



توسعه یادگیری خودراهبر در بستر برنامه درسی؛ مفاهیم و دیدگاه‌ها

راضیه نوری^۱، هانیه خدادادی تیرکلایی^۲، عبدالهادی شهریاران^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۱

چکیده:

هدف این پژوهش، نگاهی توصیفی - تحلیلی به یادگیری خودراهبر در بستر برنامه درسی است. در دنیای کنونی که دانش پیوسته در حال تغییر و ارتقااست و سروکار داشتن با مفاهیم نوظهور و جدید، جنبه‌ای مهم در رویارویی با افراد به شمار می‌رود، کسب مهارت‌های یادگیری خودراهبر برای موفقیت فراگیران ضروری است. ایجاد و ارتقای یادگیری خودراهبر، یکی از اهداف مهم آموزش متوسطه محسوب می‌شود. چرا که انتظار می‌رود دانش آموزان به سطحی از توانمندی‌های فردی برسند که بدون قرار گرفتن در یک نظام آموزشی ویژه، بتوانند نیازهای آموزشی خود را بشناسند و برای تامین آنها بکوشند و در نهایت یادگیری خود را مورد ارزشیابی قرار دهند. هم چنین آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان در این عصر، بسیار حرفه‌ای شده و روش‌های آموزش، نیازمند جوابگویی به پیچیدگی نیازهای آموزش-یادگیری است. از مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی بر روی نظریه‌ها و تحقیقات انجام گرفته شده، به این مهم دست یافتیم که یادگیری خودراهبر به دلیل تاکید بر جریان-های شناختی، باعث تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی، خودپرسی، بازبینی و به طور کلی یادگیری فراشناختی می‌شود. به دلیل مزایای یادگیری خودراهبر، توجه بنیادی به این نوع یادگیری مورد توجه قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: توسعه، یادگیری خودراهبر، برنامه درسی، مفاهیم، دیدگاه‌ها

۱- دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، اداره آموزش و پرورش شهرستان لامرد. نویسنده مسئول: Nooryrazieh60@gmail.com

۲- دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، اداره آموزش و پرورش شهرستان جویبار. Hanieh.khodadadi@gmail.com

۳- کارشناس ادبیات فارسی، اداره آموزش و پرورش شهرستان لامرد. H.shahriaran@gmail.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 به عنوان "تمایلی برای در پیش گرفتن راهبردی فعال و خود شروع کننده" تعریف می‌کنند که در ارتباط با فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری مربوط به کار بوده و برای چیره شدن بر موانع یادگیری پافشاری می‌کنند. همچنین یادگیری خودراهبر، 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، 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، باعث می‌شود که فراگیر، به یک یادگیرنده مادام‌العمر تبدیل شود. زیرا منجر به تربیت دانش‌آموزانی می‌گردد که نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده و به سمت برطرف کردن آن پیش می‌روند. 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). با تغییرات مداوم و سریع در علوم کسب موفقیت به وسیله داشتن مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها، تضمین نمی‌گردد، بلکه لازم است که افراد در این شرایط در پیگیری یادگیری‌های نوین توانمند گردند. تولید فراینده دانش، داده‌ها و پیشرفت فناوری سبب کوتاه شدن عمر دانش و داده‌های علمی شده است. برای چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش 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 گونه روزافزون به عنوان یک الزام در درس کار و فناوری مطرح می‌شود (بهرنگی و نصیری، ۱۳۹۵).

بر اساس مطالعات انجام شده یادگیری خودراهبر از دوران کلاسیک وجود داشته است. به عنوان مثال خودراهبری، نقش مهمی در زندگی افرادی هم چون 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 تلاش علمی به جهت شرایط اجتماعی و فقدان مؤسسات آموزشی رسمی و همگانی برای درک یادگیری خودراهبر در ایالات متحده صورت گرفت. 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

^۱. Houle

درباره یادگیری خودراهبر درباره فرآیند آموزش بزرگسالان با مضامین ذیل ارائه کرد:

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

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

(ج) افراد باید ضرورتها و نیازمندیهای زندگی در حال توسعه خودشان را یاد بگیرند.

