

یادگیری خودراهبر در کلاسهای چند پایه

محمدعلی نادی^۱ - احسان کاظمی^۲

چکیده

هدف اصلی این مقاله معرفی و توصیف سبک و روش یادگیری خودراهبر است که می‌تواند در مناطق دور از شهر (روستاها) و در کلاس‌های چند پایه به نحو احسن استفاده شود و کمبودهای موجود در ابعاد نیروی انسانی و امکانات آموزشی را برطرف کند. روش پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی است و هدف آن پاسخ به سؤالات زیر است.

- ۱- خودراهبری در یادگیری چیست؟
 - ۲- چه موقعیت‌هایی یادگیری خودراهبر را افزایش می‌دهد؟
 - ۳- چه فعالیت‌هایی یادگیری خودراهبر را رشد می‌دهد؟
 - ۴- کدام یک از رویکردهای آموزشی، کسب مهارت‌های خودراهبری را رشد می‌دهند؟
 - ۵- معلمان کلاسهای چند پایه برای رشد و توسعه خودراهبری در دانش‌آموزان، چه فعالیت‌هایی می‌توانند انجام دهند؟
 - ۶- چه چالش‌هایی در ارتباط با یادگیری خودراهبر وجود دارد؟
- کلید واژه‌ها: خودراهبری در یادگیری، کلاسهای چند پایه، یادگیری خودراهبر، رویکردهای آموزشی.

مقدمه

چالشی که همواره معلمان کلاسهای چندپایه با آن مواجه هستند، برطرف کردن نیازهای فراگیران در یک کلاس درس با سطوح مختلف تحصیلی است، چراکه این دانش آموزان از تواناییها، سطوح پیشرفت، رشد اجتماعی و جسمانی متفاوتی برخوردارند. اگرچه در کلاسهای معمولی (تک پایه) نیز طیف گسترده‌ای از قابلیت‌ها، استعدادها و به‌طور کلی تفاوت‌های فردی در بین دانش آموزان وجود دارد، لیکن این تفاوتها در کلاسهای چندپایه بیشتر است، در نتیجه وقت و انرژی بیشتری از معلم خواهد گرفت. از همین رو، معلمان کلاسهای چندپایه باید از تجربه، مهارت و تدبیر لازم برخوردار باشند تا بتوانند رشد خودراهنری را در دانش آموزان تسهیل و تسریع کنند (میلر، ۱۹۹۹).

نولز (۱۹۷۵) خودراهنری در یادگیری را به‌صورت فرایندی تعریف می‌کند که فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف، شناسایی منابع، انتخاب و اجرای طرحهای لازم و ارزشیابی پیامدهای یادگیری پیشقدم می‌شوند. هاوس (۱۹۹۶) و گریسون^۱ (۱۹۹۷) خودراهنری را به‌عنوان خود مدیریت (مدیریت زمینه که شامل محیط اجتماعی، منابع و عملکردها می‌شود) و خودبازبینی (که به کمک آن فراگیران راهبردهای شناختی خویش را تنظیم، ارزشیابی و بازنگری می‌کنند)، تعریف می‌کنند. در ادامه لیمن (۱۹۹۷)، مورو، شارکی و فرستون (۱۹۹۳) خودراهنری را به‌عنوان مهارکننده تدریجی تغییرات از معلم به شاگرد در نظر گرفته و اعتقاد دارند که در یادگیری خودراهنر فراگیران با یک رویارویی عظیم و مستقل به هدف‌گذاری و تصمیم‌گیری در یادگیری و تشخیص ارزشمندی می‌پردازند. به‌علاوه آنها در می‌یابند که چگونه تکالیف یادگیری خود را در یک چهارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند (نقل از نادی، ۱۳۸۲).

بنابراین خواه ناخواه یادگیری خودراهنر وابسته به کسی است که مسؤلیت یادگیری را برعهده دارد و فرد مسؤل شخصی است که باید یاد بگیرد چگونه از روشها و منابع آموزشی استفاده کند و تلاش‌های خود را اندازه‌گیری نماید. یکی از معیارهای اثربخشی یادگیری آن است که فراگیران، خودشان فرایند یادگیری را برعهده بگیرند و در واقع بتوانند آن را رهبری و هدایت کنند. در بحث

شاخصهای دخیل در یادگیری اثربخش، جونز، والدز، نواکوسکی و راسماسن (۱۹۹۵) ویژگیهای دانش آموزانی که مسؤول یادگیری خودشان هستند را توصیف کرده اند. یکی از این ویژگیها، خود راهبر بودن است. کاوی (۱۹۸۹) به اهمیت خودراهبری تأکید می نماید و آن را پیش گستری^۱ می نامد که یکی از عادات یا خصایص عمده افراد اثربخش به حساب می آید. وی در کتاب خود با عنوان هفت ویژگی افراد اثربخش می نویسد: «انسان به گونه ای آفریده شده است که مسؤول زندگی خودش است. رفتارها تابع تصمیمات ماست نه شرایط و اوضاع. ما می توانیم احساساتمان را تابع ارزشهایمان نماییم. ما مسؤولیت آنچه رخ می دهد را بر عهده داریم.»

