

بررسی تأثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی بر یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

* محمد رضا بهرنگی، استاد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

سعید صیدی، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان در این عصر بسیار حرفه‌ای شده و روش‌های آموزش نیازمند جوابگویی به پیچیدگی نیازهای آموزش-یادگیری است. هدف این پژوهش بررسی تأثیر پرورشی و آموزشی الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در آموزش علوم دینی بر رفتار خودراهبری و پیشرفت درسی دانش آموزان بود. میزان رفتار خودراهبری دانش آموزان به لحاظ قابلیت یادگیری، برنامه‌مندی، استقلال در یادگیری، مسئولیت‌پذیری، علاقه به یادگیری، ارزیابی و تفکر انتقادی، خلاقیت، خودمنظبتی و تعامل، با طرح پژوهشی نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بررسی شد. 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. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه یادگیری خودراهبری بود که رواییش توسط صاحب‌نظران، روایی سازه‌اش توسط تحلیل عاملی، و پایاییش توسط ضریب الفای کرانباخ تأیید شد. ابزار سنجش پیشرفت تحصیلی در سه زمینه دانش، مهارت و نگرش آزمون مداد کاغذی معلم ساخته و چک لیست بود. آمار توصیفی (میانگین، و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تی مستقل و کوواریانس) در تحلیل داده‌ها به کار رفت. نتایج پژوهش تفاوت آماری معنادار آموزش علوم دینی با الگوی مدیریت آموزش خودراهبر را در یادگیری رفتار خودراهبری دانش آموزان گروه آزمایش نشان داد. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، کاربست الگوی مدیریت آموزش خودراهبر به عنوان راهبردی جدید در آموزش علوم دینی جهت پرورش مهارت خودراهبری دانش آموزان و پیشرفت آموزشی و درسی آنها توصیه گردید.

واژگان کلیدی: الگوی مدیریت آموزش، یادگیری خود راهبر، آموزش علوم دینی، اثرات پرورشی و آموزشی

* نویسنده مسئول: behrangimr@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۶/۱/۳۱ پذیرش مقاله: ۹۶/۳/۳۰

Studying the nurturing and instructing effects of self-directed management education model in religious science on students' self-directed behavior and academic achievement

***Mohammad Reza Behrangi**, Professor of Educational Administration,
Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran
Saeed Seidi, M.A Graduate in Educational Administration, School of management,
University of Kharazmi, Tehran, Iran.

Abstract

Teachers' teaching and students' learning have become highly professional, in this age. Teaching methods need to be responsive to today's education and learning complexities. The goal of this research was to study the nurturing and instructional effects of self-directed management education model in teaching religious science on students' self-directed behavior and academic achievement. The amount of students' self-directed behaviors concerning their ability in learning planning, be independent, accountability, interest, evaluating and critical thinking, creativity, self-arrangement and interaction were studied through semi-experimental research method using pre-test and post-test design with control group. Two ninth grade classes randomly selected as experimental and control group with the size of 29 and 24 in Imam Reza School in Nirugah District in Qom. Fourteen 75 minute sessions were conducted in the classes during eight weeks. The tools for collecting data were a valid questionnaire confirmed through a panel of experts, its construct validity through factor analysis, and its reliability by Cronbach's alpha coefficients. The tool for measuring academic achievement in three areas of knowledge, skill and attitude respectively were teacher paper and pencil test and checklist. The data were analyzed through descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (Independent T and Covariance). The results indicated the use of self-directed management education model in religious sciences has positive nurturing effect on students' self-directed skill and their academic achievement. Therefore, the use of self-directed management education model as a new approach in religious education for nurturing students' self-directed skills and their academic achievement was recommended.

Key words: management education model, self-directed learning, religious sciences instruction, nurturing and instructional effect.

* Corresponding author: behrangimr@yahoo.com
Receiving Date: 20/4/2017 Acceptance Date: 20/6/2017

مقدمه

تعقیب فضیلت را می‌توان برای تمام دانش‌آموزان هدف اصلی تفکر آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم تلقی نمود. "آموزش و پرورش، نمونه‌اعلای هنر و رشد انسانی و خودادراکی است ولی تعقیب فضیلت بدون معلم عالم، خلاق و مربی حرفه‌ای به‌سختی امکان‌پذیر است. در عصر تغییرات اجتماعی بی‌سابقه معلم قادر نخواهد بود بدون داشتن شایستگی حرفه‌ای بی‌چون و چرا، تمام دانش‌آموزان را هدایت و الهام بخشد، همچنین نخواهد توانست معیارهای بالای کسب دانش و انسجام اخلاقی را به نمایش گذارد. باید اذعان کرد تنها داشتن اطلاعات بیشتر کافی نیست، بلکه جامعه در حال تغییر باید بینش نافذ درونی و چشم‌انداز گسترده بیرونی داشته باشند [۲۲].

آموزش در عصر حاضر، تأثیر اولیه محیط‌های پیچیده یادگیری را بررسی و به تجربه در می‌آورد و در این رابطه، چیزهای زیادی درباره چگونگی بهره‌برداری از محیط‌های پیچیده برای یادگیری مؤثر یاد می‌گیرد. روابط پیچیده یادگیری در محیط مربیان را به بازنگری در فرایندهای آموزش و تدریس و آنچه که یادگیری مؤثر را تشکیل می‌دهد، مجبور می‌کند. روش‌های آموزش در کلاسی قدیمی به سادگی این مقصود را که ما در حال عمل کردن در یک محیط جدید با ویژگی‌های منحصر به فرد هستیم، از قلم می‌اندازد [۸].

بهره‌وری از فرصت‌های یادگیری در محیط رسمی گامی اساسی در جهت برقراری ارتباط بصورت مؤثر است، ولی آنچه ممکن است به همین اندازه برای مربیان مهم باشد، تربیت رفتارهای کمک‌کننده برای تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان در خارج از کلاس است. بجای تکیه بر معلم محوری، دانش‌آموزان خود می‌توانند اهدافشان و اینکه چگونه به این اهداف تعیین کنند. پرورش این توانایی جهت خودراهبر بودن می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مالکیت یادگیری‌شان را در تمام حوزه‌ها به عهده بگیرند [۱۱].

انتظار امروز از نظام تعلیم و تربیت، پرورش افراد توانمند در زمینه‌های واقعی زندگی و حلّ مسائل روزافزون زندگی خود است. بنابراین دانش‌آموزان ما باید بطور فزاینده به دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی مجهز شوند که نه تنها بتوانند خود را با تغییرات شتابان جامعه بشری هماهنگ سازند، بلکه بعنوان تولیدکنندگان دانش نوین سهم مؤثری در ایجاد تحولات و تغییرات جدید داشته باشند. آنها باید مهارت‌های زندگی اجتماعی را از طریق فعالیت‌های گروهی و مشارکتی تمرین کنند. آنها همچنین باید خود را به مهارت‌های تفکر و یادگیری خودراهربر و مادام‌العمر برای تصمیم‌گیری و حل مسائل فردی و اجتماعی مجهز سازند [۳].

با پیشرفت فناوری که ارائه‌گر اطلاعات فراوان برای یادگیرندگان در زمینه آموزش است و با توجه به این حقیقت که این حوزه از دانش مستلزم کار زیاد در کلاس می‌باشد، نیاز اساسی برای آموزش مستقل و یادگیران خودراهربری که خود مسئول یادگیری و مدیریت فرایند یادگیری خود می‌باشند احساس می‌شود [۶].

از آنجا که رویکرد اصلی و ویژه برنامه آموزش علوم دینی دوره عمومی تحصیلی نیز کسب شایستگی‌های مادام‌العمر برای سواد علمی با بینش توحیدی است، برای کسب شایستگی باید تلاش کنیم دانش‌آموزان را در موقعیت‌هایی قراردهیم که دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های خود را به هم پیوند دهند تا به شایستگی برسند [۲۳].

علی صفایی حائری در زمینه آموزش علوم دینی بیان می‌دارد آنچه پیش از دگرگونی کتاب‌ها ضرورت دارد، روش تدریس است، این ضرورت توسط معلم و باید پیش از درس به طور مجموعه طرح عملی و با فراهم آوردن بینش و ظرفیت روحی در دانش‌آموز انجام شود؛ چون ما در قرن شبهه زندگی می‌کنیم، پس ناچار به یک طرح فکری و عملی به همراه کسب بینش و ظرفیت درونی برای ارتقاء سطح آمادگی و انگیزش دانش‌آموزان نیاز داریم [۲۶].

بنابراین هر الگوی پیشنهادی برای تحقق این اهداف باید دارای چنین ویژگی‌هایی باشد.

الگوی مدیریت آموزش خودراهبر، رویکرد جدیدی در آموزش علوم و معارف دینی است. در آن معلم با فراگیران بر فرآیند فعالیت‌های یادگیری مدیریت می‌کند و تلاششان ایجاد شرایط مناسب از نظر مشارکت برای یادگیری، همکاری، تمرین کار گروهی و مباحثه است تا علاوه بر پیشرفت تحصیلی و آثار آموزشی، به آثار پرورشی نیز توجه شود [۲].

