

طراحی الگوی یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی به روش فراترکیب

مهران ملارضایی*^۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۷ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۷ صفحات: ۳۳-۱۸

چکیده

زمینه و هدف: یکی از جنبه های یادگیری سازمانی، یادگیری خودراهبر است که کارکنان سازمان را مسئول یادگیری شخصی خود می داند تا آنها دانش تخصصی و توانایی انتقال دانش در موقعیت های جدید را توسعه دهند. هدف این پژوهش، طراحی الگوی یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی به روش فراترکیب می باشد.

روش بررسی: پژوهش حاضر به روش فراترکیب در چند مرحله در دانشگاه علوم پزشکی انجام شد. بعد از شناسایی مفاهیم و کدهای عوامل اثرگذار بر یادگیری خودراهبر و ارزیابی روایی و پایایی آن، مدل مفهومی اولیه پژوهش طراحی شد. از ۷۲ مطالعه بازبایی شده، ۷ مطالعه مرتبط با هدف مطالعه برای انجام فراترکیب وارد شدند. در سطح تحلیل و ارائه الگو، از روش فراترکیب سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۶) استفاده شد.

یافته ها: یافته ها نشان داد مدل پژوهش شامل ۶ عامل تاثیرگذار بر یادگیری خودراهبر بود. این عوامل شامل خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، مهارت خودمدیریتی، تمایل به استفاده از فن آوری، تمایل به یادگیری و تسهیم دانش بود. عوامل شناسایی شده مورد تایید خبرگان قرار گرفت.

نتیجه گیری: اهمیت یادگیری خودراهبر در سازمان ها می طلبد که بر عوامل تاثیرگذار بر آن تمرکز داشت و این عوامل را در میان کارکنان نهادینه کرد. الگوی جدیدی که برای دانشگاه علوم پزشکی ارائه شد می تواند برای مدیران و برنامه ریزان نظام سلامت مفید واقع شود.

واژه های کلیدی: یادگیری، یادگیری خودراهبر، دانشگاه علوم پزشکی

ارجاع: ملارضایی، م. (۱۴۰۱). طراحی الگوی یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی به روش فراترکیب. فصلنامه منابع انسانی تحول آفرین. ۱(۴): ۱۸-۳۳.

^۱ کارشناس ارشد مدیریت توسعه منابع انسانی، روابط عمومی معاونت آموزشی، دانشگاه علوم پزشکی زابل (نویسنده مسئول): mehran0063@gmail.com

مقدمه

امروزه، سازمان‌ها با مسائل و مشکلات مختلف روبه‌رو هستند که تا حدود زیادی با یادگیری سازمانی مرتبط است. از این مسائل می‌توان به کمبود کارکنان فزاینده مهارت‌ها، دوبرابر شدن دانش در هر دو تا سه سال، طراحی و بازسازی سریع سازمان‌ها، پیشرفت فراگیر نوین و فناوری پیشرفته، پیچیده شدن نیاز سازمان‌ها برای انطباق با تغییر، افزایش پیچیدگی و تغییرات محیطی و عدم اطمینان در محیط سازمان‌ها اشاره کرد (مقدم زاده و همکاران، ۱۳۹۷: ۸۲۹). در حوزه یادگیری سازمانی، یادگیری خودراهبر یکی از مفاهیم جدیدی است که مدیران سازمان‌ها کمتر به اهمیت آن در محیط کار توجه داشته‌اند.

یکی از نقاط عطف در تاریخچه یادگیری خودراهبر، به کار تاف^۱ به نقل از اسمیت^۲ باز می‌گردد. وی در یک مطالعه معروف به تشریح این فرایند تحت عنوان "خودآموزی"^۳ پرداخت. در این نوع یادگیری، یادگیرندگان مسئولیت برنامه ریزی و جهت دهی مسیر یادگیری خویش را بر عهده می‌گیرند. با توسعه یافتن این رویکرد، تاف در صدد تبیین این رویکرد در قالب پروژه‌های یادگیری برآمد. او پس از بنا نمودن پروژه‌های خودآموزی مورد علاقه اش، به شرح سیزده برهه تصمیم‌گیری کلیدی در مورد انتخاب موضوعات و چگونگی یادگیری پرداخت. او عقیده داشت که افراد از توانمندی‌های لازم برای برنامه ریزی و هدایت یادگیری خود برخوردار هستند. همچنین می‌توان به نقش ارزنده و مهم نولز که یکی از پیشگامان یادگیری خود راهبر در آمریکای شمالی است، اشاره کرد (گیبونس^۴، ۲۰۲۰). نولز به تشریح دو قطب متضاد در طیف یادگیری پرداخت. یادگیری آموزگار یا دیگر مدار (تعلیمی) در یک سو و یادگیری خودراهبر مدار در سوی دیگر می‌باشد. به نظر نولز، یادگیرنده دیگر مدار برای شناسایی نیازهای یادگیری، فرمول بندی اهداف یادگیری، طراحی و اجرای راهبردهای یادگیری مناسب و ارزیابی یادگیری نیازمند آموزگار است. این قبیل یادگیرندگان، یادگیری در محیط‌های بسیار ساختارمند همانند سخنرانی‌ها را ترجیح می‌دهند. بر عکس یادگیرنده خودراهبر مایل به قبول مسئولیت در قبال نیازها و اهداف یادگیری خویش است. طیف آموزگار مدار در برابر خودراهبر مدار را می‌توان از نقطه نظر میزان کنترل اعمال شده از سوی فرد بر یادگیری اش و میزان آزادی او برای ارزیابی نیازهای یادگیری و اجرای راهبردهای لازم به جهت نیل به آنها، مورد بررسی قرار داد (هوبان^۵ و همکاران، ۲۰۰۵).

یادگیری خودراهبر یک فرایند متداوم می‌باشد که هر فرد در طول زندگی آن را تجربه می‌کند و باعث می‌شود که فرد در برخورد با چالش‌های محیط توانمند شود و مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری را کسب کند و انگیزه او برای یادگیری افزایش پیدا کند (صادقی و خلیلی گشتینگانی، ۱۳۹۵: ۱۰). هر فردی در سازمان میبایست به یادگیری ترغیب شود و فرصت لازم نیز بدین منظور برایش فراهم آید تا دانش و مهارت‌های خود را برای به حداکثر رساندن شایستگی و

¹ Tough

² Smith

³ Self-teaching

⁴ Gibbons

⁵ Hoban

توانمندی ارتقا دهد (هاشم زهی و نیک پور، ۱۴۰۱: ۵۷). به دلیل مزایای مربوط به برآیندهای یادگیری خودراهبر، محیط آموزشی و سازمانی به طور جدی بر اهمیت آن تاکید می‌ورزند و ارزش آن به عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن ۲۱ مورد توجه قرار گرفته است (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۶: ۵۶). یادگیرندگان خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را به دست می‌گیرند. یادگیری آنها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیری شان پایداری و تداوم خواهد داشت. این گونه افراد در زندگی خود مسئولیت پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (ویلیامسون^۱، ۲۰۰۷: ۷۵). اما در برخی سازمان‌ها، تشویق به یادگیری خودراهبر مورد انتقاد قرار گرفته، چون ممکن است به شکل فریبده ای این طور به نظر برسد که یادگیری خودراهبر یک کار کاملاً فردی و بدون هیچگونه تاثیر یا محدودیت از طرف موقعیت اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فرد می‌باشد. بنابراین باید توجه کرد که خودراهبری نیازمند کسب مهارت مربوطه و همچنین ارتباط با موقعیتی که خودراهبری در آن صورت می‌گیرد، باشد. یادگیری خودراهبر به عنوان یک فرایند چندبعدی دربرگیرنده بخش‌های زمینه‌ای، رفتاری، عاطفی و شناختی می‌باشد (احمدی، ۱۳۹۶).

