین عواملی که می‌بایست در دستور کار اجرای بسته آموزشی قرار می‌گرفت، مورد توجه قرار دادن نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان بود و پژوهشگر می‌بایست به گونه‌ای عمل می‌کرد که در طول دوره تا حدودی این نیازها تأمین گردند. به همین منظور پژوهشگر (در نقش تسهیلگر و با استفاده از روش تسهیلگری در برنامه آموزشی p4c)، با بکارگیری روش‌های نوین تدریس به جای روش سنتی، از جمله روش بحث گروهی، و با ایفای نقش تسهیلگر، فرصت تجربه مؤثر بودن در گروه، صاحب نظر بودن و دفاع منطقی از عقاید شخصی را برای دانش‌آموزان فراهم نمود. همچنین با استفاده از فناوری که پژوهش‌های سروانتز، [۳۸] و تائو و همکارانش، [۳۹] نیز بر آن تأکید دارند و روش کارگاهی در ارائه آموزش در بکارگیری ظرفیت‌های دانش‌آموزان از جمله ایفای نقش، نوشتن سناریو، ارائه شفاهی، انجام فعالیت‌های داوطلبانه و تکالیف گروهی، فرصت‌هایی را برای تجربه موفقیت و به طبع آن احساس شایستگی و ارتباط مؤثر با دیگران، شرایطی به جهت علاقه مندی دانش‌آموزان به یادگیری فراهم گردید. در طول دوره آموزش، دانش‌آموزان مختار بودند تا در مواردی چون: محل نشستن در جلسه، مشارکت یا عدم مشارکت

References

- Hong B, Haefner L, Slekra T. Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *Int J Teach Learn Higher Educ.* 2011;23(2):175-85.
- O'Shea E. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *J Adv Nurs.* 2003;43(1):62-70. [pmid: 12801397](#)
- Bosch C, Pool J. Establishing a Learning Presence: Cooperative Learning, Blended Learning, and Self-Directed Learning. In *Technology-Supported Teaching and Research Methods for Educators.* IGI Global. 2019:51-74. [doi: 10.4018/978-1-5225-5915-3.ch003](#)
- Nadi G, Golparvar M. the Effect of Critical Thinking, Problem Solving and Metacognition on Self-directed Learning in Students. *Res Curriculum Plann.* 2015;2(1):53-61.
- Grow GO. Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Educ Q.* 2016;41(3):125-49. [doi: 10.1177/0001848191041003001](#)
- Tan L, Koh JH. *Self-Directed Learning: Learning in the 21st Century.* Singapore: Ministry of Education; 2014.
- Fahnoe C, Mishra P, editors. Do 21st century learning environments support self-directed learning? Middle school students' response to an intentionally designed learning environment. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference;* 2013: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Liu M, Scordino R, Geurtz R, Navarrete C, Ko Y, Lim M. A Look at Research on Mobile Learning in K-12 Education From 2007 to the Present. *J Res Technol Educ.* 2014;46(4):325-72. [doi: 10.1080/15391523.2014.925681](#)
- Timothy T, Seng Chee T, Chwee Beng L, Ching Sing C, Joyce Hwee Ling K, Wen Li C, et al. The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Comput Educ.* 2010;55(4):1764-71. [doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.001](#)
- Cervone HF. Making decisions. *OCLC Syst Serv: Int digital libr perspect.* 2005;21(1):30-5. [doi: 10.1108/10650750510578127](#)
- Kumar S. Decision Making Styles among Professor in Central University of Bihar - an Empirical Study of Predictors. *Int J Law Soc.* 2018;1(2):84. [doi: 10.11648/j.ijls.20180102.15](#)
- Bartholomew SR, Reeve E, Veon R, Goodridge W, Lee V, Nadelson L. Relationships Between Access to Mobile Devices, Student Self-Directed Learning, and Achievement. *J Techno Educ.* 2017;29(1). [doi: 10.21061/jte.v29i1.a.1](#)
- Thunholm P. Decision-making style: habit, style or both? *Pers Individ Differ.* 2004;36(4):931-44. [doi: 10.1016/s0191-8869\(03\)00162-4](#)
- Harren VA. A model of career decision making for college students. *J Vocational Behav.* 1979;14(2):119-33. [doi: 10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](#)
- Minton S, Johnston MD, Philips AB, Laird P, editors. *Solving Large-Scale Constraint-Satisfaction and Scheduling Problems Using a Heuristic Repair Method.* AAAI; 1990.
