دوم فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال دوم، شمارهٔ ٤، پاییز و زمستان۱۳۹۳، ٦٠-٣٥

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.4 (2); 2015, 35-60

بررسی سطح خود تعیین‌گری دانشجویان دوره‌های مجازی دانشگاه مهر البرز با توجه به اصول و مؤلفه‌های رویکرد هتاگوژی

Study of students' self-determination in virtual College of Mehr-e-Alborz with regard to principles of Heutagogy

بهار سلیمانی [۱]
دکتر رضوان حکیم‌زاده [۲]
دکتر نوروز علی کرمدوست [۳]

چکیده: هدف از این پژوهش بررسی سطح رفتار یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک دانشجویان با توجه به مبانی و چهارچوب نظری رویکرد هتاگوژی است که به‌صورت مطالعهٔ موردی در دانشگاه مجازی مهر البرز انجام‌شده است. از بین جامعهٔ آماری پژوهش، یعنی دانشجویان دانشگاه مجازی مهر البرز که ٦٩٠ بودند، تعداد ۱۲۰ نفر با توجه به جدول مورگان به‌صورت تصادفی با انتساب متناسب انتخاب و بر اساس سطح رفتار یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک موردمطالعه قرار گرفتند. رفتار یادگیری هتاگوژیک دانشجویان از دیدگاه خود آنان بر اساس متغیرهای دموگرافیک (سن، جنس، ترم تحصیلی و عملکرد تحصیلی) با ابزار پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری‌شده است. نتایج به‌دست‌آمده نشان‌دهندهٔ معناداری رابطهٔ بین دو متغیر عملکرد تحصیلی و رفتار یادگیری هتاگوژیک است. به‌طوری‌که رفتار یادگیری هتاگوژیک حدود ۳۵٪ از تغییرات عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره‌های مجازی را تبیین می‌کند. و درمجموع سطح یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک دانشجویان متوسط یا نسبتاً مطلوب برآورد شده است.

کلیدواژگان: هتاگوژی، آندراگوژی، وب۲,۰، خودتعیینی پداگوژی، یادگیری مجازی

B. Soleimani
R. Hakimzadeh (Ph.D)
N. A. Karamdost (Ph.D)

Abstract: This paper is to investigate the heutagogic self-determined learning behavior of the students according to the theoretical foundations and framework of the heutagogic approach which has been carried out as a case study in Mehr-e Alborz virtual university. Among study population of Mehr-e Alborz virtual university students which were 690 people, 120 students were selected randomly by means of Proportional Stratified Random Sampling according to Morgan table and were then studied based on the heutagogic learning behavior level. Heutagogic learning behavior of the students from their view points were collected based on demographic variables (age, gender, semester and academic performance) by a researcher-developed questionnaire. The results indicate a significant relationship between two variables of academic performance and heutagogic learning behavior; So that heutagogic learning behavior explains about 35% of the changes in academic performances of electronic students. Totally the heutagogic self-determined learning behaviors of the students have been estimated by intermediate or rather good level.

Keyword: Heutagogy, Andragogy, Web2., Self-determined, Pedegogy, Virtual learning

۱. کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه تهران، bahar_soleimani@yahoo.com
۲. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰٦/۰۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲۸

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقدمه

عصر امروز عصر شناخت است و اطلاعات به‌تنهایی نقشی در پیشبرد جوامع ندارد؛ انسان امروز و فراگیرندگان آموزش عالی بایستی خود خالق دانش خویش باشند و با مشارکت و همکاری، خرد جمعی را در خدمت هم‌افزایی درآورند. در عصر اطلاعات مفهوم یادگیری تغییریافته است و یادگیری چگونگی یادگیری موردتوجه است و این یادگیری نوین بر توسعه توانایی فراگیرندگان در تبدیل اطلاعات به دانش تأکید دارد. عصر جدید تربیت جدید طلب می‌کند. ویژگی‌ها و اصول هتاگوژی[1] بر آن است که برنامهٔ درسی خطی و از قبل تعیین‌شده جوابگوی نیازهای امروز فراگیرندگان نیست و در شرایط پیچیده و در حال تغییر جهان فراگیرندگان باید خود تعیین‌کنندهٔ مسیر یادگیری خویش باشند .

نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری برای فراگیرندگان بزرگ‌سال به‌طور مداوم در محیط آموزش عالی موردبحث و بررسی قرار می‌گیرند. این نظریه‌ها ایستا نیستند و به نظر می‌رسد فرآیندی از توسعهٔ مستمر باشند. بر این بنیان که آموزش‌های دانشگاهی نیز همسو با تحولات اساسی در جامعه در حال تغییر و تحول‌اند و این تغییرات منجر به گسترش آموزش دانش‌محور شده است (مک اولیف[2]و همکاران، ۲۰۰۸).

هتاگوژی به‌عنوان شکلی از یادگیری خودتعیین‌گر با شیوه‌ها و اصولی که ریشه در آندراگوژی دارد اخیراً به‌عنوان رویکردی از یادگیری دوباره مطرح‌شده است. تجدید علاقه به هتاگوژی تا حدی به دلیل حضور وب ۲,۰ و تکنولوژی‌های این ابزار است. وب ۲,۰ با طراحی محیط فراگیرنده محور، مناسب رویکرد هتاگوژی است و از توسعهٔ محتوای برساخته فراگیرنده و خود راهبر در جستجوی اطلاعات و تعیین مسیر یادگیری حمایت می‌کند. در دنیای مجازی امروز که زاییدهٔ *تکنولوژی وب ۲,۰* و آبستن *فناوری وب۳,۰* [3] است، هتاگوژی به‌عنوان نظریه‌ای که در به‌کارگیری این فناوری‌ها در آموزش از راه دور، و شیوه‌هایی آموزشی مبتنی بر فناوری‌های جدیدتر ازجمله رسانه‌های اجتماعی کاربرد دارد.

[1] Heutagogy
[2] Mcauliffe
[3] وب ۳,۰ یا وب معنی نگر یا مفهومی اصطلاحی ست که برای اشاره به وب آینده بکار می‌رود.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

رویکردهای آموزشی پداگوژی و حتی آندراگوژی دیگر برای آماده ساختن فراگیرندگان برای موفق شدن در امور تحصیلی و شغلی کافی نیستند؛ بنابراین رویکرد خود راهبری موردنیاز است، رویکردی که در آن افراد چگونگی یادگیری را یاد بگیرند (پیترز [1]،۲۰۰۱). فناوری‌های جدید اقتضای رویکردهای پداگوژیکی نوینی را دارند، چنانکه آندراگوژی در پرتو توسعه روش‌های تدریس، منابع یادگیری و رسانه‌های دیجیتالی کم‌کم از مد افتاده است (ویلر[2]، ۲۰۱۱). مفهوم هتاگوژی، اصول و شیوه‌های خاصی را پیشنهاد می‌کند که پاسخی به تحولات آموزش عالی است. محیط یادگیری هتاگوژی توسعهٔ توانایی‌ها، شایستگی‌ها و ظرفیت‌های فراگیرندگان در یادگیری را تسهیل می‌کند(هس و کنیون[3]،۲۰۰۰) .

هتاگوژی همچنین به‌عنوان یک رویکرد شبکه محور و به‌عنوان چارچوبی برای تدریس و یادگیری در عصر دیجیتال استفاده می‌شود(اندرسون[4] ،۲۰۱۰؛ ویلر،۲۰۱۱). آموزش مجازی از یک‌سو ویژگی‌های مشترکی با هتاگوژی دارد مانند: استقلال یادگیرنده و خود راهبری فراگیرنده. و از سوی دیگر این نوع آموزش و هتاگوژی مخاطبان مشترک دارند؛ یادگیرندگان بالغ بزرگ‌سال. بنابراین به دلیل اینکه هتاگوژی رویکرد آندراگوژی را توسعه می‌دهد و همچنین فناوری‌های جدیدی مانند وب ۲,۰ را به کار می‌برد قابلیت پذیرش به‌عنوان نظریهٔ آموزش مجازی رادارد.

