

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خود راهبر، متناسب با

ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز

Self-directed Teaching-Learning Strategy Requirements, Proportionate to Generational Characteristics of Today's Students

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۰/۸/۲۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۱۱

 [20.1001.1.25382241.1400.12.24.13.5](https://doi.org/10.125382241.1400.12.24.13.5)

A.Ebrahimi, Dr. E.Mirshah Jafari, Dr.
A.Rabbani

احمد ابراهیمی^۱، دکتر سیدابراهیم میرشاه جعفری^۲*

دکتر علی ربانی^۳

Abstract: The present study was conducted with the aim of identifying and explaining the requirements of self-directed teaching-learning strategy appropriate to the characteristics of students of today's undergraduate students using mixed exploratory (Consecutive exploration) method. In the qualitative section, semi-structured interviews were conducted with 29 national experts on the subject of research and was analyzed structurally and interpretively by content analysis method. The statistical population of the quantitative section included faculty members and undergraduate students that the research sample was selected by stratified method, appropriate to the volume. The data for quantitative section were collected through a researcher-made questionnaire extracted from the qualitative section and descriptive and inferential statistics were used to analyze it. According to the research findings, from the perspective of experts, professors and students, 9 indicators are the most important requirements of the self-directed teaching-learning strategy, appropriate to the generational characteristics of today's undergraduate students that should be considered by Faculty Members. Among the 9 indicators, five elements: "The necessity of students' self-management in learning", "Student participation in teaching", "Guiding students to lifelong learning", "Paying attention to students' individual talents in the form of homework" and "Applying Students' favorite teaching methods" are at the top.

Keywords: higher education, undergraduate course, self-directed teaching-learning, generational characteristics, new generation

چکیده: پژوهش حاضر، با هدف شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان دوره کارشناسی امروز با روش آمیخته (اکتشافی متوالی) انجام شد. در بخش کیفی با ۲۹ نفر از افراد صاحب‌نظر کشوری در موضوع تحقیق، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد و به روش تحلیل محتوا به صورت ساختاری و تفسیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جامعه آماری بخش کمی شامل اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی بود که نمونه پژوهش از بین آنها به روش طبقه‌ای، متناسب با حجم، انتخاب شد. داده‌های بخش کمی از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته، مستخرج از بخش کیفی جمع‌آوری شد و برای تحلیل آن از آمار توصیفی و استنباطی بهره‌گیری شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، از منظر صاحب‌نظران، اساتید و دانشجویان، ۹ شاخص، جزء مهمترین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان دوره کارشناسی امروز هستند که می‌بایست مورد توجه مدرسان قرار گیرد. در میان این نه شاخص، پنج عنصر «ضرورت خودمدیریتی دانشجویان در یادگیری»، «مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس»، «هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر»، «توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف» و «کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان» در صدر قرار دارند.

کلمات کلیدی: آموزش عالی، دوره کارشناسی، یاددهی-یادگیری خودراهبر، ویژگی‌های نسلی، نسل جدید.

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. Ahmadebrahimi011@gmail.com

^۲ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، (نویسنده مسئول). jafari@edu.ui.ac.ir

^۳ استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. A.rabbani@ltr.ui.ac.ir

مقدمه

تناسب میان شیوه‌های آموزشی با ویژگی‌های نسل^۱ فراگیران از جمله‌ی اساسی‌ترین لوازم یاددهی-یادگیری اثربخش و مطلوب است. امروزه با توجه به امکانات موجود از سویی و نیازها، توانمندی‌ها و علایق خاص یادگیرندگان از دیگر سو، ضرورت کاربست مؤلفه‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر^۲ بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. این مسئله، تعیین مصداق‌ها و بایسته‌های این راهبرد، متناسب با خصائص نسلی یادگیرندگان امروز را به یکی از دغدغه‌های اصلی متولیان تعلیم و تربیت تبدیل نموده است.

کیفیت عناصر مهمی چون اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری و ارزشیابی در هر برنامه درسی، تعیین‌کننده میزان توفیق آن برنامه در تعلیم و تربیت شایسته و تعالی‌بخش است (سینما، نیوین و پرستلی،^۳ ۲۰۲۰). در این بین، راهبردهای یاددهی یادگیری به عنوان مجرای اصلی تأثیر و تأثر میان مربی و متربی از اهمیتی خاص برخوردار است (علیمردانی، ۱۳۹۸). راهبردهای یاددهی-یادگیری، جهت‌گیری‌ها و خط‌مشی‌های اصلی مدرسان در تدریس هستند (یلدریم، کراک و سن،^۴ ۲۰۱۹). این خط‌مشی‌ها می‌بایست مبتنی بر امکانات موجود، حواج، مهارت‌ها و تمایلات نسلی متعلمان ترسیم گردد (زنگنه، کاووسی و بهرامی، ۱۳۹۹).

به باور بسیاری از صاحب‌نظران، هنجارهای زیست-فرهنگی^۵ نسل امروز، مدرسان را به سمت رویکردهای تدریس فراگیرمحوری همچون یاددهی-یادگیری خودراهبر فرا می‌خواند (کوئر، لاکرا و کومر،^۶ ۲۰۲۰). یاددهی-یادگیری خودراهبر رابطه تنگاتنگی با مفهوم فراشناخت^۷ در روانشناسی دارد. این مفهوم نخستین بار توسط جان فلاول^۸ در سال ۱۹۷۶، مطرح شد. از نظر وی فراشناخت، شناختی است ورای شناخت و تفکر عادی و به دانش و آگاهی فرد از شناخت، یادگیری و نحوه تفکر خود اطلاق می‌شود (پورکریمی و مبین، ۱۳۹۸). به بیانی ساده می‌توان گفت، فراشناخت دربردارنده نظارت، کنترل و مدیریت اثربخش و کارآمد مهارت‌های شناختی به منظور اصلاح و بهسازی امور و نیل به اهداف مورد نظر است (استرانی^۹ و همکاران، ۲۰۲۰).

^۱generational characteristics

^۲self-directed teaching-learning strategy

^۳Sinnema, Nieveen & Priestley

^۴Yildirim, Cırak-Kurt & Sen

^۵bio-Cultural

^۶Kaur, Lakra & Kumar

^۷metacognition

^۸John Flavell

^۹Astriani et al

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

کسب مهارت خودتنظیمی از طریق هدایت رفتار و استفاده بهینه از فرصت‌ها، از پیامدهای اصلی توسعه فراشناخت در فرد است (شوستر، استبیر، لوتنر و ورس، ۲۰۲۰). برخی از صاحب‌نظران، از فراشناخت با تعبیری همچون شناخت درباره شناخت، یادگیری چگونه یادگرفتن و یا دانستن چگونه دانستن یاد می‌کنند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷).

تبلور اصلی توسعه مهارت‌های فراشناختی در فرد، خودراهبری است (شریفی و داوودی، ۱۳۹۷). خودراهبری به معنی رهبری زمام امور فرد، به‌دست خویش است (کرک و کورتنر، ۲۰۲۰). فراشناخت، موتوری است که خودراهبری را به حرکت در می‌آورد (صفری و مهدی‌زاده، ۱۳۹۲). خودانگیختگی، اندیشه‌ورزی، قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، خودمدیریتی، خودکنترلی، خودنظارتی، خودارزیابی و بالاخره خودتنظیمی در جهت نیل به مقاصد پیش‌بینی شده، از جمله مؤلفه‌های اصلی خودراهبری است (شودر، ۲۰۲۰). افراد فاقد ویژگی‌های خودراهبری، همواره وابسته و متکی به آراء و مداخله دیگران در مسائل خود هستند. این مسئله موجب عدم التفات ایشان به شایستگی‌ها و ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه خود می‌گردد (رنجبر، ۱۳۹۸). توفیق افراد خودراهبر و ناکامی همتایان مقابل در نیل به اهداف، دانشمندان علوم تربیتی را به اهتمام در جهت کشف و ارائه راهکارهایی برای توسعه مهارت‌های خودراهبری به ویژه در حوزه یاددهی-یادگیری واداشته است (کر، راکلیف، تب و والتر، ۲۰۲۰).

یاددهی-یادگیری خودراهبر که ریشه‌های آن را می‌بایست در مکتب سازنده‌گرایی جست، مورد تأکید بسیاری از صاحب‌نظران متقدم و متأخر است (پندی و براتی، ۲۰۲۰). این راهبرد شیوه‌ای فعال و فراگیرمحور در مقابل تدریس مستبدانه و معلم‌محور است که در آن یادگیرنده متکی بر عناصر فراشناختی، با یا بدون یاری دیگران در بازشناسی عناصر برنامه‌درسی خود شامل نیازها، اهداف، منابع و محتواهای مطلوب، راهبردهای یاددهی-یادگیری مناسب، فعالیت‌های یادگیری، کنترل زمان، مکان و بالاخره ارزیابی پیامدهای یادگیری، ابتکار عمل دارد (یازمین، نزیم و مسو، ۲۰۱۹). وی به طور خودانگیخته و متکی بر توانمندی‌های خود، مسئولیت، مدیریت، نظارت، کنترل و ارزیابی یادگیری را بر عهده می‌گیرد و خلاقانه در راستای اصلاح و بهبود آن می‌کوشد (موسوی و سرداری، ۱۳۹۸). خودآموزی اثربخش و یادگیری مادام‌العمر،

Schuster, Stebner, Leutner & Wirth

✦Kirk & Courtner

♣Schweder

♣Kerr, Ratcliff, Tabb & Walter

♣Pande & Bharathi

♣Yasmin, Naseem & Masso

شاهبیت یادگیری خودراهبر است (الموتری، ۲۰۱۹). محصلان خودراهبر منفعلانه در انتظار آموزش از بیرون نمی‌مانند و فارغ از محدودیت‌های زمانی و مکانی و با اتکاء بر روش‌های یادگیری فعال همچون حل مسئله، بدیعه‌پردازی، پروژه‌محور، دیالوژیک و مشارکتی، به دنبال کشف راه‌حل‌ها، مجدانه کوشیده، بر مشکلات فائق می‌آیند (فازیو، ۲۰۲۰). در این راهبرد، یادگیری یک امر درونی، هدفمند و پایدار بوده، فعالیت‌های یادگیری بیش از بازده‌های یادگیری مورد تاکید است. یادگیرندگان خودراهبر با خودانضباطی و برقراری توازن میان کیفیت و کمیت یادگیری متناسب با سطح درک و توانایی خود، نه تنها بهتر می‌آموزند بلکه از لذت و هیجان یادگیری اکتشافی نیز بهره می‌برند (معاصر و زارعی، ۱۳۹۸). اساساً، پی‌آمد و ثمره اصلی یاددهی-یادگیری خودراهبر، خوداکتشافی است. کشف کردن، لذت‌بخش‌ترین رخداد خلقت است. هیچ شیوه‌ای را یارای مقابله با عمق و تأثیر یادگیری برآمده از کاوشگری نیست (حسنی و یآوری، ۱۳۹۲). نقش معلم در این راهبرد تنها محدود به انگیزه‌بخشی، تسهیل‌گری، هدایت و فرصت‌آفرینی در جریان یادگیری است (بنداری، کپرا و سین، ۲۰۲۰).

