

The Attitude of Healthcare Services Management Students towards Self-Directed Learning

Parvaneh Isfahani¹, Faezeh Rasulkhani², Hadiseh Shahreki²,
Fatemeh Mohammadi², Somayeh Samani³

Received: 06.07.2021

Accepted: 11.08.2021

Published: 07.10.2021

Abstract

Background: Due to the many developments in the field of science and knowledge, self-directed learning can play a key role in lifelong learning and empowerment as a very important skill. Therefore, this study was conducted to determine the attitude of healthcare services management students of Zabol University of Medical Sciences towards self-directed learning in 2019.

Methods: In this descriptive- analytical study, 62 students of health care management major were selected using the census method. A standard questionnaire was used in this study. Data were analyzed using appropriate descriptive and inferential tests.

Results: The most frequent elements were "lack of influence from the teacher" (3.24 ± 0.935) in the category of perception of self-direct learning, "higher arousal power than the traditional method" (2.65 ± 0.791) in the category of how to effect learning, "quizzes and tests" (2.73 ± 0.961) in the category of barriers and "good lecture" (3.02 ± 1.000) in the category of motivational factors.

Conclusion: From the students' point of view, Individual characteristics played an important role in determining self-directed learning efficiency and lack of knowledge was one of the major obstacles.

Keywords: Self-directed learning, Student, Attitude

Citation: Isfahani P, Rasulkhani F, Shahreki H, Mohammadi F, Samani S. **The Attitude of Healthcare Services Management Students towards Self-Directed Learning.** J Zabol Med Sch 2021; 4(3): 91-7.

1- Assistant Professor, Department of Health Services Management, School of Public Health, Zabol University of Medical Sciences, Zabol, Iran

2- BSc, Department of Health Services Management, School of Public Health, Zabol University of Medical Sciences, Zabol, Iran

3- Instructor, Department of Occupational Health Engineering, School of Public Health, Zabol University of Medical Sciences, Zabol, Iran

Corresponding Author: Fatemeh Mohammadi, **Email:** fatememohammadioffical@gmail.com



نگرش دانشجویان رشته مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی نسبت به یادگیری خود راهبر

پروانه اصفهانی^۱، فایزه رسولخانی^۱، حدیثه شهرکی^۲، فاطمه محمدی^۲، سمیه سامانی^۳

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۲۰

تاریخ چاپ: ۱۴۰۰/۷/۱۵

مقدمه: با توجه به تحولات زیاد عرصه علم و دانش، یادگیری خودراهبر می تواند به عنوان یک مهارت بسیار مهم، نقش اساسی در یادگیری مادام‌العمر و توانمندسازی افراد ایفا کند. بنابراین، این مطالعه با هدف تعیین نگرش دانشجویان رشته مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی زابل، نسبت به یادگیری خودراهبر در سال ۱۳۹۸ صورت گرفت.

شیوه مطالعه: در این پژوهش توصیفی-تحلیلی، تعداد ۶۲ دانشجوی رشته مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی با استفاده از روش سرشماری انتخاب شدند. از یک پرسش‌نامه استاندارد، در این مطالعه استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون‌های توصیفی و استنباطی مناسب تحلیل شدند.

یافته‌ها: در مؤلفه مفهوم از یادگیری خودراهبر، عدم تأثیرپذیری از استاد با میانگین و انحراف معیار (0.935 ± 0.24)، در مؤلفه چگونگی تأثیر بر یادگیری، قدرت برانگیختگی بالاتر نسبت به شیوه سنتی با میانگین و انحراف معیار (0.791 ± 0.265)، در مؤلفه موانع، کویزها و آزمون‌ها با میانگین و انحراف معیار (0.961 ± 0.273) و در مؤلفه عوامل انگیزشی، سخنرانی خوب با میانگین و انحراف معیار (1.000 ± 0.302)، دارای بیشترین فراوانی بودند.

نتیجه‌گیری: از دیدگاه دانشجویان، قدرت برانگیختگی، نقش مهمی در تعیین کارآیی یادگیری خودراهبر ایفا می‌کند و آزمون‌ها و کویزها، از بزرگ‌ترین موانع آن قلمداد می‌شود.

