

ترویج یادگیری خود راهبر در محیط‌های یادگیری ترکیبی: یک دیدگاه سازنده گرا در

آموزش عالی

سید علی مسلمی^{۱*}، حسن ته کر^۲، ساجد هاشمی هریکندی^۳

۱. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۲. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره پنجم، شماره پانزدهم، تابستان ۱۴۰۴، صفحات ۳۴-۴۷

چکیده

آموزش عالی به‌عنوان اوج تمام تلاش‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود؛ بنابراین، انتظار می‌رود که فراگیر در مؤسسات مختلف یادگیری بالاتر باید برای یادگیری هم‌زمان و غیر هم‌زمان فردی انگیزه داشته باشد. متأسفانه چنین به نظر می‌رسد که چنین انتظاری در چارچوب فاصله آموزش عالی هنوز به دست نیامده است. درحالی‌که گروه‌های ذی‌نفع در آموزش عالی به دنبال روشی برای اطمینان از این موضوع هستند که فراگیران دارای ظرفیت‌های کافی یادگیری خود راهبر موردنیاز برای یادگیری ترکیبی هستند، این مقاله پیش می‌رود و استفاده از چارچوب سازنده را برای پرورش یادگیری خود راهبر پیشنهاد می‌کند تا اطمینان حاصل کند که فراگیران درک خود از یادگیری، معنای آن بر اساس زمینه و راه‌های به دست آوردن آن با استفاده از یادگیری ترکیبی به‌عنوان یک میانجی را توسعه می‌دهند. با استفاده از نظریه سازنده گرای به‌عنوان یک لنز نظری، ما استفاده از رویکردی را به‌عنوان مدلی برای پرورش یادگیری خود راهبر در میان فراگیران در مؤسسات مختلف آموزش عالی پیشنهاد کردیم؛ بنابراین ما پذیرش یا سازگاری این رویکرد را تشویق می‌کنیم زیرا اطمینان می‌دهد که نگرانی‌ها و آشفتگی جذب یادگیری خود راهبر را در میان فراگیران درون محیط‌های آموزش عالی حل‌وفصل کند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری ترکیبی، یادگیری خود راهبر، سازنده گرای، آموزش عالی.

مقدمه

در میان سطوح آموزش و پرورش، آموزش عالی همان طور که به نظر می رسد ایستگاه پایانی است که انتظار می رود یک فرد به آن دست یابد. برای مثال، نیجریه سیستم ۳-۳-۴ را در سیاست آموزشی خود اتخاذ کرده است. سیستم ۳-۳-۴ نشان داد که فراگیران ملزم به تحمل ۹ سال اجباری از برنامه آموزشی پایه هستند که شامل ۶ سال در دبستان و ۳ سال در دبیرستان می شود. یک برنامه ۳ ساله در دوره تحصیلات تکمیلی و در نهایت ۴ سال برای دوره کارشناسی در موسسه آموزش عالی کشور در نظر گرفته شده است. به همین ترتیب، برنامه های آموزشی آفریقای جنوبی، آموزش پایه اجباری، ثانویه، و دوره سوم را شناسایی کردند. با توجه به موارد فوق، آموزش سوم، که از این پس با عنوان آموزش عالی نشان داده می شود شامل همه فعالیت های آموزشی در سطح تحصیلات پس از دبیرستان یا سوم است (مولوی، ۲۰۰۷ و موتالا، ۲۰۱۱). در فضاهای آموزش عالی، فعالیت های یادگیری و آموزش به ترتیب سازمان دهی می شوند (آلمو، ۲۰۱۸؛ مدوک و مارون، ۲۰۱۸؛ مافالالا و آدیگون، ۲۰۲۱، b2۰۲۱؛ تریب، ۱۹۹۴؛ زیانچ و همکاران، ۲۰۲۳)؛ بنابراین، مؤسسات آموزش عالی آماده ارائه مهارت ضروری به فراگیران با هدف پرورش یادگیری مادام العمر از طریق دانش پژوهی، نگرش تحقیق و مشارکت های اجتماعی هستند. بر اساس نظر حسین (۲۰۱۲) و زاجاک و همکاران (۲۰۲۳)، نقطه کانونی اصلی آموزش عالی خلق دانش و انتشار آن است. در طول سال ها، مؤسسات آموزش عالی به طور فعال در مکانیزم های آموزشی که پویا و مرتبط با واقعیت های جامعه هستند، درگیر شده است. در واقع، در حالی که مؤسسات آموزش عالی رویکردهای رودرو را اتخاذ کرده است، در دهه گذشته، مؤسسات آموزش عالی همچنین از فرصت های ارائه شده توسط فن آوری برای پیشبرد ایجاد و انتشار دانش از طریق رویکردهای یادگیری الکترونیکی باز و از راه دور استفاده شوند (مافالالا و آدیگون، ۲۰۲۱، b2۰۲۱؛ نگوبانه-موکیوا، ۲۰۱۷)؛ صرف نظر از شیوه روش های انتشار دانش اتخاذ شده توسط مؤسسات آموزش عالی، مکانیزم آموزشی، فعالیت های یادگیری و محیط زیست و نوآوری های در حال ظهور از مؤسسات آموزش عالی بر روی ساخت دانش متمرکز است که هدف آن توسعه مهارت ها و مهارت در میان تمام فعالان در مؤسسات آموزش عالی است. مباحث در فضاهای آموزش عالی به طور مداوم تکامل یافته اند. در واقع، بحث در مورد انتشار و انتشار محتوای دانشگاهی در دو مورد آخر، رویکرد یادگیری ترکیبی را مورد توجه قرار داده است (بنت و همکاران، ۲۰۲۰؛ الموفی و همکاران، ۲۰۱۳؛ حسین و همکاران، ۲۰۱۹). اگرچه، ظهور کووید ۱۹ منجر به محدود شدن به عنوان یک معیار برای محدود کردن گسترش پیوسته کووید ۱۹، طرفدار آموزش دیجیتال / مجازی / از راه دور بود (آدیگون و همکاران، ۲۰۲۲؛ مافالالا و آدیگون، ۲۰۲۱، b2۰۲۱). از سوی دیگر، گفتمان های بعد از کووید ۱۹ در فضاهای آموزش عالی (اوانز و همکاران، ۲۰۲۰؛ هیلپورن و همکاران، ۲۰۲۱؛ مولر و میل دنبرگر، ۲۰۲۱). به شتاب گرفتن برای جذب فعالیت های آموزشی ترکیبی ادامه می دهد. مطالعات یادگیری ترکیبی را به عنوان نوعی از فعالیت های یادگیری توصیف کرده اند که دو حالت از فعالیت های آموزشی را با هم ترکیب می کند، یعنی، دستورالعمل های با واسطه کامپیوتر و رودرو (اوانز و همکاران، ۲۰۲۰؛ هراستینسکی، ۲۰۱۹؛ مولر و میل دنبرگر، ۲۰۲۱)؛ به عبارت دیگر، یادگیری ترکیبی با ظرفیت های ارتقا و بهینه سازی فعالیت های یادگیری برای تقویت بیشتر تعامل فراگیران از طریق ترکیبی از فعالیت های هم زمان و غیر هم زمان تقویت می شود. همان طور که اسمیت و هیل (۲۰۱۹) از آن حمایت کردند، یادگیری ترکیبی نه تنها فعالیت های کلاس درس و یادگیری را تقویت می کند بلکه آزادی یادگیری را برای یادگیرندگان در فضاهای آموزش عالی فراهم می کند. از طریق یادگیری ترکیبی، فراگیران مستقل هستند و مسئول ساخت یا تقویت یادگیری خود هستند؛ به عبارت دیگر، فراگیرانی که در محیط یادگیری ترکیبی مشغول به کار هستند، کنترل زمان و فضای خود را دارند که از طریق آن می توانند در فعالیت های یادگیری در صورت نیاز درگیر شوند. علاوه بر این، فراگیران از طریق یادگیری ترکیبی کنترل فضا و فعالیت های یادگیری خود را دارند، آن ها ظرفیت تعیین سرعت و محتوای خود را دارند.

شواهد موجود در ادبیات موجود نشان می دهد که تجارب یادگیری ترکیبی فرصت های متنوعی را برای فراگیران با تجربه یادگیری انعطاف پذیر، فرصت های بیشتری را برای تعامل و تعامل فراهم می کند در حالی که درک عمیق تری از ساختارها در زمینه های مختلف ایجاد می کند که ممکن است به آسانی در صورت و یا یادگیری مجازی در دسترس نباشد (هیلپورن و همکاران، ۲۰۲۱؛ هراستینسکی، ۲۰۱۹؛ وان، ۲۰۱۴). وگان (۲۰۱۴) ادعا می کند که یادگیری ترکیبی منجر به پتانسیل بیشتری برای بازتاب مرتبه بالاتر استدلال می شود. بر اساس ارائه واکان (۲۰۱۴)، بالترک و همکاران (۲۰۱۵) پیشنهاد می کنند که ذینفعان در مؤسسات آموزش عالی باید فراگیران را در فرایندهای یادگیری پیشرفت مهارت های آکادمیک، اجتماعی و فنی در میان فراگیران درگیر کنند. بالترک و همکاران (۲۰۱۵) بیشتر تأکید می کنند که از طریق فرایندهای یادگیری ترکیبی، فراگیر می تواند ظرفیت های لازم برای ساخت و تفسیر دانش را توسعه دهد که در جهت گسترش ظرفیت های فردی به سمت ایجاد و توسعه دانش و مهارت های جدید است.

حجم مطالعات گذشته از یادگیری آنلاین نسبت به رودرو حمایت کرده است (مافالالا و آدیگون، ۲۰۲۱، ۵۲۰۲۱؛ مولر و میل دنبرگر، ۲۰۲۱). اما خطرات درک شده مرتبط با سلامت روانی و فقدان تعامل معلم - فراگیر بر سلامت روانی، نیاز به یادگیری ترکیبی در آموزش عالی را بیشتر تقویت کرده است (اعظمی و همکاران، ۲۰۲۲؛ اولاول و همکاران، ۲۰۲۱). درحالی که زمان و فضا ممکن است مانعی در آموزش دیجیتال نباشد، مزایای یادگیری آنلاین با کاهش تعامل فیزیکی و ارتباطات اجتماعی بین فراگیر - فراگیر و معلم همراه است. جالب توجه است که رویکردهای یادگیری ترکیبی، مؤلفه‌های یادگیری مجازی و آموزش رودرو را تقویت می‌کنند؛ بنابراین یادگیری ترکیبی ممکن است به یادگیری خود راهبر جامع (یادگیری خود راهبر) در میان فراگیران نیاز داشته باشد تا با تقاضای بالقوه رویکرد یادگیری با توجه به ساخت و مدیریت دانش مواجه شود. با این حال، چگونه بهترین دانش توسط فراگیرانی که با استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی آموزش داده می‌شوند، ساخته می‌شود، مبهم باقی می‌ماند؛ بنابراین این مطالعه دیدگاه سازنده گرای را برای ترویج یادگیری خود راهبر برای ساخت و مدیریت دانش در آموزش عالی ارتقا می‌دهد.