همانطور که اشاره شد، یاددهی-یادگیری بدون ملاحظه‌ی تناسب میان مؤلفه‌های آن با ویژگی‌های نسلی مخاطبین، کاری مهمل است. امروزه ظرفیت‌های جدید آموزشی در کنار خصائص نسلی متعلمان اعم از علایق، نیازها و مهارت‌ها، بازدهی و اثربخشی شیوه‌های یاددهی-یادگیری سنتی رایج را به شدت زیر سؤال برده، مؤکد استفاده از روش‌های فعال و فراگیرمحوری همچون خودراهبر است (استفان، ۲۰۲۰). از این‌رو تعیین مصادیق و بایسته‌های این راهبرد، متناسب با ویژگی‌های نسلی فراگیران حال حاضر، از اهمیتی خاص برخوردار است.

ویژگی‌های نسلی، نتیجه‌ی ذاتی تغییر و تحولات در سیر زمان است. ورن بنگستون^۴ شش عنصر انسجام، پیوند، علاقه، وفاق، منابع مشترک و خانواده‌گرایی را از شاخص‌های اصلی یک نسل واحد بر می‌شمارد (عباسی، سفیری و امیرمظاهری، ۱۳۹۸). از نظر مانهایم^۵ هویت فرهنگی، تعلق خاطر و موقعیت اجتماعی-تاریخی واحد بر اساس تجارب مشترک، از ویژگی‌های اصلی یک واحد نسلی است (صبوری خسروشاهی، ۱۳۹۳). به عقیده استراوس و هاو^۶ افرادی که در یک دوره تاریخی مشخص متولد و رشد یافته‌اند، دارای باورها، منش‌ها و الگوهای رفتاری خاص زمان

۴Al Moteri

۵Fazio

۶Bhandari, Chopra & Singh

۷Stephen

۸Wern Bangston

۹Mannheim

۱۰Strauss & Howe

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

خود هستند (اکروس، ۲۰۲۰). اینگلهارت^۲ معتقد است: جوانان در برابر تغییر، مقاومت کمتری نشان می‌دهند که این موجب تفاوت نسلی و گاه تعارض نسلی می‌شود (رحیمی، آشفته و حضرتی، ۱۳۹۰). امروزه جامعه‌شناسان، از ظهور یک دگردیسی نسلی یاد می‌کنند که در بردارنده تفاوت‌های آشکاری در نوع آرمان‌ها، علایق، توانمندی‌ها و الگوهای رفتاری جوانان، به ویژه دانشجویان، در مقایسه با نسل‌های پیشین است (گلسپی، ۲۰۲۰).

استقلال‌طلبی، انتخاب‌گری، آزاداندیشی، خوداتکایی، ریسک‌پذیری (نسری، هلیم و تلیب، ۲۰۲۰). تنفر از کنترل بیرونی، تمایل به خودمدیریتی (کوئر و همکاران، ۲۰۲۰)، تمایل به یادگیری مادام‌العمر، خودپنداره مثبت، عزتمندی، خودتنظیمی، خودباوری، خلاقیت، تفکر انتقادی (افشاری، نوریان، احمدی و نوروزی، ۱۳۹۸) و به ویژه توانمندی در مهارت‌های فناورانه و رایانه‌ای از جمله ویژگی‌های دانشجویان نسل امروز است (ادینا و مهیب، ۲۰۲۰). این ویژگی‌ها در کنار امکاناتی همچون توسعه ابزارهای پیشرفته یاددهی-یادگیری، تسهیل تعاملات علمی از طریق فاوا و دسترسی آسان به منابع نامحدود علمی در فضای وب، لزوم کاربری مؤلفه‌های یاددهی-یادگیری خودراهبر برای نسل حاضر را بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد (راسکان‌هرنان و همکاران، ۲۰۲۰؛ کوئر و همکاران، ۲۰۲۰). این موضوع برای دانشجویان دوره کارشناسی که از تفاوت‌های نسلی بارزتری نسبت به دیگر مقاطع تحصیلی برخوردارند، اهمیتی دو چندان می‌یابد (وایوماکسیسری، ۲۰۲۰).

بایسته‌ها و الزامات یاددهی-یادگیری خودراهبر، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز از زوایای مختلفی مورد مذاقه و کاوش پژوهشگران واقع شده است. به باور کاور و همکاران (۲۰۲۰)، ترجیح دانشجویان کارشناسی نسل امروز، مدیریت و کنترل درونی جریان یادگیری خود به جای کنترل بیرونی است. از نظر آنها تحمیل یک سبک یادگیری خاص به دانشجویان عصر دیجیتال، بی‌معناست. زارع و نهروانیان (۲۰۱۷) معتقدند: دانشجویان امروز از سطح تفکر انتقادی بالایی برخوردارند. توجه به این مسئله و سعی در فراهم‌سازی زمینه‌های بروز آن می‌تواند موجب ارتقاء سطوح مختلف یادگیری خودراهبر در آنها گردد. راسکان‌هرنان و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیقی مطرح کردند امکانات موجود امروز، امکان خودگردانی دانشجویان کارشناسی را در

Okros

Ingelhart

Gillespie

Nasri, Halim & Abd Talib

Adinda & Mohib

Rascon-Hernan

Wyomakesisri

یاددهی-یادگیری تسهیل کرده است. به باور آنها تقویت استقلال در یادگیری، دربردارنده یادگیری مادام‌العمر است. در مطالعه افشاری و همکاران (۲۰۱۹)، دانشجویان امروز، مستعد برای کاربست عناصر یاددهی-یادگیری خودراهبر همچون خودکنترلی، خودمدیریتی، خودانگیزختگی، خودتنظیمی، پرورش تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری معرفی شده‌اند. نتایج پژوهش ادیندا و مهیب (۲۰۲۰) بیانگر آن است که امروزه فناوری‌های دیجیتال، زمینه‌های مناسبی برای کاربست آیتم‌های مختلف راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر فراهم آورده و دانشجویان کارشناسی قادرند فرآیند یادگیری خودآموز را در یک محیط یادگیری ترکیبی (حضوری-مجازی) مدیریت کنند. بنداری و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای نتیجه گرفتند شیوه‌های مناسب یاددهی-یادگیری دانشجویان امروز می‌بایست مبتنی بر خودانگیزختگی، مسئولیت‌پذیری، فعالیت‌محوری، خودکاری و خودگردانی در راستای یادگیری مادام‌العمر شکل گیرد و نقش معلم به تسهیل‌گری، انگیزه‌بخشی و ارزیابی عملکرد دانشجویان محدود گردد. معاصر و زارعی (۲۰۱۹) در تحقیق خود دریافتند که خلاقیت‌های هیجانی در دانشجویان کارشناسی امروز، آمادگی آنها برای درگیر شدن در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری خودراهبر را بهبود و ارتقاء می‌بخشد. در تحقیق نسری و همکاران (۲۰۲۰) مشخص شد رویکرد دانشجویان نسل امروز خودهدف‌گزینی و انتخاب‌گری در یادگیری است. لذا می‌بایست زمینه‌های یادگیری آزاد و مادام‌العمر برای آنها فراهم گردد.

متأسفانه امروزه علی‌رغم فراهم‌بودن فرصت‌ها و زمینه‌های مساعد در راستای کاربست یاددهی-یادگیری خودراهبر و تأکید فراوان صاحب‌نظران بر برازندگی مؤلفه‌های آن با نیازها، رغبت‌ها و مهارت‌های دانشجویان، مدرسان دانشگاه التفات چندانی به آن ندارند و الگوهای تدریس آنها عموماً مبتنی بر شیوه‌های سنتی و غیر اثربخش است. (کیدوری، محمدی و سلیمانی، ۱۳۹۸). این ناهمگونی مسبب آسیب‌های بسیار جدی در یاددهی-یادگیری، به ویژه بی‌انگیزگی تحصیلی و محرومیت دانشجویان از موهبت یادگیری مادام‌العمر در پرتو آموزش خودراهبر است. حضرت علی (ع) می‌فرماید: لا تَقْسِرُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى آدَابِكُمْ، فَإِنَّهُمْ مَخْلُوقُونَ لِزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۳۷۸ق): فرزندان خود را در پیروی از آداب خود تحت فشار قرار ندهید، چرا که آنان در زمانی غیر از زمان شما زندگی می‌کنند. شرایط نسل امروز مستلزم توجه ویژه مدرسان به بهره‌گیری از شیوه‌های فعال و خلاق‌محور یاددهی-یادگیری همچون خودراهبر است (کالیک، ۲۰۲۰). از این‌رو پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان دوره کارشناسی امروز در صدد پاسخ‌گویی به سوالات زیر است:

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

- ۱- از نظر صاحب‌نظران، مهمترین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز کدامند؟
- ۲- از نظر اعضای هیأت علمی، هر یک از بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز تناسب دارد؟
- ۳- از نظر دانشجویان دوره کارشناسی امروز، هر یک از بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی آنها تناسب دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت آن از حیث هدف، از انواع تحقیقات کاربردی است که با روش ترکیبی اکتشافی^۱ (کیفی-کمی) انجام شد. در بخش کیفی روش تحلیل محتوا و در بخش کمی روش توصیفی-پیمایشی به کار رفته است. از یافته‌های بخش کیفی، برای ساخت ابزار بخش کمی (پرسشنامه) نیز استفاده شد.

جامعه آماری در بخش کیفی شامل صاحب‌نظران آموزش عالی در دو حوزه علوم تربیتی و علوم اجتماعی و در بخش کمی شامل اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی از دانشکده‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی دو دانشگاه تهران و اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. علت انتخاب این سه گروه، ارتباط مستقیم آنها با متغیرهای اصلی موضوع مورد پژوهش است.