کلمات کلیدی: یادگیری خودراهبر، دانشجو، نگرش

ارجاع: اصفهانی پروانه، رسولخانی فایزه، شهرکی حدیثه، محمدی فاطمه، سامانی سمیه. نگرش دانشجویان رشته مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی نسبت به یادگیری خود راهبر. مجله دانشکده پزشکی زابل ۱۴۰۰؛ ۴(۳): ۹۷-۹۱.

مقدمه

مربی نیاز داشته باشند. عصر فناوری اطلاعات و پیشرفت‌های آن، بستر مناسب یادگیری برای تبدیل معلم‌محوری به خودراهبری را فراهم نموده است (۱).

یادگیری خودراهبر یک شیوهی آموزشی است که در نظام‌های آموزشی پیشرو، به طور روزافزون از آن استفاده می‌شود.

یادگیری خودراهبر (Self-directed learning) SDL، به عنوان یک مفهوم اصلی در یادگیری مبتنی بر مسأله PBL (Problem-based learning) در نظر گرفته می‌شود (۲). این نوع یادگیری، یک پیش‌نیاز برای یادگیری مادام‌العمر است (۳). از دیدگاه Knowles (۴)، یادگیری خودراهبر، فرایندی است که در آن، افراد با کمک و بدون کمک دیگران به تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف

موضوع اصلی هر آموزشی، یادگیری است بدین معنی که آموزش، زمانی معنا دار است که با یادگیری فراگیران همراه شود. امروزه حجم زیادی از مطالب آموزشی وجود دارد و پیشرفت روزمره‌ی تکنولوژی نیز بر این حجم مطالب می‌افزاید. هر فرد باید مطالب بیشتری بیاموزد تا از سایرین عقب نماند. بشر، در این دوران بر پایه‌ی علم و دانش نسل‌های پیشین دست به خلق دانش جدید می‌زند. این روند هر چند ممکن است رو به جلو حرکت کند و سرعت بیشتری به خود گیرد؛ هر فرد باید تلاش و کوشش بیشتری برای آموزش خود نماید. در این روند، نظام‌های سنتی آموزش نمی‌توانند پاسخگو باشند. بنابراین، افراد باید آموزش‌های خود را به سمتی سوق دهند که کمتر به

۱- استادیار، گروه مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی زابل، زابل، ایران

۲- کارشناس، گروه مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی زابل، زابل، ایران

۳- مربی، گروه مهندسی بهداشت حرفه‌ای، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی زابل، زابل، ایران

نویسنده مسؤول: فاطمه محمدی

مقطعی در سال ۱۳۹۸ صورت گرفت. جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش، کلیه‌ی دانشجویان کارشناسی رشته‌ی مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی در حال تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی زابل بودند. از روش سرشماری در این پژوهش استفاده شد و تعداد ۶۲ دانشجو، مورد بررسی قرار گرفتند.

برای انجام این مطالعه از پرسش‌نامه‌ی استاندارد استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل دو بخش، اطلاعات دموگرافیک و سنجش نگرش دانشجویان نسبت به یادگیری خودراهبر بوده است. قسمت مشخصات دموگرافیک شامل جنسیت، سن و ترم تحصیلی بود. سؤالات بخش دوم پرسش‌نامه در ۴ مؤلفه‌ی اصلی (معنا و مفهوم یادگیری خودراهبر، تأثیر آن بر یادگیری، موانع و عوامل انگیزشی آن) طبقه‌بندی شد. به جز بعد چهارم، همه‌ی ابعاد دارای ۱۰ سؤال بود که با استفاده از طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شد. مقیاس اندازه‌گیری آن از نوع طبقه‌ای بود و فرایند نمره‌دهی آن برای تمامی سؤالات به صورت مثبت و از ۱ برای کاملاً مخالفم شروع و به ترتیب تا ۵ برای کاملاً موافقم ادامه داشت. در هر مؤلفه، حداقل نمره‌ی قابل کسب، ۱۰ و حداکثر نمره‌ی قابل کسب، ۵۰ بود. روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط متخصصین و همچنین پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ در مطالعه‌ی طهماسب‌زاده (۱۱) در سال ۱۳۹۶ تأیید شد. با این وجود، جهت اطمینان بیشتر و افزایش صحت اطلاعات، در این پژوهش با توزیع ۲۰ پرسش‌نامه به تصادف در بین نمونه‌ها، پایایی پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ تعیین گردید.

