

به نام آنکه جان را فکرت آموخت



دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی
گروه آموزشی مدیریت آموزشی

پایان نامه

جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد
رشته مدیریت آموزشی

عنوان

**بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
راهنمایی و متوسطه شهرستان بهارستان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱**

استاد راهنما

دکتر بیژن عبدالهی

استاد مشاور

دکتر حسن رضا زین آبادی

دانشجو

رسول عباسی

شهریور ۱۳۹۲



صورتجلسه دفاع از پایان نامه

جلسه دفاع از پایان نامه آقای / خانم

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

تحت عنوان

در ساعت روز مورخ سالن آمفی تئاتر دانشکده (در کرج) با حضور کمیته‌ای مرکب از استاد راهنما، اساتید مشاور، اساتید داور و مدیر گروه (نماینده شورای تحصیلات تکمیلی) برگزار گردید. کمیته مذکور پس از شنیدن گزارش دانشجو و چگونگی پاسخگویی نامبرده به پرسش‌های مطرح شده در ارتباط با پایان نامه یاد شده، پایان نامه پیشگفته را بانمره به عدد و نمره به حروف مورد تأیید قرار داد. نمره نهایی پایان نامه با احتساب نمره مقاله بوده و دارای درجه است.

۱. استاد راهنما:

۲. استاد مشاور:

۳. استاد داور:

مدیر گروه و نماینده شورای تحصیلات تکمیلی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی:

تقدیم به:

پدر و مادر عزیزم که در طی سال های تحصیلم، همیشه مرا یاری نموده و مورد تشویق و حمایت قرار داده اند و تمام موفقیت های تحصیلی خود را مرهون آنها می باشم. همچنین تقدیم به همسر و دختر عزیزم که در طی تکمیل پایان نامه زحمات زیادی را متحمل شده اند و هر کدام به نوعی یاور و مشوق من در اتمام این پایان نامه بوده اند. در پایان نیز از برادرم که با نظرات و راهنمایی های خود مرا در نگارش پایان نامه یاری نموده است، تشکر می کنم.

سپاسگزاری

بر خود فرض می دانم از زحمات بی دریغ و دلسوزانه استاد راهنمای عزیزم جناب آقای دکتر بیژن عبدالهی که همواره با سعه صدر مرا راهنمایی نموده و استاد مشاور گرامیم جناب آقای دکتر حسن رضا زین آبادی به واسطه راهنماییهای ارزنده ایشان تشکر و قدردانی کنم. همچنین از زحمات جناب آقای دکتر عبدالحسین عباسیان که زحمت مطالعه و داوری پایان نامه را تقبل فرمودند، سپاسگزارم.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه یادگیری خودراهبر معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. پژوهش حاضر از نوع مطالعات کاربردی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمام معلمان ریاضی، علوم و زبان انگلیسی در دوره های تحصیلی راهنمایی و دبیرستان شهرستان بهارستان می شود. در این پژوهش تعداد ۷۸ معلم مرد و ۱۰۲ معلم زن، (۷۵ معلم راهنمایی و ۱۰۵ معلم دبیرستانی) و دانش آموزان مربوط به آنان با روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه آمادگی برای یادگیری خودراهبر فیشر (براساس مدل گریسون) شامل ۴۱ گویه است. برای انجام پژوهش حاضر ابتدا بر طبق مدل یادگیری خودراهبر گریسون، ابعاد خودمدیریتی، خودکنترلی و انگیزش برای یادگیری خودراهبر در نظر گرفته شد و نمرات معلمان در هر یک از این ابعاد در پرسشنامه و همچنین نمره کلی آنان برای یادگیری خودراهبر به دست آمد. سپس رابطه هر کدام از این ابعاد با پیشرفت تحصیلی (میانگین نمرات) دانش آموزان و همچنین رابطه نمره کل یادگیری خودراهبر معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آماره های پراکنندگی توصیفی (میانگین، میانه، انحراف معیار، توزیع فراوانی و...) 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 دانش آموزان دارند. 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 پیش بینی کننده 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 راهنمایی و متوسطه وجود ندارد.