دانشگاه علوم پزشکی با وجود تغییرات و تحولات تحمیل‌شده، گریزی جز یادگیری مداوم ندارد. پیشرفت‌های سریع فناوری اطلاعات و گسترش ارتباطات، سازمان‌های آموزشی را با محیطی پیچیده و پویا مواجه نموده است و برای اینکه بتواند در مقام سازمانی پویا در برابر محیط پر تنش خود به‌موقع عکس‌العمل نشان دهد و مأموریت خود را عملی سازد، لازم است بتواند چشم‌انداز روشنی از آنچه می‌خواهد باشد ترسیم نماید و از توان و تجربه سرمایه‌های انسانی که در اختیار دارد بهره بگیرد. در این راه، یادگیری خودراهبر کارکنان که در آن افراد قابلیت و توانایی‌های خود را به‌صورت مستمر گسترش دهند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا با توجه به حساسیت ویژه ای که در زمینه یادگیری و به روز بودن دانشگاه علوم پزشکی وجود دارد، شناسایی عواملی که می‌توانند بر یادگیری خودراهبر کارکنان در محیط کار آن‌ها تأثیرگذار باشند دارای اهمیت بسیاری می‌باشد، به طوری که می‌تواند موجب اثربخشی بیشتر در یادگیری کارکنان و کاهش هزینه‌های آموزش و صرفه‌جویی در زمان؛ جلوگیری از هزینه‌های سنگین شود. همچنین توجه به یادگیری کارکنان به‌صورت تجربی و عملی بجای یادگیری مباحث صرفاً تئوریک، به افزایش استانداردهای عملکردی کارکنان و بهبود کیفیت و بهره‌وری در سازمان می‌شود. لذا سوال اصلی این پژوهش این است که الگوی یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی چه می‌باشد؟.

مبانی نظری

مفروضات مورد نظر برای آمادگی یادگیری خودراهبر بدین صورت است؛ اول اینکه فراگیران باید ذاتاً خود هدایت شده باشند و نسبت به آن رغبت از خود نشان دهند. دوم اینکه فرد باید صلاحیت لازم برای توسعه خودمختاری و انتخاب بهترین راه را برای یادگیری داشته باشد. سوم اینکه فرد باید توانایی یادگیری به طور مستقل را دارا باشد و بتواند این توانایی را به سایر مهارت‌های خود تعمیم دهد (کاظمی و نجف آبادی ۱۳۹۶). ریشه‌های یادگیری خودراهبر را در

¹ Williamson

حوزه تعلیم و تربیت می توان در دیدگاه های تجربه گرایانه جان دیویی پیدا کرد. او هشدار می دهد که معلم باید راهنمای فراگیران باشد اما نباید در فرایند یادگیری دخالت کند یا آن را کنترل نماید (بهرنگی و مرادی، ۱۳۹۸). یادگیری خودراهبر باعث می شود فرد آنچه را نیازمند یادگیری اش می باشد دنبال کرده و یاد بگیرد. ایجاد و پرورش مهارت های یادگیری خودراهبر به یکی از اهداف آموزش بزرگسالان در چند دهه اخیر تبدیل شده است. به طوری که پژوهش ها و مطالعات مربوط به یادگیری خودراهبر در سطح جهان افزایش یافته است. خودراهبری در یادگیری با هدف آموزش و یادگیری برای همه و در هر شرایطی که قرار دارند، می باشد (کاظمی و نجف آبادی، ۱۳۹۶). همانطور که چارچوب نظری برای یادگیری خود راهبر همچنان نامشخص و مبهم می باشد، واژه های مورد استفاده برای توصیف یادگیری خودراهبر نیز بسیار مختلف می باشد (همیسترا و براکت^۱، ۲۰۱۲). برای مثال، همیسترا در تحقیق خود درباره این موضوع که بین سال های ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۴ انتشار یافت، عنوان نمود که یادگیری خودراهبر حداقل به ۱۶ واژه مختلف از جمله خودآموزی، یادگیری خودمختارانه، خودتعلیمی و خودآموزی بزرگسالان مورد استفاده قرار می گیرد. تعاریف مختلفی در مورد یادگیری خودراهبر وجود دارد. اولین تعریف، اهداف یادگیری خود راهبر را بررسی می کند. این اهداف عبارتند از:

۱- افزایش توانایی و ظرفیت های افراد تا در یادگیری، خودگردان شوند.

۲- پرورش یادگیری تحولی به عنوان مرکز ثقل یادگیری خودراهبر. یادگیری تحولی به معنی یادگیری انتقادی یادگیرنده می باشد.

۳- ارتقای یادگیری آزاد و رفتار اجتماعی به عنوان بخش جدایی ناپذیر از یادگیری خود راهبر (عبدالهی، ۱۳۹۳).

دومین تعریف، یادگیری خودراهبر را به عنوان فرایند توصیف می کند. فرایندی که در آن فراگیران یادگیری خود را برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی می کنند (عبدالهی، ۱۳۹۳). در سومین تعریف، یادگیری خودراهبر به عنوان یک ویژگی شخصیتی در نظر گرفته می شود. فیشر و کینگ^۲ (۲۰۱۳) مطرح می کنند که در آمریکا انجام تحقیق و عمل در زمینه خودگردانی در یادگیری سابقه طولانی و غنی دارد. نویسندگان در این زمینه با یکدیگر اختلاف دارند که آیا یادگیری خودراهبر یک صفت عمومی انسان است که در هر فرد به میزانی وجود دارد؟. اگرچه موقعیت های یادگیری خاص از نظر یادگیری نسبت به سایر موقعیت ها، بیشتر خودگردانی هدایت شده هستند، اما ویژگی های شخصی یادگیرنده از قبیل ویژگی های روانی و حالات رفتاری و توانایی ها و مهارت های کسب شده، نهایتاً تعیین کننده خواهد بود که آیا در یک موقعیت خاص یادگیری، خودگردانی ایجاد شود یا نه؟ یادگیرنده خودگردان مسئولیت یادگیری، تعیین اهداف، منابع، فعالیت ها، اولویت های یادگیری و سطوح نیرو و انرژی مصرفی را در مقایسه با یادگیرنده دگر راهبر عهده دار است.