داده‌ها به منظور تجزیه و تحلیل، وارد نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۱۹ (version 19, SPSS Inc., Chicago, IL) شدند. از آزمون‌های توصیفی نظیر فراوانی، میانگین و انحراف معیار و آزمون χ^2 جهت انطباق استفاده شد. حد معنی‌داری، ۵ درصد در نظر گرفته شد. اخذ کد اخلاق (IR.ZBMU.REC.1398.205) از معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی زابل، کسب رضایت آگاهانه، آزاد بودن شرکت‌کنندگان نسبت به شرکت در پژوهش، حفظ محرمانگی اطلاعات و بی‌طرفی پژوهشگران در کلیه‌ی مراحل جمع‌آوری، تحلیل و گزارش داده‌ها از جمله ملاحظات اخلاقی رعایت شده در این مطالعه بود.

یادگیری، شناسایی منابع انسانی و مادی برای یادگیری، انتخاب و اجرای استراتژی‌های یادگیری مناسب و ارزیابی نتایج یادگیری خویش می‌پردازد.

برخی از محققان استدلال کردند که تمایل به این چنین یادگیری به ویژگی‌های شخصیتی افراد یادگیرنده بستگی دارد (۵، ۶). یادگیرندگان خودگردان، دارای درجه‌ی بالایی از مسؤولیت شناختی، تفکر انتقادی و انگیزه می‌باشند (۷). این افراد، کنجکاو هستند، مایل‌ند چیزهای جدیدی را امتحان نمایند و خواهان تغییر هستند (۸). بنابراین، از نظر تئوری، یادگیرندگان خودگردان، ممکن است نگرش مثبتی نسبت به پژوهش نشان دهند. علاوه بر این، در مقایسه با فراگیران غیرفعال، یادگیرندگان فعال با اعتماد به نفس و مستقل هستند. بنابراین شانس بیشتری برای مشارکت در فعالیتهای تحصیلی فوق برنامه‌ی خود دارند (۶).

یادگیری خودراهبر، به عنوان یک فرایند توسعه در نظر گرفته می‌شود که با استفاده از استراتژی‌های مختلف، یادگیری را تسهیل می‌کند (۹). این استراتژی‌های یادگیری شامل یادگیری مبتنی بر مسأله، یادگیری مبتنی بر پروژه، یادگیری مبتنی بر وظیفه، ایجاد گروه‌های کوچک و ارزیابی و ارزشیابی همسالان است (۱۰).

یادگیری خودراهبر، برای آموزش فراگیران بسیار ضروری است. دلایل مختلفی برای این ضرورت بیان شده است. دلیل اول این است که یادگیران فعال در مقایسه با فراگیران غیرفعال، مطالب بیشتری را یاد گرفته و یادگیری بهتری کسب می‌نمایند. دلیل دوم این است که یادگیری خودراهبر، با فرایندهای رشد روان‌شناختی انسان سازگارتر هستند. دلیل سوم این است که بسیاری از تغییر و تحولات جدیدی که در آموزش شکل گرفته، مسؤولیت به دست گرفتن ابتکار و یادگیری را تا حدود زیادی بر عهده یادگیرندگان می‌نهد. دلیل چهارم این است که با توجه به دگرگونی‌های سریع در درک دانش، هدف اصلی آموزش و یادگیری باید ایجاد و شکل‌دهی مهارت‌های پژوهش و جستجوگری باشد (۱). بنابراین، این مطالعه با هدف تعیین نگرش دانشجویان رشته‌ی مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی زابل نسبت به یادگیری خودراهبر در سال ۱۳۹۸ صورت گرفت.

مواد و روش‌ها

این مطالعه از نوع توصیفی-تحلیلی بود که به صورت

یافته‌ها

در این مطالعه، تعداد ۶۲ نفر، مشارکت داشتند. بیشتر شرکت‌کنندگان، زن (۷۰/۹۷ درصد)، در گروه سنی بیشتر از ۲۰ سال (۸۸/۷۱ درصد)، و در ترم تحصیلی دوم (۳۳/۸۷ درصد) بودند (جدول ۱).

