

## Design and Formulate a Conceptual Framework for Students' Self-learning in the University

**Tahereh Moradi:** PhD Student in Educational Management, Faculty of Psychology, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

**Zahra Lebadi\*:** Faculty Member, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

**Fatemeh Parasteh Ghombavani:** Faculty member of the Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

**Mojgan Abdollahi:** Faculty member of the Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

**Abstract:** The purpose of this study was to design and develop a self-learning framework for university students. The research was applied in terms of purpose and sequentially exploratory in terms of mixed method. The statistical population of the study includes three sections: a- 120 professors of educational sciences and psychology of Tehran and Gilan universities who were selected by sampling in two stages, b- Students of public and free universities of Tehran, Gilan and Alborz provinces, sample 450 The person selected using G-Power, c- 31 subject matter experts and experts who participated in the study to assess the appropriateness of the self-learning framework. The research tools were three researcher-made self-learning questionnaires based on research background and literature, the standard student self-learning questionnaire and the degree of appropriateness of students' self-learning framework. Descriptive statistics (frequency, percentage and mean) and inferential statistics of Kolmogorov-Smirnov test, Camus test, Bartlett test and exploratory factor analysis, one-sample t-test, structural equation analysis, path analysis and framework fit test are used to analyze the data. The findings indicated that the dimensions and components of students' self-learning include six components of self-leadership in learning, self-regulatory skills, critical thinking, adult education, learning environment and learning styles. Also, the standard questionnaire of students' self-learning with 5 components and 67 questions was developed after three field performances. The extractive framework of students' self-learning includes the philosophy, goals, dimensions and components of self-learning, implementation and evaluation of the framework, which was evaluated as desirable by experts.

**Keywords:** Heutagogy, Self-leadership, Self-regulation, Critical thinking, Adult education.

**\*Corresponding author:** Faculty Member, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

**Email:** zahra\_lebady@yahoo.com

## مقدمه

در عصر حاضر بیشتر مردم در سراسر جهان به دنبال تحصیلات دانشگاهی هستند. بنابراین، دانشگاه‌ها مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد از راه دوری حضوری را برای تأمین این تقاضا ارائه می‌دهند. آموزش از راه دور با پیشرفت در اینترنت و فناوری‌های رایانه‌ای و نرم افزار یادگیری و آموزش آنلاین (به عنوان مثال، سیستم‌های مدیریت یادگیری) گسترش یافته است. بیماری ویروس کرونا، که در اوایل سال ۲۰۲۰ شیوع یافت، نیز در افزایش محبوبیت آموزش از راه دور نقش بسزایی دارد. بنابراین، بررسی رفتارهای خود رهبری دانشجویان، مهارت‌های یادگیری خودگردان و نگرش‌های یادگیری آنلاین دانشجویان در چنین محیط‌های یادگیری، به موقع و حیاتی است آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد تربیتی است. آموزش و پرورش به طور سنتی به عنوان ارتباط آموزشی بین معلم و دانش آموز تعریف می‌شود (آخوندی و سرمدی ۱۳۸۹). در گذشته معلم خود را مسئول یادگیری دانش آموز می‌دانست، در واقع، هدف، یادگیری دانش آموزان بود (صحتلو و محمدی ۱۳۹۳).

در همه جوامع مهم‌ترین نتیجه نظام آموزشی یادگیری است (همتی مسلک پاک و ارجلو ۱۳۹۳). یادگیری امری مادام‌العمر است، که نحوه یادگیری باید آموخته شود. (میری ۱۳۸۸). یادگیری باعث پیشرفت بشر شده است. توجه و شناخت فرآیند یادگیری به فراگیران کمک می‌کند که یادگیرندگانی فعالتر باشند. یادگیری انسان منجر به کسب مهارتهایی خواهد شد (عینی نریمانی و بشیر پور ۱۳۹۸). به اعتقاد نظریه پردازان یادگیری تغییر رفتاری نسبتاً پایدار است؛ تجربه بالقوه برای رسیدن به عمل بالفعل نیازمند شرایط زمانی خاصی است؛ یادگیری نتیجه تمرین تجربه است. (کیانی و اکبری ۱۳۹۲).

یکی دیگر از مشکلات دانشجویان نداشتن مدیریت زمان در یادگیری است (کرمی ۱۳۹۴). برنامه منسجم و آگاهانه در مطالعه می‌تواند یادگیری یک راهبرد موثر در فراگیری باشد. دانشجویان در سطوح بالاتر آموزشی

(تحصیلات تکمیلی) به دلیل مشغله‌های شغلی نمی‌توانند برنامه ریزی درسی منسجم و حداقل هماهنگ با نیازهای خود داشته باشند. مشکل دانشجویان عدم توجه به نیازسنجی در کسب مهارت‌های لازم می‌باشد. تعیین محتوی مناسب آموزشی در دانشگاه می‌تواند مهارت دانشجویان را افزایش دهد (چن ۲۰۱۲). بی‌نظمی در فرآیند یادگیری و عدم تمرکز بازدهی یادگیری را کاهش می‌دهد. خود رهبری در یادگیری باعث ایجاد انگیزش درونی می‌شود و نگرش را تغییر می‌دهد. انگیزه‌های یادگیری می‌تواند منجر به ایجاد تفکر انتقادی و زمینه‌های دیگر یادگیری شود. از طرفی یکی از اهداف نظام دانشگاهی، تفکر انتقادی است (فرخاری ۱۳۹۵). همچنین کیفیت آموزشی مولفه اصلی آموزش عالی محسوب می‌شود (غیائی ۱۳۹۳). بنابراین، شناسایی عوامل کیفی مؤثر بر توسعه تفکر انتقادی انکارناپذیر است، مشکل عمده در نظام آموزشی و دانشگاه‌ها این است که دانشجویان از راهبردهای یادگیری اطلاع کافی ندارند به همین دلیل یادگیری آنها مؤثر نیست (علوی لنگرودی ۱۳۹۳).