شیوه نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند و انتخاب افراد بارز که در ارتباط با موضوع مورد تحقیق از اطلاعات ارزشمند و غنی برخوردار بودند (کرسول^۲، ۲۰۰۷: ۱۲۰) انجام شد. علاوه بر این در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری گلوله‌برفی نیز استفاده شد (نوی^۳، ۲۰۰۸: ۳۳۰). در این پژوهش با ۲۹ نفر از صاحب‌نظران در موضوع مورد پژوهش، متشکل از ۱۷ نفر در رشته علوم تربیتی و ۱۲ نفر در رشته علوم اجتماعی مصاحبه به عمل آمد. معیار تعداد مصاحبه‌شوندگان، حصول اشباع و تکرار داده‌ها بود (آنیگ‌بازی و لی^۴، ۲۰۰۷: ۲۴۲). اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

exploratory

۱Creswell

۲Noy

۳Onwuegbuzie & Leech

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه کیفی پژوهش

میانگین سابقه	جمع کل	جمع	استادیار	دانشیار	استاد	رتبه رشته
۱۹	۲۹	۱۷	۳	۸	۶	علوم تربیتی
		۱۲	۳	۴	۵	علوم اجتماعی

در بخش کمی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با استفاده از تخصیص بهینه برای تعیین سهم هر طبقه به نسبت تعداد افراد جامعه استفاده شد. حجم نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران، شامل ۱۲۱ نفر از اساتید و ۳۴۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی محاسبه شد که به تناسب از میان افراد دو دانشکده انتخاب شدند. اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه بخش کمی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه کمی پژوهش

جمع	دانشکده علوم اجتماعی تهران	گروه جامعه‌شناسی اصفهان	دانشکده علوم تربیتی تهران	دانشکده علوم تربیتی اصفهان	جامعه
۱۷۶	۶۴	۱۲	۴۶	۵۴	اعضای هیأت علمی
۳۸۶۳	۹۷۴	۱۷۰	۱۷۳۱	۹۸۸	دانشجویان کارشناسی

روش جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق‌ساخته بر مبنای مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای بود. تمامی مصاحبه‌ها با کسب اجازه، ضبط شده و پس از پیاده‌سازی جهت بازبینی و اصلاح یا تأیید در اختیار مصاحبه‌شونده قرار می‌گرفت. زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۱۲۰ دقیقه (با میانگین تقریبی ۵۸ دقیقه) متغیر بود. سوالات پرسشنامه متشکل از مقوله‌های مستخرج از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها بود.

در زمینه تأیید دقت و صحت داده‌های کیفی، با راهنمایی اساتید محترم راهنما و مشاور، چهار معیار باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری ملاک عمل قرار گرفت (گوبا و لینکن، ۱۹۸۲). برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه به ترتیب از روش‌های روایی محتوا (بر اساس نظر متخصصان) و آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ پس از انجام مطالعه مقدماتی در یک نمونه ۳۰ نفره مقدار ۰/۹۰ بدست آمد.

برای تحلیل داده‌های کیفی، از روش تحلیل ساختاری و تفسیری استفاده شد (ویلیکینسون و بیرمینگهام، ۲۰۰۳). در تحلیل ساختاری، هر مصاحبه پس از ضبط، بلافاصله مکتوب و با مطالعه دقیق، جملات کلیدی مشابه به عنوان واحدهای معنایی خرد، ذیل مقوله‌ها و محورهای اصلی خود، توسط نرم‌افزار مکس کیودا^۴ تلخیص، کدبندی و سازماندهی می‌شدند. گاهی با هر مصاحبه جدید، مقوله‌های قبلی مورد بازنگری و در صورت نیاز ادغام یا مقوله جدیدی ایجاد می‌شد. با مشخص شدن مقوله‌های اصلی، پاسخ‌ها به صورت فراوانی، درصد و بحث گزارش شدند. ضمن آنکه به منظور رعایت اصل محرمانه‌بودن در نقل یافته‌ها از کدهای عددی به عنوان جایگزین برای نام مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. در تحلیل تفسیری نیز تا حد امکان به آشکار کردن پیام‌های مستور در متن اصلی مصاحبه‌ها پرداخته شد (کریمی و نصر، ۱۳۹۲).

تجزیه و تحلیل داده‌های کمی، با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی، توسط نرم‌افزار spss25 انجام شد. در سطح آمار استنباطی به فراخور نیاز از آزمون‌های t تک‌نمونه، t دو نمونه مستقل، لوین^۵، تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا)^۶ و فریدمن^۷ استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر سؤال اول با استفاده از تحلیل محتوای داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران و سؤال دوم و سوم از طریق تجزیه و تحلیل آماری داده‌های کمی حاصل از داده‌های پرسشنامه، پاسخ داده شده است.

سؤال اول: از نظر صاحب‌نظران، مهمترین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز کدامند؟

^۱Guba & Lincoln

^۲Wilkinson & Birmingham

^۳maxqda

^۴Levene

^۵anova

^۶Friedman

مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به این سؤال ضمن اشاره به اهمیت فوق‌العاده راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر در نظام آموزش عالی امروز، به بحث پیرامون بایسته‌های مختلف این راهبرد متناسب با خصائص و ویژگی‌های نسل امروز دانشجویان کارشناسی پرداختند. پس از تجزیه و تحلیل نظرات صاحب‌نظران، در کدگذاری باز، تعداد ۱۰۹ گزاره یا واحد معنایی اولیه و در کدگذاری محوری، مقوله‌های اصلی شامل ۸ بایسته اساسی ناظر بر ابعاد مختلف راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر (طبق جدول ۳)، شناسایی شد که مصاحبه‌شوندگان بر تناسب آنها با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز و لذا ضرورت کاربرد آنها توسط مدرسان، تأکید کرده‌اند.

جدول ۳. بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر برای نسل امروز دانشجویان از دیدگاه صاحب-نظران

درصد	جم ع	کد مصاحبه‌شوندگان	زیرمقوله‌ها	راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر
٪۷۲	۲۱	۱،۲،۵،۷،۸،۹،۱۰،۱۲،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶،۱۸،۲۰ ۲۱،۲۳،۲۵،۲۶،۲۷،۲۸،۲۹،	خودمدیریتی دانشجویان در یادگیری	
٪۶۶	۱۹	۱،۲،۳،۵،۸،۹،۱۰،۱۱،۱۲،۱۳،۱۵،۱۷،۲۰،۲۱ ۲۳، ۲۵،۲۶،۲۷،۲۸	مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس	
٪۶۲	۱۸	۱،۲،۳،۴،۵،۷،۹،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷،۱۸،۱۹،۲۲، ۲۶،۲۷،۲۸،۲۹	هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر	
٪۵۹	۱۷	۳،۴،۵،۷،۹،۱۰،۱۲،۱۳،۱۴،۱۶،۱۷،۱۸،۱۹،۲ ۰ ،۲۱،۲۵،۲۹	توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف	
٪۵۱	۱۵	۲،۷،۸،۱۲،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷،۱۹،۲۰،۲۱،۲ ۵ ۲۶،۲۸	کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان	
٪۵۱	۱۵	۱،۳،۸،۹،۱۰،۱۱،۱۴،۱۵،۲۰،۲۱،۲۳،۲۵،۲۶ ۲۸،۲۹	اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان	
٪۴۸	۱۴	۲،۴،۶،۸،۹،۱۰،۱۲،۱۴،۱۶،۱۷،۱۹،۲۰،۲۵،۲ ۶	راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل	
٪۳۸	۱۱	۱،۳،۴،۷،۱۰،۱۲،۱۵،۱۶،۱۹،۲۰،۲۷	تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی	
٪۳۱	۹	۴،۵،۸،۹،۱۳،۲۰،۲۱،۲۳،۲۹	تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی	

۲۹	فراوانی کل
----	------------

در ادامه حیطه‌های نه‌گانه فوق به تفکیک توضیح داده می‌شود:

خودمدیریتی دانشجویان در یادگیری: از دیدگاه ۲۱ نفر (۷۲٪) از مصاحبه‌شوندگان، امروزه بسیاری از امور آموزشی را می‌توان تحت نظارت استاد به خود دانشجویان واگذار نمود. کد ۱۲ اظهار می‌کند: ترجیح دانشجویان استقلال طلب امروز، کنترل درونی به جای کنترل بیرونی در فرآیند یاددهی-یادگیری است. به عقیده کد ۲۳، امروزه این امکان وجود دارد که بخشی از ارزشیابی دانشجویان مبتنی بر خودارزیابی باشد. این رویکرد، موجب تعهد اخلاقی دانشجویان نسبت به یادگیری است. کد ۲۸ بیان می‌کند: امروزه با فناوری‌های جدید آموزشی، امکان نظارت و کنترل دانشجویان بر عملکردهای درسی خود فراهم است و لازم نیست مدت‌ها منتظر بازخورد استاد بمانند.

مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس: ۱۹ نفر (۶۶٪) از صاحب‌نظران عقیده داشتند ظرفیت‌های موجود امروز برای مشارکت دانشجویان در تدریس قابل مقایسه با گذشته نیست. کد ۳ عنوان می‌کند: دانشجویان امروز تدریسی را که در آن استاد گوینده صرف و دانشجویان شنونده محض باشند را بر نمی‌تابند. از نظر کد ۱۵، امروزه جمع‌آوری اطلاعات معتبر و جدید علمی از فضای وب و ارائه آن در کلاس برای دانشجویان کار آسانی است. از این ظرفیت عالی نباید غفلت کرد. کد ۲۵ اظهار می‌کند: ابراز وجود، یک از ویژگی‌های بارز نسل امروز است. سهمیم کردن دانشجویان در تدریس، ضمن ارضای این میل، موجب افزایش بازدهی یادگیری می‌شود.

هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر: ۱۸ نفر (۶۲٪) از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند بسیاری از دانشجویان امروز، اگر چگونه یادگرفتن را بیاموزند، بسیاری از مسیر یادگیری را خود طی می‌کنند. کد ۷ عقیده دارد: امروزه بسیاری از محدودیت‌های زمانی و مکانی سابق در یادگیری وجود ندارد و در هر مکان و هر زمان، زمینه یادگیری فراهم است. از منظر کد ۱۵، امروزه توسعه مراکز علمی در اقصی نقاط کشور در کنار دسترسی آسان به کتابخانه‌های دیجیتال، مجلات الکترونیکی و سایت‌های علمی، بستر مناسبی برای یادگیری مادام‌العمر است. کد ۲۹ می‌گوید: امروزه دسترسی به هزاران صفحه علمی معتبر با تایپ هر واژه در گوگل، به معنی فراهم‌بودن شرایط فوق‌العاده‌ای برای یادگیری مادام‌العمر است.

توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف: به اعتقاد ۱۷ نفر (۵۹٪) از مصاحبه‌شوندگان امروزه امکان ارائه شیوه‌های مختلف تکلیف، متناسب با طیف وسیع علائق و توانمندی‌های دانشجویان وجود دارد. کد ۳ معتقد است: امروزه ارائه تکالیف می‌تواند در قالب‌های

احمد ابراهیمی، دکتر سیدابراهیم میرشاه جعفری، دکتر علی ربانی

مختلفی همچون نگارش مقاله، مصاحبه، کنفرانس، تهیه عکس و فیلم، ترجمه و غیره صورت بگیرد. به باور کد ۱۶، انجام تکالیف به شیوه‌های مختلف، متناسب با علاقه و استعداد دانشجویان، ابعاد بیشتری از مسئله را روشن می‌کند که می‌توانند مؤید یا اصلاح‌کننده یکدیگر باشند. کد ۲۰ عقیده دارد: واگذاری شکل انجام تکلیف با توجه به امکانات، توان و علایق دانشجویان، موجب آشنایی آنها با انواع راه‌ها و هم‌افزایی علمی می‌شود.

کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان: از منظر ۱۵ نفر (۵۱٪) از

صاحب‌نظران، با توجه به امکانات گسترده امروز، دیگر تحمیل یک روش خاص تدریس به دانشجویان جایز نیست. کد ۱۹ ابراز می‌کند: تدریس مداوم با یک روش خاص و یکنواخت بدون توجه به روحیات دانشجویان تنوع‌طلب امروز، خمودگی و انفعال آنها را در پی دارد. به زعم کد ۲۱، مصونیت جایگاه شغلی برخی از اساتید، مانع از به روز کردن روش‌های تدریس کهنه آنها منطبق با استانداردهای روز می‌شود. روش‌های سنتی با ماهیت علم‌آموزی دانشجویان امروز تناسبی ندارد. کد ۲۶ ابراز می‌کند: با توجه به روحیه دانشجویان نسل امروز می‌بایست روش‌های فعال و فراگیرمحور همچون پروژه، مشارکتی، دیالوگی، الکترونیک، بدیعه‌پردازی و حل مسئله در تدریس به کار گرفته شود.

اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان: به زعم ۱۵ نفر (۵۱٪) از

مصاحبه‌شوندگان، امروزه علایق و توانمندی‌های دانشجویان بسیار متنوع است و اساتید باید در راستای شناخت و هدایت آنها، تلاش کنند. کد ۱ بیان می‌کند: امروزه با توجه به تنوع زیاد رشته‌های علمی، لازم است اساتید با کشف توانمندی‌های دانشجویان، آنها را در برنامه‌ریزی برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر یاری دهند. به باور کد ۲۱، امروزه مسائل متعددی در فضای حقیقی و مجازی موجب گمراهی دانشجویان نسبت به شایستگی‌های خود در دروس و رشته‌های مختلف می‌گردد که اساتید می‌بایست مانع آن شوند. کد ۲۸ معتقد است: در دنیای فوق‌العاده پیچیده امروز، تا وقتی که دانشجویان در مسیر علاقه و استعداد واقعی خود حرکت نکنند، راه به جایی نمی‌برند.

راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل: به باور ۱۴ نفر (۴۸٪) از

صاحب‌نظران، امروزه با وجود دسترسی آسان به منابع اطلاعاتی، دانشجویان قادرند با کوچکترین راهنمایی استاد به پاسخ سوالات خود برسند. کد ۸ بیان می‌کند: اساتید می‌بایست در جهت یادگیری عمیق‌تر، به جای پاسخ سریع و صریح به سوالات دانشجویان عجل امروز، آنها را راهنمایی کنند. از منظر کد ۱۴، برخی از دانشجویان بی‌حوصله امروزی با عدم دریافت پاسخ

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

کامل از استاد، مسئله را رها می‌کنند. لذا استاد می‌بایست با پیگیری، مانع بروز این اتفاق شود. کد ۲۶ نیز تأثیر ارائه پاسخ کامل استاد در مقایسه با راهنمایی را با ضرب‌المثل بخشش یک ماهی در مقابل یاددادن ماهی‌گیری، گوشزد می‌کند.

تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی: به اعتقاد ۱۱ نفر (۳۸٪) از

مصاحبه‌شوندگان، امروزه با توجه به دسترسی آسان دانشجویان به منابع فراوان و ارزشمند تکمیلی دروس در فضای حقیقی و مجازی، محدودساختن آنها به استفاده از منابع خاص توجیه‌پذیر نیست. از نظر کد ۷، دانشجویان امروز غرق در فضای مجازی‌اند. اساتید می‌توانند با سوق دادن دانشجویان به یافتن منابع مرتبط و معتبر مجازی، از این مسئله بهره‌برداری مثبت کنند. به نظر کد ۱۰، امروزه با توجه به شتاب افسارگسیخته تولید علم از طرفی و عدم امکان اشراف اساتید بر همه آنها از سوی دیگر، لازم است از ظرفیت دانشجویان در یافتن منابع تکمیلی مفید بهره برد. کد ۱۹ معتقد است: امروزه با توجه به کثرت منابع علمی، دیگر برای دانشجویان تنوع‌طلب و کثرت‌گرا، مطالب موجود در یک منبع خاص و ثابت، اقتناع‌کننده نیست و لازم است آنها را به سمت تحقیق و مطالعه دیگر منابع مرتبط نیز هدایت نمود.

تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی: ۹ نفر (۳۱٪) از صاحب‌نظران

عقیده داشتند، مطالعه کورکورانه و تقلیدی، بدون درک و آگاهی از اهداف مورد نظر، با طبع دانشجویان امروز سازگار نیست. به باور کد ۸، گفت و شنود پیرامون اهداف و مقاصد درسی میان اساتید و دانشجویان دیالوگ‌دوست امروزی، موجب انگیزه‌مندی آنها نسبت به مطالعه می‌گردد. کد ۱۳ اظهار می‌کند: امروزه رشته‌های تحصیلی بسیار متنوع‌اند. تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی، تصویر روشن‌تری از رشته‌ها برای آنها در جهت انتخاب رشته و ادامه تحصیل ایجاد می‌کند. از دیدگاه کد ۲۳: امروزه منابع اطلاعاتی فراوانی به صورت حقیقی و مجازی در اختیار دانشجویان است. گپ و گفت با آنها نسبت به اهداف درسی موجب می‌گردد، به طور خودانگیخته، سراغ منابع مکمل برای توسعه دانش خود بروند.

جمع‌بندی: با توجه به دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان، امروزه امکانات وسیع خودآموزی

در کنار میل دانشجویان به استقلال و خودگردانی، بستر مناسبی است برای تحقق راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر. یاددهی-یادگیری حقیقی، منوط بر خودانگیختگی دانشجویان در قبول مسئولیت و مدیریت یادگیری با تکیه بر توانمندی‌های خود است.

سؤال دوم: از نظر اعضای هیأت علمی هر یک از بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری

خودراهبر تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز تناسب دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، بایسته‌های مهم راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز، مکشوف در بخش کیفی، در پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت ۵ درجه، مورد نظرسنجی از اعضای هیأت علمی در نمونه پژوهش قرار گرفت و برای تحلیل نتایج به فراخور نیاز، از آزمون‌های آماری مناسب استفاده شد. در ابتدا برای بررسی نظرات اعضای هیأت علمی، از آزمون t تک‌نمونه‌ای با میانگین فرضی ۳ و سطح اطمینان ۹۵٪ استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۴ ارائه شده است. میانگین‌های بین ۳ و ۴ به عنوان تناسب «قابل توجه» و بالاتر از ۴ به عنوان تناسب «به طور ویژه قابل توجه» مدنظر قرار گرفته است.

جدول ۴: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیأت علمی با میانگین فرضی ۳

آزمون t تک‌نمونه		آماره‌های t تک‌نمونه			میانگین فرضی = ۳ سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی = ۱۲۱ درجه آزادی = ۱۲۰	
اختلاف میانگین	(P) سطح معنی داری	آماره t	خطای استاندارد میانگین	میانگین		
۰/۹۰۹	۰/۰۰۱	۱۱/۰۶۶	۰/۰۸۲	۰/۹۰۴	۳/۹۱	خودمدیریتی و خودارزیابی دانشجویان در یادگیری
۰/۹۷۵	۰/۰۰۱	۱۱/۰۵۸	۰/۰۸۸	۰/۹۷۰	۳/۹۸	مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس
۱/۰۴۱	۰/۰۰۱	۱۱/۸۱۵	۰/۰۸۸	۰/۹۷۰	۴/۰۴	هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر
۱/۰۰۰	۰/۰۰۱	۱۲/۴۲۹	۰/۰۸۰	۰/۸۸۵	۴/۰۰	توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف
۰/۷۵۲	۰/۰۰۱	۹/۹۷۴	۰/۰۷۵	۰/۸۲۹	۳/۷۵	کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان
۱/۱۷۴	۰/۰۰۱	۱۵/۳۰۶	۰/۰۷۷	۰/۸۴۳	۴/۱۷	اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان
۱/۰۰۸	۰/۰۰۱	۱۳/۸۴۶	۰/۰۷۳	۰/۸۰۱	۴/۰۱	راهنمایی نسبت به سوالات

						دانشجویان به جای پاسخ کامل
۰/۷۰۲	۰/۰۰۱	۷/۸۱۶	۰/۰۹۰	۰/۹۸۹	۳/۷۰	تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی
۰/۹۷۵	۰/۰۰۱	۱۱/۸۱۵	۰/۰۸۳	۰/۹۰۸	۳/۹۸	تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی

همان‌گونه که در جدول مشخص است میانگین آزمون برای تمامی ابعاد در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارد. مقدار $p < 0.05$ برای هر نه مؤلفه، گویای معناداری تفاوت بین میانگین نظرات اساتید با میانگین فرضی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با توجه به ستون میانگین می‌توان گفت: از دیدگاه آنان تناسب مؤلفه‌های «هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر»، «اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان» و «راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل» با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی نسل حاضر «به طور ویژه قابل توجه» و در مورد بقیه «قابل توجه» است.