جدول ۱: توزیع فراوانی اطلاعات دموگرافیک افراد مورد مطالعه

فراوانی (درصد)	
جنسیت	زن (۷۰/۹۷) ۴۴
	مرد (۲۹/۰۳) ۱۸
سن	کمتر از ۲۰ (۱۱/۲۹) ۷
	بیشتر از ۲۰ (۸۸/۷۱) ۵۶
ترم تحصیلی	ترم ۲ (۳۳/۸۷) ۲۱
	ترم ۴ (۱۹/۳۵) ۱۲
	ترم ۶ (۲۴/۱۹) ۱۵
	ترم ۸ (۲۲/۵۸) ۱۴

نتایج جدول ۴، نشان داد که بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار، تفاوت معنی‌داری وجود داشت ($p \text{ value} = ۰/۰۰۰۱$). در مؤلفه‌ی موانع یادگیری خودراهبر، بیشترین میانگین و انحراف معیار مربوط به سؤال کوییزها و آزمون‌ها ($۰/۹۶۱ \pm ۲/۷۳$) بود.

بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار، تفاوت معنی‌داری وجود داشت ($p \text{ value} = ۰/۰۰۰۱$). در بین مؤلفه‌ی عوامل انگیزشی در یادگیری خودراهبر، بیشترین میانگین و انحراف معیار مربوط به سؤال سخنرانی خوب ($۱/۰۰۰ \pm ۳/۰۲$) بود (جدول ۵).

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف تعیین نگرش دانشجویان رشته‌ی مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی زابل نسبت به یادگیری خودراهبر در سال ۱۳۹۸ انجام گرفت.

در مؤلفه‌ی معنا و مفهوم یادگیری خودراهبر، بیشترین مقدار میانگین و انحراف معیار مربوط به سؤال عدم تأثیرپذیری از استاد بود. این یافته با نتایج مطالعه‌ی طهماسب‌زاده (۱۱) همخوانی نداشت. در این راستا، Spencer و Jordan (۱۲) و Knowles (۱۳) معتقدند که در فرایند یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان به تنهایی فعالیت‌های خویش را انجام داده و دستیابی به اهداف را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

از طرفی دیگر، Guglielmino و همکار (۱۴) بیان کردند که فراگیری که از مهارت یادگیری خودراهبر برخوردارند، دارای ابتکار عمل هستند و مستقل عمل می‌کنند، آن‌ها مسؤولیت کارشان را شخصاً می‌پذیرند و در صدد رفع چالش‌ها بر می‌آیند.

فراوانی مطلق و نسبی دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه نسبت به مؤلفه‌ی اول پرسش‌نامه (معنا و مفهوم یادگیری خودراهبر) در جدول ۲ ارائه شده است. بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار، تفاوت معنی‌دار وجود داشت. بیشترین میانگین و انحراف معیار مربوط به سؤال عدم تأثیرپذیری از استاد ($۰/۹۳ \pm ۳/۲۴$) بود.

مطابق جدول ۳، در مؤلفه‌ی میزان تأثیر در یادگیری، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار برای همه‌ی سؤالات، تفاوت معنی‌داری وجود داشت ($p \text{ value} = ۰/۰۰۰۱$). بیشترین میانگین و انحراف معیار مربوط به سؤال قدرت برانگیختگی بالاتر نسبت به شیوه‌ی سنتی ($۰/۷۹۱ \pm ۲/۶۵$) بود.

