

Designing a Model of Reflection on the Concept of Self-Regulated Learning in Higher Education Organizations of Iran

Shirin Karminejad 

PhD Student in Management (Human Resources), Islamic Azad University, Rafsanjan, Rafsanjan, Iran.

Hamid Taboli 

Associate Professor, Department of Management, Payam Noor University, Tehran, Iran.

Abstract

Context and Objective: Reflection plays a key role in the learner's dynamics because it leads to continuous revision of beliefs, methods, and learning outcomes. This concept creates a bridge between superficial learning and transformative learning, and moves the individual from mere knowledge acquisition to cognitive restructuring and mindset change. The present study has designed a reflection model in the concept of self-directed learning in Iranian higher education institutions.

Methodology: The research was conducted in terms of applied purpose using a combination of qualitative and quantitative methods. The statistical population in the qualitative section is 15 academic experts specializing in the field of research, which was conducted using the snowball method. In the quantitative section, 385 higher education students were used for validation. In the qualitative approach, content analysis was used with Max QD software or purposive sampling, and in the quantitative approach, a descriptive survey method was used with Smart PLS 3 software.

Findings: Based on the path coefficients and t-statistic values, the largest effect is related to active learning skills with a coefficient of 0.84 and a statistic of 14.585. After that, environmental-organizational factors are in second place with a coefficient of 0.796. Also, the variable of learner self-awareness with a relatively high coefficient (0.769) has a significant effect on reflection. The coefficients related to planning skills (0.643), monitoring and control skills (0.540), motivational and emotional factors (0.648), and transformative learning (0.549) have all been confirmed at a significance level of less than 0.05.

Conclusion: The results of the study showed that the designed model has a good fit. This model can provide a valid framework for improving the quality of learning and empowering students in higher education institutions. Accordingly, strengthening individual skills, organizational supports, and developing reflective approaches play an important role in improving self-directed learning.

Keywords: Learner self-awareness, learning planning skills, active learning skills, learning monitoring and control skills

* Corresponding Author: htaboli@pnu.ac.ir

How to Cite: Karamin Nejad, SH. and Taboli, H. (2026). Designing a Model of Reflection on the Concept of Self-Regulated Learning in Higher Education Organizations of Iran. *Journal of Comparative Public Administration*, 4(1), 135-164. [Doi: 10.22098/cpa.2026.19370.1196](https://doi.org/10.22098/cpa.2026.19370.1196)



Extended Abstract

Introduction

Self-directed learning is a continuous process that every individual experiences throughout their life, enabling them to be empowered in dealing with environmental challenges, acquire the skills needed to learn, and increase their motivation to learn. Every individual in an organization should be encouraged to learn and given the necessary opportunity to improve their knowledge and skills to maximize their competence and capability. Due to the benefits of self-directed learning outcomes, the educational and organizational environment has seriously emphasized its importance, and its value as a necessary skill for education and work in the 21st century has been considered. Self-directed learners are active and spontaneous individuals who take the initiative instead of passively waiting for reactive learning. Their learning is purposeful and meaningful, and due to their high motivation, their learning will be sustainable and continuous. Such individuals are more responsible in their lives and benefit from the self-discipline process in their learning.

Materials and Methods

In terms of how to collect the required data, the present study conducted a qualitative part of the content analysis research with 15 semi-structured interviews with experts and scholars in the field of self-directed learning. Considering the purpose of the research, the snowball or chain sampling method was used for the interviews. In order to enrich the research, an attempt was made to interview people who had high knowledge and experience in this field. Data collection continued until data saturation was reached, and gradually coding the interview text and analyzing the data led to the summarization and classification of the data. In this regard, the software using MAXQDA 2020 software was used. In the qualitative part of the research, theme analysis was conducted based on repeated reading of the data through the following steps: Step 1- Familiarization with the data, Step 2- Creation of initial codes, Step 3- Search for themes, Step 4- Review of themes, Step 5- Definition and naming of themes, Step 6- Preparation of the report. The validity and reliability of the present study were based on the criteria of credibility or believability, member review (interviewees), triangulation of data sources, analysis of negative cases, and transferability. The above criteria are considered as reliability to replace the validity and reliability of qualitative research. In the quantitative part of the study, the model was validated with the structural equation model (SEM) using SmartPLS3 software.

Discussion and Results

Findings from the qualitative section indicated that through the examination and categorization of descriptive codes derived from interview texts, 60 indicators were identified. Considering their semantic similarities and proximity, these were classified into 20 main concepts, which were then organized into seven groups: learner self-awareness, learning planning skills, active learning skills, learning monitoring and control skills, motivational and emotional factors, environmental-organizational factors, reflection, and transformational learning. The results of the quantitative part of the research, which tested the study's hypotheses, show that all components of the designed model have a significant impact on "reflection in the concept of self-regulated learning in higher education institutions." Based on path coefficients and t-statistic values, the greatest impact is related to active


learning skills with a coefficient of 0.84 and a statistic of 14.585. Following that, environmental-organizational factors rank second with a coefficient of 0.796. Additionally, the learner self-awareness variable has a significant impact on reflection with a relatively high coefficient (0.769). On the other hand, the coefficients related to planning skills (0.643), monitoring and control skills (0.540), motivational and emotional factors (0.648), and transformational learning (0.549) have all been confirmed at a significance level below 0.05.

Conclusions


The research results demonstrate that the designed model has excellent fit, and all identified dimensions significantly impact reflection in self-regulated learning. This model can provide a valid framework for enhancing learning quality and empowering students in higher education institutions. Accordingly, strengthening individual skills, organizational support, and developing reflective approaches play a crucial role in improving self-regulated learning. The important finding is that successful self-directed learning is not simply about acquiring knowledge, but leads to changes in attitudes, thought patterns, and ultimately, transformation in the individual and his or her ability to apply what has been learned in new situations. This cycle of reflection transforms learning from a linear process to a dynamic and continuous one that leads to sustainable and profound growth.

Keywords: Learner self-awareness, learning planning skills, active learning skills, learning monitoring and control skills.

طراحی مدل بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران

شیرین کرمی نژاد 

دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، رفسنجان، ایران

حمید تابلی *

دانشیار، گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۶

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۱۳۵-۱۶۴

چکیده

زمینه و هدف بازاندیشی نقشی کلیدی در پویایی یادگیرنده دارد؛ زیرا موجب بازنگری مداوم در باورها، روش‌ها و نتایج یادگیری می‌شود. این مفهوم، پلی میان یادگیری سطحی و یادگیری تحول‌آفرین ایجاد کرده و فرد را از دریافت دانش صرف، به سوی بازسازی شناختی و تغییر ذهنیت سوق می‌دهد. پژوهش حاضر به طراحی مدل بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران پرداخته است.

روش‌شناسی: پژوهش از نظر هدف کاربردی باروش ترکیبی کیفی و کمی انجام شد. جامعه آماری در بخش کیفی، ۱۵ نفر از خبرگان دانشگاهی متخصص در زمینه تحقیق می‌باشند که با استفاده از روش گلوله برفی انجام شد. در بخش کمی، با ۳۸۵ نفر از دانشجویان آموزش عالی جهت اعتباریابی استفاده شد. در رویکرد کیفی از تحلیل مضمون با نرم افزار مکس کیودا و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و در رویکرد کمی از روش توصیفی از نوع پیمایشی با نرم افزار اسمارت پی ال اس ۳ استفاده شد.

یافته‌ها: بر اساس ضرایب مسیر و مقادیر آماره t ، بیشترین اثرمربوط به مهارت‌های یادگیری فعال با ضریب ۰.۸۴ و آماره ۱۴.۵۸۵ است. پس از آن، عوامل محیطی - سازمانی با ضریب ۰.۷۹۶ در رتبه دوم قرار دارد همچنین، متغیر خودآگاهی یادگیرنده با ضریب نسبتاً بالا (۰.۷۶۹) تأثیر قابل توجهی بر بازاندیشی دارد. ضرایب مربوط به مهارت‌های برنامه‌ریزی (۰.۶۴۳)، مهارت‌های نظارت و کنترل (۰.۵۴۰)، عوامل انگیزشی و هیجانی (۰.۶۴۸) و یادگیری تحول‌آفرین (۰.۵۴۹) نیز همگی در سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ تأیید شده‌اند. نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد مدل طراحی شده از برآزش مطلوبی برخوردار است. این مدل می‌تواند چارچوبی معتبر برای ارتقای کیفیت یادگیری و توانمندسازی دانشجویان در سازمان‌های آموزش عالی فراهم آورد. بر این اساس، تقویت مهارت‌های فردی، حمایت‌های سازمانی و توسعه رویکردهای بازاندیشانه، نقش مهمی در بهبود یادگیری خودراهبر ایفا می‌کنند.

* نویسنده مسئول: htaboli@pnu.ac.ir

نحوه ارجاع دهی: کرمی نژاد، شیرین و تابلی، حمید. (۱۴۰۵). طراحی مدل بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران. *مدیریت دولتی تطبیقی*، ۱۴(۱)، ۱۳۵-۱۶۴. [Doi: 10.22098/cpa.2026.19370.1196](https://doi.org/10.22098/cpa.2026.19370.1196)

کلیدواژه‌ها: خودآگاهی یادگیرنده، مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری، مهارت‌های یادگیری فعال، مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری
کلیدواژه‌ها: پذیرش، مدیریت دانش سازمانی، ادارات آموزش و پرورش، استان اردبیل

مقدمه

نظام آموزش عالی در هر کشوری، به عنوان یکی از ارکان اصلی توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، نقش حیاتی در تربیت نیروی انسانی متخصص، خلاق و خوداتکا ایفا می‌کند. در سال‌های اخیر، با پیچیده‌تر شدن دانش بشری و تغییرات شتابان در محیط‌های شغلی، تأکید بر رویکردهای یادگیرنده‌محور، به ویژه یادگیری خودراهبر و یادگیری بازاندیشانه، به یکی از اولویت‌های اصلی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی در سطح جهان تبدیل شده است (چاتی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). یادگیری خودراهبر به فرایندی اطلاق می‌شود که در آن، یادگیرنده با اتکا به دانش فراشناختی، انگیزشی و رفتاری خود، فرایندهای یادگیری را به طور فعالانه هدایت، نظارت و تنظیم می‌کند. از سوی دیگر، یادگیری بازاندیشانه، بر توانایی فرد در تأمل و اندیشه‌ورزی عمیق درباره تجربیات یادگیری، ارزیابی نتایج و اصلاح فرایندها برای بهبود عملکرد آینده تأکید دارد (چن^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). در نظام آموزش عالی ایران، اگرچه توجه به این مفاهیم در سال‌های اخیر افزایش یافته و در اسناد بالادستی همچون «سیاست‌های کلی علم و فناوری» و «نقشه جامع علمی کشور» به ضرورت تربیت نیروی انسانی خلاق و نوآور اشاره شده است، اما در عمل، شکاف قابل توجهی میان مبانی نظری پیشرفته و وضعیت موجود در دانشگاه‌ها مشاهده می‌شود (نوری و همکاران، ۱۴۰۴). در حالی که مدل‌های متعددی در سطح بین‌المللی برای یادگیری خودراهبر مانند مدل زیمرمان^۳ و یادگیری بازاندیشانه مانند مدل اسپون^۴ ارائه شده است، فقدان یک مدل جامع که به طور یکپارچه، ابعاد و مؤلفه‌های هر دو مفهوم را در نظر گرفته و با شرایط فرهنگی، اجتماعی و ساختاری آموزش عالی ایران سازگار باشد، احساس می‌شود (چان^۵، ۲۰۲۳). بسیاری از پژوهش‌های پیشین، یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه را به صورت مجزا مورد بررسی قرار داده‌اند. در حالی که این دو مفهوم به شدت با یکدیگر در تعامل هستند؛ به عنوان مثال، خودآگاهی (یکی از مؤلفه‌های کلیدی خودراهبری) بستری برای بازاندیشی فراهم می‌آورد و فرایندهای بازاندیشی به تقویت خودنظارتی و خودتنظیمی (مؤلفه‌های کلیدی دیگر خودراهبری) کمک می‌کنند (کیلیسز^۶، ۲۰۲۵). آموزش عالی به عنوان موتور محرک توسعه جوامع، همواره در پی یافتن راهکارهایی برای ارتقای کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری و تربیت نسلی نوآور و خودکفا بوده است. در این میان، مفاهیم یادگیری خودراهبر^۷ و یادگیری بازاندیشانه^۸ به عنوان دو ستون اصلی آموزش اثربخش، توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی را به خود جلب کرده‌اند (الزبی^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). این دو مفهوم، اگرچه در ادبیات جهانی به طور گسترده مورد بررسی قرار