¹ Hiemstra & Brockett

² Fisher & King

بر طبق نولز^۱ (۲۰۱۱)، افرادی که برای یادگیری پیش قدم می شوند، بیشتر و بهتر از افرادی یاد می گیرند که توسط دیگران به منظور یادگیری ترغیب می شوند. آنها اشتیاق و انگیزه بیشتر و قوی تری برای یادگیری دارند و اغلب دارای پشتکار و مقاومت زیاد برای دستیابی به نتیجه دارند. او عقیده دارد کسانی که به درستی و دقیق به یادگیری خودراهربر می پردازند، به طور بهتر و مؤثرتری از یادگیری خود بهره می جویند. او همچنین عقیده دارد که تبدیل شدن به یک یادگیرنده خودراهربر با ماهیت رشد روانشناختی انسان، سازگار می باشد. یک فرد از هنگام طفولیت تا بزرگسالی، از یک حالت کاملاً وابسته به دیگران به صورت فردی که دارای شخصیت مستقل می باشد، تبدیل می شود. دلیل دیگر برای یادگیری خودراهربر از نظر نولز، مباحث مربوط به روش های جدید در آموزش مانند یادگیری از راه دور و برنامه های مطالعاتی غیر سنتی می باشد که نیازمند مسئولیت بیشتر برای دانش آموزان نسبت به گذشته می باشد. افراد بدون داشتن مهارت های یادگیری خودراهربر ممکن است مشکلات بسیار زیادی در تمام کردن یک پروژه یادگیری یا برنامه آموزشی غیر سنتی داشته باشند. یادگیری خود راهبر به طور ذاتی یک روش زندگی می باشد.

رفتارهای یادگیری خودراهربر

از نظر جونز^۲ و همکاران (۱۹۹۵) رفتارهای یادگیری خودراهربر می تواند به دو دسته عمده و گسترده شناختی و رفتاری تقسیم بندی شود. فعالیت های رفتاری، شامل انگیزش و اراده، مدیریت زمان و حفظ تلاش و کوشش است. فعالیت های شناختی شامل فرایندهای ذهنی انتخاب، طراحی، سازماندهی، کنترل و پردازش اطلاعات می باشد. جدول ۲ فعالیت های رفتاری را ترسیم کرده است (عبدالهی، ۱۳۹۳). این جدول طبقات شناختی یادگیری خودراهربر را به همراه نمونه هایی از فعالیت های مرتبط با هر طبقه نشان می دهد.

جدول ۱. فعالیت های رفتاری یادگیری خودراهربر (جونز و همکاران، ۱۹۹۱، به نقل از عبدالهی، ۱۳۹۳)

نمونه هایی از رفتار	طبقه بندی فعالیت های رفتاری
تشخیص زمان مورد نیاز، کنترل زمان، برنامه ریزی برای زمان کافی، تقسیم زمان بر اساس تکالیف	مدیریت زمان
فراهم کردن محیط مطالعه پر بار، تعیین اهداف یادگیری و پیشرفت، برداشتن اولین قدم، دستیابی به منابع، حفظ توجه و تمرکز	مدیریت تلاش
مدیریت توجه و تمرکز، ارزیابی نقاط ضعف و قوت عادات مطالعه، پیگیری فعالیت های مدیریت زمان و مدیریت تلاش	انگیزش

استراتژی های یادگیری خود راهبر

اساساً استراتژی های یادگیری خود راهبر به دودسته درونی و بیرونی تقسیم می شوند:

¹ Knowles

² Jones

- ۱- استراتژی داخلی (درونی) که به سازماندهی محیط مطالعه، نظم در مطالعه و استفاده از مطالعه کمکی می پردازند.
- ۲- استراتژی خارجی، درک و فهم فراگیر، ساختار اطلاعات و دانش و انطباق دانش و محتوی با سبک یادگیری را مورد مطالعه قرار می دهد.

برای تشخیص استراتژی های یادگیری نیز می توان از این دو ابزار سود برد: ۱- فراگیران می توانند به کمک راهنمایان، رفتارهای راهبردی خود را مشاهده و تحلیل کنند و راجع به آن با همدیگر بحث نمایند. ۲- فراگیران می توانند رفتارهای یادگیری شان را با استفاده از یک سیاهه استراتژی های خود راهبری در فرم پرسشنامه ای مربوطه منعکس نمایند.

جدول ۲. فعالیت های شناختی یادگیری خودراهبر (جونز و همکاران، ۱۹۹۱، به نقل از عبدالهی، ۱۳۹۳)

نمونه های رفتاری	طبقه بندی فعالیت های شناختی
پیدا کردن اطلاعات ضروری و حذف اطلاعات غیر ضروری، یادداشت برداری، برجسته کردن ایده های اساسی	انتخاب
اطلاعات قبلی از منابع، استفاده از راهنما و کلیدهای زمینه، کمک گرفتن از منابع و مراجع	دریافت
بررسی مواد آموزشی، آزمونهای یادسپار، خودآزمایی، استفاده از راهبردهای مناسب مطالعه	تقریب کننده های حافظه
پرسش از خود، خیال پردازی، قیاس و استعاره ها، تفسیر مطالب، استفاده از نمودارها، استفاده از منابع چندگانه اما مرتبط با موضوع، استفاده از دانش قبلی و...	تشریح

محققان معتقدند که می توان از استراتژی های مستقیم و غیرمستقیم در یادگیری خودراهبر کمک گرفت:

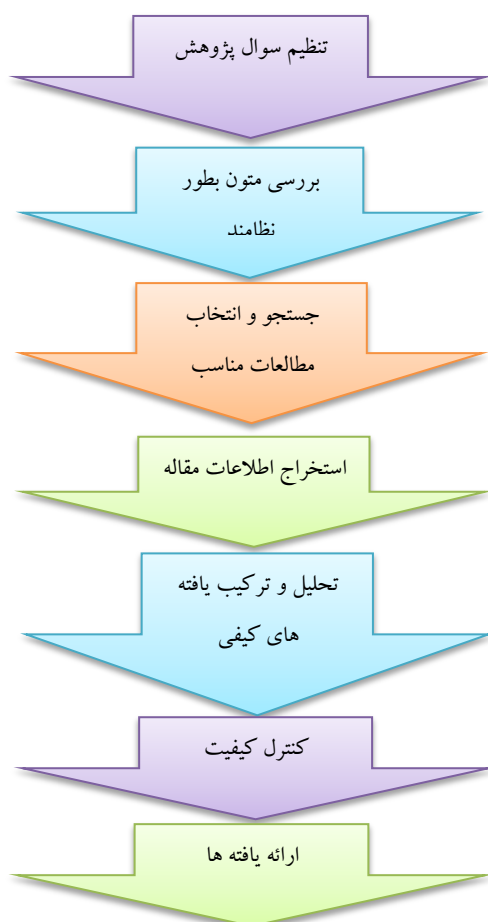
- الف- استراتژی های مستقیم شامل: ۱- کمک به خودآگاهی افراد، ۲- تشویق کردن آنها، ۳- کمک به شناسایی موفقیت قبلی، ۴- ایجاد مالکیت فردی، ۵- تشویق در جهت پذیرش روش ها، ۶- حمایت از فراگیر و کاهش سطح تهدید.
- ب- استراتژی های غیرمستقیم عبارت اند از: ۱- طرح سؤالات، ۲- طرح مسائل و مشکلات، ۳- خلق سؤالات، ۴- کار روی ایده های مبهم و متضاد، ۵- معماهای پیچیده، ۶- مواجهه با برهان ها و مشکلات، ۷- تحت حمایت قرار گرفتن، ۸- استفاده از مدل ها و اصول، ۹- استفاده از توانایی ها و علائق. نکته ی قابل توجه آن است که خود راهبری محدود به سازمان های آموزشی نشده و شرکت ها و مؤسسات غیر آموزشی را نیز تحت تأثیر خود قرار داده است (فیشر و همکاران، ۲۰۱۶).