از نظر فلسفی ریشه های خودراهبری را می توان در مکتب انسان گرایی جست و جو کرد. آنچه پژوهشگرانی چون راجرز (۱۹۹۰)، کهل (۱۹۶۹)، دنیسون (۱۹۶۹)، سیمون (۱۹۷۳) گوردون (۱۹۷۴)، بیست من و این گارتنر (۱۹۷۱) و هولت (۱۹۷۶) با ارائه رویکردهای متنوعی در آموزش و پرورش؛ نظیر مدارس آزاد، کلاس های باز و آموزش و پرورش فرایندی انجام داده اند، گویای ارتباط و همبستگی شدید آموزش و پرورش و فلسفه انسان گرایی با خودراهبری است (نقل از گیج و وبرلاینر، ۱۳۷۴).
به این منظور بیکر و اسنومن (۱۹۹۰) هدف های اصلی رویکرد انسان گرایانه را به شکل زیر معرفی می کنند:

- تقویت خودراهبری و استقلال فراگیران
 - تقویت خلاقیت شاگردان
 - تقویت روحیه زیبایی شناسی
 - تقویت حس کنجکاوی
- گیج و وبرلاینر (۱۹۹۱) در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که مبنای آموزش انسان گرا بر مفروضات اساسی زیر استوار است:
- ۱- دانش آموزان چیزی را یاد می گیرند که به داشتن آن نیاز و علاقه دارند؛
 - ۲- تمایل به یادگیری و آگاهی از نحوه یادگیری و کسب دانش مهمتر است؛
 - ۳- ارزشیابی شخصی دانش آموزان تنها داور معنادار کارشان محسوب می شود؛
 - ۴- احساسات و عواطف به اندازه شناخت اهمیت دارند و لذا یادگیری چگونه احساس کردن به اندازه یادگیری چگونه اندیشیدن اهمیت دارد.
 - ۵- یادگیری زمانی به وقوع می پیوندد که برای دانش آموزان تهدید آمیز نباشد.

به عقیده انسان‌گرایان با این روش، کلاس درس می‌تواند به رشد آزاد فراگیران یاری برساند و یادگیری را بیش از پیش معنادار کند (پتی^۱، ۱۹۹۸).

هامچک (۱۹۷۷) در مقاله‌ای با عنوان در چارچوب فلسفی - نظری روان‌شناسی انسان‌گرا و دلالت‌های آن برای تدریس، ضمن اشاره به ریشه‌های پدیدارشناسی و وجودگرایی (اگزیستانسیالیستی) نهضت انسان‌گرایی، دلالت این رویکرد را برای تدریس به شرح زیر بیان می‌کند:

۱- رویکرد یاد دهی - یادگیری انسان‌گرا بر اینجا و اکنون تأکید دارد.

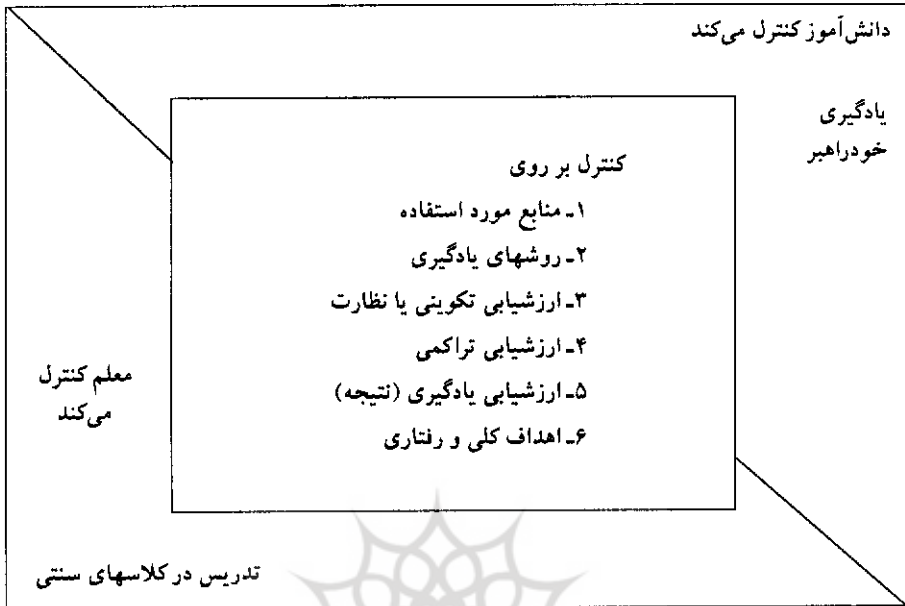
۲- رویکرد یاد دهی - یادگیری به دانش‌آموزان به‌عنوان کل توجه می‌کند.

۳- رویکرد یاد دهی - یادگیری برای شخصی کردن تدریس و یادگیری تلاش می‌کند.

۴- رویکرد یاد دهی - یادگیری از قابلیت انعطاف برخوردار است (شعبانی ورکی ۱۳۷۹).

در حقیقت ارزش یک روش آموزشی یا نظریه یادگیری به پایداری و عمق یادگیری‌بی است که در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و نظریه خودراهبری با بهره‌گیری از ریشه‌های فلسفی و روان‌شناختی خود همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌کنید، توانسته است به این مهم دست یابد:

معلمان می‌توانند خودراهبری و اثربخشی شخصی دانش‌آموزان را با ارائه فرصت‌هایی قبل از آموزش در خلال آن و بعد از آموزش برای اعمال نظارت، بر روی یادگیری آنها رشد دهند. البته این مسأله به معنای اینکه دانش‌آموزان همه تصمیم‌ها را در اختیار بگیرند نیست، بلکه تأکید ما بر روی خودراهبری و اثربخشی دانش‌آموز بدین معناست که دانش‌آموزان به تفکر پرداخته و در راهبردها و تدابیر ویژه‌ای که فرصت‌هایی را برای تصمیم‌گیری و حل مسأله به آنها عرضه می‌کند، خود را درگیر کنند، بدون اینکه به آنها گفته شود چه کاری باید انجام دهند. به عبارتی خودراهبری افزایش هرگونه دانش، مهارت و پیشرفت تحصیلی یا رشد فردی است که دانش‌آموز خود شخصاً دست به انتخاب می‌زند. اعتقاد بر این است که در این نوع یادگیری، دانش‌آموزان و معلمان مسؤولیت فعالیتهای کلاسی را با یکدیگر تقسیم می‌کنند و لذا در یک کلاس خودراهبر نه معلم همه نظارت در کلاس را به عهده دارد و نه همه تصمیمات درباره فرایند یادگیری



اهداف سطحی

رشد توسعه

اهداف عمیق

شکل ۱- نقل از پتی ۱۹۹۸

به دانش آموزان تفویض می شود، بلکه وظیفه اصلی معلم بررسی ضعفها و یافتن راهبردهای متناسب با سبک یادگیری دانش آموزان است (همیسترا^۱، ۱۹۹۴). بدین منظور راهبردهای ویژه شامل تشویق و ترغیب دانش آموزان به تعیین اهدافشان برای رشد شخصی و بهبود آموزشی و برنامه ریزی شیوه های دستیابی به این اهداف است. بر طبق نظر هام و مورفی (۱۹۸۳)، تعیین اهداف توسط خود دانش آموزان بیشتر از زمانی که معلمان به تعیین اهداف می پردازند، موجب برانگیختگی و اثربخشی آنان می شود. ورنر و داویسون (۱۹۸۲) نیز به نقل از گایه، یکی از مهمترین ویژگیهای ذاتی که در یادگیری موفق باید موجود باشد را انگیزه یادگیری می دانند و اعتقاد دارند که محیط یادگیری باید به گونه ای باشد که مورد قبول فراگیران واقع شود.

