

بررسی رابطه‌ی بین یادگیری خودراهبر معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنها

علیرضا عصاره^۱، سعید اسدپور^۲، رحیمعلی نصیری^۳، رسول عباسی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه یادگیری خودراهبر معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنها است. پژوهش حاضر از نوع مطالعات کاربردی از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمام معلمان زبان، ریاضی و علوم تجربی متوسطه شهرستان بهارستان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ می‌باشد. در این پژوهش تعداد ۷۸ معلم مرد و ۱۰۲ معلم زن (۷۵ معلم متوسطه اول و ۱۰۵ معلم متوسطه دوم) و دانش‌آموزان مربوط به آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه آمادگی برای یادگیری خودراهبر فیشر شامل ۴۱ گویه (طبق مدل گریسون) است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آماره‌های پراکندگی توصیفی (میانگین، انحراف معیار، توزیع فراوانی) و درصد فراوانی، همبستگی پیرسون، رگرسیون خطی چندگانه و آزمون تی مستقل استفاده شده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر معلمان و همچنین ابعاد آن به طور جداگانه ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. همچنین با استفاده از رگرسیون خطی چندگانه مشخص شد که خودکنترلی به عنوان یکی از ابعاد خودراهبری، بیشترین واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص داده و پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی است. همچنین با استفاده از آزمون تی مستقل این نتیجه به دست آمد که تفاوت معناداری بین میزان یادگیری خودراهبر معلمان متوسطه اول و متوسطه دوم وجود ندارد.

کلید واژه‌ها: یادگیری خودراهبر، پیشرفت تحصیلی، خودراهبری معلمان

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱/۱۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۹/۲

^۱. استادیار، برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی،

alireza_assareh@yahoo.com

^۲. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، asadpoor.g@gmail.com

^۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، nasiri2ra@yahoo.com

^۴. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، (نویسنده مسئول)، rasoul381@chmail.ir

مقدمه

آموزش و یادگیری دانش آموزان یکی از مباحث عمده ای است که مورد توجه کارشناسان و صاحب نظران امور آموزشی است. ابعاد و عوامل متعددی در این زمینه مورد بحث و توجه قرار گرفته است. عوامل بسیاری مانند وضعیت خانوادگی، اجتماعی و سیاسی افراد، ویژگیهای شخصیتی، گروه همسالان و ... می تواند بر یادگیری دانش آموزان تأثیر داشته باشد. اما به جرأت می توان گفت که تاثیرگذارترین عامل در آموزش و یادگیری دانش آموزان، معلمان می باشند. نقش کلیدی معلمان در امر یادگیری و در نهایت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، انکارناپذیر می باشد. این امر لزوم توجه معلمان در زمینه آمادگی لازم برای آموزش را طلب می کند. نقش معلم از انتقال دهنده صرف اطلاعات به یاریگر فراگیری، راهنما و هم درس با دانش آموز تغییر یافته است. این نقش از اهمیت کار معلم نمی کاهد بلکه مستلزم دانش و مهارت جدید است. در حال حاضر معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرایند یاددهی - یادگیری دوباره سازماندهی و خلق کنند (شمس، ۱۳۸۴).

توجه به منابع انسانی در آموزش و پرورش در رأس آن معلم به عنوان عامل تبلور نقش انسان سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می گردد. بسیاری از صاحب نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم نقش اصلی و اساسی را در جریان تربیتی ایفا می نماید و لذا باید دارای شرایط ویژه باشد از جمله: الگو و نمونه کامل واقعیت های زندگی باشد، در فن خود متخصص باشد. در تکامل شخصیت آدمی همکار خدا باشد، در فن زندگی استاد باشد، سفیر پیشرفت و ترقی باشد، سازنده دمکراسی ها باشد، دائماً در حال یادگیری باشد و با شاگردان تعامل و تفاهم حاصل کند. از این رو برنامه های ایستا و خطی تربیت معلم پاسخگوی نیازهای حرفه ای معلمی نیست و لازم است این برنامه توسط برنامه ای جامع نگر و پویا جایگزین شود. برای قرن بیست و یکم از معلمان به عنوان کارشناسان یادگیری اثربخش^۱ یاد شده است. چنین معلمی با برخورداری از ظرفیت تفکر عمیق و انتقادی درباره ای اهداف و ارزش های آموزشی و برنامه های درسی می اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک تک دانش آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هر یک از دانش آموزان را به معنای وسیع می سنجد، حتی اگر این امر

1 . Effective learning experts

مستلزم صرف وقت خارج از برنامه‌ی رسمی مدرسه باشد. برای تحقق چنین پنداره‌ای متعالی، فرصت‌ها برای توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای باید فراهم گردد و منابع لازم بسیج شود. از این دیدگاه، سرمایه‌گذاری در آموزش به معنای سرمایه‌گذاری در توسعه‌ی مداوم حرفه‌ی معلمی تعریف شده است (شریتمداری، ۱۳۸۴).