- Scott SG, Bruce RA. Decision-Making Style: The Development and Assessment of a New Measure. *Educ Psychol Meas.* 2016;55(5):818-31. [doi: 10.1177/0013164495055005017](#)
- ahanchian Mr, assarroudi a. The Relationship between decision - making style and self-directed learning in Anesthesiology students. *Mil Caring Sci.* 2015;2(1):24-32. [doi: 10.18869/acadpub.mcs.2.1.24](#)

18. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness: Guilford Publications; 2017.
19. Ryan RM, Deci EL. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *J Pers.* 2006;74(6):1557-86. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x pmid: 17083658
20. Ryan RM, Deci EL, Vansteenkiste M. Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. *Developmental psychopathology: Theory and method*: John Wiley & Sons; 2016. p. 1-54.
21. Ryan RM, Deci EL, Vansteenkiste M. Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. *Dev Psychopathol.* 2016:1-54. doi: 10.1002/9781119125556.devpsy109
22. Liu WC, Wang JCK, Ryan RM. Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory: Springer; 2015.
23. Wilkesmann U, Fabian Homberg DVTaD, J. Schmid C. Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship 2014. p. 6-27.
24. Leone J. The Self-Determined Learning Model of Instruction and Latino Students with Learning Disabilities: California State University, Monterey Bay; 2017.
25. Michali YE. Increasing teacher awareness of self-determination: Kent State University; 2014.
26. Agran M. Student-directed learning: Teaching self-determination skills: Wadsworth Publishing Company; 1997.
27. Wehmeyer ML, Field SL. Self-determination: Instructional and assessment strategies: Corwin Press; 2007.
28. Lam M, Santos A. The Impact of a College Career Intervention Program on Career Decision Self-Efficacy, Career Indecision, and Decision-Making Difficulties. *J Career Assess.* 2017;26(3):425-44. doi: 10.1177/1069072717714539
29. Field S, Hoffman A, Cornell K. Early Steps to Self-Determination. *2BSD: Resources for Self-Determination*: Oakland Ave; 2016.
30. Kleden MA. Analysis of Self-Directed Learning upon Student of Mathematics Education Study Program. *J Educ Pract.* 2015;6(20):1-6.
31. Alinejad N, Goodarzi M. The Effectiveness of Teaching Cognitive, Metacognitive Strategies on Students' Self-directed Learning Readiness. *Interdisciplinary J Virtual Learn Med Sci.* 2015;6(1):39-47.
32. Gordanshekan M, Yarmohammadian MH, Ajami S. The Effect of Teaching Meta-cognition Package on Self-Directed Learning in Medical Records Students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian J Med Educ.* 2010;10(2):131-40.
33. Karimi D. The Effect of Time Management Training on Self-directed Learning in First-Grade Secondary School Students. *Res Curriculum Plann.* 2017;2(20):158-67.
34. Hematian F, Rezaei AM, Mohammadyfar MA. On the Effect of Goal Setting on Self-Directed Learning, Achievement Motivation, and Academic Achievement among Students. *Mod Appl Sci.* 2016;11(1):37. doi: 10.5539/mas.v11n1p37
35. Chakkaravarthy K, Ibrahim N, Mahmud M, Venkatasalu MR. Predictors for nurses and midwives' readiness towards self-directed learning: An integrated review. *Nurse Educ Today.* 2018;69:60-6. doi: 10.1016/j.nedt.2018.06.030 pmid: 30007149
36. Shah Talebi F. The relationship between self-directed learning, self-efficacy and information literacy with its disposable behavior. *Res Curriculum Plann.* 2018;2(29):148-61.
37. Mohd Rashid R, Haron S, Din N. Self-Directed Learning Improves Quality of Life. *J Asian Behav Stud.* 2018;3(10):154. doi: 10.21834/jabs.v3i10.314
38. Cervantez VA. The influence of classroom community and self-directed learning readiness on community college student successful course completion in online courses: University of North Texas; 2011.