سی سال قبل یا بیشتر انقلابی در آموزش از طریق پژوهش دربارهٔ چگونگی یادگیری و آموزش متناسب با آن، صورت گرفت. ظهور آندراگوژی واکنشی به این سؤال بود. درحالی‌که آندراگوژی رویکردهای بسیاری را برای بهبود روش‌شناسی تدریس ارائه می‌کرد و تقریباً به‌طور جهانی پذیرفته شد بازهم دارای مفاهیم و دلالت‌های ضمنی ارتباط معلم- فراگیرنده بود. امروزه با توجه به‌سرعت تغییرات در جامعه و انفجار اطلاعات باید به دنبال رویکردی آموزشی باشیم که در آن فراگیرنده، موضوع یادگیری و چگونگی آن را تعیین کند. آندراگوژی ، اصول یادگیری بزرگ‌سالان تدریس چهره به چهره را تغییر داد و اساس و پایه‌ای را برای آموزش از راه دور مبتنی بر مفهوم خودتعیین‌گری فراهم آورد (هس و کنیون،۲۰۰۱)، اما این رویکرد پایان کار نبود

[1] Peters
[2] Wheeler
[3] Hase & Kenyon
[4] Anderson

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

و جهان فناورانه امروز خواهان فراگیرندگانی مستقل‌تر،خود راهبرتر و تواناتر است که واقعیات جهان را بفهمند و درک کنند. و بنابراین انقلاب دیگری در محافل آموزشی در حال وقوع است که یک گام فراتر از آندراگوژی است. این انقلاب تغییر جهانی را که در آن زندگی می‌کنیم به رسمیت می‌شناسد، جهانی که در آن :

" اطلاعات به‌آسانی و راحتی در دسترس است؛ تغییر آن‌قدر سریع است که روش‌های سنتی آموزش کاملاً ناکافی هستند؛ دانش رشته‌ای برای آماده شدن برای زندگی در جوامع و محل‌های کار پیچیده نامناسب است؛ یادگیری به‌طور فزاینده‌ای با آنچه انجام می‌دهیم در یک راستا قرار می‌گیرد(عدم جدایی)؛ ساختارهای سازمانی مدرن نیازمند اقدامات یادگیری منعطف است؛ و نیاز فوری برای یادگیری وجود دارد ".

در پاسخ به این محیط، تعدادی از رویکردهای نوآورانه ظهور کرده‌اند که به کاستی‌های روش‌های پداگوژی و آندراگوژی می‌پردازند. ایده خودراهبری و خودتعیین‌گری ایده جدیدی نیستند و موضوع انسانی مهمی هستند که می‌تواند از طریق نظرات : فیلسوف هایدر (امری،۱۹۷٤)، پدیدارشناسی (راجرز،۱۹۵۱)، تفکر سیستمی (امری و تریز ،۱۹٦۵)، یادگیری دوحلقه‌ای و سازمانی (آرگریس و شون، ۱۹۹٦)، آندراگوژی (نولز،۱۹۸٤)، یادگیری فراگیرنده محور (گریوز،۱۹۹۳؛ لانگ، ۱۹۹۰)، یادگیری عملی (کمیز و مک تاگارت، ۱۹۹۸)، قابلیت (استفنسون، ۱۹۹۲) و یادگیری کارمحور (گاتگنو،۱۹۹٦ ؛ هس،۱۹۹۸) دنبال شود. همچنین بخش عمده‌ای از نظریه‌پردازی هتاگوژی تحت تأثیر ساختارگرایی یعنی معناسازی فراگیرندگان از تجارب خویش (مانند: برونر ۱۹٦۰؛ دیویی، ۱۹۳۸؛ پیاژه، ۱۹۷۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۷۸) و هم‌چنین تفکرات فریر (۱۹۷۲–۱۹۹۵) قرار دارد (هس، ۲۰۰۹). محوری که این رویکردها بر آن تأکید می‌کنند تمایل بر فراتر رفتن از کسب ساده مهارت‌ها و دانش به سمت تجارب یادگیری با تأکید بر توانایی ایجاد استقلال در فراگیرنده، توانایی برای مورد سؤال قرار دادن ارزش‌ها و مفروضات اشخاص است. هتاگوژی مطالعه یادگیری خودتعیینی است که تعدادی از ایده‌های ارائه‌شده توسط این رویکرد را باهم موردتوجه قرار می‌دهد و بر به "اشتراک گذاشتن دانش" به‌جای" احتکار دانش" تأکید دارد. این رویکرد به دنبال آینده‌ای است که در آن دانستن چگونه یادگرفتن با توجه به‌سرعت نوآوری و تغییر ساختار جوامع، مهارتی اساسی خواهد بود (کنیون و هس،۲۰۰۱).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

در ادامهٔ مباحث فرآیند شکل‌گیری این رویکرد بررسی‌شده و سپس به ابعاد و عناصر هتاگوژی در بستر آموزش‌های مجازی در دانشگاه‌ها پرداخته می‌شود.

سیر تکوین و شکل‌گیری مفهوم هتاگوژی را باید در ریشه‌های آندراگوژی دانست به‌طوری‌که این رویکرد را می‌توان به‌نوعی بسط و گسترش آندراگوژی قلمداد کرد. زنجیرهٔ یادگیری از پداگوژی به آندراگوژی و به هتاگوژی به‌عنوان بخشی از یک فرآیند آموزشی است که در آن مربی/تسهیلگر درحالی‌که توسعه مهارت‌های یادگیری در فراگیرندگان است (شکل زیر) :



شکل ۱- زنجیره گوژی ها

پداگوژی

پداگوژی از کلمهٔ یونانی paid به معنای کودک و agogos به معنای هدایت تشکیل‌شده است و آن به معنای برده‌ای بوده است که بچه‌ها را به مدرسه می‌برده است (دیکشنری رایگان[1]،۲۰۰۶). پداگوژی مدلی محتوایی است که مبتنی بر انتقال[2] اطلاعات به فراگیرندگان است و در آن معلم تصمیم‌گیرندهٔ نوع محتوا و چگونگی انتقال آن به فراگیرندگان است؛ به عبارتی پداگوژی نظریه‌ای در مورد تدریس است و نه نظریه در مورد یادگیری. باید اذعان کرد که هیچ‌یک از آموزگاران و استادان بزرگ تاریخ از کنفوسیوس تا افلاطون این‌چنین اقتدارگرا نبوده‌اند و معلمانی همچون کمینوس، روسو، پستالوژی، فروبل و مونته سوری معتقد به یادگیری از طریق حس و تجربه بودند (کانر،[3] ۲۰۰۶ ؛موریسون[1] ،۲۰۰۶). بنابراین با توجه به نظریه‌ها افرادی همچون دیویی معنای واقعی پداگوژی بر اساس پارادایم‌های امروزی تا حدی عوض‌شده است .

[1] The Free Dictionary
[2] Transition
[3] Conner

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

آندراگوژی:

این اصطلاح از کلمات یونانی andere به معنای مرد بزرگ‌سال و agogos به معنای هدایت است و برخلاف پداگوژی نظریه‌ای در مورد یادگیری است و نه تدریس(نولز[۲] و دیگران،۲۰۰۵).آندراگوژی نظریهٔ یادگیری است که معمولاً مبتنی بر تبادل[۳] است در مقابل پداگوژی که رویکردی انتقالی است. در سال ۱۹۵۰ محققان اروپایی در جست‌وجوی روش‌هایی بودند تا بین یادگیری منفعلانه و یادگیری فعال تمایز قائل شوند، آن‌ها اصطلاح آندراگوژی را به‌عنوان شیوه‌ای که بر یادگیری فعالانه و فراگیرنده-محور دلالت داشت برگزیدند. .در این رویکرد نسبت به پداگوژی تمایز کمتری میان معلم و یادگیرنده وجود دارد (بنگورا[٤]،۲۰۰۵). بااین‌وجود آندراگوژی به عقیده *هس و کنیون* علیرغم یادگیرنده – محور بودنش حاوی مفاهیم و دلالت‌های ضمنی ارتباط معلم- فراگیرنده است.

نظریهٔ پیچیدگی :

محل تلاقی بین هتاگوژی و" نظریهٔ پیچیدگی"[٥] نسبتاً روشن است، از این منظر که یادگیری چگونه درک می‌شود (هس،۲۰۰۹). مقاله سال ۲۰۰۰ هس و کنیون نشان می‌دهد که ریشه‌های هتاگوژی در نظریهٔ آندراگوژی نولز و روانشناسی انسان گرایانه راجرز قرار دارد. مقالهٔ سال ۲۰۰۷ آن‌ها بر ارتباط هتاگوژی با نظریهٔ پیچیدگی اشاره دارد. بین هتاگوژی و حوزهٔ وسیع‌تری از نظریهٔ پیچیدگی و تفکر سیستمی پیوند و ارتباطی درونی وجود دارد به‌طوری‌که بر این اساس یادگیری و محیطی را که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد قابل‌درک می‌سازند.

یکی از زیربناهای اصلی هتاگوژی این است که یادگیری فعالیتی با پیچیدگی بسیار بالایی است که بایستی به‌عنوان چیزی بسیار فراتر از کسب سادهٔ مهارت‌ها و دانش درک شود.هس و

---

[1] Morrison
[2] Knowles
[3] Transaction
[4] Bangura
[5] Complexity Theory

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کنیون بر این عقیده‌اند که نظریهٔ پیچیدگی و تفکر سیستمی توضیح بسیار کامل‌تری از چگونگی کارکرد سیستم‌ها ارائه می‌دهند.