هنگامی که معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و مشارکت جویانه سنتی برای یادگیری به منظور آمادگی حضور برای کلاس درس شرکت می‌کنند، مدل‌های دیگری از یادگیری نیز می‌تواند آنها را برای این کار توانمند سازد. یکی از این مدل‌ها، یادگیری خودراهبر^۱ می‌باشد. یادگیری خودراهبر و یادگیری نحوه یادگیری اهداف آموزشی مهمی محسوب می‌شوند. مفهوم یادگیری خودراهبر از آموزش بزرگسالان نشأت گرفته است. به دلیل مزایای مربوط به یادگیری خودراهبر، محیط‌های آموزشی و سازمانی به طور جدی بر اهمیت آن تاکید می‌ورزند و ارزش آن به عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفته است. با تغییرات مداوم و سریع در علوم، کسب موفقیت به وسیله داشتن مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها تضمین نمی‌گردد، بلکه به وسیله توانایی افراد در یادگیری از این شرایط و توانایی دنبال کردن یادگیری‌های جدید میسر می‌گردد. تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت تکنولوژی سبب گردیده است که عمر دانش و اطلاعات علمی کوتاه باشد. برای چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به افراد، باید آنها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر نمود. با توجه به ضرورت آمادگی افراد برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر به طور روزافزون به عنوان یک الزام مطرح می‌شود (بولهویس^۲، ۲۰۰۳).

نولز^۳ (۱۹۷۵) خودراهبری در یادگیری را به صورت فرایندی تعریف می‌کند که فراگیران با یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف، شناسایی منابع، انتخاب و اجرای طرح‌های لازم و ارزشیابی پیامدهای یادگیری پیشقدم می‌شوند.

1. Self – directed learning

2. Bolhuis

3. Knowles

گریسون^۱ (۱۹۹۷) خودراهبری را به عنوان خودمدیریتی^۲ (مدیریت زمینه که شامل محیط اجتماعی، منابع و عملکردها می شود) و خودنظارتی^۳ (که به کمک آن فراگیران راهبردهای شناختی خویش را تنظیم، ارزشیابی و بازنگری می کنند)، تعریف می کنند.

لیمن^۴ (۱۹۹۷) و مورو^۵ (۱۹۹۳) خودراهبری را به عنوان مهار کننده تدریجی تغییرات از معلم به شاگرد در نظر گرفته و اعتقاد دارند که در یادگیری خودراهبر، فراگیران با یک رویارویی عظیم و مستقل به هدف گذاری و تصمیم گیری در یادگیری و تشخیص ارزشمندی می پردازند. به علاوه آنها در می یابند که چگونه تکالیف یادگیری خود را در یک چارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند.

بنابراین یادگیری خودراهبر وابسته به کسی است که مسئولیت یادگیری را بر عهده دارد و فرد مسئول، شخصی است که باید یاد بگیرد چگونه از روشها و منابع آموزشی استفاده کند و تلاش های خود را مورد ارزیابی قرار دهد. یکی از معیارهای اثربخشی یادگیری آن است که فراگیران، خودشان فرایند یادگیری را بر عهده بگیرند و در واقع بتوانند آن را رهبری و هدایت کنند (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴).

از دیدگاه متخصصین آموزش بزرگسالان براکت و هیمسترا^۶ (۱۹۹۱)، مریام و کافارالا^۷ (۲۰۰۷) یادگیری خودراهبر دربردارنده سه بعد انگیزش^۸، فراشناخت^۹ و خودتنظیمی^{۱۰} است. افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که میل قوی برای یادگیری دارند، از مهارت های حل مساله استفاده می کنند، دارای توانمندی های لازم برای درگیری در فعالیت های یادگیری مستقل هستند و به طور خودمختار یادگیری خود را اداره می کنند.

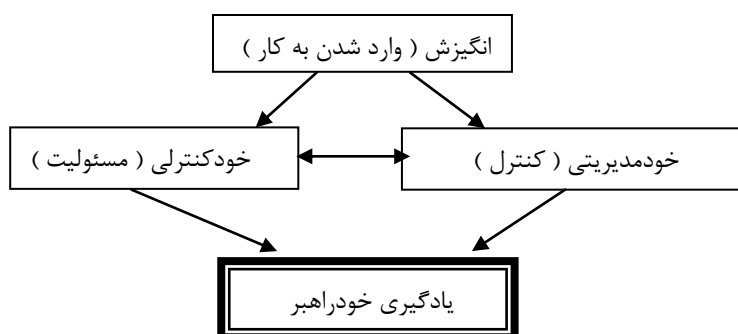
-
1. Garrison
 2. Self - management
 - 3 Self – monitoring
 4. Lyman
 5. Morro
 6. Brockett , Hiemstra
 7. Merriam & Caffarella
 8. Motivation
 9. Meta cognition
 10. Self – regulation