علوم و معارف دینی

آموزش علوم دینی به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم آموزشی در نظام‌های تعلیم و تربیت عاملی مهم برای رشد فرهنگی و اجتماعی کشور است. غنوی بیان می‌دارد علوم و معارف دینی سرشار از گوه‌هایی است که قدر و قیمتشان در بازار محدود اندیشه بشری ناشناخته مانده است [۲۴].

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بیان می‌دارد:

دین که از جانب الله -خداوند یکتا- بر پیامبران وحی شده، برنامه جامع تربیتی انسان برای عبودیت و تقرّب به سوی او است که شامل اعتقادات، اخلاق، احکام و کلیه نظام‌هایی است که انسان‌ها برای رسیدن به آن مقصد متعالی بدان نیاز دارند. منابع اخذ علوم و معارف دینی؛ عقل، کتاب قرآن کریم، سنت و سیره پیامبران و امامان معصوم (صلوات الله علیهم) است. تعقل به معنای قدرت تجزیه و تحلیل و کشف روابط قضایا و سنجش و ارزیابی یافته‌ها بر اساس نظام معیار (دین) است که از طرق معتبر بدست آمده است. علوم دینی به معنای علم متین، محکم و استوار،

دستاورد قوه تعقل است. علم و بصیرت دینی زمانی به وقوع می‌پیوندد که فرد در فرآیند صحیح تفکر با هدایت و رهبری عقل سلیم و نقل صحیح قرار گیرد [۲۳].

برای تحقق این هدف در دوره آموزش عمومی، حوزه «یادگیری حکمت و معارف اسلامی» به وجود آمد.

معارف دینی مستلزم داشتن علم درباره پاسخ به هشت سؤال اساسی فطری انسان که در نهاد خود مطرح است، می‌باشد:

۱. "کیستم؟"، زمینه "انسان‌شناسی"
۲. "از کجا آمده‌ام؟"، مبدأ؛ توحید
۳. "به کجا می‌روم؟"، معاد
۴. "در کجا هستیم؟"، هستی‌شناسی
۵. "راهنمای من در مسیر هستی کیست؟"، راهنما؛ نبوت، امامت و ولایت فقیه
۶. "از کدامین راه؟ چگونه باید بروم؟"، راه؛ برنامه دین
۷. "موانع راه کدامند؟"، دشمن‌شناسی [۲۳].

در مبانی اسلامی، رویکرد «فطرت‌گرا» نسبت به انسان و انسان‌شناسی دینی، رویکرد منطبق و سازگار با تعلیمات دینی است. در این دیدگاه، «فطرت» نقش محوری دارد و همان‌طور که متفکر شهید مرتضی مطهری بیان می‌دارد، «ام‌المعارف» محسوب می‌شود، فطرت به معنای نوع خاص خلقت انسان است. این خلقت خاص، به انسانیت انسان، اوصاف و ویژگی‌هایی ذاتی بخشیده که او را از سایر انواع موجودات متمایز می‌نماید. انسان دارای استعدادها و غایات خاص، گرایش‌های خاص و توانایی‌های شناختی خاصی است که یا در موجودات دیگر مشاهده نمی‌شود و یا تا به آن حد در آنها

تحقق ندارد. دین که راه رشد و سعادت است، بر این فطرت بنا شده و در تناسب با آن آمده است. در این رابطه در قرآن کریم می‌خوانیم:

«فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون»^۱.

بنا بر آنچه تبیین شد؛ رویکرد فطرت‌گرای توحیدی که برگرفته از انسان‌شناسی اسلامی است، ما را به سمت اصولی راهنمایی می‌کند که برنامه آموزشی و روش تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اهم این اصول عبارتند از:

- توجه به حقیقت کمال‌گرای انسان: خداوند کمال مطلق است و نوع انسان فطرتاً کمال‌گرا و خداگراست.

- توجه به عقلانیت و تفکر: چرا که فطرت و استعدادها فطری با بهره‌مندی از عقل و اراده به شکوفایی می‌رسند.

شهید مطهری [۱۹]، عقل را نیرو و قوه تجزیه و تحلیل می‌داند در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام در بخش "عقل و جهل در روایات اسلامی چنین بیان می‌دارد عاقل شخصی است که از خودش فهم و قدرت تجزیه و تحلیل دارد و جاهل شخصی است که این قدرت را ندارد.

- توجه به بُعد زیباگرایی انسان: این اصل نیز ریشه در معارف دینی، قرآن کریم و سیره معصومین(ع) دارد.

- توجه به رشد همه‌جانبه انسان: توجه به فطرت انسانی، رشد هماهنگ و همه‌جانبه کمالات انسانی را بدنبال دارد.

۱. پس روی خود را به سوی دین یکتاپرستی فرادار، درحالی که از همه کیش‌ها روی برتافته و حق‌گرا باشی، به همان فطرتی که خدا مردم را آفریده است، آفرینش خدا را دگرگونی نیست، این است دین استوار، ولی بیش‌تر مردم نمی‌دانند. / سوره روم، آیه ۳۰

- هماهنگی میان عقل و عرفان: عرفان بدون انحراف وقتی ممکن است که از عقل سود گیرد و عقل نیز باید با استفاده از ظواهر و باطن قرآن کریم و سنت و سیره معصومین(ع) راه سلوک، کمال و رشد را مشخص نماید [۲۳].

دین، راه رسیدن انسان به مقصود و غایت است و قرآن کریم، کتاب هدایت و دین مکتوب الهی است. صراط مستقیم و سبیل الی الله در این کتاب، مکتوب است و انسانها با تدبّر و تفکر در این کتاب و پیروی از معلمان آن، می‌توانند مسیر زندگی خود را بیابند و با انتخاب آن، به هدف و مقصود نائل آیند [۲۳].

از طرفی این اصول فطری توحیدی در منابع متفکران اسلامی مورد تأیید و تأکید بوده است که مواردی بیان می‌شود:

از نشانه‌های بالندگی و بلوغ انسان، رسیدن به استقلال شخصیتی است. این استقلال، فرع رسیدن به استقلال فکری می‌باشد. استاد شهید مرتضی مطهری درباره استقلال فکری در جلد ششم کتاب یادداشت‌های استاد در بخش " فکر- استقلال فکری " چنین می‌نویسد: همان طوری که برای یک فرد، لازم است اعتماد به نفس داشته باشد در عمل و اراده، استقلال فکر داشته باشد، در کارها، خودش مدیر و مدبر در کار خود باشد؛ برای جامعه نیز حس اعتماد به نفس، قیام به ذات و استقلال فکری لازم است [۲۰].

شهید مرتضی مطهری درباره روحیه و تفکر علمی در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام در بخش روح علمی چنین می‌نویسد: در تعلیم و تربیت باید به شاگرد روح و تفکر علمی داد؛ یعنی نباید توجه فقط به این باشد که او دانا بشود، بلکه همچنین باید کاری کرد که روح حقیقت‌جوئی در او پدید آید و او از بیماری‌هایی که انسان را از حالت حقیقت‌جوئی منحرف می‌کند یعنی تعصبها، جمودها، غرورها و تکبرها دور گردد تا شاگرد با روح علمی پرورش یابد [۱۹].

همواره استعدادهایی در انسان وجود دارد که باید شناسائی و شکوفا گردد. این استعدادها باید رشد کند و از حالت بالقوه به بالفعل تبدیل شود. شهید مطهری در کتاب حکمت‌ها و اندرزها جلد اول در مقاله حق و تکلیف چنین بیان می‌دارد: خداوند متعال در سوره احزاب، آیه ۷۲۲، به طرز بسیار لطیف و جذابی، استعداد فوق العاده فرزند آدم را ذکر نموده است. آنجا که هیچ موجود آسمانی و زمینی، جرأت و جسارت جلو آمدن ندارد، انسان به اتکاء استعداد و شایستگی خود، گام پیش مینهد و قبولی خود را نسبت به امانت الهی و سرّ امانت اعلام می‌دارد. و از طرفی قرآن در سوره دهر آیات ۲ و ۳۳ می‌فرماید: « ما انسان را از نطفه‌ای آفریدیم که دارای خلیطها و رشته‌ها و استعدادهای گوناگون است، او را در معرض امتحان و آزمایش قرار می‌دهیم، او را شنوا و بینا قرار دادیم، راه را به او نشان دادیم اما او را طوری آفریدیم که مجبور نیست از طبیعت یا غریزه‌ای اطاعت کند، او آزاد و حرّ آفریده شده است و باید شخصاً خودش راه خود را انتخاب کند، ما راه را به او نشان دادیم و او خود داند که قدردان یا ناسپاس بوده باشد » آدمی هم استعداد رشد و بالارفتن و پیوستن به ملاء اعلی را دارد و هم استعداد فرو رفتن در طبیعت و استغراق در پستی و دنائت، و اگر راه کمال و ترقی را گرفت و با سعی و عمل با هواپرستی مبارزه کرد ارزش بیشتری دارد، که باید با نیروی تصمیم راه صحیح خود را انتخاب کند [۲۱].