نظریهٔ پیچیدگی یکی از نیرومندترین و مقبول‌ترین نظریه‌ها در مورد ماهیت و نقش شناخت در سیستم‌های زنده ارائه می‌دهد و مشتمل بر حالت‌هایی است که در آن دانش در سازمان‌های انسانی تکامل می‌یابد. پیچیدگی، درکی از اینکه چگونه یادگیری در سیستم‌های زنده رخ می‌دهد، فراهم می‌سازد (مک الروی[۱] ،۲۰۰۰).این نظریه که به‌عنوان روشی غالب در دهه ۱۹۹۰ مطرح‌شده است و با نظریه آشوب مرتبط است، چند سال قبل با کتاب‌هایی مانند: «زندگی در لبه آشوب » اثر روگر لویین در سال ۱۹۹۲ و کتاب «پیچیدگی: علم پدیدار شده در لبهٔ نظم و بی‌نظمی » که در همان سال چاپ گردید، شناخته شد.

یادگیری می‌تواند به‌عنوان "انطباق خودسازمان یافته" وابسته به زمینه و ذاتاً غیرقابل‌پیش‌بینی همان‌طور در نتایج یادگیری تلقی شود(دولیتل[۲]،۲۰۰۰).

فراگیرنده و زمینه در یک حالت تغییرات مداوم هستند(سومارا و دیویس[۳]،۱۹۹۷) که هرکدام از دیگری اثر می‌پذیرند، بنابراین یادگیری معلول نیست بلکه علت و به وجود آورنده است که توسط فراگیرنده خلق می‌شود(فلپس[٤] و دیگران،۲۰۰۵). پرداختن بیشتر به این مبحث در این مقال نمی‌گنجد و تنها به ارتباط بین هتاگوژی با نظریهٔ پیچیدگی اکتفا می‌شود.

هتاگوژی:

پالایوگوس[٥] (۲۰۱۱) در مقالهٔ خود، اصطلاح هتاگوژی را مرکب از کلمهٔ یونانی "Heauto" به معنای خود[٦] و "agogy" به معنای دوباره می‌داند *هس و کنیون* هتاگوژی را بر مبنای نظریهٔ" خودتعیین‌گری " ابداع کردند که در آن اصطلاح "خودتعیینی" از کلمهٔ یونانی" self" به معنای "خود" و "agogos" به معنای هدایت مشتق شده است(مک اولیف و دیگران،۲۰۰۸) .

[1] McElroy
[2] Doolittle
[3] Sumara & Davis
[4] Phelps
[5] Palaiologos
[6] Self

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

اسکینر[1](۲۰۱۰) در کتاب خویش عنوان کرده است که هتاگوژی از ریشه یونانی شبیه به auto که به معنای خودکار است مشتق شده است، اما چون این واژه بیش‌ازحد گمراه‌کننده می‌نمود heut تولید شد و به پسوند agogy اضافه‌شده و به معنای خودراهبری یا خودرهبری است.

به‌منظور تسهیل فرآیند یادگیری مادام‌العمر و توانایی موفق شدن در محیط های یادگیری الکترونیکی این ضرورت به وجود آمد که یک "گوژی" یا رویکرد جدید تدریس به وجود آید. درحالی‌که گوژی‌های زیادی وجود دارند ازجمله: پداگوژی،آندراگوژی، ارگونوژی[2] (آموزش به افراد برای کار کردن) و ابونتوگوژی[3](فلسفه آفریقایی راه زندگی) ولی هیچ‌کدام از این‌ها از شیوه‌های خلق و ایجاد دانش در محیط های یادگیری جهانی شده حمایت نمی‌کنند (بنگورا[4]، ۲۰۰۵).

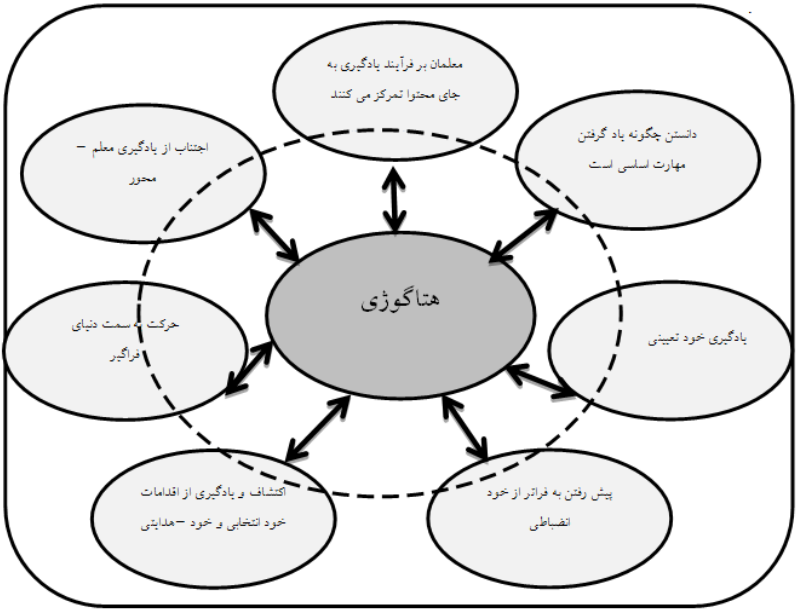
هتاگوژی نظریهٔ فوق‌العاده غنی و پیچیده‌ای است که توسط " *استوارت هس و کریس کنیون*" در استرالیا ابداع‌شده است و در موردمطالعهٔ یادگیری خودتعیینی است. این مفهوم توسعه و بازتفسیری از آندراگوژی است و نه جایگزینی برای آن و ممکن است که با آندراگوژی اشتباه گرفته شود. اما تفاوت‌های زیادی بین این دو رویکرد وجود دارد. هتاگوژی تأکید خاصی بر یادگیری چگونه یادگرفتن، یادگیری دوحلقه‌ای، فرصت‌های یادگیری جهانی، فرآیندهای غیرخطی و خود –هدایتی واقعی فراگیرنده دارد.

بنابراین به‌عنوان‌مثال درحالی‌که آندراگوژی بر بهترین راهی[5] که افراد یاد می‌گیرند، تمرکز دارد، هتاگوژی مستلزم ابتکارات آموزشی ازجمله بهبود مهارت‌های واقعی یادگیری افراد، یادگیری چگونه یادگرفتن و یادگیری موضوعات فردی است. به همین ترتیب درحالی‌که آندراگوژی بر آموزش ساختاریافته تمرکز دارد، در هتاگوژی تمام زمینه‌های یادگیری ؛ هم رسمی و هم غیررسمی در نظر گرفته می‌شوند(چاپنیک و ملوی[6]،۲۰۰۵). با استناد به فرضیات *کارل*

[1] Skinner
[2] Ergonogy
[3]Ubuntugogy
[4] Bangura
[5] Best way
[6] Chapnick & Meloy

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

راجرز، "*هس و کنیون*" اصول کلیدی هتاگوژی را به‌عنوان نظریه‌ای برای یادگیری شناسایی و ریشه‌های یادگیری خود هدایتی را برای عصر امروز مدرنیزه کرده‌اند.(شکل زیر):



شکل۲- اصول هتاگوژی، (هس و کنیون، ۲۰۰۰c)

این پارادایم بر رویکرد جامعی برای توسعهٔ قابلیت های فراگیرنده در یک فرآیند یادگیری فعال و کنشی دلالت دارد که در آن فراگیرندگان به‌عنوان عاملان[1] اصلی در یادگیری خویش که مبتنی بر تجارب شخصی‌شان است عمل می‌کنند (هس و کنیون،۲۰۰۷).

هتاگوژی در بستر آموزش‌های مجازی دانشگاه‌ها:

تحلیل و ارزیابی دوره‌های مجازی در دانشگاه‌های ارائه‌دهندهٔ این نوع آموزش‌ها در ایران نشان می‌دهد که فضای سنتی آموزش به فضای آموزش مجازی انتقال‌یافته است و تفاوتی میان فضای کلاس‌های حضوری دانشگاهی و کلاس‌های مجازی وجود ندارد(قائدی، ۱۳۸٤). نخستین اقدام در ایجاد دانشگاه‌های مجازی انتخاب دیدگاه و رویکرد یادگیری است. و در این میان چالش رهبران آموزشی تهیه و ارائهٔ نوعی تجارب یادگیری به فراگیرندگان است که

[1] Agents

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

هدفمند، و ازلحاظ شناختی چالش‌برانگیز و لذت‌بخش باشد. دانشگاه مجازی دانشگاهی است که در آن آموزش و یادگیری رودررو و چهره- به- چهره در زمان و مکان واحد صورت نمی‌گیرد، بلکه در عالم مجازی اتفاق می‌افتد.و ازاین‌رو در پارادایم آموزش عصر فراصنعتی که "پردیس جهانی الکترونیک" نامیده می‌شود لازم است که از" آموزش دانشگاه محور "[1] به سمت "یادگیری از راه دور وب محور"[2] حرکت نماییم و در این میان محیط یادگیری مجازی و قابلیت‌های وب ۲,۰ بستر مناسبی برای پیاده‌سازی و اجرای رویکرد هتاگوژی فراهم می‌آورند (کول[3]،۲۰۰۱). چاپنیک و ملوی(۲۰۰۵) در کتاب خویش تحت عنوان " *رنسانس یادگیری الکترونیکی*" اصول کلیدی هتاگوژی را در جنبه‌های عملی ارائهٔ آموزش آنلاین بکار برده‌اند. آن‌ها اذعان می‌کنند که بسیاری از مربیان در محیط های یادگیری الکترونیکی هنوز در حال تلاش برای به دست گرفتن کنترل بیش‌ازحد بر فرآیند یادگیری هستند و این موضوع را موردانتقاد قرار داده و عنوان می‌کنند که تجارب یادگیری بایستی خود- انگیز و طبیعی باشد.