دانش آموزان و دانشجویان با به کارگیری روشها و فنون راهبردهای یادگیری، قادر خواهند بود که مطالب درسی را سریعتر یاد بگیرند (کاظمی و سامانی ۱۳۹۰). ولیکن، در شرایط فعلی، فقدان یادگیری مؤثر و پایدار در دانشگاه‌ها بعنوان یک ضعف مطرح می‌باشد. ضعف یادگیری از مهم‌ترین چالش آموزشی روز در کشور به شمار می‌آید. فقدان یادگیری مستمر و یادگیری مادام‌العمر مسئله اساسی نظام آموزشی ما است زیرا رویکرد برنامه ریزی تحصیلی با این چشم انداز طراحی نشده است و فقدان آموزش یادگیری فراگیری فردی جدی و عمیق است که بخش اعظم آن به برنامه ریزی غیر عقلانی در برنامه‌ها و محتوی‌های دانشگاهی بر می‌گردد. ارائه آموزش مفید در جهت خودیادگیری به بزرگسالان در توسعه کشور مؤثر می‌باشد (آخوندی و همکاران ۱۳۸۹)، مسئله دیگر، عدم آشنایی با راهبرد‌های یادگیری، عدم فعالیت و تلاش در جهت یادگیری، فقدان شغل مناسب یا مشغله‌های ذهنی و عدم

کردند، (کنیون هاوس ۲۰۱۰) خود یادگیری را شامل خودآگاهی، مدیریت یادگیری، مدیریت اطلاعات، خود یادگیری، انتخاب منابع یادگیری، راهبرد یادگیری، باورهای انگیزشی، برنامه ریزی شخصی الگوهای یادگیری خود گردان، الگوی پیشرفت مهارت، خود تنظیمی، راهبردهای انگیزشی، مهارت حل مسئله می دادند. شاخص و متغیر هیتاگوژی شامل: نیازهای یادگیری، اهداف یادگیری، مهارت یادگیری، نگرش به یادگیری، محیط یادگیری، تفکر هیتاگوژیکال، ارتقاء یادگیری، یادگیر مادال عمر، یادگیری هدایت یادگیری خود، تجارب یادگیری تعمدی، خود برنامه ریزی، ایجاد حلقه های یادگیری، خود مفهوم سازی یادگیری، توضیح فرصت های یادگیری، افزایش توان خود یادگیری، چرخه یادگیری می باشد. سبک یادگیری شاخص دیگری بود که شامل واگرا، جذب کننده، هم گرا، انطباق یابنده، یادگیری نظریه پرداز، یادگیری فعال، یادگیری متفکر، یادگیری عملگرا و شاخص مدیریت دانش شامل: جذب دانش فردی، ذخیره دانش فردی، کاربرد دانش فردی می باشد. تفکر انتقادی شامل: ارزیابی انتقادی، نگرش انتقادی، طبقه بندی، رمزگشایی جملات روشنگری معنا، بررسی ایده ها، تحلیل ایده ها، مهارت های استنباطی، جستجو برای شواهد بود.

پژوهش های بادله و همکاران (۱۳۹۹) نتایج پژوهش نشان داد که بین یادگیری خود راهبر و یادگیری الکترونیکی رابطه معنی داری وجود دارد. دهقان منشیان و همکاران (۱۳۹۹). نتایج حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین یادگیری خودراهبر با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی بود. ضرابیان و همکاران (۱۳۹۹) نتایج تحقیقات نشان داد که، آموزش معکوس برآمدگی یادگیری خود راهبر، پیشرفت تحصیلی و مشارکت دانش آموزان در درس ریاضی تاثیر دارد. شرفی و همکاران (۱۳۹۵) سپهریان آذر و همکاران (۱۳۹۴) هیجانهای تحصیلی قادر به پیشبینی یادگیری خودگردان هستند که از میان آنها متغیر لذت از کلاس بالاترین قدرت پیشبینی کنندگی را دارد. زو و

آشنایی با نحوه ارزشیابی تحصیلی است، ناآگاهی دانشجویان از راهبرد ها و نقشه های مفهومی یادگیری خود راهبر (خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی) سطح یادگیری را کاهش می دهد که باعث فقدان اثربخشی آموزش دانشگاهی و حتی یادگیری می شود. مسئله دیگر افت اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشد که یکی از عوامل آن را می توان ضعف خود مدیریتی و خود تنظیمی در یادگیری های دانست (ابراهیمی ۱۳۸۹).

پیشرفت تحصیلی دانشجویان، یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است، هدف کمک درزمینه های گوناگون اعم از ابعاد شناختی، عاطفی، شخصیتی، به منظور رشد پیشرفت تحصیلی می باشد، معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش آموزان، نسبت به یادگیری موضوع های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد (پاسبان کومله ۱۳۹۵). اساتید باید کیفیت آموزش را افزایش دهند تا از این طریق دانش آموزان و دانشجویان، به موفقیت دست یابند، از این رو، تحول و تبدیل "یاددهی" به "یادگیری" ضرورت می یابد. این گذر مستلزم آن است که فرد شیوه آموختن را بیاموزد، آموزش متکی بر انتقال دانش تاثیر چندانی ندارد نیازمند مشارکت فراگیر می باشد (حاج امینی و محمد داودی ۱۳۹۴). یادگیری خود راهبر یا خود تنظیمی در یادگیری و یا یادگیری خودگردان از مقوله هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. این سازه ابتدا در سال (۱۹۶۷) توسط بندورا مطرح شد. تاف (۱۹۷۱) نظریه هیتاگوژی یادگیری خودراهبر در مقابل نظریه آندراگوژی نولز (۱۹۶۰) مطرح کرد. مطابق نظر بندورا (۱۹۷۷)، خود تنظیمی کاربرد توانایی ها و قابلیت های خود هدایتی، خود کنترلی و خود مختاری می باشد. ساووی (۱۹۸۰) یادگیری خود راهبر و افزایش نمره عملکرد تحصیلی را بیان کرد. آمادگی خود-راهبری در یادگیری در سال ۲۰۰۱ توسط فیشر و همکاران مطرح شد و مولفه های خودکنترلی، رغبت به یادگیری، و خودمدیریتی را معرفی

