

مقایسه تأثیر استراتژی مدیریت آموزش در مبحث گزارش صبحگاهی بر میزان یادگیری خودراهبر دانشجویان پزشکی

زینب صادقی* : دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده‌ی مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
محمدرضا بهرنگی: عضو هیأت علمی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده‌ی مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
رضا محتشمی: متخصص داخلی، مرکز تحقیقات طب، قرآن و حدیث، عضو هیأت علمی، دانشگاه علوم پزشکی بقیه
الله، تهران، ایران.

چکیده: شواهد مبتنی بر پژوهش‌های نیمه آزمایشی اخیر بیان می‌دارد که استراتژی مدیریت آموزش علوم می‌تواند شناسه‌های ارزشمند نظریات مختلف را در بهبود یادگیری فراگیران به کار گیرد. بنابراین در این تحقیق، شناسه‌های نظریه خودراهبر در استراتژی مدیریت آموزش مبحث گزارش صبحگاهی به کار گرفته شد و تأثیر آن بر یادگیری خودراهبر دانشجویان پزشکی دانشگاه بقیه الله بررسی گردید. مطالعه از نوع طرح‌های آزمایشی با ۳۰ دانشجوی پزشکی بود که به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. ابزار تحقیق پرسش‌نامه "آمادگی یادگیری خود راهبر فیشر" بود. از آزمون تی مستقل و وابسته برای تحلیل داده‌ها و از فرمول اندازه اثر و منحنی آن برای نشان دادن تفاوت اندازه اثر استراتژی مدیریت آموزش از آموزش به شیوه سنتی استفاده شد. علاوه بر افزایش میانگین نمرات پس‌آزمون در هر دو گروه، تفاوت میانگین پس‌آزمون استراتژی مدیریت آموزش نسبت به میانگین نمرات پیش‌آزمون بیش از این تفاوت در شیوه‌ی آموزش سنتی بود. از آنجا که میانگین نمرات استراتژی مدیریت آموزش در پس‌آزمون بیش از بالاترین نمره پس‌آزمون دانشجویان گروه سنتی بود. بنابراین، با وجود تأثیر هر یک از دو شیوه‌ی آموزش در میزان یادگیری، میزان تأثیر استراتژی مدیریت آموزش بسیار قوی‌تر از روش سنتی آموزش در مبحث گزارش صبحگاهی بود.

واژگان کلیدی: مدیریت آموزش، یادگیری خودراهبر، گزارش صبحگاهی دانشجویان پزشکی

*نویسنده‌ی مسؤول: دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده‌ی مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

(Email: Zeinab_sadeghi1291@yahoo.com)