روش بررسی

مطالعه حاضر بر اساس رویکرد فراترکیب به روش سندولوسکی و بارسو^۱ (۲۰۰۶) در چند مرحله طراحی شد. فراترکیب یک مطالعه کیفی است که اطلاعات و یافته های استخراج شده از مطالعات کیفی دیگر با موضوع را بررسی می کند.

¹ Sandelowski & Barroso

نمونه مورد نظر برای فراترکیب، از مطالعات کیفی منتخب و بر اساس ارتباط آنها با سوال پژوهش تشکیل می شود. این رویکرد، بر مطالعه های کیفی تمرکز دارد و به جای ارائه خلاصه جامعی از یافته ها، یک ترکیب تفسیری از یافته ها ایجاد می کند. در این پژوهش به منظور تحقق این هدف، از روش ۷ مرحله ای سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۶) استفاده شد. این گام در شکل ۱ نشان داده شد.



شکل ۱. فرایند ۷ مرحله ای فراترکیب سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۶)

گام اول: تنظیم سوال پژوهش

برای تنظیم سوال پژوهش مراحل زیر اجرا شد:

- ۱) چه چیزی: اولین گام بر "چه چیزی" تمرکز داشت. هدف این پژوهش شناسایی عوامل موثر بر یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی بود.
- ۲) چه کسی: در پاسخ به این سوال، جامعه مورد مطالعه مشخص گردید که شامل مطالعات در دسترس در حوزه یادگیری خودراهبر بود و از پایگاه های اطلاعاتی (شامل مجلات، کنفرانس ها و موتورهای جستجوی مختلف) تامین شد.

۳) چه وقت: چارچوب زمانی منابع یافت شده بین سال های ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۱ بود. مطالعات فارسی از سال های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۱ و مطالعات انگلیسی از سال های ۲۰۰۵ تا ۲۰۲۲ بود.

۴) چگونه: به روشی اشاره دارد که برای مطالعه منابع یافت شده، استفاده شد. در روش فراترکیب متن مطالعات قبلی، داده های ثانویه محسوب می شوند. از این رو، در این مطالعه، از روش تحلیل محتوا برای تحلیل داده ها استفاده شد. مطالعات مناسب که وارد فرایند فراترکیب و مطالعاتی که از فرایند خارج می شوند، شناسایی شدند. با توجه به پارامترهای فوق، سوال های زیر مطرح شد:

- مولفه های موثر بر یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی کدامند؟
- مدل یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی چگونه مدلی است؟

گام دوم: بررسی متون به صورت نظام مند

جستجو در ایراندک، پایگاه داده اطلاعات علمی (SID)، Scopus، Science Direct، Web of Science، Google Scholar با استفاده از یک استراتژی جستجوی جامع برای شناسایی مطالعاتی در مورد یادگیری خودراهبر هستند، انجام شد. از کلید واژه های فارسی و انگلیسی استفاده شد. کلید واژه های فارسی شامل: یادگیری، یادگیری خودراهبر، انواع یادگیری، مدل های یادگیری خودراهبر بود. کلید واژه های انگلیسی شامل موارد زیر بود:

Learning, definition of learning, self-directed learning, types of learning, self-directed learning models, dimensions of self-directed learning.

گام سوم: جستجو و انتخاب مطالعات مناسب

در ابتدای جستجوی مطالعات، محقق مشخص کرد که آیا مطالعات یافت شده متناسب با سوال تحقیق می باشد یا خیر؟ برای رسیدن به این هدف، مطالعات یافت شده چندین بار بازبینی شدند. در هر بازبینی، تعدادی از تعدادی از مطالعات رد شدند و در نتیجه در فرایند فراترکیب بررسی نشدند. فرایند بازبینی به این صورت انجام شد که محقق پارامترهای مختلفی مانند عنوان، چکیده، محتوا، جزئیات مقاله (نام نویسنده و سال و غیره) را در نظر گرفت. نهایتاً، مطالعات باقی مانده مجدد بررسی شده و وارد گام بعدی روش فراترکیب شدند. در قدم بعد، کیفیت روش شناختی مطالعات ارزیابی شد. هدف، حذف مطالعاتی بود که محقق به یافته های آن اعتمادی نداشت. ممکن است مطالعه ای قبل از انجام تحلیل محتوا به دلیل عدم کیفیت روش شناختی حذف شود. از اقدامات مبتنی بر شواهد در رشته های مختلفی نظیر مدیریت آموزشی، رفتار سازمانی و مدیریت منابع انسانی استفاده شد. به منظور تعیین اینکه شواهد مرتبط و معتبر می باشد، محقق باید بطور خاص مطالعه را ارزیابی کند. ارزیابی های حیاتی، عدم اطمینان را کاهش می دهد و کمک می کند تا بر مسائل مهم متمرکز گردد. ارزیابی حیاتی، یک عنصر کلیدی در مرور نظام مند است که برای شناسایی بهترین مطالعات در یک موضوع خاص کاربرد دارد. با استفاده از این ابزار، هر مقاله بر اساس ۴ معیار: جامعه آماری، جمع آوری داده ها، روش تحقیق و نتایج، ارزیابی شدند (گلین^۱، ۲۰۰۶). ارزیابی کیفیت مطالعات توسط ۲ پژوهشگر به صورت مستقل انجام شد و اختلافات در صورت لزوم با تصمیم گیری پژوهشگر سوم حل و فصل می شود.

¹ Glynn

گام چهارم: استخراج نتایج

در طی فرایند فراترکیب، مقالات نهایی شده در خصوص یادگیری خودراهبر به منظور دستیابی به یافته های درون مطالعات، چند بار بازخوانی شدند. در این پژوهش، اطلاعات مقالات نهایی به این صورت طبقه بندی شدند: در ستون اول نام نویسنده و سال انتشار مقاله، در ستون دوم عوامل یا مولفه های تاثیرگذار بر یادگیری خودراهبر، و ستون سوم اطلاعات روش شناختی مطالعه مورد نظر آورده شد.

گام پنجم: تحلیل و ترکیب یافته های کیفی

در طول تحلیل، موضوعاتی جستجو شدند که در میان مطالعات موجود در فراترکیب پدیدار شده بودند. سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۶) به این مورد به عنوان "بررسی موضوعی" اشاره می کنند. در این پژوهش، ابتدا عوامل یا مولفه های استخراج شده به عنوان کد در نظر گرفته شد. سپس با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از این کدها، در یک مفهوم مشابه دسته بندی شدند. به این ترتیب، مفاهیم تحقیق شکل گرفت و مفاهیم در یک طبقه کلی به نام مفاهیم دسته بندی شدند.