کلید واژه ها: یادگیری خودراهبر - پیشرفت تحصیلی - خودراهبری معلمان

فهرست مطالب

| صفحه | عنوان |
|------|---|
| ت | چکیده |
| ۱ | فصل اول: کلیات پژوهش |
| ۲ | مقدمه |
| ۳ | بیان مسئله |
| ۶ | اهمیت و ضرورت پژوهش |
| ۸ | اهداف پژوهش |
| ۸ | سوال های پژوهش |
| ۸ | تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها |
| ۹ | فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش |
| ۱۰ | مقدمه |
| ۱۰ | یادگیری بزرگسالان |
| ۲۰ | مفهوم یادگیری خودراهبر |
| ۲۳ | تاریخچه و فلسفه یادگیری خودراهبر |
| ۲۶ | خصوصیات عمومی یادگیرندگان خودراهبر |
| ۲۷ | مدل های یادگیری خودراهبر |
| ۳۲ | رفتارهای یادگیری خودراهبر |
| ۳۴ | توسعه و تقویت یادگیری خودراهبر |
| ۳۵ | روشهایی برای تقویت و توسعه یادگیری خودراهبر |
| ۳۸ | رشد حرفه ای معلمان |
| ۴۶ | عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان |
| ۴۹ | پژوهش های انجام شده در ایران |

| | |
|----|---|
| ۵۱ | پژوهش های انجام شده در خارج کشور |
| ۵۵ | خلاصه فصل |
| ۵۶ | فصل سوم: روش پژوهش |
| ۵۷ | مقدمه |
| ۵۷ | روش پژوهش |
| ۵۷ | جامعه آماری |
| ۵۷ | نمونه و حجم آن |
| ۵۷ | شیوه نمونه گیری |
| ۵۷ | ابزار مورد استفاده در پژوهش |
| ۶۰ | روش آماری پژوهش |
| ۶۰ | روش تجزیه و تحلیل داده ها |
| ۶۱ | فصل چهارم: یافته های پژوهش |
| ۶۲ | مقدمه |
| ۶۳ | اطلاعات جمعیت شناختی |
| ۶۵ | پاسخ سوال های پژوهش |
| ۷۱ | فصل پنجم: بحث ، نتیجه گیری و پیشنهادها |
| ۷۲ | مقدمه |
| ۷۳ | پاسخ به پرسش های پژوهش |
| ۷۷ | نتیجه گیری |
| ۷۸ | پیشنهاد برای پژوهش های آتی |
| ۷۹ | منابع |
| ۸۷ | پیوست ها |
| ۸۷ | پیوست ۱. پرسشنامه یادگیری خودراهبر معلمان فیشتر |

فهرست جدول‌ها

| عنوان | صفحه |
|--|------|
| جدول ۱-۲. مقایسه آموزشهای رسمی و غیر رسمی (نولز، ۱۹۷۵) | ۱۳ |
| جدول ۲-۲. مدل یادگیری خودراهبر مرحله ای (گرو، ۱۹۹۱) | ۲۹ |
| جدول ۳-۲. فعالیت های رفتاری یا خودمدیریتی یادگیری خودراهبر | ۳۲ |
| جدول ۴-۲. فعالیت های شناختی یادگیری خودراهبر | ۳۳ |
| جدول ۱-۳. جامعه و نمونه پژوهش به تفکیک جنسیت و دوره تحصیلی | ۵۷ |
| جدول ۱-۴. فراوانی معلمان از نظر جنسیت | ۶۳ |
| جدول ۲-۴. فراوانی معلمان از نظر دوره تحصیلی | ۶۳ |
| جدول ۳-۴. فراوانی معلمان از نظر رشته تحصیلی | ۶۴ |
| جدول ۴-۴. فراوانی معلمان از نظر مدرک تحصیلی | ۶۴ |
| جدول ۵-۴. همبستگی بین متغیرها | ۶۵ |
| جدول ۶-۴. میانگین و انحراف معیار متغیرها | ۶۷ |
| جدول ۷-۴. خلاصه مدل رگرسیون متغیرها | ۶۷ |
| جدول ۸-۴. جدول F | ۶۸ |
| جدول ۹-۴. جدول ضرایب متغیرها | ۶۸ |
| جدول ۱۰-۴. جدول آمار گروهی | ۶۹ |
| جدول ۱۱-۴. جدول آزمون تی مستقل | ۶۹ |

فهرست شکل ها و نمودارها

| عنوان | صفحه |
|---|------|
| شکل ۱-۱. ابعاد یادگیری خودراهبر (گریسون، ۱۹۹۷ ص ۲۲)..... | ۵ |
| شکل ۱-۲. نظریه تحول در آموزش بزرگسالان (جک میرو، ۱۹۹۲)..... | ۱۷ |

فصل اول

کلیات پژوهش

مقدمه

آموزش و یادگیری دانش آموزان یکی از مباحث عمده ای است که مورد توجه کارشناسان و صاحب‌نظران 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 انسان‌سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می‌گردد. بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم نقش اصلی و اساسی را در جریان تربیتی ایفا می‌نماید و لذا باید دارای شرایط ویژه باشد از جمله: الگو و نمونه کامل واقعیت‌های 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 دمکراسیها باشد، دائماً در حال یادگیری باشد و با شاگردان تعامل و تفاهم حاصل کند.