بنابر مبانی مطرح شده در حوزه آموزش-یادگیری «حکمت و معارف دینی»، نیاز به یک الگو و روش تدریسی است که بتواند اولاً با این مبانی منطبق بوده و در ثانی مقاصد و اهداف آموزشی آنرا عملی نماید که در ادامه با بررسی مدل‌های مختلف یادگیری خودراهبر، الگوی مدیریت آموزش خودراهبر را منطبق بر نیاز و اصول آموزش حکمت و معارف دینی بیان می‌گردد.

یادگیری خودراهبر و شناسه‌های مفهومی آن

"امروزه ماهیت یادگیری در محیط‌های پیچیده، یادگیرندگان را متقاعد می‌نماید خودراهبر باشند و مسئولیت یادگیری‌شان را بپذیرند؛ یعنی کنترل بیشتری بر بررسی و مدیریت جنبه‌های شناختی و وابسته به قراین یادگیری‌شان تقبل کنند. مفهوم سازی و عمل یادگیری خودراهبر و منظم بر روی موضوعات کنترل هم خارجی و هم داخلی تمرکز کرده است. خود تنظیمی به نظارت دانش‌آموزان، کنترل، و تنظیم فعالیت‌های شناختی و رفتار واقعی خودشان اشاره می‌کند. یعنی یادگیرندگان خودمنظم هم شرکت کنندگانی فعال و فکورانه هستند و هم مسئولیت و کنترل مناسبی را در فرایند یادگیری‌شان تقبل می‌کنند. این‌ها همان ابعاد تحقیق انعکاسی می‌باشند، آنها همچنین همان ابعاد فراشناخت هستند [۸]."

دهناد^۱ و همکاران [۶]؛ در مطالعه‌ای انتقادی در تلاش برای یافتن تعریف جدید، مستقل و روشنی از یادگیری خودراهبری در نوشته‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۴ خود یادگیری خودراهبر را به عنوان فرآیند یادگیری که در آن علم‌آموز در فرایندهای یادگیری به طور مستقل عمل می‌نماید قلمداد می‌نمایند و درک دانشجویان پیرامون اینکه چگونه یادگیری خودراهبری در یک دوره آنلاین تسهیل می‌شود را تشریح نمود؛ با این وجود وی مطرح کرد که تفاوت‌های زیادی در تعریف، توصیف و اهداف یادگیری خودراهبری وجود دارد.

مفاهیم یادگیری خودراهبر و خودمنظبتی بطور شفاف در آثار و مقالات از یکدیگر تمایز داده نمی‌شوند، و در حقیقت هر دو بطور قابل معاوضه در بسیاری از مطالعات بکار می‌روند؛ هرچند برخی تفاوت‌های تئوریک بین یادگیری خودراهبر و خودتنظیمی وجود دارد، اصول عملیاتی بنیادی‌شان باهم یکسان است [۱۶].

1. Dehnad & et.al

برخلاف مطالعات پیشین، پژوهش حاضر محدود به تعریف کلاسیک نبوده و یا صرفاً بر تعریف نولز توجه ندارد. با تفسیر جنبه‌های مختلف این واژه و تمرکز بر نوشته‌های اخیر هندری و گینس (۲۰۰۹) تعاریف و توصیف‌های این واژه شامل تصمیم‌گیری، فراشناخت، تفکر و تأمل، مطالعه فردی و گروهی، تصمیم‌گیری پیرامون عمق و میزان مطالعات آنها، از سال ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۵ می‌شود. فیشر و کینگ^۱ (۲۰۱۰) با بررسی مجدد اعتبار مقیاس‌های آمادگی یادگیری خودراهبری به طور خلاصه این واژه را به عنوان یک شیوه آموزشی تعریف نمودند. لی^۲ و همکاران (۲۰۱۰) تأثیر پی‌بی‌ال بر یادگیری خودراهبر دانشجویان در مطالب درسی چندگانه را بررسی نموده و بر جنبه یادگیری طولانی مدت یادگیری خودراهبری تأکید داشته و این واژه را با توجه به نظریه نولز در چند کلمه مورد توجه قرار دادند. دوی و همکاران^۳ (۲۰۱۲) یادگیری خودراهبری میان دانشجویانی که هر دو برنامه درسی سنتی و چندگانه با پیوند را تجربه می‌کنند مقایسه کردند و دریافتند که دانشجویان در برنامه درسی سنتی آمادگی بیشتری برای یادگیری خودراهبری نسبت به برنامه درسی با پیوند، از خود نشان می‌دهند [۶].

عبدالهی به نقل از مریام و کافارلا^۴ [۱۸]، تعاریف زیر را در مورد یادگیری خودراهبر بیان می‌دارد:

۱. افزایش ظرفیت و توانایی‌های افراد در یادگیری، تا خودراهبر شوند.
۲. پرورش یادگیری تحولی به معنی تفکر انتقادی یادگیرنده، به عنوان مرکز ثقل یادگیری خودراهبر می‌باشد.

1. Fisher & King
2. Lee & et.al
3. Devi & et.al
4. Merriam & Caffarella

۳. فرایندی که در آن یادگیرندگان یادگیری خود را برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی می‌کنند.

۴. ارتقای یادگیری آزاد و رفتار تعامل اجتماعی به عنوان بخش جدایی ناپذیر یادگیری خودراهربر می‌باشد.

جدول (۱) مفاهیم یادگیری خودراهربر را در شناسه‌های مفهومی و عمده یادگیری خودراهربر نشان می‌دهد.

جدول ۱. شناسه‌های مفهومی نظریه خودراهبری در مبانی و مدل‌های صاحب‌نظران

صاحب‌نظران	شناسه‌های مفهومی یادگیری خودراهبر	قابلیت یادگیری مهارت و دانش	برنامه‌مندی یادگیرنده	تعامل با نگرش مثبت	عادت به نظم (خودمنظمی)	استقلال در یادگیری	مسئولیت‌پذیری یادگیرنده	ارزیابی و تفکر انتقادی	انگیزش و علاقه به یادگیری	خلایق حل مسئله
سیمونز ^۱ (۲۰۱۵)	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
گریسون ^۲ (۲۰۱۵)	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
خیات ^۳ (۲۰۱۵)	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-
دهناد و همکاران ^۴ (۲۰۱۴)	+	+	-	-	-	+	+	-	+	-
گراور و میلر ^۵ (۲۰۱۴)	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
فیشر و همکاران ^۶ (۲۰۱۰)	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
گاگلیلمینو ^۷ (۲۰۰۸)	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+
عبداله ^۸ (۲۰۰۸)	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-
مریام و کافارلا (۲۰۰۷)	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-

1. Simons
2. Garrison
3. khat
4. Dehnad & et.al
5. Graver & Miller
6. Fisher & et.al
7. Guglielmino
8. Abdullah

مدل‌های یادگیری خودراهبر

مدل چهاربعدی کندی - کندی^۱ [۳۰]، در بازبینی ادبیات و دیدگاه‌های مختلف یادگیری خودراهبر، آن را بعنوان چتری مفهومی مرکب از چهار بُعد ویژگی‌های شخصی، رضایت و پتانسیل فرد برای هدایت خود، شیوه‌ی سازماندهی آموزش در محیط‌های رسمی و پی‌گیری فرصت یادگیری در محیط‌های غیررسمی در نظر گرفت. تنوع سازه‌ها در الگوی کندی، درک عمیقی از یادگیری خودراهبر برای ما ایجاد نموده‌است؛ این الگو اولین الگوی اشاره کننده به امکان خودراهبری متفاوت یادگیرندگان در حوزه‌های مختلف محتوا است. کندی در مفهوم پرورشی به دو بعد ویژگی شخصی و رضایت (پتانسیل) فرد برای هدایت خود و در مفهوم آموزشی به دو بعد شیوه سازماندهی آموزش در محیط‌های رسمی و پی‌گیری فرصت یادگیری در محیط‌های غیررسمی اشاره دارد ولی الگو چگونگی یادگیری خودراهبر را در زمینه‌هایی از قبیل یادگیری کلاس درس یا یادگیری برخط شرح نمی‌دهد [۳۰].