گام ششم: حفظ کنترل کیفیت

در این گام، رویه های زیر برای حفظ کیفیت مطالعات انتخابی در نظر گرفته شدند:

- ۱) در کل تحقیق، تلاش شد تا با ایجاد توصیف روشی برای گزینه های موجود در تحقیق، گام های اتخاذ شده به درستی برداشته شود.
- ۲) در زمان مناسب، رویکردهای مستقر جهت تلفیق مطالعات اصلی در تحقیق کیفی استفاده شد.
- ۳) در زمان مناسب، از برنامه های مستقر مانند ابزار حیاتی ارزیابی گلین (۲۰۰۶) برای ارزیابی کیفیت مطالعات اصلی استفاده شد.
- ۴) از روش های کنترل کیفیت استفاده شده در مطالعات تحقیق کیفی و کمی استفاده شد.
- ۵) در ارزیابی کیفیت مطالعات، از ابزار گلین (۲۰۰۶) استفاده شد که شامل سوالاتی بود که کمک می کرد تا بررسی ها معقول به نظر برسد.

در این پژوهش، علاوه بر موارد فوق، محقق از مقایسه نظرات خود با یک خبره دیگر نیز استفاده نمود به این صورت که تعدادی از مقالات در اختیار یکی از خبرگان قرار گرفت و نتایج حاصله از طریق شاخص پایایی ارزیاب ها، ارزیابی شد و مقدار ضریب محاسبه شده ۰/۸۱ بود.

گام هفتم: ارائه یافته ها

در این مرحله، خلاصه ای از مولفه های اثرگذار بر یادگیری خودراهبر که از ادبیات استخراج شده اند، مشخص شدند. سپس گروهی از افراد متخصص در حوزه مدیریت آموزش عالی و مدیران توسعه منابع انسانی در دانشگاه علوم پزشکی، عوامل تاثیرگذار را بررسی کردند. سپس در یک پانل خبرگان و به روش کیفی، مولفه های استخراج شده مورد بررسی قرار گرفته و نهایی شدند. نهایتاً نسخه آلفا از ابزار طراحی شد.

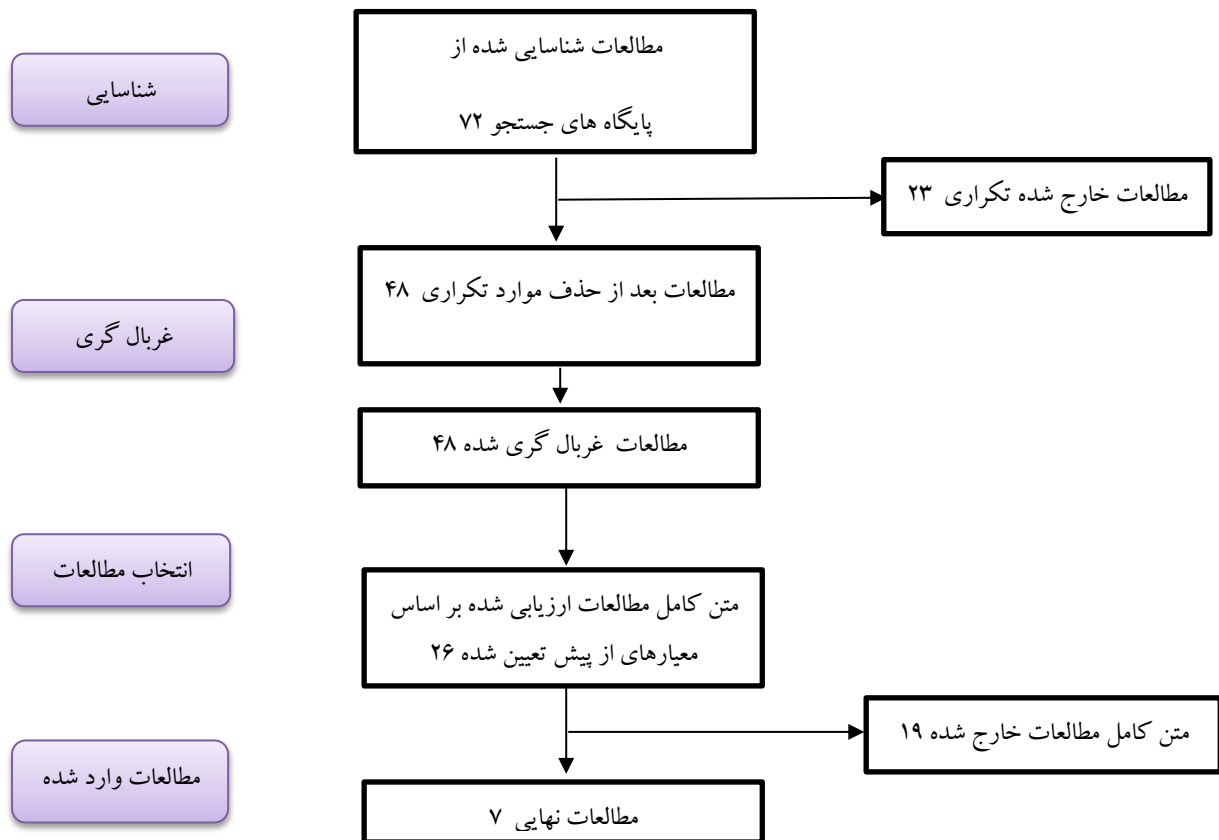
روایی و پایایی ابزارهای اندازه گیری

روایی: به منظور تعیین روایی روش فراترکیب از ابزار ارزیابی حیاتی گلین استفاده شد. این ابزار به محقق کمک می کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعات کیفی و کمی را مشخص کند. برای این منظور، مقالات با استفاده از سوالاتی ارزیابی شدند. یافته های حاصل از اندازه گیری ابزار ارزیابی حیاتی گلین در شکل ۲ نشان داده شده است.

پایایی: برای تعیین پایایی روش فراترکیب از روش پایایی ارزیاب ها استفاده شد. روند کدگذاری به صورت مستقل به وسیله ۲ محقق انجام شد. اگر کدهای این ۲ محقق به هم نزدیک باشد، نشان دهنده توافق بالا بین دو کدگذاری می باشد که نشان دهنده پایایی مناسب است. برای محاسبه پایایی ارزیاب ها، تعداد ۸ مقاله در اختیار محقق دیگری قرار گرفت. محقق از درون مقالات انتخاب شده ۱۴ کد را از درون این مقالات استخراج کرد و محقق دوم ۱۲ کد را استخراج کرد. جدول ۳، کدهای استخراجی توسط ۲ کدگذار می باشد. در این جدول، عدد ۱ نشان دهنده توافق بین ۲ کدگذار و عدد ۰ نشان دهنده عدم توافق بین آنهاست. ضرایب توافق ۲ کدگذاری یا پایایی ارزیاب از طریق این فرمول محاسبه شد:

$$\text{تعداد توافق} / \text{تعداد توافق امکان پذیر} = \text{پایایی ارزیابی ها}$$

بین ۲ کدگذار ۱۴ بار توافق و ۲ بار عدم توافق بود. بنابراین ضریب پایایی به دست آمده معادل ۰/۸۷ بود. با توجه به اینکه ضریب بدست آمده از ۰/۶۰ بیشتر است، پس می توان ادعا کرد که ابزار مورد استفاده برای استخراج کدها از پایایی مناسبی برخوردار است.