موقعیتهایی که یادگیری خودراهبر را رشد و گسترش می‌بخشند چه محیط‌ها و موقعیتهایی، رشد یادگیری خودراهبری را در دانش‌آموزان تسهیل و ارتقا می‌بخشد؟ از نظر نولز (۱۹۷۵) محیط‌ها را می‌توان به دو نوع تقسیم کرد: محیط‌های یادگیری سنتی یا معلم‌محور و محیط‌هایی که بر خودراهبری تأکید می‌کنند. جدول شماره ۱ یافته‌های این پژوهشگر در خصوص فراگیران و نقش‌های آنها در محیط‌های یادگیری را نشان می‌دهد:

جدول ۱- فرضیات مختلف در خصوص محیط‌های معلم‌محور در مقابل محیط‌های خودراهبر

فرضیه‌هایی در مورد فراگیر	محیط معلم‌محور	محیط خودراهبر
دیدگاه فراگیر	وابسته	مستقل
نقش تجربه‌های فراگیر	نقطه آغازین ولی نه ضروری	منبع غنی و ضروری برای یادگیری
آمادگی برای یادگیری	تغییر کردن با بلوغ و بختگی	رشد از طریق انجام تکالیف یا مسأله
جهت‌دهی فراگیر	محور بودن موضوع یا متن	محور بودن تکالیف یا مسأله
انگیزش فراگیر	پاداش‌ها یا تنبیهات بیرونی	درونی، مبتنی بر کنجکاوی

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ترکیب یادگیری خودراهبر در هر کلاس، بیشتر از تغییر، به یک دیدگاه آموزشی متفاوت نیاز دارد. یادگیری خودراهبر نیازمند یک نگاه تازه به فرضیه‌هایی است که در مورد دانش‌آموزان، یادگیری، انگیزش خود و محیط کلاس ارائه شده است.

فعالیت‌های مربوط به یادگیری خودراهبر

رفتارهای مرتبط با یادگیری خودراهبر را می‌توان در دو دسته گسترده ارائه کرد:
۱- رفتاری، ۲- شناختی.

فعالیت‌های رفتاری یا خودمدیریتی، شامل انگیزش، اراده یا اختیار (خواستن یا تصمیم‌گرفتن)، مدیریت زمان و تداوم تلاش می‌باشد. فعالیت‌های شناختی نیز شامل فرایندهای ذهنی انتخاب، بسط یا شرح دادن، سازماندهی، نظارت کردن یا پردازش اطلاعات از جهات دیگر می‌باشد.

جدول ۲ مقوله‌ها یا طبقه‌های یادگیری خودراهبر که مرتبط با مدیریت خود دانش‌آموز می‌باشد را نشان می‌دهد.

جدول ۲- طبقه‌های یادگیری خودراهبر؛ فعالیتهای رفتاری (خود مدیریتی)

مدیریت زمان	۱- تشخیص زمان مورد نیاز ۲- نگه‌داشتن اثر زمان سپری شده ۳- جدول زمانی مناسب ۴- اختصاص زمان برحسب تکالیف
مدیریت تلاش	۱- ایجاد یک محیط یادگیری خلاق ۲- تنظیم یادگیری و اهداف پیشرفت ۳- آغاز تلاش ۴- یافتن مواد درسی، ۵- تداوم تلاش
انگیزش یا اراده	۱- دقت در نظارت ۲- بررسی تواناییها و ضعف‌های عادت‌ها در مطالعه ۳- ردیابی زمان و فعالیتهای مدیریت تلاش

در یک کلاس چند پایه، فعالیتهای مدیریت خود، متوجه یا معطوف به اولین ارتباط با معلم است. دانش‌آموزانی که قادر به مدیریت زمان خود می‌باشند، جدول زمانی را دنبال و منابع درسی مورد نیاز را پیدا می‌کنند و تا زمان کامل شدن تکالیف، بر روی آنها مکث می‌کنند. توانایی معلم در اداره سطوح مختلف، فهم و درک را تسهیل می‌کند. بنابراین توفیق معلمان چند پایه در خلق محیطی است که این مهارتها را تشویق کند.

گیلرز که یک معلم پایه چهارم، پنجم و ششم است، خاطر نشان می‌سازد، به محض اینکه دانش‌آموزان عادت‌ها و مهارتهای کاری لازم و ضروری برای کلاس او را توسعه و رشد می‌دهند، بلافاصله آنها این عادت‌ها را به دانش‌آموزان جوانتر یاد می‌دهند. وی می‌گوید جالب است که در خلال سال سوم، به‌عنوان یک معلم چند پایه، متوجه شده‌ام که دانش‌آموزان بزرگتر می‌توانند چیزهای جدیدی به دانش‌آموزان سطوح پایین‌تر یاد بدهند. گیلرز معتقد است که معلمان مجبور هستند این رویه را در کلاس‌های سنتی خودشان انجام دهند، اما این روشی است که او با آن کلاس خود را اداره می‌کند (نقل از میلر^۱، ۱۹۹۹).