از نظر فلسفی ریشه‌های خودراهبری را می‌توان در مکتب انسان‌گرایی جستجو کرد. آنچه پژوهشگرانی چون راجرز^۱ (۱۹۹۰)، کهل^۲ (۱۹۶۹)، دنیسون^۳ (۱۹۶۹)، سیمون^۴ (۱۹۷۳)، گوردون^۵ (۱۹۷۴)، بیست من و انگارتنر^۶ (۱۹۷۱) و هولت^۷ (۱۹۷۶) با ارائه رویکردهای رویکردهای متنوعی در آموزش و پرورش؛ نظیر مدارس آزاد، کلاس‌های باز و آموزش و پرورش فرایندی انجام داده‌اند، گویای ارتباط و همبستگی شدید آموزش و پرورش و فلسفه انسان‌گرایی با خودراهبری است (گیج و برلاینر^۸، ۱۹۹۱؛ به نقل از ناد و کاظمی، ۱۳۸۴). محققان مختلف در نگاه به یادگیری خودراهبر، ابعاد متفاوتی از آن را شناسایی و معرفی نموده‌اند. کانون توجه آن‌ها روی سطح خود مختاری^۹ فراگیر در فرایندهای آموزشی است. برخی دیگر از محققان یادگیری خودراهبر را به منزله‌ی ویژگیهای شخصی قلمداد کرده‌اند. گاکلیمینو^{۱۰} (۲۰۰۷)، که در جهت هدف‌های آموزشی بیان شده است. افراد به گونه‌ای می‌توانند خود مختاری عقلانی، عاطفی و اخلاقی خود را برعهده بگیرند و در عملکردشان پیشرفت حاصل گردد (کندی^{۱۱}، ۱۹۹۱). به نظر برخی محققان برای توانمند ساختن موثرتر معلمان در یادگیری خودراهبر، اهداف و برنامه‌های درسی باید به طور مستقیم در اختیار آنها قرار گیرد (گویفریدا^{۱۲}، ۲۰۱۳). چندین الگو برای درک یادگیری خودراهبر پیشنهاد شده است. شروع با الگوی دو بعدی (موکر و سپیر^{۱۳}) در اوایل دهه ۱۹۸۰ به طرف الگوی جدیدتر که همانا الگوی سه بعدی گریسون در اواخر دهه‌ی ۱۹۸۰ است، حرکت می‌کند (سانگ و هیل^{۱۴}، ۲۰۰۵).

مدل یادگیری خودراهبر که در اینجا توصیف می‌شود، شامل سه بعد خودمدیریتی (کنترل کار)، خودکنترلی (مسئولیت‌شناختی) و انگیزش است. اگرچه این ابعاد در اینجا به طور

-
1. Rogers
 2. Kohl
 3. Denison
 4. Simon
 5. Gordon
 6. Bistman & Engartner
 7. Hault
 8. Gage & Berliner
 9. Autonomy
 10. Guglielmino
 11. Candy
 12. Guiffrida
 13. Mocker & Spear
 14. Song & Hill

جداگانه مورد بحث قرار می گیرد، اما ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. ما کار خود را با موضوع آشنا تر خودمدیریتی شروع می کنیم که به معنی کنترل مشارکتی کارها و فعالیت های بیرونی است. این بعد دربردارنده بحث های جامعه شناختی و روانشناختی می باشد.



شکل ۱. ابعاد یادگیری خودراهبر (گریسون، ۱۹۹۷)

معلمان می توانند خودراهبری و اثربخشی شخصی دانش آموزان را با ارائه فرصت هایی قبل از آموزش، در خلال آن و یا بعد از آموزش برای اعمال نظارت بر روی یادگیری آنها، رشد دهند. البته این مسئله به معنای اینکه دانش آموزان همه تصمیم ها را در اختیار بگیرند نیست، بلکه تاکید ما بر روی خودراهبری و اثربخشی دانش آموز بدین معناست که دانش آموزان به تفکر پرداخته و در راهبردها و تدابیر ویژه ای که فرصت هایی را برای تصمیم گیری و حل مساله به آنها عرضه می کند، خود را درگیر کنند، بدون اینکه به آنها گفته شود که چه کاری باید انجام دهند. به عبارتی خودراهبری افزایش هرگونه دانش، مهارت و پیشرفت تحصیلی یا رشد فردی است که دانش آموز خود شخصا دست به انتخاب می زند. اعتقاد بر این است که در این نوع یادگیری، دانش آموزان و معلمان مسئولیت فعالیت های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می کنند و بنابراین در یک کلاس خودراهبر نه معلم همه نظارت در کلاس را به عهده دارد و نه همه تصمیمات درباره فرایند یادگیری به دانش آموزان تفویض می شود، بلکه وظیفه اصلی معلم بررسی ضعف ها و یافتن راهبردهای متناسب با سبک یادگیری دانش آموزان است (هیمنسترا^۱ و براکت^۲، ۱۹۹۴).

