



Qualitative Analysis of Self- Directed Learning in Nursing Training

Alireza Jafari¹, Mohammad Ali Nadi^{2*}

1- Instructor, Department of Educational Psychology, School of Education & Psychology, Islamic Azad University, Esfahan (Khorasgan), Esfahan, Iran. ORCID: 0000-0002-6726-8971

2- Associate Professor, Department of Educational Science, Society Health Research Center, School of Education & Psychology, Islamic Azad University, Esfahan (khorasgan), Iran. ORCID: 0000-0002-1578-0893

*Corresponding author: Mohammad Ali Nadi, Department of Educational Science, School of Education & Psychology, Islamic Azad University, Esfahan (Khorasgan), Esfahan, Iran.

Email: mnadi@khuisf.ac.ir

Received: 18 Jan 2022

Revised: 5 Feb 2022

Accepted: 9 March 2022

Abstract

Introduction: Qualitative analysis of self-directed learning components can help to better and more effective learning. The purpose of this study was to identify self-directed learning components in nursing students.

Methods: Attride-Stirling (2001) qualitative method of thematic analysis was used for Identification of self-directed learning components where basic themes identified inductively (based on data) and from basic themes towards learner theme (part-to-whole). Basic themes were identified and extracted by researcher after complete review on all resources in research environment, according to Attride-Stirling (2001) thematic analysis steps. Also the Holstein method was utilized to determine themes coefficient reliability, confirming the opinion of the experts that was estimated to be 0.827.

Results: By reviewing the research literature and opinion polls by experts, 62 themes were identified, and then these factors were classified into ten main dimensions. The ten organizing themes of self-directed learning are as follows: Self-management with 7basic themes, self-monitoring with 4 basic themes, self-learning with 7 basic themes, background or contextual with 8 basic themes, motivation and willingness with 9 basic themes, cognitive and metacognitive strategies with 6 basic themes, individual characteristics with 7 basic themes, learner autonomy with 7 basic themes, interpersonal communication skills with 3 basic themes and emotional skills with 4 basic themes.

Conclusions: The basic themes of self-directed learning in higher education presented in the current study can be used as a model for teaching and learning programs in the higher education system for nursing students and learners.

Keywords: Self-directed learning, Nursing students, Higher education.

Issn/ © 2022 The Authors. Published by Iranian Nursing Association.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

How to cite this article: Jafari A, Nadi M A. Qualitative Analysis of Self- Directed Learning in Nursing Training. Journal of Nursing Education. 2023; 11(2):64-78.

URL: <http://jne.ir/article-1-1375-fa.html>. [Persian].



پرستاری به مهارتهای یادگیری خودراهربر باعث مبدل شدن آنها به یادگیرنده های مادام العمر می شود؛ زیرا منجر به تربیت دانشجویانی می گردد که نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده و به سمت برطرف کردن آن پیش می روند. خودراهربری در یادگیری هم باعث می شود که دانشجویان موانع تحصیلی را به عنوان چالش در نظر بگیرند و هم برخورد موفقیت آمیزی با چالشها داشته باشند. همچنین پرستاران در برخی موقعیت های پیچیده مراقبت از سلامت، مشغول به کار هستند که تغییرات اجتماعی، فناورانه و پزشکی آنها را وادار به مواجهه با چالش های مختلف می نماید [۳]. علاوه بر این، پرستاری یک کار حرفه ای است که در آن دانش و عمل ثابت نبوده و به شکل پویا در حال تغییر هستند. بنابراین، این امر نکته مهمی است که آموزش دهندگان پرستاری، پرستاران را به عنوان فراگیران مادام العمری تربیت می کنند که برای یادگیری در تمامی موقعیت ها آماده هستند و مهارت های یادگیری ضروری را با توجه به نیازهای حرفه ای خود بدست می آورند. [۴]. از سویی، با وجود تغییرات مداوم و پیشرفته در زمینه مراقبت های بهداشتی و همین طور ماهیت پیچیده عملکرد بالینی در پرستاری، مهارتهای یادگیری خودراهربر برای دانشجویان پرستاری ضروری است. از گذشته، روشهای آموزشی سنتی عمدتاً در زمینه آموزش پرستاری مورد استفاده قرار گرفته است. با این حال، با توجه به نیازهای آموزشی اخیر پرستاران، این روش ها دیگر خیلی موثر نیست. امروزه برنامه های پرستاری بر استفاده از روش های مختلف یادگیری بزرگسالان مانند آموزش خودراهربری تمرکز داشته اند [۵].

ظهور یادگیری خودراهربر پس از آموزش رسمی بزرگسالان در طول دهه ۱۹۶۰ بوده است و پس از آن به سرعت توسعه پیدا کرد. پس از بررسی برخی از مقالات منتشر شده از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۸ می توان دریافت که یادگیری خودراهربر تاریخچه ای طولانیتر از ظهور آموزش رسمی دارد. در پیشینه مربوط به یادگیری خودراهربر، اصطلاحات مرتبط شامل یادگیری مستقل، یادگیری خود برنامه ریزی شده، یادگیری خودمختار و خودیادگیری یا خودآموزی آمده است [۶]. یکی از نقاط عطف در تاریخچه یادگیری خودراهربر به کار Moore باز می گردد [۷]. وی در یک مطالعه معروف

به تشریح این فرایند تحت عنوان «خودآموزی» پرداخت. همچنین می توان به نقش ارزنده و مهم نولز که یکی از پیشگامان یادگیری خودراهربر در آمریکای شمالی است اشاره کرد. Knowles به تشریح دو قطب متضاد در طیف یادگیری پرداخته است. یادگیری آموزگار یا دیگر مدار (تعلیمی)، در یک سو و یادگیری خودراهربر مدار در سوی دیگر می باشد [۸].

در سال های اخیر نویسندگانی چون Hayes به نقل از Smith، ۱۹۹۶ به مفهوم خودآموزی برگشت نموده و عقیده دارند که افراد باید یادگیری خود را تحت کنترل خویش درآورده و فرایند یادگیری خودراهربر را به عنوان یک اولویت مادام العمر در نظر بگیرند.

از نظر Hayes هنگامی که فراگیر کنترل آموزش و یادگیری خود را از دست می دهد، کنترل زندگی اش را نیز از دست می دهد. در این صورت یادگیری خودراهربر، به منزله به دست گرفتن کنترل فرایند آموزش خویش می باشد [۹]. ردپای مفهوم خودراهربری در یادگیری به دیدگاه اگزستانالیست (وجود گرایی) باز می گردد که آزادی انسان به مسئولیت پذیری و چشم اندازهای فردی از مفروضه های آن است، که این موضوع در بافت یادگیری دلالت بر آن می کند که: «یادگیری باید موجب توانمندسازی یک یادگیرنده برای بدل شدن به یک فراگیر آزاد، بالغ و راستین شود [۱۰]. انتشار ذهن جستجوگر در سال ۱۹۶۱ توسط Houle، نقطه شروعی برای بحث در مورد خودراهربری در یادگیری بوده است [۱۱]. Hiemstra در مقاله خود تحت عنوان یادگیری خودراهربر به مسیر تحول خودراهربری پرداخته و بیان می دارد که خودآموزی نقش مهمی در زندگی فلاسفه یونان بخصوص سقراط، افلاطون و ارسطو ایفا نموده است. این شیوه در واقع انسانیت افراد و حق آزادی و اختیار آنها را که مقارن با فطرت الهی شان بود، به رسمیت می شناخت [۱۲]. گریک (۱۸۴۰) چگونگی کارهای آموزشی خودراهربر را برای افراد شرح داده است [۱۳]. در این هنگام در بریتانیا اسمیلز (۱۸۵۹) کتابی تحت عنوان خودکمکی چاپ کرد که در بردارنده ارزش های فردی بود [۱۴]. در طول سه دهه گذشته این موضوع اصلی ترین زمینه پژوهشی بوده است. فرد دیگری که بطور وسیع و قابل اندازه گیری این سازه را در سال ۱۹۷۷ گسترش و توسعه داد Guglielmino بود [۱۵].