از این رو برنامه‌های تربیت معلم ایستا و خطی پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای معلمی نیست و لازم است این برنامه توسط برنامه‌های جامع‌نگر 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 درباره‌ی اهداف و ارزش‌های آموزشی و برنامه‌های درسی می‌اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک تک دانش‌آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هر یک از دانش‌آموزان را به معنای وسیع می‌سنجد، حتی اگر این امر 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 (شریعتمداری، ۱۳۸۴).

هنگامی که معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و مشارکت جوانه 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^۲ می‌باشد.

¹ Effective learning experts

² Self – directed learning

بیان مسئله

یادگیری خودراهبر و یادگیری نحوه یادگیری اهداف آموزشی مهمی محسوب می شوند. مفهوم یادگیری خودراهبر از آموزش بزرگسالان نشأت گرفته است. به دلیل مزایای مربوط به یادگیری خودراهبر، محیط های آموزشی و سازمانی به طور جدی بر اهمیت آن تاکید می ورزند 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 مجموعه ای از دانش ها و مهارت ها تضمین نمی گردد، بلکه به وسیله توانایی افراد در یادگیری از این شرایط و توانایی دنبال کردن یادگیری های جدید میسر می گردد. 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 مجموعه ای از دانش و اطلاعات به افراد، باید آنها را تبدیل به فراگیرانی مادام العمر نمود. با توجه به ضرورت آمادگی افراد برای یادگیری مادام العمر، نظریه یادگیری خودراهبر به طور روزافزون به عنوان یک الزام مطرح می شود (بوالهویس، ۲۰۰۰). نولز^۱ (۱۹۷۵) خودراهبری در یادگیری را به صورت فرایندی تعریف می کند که فراگیران با یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف، شناسایی منابع، انتخاب و اجرای طرح های لازم و ارزشیابی پیامدهای یادگیری پیشقدم می شوند (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴).

گریسون^۲ (۱۹۹۷) خودراهبری را به عنوان خودمدیریتی^۳ (مدیریت زمینه که شامل محیط اجتماعی، منابع و عملکردها می شود) و خودنظارتی^۴ (که به کمک آن فراگیران راهبردهای شناختی خویش را تنظیم، ارزشیابی و بازنگری می کنند)، تعریف می کنند.

لیمن^۵ (۱۹۹۷) و مورو^۶ (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 (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴).

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).

¹ Knowles

² Garrison

³ Self - management

⁴ Self - monitoring

⁵ Leman

⁶ Moro

از دیدگاه متخصصین (براکت و همیسترا (۲۰۰۰)، مریام و کافارلا^۱ (۲۰۰۲) آموزش بزرگسالان، یادگیری خودراهبر دربردارنده سه بعد انگیزش^۲، فراشناخت^۳ و خودتنظیمی^۴ 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 شان را اداره می کنند.

از نظر فلسفی ریشه های خودراهبری را می توان درمکتب انسان گرایی جستجو کرد. آنچه پژوهشگرانی چون راجرز^۵ (۱۹۹۰)، کهل^۶ (۱۹۶۹)، دنیسون^۷ (۱۹۶۹)، سیمون^۸ (۱۹۷۳)، گوردون^۹ (۱۹۷۴)، بیست من و انگارتنر^{۱۰} (۱۹۷۱) و هولت^{۱۱} (۱۹۷۶) با ارائه رویکردهای متنوعی در آموزش و پرورش؛ نظیر مدارس آزاد، کلاس های باز و آموزش و پرورش فرایندی انجام داده اند، گویای ارتباط و همبستگی شدید آموزش و پرورش و فلسفه انسان گرایی با خودراهبری است (نادی و کاظمی، ۱۳۸۴).