شدند. سپس در مرحله دوم به قید قرعه استان های تهران و البرز و گیلان انتخاب شدند که هر یک از استان ها (به شرح زیر) در مراحل انجام پژوهش مشارکت نمودند. اولین جامعه آماری پژوهش متخصصان شامل استادان گروه های علوم تربیتی و روانشناسی در دانشگاه های آزاد و دولتی استان تهران هستند که در تایید و تکمیل مولفه های شناسایی شده از ادبیات و مبانی نظری (پاسخ به سوال اول) این پژوهش را همراهی می کنند. دومین جامعه پژوهشی استادان روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه های آزاد و دولتی استان گیلان هستند که در تایید نهایی مولفه ها و پرسشنامه تنظیم شده با این پژوهش همکاری می کنند. سومین جامعه دانشجویان دانشگاه های دولتی و آزاد استان های تهران، البرز و استان گیلان هستند که بعنوان جامعه آماری در بخش کمی، پاسخگوی پرسشنامه استاندارد شده جهت طراحی چارچوب پیشنهادی می باشند. چهارمین گروه متخصصان موضوعی هستند که در مورد سنجش درجه تناسب چارچوب خودیادگیری دانشجویان دانشگاه ها در پژوهش حاضر مشارکت داشته اند. در این پژوهش حجم نمونه شامل ۶۰ نفر از استادان روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه های استان تهران (۲۹ نفر دانشگاه های دولتی تهران، شهید بهشتی و ۳۱ نفر دانشگاه های آزاد علوم و تحقیقات، تهران مرکز و تهران جنوب) است. این گروه از اساتید مولفه های مستخرج از مبانی نظری (که در قالب پرسشنامه با ۹۱ سوال در ۶ مولفه تنظیم شده) را بررسی و به سوال اول پژوهش (شناسایی مولفه های خود-یادگیری در مدت ۶ هفته) پاسخ دادند. در مرحله دوم، برای استاندارد کردن پرسشنامه خود-یادگیری، پرسشنامه تایید شده در مرحله اول در اختیار متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی استان گیلان قرار گرفت. روش نمونه گیری هدفمند در استان گیلان نیز برای انتخاب متخصصین اجرا و ۶۰ نفر از استادان روانشناسی و علوم تربیتی استان گیلان (۲۸ نفر دانشگاه های دولتی پیام نور، سراسری گیلان و ۳۲ نفر دانشگاه های آزاد اسلامی

همکاران (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیدند که انگیزه به طور مستقیم بر نظارت بر خود تأثیر می گذارد و از طریق نظارت بر خود، به طور غیرمستقیم بر خودمدیریتی تأثیر می گذارد. چن و یان (۲۰۱۹) اصلی ترین انگیزه ها و عوامل مؤثر بر یادگیری فرد در هر کشور به چهار گروه تقسیم می شوند: عوامل تأثیرگذار خانوادگی، فردی، اجتماعی و آموزشی. این گروه ها بر تصمیمات یادگیری، اثربخشی، محتویات، اهداف و پیشرفت آینده تأثیرگذارند. اتکین (۲۰۱۹) نتایج نشان داد که عوامل مدل دامنه پنج، ناتوانی در یادگیری، ذهن آگاهی کلاس درس و ارتباط آن با خودتنظیمی، درک بیشتر از چگونگی بهترین حمایت از دانشجویان با این چالش ها هدف نهایی اساتید ایجاد دانش مادام العمر ارتباط دارد. افزایش کیفیت یادگیری و خود تنظیمی می تواند به مربیان کمک کند تا در برابر تغییرپذیری فردی، آسیب پذیری سخت رویی داشته باشند.

راهبردهای یادگیری نیازمند برنامه ریزی است مشکل امروز دانشجویان نحوه یادگیری سریع می باشد که می تواند انگیزه یادگیری را کاهش دهد. اغلب دانشجویان نمی دانند که چگونه از راهبردهای شناختی استفاده کنند و یادگیری را سرعت بخشند، مدیریت یادگیری باعث اثر بخشی یادگیری دانشجویان می شود. لذا با توجه به مفاهیم و مطالب مطرح شده پژوهش حاضر از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است. همینطور بر اساس مفاهیم فوق، مدل مفهومی طراحی و تدوین چارچوب مفهومی خودیادگیری دانشجویان در دانشگاه در این پژوهش مورد بررسی و واکاوی قرار گرفت.

## مواد و روش ها

در این پژوهش جامعه آماری شامل این گروه ها بود: ابتدا برای اجرای پژوهش استان های کشور به پنج بخش تقسیم شد شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی، سپس بصورت تصادفی استان های خوشه شمالی شامل خراسان شمالی، البرز، تهران، مازندران، گرگان و اردبیل انتخاب

متخصصان (نمونه گیری هدفمند و رسیدن به اشباع نظری) بصورت حضوری و آنلاین ارائه شد. در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. همچنین زمان تکمیل پرسشنامه ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه می ماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد. پژوهش حاضر با کد اخلاق IR.IAU.TMU.REC.1400.213 ثبت شد.

#### یافته ها

برای بررسی چارچوب مفهومی برای خودیادگیری دانشجویان دانشگاه می توان طرح زیر را ارائه داد.

واحد رشت، لاهیجان) در پژوهش شرکت نمودند. در نتیجه این دو مرحله، ۱۸ سوال حذف و پرسشنامه دوم طراحی و آماده شد. سپس جهت استاندارد شدن، پرسشنامه در گروه دانشجویان دانشگاه های آزاد و دولتی استان های تهران، البرز و گیلان اجرا گردید. حجم نمونه در مرحله سوم پژوهش دانشجویان دانشگاه های دولتی و آزاد در استان های تهران، گیلان و البرز بودند که با استفاده از جی پاور تعداد ۴۵۰ نفر از دانشجویان بصورت تصادفی ساده انتخاب شدند که جهت اطمینان از جمع آوری تعداد پرسشنامه مذکور، حدود ۵۰۰ پرسشنامه در میان دانشجویان توزیع شد. ۴۷۵ پرسشنامه جمع آوری شد که به دلیل ناقص بودن ۲۵ پرسشنامه حذف شد و در نهایت ۴۵۰ نمونه در پژوهش شرکت داده شدند. در مرحله چهارم پژوهش برای تعیین درجه تناسب چارچوب طراحی شده، پرسشنامه سنجش چارچوب به ۳۱ نفر از