1. Hiemestra

2. Brocket

معلمان می‌توانند خصوصیات خودراهبری دانش‌آموزان را به وسیله حمایت از مهارت‌های مطالعه، تحقیق و سؤال پرسیدن و همچنین فراهم کردن محیطی که در آن اشتباهات، در فرایند یادگیری مورد پذیرش و تصحیح قرار می‌گیرد، تقویت کنند. معلمان می‌توانند یادگیری خودراهبر را به وسیله فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به منظور بازیابی و مرور کار خود و بررسی روش‌های تفکر و یادگیری خود، تقویت سازند. گروه‌های مطالعاتی و پژوهشی می‌توانند این کار را تکمیل سازند. همچنین یادگیری مسئله محور و پروژه محور باید به عنوان عناصر قوی در یادگیری خودراهبر در کنار کار گروهی و مشارکتی قرار گیرد (کانر^۱، ۲۰۰۴). بنابراین راهبردهای ویژه شامل تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به تعیین اهداف شان برای رشد شخصی و بهبود آموزشی و برنامه ریزی شیوه‌های دستیابی به این اهداف است. طبق نظر هام و مورفی^۲ (۱۹۸۳)، تعیین اهداف توسط خود دانش‌آموزان بیشتر از زمانی که معلمان به تعیین اهداف می‌پردازند، موجب برانگیختگی و اثربخشی آنان می‌شود.

وثاقي (۱۳۸۱) در پایان نامه خود با عنوان بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد به این نتیجه رسید که بین یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین یادگیری خودراهبری دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نادى و کاظمی (۱۳۸۴) با انجام یک تحقیق توصیفی - تحلیلی به بررسی یادگیری خودراهبر در کلاس‌های چندپایه پرداخته‌اند. نتایج تحقیق نشان داد که رفتارهای خودراهبر در کلاسهای چندپایه بر پیشرفت تحصیلی تاثیر معناداری دارد. نادى و سجادیان (۱۳۸۷) در پژوهشی به اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خودراهبری فیشر در یادگیری دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی پرداخته‌اند. تحلیل عاملی تاییدی، مقیاس ۴۰ گویه‌ای خودراهبری را در سه عامل خودمدیریتی، رغبت به یادگیری و خودکنترلی با استناد به شاخص‌های برازندگی مناسب به وضوح از یکدیگر تفکیک کرد و نتایج نشان داد که هر سه عامل این مقیاس از ضرایب همسانی درونی بالایی برخوردار است. نتایج حاکی از این است که مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری فیشر و همکاران، ابزاری روا و پایا جهت شناسایی قابلیت‌های یادگیری خودراهبر دانشجویان است. زارع و همکاران (

1. Conner

2. Hom & Murphy

(۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان مطالعه ارتباط آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی مشخص نمودند که بین آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان در محیط مجازی با پیشرفت تحصیلی آنها ارتباط وجود دارد و مولفه‌های توانایی کاربرد مهارت‌های مطالعه و حل مشکل و خودپنداره مثبت بیشترین توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی و بیشترین ارتباط را با آن دارند.

گروتنبِرگر^۱ (۱۹۹۹) از اقدام پژوهی و گروه مشارکتی در رشد حرفه‌ای یادگیری خودراهبر معلمان ریاضی استفاده کرده است. این مطالعه حاکی از رشد و یادگیری در سیستم‌های حمایت مشارکتی در گروه‌های معلمان است. سانگ و هیل^۲ (۲۰۰۵) در تحقیقی با عنوان الگویی مفهومی برای درک یادگیری خودراهبر در محیط‌های یادگیری برخط ارائه کردند. با انجام این تحقیق چارچوبی مبتنی بر درک یادگیری خودراهبر در زمینه‌های یادگیری برخط ارائه شده است. گاکلیلمینو و هیلارد (۲۰۰۷) یادگیری خودراهبر را در ده مدیر مدرسه ابتدایی با استفاده از مقیاس آمادگی برای یادگیری خودراهبر مورد ارزیابی قرار دادند. آنها می‌خواستند که بدانند این مدیران در مقایسه با افراد اجرایی دیگر مدرسه از نظر یادگیری خودراهبر در چه سطحی قرار دارند. آنها فهمیدند که مدیرانی که مدارس آنها از نظر آموزشی رشد کرده بودند، از یادگیری خودراهبر استفاده می‌کردند. هیمسترا (۲۰۰۷) یک مطالعه مروری بر برخی از مقالات منتشر شده در زمینه یادگیری خودراهبر از سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۷ انجام داده اند که مرور پیشینه نشان از رشد صعودی یادگیری خودراهبر و روند رو به توسعه‌ی آن در طی این سال‌ها دارد. به دلیل مزایای یادگیری خودراهبر، توجه بنیادی به این نوع یادگیری و آموزش‌های اساسی برای ارتقای آن، در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است