39. Han H, Pan M, Tao Y, Liu R, Huang Z, Piccolo K, et al. Early Enteral Nutrition is Associated with Faster Post-Esophagectomy Recovery in Chinese Esophageal Cancer Patients: A Retrospective Cohort Study. *Nutr Cancer.* 2018;70(2):221-8. doi: 10.1080/01635581.2018.1412477 pmid: 29313724
40. Vohs KD, Baumeister RF, Schmeichel BJ, Twenge JM, Nelson NM, Tice DM. Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Self-Regulation and Self-Control* 2018. p. 45-77.
41. Pimentel D, Scholten M, Couto JP. Fast or Slow? Decision Making Styles in Small Family and Nonfamily Firms. *SSRN Electron J.* 2018. doi: 10.2139/ssrn.3136993
42. Gresch H, Hasselhorn M, Bögeholz S. Training in Decision-making Strategies: An approach to enhance students' competence to deal with socio-scientific issues. *Int J Sci Educ.* 2013;35(15):2587-607. doi: 10.1080/09500693.2011.617789
43. Deci EL, Ryan RM. Motivation, personality and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *Oxford handbook of human motivation*. UK: Oxford University Press; 2012.
44. Deci EL, Ryan RM. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychol Inq.* 2000;11(4):227-68. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
45. Zarei B. The Effectiveness of Honest Skill on Decision Making and Perfectionism among Third-Grade Secondary School Girls in Tehran's 8th District: Allameh Tabataba'i University; 2014.
46. Karimzhad Naregh S. The Relationship between Metacognitive Beliefs and Behavioral Procrastination with Decision Problems in High School Students in Tehran.: Allameh Tabataba'i University; 2012.
47. Mortazavi E, Bagherpour M. The Effect of the Problem-Solving Education based on the Spirituality on the Philosophical Mindset and the Decision-Making Styles of the Nursing Students. *J Res Sch Virtual Learn.* 2016;4(2):33-40.
48. Tabesh F, Zare H. The Effect of Teaching Emotional Intelligence Skills on Rational, Intuitive, Avoid, Dependent, and Intelligent Decision-Making Styles. *Curr Psychol.* 2012.
49. Bavolar J, Bacikova-Sleskova M. Psychological protective factors mediate the relationship between decision-making styles and mental health. *Curr Psychol.* 2018. doi: 10.1007/s12144-018-9831-9
50. Huang PH. How Wrap and Mindfulness Can Improve Legal Ethics and Professionalism. *SSRN Electron J.* 2014. doi: 10.2139/ssrn.2474448
51. Katz I, Assor A. When Choice Motivates and When It Does Not. *Educ Psychol Rev.* 2006;19(4):429-42. doi: 10.1007/s10648-006-9027-y
52. Cheng SF, Kuo CL, Lin KC, Lee-Hsieh J. Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *Int J Nurs Stud.* 2010;47(9):1152-8. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.02.002 pmid: 20223455
53. Bybee RW. The BSCS SE instructional model and 21st century skills. Colorado Springs, Colorado BSCS; 2009.
54. Field S, Hoffman A. Steps to Self-Determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve Their Goals. 2 ed: Student Activity Book; 2002.
55. Field S, Martin J, Miller R, Ward M, Wehmeyer M. A Practical Guide for Teaching Self-Determination: ERIC; 1998.
56. Lewis JC. The impact of the student directed transition planning lessons on the self-advocacy and decision making skills of students with disabilities: a mixed methods analysis: [Honolulu]:[University of Hawaii at Manoa],[December 2014]; 2014.
57. Shogren KA, Wehmeyer ML, Burke KM. Self-determination. 2017:49-64. doi: 10.1007/978-3-319-59066-0_5
58. Seif A. [New educational psychology (psychology of learning and education)]. Tehran, Iran: Agah Publication; 2004.
59. Loman S, Vatland C, Strickland-Cohen K, Horner R, Walker H. Promoting self-determination: A practice guide. Kansas City, KS: National Gateway to Self-Determination; 2010.