به منظور اولویت بندی مؤلفه‌هایی که بیشترین میانگین را داشته‌اند از روش آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول ۵: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات اساتید

میانگین رتبه‌ای	فراوانی = ۱۲۱
۵/۷۶	اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان
۵/۳۱	هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر
۵/۲۳	راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل
۵/۲۰	مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس
۵/۱۰	توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف
۴/۹۶	تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی
۴/۹۴	خودمدیریتی و خودارزایی دانشجویان در یادگیری
۴/۲۹	تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی

۴/۲۲	کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان
۴۷/۱۰۲	آزمون خی دو
۸	درجه آزادی
۰/۰۰۱	سطح معناداری

جدول فوق نشان می‌دهد از نظر اساتید به ترتیب، «اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان»، «هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر» و «راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل» با میانگین‌های رتبه‌های ۵/۷۶، ۵/۳۱ و ۵/۲۳ دارای بالاترین رتبه‌ها هستند و بقیه مؤلفه‌ها در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارتی از نظر آنها این عناصر تناسب بیشتری با ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از طرفی سطح معناداری $p < 0.05$ در آزمون خی دو نشان دهنده آن است که اختلاف بین میانگین‌های رتبه‌ای معنادار است. برای مقایسه میانگین نمرات اساتید بر حسب میزان سابقه تدریس آنها در سه گروه «تا ۱۰ سال»، «بالای ۱۰ تا ۲۰ سال» و «بالای ۲۰ سال»، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ قابل مشاهده است.

جدول ۶: نتایج آزمون آنالیز واریانس یک راهه برای مقایسه میانگین نمرات اساتید بر اساس سابقه

سطح معناداری (Sig.)	آماره F	مجدور مجذور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورا بین گروهی	سابقه فراوانی تا ۱۰ سال = ۴۹ فراوانی از ۱۱ تا ۲۰ سال = ۳۴ فراوانی بالای ۲۰ سال = ۳۸
۰/۲۵۸	۱/۳۷۰	۱/۱۱۲	۲	۲/۲۲۴	خودمدیریتی و خودارزیابی دانشجویان در یادگیری
۰/۲۱۴	۱/۵۶۳	۱/۴۵۷	۲	۲/۹۱۴	مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس
۰/۰۵۹	۳/۰۹۷	۲/۸۱۳	۲	۵/۶۲۵	هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر
۱/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۲	۰/۰۰۱	توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف
۰/۸۱۱	۰/۲۱۰	۰/۱۴۷	۲	۰/۲۹۳	کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان
۰/۶۰۴	۰/۵۰۷	۰/۳۶۳	۲	۰/۷۲۷	اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان
۰/۰۲۴	۳/۸۳۰	۲/۳۴۷	۲	۴/۶۹۴	راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل

۰/۶۷۷	۰/۳۹۲	۰/۳۸۷	۲	۰/۷۷۴	تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی
۰/۹۶۳	۰/۰۳۸	۰/۰۳۲	۲	۰/۰۶۴	تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی

با توجه به اطلاعات بدست‌آمده به جز مؤلفه «راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل»، در هر ۸ مؤلفه دیگر سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ و بنابراین مقدار F در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنی‌دار نیست. لذا می‌توان نتیجه گرفت در این ۸ عنصر میانگین نمرات اساتید در هر سه بازه از سابقه تدریس، تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد. به عبارتی متغیر سابقه بر دیدگاه اساتید اثری نداشته است. با این نتیجه، استفاده از آزمون‌های تعقیبی برای مقایسه دو به دو گروه‌ها در این ۸ آیتم منتفی می‌گردد. برای مقایسه نمره دو به دو گروه‌ها در آیتم «راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل» که $p < 0.05$ ، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۷ قابل مشاهده است.

جدول ۷: آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه دو به دو میانگین نمرات بر حسب سابقه

سابقه	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری (p)
تا ۱۰ سال & ۱۱ تا ۲۰ سال	۰/۱۷۵	۰/۱۷۵	۰/۶۰۸
تا ۱۰ سال & بالای ۲۰ سال	۰/۴۶۷	۰/۱۶۹	۰/۰۲۵
۱۱ تا ۲۰ سال & بالای ۲۰ سال	۰/۲۹۳	۰/۱۸۵	۰/۲۸۹

جدول فوق نشان می‌دهد معناداری تفاوت در میانگین نمرات اساتید بر حسب سوابق، مربوط به دو گروه اساتید با سابقه زیر ۱۰ سال و سابقه بالای ۲۰ سال است (با توجه به مقدار $P = 0.05 < /025$). این دو گروه از اساتید بیشترین اختلاف سابقه کاری و به احتمال زیاد، بیشترین اختلاف سنی را با یکدیگر دارند.

سؤال سوم: از نظر دانشجویان دوره کارشناسی امروز، هر یک از بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهربر، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی آنها تناسب دارد؟
برای پاسخ به این سؤال همان شیوه‌های پاسخ به سؤال دوم ولی با داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه توسط نمونه دانشجویان، تکرار شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات دانشجویان با میانگین فرضی ۳

آزمون t تک‌نمونه			آماره‌های t تک‌نمونه			میانگین فرضی = ۳ سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی = ۳۴۹ = درجه آزادی = ۳۴۸
اختلاف میانگین	(P) سطح معنی‌داری	آماره t	خطای استاندارد میانگین	تیراف معیار	تفاوت معنی‌دار	
۰/۷۳۱	۰/۰۰۱	۱۲/۹۸۳	۰/۰۵۶	۱/۰۵۱	۳/۷۳	خودمدیریتی و خودارزیابی دانشجویان در یادگیری
۰/۶۷۹	۰/۰۰۱	۱۱/۹۸۳	۰/۰۵۷	۱/۰۵۹	۳/۶۸	مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس
۰/۹۸۰	۰/۰۰۱	۱۸/۱۲۹	۰/۰۵۴	۱/۰۱۰	۳/۹۸	هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر
۱/۰۴۶	۰/۰۰۱	۲۰/۰۲۵	۰/۰۵۲	۰/۹۷۶	۴/۰۵	توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف
۱/۰۴۶	۰/۰۰۱	۲۱/۴۳۰	۰/۰۴۹	۰/۹۱۲	۴/۰۵	کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان
۱/۲۴۹	۰/۰۰۱	۲۴/۲۸۸	۰/۰۵۱	۰/۹۶۱	۴/۲۵	اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان
۰/۸۸۵	۰/۰۰۱	۱۶/۶۰۲	۰/۰۵۳	۰/۹۹۶	۳/۸۹	راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل
۰/۴۶۷	۰/۰۰۱	۸/۴۷۵	۰/۰۵۵	۱/۰۳۰	۳/۴۷	تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی
۱/۰۵۴	۰/۰۰۱	۲۴/۱۲۸	۰/۰۴۴	۰/۸۱۶	۴/۰۵	تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی

همان‌گونه که در جدول مشخص است میانگین آزمون برای تمامی عناصر در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارند. مقدار $p < 0.05$ برای هر نه مؤلفه گویای معناداری تفاوت بین میانگین نظرات دانشجویان با میانگین فرضی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با توجه به ستون میانگین می‌توان گفت: از دیدگاه آنان تناسب مؤلفه‌های «توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف»، «کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان»، «اهتمام در کشف

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

علايق و توانمندی‌های دانشجویان» و «تبادل نظر با دانشجویان پيرامون اهداف درسی» با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی نسل حاضر «به طور ویژه قابل توجه» و در مورد بقیه «قابل توجه» است.

به منظور اولویت بندی و شناسایی عناصری که بیشترین میانگین را داشته‌اند از روش آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۹ آورده شده است.
جدول ۹: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات دانشجویان

میانگین رتبه‌ای	فراوانی = ۳۴۹
۵/۹۶	اهتمام در کشف علايق و توانمندی‌های دانشجویان
۵/۳۸	توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف
۵/۳۶	کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان
۵/۳۳	تبادل نظر با دانشجویان پيرامون اهداف درسی
۵/۲۰	هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر
۴/۹۶	راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل
۴/۵۴	مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس
۴/۵۲	خودمدیریتی و خودارزیابی دانشجویان در یادگیری
۳/۷۵	تشويق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی
۱/۸۶۹ ۲۲۴	آزمون خي دو
۸	درجه آزادی
۰/۰۰۱	سطح معناداری

جدول فوق نشان می‌دهد از نظر دانشجویان به ترتیب «اهتمام در کشف علايق و توانمندی‌های دانشجویان»، «توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف» و «کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان» با میانگین‌های ۵/۹۶، ۵/۳۸ و ۵/۳۶ دارای بالاترین رتبه‌ها هستند و بقیه مؤلفه‌ها در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارتی از نظر دانشجویان، این عناصر، تناسب بیشتری با ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از

طرفی سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ در آزمون خی‌دو نشان دهنده آن است که اختلاف بین میانگین‌های رتبه‌ای معنادار است.

در پایان میانگین نمرات دانشجویان و اساتید در ارتباط با میزان تناسب بایسته‌های نه‌گانه راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز، با استفاده از آزمون t مستقل، مقایسه شده است.