کلوتز^۳ (۲۰۱۰) در تحقیق خود به بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ترم اول دانشکده پرداخته است. نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین نمره‌های به دست آمده از طریق مقیاس آمادگی برای یادگیری خودراهبر و میانگین نمرات دانشجویان وجود دارد. واگنر^۴ (۲۰۱۱) در تحقیق خود با عنوان رابطه بین فعالیت‌های کلاسی و یادگیری

1 .Grootenberger
2 .Song & Hill
3 .Klotz
4 .Wagner

خودراهبر معلمان مشخص 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 دانش-آموز می‌شود. سوکنایسیت^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی آزمایشی با عنوان «نتایج یادگیری خودراهبر برای مهارت‌های ارزیابی پروژه در دانشجویان کارشناسی» به این نتیجه رسید که دانشجویان پس از آموزش و استفاده از راهبرد یادگیری خودراهبر، نمرات بالاتری را در دانش و مهارت ارزیابی پروژه کسب می‌کنند. همچنین نمرات مربوط به رضایت خود دانش‌آموزان در مورد راهبرد یادگیری خودراهبر به میزان قابل توجهی بالا بود.

در پژوهش حاضر، محقق به دنبال بررسی جنبه‌های مختلف یادگیری خودراهبر معلمان و رابطه آنها با بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است.

سؤالات پژوهش

سؤال اصلی:

آیا بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟

سؤالات فرعی:

۱. آیا بین خود مدیریتی به عنوان یکی از ابعاد خود راهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین خودکنترلی به عنوان یکی از ابعاد خود راهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین خودانگیزشی به عنوان یکی از ابعاد خود راهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. ابعاد یادگیری خودراهبر چه مقدار از واریانس پیشرفت تحصیلی را به صورت معنادار تبیین می‌کنند؟ کدام یک پیش‌بینی کننده بهتری است؟
۵. آیا تفاوت معناداری بین میزان یادگیری خودراهبر معلمان متوسطه اول و متوسطه دوم وجود دارد؟

1 .Suknaisith

روش پژوهش

در این پژوهش به بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مربوط به آنان پرداخته می‌شود. این تحقیق به لحاظ هدف در حیطه پژوهش‌های کاربردی می‌باشد. روش پژوهش توصیفی با تاکید بر همبستگی بین متغیرها است. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان زبان انگلیسی، ریاضی (برای متوسطه دوم درسهای جبر، حسابان، آمار و هندسه) و علوم (برای متوسطه دوم درسهای زیست، شیمی و فیزیک) و دانش آموزان مربوط به این معلمان در شهرستان بهارستان می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تدریس بوده و طبق آمار شامل ۲۵۰ معلم در دوره تحصیلی متوسطه اول و ۳۵۰ معلم در دوره تحصیلی متوسطه دوم و همچنین ۲۶۰ معلم مرد و ۳۴۰ معلم زن می‌باشد. طبق جدول کرجسی و مورگان و با احتساب ریزش نمونه، ۱۸۰ معلم به عنوان نمونه انتخاب شدند که براساس طبقات (دوره تحصیلی و جنسیت) گزینش می‌شوند. شیوه نمونه‌گیری با توجه به دوره تحصیلی و جنسیت و رشته تدریس، طبقه‌ای نسبتی است. ابزار تحقیق، مقیاس آمادگی برای خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) است. این مقیاس که یک ابزار خودسنجی است در ابتدا شامل ۵۲ گویه بود اما پس از هنجاریابی توسط خود آنها به ۴۱ گویه کاهش یافت. در این ابزار آزمودنی‌ها به یک مقیاس ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) پاسخ می‌دهند. یافته‌های فیشر و همکاران (۲۰۰۱) در استرالیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس‌های خودمدیریتی ۰/۸۷ انگیزش در یادگیری ۰/۸۵ و خودکنترلی ۰/۸۰ و همبستگی بین ماده - کل بین ۰/۲۶ تا ۰/۸۴ است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ در مطالعه نادری و سجادیان (۱۳۸۵) برای کل آزمون ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های خودمدیریتی ۰/۷۸ انگیزش در یادگیری ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است.