مدل جهت‌گیری مسئولیت شخصی براکت و همسترا^۲ - براکت و همسترا [۴]، در

مدل خود مفهوم آموزشی را در سه بعد: ۱- یادگیرنده عهده‌دار نقش برنامه‌ریزی ۲- روش یادگیری و ۳- ارزشیابی از یادگیری خود و در بعد ۴- مفهوم پرورشی را ویژگی‌های شخصیت یادگیرنده تعریف می‌کند. این الگو به مربی این اجازه را می‌دهد که رشد حرفه‌ای یادگیرنده را از طریق چهار عامل بررسی کند و او را برای پاسخگویی به این موقعیت‌ها توانمند سازد. بعضی از یادگیرندگان روش‌های آموزشی و برنامه‌ی جدید را با آمادگی کامل می‌پذیرند. آنها از این طریق تقاضای حمایت می‌کنند و این توانایی را دارند که یادگیری خود را ارزیابی نمایند که بدانند چه موقعی نیاز به کمک گرفتن از

-
1. Candy
 2. Brockett & Hiemstra

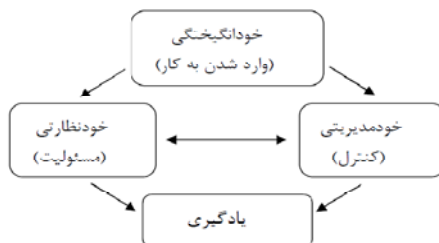
دیگران دارند. با این وجود یادگیرندگان دیگری هم هستند به دلایل مختلف نمی‌خواهند و یا قادر نیستند کمکی دریافت کنند و مسئول یادگیری خود بودن را در خود به وجود نمی‌آورند.

مدل یادگیری خودراهبر مرحله‌ای^۱ گرو- گرو [۱۲]، برای یادگیری خودراهبر، مدل ۴ مرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند؛ مدلی که مریام و بومگارتتر (۲۰۰۷) آنرا به عنوان یک مدل آموزشی یادگیری خودراهبر تقسیم‌بندی می‌کنند. مدل مرحله‌ای گرو یادگیرندگان را طی ۴ مرحله از یک یادگیرنده‌ی وابسته که نیاز به مربی‌گری و هدایت دارد به سمت یادگیرنده‌ای مستقل برانگیخته شده از طریق مربی هدایت می‌کند.

مدل گریسون [۸] - الگوی یادگیری خودراهبر گریسون نیز شامل جنبه‌هایی از یادگیری خودراهبر با عنوان ویژگی شخصی و فرایندهای یادگیری می‌باشد به طوری که یادگیری خودراهبر از دو بُعد خودمدیریتی، خودنظارتی تشکیل شده‌است. در محیط‌های آموزشی، خودمدیریتی شامل استفاده فراگیران از منابع آموزشی در خلال زمینه یادگیری می‌باشد. تمرکز الگوی گریسون بر استفاده از منابع، استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزه یادگیری می‌باشد. همچنین کنترل یادگیرنده به معنای منع استقلال فردی نیست، بلکه به معنای همکاری بیشتر افراد با یکدیگر در خلال یادگیری است. می‌توان نتیجه گرفت الگوی گریسون تمرکز مشخصی را روی مقوله فرایندهای یادگیری از یادگیری خودراهبر نداشته‌است؛ گریسون همانند کندی، همچنین براکت و همسترا، عامل زمینه در الگوش را بعنوان خودمدیریتی خاص از منابع در زمینه ارائه شده تعریف کرده‌است. هنوز نقش زمینه تا حدودی در الگوی گریسون صوری بوده و تعامل پویا میان زمینه یادگیری و یادگیری خودراهبر مبهم می‌باشد [۳۰].

1. Staged Self – directed Learning Model

در شکل (۱) آنچه گریسون [۹]. در رابطه بین ابعاد کلی هر مدل یادگیری خودراهبر بیان کرده، آمده است. الگوهای تاکنون گسترش یافته در توانمندسازی بسط تفکر درباره یادگیری خودراهبر ارزشمند بوده‌اند و همگی نمودهای خودراهبری دانش‌آموزان را روشن می‌سازند. شاگرد با آنها جایگاه خویش را درک کرده و روابط بین معلم و فراگیر معنا و مفهوم می‌یابد.



شکل ۱. ابعاد یادگیری خودراهبر (اقتباس از گریسون [۸])

واقعیت اینست که چون هنوز برخی آگاهی‌های برآمده از اهمیت زمینه در یادگیری خودراهبر توجه زیادی را جلب نکرده‌اند این سؤال مطرح می‌شود که با چه نوع مدیریتی و در چه زمینه‌ای می‌توان این نمودها (شناسه‌ها) را در رفتارهای آموزشی و پرورشی معلم و شاگردان اعمال نمود؟ بنابراین، به الگوی جامع‌تری نیاز است تا زمینه را به‌عنوان شرکت‌کننده در همه فرایندها به حساب آورد. «الگوی مدیریت آموزش خودراهبر» می‌تواند در این مورد نقش بارزی ایفا کند.

الگوی مدیریت آموزش خودراهبر مدلی جامع برای یادگیری خودراهبر

علاوه بر مدل‌های پیش‌گفته، (هاریسون^۱ [۱۴]؛ گاکلیل‌مینو^۲ [۱۳]؛ موکر و سپیر [۳۰]) مدل‌های دیگری نیز برای یادگیری خودراهبر مطرح شده است، اما در هیچیک به

1. Harrison
2. Guglielmino

مدیریت آموزش خودراهبر در زمینه آموزش علوم اشاره نشده است. همچنین در اغلب آنها توجه کمی به زمینه فرایند یادگیری، ابعاد شناختی و انگیزشی شده است. بدون این دیدگاه، یادگیری خودراهبر فاقد مفهومی جامع خواهد بود. الگوی مدیریت آموزش خودراهبر با در نظر گرفتن ابعاد مدیریت عوامل بیرونی (کنترل زمینه‌ای)، کنترل درونی (مسئولیت‌شناختی) و انگیزش (وارد شدن به کار) در ارتباط با یادگیری در زمینه‌ی آموزش علوم پیشنهاد شده‌است. در اینجا یادگیران برانگیخته می‌شوند تا مسئولیت و کنترل مشارکتی فرایند شناختی (خودکنترلی) و زمینه‌ای را در ایجاد و تأیید نتایج یادگیری معنادار و ارزشمند بکار برند.

بنابر آنچه تاکنون بیان شد الگوی مدیریت آموزش خودراهبر، شامل سه بُعد خودمدیریتی (کنترل کار)، خودکنترلی (مسئولیت‌شناختی) و انگیزش است. اگرچه ابعاد فوق در اینجا بطور جداگانه مورد بحث قرار می‌گیرد، اما ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. این امر مشکلات ویژه‌ای در مورد بحث ایجاد می‌کند.

الف) خودمدیریتی^۱ - خودمدیریتی در ارتباط با مباحث کنترل کار بر جنبه رفتاری و اجتماعی تمایلات یادگیری تمرکز دارد. فعالیت‌های بیرونی، به این معنی، با فرایند یادگیری در ارتباط است. خودمدیریتی با تعیین هدف‌های یادگیری و مدیریت منابع یادگیری ارتباط دارد. سؤالات در باره هدف مدیریت، روش‌های یادگیری، نحوه‌ی حمایت و نتایج به طور مشارکتی و مداوم مورد بحث قرار می‌گیرد. مثلاً برای یادگیرندگان فرصت‌هایی در زمینه دوست داشتن آنها از نحوه انجام فعالانه فرایند یادگیری خود فراهم می‌شود. در خودمدیریتی، مدیریت فرایند یادگیری تسهیل شده و یادگیری مداوم و معنادار تقویت می‌شود.

واژه‌ی خودمدیریتی برای مشخص کردن جنبه‌ای از کنترل کار بیرونی ویژه‌ی مدیریت فعالیت‌های یادگیری و بطور نزدیک مرتبط با تعیین هدف و راهبردهای فراشناختی بکار می‌رود. ماهیت این مفهوم می‌تواند در ادبیات انگیزشی خودتنظیمی یافت شود. در عین حال خودمدیریتی در عمل نمی‌تواند از راهبردهای کنترل شناختی^۱ (خودکنترلی) و کنترل خودکاو (انگیزش و اراده) جدا باشد و برای نشان دادن مدیریت منابع و آنچه که یادگیرندگان در طول فرایند یادگیری انجام می‌دهند، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