مقدمه

در جهان امروز که دانش به‌طور دایم در حال تغییر و توسعه است، سروکار داشتن با مفاهیم نوظهور و تازه، جنبه‌ای مهم در رویارویی با بیماران است و کسب مهارت‌های یادگیری خودراهربر برای موفقیت فراگیران در حرفه‌ی پزشکی ضروری است. اینکه یادگیری با انگیزه‌ی بیشتر و عمیق‌تر ماندگاری بیشتری می‌یابد، و کسب مهارت‌های دانشی و نگرشی منحصر به‌فرد در رشد شخصی و حرفه‌ای دانشجویان کمک شایانی می‌نماید بنابراین مجهز شدن آنان به مهارت‌های یادگیری خودراهربر بیش از پیش اهمیت می‌یابد از این‌رو، یکی از اهداف نهایی برنامه‌های آموزشی، توانمندسازی دانشجویان جهت کسب مهارت‌های لازم برای یادگیری خودراهربر می‌باشد. اینکه به مفهوم یادگیری اولویت داده شود و این که یاددهی کلمه‌ای نیست که معنا و مفهومی داشته باشد و نمی‌توان چیزی را به کسی یاد داد و اینکه یادگرفتن امری شخصی است این خود نشان از تحولی است که باید در آموزش رخ دهد. این گذر مستلزم آن است که فرد شیوه‌ی آموختن را بیاموزد (پورشافعی، ۱۳۸۶). آموزش متکی بر انتقال صرف محتوی و موضوعات ثابت، دیگر مناسب حال و آینده نیست؛ آنچه بیش از همه مورد نیاز است، "یادگیری چگونه یاد گرفتن" است. این روح یادگیری مدام است که می‌تواند سازگاری فرد را با دگرگونی‌های سریع آینده امکان‌پذیر سازد. با توجه به اینکه آمادگی دانشجویان برای یادگیری مادام‌العمر ضرورت دارد، نظریه‌ی یادگیری خودراهربر به‌طور روزافزون در آموزش پزشکی به‌عنوان یک الزام اهمیت می‌یابد (نادی و یوسفی، ۱۳۹۰). در واقع، شیوه‌ی خودراهربری و خودهدایتی فراگیران معیاری برای اثربخشی یادگیری محسوب می‌شود. مریان می‌توانند خودراهربری و اثربخشی یادگیری شخصی فراگیران را با ارائه‌ی فرصت‌هایی قبل از آموزش، در خلال آن و یا بعد از آموزش برای اعمال نظارت بر روی یادگیری آنها، رشد دهند. هم‌مسترا معتقد است که در این نوع یادگیری، شاگردان و معلمان مسؤلیت فعالیت‌های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می‌کنند و بنابراین در یک کلاس خودراهربر، نه معلم همه‌ی نظارت در کلاس را به عهده دارد و نه همه‌ی تصمیمات درباره‌ی فرایند یادگیری به دانش‌آموزان تفویض می‌شود، بلکه وظیفه‌ی اصلی معلم، بررسی ضعف‌ها و یافتن راهبردهای متناسب با سبک یادگیری دانش‌آموزان است (هم‌مسترا و براکت، ۱۹۹۴). در یادگیری خودراهربر فراگیران در

می‌یابند که چگونه تکالیف یادگیری خود را در یک چارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴). از این‌رو، مفهوم یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان یکی از کلیدهای ورود به قرن بیست و یکم تلقی شده است که نیل به آن مستلزم، راهکارهایی برای عملی کردن آن است. از آنجا که دانشجویان انتظار دارند که پس از فارغ‌التحصیلی و در زندگی حرفه‌ای خود به‌عنوان درمانگر، با شناخت نقاط ضعف خود در حیطه‌ی دانش و حل مسأله به یادگیری خودراهربر بپردازند، نیل به این اهداف، لزوم تقویت مهارت‌های یادگیری خودراهربر را می‌طلبد. یکی از مهم‌ترین مراحل از فرایند بلوغ افراد، مسؤلیت‌پذیری برای خودراهرشدن فزاینده در زندگی می‌دانند و یادگیری خودراهربر را چنین تعریف می‌کند: فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف، شناسایی منابع انسانی و غیر انسانی، انتخاب و اجرای راهبردهای یادگیری و ارزیابی پیامدهای یادگیری ابتکار عمل دارند. یادگیرندگان خودراهربر، افرادی خودانگیخته، ساعی، مستقل، خود منضبط، خودباور و هدف‌محور هستند (نولز، ۱۹۷۵). جویس و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعات تاریخی خود الگوهای مناسب تدریس و یادگیری را معرفی می‌کنند. با به‌کارگیری این الگوها ضمن آنکه به فراگیران در کسب اطلاعات، نظرات، مهارت‌ها، راه‌های تفکر و ابراز نظرشان کمک می‌شود، ابزار یادگیری و نحوه‌ی یادگیری نیز به آنان آموخته می‌شود. "در واقع، نتیجه‌ی درازمدت آموزش با الگوهای تدریس، استعدادهای افزوده فراگیران برای یادگیری آسان‌تر و مؤثرتر به‌دلیل دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند و چیرگی آنان بر مهارت‌های یادگیری است" (بهرنگی و همکاران، ۱۳۸۳). مدیریت آموزش به‌معنای ترتیب، توالی و هدایت مراحل اجرای شناسه‌های مفاهیم مباحث درسی (به شکل مقولات و قلمرو موضوعات درس) در جهت بهبود یادگیری فراگیران است. در این تحقیق، از الگوی مدیریت آموزش مباحث علمی و درسی به شکل ده فرمان برای بهبود یادگیری دانشجویان به شرح زیر استفاده می‌شود:

فرمان اول: از دانشجویان بخواهید نمودار پیوند عناوین و زیرعناوین مبحث درسی که توسط شاگرد تهیه شده در آغاز درس و هنگام حضور و غیاب ارزیابی کنند (اولین مرحله‌ی انجام ارزشیابی تکوینی).

