

مروری بر یادگیری خودراهبر دانش آموزان در درس کاروفناوری مقطع متوسطه اول

راضیه نوری^۱، لادن سلیمی^۲، عصمت رسولی^۳

چکیده

در دنیای کنونی که دانش، پیوسته در حال تغییر و ارتقااست و سر و کار داشتن با مفاهیم و پدیده‌های نوظهور، جنبه مهم رویارویی با افراد به شمار می‌رود، مهارت‌های یادگیری خود راهبر، برای موفقیت فراگیران بسیار ضروری است. ایجاد و ارتقای یادگیری خود راهبر، یکی از اهداف مهم آموزش متوسطه محسوب می‌شود. زیرا انتظار می‌رود که دانش آموزان به سطحی از توانمندی‌های فردی برسند که بدون قرارگرفتن در یک نظام آموزشی ویژه، بتوانند نیازهای آموزشی خود را شناسایی کنند و در جهت‌رفع آنها بکوشند و در نهایت، سطح یادگیری خود را ارزیابی کنند. همچنین آموزش معلمان و یادگیری دانش‌آموزان، در این عصر بسیارحرفه‌ای شده و روش‌های آموزش، نیازمند پاسخ گویی به نیازهای پیچیده آموزش-یادگیری است. این پژوهش یک مطالعه مروری بر مقالات منتشر شده در زمینه یادگیری خود راهبر است. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری خود راهبر، رشدی صعودی داشته و روندی رو به توسعه دارد. از این رو به دلیل مزایای فراوان یادگیری خود راهبر، توجه بنیادی به این نوع یادگیری، در درس کار و فناوری، مورد توجه قرارگرفته است.

واژگان کلیدی: یادگیری خود راهبر، آموزش متوسطه، کار و فناوری.

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، ایران Razieh.noori8@gmail.com

۲- استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، S.Ladan@yahoo.com (نویسنده مسئول)

۳- استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، esmatrasoli@yahoo.com

مقدمه

امروزه تأکید بر این است که برون داده‌های نظام آموزشی باید توان تفکر نقادانه، توان خودراهبری و رفتار منطقی در برابر مسائل پیچیده زندگی را داشته باشند. در عصر حاضر یادگیری خودراهبر را به‌عنوان تمایلی برای در پیش گرفتن راهبردی فعال و خود شروع کننده تعریف می‌کنند. این موضوع که با فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری مرتبط است، بر چیره شدن بر موانع یادگیری پافشاری می‌کند. یادگیری خود راهبر به عنوان فرآیندی که فراگیران ابتکار و مسئولیت شناسایی نیازهای آموزشی خود، فرموله کردن اهداف یادگیری، دنبال کردن منافع استراتژی‌های یادگیری و ارزیابی نتایج یادگیری را برعهده می‌گیرند، تعریف شده است. یادگیری خودراهبر به عنوان یک رفتار یادگیری است که راه را برای یادگیری مداوم فراگیران بر اساس ابتکار خودشان هموار می‌سازد. این مدل از یادگیری را می‌توان به عنوان یک هدف، فرآیند یا یک خصوصیتی برای فراگیر در نظر گرفت که بر اساس سبک یادگیری متغیر است (فرخ و شاه طالبی، ۱۳۹۷). مجهز بودن دانش آموز به توانایی‌های یادگیری خودراهبر موجب تبدیل شدن فراگیر به یک یادگیرنده مادام‌العمر می‌شود. زیرا منجر به تربیت دانش‌آموزانی می‌گردد که نیازهای یادگیری خود را تشخیص می‌دهند و به سوی برطرف کردن آن گام بر می‌دارند. خودراهبری در یادگیری، باعث می‌شود که دانش آموزان موانع تحصیلی را به عنوان چالش در نظر بگیرند و برخورد موفقیت آمیزی با چالش‌ها داشته باشند (صادقی و خلیلی

گشنیگانی، ۱۳۹۵). به دلیل تغییرات مداوم و سریع علوم، کسب موفقیت از طریق داشتن مجموعه-ای از دانش‌ها و مهارت‌ها، تضمین نمی‌گردد بلکه لازم است که افراد در یادگیری از این شرایط و توانایی‌ها برای دنبال کردن یادگیری-های نوین توانمند شوند. تولید فزاینده دانش، داده‌ها و پیشرفت فناوری سبب کوتاه شدن عمر دانش و داده‌های علمی شده است. برای چیرگی بر این شرایط، به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش‌ها و داده‌ها به افراد، باید آنها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر کرد. با توجه به ضرورت آمادگی افراد برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر به طرز فزاینده و روزافزون به عنوان یک الزام در درس کار و فناوری مطرح می‌شود (بهرنگی و نصیری، ۱۳۹۵). براساس مطالعات انجام شده، یادگیری خودراهبر از دوران کلاسیک وجود داشته است. به عنوان مثال خودراهبری، نقش مهمی در زندگی فیلسوفان یونانی مانند سقراط، افلاطون و ارسطو ایفا کرده است. از دیگر نمونه‌های تاریخی خودراهبری؛ اسکندر، سزار و اراسموس را می‌توان نام برد. در اوایل سال ۱۸۴۰ به دلیل اقتضات شرایط خاص اجتماعی و فقدان مؤسسات آموزشی رسمی و همگانی، برای درک یادگیری خودراهبر، مطالعات علمی در ایالات متحده صورت گرفت و چندی بعد در بریتانیا (۱۸۹۵)، کتابی با عنوان کمک به خود، به منظور توجه به ارزش توسعه شخصی منتشر شد. هوال^۱ (۱۹۶۱)، نیز در دانشگاه شیکاگو به پژوهشی در

^۱.Houle

با مضامین ذیل درباره یادگیری خودراهبر در مورد فرآیند آموزش بزرگسالان ارائه نمود:

(الف) یادگیری خودراهبر، همان توجه انسان به رشد توانایی‌ها و نیازها برای خودراهبر شدن است.

(ب) تجربیات فراگیران، منابع غنی برای یادگیری آنهاست.

(ج) افراد باید نیازهای ضروری برای انجام کارهای زندگی در حال توسعه، مورد نیازشان است باید خودشان یاد بگیرند.

(د) توجه اساسی به یادگیری حل مساله

(و) انگیزه‌های مختلف خودراهبری در فراگیران مواردی از قبیل دستیابی به عزت نفس، حس کنجکاوی، رضایت از کار هستند.

اسپیر و موکر^۷ (۲۰۱۳)، نیز به اهمیت شرایط زیست محیطی یادگیرنده در ترویج مناسب یادگیری خودراهبر پرداختند و برپایی یک سمپوزیوم بین المللی سالانه درباره یادگیری خودراهبر در سال ۱۹۸۷ به وسیله لانگ^۸ و همکارانش این تصویر تاریخی را کامل کرد. زیرا این سمپوزیوم باعث جنبش و تحرک بسیاری از نشریات، طرح‌های پژوهشی و نظریه سازی‌ها توسط محققان سراسر جهان شد (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷).