محققان مختلف در نگاه به یادگیری خودراهبر، ابعاد متفاوتی از آن را شناسایی و معرفی نموده اند. برخی محققان یادگیری خودراهبر را به عنوان فرایند های سازماندهی آموزش مورد توجه قرار داده اند. (هاریسون^{۱۲}، ۱۹۷۸)، کانون توجه آن ها روی سطح خود مختاری^{۱۳} فراگیر در فرایند های آموزشی است. برخی دیگر از محققان یادگیری خودراهبر را به منزله ی ویژگیهای شخصی قلمداد کرده اند. (گاگلیلمینو^{۱۴}، ۱۹۷۷)، که در جهت هدف های آموزشی بیان شده افراد به گونه ای می توانند خود مختاری عقلانی، عاطفی و اخلاقی خود را برعهده بگیرند و در عملکردشان پیشرفت حاصل گردد (کندی^{۱۵}، ۱۹۹۱). چندین الگو برای درک یادگیری خودراهبر پیشنهاد شده است. شروع با الگوی دو بعدی (موکر و سپیر^{۱۶}) در اوایل دهه ۱۹۸۰ به طرف الگوی جدیدتر که همانا الگوی سه بعدی گریسون در اواخر دهه ی ۱۹۸۰ است، حرکت می کند (سانگ و هیل^{۱۷}، ۲۰۰۵).

یک مدل جامع

مدل یادگیری خودراهبر که در اینجا توصیف می شود، شامل سه بعد خودمدیریتی (کنترل کار)، خودکنترلی (مسئولیت شناختی) و انگیزش است. ابعاد در اینجا به طور جداگانه مورد بحث قرار می گیرد، اما ارتباط نزدیکی با

¹ Brockett , Hiemstra , Merriam & Caffarella

² Motivation

³ Meta cognition

⁴ Self – regulation

⁵ Rogers

⁶ Kohl

⁷ Denison

⁸ Simon

⁹ Gordon

¹⁰ Bistman & Engartner

¹¹ Hault

¹² Harrison

¹³ Autonomy

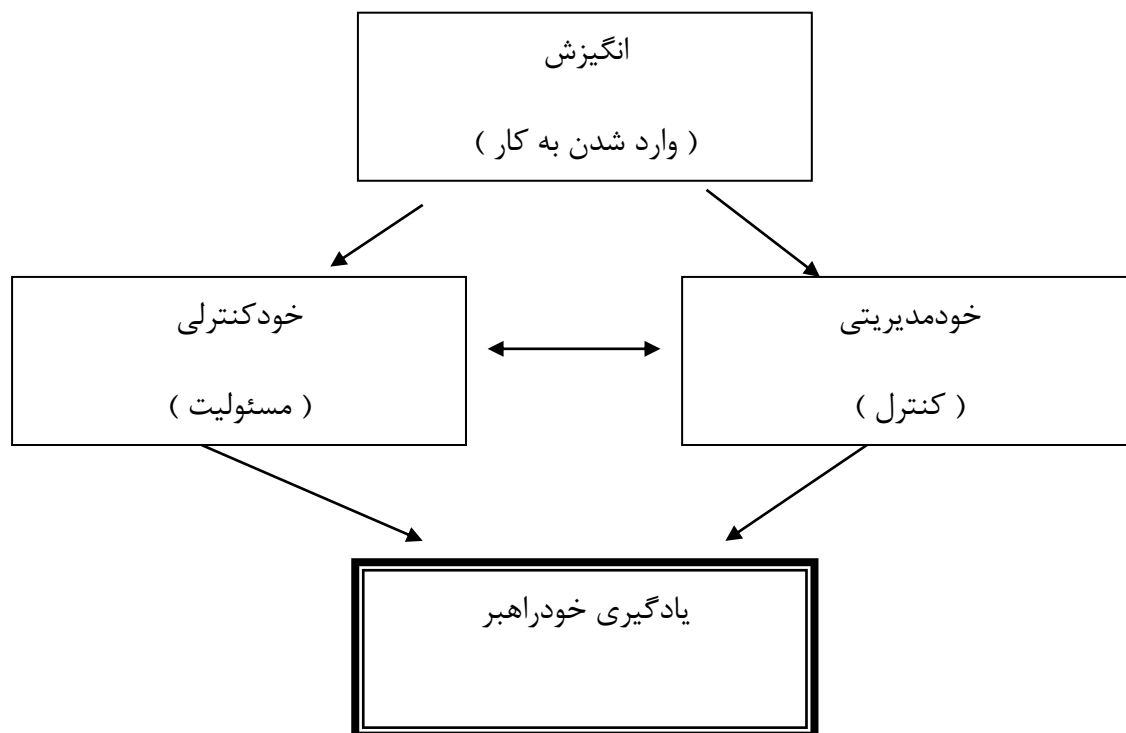
¹⁴ Guglielmino

¹⁵ Candy

¹⁶ Mocker & Spear

¹⁷ Song & Hill

یکدیگر دارند. ما کار خود را با موضوع آشناتر 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 ۱-۱. ابعاد یادگیری خودراهربر (گریسون، ۱۹۹۷ ص ۲۲)