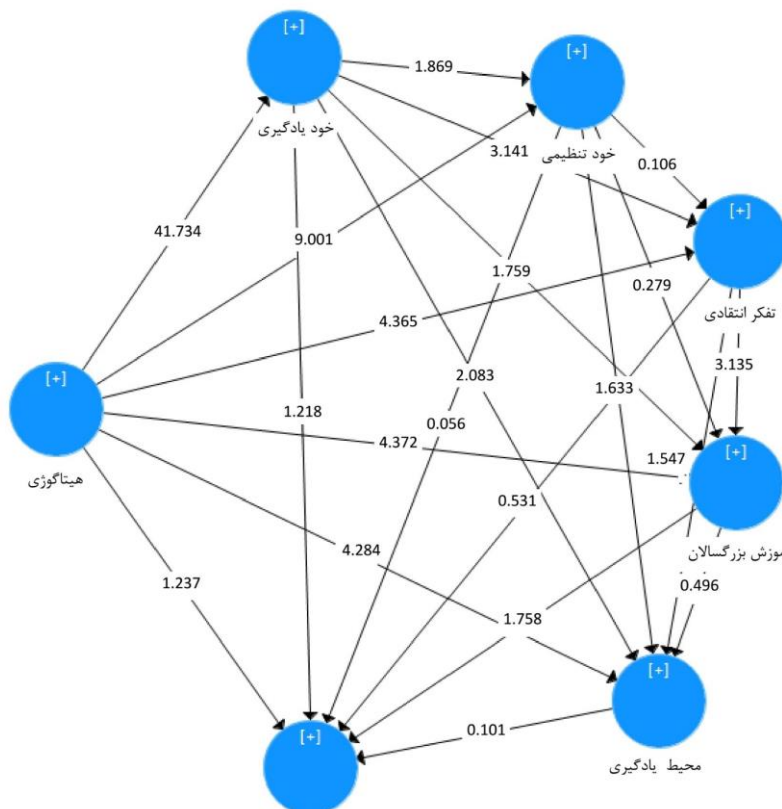
جدول ۱. بررسی آماره T در تاثیر کل متغیر های آزمون بدست آمده از خروجی PLS

Table 1. Investigation of T statistic in the effect of all test variables obtained from PLS output

P - VALUE	T VALUE	متغیر ها
۰/۰۷۹	۱/۷۵	آموزش بزرگسالان-سبک یادگیری
۰/۶۲۰	۰/۴۹	تفکر انتقادی-آموزش بزرگسالان
***۰/۰۰۲	۳/۱۳۵	تفکر انتقادی-سبک یادگیری
۰/۵۹۵	۰/۵۳۱	تفکر انتقادی-محیط یادگیری
۰/۱۰	۱/۶۴۰	خود تنظیمی-آموزش بزرگسالان
۰/۷۸۰	۰/۲۷۹	خود تنظیمی-تفکر انتقادی
۰/۹۱۵	۰/۱۰۶	خود تنظیمی-سبک یادگیری
۰/۹۵۵	۰/۰۵۶	خود تنظیمی محیط یادگیری
۰/۱۰۳	۱/۶۳	خود یادگیری-آموزش بزرگسالان
۰/۵۷۹	۱/۷۹	خود یادگیری-تفکر انتقادی
***۰/۰۰۲	۳/۱۴۱	خود یادگیری-خود تنظیمی
۰/۰۶	۱/۸۶۹	خود یادگیری-سبک یادگیری
۰/۰۲۲	۱/۲۱۸	خود یادگیری-محیط هیئاگوژیک
***۰/۰۳	۲/۰۸۳	سبک یادگیری-محیط هیئاگوژیک
۰/۹۱۹	۰/۱۰۱	آموزش بزرگسالان-خود تنظیمی
***۰/۰۰۰	۴/۳۷۲	هیئاگوژی-آموزش بزرگسالان
***۰/۰۰۰	۴/۳۶۵	هیئاگوژی-تفکر انتقادی
***۰/۰۰۰	۹/۰۰۱	هیئاگوژی-خود تنظیمی
***۰/۰۰۰	۴۱/۷۳	هیئاگوژی-خود یادگیری
***۰/۰۰۲	۱/۲۳	هیئاگوژی-سبک یادگیری
***۰/۰۰۰	۴/۲۸	هیئاگوژی-محیط یادگیری

مستقیم سبک یادگیری با خود رهبری و تفکر انتقادی به میزان ۰/۶۸۴ ارتباط دارد و پس از الگوریتم گیری مدل اصلاح شده و مدل مربوطه از برازش مناسب برخوردار است.

در بررسی سطح معناداری در بررسی اثرات متغیرها بر یکدیگر در سطح معناداری ۰/۰۵ و ۰/۰۱ بعضی از رابطه ها معنا دار نمی باشند که در برازش مدل روابط غیر معنا دار حذف شده لازم به ذکر است در بررسی اثرات غیر



شکل ۱. مدل استاندارد شده چارچوب برای خود-یادگیری دانشجویان دانشگاه

Figure 1. Standardized framework model for self-learning of university students

و نتایج تحلیل عامل معادلات ساختاری ونمودار تحلیل مسیر و تحلیل برازش مدل معادلات ساختاری در میان متخصصان ودانشجویان تدوین کرده است. چارچوب حاضر شامل فلسفه و اهداف و برنامه شامل ۵ مولفه و ۶۷ گویه و مراحل اجرا و ارزشیابی است. به شرح ذیل پیشنهاد می شود:

الف) فلسفه چارچوب خودیادگیری دانشجویان: فلسفه و اهداف کلی چارچوب خود-یادگیری دانشجویان با توجه به پیشینه موضوع و مطالعات انجام شده در ایران و جهان به دلیل دگرگونی در انتظارات از آموزش و یادگیری در دانشگاه ها ونیاز به با آموزش مداوم و خود رهبری در یادگیری برای یادگیرندگان، استقلال در یادگیری، انگیزش درونی در یادگیری از مسائل مهم نظام آموزشی

ابعاد و مولفه های خودیادگیری دانشجویان دانشگاه از نظر متخصصان در جدول ۲ آمده است.

نتیجه به دست آمده ناشی از اجرای تحلیل عامل اکتشافی نشان می دهد که ضرائب بارهای عاملی استخراج شده برای تبیین شاخص های شناسایی شده به عنوان شاخص های مطلوب خودیادگیری دانشجویان از انسجام لازم و کافی برخوردار می باشند.

در رابطه با مولفه های خودیادگیری، چارچوب خودیادگیری دانشجویان می توان گفت، مجموعه ای که پیش روی شماست، توصیف و تحلیل چارچوب خودیادگیری (هیئت‌گزینی) دانشجویان در دانشگاه های ایران است که پژوهشگر با مطالعه پیشینه و ادبیات پژوهش، نظر قضاوتی خبرگان و اجرای سه مرحله میدانی

انگیزش در فهم و یادگیری مطالب، -توانمند سازی دانشجویان در کسب یادگیری های جدید، -اصلاح روش های تدریس و یادگیری در دانشگاه ها، -پرورش انسان هوشمند برای کسب و کار آینده و کمک به دانشجویان جهت کسب مهارت های چندگانه جهت حفظ شغل و حرفه، -آموزش مداوم و در طول زندگی.