پیشینه پژوهش

۱- فرخ و شاه طلبی (۱۳۹۷)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم

این زمینه پرداخت. او با ۲۲ فراگیر بزرگسال مصاحبه کرد و آن‌ها را بر اساس مشارکت در زمینه یادگیری به سه دسته طبقه‌بندی نمود:

(الف) هدف محور^۱، افرادی که برای دستیابی به هدف نهایی مشارکت می‌کنند.

(ب) فعالیت محور^۲، افرادی که به دلایل اجتماعی یا به جهت برخورداری تعامل با دیگران شرکت نمودند.

(ج) یادگیری محور^۳، افرادی که به عنوان درک خود یادگیری شرکت داشتند.

او به این نتیجه دست یافت که گروه دوم را می‌توان به عنوان «یادگیرنده خودراهبر» برشمرد.

تلاش مؤثر برای درک بهتر یادگیری خودراهبر از سوی تو^۴ محقق کانادایی و دانشجوی دکترای هوال ارائه شد. او به تجزیه و تحلیل آموزش خودراهبر در جمعیت‌های مختلف در سال‌های متفاوت پرداخت. او سپس نتایج تحقیقات خود را در کتابی با عنوان پروژه‌ی آموزش بزرگسالان در سال ۱۹۷۹ ارائه نمود (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷).

یکی دیگر از تلاش‌های مهم تحقیقاتی ۱۹۷۷ مربوط به گاگلیلمینو^۵ است. او به آموزش آمادگی خودراهبری و ارائه ابزار و مقیاسی برای اندازه‌گیری آمادگی خودراهبری و مقایسه ابعاد گوناگون یادگیری خودراهبر پرداخت. نولز^۶ (۱۹۷۹) نیز در آمریکا تعاریف و فرضیاتی را

^۱.Goal oriented

^۲.Active oriented

^۳. Learning oriented

^۴.Tough

^۵.Guglielmino

^۶.Knowles

^۷.Spear and Mocker

^۸.Long

۲۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج تحقیق آنان نشان داد که: بین یادگیری خود راهبر و سواد اطلاعاتی دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین بین سواد اطلاعاتی و خود کارآمدی دانشجویان، رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد و نیز بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان، رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. ضمناً نتایج آزمون نشان داد که سواد اطلاعاتی نقش میانجی در رابطه بین یادگیری خود راهبر و خودکارآمدی دانشجویان دارد.

۳- قناعت پیشه و صالحی (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان مقایسه مهارت‌های اجتماعی و یادگیری خودراهبر دانش آموزان مدارس هوشمند و سنتی دوره متوسطه دوم انجام دادند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است که در دو گروه ۱۳۵ نفره قرار گرفته‌اند که شامل مدارس هوشمند و مدارس معمولی هستند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین میزان یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان مدارس هوشمند و سنتی، تفاوت معنادار وجود دارد که میزان یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان مدارس هوشمند از مدارس سنتی بیشتر است. همچنین بین میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس هوشمند و سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

۴- پیری و همکاران (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان تاثیر کلاس معکوس بر خودراهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی انجام دادند. شرکت

دانش در بین دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه ناحیه دو اصفهان انجام دادند. جامعه آماری تحقیق آنان، تعداد ۴۹۹۵ نفر از پسران مقطع متوسطه ناحیه دو بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۵۶ نفر انتخاب شدند. نتایج تحقیق آنان نشان داد که: بین یادگیری خودراهبر، با رفتار تسهیم دانش، و بین خودکارآمدی با رفتار تسهیم دانش و بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم دانش رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین جنبه رغبت برای یادگیری، خودمدیریتی و بعد خود کتتری با رفتار تسهیم دانش رابطه‌ای مستقیم معنادار وجود دارد. همچنین بین بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی، بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف از خودکارآمدی، بعد مقاوم در رویارویی با موانع از خودکارآمدی با رفتار تسهیم دانش رابطه معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که ابعاد رغبت و خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر توان پیش بینی رفتار تسهیم دانش را دارند. همچنین بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف توان پیش بینی رفتار تسهیم دانش را دارد.

۲- حسینی طبدهی و صالحی (۱۳۹۷)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان با نقش میانجی سواد اطلاعاتی انجام دادند. جامعه آماری پژوهش آنان شامل همه، دانشجویان دوره دکتری به تعداد ۱۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه از طریق جدول کرجسی و مورگان مشخص و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده

رسیدند که آموزشگران باید دانش‌آموزان را آماده کنند تا از فرصت یادگیری که به دست می‌آورند به خوبی استفاده کنند و مهارت‌های خود را بهبود بخشند تا در ارتباطات آموزشی خود موفق باشند.

۷- استیوارت^۲(۲۰۱۶)، پژوهشی درباره آمادگی برای یادگیری خودراهبر در دانشجویان سال آخر مهندسی انجام داد. نتایج این پژوهش نشان داد که: دانشجویانی که دروس آنها بر اساس خودراهبری بود، عملکرد بهتری در دروس خود، نسبت به دانشجویان دیگر داشتند.

۸- هانگ^۳(۲۰۱۶)، پژوهشی در مقطع دکتری، در رابطه با فاکتورهای تأثیرگذار بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان پرستاری تایوانی در دانشگاه کوئینزلند انجام داد. هدف اصلی این پژوهش، بررسی فاکتورهای تأثیرگذار بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان بود. نتایج تحقیق او نشان داد که: دستیابی به اهداف به شکل قابل توجهی با تقویت آمادگی برای یادگیری خودراهبر ارتباط دارد و کاربرد فعالیت‌های یادگیری خودراهبر باعث فعال‌تر شدن و افزایش مسئولیت فراگیران برای انجام تکالیف یادگیری می‌شود. در این تحقیق، توصیه شده است که محققان روش‌هایی را برای تقویت توانایی یادگیری خودراهبر طراحی کنند.

۹- ساها^۴(۲۰۱۵)، پژوهشی در رابطه با تقویت آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان پرستاری اندونزیایی انجام داد. نتایج تحقیق او نشان داد که: اکثریت یادگیرندگان، قبل از مداخله

کنندگان در پژوهش ۳۰ نفر بودند، که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس نشان دادند که کلاس معکوس اثری معنادار بر متغیر خودراهبری (به جز مولفه‌ی خودمدیریتی) در یادگیری دارد. همچنین میانگین نمرات دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش تفاوت چشمگیری با یکدیگر داشتند و میانگین نمرات خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان آموزش دیده از طریق کلاس معکوس بالاتر بود.