یادگیری خود راهبر در آموزش عالی

یادگیری مفهومی است که به‌عنوان هر تغییر دائمی نسبی در رفتار توصیف می‌شود که در نتیجه عمل یا تجربه رخ می‌دهد؛ به عبارت دیگر، موارد فوق به این معنی است که یادگیری، تغییر رفتارهای نسبی را نشان می‌دهد اما چنین تغییرات درک شده در مجموعه‌ای از رفتارها، از تجربیات مشتق یا مطلع می‌شوند. علاوه بر این، یادگیری می‌تواند توسط عوامل خارجی (انگیزه بیرونی) یا عوامل داخلی (انگیزه درونی) تحریک شود (وحید و همکاران، ۲۰۱۶). موارد فوق نشان می‌دهد که یادگیری به‌خصوص در سطح آموزش عالی می‌تواند خودآگاه یا خود - هدایت‌شونده بر اساس تغییر در عوامل انگیزشی باشد؛ بنابراین در نظر آن‌ها در مورد یادگیری خود راهبر، لی و تتو (۲۰۱۰)؛ لانگ (۱۹۹۴) و نیز سان و همکاران (۲۰۲۲) اشاره می‌کنند که یادگیری خود راهبر سازه‌ای است که برای توصیف مشارکت فعال یادگیری در وظایف یادگیری مختلف استفاده می‌شود. همان‌طور که توسط مریام و همکاران (۲۰۰۷) مطرح شد، یادگیری خود راهبر به یک فرآیند یادگیری اشاره می‌کند که در آن یک فرد مسئولیت اولیه برنامه‌ریزی و ارزیابی مشارکت‌های یادگیری شخصی را بر عهده می‌گیرد. در رابطه با توصیف مریام و همکاران (۲۰۰۷)، بویر و اوسینگر (۲۰۱۵) استدلال می‌کنند که اصول مفهوم یادگیری خود راهبر نیازمند تغییر از تمرکز عوامل خارجی (مانند کنترل معلمان) است که ممکن است یادگیری را به عوامل ذاتی (داخلی) (اهداف یادگیری شخصی) که اهداف یادگیری را مشخص می‌کنند، تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین بویر و اوسینگر (۲۰۱۵) ادعا می‌کنند که مشارکت فعال و توانایی ذاتی برای کنترل یک فرد از فرآیند یادگیری یک پدیده اساسی در یادگیری خود راهبر است؛ بنابراین موارد فوق نشان می‌دهند که مفهوم یادگیری خود راهبر نیاز به تلاش آگاهانه فراگیران برای مفهوم‌سازی، طراحی، ارزیابی و اجرای یادگیری خود دارد. ما یادگیری خود راهبر را به‌عنوان یک رویکرد فردگرایانه و توانایی اتخاذ ابتکار آگاهانه برای تشخیص، شناسایی و درک نیازهای یادگیری افراد بر اساس اهداف یادگیری شخصی در ارتباط با منابع موجود در نظر می‌گیریم؛ بنابراین چنین منابعی ممکن است شامل انتخاب و یا استفاده از سبک‌های یادگیری مناسب و توانایی یادگیری نتایج بر اساس قدرت و ظرفیت فردی باشد. با توجه به سان و همکاران (۲۰۲۲)، بر اساس یادگیری خود راهبر، یادگیری برای اطمینان از این‌ها بیش از هر مانع بالقوه‌ای نسبت به یادگیری خود هستند، موردنیاز است. مطالعات قبلی لانگ (۱۹۹۴) و لی و همکاران (۲۰۱۴) بیان کردند که یادگیری خود راهبر بیشتر یک فرآیند روانی در یک یادگیری است که باعث می‌شود یادگیرنده به طور فعال و هدفمند در مشتقات دانش مربوط به توسعه توانایی‌ها و مهارت‌های حل مسائل پیچیده درگیر شود. جن و همکاران (۲۰۱۹) استدلال می‌کنند که یادگیری خود راهبر نیازمند این است که یادگیرندگان سطح بالایی از مهارت‌های خودنظارتی، خودمختاری و خودمدیریتی داشته باشند، به‌طوری‌که یادگیرندگان باید مسئولیت شخصی خود را برای حل مشکلات بالقوه یادگیری بر عهده بگیرند. اگرچه یادگیری خود راهبر تابعی از استقلال فراگیران است؛ به عبارت دیگر، عملکرد مستقل یادگیری خود راهبر بر فرآیندی تأکید دارد که در آن فراگیران تنها مسئولیت اقدامات ابتکاری را بر عهده می‌گیرند که یادگیری خود را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، چنین ابتکاراتی توسط فراگیران با توجه به یادگیری خود راهبر به طور عمده توسط محرک (آموزش) ارائه شده توسط تسهیل گر / سخنران / مربی یک برنامه یادگیری ترکیبی در فضای آموزش عالی تحریک می‌شود. اگرچه چنین محرک‌هایی در جهت ایجاد انگیزه برای ساخت دانش مستقل در بین فراگیران است؛ بنابراین بر اساس موارد فوق، فراگیران از نظر "چگونگی"، "چه زمانی" و یا رویکردها برای پاسخ‌های هنری موردنیاز توسط محرک‌های ارائه شده، آزادی دارند.

موارد فوق مبتنی بر فرضیات نولز (۱۹۷۵) و مینارد و استیونسون (۲۰۱۷) است که فراگیران می‌توانند نیازها و اهداف یادگیری فردی خود را طراحی و تعیین کنند درحالی‌که آن‌ها گام‌های مناسبی را بر اساس بازه‌های زمانی پیش‌بینی شده تعیین می‌کنند. به همین ترتیب گزارش قبلی

پونتون و رئا (۲۰۰۶) تأیید کرد که ماهیت مستقل یادگیری خود راهبر، فراگیران را به عنوان یک عامل مهم در فرآیند آموزش و یادگیری به دلیل ظرفیت فراگیران برای تعیین منابع یادگیری شخصی آنها مفهوم سازی می کند. اصرار افراد به سمت دستیابی به اهداف یادگیری و ابتکارات این فراگیران به سمت دستیابی به اهداف یادگیری توسعه می یابد. بر اساس موقعیت نولز (۱۹۷۵)، مینارد و استیونسون (۲۰۱۷) و همچنین پونتون و رئا (۲۰۰۶) ما تأیید می کنیم که درحالی که یادگیری خود راهبر یک عملکرد مستقل نسبت به کسب دانش دارد؛ به عبارت دیگر، یادگیری خود راهبر بر اساس روایت های غیر هم زمان فرصت های یادگیری مجازی، راه هایی را برای دسترسی فراگیران به مواد یادگیری با سرعت خود در برنامه های یادگیری ترکیبی ارائه می دهد (مافالالا و همکاران، ۲۰۲۴)؛ بنابراین تأکید بیشتر بر این است که یادگیری خود راهبر می تواند بر مبنای نگرش یادگیرندگان نسبت به یادگیری، رویکرد خود آنها نسبت به ساخت و اکتساب دانش و همچنین باور آنها نسبت به اهداف یادگیری شان باشد.

بنابراین عملکرد مستقل یادگیری خود راهبر باری را بر دوش فراگیران به عنوان یک عامل قرار می دهد تا تنها مسئولیت تلاش ها و برنامه ریزی به سوی دستاوردهای دانش و مهارت را بر عهده بگیرد اما دالمن و همکاران (۲۰۱۶) بیان می کنند که رویکردهای یادگیری به ویژه در فضاهای آموزش عالی پویا هستند؛ یعنی رویکردهای یادگیری می توانند بر اساس شرایط محیطی (محیط فیزیکی، روانی و اجتماعی) و زمینه ای تغییر کنند (ویلکاکس، ۱۹۹۶). از این رو، نگرش مثبت نسبت به تعامل یادگیری برای توسعه تاب آوری برای یادگیری خودجوش مورد نیاز است (آدیندا و موهیب، ۲۰۲۰؛ سان و همکاران، ۲۰۲۲؛ تکول و دمیرل، ۲۰۱۸؛ وحید و همکاران، ۲۰۱۶؛ ویلکاکس، ۱۹۹۶). جنس و همکاران (۲۰۱۹) در توصیف خود از یادگیری خود راهبر، محقق اشاره می کند که یادگیری خود راهبر را می توان به عنوان فرآیند یک مطالعه مستقل در نظر گرفت که نیاز به حس بالایی از انگیزه و شجاعت دارد. همچنین گفته می شود که یادگیری خود راهبر سازهای است که بر انتخاب، ابراز وجود و تعیین هدف تأکید دارد. اگرچه گیلبرت و دریسکول (۲۰۰۲) و نیز تککول و دیمیرل (۲۰۱۸) معتقدند که یادگیری خود راهبر برای یادگیری مشارکتی بسیار مهم است.

برخی مطالعات اخیر نشان داده اند که یادگیری مشارکتی و آموزش عالی مفاهیم جدانشدنی هستند (هررا-پاوو، ۲۰۲۱؛ اسکیگر و همکاران، ۲۰۱۶). از طریق یادگیری مشارکتی، فراگیرانی مهارت های رهبری و خود - مستقل مختلفی را توسعه می دهند زیرا وابستگی متقابل مثبتی در میان اعضای گروه یادگیری مشارکتی وجود دارد. با توجه به موارد فوق، برخی از مطالعات رابطه ای بین یادگیری مشارکتی و یادگیری خود راهبر یافته اند (چوی و چونگ، ۲۰۲۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به کوی و چونگ (۲۰۲۲)، مشخص شد که برخی از فراگیران هنگامی که در تعامل یادگیری مشارکتی شرکت می کنند، برای توسعه شخصی بر اساس تأثیر همسالان انگیزه پیدا می کنند. یافته های چوئی و چونگ (۲۰۲۲) ممکن است ریشه در این واقعیت داشته باشد که آن فراگیرانی برای توسعه یادگیری شخصی بر اساس ساخت دانش برخی از اعضای گروه انگیزه پیدا کرده اند. پیش از یافته های چوئی و چونگ (۲۰۲۲) و لی و همکاران (۲۰۱۴) تأکید کرده بودند که یادگیری مشارکتی و یادگیری خود راهبر روش مکمل کسب دانش هستند که از طریق گذار بین فردی به درون ذهنی شکل می گیرد؛ به عبارت دیگر، یادگیری مشارکتی می تواند مناطق متعددی از توسعه ابتدایی را افزایش دهد که ممکن است به طور قابل توجهی یادگیری شخصی را تحریک کند. جای تعجب نیست که هررا - پاوو (۲۰۲۱) بر اساس دیدگاه های اجتماعی - سازنده گرایی و فرهنگی اشاره می کند که یادگیری نتیجه تجربه و تعامل بین محیط و مردم است. با این حال، بدون در نظر گرفتن پتانسیل های یادگیری مشارکتی، اعضای گروه یادگیری باید خود - انگیزی و خود - هدایت شونده در فعالیت های یادگیری مستقل برای کسب و توسعه شخصی شرکت کنند. یادگیری مؤثر گروهی (مشارکتی) به انتشار تقریباً برابر دانش نیاز دارد؛ بنابراین، یک فرد با کارایی بالاتر برای یادگیری مستقل ممکن است ظرفیت بیشتری برای تفکر انتقادی خلاقیت و ظرفیت های حل مسئله داشته باشد که انتشار و مدیریت دانش را در میان فراگیران مشترک در فضاهای آموزش عالی پرورش می دهد؛ بنابراین ویلکاکس (۱۹۹۶) استدلال می کند که برای یادگیری باکیفیت در آموزش عالی، مکان یادگیری خود راهبر اساسی باقی می ماند.