جدول ۱۰: نتایج آزمون t دو نمونه مستقل در خصوص مقایسه میانگین نمرات دانشجویان و اساتید

آزمون t برای مقایسه میانگین‌ها		آزمون لوین		میانگین	سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی دانشجویان = ۳۴۹ فراوانی اساتید = ۱۲۱ درجه آزادی = ۴۶۸		
اختلاف خطای استاندارد	میانگین اختلاف	سطح معناداری (P)	آماره t		سطح معناداری (P)	آماره F	
۰/۱۰۷	۰/۱۷۸ -	۰/۰۹۷	۱/۶۶۵ -	۰/۰۰۶	۷/۶۵۶	۳/۷۳	دانشجویان خودمربی و خودرئبایی دانشجویان در یادگیری
۰/۱۰۰	۰/۱۷۸ -	۰/۰۷۴	۱/۷۹۲ -			۳/۹۱	
۰/۱۰۹	۰/۲۹۶ -	۰/۰۰۷	۲/۷۰۸ -	۰/۰۴۲	۴/۱۵۰	۳/۶۸	دانشجویان مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس
۰/۱۰۵	۰/۲۹۶ -	۰/۰۰۵	۲/۸۲۵ -			۳/۹۸	
۰/۱۰۵	۰/۰۶۱ -	۰/۵۶۱	۰/۵۸۲ -	۰/۶۸۵	۰/۱۶۴	۳/۹۸	دانشجویان هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر
۰/۱۰۳	۰/۰۶۱ -	۰/۵۵۳	۰/۵۹۴ -			۴/۰۴	
۰/۱۰۱	۰/۰۴۶ -	۰/۶۴۹	۰/۴۵۶ -	۰/۰۹۰	۲/۸۷۸	۴/۰۵	دانشجویان توجه به استعداد فردی

آزمون t برای مقایسه میانگین‌ها			آزمون لوین			میانگین	سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی دانشجویان = ۳۴۹ فراوانی اساتید = ۱۲۱ درجه آزادی = ۴۶۸
اختلاف خطای استاندارد	میانگین اختلاف	سطح معناداری (P)	آماره t	سطح معناداری (P)	آماره F		
۰/۰۹۶	۰/۰۴۶ -	۰/۶۳۳	۰/۴۷۸			۴/۰۰	دانشجویان در شکل انجام تکالیف اساتید
۰/۰۹۴	۰/۲۹۴	۰/۰۰۲	۳/۱۲۴	۰/۷۱۲	۰/۲۳۶	۴/۰۵	کار بست روش‌های تدریس دانشجویان
۰/۰۹۰	۰/۲۹۴	۰/۰۰۱	۳/۲۷۱			۳/۷۵	مورد علاقه دانشجویان اساتید
۰/۰۹۸	۰/۰۷۶	۰/۴۴۲	۰/۷۷۰	۰/۰۱۹	۵/۵۵۸	۴/۲۵	اهتمام در کشف علایق و دانشجویان
۰/۰۹۲	۰/۰۷۶	۰/۴۱۳	۰/۸۲۰			۴/۱۷	توانمندی‌های دانشجویان اساتید
۰/۱۰۰	۰/۱۲۳ -	۰/۲۲۱	۱/۲۲۶ -	۰/۰۰۱	۱۵۴۵ ۱۵	۳/۸۹	راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان
۰/۰۹۰	۰/۱۲۳ -	۰/۱۷۵	۱/۳۶۱ -			۴/۰۱	دانشجویان به جای پاسخ کامل اساتید

آزمون t برای مقایسه میانگین‌ها			آزمون لوین		میانگین	سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی دانشجویان = ۳۴۹ فراوانی اساتید = ۱۲۱ درجه آزادی = ۴۶۸	
اختلاف خطای استاندارد	میانگین اختلاف	سطح معناداری (P)	آماره t	سطح معناداری (P)			آماره F
۰/۱۰۸	۰/۲۳۵ -	۰/۰۲۹	۲/۱۹۰ -	۰/۲۸۸	۱/۱۲۹	۳/۴۷	تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی
۰/۱۰۵	۰/۲۳۵ -	۰/۰۲۷	۲/۲۳۳ -			۳/۷۰	اساتید
۰/۰۸۹	۰/۰۷۹	۰/۳۷۲	۰/۸۹۳	۰/۳۶۲	۰/۸۳۴	۴/۰۴	تبادل نظر با دانشجویان
۰/۰۹۳	۰/۰۷۹	۰/۳۹۷	۰/۸۴۸			۳/۹۸	اساتید

با توجه به نتایج آزمون لوین در قسمت اول جدول، می‌بایست مؤلفه‌های «خودمدیریتی دانشجویان در یادگیری»، «مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس»، «اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان» و «راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل» در سطر دوم و بقیه موارد در سطر اول مورد تحلیل قرار گیرند. بر اساس مقادیر سطح معناداری (Sig) آزمون t، مندرج در قسمت دوم جدول در سطح اطمینان ۹۵٪، می‌توان نتیجه گرفت: اختلاف میانگین نمرات دانشجویان و اساتید در سه آیتم «مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس»، «کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان» و «تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی» با توجه به مقدار $p.value < 0.05$ معنادار است. با توجه به ستون میانگین نمرات، می‌توان گفت اساتید نسبت به دانشجویان، تناسب بیشتری برای این مؤلفه‌ها با ویژگی‌های نسلی دانشجویان قائل شده‌اند. این اختلاف در مابقی آیتم‌ها ($p.value > 0.05$) معنادار نیست.

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در جدول مشخص است میانگین آزمون برای تمامی عناصر در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارند. مقدار است. تناسب میان فنون یاددهی-یادگیری با ویژگی‌های نسلی فراگیران، یکی از مهم‌ترین اصول تعلیم و تربیت به ویژه در دوره کارشناسی است که مسامحه در آن، تحقق اهداف تربیتی را نافرجام می‌گذارد. امروزه دست‌مایه‌ها و ظرفیت‌های فراوان مادی و معنوی در مسیر تعلیم و تربیت خودگردان، اساتید را بیش از هر زمان دیگری به کاربرت راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر فرا می‌خواند. لذا توجه به وجوه مختلف این راهبرد، متناسب با خصائص نسلی فراگیران و به خصوص دانشجویان کارشناسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

تأکید صاحب‌نظران، اساتید و دانشجویان بر تناسب بالای ابعاد مختلف راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی، مؤید و مبین نظریه‌های دانشمندان معروف مکتب سازنده‌گرایی همچون پیائزه، جان دیوئی، ویگوتسکی، برونر و پیروان آنهاست. امروزه متولیان و صاحبان خرد در عرصه تعلیم و تربیت، بر این باورند که کاربرت مؤلفه‌های خودراهبری در شئون مختلف یاددهی-یادگیری، اصلی مهم و اجتناب‌ناپذیر بوده، نادیده‌انگاشتن آن موجب هدررفت سرمایه‌های مادی و معنوی ذینفعان می‌گردد. این مسئله به انحای مختلف در تحقیقات اخیر کاور و همکاران (۲۰۲۰)، راسکان‌هرنان و همکاران (۲۰۱۹)، افشاری و همکاران (۲۰۱۹)، ادیندا و مهیب (۲۰۲۰)، بنداری و همکاران (۲۰۲۰)، معاصر و زارعی (۲۰۱۹) و نسری و همکاران (۲۰۲۰) مورد تأیید و تأکید قرار گرفته است.

بر اساس آراء و نظرات دانشمندان علوم تربیتی و علوم اجتماعی که در ادبیات پژوهش ذکر شد، کاربرت راهبرد یاددهی-یادگیری خودراهبر مبتنی بر مهارت‌ها و قوای فراشناختی دانشجویان نسل حاضر در جهت رشد و بالندگی علمی آنها ضرورتی انکارناپذیر است. شیوه‌های آموزشی سنتی دیگر پاسخ‌گوی نیازهای علمی دانشجویان امروز نیست. صاحب‌نظران معتقدند، مطلوبیت و اثربخشی تدریس در شرایط کنونی، مستلزم توجه و به‌کارگیری مؤلفه‌های یاددهی-یادگیری خودراهبر، همسو با نیازها، توانمندی‌ها و علایق جدید دانشجویان امروز است. همان‌گونه که شودر (۲۰۲۰) تأکید می‌کند، خودتنظیمی، خودمدیریتی، خودنظارتی و خودارزیابی دانشجویان در یادگیری از جمله عناصر و شاخصه‌های مهم در این رویکرد است که می‌بایست مورد التفات جدی مدرسان قرار گیرد. امروزه منابع تسهیل‌کننده یادگیری به‌ویژه ظرفیت‌های تکنولوژیک موجود، اساتید را از روش‌های تدریس استادمحور به سمت آموزش دانشجویان برای کسب مهارت‌های خودآموزی سوق می‌دهد. به باور فازیو (۲۰۲۰)، زمانی که

ادراک و آگاهی دانشجویان در زمینه شایستگی‌های خود برای فراگیری مؤثر ارتقاء می‌یابد، به‌راحتی جریان یادگیری را به پیش برده، در راستای رشد علمی خود فرصت‌آفرینی می‌کنند. امروزه سایه منابع اطلاعاتی گسترده و سهل‌الوصول بر مرجعیت علمی استاد، دانشجویان را از وابستگی تام و مطلق به استاد در یادگیری مستغنی نموده است. آنها در پی کشف راه‌های میان‌بر و سریع‌تر در یادگیری با تکیه بر استعدادها و قابلیت‌های بالفعل و بالقوه خود هستند. لذا مدرسان نیز می‌بایست به جای رویه‌های آموزشی مبتنی بر انتقال اطلاعات، با مهیا نمودن زمینه‌ها و بسترهای خودراهبری دانشجویان، نقش آنها را در جنبه‌های گوناگون یاددهی-یادگیری به حد اعلا ارتقاء دهند. بنداری و همکاران (۲۰۲۰) نیز با اشاره به رفع قیود زمانی و مکانی گذشته، نقش اساتید در تربیت دانشجویان نسل امروز را صرفاً بر مبنای تسهیل، هدایت و خلق فرصت‌های یادگیری مورد تأکید قرار داده‌اند. امروزه با توجه به امکانات و ظرفیت‌های موجود، یکی از بایسته‌های اساسی در تدریس اثربخش و کارآمد، و انهادن مسئولیت یادگیری بر عهده دانشجویان است تا با خودانگیزگی و حمایت و پشتیبانی استاد، مسیر رشد و تعالی خویش را ببیمایند.