اما برای اثبات تناسب رویکرد هتاگوژی با محیط های یادگیری الکترونیکی و وب- محور،ماریا کانتر[4] (۲۰۱۲)در مقالهٔ خویش تحت عنوان**"هتاگوژی الکترونیکی**[5] برای یادگیری الکترونیکی مادام‌العمر" به بررسی این مفهوم ترکیبی و ضرورت پرداختن به آن در این عصر می‌پردازد و سه رکن و پایهٔ اصلی آن را نظریهٔ خودتعیینی، یادگیری الکترونیکی و سیستم‌های یادگیری پیچیده انطباقی می‌داند.

در همین ارتباط اصطلاح **"تکنو هتاگوژی"**[6] نیز توسط پلز[7] (۲۰۱۰) به‌عنوان هنر و علم کاربرد ابزارهای وب ۲,۰ و سیستم‌های مدیریت محتوای آموزشی مدرن برای تسهیل یادگیری خود-راهبری بزرگسالان مطرح‌شده است. *پلز*، دلایل ظهور این اصطلاح را از یک‌سو در پتانسیل بالای اینترنت برای تغییر پارادایم آموزش یادگیرندگان بزرگسال و شرکت گستردهٔ

[1] Campus based education
[2] Web- based distance Learning
[3] Cole
[4] Canter
[5] E- Heutagogy
[6] Techno - Heutagogy
[7] Pelz

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

فراگیرندگان بزرگ‌سال در کلاس‌های آنلاین از سوی دیگر عنوان می‌کند.و آن را استراتژی مناسبی برای طراحی محیط یادگیری آنلاین فراگیرنده- پسند می‌داند.

با عنایت به دو اصطلاح مطرح‌شدهٔ *ئی – هتاگوژی* و *تکنو- هتاگوژی* و سایر مباحث مطرح‌شده از سوی صاحب‌نظران، با قطعیت می‌توان گفت که مناسب‌ترین زمینه کاربرد رویکرد هتاگوژی، محیط های الکترونیکی/مجازی است. اگر سعی کنیم تأثیر وب ۲,۰ را بر آموزش بررسی و درک کنیم بایستی آن را به‌عنوان امکان تغییر از تمرکز بر *" آموزش به‌عنوان یک سیستم"* به *"یادگیری به‌عنوان یک فرآیند"* توسط وب ۲,۰ توصیف کنیم.

بااین‌حال باید اذعان کرد که تحقیقات در مورد کاربرد رسانه‌های اجتماعی و نقش آن‌ها در حمایت از رویکرد هتاگوژی محدود است.

با توجه به اهمیت آموزش‌های الکترونیکی در عصر حاضر و مطرح‌شدن هتاگوژی به‌عنوان پارادایم مناسب این نوع آموزش‌ها از یکسو و موارد موفقیت‌آمیز کاربرد این رویکرد در مراکز آموزش عالی کشورهای مختلف از سوی دیگر، لزوم توجه به فلسفهٔ هتاگوژیکی در آموزش‌ها و دوره‌های مجازی مراکز آموزش عالی کشورمان بیش‌ازپیش نمایان شده است. یکی از دلایل مهم مطرح‌شدن یادگیری خود هدایتی به عنوان یکی از جذاب‌ترین موضوعات در زمینهٔ یادگیری، نقش محوری این موضوع در آموزش بزرگ‌سالان است.

طبق نتایج حاصل از یک پژوهش ۷۰درصد از یادگیری بزرگ‌سالان شیوهٔ خود-راهبری است(هس،۲۰۰۹) و از طرفی ۷۰درصد از یادگیری آن‌ها نیز در خارج از محیط های آموزش رسمی اتفاق می‌افتد (کوفر،۲۰۰۰؛ دابز، ۲۰۰۰؛ کراس،۲۰۰۶)[1] ، بنابراین تمرکز این مطالعه بر روی این هدف تمرکز دارد که تعیین کند فراگیرندگان مجازی تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه در فرآیند یادگیری خویش در رویکرد هتاگوژی خودتعیین‌گر می‌باشند.

هر تلاشی که از سوی فرد جهت تغییر فعالیت‌ها، فکر و احساس خود صورت گیرد خودتعیین‌گری است. زمینه و بافت هتاگوژی از عناصر و مؤلفه‌های متعددی نزج گرفته از آن جمله‌اند: قابلیت، سیستم‌های انطباقی پیچیده و نظریهٔ پیچیدگی، برنامهٔدرسی فراگیرنده – تعریف، یادگیری دوحلقه ای، زمینه‌های فراگیرنده- ساخته، تفکر سیستمی و خودتعیینی (که می‌توان آن را قلب این رویکرد دانست) .

[1] Cofet,Dobbs,Cross

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

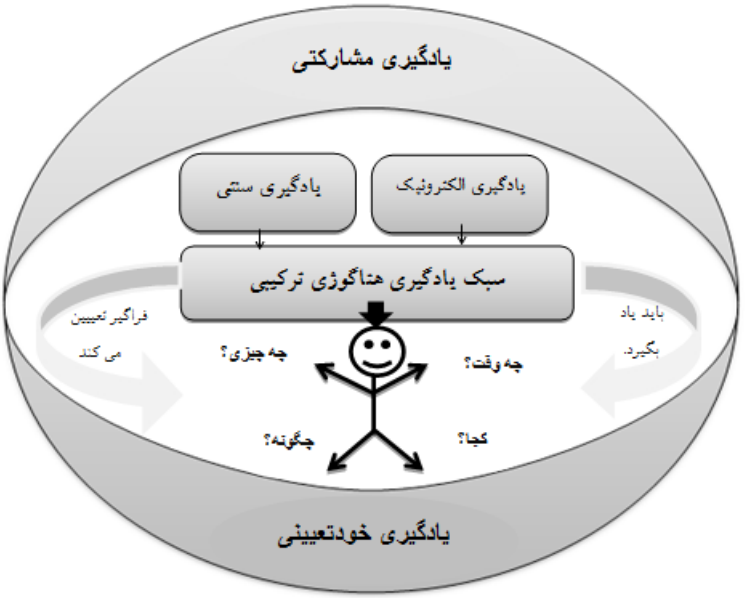
این پیش فرض در مورد انسان وجود داردکه او از هنگام تولد تمایلی ذاتی، برای تحریک و یادگیری دارد که این تمایل ذاتی به‌وسیلهٔ محیط حمایت می‌شود. انسان‌ها معنای خویش را از جهان می‌سازند و به شکل هدفمندی رفتار می‌کنند و نیاز، ناشی از یک سؤال و ابهام درونی است و در گروی یک برنامهٔدرسی ثابت و خطی نیست(هس،۲۰۰۹).

رویکرد هتاگوژی در برخی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشورهای اروپایی ازجمله انگلستان،استرالیا و رومانی پیاده شده است. ازجمله هتاگوژی منعطف و ترکیبی در دانشگاه "نیوسات ولز" استرالیا برای تجدید سازمان برنامه‌های آموزش معلمان در این دانشگاه به کار برده شده است. هتاگوژی ترکیبی و انعطاف‌پذیر این فرصت را به فراگیرندگان می‌دهد تا اطلاعات و دانش خویش را به اشتراک بگذارند، در مورد موضوعات مختلف بحث کنند و مفاهیم و ادراکات جدید خود را در موضوعات موردبحث پست نمایند، درحالی‌که با دیگر همتایان و مربیان دیدارهای حضوری هم دارند. در این سبک یادگیری، فراگیرنده در مرکز یادگیری قرار دارد و تعیین‌کننده چیستی، چگونگی، مکان و زمان یادگیری خویش است شکل (۳) را محققان با توجه به این مفاهیم طراحی کرده‌اند.(به شکل ۳- نگاه کنید).

در این رویکرد، مربی فرآیند یادگیری را با ارائهٔ منابع تسهیل می‌کند اما مالکیت مسیر و فرآیند یادگیری به‌طور کامل به فراگیرنده واگذار می‌شود که فراگیرندگان نیز در مورد اینکه چه چیزی یاد بگیرند و چگونه یاد بگیرند به مذاکره می‌پردازند (هس و کنیون، ۲۰۰۰؛ ابریل[1]، ۲۰۰۹).