و همکاران در سال ۱۳۹۱ بر روی دانشجویان پرستاری مشهد نشان داد که میزان خودراهبری دانشجویان رشته پرستاری و مامایی از حد مطلوب فاصله دارد [۲۴]. تاکنون، مطالعات کمی درباره یادگیری خودراهبر در میان دانشجویان پرستاری انجام شده است. برخی از این مطالعات آمادگی دانشجویان برای یادگیری خودراهبر [۲۴] و ارتباط آن با سایر عوامل آموزشی مانند سبک های یادگیری [۲۵]. عوامل فردی [۲۶]. و عملکرد تحصیلی [۲۷] را مورد بررسی قرار داده اند. شیرازی و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که دانشجویان پرستاری در مقطع کارشناسی ارشد فعالیت های مختلفی را در یادگیری خودراهبر خود انجام می دهند [۲۸]. بررسی پیشینه پژوهش نیز حاکی از آن است که عمده مطالعات Radnitzer [۲]، Huston [۳]، احمدی و همکاران [۲۹]، Rascón-Hernán و همکاران [۳۰] متمرکز بر استراتژیهای کمی پژوهش است. علی رغم مطالعات متعددی که در زمینه خودراهبری انجام شده است و بسیاری از آنها نیز به سنجش این سازه پرداخته اند ولی تلاش های اندکی برای بازنگری مولفه ها و مضامین تولید شده اولیه که لبه دانش موجود را مشخص یا حرکت دهد انجام شده است. حتی برخی از مطالعات که بصورت نیمه آزمایشی در محیط های بیمارستانی انجام گرفته اند بسته های آموزشی را بکار گرفته اند که متاثر از مطالعه عمیق کیفی متون تولید شده و در دسترس نبوده اند و نگاه سیستمی محدودی را می توان در آنها یافت. ارزش وسیع متون تولید شده و ارزیابی و استخراج مضامین موجود در آنها می تواند زمینه ساز تولید ابزارهای جدید، عناصر پنهان در زمان مطالعه و نوید بخش تولید بسته های آموزشی مداخلات زود هنگام جهت تبدیل نمودن دانشجویان پرستاری و پزشکی به فراگیران مادام العمر باشد بنحوی که با اتمام تحصیلات آکادمیک و بدون هیچگونه اجباری، فارغ التحصیلان در کمال اختیار و اراده بدنبال به روز رسانی دانش و برطرف نمودن نقاط ضعف خود باشند و خودمدیریتی و خودانگیزی را بعنوان یک ویژگی شخصیتی دارا شوند. وجود منابع متعدد و ضعف در سازماندهی و بکارگیری این منابع، انجام پژوهش با یک استراتژی کیفی که قادر به استخراج مضامین در متن پژوهش های قبلی باشد را ضروری نمود. بدین ترتیب با توجه به ضرورت شناسایی مولفه های یادگیری خود راهبر در امر یاددهی و یادگیری و نظر به

او مقیاسی ساخت تا بتواند سطح خودراهبری را اندازه گیری و جنبه های متعدد آن را با ویژگیهای گوناگون مقایسه کند. در سال ۱۹۸۴ اسپیر و موکر به روی شرایط زمانی کار کردند و نشان دادند که شناخت شرایط محیطی فراگیر در افزایش یادگیری خودراهبر چقدر مهم است [۱۶]. همچنین از سال ۱۹۸۷ جلسات سالانه بین المللی در مورد یادگیری خودراهبر توسط لانگ و همکارانش این تصویر را کامل کرد [۱۷]. در پیشینه مربوط به یادگیری خودراهبر، اصطلاحات مرتبط شامل یادگیری مستقل، یادگیری خود برنامه ریزی شده، یادگیری خودمختار و خودیادگیری یا خودآموزی آمده است [۱۸]. در ایران نیز این سازه از سال ۱۳۸۲ با اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خودراهبری در یادگیری Guglielmino Fisher و همکاران توسط نادی و همکاران بطور جدی وارد مفاهیم یاددهی و یادگیری حوزه آموزش پزشکی و پیراپزشکی شد [۱۹].

یادگیری خودراهبر فرآیندی است که افراد طی آن نیازهای یادگیری خود را ارزیابی و در راستای آن، اهداف را صورت بندی، استراتژی مناسب را انتخاب، اجرا و پیامدهای یادگیری را تحلیل می کنند. بنابراین نیاز است که افراد هم خود و هم جامعه خود را بهبود بخشند [۲۰]. اگر آموزش خودراهبری به شکل موثری برنامه ریزی شده و اجرا شود، به یادگیری فعالانه تری منجر خواهد شد علاوه بر این، یادگیری خودراهبر به دانشجویان پرستاری این توان را می دهد که مسئولیت یادگیری خود را برعهده بگیرند و فعالانه در فرایند یادگیری شرکت کنند. این امر حس وابستگی به یادگیری را افزایش می دهد و انگیزه مثبت آنها را تقویت می کند [۶].

فراگیران خودراهبر معمولاً به عنوان یادگیرندگان مستقل و دارای دید مثبت به یادگیری شناخته می شوند [۲۱، ۲۲]. بنابراین، یکی از اهداف مهم آموزش عالی در حوزه علوم پزشکی، توسعه توانایی دانشجویان در جهت خودراهبر بودن در یادگیری است [۵]. علی رغم گستره ادبیات موجود در زمینه یادگیر خودراهبر، پژوهشات محدودی در آموزش پرستاری ایران انجام گرفته است. در سال ۱۳۸۹ پژوهش صفوی و همکاران نشان می دهد که میزان آمادگی خودراهبری در یادگیری در اکثریت دانشجویان پرستاری علوم پزشکی اصفهان زیاد بود [۲۳]. مطالعه جعفری ثانی

اهمیت یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان پرستاری و با توجه به خلاء پژوهشی موجود، مطالعه حاضر با هدف تحلیل کیفی مولفه های یادگیری خودراهبر در آموزش دانشجویان پرستاری انجام گردید.

روش کار

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با روش تحلیل مضمون استقرایی (جز به کل) با رویکرد Attridge-Stirling (۲۰۰۱) انجام شده است [۳۱]، که شناسایی مضامین را به صورت استقرایی و بر اساس رویکرد مضامین فراگیر (Global Themes)، سازمان دهنده (Organizing Themes) و پایه مضامین (Basic Themes) که مبتنی بر جایگاه و نوع مضامین در شبکه مضامین می باشد، انجام می دهد. در روش مذکور جهت تشکیل شبکه مضامین نهایی، ۳ مرحله تجزیه و تحلیل وجود دارد که مرحله اول دارای سه گام، مرحله دوم دارای دوگام و مرحله سوم دارای یک گام می باشد. مرحله اول: کاهش یا تفکیک متن که شامل ۳ گام کدگذاری، شناسایی مضامین و ساختن شبکه مضامین است. مرحله دوم: اکتشاف متن که شامل دوگام توصیف یا کشف شبکه مضامین و خلاصه سازی شبکه مضامین می باشد. مرحله سوم: ادغام اکتشاف بدست آمده که شامل تنها گام الگوهای تفسیری است، می باشد [۳۱]. با این حال، در اصل فرایند گردآوری و ترسیم داده های متن تا زمان تشکیل و تدوین نهایی شبکه مضامین ادامه خواهد یافت. تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده های کیفی است. این روش فرآیندی برای تحلیل داده های متنی است و داده های پراکنده و متنوع را به داده های غنی و تفصیلی تبدیل می کند. یک مضمون فراگیر شامل گروهی از مضامین سازمان دهنده است که با هم یک استدلال، موقعیت یا حکم در مورد یک موضوع یا مسأله را ارائه می دهند. مضامین سازمان دهنده، مضامین مرتبه میانی در جایگاه مضامین هستند که مضامین پایه را درون شاخه های موضوعات مشابه، سازمان می دهند و در نهایت پایه ای ترین یا پائین ترین مرتبه مضامین، مضامین پایه هستند که مستقیماً از داده های متنی به دست می آیند و شبیه پشتوانه هایی هستند که باورهای موجود در اطراف یک مفهوم مرکزی را بیان داشته و معنی می بخشند و

مجموع چند مضمون پایه شبیه و مشترک با هم یک مضمون سازمان دهنده تشکیل می دهند. تحلیل مضمون برای ارائه شبکه و قالب مضامین، کمک بسیار مفیدی است. در واقع شبکه مضامین، شبیه تصاویر وب یا شبکه هایی هستند که مضامین اصلی یا پایه را از بخش هایی در متن خلاصه می کند و در نهایت سبب می شود که تحلیل مضمون با کمک آن انجام گیرد، این راهبرد، یک روش مؤثر و عملی جهت انجام تحلیل است و قادر است که نظامی تئوریک از داده های متنی و الگوهای اساسی از متن را به وجود بیاورد.