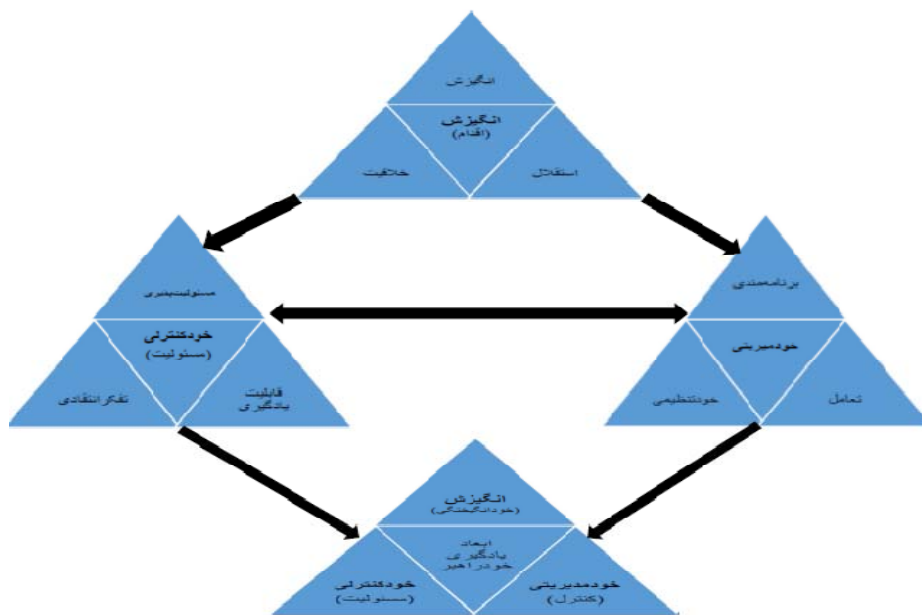
ب) خودکنترلی^۲ (خودنظارتی) - خودکنترلی، فرایندهای شناختی و فراشناختی شامل نظارت بر راهبردهای یادگیری و همچنین توانایی تفکر در مورد شیوه‌ی تفکر (برنامه‌ریزی و اصلاح تفکر مطابق با هدف یادگیری) را مورد توجه قرار می‌دهد. خودکنترلی فرایندی است که از طریق آن یادگیرنده مسئول ساخت ذهنی خود می‌شود (برای مثال مفاهیم و عقاید جدید را با دانش قبلی یکپارچه می‌سازد). مسئولیت خودکنترلی نشان دهنده‌ی تعهد و الزام برای ساخت مفهوم از طریق تفکرانتقادی و تأیید جمعی می‌باشد. از طریق خودکنترلی فرایند یادگیری اطمینان یکپارچگی ساختارهای دانش جدید و قبلی به یک روش معنادار و تحقق هدف‌های یادگیری حاصل می‌شود.

ج) انگیزش^۳ - انگیزش نقش مهمی را 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 عوامل انگیزشی تأثیرات عملی زیادی بر انواع فعالیت‌های شناختی دارند؛ فعالیت‌های شناختی که خود پیش زمینه‌ی یادگیری فرد

1. Cognitive
2. Self-monitoring
3. Motivation

هستند. انگیزش باعث ایجاد ارزش و موفقیت در دستیابی اهداف یادگیری در هنگام یادگیری می‌شود و به عنوان واسطه‌ای بین بافت (کنترل) و شناخت (مسئولیت) در طول فرایند 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 می‌دهد [۲۵].

در شکل (۲) تعامل مؤلفه‌های قابلیت یادگیری مهارت و دانش، انگیزش، استقلال در یادگیری، خلاقیت حل مسئله، برنامه‌مندی یادگیرنده، مهارت تعامل با نگرش مثبت، عادت به نظم، مسئولیت‌پذیری و عادت به تفکر انتقادی یادگیرنده نشان داده شده است. ما برای درک تأثیر گسترده‌ی عوامل انگیزشی نیاز داریم بین فرایند تصمیم‌گیری برای مشارکت (ورود انگیزش) و تلاش مورد نیاز برای ماندن و اصرار به انجام کار (انگیزش کاری) تمایز قائل شویم. چون ورود انگیزش بطور مستقیم بر افزایش تلاش در امور یادگیری تأثیر می‌گذارد، این مهم است که چگونگی ایجاد حالت‌های ورود انگیزش را درک کنیم. ورود انگیزش باعث ایجاد تعهد نسبت به یک هدف ویژه و تمایل برای عملی کردن آن می‌شود. انگیزش کاری به عنوان تمایل برای تمرکز و اصرار در انجام فعالیت‌ها و اهداف یادگیری است. همانگونه که کورنو (۱۹۸۹) بیان می‌کند، عوامل انگیزشی باعث شکل‌دهی تمایلات می‌شود و سوخت لازم برای مشارکت در کار را فراهم می‌سازد [۹].



شکل ۲. تأثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزشی خودراهبر بر یادگیری خودراهبر

(اقتباس از براکت و همسترا [۴]؛ کندی [۳۰]؛ گریسون [۹]؛ و بهرنگی [۲])
 معلمان با اجرای الگوی مدیریت آموزش خودراهبر، می‌توانند خودراهبری و اثربخشی دانش‌آموزان 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 تصمیم‌ها توسط دانش‌آموزان نیست، بلکه تأکید بر خودراهبری و اثربخشی دانش‌آموزان به معنای پرداختن به تفکر و درگیر ساختن آنها در راهبردهای عرضه کننده فرصت‌ها برای تصمیم‌گیری و حل مسئله به آنها، بدون اینکه به آنها گفته شود چه کاری باید انجام دهند، می‌باشد. به عبارتی "خودراهبری افزایش هرگونه دانش، مهارت و پیشرفت

تحصیلی یا رشد فردی در دست زدن دانش آموز به انتخاب است. در این نوع یادگیری، دانش آموزان و معلمان مسئولیت فعالیت های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می کنند و بنابراین در یک کلاس خودراهربر، نه معلم همه نظارت کلاس را بعده دارد و نه همه تصمیمات درباره یادگیری به دانش آموزان تفویض می شود، بلکه وظیفه اصلی معلم بررسی ضعفها و یافتن راهبردهای متناسب با سبک یادگیری شاگردان است" [۴].

الگوی مدیریت آموزش خودراهربر به عنوان یکی از مدل های یادگیری خودراهربر این توانمندی را به معلمان می دهد تا خصوصیات خودراهربری دانش آموزان را به وسیله حمایت از مهارت های مطالعه، تحقیق و پرسشگری همراه با فراهم کردن محیطی که در آن اشتباهات در فرآیند یادگیری مورد پذیرش و تصحیح قرار می گیرد، تقویت کنند. "معلمان یادگیری خودراهربر را به وسیله فراهم کردن فرصتهایی برای دانش آموزان به منظور بازبینی کار خود و بررسی روش های تفکر و یادگیری خود، تقویت می کنند. گروه های پژوهشی می توانند این کار را تکمیل نمایند. همچنین یادگیری مسئله محور باید به عنوان عنصر قوی در یادگیری خودراهربر کنار کار گروهی قرار گیرد" [۵].

بهرنگی در مقدمه خود بر کتاب جویس و همکاران^۱ [۵]، هسته اصلی تدریس، را ترتیب محیط های مناسب تعامل فرایندی و نحوه یادگیری و چهارچوب معینی برای ترکیب عناصر مهم تدریس در آن می داند. در چهارچوب الگوی تدریس تحلیل محتوا، طرح ریزی و تدوین برنامه تحصیلی تا بازاندیشی و دوباره شکل دهی محتوای کتاب، تمرینات، برنامه های چند رسانه ای و یادگیری به کمک رایانه و بالاخره ارزشیابی جای می گیرد. "از آنجا که الگوهای یادگیری برای آموختن دانش آموزان است، برای رشد دانش آموزانی مؤثرند که «پیشینه های یادگیری آنان» موردی برای ملاحظه است [۱۵].

1. Joyce. Weil & Calhoun

الگوی مدیریت آموزش خودراهبر - این الگو در ده گام زیر معرفی می شود:

۱. آماده سازی شاگردان برای تحلیل مبحث درسی بر اساس خلق نمودار پیوند بین مفاهیم عمده.
۲. ایجاد آمادگی برای خلق و یادگیری تصویرسازی از عناوین کلی و جزئی مبحث درسی.
۳. ارزیابی و کنترل تولیدات و تصاویر ساخته شده از مفاهیم ذهنی شاگردان در هنگام حضور و غیاب و نمره دهی به آنها.
۴. فرصت دهی به شاگرد برای نقد نمره ارزشیابی معلم، پس از مشورت با همتای خود و انعکاس آن از طریق او به معلم
۵. ترسیم نمودار پیوند بین عناوین و زیر عناوین مبحث درسی توسط شاگردان به طور مستقل، از بر و جزوه بسته.
۶. دریافت بازخورد اصلاحی با مقایسه نمودار ترسیمی شاگرد با نمودار تهیه شده اصلی او جهت تسلط بیشتر بر پیوند بین عناوین.
۷. تهیه نمودار جدید و مطلوب بر محور شاخص های کاربرد الگوی مدیریت آموزش، نظم دهی به عناوین با توجه به مباحث جدید و مکمل مباحث موجود در کتاب درسی، الگوپذیری تدریس عناوین و استفاده از تکنولوژی مناسب آموزش مبحث درسی.
۸. خلق برنامه اجرای روایت تدریس علوم دینی با توجه به نمودهای یادگیری خودراهبر، زمان، محتوای مباحث درسی، هماهنگی همه عناصر تدریس شامل آمادگی شاگردان، هدفهای رفتاری، رسانه مناسب، محتوای برگرفته از نکات کلیدی، ارزشیابی و بازخورد.

۹. اجرای روایت تدریس تدوین یافته در قالب الگوهای پردازش اطلاعات، الگوهای اجتماعی یادگیری، رفتاری و فردی.

۱۰. ارزشیابی از نوع کلینیکی از آثار آموزشی، پرورشی و پیشرفت تحصیلی شاگردان.

روش پژوهش

تحقیق حاضر با روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی با استفاده از طرح دوگروهی (آزمایش و گواه) همراه پیش‌آزمون-پس‌آزمون انجام شده است. محقق سعی کرد همه موارد در این دو گروه به جز الگوی مدیریت آموزش خودراهر (متغیر مستقل) یکسان باشند تا این اطمینان حاصل شود که اگر تفاوت (هایی) در آثار آموزشی و پرورشی خودراهری دانش‌آموزان مشاهده می‌شود، این تفاوت ناشی از تأثیر بکارگیری الگوی مدیریت آموزش خودراهر است.