در این قسمت به بررسی طبقه‌بندی شناختی مرتبط با خودراهبری همراه با فعالیتهای نمونه برای هر کدام از طبقه‌ها پرداخته می‌شود. هر چند برخی از این مهارتها به‌طور ضمنی قابل یادگیری هستند.

جدول ۳- طبقه‌های یادگیری خودراهبر: فعالیت‌های شناختی

طبقه	فعالیت‌های نمونه
انتخاب	۱- یافتن اطلاعات ضروری و رد کردن اطلاعات غیرضروری ۲- خلاصه‌نویسی از مطالب کلاس ۳- زیر مطالب مهم خط کشیدن
درک	مرور کلی مطالب و در نظر گرفتن اطلاعات و مواد درسی قبلی
تقویت‌کننده‌های حافظه	۱- مرور مطالب ۲- آزمون‌های یادیار ۳- خودآزمونی ۴- ابداع راهبردهای مناسب برای مطالعه
شرح و توضیح دادن (بسط دادن)	۱- پرسش از خود ۲- تصویرسازی ۳- استعاره‌ها و قیاس‌ها
تلفیق (یکپارچگی)	۱- مطالب را به بیان دیگری گفتن (بیان مطالب درسی به شکلی دیگر) ۲- کمک‌های ارتباطی (نقشه‌ها و نمودارها و خطوط زمانی) ۳- استفاده از منابع مربوط و چندگانه ۴- استفاده از دانش و آموخته‌های قبلی ۵- ارائه پاسخ‌هایی که فراسوی (فراتر از) مقتضیات و نیازها گسترش یافته است
بازنگری (نظارت)	شناسایی آنچه بر آن مسلط نشده‌ایم (آن را نیاموخته‌ایم) ۲- آگاهی از ضعف‌ها و تواناییهای شخصی

فواید خودراهبری برای دانش‌آموزان

خلق و حفظ فضای مساعد کلاسی برای یادگیری خودراهبر، از جهات گوناگون برای معلم و دانش‌آموزان فایده و مزیت دارد. چنین کلاسی می‌تواند الگوهای بسیار عالی برای دانش‌آموزان جوانتر و ضعیف‌تر به منظور ایجاد فضای رقابت میان آنها فراهم کند. به همین دلیل است که معلمان کلاس‌های چند پایه تمایل دارند، مقدار زمان بیشتری را به دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودراهبری آنها توسعه نیافته است، اختصاص دهند. بنابراین در صورت افزایش راهبری دانش‌آموزان، معلمان کلاس‌های چند پایه می‌توانند مقدار زمان زیادتری را به آن دسته از دانش‌آموزانی که نیاز بیشتری به کمک دارند، اختصاص دهند. به عبارت دیگر معلم به دانش‌آموز خودراهبر اجازه می‌دهد که با گروه‌های کوچک یا افرادی که به حمایت اضافی نیاز دارند، کار کند. (میلر، ۱۹۹۶).

معلم کلاس چند پایه در حالی که خودراهبری شاگردان خود را مورد تأکید قرار می‌دهد سعی می‌کند، محیط یادگیری غنی‌تر، چالش برانگیزتر و بهتری ایجاد کند. یکی

از مزایای ازدیاد رفتارهای خودراهبر، افزایش میزان همزمانی آموزش و یادگیری است. زمان یادگیری دانشگاهی، دقیقاً مرتبط با پیشرفت دانش آموز است، یعنی اینکه زمان یادگیری بیشتر، منجر به پیشرفت بیشتر دانش آموز می شود.

اگر دانش آموزان تشویق شوند تا بر یادگیری خود تسلط داشته و آن را کنترل کنند، احساس اثربخشی فردی در آنها رشد یافته و انگیزه یادگیری شان افزایش می یابد. تقویت این احساس احتمال پیشرفت و رشد دانش آموزان را زیاد می کند، بنابراین فرض مسؤلیت برای یادگیری ضرورت می یابد، اگر چه موانعی در مقابل مسؤلیت پذیری فردی فراگیران وجود دارد که عبارت اند از: ۱- آموزش رسمی پیشین فراگیران و کارآموزی قبلی آنها که باعث می شود در آن شرایط فرصت محدودی برای مسؤلیت پذیری فراگیر فراهم شود. ۲- تجارب قبلی برای خودراهبری در بخش های رسمی که منفی بوده است. ۳- نداشتن توانایی برای رسیدن به اهداف یادگیری در ارتباط با علائق فردی (نقل از نادى، ۱۳۸۲).

دلالت ضمنی برای کلاس درس

گفته شد که این نوع یادگیری، مهارت ها و رفتارهایی هستند که مزایای فراوانی برای معلمان و دانش آموزان دارند؛ اینکه معلمان چه کارهایی می توانند در این زمینه انجام دهند؟ کدام تکالیف و فعالیتها می توانند به نحوی ساختارمند شوند که دانش آموزان به تدریج مهارت های ضروری برای کار مستقل را به دست آورند؟ کدام یک از رویکردهای آموزشی، کسب مهارت های خودراهبری را افزایش می دهند؟

قبل از پرداختن به رهنمودها و پیشنهاد های کلی برای افزایش احتمال رفتارهای خودراهبر دانش آموزان، باید موضوع پختگی دانش آموزان و رشد آنها، به طور کلی بررسی و مورد توجه قرار گیرد. انتظارات معلم برای افزایش شایستگی دانش آموز می تواند از سطح بالا یا پایینی برخوردار باشد و با تأثیرات منفی مختلفی همراه شود. دانش آموزانی که از پیچیدگی یک تکلیف علمی یا آموزشگاهی مستأصل گردیده اند، خودشان را با کناره گیری از مرحله اول مورد حمایت قرار خواهند داد.

دانش آموزانی که به اندازه کافی با مسائل درگیر نشوند، یا آنهایی که با تکالیف تکراری یا تکالیف پایین تر از سطح مهارتشان روبه رو گردند، ممکن است کسل شوند و خود را از قید فعالیت یا کارهای بدون چالش آزاد کنند. بنابراین سن پختگی یا رسش و شایستگی و صلاحیت دانش آموزان قبل از طراحی یا در آغاز فعالیت های یادگیری باید به دقت مورد توجه قرار گیرد.