(د) توجه اساسی به یادگیری حل مساله

(و) انگیزه های مختلف خودراهبری در فراگیران، مواردی همچون 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 بین‌المللی سالانه درباره یادگیری خودراهبر در سال ۱۹۸۷ از سوی لانگ^۸ و همکاران این تصویر تاریخی را کامل کرد. زیرا این سمپوزیوم باعث جنبش و تحرک بسیاری از نشریات، طرح‌های پژوهشی و نظریه سازی از سوی محققان در 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 دانش در بین دانش آموزان پسر مقطع متوسطه ناحیه دو اصفهان انجام دادند. جامعه آماری تعداد

دانشگاه شیکاگو به پژوهشی در این زمینه پرداخت. او با ۲۲ فراگیر بزرگسال مصاحبه کرد و آن‌ها را به سه دسته، بر اساس مشارکت در زمینه یادگیری 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، که به عنوان درکی از یادگیری شرکت داشتند.

او دریافت که گروه دوم را به عنوان یادگیرنده خودراهبر می‌توان برشمرد. تلاش مؤثر برای درک بهتر یادگیری خودراهبر، به وسیله تو^۴ محقق کانادایی و دانشجوی دکترای هوال ارائه شد. او به تجزیه و تحلیل آموزش خودراهبر در جمعیت‌های مختلف در سال‌های متفاوت پرداخت و در پایان نتایج تحقیقات خود را در کتابی با عنوان «پروژه آموزش بزرگسالان» در سال ۱۹۷۹ ارائه کرد (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷). یکی دیگر از تلاش‌های مهم تحقیقاتی ۱۹۷۷ مربوط به گاکلیلمینو^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

1. Goal oriented

2. Active oriented

3. Learning oriented

4. Tough

5. Guglielmino

6. Knowles

7. Spear and Mocker

8. Long

خودراهبر و سواد اطلاعاتی دانشجویان، رابطه مثبت معناداری وجود دارد؛ بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد؛ بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. هم چنین، نتایج آزمون نشان داد که سواد اطلاعاتی نقش میانجی در رابطه بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان دارد.

۳- قناعت پیشه و صالحی (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان مقایسه مهارت‌های اجتماعی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان 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 و در مدارس هوشمند و مدارس معمولی مشغول به تحصیل هستند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین میزان یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان مدارس هوشمند و سنتی، تفاوت معنادار وجود دارد. میزان یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان در 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 کنندگان در پژوهش ۳۰ نفر بودند، که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. یافته-

۴۹۹۵ 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، خودکارآمدی با رفتار تسهیم دانش و بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم دانش رابطه معناداری وجود داشت. هم چنین نتایج نشان داد که بین بعد رغبت برای یادگیری، خودمدیریتی و بعد خودکنترلی با رفتار تسهیم دانش رابطه‌ای مستقیم معنادار وجود داشت. هم چنین 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 رابطه‌ای معنادار وجود داشت. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که ابعاد رغبت و خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر توان پیش‌بینی رفتار تسهیم دانش را دارد. هم چنین بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف توان پیش‌بینی رفتار تسهیم دانش را دارد.

۲- حسینی طبقه‌دهی و صالحی (۱۳۹۷)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان با نقش میانجی سواد اطلاعاتی انجام دادند که جامعه آماری این پژوهش، 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 ۲۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که بین یادگیری

دست می‌آورند به خوبی استفاده کنند و مهارت-های 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، کارکرد بهتری در دروس خود نسبت به افرادی که اینگونه نبودند، داشتند.

۸- هانگ^۳ (۲۰۱۶)، پژوهشی در مقطع دکتری، در زمینه 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 فعالیت های یادگیری خودراهبر باعث فعال تر 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 درباره تقویت آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان پرستاری اندونزیایی انجام داد. نتایج تحقیق او نشان داد که: اکثریت یادگیرندگان، قبل از مداخله میزان

های حاصل از تحلیل کواریانس نشان دادند که کلاس معکوس اثر معناداری بر متغیر خودراهبری (بجز مولفه خودمدیریتی) در یادگیری دارد. هم چنین میانگین نمرات دانش آموزان در پیش آزمون و پس آزمون در گروه آزمایش، تفاوت‌های چشمگیری با یکدیگر داشتند. میانگین نمرات خودراهبری یادگیری دانش آموزان آموزش دیده از طریق کلاس معکوس بالاتر بود.