الف) خودمدیریتی

خودمدیریتی رفتاری فرایند اصلاح رفتار خود از طریق اداره سیستماتیک محرکها، فرایندهای شناختی و نتایج اقتضایی است. واژه رفتاری حاکی از این است که «خودمدیریتی رفتاری» عمدتاً به جای اینکه ارزشها، نگرشها یا شخصیتها را تغییر دهد بر اصلاح رفتار تمرکز دارد (لوتانس و دیویس^۱ ۱۹۷۹). خودمدیریتی با مباحث کنترل کار ارتباط دارد. این بعد بر جنبه رفتاری و اجتماعی تمایلات یادگیری تمرکز دارد. به این معنی که فعالیت های بیرونی با فرایند یادگیری در ارتباط است. خودمدیریتی با تعیین هدفهای یادگیری و مدیریت منابع یادگیری ارتباط دارد.

ب) خودکنترلی

خودکنترلی، فرایندهای شناختی و فراشناختی را مورد توجه قرار می دهد که شامل نظارت راهبردهای یادگیری و همچنین توانایی تفکر در مورد شیوه تفکر (برنامه ریزی و اصلاح تفکر مطابق با هدف یادگیری) می باشد. خودنظارتی فرایندی است که از طریق آن یادگیرنده مسئول ساخت ذهنی خود می شود (گریسون، ۱۹۹۲).

¹ Luthans and Davis

ج) انگیزش

انگیزش فرایند انتخاب اهداف و مقاصد و تصمیم گیری برای شرکت در فعالیت های یادگیری است. انگیزش و مسئولیت برای یادگیری به صورت دوجانبه با یکدیگر ارتباط دارند. در انگیزش، مسئولیت برای یادگیری از طریق وضعیت های درونی و بیرونی تحت تأثیر قرار می گیرد (گریسون، ۱۹۹۲).

معلم می تواند خودراهدری 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 خودراهدری 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 خودراهدری 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 خودراهدری 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).

معلم می تواند خصوصیات خودراهدری دانش آموزان را به وسیله حمایت از مهارت های مطالعه، تحقیق و سوال پرسیدن و همچنین فراهم کردن محیطی که در آن اشتباهات، در فرایند یادگیری مورد پذیرش و تصحیح قرار می گیرد، تقویت کنند. معلمان می توانند یادگیری خودراهدری را به وسیله فراهم کردن فرصت هایی برای دانش آموزان به منظور بازبینی و مرور کار خود و بررسی روش های تفکر و یادگیری خود، تقویت سازند. گروه های مطالعاتی و پژوهشی می توانند این کار را تکمیل سازند. همچنین یادگیری مسئله محور و پروژه محور باید به عنوان عناصر قوی در یادگیری خودراهدری در کنار کار گروهی و مشارکتی قرار گیرد (کانر^۳، ۲۰۰۴).

بنابراین راهبردهای ویژه شامل تشویق و ترغیب دانش آموزان به تعیین اهداف شان برای رشد شخصی و بهبود آموزشی و برنامه ریزی شیوه های دستیابی به این اهداف است. طبق نظر هام و مورفی^۴ (۱۹۸۳)، تعیین اهداف توسط خود دانش آموزان بیشتر از زمانی که معلمان به تعیین اهداف می پردازند، موجب برانگیختگی و اثربخشی آنان می شود.

در پژوهش حاضر، محقق به دنبال بررسی جنبه های مختلف یادگیری خودراهدری معلمان و رابطه آنها با بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان است.

¹Hiemestra

²Brocket

³Conner

⁴Hom & Murphy

اهمیت و ضرورت پژوهش

مسئله پیشرفت تحصیلی یکی از مسائل امروز آموزش و پرورش در تمام نقاط دنیاست. چنانچه بخواهیم مدرسه‌هایمان به خلق موقعیت‌هایی دست بزنند تا دانش‌آموزان موفق‌تری پرورش دهیم ضروری است عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی را بشناسیم و برنامه ریزی دقیقی در همین راستا داشته باشیم.