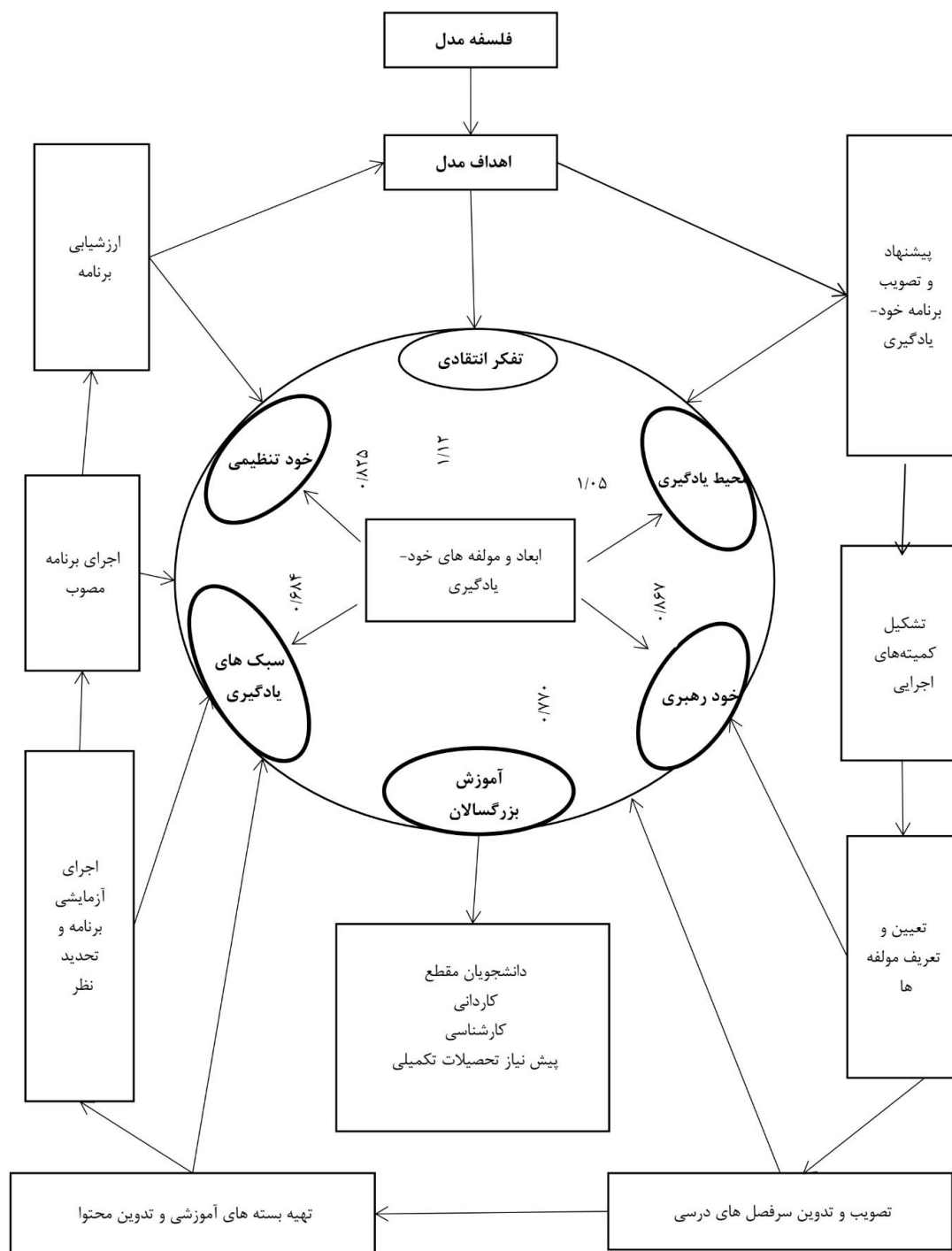
ب) اهداف چارچوب خود-یادگیری دانشجویان: -آموزش مهارت های خود-یادگیری به دانشجویان، -کمک به دانشجویان در شناخت سبک یادگیری خود، - تدوین برنامه درسی خود-یادگیری به ارزش یک یا دو واحد درسی اختیاری یا عمومی در مقاطع کاردانی، کارشناسی و پیش نیاز تحصیلات تکمیلی، -کمک به کسب و یادگیری مهارت های فراشناختی در دانشجویان، -تربیت دانشجویان برای خود مربی گری و خودکاری برای آموزش مادام العمر، آشنایی دانشجویان با نظریه های یادگیری و مبانی پژوهش گری و جستجوی پایگاه های اطلاعاتی.

است بنابراین کیفیت بخشی به یادگیری در دانشجویان، یادگیری مهارت های جدید متناسب با نیاز بازار کار و حفظ شغل و حرفه با مهارت های چندگانه از رسالت های آموزش عالی در جهان کنونی است. فلسفه چارچوب خود-یادگیری دانشجویان شامل مفاهیم ذیل است: الف) فلسفه چارچوب خودیادگیری دانشجویان: -خود راهبری و استقلال در یادگیری دانشجویان، رشد تفکر انتقادی در دانشجویان وتوانمندسازی دانشجو در ارزیابی یادگیری خود، -تربیت دانشجوی پرسشگر، پژوهشگر و پویا، - یادگیری زدایی از دانش های منسوخ و کسب مبانی نظری دانش به روز و مورد نیاز، -اصلاح و بهبود محیط های یادگیری و فضای آموزشی در دانشگاه ها با توجه به مبانی و اصول آموزش بزرگسالان، -آشنایی دانشجو با نظریه های یادگیری و کشف سبک یادگیری خود، -تغییر در شیوه های آموزش از آموزش بانکی به فعالیت داوطلبانه و خودانگیخته دانشجویان در یادگیری خود، -تغییر در شیوه های کسب دانش ومهارت از مدرک جوایی به کسب

جدول ۲. ضرایب بارهای عاملی استخراج شده به تفکیک شاخص های شناسایی شده به عنوان شاخص های مطلوب (مطلوب خودیادگیری دانشجویان)

Table 2. Coefficient of factor loads extracted by indicators identified as desirable indicators (optimal self-learning of students)