در پژوهش حاضر، جهت شناسایی مضامین و ترسیم شبکه مضامین یادگیری خود راهبر براساس روش تحلیل مضمون، محیط پژوهش، کلیه اسناد، متون، مقالات معتبر علمی - پژوهشی و پایان نامه ها به صورت آنلاین و ثبت شده در پایگاههای اطلاعات علمی الکترونیک، به تفکیک ۴ کتاب، ۶ پایان نامه و ۳۳ مقاله علمی-پژوهشی فارسی منتشر شده بین سالهای ۱۳۹۷-۱۳۸۴ و ۳ کتاب، ۲۲ مقاله علمی-پژوهشی منتشر شده بین سالهای ۱۹۹۷-۲۰۱۸ میلادی که همگی با موضوع خود راهبر در زمینه های آموزشی، یادگیری، توسعه حرفه ای، مداخلات آموزشی برنامه ریزی شده مرتبط با یادگیری خود راهبر که شامل کتاب، مقالات معتبر علمی-پژوهشی و پایان نامه های کارشناسی ارشد و دکتری به صورت آنلاین و ثبت شده در سایت ها و مراجع اینترنتی رسمی علمی-پژوهشی همچون (sciencedirect، ebsco، pubmed، proquest و springer) و سایت مجله بین المللی یادگیری خود راهبر ... و کتاب های انگلیسی از سایت آمازون می باشد. روش نمونه گیری در این مطالعه هدفمند بود. در راستای انجام نمونه گیری، بخشهای مربوطه در ادبیات پژوهشی ۶ پایان نامه (فارسی)، تمام قسمتهای ۵۵ مقاله (فارسی و انگلیسی شامل مقدمه، نتایج، بحث و نتیجه گیری) و فصول مرتبط با نظریات، دیدگاه ها، استراتژی ها و الگوهای یادگیری خودراهبر و ۴ کتاب (فارسی و انگلیسی) از منابع ذکر شده در محیط پژوهش به عنوان نمونه، استخراج شد. با توجه به ماهیت غیر قابل پیش بینی طرح های پژوهش کیفی فنون نمونه گیری این پژوهش نیز انعطاف پذیر بوده و نمونه گیری در این پژوهش نیز هدفمند بود زیرا بصورت هدفمند مواردی انتخاب شدند که در راستای

2: تعداد واحدهای کدگذاری شده توسط گروه خبرگان
9 نفره

مقدار ضریب اعتبار بین صفر (هیچ گونه توافقی) تا یک (توافق کامل) در نوسان می باشد. مقدار ضریب هولستی محاسبه شده در روش تحلیل مضمون حاضر عبارتست از:

$$0/85 = (62+46) \div 2 \times 46 \text{ ضریب هولستی شبکه مضامین.}$$

بنابراین مقدار 0/85 ضریب اعتبار هولستی نشان می دهد که نتایج تحلیل مذکور از قابلیت اعتبار بالایی برخوردار است. پس از محاسبه روایی و اعتبار قالب مضامین ایجاد شده و بازنگری نهایی در قالب مضامین، شبکه مضامین یادگیری خودراهربر در (شکل 1) قابل مشاهده می باشد. این پژوهش دارای کد اخلاقی IR.IAU.KHUISF.REC.1397.044 مصوبه کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) می باشد.

یافته ها

کدگذاری این پژوهش در سه مرحله، شامل کدگذاری مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضمون فراگیر انجام شد. در این مرحله ممکن است، مجموعه ای از کدها به هیچ مضمونی اختصاص پیدا نکند و یا ممکن است از برخی کدها صرف نظر گردد که با بررسی مجدد و پالایش بیشتر مضامین، سعی می شود تا مضامین، به اندازه کافی، خاص، مجزا و غیر تکراری و نیز به اندازه کافی، کلان باشد تا مجموعه ایده های مطرح شده در بخش هایی از متن را شامل شود. این امر باعث کاهش کدها به مجموعه ای از مضامین مهم پذیرفتنی و کنترل پذیر می شود که مبین چکیده و خلاصه ای از متن اصلی است [31]. بنابراین فهرست بندی و سپس گروه بندی مضامین صورت گرفت. در (جدول 1) نتایج هر سه مرحله کدگذاری پژوهش (مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضمون فراگیر) ارائه شده است.

هدف پژوهش و دارای اطلاعات غنی بودند و نمونه گیری تا رسیدن به اشباع، یعنی موقعیتی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی آید ادامه یافت و انتخاب داده های متنی و کدهای اولیه تا جایی صورت گرفت که هیچ گونه یافته جدیدی از منابع، بیش از آنچه جمع آوری شده بود، دریافت نشد و در نهایت تا مرحله رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

پس از تدوین شبکه مضامین به منظور تجزیه و تحلیل نهایی، اعتباریابی می شود. به طور کلی برای سنجش روایی شبکه مضامین بدست آمده، علاوه بر اینکه مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه بر اساس مطالعه دقیق مبانی نظری، پیشینه تجربی پژوهش، اهداف پژوهش و منابع مرتبط، انتخاب شده اند و از روش کنترل بیرونی پژوهش از طریق داوری یا گزارش شخص ثالث طبق نظر Creswell و Plano Clark در سال 2007 استفاده شده است [32]. پژوهشگر نیز تا حد ممکن تلاش نموده است تا دخل و تصرفی در محتوای مضامین نداشته باشد، همچنین، از دیدگاه موافق یا مخالف جهت ارزیابی روایی محتوایی بصورت کیفی به گروه 9 نفره از متخصصین (داور) در زمینه یادگیری خودراهربر ارجاع داده شد که همه آنها اساتید راهنما و مشاور چندین پایان نامه در زمینه یادگیری خودراهربر می باشند. در مرحله نهایی، با مقایسه این دو مرحله فوق الذکر (بررسی روایی توسط پژوهشگر و اعتباریابی از سوی متخصصین) و بر مبنای میزان توافق دیدگاه متخصصان با پژوهشگر، ضریب پایایی نیز با استفاده از روش Holsty محاسبه شد، که فرمول آن در ادامه آمده است.

$$PAO = 2M \div (n1+n2)$$

PAO: درصد توافق مشاهده شده یا ضریب اعتبار

M: تعداد توافق بین مضامین انتخاب شده توسط پژوهشگر با گروه خبرگان

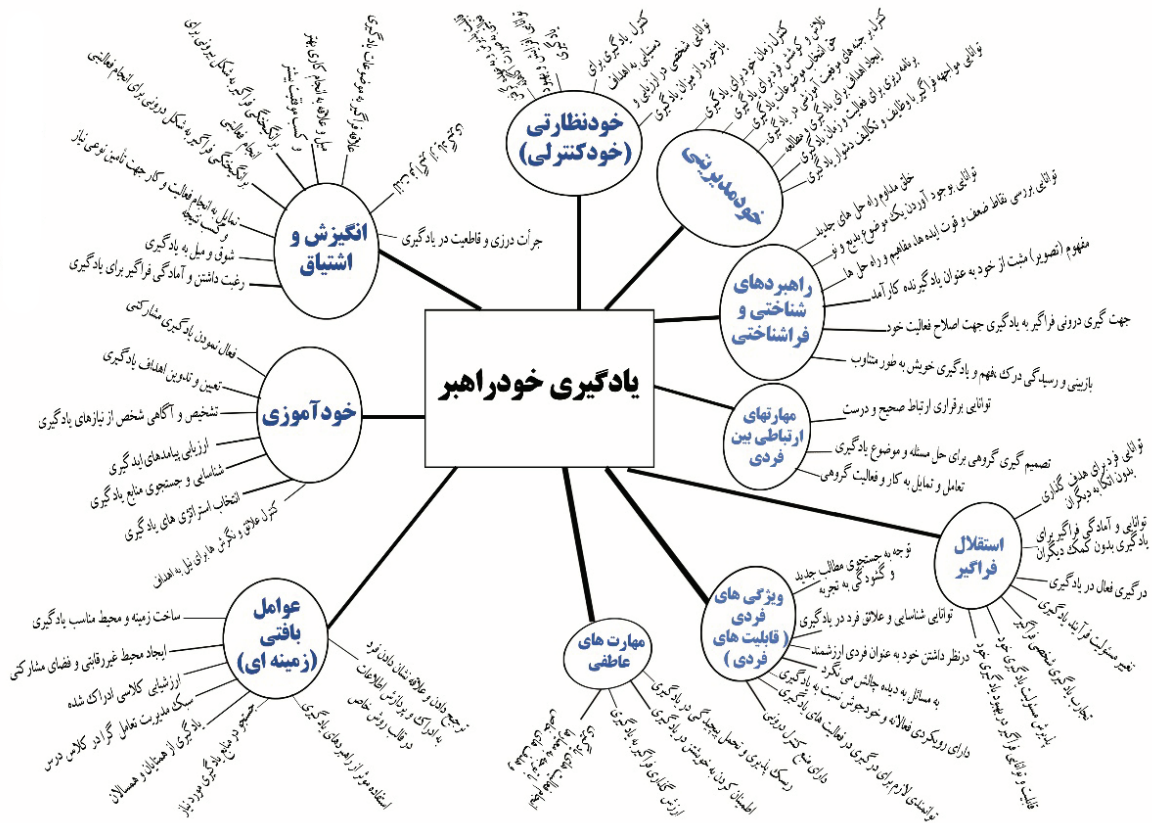
1 n: تعداد واحدهای کدگذاری شده توسط پژوهشگر