فرمان دوم: دانشجویان از نکات کلیدی و مطالب آنها برای ترسیم نقشه‌ی مطلوب، تصویر تهیه کنند.

در گروه کنترل به شیوه‌ی سنتی گزارش صبحگاهی را آموزش دیدند). لازم به ذکر است که جهت همسان‌سازی نمونه‌های آزمایش و کنترل هر دو گروه توسط یک استاد و یک مبحث درسی را آموزش دیدند و افراد گروه نمونه‌ها از لحاظ سن (میانگین سنی دانشجویان $23 \pm 1/25$ سال) و جنسیت (در هر گروه دو دانشجوی دختر و سیزده دانشجوی پسر) مثل هم بودند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌ی "آمادگی یادگیری خودراهبر فیشر" بود. این پرسش‌نامه دارای ۴۰ گویه با طیف پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱) است که میزان آمادگی یادگیری خودراهبر را اندازه‌گیری می‌کند. پرسش‌نامه دارای ۴ گویه‌ی معکوس بود و حداقل نمره‌ی کسب‌شده ۴۰ و حداکثر نمره‌ی کسب‌شده ۲۰۰ است.

مقیاس فیشر و همکاران در ایران توسط نادری و همکاران در سال ۱۳۸۶-۱۳۸۷ به فارسی ترجمه شد و روایی و پایایی آن با اجرا در جامعه‌ی پزشکی و دندان‌پزشکی مورد تأیید قرار گرفت. در این مطالعه، روایی سازه به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده و پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای آزمون ۰/۸۲ به دست آمده است (نادی و سجادیان، ۱۳۹۰). در مطالعه‌ی حاضر، پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای آزمون ۰/۸۹ به دست آمد. بعد از هماهنگی و برنامه‌ریزی با مسؤولان آموزش و استادان و رعایت نکات اخلاقی (ذکر بدون نام نتایج و رضایت‌نامه‌ی آگاهانه کتباً با توضیح شفاهی پژوهشگر و اعلام اینکه هر زمان در طی مطالعه در صورت تمایل می‌توانند از مطالعه خارج شوند از شرکت‌کنندگان اخذ گردید) برای انجام پژوهش، راهنمای توجیهی برای استاد مربوطه جهت استفاده از استراتژی مدیریت آموزش نوشته شد و جلسات توجیهی برگزار و هر جا که لازم بود ابهامات مرتفع گردید. پس از پایان دوره راهنمای توجیهی نیز برای جلب همکاری دانشجویان نوشته شد که شامل عنوان و مشخصات کلی پژوهش و نحوه‌ی استفاده از نتایج پژوهش بود.

داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ی تکمیل‌شده با استفاده از نسخه‌ی ۱۴ نرم‌افزار SPSS با آزمون آماری تی مستقل، تی وابسته و فرمول اندازه‌ی اثر و منحنی آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. البته قبل از استفاده از آزمون تی توزیع پراکندگی نمره‌ها در نمونه‌های انتخاب‌شده را از لحاظ نرمال بودن شکل توزیع مورد بررسی قرار دادیم که توزیع فراوانی نمره‌ها نشان داد که شکل نرمال دارند.

فرمان سوم: به دانشجویان بر اساس داده‌هایی که در فرمان ۱ و ۲ انجام داده‌اند نمره بدهید. A برای کار کامل و B برای کار ناقص.

فرمان چهارم: به اعتراض دانشجویان رسیدگی شود. فرمان پنجم: دانشجویان عناوین و زیرعناوین مبحث درسی را ترسیم کنند.

فرمان ششم: از دانشجویان بخواهید نمودار ترسیمی خود را با نمودار تهیه‌شده مقایسه و کامل نمایند.