شکل ۲. نتایج جستجو و چگونگی انتخاب مقالات مناسب

جدول ۳. کدهای استخراجی توسط دو کدگذار

کدهای استخراجی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
کدگذار ۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
کدگذار ۲	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰

یافته ها

پس از جستجوی وسیع در زمینه مورد مطالعه، از ۷۲ مطالعه بازبینی شده (۳۰ منبع فارسی و ۴۲ منبع انگلیسی)، نهایتاً ۷ مطالعه کاملاً مرتبط با هدف مطالعه طبق شکل ۲ برای انجام فراترکیب وارد شدند. نتایج ارزیابی کیفی مربوط به مطالعات در در جدول ۳ ارائه شد. با توجه به نتایج ارزیابی ابزار گلین، نمره ۷ مطالعه بالاتر از ۷۵ بود.

تحلیل و ترکیب یافته های کیفی: تمام عوامل استخراج شده از مطالعات، به عنوان کد در نظر گرفته شد و به بررسی کدها پرداخته شد. با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از این کدها، آنها در یک مفهوم مشابه دسته بندی شدند. به این شکل، مفاهیم تحقیق شکل گرفت. در نهایت پس از ارزیابی جامعه خبرگان با استفاده از جدول روش شناسی مشخصات، ۶ عامل تاثیرگذار بر یادگیری خود راهبر ترسیم شد (جدول ۴).

جدول ۳. نتایج ارزیابی گلین برای ۷ مقاله

ابعاد ارزیابی مقالات					
امتیاز	نتایج ۶ ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	طرح تحقیق ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	جمع آوری داده ۴ ۳ ۲ ۱	جامعه آماری ۶ ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	سوالات تحقیقات
>۷۵	ب ب ر ب ب خ	ب ب ر ب ب مطالعه کمی	ب ر ب ب پرسشنامه	ب ب ب ر ب دانشجویان علوم پزشکی ۵ دانشگاه چین	یانگ و همکاران (۲۰۲۱)
>۷۵	ب ب ر ب ب خ ب	ب ب خ ب ر مطالعه کیفی	ب خ ب ب مصاحبه نیمه ساختاریافته	ب ب ر ب ب غ ۳۰ نفر از ۱۵ دانشگاه سریلانکا	موناسینگه و همکاران (۲۰۲۰)
>۷۵	ب ب ب ر ب ب	ب ب خ ب ر روش کیفی	ب ب خ مصاحبه نیمه ساختاریافته	ب ب ب ب خ ب ۳۰ نفر از مدیران و کارکنان بخش خصوصی	هوتاسوهات و همکاران (۲۰۱۹)
>۷۵	ب ب ر ب ب غ ب	ب ب ر ب ب مطالعه کمی	ب ب ر ب کتابخانه ای و پرسشنامه	ب ب ر ب خ دانشگاه علوم پزشکی اندونزی	راملی و همکاران (۲۰۱۸)
>۷۵	ب ب ر ب ر	ب ب ر ب ب روش کیفی تحلیل مضمون استقرایی	ب ب ر کتابخانه ای و مصاحبه	ب ب ر ب خ ب ۹ نفر از متخصصان در حوزه یادگیری	جعفری و نادى (۱۴۰۱)
>۷۵	ب ب ر ب ب خ ب	ب ب خ ب ب مطالعه کمی	ب ب خ ر ب پرسشنامه	ب ب خ ب ب غ ۳۶۶ دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا	قنبری و حیدری سورشجانی (۱۳۹۹)
>۷۵	ب ب ر ب ب خ ب	ب ب خ ب ر مطالعه کمی	ب ب خ ر ب پرسشنامه	ب ب ر ب ب خ ۱۵ نفر از متخصصان علوم تربیتی	لطفی و همکاران (۱۳۹۸)