توانایی هبتاکوزیک خود- یادگیری دانشجویان	ضرایب بارهای عاملی	مهارت خودتنظیمی	ضرایب بارهای عاملی	تفکر انتقادی	ضرایب بارهای عاملی	مدیریت دانش	ضرایب بارهای عاملی	آموزش بزرگسالان	ضرایب بارهای عاملی	محیط یادگیری	ضرایب بارهای عاملی	سبک یادگیری	ضرایب بارهای عاملی
q01	867/0	q24	834/0	q38	871/0	q50	826/0	q54	757/0	q63	826/0	q85	571/0
q02	581/0	q25	813/0	q39	694/0	q51	833/0	q55	887/0	q64	760/0	q86	787/0
q03	809/0	q26	747/0	q40	767/0	q52	814/0	q56	911/0	q65	711/0	q87	694/0
q04	892/0	q27	776/0	q41	811/0	q53	820/0	q57	910/0	q66	869/0	q88	696/0
q05	781/0	q28	.838/	q42	696/0			q58	893/0	q67	893/0	q89	559/0
q06	797/0	q29	.808/	q43	522/0			q59	848/0	q68	770/0	q90	743/0
q07	855/0	q30	735/0	q44	582/0			q60	866/0	q69	819/0	q91	619/0
q08	839/0	q31	780/0	q45	485/0			q61	923/0	q70	.836/		
q09	766/0	q32	829/0	q46	844/0			q62	869/0	q71	783/0		
q10	743/0	q33	909/0	q47	841/0			q80	914/0	q72	730/0		
q11	845/0	q34	749/0	q48	.783/			q81	787/0	q73	910/0		
q12	.757/	q35	807/0	q49	542/0			q82	864/0	q74	836/0		
q13	824/0	q36	846/0					q83	773/0	q75	844/0		
q14	821/0	q37	791/0							q76	868/0		
q15	865/0									q77	767/0		
q16	821/0									q78	801/0		
q17	.871/									q79	885/0		
q18	738/0									q84	732/0		
q19	654/0												
q20	797/0												
q21	829/0												
q22	747/0												
q23	758/0												



شکل ۲. چارچوب خودیادگیری دانشجویان ایران

Figure 2. Iranian students' self-learning framework

### بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش طراحی و تدوین چارچوب خود-یادگیری دانشجویان دانشگاه بود. نتایج نشان داد ابعاد و مولفه های خودیادگیری دانشجویان شامل شش مولفه خود رهبری در یادگیری، مهارت های خود تنظیمی، تفکر

انتقادی، آموزش بزرگسالان، محیط یادگیری و سبک های یادگیری است. همچنین پرسشنامه استاندارد خودیادگیری دانشجویان نیز با ۵ مولفه و ۶۷ سوال پس از سه بار اجرای میدانی تدوین گردید. چارچوب استخراجی خودیادگیری دانشجویان شامل فلسفه، اهداف ابعاد و



بوده اند ۱۰۰ درصد واریانس مولفه های خودیادگیری را تبیین نمایند. همچنین در سایر مراحل اجرای پژوهش اگرچه گویه ها و مولفه هایی حذف شده اند، در آخرین مرحله اجرای پژوهش با آزمون تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری ۶۷ گویه از ضرایب مناسبی برخوردار شده و در تحلیل نهایی به عنوان مولفه ها و گویه های مناسب خودیادگیری دانشجویان دانشگاه ها باقی بمانند و در تدوین چارچوب مفهومی مورد استفاده قرار بگیرند. در سنجش درجه تناسب چارچوب مفهومی خودیادگیری نیز با انجام آزمون رتبه بندی فریمن، بالاترین رتبه را در چارچوب مفهومی طراحی شده بدست آورده اند؛ و البته سایر اجزای چارچوب هم مورد تایید متخصصین موضوعی قرار گرفته اند. براساس اجرای سه مرحله پرسشنامه خود-یادگیری نتیجه پژوهش تدوین یک پرسشنامه استاندارد با محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ در اجرای اول، ضریب آلفای ۰/۹۳ در اجرای دوم و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ در سومین اجرای میدانی است که چون ضرایب حاصل شده از ۰/۷۰ بالاتر است واجد اعتبار و پایایی مناسبی است. از این منظر این پژوهش با هیچ یک از پیشینه مطالعاتی همسویی نداشت. پژوهشگران پیشین اغلب رابطه یادگیری خود راهبر را با متغیر های دیگری سنجیده اند و البته ابعدی از آن را مانند تفکر انتقادی، خودتنظیمی، سبک های یادگیری، نقش جنسیت و در بسیاری از موارد در بین دانش آموزان بررسی کرده اند (دهقان منشیان و همکاران ۱۳۹۹؛ ضرابیان و همکاران ۱۳۹۹؛ قمی و همکاران ۱۳۹۶). ولی خودیادگیری را بصورت مستقل برای تعیین ابعاد و مولفه ها بررسی نکرده اند. بنابراین پژوهش در این مساله نمی تواند با پژوهش دیگری مقایسه شود. البته می توان به پرسشنامه سنجش خودراهبری در یادگیری دانش آموزان (SDL) فیشر و همکاران (۲۰۰۱) دین و همکاران (۲۰۱۶) ماسلنو و همکاران (۲۰۱۶). گوگسو همکاران (۲۰۱۶). پژوهش میرزا و همکاران (۲۰۱۶). ژانگ و همکاران (۲۰۱۶) پیسیولوا همکاران (۲۰۱۵). آلپ کیو گا کلب (۲۰۱۲) دیویس و

مولفه های خودیادگیری، اجرا و ارزشیابی چارچوب است که از نظر متخصصان مطلوب ارزشیابی شد. براساس ابعاد و مولفه های پژوهش، چارچوب مفهومی خودیادگیری دانشجویان با اجزای فلسفه و اهداف، ابعاد و مولفه های خودیادگیری، اجرای برنامه و ارزشیابی برنامه و مطلوب ارزیابی شدن این چارچوب مفهومی، ویژگی هایی برای این پژوهش نسبت به پژوهش های دیگری که در این حوزه انجام گرفته می توان در نظر گرفت که در قالب تبیین موارد به شرح زیر توضیح داده می شود: در بررسی پیشینه و مبانی نظری پژوهش دیده شد که پژوهش های پیشین اغلب به خود مقوله خودیادگیری بصورت یک مفهوم مستقل توجه نکرده اند. اگرچه نظریه پردازان تلاش کرده اند مقوله خود رهبری در یادگیری (هیئتوگوژی) و ابعاد آن را تبیین و تعیین نمایند و اهمیت آن را در جهان مبتنی بر تغییرات لحظه ای دانش بیان نمایند و اعلام نمایند به دلیل انفجار دانش دیگر، با پایان دوره تحصیلات نمی توان یادگیری را خاتمه یافته تلقی کرد و افراد باید به یادگیرندگان مادام العمر تبدیل شوند، ولی در مورد ابعاد و مولفه های خود-یادگیری به یک نظر واحد نرسیدند و ابعاد متفاوتی در این خصوص اعلام شده است. پژوهشگر در این زمینه تلاش کرد بین این دیدگاه ها تلفیقی ایجاد کند و ابعدی را به عنوان مولفه های خودیادگیری انتخاب کند و با پژوهش میدانی و چندین اجرای میدانی این ابعاد و مولفه ها را بعنوان مولفه های خودیادگیری به تایید برساند. مولفه های خودیادگیری طبق نتایج حاصل شامل خودرهبری در یادگیری، خودتنظیمی، تفکر انتقادی، آموزش بزرگسالان و محیط یادگیری هست. در اجرای مرحله اول پژوهش، این ابعاد و مولفه ها در آزمون تحلیل عامل اکتشافی ۴۹ گویه موفق شده اند که ضرایب بارهای عاملی بالای ۰/۹۰ و ۰/۸۰ را کسب نمایند و ۲۹ گویه ضریب اشتراک بالای ۰/۷۰ را کسب نمایند و هیچ گویه ای در این اجرا ضریب اشتراک بار عاملی کمتر از ۰/۵۴ را کسب ننموده است و همچنین در آزمون تبیین واریانس هم همه گویه ها قادر