فرمان هفتم: نمودار مطلوب تهیه‌شده را مبنای تدوین سناریوی یادگیری مطالب درسی قرار دهید.

فرمان هشتم: سناریوی تدریس خود را بر اساس مبحث درسی، استفاده از تکنولوژی و الگوهای تدریس مناسب و زمان در نظر گرفته برای آموزش آن مبحث درسی تنظیم نمایید.

فرمان نهم: اجرای سناریو با هماهنگی عناصر تدریس و استفاده از همه‌ی الگوهای تدریس.

فرمان دهم: ارزشیابی نهایی را در تکمیل ارزشیابی‌های تکوینی انجام دهید (بهرنگی و تقی‌پور خلفلو، ۱۳۹۱).

واگنر (واگنر ۲۰۱۱)، در تحقیقی با عنوان "رابطه بین فعالیت‌های کلاسی و یادگیری خودراهبر معلمان" شخص نمود که یادگیری خودراهبر معلم دارای ویژگی‌هایی است که برای تکمیل رشد حرفه‌ای او لازم و ضروری است و این کار در نهایت موجب بهبود عملکرد فراگیر می‌شود. یادگیری خودراهبر یکی از ارکان اصلی توان حل مسئله است و در ایجاد صلاحیت بالینی در پزشکان نقش بسزایی دارد. آگاهی استادان از سطح یادگیری خودراهبر دانشجویان به ایشان این امکان را می‌دهد که بتوانند طراحی آموزشی خود را منطبق با میزان آمادگی خودراهبر دانشجویان انجام دهند و مناسب‌ترین راهبرد تدریس را انتخاب کنند (فیشر، کینگ و تاگو، ۲۰۰۱). لذا این مطالعه با هدف تعیین میزان تأثیر استفاده از استراتژی مدیریت آموزش در مبحث گزارش صبحگاهی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان پزشکی انجام گرفته است.

مواد و روش‌ها

این مطالعه نیمه‌تجربی از نوع طرح‌های آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان پزشکی کارآموز گروه داخلی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله به تعداد ۳۰ بود که در دو گروه آزمون و کنترل به صورت تصادفی قرار گرفتند (۱۵ نفر در گروه آزمایش با راهبرد مدیریت آموزش با استفاده از ده فرمان الگوی مدیریت آموزش مباحث علمی و درسی و ۱۵ نفر

یافته‌ها

میانگین سنی دانشجویان $23 \pm 1/25$ سال (در گروه سنی ۲۲ تا ۲۵ سال) بود. میانگین معدل دانشجویان از زمان آغاز به تحصیل تا پایان ترم جاری $16/14 \pm 1/10$ بود.

در این پژوهش، ۳۰ نفر شرکت داشتند که از این تعداد ۴ دختر و ۲۶ پسر نمونه‌های پژوهش را تشکیل دادند.

جدول شماره ۱: آزمون تی وابسته نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی با استراتژی مدیریت آموزش

sig	T	df	sig	همبستگی	تعداد	میانگین	
۰/۰۰۰	۴۷/۳۸۹	۱۴	۰/۰۲۱	۰/۵۸۷	۱۵	۹۰/۲۶۶۷	پیش‌آزمون
					۱۵	۱۶۳/۷۳۳۳	پس‌آزمون

آلفا کوچکتر از یک صدم و سطح اطمینان نود و نه درصد مقدار تی $47/389$ حاصل گردید که بیانگر تأثیرات بالای این شیوهی آموزش بر روی فراگیران می‌باشد (جدول ۱).

میزان یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی با استراتژی مدیریت آموزش با استفاده از آزمون T وابسته مورد بررسی قرار گرفت؛ در این آزمون با سطح معناداری

جدول شماره ۲: آزمون تی وابسته نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی به شیوهی سنتی