در پژوهش حاضر، تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران، منجر به شناسایی ۹ بایسته مهم یاددهی-یادگیری خودراهبر متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز شد. نتایج حاصل از داده‌های پرسشنامه در بخش کمی نیز حاکی از تأیید دیدگاه صاحب‌نظران توسط دانشجویان دوره کارشناسی و اعضای هیأت علمی است. ضمن آنکه مؤلفه «خودمدیریتی دانشجویان در یادگیری» از نظر صاحب‌نظران و مؤلفه «اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان» از سوی اساتید و دانشجویان در اولویت قرار گرفته است. در ادامه نتایج حاصل از داده‌های بدست آمده از نمونه‌های کمی و کیفی پژوهش پیرامون هر یک از ۹ عنصر، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

از نظر صاحب‌نظران، ظرفیت‌های موجود امروز به ویژه در حیطه فناوری‌های نوین، «خودمدیریتی دانشجویان در یادگیری» را جز بایدها و اولویت‌های اجتناب‌ناپذیر در آموزش عالی قرار می‌دهد. کاور و همکاران (۲۰۲۰) ضمن تأیید این اصل مهم، کنترل بیرونی دانشجویان نسل حاضر را مانع رشد و پیشرفت تحصیلی آنها می‌دانند. دانشجویان امروز به شدت استقلال‌طلب‌اند و همانگونه که راسکان‌هرنان و همکاران (۲۰۱۹) نیز اشاره کرده‌اند امروزه در راستای یادگیری هرچه عمیق‌تر و پایدارتر می‌توان و می‌بایست انجام بسیاری از اعمال یاددهی-یادگیری را بر گرده خود آنها نهاد. علی‌رغم آنکه اساتید و دانشجویان در قیاس با سایر موارد، میانگین نمره

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

کمتری را برای این آیتم قائل شده‌اند، اما در عین حال از نظر آنها، اهمیت کاربست این مؤلفه برای نسل حاضر، «قابل توجه» است.

«مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس» به عنوان اولویت دوم صاحب‌نظران، از سوی اساتید و دانشجویان نیز موضوعی «قابل توجه» ارزیابی شده است. از مجموع آراء چنین بر می‌آید که دانشجویان برون‌گرای نسل امروز، دیگر تدریس یک‌سویه را بر نمی‌تابند. زارع و نهروانیان (۲۰۱۷) با اشاره بر رشد تفکر انتقادی دانشجویان امروز، این مسئله را مورد تأکید قرار داده‌اند. از طرف دیگر همان‌گونه که ادیندا و مهیب (۲۰۲۰)، نیز پی برده‌اند، فناوری‌های نوین در حوزه اطلاعات و ارتباطات و دسترسی آسان دانشجویان به منابع فراوان مجازی، لزوم همکاری دانشجویان در تدریس را بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد. میل شدید دانشجویان امروز به خودابرازی نیز مسئله مهمی است که در این قضیه نباید از نظر دور داشت.

«هدایت دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر» سومین اولویت صاحب‌نظران در یاددهی-یادگیری خودراهبر برای نسل امروز است که با احراز رتبه دوم از طرف اساتید «به طور ویژه قابل توجه» و با احراز رتبه پنجم از طرف دانشجویان «قابل توجه» تشخیص داده شده است. برآیند یافته‌ها حاکی از آن است که امروزه فرصت‌های یاددهی-یادگیری، صرفاً در ظرف محدود مکان و زمان کلاس و داشته‌های استاد نمی‌گنجد و همان‌گونه که نسری و همکاران (۲۰۲۰) تأکید کرده‌اند، این بستر برای دانشجویان فراهم است که از موقعیت‌های فراوان در دسترس، در راستای فزونی یادگیری، فرصت‌آفرینی کنند. به کلام بنداری و همکاران (۲۰۲۰)، شرایط و اسباب یادگیری برای دانشجویان امروز به گونه‌ای مهیاست که اگر چگونه یادگرفتن را یاد بگیرند، خود استطاعت رفع بخش عمده‌ای از نیازهای یاددهی-یادگیری خود را دارند.

«توجه به استعداد فردی دانشجویان در شکل انجام تکالیف» اولویت چهارم صاحب‌نظران در یاددهی-یادگیری خودراهبر است که هر دو گروه اساتید و دانشجویان آن را «به طور ویژه قابل توجه» برای نسل حاضر بر شمرده‌اند. هرچند از نظر معاصر و زارعی (۲۰۱۹)، بسیاری از اساتید به دلایل گوناگون از تنوع‌بخشی نسبت به شکل انجام تکالیف، متناسب با طبع و توانمندی دانشجویان امروز ابا دارند، اما داده‌های تحقیق حاضر، مبین بایستگی این امر به عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای نسل حاضر است. امروزه زمینه‌های معتناهی در راستای شناخت و پرورش علایق و استعداد افراد در جنبه‌های خاص وجود دارد و ترجیح و اولویت دانشجویان نتیجه‌مدار امروز نیز، حل مسائل خود با توجه به قابلیت‌ها و درون‌داشته‌های خود است. افشاری و همکاران (۲۰۱۹)، توجه به این نکته را در راستای هم‌افزایی علمی دانشجویان بسیار مهم قلمداد کرده‌اند.

«کاربست روش‌های تدریس مورد علاقه دانشجویان» به عنوان اولویت پنجم صاحب‌نظران، از نظر اساتید «قابل توجه» و از نظر دانشجویان «به طور ویژه قابل توجه» ارزیابی شده است. جمع‌بندی دیدگاه‌ها به خصوص از جانب دانشجویان، مبین وجوب اجتناب اکید مدرسان از کاربست روش‌های یکنواخت و سنتی برای دانشجویان تنوع‌طلب و واقف به شیوه‌های بدیع یادگیری امروز است. از دید کاور و همکاران (۲۰۲۰)، بی‌توجهی اساتید به این مسئله، عامل بی‌انگیزگی و افت تحصیلی دانشجویان است. سلایق و شایستگی‌های نوظهور دانشجویان امروز در کنار قابلیت‌های فناورانه آنها، شیوه‌های طریقی در راستای جذابیت هرچه بیشتر تدریس پیش روی اساتید می‌گذارد. بنداری و همکاران (۲۰۲۰)، تحقق این امر را منوط به مساعی اساتید در شناخت طبایع و قریح دانشجویان امروز دانسته‌اند.

«اهتمام در کشف علایق و توانمندی‌های دانشجویان» به عنوان ترجیح ششم صاحب‌نظران، در صدر بایسته‌های یاددهی-یادگیری خودراهبر برای نسل حاضر از منظر اساتید و دانشجویان قرار دارد. به نظر می‌رسد اساتید و دانشجویان حاضر در خط مقدم صحنه آموزش، دغدغه بیشتری در این رابطه دارند. امروزه ماهیت تعلقات، نگرش‌ها و توانمندی‌های دانشجویان در ارتباط با علم‌آموزی متحول شده و همانگونه که معاصر و زارعی (۲۰۱۹) نیز خاطرنشان کرده‌اند، نتیجه اهمال و مسامحه در این مسئله مهم، آموزش غیر اثربخش است. در تأیید نتیجه تحقیق بنداری و همکاران (۲۰۲۰)، چنانچه اساتید، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را در راستای ذائقه‌ها و درون‌مایه‌های دانشجویان امروز سامان‌دهی نمایند، بخش عمده‌ای از مقاصد آموزشی با شتاب و چالاک‌ی بیشتری توسط خود دانشجویان محقق می‌گردد.

«راهنمایی نسبت به سوالات دانشجویان به جای پاسخ کامل» به عنوان ضرورت هفتم از منظر صاحب‌نظران، «به طور ویژه قابل توجه» از دیدگاه اساتید و «قابل توجه» از نظر دانشجویان، مورد امعان نظر قرار گرفته است. برای دانشجویان امروز، بسترهای یادگیری به خصوص در فضای وب آنچنان گسترده و در دسترس است که ایما و اشاره‌ای موجز، دستیابی آنها به پاسخ را بسنده می‌کند. ادیندا و مهیب (۲۰۲۰)، این سبک یاددهی-یادگیری را بسیار پایاتر و عمیق‌تر برآورد می‌کنند. هرچند گفته می‌شود دانشجویان امروز عموماً تن‌آس‌تر از نسل‌های پیشین هستند، اما همانگونه که معاصر و زارعی (۲۰۱۹) نیز یادآور می‌شوند، می‌توان با چشاندن لذت و هیجان خودیافتگی، آنها را از نگرشی مثبت نسبت به یادگیری خودراهبر برخوردار نمود.

«تشویق دانشجویان در یافتن منابع علمی تکمیلی» به عنوان هشتمین بایسته از نظر صاحب‌نظران، از جایگاه «قابل توجهی» نزد اساتید و دانشجویان برخوردار است. امروزه تطور و تعدد منابع علمی به قدری فراوان است که گنجاندن نیازهای علمی دانشجویان تنوع‌طلب امروزی

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

در یک کتاب درسی خاص، کاری پرصعوبت است. لذا این سخن راسکان‌هرنان و همکاران (۲۰۱۹) که «پی‌آمدِ واداشتگی دانشجویان امروز به یک منبع دائمی و ثابت، در حالی که جهان اطلاعات زیر انگشتانشان است، واپس‌زدگی علمی آنها است» بسیار تأمل‌برانگیز است. از طرفی تحریض دانشجویان به تفتیش و تتبع در منابع تکمیلی موثق و ارائه بازخورد آن در کلاس، دربردارنده هم‌افزایی علمی بین آنها است. پیرو نظر افشاری و همکاران (۲۰۱۹)، لگام‌زدن ذهن دانشجویان برخوردار از تفکر واگرا و انتقادی امروز به یک منبع علمی گزینش‌شده، نوعی اسارت علمی است.