۵- بهرنگی و صیدی^۱(۱۳۹۶)، پژوهشی با هدف بررسی تاثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با طرح پژوهشی نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه انجام داد. دو کلاس با ۲۸ و ۲۴ دانش‌آموز پسر پایه نهم دبستان امام رضا در منطقه آموزشی نیروگاه شهر قم به‌طور تصادفی در گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. دوره آموزشی برای هر دو گروه ۱۴ جلسه‌ای ۷۵ دقیقه‌ای در ۸ هفته با محتوای درسی برابر بود. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که تفاوت آماری معناداری بین آموزش علوم دینی با الگوی مدیریت آموزش خودراهبر بر یادگیری رفتار خودراهبری دانش‌آموزان وجود دارد.

۶- زسیگا و وبستر^۱(۲۰۱۶)، در تحقیق خود تحت عنوان «چرا آموزشگران دبیرستان‌ها به یادگیری خودراهبر علاقه‌مند هستند؟» به این نتیجه

².Stewart

³.Huang

⁴.Saha

¹.Zsiga & Webster

اجتماعی طبیعی" (خود آموزی). تنوع سازه‌ها در الگوی کندی، درک عمیقی از یادگیری خودراهبر را برای ما ایجاد کرده است. به علاوه الگوی کندی نخستین الگویی است که بیان می‌کند یادگیرندگان ممکن است در حوزه‌های مختلف از محتوا دارای خودراهبری متفاوت باشند. هنوز عناصری ناپیدا در این الگو وجود دارند. برای مثال، الگوی چگونگی یادگیری خودراهبر را در زمینه‌های مختلف از قبیل یادگیری کلاس درس یا یادگیری برخط را شرح نمی‌دهد. شکل زیر تفسیری از روابط بین چهار نوع خودراهبری را ارائه می‌دهد:

جدول ۱- پدیده یادگیری خودراهبر کندی

هدف	فرآیند
خودمختاری	کنترل فراگیر
خودمدیریتی	خودآموزی

۲- مدل مسئولیت شخصی محور بروکت و هیمسترا^۳ (PRO): بروکت و هیمسترا (۲۰۰۲) مبنای منطقی را برای دو دیدگاه اصلی در توسعه ادراک یادگیری خودراهبر فراهم کرده‌اند. در نخستین دیدگاه، یادگیری به منزله "فرآیند" دیده شده که یادگیرنده مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فرآیندهای یادگیری را بر عهده می‌گیرد. در دیدگاه دوم، یادگیری خودراهبر اشاره به هدف دارد که در آن یادگیرنده ترجیح می‌دهد که برای بر عهده گرفتن مسئولیت بر روی یادگیری خودش تمرکز نماید.

میزان یادگیری کمتر از حد متوسط داشتند و بعد از انجام مداخله، سطح آمادگی خودراهبر گروه آزمایشی به بالای حد متوسط افزایش یافت و مداخله آموزشی، تأثیری مثبت بر روی ادراکات یادگیرندگان از طریق خودراهبری داشت.

۱۰- سوکنایسیت^۱ (۲۰۱۵)، 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، نمره‌های بالاتری را در دانش و مهارت ارزیابی پروژه کسب می‌کنند. همچنین، نمره‌های مربوط به رضایت خود دانش‌آموزان در مورد راهبرد یادگیری خودراهبر به میزان قابل توجهی بالا بود.

مدل‌های یادگیری خودراهبر:

۱- مدل چهار بعدی کندی^۲: در تجدید نظر در رابطه با ادبیات دیدگاه‌های مختلف از یادگیری خودراهبر یا مفاهیم مرتبط به آن، کندی (۲۰۱۲)، چنین نتیجه‌گیری کرده است که: یادگیری خودراهبر، به عنوان یک چتر مفهومی از چهار بعد تشکیل شده است. "خودراهبری" به منزله ویژگی شخصی (خود مختاری شخصی)؛ "خودراهبری" به منزله‌ی رضایت و پتانسیل فرد برای هدایت خود (خودمدیریتی)؛ "خودراهبری" به منزله شیوه سازماندهی آموزش در محیط‌های رسمی (کنترل فراگیر) و "خودراهبری" به عنوان پیگیری انفرادی فرصت‌های یادگیری در محیط‌های غیررسمی، برای مثال در "محیط‌های

^۱.Suknaisith

^۲.Candy

^۳.Brockett &Hiemstra

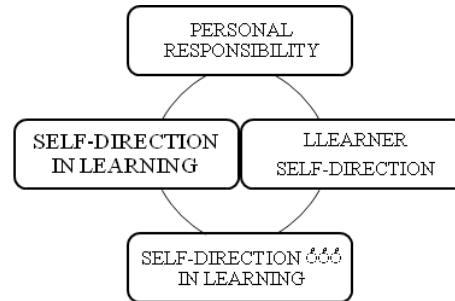
یک یادگیرنده وابسته که نیاز به تربیت و هدایت دارد به سمت یادگیرنده‌ای مستقل و برانگیخته شده از طریق مربی هدایت می‌کند.

مرحله ۱) یادگیرندگان خودمدیریتی پایین:

یادگیرندگان وابسته، به قدرتی نیاز دارند تا درباره کار، نحوه کار و زمان کار به آنها جهت دهند. یادگیری حول محور معلم صورت می‌گیرد و معلم متخصصی است که برای دانش آموزان مشخص می‌کند که چه کاری انجام بدهند و آنها یک سنت ثابت را منتقل می‌کنند. تدریس این مقطع شامل سخنرانی‌های رسمی تاکید کننده بر موضوع اصلی و تمرین‌های ساختار بندی شده است. بسیاری از فراگیران در این مقطع انتظار نظم و مدیریت دارند و به طور منفعلانه تنها پاسخگوی سیستم آموزشی هستند. آن‌ها انگیزه و اعتماد به نفس لازم برای دنبال کردن اهداف آموزشی را ندارند. بلکه ترجیح می‌دهند که اهداف آموزشی به طور صریح، عینی و آشکارا به آن‌ها تجویز شود.