جدول ۴. مفاهیم و کدهای استخراج شده عوامل تاثیرگذار بر یادگیری خودراهبر

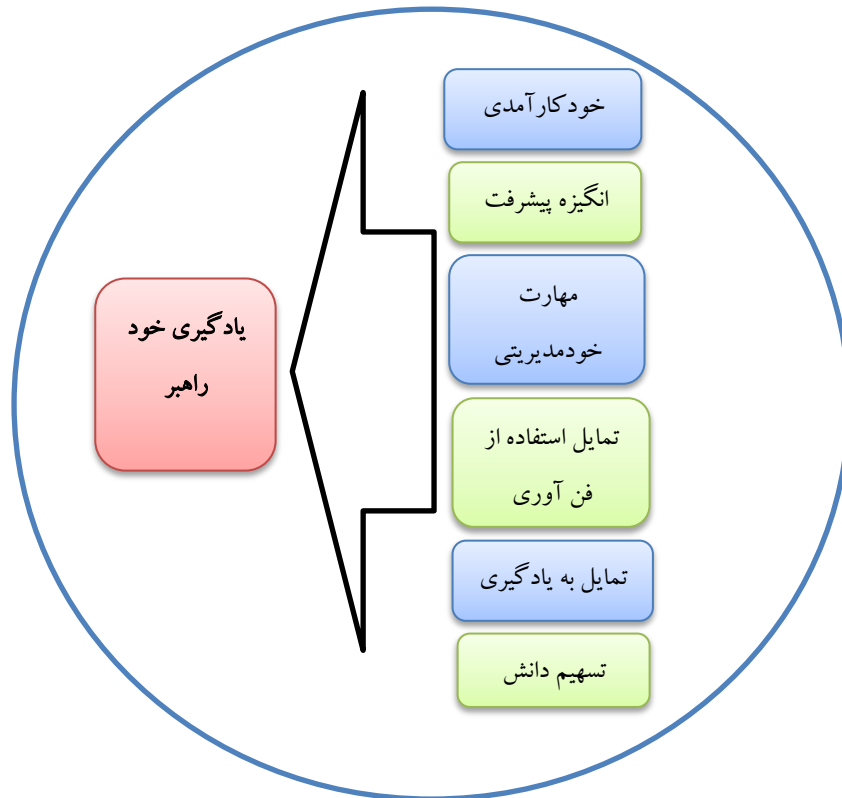
منبع	کدها (شاخص ها)	مفاهیم
قنبری و حیدری سورشجانی (۱۳۹۹)، شهودی و همکاران (۲۰۱۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۸)، میرزاواتی و همکاران (۲۰۲۰)، هوتاسوهات و همکاران (۲۰۱۹)، یاون و همکاران (۲۰۰۸)، وانگ و همکاران (۲۰۱۶)	تلاش و پشتکار کارکنان برای غلبه بر مشکلات موجود، مشارکت و درگیری کارکنان در فرایند یادگیری، باورهای مثبت و قوی برای کسب هدف، استفاده از روش های مناسب برای رشد و یادگیری کارکنان، علاقه زیاد به فعالیت های اثربخش، انتخاب های درست کارکنان در زمان ایجاد چالش ها، تعهد بالای کارکنان به انجام فعالیت ها	خودکارآمدی
یانگ و همکاران (۲۰۲۱)، موناسینگه و همکاران (۲۰۲۰)، موری (۲۰۱۰)، راملی و همکاران (۲۰۱۸)، هاتی (۲۰۰۹)	انگیزه و اشتیاق کارکنان برای کسب هدف، کوشش مستمر، ارتقاء و رشد شخصی، رقابت سازنده کارکنان، مسئولیت پذیری در قبل عملکرد خود، پیشی گرفتن از همکاران، تلاش برای بهتر بودن از همکاران، مشارکت کارکنان در فعالیت های گروهی	انگیزه پیشرفت
جعفری و نادى (۱۴۰۱)، رحمان (۲۰۱۸)، زو و همکاران (۲۰۲۰)، راملی و همکاران (۲۰۱۸)	اولویت بندی وظایف کاری کارکنان، سازماندهی خود برای بهبود عملکرد، تعیین هدف در زندگی شخصی و سازمانی، مدیریت کردن احساسات خود	مهارت خودمدیریتی
لطفی و همکاران (۱۳۹۸)، خزائی و عشورنژاد (۱۳۹۱)، دیپ و همکاران (۲۰۱۷)، تاباسان و هانان (۲۰۱۶)، لای (۲۰۱۳)، تنو (۲۰۱۱)	حذف محدودیت های زمانی و مکانی برای پیشرفت، غنی سازی محیط یادگیری، استفاده کارکنان از شیوه ها و روش های نو برای رشد، ابزاری برای یادگیری با کیفیت برای کارکنان	تمایل به استفاده از فن آوری
موناسینگه و همکاران (۲۰۲۰)، راملی و همکاران (۲۰۱۸)، هوتاسوهات و همکاران (۲۰۱۹)، جستوز و همکاران (۲۰۲۲)، داینان و همکاران (۲۰۰۸)	علاقه کارکنان به موضوع، تمایل به مطالعه برای رشد شخصی و شغلی، درک درست کارکنان از اهداف یادگیری، اعتماد به نفس و عزت نفس بالا برای رشد، نگرش مثبت کارکنان به ارتقای دانش و مهارت	تمایل به یادگیری
هوتاسوهات و همکاران (۲۰۱۹)، سوسا و پینتو (۲۰۱۳)، رازاک و همکاران (۲۰۱۹)، ژانگ و جیانگ (۲۰۱۵)	انتقال مهارت و دانش به سایر کارکنان، برگزاری کارگاه های آموزشی برای انتقال دانش، جلسات حل مساله میان کارکنان، تشویق کارکنان به انتقال مهارت و تخصص خود به همکاران	تسهیم دانش

نتیجه گیری

با توجه به هدف پژوهش، ضرورت طراحی الگوی یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی احساس گردید. محقق با مطالعات اولیه دریافت که محققان گذشته در مورد مولفه های اثرگذار بر یادگیری خودراهبر اجماع قابل توجهی ندارند. دلیل عدم اجماع، عدم توجه مناسب به ماهیت یادگیری خودراهبر در سازمان ها بود. با استفاده از روش فراترکیب برای استخراج عوامل تاثیرگذار بر یادگیری خودراهبر و تحلیل داده ها، مدل نهایی طراحی شد که ۶ عامل تاثیرگذار شامل خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، مهارت خودمدیریتی، تمایل به استفاده از فن آوری، تمایل به یادگیری و تسهیم دانش معرفی شدند. شکل ۳ مدل نهایی یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی را نشان می دهد.

کارکنان یک سازمان با باور بر توانایی های سازنده خود برای انجام بهتر امور و وظایف کاری خود، تمایل بر غلبه بر مشکلات و چالش های ایجاد شده در محیط کار، تمرکز بر فرایندهای درونی و فکری برای ایجاد تغییرات در جهت رشد و نوآوری، استفاده از ابزارهای نوین برای یادگیری های جدید و مرتبط با تخصص خود، و انتقال مهارت و دانش

به دیگران، می توانند زمینه را برای یادگیری خودراهبر اثربخش فراهم سازند. تقویت این شرایط سبب می شود کارکنان بدون کمک مدیران و سرپرستان خود، برای تعیین و تشخیص نیازهای مهارتی خود، انتخاب و اجرای استراتژی های یادگیری برای رشد مهارت ها و توانایی ها، و خود ارزیابی خود، به بالندگی و پیشرفت خود کمک کنند.



شکل ۳. مدل یادگیری خودراهبر

یافته های این مطالعه می تواند در دانشگاه علوم پزشکی و سیاستگذاران نظام سلامت مفید باشد. مدیران می توانند با تقویت عوامل اثرگذار سبب ارتقاء و رشد یادگیری خودراهبر کارکنان در محیط کار شوند. همچنین، پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی، عوامل شناسایی شده بصورت کمی مورد آزمون قرار گرفته و اعتبارسنجی انجام شود. پیشنهاد می شود موانع توسعه یادگیری خودراهبر در دانشگاه علوم پزشکی نیز شناسایی گردد.

منابع

1. Abdulahi, B. (2013). Self-directed learning in training and improvement of human resources. Management Quarterly on Police Training. 1: 164-147 [In Persian].
2. Ahmadi, T., Ghojari Bonab, B. & Azarniad, A. (2015). The effectiveness of documentary retraining on the progress motivation and documentary style of students with specific learning disorders. Cognitive psychology and psychiatry. 3(4):97-110 [In Persian].