«تبادل نظر با دانشجویان پیرامون اهداف درسی» به عنوان آخرین بایسته از دیدگاه صاحب‌نظران، مقوله‌ای «قابل توجه» از نگاه اساتید و «به طور ویژه قابل توجه» از دید دانشجویان است. به نظر می‌رسد امروزه با توجه به تنوع شاخه‌های دانش و کاربرد علمی و اقتصادی آنها، آگاهی از اهداف و مقاصد آموزشی، یکی از دغدغه‌های اصلی دانشجویان است. مؤیدِ نظرِ نسری و همکاران (۲۰۲۰)، دسترسی دانشجویان امروز به منابع اطلاعاتی متعدد، مانع از تمکین و انقیاد آنها نسبت به یادگیری، بدون آگاهی از اهداف مورد نظر است. گفتمان پیرامون منویات درسی، در بردارنده شفافیت ذهنی دانشجویان مردد امروزی و در نتیجه تهییج و انگیزه‌مندی آنها نسبت به یادگیری است. افشاری و همکاران (۲۰۱۹) و بنداری و همکاران (۲۰۲۰) نیز در پژوهش‌های خود این مهم را مورد تأکید قرار داده‌اند.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت، امروزه کاستی‌ها و محدودیت‌های فراوان آموزش‌های سنتی از طرفی و بایسته‌های گریزناپذیر یاددهی-یادگیری خودراهبر از دیگر سو، نگاه متولیان تعلیم و تربیت را به این سبک از آموزش معطوف ساخته است. بهره‌وری از یاددهی-یادگیری خودراهبر در کنار دیگر شیوه‌های فعال و اثربخش، مایه شکوفایی و اعتلای آموختن است. زمینه‌ها و ظرفیت‌های فراوان مادی و معنوی که در نوشتار حاضر بدان پرداخته شد، بسترگاه مناسبی است پیش روی مدرسان دانشگاه در راستای کاربست بایسته‌های مذکور. متأسفانه علی‌رغم تأکید صاحب‌نظران و اقبال اساتید و دانشجویان نسبت به یاددهی-یادگیری خودراهبر، هنوز زیرساخت‌های کمی و کیفی، در راستای اجرایی‌شدن مناسب آن فراهم نگردیده است. لذا همه ذینفعان و مسئولین ذی‌ربط می‌بایست نهایت تلاش خود را در مسیر تحقق آن به کار گیرند.

منابع

- ابن ابی الحدید، عبدالمجید بن هبه الله. (۱۳۷۸ق). *شرح نهج البلاغه به کوشش محمود ابوالفضل ابراهیم*، جلد ۲۰، قم: مکتبه آیه-العظمی المرعشی النجفی (ره).
- افشاری، مرجان؛ نوریان، محمد؛ احمدی، امینه و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۸). سنتز پژوهی مؤلفه‌ها و روش‌های یاددهی و یادگیری در یادگیری خودراهبر از منظر قرآن کریم. *فصلنامه مطالعات قرآنی*، ۱۰(۳۹)، ۲۴۳-۲۷۰.
- پورکریمی، جواد؛ و مبین‌رهنی، یاسمن (۱۳۹۸). ارزیابی شایستگی‌های فراشناختی دانشجویان رشته‌های علوم رفتاری دانشگاه تهران، *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۲(۱۹)، ۱۷۸-۱۶۳.
- حبیب صبوری خسروشاهی، (۱۳۹۳). تفاوت بین نسلی در خانواده، *مجله مطالعات علوم اجتماعی ایران*، ۱۱(۳)، ۷۸-۹۰.
- حسینی، زهرا و یاوری، فردین. (۱۳۹۲). یادگیری با لذت کشف؛ روش‌های یادگیری اکتشافی. *مجله رشد معلم*، ۲۷۹، ۳۷-۳۵.
- رحیمی، محمد؛ آشفته‌تهرانی، امیر و حضرتی‌صومعه، زهرا. (۱۳۹۰). عوامل اجتماعی مؤثر بر تفاوت بین نسلی (مطالعه موردی شهر خلخال در سال ۱۳۹۰). *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناسی ایران*، ۷(۲)، ۹۸-۷۹.
- رنجبر، مختار. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر خودراهبری بر مدیریت دانش فردی مدیران مدارس. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۳۸)، ۳۲۸-۳۰۹.
- زارع، حسین و نهروانیان، پروانه (۱۳۹۶). اثر آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های حل مساله و یادگیری خودراهبر، *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۲)، ۸۵-۹۶.
- زنگنه، حسین؛ کاوسی، علیرضا و بهرامی، زهرا (۱۳۹۸). نگرش معلمان به روش‌های یاددهی-یادگیری آموزش کارآفرینی در دوره ی ابتدایی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۶)، ۷-۱.
- شرفی، محمود و داودی، مریم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد‌های فراشناخت بر خودراهبری یادگیری و پیشرفت تحصیلی ریاضی و ادبیات فارسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان شوش. *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۹(۳۶)، ۱۷۰-۱۴۷.
- دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱۲، شماره ۲۴، پاییز و زمستان ۱۴۰۰

شناسایی و تبیین بایسته‌های راهبرد یاددهی-یادگیری...

صفری، یحیی؛ مهدی‌زاده، حسین؛ پاک‌نیا، لیلا و مهران‌نیا، آذر. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش محتوای مبتنی بر فراشناخت با کمک نرم افزار بر خودراهبری و پیشرفت درسی دانش آموزان دوره ابتدایی، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۲)، ۶۴-۵۱.

عباسی، صدیقه؛ سفیری، خدیجه و امیرمظاهری، امیرمسعود. (۱۳۹۷). تأثیر عوامل اجتماعی در روابط نسلی از دیدگاه دانشجویان دختر. *جامعه پژوهی فرهنگی*، ۹(۱)، ۱۵۶-۱۳۱.

علیمردانی، فائزه، (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل نظام تعلیم و تربیت اسلامی در دانشگاه ها، گامی در راستای ارتقا کیفیت مدارس فردا. *اولین همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی*.

قدم پور، عزت‌اله؛ خلیلی‌گشنیگانی، زهرا و رضائیان، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش بسته فراشناختی (تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۷۱-۹۰.

کریمی، صدیقه و نصر، احمدرضا (۱۳۹۲). روش های تجزیه و تحلیل داده های مصاحبه، *مجله عیار پژوهش در علوم انسانی*، ۴(۱)، ۷۱-۹۴.

کیدوری، امیرحسین؛ محمدی‌حسینی، سیداحمد و سلیمانی، الهام (۱۳۹۸). ادراک دانشجویان از شایستگی‌های تدریس اعضای هیات علمی در آموزش عالی (مورد مطالعه: دانشگاه فردوسی مشهد). *تدریس پژوهی*، ۷(۴)، ۱۳۱-۱۰۷.

معاصر، حمید و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۸). خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه ای انگیزه پیشرفت. *مجله روانشناسی*، ۲۳(۴)، ۴۵۷-۴۴۰.

موسوی، شادی و سرداری، باقر. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی الگوی یادگیری مشارکتی بر یادگیری خودراهبر (خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی) دانش آموزان دختر. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۶)، ۸۴-۶۵.

Adinda, D., & Mohib, N. (2020). Teaching and Instructional Design Approaches to Enhance Students' Self-Directed Learning in Blended Learning Environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(2), 162-174.

Al Moteri, M.O. (2019). Self-Directed and Lifelong Learning: A Framework for Improving Nursing Students' Learning Skills in the Clinical Context. *International journal of nursing education scholarship*, 16(1),1(open-issue).

Astriani, D., Susilo, H., Suwono, H., Lukiati, B., & Purnomo, A. (2020). Mind Mapping in Learning Models: A Tool to Improve Student Metacognitive Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(6), 4-17.

Bhandari, B., Chopra, D., & Singh, K. (2020). Self-directed learning: assessment of students' abilities and their perspective. *Advances in Physiology Education*, 44(3), 383-386.

Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design. *Sage publications*.

Fazio, C. (2020). Active Learning Methods and Strategies to Improve Student Conceptual Understanding: Some Considerations from Physics Education Research. *In Research and Innovation in Physics Education: Two Sides of the Same Coin* (pp. 15-35). Springer, Cham.

Gillespie, A. (2020). The Politics of Millennials: Political Beliefs and Policy Preferences of America's Most Diverse Generation. *Journal of Race, Ethnicity and Politics*, 5(1), 242-245.

Grace Oh, E., Ricciotti, H. A., & Cianciolo, A. T. (2018). Paying Mind to Generational Differences in Medical Education: A Dialectical Book Review, *Teaching and Learning in Medicine*, 30(3), 345-349.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.

Kaulback, M. K. (2020). Correlating Self-directed Learning Abilities to Lifelong Learning Orientation in Baccalaureate Nursing Students. *Nurse Educator*.

Kaur, A., Lakra, P., & Kumar, R. (2020). Self-directed Learning Readiness and Learning Styles among Nursing Undergraduates. *Nursing and Midwifery Research Journal*, 16(1), 40-50.

Kerr, D., Ratcliff, J., Tabb, L., & Walter, R. (2020). Undergraduate nursing student perceptions of directed self-guidance in a learning laboratory: An educational strategy to enhance confidence and workplace readiness. *Nurse education in practice*, 42, 1-6.

Kirk, J., & Courtner, A. (2020). Self-Direction in Learning of EdD Candidates at a Small, Private Institution. *International Journal of Doctoral Studies*, 15(1), 353-371.

Moaser, H. & Zaree, H.A. (2019). Emotional Creativity and Self-Directed Learning: The Mediating Role of Achievement Motivation, *Journal of Psychology*, 23(4), 440-457.

Nasri, N. M., Halim, L., & Abd Talib, M. A. (2020). Self-Directed Learning Curriculum: Students' perspectives Of University Learning Experiences. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 227-251.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research , *Intrenational Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.

Okros, A. (2020). Generational Theory and Cohort Analysis. In Harnessing the Potential of Digital Post-Millennials in the Future Workplace, *Springer, Cham*, 33-51.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *Qualitative Report*, 12(2), 238-254.

Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking—A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 13-40.

Rascon-Hernan, C., Fullana-Noell, J., Fuentes-Pumarola, C., Romero-Collado, A., Vila-Vidal, D., & Ballester-Ferrando, D. (2019). Measuring self-directed learning readiness in health science undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 83, 1-6.104201.

Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D., & Wirth, J. (2020). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study. *Metacognition and Learning*, 1-23.

Schweder, S. (2020). Mastery goals, positive emotions and learning behavior in self-directed vs. teacher-directed learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 205-223.

Sinnema, C., Nieveen, N., & Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms?. *The Curriculum Journal*, 31(2), 181-201.

Stephen, J. S. (2020). Examining a High-Impact, First-Semester Seminar Class on Online Undergraduate Student Self-Regulation, Self-Direction, Online Learning Self-Efficacy, and Persistence (*Doctoral dissertation, The University of Memphis*).

Vyomakesisri, t., sonu, t., & srikanth, d. (2020). pop culture: interaction of and influence on the youth. *International journal of english literature and social sciences (ijels)*, 5(1), 8-12.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003), Using Research Instruments: A Guide for Researchers, *London, Routledge Flamer*.

Yasmin, M., Naseem, F., & Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34-40.

Yildirim, I., Cirak-Kurt, S., & Sen, S. (2019). The Effect of Teaching " Learning Strategies" on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79(5), 87-114.