[1] Eberle

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]



شکل ۳- : هتاگوژی منعطف ترکیبی

در مورد قدرت یادگیری بزرگ‌سالان، عموماً این تصور وجود دارد که با بالا رفتن سن، افراد استقلال بیشتری در یادگیری پیدا می‌کنند،و با توجه به نظرات مریام (۲۰۰۱)، یادگیرندگان زمانی که به بلوغ می‌رسند به‌طور فزاینده‌ای خود- راهبر می‌شوند. مریام عقیده دارد رویکرد هتاگوژی می‌تواند به‌عنوان پیشرفتی از پداگوژی به آندراگوژی و به هتاگوژی فرض شود این امر درمورد فراگیرندگانی روی می‌دهد که در حال بلوغ و استقلال بیشتری هستند (کانینگ و کالان ،۲۰۱۰). فراگیرندگان با بالغ‌تر، نیازمند دوره‌هایی با کنترل و ساختاریافتگی کمتر و خود هدایتی بیشتری در یادگیری هستند، درحالی‌که فراگیرندگان کم سال‌تر، نیازمند راهنمایی بیشتر مربی و دوره‌های ساختاریافته‌تری هستند اما با همهٔ این تفاسیر مسئلهٔ مهمی که در اینجا مطرح می‌شود این است که عامل سن به‌تنهایی نمی‌تواند تعیین‌کننده بلوغ شناختی یا انگیزش برای یادگیری فراگیرندگان باشد . (فهم پداگوژی، آندراگوژی و هتاگوژی ، مرکز فناوری علمی دانشگاه کلمبیا (CAT) ،۲۰۱۲). بنابراین مطالعات انجام‌شده در این زمینه تاکنون نتوانسته‌اند با قطعیت، معناداری رابطهٔ بین سن و بلوغ شناختی را تأیید کنند. ازاین‌رو می‌توان این‌گونه نتیجه‌گرفت که ممکن است

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

فراگیرندگان کم سن‌تر هم خواستار دوره‌های یادگیری با ساختاریافتگی کمتر و خودتعیینی بیشتر و به عبارتی خواهان یادگیری از سنخ رویکرد هتاگوژیکی باشند و بالعکس فراگیرندگان بزرگ‌سال خواستار دوره‌های آموزشی پداگوژیک و سنتی باشند. هتاگوژی انعطاف‌پذیری سبک‌های مختلف یادگیری فراگیرندگان را مورد بررسی می‌دهد؛ آنجایی که معتقد به حرکت فراگیرندگان در زنجیرهٔ گوژی‌هایی می باشد که در آن سمت‌وسوی حرکت یادگیرندگان بایستی خودتعیینی در یادگیری باشد چراکه ماندن در زنجیره‌های قبلی جایز نیست. از طرفی به لحاظ نظریه، می‌توان بین موفقیت تحصیلی و یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک یک رابطهٔ منطقی قائل بود، خواه محیط یادگیری یک کلاس درس سنتی ،خواه یک فضای یادگیری مجازی باشد. به عبارتی می‌توان با کمک عملکرد تحصیلی(در اینجا معدل دانشجویان مدنظر است) سطح رفتار(میزان آمادگی) آنان را برای یادگیری هتاگوژیک پیش‌بینی کرد. در باب ارتباط بین دو متغیر جنسیت و رفتار یادگیری هتاگوژیک بایستی عنوان کرد که ارتقاء فرهنگ جامعهٔ ایران و حرکت به‌سوی برابری حقوق زن و مرد باعث حضور زنان در عرصه‌های مختلف شغلی و تحصیلی شده است. اکنون‌که جامعه به زنان فرصت حضور و ظهور داده است می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که سطح تفکر، بلوغ شناختی و مسئولیت‌پذیری آنان نیز ارتقاءیافته و این قشر مهم و حیاتی جامعه میل و انگیزه کافی برای سهیم شدن در سرنوشت خویش را دارد. به عبارتی زنان نیز می‌توانند مانند مردان در فرآیند یادگیری خویش، خودتعیین‌گر باشند، زیرا دو مؤلفهٔ اساسی در یادگیری خودتعیینی هتاگوژیکی وجود دارد، یکی فرصت‌ها و دیگری ظرفیت‌های یادگیری است که اولی به محیط و جامعه و دومی به خود فرد مربوط می‌شود.

پژوهش حاضر با بررسی و سنجش سطح خودتعیین‌گری دانشجویان با توجه به رویکرد یادگیری هتاگوژی زمینهٔ تحقق طراحی و پیاده‌سازی آموزش‌های الکترونیک مبتنی بر اصول یادگیری هتاگوژی را فراهم می‌آورد. ارزیابی دقیق دانشجویان از نقاط ضعف و قوت خویش و هم‌چنین داشتن درک روشن از مهارت‌های یادگیری خودتعیینی و اصول هتاگوژی را می‌توان از پیامدهای نظری این مطالعه دانست. ارائهٔ یک راهنمای عمل برای دست‌اندرکاران ،اساتید و مربیان آموزش مجازی جهت توسعهٔ مواد درسی و دوره‌های آموزش مجازی که بتوانند به آن وسیله توانایی یادگیری خود تعیینی هتاگوژیک دانشجویان را ارتقاء بدهند را نیز می‌توان از نتایج کاربردی مقاله حاضر دانست.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

رویکرد هتاگوژی برای اولین بار در این تحقیق است که در داخل کشور موردمطالعه و بررسی قرارگرفته و لذا پیشینهٔ داخلی برای این موضوع وجود ندارد. حتی مشابه خارجی این تحقیق که در آن اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی را به‌عنوان یک مقیاس طراحی کرده و برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی مجازی و یا سنتی(کلاسیک) را در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی سنجیده باشد نیز وجود ندارد. تحقیقات خارجی در زمینهٔ رویکرد هتاگوژی به دودسته تقسیم می‌شوند: دستهٔ اول تحقیقاتی هستند که گزارش‌هایی را از اجرای این رویکرد در مراکز آموزش عالی و دوره‌های مجازی ارائه می‌دهند و دستهٔ دوم نیز تحقیقات و مقالاتی هستند که به بررسی ادبیات و مبانی هتاگوژی پرداخته‌اند. بنابراین با قاطعیت می‌توان گفت که ساخت و اعتبار یابی مقیاسی از رویکرد یادگیری هتاگوژی و اجرای آن در نظام آموزش دانشگاهی چه سنتی چه مجازی برای اولین بار است که در دنیا با عنوان هتاگوژی انجام می‌گیرد.

روش پژوهش:

نوع پژوهش با توجه به اهداف پژوهش از نوع کاربردی است زیرا نتایج آن می‌تواند مورداستفادهٔ دست‌اندرکاران قرار گیرد و در زمینه های عملی مفید واقع شود.روش تحقیق استفاده‌شده، بر اصول روش همبستگی استوار است. به‌عبارت‌دیگر، روش تحقیق بکار گرفته‌شده در این پژوهش به روش پیمایشی (زمینه‌یابی) و بر اساس روش ترکیبی[1] (کمّی و کیفی) بود ه است.جامعهٔ آماری این پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه مجازی مهر البرز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند که تعداد آن‌ها ٦٢٠ نفر بود. روش نمونه‌گیری تصادفی با انتساب متناسب بوده و حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۱۲۰ نفر برآورد شد.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامهٔ محقق ساخته تحت عنوان *" مقیاس خود-درجه بندی یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک "*[2] است که شامل دو مقیاس کلی ظرفیت‌های خودتعیینی و فرصت‌های خودتعیینی و سه زیرمقیاس شامل اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی، قابلیت و خودتعیینی و ۵۵ گویه است که محققان آن را بر اساس بررسی دقیق مبانی و ادبیات هتاگوژی طراحی کرده‌اند.

[1] Mixed Method
[2] Self-rating Scale of Heutagogic Self-determined Learning (SRSHSDL)

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

سؤالات مربوط به زیرمقیاس خودتعیینی و اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی، حاصل جست‌وجو و ترجمهٔ مبانی و ادبیات این رویکرد و اصول آن است. گویه های مربوط به مقیاس قابلیت نیز حاصل ترجمهٔ مقالاتی چند در این مورد است ازجمله : مقالهٔ *" قابلیت و کیفیت در آموزش عالی"* از *جان استفنسون(۱۹۹۲)*[1]. انتخاب عنوان ظرفیت‌های خودتعیینی و فرصت‌های خودتعیینی برگرفته از مقیاس خودتعیینی ولمن[2] و دیگران(۱۹۹٤) است. این سؤالات این دو مقیاس، که کل پرسشنامه را پوشش می‌دهند(۵۵گویه) محقق ساخته و دربرگیرندهٔ سؤالات سه زیرمقیاس قابلیت،خودتعیینی و اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی(طراحی محققان) می‌باشد. نام‌گذاری عنوان پرسشنامه(SRSHSDL) نیز توسط محققان انجام‌شده است.آمادگی برای یادگیری هتاگوژیک به‌صورت درجه‌ای از برخورداری از نگرش‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصیتی در سه مؤلفهٔ خودتعیینی،اصول هتاگوژیکی و قابلیت که برای رفتار یادگیری هتاگوژیک لازم است، تعریف می‌شود.

پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه ای بود. پایایی کلی پرسشنامه ۹۲٪ با استفاده از آلفای کرونباخ توسط پژوهشگران به‌دست‌آمده که درمجموع رضایت‌بخش است.روایی آن نیز توسط اساتید این حوزه تأیید شده است. سؤال اول پژوهش به‌وسیلهٔ آزمون تی دو نمونهٔ مستقل ، سؤال دوم توسط ضریب همبستگی پیرسون ، سؤال سوم توسط تحلیل واریانس و سؤال چهارم پژوهش توسط ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه‌وتحلیل شدند و به‌منظور بررسی سؤال اصلی تحقیق از آزمون تی استفاده شد.

یافته‌ها :

این مطالعه باهدف تبیین سطح خودتعیین‌گری دانشجویان دوره‌های مجازی با توجه به اصول و مؤلفه‌های رویکرد هتاگوژی و بامطالعهٔ موردی در دانشگاه مهر البرز انجام‌گرفته است. بدین منظور ابتدا سطح رفتار یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک فراگیرندگان به‌عنوان سؤال اصلی پژوهش با استفاده از آزمون تی بررسی می‌شود و سپس نتایج برآورد قدرت پیش‌بینی‌کنندگی رفتار یادگیری هتاگوژیک برای عملکرد تحصیلی با استفاده از الگوی رگرسیون چندگانه گزارش

[1] Stephenson
[2] Wolman

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌شود و در انتها معناداری ارتباط بین رفتار یادگیری هتاگوژیک دانشجویان(شامل سه مقیاس : اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی، قابلیت و خودتعیینی) از دیدگاه خود آنان بر اساس متغیرهای دموگرافیک(سن،جنس، ترم تحصیلی و عملکرد تحصیلی) با استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس و پیرسون بررسی می‌شوند.

* **سؤال اصلی پژوهش** : سطح یادگیری خود تعیینی دانشجویان دانشگاه مجازی مهر البرز با توجه به رویکرد هتاگوژی از دیدگاه آنان تا چه اندازه است؟ ابتدا میانگین هرکدام از زیرمقیاس ها محاسبه‌می شود. سپس با استفاده از آزمون تی معناداری تفاوت میانگین‌ها تحلیل می‌شود. نتایج در سه جداول(۱) ،(۲) و(۳) ارائه‌شده‌اند:

جدول۱ : نتایج آزمون تی زیرمقیاس اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی

	میانگین	آزمون تی	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاوت میانگین نمونه و میانگین مورد آزمون	
						حد بالا	حد پایین
اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی	۳/٤۰٤۲	۱۰/٦۱۹	۱۱٤	۰/۰۰۰	۰/٤۰۲۳٦۰	۰/٤۷۷٤	۰/۳۲۷۳

داده‌های جدول نشان می‌دهد که میانگین محاسبه‌شده برای زیر مقیاس اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی به‌طور معناداری بالاتر از میانگین آن در جدول است.

جدول ۲ : نتایج آزمون تی زیرمقیاس قابلیت

	میانگین	آزمون تی	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاوت میانگین نمونه و میانگین مورد آزمون	
						حد بالا	حد پایین
قابلیت	۳/٤۷٤۰	۹/۹۹۱	۱۱٤	۰/۰۰۰	۰/٤۷۳۹۸	۰/۵۹۸۰	۰/۳۸۰۰

داده‌های جدول(۲) نشان می‌دهد که میانگین محاسبه‌شده برای زیر مقیاس قابلیت به‌طور معناداری بالاتر از میانگین آن در جدول است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

جدول٣: نتایج آزمون تی زیرمقیاس خودتعیینی

	میانگین	آزمون تی	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان ٩٥٪ برای تفاوت میانگین نمونه و میانگین مورد آزمون	
						حد بالا	حد پایین
خودتعیینی	٣/٣١٣٣	٦/٩٥٩	١١٤	٠/٠٠٠	٠/٣١٣٢٦	٠/٤٠٤٢	٠/٢٢٤١

داده‌های جدول (٣) نشان می‌دهد که میانگین محاسبه‌شده برای زیر مقیاس خودتعیینی به‌طور معناداری بالاتر از میانگین آن در جدول است.

نتایج به‌دست‌آمده از آزمون تی در جدول‌های شمارهٔ (١)، (٢) و (٣)حاکی از معناداری تفاوت میانگین زیرمقیاس ها با میانگین آن‌ها در جدول با ٩٥٪ اطمینان است($p<0.05$). میانگین زیر مقیاس‌های اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی، قابلیت و خودتعیینی به ترتیب برابر با ٣/٤ ، ٣/٤، ٣/٣ است. با توجه به اینکه میانگین‌های محاسبه‌شده برای سه زیرمقیاس موردنظر عددی بالاتر از ٣ را نشان می‌دهند، می‌توان نتیجه گرفت که میانگین یا سطح یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک دانشجویان *دانشگاه مجازی مهر البرز* متوسط یا نسبتاً مطلوب است.

- **بررسی سؤال اول پژوهش** : آیا بین عملکرد تحصیلی دانشجویان و سطح یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک رابطه‌ای وجود دارد؟

برای بررسی این سؤال ابتدا ضریب همبستگی پیرسون محاسبه می گردد. سپس از رگرسیون چندگانه استفاده می‌شود نتایج در جداول (٤)، (٥)، (٦) و (٧) ارائه می‌شوند :

جدول٤ : نتایج حاصل از آزمون پیرسون برای عملکرد تحصیلی و رفتار یادگیری هتاگوژیک

		عملکرد تحصیلی (معدل)	رفتار یادگیری هتاگوژیک
عملکرد تحصیلی (معدل)	ضریب همبستگی پیرسون	١	٠/٠٤١
	سطح معناداری (دوراهه)		٠/٠٠٦
	حجم نمونه	١١٥	١٠٥
رفتار یادگیری هتاگوژیک	ضریب همبستگی پیرسون	٠/٠٤١	١
	سطح معناداری (دوراهه)	٠/٠٠٦	
	حجم نمونه	١٠٥	١٠٥

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، نتیجهٔ آزمون پیرسون بین دو متغیر مذکور برابر با ۰/۰٤۱و سطح معناداری نیز برابر با۰/۰۰٦است.این سطح معناداری نشان می‌دهد که بین دو متغیر نامبرده یعنی معدل و رفتار یادگیری هتاگوژیک در بین جمعیت نمونهٔ آماری موردمطالعه یعنی دانشجویان رابطهٔ معناداری وجود دارد ($p<0.05$) ؛ به این معنا که هر چه سطح معدل پاسخگویان بالاتر باشد، میزان دارا بودن رفتار یادگیری هتاگوژیک آنان نیز بالاتر می‌رود.

جدول ٥: همبستگی متقابل بین مقیاس‌های رفتار یادگیری هتاگوژیک

آزمون پیرسون	اصول هتاگوژی		قابلیت		خودتعیین‌گری	
	میزان آزمون	سطح معناداری	میزان آزمون	سطح معناداری	میزان آزمون	سطح معناداری
اصول و هتاگوژی	–	–	۰/٦٨٥	۰/۰۰۰	۰/۹۳۸	۰/۰۰۰
قابلیت	–	–	–	–	۰/۸۱۳	۰/۰۰۰
خودتعیین‌گری	–	–	–	–	–	–

مطابق با داده‌های جدول بالا، کلیهٔ زیرمقیاس ها باهم همبستگی دارند. بالاترین همبستگی مشاهده‌شده مربوط به رابطهٔ بین اصول هتاگوژی با خودتعیین‌گری است.کلیهٔ همبستگی‌های موجود معنادار است، این بدان معناست که این متغیرها همگی دوبه‌دو باهم رابطه دارند.