برای اجرای این تحقیق، در آغاز سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ پرسشنامه‌ی مقیاس سنجش خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) به معلمان که بعنوان نمونه انتخاب شده بودند، ارائه شد و سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه معلمان در مدارس خود به تدریس مشغول شدند در پایان سال تحصیلی آزمون پیشرفت تحصیلی برگزار شد و رابطه یادگیری

خودراهبر معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای آماری توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در بخش توصیفی از محاسبات فراوانی میانگین استفاده شده است. در بخش استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون استفاده شده است. برای این کار نمره‌های معلمان در مقیاس خودراهبری در یادگیری گردآوری و سپس براساس عوامل مربوطه یعنی خودمدیریتی، انگیزش در یادگیری و خودکنترلی تقسیم بندی شد. برای پیشرفت تحصیلی نیز میانگین نمرات دانش آموزان جمع آوری شد. سپس همبستگی نمرات مربوط به یادگیری خودراهبر معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون مورد ارزیابی قرار گرفت.

یافته‌ها

سؤال اصلی - آیا بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال رابطه نمره یادگیری خودراهبر در پرسشنامه یادگیری خودراهبر و میانگین نمرات دانش آموزان به عنوان پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفت و بر طبق جدول ۱ نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۱. همبستگی بین متغیرها

همبستگی‌ها					
پیشرفت	خودمدیریتی	انگیزش	خودکنترلی	خودراهبری	
۱/۰۰۰	۰/۴۳۶	۰/۲۸۶	۰/۵۶۲	۰/۵۴۸	پیشرفت
۰/۴۳۶	۱/۰۰۰	۰/۳۶۷	۰/۵۱۷	۰/۸۶۴	خودمدیریتی
۰/۲۸۶	۰/۳۶۷	۱/۰۰۰	۰/۳۳۸	۰/۵۱۴	انگیزش
۰/۵۶۲	۰/۵۱۷	۰/۳۳۸	۱/۰۰۰	۰/۷۵۶	خودکنترلی
۰/۵۴۸	۰/۸۶۴	۰/۵۱۴	۰/۷۵۶	۱/۰۰۰	خودراهبری

بر حسب نتیجه به دست آمده ضریب همبستگی بین دو متغیر ۰/۵۴۸ می باشد که این همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. یعنی با افزایش خودراهبری، سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش یافته است. پس می توان نتیجه گرفت که بین خودراهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

سؤالات فرعی

سؤال (۱) آیا بین خود مدیریتی به عنوان یکی از ابعاد خود راهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد ؟

برای پاسخ به این سؤال رابطه نمره حاصل از مولفه خودمدیریتی در پرسشنامه یادگیری خودراهبر و میانگین نمرات دانش آموزان به عنوان پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفت و طبق جدول ۱ نتایج زیر به دست آمد:

بر حسب نتیجه به دست آمده ضریب همبستگی بین دو متغیر ۰/۴۳۶ می باشد که این همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. یعنی با افزایش مؤلفه خودمدیریتی، پیشرفت تحصیلی افزایش می یابد. پس می توان نتیجه گرفت که بین خودمدیریتی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

سؤال ۲) آیا بین خودکنترلی به عنوان یکی از ابعاد خود راهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد ؟

برای پاسخ به این سؤال رابطه نمره حاصل از مولفه خودکنترلی در پرسشنامه یادگیری خودراهبر و میانگین نمرات دانش آموزان به عنوان پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفت و طبق جدول ۱ نتایج زیر به دست آمد:

بر حسب نتیجه به دست آمده ضریب همبستگی بین دو متغیر ۰/۵۶۲ می باشد که این همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. یعنی با افزایش مؤلفه خودکنترلی در معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش یافته است. می توان نتیجه گرفت که بین خودکنترلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

سؤال ۳) آیا بین انگیزش به عنوان یکی از ابعاد خود راهبری معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد ؟

برای پاسخ به این سؤال رابطه نمره حاصل از مولفه انگیزش در پرسشنامه یادگیری خودراهبر و میانگین نمرات دانش آموزان به عنوان پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفت و طبق جدول ۱ نتایج زیر به دست آمد:

بر حسب نتیجه به دست آمده ضریب همبستگی بین دو متغیر ۰/۲۸۶ می باشد که این همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. یعنی با افزایش مؤلفه انگیزش، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش یافته است. پس می توان نتیجه گرفت که بین خودکنترلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

سؤال ۴) ابعاد یادگیری خودراهبر چه مقدار از واریانس پیشرفت تحصیلی را به صورت معنادار تبیین می‌کند؟ کدام یک پیش‌بینی‌کننده بهتری هستند؟
 برای اینکار رگرسیون خطی چندمتغیره برای بررسی تاثیر همزمان چند متغیر مستقل بر یک متغیر وابسته انجام شده است.