¹ Chatti

² Chen

³ Zimmerman

⁴ Schön

⁵ Chan

⁶ Kizilcec

⁷ Self-Regulated Learning - SRL

⁸ Reflective Learning

⁹ Alzaabi

گرفته‌اند، اما جایگاه و میزان تحقق آن‌ها در نظام آموزش عالی ایران، نیازمند واکاوی دقیق‌تر و هدفمندتری است. با وجود اذعان به اهمیت رویکردهای یادگیرنده‌محور در سندهای بالادستی نظام آموزش عالی، شواهد تجربی نشان می‌دهد که نظام آموزشی همچنان با چالش‌هایی در زمینه استقلال فکری دانشجویان، توانایی آن‌ها در خودنظارتی بر فرایند یادگیری، و عمق بخشیدن به فرایندهای بازاندیشانه روبرو است (اندرسون^۱، ۲۰۲۱). غالب مدل‌های آموزشی موجود، همچنان بر انتقال دانش از سوی استاد به دانشجو تکیه داشته و کمتر به پرورش مهارت‌های خودمدیریتی یادگیری و تفکر انتقادی و بازاندیشانه دانشجویان پرداخته‌اند. این شکاف میان رویکردهای نظری مطلوب و واقعیت‌های اجرایی، ضرورت بازنگری در مدل‌های آموزشی و طراحی چارچوب‌های عملیاتی متناسب با نیازهای بومی را ایجاب می‌کند. در سطح نظری، در حالی که نظریه‌های متعددی در خصوص یادگیری خودراهبر (مانند مدل‌های کندی، نوولز، مزیرو، ۲۰۰۲) و یادگیری بازاندیشانه (مانند مدل‌های شون، گیس و همکاران، ۲۰۰۹) در سطح بین‌المللی توسعه یافته‌اند، تلفیق این دو مفهوم در یک مدل جامع و بومی‌سازی شده برای نظام آموزش عالی ایران، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

یادگیری خودراهبر به عنوان یک رفتار یادگیری می‌باشد که راه را برای یادگیری مداوم فراگیران بر اساس ابتکار خودشان هموار می‌سازد. در این فرآیند یادگیرندگان به گسترش توانایی هایشان در ارزیابی کمبودهای دانش خود تشویق می‌شوند و سپس با جستجو در منابع مرتبط به کمبودهای دانش خود رسیدگی می‌کنند. (چان و همکاران ۲۰۲۳) امروزه آموزش عالی با چالش‌های مختلفی روبرو است که یکی از مهمترین آن‌ها نیاز به تحول در شیوه‌های یادگیری و تدریس است (آرزن^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). در دنیای امروز، با توجه به تغییرات سریع در فناوری، اطلاعات و نیازهای بازار کار، روش‌های سنتی آموزش، که به شدت متکی به تدریس استادمحور و یادگیری غیرفعال است، دیگر پاسخگوی نیازهای دانشجویان نیست. این امر باعث می‌شود که بسیاری از دانشجویان در فرآیند یادگیری خود کمبود انگیزه، استقلال و مهارت‌های مدیریت زمان و اطلاعات را تجربه کنند و به شکلی مستقل و هدفمند به تحقق اهداف یادگیری خود بپردازند (بوانه^۳، ۲۰۲۱). با توجه به چالش‌های موجود در آموزش عالی، مانند نیاز به ارتقاء مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی، و همچنین نیاز به یادگیری مستقل در دنیای دیجیتال و تغییرات جهانی، یادگیری خودراهبر به عنوان یک راهکار کلیدی بیش از پیش احساس می‌شود. دانشجویانی که قادرند فرایندهای یادگیری خود را هدایت کنند، اهداف واقع‌بینانه تعیین نمایند، منابع را مدیریت کنند، بر پیشرفت خود نظارت داشته باشند و با تأمل بر تجربیات، دانش و مهارت‌های خود را عمیق‌تر سازند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و حرفه‌ای موفق‌تر خواهند بود (بیلید^۴، ۲۰۲۱). مدل‌های سنتی که بر انتقال دانش از سوی استاد استوارند، در پرورش این مهارت‌های بنیادین ناتوانند. از این رو، طراحی و اجرای مدل‌هایی که بتوانند به طور مؤثر، یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه را در دانشجویان تقویت کنند، نه تنها به ارتقای سطح علمی و توانمندی‌های حرفه‌ای آنان کمک می‌کند، بلکه منجر به شکل‌گیری نسلی از متخصصان و شهروندان خواهد شد که قادرند در عرصه‌های مختلف، نوآوری کرده و چالش‌های پیش روی کشور را با بینشی عمیق‌تر و راهکارهایی خلاقانه مرتفع سازند (بروکس و آلپر^۵،

¹ Anderson

² Arzeen

³ Bawaneh

⁴ Belaid

⁵ Brooks & Alper

(۲۰۲۱). آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته، طراحی و اعتبارسنجی یک مدل جامع و یکپارچه است که بتواند ضمن تلفیق ابعاد مختلف یادگیری خودراهبر (مانند خودآگاهی، خودنظارتی، خودتنظیمی) و یادگیری بازاندیشانه (مانند تأمل در عمل، تأمل بر عمل، تأمل در آینده)، مؤلفه‌های خاص فرهنگی، اجتماعی و سازمانی نظام آموزش عالی ایران را نیز در بر گیرد. مدل‌های خارجی، هرچند پایه‌های نظری ارزشمندی را فراهم می‌آورند، اما بدون بومی‌سازی، ممکن است در انطباق با واقعیت‌های آموزش عالی ایران با محدودیت مواجه شوند (هامد^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه، مفاهیمی مستقل اما به شدت در هم تنیده هستند. بسیاری از پژوهش‌ها، این مفاهیم را به صورت مجزا بررسی کرده و از تحلیل عمیق روابط متقابل و تأثیرات دوسویه آن‌ها غفلت ورزیده‌اند. با توجه به پیچیدگی پدیده‌های آموزشی، رویکردهای صرفاً کمی یا کیفی، قادر به تبیین کامل ابعاد پدیده یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه نیستند (هانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

اغلب پژوهش‌های داخلی، بیشتر جنبه توصیفی داشته و کمتر به طراحی و اعتبارسنجی مدل‌های عملیاتی که بتواند به عنوان راهنمایی برای اساتید، دانشجویان و برنامه‌ریزان درسی مورد استفاده قرار گیرد، پرداخته‌اند (امیریان و حسینی دهشیری، ۱۴۰۳). نتایج پژوهش‌های مقدماتی حاکی از آن است که عوامل محیطی و سازمانی دانشگاه (مانند فرهنگ سازمانی، حمایت اساتید، ساختار کلاس‌ها و ...) نقش مهمی در تسهیل یا ممانعت از یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه دارند با این حال، بررسی جامع این عوامل و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها در غالب یک مدل یکپارچه، کمتر صورت گرفته است. این پژوهش تلاش می‌کند تا با شناسایی و دسته‌بندی این عوامل، ابعاد جدیدی را به درک ما از این پدیده در نظام آموزش عالی ایران بیفزاید (قرلسفلو و همکاران، ۱۴۰۲). طراحی یک مدل کارآمد که بتواند به عنوان چارچوبی برای طراحی درس‌نامه‌ها، برنامه‌های درسی، و کارگاه‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، از جمله نیازهای مبرم پژوهشی است که کمتر به آن پرداخته شده است. این پژوهش با هدف پر کردن شکاف‌های یاد شده، سهم قابل توجهی در دانش‌افزایی و نوآوری در حوزه آموزش عالی ایران خواهد داشت. (الحسینی و همکاران، ۱۴۰۳).

بنابراین، بیان مسئله این پژوهش در شکاف موجود میان اهمیت نظری یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه، و غیاب یک مدل جامع و بومی در نظام آموزش عالی ایران، و همچنین نیاز مبرم به طراحی چارچوبی عملیاتی برای توانمندسازی دانشجویان در این دو حوزه کلیدی، ریشه دارد. این پژوهش با پرداختن به یک شکاف پژوهشی مهم و ارائه یک مدل نوآورانه و بومی، گامی اساسی در جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی ایران و تربیت نسلی از یادگیرندگان خودراهبر و بازاندیش، برخواهد داشت. بنابراین هدف پژوهش ابتدا طراحی مدل و سپس اعتبارسنجی برازش مدل برای بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران است. از این رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوالات است که طراحی مدل برای بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران چگونه است و آیا مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است؟

¹ Hammad

² Huang

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یادگیری خودراهبر

یادگیری خود راهبر^۱ به عنوان میزان مسئولیتی است که یادگیرنده در قبال یادگیری خود می‌پذیرد (ساندرام^۲ و همکاران، ۲۰۲۰) و فراگیران را تشویق می‌کند تا اهداف یا نیازهای آموزشی خود را از طریق دانش مشترک و تصمیم‌گیری مشترک شناسایی کنند. یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن افراد با یا بدون کمک دیگران، در شناسایی نیازهای یادگیری، تدوین اهداف یادگیری، شناسایی منابع انسانی و مادی مورد نیاز برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب و ارزشیابی نتایج یادگیری، ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (سونگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). این رویکرد به یادگیرندگان این امکان را می‌دهد که از راهبردهای یادگیری برای برآورده ساختن این نیازها استفاده کنند. استراتژی‌هایی مانند تحقیق، یادگیری مستقل و تکنیک‌های تجربی بخشی جدایی‌ناپذیر از این رویکرد هستند. روش‌های یادگیری خودراهبر شامل مطالعه مستقل توسط یادگیرنده به تنهایی یا با همکاری همسالان است (رادهمانی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). یادگیری خودراهبر باعث افزایش اعتماد به نفس و ظرفیت یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی و کاری می‌شود (پارک و کیم^۵، ۲۰۲۵).

انفجار اطلاعات و تغییرات مستمر در راه‌های دسترسی به اطلاعات، اهمیت آماده سازی دانشجویانی را که بتوانند یادگیری خود را در مسیر شغلی خود هدایت کنند، دوچندان کرده است (لی^۶، ۲۰۲۴). ویژگی محیط‌های یادگیری در عصر جدید، استقلال و فعال بودن دانش آموز است، بر این اساس، یادگیری خودراهبر یکی از عوامل اصلی و ضروری موفقیت دانشجویان تلقی می‌شود (هانگ و همکاران، ۲۰۲۴). یادگیری خودراهبر به عنوان تمایل به اتخاذ یک استراتژی فعال و خودآغازی تعریف می‌شود که به فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری مرتبط است و بر غلبه بر موانع یادگیری اصرار می‌ورزد. یادگیری خودراهبر به عنوان فرآیندی تعریف می‌شود که در آن یادگیرندگان برای شناسایی نیازهای آموزشی، تدوین اهداف یادگیری، پیگیری مزایای راهبردهای یادگیری و ارزیابی نتایج یادگیری، ابتکار و مسئولیت را بر عهده می‌گیرند (هامد و همکاران، ۲۰۱۸).

ویژگی‌های یادگیرندگان خودراهبر

بسیاری از ویژگی‌های یادگیرندگان خودراهبر در ادبیات مربوطه ذکر شده است که برخی از آن‌ها با یکدیگر همپوشانی دارند (اندرسون، ۲۰۲۱). به گفته کارشناسان آموزش خودراهبری یکی از ویژگی‌های افراد خودراهبر به شرح زیر است:

۱- خودکنترلی: فراگیران خودراهبر افرادی کاملاً مستقل هستند که قادر به تجزیه و تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری خود به طور مستقل هستند.