شرکت‌کنندگان پژوهش شامل دو کلاس از کلاس‌های پایه نهم مدرسه‌ی پسرانه‌ی امام رضا(ع) واقع در شهر قم بود که بطور تصادفی یک کلاس به عنوان گروه گواه و یک کلاس به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. عضویت در گروه بطور طبیعی و بدون دخالت پژوهشگر بود.

برای جمع‌آوری داده با هدف بررسی تأثیر آموزشی و پرورشی الگوی مدیریت آموزش خودراهر بر یادگیری خودراهر از پرسشنامه سنجش آثار آموزشی و پرورشی یادگیری خودراهر (محقق-ساخته) استفاده شد. بطوری که برای طراحی این پرسشنامه از پرسشنامه‌های؛ فیشر و همکاران (۲۰۰۱) که با هدف سنجش تغییر در مهارت خودراهری دانش‌آموزان در یادگیری و پرسشنامه گاگلیل مینو (۱۹۷۷) که با هدف سنجش آمادگی خودراهری در یادگیری، که قبلاً در تحقیقات مختلف مورد استفاده قرار گرفته، استفاده شد. در این مقیاس که یک ابزار خودسنجی است، آزمودنی‌ها به یک

مقیاس ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) پاسخ می‌دهند. یافته‌های محققان نشان داد که پایایی این مقیاس با توجه به تغییر جامعه به روش آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای کل آزمون ۰/۹۳۷ می‌باشد. همچنین روایی این مقیاس با استفاده از نظر صاحب‌نظران به روش روایی محتوا (صوری) و روش روایی سازه (از نوع تحلیل عاملی) تائیدی مطلوب گزارش شده است.

در این تحقیق، قبل از اجرای پرسشنامه ابتدا الگوی مدیریت آموزش خودراهبر به طور آزمایشی اجرا و روایی و پایایی سؤالات پرسشنامه سنجش آثار آموزشی و پرورشی خودراهبری (محقق-ساخته) به ترتیب با استفاده از نظر صاحب‌نظران و ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. سپس پرسشنامه سنجش آثار آموزشی و پرورشی خودراهبری (محقق-ساخته) به عنوان پیش‌آزمون به هر دو گروه آزمایش و گواه ارائه شد. بخشی از کتاب دینی پایه نهم دوره اول متوسطه برای گروه گواه با استفاده از روش سنتی و برای گروه آزمایش با استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهبر، تدریس شد. سپس همان پرسشنامه به عنوان پس‌آزمون به هر دو گروه ارائه و در نهایت، داده‌های این مرحله با مرحله قبلی مورد تحلیل قرار گرفت؛ تا مشخص شود که آیا استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی در بهبود میزان خودراهبری دانش‌آموزان و پیشرفت درسی ایشان در یادگیری مؤثر بوده است یا خیر؟

یافته‌های پژوهش

نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌های خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن - بعد آموزشی و پرورشی - با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار در جدول ۴- (به تفکیک خرده مقیاس‌ها و متغیرها) آمده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان براساس متغیر داده‌ها در گروه آزمایش و گواه - به تفکیک شناسه‌های خودراهری

تعداد	تفاضل میانگین	پس آزمون		پیش آزمون		شناسه‌ها	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۲۸	۰.۳۳	۰.۴۳	۴.۳۱	۰.۴۹	۳.۹۸	خودراهری	گروه آزمایش
۲۸	۰.۳۴	۰.۳۵	۳.۴۷	۰.۴۰	۳.۱۳	پیشرفت درسی	
۲۸	۰.۹۵	۰.۴۲	۳.۶۵	۰.۴۷	۲.۷	پیشرفت دانشی	
۲۸	۰.۰۹	۰.۴۱	۳.۴۵	۰.۴۵	۳.۳۶	پیشرفت نگرشی	
۲۸	۰.۰۷	۰.۹۳	۳.۳۲	۰.۹۹	۳.۲۵	پیشرفت مهارتی	
۲۸	۰.۲۵	۰.۷۱	۴.۱۶	۰.۶۹	۳.۹۱	برنامه مندی	
۲۸	۰.۲۹	۰.۵۲	۴.۲۶	۰.۶۱	۳.۹۸	استقلال	
۲۸	۰.۳۶	۰.۵۰	۴.۲۷	۰.۵۹	۳.۹۱	قابلیت یادگیری	
۲۸	۰.۲۸	۰.۵۰	۴.۴۲	۰.۵۱	۴.۱۳	مسئولیت‌پذیری	
۲۸	۰.۵۹	۰.۴۸	۴.۳۳	۰.۵۱	۳.۷۴	انگیزش	
۲۸	۰.۳۱	۰.۵۹	۴.۲۱	۰.۶۷	۳.۹۰	تفکر انتقادی	
۲۸	۰.۱۸	۰.۶۱	۴.۳۳	۰.۴۹	۴.۱۶	خلاقیت	
۲۸	۰.۴۳	۰.۵۸	۴.۴۵	۰.۷۳	۴.۰۲	تعامل	
۲۸	۰.۶۱	۰.۵۰	۴.۴۸	۰.۶۹	۳.۸۷	خود تنظیمی	
۲۴	-۰.۷۴	۰.۴۱	۳.۵۶	۰.۴۳	۴.۳	خودراهری	گروه گواه
۲۴	۰.۶۵	۰.۲۵	۳.۵۹	۰.۲	۲.۹۴	پیشرفت درسی	
۲۴	۱.۵۴	۰.۳۴	۴.۱۸	۰.۴۹	۲.۶۶	پیشرفت دانشی	
۲۴	-۰.۱۱	۰.۵۸	۳.۳۳	۰.۳۶	۳.۴۴	پیشرفت نگرشی	
۲۴	۰.۵۳	۰.۵۵	۳.۲۵	۰.۵۶	۲.۷۲	پیشرفت مهارتی	
۲۴	-۰.۸۴	۰.۸۱	۳.۳۲	۰.۶۸	۴.۱۶	برنامه مندی	

مدیریت بر آموزش سازمانها

تعداد	تفاضل میانگین	پس آزمون		پیش آزمون		شناسه ها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۲۴	-۰.۷۶	۰.۵۱	۳.۴۲	۰.۵۲	۴.۱۸	استقلال
۲۴	-۰.۸۳	۰.۵۸	۳.۵۲	۰.۵۲	۴.۳۴	قابلیت یادگیری
۲۴	-۰.۴۲	۰.۷۱	۳.۷۷	۰.۶۰	۴.۱۹	مسئولیت پذیری
۲۴	-۰.۵۰	۰.۷۱	۳.۳۶	۰.۶۸	۳.۸۶	انگیزش
۲۴	-۰.۷۹	۰.۵۳	۳.۴۳	۰.۵۱	۴.۲۳	تفکر انتقادی
۲۴	-۰.۷۴	۰.۶۴	۳.۵۴	۰.۴۹	۴.۲۸	خلاقیت
۲۴	-۰.۳۵	۰.۵۵	۴.۰۶	۰.۵۴	۴.۴۲	تعامل
۲۴	-۰.۶۹	۰.۵۹	۳.۷۲	۰.۴۸	۴.۴۱	خود تنظیمی

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود؛ شناسه‌های آموزشی و پرورشی گروه آزمایش، میزان میانگین در پس آزمون افزایش داشته در حالی که در گروه گواه میانگین پس آزمون نسبت به میانگین پیش آزمون چشمگیر کاهش داشته است. از این رو می‌توان گفت که الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در آموزش علوم دینی اثر مثبت بر مهارت آموزشی و پرورشی خودراهبری داشته است.

در تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون آماری تی مستقل استفاده شد که در آن پیش فرض‌های انجام این آزمون عبارت بود از:

الف. استقلال اعضای دو گروه: هر یک از اعضای گروه‌ها فقط در یک گروه

عضویت داشتند.

ب. طبیعی (نرمال) بودن توزیع نمرات: به این منظور از آزمون کولموگروف-

اسمیرنف (k-S) استفاده شد.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرونوف برای برازندگی توزیع نرمال پس

آزمون خودراهبری

پس آزمون خودراهبری	
۰.۸۹۶	آماره کولموگروف- اسمیرونف
۰.۳۹۹	عدد معنی داری (sig)
۵۲	درجه آزادی

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد سطح معناداری پس آزمون خودراهبری بیشتر از ۰.۰۵ می‌باشد، بنابراین با اطمینان می‌توان گفت این متغیر، دارای توزیع نرمال می‌باشد.