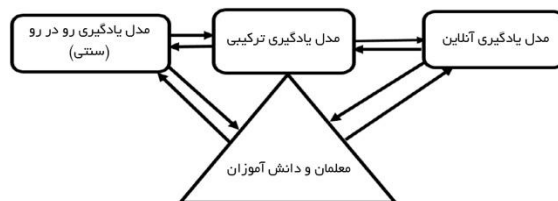
با توجه به ویلکاکس (۱۹۹۶)، یادگیری خود راهبر نماد برخی از اصول اصلی مورد قبول جهانی آموزش عالی است که شامل استقلال، پاسخگویی، آزادی دانشگاهی، برابری معرفت شناختی و عدالت اجتماعی است اما محدود به آن نمی شود. علاوه بر این، بیان ویلکاکس (۱۹۹۶) توانایی دو عامل حیاتی در آموزش عالی، یعنی تسهیلگر / مدرس / مربی و فراگیران را برای کشف فرصت های ارائه شده توسط یادگیری خود راهبر به عنوان یک رویکرد آموزشی که توسط تسهیل کننده / مدرس / مربی برای قرار دادن فراگیران در مرکز کسب و یا ایجاد دانش بکار گرفته شده است. از سوی دیگر فراگیران به عنوان عضوی از ذینفعان مهم در آموزش عالی که انتظار داشت توسط تسهیل کننده / مدرس / استاد

برای نفوذ در یادگیری خود راهبر، یادگیری خود را بر اساس خود - انگیزی، توانایی های فراشناختی و تجربه شکل دهند و پیش ببرند (ویلکاکس، ۱۹۹۶).

با بسط ایده ویلکاکس (۱۹۹۶)، اوبیمگیو و همکاران (۲۰۲۲) و همچنین استلا چیناسا و اکی (۲۰۱۵) توجه کنید که آموزش عالی به ویژه دانشگاه ها باید تلاش کنند تا فارغ التحصیلان را برای دنیای عدم قطعیت که در آن پتانسیل استخدام به صورت روزانه محدود می شود، آماده کنند. در حالی که اوباما و همکاران (۲۰۲۲) و همچنین استلا چیناسا و اکی (۲۰۱۵) نهادینه سازی پیشرفته مهارت های شغلی را در برنامه درسی آموزش عالی ارتقا داده اند محققان اشاره کرده اند که چنین رویکردی ممکن است بدون اجرای یادگیری خود راهبر در میان فراگیران مؤسسات مختلف یادگیری بالاتر به آسانی قابل دستیابی نباشد. پژوهش های اوبیمگیو و همکاران (۲۰۲۲) و همچنین استلا چیناسا و اکی (۲۰۱۵) بیشتر بیانیه اولیه ویلکاکس (۱۹۹۶) را تأیید می کنند، که ادعا می کنند "دانشگاه ها باید فارغ التحصیلانی را تولید کنند که متکی به خود هستند". از ادعای ویلکاکس (۱۹۹۶)، فراگیرانی که متکی به خود هستند باید ظرفیت بالاتری برای یادگیری خود راهبر داشته باشند؛ به عبارت دیگر، آن باید قادر به قبول مسئولیت نه تنها برای اقدامات بلکه برای تعاملات یادگیری آن ها در فضاهای آموزش عالی باشد. در حالی که فضای آموزش عالی یک زمینه پرورش حیاتی برای تجربه و مهارت های عملی برای زندگی مستقل باقی می ماند، رویکردهای تدریس در فضای آموزش عالی باید به طور انتقادی مفهوم یادگیری خود راهبر را برای یادگیری مادام العمر در نظر بگیرند. یادگیری خود راهبر نه تنها پتانسیل بهبود تفکر واگرا و بهبود فرآیندهای آموزشی را دارد، بلکه نشان دهنده ارزش بالای سنتی آموزش لیبرال و یادگیری مادام العمر است.

یادگیری خود راهبر در یادگیری ترکیبی در میان فراگیران مؤسسات آموزش عالی

برای بیش از دو دهه، تکنولوژی به طور مداوم به فضاهای آموزش عالی حمله کرده است. ورود اولیه ابزارهای تکنولوژیکی به فضاهای آموزش عالی اساساً برای تغذیه یادگیری از راه دور مورد استفاده قرار گرفت (اوسو-آنساه و همکاران، ۲۰۱۱). با این حال، آموزش از راه دور و بیش از آن، کاربرد تکنولوژیکی در آموزش و پرورش از طریق آموزش جریان اصلی نفوذ بیشتری دارد. در واقع، ماخالالا و آدیگان (۲۰۲۱) اظهار داشتند که با تأثیر فعلی تکنولوژی در آموزش عالی، دو ماهیت یعنی آموزش عالی و تکنولوژی به یک مفهوم جدایی ناپذیر تبدیل شده اند. ماخالالا و آدیگان (۲۰۲۱) اضافه کردند که یادگیری دیجیتالی و چند رسانه ای برای مؤسسات آموزش عالی و فراگیران به طور یکسان سودمند است زیرا به طور گسترده ای آموزش و یادگیری رودرو مرسوم را پشتیبانی می کند. با فن آوری، مطالعات گزارش کرده اند که فن آوری برخی از موانع یادگیری را به دلیل فضای فیزیکی، فاصله و زمان از بین برده و در نتیجه به طور گسترده ای انتشار یکپارچه دانش و محتوای دوره را فراهم کرده است (هراستینسکی، ۲۰۱۹؛ ماحایر و پیرتیپال، ۲۰۱۹؛ مافالالا و آدیگون، ۲۰۲۱، a؛ ۲۰۲۱). متأسفانه، در حالی که آموزش و یادگیری با تکنولوژی تقویت می شود و آموزش از راه دور از یافته های مطالعات اخیر استقبال می کند، نشان داده است که سلامت روانی، کیفیت زندگی، تعاملات اجتماعی و همچنین تاب آوری آکادمیک فراگیران و مربیان برای آموزش و یادگیری از راه دور تهدید شده است (آدیگون و نتکوزو، ۲۰۲۲؛ دی لوس ریس و همکاران، ۲۰۲۲؛ لپیکا و سارید، ۲۰۲۴). آدیندا و موهیب (۲۰۲۰) و همچنین سیریارومناسی و همکاران (۲۰۱۵) یادگیری ترکیبی پیشرفته را به عنوان فعالیت های یادگیری معرفی کردند که می توانند به کاهش نقاط منفی بالقوه همان طور که آدیگون و نوتوکوزو (۲۰۲۲) ارائه کرده اند، کمک کنند؛ دلس روس و همکاران (۲۰۲۲) و لپیکا و سارید (۲۰۲۴). همان طور که توسط جینگ و همکاران (۲۰۱۹) اشاره شد، یادگیری ترکیبی چالش های درک شده ایجاد شده به صورت جداگانه توسط شکل و یادگیری آنلاین را حذف می کند؛ به عبارت دیگر، یادگیری ترکیبی از جنبه های مثبت رودرو و یادگیری آنلاین است که در نتیجه منجر به واکنش یک محیط یادگیری قوی می شود که در آن فعالیت های یادگیری و تدریس از طریق ترکیبی از پلتفرم های رودرو و آنلاین رخ می دهد. بر اساس ارائه جینگ و همکاران (۲۰۱۹)، راحت است که بگوییم یادگیری ترکیبی یک زنجیره از رویکرد یادگیری است که در آن معلمان (مربیان) و یادگیری اجماعی در مرکز (شکل ۱) از رویکردهای یادگیری معین دوگانه ملاقات می کنند؛ یعنی، رودرو و مدل آنلاین تدریس.



شکل ۱. نمایش نموداری رویکرد یادگیری ترکیبی (منبع: آدیگان و همکاران، ۲۰۲۴).

محققان در رسانه های آموزشی نشان داده اند که یادگیری ترکیبی فرصت های متنوعی را برای فراگیران جهت شرکت در یادگیری فراهم می کند. (بالتورک و همکاران، ۲۰۱۵؛ هیلپورن و همکاران، ۲۰۲۱؛ هراستینسکی، ۲۰۱۹؛ وان، ۲۰۱۴). از طریق یادگیری ترکیبی، فراگیران پتانسیل مشارکت و فرصت های یادگیری فعال برای ساخت و واسازی دانش با یادگیری ترکیبی در جهت درک کافی از مفهوم و توسعه مهارت ها را افزایش داده اند. در فضاهای آموزش عالی، استفاده از یادگیری ترکیبی، فضا را برای بحث های انتقادی، گفتگوی باز، حس تعامل و تعامل بهبود یافته و همچنین توسعه یا تقویت مهارت های مذاکره و ابراز وجود ایجاد می کند (گریسون و کلیولند-اینز، ۲۰۰۵). مطالعات اخیر مزایای بالقوه فراهم شده برای فراگیران با کاربرد یادگیری ترکیبی و مفهوم یادگیری ترکیبی در توسعه یادگیری خود راهبر را بیشتر توسعه داده اند. به عنوان مثال، مطالعات جورج - واکر و کیف (۲۰۱۰)، هو و چونگ (۲۰۱۴) و همچنین ویتمن و البویر (۲۰۲۱) بیان می کنند که یادگیری ترکیبی مزایایی را برای فراگیران نسبت به یادگیری مجازی خالص یا رودرو کلی ارائه می دهد. ویتمن و البویر (۲۰۲۱) به طور خاص استدلال می کنند که رویکرد یادگیری ترکیبی نه تنها فرصت های یادگیری را برای فراگیران برای توسعه از طریق فرصت های یادگیری خود راهبر و گسترش تنوع در تجربه یادگیری با کیفیت گسترش می دهد، بلکه یادگیری ترکیبی مسیری را برای کسب دانش از طریق تعامل فیزیکی با تسهیل کننده / مدرس / مربی در برابر فرصت های موجود از طریق یادگیری مجازی خالص فراهم می کند. از نظر مفاهیم روان شناختی مرتبط با یادگیری مجازی خالص مانند خستگی صفحه نمایش، یادگیری ترکیبی به عنوان یک راه مؤثر برای کاهش مؤثر سلامت مرتبط و خطرات روان شناختی باقی می ماند (هیو و چونگ، ۲۰۱۴). ماچالا و همکاران (۲۰۲۱) گزارش می کنند که در حالی که مدل رودرو تدریس می تواند یادگیری خود راهبر را تهییج کند، مدل یادگیری ترکیبی اعتماد بیش از حد فراگیران به هر یک از تسهیل کننده های دیگر فراگیران برای فعالیت های تحصیلی را از بین می برد که منجر به گسترش فرصت های فراگیران برای کشف تجارب یادگیری و فرصت هایی می شود که می تواند خلایق را بیشتر افزایش دهد.