strategic options with a focus on knowledge management on the organizational effectiveness of the Faculty of Management, Islamic Azad University, Central Tehran Branch", Islamic Azad University, Central Tehran Branch. [In Persian].

Akhundi Z, Sarmadi M R. 2010. The main elements of the curriculum in the theory of education Pao Le Freire, Quarterly Journal of Iranian Planning Studies. [In Persian].

Alipour A, Zandi B. 2010. "Study of self-directed learning among undergraduate students of Payame Noor University", Payame Noor University of Tehran. [In Persian].

Alipour R, Moradi N. 2012. "Study of the application of knowledge management in education administrators Iranian conference papers". International Conference on Management, Challenges and Solutions. [In Persian].

Bandura A. 2001. Guide for Constructing Scales. Stanford CA, USA: Stanford University

Chan D W. 2012. General, collective and domain specific teacher self efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. Teaching and Teacher Education, Vol. 24, No. 1, Pp. 1057-1069

Davies A T. 1977. An alternative general studies curriculum: A Description, Results and Evaluation, ACT Papers on Education, Canberra, Pp. 83-91.

Davies A T. 1979. Application of participative planning to Trade Union Training, community involvement in schooling and Secondary College courses, Innovations Proceedings of AAAE Innovations Conference, April.

Davis B, Sumara D, Luce-Kapler R. 2000. Engaging minds: learning and teaching in

همکاران (۲۰۱۱) بیان کرد مشکل عمده در از نظر دانشجویان نبود برنامه ریزی در یادگیری مهارت یادگیری خو راهبری شده است نیز اشاره نمود ولی این پرسشنامه تنها به سه مولفه خودکنترلی، رغبت به یادگیری، و خودمدیریتی اشاره کرده است که می تواند مورد ارزیابی در جامعه های آماری مختلف قرار گیرد. که طبیعتا با توجه به مبانی نظری و مراحل اجرای این پژوهش، مولفه ها به طور کامل با مولفه های حاصل همسویی ندارند. با توجه به مطالعات انجام شده، پژوهشگر اعتقاد دارد ابعاد و مولفه های دیگری هم می تواند بر خودیادگیری موثر باشد که در این پژوهش مورد بررسی واقع نشده است. عواملی مانند ویژگی های شخصیتی، هوش، تفاوت های فردی، جنسیت، عوامل خانوادگی و تاثیر معلم و استاد، انگیزه ها، طبقه اجتماعی و سلامت روان، هوش هیجانی و غیره می تواند در توانایی های یادگیری خود راهبر موثر باشد و نیاز است که پژوهشگران آینده این مقوله ها را مورد پژوهش قرار دهند. این موارد را می توان در نتایج تعدادی از پژوهش ها از جمله همنند و همکاران (۲۰۱۸). ارکور و همکاران (۲۰۱۷) ون دی ولد و همکاران (۲۰۱۷). استرالیینگ و همکاران (۲۰۱۷). کاجی دو و همکاران (۲۰۱۷) فراشناخت با خود کنترولی و خود تنظیمی رابطه مثبت و معنی داری داشت. فراشناخت عامل اصلی در حفظ تعادل عاطفی و ادراک دانشجویان بود.

از جمله نقاط قوت پژوهش حاضر می توان به جامع، بروز و کاربردی بودن عنوان پژوهش اشاره کرد و همچنین از نقاط ضعف پژوهش می توان محدود بودن جامعه آماری را برشمرد و همچنین در همین راستا پیشنهاد می شود این پژوهش با همین عنوان در جوامع دیگر نیز مورد بررسی قرار بگیرد.

## References

Adalatian J, Hashemi Z. 2012. "Study of the effect of determining factors of

- Revolution Management in the Geometry of World System Power (Management, Politics, Economy, Culture, Security, Accounting), Tehran. [In Persian].
- Hase S, Kenyon C. 2007. Heutagogy: A child of complexity theory. In *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, Vol. 4, No. 1, Pp. 111-119.
- Hase S. 2001. Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: strategies for dealing with
- Hemmati Maslak Pak M, Arjalo S. 2014. The effect of problem-based learning education on critical thinking skills of nursing students, *Journal of the Center for the Study and Development of Medical Education*, Vol. 9, No. 1, Pp.14. [In Persian].
- Karami Z. 2015. Enjoyment of Continuing Learning in Students, *The Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies*, Tehran. [In Persian].
- Kazemi S, Samani S. 2011. ". The relationship between learning strategies with mathematics learning in high school students in Bahmaei", *Islamic Azad University, Marvdasht*. [In Persian].
- Kenyon C, Hase S. 2010. Andragogy and heutagogy in postgraduate work. In T. Kerry (Ed.), *Meeting the challenges of change in postgraduate education*. London: Continuum Press.
- Miri M. 2009. "Critical Thinking and Evaluation of Critical Thinking" *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, Vol. 2, No. 8. [In Persian].
- Moghli A, Nikkar M, Pazdanpanah F. 2012. "The relationship between critical thinking skills and tendency to critical thinking in graduate students of Payame Noor Shiraz," *Payame Noor University of Fars Province*. [In Persian].
- a complex world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davis B, Sumara D. 1997. Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, Vol. 671, No. 1, Pp. 105–125.
- Davis N E, Dabner N, Mackey J, et al. 2011. Converging offerings of ,teacher education in times of austerity: Transforming spaces, places and roles. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2011*. Nashville.
- Dehghan Manshadi M, Hemmati A, Taherzadeh J. 2020. The relationship between self-directed learning and academic achievement and creativity in students, *Sixth National Conference on New Research in Humanities, Economics and Accounting*, Tehran. [In Persian].
- Ebrahimi S.2008. Investigating the Relationship between Personality Traits and Creative Problem Solving Ability, M.Sc. Thesis. [In Persian].
- Farkhari F. 2016. Learning Approaches and Information Behavior: A Case Study, *The First International Conference on New Research in the Field of Educational Sciences and Psychology and Social Studies in Iran, Qom*. [In Persian].
- Ghiasi A. 2014. "Learning Styles of Academic Achievement of Agricultural and Natural Resources Students, University of Tehran", *Agricultural Education Management Research Quarterly*, No. 31. [In Persian].
- Goleman D, Boyatzis R E, McKee A. 2002. *Primal leadership*. Boston, MA: Harvard business school.
- Haj Amini A, Mohammad Davoodi A. 2015, *Adult Education, New Strategy for Social Capital Education in Educational Leadership*, *The First International Conference on the Role of Islamic*