مرحله ۲) یادگیرندگان خودمدیریتی

متوسط: معلم در این مقطع، شور و شوق انگیزی را برای کلاس خود به ارمغان می‌آورد و یادگیرندگان را با هیجان یادگیری همراه می‌سازد و یادگیرندگان فعالانه به فنون انگیزی معلم واکنش نشان می‌دهند. بخشی از عملکرد معلم در این مقطع، تدارک دانش آموزان برای تبدیل شدن به خودراهبر شدن دانش آموزان با استفاده از سخنرانی‌های الهام بخش است. توجه به علائق یادگیرندگان، آنها را قادر به شناسایی انواع مختلف شخصیت، اهداف زندگی و سبک‌های



شکل ۱- مدل مربوط به مسئولیت شخصی

بروکت و همسترا

بروکت و همسترا (۲۰۰۲)، هم فرآیند و هم جوانب ویژگی‌های شخصی را در این الگو با هم ترکیب کرده‌اند. آنها همچنین زمینه اجتماعی را به عنوان جزیی از الگو که در آن نقش سازمان‌ها و سیاست‌ها مورد بحث قرار گرفته است، در الگو تلفیق کرده‌اند. زمانی که این الگو گسترش یافته بود، این الگو متمم معنی‌داری برای الگوهای یادگیری خودراهبر بوده است. زمینه اجتماعی به منزله سازمان‌های فیزیکی مختلف، جایی که فراگیران در آنها قرار دارند در نظر گرفته می‌شوند. برای مثال اجتماع، همان دانشکده‌ها، کتابخانه‌ها و موزه‌ها قلمداد می‌شوند. امروزه موقعیت آموزشی در جایی که یادگیری مجازی به سمت رشد نمایی تجربه ادامه پیدا می‌کند، ترجیحاً تمرکز تنها بر روی محیط‌های چهره به چهره انجام خواهد گرفت.

۳- مدل مرحله‌ای گرو^۱: گرو (۲۰۱۱)، برای

یادگیری خودراهبر، مدل چهار مرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند؛ مدلی که مریام و بومگارتنر (۲۰۰۷)، آن را به عنوان یک مدل آموزشی یادگیری خودراهبر تقسیم‌بندی می‌کنند. مدل مرحله‌ای گرو یادگیرندگان را طی چهار مرحله از

^۱.Grow

اصلی در مقاطع اولیه از طریق تمرکز بر یادگیرنده، مقطع چهار تکمیل می‌شود. نقش معلم در مقطع چهار، تدریس موضوع اصلی نیست بلکه تقویت شخصی خود یادگیرنده است. فراهم آوردن پروژه‌ای تا دانش آموزان بتوانند با یکدیگر مشورت کنند، اما نباید از مسئولیت طفره برونند بلکه باید روی فرایند کارآمد بودن و تولید نیز تمرکز کنند و معلم خودارزیابی را مطالبه می‌کند. رابطه میان معلم و فراگیر، رابطه همکاری است و معلم تلاش می‌کند تا از حصول مهارت-های خودراهبری در آنان مطمئن شود. معلم به دانش آموز تدریس نمی‌کند، بلکه یادگیرنده را به چالش می‌کشد و سپس برای انجام کار یادگیرنده را عمدتا رها می‌کند و تنها زمانی مداخله می‌کند که از او خواسته شود که به چالش رسیدگی کند. (گرو، ۲۰۱۱).

جدول ۱- مدل یادگیری خودراهبر مرحله بندی گرو (۲۰۱۱)

مرحله	دانشجو	معلم	نمونه‌ها
۱	وابسته	صاحب اقتدار / مربی	مربی گیری با بازخورد بی واسطه تمرینات، سخنرانی برای تامین اطلاعات، غلبه بر نقصان ها و مقاومت‌ها
۲	علاقه مند	مشوق / راهنما	الهام بخشی سخنرانی به اضافه بحث هدایت شده تعیین اهداف و راهبردهای یادگیری
۳	شرکت کننده	راهگشا	بحثی که به وسیله معلم تسهیل شده و به صورت برابر مشارکت می‌کند. مانند: سمینار، پروژه گروهی
۴	خود راهبر	مشاور	دستیاری، رساله، کار فردی یا گروه مطالعاتی خودراهبر

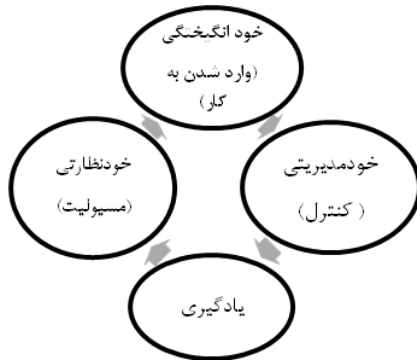
یادگیری خودشان و ترغیب به حصول آنها ترغیب می‌نماید. معلم وظایف فراگیران را بیان می‌کند و دانش‌آموزان را نسبت به ارزش آن‌ها متقاعد می‌سازد. دانش‌آموزان، با علائق خود ارتباط برقرار می‌کنند و این یک ارتباط دو طرفه است.

مرحله ۳) یادگیرندگان خودمدیریتی میانی:

در این مقطع، یادگیرندگان برای دستیابی به مهارت و دانش خودشان در فرآیند آموزش شرکت می‌کنند. اما آنها نسبت به سایرین دارای تصور عمیق‌تر از خود، اعتماد به نفس بیشتر، احساس مدیریت بیشتر و دارای توانایی بیشتر در کار و یادگیری هستند و بیش از یادگیری به نحوه یادگیری توجه دارند. خودشان، فرهنگ و محیط خود را بررسی می‌کنند تا درک کنند که چه چیزی برای آنها ارزشمند است. آنها یاد می‌گیرند که تجربه‌های خود و دیگران را در زندگی ارزشیابی کنند و به بسط تفکر و ابتکار خود توجه بپردازند. معلم در این مقطع خود به عنوان یک شرکت کننده در تجربه یادگیری حضور دارد و در تصمیم‌گیری‌ها، معلم و دانش‌آموزان با هم مشارکت می‌کنند. معلم، بر روی تسهیل کردن امور و ارتباط با دانش‌آموزان تمرکز دارد و از دانش‌آموزان در به کارگیری توانایی‌های خودشان پشتیبانی می‌کند. دانش‌آموزان در جهت خود راهبری و استقلال رشد می‌کنند و معلمان، به جای تنها انگیزه دادن و آموزش علمی و هنری، انگیزه آنها را گسترش می‌دهند.

مرحله ۴) یادگیرندگان خودمدیریت بالا:

در این نوع یادگیری، به جای تمرکز بر موضوع



شکل ۲-۵- ابعاد یادگیری خودراهبر (اقتباس از گریسون، ۲۰۱۵)

ابعاد یادگیری خودراهبر

خودمدیریتی^۱: خودمدیریتی، در ارتباط با مباحث کنترل کار بر روی جنبه خاص رفتاری و اجتماعی تمایلات یادگیری تمرکز دارد. فعالیت‌های بیرونی، به این معنی، با فرایند یادگیری در ارتباط هستند. خودمدیریتی با مقوله‌های اهداف یادگیری و مدیریت منابع یادگیری پیوند دارد. سؤالات درباره هدف مدیریت، روش‌های یادگیری، نحوه حمایت و نتایج به صورت مشارکتی و مداوم مورد بحث قرار می‌گیرد. مثلاً برای یادگیرندگان فرصت‌هایی در زمینه علاقمندی آنها از طرز مشارکت فعالانه فرایند یادگیری خود فراهم می‌شود. در خودمدیریتی، مدیریت فرایند یادگیری تسهیل می‌گردد و یادگیری مداوم و معنادار تقویت می‌شود. واژه خودمدیریتی برای مشخص کردن جنبه‌ای از کنترل کار بیرونی، مخصوص مدیریت فعالیت‌های یادگیری و مرتبط با تعیین اهداف و راهبردهای فراشناختی به کار می‌رود. ماهیت این مفهوم می‌تواند در ادبیات انگیزشی خودتنظیمی یافت شود. در عین حال خودمدیریتی در عمل نمی‌تواند از