¹ Learning Directed-Self

² Sundram

³ Song

⁴ Radhamani

⁵ Park & Kim

⁶ Lee

۲- خود مدیریتی: فراگیران خودراهربر می‌توانند نیازهای خود را در طول فرآیند یادگیری شناسایی کنند، اهداف یادگیری را ایجاد کنند، زمان و انرژی خود را برای یادگیری کنترل کنند و بازخورد کاری را سازماندهی کنند.

۳- انگیزش و اشتیاق به یادگیری: انگیزش این گونه افراد برای کسب علم بسیار قوی است.

۴- حل مساله به منظور دستیابی به بهترین نتایج یادگیری: یادگیرندگان خودراهربر از منابع یادگیری در دسترس، راهبردهای یادگیری عملی برای غلبه بر مشکلاتی که در فرآیند یادگیری رخ می‌دهد، استفاده می‌کنند. چهار ویژگی ذکر شده در بالا، یادگیرندگان خودراهربر را از انواع دیگر یادگیرندگان متمایز می‌کند، زیرا یادگیرندگان خودراهربر فرآیند یادگیری را بطور مستقل کنترل می‌کنند. اگرچه این افراد به طور طبیعی مستقل هستند، اما برای تبادل اطلاعات ارزشمند با دیگران در تعامل و ارتباط هستند (خان^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

مؤلفه‌های مؤثر در ارتقای یادگیری خود راهبر

برای درک و کمک به فراگیران، برای کسب ویژگی‌های مربوط به یک یادگیرنده خودراهربر، ابتدا باید روانشناسی انگیزش و روانشناسی تربیتی بررسی و مطالعه شود (الزبی و همکاران، ۲۰۲۱). انگیزش افراد را به سمت تصمیم به مشارکت سوق می‌دهد و اراده باعث ادامه کار تا پایان و رسیدن به اهداف می‌شود. معلمان، مدیران، والدین و فراگیران باید مفاهیمی مانند انگیزش، فراشناخت، خودکارآمدی، خودتنظیمی، منبع کنترل و جهت‌گیری هدف را درک کنند، زیرا این مفاهیم زمینه را برای فراگیران فراهم می‌کند تا به یادگیرنده‌های خودراهربر تبدیل شوند. اگرچه دانشجو بدون دریافت آموزش‌های صریح و توسعه این ویژگی‌ها می‌تواند به یک یادگیرنده خودراهربر تبدیل شود، اما اگر اساتید و مدیران آن‌ها را در سطح مدرسه و دانشکده درک و آموزش دهند، احتمال تحقق این امر بیشتر می‌شود (بیلید، ۲۰۲۱).

انگیزش دانشجویان^۲: انگیزش موضوعی پیچیده و چند بعدی است که اساساً شامل عوامل موقعیتی مختلفی در رابطه با علت انتخاب یا عدم انتخاب شرکت و پرداختن به تکالیف علمی توسط فراگیران می‌شود. انگیزش یادگیرنده مفهومی لغزنده است. به این معنا که یک یادگیرنده ممکن است انگیزش درونی برای انجام یک کار خاص داشته باشد، اما انگیزش بیرونی برای انجام کار دیگری داشته باشد. عوامل فرهنگی بسیاری در اینجا نقش دارند، از جمله آموزش، فردگرایی در برابر جمع‌گرایی و به نقش معلم یا مربی اشاره کرد (ویلیامسون^۳، ۲۰۰۷).

جهت‌گیری هدف^۴: در مقایسه با انگیزش فراگیران، این بعد مفهوم محدودتری است که به عنوان توانایی فرد برای برنامه‌ریزی و تعیین اهداف تعریف می‌شود که در پرتو خودکارآمدی انگیزش را افزایش می‌دهد. افراد با هدف‌گرایی اهداف چالش برانگیزی را برای خود تعیین می‌کنند و خود را متعهد می‌سازند تا علی‌رغم وجود موانع یا چالش‌ها به سطوح موفق دست یابند (اسلاتر^۵ و همکاران، ۲۰۱۷).

¹ Khan

²- Student motivation

³ Williamson

⁴- Goal orientation

⁵ Slater

خودکارآمدی^۱: خودکارآمدی به عنوان «قضاوت افراد در مورد توانایی‌های خود برای انجام یک سری اقدامات برای انجام کارکردهای مختلف» تعریف می‌شود. خودکارآمدی با عزت نفس متفاوت است. به این معنا که خودکارآمدی یک قضاوت فردی در مورد توانایی‌های فرد است تا یک واکنش عاطفی به موفقیت‌های واقعی. خودکارآمدی بیشتر به یک کار خاص مرتبط است تا یک ایده و نظر کلی درباره توانایی (سها^۲، ۲۰۱۵).

منبع کنترل^۳: توسط راتر^۴، به نقل از میلر، فیچ و مارشال، تحت عنوان «تمایل یادگیرندگان به نسبت دادن موفقیت‌ها و شکست‌ها به عوامل درونی تحت کنترل خود (توانایی، توانایی، انگیزه) یا عوامل بیرونی خارج از کنترل خود (شانس، شانس، سایر اقدامات) تعریف این بوده است که یادگیرنده‌ای که از یادگیری خودراهر لذت می‌برد، بیشتر تحت تأثیر منبع کنترل داخلی قرار می‌گیرد (لونگ^۵، ۲۰۰۷).

خود تنظیمی^۶: توانایی یادگیرنده در کنترل گوشه‌گیری، نگرش‌ها و تلاش‌ها به منظور تکمیل یک کار یا رسیدن به هدف. اساس خودتنظیمی توانایی یادگیرنده برای درک اعتبار یک تکلیف یا هدف و سپس نظارت بر تلاش‌های خود و تنظیم آن‌ها بدون یادآوری، ضرب‌الاجل یا سرخ‌هایی از سوی معلمان، همسالان و والدین است. یادگیرنده‌ای که درک روشنی از یک تکلیف آموزشی دارد می‌تواند به منظور تولید اقلام لازم برای انجام این کار، خودتنظیمی کند (استوارت^۷، ۲۰۱۶).

فراشناخت^۸: توانایی یادگیرنده برای تجزیه و تحلیل، تعمیق و درک دانش و فرآیندهای یادگیری خود است. یادگیرندگانی که راهبردهای یادگیری مناسب را در زمینه مناسب شناسایی می‌کنند، از فراشناخت استفاده می‌کنند. آن‌ها از نقاط قوت و ضعف دانش خود آگاه هستند و قادر خواهند بود آن‌ها را تعدیل و تصحیح کنند (اباتیق^۹، ۲۰۲۱).

مزایای یادگیری خودراهر

یادگیری خودراهر فرآیندی است که در آن فراگیران مسئول برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی یادگیری خود هستند و از آن‌ها انتظار می‌رود که به منظور دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده یادگیری، مستقل از دیگران کار کنند. یادگیرندگان خودراهر افرادی با انگیزه، تلاشگر، مستقل، منضبط، اعتماد به نفس و هدف‌گرا هستند. به گفته بروکفیلد به نقل از اسمیت، یادگیری خودراهر از یک سو به عنوان یک فرآیند، شکلی از یادگیری است که در آن فراگیران مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی را بر عهده دارند، اجرا و ارزیابی تجربیات یادگیری خود را بر عهده دارند و از

1- Self-efficacy

2 Saha

3- Locus of control

4- Rotter

5 Long

6- Self-regulation

7 Stewart

8- Metacognition

9 Abuatiq

سوی دیگر به عنوان یک محصول، هدف آن تبدیل افراد به یادگیرنده درون راهبری شونده^۱ و درون عامل^۲ است (مارشمان^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

الگوهای ارائه شده در حوزه یادگیری خود راهبر

محققین مختلف مدل‌های مختلفی از یادگیری را شناسایی و معرفی کرده‌اند. برخی از محققین بر یادگیری خود به عنوان فرآیندهای سازمانی آموزش متمرکز شده‌اند. (به عنوان مثال، هریسون^۴، ۱۹۷۸)، تمرکز آن‌ها بر سطح خودمختاری فراگیر در فرآیندهای آموزشی است. برخی دیگر از پژوهشگران، خودآموزی را به عنوان ویژگی‌های فردی در نظر گرفته‌اند. چندین الگو برای درک یادگیری خود را هبر پیشنهاد شده است که عبارتند از (لاتور و نول^۵، ۲۰۲۱):

الگوی چهار بعدی کندی^۶

کندی (۱۹۹۱) در بررسی رابطه با ادبیات دیدگاه‌های مختلف در مورد یادگیری خودراهبر یا مفاهیم مرتبط با آن، به این نتیجه رسید که یادگیری خودراهبر به عنوان یک چتر مفهومی، از چهار بعد تشکیل شده است. "خود عبری" به عنوان یک ویژگی شخصی (خود مختاری شخصی)؛ ((نفس عبری)) به معنای رضایت و تمایل انسان برای هدایت خود (خودمدیریتی) است. «خود عبری» به معنای روش عدم سازماندهی آموزش در محیط‌های رسمی است (کنترل فراگیر). و «خودآموزی» به عنوان پیگیری فردی فرصت‌های یادگیری در محیط‌های غیررسمی، برای مثال در «محیط‌های اجتماعی طبیعی» (خودآموزی). تنوع ساختارها در مدل کندی درک عمیقی از خودآموزی را فراهم می‌کند. برای ما خلق کرده است به علاوه مدل کندی اولین مدلی بود که بیان می‌کرد که زبان‌آموزان در حوزه‌های مختلف محتوا، خود عبری‌های مختلفی دارند. هنوز برخی از عناصر گم‌شده در این مدل وجود دارند. به عنوان مثال، این مدل نحوه یادگیری خودراهبر را در زمینه‌های مختلف مانند یادگیری کلاسی یا یادگیری آنلاین توضیح نمی‌دهد (کلین^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

الگوی سه بعدی گاریسون^۸

مدل خودآموزی هیبرگاریسون شامل جنبه‌هایی از خودآموزی تحت عنوان ویژگی‌های شخصی و فرآیندهای یادگیری است. به گفته گاریسون (۱۹۹۷)، یادگیری خود از سه بعد تشکیل شده است که با یکدیگر در تعامل هستند. خود مدیریتی، خودنظارتی و انگیزش. در محیط‌های آموزشی، خود مدیریتی شامل استفاده فراگیران از منابع آموزشی در حین یادگیری است. تمرکز مدل گاریسون (۱۹۹۷) بر استفاده از منابع، استفاده از روش‌های یادگیری و انگیزش یادگیری است. وی همچنین توضیح داد که کنترل یادگیرنده به معنای استقلال نیست، بلکه

1- Inner-directed
2- Self-operation
3 Marshman
4- Harrison
5 LaTour & Noel
6- Kennedy
7 Klein
8- Garrison, D,R

به معنای همکاری بیشتر افراد با یکدیگر در حین یادگیری است. از این جنبه می‌توان دریافت که مدل گاریسون تمرکز خاصی بر مقوله فرآیندهای یادگیری خود یادگیری نداشت. کندی (۱۹۹۱)، همچنین بروکت و همیسترا (۱۹۹۱)، گاریسون (۱۹۹۷) عامل زمینه‌ای در گفتار را به عنوان خود مدیریتی خاص منابع در زمینه ارائه شده تعریف کرده‌اند. با این حال، نقش زمینه در مدل گاریسون (۱۹۷۷) تا حدودی رسمی بوده است، و تعامل پویا بین زمینه یادگیری و یادگیری خود مبهم است (کلزیلس، ۲۰۲۵).