۵- بهرنگی و صیدی (۱۳۹۶)، پژوهشی با هدف بررسی تاثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با طرح پژوهشی نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون همراه با گروه گواه انجام داد. دو کلاس با ۲۸ و ۲۴ دانش آموز پسر پایه نهم دبستان امام رضا در منطقه آموزشی نیروگاه شهر قم به طور تصادفی در گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. دوره آموزشی برای هر دو گروه ۱۴ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در ۸ هفته با محتوای درسی برابر بود. نتایج تحقیق آنان حاکی از آن بود که تفاوت آماری معنادار بین آموزش علوم دینی با الگوی مدیریت آموزش خودراهبر، بر یادگیری رفتار خودراهبری دانش آموزان وجود دارد.

زسیگا و وبستر^۱ (۲۰۱۶)، در تحقیق خود تحت عنوان «چرا آموزشگران دبیرستان‌ها به یادگیری خودراهبر علاقه مند هستند؟». آنها به این نتیجه رسیدند که: آموزشگران باید دانش-آموزان را آماده کنند تا از فرصت یادگیری که به

².Stewart

³.Huang

⁴.Saha

¹.Zsiga & Webster

غیررسمی، مثل "محیط‌های اجتماعی طبیعی" (خود آموزی) است. 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 می‌توانند در حوزه‌های مختلف از محتوا دارای خودراهبری متفاوت باشند. هنوز عناصری ناپیدا در این الگو وجود دارند. برای مثال الگوی کندی، 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	فرایند
خودمختاری	کنترل فراگیر
خودمدیریتی	خودآموزی

مدل مسئولیت شخصی محور بروکت و هیمسترا^۳ (PRO): بروکت و هیمسترا (۲۰۰۲) مبنایی منطقی برای دو دیدگاه اصلی در توسعه ادراک یادگیری خودراهبر فراهم کرده‌اند. در نخستین دیدگاه، یادگیری به منزله‌ی "فرآیند" دیده شده است 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 برای بر عهده گرفتن مسئولیت، بر روی یادگیری خودش تمرکز نماید.

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، تأثیر مثبتی روی ادراکات یادگیرندگان از 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:

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 که یادگیری خودراهبر، به عنوان یک چتر مفهومی از چهار بعد تشکیل شده است. "خودراهبری" به منزله ویژگی شخصی (خودمختاری شخصی)؛ "خودراهبری" به منزله رضایت و پتانسیل فرد برای هدایت خود (خودمدیریتی)؛ "خودراهبری" به منزله شیوهی سازماندهی آموزش در محیط‌های رسمی (کنترل فراگیر) و "خودراهبری" به عنوان پیگیری انفرادی فرصت‌های یادگیری در محیط‌های

1. Suknaisith

2. Candy

3. Brockett & Hiemstra

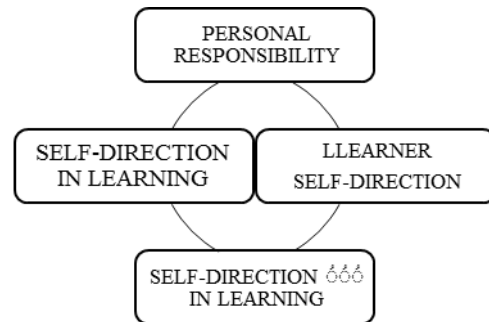
هدایت دارد به سمت یادگیرنده‌ای مستقل برانگیخته شده از طریق مربی هدایت می‌کند.