۴- مدل سه بعدی گریسون: الگوی گریسون، الگوی چندبعدی و تعاملی اخیر یادگیری خودراهبر است. الگوی گریسون، ریشه در دیدگاه ساختارگرایی تعاملی دارد. این الگو شامل جنبه‌هایی از یادگیری خودراهبر با عنوان ویژگی شخصی و فرایندهای یادگیری است. از دیدگاه گریسون، یادگیری خودراهبر، از سه بعدی که با یکدیگر در حال تعامل هستند تشکیل شده است؛ خودمدیریتی، خودنظارتی و انگیزه. در محیط‌های آموزشی، خودمدیریتی شامل استفاده فراگیران از منابع آموزشی در خلال زمینه یادگیری است. تمرکز الگوی گریسون (۲۰۱۵)، روی استفاده از منابع، استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزه‌ی یادگیری است. او همچنین توضیح داده که کنترل یادگیرنده به معنای استقلال نیست، بلکه به معنای همکاری بیشتر افراد با یکدیگر در خلال زمینه یادگیری است. از این جنبه ما می‌توانیم ببینیم که الگوی گریسون تمرکز مشخصی بر روی مقوله فرایندهای یادگیری از یادگیری خودراهبر نداشته است. نقش زمینه تا حدودی در الگوی گریسون صوری بوده است و تعامل پویا میان زمینه یادگیری و یادگیری خودراهبر مبهم است. در شکل ذیل دیدگاه گریسون درباره رابطه بین ابعاد کلی هر مدل یادگیری خودراهبر آمده است. الگوهای گسترش یافته در توانمندسازی بسط تفکر، درباره یادگیری خودراهبر ارزشمند هستند و همگی نموده‌های خودراهبری دانش‌آموزان را روشن می‌سازند. شاگرد با آنها جایگاه خویش را درک می‌کند و روابط بین معلم و فراگیر، معنا و مفهوم می‌یابد.

^۱ Self-management

به اهداف یادگیری می‌شود و به عنوان واسطه بین بافت (کنترل) و شناخت (مسئولیت) در طول فرایند یادگیری عمل می‌کند. انگیزش، تمایل به انجام کار برای تامین نیاز است. می‌توان انگیزش را بر حسب رفتار عملی تعریف کرد. کسانی که تحریک شوند نسبت به کسانی که تحریک نشوند تلاش بیشتری از خود بروز می‌دهند. (بهرنگی و صیدی، ۱۳۹۶).

دلایل ضرورت و تاکید بر یادگیری خودراهبر:

دلیل اول این است که شواهد نشان می‌دهند، افرادی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست می‌گیرند (فراگیران فعال)، در مقایسه با کسانی که به شکل منفعل در کلاس استاد حاضر می‌شوند و آموزش‌ها را دریافت می‌نمایند (یادگیرندگان منفعل) چیزهای بیشتری را یاد می‌گیرند و هدفمندی و انگیزه بالاتری، پا در قلمرو یادگیری می‌گذارند. همچنین آنان در مقایسه با یادگیرندگان منفعل از آموخته‌های خود بهتر و بیشتر بهره می‌گیرند. دلیل دوم این است که، یادگیری خودراهبر با فرایندهای رشد روانشناختی طبیعی انسان سازگارتر است. در واقع یک بعد اساسی بلوغ، شکل‌گیری توانمندی بر عهده گرفتن روزافزون مسئولیت یعنی خودراهبر شدن است. دلیل سوم این است که بسیاری از تحولات جدیدی که در آموزش شکل گرفته، مسئولیت به دست گرفتن ابتکار و یادگیری را تا حد زیادی برعهده فراگیران می‌گذارند. فراگیرانی که بدون برخورداری از مهارت جستجوگری و خود

راهبرد کنترل شناختی (خودکنترلی) و کنترل خودکاو (انگیزش و اراده) جدا باشد زیرا برای نشان دادن مدیریت منابع و آنچه که یادگیرندگان در طول فرایند یادگیری انجام می‌دهند، مورد استفاده قرار می‌گیرد (بهرنگی و صیدی، ۱۳۹۶).

خودکنترلی^۱ (خودنظارتی): خودکنترلی، شامل فرآیندهای شناختی و فراشناختی است که نظارت بر راهبردهای یادگیری و همچنین توانایی تفکر در مورد شیوه تفکر (برنامه ریزی و اصلاح تفکر مطابق با هدف یادگیری) را مورد توجه قرار می‌دهد. خودکنترلی، فرآیندی است که از طریق آن یادگیرنده مسئول ساخت ذهنی خود می‌شود (برای مثال مفاهیم و عقاید جدید را با دانش قبلی یکپارچه می‌سازد). مسئولیت خودکنترلی نشان دهنده تعهد و الزام برای ساخت مفهوم از طریق تفکرانتقادی و تأیید جمعی است. از طریق خودکنترلی فرآیند یادگیری، از مقوله یکپارچه سازی ساختارهای دانش جدید و قبلی به یک روش معنادار و تحقق اهداف یادگیری اطمینان حاصل می‌شود (بهرنگی و صیدی، ۱۳۹۶).

خودانگیزختگی (انگیزش^۲): خودانگیزختگی، یا به عبارتی دیگر انگیزش، نقش مهمی در زمینه تلاش برای یادگیری و تکمیل هدف‌های شناختی ایفا می‌کند. علیرغم محدود بودن درک ما از ارتباط بین انگیزش و شناخت، دلایل کافی نشان می‌دهند که عوامل انگیزشی تأثیرات عملی زیادی بر انواع فعالیت‌های شناختی دارند؛ فعالیت‌های شناختی که خود پیش زمینه یادگیری فرد هستند. انگیزش باعث ایجاد ارزش و موفقیت در دستیابی

¹. Self-monitoring

². Motivation

موجود، راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلات ناشی از فرآیند یادگیری بهره می‌جویند. چهار ویژگی بیان شده در بالا موجب تمایز یادگیرندگان خودراهبر از سایر انواع فراگیران می‌شود، زیرا فراگیران خودراهبر به کنترل خودمختار فرایند یادگیری می‌پردازند. این افراد برغم اینکه به طور طبیعی خود مختار هستند، برای تبادل اطلاعات ارزشمند خود، به تعامل و ارتباط با دیگران می‌پردازند. (یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹).