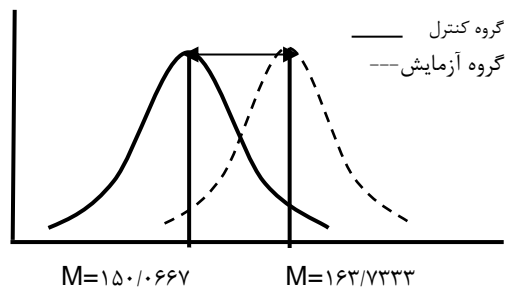
sig	T	df	sig	همبستگی	تعداد	میانگین	
۰/۰۰۰	۰/۰۳۶	۱۴	-۴۶/۰۸۱	۰/۵۴۴	۱۵	۹۸/۸۶۶۷	پیش‌آزمون
					۱۵	۱۵۰/۰۶۶۷	پس‌آزمون

تأثیر یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی به شیوهی سنتی مورد بررسی قرار گرفت؛ در این آزمون با سطح معناداری آلفا کوچکتر از یک صدم و سطح اطمینان نود و نه درصد مقدار تی $46/081$ حاصل گردید که بیانگر تأثیر این شیوهی آموزش بر روی فراگیران می‌باشد (جدول ۲).

میانگین نمرات پیش‌آزمون یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی به شیوهی سنتی $89/86$ می‌باشد. همچنین میانگین نمرات پس‌آزمون یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی به شیوهی سنتی در همین گروه $150/06$ می‌باشد. با استفاده از آزمون T وابسته میزان

جدول شماره ۳: آزمون تی مستقل نمرات پس‌آزمون دانشجویان در یادگیری خودراهبر مبحث گزارش صبحگاهی در دو گروه آزمون و کنترل

sig	T	df	sig	F	خطای استاندارد	تعداد	میانگین	شیوهی آموزش
۰/۰۰۰	۸/۲۶۷	۲۸	۰/۰۴۵	۴/۴۲۵	۲/۲۵۰۹۳	۱۵	۱۶۳/۷۳۳۳	استراتژی مدیریت آموزش
					۵/۹۹۳۶۵	۱۵	۱۵۰/۰۶۶۷	روش سنتی



نمودار ۱. اندازه‌ی اثر میانگین یادگیری خودراهبر گروه کنترل و آزمایش

در مطالعه‌ی حاضر میانگین یادگیری خودراهبر گروه آزمایش به میزان ۱۶۳/۷۳ با انحراف استاندارد ۲/۲۵۰ و میانگین یادگیری خودراهبر گروه کنترل به میزان ۱۵۰/۰۶۶ با انحراف استاندارد ۲/۸۷ به دست آمده است. محاسبه‌ی اندازه‌ی اثر در مورد متغیر یادگیری خودراهبر بعد از به‌کارگیری استراتژی مدیریت آموزش نشان می‌دهد که میزان تغییر حاصل شده به میزان ۲/۲۸۰ انحراف معیار می‌باشد. الگوی مورد نظر و کاربرد آن بر یادگیری خودراهبر در این پژوهش، نمره‌ی میانگین گروه آزمایش را در مقابل ۹۹ صدک توزیع فراوانی گروه کنترل قرار داده است.

به‌منظور بررسی مقایسه‌ای میزان تأثیر هر یک از دو شیوه‌ی آموزش: با استراتژی مدیریت آموزشی (گروه آزمایش) و با شیوه‌ی سنتی (گروه کنترل) از آزمون تی مستقل استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود آزمون F برای متغیر یادگیری خودراهبر معنادار است ($P < 0.05$). بنابراین فرضیه‌ی همگنی واریانس‌ها رد می‌شود، ولی از آنجا که حجم دو نمونه یکسان است آزمون t نسبت به عدم همگنی واریانس‌ها حساس نیست و رعایت این مفروضه تأثیری بر محاسبه‌ی آزمون t ندارد. نتایج آزمون T ($t = 8.267$ و sig کوچکتر از ۰/۰۵) گویای آن است که میانگین نمرات پس‌آزمون دو شیوه‌ی برگزاری «رویکرد مدیریت آموزشی» و «شیوه‌ی سنتی» مبحث گزارش صبحگاهی تفاوت معناداری با یکدیگر داشته با سطح اطمینان نود و نه درصد و آلفا یک درصد، میانگین نمرات پس‌آزمون استراتژی مدیریت آموزشی بالاتر از نمرات پس‌آزمون شیوه‌ی سنتی است (جدول ۳). حال با توجه به یافته‌های بالا، از مفهوم اندازه‌ی اثر به‌منظور عمیق‌تر ساختن درک خود استفاده می‌نماییم، چرا که اندازه‌ی اثر یک اقدام ساده برای کمی کردن اختلاف بین دو گروه یا گروه‌های مشابه در طول زمان است، این مقیاس در محیط‌های آموزشی رایج است و همچنین اندازه‌ی اثر یک راه برای اندازه‌گیری خاص اثربخشی است (کو، ۲۰۰۲).