- Shojaei Sohrabi Z, Ekrami M. 2013. "Study of the relationship between knowledge management and training leadership in Al-Zahra University. Payame Noor University of Tehran - Faculty of Management. [In Persian].
- Stephenson J, Weil S. 1992. Quality in learning: A capability approach in higher education. London: Kogan Page.
- Stirling Bridget V, Alquraini Wadha A. 2017. Using VARK to assess Saudi nursing students' learning style preferences: Do they differ from other health professionals? In Press, Corrected Proof, Available online 4 January 2017 unconventional learning experiences. Essential Resources for Training and HR Professionals. San Francisco: viewpoints on teaching adults effectively, 93. San Francisco: Jossey Bass.
- Van Velsor E, McCauley C D, Ruderman M.N. 2010. The center for creative leadership handbook of leadership development. John Wiley & Sons, 122.
- Yeng F, Maznah R, Hussain R. 2010. Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9, No. 1, Pp. 1913–1917
- Zarabian F, Sorkhi K. 2020. The effect of reverse education on self-directed learning readiness, academic achievement and student participation, the second national conference on new findings of teaching-learning in primary school, Bandar Abbas. [In Persian].
- Zhang Y, Joo Er M. 2016. Sequential active learning using meta-cognitive extreme learning machine Original, *Neurocomputing*, Vol. 173, No. 15, Pp. 835-844
- Mohammad Davoodi A, Hojjati F. 2011. Learning process in students based on the NEP model, *Noder Educational Management Quarterly*, Second Year No. 3. [In Persian].
- Mohammadi Mehr Z. 2015. Improving and improving the quality of the teaching-learning process in primary school. [In Persian].
- Mohebinjad H R. 2016. Relationship between metacognitive learning skills and their study from the perspective of experts and teachers, *Conference on Management Research and Humanities in Iran*, Tehran. [In Persian].
- Morozova Y. 2013. Methods of Enhancing Speaking Skills of Elementary Level Students *Translation Journal*, the Author, 2013
- Panahi N. 2016. Evaluation of the effectiveness of metacognition and problem solving training in improving procrastination and burnout in students of Islamic Azad University, Ardabil Branch, 3rd International Conference on Science and Engineering, Istanbul – Turkey. [In Persian].
- Peculea L, Bocos M. 2016. The Role of Learning Strategies in the Development of the Learning-to-learn Competency of 11th Graders from Technical Schools Original *Research Article*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 23, No. 1, Pp. 16-21
- Sepehrian A, Firooz H; Eghbali A 2015. "The Relationship between Club Learning Styles and Positive and Negative Academic Emotions with Self-Governing Learning", *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, Vol. 2, No. 8. [In Persian].

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور  
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی  
سال سیزدهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱

## طراحی و تدوین چارچوب مفهومی خودیادگیری دانشجویان در دانشگاه

**طاهره مرادی:** دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.  
**زهرا لبادی\*:** عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.  
**فاطمه پرسته قمبرانی:** عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.  
**مژگان عبدالهی:** عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

**چکیده:** هدف از این پژوهش طراحی و تدوین چارچوب خود-یادگیری دانشجویان دانشگاه بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آمیخته از نوع اکتشافی متوالی بود. جامعه آماری پژوهش شامل سه بخش: الف- استادان علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه‌های استان‌های تهران و گیلان به تعداد ۱۲۰ نفر که بصورت نمونه‌گیری موارد معرف در دو مرحله انتخاب شدند، ب- دانشجویان دانشگاه‌های دولتی و آزاد استان‌های تهران، گیلان و البرز نمونه ۴۵۰ نفری که با استفاده از جی پاور انتخاب شدند، ج- متخصصان و خبرگان موضوعی به تعداد ۳۱ نفر که جهت سنجش درجه تناسب چارچوب خودیادگیری در پژوهش مشارکت نمودند. ابزار پژوهش سه پرسشنامه محقق ساخته خودیادگیری بر اساس پیشینه و ادبیات پژوهش، پرسشنامه استاندارد خودیادگیری دانشجویان و پرسشنامه درجه تناسب چارچوب خودیادگیری دانشجویان بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی آزمون کولموگراف-اسمیرنوف، آزمون کامو، آزمون بارتلت تست و تحلیل عامل اکتشافی، تی تک نمونه ای، تحلیل معادلات ساختاری، تحلیل مسیر و آزمون برازش چارچوب استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که ابعاد و مولفه‌های خودیادگیری دانشجویان شامل شش مولفه خود رهبری در یادگیری، مهارتهای خود تنظیمی، تفکر انتقادی، آموزش بزرگسالان، محیط یادگیری و سبک‌های یادگیری است. همچنین پرسشنامه استاندارد خودیادگیری دانشجویان نیز با ۵ مولفه و ۶۷ سوال پس از سه بار اجرای میدانی تدوین گردید. چارچوب استخراجی خودیادگیری دانشجویان شامل فلسفه، اهداف ابعاد و مولفه‌های خودیادگیری، اجرا و ارزشیابی چارچوب است که از نظر متخصصان مطلوب ارزشیابی شد.

**واژگان کلیدی:** خود-یادگیری، خودرهبری، خودتنظیمی، تفکر انتقادی، آموزش بزرگسالان.

\***نویسنده مسؤول:** عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

Email: zahra\_lebady@yahoo.com