تحول در نقش مربی و فراگیر در راستای مطلوب خودراهبری در یادگیری

نولز به تشریح دو قطب متضاد در یک طیف یادگیری یعنی یادگیری معلم محور (تعلیمی) در یک سو و یادگیری خودمختار در سوی دیگر پرداخته است. از دیدگاه نولز، یادگیرنده برای شناسایی نیازهای یادگیری، فرمول بندی اهداف یادگیری، طراحی و اجرای راهبرد یادگیری مناسب نیازمند مربی است. این قبیل فراگیران یادگیری را در محیط‌های بسیار ساختارمند همانند سخنرانی‌ها ترجیح می‌دهند. ولی یادگیرنده خودراهبر متمایل به قبول مسئولیت در قبال نیازها و اهداف یادگیری خویش است. یادگیری خودراهبر با دموکراسی، فردگرایی و برابری همخوانی دارد و یک شرط لازم برای یادگیری در تمام طول عمر محسوب می‌شود. در این نوع یادگیری، زمان زیادی صرف کسب اطلاعات در حال گسترش و یادگیری مهارت‌های جدید می‌شود. به شکلی که مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی،

راهبری وارد این برنامه‌ها می‌شوند. به همراه استادان خود دچار اضطراب، ناکامی و غالباً شکست خواهند شد. دلیل چهارم این است که با توجه به دگرگونی سریع در درک دانش، دیگر این واقع بینانه نیست که هدف یادگیری را صرفاً انتقال دانش عنوان کرد. هدف اصلی آموزش و یادگیری در حال حاضر باید ایجاد و تقویت مهارت‌های پژوهش و جست و جوگری باشد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵).

ویژگی‌های یادگیرندگان خودراهبر :

ویژگی‌های بسیاری برای یادگیرندگان خود-راهبر در ادبیات مربوطه ذکر شده است که برخی از آنها با یکدیگر جنبه همپوشانی دارند. طبق نظر متخصصان یادگیری خودراهبر، خلاصه-ای از ویژگی‌های افراد خودراهبر بدین شرح است:

خودکنترلی: یادگیرندگان خودراهبر، افرادی خود اتکا هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری به شکل مستقل هستند.

خودمدیریتی: یادگیرندگان خودراهبر، قادر به تشخیص موارد مورد نیاز خود در طی فرایند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی برای یادگیری و ترتیب دهی بازخوردهای کاری هستند.

انگیزه و اشتیاق به یادگیری: انگیزه کسب دانش در این قبیل افراد بسیار قوی است.

حل مسأله به منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری: فراگیران خودراهبر از منابع یادگیری

تفکر و درگیر ساختن آنهاست. در راهبردهای عرضه کننده فرصت‌ها برای تصمیم‌گیری و حل مسأله به آنها، بدون اینکه به آنها گفته شود چه کاری باید انجام بدهند. به عبارت دیگر، خودراهبری، افزایش هرگونه دانش، مهارت و پیشرفت تحصیلی یا رشد فردی در دست زدن دانش آموز به انتخاب است. در این نوع یادگیری، دانش آموزان و معلمان مسئولیت فعالیت‌های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می‌کنند و بنابراین در یک کلاس خودراهبر، نه معلم همه نظارت کلاس را برعهده دارد و نه همه تصمیمات درباره یادگیری به فراگیران تفویض می‌شود، بلکه وظیفه اصلی معلم بررسی ضعفها و یافتن راهبردهای متناسب با سبک یادگیری شاگردان است (بروکت و هیمنسترا^۲، ۲۰۱۴). در یادگیری خودراهبر، نقش مربیان به عنوان رهبر به‌طور ویژه برجسته شده است. مربی خود اغلب در خلق وضعیت مطلوب برای یادگیری خودراهبر موثر هستند و می‌توانند با حمایت از مهارت‌های مطالعه و پژوهش و فراهم کردن محیطی برای پذیرش و تصحیح اشتباهات فرآیند یادگیری خصوصیات خودراهبری دانش‌آموزان را تقویت نمایند. همچنین، می‌توانند یادگیری، خودراهبر را به- وسیله‌ای برای فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان جهت بازبینی و مرور کار خود و بررسی روش‌های تفکر و یادگیری خود، تبدیل و تقویت کنند. به این ترتیب معلمان از نیازهای آموزشی خود و دانش‌آموزان خود آگاهی پیدا می‌کنند و در جهت رفع آنها تلاش می‌کنند.

اجرا و حتی ارزیابی را بر عهده شخص فراگیر قرار می‌دهد. یادگیری در برنامه درسی خودراهبر یک فرآیند دانش آموز محور، با تکیه بر نظریه ساخت‌گرایی است که در آن، فراگیر بجای به دست آوردن دانش، به دنبال ساخت دانش است که از طریق تلاش برای برقراری پیوند میان دانش جدید با دانش پیشین خود، می‌تواند تجارب جدیدی را کسب نماید. (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷). یادگیری خودراهبر، این قابلیت و توانمندی را به معلمان می‌دهد که خصوصیات خودراهبری دانش‌آموزان را به وسیله حمایت از مهارت‌های مطالعه، تحقیق و پرسشگری از طریق فراهم کردن محیطی که در آن اشتباهات موجود در فرآیند یادگیری، مورد پذیرش و تصحیح قرار می‌گیرد، تقویت کنند. معلمان یادگیری خودراهبر را از طریق فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان جهت بازبینی و بررسی روش‌های تفکر و یادگیری خود تقویت می‌کنند. گروه‌های پژوهشی می‌توانند این کار را تکمیل نمایند. همچنین یادگیری مسأله محور باید به عنوان عنصری خاص و قوی در یادگیری خودراهبر کنار کار گروهی قرار بگیرد (دیجن^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). معلمان می‌توانند خودراهبری و اثربخشی فراگیران را با در اختیار گذاشتن فرصت‌های قبل، در خلال یا بعد از آموزش با اعمال نظارت بر یادگیری آنها، رشد دهند. البته این به معنای در اختیار گرفتن همه تصمیمات از سوی دانش‌آموزان نیست. بلکه تأکید بر خودراهبری و اثربخشی دانش‌آموزان و به معنای پرداختن به

^۲.Brockett &Hiemstra

^۱.Duijn

در دو دسته گسترده رفتاری و شناختی ارائه کرد. فعالیت‌های رفتاری یا خودمدیریتی شامل انگیزش، اراده یا اختیار (خواستن یا تصمیم گرفتن)، مدیریت زمان و تداوم تلاش است. فعالیت‌های شناختی نیز شامل فرایندهای ذهنی، بسط یا شرح دادن، سازماندهی، نظارت کردن یا پردازش دقیق اطلاعات است (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴).