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های معدودی که در داخل کشور انجام شده‌اند، اغلب بر جنبه‌های توصیفی یا بررسی رابطه میان یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه با متغیرهای دیگر (مانند موفقیت تحصیلی، رضایت از تدریس و ...) تمرکز کرده‌اند. این مطالعات، اگرچه ارزشمند هستند، اما نتوانسته‌اند به طور کامل به ابعاد پیچیده و تعاملی یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه در بستر خاص آموزش عالی ایران بپردازند و چارچوبی جامع و بومی برای هدایت عملیاتی فرایندها ارائه دهند. در جدول ۱ پیشینه پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱: خلاصه پیشینه پژوهش

نام نویسنده (سال)	عنوان مقاله	روش تحقیق	نتایج پژوهش
نوری و همکاران (۱۴۰۴)	تأثیر هوش مصنوعی بر طراحی آموزش‌های خودراهبر	روش همبستگی و کاربردی	هوش مصنوعی به شخصی‌سازی مسیر یادگیری و ارتقای خودراهبری کمک کرد.
الحسینی و همکاران (۱۴۰۳)	یک مدل یادگیری جهت توسعه یادگیری خودراهبر، حل مسئله و خودکارآمدی برای دانشجویان پرستاری	روش ترکیبی	مدل پیشنهادی موجب بهبود معنادار یادگیری خودراهبر، حل مسئله و خودکارآمدی شد.
امیریان و حسینی دهشیری (۱۴۰۳)	تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس یادگیری خودراهبر	همبستگی رگرسیون	ابزار دارای روایی و پایایی مناسب برای سنجش یادگیری خودراهبر بود.
قزلسفلو و همکاران (۱۴۰۲)	یادگیری معکوس و رابطه آن با یادگیری خودراهبر و خودتنظیمی	روش پژوهش توصیفی - همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	رابطه مثبت و معناداری بین یادگیری معکوس و خودراهبری وجود داشت.
رضایی هفتاد و همکاران (۱۴۰۰)	یادگیری مبتنی بر مسئله و یادگیری خودراهبر	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	آموزش مبتنی بر مسئله، سطح خودراهبری دانشجویان را ارتقا داد.
سلیمانی و همکاران (۱۴۰۰)	الگوی یادگیری معکوس مبتنی بر مسئله‌محوری	روش پژوهش از نوع همبستگی	این الگو باعث افزایش انگیزش، تفکر انتقادی و خودراهبری شد.
شاه‌محمدی و همکاران (۱۳۹۹)	یادگیری معکوس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی	روش پژوهش توصیفی - همبستگی	دانش‌آموزان با روش معکوس عملکرد تحصیلی و خودراهبری بهتری داشتند.
مقدم‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)	رابطه بین یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی	روش پژوهش توصیفی نوع همبستگی	بین یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی کارکنان رابطه مثبت معنادار وجود دارد.
رادفر و ناخدا (۱۳۹۷)	نقشه‌های مفهومی و یادگیری مشارکتی در ارتقای یادگیری خودراهبر	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر معادلات ساختاری)	نقشه‌های مفهومی و مشارکت فعال باعث افزایش مهارت‌های خودراهبری شدند.
پارک و همکاران ^۱ (۲۰۲۵)	رابطه بین رهبری بزرگ و توانایی یادگیری خود راهبر در آموزش پرستاری آنلاین:	مطالعه با استفاده از طرح تحلیل کمی میانجی	راهبردهای یادگیری برای افزایش توانایی یادگیری خودراهبری برای رهبری بزرگ موفق برای تقویت خود

رهبری و ادراک خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری در محیط آموزشی ناهمزمان آنلاین مورد نیاز است.	اثرات واسطه‌ای خود رهبری و ادراک خودکارآمدی	آرزن و همکاران ^۱ (۲۰۲۵)
یادگیری خودراهبری، آمادگی برای یادگیری الکترونیکی و مشارکت دانش آموز همبستگی مثبت دارد. مطالعه نشان داد که یادگیری خودراهبری و آمادگی برای یادگیری الکترونیکی نقش واسطه‌ای در رابطه بین خودکارآمدی فناوری اطلاعات و ارتباطات و مشارکت دانش آموز ایفا می‌کند.	نقش واسطه‌ای یادگیری خود راهبری و آمادگی برای یادگیری الکترونیکی در رابطه بین خودکارآمدی فناوری اطلاعات و ارتباطات و مشارکت دانش آموز	
یادگیری خودراهبر آنلاین با رضایت از دوره ارتباط مثبت داشت و SELS با رضایت از دوره ارتباط مثبت داشت	یک طرح پژوهشی کمی و یک طرح تحقیق همبستگی با استفاده از یک مدل رابطه مقطعی متغیر	لی ^۲ (۲۰۲۴).
نتایج ما نشان داد که درگیری یادگیری، توانایی یادگیری خودراهبری و توانایی تفکر انتقادی با توانایی حل مسئله ارتباط مثبت دارند.	روابط مسیر با ساخت مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS	هوانگ و همکاران ^۳ (۲۰۲۴).
چارچوب هوش مصنوعی می‌تواند حمایتگر یادگیری خودراهبر باشد و شرایط تعامل مؤثر را فراهم کند.	روش پژوهش توصیفی - همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	چن (۲۰۲۳)
تجربه موفق خودراهبر، رضایت از یادگیری عمیق را افزایش داد و روش یادگیری نقش میانجی داشت.	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	هوا، وانگ و لی (۲۰۲۳)
یادگیری خودراهبر با کاهش فرسودگی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت.	رابطه یادگیری خودراهبر، خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری	چن و همکاران (۲۰۲۳)
دانشوردهای یادگیری باید براساس نظریه‌های یادگیری خودراهبر طراحی شوند تا خودتنظیمی را پشتیبانی کنند.	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	چتی و همکاران (۲۰۲۳)
مقیاس یادگیری خودراهبری و مقیاس حل مسئله برای دانشجویان برای تعیین کمیت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان استفاده شد. علاوه بر این، یادگیری خودراهبر تأثیر واسطه‌ای معناداری بر رابطه بین تفکر انتقادی و حل مسئله آموزش آنلاین داشت.	مطالعه توصیفی مقطعی	سونگ و همکاران ^۴ (۲۰۲۲).
یادگیری بدون ساختار و بدون پشتیبانی مؤثر منجر به یادگیری عمیق نمی‌شود؛ نیاز به حمایت ساختاری وجود دارد.	روش پژوهش توصیفی - همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	لاتور و نوئل (۲۰۲۱)
عدم پشتیبانی ساختاری موجب عملکرد ضعیف در انتقال یادگیری شد؛ پشتیبانی آموزشی ضروری است.	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی	چارچوب جامع برای یادگیری مؤثر از ابزارهای خودآموز validated research (۲۰۲۰)
مهارت‌های تنظیم خود و ارتباط مؤثر با نتایج بهتر آزمون‌ها مرتبط بود؛ خودسازماندهی در شرایط بحرانی حیاتی است.	روش پژوهش توصیفی - همبستگی	کلاین و همکاران (۲۰۲۰)

1 -Arzeen et al
2- Lee
3- Huang et al
4- Song et al

اسلیتر، کوزیک و لویی (۲۰۱۷)	تبیین واریانس آمادگی برای یادگیری خودراهبر در دانشجویان سال اول علوم سلامت	روش پژوهش توصیفی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	خودکارآمدی و مهارت‌های مدیریت زمان نقش معناداری در توضیح آمادگی یادگیری خودراهبر داشتند.
چو وهمکاران (۲۰۱۷)	تأثیر یادگیری تنظیم‌شده بر ادراک دانشجویان از جامعه یادگیری آنلاین	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (تحلیل مسیر از نوع معادلات ساختاری)	استفاده بیشتر از استراتژی‌های تنظیم‌شده موجب مشارکت و یادگیری مؤثرتر در محیط‌های آنلاین شد.
کیزیلسک و همکاران (۲۰۱۷)	رابطه هدف‌گذاری شفاف با عملکرد یادگیری در محیط‌های آنلاین	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی	وضوح هدف و کنترل خودنظارتی عملکرد یادگیری خودراهبر را به‌طور قابل توجهی ارتقا می‌دهند.
هانگ (۲۰۱۶)	فاکتورهای اثرگذار بر آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان پرستاری تایوانی در دانشگاه کوئینزلند	روش همبستگی - کاربردی	دستیابی به اهداف، به شکل قابل توجهی با تقویت آمادگی برای یادگیری خود راهبر ارتباط دارد و کاربرد فعالیت‌های یادگیری خود راهبر باعث تر شدن و افزایش مسئولیت فراگیران برای انجام تکالیف یادگیری می‌شود
استیوارت (۲۰۱۶)	آمادگی برای یادگیری خود راهبر در دانشجویان سال آخر مهندسی	روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی	دانشجویانی که دروس آنها بر اساس خود راهبری بود، کارکرد بهتری در دروس خود نسبت به افرادی که اینگونه نبوده اند را داشتند

زمینه نظری پژوهش حاضر بر پایه رویکردهای یادگیری خودراهبر و یادگیری بازاندیشانه در آموزش عالی است که امروزه جزء مؤلفه‌های اساسی توسعه یادگیری مادام‌العمر و توانمندسازی دانشجویان محسوب می‌شوند. در نظام آموزش عالی ایران، با وجود گسترش فناوری‌های نوین آموزشی و توجه به یادگیرنده‌محوری، هنوز چالش‌هایی در زمینه استقلال فکری، خودنظارتی، و بازاندیشی در فرایند یادگیری مشاهده می‌شود. نظریه‌های مطرح در این حوزه از جمله دیدگاه‌های کاندی^۱ (۱۹۹۱)، نوولز^۲ (۱۹۷۵) و رویکردهای جدید مایر و دیویدسون^۳ (۲۰۱۲)، یادگیری خودراهبر را فرایندی می‌دانند که در آن فرد با آگاهی از نیازها و اهداف خود، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی یادگیری را به‌طور مستقل هدایت می‌کند و از طریق بازاندیشی، تجربه‌های خود را به دانش کاربردی و تحول شخصی تبدیل می‌نماید. در این چارچوب، بازاندیشی نقشی کلیدی در پویایی یادگیرنده دارد؛ زیرا موجب بازنگری مداوم در باورها، روش‌ها و نتایج یادگیری می‌شود. این مفهوم، پلی میان یادگیری سطحی و یادگیری تحول‌آفرین ایجاد کرده و فرد را از دریافت دانش صرف، به سوی بازسازی شناختی و تغییر ذهنیت سوق می‌دهد. با توجه به ضرورت ارتقای کیفیت یادگیری در نظام آموزش عالی ایران و نیاز به الگویی بومی که ابعاد شناختی، هیجانی، مهارتی و سازمانی را به صورت یکپارچه دربرگیرد، پژوهش حاضر تلاش دارد مدل بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر را طراحی و اعتبارسنجی کند تا مبنایی نظری و عملی برای برنامه‌ریزی آموزشی، طراحی دروس و توسعه صلاحیت‌های یادگیری در دانشگاه‌ها فراهم آورد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر چگونگی گردآوری داده‌های مورد نیاز، در تحقیق بخش کیفی از نوع تحلیل مضمون بصورت هدفمند 15 مصاحبه نیمه ساختاریافته از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه یادگیری خودراهبر صورت گرفت. با توجه

¹ Candy

² Knowles

³ Mezirow

به هدف پژوهش، از روش نمونه‌گیری گلوله برفی یا زنجیره‌ای برای مصاحبه استفاده شد. به منظور غنای تحقیق، تلاش شد تا با افرادی که از دانش و تجربه بالایی در این زمینه برخوردار بودند، مصاحبه صورت گرفت. جمع‌آوری اطلاعات تا زمان به اشباع رسیدن داده‌ها ادامه پیدا کرد و به تدریج کدگذاری متن مصاحبه‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به جمع‌بندی و طبقه‌بندی داده‌ها شدند. در این راستا از نرم‌افزار با استفاده از نرم‌افزار 2020 MAXQDA (مکس کیودا) بهره گرفته شد. در بخش کیفی پژوهش تحلیل تم براساس بازخوانی مکرر داده‌ها طی مراحل زیر انجام پذیرفت:

مرحله ۱- آشنایی با داده‌ها، مرحله ۲- ایجاد کدهای اولیه، مرحله ۳- جستجوی تم‌ها، مرحله ۴- بازبینی تم‌ها، مرحله ۵- تعریف و نام‌گذاری تم‌ها، مرحله ۶- تهیه گزارش. روایی و پایایی پژوهش حاضر بر اساس معیارهای قابلیت اعتبار یا باورپذیری، بررسی توسط اعضاء (مصاحبه‌شوندگان)، سه سویه‌سازی منابع داده‌ها، تحلیل موارد منفی و قابلیت انتقال‌پذیری صورت گرفته است. معیارهای فوق به عنوان قابلیت اعتماد برای جایگزینی روایی و پایایی پژوهش‌های کیفی در نظر گرفته شده‌اند. در بخش کمی تحقیق با مدل معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم افزار اسمارت پی ال اس ۳ به اعتبارسنجی مدل پرداخته شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های بخش کیفی

در این بخش ابتدا به بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خبرگان و اعضای کارکنان و دانشجویان دانشگاه‌ها در حوزه یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران پرداخته شد که در مصاحبه همکاری کرده‌اند. جدول ۲ مشخصات خبرگان را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش (خبرگان)

ویژگی‌های جمعیت شناختی	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۶۶.۶٪
	زن	۳۳.۴٪
تحصیلات	کارشناسی	۲۰٪
	کارشناسی ارشد	۴۶.۶٪
	دکتری	۳۳.۴٪
سابقه فعالیت	کمتر از ۷ سال	۱۳.۴٪
	۷ تا ۱۴ سال	۶۶.۶٪
	۱۵ سال به بالا	۲۰٪
کل	۱۵	۱۰۰.۰

نتایج به دست آمده در گروه مورد بررسی نشان می‌دهد که 66.6 درصد از پاسخ‌دهندگان را مردها تشکیل می‌دهند که دلالت بر تعداد بالاتر مردان نسبت به زنان در پژوهش حاضر دارد. همچنین از نظر سابقه کاری ۶۶.۶ درصد پاسخ‌دهندگان بین ۷ تا ۱۴ سال سابقه کاری داشتند و در نهایت از منظر سطح تحصیلات ۲۰.۰ درصد مدرک کارشناسی، ۴۶.۶ درصد کارشناسی ارشد، 33.4 درصد خبرگان دارای مدرک دکتری بودند. در این پژوهش

بعد از مصاحبه با افراد خبره به استخراج مقوله‌های فراگیر و مضامین سازمان‌دهنده پرداخته شد. قابل ذکر است که پس از انجام مصاحبه اشباع نظری حاصل شد. بدین‌گونه که کدهای استخراج شده جدیدی در مصاحبه پانزدهم به مجموع کدها اضافه نشد و کدهای استخراجی تکراری بودند. جدول ۳ ابعاد و مولفه و شاخص‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳: مضامین پایه و سازمان‌دهنده و فراگیر نهایی طراحی مدل بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهربر در سازمان های آموزش عالی ایران

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
توانایی شناسایی خلأهای دانشی	تشخیص نیازهای یادگیری	خودآگاهی یادگیرنده
اولویت‌بندی نیازهای یادگیری		
تشخیص فاصله عملکرد فعلی و مطلوب		
توانایی تحلیل خطاها و نقاط ضعف	ارزیابی توانمندی‌های فردی	
شناخت سبک یادگیری		
تشخیص نقاط قوت در یادگیری		
آگاهی از محدودیت‌ها و چالش‌های شخصی	خودکارآمدی یادگیری	مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری
باور به توانایی مدیریت یادگیری		
اعتماد به توانایی حل مسائل جدید		
پایداری در مواجهه با چالش‌ها	هدف‌گذاری یادگیری	
توانایی تدوین اهداف هوشمند		
تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت		
انطباق اهداف با نیازهای شغلی/زندگی	مدیریت زمان یادگیری	مهارت‌های یادگیری فعال
تنظیم اهداف قابل اندازه‌گیری		
ایجاد برنامه منظم مطالعه		
رعایت زمان‌بندی فعالیت‌ها	تفکر انتقادی	
استفاده از ابزارهای مدیریت زمان		
تحلیل استدلال‌ها و ادعاها		
تشخیص مغالطات و خطاهای منطقی	حل مسئله	مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری
توانایی ارزیابی شواهد		
ذهنیت پرسشگر داشتن		
تعریف دقیق مسئله	یادگیری مبتنی بر پروژه	
تحلیل گزینه‌های حل		
ارزیابی پیامدهای راه‌حل		
توانایی تعریف پروژه کاربردی	خود نظارتی	مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری
جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز		
ارائه نتایج به‌صورت ساختارمند		
پایش پیشرفت نسبت به اهداف	تنظیم رفتار یادگیری	
بررسی کیفیت عملکرد		
تشخیص انحراف از برنامه		
اصلاح روش‌های ناموثر	بازخوردگیری و بهبود	عوامل انگیزشی و هیجانی
تمرکز بر پیشرفت به جای نتیجه فوری		
کاهش عوامل حواس‌پرتی		
درخواست بازخورد از اساتید و هم‌تایان	انگیزش درونی	
تحلیل بازخوردها		
علاقه واقعی به یادگیری		

انجام فعالیت بدون اجبار	پایداری و پشتکار	عوامل محیطی - سازمانی
ادامه کار با وجود مشکلات		
تلاش برای رسیدن به تکالیف		
حفظ تمرکز در دوره‌های سخت	مدیریت هیجان و استرس	
کنترل اضطراب امتحان		
مدیریت استرس مرتبط با یادگیری		
استفاده از تکنیک‌های آرام‌سازی	حمایت اساتید و مربیان	
راهنمایی علمی مداوم		
ارائه بازخورد سازنده		
دسترسی به منابع آموزشی به‌روز	حمایت ساختاری دانشگاه	
وجود سامانه‌های مدیریت یادگیری		
ارائه کارگاه‌های مهارتی		
ترویج فرهنگ یادگیری مادام‌العمر	فرهنگ یادگیری در دانشگاه	
تشویق به کار گروهی		
فراهم‌سازی فضای آزاد اندیشی		
نوشتن گزارش تأملی	بازتاب‌گری	بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین
تحلیل تجربه‌های یادگیری		
پرسشگری درباره فرضیات قبلی		
بازنگری در الگوهای ذهنی	تغییر پارادایم یادگیری	
پذیرش دیدگاه‌های جدید		
توانایی کنار گذاشتن فرضیات ناکارا		
استفاده از یادگیری در موقعیت‌های واقعی	تبدیل یادگیری به عمل	
اجرای تغییرات مبتنی بر تأمل		
ارزیابی نتایج اقدامات		

در این پژوهش با بررسی و دسته‌بندی کدهای توصیفی حاصل از متون مصاحبه، ۶۰ شاخص را شناسایی نموده و با توجه به شباهت و قرابت معنایی آن‌ها، در ۲۰ مفهوم اصلی دسته‌بندی نموده است که در هفت گروه خودآگاهی یادگیرنده، مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری، مهارت‌های یادگیری فعال، مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری، عوامل انگیزشی و هیجانی، عوامل محیطی - سازمانی، بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین جای داده شدند. خروجی نهایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های استخراج شده طراحی مدل بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران به صورت شکل شماره ۱ است.

پس از رسیدن به اشباع نظری، مصاحبه و کدگذاری به پایان رسید. همچنین فرآیند کدگذاری و تحلیل متنی مصاحبه‌ها در نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA 2020 انجام گردید.

یافته های بخش کمی پژوهش

در این بخش از تجزیه و تحلیل آماری به بررسی چگونگی توزیع آماری از حیث متغیرهایی مانند جنسیت، سن و تحصیلات پاسخ دهندگان پرداخته می‌شود.

جدول ۴: توزیع فراوانی جنسیت افراد

درصد فراوانی	فراوانی	متغیرهای جمعیت شناختی	
45.7	176	جنسیت	مرد
54.3	209	جنسیت	زن
4.7	18	سن	کمتر از ۳۰ سال
32.7	126		۳۱ تا ۴۰ سال
43.9	169		۴۱ تا ۴۹ سال
18.7	72		۵۱ سال و بالاتر
49.1	189	تحصیلات	کارشناسی
36.1	139		کارشناسی ارشد
14.8	57		دکتر
۱۰۰.۰	۳۸۵	کل	

داده‌های حاصل از این پرسشنامه‌ها، با استفاده از نرم افزار spss 25 و اسمارت پی ال اس^۱ تحت تحلیل عاملی اکتشافی قرار گرفتند. روایی صوری پرسش‌ها را گروهی از متخصصان مرتبط بررسی و تأیید کردند و طبق جدول شماره ۵ پایایی پرسش‌ها نیز از طریق انجام آزمون آلفای کرونباخ، معیار پایایی ترکیبی (CR) و روایی همگرا (AVE) محاسبه شد. در این بخش به بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی و پاسخ‌دهندگانی پرداخته شد که در پژوهش و تکمیل پرسشنامه همکاری کرده‌اند. نتایج به دست آمده در گروه مورد بررسی نشان می‌دهد که از ۳۸۵ نفر از افراد مورد پژوهش، ۱۷۶ نفر (۴۵/۷٪) مرد و ۲۰۹ نفر (۵۴/۳٪) زن می‌باشند. از ۳۸۵ نفر از افراد مورد پژوهش، ۱۸ نفر (۴/۷٪) کمتر از ۳۰ سال سن داشته، ۱۲۶ نفر (۳۲/۷٪) بین ۳۱ تا ۴۰ سال، ۱۶۹ نفر (۴۳/۹٪)

1. Smart PLS

بین ۴۱ تا ۵۰ سال، ۷۲ نفر (۱۸/۷٪) از افراد بالای ۵۱ سال سن داشته اند. از ۳۸۵ نفر مورد پژوهش، ۱۸۹ نفر (۴۹/۱٪) دارای مدرک لیسانس بوده، ۱۳۹ نفر (۳۶/۱٪) فوق لیسانس، ۵۷ نفر (۱۴/۸٪) دارای دکترا بوده اند. در این پژوهش برای بررسی توزیع داده‌ها از نظر نرمال یا غیرنرمال بودن متغیرهای مورد مطالعه از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف یک نمونه‌ای استفاده شد. سطح معناداری از ۰.۰۵ درصد کمتر است پس توزیع متغیرها غیر نرمال می‌باشد.

جدول ۵: آلفای کرونباخ، پایایی مرکب، مقدار میانگین واریانس استخراج شده

متغیرها	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی	۰/۹۴۸	۰/۹۴۹	۰/۵۹۸
خودآگاهی یادگیرنده	۰/۸۸۲	۰/۸۸۳	۰/۶۰۹
مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری	۰/۹۱۶	۰/۹۱۷	۰/۶۶۴
مهارت‌های یادگیری فعال	۰/۹۴۲	۰/۹۴۳	۰/۶۰۹
مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری	۰/۹۱۶	۰/۹۱۸	۰/۶۰۱
عوامل انگیزشی و هیجانی	۰/۹۲۷	۰/۹۲۸	۰/۶۴۴
عوامل محیطی - سازمانی	۰/۷۳۶	۰/۷۳۷	۰/۶۰۱
بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین	۰/۷۹۴	۰/۷۹۵	۰/۶۳۱

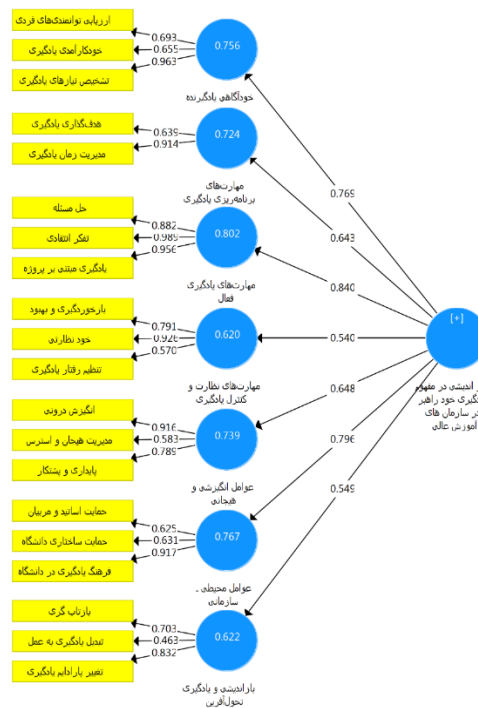
با توجه به جدول ۵ ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰.۷ است. نتایج نشان می‌دهد که برای تمامی سازه‌ها این مقدار بالاتر از مقدار قابل قبول است. همچنین مقدار پایایی ترکیبی باید بالای ۰.۷ باشد و این مقدار همیشه کمی بیشتر از ضریب آلفای کرونباخ است. مقدار این آمار نیز در محدوده قابل قبول خود قرار دارد. در نهایت شاخص میانگین واریانس استخراج شده را داریم که آن هم بالای ۰.۵ است. مقادیر بارهای عاملی مشاهده شده بزرگتر از ۰/۴ بدست آمده است و آماره t نیز بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد. بنابراین مدل بیرونی (اندازه‌گیری) مورد تأیید می‌باشد. معیار مهم دیگری که با روایی واگرا مشخص می‌گردد، میزان رابطه‌ی سازه با شاخص‌هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها است؛ به‌گونه‌ای که روایی واگرای قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک سازه در دل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با سازه‌های دیگر. روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی آن سازه و سازه‌های دیگر (مربع مقدار ضرایب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد. در نهایت جدول ۶ ارائه می‌شود.