جدول ۲: توزیع فراوانی سؤالات مؤلفه‌ی معنا و مفهوم یادگیری خودراهبر

شماره سؤال	عبارت سؤال	فراوانی مشاهده شده			فراوانی مورد انتظار	میانگین \pm انحراف معیار	χ^2	سطح معنی‌داری
		کاملاً موافقم	موافقم نظری ندارم	مخالف				
۱	تصمیم‌گیری توسط فراگیر	۹	۱۱	۶	۱۵/۵	۳۶/۹۶۸	۰/۰۰۰۱	
۲	یادگیری بدون استاد	۷	۵	۱۹	۱۲/۴	۴۱/۲۲۶	۰/۰۰۰۱	
۳	رفع تکلیف از استاد	۲	۱۶	۲۲	۱۲/۴	۳۳/۶۴۵	۰/۰۰۰۱	
۴	انجام تکالیف درسی به جای آزمون	۵	۱۱	۱۵	۱۵/۵	۲۳/۹۳۵	۰/۰۰۰۱	
۵	پذیرش مسؤولیت توسط دانشجویان	۱۶	۶	۳	۱۵/۵	۴۵/۷۴۲	۰/۰۰۰۱	
۶	مطالعه و تحقیق هدایت شده توسط استاد	۱۵	۶	۱۰	۱۵/۵	۲۳/۲۹۰	۰/۰۰۰۱	
۷	عدم تأثیرپذیری از استاد	۳	۱۱	۳۰	۱۲/۴	۴۴/۴۵۲	۰/۰۰۰۱	
۸	یادگیری مادام‌العمر	۷	۱۵	۸	۱۲/۴	۴۲/۸۳۹	۰/۰۰۰۱	
۹	مکمل روش سخنرانی	۵	۲۲	۸	۱۵/۵	۲۲/۰۰۰	۰/۰۰۰۱	
۱۰	عدم تأثیرپذیری واقعی از برنامه درسی	۰	۲۶	۲۳	۲۰/۷	۴/۴۸۴	۰/۰۰۰۱	

جدول ۳: توزیع فراوانی سؤالات مؤلفه‌ی میزان تأثیر در یادگیری

شماره سؤال	عبارت سؤال	فراوانی مشاهده شده			فراوانی مورد انتظار	میانگین \pm انحراف معیار	χ^2 معنی داری
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری مخالف ندارم			
۱۱	بسیار مؤثرتر از تدریس سایر دروس	۵	۳۱	۱۳	۱۲/۴	۴۲/۸۳۹	
۱۲	داشتن نیاز به راهنمایی در آغاز کار	۲۰	۳۸	۴	۲۰/۷	۲۸/۰۰۰	
۱۳	تابع ویژگی‌های شخص بودن	۱۳	۴۰	۷	۱۲/۴	۸۴/۷۷۴	
۱۴	مجبور به خود نظم‌یافتگی	۱۱	۳۸	۹	۱۵/۵	۴۵/۲۲۶	
۱۵	نیاز به بازخورد	۱۳	۴۰	۸	۱۵/۵	۵۶/۳۲۳	
۱۶	آسان بودن در صورت ارائه‌ی راهنمایی و بازخورد	۱۰	۳۸	۱۰	۱۵/۵	۴۵/۰۹۷	
۱۷	داشتن زمان بررسی بیشتر	۱۰	۳۴	۱۳	۱۵/۵	۳۱/۵۴۸	
۱۸	قدرت برانگیختگی بالاتر نسبت به شیوه‌ی سنتی	۴	۲۲	۲۸	۱۵/۵	۲۴/۹۶۸	
۱۹	بی‌انگیزگی در صورت عدم آگاهی به فرایند آن	۱۵	۳۵	۶	۱۵/۵	۳۶/۱۹۴	
۲۰	احساس اعتماد بیشتر به توانایی‌های خود	۱۱	۴۱	۸	۱۵/۵	۵۸/۶۴۵	

در فرایند یادگیری آن‌ها دارد. در حقیقت، یادگیری، فرایندی است که شاهره اصلی آن، دارا بودن انگیزه است. این در حالی است که می‌توان حین آموزش به فراگیران انگیزه را در آن‌ها ایجاد و تقویت نمود (۱۷).

بنابراین، پیشنهاد می‌شود، مربیان، تمرکز بیشتری بر روی استراتژی‌هایی که انگیزه‌ی فراگیران را تحریک می‌کند، داشته باشند. مربیان و آموزش‌گران می‌توانند بر توسعه‌ی برنامه‌های آموزشی و محتوای یادگیری که سازگار با علاقه دانشجویان باشد، متمرکز شوند. اساتید دانشگاه می‌توانند نقش پیش‌تیبیان و حامی دانشجویان را ایفا نمایند. در صورتی که دانشجویان عملکردی بهتری برای یادگیری مطالب دارند، از آن‌ها تقدیر کنند.