ج. همگونی واریانس: به این منظور از نتایج آزمون لُون^۱ که بخشی از خروجی آزمون t جوامع مستقل است استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون لُون

پس آزمون خودراهبری	
۰.۰۶۲	آماره F
۰.۸۰۵	عدد معنی داری (sig)

نتایج آزمون لُون در جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار عدد معناداری برابر با ۰.۸۰۵ و بیشتر از ۰.۰۵ بوده و از این رو فرضیه صفر مبنی بر همگن بوده واریانس تأیید می‌گردد و بنابراین واریانس دو گروه همگن می‌باشد.

1 Levene's Test

مدیریت بر آموزش سازمانها

با توجه به تأیید سه پیش فرض فوق، می‌توان به بررسی معناداری تفاوت میانگین نمرات دو گروه گواه و آزمایش پرداخت که در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۵. نتیجه آزمون تی جوامع مستقل برای پس آزمون خودراهبری

عدد معنی داری (sig)	درجه آزادی	آماره t
۰.۰۰۰	۵۰	-۶.۲۸۶

جدول ۵ نشان می‌دهد مقدار عدد معناداری کمتر از ۰.۰۵ بوده و می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، رشد آموزشی خودراهبری در دانش‌آموزانی که با الگوی مدیریت آموزشی خودراهبر آموزش دیدند، نسبت به دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزشی می‌بینند، تفاوت معناداری دارد که البته این امر می‌تواند ناشی از تأثیر پیش آزمون باشد. به همین دلیل لازم است با استفاده از تحلیل کوواریانس تأثیر پیش آزمون را از نتایج پس آزمون حذف نمود. برای انجام این آزمون نیز ابتدا پیش فرض‌های آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف. طبیعی بودن توزیع نمرات: نرمال بودن توزیع در این روش به عنوان پیشفرض شناخته می‌شود. از این رو به منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنف (k-S) استفاده شد.

جدول ۶. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرونوف برای برازندگی توزیع نرمال

پیش آزمون و پس آزمون خودراهبری

پس آزمون	پیش آزمون	
۰.۸۹۶	۰.۶۳۹	آماره کولموگروف-اسمیرنف
۰.۳۹۹	۰.۸۰۸	عدد معنی داری (sig)
۵۲	۵۲	درجه آزادی

همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد سطح معناداری برای پیش آزمون و پس آزمون بیشتر از ۰.۰۵ می باشد، بنابراین با اطمینان بیش از ۹۵ درصد می‌توان گفت دارای توزیع نرمال می‌باشند. به عبارت دیگر، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع تأیید شده است.

ب. همگونی واریانس: برای این منظور از نتایج آزمون لَوْن (Levene's Test) که بخشی از خروجی آزمون T جوامع مستقل است استفاده و در جدول زیر آمده است.

جدول ۷. نتیجه آزمون لَوْن به منظور بررسی همگونی واریانس‌ها

پس آزمون	پیش آزمون	
۰.۰۶۲	۰.۷۵۱	آماره F
۰.۸۰۵	۰.۳۹۰	عدد معنی داری (sig)

در جدول ۷ نتایج آزمون لَوْن مقدار عدد معناداری برابر با ۰.۸۰۵ برای پس آزمون و ۰.۳۹۰ برای پیش آزمون و در هر دو مورد بیشتر از ۰.۰۵ بوده و از این رو فرضیه صفر مبنی بر همگن بودن واریانس تأیید می‌گردد و بنابراین واریانس دو گروه همگن می‌باشد.

ج. پایایی متغیر همپراش (پیش آزمون): پایای پیش آزمون با استفاده از ضریب

آلفای کرونباخ برابر با ۰.۹۲۱ و مورد تأیید قرار می‌گیرد.

د. اجرای همپراش (پیش آزمون) قبل از شروع تحقیق: اجرای پیش آزمون برای

هر دو گروه (قبل از ارائه‌ی درس با استفاده از الگوی مدیریت آموزش به گروه آزمایش)، انجام گرفته است.

مدیریت بر آموزش سازمانها

۵. همبستگی متعارف همپراش‌ها با یکدیگر: با توجه به اینکه در این تحقیق دو پیش‌آزمون خودراهبری و پیشرفت درسی مورد بررسی قرار گرفته است از این رو به بررسی همبستگی این دو پیش‌آزمون در جدول زیر پرداخته شده است.

جدول ۸. آزمون همبستگی بین پیش‌آزمون خودراهبری و پیشرفت درسی

تعداد	ضریب همبستگی پیرسون
۵۲	۰.۱۳۹

با توجه به اینکه مقدار این همبستگی کمتر از ۰.۸ بوده از این رو این پیش‌فرض نیز رعایت شده است.

۶. همگونی شیب رگرسیون: برای اثبات همگونی شیب رگرسیون باید شاخص F تعامل بین دو متغیر همپراش و مستقل در دو گروه معنادار باشد. نتیجه این بررسی این پیش‌فرض در جدول زیر آمده است.

جدول ۹. آزمون تعامل بین روش تدریس و پیش‌آزمون خودراهبری

منبع	مجموع مجذورات مرتبه ۳	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	عدد معنی داری (sig)
مقدار ثابت	۷.۶۴۲	۱	۷.۶۴۲	۴۱.۵۳۳	۰.۰۰۰
روش تدریس	۰.۰۶	۱	۰.۰۰۶	۰.۰۳۲	۰.۸۵۸
پیش‌آزمون	۰.۰۸۱	۱	۰.۰۸۱	۰.۴۴۲	۰.۵۰۹
تعامل روش تدریس و پیش‌آزمون	۰.۰۵۰	۱	۰.۰۵۰	۰.۲۷۰	۰.۶۰۶
خطا	۸۸۳۲	۴۸	۰.۱۸۴		
کل	۸۳۵.۱۸۴	۵۲			

همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد مقدار عدد معناداری تعامل روش تدریس و

پیش آزمون برابر با ۰.۶۰۶ و بیشتر از ۰.۰۵ می‌باشد. بنابراین فرضیه صفر تأیید و همگونی شیب‌های رگرسیون پذیرفته می‌شود.

ح. خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و متغیر مستقل: با توجه به اینکه شاخص این پیش فرض بخشی از خروجی اصلی تحلیل کوواریانس است نتایج دو بررسی در جدول زیر آورده شده است. همانگونه که در ردیف دوم جدول زیر دیده می‌شود مقدار معناداری تأثیر پیش آزمون بیشتر از ۰.۰۵ بوده و بنابراین پیش فرض هفتم نیز رعایت شده است.

همانگونه که دیده می‌شود تمامی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس بجز خطی بودن همبستگی همپراش و وابسته در این مورد رعایت شده است از این رو نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه‌ها صحیح می‌باشد ولی با توجه به خطی نبودن همبستگی همپراش و وابسته، مولفه روش تدریس بر خودراهبری تأثیری بر دانش‌آموزانی که با الگوی مدیریت آموزشی خودراهر آموز دیدند، نسبت به دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزشی می‌بینند نداشته است. جدول زیر خروجی آزمون کوواریانس را برای این مولفه نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. نتیجه پس آزمون روش تدریس بر خودراهبری دانش‌آموزان گروه

های گواه و آزمایش

منبع	مجموع مجذورات مرتبه ۳	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	عدد معنی داری (sig)
مقدار ثابت	۷.۷۹۹	۱	۷.۷۹۹	۴۳.۰۲۸	۰.۰۰۰
پیش آزمون	۰.۱۱۴	۱	۰.۱۱۴	۰.۶۳۱	۰.۴۳۱
روش تدریس	۶.۹۱۱	۱	۶.۹۱۱	۳۸.۱۲۵	۰.۰۰۰
خطا	۸.۸۸۲	۴۹	۰.۱۸۱		
کل	۸۳۵.۱۸۴	۵۲			

همانگونه که در ردیف سوم جدول فوق مشاهده می‌شود مقدار عدد معناداری کمتر از ۰.۰۵ بوده و حاکی از این است که با خارج کردن اثر پیش آزمون، اختلاف معناداری بین گروه‌ها وجود دارد.

با توجه به بررسی‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت ایجاد شده در میزان ابعاد پرورشی و آموزشی خودراهبری بین دانش‌آموزان دو گروه گواه و آزمایش، متأثر از کاربرد الگوی مدیریت آموزش خودراهبر بوده است به طوری که کاربرد الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در آموزش علوم دینی بر پرورش مهارت خودراهبری دانش‌آموزان و از آن طریق بر پیشرفت آموزشی و درسی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحقیق حاضر حاکی از آن است که:

۱. روش تدریس سنتی، بجای منجر شدن به پرورش خلاقیت و استعدادها، دانش‌آموزان، سبب حذف آن و به دلیل عدم طرح موضوعات بحث برانگیز و ایجاد محیط آموزشی ملالت‌آور، استعدادها و مهارت خودراهبری دانش‌آموزان را نادیده گرفته و آمادگی خودراهبری ایشان را از بین می‌برد. در حالی که الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در نتیجه ایجاد محیط‌های تعامل فرآیندی بین دانش‌آموز- معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر، خلاقیت دانش‌آموزان را تقویت کرده و خلاقیت نیز سبب پیشرفت تحصیلی می‌شود. بنابراین برای پر کردن این شکاف و فقدان، توصیه می‌شود با استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهبر بعنوان روشی فعال مبتنی بر پرورش خلاقیت مانع از کسب این دیدگاه سطحی‌نگر شد.