توماس و همکاران (۱۹۸۸) ۴ مؤلفه اساسی را در فعالیتهای آموزشی شناسایی کرده‌اند که یادگیری خودراهبر را افزایش می‌دهند.

۱- درخواست‌های علمی مقتضی

۲- حمایت‌های آموزشی کافی

۳- فرصت‌هایی برای یادگیری و تمرین فعالیتهای اثربخش یادگیری خودراهبر

۴- ایجاد اهداف کلاسی (آموزشی) مناسب

درخواست آموزش دانشگاهی باید به گونه‌ای پایه‌ریزی شود که دانش‌آموزان را درگیر کند، ولی آنها را مأیوس نکند. این درخواست‌ها باید صریح و خاص باشند. یعنی درخواست‌ها باید بر روی مهارتهایی که تاکنون دانش‌آموزان بر آنها تسلط یافته‌اند، ساخته شوند. با این حال اجبار یا تشویق فراگیر به تلاشی نو و تازه، مهارتها را بیش از پیش رشد می‌دهد.

حمایت‌های آموزشی، فعالیتها یا منابع و مواردی هستند که بازخورد ارائه می‌دهند و پیشرفت دانش‌آموز را وارسی می‌کنند، یا از جنبه‌های دیگر، دانش‌آموز را به طرف یک هدف آموزشی هدایت و راهنمایی می‌کنند. البته این حمایتها نباید جایگزین فعالیتهای یادگیری خودراهبر شوند، بلکه باید بیشتر یک چهارچوب برای تلاش‌های خود دانش‌آموزان باشد. به عنوان مثال، روبه‌رو ساختن دانش‌آموز با فهرستی از ایده‌های اصلی از یک فصل، حمایتی محسوب نمی‌شود، اما مواجه ساختن وی با ویژگیهای یک ایده اساسی، حمایتی است. دانش‌آموزان تمایل دارند ایده‌های اساسی و تواناییهای شناختی قوی را در وجود خود کشف کنند (میلر، ۱۹۹۹).

بدون شک ارائه فرصت‌های بیشتر به دانش‌آموزان برای تمرین یادگیری خودراهبر، مهارتها را در آنان تقویت می‌کند و این امر باعث می‌شود که در کلاس درس فضایی با تأکید بر خودراهبری ایجاد شود. این بدان معناست که دانش‌آموزان خواهند پذیرفت که پیشرفتشان را خودشان تحت نظارت قرار دهند، از سطوح مهارت خود مطلع باشند و قادر به تشخیص و جمع‌آوری منابع مورد نیاز برای تکمیل تدریجی چالش‌های بیشتر تکالیف تحصیلی باشند.

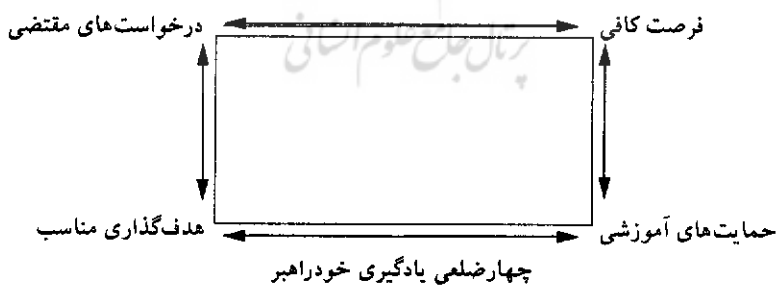
یکی از علل علاقه معلمان کلاس‌های چندپایه به یادگیری خودراهبر، تلاش برای حذف فضای رقابتی کلاس درس و جایگزین ساختن آن با فضای مشارکتی است. دانش‌آموزان خودراهبر در محیطی به یادگیری می‌پردازند که یادگیری در آن برای همگان به عنوان یک مزیت و ضرورت در نظر گرفته می‌شود و نه صرفاً به عنوان پاداشی برای افراد با استعداد.

جدول ۴- شرایط و موقعیتهای بهینه‌سازی فعالیتهای یادگیری خودراهبر

شرایطی که یادگیری خودراهبر و انگیزش دانش‌آموز را ترغیب و تشویق می‌نماید.

- ✓ پاداش‌هایی که وابسته به نتایج و پیامدهای خاص هستند؛
- ✓ اهداف یک نظام پاداش وابسته به دانش کلی است؛
- ✓ بازخوردی که مکرر، فوری و وابسته به عملکرد است؛
- ✓ محیط غیر رقابتی و فردگرایانه؛
- ✓ ارزشیابی بر اساس ملاک‌های عینی و ویژه؛
- ✓ ارزشیابی خصوصی؛
- ✓ پاداشهای اعمال شده برای تلاش فرد و نه فقط برای استعدادها و تواناییهای ذاتی وی؛
- ✓ خودگردانی (استقلال، شامل فرصتی برای تقویت و برنامه‌ریزی زمانی خویش)؛

کلاسهای چندپایه باید در صف مقدم توسعه آینده در فعالیتهای و ارزیابی یادگیری خودراهبر باشند. نکته مهم آن است که هر چهار مؤلفه یا اجزای یادگیری خودراهبر؛ درخواست‌های مقتضی، حمایت‌های آموزشی، فرصت کافی و هدف‌گذاری مناسب، باید قبل از اینکه یادگیری خودراهبر رخ دهد، تدوین شود.



نمودار ۲- چهار مؤلفه یادگیری خودراهبر

بدون شک تقاضا بدون حمایت، یا حمایت‌های افراطی بدون تقاضای مداوم موفق نخواهد بود.