یک مطالعه در سال ۲۰۰۴ توسط گاریسون و کانوکا (۲۰۰۴) نرخ نگهداری بالاتر، رضایت و میزان تکمیل فراگیران شرکت کننده در محیط یادگیری ترکیبی را در مقایسه با کسانی که در رویکرد تدریس غیر ترکیبی شرکت کرده بودند، شرح داد. گزارش های مطالعه انجام شده توسط ادوارد و همکاران (۲۰۱۸) در میان ۱۰۹ فراگیر سوم در سریلانکا برای تعیین اثربخشی یادگیری ترکیبی بر صلاحیت فراگیران در یادگیری موسیقی شرقی نشان داد که یادگیری ترکیبی در بهبود عملکرد شرکت کنندگان در یادگیری موسیقی شرقی مؤثر بوده است. اگرچه، ادوارد و همکاران (۲۰۱۸) اشاره می کنند که نگرش و انگیزه فراگیران عوامل تعیین کننده صلاحیت فراگیران است. یافته ادوارد و همکاران (۲۰۱۸) چندین مدرک تجربی دیگر را تأیید می کند که در مورد مزایای یادگیری ترکیبی بر روی آموزش رودرو یا آنلاین یا مدل یادگیری نتیجه گیری می کنند (عطیه و همکاران، ۲۰۱۵؛ اورا و همکاران، ۲۰۱۸).

با وجود فراوانی ادبیات در مورد مزایای درک شده یادگیری ترکیبی، مطالعات اندکی نیز برخی چالش های مرتبط با پذیرش و استفاده از یادگیری ترکیبی را تصدیق کرده اند. به عنوان مثال، مطالعه دشچخت و گومن (۲۰۱۵) بر اساس نتایج آزمون تجزیه و تحلیل سال ۱۸۸۳ فراگیران سال اول دانشگاه کوون بلژیک نگرانی در مورد اثر منفی بالقوه یادگیری ترکیبی بر حفظ دوره و افزایش نرخ فرسایش در میان فراگیران مؤسسات ثالث را افزایش داد. دشچخت و گومن (۲۰۱۵) توضیح دادند که در حالی که عملکرد فراگیران در گروه یادگیری ترکیبی بالا بود، بسیاری از فراگیران از کلاس های یادگیری ترکیبی حذف شدند. یک مطالعه ۲۰۱۷ توسط کئوگ و همکاران (۲۰۱۷) اشاره کرد که بسیاری از فراگیرانی که برای برنامه های یادگیری ترکیبی ثبت نام کرده اند، همواره با چالش های اتصال به اینترنت مواجه بوده اند. مطالعه اخیر نشان داد که یادگیری ترکیبی نیازمند منابع فنی، مهارت ها و ابزارهای بالایی است که بسیاری از فراگیرانی که برای یادگیری ترکیبی ثبت نام کرده اند، فاقد آن هستند (لو، ۲۰۲۱). با این حال، علیرغم چالش های مستند یادگیری ترکیبی که توسط دشچخت و گومن (۲۰۱۵)، کیوگ و همکاران (۲۰۱۷) و لو (۲۰۲۱)، ادوارد و همکاران (۲۰۱۸) اشاره می کنند که نگرش و انگیزه فراگیران جزء ضروری در یادگیری ترکیبی است. صرف نظر از انگیزه فراگیران برای مشارکت در یادگیری ترکیبی، توانایی فراگیران برای جذب و استفاده مؤثر از فن آوری برای یادگیری و همچنین آمادگی فن آوری مطالعه، نگرانی برای یادگیری خود راهبر در فعالیت های یادگیری ترکیبی در فضاهای آموزش عالی باقی می ماند (آلوارز جونیور، ۲۰۲۰؛ بولنز و همکاران، ۲۰۱۷؛ گریسون و کانوکا، ۲۰۰۴؛ جومانی و همکاران، ۲۰۲۲؛ صابر و همکاران، ۲۰۲۲). گراهام (۲۰۱۳) بر اساس سه عامل مهم (استراتژی، ساختار و پشتیبانی) معتقد است که حتی اگر فراگیران مؤسسات مختلف یادگیری بالاتر نیاز به مشارکت در مطالعات بیشتر داشته باشند، پذیرش تکنولوژیکی و خودکارآمدی برای یادگیری برای موفقیت یک یادگیری خود راهبر مستقل در یک برنامه یادگیری ترکیبی آموزش عالی حیاتی باقی می ماند. با توجه به استراتژی، ساختار و پشتیبانی، بولن و همکاران (۲۰۱۷) چالش های بالقوه رویکرد یادگیری ترکیبی را گسترش و

دسته بندی می کنند که ممکن است بر انگیزه بالاتر برای یادگیری خود راهبر به عنوان (۱) ظرفیت های سازمانی در ترکیب انعطاف پذیری آموزشی در یادگیری ترکیبی، (۲) تسهیل یکپارچه تعامل مؤثر فراگیران (۳) تسهیل فرآیند یادگیری و (۴) ظرفیت های محدود مربیان (۵) برای پرورش جو یادگیری مؤثر تأثیرگذار، تأثیر بیشتری داشته باشد (گراهام، ۲۰۱۳). به طور کلی، آمادگی سازمانی از نظر منابع (انسانی، مادی و فنی)، ظرفیت پذیرش استراتژی های تدریس ترکیبی نوآورانه ممکن است به طور مثبت یا منفی بر ظرفیت مربیان (سخنرانان) برای استقرار کامل استراتژی های آموزشی ترکیبی کارآمد تأثیر بگذارد، برنامه های یادگیری فراگیران را ساختار بندی کند و حمایت مورد نیاز برای فراگیران را فراهم کند (بنت و همکاران، ۲۰۲۰؛ بولنز و همکاران، ۲۰۱۷؛ ایوانز و همکاران، ۲۰۲۰؛ گریسون و کانوکا، ۲۰۰۴؛ هراستینسکی، ۲۰۱۹؛ اورا و همکاران، ۲۰۱۸). با وجود این حقیقت که یادگیری خود راهبر برای ایجاد و مدیریت دانش ضروری است، این که چگونه دانش از طریق رویکرد ترکیبی ساخته می شود برای یادگیری نتایج فراگیران در فضاهای آموزش عالی مهم است. متأسفانه مؤسسات آموزش عالی هنوز هم با حصول اطمینان از ساخت دانش، مدیریت دانش و به اشتراک گذاری از طریق یادگیری ترکیبی سروکار دارند اما فرض بر این است که سخنرانی ها (تسهیل کننده های آموزشی) در فضاهای آموزش عالی هنوز برای درک یا داشتن دانش کافی در مورد اینکه چگونه یادگیری خود راهبر در محیط های یادگیری ترکیبی می تواند در میان فراگیران مؤسسات آموزش عالی ترویج یابد، وجود دارد؛ بنابراین این مقاله مفهومی برای پیشبرد یادگیری خود راهبر در محیط های یادگیری ترکیبی در میان فراگیران مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه سازنده گرای ارائه شده است.

جهت گیری نظری

این بخش مفهومی / عقلانی توسط نظریه سازنده گرای ارائه شده است (پیاژه، ۱۹۷۳). بیش از سه دهه است که بحث های نظریه سازنده گرای به یک مفهوم فلسفی تبدیل شده اند که برای پیشبرد چگونگی ساخت دانش مورد استفاده قرار می گیرند. سایر محققان مانند برونر (۱۹۹۶) و ویگوتسکی (۱۹۷۸) پیازه (۱۹۷۳) را در مورد مشارکت فعال فراگیران در شکل گیری دانش جدید به عنوان تقویت دانش قبلی به اشتراک گذاشتند. فرض سازنده گرایان این است که:

- تمام دانش ایجاد می شود و نتیجه چنین فرایندی یادگیری است؛ به عبارت دیگر، سازه گرایان درک می کنند که وقتی دانش ساخته می شود، یک فرد باید از طریق فرآیندها یاد بگیرد.
- سازه گرایان فرض می کنند که فرد در مرکز ساخت دانش خود است. اگرچه، فرض بر این است که چنین دانشی تا زمانی که توسط اعضای جامعه بزرگ تر به چالش کشیده شود، نامرئی است.
- دانش درباره محتوا است. از این رو، ضروری می شود که یادگیری در زمینه های مناسب، قابل اعتماد و واقع گرایانه قرار گیرد. این بیشتر تأکید می کند که در حالی که دانش مبتنی بر محتوا است، یادگیری زمینه ای است که در آن یادگیری از طریق ابزارها و / یا ابزارهایی (حالت به اشتراک گذاری دانش و مدیریت) مانند آنالین، ظاهری یا رسانه ای یادگیری ترکیبی رخ می دهد.