جدول ۱. مراحل کدگذاری و شناسایی مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	۱- خودمدیریتی	۱- کنترل زمان خود برای یادگیری ۲- تلاش و کوشش فرد برای یادگیری ۳- حق انتخاب موضوعات یادگیری ۴- کنترل برجسته های موقعیت آموزشی در یادگیری ۵- ایجاد اهداف برای یادگیری و مطالعه ۶- برنامه ریزی برای فعالیت و زمان یادگیری ۷- توانایی مواجهه فراگیر با وظایف و تکالیف دشوار یادگیری
	۲- خود نظارتی	۱- کنترل یادگیری برای دستیابی به اهداف ۲- توانایی شخصی در ارزیابی و بازخورد از میزان یادگیری ۳- قابلیت پذیرش و به عهده گرفتن فعالیتی به صورت آگاهانه ۴- توانایی افزایش و بهبود یادگیری
	۳- خودآموزی	۱- فعال نمودن یادگیری مشارکتی تعیین و تدوین اهداف یادگیری ۲- تشخیص و آگاهی شخص از نیازهای یادگیری ۳- شناسایی و جستجوی منابع یادگیری ۴- انتخاب استراتژی های یادگیری ۵- کنترل علائق و نگرش ها برای نیل به اهداف ۶- ارزیابی از پیامدهای یادگیری
	۴- عوامل بافتی یا زمینه ای	۱- ساخت زمینه و محیط مناسب یادگیری ۲- ایجاد محیط غیررقابتی و فضای مشارکتی ۳- ارزشیابی کلاسی ادراک شده ۴- سبک مدیریت تعامل گرا در کلاس درس ۵- یادگیری از همتایان و همسالان ۶- جستجو در منابع یادگیری مورد نیاز ۷- استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری ۸- ترجیح دادن و علاقه نشان دادن فرد به ادراک و پردازش اطلاعات در قالب روش خاص
	۵- انگیزش و اشتیاق	۱- رغبت داشتن و آمادگی فراگیر برای یادگیری ۲- شوق و میل به یادگیری ۳- تمایل به انجام فعالیت و کار جهت تأمین نوعی نیاز و کسب نتیجه ۴- برانگیختگی فراگیر به شکل درونی برای انجام فعالیت ۵- برانگیختگی فراگیر به شکل بیرونی برای انجام فعالیتی ۶- میل و علاقه به انجام کاری بهتر و کسب موفقیت بیشتر ۷- علاقه فراگیر به موضوعات یادگیری ۸- لذت فراگیر از یادگیری ۹- جرأت ورزی و قاطعیت در یادگیری ۱۰- ترجیح دادن و علاقه نشان دادن فرد به ادراک و پردازش اطلاعات در قالب روش خاص
	۶- مهارت‌های شناختی و فراشناختی	۱- خلق مداوم راه حل های جدید ۲- توانایی بوجود آوردن یک موضوع بدیع و نو ۳- وانی بررسی نقاط ضعف و قوت ایده ها، مفاهیم و راه حل ها ۴- مفهوم (تصویر) مثبت از خود به عنوان یادگیرنده کارآمد ۵- جهت گیری درونی فراگیر به یادگیری جهت اصلاح فعالیت خود ۶- بازبینی و رسیدگی درک، فهم و یادگیری خویش به طور متناوب
	۷- ویژگی های فردی (قابلیت ها و استعداد های فردی)	۱- توجه به جستجوی مطالب جدید و گشودگی به تجربه ۲- توانایی شناسایی و علائق فرد در یادگیری ۳- در نظر داشتن خود به عنوان فردی ارزشمند ۳- نگاه چالشی به مسایل و رویدادها ۴- دارای رویکردی فعالانه و خودجوش نسبت به یادگیری ۵- توانمندی لازم برای درگیری در فعالیتهای یادگیری ۶- دارای منبع کنترل درونی
	۸- استقلال فراگیر	۱- توانایی فرد برای هدف گذاری بدون اتکا به دیگران ۲- توانایی و آمادگی فراگیر برای یادگیری بدون کمک دیگران ۳- درگیری فعال در یادگیری ۴- پذیرش مسئولیت یادگیری خود ۵- قابلیت و توانایی فراگیر در بهبود یادگیری خود ۶- کسب تجارب یادگیری بطور شخصی ۷- تغییر مسئولیت فرآیند یادگیری ۸- ریسک پذیری و تحمل پیچیدگی در یادگیری
	۹- مهارت های ارتباطی بین فردی	۱- تعامل و تمایل به کار گروهی ۲- توانایی برقراری ارتباط صحیح با دیگران ۳- تصمیم گیری گروهی برای حل مسئله و موضوع یادگیری
	۱۰- مهارت های عاطفی	۱- ارزش گذاری فراگیر به یادگیری ۲- انجام فعالیتهای یادگیری با توجه به معیارها و هدف های خاص ۳- ریسک پذیری و تحمل پیچیدگی در یادگیری ۴- اطمینان کردن به خویش در یادگیری

نظری صورت می گیرد. این نکته حائز اهمیت است که مضامین مرتبط با هر شبکه باید با تعداد مناسب و موضوعی مشابه مورد بررسی قرار گیرند.

با توجه به مضامین شناخته شده یادگیری خودراهبر از متون، آنها در گروه های مشابه و منسجمی دسته بندی شدند. تصمیم گیری درباره نحوه گروه بندی مضامین، براساس معنا و مفهوم و در صورت لزوم براساس مبانی



شکل ۱: شبکه مضامین یادگیری خودراهبر

بحث

با توجه به اهمیت یادگیری خودراهبر در این پژوهش سعی شد کلیه مضامین سازمان دهنده به همراه مضامین پایه هریک از این مضامین در راستای رسیدن به یادگیری خودراهبر با مطالعه کلیه منابع داخلی و خارجی که از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۰ به طور مستقیم به بررسی عوامل موثر در رسیدن به یادگیری خودراهبر پرداخته بودند شناسایی و توسط متخصصین در این زمینه مورد بازبینی و مورد تایید قرار گیرد. در نتیجه در این پژوهش ۶۲ مضمون پایه و ۱۰ مضمون سازمان دهنده برای شبکه مضامین یادگیری خود راهبر شناسایی شد.