فعالیت‌هایی برای توسعه خودراهبری

معلم‌ان کلاس‌های چند پایه برای رشد و توسعه خودراهبری در دانش‌آموزان، چه فعالیت‌هایی می‌توانند انجام دهند؟ تای - کیم (۲۰۰۰) مجموعه‌ای از فعالیتها را برای کمک به دانش‌آموزان توصیف می‌کند. این فعالیتها برای گذر از یادگیری معلم محور به یادگیری خودراهبر مطرح گردیده است. جدول ۵ فعالیت‌های طراحی شده برای معلم و جدول ۶ فعالیت‌های طراحی شده برای دانش‌آموز را نشان می‌دهد. در هر دو جدول، فعالیت‌های ردیف راست، آنهایی هستند که باید اول رخ دهند. در صورتی که شخص به سمت چپ حرکت کند، نیازمندی‌های دانش‌آموز برای خودراهبری افزایش می‌یابد.

جدول ۵- فعالیت‌های یادگیری معلم برای پرورش خودراهبری در دانش‌آموزان

کمک به دانش‌آموزان برای تصور کردن تجربه خودراهبری (مدل خودراهبری)	برگزاری سخنرانیهای انفرادی برای بحث در مورد پیشرفت و رفتار یادگیری فردی فراگیران
از طریق فهم چگونگی ارزشمندی SDL برای معلم به دانش‌آموزان آموزش دهیم که چگونه برای SDL ارزش قایل شوند.	روشن و مشخص کردن نقش‌های معلم و دانش‌آموز در محیط یادگیری خودراهبر
کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به یک پیش‌بینی رضایت‌بخش از موفقیت خود به‌عنوان یک فراگیر و تقویت رشد خودراهبری آنها در خلال مصاحبه، و بررسی پیشرفت.	ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان تا خودراهبر باشند، و حمایت از این فرصتها در موقع لزوم گفت‌وگو، جلسات برنامه‌ریزی
سازماندهی فرایندی به‌صورت قرارداد برای ساختارمند کردن زمان و تلاش، تعیین انتظارات و محدودیت‌ها و کمک به دانش‌آموزان برای یافتن فعالیت‌های متناوب	تشویق دانش‌آموزان و جلب کردن توجه آنان به ارزش یادگیری خودراهبر
آموزش مهارت‌های جدیدی که دانش‌آموزان نیاز دارند مثل هدف‌گذاری، مدیریت زمان و توزیع اطلاعات	حفظ تمهد نوشته شده در یک پیمان یادگیری مفصل و تمهد عمومی در گروه‌های همتا.
ایجاد فرصت‌هایی برای نشان دادن موفقیت‌های آنها و دادن پاداش به آنها برای تلاشهایی که کرده‌اند.	گروه‌های کاری تأسیس کنید تا دانش‌آموزان، تکمیل تکالیف و طرح‌های مشارکتی را با کمترین نظارت معلم یاد بگیرند
فراهم کردن فرصت‌هایی برای نشان دادن میزان خطرپذیری دانش‌آموزان	الگو قرار دادن امانت‌داری و خطرپذیری، تأکید مجدد بر روی ارزش، درگیر کردن تلاش و رشد شخص

جدول ۶- فعالیتهای یادگیری که دانش آموز برای رشد خودراهبری انجام می دهد

دانش آموزان فهرستی از فراگیران خودراهبر تهیه می کنند و سپس ویژگیهای مشخص آنها را می نویسند، راههای یادگیری و مهارتهای مشترک در بین آنها همچنین نیمرخی از فراگیر خودراهبر تهیه می کنند	دانش آموزان مهارتهای خود را در تکالیف جدید می کنند و مسأله ساز تمرین می کنند.
دانش آموزان درباره اینکه چگونه می توانند بیشتر خودراهبر شوند، هدف گذاری می کنند و رفتارهایی را که می تواند پیشرفشان را نشان دهد، فهرست می کنند	گروههای همکلاسی، در مورد تغییرات رفتاری حاصل شده و موفقیت های ایجاد شده به وسیله هر فرد بحث می کنند.
دانش آموزان پیشرفشان را به منظور دستیابی به اهداف ارزیابی می کنند.	دانش آموزان تقویت را از طریق همکلاسی های راهنما و ارائه طرحهای کامل شده به عنوان مدارک موفقیت به دست می آورند.
دانش آموزان جایگاه خودشان را در مقیاس مدیریت زمان، سازماندهی، موفقیت و شناسایی منابع می سنجند.	دانش آموزان را در طرح هایی درگیر کنید که بتوانند به میزان زیادی در آن حیطه ها تسلط یابند.

مسائل و نگرانی های مربوط به خودراهبری دانش آموزان در کلاس های چند پایه پژوهشگرانی همچون توماس، استریج و کرلی (۱۹۸۸)، چالش های مرتبط با یادگیری خودراهبر را در ۵ محور مورد بحث قرار می دهند که عبارت اند از:

- باید اطلاعات بیشتری در خصوص رشد و توسعه خود به خودی رفتارهای خودراهبر، مستقل و یا خودگردان کسب کرد. به عنوان مثال هنوز هیچ کدام از پژوهش ها نشان نداده اند که چرا برخی بچه ها مایل اند به عنوان یک فراگیر در کسب موفقیت، مستقل تر از دیگران عمل کنند.

- آنچه ما از یادگیری خودراهبر می دانیم، از مشاهدات آزمایشگاهی به دست آمده که کاربرد این یافته ها را در کلاس درس قدرتمند می داند، اما تحقق آن با مشکل همراه خواهد بود. پژوهش های تکاملی که بر روی یادگیری انجام یافته، نشان می دهد که فعالیتهای مستقل از یادگیری خودراهبر ارتباط تنگاتنگ با رسش جسمانی^۱ دارند.

- یاددهی و یادگیری معلم محور، گنجینه ای از راهبردهای آموزشی و شیوه هایی است که

به خوبی توسعه یافته‌اند، در حالی که در یادگیری خودراهربر هیچ‌گونه مجموعه اعمال اثبات شده قابل مقایسه‌ای وجود ندارد.