مرحله ۱) یادگیرندگان خودمدیریتی پایین:

یادگیرندگان وابسته، آن توانمندی را نیاز دارند که درباره کار، نحوه کار و زمان کار به آنها جهت دهند. یادگیری حول محور معلم صورت می‌گیرد. معلم، متخصصی است که برای دانش آموزان مشخص می‌کند که چه کاری انجام دهند و یک سنت ثابت را منتقل می‌کنند. تدریس در 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 را دارند و به طور منفعلانه تنها پاسخگوی سیستم آموزشی هستند و آن‌ها انگیزه-ها و اعتماد به نفس لازم برای دنبال کردن اهداف آموزشی را ندارند بلکه ترجیح می‌دهند که اهداف 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 انگیزشی معلم واکنش نشان می‌دهند. بخشی از کارکرد معلم این مقطع، تدارک دانش آموزان برای تبدیل شدن به خودراهبر بودن دانش آموزان با استفاده از سخنرانی‌های الهام بخش است. توجه به علائق یادگیرندگان، آنها را به شناسایی انواع مختلف شخصیت، اهداف زندگی و سبک‌های یادگیری خودشان و ترغیب به حصول آنها ترغیب می‌نماید. معلم وظایف



شکل ۱- مدل مربوط به مسئولیت شخصی بروکت و همسترا

بروکت و همسترا (۲۰۰۲)، هم فرآیند و هم جوانب ویژگی‌های شخصی را در الگو با هم ترکیب کرده‌اند. آنها هم چنین زمینه اجتماعی را به عنوان جزئی 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 به شمار می‌رفت. منظور از اجتماعی، همان سازمان‌های فیزیکی مختلف، و جایی است که فراگیران در آنها قرار دارند. برای مثال اجتماع، همان دانشکده‌ها، کتابخانه‌ها و موزه‌ها قلمداد می‌شوند. امروزه موقعیت آموزشی، همان جایی است که یادگیری مجازی به سمت رشد نمایی تجربه ادامه پیدا می‌کند.

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 یک یادگیرنده وابسته که نیاز به مربیگری و

^۱.Grow

تدریس موضوع اصلی نیست، بلکه تقویت شخصی خود یادگیرنده است. فراهم آوردن طرحی که دانش‌آموزان بتوانند با یکدیگر مشورت کنند، اما نباید از مسئولیت طفره برونند بلکه باید روی فرآیند کارآمد بودن و تولید نیز تمرکز کنند. در واقع معلم، خودارزیابی را مطالبه می‌کند. رابطه میان معلم و فراگیر، گونه‌ای همکاری است. معلم تلاش می‌کند تا از دستیابی مهارت‌های خودراهنبری در آنان مطمئن شود. معلم به دانش آموز تدریس نمی‌کند، بلکه یادگیرنده را به چالش می‌کشد و سپس برای انجام کار، یادگیرنده را عمدتاً رها می‌کند و تنها زمانی مداخله می‌کند که از او خواسته شود که به چالش رسیدگی کند (گرو، ۲۰۱۱).

جدول ۱- مدل یادگیری خودراهنبر مرحله بندی گرو

(۲۰۱۱)

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

مدل سه بعدی گریسون: الگوی گریسون، الگوی چند بعدی و تعاملی یادگیری خودراهنبر است. الگوی گریسون، ریشه در دیدگاه ساختارگرایی تعاملی دارد. این الگو شامل جنبه-

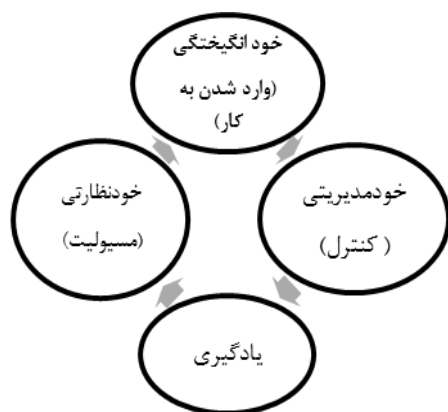
فراگیران را بیان می‌کند و دانش‌آموزان را نسبت به ارزش آن متقاعد می‌سازد. دانش‌آموزان با علائق خود ارتباط برقرار می‌کنند، این یک ارتباط دو طرفه است.