یکی از مضامین سازمان دهنده یادگیری خود راهبر، خود مدیریتی (Self-Management) بود که شامل مضامین پایه، کنترل زبان خود برای یادگیری، تلاش و کوشش فرد برای یادگیری، حق انتخاب موضوعات یادگیری، کنترل بر جنبه های موقعیت آموزشی و یادگیری، ایجاد اهداف برای یادگیری و مطالعه، برنامه ریزی برای فعالیت و زمان یادگیری و توانایی مواجهه فراگیر با وظایف و تکالیف دشوار یادگیری بود [۳۳]. خود مدیریتی یکی از مولفه های اصلی

در زمینه خود راهبری می باشد و یک استراتژی است که فرد بتواند توالی رفتار خود را حفظ کند. فرد دارای مهارتهای خود مدیریتی به رشد و بلوغ دست می یابد که می تواند در رویارویی با مسائل و چالشهای زندگی با آگاهی تصمیم بگیرد و براساس آن عمل کند و مسئولیت کاری خویش را بپذیرد و در نتیجه احساس کنترل و خودکار آمدی کند [۳۴]. خود راهبر شدن فراگیران در یادگیری مربوط به مفهوم خود مدیریتی و نظریه خود نظم دهی رفتار بندورا است. Bandura معتقد بود بسیاری از رفتارهای انسان جنبه خود مدیریتی و خود نظم دهی دارند. بدین صورت که اگر رفتارهای فرد مطابق با معیارهای عملکردی شخص باشد یا از آنها فراتر برود، مثبت ارزیابی می شود [۳۵]. Terry معتقد است تسلط بر خود و مدیریت بر خویشتن، کلید موفقیت و به عنوان پایه و شالوده اساسی رویکرد توانمند سازی است. او رابطه مثبتی بین کنترل زمان خود برای یادگیری و خود مدیریتی را یافته است [۳۶]. آدمی با اعمال کنترل زمان خود برای یادگیری به حالت خود مدیریتی و خود نظم دهی می رسد. در تبیین این یافته ها می توان گفت بدون اینکه ساز و کارهای خارجی رفتار و اعمال انسان

را تحت کنترل درآورد، فرد اعمال و رفتار خود را کنترل می کند و زمان لازم برای انجام دادن فعالیت های بسیار مهم را در نظر می گیرد. Zimmerman عنوان می کند که مولفه تلاش و کوشش همبستگی بالایی با یادگیری خودراهبر دارد. فراگیرانی که کوشش برای بهبود وضعیت تحصیلی خود دارند بیشتر در فعالیت های یادگیری درگیر می شوند و نظارت بیشتری به تلاش خود دارند و این امر به خود نظم دهی و خودیادگیری آنها اثر مثبت می گذارد [۳۶]. نکته اصلی در یادگیری خودراهبر این است که فراگیران در یک یا چند جنبه از یادگیری حق انتخاب دارند. تکالیف یادگیری طوری سازمان می یابد که دانشجو می تواند دست کم در یکی از جنبه های آن دست به انتخاب بزند. این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش نهروانیان و همکاران همسو می باشد [۳۷]. نتایج پژوهش آنها نشان داد که به یادگیرندگان خودراهبر نه تنها باید حق انتخاب برنامه آموزشی داده شود بلکه حق انتخاب محتوای برنامه آموزشی نیز باید داده شود. Bandura اعتقاد دارد، توانایی مواجهه فراگیران با وظایف و تکالیف دشوار یادگیری، علل مهم در پیشرفت یا عدم پیشرفت فراگیران است. این توانایی یعنی «من می توانم» به تفاوت فرد درباره توانایی خود در انجام دادن وظیفه ای معین یا انطباق با موقعیتی خاص دلالت دارد. یعنی در واقع اعتقاد مثبت به توانایی های خود در انجام دادن تکالیف و دست یافتن به اهداف شخصی نقش اساسی در خودراهبری فراگیر دارد.

مضمون سازمان دهنده دیگر خود نظارتی (Self-Supervision) است. خود نظارتی شیوه ای است که در آن فراگیران بر عملکردشان در مورد یک رفتار مشخص یا دسته ای از رفتارها نظارت نموده آنها را ثبت می کنند. خود نظارتی فراگیران بر تفکر و رفتار تحصیلی خود، یکی از جنبه های اساسی خودراهبری در یادگیری است [۳۸]. مضامین شناسایی شده مضمون خود نظارتی عبارتند از قابلیت پذیرش و به عهده گرفتن فعالیتی به صورت آگاهانه، توانایی افزایش و بهبود یادگیری و کنترل برای دست یابی به اهداف، مهمترین ویژگی متمایز کننده خود راهبری توانایی شخص در ارزیابی و بازخورد از میزان یادگیری نسبت به تمام اجزا فرایند یادگیری است و بدین معناست که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و همچنین نیازها و بهروزی دیگران مسئول بداند. فراگیران خود راهبر به نظارت خود می پردازند و وظایفشان را ارزیابی

می کنند و کیفیت جریانی را می سنجند که برای یادگیری طراحی کرده اند.

مضمون سازمان دهنده بعدی خودآموزی (Self-study) است. خودآموزی نوعی روش شناختی- فراشناختی است و به فراگیران کمک می کند رفتار خود را تحت کنترل کلامی درآورد. به طور فعال با تکلیف یادگیری درگیر شود، اجزا و قسمت های مهم تکلیف و مسئله را بشناسند، به بازمینی عملکرد خود حین انجام تکالیف و پس از آن پردازد و خود را برای انجام صحیح مساله تشویق کنند [۳۷]. مضامین خودآموزی شامل تشخیص و آگاهی شخصی از نیازهای یادگیری، تعیین و تدوین اهداف یادگیری، شناسایی و جستجوی منابع یادگیری، انتخاب استراتژی های یادگیری، ارزیابی از پیامدهای یادگیری و فعال نمودن یادگیری مشارکتی و کنترل علائق و نگرانی ها برای نیل به اهداف می باشد. نتایج پژوهش فراگیران برای یادگیری ارزش ویژه ای قائل می شوند و اهداف تحصیلی خود را تعیین می کنند و برای رسیدن به اهداف تلاش و کوشش می کنند و تعیین اهداف بخش مهمی از رفتار یادگیرندگان خود راهبر محسوب می شود [۴۰]. بر اساس تحلیل مضمون بعمل آمده ۷ مضمون پایه، مضمون سازمان دهنده خودآموزی (Self-study) را تشکیل می دهند. خودآموزی نمونه ای از فنون درمان شناختی- رفتاری در زمینه مهارتهای تحصیلی به شمار می روند که بر کنترل پیامد تاکید دارد [۳۳].

مضمون سازمان دهنده دیگر، عوامل بافتی یا زمینه ای (Contextual-Factors) است، سازنده گرایان به ویژه پیروان نظریه سازنده گرایی اجتماعی برخاسته از نظر Vigotsky، معتقد به شناخت موقعیتی و یادگیری موقعیتی هستند و می گویند دانش و یادگیری را نمی توان از بافت، موقعیت یا زمینه ای که در آن یاد گرفته می شود جدا کرد [۱۳]. این یافته با نظر Boyatzis [۱۵]. که اظهار می دارد: آموزش نمی تواند در خلاء اتفاق افتد، آموزش نیازمند بافت و زمینه است تا برای آنچه به فراگیر می آموزد، دلیل و جایی در زندگی روزمره پیدا کند همسو می باشد. مضامین پایه عوامل بافتی شامل یادگیری از همتا، مدیریت تعامل گرا در کلاس درس، ارزشیابی کلاس ادراک شده، ایجاد محیط غیررقابتی، محیط یادگیری، منابع یادگیری، استفاده موثر از راهبردهای یادگیری و سبک یادگیری ترجیحی می باشند [۳۹].

یادگیری از همتایان و همسالان در آموزش یکی از مدل های

پیشرفتشان را تحت نظارت دارند و راهبردهای دیگرشان را تغییر می دهند، یا اگر لازم باشد به اصلاح اهدافشان می پردازند [۳۸] این یافته با نتایج پژوهش Walters و همکاران همسو می باشد [۴۳]. آنها برای خودراهبری در یادگیری سه مولفه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظارت بر تکالیف و تلاش های خود را اساسی می دانند. هم چنین با نتایج پژوهش Garrison نیز همسو می باشد. به نظر وی هم فرایندهای شناختی و هم فراشناختی در یادگیری خود راهبر ایفای نقش می پردازند. توانمندی های شناختی و فراشناختی پیشنهاد دیگر آن است که یادگیرندگان بدون برخورداری از راهبردهای شناختی و فراشناختی موفقیت حاصل نخواهند کرد [۴۴].