جدول٦: خلاصه مدل

مدل	ضریب همبستگی	مجذور آر	مجذور آر تنظیم‌شده	انحراف معیار تخمینی
۱	۰/۱۲٤[۲]	۰/۰۳٥	-۰/۰۱٤	۳۹/۸۹٦

جدول ۷: نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

مدل	مقادیر غیراستاندارد		مقادیر استانداردشده	آزمون تی	سطح معناداری
	مقادیر بتا	خطای استاندارد	مقادیر بتا		
(Constant)	۱٥/٦۳٤	۱/۱٥۳		۱۳/٥٦٤	۰/۰۰۰
خودتعیینی	-۰/۰۰٤	۰/۰۲۳	۰/۰۲۷	-۰/۱۷۳	۰/۸٦۳
اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی	۰/۰۲٦	۰/۰۲٤	۰/۱۸٦	۱/۰۷۲	۰/۲۸٦
قابلیت	-۰/۰۳۰	۰/۰۳۱	۰/۱۳٥	-۰/۹۷۹	۰/۳۳۰

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

تحصیلی دانشجویان است. سطح معناداری برای آزمون رابطهٔ فوق، از طریق رگرسیون، معادل ۰/۰٤۳ به‌دست‌آمده که بیانگر صحت متغیر رفتار یادگیری هتاگوژیک به‌عنوان متغیر پیش‌بینی کنندهٔ عملکرد تحصیلی دانشجویان جامعهٔ موردنظر است. نتایج نشان می‌دهد که رفتار یادگیری هتاگوژیک حدود ۰/۳۵ درصد از متغیر عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کند. سهم هر یک از سه مؤلفهٔ رفتار یادگیری هتاگوژیک، یعنی نظریهٔ خودتعیینی، اصول و مؤلفه‌های هتاگوژی و قابلیت به ترتیب برابر با ۰/۰۲۷، ۰/۱۸٦ و ۰/۱۳۵ است. اصول هتاگوژی بیشترین سهم را در تبیین عملکرد تحصیلی دارد.

بررسی سؤال دوم پژوهش: آیا بین جنسیت دانشجویان و سطح یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک رابطه‌ای وجود دارد.

جدول۸: نتایج تحلیل واریانس برای جنسیت و سطح یادگیری هتاگوژیک

		آزمون لوین برای واریانس ها		آزمون تی تست برای میانگین ها						
		آماره‌ی اف	سطح کل معناداری	آماره‌ی تی	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	تفاوت خطای میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ تفاوت‌ها	
									حد پایین	حد بالا
رفتار یادگیری هتاگوژیک	فرض برابری واریانس‌ها	۰/۰۰۰	۰/۹۹۲	۰/۸۸۵	۹۹	۰/۳۷۸	٤/۱۹۲۱۵	٤/۷۳٤۸۹	۵/۲۰۲۷۵	۱۳/۵۸۷۰٦
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۰/۸٦۹	۷۱/۰٦۳	۰/۳۸۸	٤/۱۹۲۱۵	٤/۸۲٤۲۹	۵/۲٤۷۰۷	۱۳/۸۱۱۳٦

طبق داده‌های جدول بالا نتیجه آزمون تی بین دو متغیر نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در سطح رفتار خودتعیینی هتاگوژیک دختران و پسران مشاهده نمی‌شود. ($P>0.05$).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

- **بررسی سؤال سوم پژوهش**: آیا بین سن دانشجویان و سطح یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک آنان رابطه‌ای وجود دارد؟

جدول ۹: نتایج حاصل از آزمون پیرسون بین سن و سطح یادگیری هتاگوژیک

		سن	خود تعیین گری
سن	ضریب همبستگی پیرسون	۱	۰/۰۲٤
	سطح معناداری (دوراهه)		۰/۸۱۲
	حجم نمونه	۱۱۲	۱۰۲
رفتار یادگیری هتاگوژیک	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۲٤	۱
	سطح معناداری (دوراهه)	۰/۸۱۲	
	حجم نمونه	۱۰۲	۱۰۵

نتیجه آزمون پیرسون بین دو متغیر مذکور در جدول بالا برابر با ۰/۰۲٤و سطح معناداری نیز برابر با ۰/۸۱۲ است. این سطح معناداری نشان می‌دهد که بین دو متغیر نامبرده یعنی سن و رفتار یادگیری هتاگوژیک در بین جمعیت نمونهٔ آماری موردمطالعه یعنی دانشجویان رابطهٔ معناداری وجود ندارد.

- **بررسی سؤال چهارم پژوهش**: آیا بین‌ترم تحصیلی دانشجویان و سطح یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک آنان رابطه‌ای وجود دارد؟ برای بررسی رابطهٔ بین این دو متغیر از آزمون تحلیل واریانس استفاده‌شده و نتایج در جدول (۱۰) ارائه می‌شود:

جدول ۱۰: نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	آزمون تحلیل واریانس	معناداری
واریانس بین گروهی	۳٥۳۱/٥۸۳	٥	۷۰٦/۳۱۷	۱/۳۹۹	۰/۲۳۱
واریانس درون‌گروهی	٤۸٤٥۱/۲۱۱	۹٦	٥۰٤/۷۰۰		
کل	٥۱۹۸۲/۷۹٤	۱۰۱			

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهد که بین سه گروه موردنظر در میزان دارا بودن رفتار یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک تفاوتی وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

رویکرد هتاگوژی که مبتنی بر مفهوم خودتعیین‌گری است برای آموزش بزرگ‌سالان و آموزش غیر سنتی به‌ویژه در زمینهٔ یادگیری آنلاین مناسب است. مؤثرترین و بهترین راه یادگیری به شیوهٔ هتاگوژی آموزش در یک محیط آنلاین است. چراکه نظریهٔ هتاگوژی بر این مبنا استوار است که فراگیرندگان سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند و با توجه به تجارب زندگی حتی با آموزشی یکسان، دو فراگیرنده سبک‌ها و شیوه‌های متفاوتی را در یادگیری به‌کار می‌برند (مصداق این جمله که: او هر فردی را منحصربه‌فرد می‌آفریند) ولیکن علیرغم این حقیقت هنوز در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دوره‌های یاددهی/یادگیری منطبق با این حقیقت پذیرفته‌شده جهانی طراحی نمی‌شوند. هتاگوژی در مسیر و فرآیند یادگیری خویش، فراگیرندگانی قابل، خودتعیین‌گر و مادام‌العمر پرورش می‌دهد که با داشتن انگیزهٔ درونی برای یادگیری، عملکرد تحصیلی بهتری برای خود رقم می‌زنند. نظام‌های آموزش عالی بسیاری از کشورهای پیشرفته جهان می‌کوشند تا افراد را به‌صورت انسان‌های خودتعیین‌گر پرورش دهند. تحقیقات نشان داده است که دانشجویان نیازمند دریافت آموزش‌ها و حمایت‌های لازم برای ایجاد مهارت‌های مربوط به یادگیری در خود می‌باشند. تبدیل فراگیران به "یادگیرندگان خودتعیین‌گر هتاگوژیک" در بستر آموزش‌های مجازی باعث خواهد شد که آن‌ها خود بتوانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند .یادگیری خودتعیینی هتاگوژیگ باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و درنهایت، تداوم یادگیری همیشگی در دانشجویان خواهد شد. این مطالعه به‌منظور پرداختن به جدیدترین رویکرد یادگیری مطرح‌شده در زمینهٔ آموزش‌های مجازی از یک سو و آموزش بزرگ‌سالان و یادگیری مادام‌العمر از سوی دیگر و همچنین ساخت و توسعهٔ یک مقیاس معتبر و پایا برای ارزیابی رفتار و مهارت‌های یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک فراگیرندگان انجام‌گرفته است.

نتایج حاصل از این پژوهش سطح نسبتاً مطلوب رفتار یادگیری هتاگوژیک دانشجویان مجازی را در مؤلفه‌های اصول هتاگوژی، قابلیت و خودتعیینی (به ترتیب با میانگین‌های ۳/٤،

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۳/٤، ۳/۳) نشان داد که در آن متغیر عملکرد تحصیلی با سطح معناداری ۰/۰۰٦ در تعیین سطح رفتار یادگیری هتاگوژیک دخالت دارد اما نتایج به رابطهٔ معناداری بین پارهٔ دیگری از ویژگی‌های فردی (سن، جنس و ترم تحصیلی) و سطح رفتار یادگیری هتاگوژیک دست نیافت.

سطح "نسبتاً مطلوب " دانشجویان دوره‌های مجازی در رفتار یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک حاکی از این واقعیت است که این مرحله، برای تبدیل‌شدن دانشجویان این دانشگاه به فراگیرندگان خودتعیین‌گر هتاگوژیک، تنها نیمی از راه است؛ بنابراین کادر مدیریت و هیئت آموزشی دانشگاه‌های کشور برای ارتقای سطح رفتار یادگیری هتاگوژیک دانشجویان به "سطح مطلوب " آن و پرورش فراگیرندگانی مادام‌العمر و قابل بایستی زمینه‌های بهبود را شناسایی و ارزیابی کنند و در این زمینه با کمک برنامه‌ها و راهبردهایی که در دل رویکرد هتاگوژی قرار دارند دانشجویان را در سیر موفقیت و پیشرفت تحصیلی برای رسیدن به نقطهٔ مطلوب یاری بدهند؛ و از سوی دیگر با توجه به آنکه ۳۵٪ از واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره‌های مجازی را رفتار یادگیری هتاگوژیک تبیین می‌کند، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای بهتر شدن و رسیدن به سطح بالایی از رفتار یادگیری هتاگوژیک در فراگیرندگان باید تلاش بیشتری داشته باشند. یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک را از هر سه جنبهٔ دانش، نگرش و مهارت می‌توان از طریق تلفیق آن در برنامهٔدرسی و مداخلات آموزشی برنامه‌ریزی‌شده توسعه داد. درک و فهم روشن از هتاگوژی و مؤلفه‌های آن به‌عنوان اولین مرحلهٔ گام نهادن در این عرصه از اهمیت به-سزایی برخوردار است.