جدول ۲- طبقه بندی یادگیری خودراهبر،
فعالیت‌های رفتاری (خودمدیریتی)

مدیریت زمان	تشخیص زمان مورد نیاز، نگه داشتن اثر زمان سپری شده، جدول زمانی مناسب، اختصاص زمان برحسب تکلیف
مدیریت تلاش	ایجاد یک محیط یادگیری خلاق، تنظیم یادگیری و اهداف پیشرفت، آغاز تلاش، یافتن مواد درسی، تداوم و تلاش
انگیزه یا اراده	دقت در نظارت، بررسی تواناییها و ضعف های عادت در مطالعه، ردیابی زمان و فعالیتهای مدیریت تلاش

جدول ۳- طبقه بندی یادگیری خودراهبر،
فعالیت های شناختی

انتخاب	یافتن اطلاعات ضروری و رد اطلاعات غیر ضروری، خلاصه نویسی از مطالب، زیرمطالب مهم خط کشیدن
درک	مرور کلی مطالب و در نظر گرفتن اطلاعات و مواد درسی قبلی
تقویت کننده های حافظه	مرور مطالب، آزمون یادیار، خودآزمونی و ابداع راهبردهای مناسب برای مطالعه
شرح و توضیح دادن	پرسش از خود، تصویرسازی، استعاره ها و قیاس ها
تلفیق و یکپارچگی	مطالب را به بیان دیگر گفتن، کمک های ارتباطی همچون نقشه و نمودار، استفاده از منابع مربوط و چندگانه، استفاده از دانش و آموخته های قبلی، ارائه پاسخ های فراتر از اقتضات و نیازهای گسترش یافته
بازنگری و نظارت	شناسایی آن چه بر آن مسلط نشده ایم، آگاهی از ضعف ها و توانایی شخصی

معلم سبک‌های مختلفی را برای فراگیران متفاوت در موقعیت‌های گوناگون به کار می‌گیرند، یعنی معلم می‌تواند سبک‌های تدریس خود را برای ترغیب یا پاسخ به نیازهای یادگیرندگان تغییر دهند تا به پیشرفت آنها در جهت رشد و خودمدیریتی کمک کنند و بتوانند یادگیریشان را تحت کنترل درآورند. البته این امر، به موقعیت و توانایی فراگیران در انتقال مهارت- هایشان به موقعیت جدید بستگی دارد (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷). ایواسیو (۱۹۸۷)، پنج شاخصه یادگیری خودراهبر را موارد زیر برمی‌شمارد و معتقد است که یادگیرندگان در این موارد مسئولیت دارند:

- شناسایی نیازهای یادگیری
 - تعیین اهداف یادگیری
 - تصمیم‌گیری در راستای ارزیابی نتایج یادگیری
 - شناسایی منابع یادگیری و راهبردهای یادگیری
 - ارزیابی محصول نهایی یادگیری
- در یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان ابتکار عمل برای یادگیری، طراحی نیازها، تدوین هدف- ها، شناسایی منابع، اجرای فعالیت‌های مناسب و ارزیابی نتایج یادگیری‌شان را دارند (صیدی و بهرنگی، ۱۳۹۶). یادگیری آنها هدفمند و معنادار و با انگیزه بالا است. اینگونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (ویلیامسون^۱، ۲۰۱۵).

فعالیت‌های مربوط به یادگیری خودراهبر:
رفتارهای مرتبط با یادگیری خودراهبر را می‌توان

¹ - Williamson

نتیجه‌گیری

کنند. معلمان یادگیری را از طریق عینی ساختن یادگیری آموزش می‌دهند آنها استراتژی‌های یادگیری را مدل‌سازی می‌کنند و با فراگیران کار می‌کنند. به گونه‌ای که توانایی آنها را برای استفاده از توانمندی خود رشد می‌دهند. یادگیری خودراهبر، دانش حوزه خاصی را به عنوان توانایی برای انتقال دانش مفهومی به موقعیت‌های جدید رشد می‌دهد. یادگیری خود راهبر، به دنبال ایجاد پلی میان دانش آکادمیک و مسائل واقعی جهان است. تا متوجه شود که افراد چگونه در زندگی واقعی یاد می‌گیرند. از آنجا که کتاب کار و فناوری، بیشتر از آن که یک درس دانش و شناختی باشد، یک درس مهارتی محسوب می‌شود و فراگیران این درس لازم است آنچه را که به لحاظ نظری آموخته‌اند در میدان عمل نیز تجربه و مهارت ورزی نمایند بنابراین دانش-آموزان این درس نیاز دارند که از آزادی عمل بیشتری در برخورد با مفاهیم و مهارت‌های این درس برخوردار باشند. یادگیری خودراهبر چنین فرصتی را برای فراگیران فراهم می‌کند. بنابراین باید توجه جدی به کسب مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان در این درس شود (طهماسب زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۶). یادگیری خودراهبر با یادگیری مادام‌العمر در هم آمیخته است. خودراهبر بودن در یادگیری یکی از مهم‌ترین صلاحیت‌های حرفه‌ای آنها به حساب می‌آید. به عبارت دیگر، بخش زیادی از آنچه که فراگیران در درس کاروفناوری می‌آموزند، در هنگام حضور در محیط واقعی کار کهنه و منسوخ شده است. خودراهبر بودن آنها در یادگیری موجب می‌گردد که آنها حتی پس از

امروزه انتظار از نظام آموزش و پرورش، تربیت افرادی توانا در استفاده از دانش خود در زمینه‌های واقعی زندگی است تا به کمک آن‌ها بتوانند مسائل پی در پی و روزافزون زندگی خودشان را حل کنند. بنابراین، دانش-آموزان ما، این سازندگان فردا، باید به گونه‌ای فزاینده، به دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی مجهز شوند که بتوانند نه تنها خود را با تغییرات زیاد جامعه بشری هماهنگ سازند، بلکه به عنوان تولیدکنندگان دانش نوین بتوانند سهمی مؤثر در ایجاد تحولات و تغییرات تازه داشته باشند. آنها باید روش‌های برقراری ارتباط را بدانند و مهارت‌های زندگی گروهی را از راه فعالیت-های گروهی و کارهای مشارکتی تمرین کنند. آنها همچنین، باید خود را به مهارت‌های تفکر و یادگیری مادام‌العمر برای تصمیم‌گیری و حل مسائل فردی و اجتماعی مجهز سازند. (بهرنگی و نصیری، ۱۳۹۵). یادگیری خودراهبر، خودمدیریتی را (مدیریت بافت شامل محیط اجتماعی، منابع و فعالیت‌ها) با خودکنترلی (فرایندی که فراگیران استراتژی‌های یادگیری شناختی خود را کنترل، ارزشیابی و منظم می‌کنند) یکپارچه می‌سازد. یادگیری خودراهبر، نقش مهم انگیزه و اراده را در ابتکار عمل و حفظ تلاش فراگیر شناسایی می‌کند. در یادگیری خودراهبر، کنترل معمولاً از معلمان به دانش‌آموزان تغییر می‌یابد و فراگیران رفتار مستقل و خاصی را در اهداف یادگیری گروهی تمرین می‌کنند و درباره هر آنچه که برای یادگیری ارزشمند است تصمیم‌گیری می‌-

درس کاروفناوری به افزایش دانش تشویق می-شوند. سپس با جستجو در منابع مرتبط و مشخص، به کمبودهای دانش خود رسیدگی می-کنند (قبادی و همکاران، ۱۳۹۴).