$$\text{اندازه اثر} = \frac{\text{میانگین گروه کنترل} - \text{میانگین گروه آزمایش}}{\text{انحراف معیار گروه کنترل}} = \frac{150.667 - 163.733}{5.99365} = 2.280$$

تبدیل فراگیران به یادگیرنده‌ی خودراهبر و مادام‌العمر، وجود ندارد. به عبارتی، روش‌های تدریس و استادمحور در برنامه‌های درسی سنتی سبب شده دانشجویان از اختیار کمتری در انتخاب منابع و فعالیت‌های یادگیری برخوردار شوند. در حقیقت، تقویت خودراهبری فراگیران در یادگیری باید به عنوان نتیجه‌ی تعامل میان فراگیران و محیط‌شان در نظر گرفته شود.

به‌رغم ماهیت خودمختار فراگیران خودراهبر، آنها نیاز به تعامل با همکلاسی‌ها و فراگیران به منظور تغییر اطلاعات موجود دارند (چو، ۲۰۰۳). یکی از اصول کلیدی یادگیری آن است که اگر فهم اولیه‌ی یادگیرندگان با دیگران به اشتراک گذاشته نشود، ممکن است آنها نتوانند به اطلاعات و مفاهیم جدید دست پیدا کنند (کنسول پژوهش ملی، ۲۰۰۰). بنابراین مهم‌ترین عاملی که می‌توان در این مطالعه به آن پرداخت، لزوم توجه بیشتر به محیط یادگیری در دانشگاه است که بر تقویت یادگیری خودراهبر دانشجویان مؤثر است. از آنجا که نهایی‌ترین هدف آموزشی مؤسسات آموزش عالی، تربیت نیروی انسانی متخصص با قابلیت‌ها و توانمندی‌های خاص حرفه‌ای برای ارائه‌ی خدمات بی‌نقص به متقاضیان می‌باشد و از آنجا که یادگیری خودراهبر یکی از ارکان اصلی توان حل مسأله است و در ایجاد صلاحیت بالینی در پزشکان فارغ التحصیل نقش عمده‌ای ایفا می‌نماید، بنابراین با بهره‌گیری از نتایج این مطالعه می‌توان در جهت برنامه‌ریزی بهتر برای ارتقای کیفیت آموزش و اصلاح روش‌های تدریس از طریق به‌کارگیری مدیریت آموزش و برنامه‌ی درسی مبتنی بر حل مسأله و دانشجومحور و ایفای نقش استاد به‌عنوان تسهیل‌گر برای تبدیل دانشجویان به فراگیر خودراهبر و مادام‌العمر، در دانشکده‌ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی گام برداشت.

با توجه به نتایج به‌دست آمده، پیشنهاد می‌شود اساتید و مربیان بالینی با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، استراتژی‌های مناسبی را از قبیل استراتژی مدیریت آموزش که مستلزم تفکر خلاق و مبتنی بر حل مسأله و مشارکت گروهی است، اتخاذ نمایند؛ طوری که برنامه‌های آموزشی برای دانشجویان نه تنها مفید بوده، بلکه لذت‌بخش نیز باشد و خودراهبری دانشجویان تسهیل شود. تعمیم نتایج این مطالعه به دانشجویان رشته‌ها و دانشگاه‌های دیگر باید با احتیاط صورت گیرد، زیرا جمعیت پژوهش تنها از یک دانشگاه انتخاب شده است. انجام مطالعات در سطح وسیع‌تر و در دانشجویان سایر دانشکده‌ها می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری را در مورد