نتایج نشان داد که یادگیری خودراهبر بر میزان یادگیری، مؤثر بوده است. درجه‌ی تأثیر آن در این مطالعه تابع برانگیختگی بالا در آن‌ها می‌باشد. این یافته با نتایج مطالعات طهماسب‌زاده (۱۱) و عبدالله و همکاران (۱۵) هم‌سو می‌باشد.

نتایج مطالعه‌ای در سال ۲۰۰۳ نشان داد که سطوح بالای درگیری انگیزشی، باعث افزایش موفقیت در انجام تکلیف و یادگیری در فراگیران خواهد شد (۱۶). یادگیرندگان خودراهبر به دلیل درک درستی که از انگیزش خود دارند، هنگامی که در انجام تکالیف درگیر می‌شوند، سعی می‌کنند که برای یادگیری، برنامه‌ریزی نمایند و خودنظارتی و خودارزشیابی، همیشه نقش مهمی

جدول ۴: توزیع فراوانی سؤالات مؤلفه‌ی موانع یادگیری خودراهبر

شماره سؤال	عبارت سؤال	فراوانی مشاهده شده			فراوانی مورد انتظار	میانگین \pm انحراف معیار	χ^2 معنی داری
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری مخالف ندارم			
۲۱	کمبود دانش درباره‌ی آن	۱۳	۳۳	۱۴	۱۵/۵	۳۲/۰۶۵	
۲۲	تعهدات خانوادگی و یا اجتماعی	۶	۲۲	۲۱	۱۵/۵	۱۰/۹۰۳	
۲۳	کوئیزها و آزمون‌ها	۵	۲۴	۱۶	۱۵/۵	۱۱/۹۳۵	
۲۴	فقدان راهنمایی و هدایت	۱۷	۳۳	۸	۱۵/۵	۳۲/۰۶۵	
۲۵	درست یا غلط بودن را هیچکس به شما نمی‌گوید.	۱۱	۳۰	۱۰	۱۵/۵	۱۸/۱۲۹	
۲۶	زمان‌بندی ضعیف درباره‌ی تعیین جا و زمان	۹	۳۲	۱۷	۱۵/۵	۲۸/۹۶۸	
۲۷	فعالیت اضافی نبودن	۵	۲۷	۲۴	۱۵/۵	۲۶/۱۲۹	
۲۸	اگر بخشی از تکالیف نباشد	۶	۲۸	۲۱	۱۵/۵	۲۲/۵۱۶	
۲۹	نتایج ضعیف در گذشته	۱۰	۳۷	۵	۱۵/۵	۴۰/۸۳۹	
۳۰	دسترس نبودن منابع یادگیری	۲۲	۳۰	۷	۱۵/۵	۳۱/۰۳۲	

جدول ۵: توزیع فراوانی سؤالات مؤلفه‌ی عوامل انگیزشی

شماره سؤال	عبارت سؤال	فراوانی مشاهده شده		فراوانی مورد انتظار	میانگین \pm انحراف معیار	χ^2	سطح معنی داری
		کاملاً موافقم	مخالف نظری ندارم				
۳۱	علاقه به موضوع	۲۲	۳۱	۱۵/۵	۱/۸۴ \pm ۰/۷۹۳	۳۴/۱۲۹	۰/۰۰۱
۳۲	مریی یا استاد هوشیار	۲۲	۳۲	۱۵/۵	۱/۸۴ \pm ۰/۸۱۴	۳۷/۳۵۵	۰/۰۰۱
۳۳	سخنرانی خوب	۴	۱۸	۱۵/۵	۳/۰۲ \pm ۱/۰۰۰	۱۷/۸۷۱	۰/۰۰۱
۳۴	مریبان سخت گیر	۷	۲۰	۱۵/۵	۲/۷۹ \pm ۱/۰۴۲	۸/۰۶۵	۰/۰۰۱
۳۵	پاداش و تنبیه بزرگ	۱۵	۳۳	۱۵/۵	۲/۰۶ \pm ۰/۸۴۷	۲۹/۶۱۳	۰/۰۰۱
۳۶	مرتبط بودن با رشته	۲	۱۸	۱۵/۵	۳/۰۰ \pm ۰/۸۸۷	۱۶/۱۹۴	۰/۰۰۱
۳۷	تجربه‌ی منفی	۲۸	۳۰	۲۰/۷	۱/۶۱ \pm ۰/۶۱۰	۲۰/۲۵۸	۰/۰۰۱
۳۸	ارزش قائل شدن به دانشجو	۱۸	۳۷	۱۵/۵	۱/۸۵ \pm ۰/۶۹۸	۴۹/۰۹۷	۰/۰۰۱
۳۹	کنجکاو بودن	۱۶	۳۵	۱۵/۵	۱/۹۷ \pm ۰/۷۶۸	۳۸/۲۵۸	۰/۰۰۱