جدول ۲. جدول ضرایب متغیرها

منبع	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	
	B	خطای معیار	Beta	t
ثابت	۹/۱۴۶	۰/۶۴۳		۱۴/۲۱۴
خودمدیریتی	۰/۰۲۳	۰/۰۰۹	۰/۱۸۰	۲/۴۵۷
انگیزش	۰/۰۱۱	۰/۰۱۰	۰/۰۷۰	۱/۰۵۲
خودکنترلی	۰/۰۶۹	۰/۰۱۱	۰/۴۴۵	۶/۱۵۴

جدول ضرایب، بتاها (ضرایب استاندارد) را گزارش می‌کند. هر چه بتا (Beta) و تی (t) بزرگتر و سطح معنادار (Sig) کوچکتر باشد، به این معنی است که متغیر مستقل (پیش‌بین) تاثیر شدیدتری بر متغیر وابسته دارد. در اینجا بتا برای متغیر خودمدیریتی ۰/۱۸۰، برای متغیر انگیزش ۰/۰۷۰ و متغیر خودکنترلی ۰/۴۴۵ است.

نکته مهم در اینجا این است که تاثیر متغیر انگیزش معنادار نشده است زیرا سطح معناداری برای متغیر انگیزش برابر ۰/۲۹۴ است که بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد. متغیرهای خودکنترلی و خودمدیریتی دارای تاثیر معنادار هستند چون به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۰۱۵ و ۰/۰۰۰ می‌باشند. در مقایسه این دو متغیر، مؤلفه خودکنترلی به علت داشتن سطح معناداری پایین‌تر و بتای بالاتر، پیش‌بینی‌کننده بهتر نتایج پیشرفت تحصیلی است.

سؤال ۵) آیا تفاوت معناداری بین میزان یادگیری خودراهبر معلمان متوسطه اول و متوسطه دوم وجود دارد؟

برای بررسی معناداری تفاوت بین میزان یادگیری خودراهبر معلمان متوسطه اول و متوسطه دوم از آزمون تی مستقل استفاده شده است.

جدول ۳. آزمون تی مستقل

آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		آزمون تی مستقل برای برابری میانگین‌ها				
F	Sig.	T	درجات آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین	اختلاف خطای انحراف معیار
۰۰۰/۴	۰/۹۴۸	۱۴۰۳	۱۷۸	۰/۱۶۲	۳۵۳۳۳۳	۲۵۱۸۱۹
					۸۵۰۲۶۸	-۱۴۳۶۰۱
					۸۶۲۹۱۷	-۱۵۶۲۵۰

فرض برابری واریانس‌ها
 فرض نابرابری واریانس‌ها

اطلاعات موجود در جدول نشان می‌دهد که بر طبق آزمون لوین، واریانس‌های دو گروه با هم برابر هستند چون سطح معنادار آزمون لوین بیشتر از $0/05$ و برابر با $0/948$ است. به این علت t سطر اول گزارش می‌شود. اندازه t برابر 1.403 با سطح معناداری $0/162$ شده که بیشتر از $0/05$ است و نشان می‌دهد تفاوت میانگین دو گروه تحصیلی معنادار نیست. بنابراین فرض صفر (مبنی بر عدم تفاوت معنادار بین دو گروه) پذیرفته شده و فرض خلاف رد می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

این تحقیق درصدد بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌باشد. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد معلمانی که از یادگیری خودراهبر استفاده می‌کنند، موجب پیشرفت تحصیلی در شاگردان می‌شوند. این نتیجه با نتایج تحقیق وثاقلی (۱۳۸۱)، نادری و کاظمی (۱۳۸۴)، زارع و همکاران (۱۳۸۹) کلوثر (۲۰۱۰) و سوکنایسیت (۲۰۱۳) همسویی دارد. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت معلمانی که دارای مؤلفه‌های خود راهبری هستند، محیط سودمندی برای یادگیری فراهم می‌آورند و موجبات رشد خلاقیت و حس کنجکاوی و مسئولیت پذیری در دانش آموزان شده و موجب رضایت دانش آموزان از محیط یادگیری کلاس می‌شوند. در این محیط دانش آموز خود مقدار و نوع یادگیری خود را انتخاب و کنترل می‌کند که این در نهایت موجب پیشرفت تحصیلی بهتر و عملکرد بالای دانش آموز می‌شود.

در این تحقیق، یادگیری خودراهبر براساس ابعاد سه گانه گریسون تحت عنوان خودمدیریتی، خود کنترلی و انگیزش بررسی شده است. یافته‌های تحقیق در این مورد نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر معلمان در هر سه بعد بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری دارد البته تاثیر بعد خود کنترلی بیش تر از بقیه ابعاد است. دلیل این امر را می‌توان چنین بیان کرد که آشنایی و تسلط معلمان به راهبردهای فراشناختی (خود کنترلی) موجب می‌شود آن‌ها هنگام تدریس به دانش آموزان فرصت دهند، خودشان فرایند یادگیری را برعهده بگیرند و بتوانند آن را رهبری و هدایت کنند.