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 توجه به خود 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، در تصمیم‌گیری‌ها معلم و دانش‌آموزان با هم مشارکت می‌کنند و معلم بر تسهیل امور و ارتباط با دانش‌آموزان تمرکز دارد و از دانش‌آموزان در به کارگیری توانایی خود پشتیبانی می‌کند. دانش‌آموزان در جهت خودراهنبری و استقلال رشد می‌کنند و معلمان به جای تنها آموزش علمی و هنری، انگیزه‌ی آنها را گسترش می‌دهند.

مرحله ۴) یادگیرندگان خودمدیریت بالا:

اکنون به جای تمرکز بر موضوع اصلی در مقاطع اولیه، از طریق تمرکز بر یادگیرنده، مقطع چهارم تکمیل می‌شود. نقش معلم در مقطع چهارم،



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

ابعاد یادگیری خودراهبر:

خودمدیریتی^۱: خودمدیریتی در ارتباط با مباحث کنترل کار، بر جنبه خاص رفتاری و اجتماعی تمایلات یادگیری تمرکز دارد. فعالیت-های بیرونی، به این معنی، با فرآیند یادگیری در ارتباط است. خودمدیریتی با تعیین اهداف یادگیری و مدیریت منابع یادگیری ارتباط دارد. سؤالات دربارهٔ هدف مدیریت، روش‌های یادگیری، نحوه حمایت و نتایج به طور مشارکتی و مداوم مورد بحث قرار می‌گیرد. مثلاً برای یادگیرندگان فرصت‌هایی در زمینه دوست داشتن آنها از نحوه انجام فعالانهٔ فرآیند یادگیری خود فراهم می‌شود. در خودمدیریتی، مدیریت فرآیند یادگیری تسهیل شده و یادگیری مداوم و معنادار تقویت می‌شود. واژه خودمدیریتی، برای مشخص کردن جنبه‌ای از کنترل کار بیرونی، به ویژه مدیریت فعالیت‌های یادگیری و به طور نزدیک مرتبط با تعیین هدف و راهبردهای فراشناختی به-کار می‌رود. ماهیت این مفهوم می‌تواند در ادبیات انگیزشی خود تنظیمی یافت شود. در عین حال

هایی از یادگیری خودراهبر با عنوان ویژگی شخصی و فرآیندهای یادگیری است. براساس دیدگاه گریسون، یادگیری خودراهبر، از سه بعدی که با یکدیگر در حال تعامل هستند، تشکیل شده است: خودمدیریتی، خود نظارتی و انگیزه. در محیط‌های آموزشی، «خودمدیریتی» شامل استفاده فراگیران از منابع آموزشی در خلال زمینه یادگیری است. تمرکز الگوی گریسون (۲۰۱۵)، بر روی استفاده از منابع، استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزه یادگیری است. او هم چنین توضیح می‌دهد که کنترل یادگیرنده به معنای استقلال نیست، بلکه به معنای همکاری بیشتر افراد با یکدیگر در خلال زمینه یادگیری است. از این جنبه ما می‌بینیم که الگوی گریسون تمرکز مشخصی بر روی مقوله فرآیندهای 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 آن چه گریسون درباره ابعاد کلی مدل یادگیری خودراهبر بیان کرده، آمده است. الگوهای گسترش یافته در توانمندسازی گسترش 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-managment

فعالیت‌های شناختی که خود پیش زمینه یادگیری فرد هستند. انگیزش باعث ایجاد ارزش و موفقیت در دستیابی اهداف یادگیری در هنگام یادگیری می‌شود و به عنوان واسطه بین بافت (کنترل) و شناخت (مسئولیت) در طول فرآیند یادگیری عمل می‌کند. انگیزش، تمایل به انجام کار است، تا بدان وسیله نوعی نیاز تأمین گردد. می‌توان انگیزش را بر حسب رفتار عملی تعریف کرد. کسانی که تحریک شوند، نسبت به کسانی که تحریک نشوند، تلاش بیشتری از خود نشان 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 شده و آموزش‌ها را دریافت می‌نمایند (یادگیرندگان منفعل)، چیزهای بیشتری را یاد می‌گیرند و یادگیری بهتری را حاصل می‌نمایند. آنها با هدفمندی و انگیزه بالاتری پای به قلمرو یادگیری می‌گذارند و هم چنین در مقایسه با یادگیرندگان منفعل، از آموخته‌های خود بهتر و بیشتر بهره می‌گیرند. دلیل دوم این است که یادگیری خودراهبر با فرآیندهای رشد روانشناختی طبیعی انسان سازگارتر است. در واقع یک بعد اساسی بلوغ، شکل‌گیری توانمندی بر عهده گرفتن روزافزون مسئولیت، یا همان 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 بر عهده