۲. یادگیری خودراهبری هدف مهم آموزشی-پرورشی است و تحقق آن مستلزم تعریف نقشی جدید برای معلم؛ یعنی تدریس فعال و فرآیندمحور به جای انتقال دهنده صرف اطلاعات است. الگوی مدیریت آموزش خودراهبر مهارت یادگیری خودراهبری دانش‌آموزان را در ابعاد آموزشی و پرورشی تقویت نموده و رشد می‌دهد؛ الگوی مدیریت آموزش خودراهبر در علوم دینی در مقابل روش تدریس سنتی، بر رشد یادگیری خودراهبری دانش‌آموزان در هر دو حیطه آموزشی و پرورشی تأثیر مثبت دارد. از این رو استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهبر می‌تواند در تحقق این هدف مهم، مؤثر باشد.
۳. نتایج این تحقیق، ضعف روش‌های سنتی تدریس و تأثیر موفقیت‌آمیز استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهبر را در برنامه‌مندی یادگیرندگان، قابلیت یادگیری مهارت و دانش در دانش‌آموزان، استقلال در یادگیری تحلیلی، مهارت تعامل با نگرش مثبت، مسئولیت‌پذیری یادگیری، انگیزش و علاقه به یادگیری، عادت به ارزیابی و تفکر انتقادی، شکوفایی استعدادها، خلاقانه و عادت به خودتنظیمی (نظم) نشان می‌دهد.
۴. الگوی مدیریت آموزش خودراهبر با بهره‌مندی از ده گام کلیدی خود و با در نظر گرفتن سه بُعد ۱-مدیریت عوامل بیرونی (کنترل زمینه‌ای)؛ با تقویت شناسه‌های برنامه‌مندی یادگیرنده، قابلیت یادگیری مهارت و دانش، مهارت تعامل با نگرش مثبت، عادت به نظم (خودتنظیمی) ۲-کنترل درونی (مسئولیت-شناختی)؛ با تقویت شناسه‌های مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، عادت به تفکر انتقادی در یادگیری، ۳- انگیزش (وارد شدن به کار)؛ با تقویت شناسه‌های انگیزش و علاقه به یادگیری و ایجاد خلاقیت حل مسائل در زمینه آموزش علوم

دینی توانست مهارت یادگیری خودراهربر دانش‌آموزان را تقویت کرده و رشد دهد.

۵. با توجه به اینکه یکی از اساسی‌ترین نگرانی‌های دست‌اندرکاران و پژوهشگران چند دهه اخیر آموزش و پرورش، اصلاحات و نوآوری در شیوه تدریس معلم بوده است؛ نتایج این پژوهش، نقش تدریس علوم دینی با استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهربر را در موفقیت آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داده است.

۶. از حیث آموزشی در نظریه یادگیری خودراهربر، الگوی مدیریت آموزش خودراهربر توانست با تقویت شناسه‌های یادگیری خودراهربر و از آن طریق با پیشرفت درسی دانش‌آموزان در سه حیطه دانشی، مهارتی و نگرشی استعداد یادگیری علوم دینی ایشان را تقویت نموده و رشد دهد.

۷. با توجه به همسویی و هماهنگی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات سیمونز (۲۰۱۵)، گریسون (۲۰۱۵)، خیات (۲۰۱۵)، گراور و میلر (۲۰۱۴)، گاکلیل‌مینو (۲۰۰۷) و بهرنگی و نصیری (۱۳۹۳)، بهرنگی و یوسفی (۱۳۹۲) بهرنگی و کریمی (۱۳۹۰)، بهرنگی و همکاران (۱۳۹۰) و تحقیقات مختلف در زمینه کاربرد الگوی مدیریت آموزش خودراهربر و نتایج مثبت آن، استفاده از الگوی مدیریت آموزش خودراهربر به همه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش توصیه می‌گردد.

بنابر این مستندات علمی تأییدی اثرات الگوی مدیریت آموزش خودراهربر، اجرای این الگو در آموزش علوم دینی موجب رشد و بالندگی همه فراگیران و پدید آمدن جامعه‌ای با شهروندان متّصف به صفات خودراهربری در یادگیری می‌شود.

منابع

1. Abdullah, M. H. (2008). *Adult Participation in Self-Directed Learning Programs. Internatinal education studies.* www.ccsenet.org, journal. Vol 1, no, 3, p 68.
2. Behrangi, Mohammadreza. (2011). Model of Management Education Creativity, 4th conference of creativity and innovation in Mashhad. [Persian]
3. Behrangi, Mohammadreza. Nasiri, RahimAli. (2014). Survey the effect of teaching science using Education Management Model on guidance schools ۳th grade students' self-directed learning. Master's Thesis, Kharazmi University. [Persian]
4. Brockett, R. & Hiemstra, R. (1994). *From behaviorism to humanism: Incorporating self – direction in leaning concepts into the instructional design process.* University of Oklahoma.
5. Conner, C. (2004). *Developing self-directed learners.* Northwest Regional Educational Laboratory, Retrieved March 22, 2006 from.
6. Dehnad, A. & other. (2014). *Pursuing a Definition of Self-directed Learning in Literature. Social and Behavioral Sciences* 116. Available online at www.sciencedirect.com. Vol 116.p 5184-5187.
7. Fisher M, King J, Tague, G. (۲۰۱۰). *The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited a confirmatory factor analysis.* journal homepage.www. Elsevier.com. Available online at www.sciencedirect.com.
8. Garrison, D. R. (2015). *Cognitive presence for effective asynchronous online learning. The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition.* Available from: D. Randy Garrison Retrieved on 5 November 2015. Available online at www.ReaserchGate.net.
9. Garrison, D. R. (1992). *Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibilities and control issues. Adult Education Quarterly,* 42 (3), 136-148.
10. Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent student to excel.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

11. Grover, K. Miller, M. (2014). An Examination of the Self-Directed Learning Practices of ESL Adult Language Learners. *Journal of Adult Education* Volume 43, Number 2.
12. Grow, G. O. (1991). *Teaching learners to be self-directed*. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
13. Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning. *International Journal of Self-Directed Learning*. Informal Learning of Kidney Recipient IJSDL_5.1-2008
14. Harrison, R. (1978). *How to design and conduct self-directed learning experiences*. *Group and Organization Studies*, 3(2), 149-167.
15. Joyce, Bruce R. & Weil, Marsha & Calhoun, Emily. (2015). Models of teaching 2015 (trans. Mohammadreza Behrangi). P 33. [Persian]
16. Khiat, H. (2015). *Measuring Self-Directed Learning a Diagnostic Tool for Adult Learners*. *Journal of university teaching & learning practice*. Vol 12. IS2.
17. Lunyk- Child OL, Ofosu C. (2002). Self-directed learning: Faculty and student perceptions. *Journal of Nursing Education*. 2002; 40 (3):116-123.
18. Merriam, S. B. & Others. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rded) New York: Wiley
19. Motahhari, Morteza. (1994). *Education and Training in Islam*. Tehran: Sadra. [Persian]
20. Motahhari, Morteza. (1998). *Master notes*. Tehran: Sadra. [Persian]
21. Motahhari, Morteza. (1994). *Wisdom and Advice*. Tehran: Sadra. [Persian]
22. Nakamura, Raymond M. (2000). Healthy classroom management motivation communication and discipline wads worth. (Trans. Hydar Mohammadi). P 37. [Persian]
23. Office of Compilation of Textbooks. (2012). *Curriculum of Religious education*, Tehran: Research and Planning Organization. [Persian]
24. Qanavi, Amir. (2011). *Inheritance in the time of absence*. *Journal of Promised East*. Fall, NO 19. [Persian]

25. Robbins, Stefan. (1998). Organizational behavior (Ali Parsian & Mohammad Arabi), 25th edition, Tehran, cultural researches office, year2009, p32 & p72. [Persian]
26. Safayi, Ali. (2009). Professor and lesson. Qom: LaylatolQadr. P 9. [Persian]
27. Simons, P. R.J. (2015). *Towards a constructivistic theory of selfdirected learning*. Utrecht University. Available in www.researchgate.net/publication
28. Soltani-Arabshahi, Kamran. & Naeimi L. (2012). Assessment of the current situation of self-directed learning skills in medical students. Razi Journal of Medical Sciences 20, NO 113. [Persian]
29. Shokar GS, Shokar NK, Romero CM, Bulik RJ. (2002). *Self-directed learning: looking at outcomes with medical students*. Medical student Education. *Journal abbreviation*; 34(3):197-200.
30. Song, L., Hill, J. R. (2005). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet & Higher Education*, 7(1), 59-70.
31. Yousefi, Ali. (2010). Customs and skills of individual life social science education of roshd jurnal, fall, No1, pp49. [Persian]
32. Williams B. (2004). *Self-direction in problem based learning program*. *Nurse Education Today*; 24: 277-285.