براساس مطالعات انجام شده در این تحقیق و همچنین تحقیقات گروتنبگر (۱۹۹۹)، گاگلیلمینو و هیلارد (۲۰۰۷) و واگنر (۲۰۱۱) می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری خودراهبر به لحاظ در نظر گرفتن جنبه‌های شناختی، رفتاری و آموزشی معلمان و همچنین تاکید بر نقش فعال

معلم در جریان آموزش و یادگیری و مشارکت در برنامه‌های آموزشی، یک روش کارآمد در برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود که باعث توانمندی و بهبود عملکرد معلمان می‌شود و این کار در نهایت منجر به پیشرفت عملکرد دانش آموزان خواهد شد.

یادگیری خودراهبر در ایران بیشتر در زمینه یادگیری دانشجویان پزشکی و پرستاری مورد توجه قرار گرفته است، اما در حد خیلی کمی در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان به آن پرداخته شده است. این امر لزوم کار تحقیقی بیشتر به این بحث را در سطح آموزش و پرورش طلب می‌کند. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگری براساس مدل‌های دیگر یادگیری خودراهبر برای بررسی کارآمدی این مدل‌ها، انجام شود. به علت سودمندی برنامه‌های رشد حرفه‌ای براساس اصول یادگیری خودراهبر، پیشنهاد می‌شود که این شکل از برنامه‌های رشد حرفه‌ای مورد توجه مسئولان آموزشی قرار گرفته و در برنامه‌های ضمن خدمت و رشد حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار گیرد، تا مدارس از مؤلفه‌های یادگیری خود راهبر استفاده کرده و زمینه‌های لازم را برای یادگیری تحولی و واگذار کردن امر یادگیری به دانش آموزان فراهم کنند و معلمان به این نوع یادگیری توجه بیشتری داشته و آنها را در تدریس خود مورد توجه قرار دهند.

منابع

- شریعتمداری، علی (۱۳۸۴). **اصول و فلسفه تعلیم و تربیت**. انتشارات آفتاب مهر.
- وثاقی، حبیب (۱۳۸۱). **بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه تبریز.
- شمس، محمد شهاب (۱۳۸۴). **فن آوری‌های اطلاعات و ارتباطات در عرصه‌ی آموزش معلمان**، کمیسیون ملی یونسکو. تهران.
- نادی، محمد علی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۷). **هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری در مورد دانش آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان؛ فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی**. شماره ۱۸؛ سال پنجم: صص ۱۳۴ - ۱۱۱.
- نادی، محمد علی؛ کاظمی، احسان (۱۳۸۴). **یادگیری خودراهبر در کلاسهای چندپایه. دانش و پژوهش در علوم تربیتی**. شماره پنجم و ششم، صص ۱۴۴-۱۳۱.

Beatty, B. R. (1999). Teachers leading their own professional growth: Self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. **Journal of In-service Education**. V26. PP 73-97.

- Bolhuis, S. (2003) **Toward self – directed learning . What do teachers do and think?**) Doctoral dissertation, University of Nijmegen , Nijmegen . Garant : Lueven / Apeldorn (in Dutch).
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). **Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice.** London and New York: Routledge.
- Candy PC. (1991). **Self- direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice.** 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clotz, J.C. (2010). **An Examination of the Relationship Between Self- directed Learning And Academic Achievement in First Semester College Students.** Doctoral Dissertation. Capella University.
- Conner, C. (2004). **Developing self-directed learners.** Northwest Regional Educational Laboratory, Retrieved March 22, 2006 from <http://www.nwrel.org/planning/reports/self-direct/>.
- Garrison, D. R. (1997) Self – directed Learning : Toward a comprehensive model . **Adult Education Quarterly**, 48 (1), 18-33.
- Guglielmino, L. M., & Hillard, L. C. (2007). Self-directed learning of exemplary principals. [Research]. **International Journal of Self-Directed Learning**, 4(2), 37.
- Guiffreda, D.A., Lynch, M.F., Wall, A.F., & Abel, D.S. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes? A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. **Journal of College Student Development**, 54, 121-139. doi: 10.1353/csd.2013.0019
- Hiemstra, R., & Brockett, R. (1994). **From behaviorism to humanism: Incorporating self – direction in leaning concepts into the instructional design process**, University of Oklahoma .
- Hom. H., JR , & Murphy, M. (1983). Low achiever’s performance: The positive impact of a self – directed goal, **Personality and social psychology bulletin**, 11, 75-85.
- Knowles, M. S. (1975). **Self – directed Learning : A guide for learners and teachers.** New York : Association Press .
- Merriam, S. B., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). **Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide** (3rd ed.) New York: Wiley
- Morrow, L.M. & Others (1993). Promoting Independent Reading and Writing through Self-Directed Literacy Activities in a Collaborative Setting. **Reading Research Report** No. 2. [ED 356 455].
- Song, L., Hill, J. R. (2005). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. **Internet & Higher Education**, 7(1), 59-70.
- Wagner, Susan (2011). **The self – directed learning practices of elementary teachers**, Doctoral Dissertations : University of Tennessee, Knoxville .