خروج از نظام آموزش رسمی نیز دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای خویش را به روز نگاه دارند. خودراهبری در یادگیری می‌تواند در گستره‌ای وسیعی از موقعیت‌ها رخ دهد، از یک کلاس درس معلم-فراگیر تا پروژه‌های یادگیری خودراهبر و خود برنامه‌ریزی شده که در پاسخ به علائق شخصی، شغل و یا نیازها تدوین شده و به طور مستقل یا مشارکتی رهبری می‌شود. یادگیری خودراهبر اعتماد به نفس فراگیران و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی چالش برانگیز را افزایش می‌دهد و حس سرزندگی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. یادگیری خودراهبر یک فرآیند مداوم است که هر فرد در طول زندگی آن را تجربه می‌کند و باعث می‌شود که فرد در برخورد با چالش‌های محیط و تحصیل خود توانمند شود و مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری را کسب کند، انگیزه او برای یادگیری افزایش پیدا کند و بالطبع سرزندگی فراگیران در برخورد با مسائل تحصیلی افزایش می‌یابد (نادی و همکاران، ۱۳۹۰). یادگیری خودراهبر باعث می‌شود که دانش‌آموزان در درس کار و فناوری انعطاف پذیر باشند، از تغییرات استقبال کنند و باعث افزایش حس اعتماد به نفس در آنان می‌شود. دانش‌آموزان خودراهبر، مالکان و مدیران مسئول فرآیند یادگیری خود هستند. آنها از مهارت‌های لازم برای دسترسی و پردازش اطلاعات مورد نیاز خود برای مقصود و هدف خاص برخوردار هستند. به طوری که آنها می‌توانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند. فراگیران خودراهبر در

منابع

- دانشگاه علوم پزشکی لرستان، مجله پژوهش در علوم پزشکی، سال هشتم، شماره ۲، ص ۱۱.
- ۸- طهماسب‌زاده شیخ‌نار، داود. (۱۳۹۶). بررسی نگرش دانشجویان علوم پزشکی تبریز نسبت به یادگیری خودراهبر، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۷، ص ۱۷۵.
- ۹- فرخ، بتول و شاه طالبی، بدری. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین یادگیری خود راهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی بار فئارتسهیم دانش، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۲۹، صص ۱۶۱-۱۴۸.
- ۱۰- قبادی، کبری؛ حدادی، صفیه و داداش-زاده، سعید. (۱۳۹۴). اولویت بندی اهداف پیشرفت دانشجویان پرستاری و مامایی و رابطه آن با یادگیری خودراهبر، پژوهش راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۸، شماره ۴، ص ۲۷.
- ۱۱- قناعت پیشه، مریم و صالحی، مسلم. (۱۳۹۷). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان مدارس هوشمند و سنتی دوره متوسطه دوم، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال نهم، شماره ۱، پیاپی ۳۳.
- ۱۲- نادى، محمدعلی؛ یوسفی، علیرضا و چنگیز، طاهره. (۱۳۹۰). درک دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی از یادگیری خودراهبر و رابطه آن با ویژگی‌های فردی، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، شماره ۱، ص ۳۴.
- ۱۳- نادى، محمدعلی و کاظمی، احسان. (۱۳۸۴). یادگیری خود راهبر در کلاس‌های چند پایه، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره پنجم و ششم.
- ۱۴- یوسفی، علیرضا؛ گردان‌شکن، مریم. (۱۳۸۹). مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۰، شماره ۵، ص ۱۸.
- ۱- افشاری، مرجان و شغفایی، مهشید. (۱۳۹۷). برنامه درسی وارونه (راه حل شکاف نظر تا عمل)، نشر افاقیا.
- ۲- بهرنگی، محمدرضا و نصیری، رحیم-علی. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر تدریس علوم تجربی با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان متوسطه، فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۷، ش ۴، ص ۳۸.
- ۳- بهرنگی، محمدرضا و صیدی، سعید. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مدیریت برآموزش سازمان‌ها، سال ۶، شماره ۱، ص ۲۷.
- ۴- پیری، موسی؛ صاحب یار، حافظ و سعداللهی، آرش. (۱۳۹۷). تاثیر کالس معکوس بر خودراهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی، نشریه علمی- پژوهشی فناوری آموزش، جلد ۱۲، شماره ۳، صص ۲۲۹-۲۳۶.
- ۵- حسینی طبقدهی، لیلا و صالحی، محمد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان با نقش میانجی سواد اطلاعاتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی سال هشتم، شماره ۳، صص ۴۵-۲۱.
- ۶- حسینی، فرجالله؛ بهنام، مرتضی؛ میردامادی، مهدی و دهیوری، سحر. (۱۳۹۵). نقش مدل یادگیری خودراهبر در توسعه کارآفرینی از دیدگاه آموزش گران مراکز علمی کاربردی استان آذربایجان غربی. فصلنامه پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی، سال ۹، ش ۲، ص ۱۵.
- ۷- صادقی، مسعود و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان

15- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2002). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.

16- Brockett, R. & Hiemstra, R.. (2014). *From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process*. University of Oklahoma.

17- Grow, G. (2011). Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.

18- Candy, P. C. (2012). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

19- Duijn M, Rosenstiel IV, Schats W, Smalbroek C, Dahmen R.(2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*; 3: 97-10.

20- Huang MH. Factors influencing Self-directed Learning Readiness amongst Taiwanese Nursing students [PhD Thesis]. Queensland: University of technology school of Nursing Institute of health and Biomedical Innovation; 2016.

21- Garrison DR.(2015). Self-directed learning: toward a comprehensive model. In *Adult Education Quarterly* fall.; 48 (1): 18-31.

22- Saha, D.(2015). Improving Indonesian Nursing students self-directed Learning Readiness [PhD Thesis]. Queensland: Queensland University of Technology;.

23- Stewart, R. A. (2016). Evaluating the self-directed learning readiness of engineering undergraduates: A necessary precursor to project based learning. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 1, 59-62.

24- Suknaisith, A. (2015). The results of Self-Directed Learning for Project Evaluation Skills of Undergraduate students. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES, Available online at www.sciencedirect.com.

25- Zsiga, P. L., & Webster, M. (2016). Why Should Secondary Educators Be Interested In Self-Directed Learning?. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 38-41.

26- Williamson SN.(2015). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Res*; 14 (2): 66-83.