ناکامی درتحصیل باعث افزایش هزینه تحصیلات همگانی آموزش و پرورش می‌شود. آمارهای بدست آمده از تحقیقات در مدارس کشور نشان دهنده آن است که افت تحصیلی به صورت مردودی و ترک تحصیل، و یا صور دیگر، مقدار زیادی از منابع مالی و استعدادهای انسانی جامعه ما را تلف کرده و آثار شومی برجا می‌گذارد (گلشنی، ۱۳۷۹).

بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که با توجه به رشد روزافزون دانش و فناوری و همچنین تغییرات گسترده در آموزش این ضرورت احساس می‌شود که معلمان به یادگیرندگان مادام‌العمر و خودراهبری تبدیل شوند که مسئولیت و ابتکار یادگیری خود را بر عهده بگیرند و مهارتهای پژوهش و جستجوگری را در خود شکل داده و تقویت کنند. این کار از طریق افزایش مهارت‌هایی همچون انگیزش، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، خودتنظیمی و فراشناخت صورت می‌گیرد.

معلمانی که وقت و منابع‌شان را صرف هدایت و رهبری یادگیری خود می‌کنند، ممکن است این اشتیاق برای یادگیری و کسب دانش را به دانش‌آموزان کلاس خود انتقال دهند. یادگیری خودراهبرمی تواند به عنوان یک فرصت برای رشد حرفه‌ای معلمان باشد و باعث ایجاد یک تجربه یادگیری شخصی شود که منجر به بهبود یادگیری دانش‌آموزان کلاس درس خواهد شد.

از طریق ارتباط یادگیری خودراهبر و تدریس معلمان، یک مدل رشد حرفه‌ای خودراهبر می‌تواند ایجاد شود که به معلمان کمک می‌کند تا عملکرد خود را بهبود بخشند. اگر معلمان به نیازها و علایق خود توجه داشته باشند و آنها را با نیازهای مدرسه و دانش‌آموزان خود به منظور تسهیل یادگیری ارتباط دهند، آن وقت است که می‌بینند این کار ممکن است دریچه‌ای را برای رشد حرفه‌ای آینده بگشاید که فراتر از رشد حرفه‌ای سنتی می‌باشد.

یادگیری خودراهبر مزیت‌های زیادی برای افراد دارد. چون افراد از طریق آن می‌توانند نیازها و اهداف خود را طراحی کنند، فعالیت‌های یادگیری خود را آماده و مستند سازند، دانش و مهارت لازم را برای تمرکز بر نیازها و اهداف خود کسب کنند، اهمیت دانش و مهارت را ارزیابی و مسیر فرایند یادگیری را شناسایی کنند (شانون^۱، ۲۰۰۰).

یادگیری خودراهبر فرصت‌هایی را برای افراد ایجاد می‌کند که بر موانع یادگیری درازمدت غلبه کنند. یادگیری درازمدتی، مطلوب می‌باشد که بر شکلی از یادگیری تمرکز داشته باشد که در آن افراد در سرتاسر دوره زندگی خود درگیر یادگیری باشند و در عین حال از یادگیری خود رضایت داشته باشند و از این طریق کیفیت زندگی خود را بالا ببرند (دانلاپ^۲، ۲۰۰۵).

¹ Shannon

² Dunlop

اهداف پژوهش

هدف کلی

تعیین رابطه ی یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

اهداف جزئی

تعیین رابطه ی بعد خود مدیریتی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

تعیین رابطه ی بعد خودکنترلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

تعیین رابطه ی بعد انگیزش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

مقایسه میزان یادگیری خودراهبر در بین معلمان راهنمایی و متوسطه

سوالات پژوهش

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

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

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

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

ابعاد یادگیری خودراهبر چه مقدار از واریانس پیشرفت تحصیلی را به صورت معنادار تبیین می کنند؟ کدام یک پیش بینی کننده بهتری است؟

آیا تفاوت معناداری بین میزان یادگیری خودراهبر معلمان راهنمایی و متوسطه وجود دارد؟

تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

تعاریف مفهومی:

یادگیری خودراهبر: فرایندی که در آن یادگیرندگان در برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی نیازها و نتایج یادگیری خود - با یا بدون کمک دیگران - پیشقدم می شوند (نولز، ۱۹۷۵).