فصلنامه مدیریت دولتی تطبیقی | دوره ۴ | شماره ۱

جدول ۶: روش فورنل و لاکر

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8
بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی	۰/۵۶۳							
خودآگاهی یادگیرنده	0/544	0/559						
مهارت های برنامه ریزی یادگیری	0/539	0/533	0/543					
مهارت های یادگیری فعال	0/518	0/525	0/511	0/526				
مهارت های نظارت و کنترل یادگیری	0/512	0/520	0/509	0/503	0/511			
عوامل انگیزشی و هیجانی	0/510	0/515	0/503	0/499	0/498	0/504		
عوامل محیطی - سازمانی	0/499	0/488	0/501	0/477	0/466	0/500	0/501	
بازاندیشی و یادگیری تحول آفرین	0/467	0/470	0/500	0/462	0/462	0/493	0/500	0/475

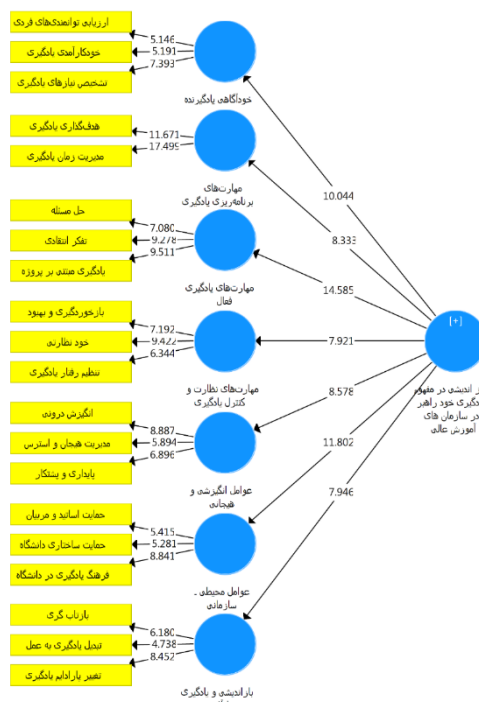
همانگونه که از جدول ۶ برگرفته از روش فورنل و لاکر (۱۹۸۱) مشخص می‌باشد، مقدار جذر AVE متغیرهای مکنون در پژوهش حاضر که در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان آن‌ها که در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی ترتیب داده شده‌اند بیشتر است. از این رو می‌توان اظهار داشت که متغیرهای مکنون در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر و روایی واگرایی مدل در حد مناسبی است.



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش همراه با ضرایب مسیر و بارهای بیرونی

فصلنامه مدیریت دولتی تطبیقی | ۱۴۰۵ | دوره ۴ | شماره ۱

شکل ۲ خروجی دستور PLS الگوریتم را نشان می‌دهد. این دستور برای استخراج ضرایب بار خارجی و ضرایب مسیر استفاده می‌شود. همانطور که از شکل مشخص است، آیت‌های تحقیق دارای بار خارجی بالای ۰.۴ هستند و نیازی به حذف آیت‌ها نداریم.



شکل ۳: مدل مفهومی پژوهش همراه با مقادیر t-value

معیار R^2 میزان تاثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا را مشخص می‌کند. مقدار R^2 تنها برای سازه‌های وابسته (درون‌زا) مدل محاسبه می‌گردد و در مورد سازه‌های برون‌زا، مقدار این معیار صفر است/ هر چه مقدار R^2 مربوط به سازه‌های درون‌زای یک مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. چاین (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی بودن برازش بخش ساختاری مدل به‌وسیله معیار R^2 در نظری می‌گیرد. معیار قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. مدل‌هایی که دارای برازش بخش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش‌بینی شاخص‌های مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل را داشته باشند. هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را برای نشان دادن قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن تعریف کرده‌اند.

فصلنامه مدیریت دولتی تطبیقی | ۱۴۰۵ | دوره ۴ | شماره ۱

جدول ۷: ضریب تعیین و کیفیت پیش‌بینی‌کنندگی

متغیر وابسته	R2 (ضریب تعیین)	Q ² (کیفیت پیش‌بینی‌کنندگی)	شدت
خودآگاهی یادگیرنده	۰.۷۵۶	۰.۳۲۲	قوی
مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری	۰.۷۲۴	۰.۳۵۴	قوی
مهارت‌های یادگیری فعال	۰.۸۰۲	۰.۳۶۵	قوی
مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری	۰.۶۲۰	۰.۳۵۵	قوی
عوامل انگیزشی و هیجانی	۰.۷۳۹	۰.۳۴۷	قوی
عوامل محیطی - سازمانی	۰.۷۶۷	۰.۳۳۴	قوی
بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین	۰.۶۲۲	۰.۳۶۶	قوی
میانگین	۰.۷۱۸	۰.۳۴۶	قوی

سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای معیار برازش مدل کلی (GOF) معرفی شده‌است

$$\text{مدل } GOF = \sqrt{\text{Communality} \times R^2} = \sqrt{0/718 \times 0/346} = 0/49$$

با توجه به نتایج جدول ۷ برازش مدل کلی گوف می‌توان گفت که اعتبارسنجی دارای برازش قوی و قابل قبول و مناسبی است.

بر اساس یافته‌های پژوهش هفت فرضیه تشکیل شده است. فرضیه اول: خودآگاهی یادگیرنده بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. فرضیه دوم: مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. فرضیه سوم: مهارت‌های یادگیری فعال بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. فرضیه چهارم: مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. فرضیه پنجم: عوامل انگیزشی و هیجانی بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. فرضیه ششم: عوامل محیطی - سازمانی بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. فرضیه هفتم: بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین بر بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی تاثیر معناداری دارد. جدول ۸ خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۸: خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

نتیجه آزمون	P Values	آماره آزمون T	انحراف معیار	ضرایب مسیر	مسیر روابط بین متغیرها
پذیرش	۰/۰۰۰	۱۰/۰۴۴	۰/۰۲۲	۰/۷۶۹	خودآگاهی یادگیرنده- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی
پذیرش	۰/۰۰۰	۸/۳۳۳	۰/۰۶۲	۰/۶۴۲	مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی
پذیرش	۰/۰۰۰	۱۴/۵۸۵	۰/۰۱۴	۰/۸۴۰	مهارت‌های یادگیری فعال- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی
پذیرش	۰/۰۰۰	۷/۹۲۱	۰/۰۲۲	۰/۵۴۰	مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی
پذیرش	۰/۰۰۵	۸/۵۷۸	۰/۰۶۲	۰/۶۴۸	عوامل انگیزشی و هیجانی- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی
پذیرش	۰/۰۰۰	۱۱/۸۰۲	۰/۰۵۳	۰/۷۹۶	عوامل محیطی - سازمانی- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی
پذیرش	۰/۰۰۰	۷/۹۴۶	۰/۰۵۳	۰/۵۴۹	بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین- بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان های آموزش عالی

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۸، تمامی فرضیه‌های تحقیق دارای سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ هستند. بنابراین این فرضیه‌ها با اطمینان ۹۵ درصد تأیید و پذیرفته می‌شوند.

بحث

یافته‌های پژوهش در مورد تأثیر مثبت مؤلفه‌هایی چون مهارت‌های برنامه‌ریزی (مشابه رضایی هفتادار و همکاران، ۱۴۰۰؛ الحسینی و همکاران، ۱۴۰۳) و خودکارآمدی (که در پژوهش حاضر در قالب مؤلفه‌های انگیزشی و شناختی لحاظ شده است، مشابه رضایی هفتادار و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۰) با مطالعات پیشین همسو است. این نشان می‌دهد که این سازه‌ها همچنان ستون فقرات یادگیری خودراهبر محسوب می‌شوند. پژوهش حاضر با برجسته کردن عوامل محیطی-سازمانی و یادگیری فعال (که می‌تواند با محیط‌های یادگیری الکترونیکی مرتبط باشد) و نیز با لحاظ کردن یادگیری تحول‌آفرین، تا حدی با پژوهش‌های تمرکز یافته بر یادگیری الکترونیکی و AI مانند (نوری و همکاران، ۱۴۰۴؛ چن، ۲۰۲۳؛ آرزو و همکاران، ۲۰۲۵) همسو است. این همسویی نشان‌دهنده پذیرش اهمیت فناوری در ارتقای فرایندهای یادگیری است. تأکید پژوهش حاضر بر خودآگاهی یادگیرنده، مهارت‌های برنامه‌ریزی و نظارت و کنترل، با پژوهش‌هایی که بر تفکر انتقادی، حل مسئله و خودتنظیمی تمرکز داشته‌اند (مانند الحسینی و همکاران، ۱۴۰۳؛ هوانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ سونگ و همکاران، ۲۰۲۲)، همخوانی دارد. این مؤلفه‌ها همواره به عنوان اجزای اصلی مدل‌های یادگیری خودراهبر شناخته شده‌اند.

این پژوهش با استفاده از یک رویکرد آمیخته جامع (که شامل مصاحبه‌های کیفی و مدل‌سازی معادلات ساختاری کمی است) توانسته است روابط پیچیده و علت و معلولی بین مؤلفه‌ها را با جزئیات بیشتری نسبت به روش‌های صرفاً توصیفی-همبستگی (که در اکثر پژوهش‌های جدول دیده می‌شود) بررسی کند. این امر منجر به ارائه مدلی با ۶۰ شاخص و ۲۰ مفهوم اصلی شده است که عمق تحلیلی بیشتری را نسبت به مدل‌های معمول فراهم می‌آورد. اگرچه پژوهش‌های بین‌المللی به خوبی از فناوری‌های نوین مانند AI بهره برده‌اند (نوری و همکاران، ۱۴۰۴؛ چن، ۲۰۲۳)، اما پژوهش حاضر با برجسته کردن یادگیری فعال و یادگیری تحول‌آفرین به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار، نشان می‌دهد که حتی در نبود فناوری‌های پیشرفته، می‌توان با تمرکز بر روش‌های فعال و تحول‌آفرین، فرایندهای یادگیری خودراهر و بازاندیشانه را تسهیل نمود. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که ادغام دو رویکرد یادگیری خودراهر و بازاندیشانه، پتانسیل بالاتری برای ارتقای کیفیت یادگیری در آموزش عالی ایران دارد. طراحی محیط‌های دانشگاهی حمایتی و پویا، نقشی اساسی در موفقیت این رویکردها ایفا می‌کند. برای درک عمیق و عملیاتی پدیده‌های پیچیده آموزشی، لازم است از ترکیب روش‌های کیفی و کمی استفاده شود. انطباق مفاهیم نظری با واقعیت‌های فرهنگی و ساختاری آموزش عالی ایران، گامی ضروری برای پیشبرد تحقیقات و اقدامات عملیاتی است. پژوهش حاضر با عبور از چارچوب‌های سنتی یادگیری خودراهر و ورود به ابعاد بازاندیشی و تأثیر عمیق محیط سازمانی، مسیری نوآورانه را در مطالعات آموزشی ایران گشوده است.

نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌های مدل طراحی‌شده تأثیر معناداری بر «بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهر در سازمان‌های آموزش عالی» دارند. بر اساس ضرایب مسیر و مقادیر آماره t ، بیشترین اثر مربوط به مهارت‌های یادگیری فعال با ضریب ۰.۸۴ و آماره ۱۴.۵۸۵ است که بیانگر نقش برجسته تعامل فعال، تفکر انتقادی و حل مسئله در تقویت توان بازاندیشی یادگیرندگان می‌باشد. پس از آن، عوامل محیطی - سازمانی با ضریب ۰.۷۹۶ در رتبه دوم قرار دارد و نشان می‌دهد که وجود حمایت اساتید، زیرساخت‌های یادگیری و فرهنگ دانشگاهی یادگیرنده‌محور، بستر مناسبی را برای تأمل، نقد و تحول در یادگیری فراهم می‌سازد. همچنین، متغیر خودآگاهی یادگیرنده با ضریب نسبتاً بالا (۰.۷۶۹) تأثیر قابل توجهی بر بازاندیشی دارد که نشان‌دهنده اهمیت خودشناسی و شناخت خلأهای دانشی در آغاز فرایند یادگیری خودراهر است. از سوی دیگر، ضرایب مربوط به مهارت‌های برنامه‌ریزی (۰.۶۴۳)، مهارت‌های نظارت و کنترل (۰.۵۴۰)، عوامل انگیزشی و هیجانی (۰.۶۴۸) و یادگیری تحول‌آفرین (۰.۵۴۹) نیز همگی در سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ تأیید شده‌اند که نشان‌دهنده ارتباط مثبت و مستقیم میان این ابعاد و فرایند بازاندیشی است. به طور کلی، این یافته‌ها تأیید می‌کنند که یادگیری خودراهر در سازمان‌های آموزش عالی، فرآیندی چندبعدی است که تحت تأثیر تعامل میان عوامل فردی، مهارتی، هیجانی و محیطی قرار دارد. همچنین براساس شاخص برازش مدل طراحی‌شده از برازش مطلوب برخوردار است و می‌تواند به عنوان چارچوب نظری معتبر برای توسعه سیاست‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری بازاندیشانه و خودراهر در محیط‌های دانشگاهی استفاده شود. برجسته‌ترین ناهم‌سویی و نوآوری پژوهش حاضر، ادغام مفهومی و عملیاتی یادگیری خودراهر با بازاندیشی است. در حالی که اکثر پژوهش‌های جدول پیشینه، عمدتاً بر خودراهری تمرکز دارند، این پژوهش با قرار دادن بازاندیشی در قلب مدل خود و بررسی تأثیر مؤلفه‌های مختلف بر آن، یک شکاف نظری و کاربردی مهم را پر می‌کند. یافته‌ای مانند تأثیر بالای خودآگاهی یادگیرنده (۰.۷۶۹) بر بازاندیشی،

نشان‌دهنده اهمیت حیاتی تأمل درونی است که کمتر در مدل‌های صرفاً خودراهبر مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر با اختصاص ضریب تأثیر بالا (۰.۷۹۶) به عوامل محیطی-سازمانی (مانند فرهنگ دانشگاهی، حمایت اساتید، منابع آموزشی و...)، بر جنبه‌ای تأکید می‌کند که در بسیاری از مطالعات پیشین، به ویژه در بخش داخلی، به صورت پراکنده و یا با اولویت پایین‌تر مورد بررسی قرار گرفته است (مانند نوری و همکاران، ۱۴۰۴؛ سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۰). این یافته نشان می‌دهد که بستر سازمانی نقش بسیار پررنگی در تسهیل یا ممانعت از یادگیری خودراهبر و بازاندیشانه دارد. این پژوهش با رویکردی آمیخته، مدلی جامع برای بازاندیشی در مفهوم یادگیری خودراهبر در سازمان‌های آموزش عالی ایران طراحی و اعتبارسنجی نموده است. یافته‌های بخش کیفی منجر به شناسایی ۶۰ شاخص و دسته‌بندی آن‌ها در ۲۰ مفهوم اصلی گردید که در هفت گروه کلیدی شامل خودآگاهی یادگیرنده، مهارت‌های برنامه‌ریزی، یادگیری فعال، نظارت و کنترل، عوامل انگیزشی و هیجانی، عوامل محیطی-سازمانی، و یادگیری تحول‌آفرین جای گرفتند.

یافته‌های بخش کمی، ضمن تأیید مدل طراحی‌شده، نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها تأثیر معناداری بر بازاندیشی در یادگیری خودراهبر دارند. مهارت‌های یادگیری فعال با بالاترین ضریب مسیر (۰.۸۴)، بیشترین تأثیر را در این میان داشته و پس از آن، عوامل محیطی-سازمانی (۰.۷۹۶) و خودآگاهی یادگیرنده (۰.۷۶۹) بیشترین سهم را در ارتقای بازاندیشی ایفا می‌کنند. سایر مؤلفه‌ها نیز همگی در سطح معناداری بر مدل تأثیرگذار بوده‌اند. این نتایج بر اهمیت تلفیق رویکردهای خودراهبر و بازاندیشانه در آموزش عالی تأکید دارد و نشان می‌دهد که تقویت مهارت‌های عملی یادگیری، ایجاد محیط‌های آموزشی حمایتی و پرورش خودآگاهی در دانشجویان، زیربنای اصلی توسعه قابلیت بازاندیشی و دستیابی به یادگیری تحول‌آفرین است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با بررسی و دسته‌بندی کدهای توصیفی حاصل از متون مصاحبه، ۶۰ شاخص شناسایی شده و با توجه به شباهت و قرابت معنایی آن‌ها، در ۲۰ مفهوم اصلی دسته‌بندی نموده است که در هفت گروه خودآگاهی یادگیرنده، مهارت‌های برنامه‌ریزی یادگیری، مهارت‌های یادگیری فعال، مهارت‌های نظارت و کنترل یادگیری، عوامل انگیزشی و هیجانی، عوامل محیطی-سازمانی، بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین جای داده شدند. پس از رسیدن به اشباع نظری، مصاحبه و کدگذاری به پایان رسید. این مدل طراحی‌شده، چارچوبی جامع برای «یادگیری خودراهبر» در سازمان‌های آموزش عالی ترسیم می‌کند و بر نقش محوری «بازاندیشی» تأکید دارد. این مدل، یادگیری خودراهبر را به هفت بعد کلیدی تقسیم می‌کند که از خودآگاهی فردی آغاز شده و به سوی یادگیری تحول‌آفرین پیش می‌رود. بعد اول، خودآگاهی یادگیرنده، شامل تشخیص نیازهای یادگیری، ارزیابی توانمندی‌ها و خودکارآمدی است. این مرحله، سنگ بنای یادگیری خودراهبر است، زیرا فرد ابتدا باید از وضعیت کنونی، نقاط قوت و ضعف، و سبک یادگیری خود آگاه شود تا بتواند مسیر یادگیری خود را به‌طور مؤثر هدایت کند. بدون این خودشناسی، تلاش برای یادگیری ممکن است هدفمند نباشد و منجر به اتلاف منابع شود. ابعاد بعدی مدل به سمت برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت بر یادگیری حرکت می‌کنند. مهارت‌های برنامه‌ریزی (مانند هدف‌گذاری هوشمند و مدیریت زمان) به فرد کمک می‌کنند تا نیازهای شناسایی‌شده را به اهداف قابل دستیابی تبدیل کند. مهارت‌های

یادگیری فعال (شامل تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری پروژه‌محور) بر چگونگی درگیر شدن با محتوای یادگیری تمرکز دارند و فعالانه دانش را جذب و پردازش می‌کنند. سپس، مهارت‌های نظارت و کنترل (خودنظارتی، تنظیم رفتار و بازخوردگیری) به فرد امکان می‌دهند تا بر روند یادگیری خود اشراف داشته باشد، پیشرفت را بسنجد و در صورت لزوم، روش‌های خود را اصلاح کند. این بخش‌ها، هسته اصلی اجرای یادگیری خودراهبر را تشکیل می‌دهند. علاوه بر این، مدل به عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر یادگیری توجه دارد. عوامل انگیزشی و هیجانی (مانند انگیزش درونی، پایداری و مدیریت استرس) بر میزان تلاش و استقامت یادگیرنده تأثیر می‌گذارند، در حالی که عوامل محیطی-سازمانی (شامل حمایت اساتید، زیرساخت‌های دانشگاه و فرهنگ یادگیری) بستر لازم را برای این فرایند فراهم می‌آورند. یافته کلیدی در این ابعاد این است که یادگیری خودراهبر فقط یک مهارت فردی نیست، بلکه به شدت تحت تأثیر وضعیت روانی فرد و محیطی که در آن قرار دارد، قرار می‌گیرد. مدل به بعد هفتم، یعنی بازاندیشی و یادگیری تحول‌آفرین، می‌پردازد که قلب تپنده مفهوم «بازاندیشی» در این چارچوب است. این بعد شامل بازتاب‌گری بر تجربه‌ها، تغییر پارادایم‌های ذهنی و تبدیل یادگیری به عمل است. یافته مهم این است که یادگیری خودراهبر موفق، صرفاً کسب دانش نیست، بلکه منجر به تغییر نگرش، الگوهای فکری و در نهایت، تحول در فرد و توانایی او برای به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید می‌شود. این چرخه بازاندیشی، یادگیری را از یک فرایند خطی به یک فرایند پویا و مستمر تبدیل می‌کند که منجر به رشد پایدار و عمقی می‌شود.

تعارض منافع

نویسنده مسئول اعلام می‌دارد که هیچ تضاد منافی در رابطه با نویسندگی و یا انتشار این مقاله ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان از گروه مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رفسنجان و داوران رساله تقدیر و تشکر به عمل می‌آورند.