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

خودکنترلی^۱ (خودنظارتی): خودکنترلی،

فرآیندهای شناختی و فراشناختی شامل نظارت بر راهبردهای یادگیری و هم‌چنین توانایی تفکر در مورد شیوه‌ی تفکر (برنامه‌ریزی 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 تفکر انتقادی و تأیید جمعی است. از طریق خودکنترلی فرآیند یادگیری اطمینان یکپارچگی ساختارهای دانش جدید و قبلی به یک روش معنادار و تحقق هدف‌های یادگیری حاصل می‌شود (بهرنگی و صیدی، ۱۳۹۶).

خودانگیزش^۲ (انگیزش): خودانگیزشگی و

یا به عبارت دیگر انگیزش، نقش مهمی در اقدام و حفظ 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؛

¹. Self-monitoring

². Motivation

حل مسأله به منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری:

فراگیران خودراهبر از منابع یادگیری موجود، راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلاتی که در فرآیند یادگیری روی می‌دهند، بهره می‌جویند. چهار ویژگی بیان شده در بالا، موجب تمایز یادگیرندگان خودراهبر از سایر انواع فراگیران می‌شود. زیرا فراگیران خودراهبر، به کنترل خودمختار فرآیند یادگیری می‌پردازند. این افراد برغم این که به طور طبیعی خودمختار هستند به منظور تبادل اطلاعات ارزشمند، 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 خودمحور در سوی دیگر پرداخته است. به نظر نولز یادگیرنده تعلیمی برای شناسایی نیازهای یادگیری، فرمول‌بندی اهداف یادگیری، طراحی و اجرای راهبرد یادگیری مناسب، نیازمند مربی است. این قبیل فراگیران یادگیری را در محیط‌های بسیار ساختارمند همانند سخنرانی‌ها را ترجیح می‌دهند. ولی یادگیرنده خودراهبر مایل 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 تمام عمر محسوب می‌شود. در این نوع یادگیری زمان زیادی صرف کسب اطلاعات در حال گسترش و

فراگیران می‌گذارند. یادگیرندگانی که بدون برخورداری از مهارت جستجوگری و خودراهبری 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 انتقال دانش عنوان کرد. هدف اصلی آموزش و یادگیری در حال حاضر باید ایجاد و شکل‌دهی مهارت‌های پژوهش و جست و جوگری باشد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵).

ویژگی‌های یادگیرندگان خودراهبر

ویژگی‌های بسیاری برای یادگیرندگان خودراهبر در ادبیات مربوطه ذکر شده است که برخی از آنها با یکدیگر همپوشانی دارند. براساس دیدگاه متخصصان یادگیری خودراهبر، خلاصه‌ای از ویژگی افراد خودراهبر به شرح زیر است:

خودکنترلی: یادگیرندگان خودراهبر، افراد مستقلی 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 فرآیند یادگیری، ایجاد اهداف یادگیری، کنترل زمان و انرژی برای یادگیری و ترتیب دهی بازخوردهای کاری هستند.