پیشرفت تحصیلی: اکتینسون و همکاران (۱۹۹۸)، پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از درس ارائه شده یا به عبارت دیگر، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می دانند که به وسیله آزمون های استاندارد شده اندازه گیری می شود (سیف، ۱۳۸۰).

تعاریف عملیاتی:

یادگیری خودراهبر: نمره به دست آمده توسط معلمان در آزمون آمادگی برای یادگیری خودراهبر
پیشرفت تحصیلی: میانگین نمرات کسب شده توسط یادگیرندگان در دروس

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه

پژوهش

مقدمه

این فصل شامل مدل مفهومی برای مطالعه به همراه مروری بر ادبیات یادگیری خودراهبر است. تعاریف و دیدگاه های مختلف محققان در مورد یادگیری خودراهبر در این بخش ارزیابی می شوند. مریام^۱ (۲۰۰۹) مشخص نمود که محققان اکثر موضوعات تحقیق خود را در زمینه کار و علائق شخصی خود جستجو می کنند. به همین منظور یادگیری خودراهبر در معلمان در مدل های مختلف یادگیری خودراهبر مورد بررسی قرار گرفته و از مدل یادگیری خودراهبر گریسون که شامل سه بعد خودمدیریتی، خود کنترلی و انگیزش می باشد، در این زمینه استفاده شده است. به عنوان یک معلم محقق مایل است که موقعیت معلمان را به عنوان یادگیرنده ارزیابی کند و مشخص کند که چگونه این یادگیرندگان خودراهبر می توانند از دانش خود برای رشد شخصی و همچنین استفاده در کلاس درس بهره بگیرند. همچنین مطالب دیگری در مورد رشد حرفه ای معلمان در این فصل ذکر شده است. در طول فصل به روشهایی برای توسعه یادگیری خودراهبر و ایجاد زمینه هایی برای بهبود یادگیری خودراهبر اشاره می شود. در ادامه نیز عوامل و ابعاد مختلف در پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفته و چگونگی ارتباط آن با یادگیری خودراهبر مورد بررسی قرار می گیرد. در پایان تحقیقات مربوط به یادگیری خودراهبر آورده شده است.

یادگیری بزرگسالان^۲

جوامعی که به سرعت در حال تحول هستند برای همسویی با جریان رشددهنده این تحولات می بایست برای آموزش تمامی اقشار خود سرمایه گذاری کرده و آموزش خود را به گروههای سنی خاص محدود نکند. بزرگسالان هر جامعه ای طیف بسیار گسترده ای از اعضای آن جامعه را تشکیل می دهند. دیدگاهها و نظریات بسیاری برای کمک به پرورش مهارتها و آگاهیهای مورد نیاز برای همسو شدن بزرگسالان با تحولات عصر ارتباطات و اطلاعات ارائه شده اند که همگی شاهدهی برای ضرورتهای مهارتی و اطلاعاتی در عصری است که از نیمه های قرن بیستم می توانیم شاهدهی دال بر آغاز شکل گیری آن بیابیم. نظام آموزشی عصر صنعتی که به دنبال پرورش اعضای جوان جامعه به شکلی متحدالشکل برای نیازهای تولید انبوه خود بود، از آغاز ظهور عصر ارتباطات، که در آن اغلب مؤلفه های جامعه صنعتی رنگ باخته و زندگی در آن ضرورتهای آموزشی جدیدی را ایجاد می کند؛ هویتی متفاوت یافته و دیگر طیف گسترده مشتریان آن نه فقط کودکان، نوجوانان و جوانان، بلکه تمامی جامعه را در بر می گیرد. در این برهه آموزش بزرگسالان به شکلی جدی مطرح شد و تعاریف متعددی از آن به عمل آمد. از جمله گفته شد: «آموزش بزرگسالان فرایندی است سازمان یافته به منظور ایجاد آگاهی، شناخت و مهارت در بزرگسالان، تا بتوانند در جهت تکامل و تعالی حرکت کنند و در سرنوشت جامعه خود از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت فعالانه داشته باشند.» همچنین در تعریف آموزش بزرگسالان گفته شده: «آموزشی که بر اصول آموزش بزرگسالان تأکید می کند و به "بزرگ آموزی" معروف است» (علی آبادی ۱۳۹۰).

¹ Merriam² Adult Learning