اساتید می‌توانند با در نظر گرفتن تفاوت‌ها و نیازهای فردی فراگیران، استراتژی‌های مناسبی را نیز اتخاذ نمایند. این استراتژی‌ها می‌توانند به گونه‌ای باشند که نه تنها برای دانشجویان مفید بوده بلکه لذت‌بخش نیز باشد و فراگیران در ارتباط با هم‌نوعان ضمن بارش افکار با یکدیگر، بازخوردهای لازم را متذکر شوند و خودراهبری آن‌ها تسهیل گردد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ابزار جمع‌آوری داده‌های آن اشاره کرد که صرفاً پرسش‌نامه بوده است. علاوه بر این، تکمیل پرسش‌نامه‌ی یادگیری خودراهبر بر مبنای ادراک جامعه‌ی تحت پژوهش است؛ زیرا تصور شخصی افراد از خود، از تصورات دیگران درباره‌ی آن‌ها متفاوت است. علاوه بر موارد ذکر شده باید به ارتباط بین نگرش دانشجویان و مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی پرداخت که این امر نیازمند پژوهش‌های دیگری هست که در این رابطه باید انجام پذیرد و بهتر است دیگر رشته‌های علوم پزشکی به صورت اختصاصی به بررسی نگرش دانشجویان به یادگیری خودراهبر بپردازند. اما به صورت کلی می‌توان گفت که یادگیری خودراهبر، نیازمند آگاهی و حمایت است.

به طور کلی، از دیدگاه دانشجویان، قدرت برانگیختگی، نقش مهمی در تعیین کارایی یادگیری خودراهبر ایفا می‌کند و آزمون‌ها و کوییزها از بزرگ‌ترین موانع آن قلمداد می‌شود. به دلیل عدم آشنایی دانشجویان با یادگیری خودراهبر و فوایدی که یادگیری خودراهبر در عرصه‌ی تعلیم و تربیت دارد؛ زمان آن فرا رسیده است که تحولی شگرف در سیستم آموزشی صورت پذیرد و از آموزش‌های سنتی و سلسله‌مراتبی به سوی یادگیری خودراهبر و فعال سوق داده شود.

اجرای یادگیری خودراهبر نیازمند حذف موانع اجرایی آن است. نتایج نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، کوییزها و آزمون‌ها مانع اجرای یادگیری خودراهبر می‌باشد. این یافته با نتایج مطالعات طهماسب‌زاده (۱۱) و Ciekanski (۱۸) همسو نبود.