از موارد فوق، علاوه بر این، اثبات شده است که ساخت دانش و یادگیری به دست آمده در طول فرآیند خلق دانش نمی تواند از یکدیگر جدا شود. مهم تر از همه زمانی که ساخت دانش در یک جامعه به دست می آید که به طور مشارکتی ابزارهای را برای مدیریت دانش و به اشتراک گذاری دانش توسعه داده یا ایجاد کرده است. متأسفانه پویایی جامعه و پیشرفت در دانش و مهارت ها بر تغییر سریع ابزارها و ابزارهایی که از طریق آن ها دانش ساخته و یادگیری حاصل می شود تأثیر گذاشته است. به عنوان مثال، آموزش و یادگیری در فضاهای آموزش عالی به طور گسترده دانش را از طریق مدل های چهره نما منتشر می کند اما ظهور کووید ۱۹ در چند سال گذشته، تغییر سریع ساخت دانش و یادگیری از رودرو به رو به مدل های یادگیری آنالین را تقویت می کند (اسکیجر و همکاران، ۲۰۱۶). با این حال، با وجود فرصت های ارائه شده توسط فن آوری در حل و فصل توقف مقررات آموزشی در طول پاندمی، چالش های روانی - اجتماعی مرتبط با یادگیری مجزا، رویکرد یادگیری ترکیبی را بیشتر تشویق کرده است (آدیگون و نتکوزو، ۲۰۲۲؛ عزمی و همکاران، ۲۰۲۲؛ دی لوس ریس و همکاران، ۲۰۲۲؛ لیپکا و سارید، ۲۰۲۴؛ اولواله و همکاران، ۲۰۲۱). با توجه به نظر بوتنر (۱۹۸۶)، دیدگاه پیازه از این واقعیت که دانش از طریق ذهن ساخته می شود و دانش یک فرآیند سازنده مادام العمر است، در راستای اصول یادگیری ترکیبی است که یادگیری ترکیبی یک سیستم سازمان یافته و ساختار یافته است که ساخت دانش را از طریق ترکیبی از مدل های رودرو و آنالین تشویق می کند؛ بنابراین، یادگیری از طریق مدل ترکیبی، زنجیره ای از مکانیزم سازنده دانش است که ظرفیت بازسازی، سازمان دهی مجدد تجربیات و تفکر فراگیران را دارد. وولفولک (۱۹۹۳) در رابطه با تسلیم باندنر (۱۹۸۶) بیان می کند که "ایده اساسی سازه انگاری این است که فراگیران دانش خود را به صورت فعال می سازند: ذهن یادگیرنده از واقعیت بیرونی محرک دریافت می کند و انتخاب می کند که کدامیک از آنچه یاد می گیرد در زندگی روزمره او مفید است." بر اساس ارائه وولفولک (۱۹۹۳)، می توان به این نتیجه رسید که

محرك‌های محیطی (انگیزش درونی و بیرونی) یک عامل اساسی در ساخت و سازگرایی است (وحید و همکاران، ۲۰۱۶). جالب توجه است که مطالعات نشان داده‌اند که برای یادگیری خود راهبر بهبود یافته که در راستای ساخت ایده، دانش و محتوا است، نیاز به محیط متنی مثبت وجود دارد (گنگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ گیلبرت و دریسکول، ۲۰۰۲؛ تکول و دمیرل، ۲۰۱۸).

اساساً درحالی که یادگیری ترکیبی مورداستفاده در مؤسسات آموزش عالی یک ابزار / میانگین برای ساخت دانش باقی می‌ماند، فرآیند یادگیری ترکیبی راهی برای ساخت دانش مستقل فراهم می‌کند. اگرچه نقش خود - انگیزشی در یادگیری ترکیبی در فضای آموزش عالی به ندرت در تحقیقات موجود تعیین می‌شود اما واقعیت فعلی نشان می‌دهد که درحالی که یادگیری خود راهبر برای انتشار دانش کارآمد ضروری است، مدرسان و یا اعضای هیات علمی در فضای آموزش عالی هنوز هم با چگونگی ساخت فعالانه دانش توسط فراگیران و شرکت در فرآیندهای آموزش و یادگیری ترکیبی مقابله می‌کنند؛ بنابراین این بخش مفهومی / فکری برای پرورش یادگیری خود راهبر در محیط‌های یادگیری ترکیبی در فضاهای آموزش عالی بر اساس اصول ایجاد شده از ساخت و سازگرایی ایجاد شده است.

میانجی‌گری دیدگاه سازنده گرایی در یادگیری خود راهبر و یادگیری ترکیبی در میان فراگیران تحصیلات تکمیلی

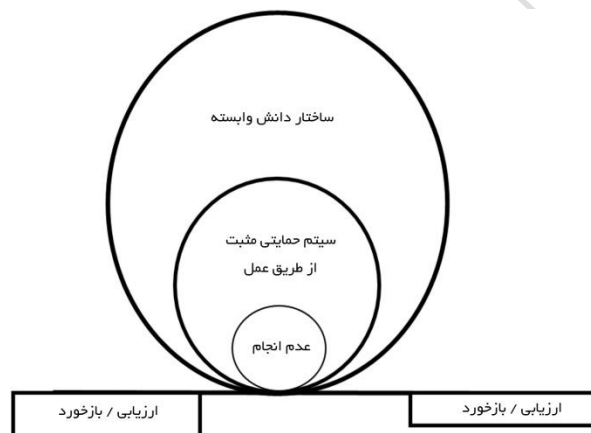
یک واقعیت مهم و غیرقابل انکار این است که تکنولوژی با موفقیت در همه لایه‌های آموزش نفوذ کرده است. اساساً، استفاده از تکنولوژی برای ساخت و انتشار دانش با توجه به یادگیری از طریق آموزش هم‌زمان و غیر هم‌زمان در ادبیات موجود به خوبی مستند شده است (آدیندا و محب، ۲۰۲۰؛ آرتور-نیاکو و کاریوکی، ۲۰۱۹؛ لپیکا و سارید، ۲۰۲۴). با این حال، هنوز یک شکاف در میان مقالات با توجه به درک این که چگونه فراگیران می‌توانند محتوای دانش را از طریق یادگیری خود راهبر درحالی که در رویکرد یادگیری ترکیبی درگیر هستند، بسازند و مالک آن باشند، وجود دارد (مافالالا و همکاران، ۲۰۲۱؛ ویتمن و الیویه، ۲۰۲۱). اگرچه مطالعات اهمیت یادگیری ترکیبی را در یادگیری رودرو و آنلاین شناسایی و بر آن تأکید کرده‌اند، اما سؤالات در مورد مسائل یادگیری خود راهبر در یادگیری ترکیبی ادامه دارند. (هیلمپورن و همکاران، ۲۰۲۱؛ جومانی و همکاران، ۲۰۲۲؛ صابر و همکاران، ۲۰۲۲؛ اسمیت و هیل، ۲۰۱۹؛ سان و همکاران، ۲۰۲۲). تا به حال هنوز یک مسیر مشخص وجود دارد که درک روشن‌تری از این که چگونه یادگیری خود راهبر می‌تواند در یادگیری ترکیبی در آموزش عالی پرورش داده شود، فراهم می‌کند، درحالی که اصول و فرضیات نظریه پرداز سازنده ممکن است درک روشن‌تری از نه تنها ساختار یادگیری خود راهبر بلکه همچنین این که چگونه دانشگاهیان (مدرسان و دیگر اعضای هیات علمی) به اندازه کافی یادگیری خود راهبر را در یادگیری ترکیبی در میان فراگیران مؤسسات آموزش عالی پرورش داده‌اند، فراهم کند (برونر، ۱۹۹۶؛ پیازه، ۱۹۷۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

یکی از فرضیات نظریه سازنده گرایان تصریح می‌کند که دانش ساخته می‌شود و در طول فرآیند دانش، یادگیری رخ می‌دهد؛ بنابراین، بر اساس موارد گفته شده است که موقعیت ما که در نظریه سازنده گرایان قرار دارد، بر این باور است که تدریس با استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی باید تلاشی هماهنگ توسط اعضای هیات علمی / سخنرانان باشد تا اطمینان حاصل شود که فعالیت‌های یادگیری آموزش عالی از طریق رویکرد یادگیری ترکیبی باید با طراحی یادگیری ترکیبی مجموعه ذهنی یادگیری فردگرایانه باشد. ما رویکرد یادگیری فردی را به منظور تحریک بیشتر پتانسیل دانشجویان آموزش عالی برای مطالعات خودتنظیم برای مشارکت فعال در یادگیری ترکیبی در آموزش عالی تشویق می‌کنیم. همان‌طور که لی و گان (۲۰۲۲) و همچنین اروک و ارسلان (۲۰۱۶) اشاره کرده‌اند یادگیری خودتنظیمی توانایی فراگیران برای مشارکت فعال در ساخت و ساز دانش را توصیف می‌کند که به موجب آن آن‌ها فرآیندهای رفتاری و یادگیری هستند و (ذاتاً) انگیزه دارند. اوروس و ارسلان (۲۰۱۶) توافق کردند که زبان آموزان خودتنظیم تمایل بیشتری برای یادگیری خود راهبر دارند زیرا از روش‌های فراشناختی در ساخت دانش استفاده می‌کنند. از این رو، موارد فوق نشان می‌دهند که چنین فردی می‌تواند یادگیری خود را هدایت، کنترل، و تصمیم بگیرد و دانش کسب شده را به اندازه کافی مدیریت کند.

علاوه بر این، فراگیران آموزش عالی که به طور آگاهانه برای ساخت دانش خود برای انتشار در یادگیری ترکیبی به اجرا درمی‌آیند، در معرض توانایی گسترده‌ای برای برنامه‌ریزی، تعیین هدف و پتانسیل‌های خودارزیابی قرار دارند. همچنین، درحالی که چنین فراگیرانی رفتار، ایده‌ها و افکار خودساخته را نسبت به دستیابی به اهداف یادگیری افزایش داده‌اند، نسبت به رویکرد مستقل و قاطع به خلق دانش و ساخت مورد نیاز برای یادگیری مادام‌العمر، یادگیری مستقل و زندگی آگاه‌تر می‌شوند. اگرچه زیمرمن (۱۹۹۸) از طریق یک رویکرد مدل سه‌گانه ("پیش‌بینی"، "کنترل عملکرد"، و "خود انعکاسی") بیان می‌کند که فراگیران ظرفیت خود را برای مشارکت فعالانه در فرآیندهای تدریس و یادگیری افزایش داده‌اند و همچنین وولفولک (۱۹۹۳) اشاره می‌کند که یادگیری نیاز به کار ذهنی فعال و نه پذیرش منفعل تدریس دارد، زیمرمن (۱۹۹۸) از طریق یک رویکرد مدل که شامل "تفکر قبلی"، "کنترل عملکرد"، و برخی از دانش "تفکر" خود "است؛ اما چگونه فراگیران در یادگیری ترکیبی در

آموزش عالی تشویق می‌شوند که پیش‌اندیشی در مورد مفاهیم داشته باشند، بر عملکرد خودکنترل داشته باشند که اگر به‌اندازه کافی هدایت نشوند، به یک پایان خود انعکاسی ارزشمند منجر شود؟ از این رو، برای سخنرانی‌ها در فضای آموزش عالی مهم است که رویکردهای سازنده گرایان را درک کنیم و همان را در جلسات یادگیری ترکیبی خود ترکیب کنیم زیرا هر یادگیرنده دیدگاه یادگیری منحصر به فردی نسبت به یادگیری دارد.