یکی از دلایل معنادار نشدن آماره‌های F و t برای متغیر جنسیت (سؤال دوم پژوهش) را می‌توان در کم‌رنگ شدن مرزهای جنسیت در دنیای امروز دانست چه آنکه امروزه زنان در جوامع درحال‌توسعه و ازجمله در ایران هم پای مردان در اجتماع و در نهادهای آموزشی و فرهنگی حضور دارند و این حضور، سطح تفکر و بلوغ شناختی و معرفتی آنان را (که درگذشته کم‌رنگ بوده) ارتقا داده است.

از طرفی نتایج مطالعه بیانگر این هستند که بین دو متغیر سن و رفتار یادگیری هتاگوژیک رابطهٔ معناداری وجود ندارد. در تفسیر این نتیجه همان‌طور که قبلاً بدان اشاره شد باید عنوان کرد که سن به‌تنهایی نمی‌تواند تعیین‌کنندهٔ بلوغ شناختی یا انگیزش برای یادگیری فراگیرندگان باشد و مطالعات انجام‌شده در این زمینه تاکنون نتوانسته‌اند با قطعیت معناداری رابطهٔ بین سن و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بلوغ شناختی را تأیید کنند؛ و از طرفی همگنی گروه نمونه در متغیر سن را نیز می‌توان باعث حصول چنین نتیجه‌ای دانست زیرا ۷۰٪ پاسخ دهندهٔ در گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال هستند. در مورد سؤال چهارم تحقیق که نتایج آن حاکی از عدم معناداری رابطهٔ بین دو متغیر ترم تحصیلی و رفتار یادگیری هتاگوژیک می‌باشند، ذکر این نکته مهم است که ۷۲٪ پاسخ دهندگان در گروه نمونه را کسانی تشکیل داده‌اند که درترم های اول و دوم مشغول به تحصیل بوده‌اند. عدم دسترسی محقق به دانشجویان مشغول به تحصیل در ترم‌های بالاتر موضوعی است که به‌راحتی می‌تواند نتایج در این زمینه را تحت‌الشعاع خود قرار بدهد. تفاسیر مربوط به متغیر سن را نیز می‌توان در مورد این متغیر یعنی ترم تحصیلی بیان کرد چراکه با بالا رفتن ترم تحصیلی عموماً سن فراگیرندگان نیز بالاتر می‌رود. همچنین در مورد عدم معناداری این دو متغیر یعنی سن و ترم تحصیلی با رفتار یادگیری هتاگوژیک این نکته به ذهن متبادر می‌شود که احتمالاً پس از رسیدن دانشجویان به مرحله‌ای از تفکر، سن و یا ترم تحصیلی نمی‌تواند عامل مؤثری بر رفتار یادگیری خودتعیینی هتاگوژیک باشد.

ویلیامز[1] (۲۰۰٤) می‌نویسد که دانشجویان باید با درک و توانمندی لازم جهت درگیری در یادگیری مستمر برای ارتقای توانمندی خود پا به دوره‌های حرفه‌ای بگذارند. ولیکن دانشجویان ایرانی هنگام ورود به دانشگاه‌ها به‌صورت فراگیرندگانی مادام‌العمر تربیت‌نشده‌اند و ازاین‌رو رسالت دانشگاه‌ها در این زمینه سنگین‌تر و پراهمیت‌تر است و مطلوب این است که یادگیرندگان از بدو ورود به‌نظام آموزشی در سلسله و زنجیره گوژی‌ها؛ از پداگوژی به آندراگوژی و سپس به هتاگوژی درحرکت باشند که نیاز جهان امروز به چنین فراگیرندگانی مبرم و حیاتی است.

منابع

-قائدی، بتـول. (۱۳۸٤)، **ارزشیابی برنامهٔدرسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر از دیدگاه اساتید و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت ایران**، پایان‌نامـهٔ منتشرنشـده، دانشـگاه تربیت‌معلم.

-صدریا، مجتبی. (۱۳۸٦). **ایران و چالش‌های گذار به جامعهٔ شناخت محور**. دریافت از: http://www.aftabir.com/articles/view

[1] Williams

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

- Bangura, A. K. (2005). ***Ubuntugogy: an African educational paradigm that transcends pedagogy andragogy, ergonagy and heutagogy***.Journal of Third World Studies. Retrieved: from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3821/is_200510/ai_n15641218.

-Conne r, M. (2006). ***Andragogy and pedagogy***. Ageless Learner. Retrieved March 26, 2006, from: http://www.agelesslearner.com/intros/andragogy.html.

-Cole, R.A. (2001).***Web-Based Pedagogy: A Critical Primer***. Greenwood Publishing Group.

-Chapnick,S.J, Meloy. (2005*). Renaissance e -Learning*: Creating Dramatic and Unconventional Learning

-Canter.Maria. (2012***).E-heutagogy for lifelong e-learning***. Available online at: www.sciencedirect.com

- Cofer, D. (2000) ***Informal Workplace Learning***. Practice Application Brief No. 10, U.S. Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

-Cross, J. (2006*)* **Informal Learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance.** London: John Wiley and Sons.

-Conne r, M. (2006). ***Andragogy and pedagogy***. Ageless Learner. Retrieved March 26, 2006, from: http://www.agelesslearner.com/intros/andragogy.html.

- Dobbs, K. (2000*)* ***Simple Moments of Learning***. Training, 35 (1), 52-58.

-Doll, W.E. (1989***). A post-modern perspective on curriculum***. New York: New York Teachers College.

- Doolittle, P.E. (2000***). Complex constructivism: a theoretical model of complexity and cognition***. Retrieved 28 August 2007 [Archived at http://www.webcitation.org/5l8FmswXi].

- Eberle, J. (2009***). Heutagogy: What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age***. In Proceedings from the 8th Annual European Conference on eLearning, October 29-30, 2009. Bari, Italy.

- Hase, S. & Kenyon, C. (2000). ***From andragogy to heutagogy***. In UltiBase Articles. Retrieved from http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm

- Hase, S. & Kenyon, C. (2007***). Heutagogy: A child of complexity theory***. *Complicity*: An International Journal of Complexity and Education, 4(1).

- Kenyon, C. & Hase, S. (2001*). Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education*. Available at: http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/abstracts.shtml.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

-Knowles, M.S. Holton, E. Holton, E. F. and Swanson, R.A. (2005). ***The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*** (6the edition).London

- McAuliffe, M. Hargreaves, D. Winter, A. & Chadwick, G. (2008). **Does pedagogy still rule?** In Proceedings of the 2008 AAEE Conference, December 7-10, 2008. Yeppoon, Queensland. Retrieved from: http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE_15_1_McAuliffe%20F2.pdf

- Morrison, G. (2006***). Fundamentals of early childhood education*** (4th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- McElroy, M.W (2000). ***Integrating complexity theory, knowledge management and organizational learning***, Journal of knowledge management, 4(3) 195-203.

-Pelz.Boll. (2010). **Effective Online Pedagogy Empowering Learner-Directed Learning.** Available at: HTTP://WWW.TECHNOHEUTAGOGY.COM

- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: Analyses and interpretations from an international perspective* (2nd ed.). London: Kogan Page.

-Palaiologos.G, (2011***). From Pedagogy to Andragogy and Heutagogy:Thinking Distance Education Self-Directed Learning***. Available at: http://papers.ssrn.com

-Phelps, R., Hase, S. & Ellis, A. (2005). ***Competency, capability, complexity and computers:exploring a new model for conceptualising end-user computer education***. British Journal of Educational Technology, 36(1).

-Skinner.Don. (2010*). Effective Teaching & Learning in Practice*. Fom at: www.googlebook.com

- Sumara, D.J. & Davis, B. (1997***). Enactivist theory and community learning: toward a complexified understanding of action research***. Educational Action Research, 5(3),403–422.

-The Free Dictionary. (2006). Retrieved July 23, 2006, http://www.thefreedictionary.com/

-***Understanding Pedagogy, Andragogy and Heutagogy.*** (2012). Available at: http://cat-udc.blogspot.ca/2012/05/understanding-pedagogy-andragogy-and.html

- Wheeler, S. (2011, July 8). ***Learning with e's: Digital age learning***. [Blog post.] Retrieved fromhttp://steve-wheeler.blogspot.com/2011/07/digital-age-learning.html

-Williams B. (2004***). Self direction in a problem based learning program***. Nurse Educ Today;24(4).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]