Ciekanski (۱۸) معتقد بود که یکی از مسایل اصلی گزارش شده توسط فراگیران، ندانستن موارد یادگیری بوده است. به نظر می‌رسد دلیل این امر، منحرف شدن فرایند یادگیری از سطوح عمیق یادگیری به یادگیری سطحی و طوطی‌وار باشد، زیرا کمتر آزمونی دقت کافی برای اندازه‌گیری یادگیری عمیق را دارد. با برگزاری آزمون‌ها ممکن است خلاقیت دانشجویان نیز محدود شود. بنابراین، دانشجویان را مجبور می‌کند، سطح یادگیری خود را با سطح آزمون تنظیم کنند و از یادگیری مؤثر و عمیق فاصله بگیرند. دانشجویان معتقد بودند که اجرای موفق یادگیری خودراهبر از سوی آن‌ها مستلزم سخنرانی خوب اساتید است. از آن‌جا که هنوز اساتیدی وجود دارند که به شیوه‌های سنتی تدریس می‌کنند و ممکن است دانشجویان را به سوی یادگیری مؤثر و کارآمد سوق ندهند و با ایجاد برنامه‌های سخت آموزشی، موانع یادگیری را تشدید می‌کنند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد اساتید مانند یک حامی و یک پشتیبان به جمع دانشجویان بپیوندند و به دنبال ایجاد یک رویکرد رو به رشد، زمینه را جهت پرورش فراگیران مستقل فراهم نمایند. از این‌رو بهتر است اساتید به جای بکارگیری روش‌های غیرمنعطف و سلسله‌مراتبی آموزشی، نقش هدایت‌گر را داشته باشند و برنامه‌هایی برای فراگیران تدارک نمایند که آن‌ها را وادار به تکاپو و یادگیری مداوم نمایند و ذهن آن‌ها را به چالش بکشانند.

ما را در انجام این مطالعه یاری رساندند، تشکر و قدردانی به عمل آورند.

نویسندگان بر خود لازم می دانند که از تمامی عزیزانی که

References

1. Kazemi H, Omid Najafabadi M. Factors affecting self-directed learning readiness (SDLR) of agricultural students in science and research branch, Islamic Azad University, Tehran. *J Agric Ext Educ Res* 2013; 5(4): 19-26. [In Persian].
2. Silen C, Uhlin L. Self-directed learning—a learning issue for students and faculty! *Teaching in Higher Education* 2008; 13(4): 461-75.
3. Liaison Committee on Medical Education. Functions and Structure of a Medical School: Standards for Accreditation of Medical Education Programs Leading to the MD Degree. Association of American Medical Colleges and the American Medical Association. [Online 14 2019]. Available from: URL: <http://lcme.org/publications/>
4. Knowles MS. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. New York, NY: Association Press; 1975.
5. Brockett RG, Hiemstra R. Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. New York, NY: Routledge & Kegan Paul; 1991.
6. Mahmud W, Haroon M, Munir A, Hyder O. Self-directed learning and research attitudes among medical students. *J Coll Physicians Surg Pak* 2014; 24(3): 173-7.
7. Jennett PA. Self-directed learning: a pragmatic view. *J Contin Educ Health Prof* 1992; 12(2): 99-104.
8. Taylor B. Self-directed learning: revisiting an idea most appropriate for middle school students. z Nashville TN: Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association; 1995.
9. Lunyk-Child OI, Crooks D, Ellis PJ, Ofosu C, O'Mara L, Rideout E. Self-directed learning: faculty and student perceptions. *J Nurs Educ* 2001; 40(3): 116-23.
10. Mifflin BM, Campbell CB, Price DA. A conceptual framework to guide the development of self-directed lifelong learning in problem-based medical curricula. *Med Educ* 2000; 34(4): 299-306.
11. Tahmasebzadeh Sheikhlar D. Student' Attitudes toward Self-Directed Learning at Tabriz University of Medical Sciences. *Iranian J Med Edu* 2017; 17(79): 175-85. [In Persian].
12. Spencer JA, Jordan RK. Learner centered approaches in medical education. *BM* 1999; 318(7193): 1280-3.
13. Knowles MS. A history of the adult education movement in the United States. Melbourne, FL: Krieger Publishing Co.; 1994.
14. Guglielmino PJ, Guglielmino LM. Culture self-directed learner readiness and perception income in five countries. *Advanced Management Journal*. 2006; 71(2): 27-57.
15. Abdullah MH. Self-Directed Learning: Eric digests. [Cited 2017 Jun 23]. Available from: <http://www.ericdigests.org/2002-3/self.htm>
16. Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 2003; 19(2): 119-37.
17. Yousefy A, Gordanshekan M. The relationship between self-directed learning and school motivation in medical students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian J Med Educ* 2015; 14(12): 1066-73. [In Persian].
18. Ciekanski BJ. Enhancing self-monitoring during self-regulated learning of speech. In: Hartman HJ. Editor. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*, 1st ed. Boston: MA: Kluwer; 2005. p. 205-28.