بر اساس تفاوت‌های فردی، آن‌ها ممکن است ظرفیت موازی یادگیری مستقل داشته باشند؛ بنابراین، ما مدرسین / تسهیل‌کنندگان و سایر ذینفعان در فضاهای آموزش عالی را تشویق کردیم تا رویکرد سه حلقه‌ای درآین را اتخاذ کنند (شکل ۲ را ببینید). رویکرد سه‌حلقه‌ای در این بخش مفهومی / ذهنی دارای چهار جز است که عبارت‌اند از: (۱) نمی‌تواند انجام دهد (۲) از طریق سیستم‌های پشتیبانی مثبت (۳) ساخت دانش مستقل و (۴) ارزیابی / بازخورد.



شکل ۲. رویکرد سه حلقه‌ای درآین برای پرورش یادگیری خود راهبر در آموزش ترکیبی (منبع آدیگان و همکاران، ۲۰۲۴).

لازم به ذکر است که تمام فراگیران بدون توجه به سطح تحصیلات ثبت‌شده‌اند تا در معرض دانش جدید قرار گیرند؛ به عبارت دیگر، فرض بر این است که فراگیرانی که در یادگیری ترکیبی مشغول به کار هستند، فاقد برخی دانش خاص هستند و قادر به انجام برخی وظایف یادگیری خاص به‌خودی خود نیستند؛ بنابراین، ما باور داریم که فراگیران در فضای آموزش عالی به کلاس مخلوط بدون دانش اهداف کلاس می‌آیند؛ بنابراین موضع ما در اینجا ایده کومار (۱۹۹۶) و راثو (۲۰۰۹) را در مورد اصول تدریس به اشتراک می‌گذارد که اهمیت کشیدن فراگیران در طول فرآیند آموزش و یادگیری را نشان می‌دهد و تأکید می‌کند. همان‌طور که توسط راثو (۲۰۰۹) بیان شد، فراگیران دانش مهمی در مورد مفاهیم جدید دارند و دانشی که یک معلم (سخنران / تسهیل‌کننده) در شرف به اشتراک گذاشتن آن است؛ بنابراین، مدرس / تسهیل‌کننده‌ها به‌عنوان مورد باید تلاش کنند و اطمینان حاصل کنند که تدریس در کلاس‌های ترکیبی باید از "شناخته‌شده به ناشناخته" حرکت کند. "ساده تا پیچیده"؛ "نمی‌تواند انجام دهد"، "می‌تواند انجام دهد"؛ "نامشخص تا قطعی"؛ "روانی تا منطقی"؛ تجزیه و تحلیل برای سنتز. موقعیت ما برای نیاز به کشیدن فراگیران آموزش عالی از طریق فرآیند یادگیری ترکیبی که درک آن‌ها را از "نمی‌تواند" به "می‌تواند انجام دهد" تغییر می‌دهد بر اساس این فرض است که فراگیران آموزش عالی برای مدت طولانی‌تری از طریق مدل رودرو تدریس هستند و آن‌ها بسیار به چنین مدل آموزش و یادگیری عادت دارند. به طور مشابه، فراگیرانی که به مدت طولانی‌تری از یادگیری مجازی صرف استفاده کرده بودند، ممکن است ظرفیت تاب‌آوری را برای یادگیری الکترونیکی توسعه داده و بر چالش‌های مرتبط با روانشناسی مانند تحریک‌پذیری، کاهش تماس اجتماعی، خستگی صفحه نمایش غلبه کرده یا به‌اندازه کافی تطبیق داده باشند (عالم و همکاران، ۲۰۲۱). از این رو، قرار دادن چنین فراگیرانی که زمانی با مدل آموزشی کل‌نگر رودرو و یا حالت آموزش مجازی خالص در یادگیری ترکیبی راحت هستند، ممکن است چالش‌برانگیز باشد. به‌طور کلی، فرض بر این است که وقتی یادگیری ترکیبی اصول اولیه را در نظر می‌گیرد، فراگیران در فضاهای آموزش عالی کنجکاوی، علاقه و ظرفیت سریعی را ایجاد می‌کنند که دانش جدید را کسب و ایجاد می‌کنند. با مهارت‌های فوق، فراگیران در فضای آموزش عالی دارای انگیزه شخصی خواهند بود و برای یادگیری خود راهبر عزیز خواهند بود.

دومین مرحله از رویکرد ذکر شده ما به سمت پیشرفت یادگیری خود راهبر در یادگیری ترکیبی در فضای آموزش عالی "انجام با سیستم‌های پشتیبانی مثبت" است. لازم به ذکر است که ارائه سیستم‌های پشتیبانی در یادگیری ترکیبی فراتر از ارائه کمک فنی برای یادگیری الکترونیکی

(مافالالا و آدیگون، ۲۰۲۱ الف، ۲۰۲۱ ب) و سایت‌ها برای یادگیری رودرو است؛ بنابراین یادگیری از طریق رویکرد یادگیری ترکیبی نیازمند آماده‌سازی روانی و حمایت احساسی از فراگیرانی است که برای یادگیری ترکیبی ثبت‌نام کرده‌اند. درحالی‌که فراگیرانی که در یادگیری ترکیبی ثبت‌نام کرده‌اند، باید ظرفیت‌های تفکر بالاتری به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های موردنیاز برای ساخت دانش داشته باشند، دیدگاه ما در این زمینه این است که برای توسعه مؤثر و کارآمد یادگیری خود راهبر، تسهیل‌کنندگان باید در موردتعامل فراگیران با استفاده از تجزیه‌وتحلیل‌های مبتنی بر مسئله، آگاهانه عمل کنند. چند مطالعه قبلی آموزش مبتنی بر مسئله را به توسعه مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در میان فراگیران آموزش عالی مرتبط دانسته‌اند (لوی-مونتخو، ۲۰۱۹؛ مافالالا و همکاران، ۲۰۲۱)؛ بنابراین، مپهالالا و همکاران (۲۰۲۱) به‌طور خاص اشاره می‌کنند که درحالی‌که آموزش عالی به سمت درگیر شدن در فعالیت‌های فراگیران دقیق هدایت می‌شود، فراگیران در فضاهای آموزش عالی گرایش به تجربه اختلال روانی - اجتماعی دارند که ممکن است فراگیران را وادار به تجربه علائم اضطراب، افسردگی، انزوای گسترده و زوال سرمایه اجتماعی کند؛ بنابراین، انتظار ما بر اساس مرحله دوم رویکرد سه - درآگین ما است (شکل ۲) که تسهیل‌کننده‌ها / مدرسین / مربیان یادگیری ترکیبی حمایت کافی برای فراگیران ثبت‌نام‌کرده در کلاس‌های ترکیبی به شیوه‌ای فراهم می‌کنند که توانایی فراگیران را برای توسعه تاب‌آوری برای نیاز شدید آموزش ترکیبی که نیاز به یک چرخه تکرارشونده از بازتاب‌ها دارد، افزایش می‌دهد. چنین حمایتی که توسط تسهیل‌کننده‌ها / مدرسین / مربیان ارائه می‌شود به توانایی افراد برای داشتن استقامت عاطفی برای یادگیری بانگیزه شخصی، کارهای گروه‌های مجازی و فیزیکی کمک می‌کند که ممکن است پتانسیل ارتباطی مربوط به افزایش خودآگاهی را بهبود بخشد.

فراگیرانی که حمایت کافی دریافت می‌کنند، دارای کیفیت زندگی مثبت و ظرفیت روانی برای ایجاد تحلیل انتقادی از پدیده‌ها خواهند بود (گاریسون و کلیولند-اینس، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، ما در نظر می‌گیریم که تلاش هماهنگ برای اطمینان از این‌که فراگیران بر اساس توانایی‌های خود برای ارائه تحلیل انتقادی از مسائل از طریق رویکرد حل مسئله ارزیابی می‌شوند، فعالیت‌های عملی و یادگیری مشارکتی ممکن است خلق ایده‌ها و دانش جدید را پرورش دهد و همچنین از منابع متعدد یاد بگیرد (هررا - پاوو، ۲۰۲۱؛ اسکاگر و همکاران، ۲۰۱۶؛ وان، ۲۰۱۴). علاوه بر این، به‌منظور تشویق مناسب یادگیری خود راهبر در یادگیری ترکیبی، برای تسهیل‌کننده‌های یادگیری ترکیبی در فضاهای آموزش عالی مهم است که " ۵ ای " را اتخاذ کنند، یعنی درگیر شوند، کشف کنند، توضیح دهند، گسترش دهند و ارزیابی کنند (بایی، دلیبو و همکاران، ۲۰۰۶). با حضور فراگیران آموزش عالی در مرکز بحث، تسهیل‌کننده‌های یادگیری ترکیبی باید به‌طور فعال فراگیران را در تجزیه و تحلیل جامع مسائل برای پرورش یادگیری خود راهبر و توانایی‌های تفکر انتقادی فردی درگیر کنند. درحالی‌که انتظار می‌رود فراگیران بتوانند با جزئیات در مورد سوالات "چرا، کی، کجا، چی و چه کسی" که برای ساخت ایده‌های جدید ساخته‌شده‌اند توضیح دهند. چنین سوالاتی نه تنها مهارت‌های تفکر انتقادی بلکه خود - انگیزشی، مجموعه‌های ذهن تحقیقاتی و یادگیری خود راهبر را نیز عمیق‌تر می‌کند. علاوه بر این، فراگیران باید قادر به گسترش ایده‌های خود برای ارائه راه‌حل‌هایی برای مشکلات اجتماعی پایه و ارزیابی دوره‌ای دانش ساخته‌شده خود باشند.