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

یادگیری مهارت‌های جدید می‌شود. به‌گونه‌ای به شکلی که مسئولیت اصلی برنامه ریزی، اجرا و حتی ارزیابی را بر عهده فراگیر قرار می‌دهد. یادگیری در برنامه درسی خودراهربر یک فرآیند دانش آموز محور با تکیه بر نظریه ساخت‌گرایی است که فراگیر بجای به دست آوردن دانش به دنبال ساخت آن است و از طریق تلاش برای ارتباط دانش جدید با دانش پیشین خود می‌تواند تجاربی را کسب نماید (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷). یادگیری خودراهربر، این توانمندی را به معلمان می‌دهد که خصوصیات خودراهربری دانش‌آموزان را به وسیله حمایت از مهارت‌های مطالعه، تحقیق و پرسشگری همراه با فراهم کردن محیطی که در آن اشتباهات در فرآیند یادگیری مورد پذیرش و تصحیح قرار می‌گیرد، تقویت کنند. معلمان یادگیری خودراهربر را به وسیله فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان برای بازبینی کار خود و بررسی روش‌های تفکر و یادگیری خود تقویت می‌کنند. گروه‌های پژوهشی می‌توانند این کار را تکمیل کنند. هم چنین یادگیری مسأله محور باید به عنوان عنصری خاص و قوی در یادگیری خودراهربر، کنار کار گروهی قرار بگیرد (دیجن^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). معلمان می‌توانند خودراهربری و اثربخشی فراگیران را با ارائه فرصت‌هایی قبل، در خلال یا بعد از آموزش با اعمال نظارت بر یادگیری آنها، رشد دهند. البته این به معنای در اختیار گرفتن همه تصمیمات به‌وسیله دانش‌آموزان نیست، بلکه تأکید بر خودراهربری و اثربخشی دانش

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

^۱. Duijn

^۲. Brockett & Hiemstra

فعالیت‌های مربوط به یادگیری خودراهبر: رفتارهای مرتبط با یادگیری خودراهبر را می‌توان 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 می‌شود. فعالیت‌های شناختی نیز شامل فرآیندهای ذهنی، بسط یا شرح دادن، سازماندهی، نظارت کردن یا پردازش دقیق اطلاعات می‌شود (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴).

جدول ۲- طبقه‌بندی 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 ضعف‌های عادت در مطالعه، ردیابی زمان و فعالیت‌های مدیریت تلاش

جدول ۳- طبقه بندی یادگیری خودراهبر، فعالیت‌های شناختی

انتخاب	یافتن اطلاعات ضروری و رد اطلاعات غیرضروری، خلاصه نویسی از مطالب، زیرمطالب مهم خط کشیدن
دری	مرور کلی مطالب و در نظر گرفتن اطلاعات و مواد درسی قبلی
تقویت کننده‌های حافظه	مرور مطالب، آزمون یادیار، خودآزمونی و ابداع راهبردهای مناسب برای مطالعه
شرح و توضیح دادن	پرسش از خود، تصویرسازی، استعاره‌ها و قیاس‌ها
تلفیق و یکپارچگی	مطالب را به بیان دیگر گفتن، کمک‌های ارتباطی هم چون نقشه و نمودار، استفاده از منابع مربوط و چندگانه، استفاده از دانش و آموخته‌های قبلی، ارائه پاسخ‌های فراتر از اقتضائات و نیازهای گسترش یافته
بازنگری و نظارت	شناسایی آن چه بر آن مسلط نشده ایم، آگاهی از ضعف‌ها و توانایی شخصی

آن تلاش می‌کنند. معلمان سبک‌های مختلفی را برای فراگیران متفاوت در موقعیت‌های گوناگون به کار می‌گیرند، یعنی معلمان می‌توانند 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 یادگیری شان را تحت کنترل در آورند. البته این موضوع به موقعیت و توانایی فراگیران در انتقال مهارت هایشان به موقعیت جدید بستگی دارد (افشاری و شفائی، ۱۳۹۷). ایواسیو (۱۹۸۷)، پنج شاخص یادگیری خودراهبر را فهرست کرده 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 یادگیری شان را دارند (صیدی و بهرنگی، ۱۳۹۶). یادگیری آنها هدف‌مند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیری خود تداوم خواهد داشت. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیرتر هستند و از فرآیند خود انضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (ویلیامسون^۱، ۲۰۱۵).