جن وی. گلاس نیز فرمول اندازه‌ی اثر و نیز استفاده از انحراف معیار در مخرج کسر را توصیه کرده است. قاعده سرانگشتی تفسیر اندازه‌ی اثر که (کوهن ۱۹۸۸) مطرح کرده است بیان می‌دارد چنانچه اندازه‌ی اثر ۰/۲۰ باشد این اندازه کم است. میزان متوسط آن ۰/۵۰ و بیش از ۰/۸۰ مقدار وسیع آن را بیان می‌دارد. اگر به اندازه‌ی اثر ۲/۲۸۰ با توجه به انحراف استاندارد و مقدار Z نگرسته شود این مقدار در مقابل ۹۹ صدک گروه کنترل قرار می‌گیرد. به طوری که از نمودار یک نیز مشخص است میانگین نمرات گروه آزمایش از تمامی نمرات فراگیران در گروه سنتی بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تی مستقل و نیز استفاده از تفسیر کوهن از حاصل فرمول اندازه‌ی اثر حاکی از آن بود که علی‌رغم تأثیر هر یک از دو شیوه‌ی آموزش، با استراتژی مدیریت آموزشی و شیوه‌ی سنتی در ایجاد موفقیت در نتایج آزمون مبحث گزارش صبحگاهی، میزان تأثیر رویکرد مدیریت آموزش به مراتب قوی‌تر از شیوه‌ی سنتی بود. این نتایج با مطالعه‌ی بولهویس (بولهویس، ۲۰۰۳)، که در تحقیقی با عنوان "نقش تدریس فرایند محور در یادگیری خودراهبر" بیان می‌کند تدریس فرایندمحور در ایجاد یادگیری خودراهبر در افراد مؤثر است، همسو می‌باشد. همچنین با مطالعات شونا و همکاران (۲۰۱۰) و کاپل و ویکنز (۲۰۰۴)، که نشان داده‌اند دانشجویانی که با روش تدریس مبتنی بر حل مسأله آموزش دیده‌اند، آمادگی مهارت‌های یادگیری خودراهبر در ایشان افزایش یافته است، همسو است. ویلیامز (۲۰۰۴)، تأکید کرده که روش تدریس مبتنی بر حل مسأله، بدون کسب مهارت‌های یادگیری خودراهبر نمی‌تواند محقق شود. ارتقای مهارت‌های یادگیری خودراهبر در طول تحصیل حرفه‌ای یکی از اهداف روش تدریس مبتنی بر حل مسأله گزارش شده است، همان‌طور که این روش در کسب و استفاده‌ی مؤثر دانش به دانشجویان کمک می‌کند آنها را برای زندگی حرفه‌ای آماده می‌نماید (شوکر و همکاران، ۲۰۰۲). این نتیجه‌ی معنادار منجر به این توصیه می‌شود که از الگوی مدیریت آموزشی که فرایندمحور و مبتنی بر حل مسأله است جهت پیشرفت تحصیلی فراگیران در این کلاس و کلاس‌های مشابه دیگر استفاده شود. بنابراین این‌طور می‌توان استنباط کرد که برنامه‌ی درسی سنتی و استادمحور که روش غالب در اکثر دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران است برای تبدیل فراگیران به یادگیرنده‌ی خودراهبر و مادام‌العمر جواب‌گو نیست و محیط یادگیری مطلوبی برای

Keppel, G, Wickens, TD 2004, *Design and Analysis, A Researcher's Handbook*, 4th ed, Prentice Hall:Pearson

Knowles, MS 1975, *Self-directed learning: A guide for learners and teacher*, New York, Association Press.

Nadi, MA, Kazemi, E 2005, Self-directed learning in multiple grades of students, *knowledge and research in education*, vol. 5-6, Pp.131-144. [in Persian]

Nadi, MA, Sajadian, I 2011, Validation of self- directed learning readiness scale for medical and dentistrys, *J Med Educ*, Vol. 11, No.2, Pp.174-183.[in Persian]

Nadi, MA, Yousefy, A, Changiz, T 2011, Medicine and dentistry students' perceptions of self-directed learning and its relation with individual characteristics, *Kerman Med Educ Dev J*, Vol.8,No.2, Pp.174-178. [in Persian]

National Research Conucil 2000, *How people learn? Brain, experience and school*, Washington, DC: National Academy Press.