حلقه سوم سه رویکرد سه - درآگین ما (شکل ۲) بر ساخت دانش مستقل تأکید می‌کند. این مرحله از دیدگاه سازنده‌گرایی ما به سمت ارتقای یادگیری خود راهبر در یادگیری ترکیبی با فضاهای آموزش عالی محدود تأیید می‌کند که خلق، تولید و ساخت دانش باید خودمحور باشد؛ به‌عبارت‌دیگر، باور ما این است که وقتی فراگیران از مرحله "نمی‌تواند انجام دهد" (حلقه یک) از طریق مرحله "انجام دادن با سیستم‌های پشتیبانی مثبت" (حلقه دو) دور می‌شوند، ظرفیت لازم برای یادگیری خود - تنظیمی و مستقل کافی برای رسیدگی مستقل به مسائل پیچیده را جمع‌آوری می‌کنند. در حالت سوم (حلقه سوم)، انتظار می‌رود که وقتی به فراگیران در کلاس‌های یادگیری ترکیبی فرصت کافی برای تجزیه و تحلیل و رسیدگی به مسائل پیچیده داده شود، انگیزه خوبی (ذاتاً و ذاتاً) خواهند داشت. موضع ما از طریق رویکرد موجود، فلسفه سازنده‌گرایانه ای را گسترش می‌دهد که باور دارند که تمام دانش ساخته‌شده است و نتیجه چنین فرایندی یادگیری است (برونر، ۱۹۹۶؛ پیاز، ۱۹۷۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۷۸)؛ به‌عبارت‌دیگر، در طول یادگیری خود راهبر / شروع‌کننده / تنظیم‌شده، فراگیرانی که در یادگیری ترکیبی ثبت‌نام کرده‌اند، قابلیت‌ها و مهارت‌های گسترده‌ای برای ساخت دانش مستقل دارند. آن‌ها در این مرحله قادر به ایجاد محتواهایی هستند که مناسب، قابل اعتماد، واقع‌گرایانه و پاسخگو به نیازهای اجتماعی هستند. به‌منظور درک مؤثر ایجاد و ساخت دانش به شیوه‌ای که مناسب، قابل اعتماد، واقع‌گرایانه و پاسخگو به نیازهای اجتماعی باشد، فراگیران در فضای آموزش عالی باید تشویق و ترغیب شوند تا در کار حل مسئله شرکت کنند و راه‌حلی مستقل برای وظایف آکادمیک و اجتماعی فراهم کنند. از این‌رو، مهم است که تسهیل‌کننده کلاس درس ترکیبی فعال باشد و فراگیران را در معرض حوزه‌های بالاتر تحلیل موقعیتی و کار پیچیده قرار دهد که نیاز به تفکر انتقادی و ظرفیت‌های حل مسئله دارد.

در نهایت، رویکرد مذکور (شکل ۲) با خط پایه ارزیابی / بازخورد متناسب شده است. بر اساس رویکرد، ما ارزیابی / بازخورد را به عنوان اطلاعات به دست آمده از ارزیابی پیشرفت فراگیران در سه فرآیند موجود در "حلقه‌ها" در رابطه با ساخت دانش از طریق یادگیری خود راهبر / القایی توسط فراگیران ثبت نام کرده در کلاس‌های درس یادگیری ترکیبی مفهوم‌سازی کردیم. با توجه به دینهام (۲۰۰۹) و همچنین گومز و والدس (۲۰۱۹)، مکانیسم ارزیابی و بازخورد، شواهد واضح و روشنی را در مورد رشد قابل مشاهده در دانش و مهارت، هم برای فراگیران و هم برای تسهیل‌کنندگان فراهم می‌کند؛ بنابراین، انتظار ما این است که تسهیل‌کنندگان و مدیران یادگیری ترکیبی در زمان کیفیت در ارائه ارزیابی سریع و مکانیزم بازخورد ارزیابی عینی دانش ایجاد شده یا محتوای ایجاد شده توسط فراگیران سرمایه‌گذاری کنند. فرصت‌هایی باید به فراگیران داده شود تا ارزیابی تسهیل‌کننده‌ها، مدرسین / مربیان یادگیری ترکیبی را فراهم کنند. علاوه بر این، فراگیران همچنین ممکن است ارزیابی و بازخورد در مورد روش‌ها و نکات فنی اتخاذ شده و به سمت دستیابی به آموزش‌های ترکیبی در جهت توسعه یادگیری خود راهبر ارائه دهند.

بر اساس دیدگاه سازنده ما برای پرورش یادگیری خود راهبر، مکانیسم ارزیابی و بازخورد مؤثر یادگیری مستقل فراگیران و خروجی یادگیری را بهبود می‌بخشد. باور ما این است که ارزیابی و بازخورد سریع و دوره‌ای در رویکرد موجود، اقدامات فراگیران را برای دستیابی به اهداف آموزشی شخصی از طریق هم تراز کردن فعالیت‌ها و تلاش‌ها برای دستیابی به نتیجه یادگیری مثبت در محیط یادگیری ترکیبی، هدایت مجدد، تمرکز مجدد، و جهت‌گیری مجدد خواهد کرد. به طور کلی، ما طرفدار اتخاذ و استقرار رویکرد سه - رینگ‌دراگین (شکل ۲) در تمام جنبه‌های برنامه‌های آموزش عالی هستیم که از فرصت‌های فراهم شده توسط تکنولوژی برای آموزش و مشارکت‌های یادگیری استفاده می‌کند. مؤسسات آموزش عالی که از پلتفرم‌های یادگیری مختلف مانند سیستم مدیریت یادگیری، مدل، پشت صحنه در میان دیگران در یک وضعیت یادگیری ترکیبی استفاده می‌کنند، باید بر روی این رویکرد برای توسعه مؤثر یادگیری خود راهبر و استفاده مؤثر از یادگیری خود راهبر برای عملکرد آکادمیک پیشرفته نفوذ کنند.

در حالی که رویکرد سه‌رینگ‌دراگین برای توسعه مؤثر یادگیری خود راهبر و استفاده مؤثر از یادگیری خود راهبر برای عملکرد آکادمیک پیشرفته پیش‌بینی شده است، اعتقاد بر این است که مدل، اصول، رویکرد یا روش برای ارائه راه‌حل جامع یا اصلاح چالش‌های بالقوه جامع نیست؛ بنابراین، بر اساس ارائه آکانلی و همکاران (۲۰۲۰) و همچنین توفاندیس و فوتونکی (۲۰۱۸)، ما (نویسندگان) معتقد بودیم که پیشرفت مدل در این قطعه فکری ممکن است نیاز به ارزیابی بیشتر بر اساس مفاهیم ارائه شده توسط اجرای آن در فرصت‌های یادگیری ترکیبی در فضاهای آموزش عالی داشته باشد؛ بنابراین، ما توصیه می‌کنیم که هر یک از مراحل رویکرد ممکن است به طور مستقل و انتقادی برای مناسب بودن برای اتخاذ و استفاده در سطوح مختلف آکادمیک در آموزش عالی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، مهم است که کل رویکرد به صورت دوره‌ای و ترجیحاً پس از تکمیل محتوای هر دوره یا ماژول مورد ارزیابی قرار گیرد. چنین ارزیابی مستقل و جامع از رویکرد سه رینگ‌دراگین، بازسازی سریع و رادیکال این رویکرد را برای سود کلی فرآیندهای آکادمیک در جهت پیشرفت نه تنها یادگیری خود راهبر بلکه کاربرد و استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی در فضاهای مختلف آموزش عالی را مطلع می‌سازد.

نتیجه‌گیری

تکنولوژی یک مفهوم اصلی و یا عاملی است که در حال حاضر جدا شدن از روند فعلی در آموزش عالی دشوار است. در واقع، ظهور کووید ۱۹ پیوند بین آموزش در فضاهای آموزش عالی و کاربرد تکنولوژی در آموزش و شیوه‌های یادگیری را در حضور یادگیرندگان پیچیده‌تر و متنوع‌تر تقویت کرده است. با این حال، در حالی که آشکار است که فراگیران آموزش عالی از طریق رسانه‌های آنلاین به تنهایی مشکلات روانی گسترده‌تری مانند افسردگی، انزوای گسترده و زوال سرمایه اجتماعی را از طریق تعامل اجتماعی در زمان واقعی ایجاد می‌کنند، استفاده از یادگیری ترکیبی تدریس (از طریق آنلاین و رودررو) به یک رویکرد آموزشی که قادر به از بین بردن چالش‌های ارائه شده توسط آموزش آنلاین یا رودررو است، مورد قضاوت قرار گرفته است (ادیگون و نتیکوزو، ۲۰۲۲؛ لپیکا و سارید، ۲۰۲۴). در زمان اخیر ذینفعان در فضاهای آموزش عالی رویکرد یادگیری ترکیبی را پذیرفته، پذیرفته و از آن استفاده کرده‌اند اما نگرانی در مورد توانایی فراگیران در توسعه و ساخت مطمئن دانش یا ایجاد محتوا از طریق رویکرد یادگیری خود راهبر، نگرانی برای تسهیل‌کنندگان کلاس‌های ترکیبی بوده است.

بنابراین به منظور ارائه ظرفیت‌های گسترده به ذینفعان برای پرورش یادگیری خود راهبر در محیط‌های یادگیری ترکیبی ما در این مقاله با استفاده از یک چشم‌انداز سازنده گرا یک نوردی از یادگیری ترکیبی ارائه دادیم؛ یادگیری خود راهبر در آموزش عالی؛ تعامل بین یادگیری خود راهبر در یادگیری ترکیبی در میان فراگیران مؤسسات آموزش عالی و میانجی‌گری دیدگاه سازنده‌گرایی در یادگیری خود راهبر و یادگیری ترکیبی در میان فراگیران آموزش عالی. ما در این بخش مفهومی / فکری رویکردی را توسعه دادیم که شامل مرحله "نمی‌تواند انجام دهد"

حلقه یک)، مرحله "انجام با سیستم‌های پشتیبانی مثبت" (حلقه دو)، "ساخت دانش مستقل" و ارزیابی / بازخورد است که به‌عنوان پایه‌ای برای انعکاس از هر دو تسهیل گر یادگیری ترکیبی و فراگیران ثبت‌نام کرده برای یادگیری ترکیبی عمل می‌کند. بر اساس رویکردی انتظار می‌رود که فراگیران در فضاهای او بیشتر در ایجاد دانش خود مشارکت داشته باشند زیرا آن‌ها برای یادگیری خود استقلال دارند. از این رو ما مطمئن هستیم که رویکرد مذکور همراه با انگیزه کافی، یادگیری خود راهبر می‌تواند در میان فراگیرانی که برای یادگیری ترکیبی در آموزش عالی مختلف ثبت‌نام کرده‌اند، پرورش یابد.