مضمون سازمان دهنده دیگر ویژگیهای فردی (Personal Characteristics) (قابلیت و استعداد های فردی) است. این مضمون اشاره به انگیزه فراگیران و لیاقت آن ها در مسئولیت پذیری برای یادگیری شان دارد. ویژگیهای شخصی همچنین شامل راهبردهای شناختی قوی و منابع قابل استفاده می باشد. در یادگیری خودراهبر انتظار می رود که فراگیران به سطحی از قابلیت ها و توانمندی های فردی برسند که بدون قرار گرفتن در نظام آموزشی ویژه بتوانند، نیازهای آموزشی خود را شناسایی کرده و جهت رفع آن بکوشند. تا در نهایت یادگیری خود را مورد ارزشیابی قرار دهند [۴۴]. منبع کنترل درونی یکی از مضامین پایه ویژگیهای فردی می باشد. یادگیرندگان خودراهبر بیشتر از منبع کنترل درونی متأثرند. این یادگیرندگان موفقیت ها و شکست های تحصیلی خود را به عوامل درونی تحت کنترلشان نسبت می دهند [۱۹]. یادگیری خود راهبر نوعی از یادگیری است که می تواند با یادگیری که از جانب بیرون کنترل می گردد، تمایز داشته باشد. این مسئله بدان معناست که فراگیران بر یادگیری خود از درون کنترل دارند. با مضمون پایه توجه به جستجوی مطالب جدید و گشودگی به تجربه، بیان کننده تمایل ذاتی فرد به تجربه و آگاهی است و شامل بازشناسی فعال پیگیری و سازمان دهی تجربه فرد در واکنش به فرصت های چالش برانگیز است. در تبیین یافته به دست آمده می توان گفت که دانشجویی که توجه به جست و جوی مطلب جدید و گشودگی تجربه دارد، کسی است که تمایل زیادی برای یادگیری یا تغییر رفتار دارد و همچنین دارای اعتماد به نفس می باشد. او قادر است از مهارت های مطالعه و پایه استفاده کند. زمان خود را سازماندهی کند و

مورد استفاده در یادگیری خودراهبر می باشد. فراگیران، به عنوان معلم و فراگیر هردو همزمان سود می برند و این روش باعث درگیری فعال فراگیر و مسئولیت پذیری او می شود. در تحقیق خیات نشان دادند، مدیریت کلاس درس به یک محیط امن و تحریک کننده یادگیری نیاز دارد [۴۰]. Hiemstra مهمترین بخش جو کلاسی را ارزشیابی کلاس ادراک شده یعنی روشی که اساتید تجارب خود را با فراگیران در میان می گذارند و به وسیله آن تجارب به آنها بازخورد می دهد، عنوان کرده است [۱۳]. ایجاد محیط غیررقابتی و فضای مشارکتی به منظور محیطی که برای فراگیران یک مزیت و ضرورت در نظر گرفته می شد برای حذف فضای رقابتی کلاس درس زیرا که بسیاری از فراگیران علی رغم تلاش زیاد و موفقیت، در موقعیت های رقابتی می بازند، یادگیرندگان خودراهبر در صورت شکست در چنین موقعیت هایی با تلاش فراوان در یادگیری به موفقیت خواهد رسید [۱۸].

مضمون سازمان دهنده دیگر انگیزش و اشتیاق تحصیلی (Motivation and Engagement) می باشد. Deci و همکاران انگیزش را فرایندی که طی آن، فعالیت هدف محور برانگیخته و حفظ می شود، تعریف کرده اند و بر این باورند افراد نه تنها از نظر میزان انگیزش متفاوت اند، بلکه از نظر جهت و نوع انگیزش نیز اختلاف دارند و این تعارض در نوع انگیزش به نظرات، اهداف اساسی که باعث انجام کار و فعالیت می شوند ارتباط دارد، اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می کنند و نیز بر میزان اثربخشی و کار آئی حاصل شده اطلاق می شود [۴۱]. این مفهوم به کیفیت تلاش اشاره دارد که فراگیران صرف فعالیت های هدفمند آموزش می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند. در این راستا Gibbons معتقد است که انگیزش، اشتیاق به یادگیری، خودمدیریتی، خود کنترلی و حل مسئله به منظور رسیدن به بهترین نتایج یادگیری از جمله ویژگیهای یادگیری خود راهبر ضروری است [۴۲].

راهبردهای شناختی و فراشناختی (Metacognitive-Cognitive Skills) مضمون سازمان دهنده دیگری هستند که به یادگیری خود راهبر کمک خواهد کرد. یادگیرندگان خودراهبر به طور متناوب بررسی می کنند تا ببینند که آیا پیشرفت به طرف هدف صورت می گیرد یا خیر؟ یادگیرندگان خود راهبر به طور مداوم در طول یک فعالیت یادگیری،

طرحی برای انجام کار خود تدوین نماید.

مضمون سازنده بعدی، استقلال فراگیر (Learner Independence) می باشد. در سال های اخیر یکی از مهمترین عوامل موفقیت تحصیلی دانشجویان که در حوزه عوامل فردی قرار می گیرد و کانون توجه پژوهشگران و صاحب نظران تعلیم و تربیت بوده است یادگیری مستقل می باشد. منظور از یادگیری مستقل این است که فراگیران در جریان یادگیری به طور فعال و مستقل، خودشان فرایند یادگیری خود را تنظیم و هدایت کنند. در پژوهش حاضر مضمون سازمان دهنده استقلال فراگیر، شامل مضامین، توانایی و آمادگی فراگیر برای یادگیری بدون کمک دیگران، تجارب یادگیری شخص فراگیر، توانایی فرد برای هدف گذاری بدون اتکا به دیگران، درگیری فعال در یادگیری، تغییر مسئولیت فرایند یادگیری، پذیرش مسئولیت یادگیری خود و قابلیت و توانایی فراگیر در بهبود یادگیری خود می باشد. فراگیران خود راهبر، افراد فعالی هستند که میل قوی برای یادگیری دارند، دارای توانمندی های لازم برای درگیری در فعالیت های یادگیری مستقل هستند و به طور خودمختار یادگیری شان را مدیریت می کنند [۸]. مفهوم یادگیری مستقل با مفاهیمی چون یادگیری شخصی سازی شده، یادگیری دانش آموز محور، مالکیت در یادگیری، یادگیری خود اتکا به یادگیری خود هدایت شده، یادگیری مبتکرانه، یادگیری خود آموخته و یادگیری خود راهبر مرتبط است. در تبیین این یافته می توان گفت که در یادگیری خود راهبر، کنترل به تدریج از استادان به دانشجویان منتقل می شوند، فراگیران در هدف گذاری یادگیری و تصمیم گیری درخصوص مطالبی که ارزش یادگیری دارند و نیز نحوه انجام یک تکلیف یادگیری در یک چارچوب خاص از استقلال بسیاری برخوردار هستند.

مضمون سازمان دهنده دیگر این مطالعه مهارت های ارتباطی بین فردی (Interpersonal Communication Skills) است که عبارت است از توانایی فرد برای ارتباط برقرار کردن با دیگران در جهت برآورده نمودن نیازها، خواسته ها، حق و حقوق یا تعهدات به شیوه ای قابل قبول بدون اینکه به نیازها، خواسته ها و ... صدمه ای وارد آورد. مولفه های مهارت های ارتباطی بین فردی براساس تحلیل مضمون به عمل آمده شامل تعامل و تمایل به کار گروهی، توانایی برقراری ارتباط صحیح با دیگران و تصمیم گیری گروهی برای حل مسئله و موضوع یادگیری می باشند. به

رغم ماهیت خودمختار بودن یادگیرندگان خودراهبر، آنها نیازمند به تعامل با همکلاسی ها و یادگیرندگان به منظور تغییر اطلاعات موجود می باشند. یافته به دست آمده، تعامل با همکلاسی ها و توانایی برقراری ارتباط صحیح با نتایج پژوهش Pilling-Cormick و همکاران همسو می باشد [۴۵]. به اعتقاد آنها فرایند یادگیری خود راهبر حول محور استاد و شاگرد می گردد. در این مدل استاد و شاگرد به صورت مستقل در فرایند یادگیری خود راهبر عمل نمی کنند و تعادل بین استاد و شاگرد و همکلاسی ها به عنوان فرایندهای یادگیری و تسهیل کننده یادگیری، نامگذاری می شود. در تبیین این یافته می توان گفت اگر فراگیران از مهارت های ارتباطی بین فردی مناسب برخوردار نباشند، در بسیاری از جنبه های زندگی و آموزش آسیب پذیر خواهند بود. برقراری ارتباط بین فردی موثر، احساسات، عقاید، افکار و اندیشه ها بین افراد منتقل می شوند و رشد فرد و جامعه تضمین می گردد.