¹ - Williamson

نتیجه‌گیری

امروزه انتظار از نظام آموزش و پرورش، تربیت افرادی توانا در استفاده از دانش خود در زمینه‌های واقعی زندگی است تا به کمک آن بتوانند مسایل پی در پی و روزافزون زندگی خود را خودشان حل کنند. بنابراین، دانش‌آموزان ما، این سازندگان فردا، باید به گونه‌ای فزاینده به دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی مجهز شوند تا 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 فعالیت‌های گروهی و کارهای مشارکتی تمرین کنند. آنها هم چنین، باید خود را به مهارت‌های تفکر و یادگیری مادام‌العمر برای تصمیم‌گیری و حل مسائل فردی و اجتماعی مجهز کنند (بهرنگی و نصیری، ۱۳۹۵). یادگیری خودراهبر، خودمدیریتی را (مدیریت بافت شامل محیط اجتماعی، منابع و فعالیت‌ها) با خودکنترلی (فرآیندی 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 یافته و فراگیران، رفتار مستقل و خاصی را در اهداف یادگیری گروهی تمرین می‌کنند و آن چه را که برای یادگیری ارزشمند است را با توجه به چارچوب

مورد نظر تصمیم‌گیری می‌کنند. معلمان یادگیری را از طریق عینی ساختن یادگیری آموزش می‌دهند آنها استراتژی‌های یادگیری را مدل‌سازی 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 و به دنبال ایجاد پلی برای شکاف بین دانش آکادمیک و مسائل واقعی جهان از طریق مورد توجه قرار دادن این که افراد چگونه در زندگی واقعی یاد می‌گیرند، است. 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 می‌آموزند در هنگام حضور در محیط واقعی کار کهنه و منسوخ شده است که خودراهبر بودن آنها در یادگیری موجب می‌شود که آنها حتی پس از خروج از نظام آموزش رسمی نیز دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای خویش را به روز نگاه دارند. خودراهبری در یادگیری می‌تواند در گستره وسیعی از موقعیت‌ها رخ دهد، از یک کلاس درس معلم - فراگیر تا پروژه‌های یادگیری خودراهبر و خود برنامه‌ریزی شده که در پاسخ به علایق 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 سبب می‌شود که فرد در برخورد با چالش‌های محیط و تحصیل توانمند شود و مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری را کسب کند، انگیزه او برای یادگیری افزایش پیدا کند و به تبع آن، سرزندگی فراگیران در برخورد با مسائل تحصیلی افزایش می‌یابد (نادی و همکاران، ۱۳۹۰). یادگیری خودراهبر موجب می‌شود که دانش‌آموزان انعطاف‌پذیر باشند، از تغییرات استقبال کنند و اعتماد به نفس آنان افزایش می‌یابد. 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. آنها می‌توانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند. فراگیران خودراهبر، نخست به افزایش دانش تشویق می‌شوند، سپس با جستجو در منابع مرتبط و مشخص به کمبودهای دانش خود رسیدگی می‌کنند (قبادی و همکاران، ۱۳۹۴).

منابع و مأخذ:

- ۱- افشاری، مرجان و شفایی، مهشید. (۱۳۹۷). برنامه درسی وارونه (راه حل شکاف نظر تا عمل)، نشر افاقیا.
- ۲- بهرنگی، محمدرضا و نصیری، رحیمعلی. (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 بر آموزش سازمان‌ها، سال ۶، شماره ۱، ص ۲۷.
- ۴- پیری، موسی؛ صاحب یار، حافظ و سعداللهی، آرش. (۱۳۹۷). تاثیر کلاس 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 آموزشگران 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 پیشبینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان، مجله پژوهش در علوم پزشکی، سال هشتم، شماره ۲، ص ۱۱.
- ۸- طهماسب زاده شیختلار، 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 خودراهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم 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- نادری، 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- نادری، محمدعلی و کاظمی، احسان. (۱۳۸۴). یادگیری خودراهبر در کلاس‌های

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

16- Brockett, R. & Hiemstra, R.. (2014). *From behaviorism to humanism: Incorporating self – direction in leaning 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, Smallenbroek 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.

چندپایه، 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.