Reference

- Adigun, O. T. (2022). The experiences of emergency-remote teaching via zoom: The case of natural-science teachers handling of deaf/hard-of-hearing learners in South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(2), 176–194.
- Adigun, O. T., & Ntokozo, D. N. (2022). Academic resilience among deaf learners during e-learning in the COVID-19 era. *Research in Social Sciences and Technology*, 7(2), 27–48.
- Adigun, O. T., Kent, C. D., Khanare, F., & Matsie, N. (2024). The effects of rational emotive behavioural and relaxation therapies on mathematics anxiety among deaf learners. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 94–107.
- Adigun, O. T., Nzima, D. R., Maphalala, M. C., & Ndwandwe, N. D. (2022). COVID-19 and learners with disabilities: Towards divergent praxis in teacher preparation for equity and epistemic justice. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 225–242.
- Adinda, D., & Mohib, N. (2020). Teaching and instructional design approaches to enhance students' self-directed learning in blended learning environments. *Electronic Journal of eLearning*, 18(2), 162–174.
- Akanle, O., Nwanagu, G. S. C., & Akanle, O. E. (2021). Social media among distant spouses in South Western Nigeria. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 13(3), 347–355.
- Alam, F., Yang, Q., Bhutto, M. Y., & Akhtar, N. (2021). The influence of E-learning and emotional intelligence on psychological intentions: Study of stranded Pakistani students. *Frontiers in Psychology*, 12, 715700.
- Alemu, S. K. (2018). Meaning, idea and history of university/higher education: Brief literature review. In *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(3), 210–227.
- Alvarez, A. V., Jr. (2020). Learning from the problems and challenges in blended learning: Basis for faculty development and program enhancement. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 112–132.
- Arthur-Nyarko, E., & Kariuki, M. G. (2019). Learner access to resources for elearning and preference for elearning delivery mode in distance education programs in Ghana. *International Journal of Educational Technology*, 6(2), 1–8.
- Atiyah, J. M., El Sherbiny, M. M., & Guirguis, S. K. (2015). Evaluation of E-learning program versus traditional Education instruction for undergraduate. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 2(7), 776–786.
- Azmi, F. M., Khan, H. N., & Azmi, A. M. (2022). The impact of virtual learning on students' educational behavior and pervasiveness of depression among university students due to the COVID-19 pandemic. *Globalization and Health*, 18(1), 70.
- Baltork, M. A., Nasresfahani, A., Mohammadi, M., & Omran, E. S. (2015). Application of constructivist curricula in higher education in Iran. *Merit Research Journal of Education and Review*, 3(3), 145–150.
- Bennett, D., Knight, E., & Rowley, J. (2020). The role of hybrid learning spaces in enhancing higher education students' employability. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1188–1202.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1–18.
- Boyer, N. R., & Usinger, P. (2015). Tracking pathways to success: Triangulating learning success factors. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 22–48.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness, full report. Retrieved June 26, 2019, from https://media.bsccs.org/bsccsmw/5e/bsccs_5e_full_report.Pdf
- Choy, D., & Cheung, Y. L. (2022). Comparison of primary four students' perceptions towards self-directed learning and collaborative learning with technology in their English writing lessons. *Journal of Computers in Education*, 9(4), 783–806.
- de los Reyes, E. J., Blannin, J., Cohrssen, C., & Mahat, M. (2022). Resilience of higher education academics in the time of 21st century pandemics: A narrative review. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), 39–56.
- Deschacht, N., & Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83–89.
- Dinham, S. (2009). *The relationship between distributed leadership and action learning in schools: A case study* (pp. 139–154). Springer.
- Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112.
- Edward, C. N., Asirvatham, D., & Johar, M. G. M. (2018). Effect of blended learning and learners' characteristics on students' competence: An empirical evidence in learning oriental music. *Education and Information Technologies*, 23, 2587–2606.
- El-Mowafy, A., Kuhn, M., & Snow, T. (2013). Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education. *Issues in Educational Research*, 23(2), 132–150.

- Evans, J. C., Yip, H., Chan, K., Armatas, C., & Tse, A. (2020). Blended learning in higher education: Professional development in a Hong Kong university. *Higher Education Research and Development*, 39(4), 643–656.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Geng, S., Law, K. M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–22.
- George-Walker, L. D., & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 1–13.
- Gilbert, N. J., & Driscoll, M. P. (2002). Collaborative knowledge building: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 59–79.
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in higher education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 499–515.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In G. M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*, 3 (pp. 333–350). Routledge.
- Heilporn, G., Lakhali, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1–25. Herrera-Pavo,
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). *Using blended learning: Evidence-based practices*. Springer.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569.
- Hussain, I. (2012). Use of constructivist approach in higher education: An instructors' observation. *Creative Education*, 3(2), 179–184.
- Hussain, I., Shahzad, A. H., & Ali, R. (2019). A qualitative study on practices and issues of blended learning in Higher Education. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 5(1), 189–208.
- Jumani, N. B., Malik, S., & Akram, H. (2022). Challenges and successes of blended learning in Directorate of Distance Education, IIUI. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(2), 143–156.
- Keogh, J. W., Gowthorp, L., & McLean, M. (2017). Perceptions of sport science students on the potential applications and limitations of blended learning in their education: A qualitative study. *Sports Biomechanics*, 16(3), 297–312.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Association Press/Follett.
- Kumar, K. L. (1996). *Educational technology* (1st ed., pp. 89–93). New Age International (P) Ltd.
- learning in universities during the COVID-19 Pandemic. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(2), 233–248.
- Lee, C. B., & Teo, T. (2010). Fostering self-directed learning with ICT. In C. S. Chai & Q. Wang (Eds.), *ICT for selfdirected and collaborative learning* (pp. 39–51). Pearson.
- Lee, K., Tsai, P. S., Chai, C. S., & Koh, J. H. L. (2014). Students' perceptions of self-directed learning and collaborative learning with and without technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 425–437.
- Li, H., & Gan, Z. (2022). Reading motivation, self-regulated reading strategies and English vocabulary knowledge: Which most predicted students' English reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 13, 1041870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041870>
- Lipka, O., & Sarid, M. (2024). Adjustment of Israeli undergraduate students to emergency remote learning during COVID-19: A mixed methods examination. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1720–1739. Long, H. B. (1994). Resources related to overcoming resistance to self-direction in learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 64, 13–21.
- Luo, Y. (2021). The opportunities and limitations of blended learning and the flipped classroom for second language teaching. *BCP Social Sciences & Humanities*, 14, 190–194.
- Luy-Montejo, C. (2019). Problem based learning (PBL) in the development of emotional intelligence of university students. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 7(2), 369–383.
- M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100437.
- Maddock, L., & Maroun, W. (2018). Exploring the present state of south African education: Challenges and recommendations. *South African Journal of Higher Education*, 32(2), 192–214.
- Mahabeer, P., & Pirtheepal, T. (2019). Online formative assessment tools: Lecturers' experiences of using Moodle at a university in South Africa. *Journal of Educational Studies*, 18(1), 43–63.
- Maphalala, M. C., & Adigun, O. T. (2021a). Academics' experience of implementing E-learning in a south African Higher Education institution. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 1–13.
- Maphalala, M. C., & Adigun, O. T. (2021b). COVID-19 and teacher preparation for learners with disabilities: The need for divergent praxis. *Psychology and Education*, 58(5), 5228–5240.
- Maphalala, M. C., Mkhazibe, R. G., & Mncube, D. W. (2021). Online learning as a catalyst for self-directed
- Maphalala, M. C., Mpofo, N., & Adigun, O. T. (2024). The dynamics of e-assessment in South African Higher Education: Narratives for and against proctoring in higher education during COVID-19 and beyond. In *Online teaching and learning in higher education: Issues and challenges in an African context* (pp. 183–199). Cham.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Moloi, K. (2007). An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 463–476.
- Motala, S. (2011). Educational access in South Africa. *Journal of Educational Studies*, 2011, 84–103.
- Müller, C., & Mildemberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.

- Mynard, J., & Stevenson, R. (2017). Promoting learner autonomy and self-directed learning: The evolution of a SALC curriculum. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 169–182.
- Ngubane-Mokiwa, S. A. (2017). Implications of the University of South Africa's (UNISA) shift to open distance e-learning on teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(9), 111–124. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n9.7>
- Obimbo, J. I., Abanyam, F. E., & Owenbiugie, R. O. (2022). Exploring electronic commerce technology by business education graduates for employment opportunities and self-reliance in Nigeria. *International Journal of Smart Business and Technology*, 10(1), 111–130.
- Olawale, B. E., Mutongoza, B. H., Adu, E. O., & Omodan, B. I. (2021). COVID-19 induced psychosocial challenges in south African Higher Education: Experiences of staff and students at two rural universities. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(3), 179–193.
- Ora, A., Sahatcija, R., & Ferhataj, A. (2018). Learning styles and the hybrid learning: An empirical study about the impact of learning styles on the perception of the hybrid learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(1), 137–148.
- Oruç, A., & Arslan, A. (2016). The impact of self-regulated learning on reading comprehension and attitude towards Turkish course and metacognitive thinking. *Educational Research Review*, 11(8), 523–529.
- Owusu-Ansah, A., Neill, P., & Haralson, M. K. (2011). Distance education technology: Higher education barriers during the first decade of the twenty-first century. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(2), 1–12.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Ponton, M. K., & Rhea, N. E. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 38–49.
- Rao, V. K. (2009). *Teacher Education* (1st ed.). APH Publishing Corporation. Saber, H., Manaf, R. A., Basman, A. T., Sanip, S., Yein, L. P., Kamalludeen, R., Ibrahim, R., & Amin-Nordin, S. (2022). Challenges and barriers of blended learning among Asian health sciences students: A pilot study. *Education in Medicine Journal*, 14(1), 1–6.
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2016). Collaborative learning in higher education: Evoking positive interdependence. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), ar69.
- Smith, K., & Hill, J. (2019). Defining the nature of blended learning through its depiction in current research. *Higher Education Research and Development*, 38(2), 383–397.
- Sriarunrasmee, J., Techataweewan, W., & Mebusaya, R. P. (2015). Blended learning supporting self-directed learning and communication skills of Srinakharinwirot University's first year students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1564–1569.
- Stella Chinasa, E., & Ekemezie, C. A. (2015). Evaluation of entrepreneurial skills needed by the students of universities for self-reliance and sustainable development in the south-East Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(7), 236–243.
- Sun, W., Hong, J. C., Dong, Y., Huang, Y., & Fu, Q. (2022). Self-directed learning predicts online learning engagement in higher education mediated by perceived value of knowing learning goals. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(3), 1–10.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 9, 2324.
- Theofanidis, D., & Fountouki, A. (2018). Limitations and delimitations in the research process. *Perioperative Nursing-Quarterly Scientific, Online Official Journal of GORNA*, 7, 155–163.
- Tribe, D. (1994). An overview from higher education. In L. Thorley, R. Gregory, & R. D. Gregory (Eds.), *Using group-based learning in higher education* (pp. 25–36). Routledge.
- Vaughan, N. (2014). Student engagement and blended learning: Making the assessment connection. *Education in Science*, 4(4), 247–264.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waheed, M., Kaur, K., Ain, N., & Hussain, N. (2016). Perceived learning outcomes from Moodle: An empirical study of intrinsic and extrinsic motivating factors. *Information Development*, 32(4), 1001–1013.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21(2), 165–176.
- Wittmann, G. E., & Olivier, J. (2021). Blended learning as an approach to foster self-directed learning in teacher professional development programmes. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 71–84.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Allyn and Bacon.
- Zajac, T., Perales, F., Tomaszewski, W., Xiang, N., & Zubrick, S. R. (2023). Student mental health and dropout from higher education: An analysis of Australian administrative data. *Higher Education*, 87(2), 1–19.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Press.