- این امکان وجود دارد که در یادگیری معلمان با مشکلات زیادی روبه‌رو شوند. به عنوان مثال؛ اینکه در یادگیری چگونه کنترل فرایند آموزش را با فراگیران تقسیم کنند. معلمان مهارت تصمیم‌گیری در کلاس درس را به دانش‌آموزان آموزش داده و به آنان کمک می‌کنند که مسؤلیت تصمیمات خود را در قبال تعارضات با برخی تجارب معلم آموخته، به همان خوبی که احساس می‌کنند، برعهده بگیرند. همچنین تشخیص مجدد موقعیت و وضعیت کلاس دانش‌آموز محور، نه تنها مستلزم بازیابی شناختی دوباره است، بلکه جنبه تأثیرگذاری از کار معلم است که البته برای بسیاری از معلمان یک امر چالش برانگیز و پرخطر محسوب می‌شود.

- به همین ترتیب دانش‌آموزانی که همواره برای ساختن، اداره کردن و به دست آوردن اطلاعات به معلمان خود تکیه داشته‌اند، می‌آموزند که سؤال کردن از خود را آغاز کنند.

«قبل از اینکه از یک بزرگسال سؤال کنم، خودم چه کاری می‌توانم انجام دهم؟»

با توجه به این مشکلات می‌توان گفت که یکی از نگرانی‌های عمده آموزش، ایجاد و پرورش فراگیران خودراهربر است، زیرا افرادی که از این مهارت بی‌بهره باشند، در حل بسیاری از مشکلات زندگی خود عاجز خواهند بود و در نهایت، اگر چه تحقیقات در زمینه یادگیری خودراهربر در مرحله تکوینی است، اما مجموعه زیادی از رهنمودها که منجر به رشد و توسعه فعالیت‌های کلاسی خودراهربر و یادگیری خودگردان می‌شود، در حال شکل‌گیری است که می‌توان با استفاده از این دستورالعمل‌ها خودراهربری را تشویق کرد.

نتیجه‌گیری

رفتارهای خودراهربر در کلاس‌های چندپایه اهمیت زیادی دارند. دانش‌آموزان می‌توانند به طور مستقل کار کنند، هدف‌گذاری نمایند و زمانشان را مدیریت کنند و منابع لازم را به کارشان تخصیص دهند، معلم نیز عمده منابع مورد نیاز دانش‌آموز را برای کمک به آنها در اختیارشان قرار می‌دهد.

توسعه خودراهربری کار سختی است و نیازمند محیط یادگیری متفاوت از کلاس‌های درس سنتی و معلم محور است. خودراهربری در کلاس‌هایی پرورش می‌یابد

که معلم بیشتر فعالیتهایی را ساخت‌دهی کند که ویژگی‌هایی همچون استقلال، خودمدیریتی و همکاری، خطرپذیری، هدف‌گیری شخصی و تکمیل وظایف را توسعه دهد. هر چند توسعه و رشد شرایطی که خودراهبری را بسط می‌دهند، ممکن است نیازمند تلاش و تجدید تفکر در پیش‌فرض‌ها در مورد فراگیر باشند، اما تغییر در این فرضیه‌ها هم به نفع معلم و هم دانش‌آموز است. به عقیده انسان‌گرایان با این روش، کلاس درس به رشد آزاد فراگیران یاری می‌دهد و یادگیری را بیش از پیش معنا دار گرداند.

۱- خودراهبری در کلاس‌های چندپایه به معنای حذف نقش معلم نیست. بنابراین دانش‌آموزان کلاسهای چند پایه نیازمند هدایت و نظارت بیشتر معلم در توسعه رفتارهای خودراهبر هستند، هر چند این نظارت غیرمستقیم است و به معنای حذف آزادی دانش‌آموزان نیست. با توجه به اینکه دیدگاه یادگیری خودراهبر مبتنی بر رویکردهای انسان‌گرایانه و مکتب فلسفی (اگزستانسیالیسم) است، نباید عملکرد معلم به شکلی باشد که خودپنداره، خلاقیت، حس زیبایی‌شناختی و کنجکاوی آنها را محدود کند.

۲- دانش‌آموزان باید در فرایند تصمیم‌گیری در مورد یادگیری خود درگیر شوند و این در صورتی ممکن می‌شود که معلم این شانس را به آنها بدهد. تقسیم مسؤلیت کلاس به این معناست که دانش‌آموزان مسؤلیت یادگیری خود را برعهده بگیرند. تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که کنترلی بر روی یادگیری خود ندارند، ارزشی برای فرایند یادگیری قایل نبوده و هیچ علاقه و تمرکزی به روی مطالب و یادگیری ندارند (نادی، ۲۰۰۳).

۳- معلمان باید دانش‌آموزان را به اندیشیدن و صحبت کردن در مورد آنچه در حال انجام آن برای خود و دیگران هستند، تشویق کنند. جریان تفکر شفاهی در رشد رفتارهای خودراهبری بسیار مهم است. تحقیقات بریتزر و اسکاردامالیا (۱۹۸۹) نشان داد که دانش‌آموزانی که جریان تفکر شفاهی ضعیف‌تری دارند، دارای خودراهبری کمتری هستند، بنابراین معلمان باید به دقت هر چه تمامتر بر روی عملکرد دانش‌آموزان نظارت کنند، محیط آموزشی را به شکلی منظم ترتیب دهند که رفتارهای خودراهبری دانش‌آموزان از طریق برهمکنش حمایت شود. برهمکنش حتماً باید دو طرفه و به شکل معلم - دانش‌آموز و دانش‌آموز - دانش‌آموز باشد. این فعالیتها و موقعیتها میزان انگیزش و توان خودراهبری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و آنان را به بسترسازی قوی‌تر در راستای رفتارهای خود نظارتی، خود رشدی و خودمدیریتی سوق می‌دهد.