مضمون سازمان دهنده آخر، مهارتهای عاطفی (Emotional Skills) می باشد. جنبه عاطفی یادگیری، همان کنش متقابل مهم بین نحوه احساس، عمل و تفکر ماست. ذهن و عاطفه از هم جدا نیستند، عواطف تفکر و یادگیری باهم ارتباط تنگاتنگ دارند، بسیاری از نظام های آموزش عالی تنها بر جنبه شناختی یادگیری تاکید داشته اند و پرورش دوسویه دیگر را فراموش کرده اند. با جدا پنداشتن عاطفه از شناخت و این دو از رفتار، برنامه های آموزشی واقعیت مهمی را از فرایند آموزشی حذف کرده اند. یادگیری به صورت گروهی نیازمند داشتن توانایی ایجاد ارتباط با دیگران است [۴۵]. همین کنش گروهی است که خواستگاه عواطف است و همین عواطف هستند که زمینه را برای برقراری ارتباط با دیگران فراهم می کنند. امروزه باور بر این است که عواطف به فراگیر کمک می کنند تا از توانمندی هایش بهتر بهره مند شود. ارزش گذاری فراگیر به یادگیری، ریسک پذیری و تحمل پیچیدگی در یادگیری و اطمینان کردن به خویشتن در یادگیری، مضامین پایه مهارت های عاطفی می باشند [۳۴]. یکی از پیامدهای یادگیری خودراهبر را می توان تاثیر آن را بر ادراک، باورها، اعتقادات و ارزش هایی دانست که فراگیران درمورد تحصیل برای خود ایجاد می نمایند. این یافته با نتایج پژوهش Du Toit-Brits همسو می باشد [۴۷]. آنها به این نتیجه رسیدند که دیدگاه جهانی یادگیری خود راهبر باید به دنبال به کارگیری اصل

خواهد داشت و نقاط ضعف استراتژیهای کیفی مبتنی بر متن در پژوهش حاضر نیز وجود خواهد داشت. از طرفی شبکه مضامین ارائه شده در مدوده منابع در دسترس محقق معنا پیدا می کند و این احتمال وجود دارد که اگر گستره منابع وسیع تر گردد مضامین جدیدی به شبکه اضافه شود و نمی توان شبکه حال شده را در گذر زمان ثابت فرض نمود.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان داد که مولفه های یادگیری خودراهبر در آموزش پرستاری شامل ۱۰ مولفه می شوند و این مولفه ها در چند بخش قابل کاربست هستند. برنامه های آموزشی، استاد، دانشجو و محتوای آموزشی بخش هایی هستند که تحت تاثیر این مولفه ها بایستی اصلاح و دچار تغییر شوند. در رابطه با دانشجویان پرستاری هدف تبدیل کردن آنها به افراد خودراهبر و فراگیران مادام العمر است که مبتنی بر آموزش مهارتها و اصلاح نگرشها دانشجویان با اتمام تحصیلات، مطالعه و بروز رسانی دانش و مهارتهای خود را فراموش نکنند. برنامه های آموزشی فعلی نیز در راستای مستقل نمودن دانشجویان گام بر نمی دارند و مبتنی بر خودآموزی در حین و بعد از اتمام تحصیلات نیستند که لازم است تحول اساسی در آن صورت گیرد. شکل تدوین کتب درسی نیز بنحوی است که کاملا استاد محور است و روش های تدریس نیز انگیزه لازم را در دانشجو بمنظور یادگیری و پژوهش مستقل رقم نمی زند، حتی نحوه ارزشیابی دانشجویان نیز در تباین کامل با خودراهبری است و بجای هدایت دانشجو به سمت کشف شکاف های یادگیری خود، او را در انتظار ارزیابی بیرونی قرار می دهد. اساتید نیز لازم است متناسب با نیازها و استراتژیهای یادگیری دانشجویان تغییر رویه دهند و تسلط خویش را در زمینه مهارتهای تدریس با رویکرد یادگیری خودراهبر توسعه دهند. بنظر می رسد شبکه مضامین بدست آمده در پژوهش حاضر منظومه ای از ویژگیها، مهارتها و رفتارهاست که باید در دانشجویان ایجاد، تکوین و تکامل پیدا کند و ویژگی قابل آموزش بودن خودراهبری در رابطه با اکثر دانشجویان می تواند بسیاری از آسیب های دانشی و مهارتی این افراد را در حرفه خویش کاهش دهد. لذا لازم است دانشگاه، اهداف آموزشی را متناسب با سبک یادگیرنده محور تنظیم نماید و دانشجویان را به

تمامیت باشد و هم جنبه های یادگیری را تحت تاثیر قرار دهد و مدلی را که آنها در مطالعه خویش ارائه داده اند یک مدل جامع و تحول گرای خود راهبری است. استاد، کتاب، فراگیر، روش های تدریس و مدیریت آموزش از جمله عواملی هستند که معمولا در فرایند یادگیری موثر هستند و مورد بررسی و کند و کاو قرار می گیرند. در تبیین نتایج پژوهش می توان بیان داشت، که امروزه ماهیت یادگیری در محیط های پیچیده، دانشجویان را متقاعد می نماید، خودراهبر باشند و مسئولیت یادگیری شان را بپذیرند؛ یعنی کنترل بیشتری بر بررسی و مدیریت جنبه های شناختی و وابسته به قراین یادگیری شان تقبل کنند. در همه این مضامین شناسایی شده یادگیری خودراهبر، فراگیر در قلب یادگیری قرار دارد که در آن خودراهبری فراگیر در یادگیری و تمایلش در این فرآیند مورد تاکید قرار گرفته است. این برای موفقیت فرآیند یادگیری دانشجوی پرستاری حیاتی است و رشد خودراهبری دانشجویان پرستاری در یادگیری یک نتیجه غیر قابل انکار و ضروری در آموزش می باشد. در این راستا دانشکده های پرستاری می توانند از این مهارتها برای پیش بینی و بروز رسانی توانمندی های علمی دانشجویان، اساتید و فارغ التحصیلان خود در آینده استفاده کنند [۳۵]. بنابراین پیشنهاد می شود از آنجا که خود راهبری قابل آموزش است، مولفه های یادگیری خودراهبر در طول دوره تحصیلی دانشجویان پرستاری مورد توجه و استفاده اساتید قرار گیرد. همچنین می توان برگزاری کارگاه های آموزش مهارتهای خودراهبری را به مدرسان، اساتید و همه دست اندر کاران آموزش پرستاری پیشنهاد کرد. در واقع اساتید با برهم زدن تعادل شناختی دانشجویان و ایجاد انگیزه در آنان، دانشجویان را برای رسیدن به موفقیت های بیشتر و کسب مهارتهای یادگیری مادام العمر تهییج می کنند تا آنها با علاقه و رغبت بیشتری اهداف تحصیلی شان را دنبال کنند تا به جای اینکه دانش به آن ها تحمیل شود خود به سمت دانش بروند و توانایی بیشتری را در مواجهه با چالشهای تحصیلی داشته باشند. پژوهش حاضر هم به لحاظ استراتژی مورد استفاده و هم منابع محدودیتیهایی نیز دارد. متن محور بودن تحلیل مضمون و تاکید بر محتوای کتب، مقالات و گزارش های علمی مانع از این می شود که بتوان نگاهی خارج از محیط مطالعه به آن وارد نمود و اگر بدلیل محدودیت دسترسی منبع مناسبی از دست رفته باشد تاثیر آن در شبکه مضامین نهایی وجود

پیشنهاد می شود با در نظر گرفتن مولفه ها و مضامین یادگیری خودراهبر در ارتقا سطح آموزش و یادگیری در آموزش پرستاری تلاش نمایند.

سیاسگری

در اینجا از استاد راهنما و تمام متخصصین و صاحب نظرانی که با آگاهی و تخصص خود در انجام این پژوهش به محقق کمک کردند تشکر به عمل می آید.