Poorshafee, H 2007, Continuous learning: Strategy for sustainable education, *Pajooheshgaran*, No.12-13. [in Persian]

Shokar, GS, Shokar, NK, Romero, CM, et al 2002, Self-directed learning: looking at outcomes with medical students, *Medical student Education, Journal abbreviation*. Vol. 34, No.3, Pp.197-200.

Shuna, M, Sandra, B, Dimeo, Paula, D 2010, Self-directed in learning: Does it change over time, *Journal of Allied Health, Journal abbreviation*, Vol. 39, No.2, Pp. 37-41.

Wagner, S 2011, The self-directed learning practices of elementary teachers, Doctoral Dissertations: University of Tennessee, Knoxville.

Williams, B 2004, Self-direction in problem based learning program, *Nurse Education Today*, No.24, Pp. 277-285.

وضعیت موجود مهارت‌های یادگیری خودراهربر دانشجویان به‌دست دهد.

References

Behrangi, MR, Aghayari, T 2004, Evolution from Collaborative teaching of jigsaw at the status of traditional teaching fifth grade students, *Journal of Educational Innovation*, No.10, 3th year, winter, Pp.35-54. [in Persian]

Behrangi, MR, Taghipour Khalflou, A 2012, The Effect of the Model of Managing Education of the Organizational Learning Theory Dimensions on Empowerment of High School Students, *Managing education in organization*. Vol.1, No.1, Pp. 105-134. [in Persian]

Bolhuis, S 2003, Toward self-directed learning. What do teachers do and think? (Doctoral dissertation, University of Nijmegen, Nijmegen. Garant: Lueven/ Apeldorn)

Chou, PN 2003, *A study on the development of competency based and web-based interactive streaming video material and analysis of self directed learning effects [dissertation]*, Taiwan: The National Taipei University of Technology.

Coe, J 2002, Understanding, using and calculating effect size, Available at: www. Science Direct Com.

Cohen, J 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second ed.), Lawrence Erlbaum Associates

Fisher, M, King, J, Tague, G 2001, Development of the self directed learning readiness scale for nursing education, *J Nurs Educ Today*, Vol.3, No. 21, Pp.516-525

Hiemstra, R, Brockett, R 1994, From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in leaning concepts into the instructional design process, University of Oklahoma.

Joice, R, Weil, M, Calhoun, T Emily 2015, *Models of teaching*, 9th ed, Pearson Hall.

Comparison the Effectiveness of Educational Management Strategy in Morning Report Subject on Self-directed Learning in Medical Students

Zeinab Sadeghi^{1*}

MohammadReza Behrangi²

Reza Mohtashami³

¹: PhD Student in Educational Administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

²: Faculty Member, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

³: Faculty Member, Internist (MD), Medicine, Quran and Hadith Research Center, Baqiatallah University, Tehran, Iran.

Abstract: The recent evidence based experimental research has indicated that Education Management Strategy of sciences (EMS) can apply valuable attributes of different theories to learning improvement. Hence, the attributes of self-directed learning theory were implemented in the course of Morning Report Subject at Baqiyatallah University of Medical Sciences. In the type of semi-experimental research with pretest and post-test design, 30 selected medical students were randomly divided into two experimental and control group. The research data gathering tool was "Fischer's Self-directed Learning Readiness" questionnaire. Afterwards, data was analyzed using both T-independent and dependent tests and Effect Size (ES) measurement. The research findings indicated the significant statistical difference between the pre and post-test results of the two groups; in addition, a significant difference between the mean of experimental class was observed to the extent that the mean of education management strategy through using the key factors of self-directed learning theory was higher than the highest grade of students in the control group. According to the results of present evidence-based research, it is suggested that education management strategy embedding key factors of self-directed learning in the Morning Report subject has advantage over traditional class to improve students' learning.

Keywords: Education Management, Self-directed Learning, Medical Students.

***Corresponding author:** PhD Student in Educational Administration, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Email: Zeinab_sadeghi1291@yahoo.com