۴- سطح دانش و اطلاعات دانش‌آموزان و سطح مشکلی تکالیف باید به دقت و ارسا شود، چرا که سختی بیش از اندازه یا راحتی بیش از حد وظایف، تجربیات خودراهبری مناسبی را برای آنها فراهم نمی‌کند. بدین معنا که سطح مهارت دانش‌آموزان باید با وظایف و اهدافی که برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود، مطابقت کند و بررسی و نظارت به‌طور مداوم انجام گیرد به شکلی که بتوان سازگاری و تغییر لازم را ایجاد کرد. یکی از مشکلات بزرگ در جهت یادگیری خودراهبر ابهام معلمان در مورد اجزای خودراهبری، تکالیف مربوط به آن و انتظار از دانش‌آموز است. بعضی معلمان گمان می‌کنند که به‌منظور تقویت و پی‌ریزی خودراهبری دانش‌آموزان باید آنان را تحت فشار تکالیف پر حجم و سنگین قرار داد در صورتی که همیسترا (۱۹۹۴) وظیفه اصلی معلم را بررسی ضعف‌ها و یافتن راهبردهای متناسب با سبک یادگیری دانش‌آموزان می‌داند. بدین منظور، راهبردهای ویژه‌ای چون تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به تعیین اهداف برای رشد شخصی و بهبود آموزشی و برنامه‌ریزی شیوه‌های دستیابی به این اهداف، از جمله راه‌حل‌ها می‌باشد.

۵- اهداف آموزشی باید به‌طور روشن در ذهن دانش‌آموز شکل گیرد و آنها بتوانند به وضوح انتظارات‌شان را از دوره یا ترم بیان کنند.

۶- به دانش‌آموزان باید به‌طور متوالی و پیوسته بازخورد عمل‌کرد داده شود. بازخورد نه تنها به آنها کمک می‌کند تا رفتارهای خود را بهبود بخشند، بلکه باعث می‌شود آنها انواع رفتارهای مشابه را از خود نشان دهند. این فعالیت به همراه ایجاد یک محیط غیررقابتی و ارائه فرصت کافی به دانش‌آموز و تناسب آن با هدف مربوط می‌تواند خودراهبری را در او افزایش دهد.

۷- مهیا کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان برای سرمشق گرفتن از رفتارهای دیگران با ترتیب دادن یادگیری در نقش همکار معلم و یادگیری مشارکتی که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا رفتارهای خودراهبری را توسعه دهد (توماس، ۱۹۹۳).

۸- مهارت‌های دانش‌آموزان را با تکالیف جدید مسأله‌ساز تقویت کنید و کلاس را طوری شکل دهید تا تشویق‌ها و تقویت‌ها از طریق هم‌کلاسی‌های راهنما در هنگام کامل شدن طرحها انجام گیرد و این موفقیت را ثبت کنند. همچنین دانش‌آموزان را در تکالیف و مهارت‌هایی درگیر کنید که بتوانند به میزان زیادی در آن حیطه‌ها تسلط یابند.

منابع

- شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۷۹). رویکرد یاددهی و یادگیری (مفاهیم، نیازها، نظریه‌ها)، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- گیج، نیستال و ویرلایتر، دیوید سی. روان‌شناسی تربیتی، ترجمه خوش‌نژاد و همکاران، (۱۳۷۴)، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- نادی، محمدعلی. (۱۳۸۲)، «بررسی میزان ارتباط خودراهبری در یادگیری درس دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی با مقاطع تحصیلی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد خوراسگان.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction in L.B. Resnick (Ed), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of robert glasger* (pp. 361-362).
- BIEHLER, R.F. & SNOWMAN, T. (1990). *Psrchology to teaching*. sixth. edition, boston, houghton mifflin. company. available in: ferdosi university.
- BOLHUIS, S. (1996). *Towards active and self-directed learning. preparing for lifelong. learning paper presented at the annual meeting of the amercan educational research association* New York, NY. Pril 8-12.
- COVEY, S. (1989). *The Seven habits of highly effective people: Restoring the character ethic* New York, ny: Simon & Schuster.
- HIEMSTRA, R., & BROCKETT, R. (1994). *From behaviorism to humanism: incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process*. university of oklahoma.
- HOM. H., JR., & MURPHY, M. (1983). *Low achiever's performance: The positive impact of a self-directed goal. personality and social psychology bulletin*, 11, 75-285.
- JONES, B.F., VALDEZ, G. NOWAKOWSKI, J. & RASMUSSEN, C. (1995). *Plugging in in: choosing and Using education technology*. Washington, DC: Council for educational development and research, & oak brook, IL: North Center Regional Educational Laboratory. Retrieved september 26.2000, from the world wide wed: www.Orgsdrs/edtalk/toc.Htm.

- KNOWLES, M.S. (1975). Self-Directed learning: A guide for lerners and teachers. New York: association press.
- KNOWLES, M. (1975). Self-Directed learning: A guide for learners. Chicago, IL: Follett.
- MILLER, B.A. (1999). The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural laboratory. 101. S.W. Main street. suite 500 portland, Oregon 97204.
- MILLER, B.A. (1996). A basic understanding of multiage grouping. school administration, 53 (11, 12-17).
- NADI, M.A. (2003). The relationship. of self-directed learning in medical and dentistry students with educational level (Basic. sciences. and internship) in Isfahan medical university. first international Conferenceon Reform and change management in medical education supplement. 1, vol. 4, no, 1 fall 2003.
- PETTY, G. (1998). A practical guide Teaching today. A course book for second edition. Printed and bound in Spain by graphycanes. 98-105.
- THOMAS, J.W., STRAGE, A. & CURLEY, R. (1988). Improving student, self-directed learning: Issues and guidelines. elementary school journal, 88(3). 313-326.
- THOMAS, W. JOHN. (1993). Promoting independent learning in the middle grades: the of instructional support practices. the elementary school Journal.. 93, 5, 575-591.
- THUY-KIM. L.P. (n.d). Self-Directed language learning activities [Adapted language learning activities by Devon Woods & Clare Myers]. Tempe, AZ: Arizona State univesity, vietnamese language program. retrieved october 10,2000, from the world wide web: www public. Asu, Edu/~ickpl/Learning.Htm.
- VERNER, C. & DAVISON, C.V. (1982). Psychoogical in Adult Learning and instruction. Tallahssec: International institiute of andragogy.

وصول: ۸۳/۱۱/۱۰

پذیرش: ۸۴/۳/۵