تضاد منافع

بین نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

References

1. Nadi M, Moshfeghi N, Amini M. Exploratory relationship between epistemological beliefs and self-directed learning among nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*. 2018; 18 (4): 12-24.
2. Radnitzer KD. Emotional intelligence and self-directed learning readiness among college students participating in a leadership development program. [dissertation] Urbana: University of Illinois at Urbana - Champaign; 2010. 192.
3. Huston CM. The impact of emerging technology on nursing care: Warp speed ahead. *Online Journal of Issues in Nursing*. 2013;18(2):10.39. <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol18No02Man01>
4. Mahmoud HG. Critical thinking dispositions and learning styles of baccalaureate nursing students and its relation to their achievement. *International Journal of Learning and Development*. 2012; 2(1):398-415. <https://doi.org/10.5296/ijld.v2i1.1379>
5. O'Shea E. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*. 2003;43(1):62-70. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x>
6. Uus Ö, Mettis K, Väljataga T. Cognitive skills in adolescents' self-directed learning efficacy. *creative education*. 2022; 13, 583-598. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.132035>
7. Moore MG. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*. 1973; 44(12):661-679. <https://doi.org/10.2307/1980599>
8. Nadi MA, Sajjadian I. Validation of a self-

سمت خود راهبری سوق دهد. بنابراین با عنایت به تاثیر بسزای یادگیری خود راهبر بر ادراکات، باورها، اعتقادات و ارزش های دانشجویان در طول تحصیل خود شایسته است، مسئولین و مدرسان دانشگاههای علوم پزشکی توجه ویژه ای را در برنامه های آموزشی دانشجویان پرستاری به استفاده از این مولفه ها اختصاص دهند که این امر در ارتقای دانش و حرفه پرستاری هم به صورت کمی و هم کیفی موثر خواهد بود. همچنین پیشنهاد می شود تاثیر هر کدام از مولفه های اصلی (مضامین سازمان دهنده) در قالب پژوهش های آمیخته در جوامع مختلف پرستاری مورد بررسی قرار گیرند. همچنین، به مدیران آموزشی

- directed learning readiness scale for medical and dentistry students. *Iranian Journal of Medical Education*. 2011;11(2). 174-182.
9. Smith MK. Self-direction. retrieved from the encyclopedia of informal education 1996. [Cited 2011Mar 16]. Available from: <http://www.infed.org/biblio/b-selfdr.htm>.
 10. Savin-Baden M & Major CH. Foundations of problem-based learning. Berkshire: SRHE & Open University Press; 2004.
 11. Houle CO. Patterns of learning. New perspectives on life-span education. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1984.
 12. Hiemstra R. Is the internet changing self-directed learning? Rural users provide some answers. *International Journal of Self-Directed Learning*. 2006; 3(2):45-60. <https://roghiemstra.com/Internet-SDL.pdf>
 13. Hiemstra R Ed. Creating environments for effective adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* No 50. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1991. <https://doi.org/10.1002/ace.36719915003>
 14. Fisher M, King J, Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*. 2001;21(7): 516-25. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
 15. Guglielmino, L. M. Guglielmino responds to Field's investigation. *Adult Education Quarterly*. 1989; 39(4), 235-240. <https://doi.org/10.1177/0001848189039004005>
 16. Nadi MA, Sajjadian I. Investigating validity and reliability of Guglielminó's self-directed learning readiness scale (SDLRS) among medical and dentistry students. *Iranian Journal of Medical*

- Education. 2012;12(6):467-79.
17. Nadi M, Sajjadian I. Standardization of self-directed learning reading scale on girls student of Isfahan high schools. Quarterly Education innovation. 2006;18(5):111-34.
 18. Nadi M, Gordanshekan M, Golparvar M. Effect of critical thinking, problem solving and meta-cognitive on student self- directed learning readiness of agricultural students in science and research branch. Islamic Azad University, Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Science. 2013; 5 (4): 19-26.
 19. Nadi MA, Yousef i AR, Changiz T. Medical and dental students' understanding of Self-directed learning and its relation to individual properties. Step in the development of medical education, Strides in Development of Medical Education. 2012; 8(2): 173- 181[Persian].
 20. Dent J, Harden RM. A practical guide for medical teachers. 4th ed st. London: Elsevier Health Sciences; 2013.
 21. Candy PC. Self-Direction for Lifelong Learning: A comprehensive guide to theory and practice. Michigan: ERIC; 1991 April 16.
 22. Jafari A, Nadi, MA, Manshaee G. Development and Validation of a self-directed learning training package and determining its effectiveness on academic enthusiasm and academic vitality in students. Research in Curriculum Planning. 2021; 18(41): 103-123.
 23. Safavi M, Shooshtari S, Mahmoodi M, Yarmohammadian M H. Self-directed learning readiness and learning styles among nursing students of isfahan university of medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education. 2010; 10 (1) :27-36.
 24. Jafari Sani H, Balochzade F, Bahmanabadi S. Relationship between skill oriented and performance oriented perceived class evaluation and self-direction on learning from the viewpoint of nursing and midwifery students of Mashhad University of Medical Sciences. Journal of Medical Education and Development. 2013; 7(4): 41-51.
 25. El-Gilany AH, Abusaad FES. Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. Nurse Education Today. 2013 ;33(9):1040-4. 10,1016. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.003>
 26. Avdal EU. The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. Nurse Education Today. 2013; 33(8):838-4. doi:10.1016/j.nedt.2012.02.006. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.02.006>
 27. Francis A, Flanigan A. Self-directed learning and higher education practices: Implications for student performance and engagement. Mountain Rise. 2012;7(3):1-18. doi:10.1234/MR.V7I3.166.
 28. Shirazi F, Sharif F, Molazem Z, Alborzi M. Dynamics of self-directed learning in M.Sc. nursing students: A qualitative research. J Adv Med Educ Prof. 2017;5(1):33-41.
 29. Sohrabi S, Habibi A, Arabzadeh N. Assessment of self-directed learning readiness in nursing students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. Journal of Nursing Education. 2022; 10 (6) :44-52.
 30. Rascón-Hernán C, Fullana-Noell J, FuentesPumarola C, Romero-Collado A, Vila-Vidal D, Ballester-Ferrando D. Measuring self-directed learning readiness in health science undergraduates: A cross-sectional study. Nurse education today. 2019; 83:104201. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.019>
 31. Attride-Stirling J. Thematic Networks: An analytic tool for qualitative Research. Qualitative Research. 2001;1(3): 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
 32. Creswell JW, Plano Clark VL. Designing and conducting mixed methods research. published by sage publications. 2007:37. California. ISBN1 41292 792 7.
 33. Atta IS, Alghamdi AH. The efficacy of self-directed learning versus problem-based learning for teaching and learning ophthalmology: a comparative study. Adv Med Educ Pract. 2018 <https://doi.org/10.2147/AMEP.S171328>
 34. Cramm JM, Hartgerink JM, Vreede PL, Bakker TJ, Steyerberg EW, Mackenbach JP, Neibor AP. The relationship between older Adults self-management abilities, well-being and depression. Original investigation. 2012; 9 (3): 353-360. doi: 10.1007/s10433-012-0237-5. <https://doi.org/10.1007/s10433-012-0237-5>
 35. Kajbaf MB, Molavi H, Shirazi AR. The relationship between motivational beliefs and self-regulatory learning strategies and academic Performance among high school students, Journal of the news Cognitive Sciences. 2003; 5

- (1): 27-33.
36. Terry PS. Effect of time management practice on self-regulation, and academic self-efficacy. Dissertation of curriculum and instruction, Virginal University.2002;108.
 37. Nahravanian P, Zare H. The effect of training on problems-solving style and self-directed learning. Journal of Advances in cognitive Science. 2017;19. 20.
 38. Reid R, Trout AL, Schartz M. Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. Exceptional Children. 2005; 71(4): 361-77. ERIC Number: EJ697216
 39. Boyatzis R E. Transforming qualitative information: thematic analysis and code development. London: SAGE Publications. 1998.
 40. Khat H. Measuring self-directed Learning and Diagnostic tool for Adult Learners. Journal of University Teaching and Learning Practice,2015; 12(2):1-15. <https://doi.org/10.53761/1.12.2.2>
 41. Deci EL, vallerand RJ, Pelletier LG, Ryan RM.. Motivation and education: The self-determination perspective, 1991, Educational Psychology, 26(3&4): 325-346 <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
 42. Gibbons M. The Self-directed learning handbook: challenging adolescent students to excel, 1st ed, San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers. 2002; 205.
 43. Walters A. Understanding Procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology.2003; 95(1):179-187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
 44. Garrison DR. Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibilities and control issues. Journal of Adult Education Quarterly, 1992; 42 (3):136-148. <https://doi.org/10.1177/074171369204200302>
 45. Pilling-Cormick, Ontario B, Garrison R. Self-directed and self-regulated learning conceptual links. Canadian Journal of University Continuing Education.2007; 33(2) :13-33. doi: <https://doi.org/10.21225/D5S01M>
 46. Naeimi L, Bigdeli S, Soltani Arabshahi K. Level of self-directed learning readiness in medical students. Educ Strategy Med Sci. 2012; 5 (3):177-181.
 47. Nadi MA, Fooladvand M. Psychometric properties of the self-directed learning readiness scale (SDLRS) by Cheng et al. in Nursing and Midwifery Students. 2017; 6 (6) :16-24.
 48. Du Toit-Brits C. Embedding motivation in the self-directedness of first-year teacher students. South African Journal of Higher Education; 2017, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.20853/31-1-824>