منابع

- امیریان، سمیه خاتون؛ حسینی دهشیری، اعظم سادات. (۱۴۰۳). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس یادگیری خودراهبر. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵(۵۶)، ۱۰۳-۱۳۰.
- الحسینی، محمود سعید؛ عابدی، ابراهیم؛ جرس، مهدی؛ مسلمی، امیر. (۱۴۰۳). یک مدل یادگیری جهت توسعه یادگیری خودراهبر، حل مسئله و خودکارآمدی برای دانشجویان پرستاری. *مجموعه‌مین کنفرانس بین‌المللی بهداشت، درمان و ارتقای سلامت*. ۹۸-۱۱۳
- رادفر، امیرحسین؛ ناخدا، مصطفی. (۱۳۹۷). مطالعه روند ارتقای شاخص‌های یادگیری خودراهبر با بهره‌مندی از تکنیک نقشه‌های مفهومی و یادگیری مشارکتی (دانشجویان علم اطلاعات). *مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*، ۱۰(۳)، ۲۲۵-۲۵۲.
- رضایی هفتادار، احمد؛ جعفری سیریزی، محمدرضا؛ جعفری، مهناز؛ عباس‌زاده، حمید. (۱۴۰۰). یادگیری مبتنی بر مسئله و یادگیری خودراهبر. *سومین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در تعلیم و تربیت، روانشناسی، فقه و علوم اجتماعی*. ۲۳۴-۲۴۹
- سلیمانی، شیرین؛ علی‌آبادی، خسرو؛ زارعی زوارکی، ایمان؛ دلاور، علی. (۱۴۰۰). اثربخشی الگوی یادگیری معکوس مبتنی بر رویکرد مسئله‌محور بر یادگیری خودراهبر متقاضیان دوره‌های زبان انگلیسی. *مجله زبان فرانسه، آموزش و مطالعات ترجمه*، ۶(۲)، ۴۵-۶۲
- شاه‌محمدی، نادر؛ سبحانی‌نژاد، مریم؛ حجتی، رضا. (۱۳۹۹). اثربخشی روش یادگیری معکوس بر افزایش یادگیری خودراهبر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۳۳-۵۲
- قزلسفلو، الهام؛ خسروی، مهدی؛ حقی شیره‌جینی، علی؛ شوشتری، زهرا. (۱۴۰۲). یادگیری معکوس و رابطه آن با یادگیری خودراهبر و خودتنظیمی. *شانزدهمین همایش ملی علمی-پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی*. ۳۳-۴۵
- مقدم‌زاده، امیر؛ علی‌اکبری، زهرا؛ مزاری، احسان. (۱۳۹۸). رابطه یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی در سازمان‌های آموزشی. *مجله سازماندهی و مدیریت آموزش*. ۶۹-۸۳
- نوری، سارا؛ پورابراهیم اهوازی، مهدی؛ کبودوند، محمد؛ پورابراهیم، مریم. (۱۴۰۴). تأثیر هوش مصنوعی بر طراحی آموزش‌های مبتنی بر یادگیری خودراهبر در مدارس. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۴۴(۴)، ۴۴-۶۱
- Abuatiq, A. (2021). Opportunities and Challenges of E-Learning in North America. In *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks* (pp. 52-71).
- Al-Husseini, M. S.; Abedi, E.; Jarrah, M.; Moslemi, A. (2024). A learning model for developing self-regulated learning, problem-solving, and self-efficacy for nursing students. In *The 18th International Conference on Health, Treatment, and Health Promotion* (pp. 98-113). (in persian)
- Al-Husseini, M.S; Abedi, E; Jaras, M; & Moslemmi, A. (2024). A learning model for developing self-directed learning, problem solving and self-efficacy for nursing students. *18th International Conference on Health, Treatment and Health Promotion*. 98-113. [In Persian]
- Alzaabi, A. A. Y. A. & Ghani, A. B. B. H. A. (2021). Do job performance mediate between the e-learning training program and organizational performance: a case of Dubai police force. *International Journal of Entrepreneurship*, 25, 1-18.
- Amirian, S. K.; Hosseini Dehshiri, A. S. (2024). Psychometric properties of the Persian version of the Self-Regulated Learning Scale. *Educational Measurement Quarterly*, 15(56), 103-130. (in persian)
- Amirian, S.K; & Hosseini Dehshiri, A.S. (2024). Analysis of the psychometric properties of the Persian version of the Self-Directed Learning Scale. *Journal of Educational Measurement*, 15(56), 103-130. [In Persian]
- Anderson, E. (2021). *Convergence of andragogy and e-learning to facilitate employee engagement in workplace learning* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Arzeen, N., Arzeen, S., & Muhammad, H. (۲۰۲۰). The Mediating Role of Self-Directed learning and E-Learning Readiness in Relationship between ICT self-efficacy and Student Engagement. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(2), 286-300.
- Bawaneh, A. K. (2021). The satisfaction level of undergraduate science students towards using e-learning and virtual classes in exceptional condition covid-19 crisis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 52-65.
- Belaid, L. (2021). Poster: Challenges to Implementing E-Learning in Developing Countries. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 345-350). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Brooks, S. M., & Alper, H. S. (2021). Applications, challenges, and needs for employing synthetic biology beyond the lab. *Nature Communications*, 12(1), 1-16.

- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. arXiv preprint.
- Chatti, M. A., Yücepur, V., Muslim, A., Guesmi, M., & Joarder, S. (2023). Designing theory-driven analytics-enhanced self-regulated learning applications. Learning science / HCI publication.
- Chen, X., Smith, A. B., & others (2023). Correlation analysis of self-directed learning ability, self-efficacy and academic burnout of junior nursing college students. Nursing Open.
- Cho, M. H., Kim, Y., & Choi, D. H. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10–17.
- Ghazalsaflo, E.; Khosravi, M.; Haghi Shirehjini, A.; Shoshtari, Z. (2023). Flipped learning and its relationship with self-regulated learning and self-regulation. In *The 16th National Scientific-Research Conference on Psychology and Educational Sciences* (pp. 33-45). (in persian)
- Ghazalsaflo, E.; Khosravi, M.; Haghi Shirehjini, A.; & Shushtari, Z. (2023). Reverse learning and its relationship with self-directed and self-regulated learning. *Sixteenth National Scientific-Research Conference on Psychology and Educational Sciences*. 33-45. [In Persian]
- Hammad J., Hariadi M., Purnomo M. H., Jabari N., Kurniawan F. (2018). E-learning and Adaptive E-learning Review. *International Journal of Computer Science and Network Security* 18(2) 48_55.
- Huang MH.(2016). Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese Nursing students [PhD thesis]. Queensland: University of technology school of Nursing Institute of health and Biomedical Innovation: 2016.
- Huang L., Li X., Meng Y., Lei M., Niu Y., Wang S., & Li R. (۲۰۲۴). The mediating effects of self-directed learning ability and critical thinking ability on the relationship between learning engagement and problem-solving ability among nursing students in Southern China: a cross-sectional study. *BMC nursing* 22(1) 212.
- Khan Z. H. & Abid M. I. (2021). Distance learning in engineering education: Challenges and opportunities during COVID-19 pandemic crisis in Pakistan. *The International Journal of Electrical Engineering & Education* 0020720920988493.
- Kizilcec, R. F. (2025). How goal clarity affects college students' perceived effectiveness of online self-directed learning: Evidence from China. *Education and Information Technologies*, 30, 13857–13883.
- Kizilcec, R. F. (2025). How goal clarity affects college students' perceived effectiveness of online self-directed learning: Evidence from China. *Education and Information Technologies*, 30, 13857–13883.
- Klein, P., Ivanjek, L., Dahlkemper, M. N., Jeličić, K., Geyer, M.-A., Küchemann, S., & Susac, A. (2020). Studying physics during the COVID-19 pandemic: Student assessments of learning achievement, perceived effectiveness of online recitations, and online laboratories. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 258–271.
- Klein, P., Ivanjek, L., Dahlkemper, M. N., Jeličić, K., Geyer, M.-A., Küchemann, S., & Susac, A. (2020). Studying physics during the COVID-19 pandemic: Student assessments of learning achievement, perceived effectiveness of online recitations, and online laboratories. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 258–271.
- LaTour, K. A., & Noel, H. N. (2021). Self-directed learning online: An opportunity to binge. *Journal of Marketing Education*, (specific issue).
- Lee S. (۲۰۲۴). Online self-directed learning readiness and learning outcome in online statistics learning environment: The mediating roles of self-efficacy to learn statistics and 2x2 Achievement goal orientations.
- Long HB. (2007). Skills for self-directed Learning Retrieved [cited 2007] Available from [http://faculty.staff.ou.huey.b.long-1/.../self directed.html](http://faculty.staff.ou.huey.b.long-1/.../self%20directed.html) .
- Marshman, E., DeVore, S., & Singh, C. (2020). Holistic framework to help students learn effectively from research-validated self-paced learning tools. arXiv preprint.
- Marshman, E., DeVore, S., & Singh, C. (2020). Holistic framework to help students learn effectively from research-validated self-paced learning tools. arXiv preprint.
- Moghadamzadeh, A; Ali-Akbari, Z; & Mazari, E. (2019). The relationship between self-directed learning and organizational learning in educational organizations. *Journal of Educational Organization and Management*. 69-83. [In Persian]
- Moghaddamzadeh, A.; Aliakbari, Z.; Mazari, E. (2019). The relationship between self-regulated learning and organizational learning in educational organizations. *Journal of Organization and Management of Education*, 69-83. (in persian)
- Nouri, S.; Poorabrahim Ahvazi, M.; Kaboodvand, M.; Poorabrahim, M. (2025). The impact of artificial intelligence on the design of self-regulated learning-based education in schools. *Strategic Research in Education and Training*, (44), 44-61. (in persian)

- Nouri, S; Pourabrahim-Ahwazi, M; Kaboudvand, M; & Pourabrahim, M. (2025). The impact of artificial intelligence on the design of self-directed learning-based education in schools. *Strategic Research in Education*, (44). 44-61. [In Persian]
- Park, H. J. & Kim, S. (۲۰۲۰). Relationship between super-leadership and self-directed learning ability in online nursing education: The mediating effects of self-leadership and self-efficacy perceptions. *Heliyon*.
- Radfar, A. H.; Nakhoda, M. (2018). A study of the trend of improving self-regulated learning indicators using concept mapping and cooperative learning techniques (Information Science students). *Library and Information Science Studies*, 10(3), 225–252. (in persian)
- Radfar, A.H; & Nakhoda, M. (2018). Studying the process of improving self-directed learning indicators by using concept mapping and collaborative learning techniques (information science students). *Library and Information Science Studies*, 10(3), 225–252. [In Persian]
- Radhamani, R., Kumar, D., Nizar, N., Achuthan, K., Nair, B., & Diwakar, S. (2021). What virtual laboratory usage tells us about laboratory skill education pre-and post-COVID-19: Focus on usage, behavior, intention and adoption. *Education and information technologies*, 26(6), 7477-7495.
- Rezaei Haftadar, A; Jafari Sirizi, M.R; Jafari, M; & Abbaszadeh, H. (2021). Problem-based learning and self-directed learning. *Third National Conference on Modern Research in Education, Psychology, Jurisprudence and Social Sciences*. 234-249. [In Persian]
- Rezaei Haftador, A.; Jafari Sirizi, M. R.; Jafari, M.; Abbaszadeh, H. (2021). Problem-based learning and self-regulated learning. In *The 3rd National Conference on New Research in Education, Psychology, Jurisprudence, and Social Sciences* (pp. 234-249). (in persian)
- Saha, D. (2015). *Improving Indonesian Nursing Students self-directed learning Readiness* [PhD thesis]. Queensland: Queensland university of technology.
- Shahmohammadi, N.; Sobhaninejad, M.; Hojjati, R. (2020). The effectiveness of the flipped learning method on increasing self-regulated learning and academic achievement of sixth-grade students. *Research in Education and Learning*, 17(1), 33-52. (in persian)
- Shahmohammadi, N; Sobhani-Nejad, M; & Hojjati, R. (2010). The effectiveness of flipped learning method on increasing self-directed learning and academic achievement of sixth grade students. *Teaching and Learning Research*, 17(1), 33-52. [In Persian]
- Slater, C. E., Cusick, A., & Louie, J. C. Y. (2017). Explaining variance in self-directed learning readiness of first year students in health professional programs. *BMC Medical Education*, 17, Article 207. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1043-8>
- Soleimani, S.; Aliabadi, K.; Zarei Zovaraki, E.; Delavar, A. (2021). The effectiveness of the flipped learning model based on a problem-centered approach on the self-regulated learning of English language course applicants. *Journal of French Language, Education and Translation Studies*, 6(2), 45-62. (in persian)
- Soleimani, S; Aliabadi, Kh; Zarei-Zwaraki, I; & Delavar, A. (2021). The effectiveness of a flipped learning model based on a problem-based approach on self-directed learning of applicants to English language courses. *Journal of French Language, Education and Translation Studies*, 6(2). 45-62. [In Persian]
- Song, Y., Lee, Y., & Lee, J. (2022). Mediating effects of self-directed learning on the relationship between critical thinking and problem-solving in student nurses attending online classes: A cross-sectional descriptive study. *Nurse education today*, 109, 105227.
- Stewart, R. A. (2016). Evaluating the self-directed learning readiness of engineering undergraduates: A necessary precursor to project-based learning, world transactions on Engineering and technology Education, 1, 59-62.
- Sundram, S., Venkateswaran, P. S., Jain, V., Yu, Y., Yapanto, L. M., Raisal, I., ... & Regin, R. (2020). The Impact of Knowledge Management on The Performance of Employees: The Case of Small Medium Enterprises. *Productivity Management*, 25, 554-567.
- Williamson, S.N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Res*. 14 (2): 66-83.