3. Bashrpour, S., Amani, S.h., Heydari, F. & Hajilo J. (2016). Comparison of deficits related to self-directed learning in students with and without special learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*. 6 (3): 53-68 [In Persian].
4. Behrangi, M. & Moradi A. (2018). Investigating the effect of teaching philosophy of education schools with the education management model on the self-directed learning of Payam Noor University students. *Educational Leadership and Management Quarterly*. 9(3): 58-39 [In Persian].
5. Diep, A.N., Zhu, C., Struyven, K. & Blicck Y. (2017). Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities? *British Journal of Educational Technology*. 48(2): 473-489.
6. Dynan, L., Cate, T. & Rhee K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of Education for Business*. 84(2): 96-100.
7. Fisher, M. & King J. (2013). The Self-Directed Learning Readiness Scale for nursing education revisited: a confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*. 30(1): 44-8.
8. Fisher, M., King, J. & Tague G. (2016). Development of a self -directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*. 21: 516-525.
9. Gibbons, M. (2003). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley & Sons.
10. Glynn, L. (2006). A critical appraisal tool for library and information research. *Library Hi Tech*. 24(3): 387-99.
11. Hashem Zahi, E. & Nikpour, A. (2022). Designing a model of effective factors on the strategic improvement of human resources in the judiciary of the country. *Transformational Human Resources Quarterly*. 1(2): 53-73 [In Persian].
12. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
13. Hiemstra, R. & Brockett r. (2012). From behaviorism to humanism: Incorporating Self-direction in learning concepts in to the instructional design process. University of Oklahoma.
14. Hoban, J.D., Lawson, S.R., Mazmanian, P.E., Best, A.M. & Seibel H.R. (2015). The Self-Directed Learning Readiness Scale: a factor analysis study. *Med Educ*. 39(4):370-379.
15. Hutasuhu, I.J., Adruce, S.A.Z. & Usop, H. (2019). Antecedent Factors of Self-Directed Learning in the Workplace: A Case Study in a Private Organization in Indonesia. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*. Vol. 5(2): 1-12.
16. Justus, B.J., Rusticus, S.A. & Stobbe, B.L.P. (2022). Does self-directed learning readiness predict undergraduate students' instructional preferences? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 13(1): 1-16.
17. Kazemi, H. & Najafabadi, M. (2016). Factors affecting the level of self-directed learning readiness of students of Faculty of Agriculture, Research Sciences Unit, Tehran. *Agricultural Extension and Education Research Journal*. 5(4): 19-26 [In Persian].
18. Khazai, K. & Ashornjad, K. (2013). The relationship of information and communication technology skills with self-directed components in students' learning. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 3(2): 45-61 [In Persian].
19. Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
20. Lai, C. (2013). A framework of developing self-directed technology use for language learning. *Lang. Learn. Technol*. 17: 100-122.
21. Mirzawati, N., Neviyarni, N., Rusdinal, R. (2020). The Relationship between Self-efficacy and Learning Environment with Students' Self-directed Learning. *Journal Aplikasi IPTEK Indonesia*. 4 (1): 37-42.
22. Moghadamzade, A., Ali Akbari, Z. & Mazari I. (2018). The relationship between self-directed learning and organizational learning in educational organizations. *Management of Organizational Culture*. 16(4): 827-850 [In Persian].
23. Munasingh, D.S., Sutha, J. & Perera, K.J.T. (2020). A Study of Factors Influences on Self-Directed Learning of Undergraduates (With Special Reference to Sri Lankan Universities). *Journal of Management and Tourism Research* 2(2): 55-70,
24. Murray, H. (2010). *Goal Achievement Through Self-Directed Learning and Self-Regulation in Young Adulthood*. All Regis University Theses. 54.
25. Paiwithayasiritham, C. (2013). The Factors Affecting the Characteristics of Self-Directed Learning of the Students from Faculty of Education, Silpakorn University. *E-Journal International*. 6(7): 1-12.
26. Rahman, M.L. (2018). Proceedings of the International Conference on English Language Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 145: 156-158.
27. Ramli, N., Muljono, P. & Afendi, F.M. (2018). External Factors, Internal Factors and Self-Directed Learning Readiness. *Journal of Education and e-Learning Research*. 5(1): 37-42.

28. Razzaque, A., Al-Hashimi, M., Musleh, A., Allam M.H., Ahlam, H., Esra S.A., Bahaa, A. & Reyad, S. (2018). Learning readiness when sharing knowledge while e-learning. 34(86): 3029-3044.
29. Sadeghi, M. & Khalili, G. (2016). The role of self-directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan University of Medical Science. RME. 8(2): 9-17.
30. Sandelowski, M. & Barroso, J. (2006). Handbook for synthesizing qualitative research: Springer publishing company. 1-79.
31. Shohoudi, M., Zandi, K.h., Faridi, M.R., Fathi, G. & Safari, Z. (2015). Relationship of teaching efficiency with academic self-efficacy and self-directed learning among English language students: University students' perspectives. Education Res Med Sci. 4(2): 68-77.
32. Sousa, J.L. & Pinto, A.S. (2013). The integration of Information Systems Shared Services Center with E-Learning for Sharing Knowledge Capabilities. Procedia Technology. 9: 480- 488.
33. Tabassum, R. & Hanan, M.A. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. Computers in Human Behavior. 63: 604-612.
34. Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: model development and test. Comp. Educ. 57: 2432-2440.
35. Wang, J., Zhang, X.L., Hao, Y.L., Han, R.M. & Sun, P.P. (2016). Influence of academic self-efficacy on self-directed learning ability in Nursing undergraduates. J Chin Med Educ. 31: 51-52.
36. Williamson, S.N. (2007). Development of a self- rating scale of self-directed learning. Nurse Res. 14 (2): 66-83.
37. Yuan, Q.H., Lei, X.L., Gao, J.J. & Fan, X.Z. (2008). Relationships among academic self-efficacy, achievement motives and autonomous learning ability in nursing students. J Nurse Sci. 2:48-51.
38. Yang, C., Zhu, Y., Jiang, H. & Qo, B. (2021). Influencing factors of self-directed learning abilities of medical students of mainland China: a cross-sectional study. BMJ Open. 11: 1-8.
39. Zhang, X. & Jiang, J.Y. (2015). With whom shall I share my knowledge? A recipient perspective of knowledge sharing. Journal of Knowledge Management. 19(2): 277-295.
40. Zhang, X.H., Meng, L.N. & Liu, H.H. (2018). Role of academic self-efficacy in the relationship between self-directed learning readiness and problem-solving ability among nursing students. Frontiers Nurse. 1: 75-82.
41. Zhu, M., Bonk, C.J. & Doo, M.Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. Educational Technology Research & Development. 68(5): 2073–2093.

Systematic Review article

Designing a self-directed learning model in the University of Medical Sciences using the hybrid method

Mehran Molarzaei*¹

Received the article: 2023-1-7 Accepted the article: 2023-2-6 PP: 18-33

Abstract

Background and purpose: One of the aspects of organizational learning is self-directed learning, in which the employees of the organization are responsible for their personal learning so that they develop specialized knowledge and the ability to transfer knowledge in new situations. The purpose of this research is to design a model of self-directed learning in the University of Medical Sciences using a hybrid method.

Research method: The present research was conducted using meta-combination method in several stages at the University of Medical Sciences. After identifying the concepts and codes of factors affecting self-directed learning and evaluating, its validity and reliability, the initial conceptual model of the research was designed. From the 72 retrieved studies, 7 studies related to the purpose of the study were included for meta-combining. At the level of analysis and presentation of the model, Sandelovski and Barso (2006) Meta combination method was used.

Findings: The findings showed that the research model included 6 factors influencing self-directed learning. These factors included self-efficacy, motivation to progress, self-management skills, desire to use technology, desire to learn and share knowledge. The identified factors were approved by experts.

Conclusion: The importance of self-directed learning in organizations requires focusing on factors influencing it and institutionalizing these factors among employees. The new model presented for the University of Medical Sciences can be useful for managers and planners of the health system

Keywords: learning, self-directed learning, University of Medical Sciences

Citation: Mollarezaei, M. (2023). Designing a self-directed learning model in the University of Medical Sciences using the hybrid method. *Transformative Human Resources Quarterly*, 1(4): 18-33 [In Persian].

¹ MA. in human resources development management, public relations officer of the vice-chancellor of education, Zabol University of Medical Sciences (Corresponding author: mehran0063@gmail.com)