



شبهه استناددهی: فرجی، هدی، احمدیگی، فاطمه، و صباغیان، زهرا. (۱۴۰۵). طراحی مدل پارادایمی مدیریت یادگیری خودراهربر در آموزش‌های سازمانی بانک سپه. آموزش، تربیت و توسعه پایدار، ۴(۳)، ۱۹-۱.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

طراحی مدل پارادایمی مدیریت یادگیری خودراهربر در آموزش‌های سازمانی بانک سپه

هدی فرجی^۱، فاطمه احمدیگی^۲، زهرا صباغیان^۳

۱. گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: iau.ac.ir@0051668181

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی یک مدل پارادایمی برای مدیریت یادگیری خودراهربر در چارچوب آموزش‌های سازمانی بانک سپه به منظور ارتقای یادگیری سازمانی و توسعه شایستگی‌های فردی و جمعی کارکنان است. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و توسعه‌ای است که با رویکرد کیفی و بر اساس نظریه داده‌بنیاد انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ نفر از مدیران ارشد بانک سپه و صاحب‌نظران دانشگاهی گردآوری گردید. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و گلوله‌برفی بود و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌های به دست آمده در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند تا مقوله‌های اصلی استخراج و در قالب مدل پارادایمی طبقه‌بندی شوند. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۱۱۲ کد و ۲۰ مقوله اصلی شد که در شش طبقه شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازماندهی گردیدند. نتایج نشان داد که یادگیری خودراهربر در بانک سپه تحت تأثیر عواملی چون «استقرار فرهنگ یادگیری»، «قابلیت‌های فردی»، «زیرساخت فناوری اطلاعات» و «حمایت مدیریت ارشد» قرار دارد. همچنین، راهبردهایی مانند «یادگیری تجربی»، «تأکید بر آموزش ضمنی»، «سیستم‌های پاداش و ارزیابی» و «اشتقاق به یادگیری» موجب ارتقای عملکرد، افزایش اعتمادبه‌نفس کارکنان و شکل‌گیری مزیت رقابتی پایدار می‌شود. مدل ارائه شده، چارچوبی جامع برای مدیریت یادگیری خودراهربر در نظام آموزشی بانک سپه فراهم می‌کند و بر اهمیت عوامل فردی، سازمانی و محیطی در بهبود یادگیری سازمانی تأکید دارد. این مدل می‌تواند مبنایی برای طراحی سیاست‌های توسعه سرمایه انسانی و ایجاد فرهنگ یادگیری پایدار در صنعت بانکداری باشد.

کلیدواژه‌گان: یادگیری خودراهربر، فرهنگ یادگیری، نظریه داده‌بنیاد، آموزش سازمانی، بانک سپه

تاریخ ارسال: ۱۱ تیر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۳ آذر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۰ آذر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۱۳ آذر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ مهر ۱۴۰۵



How to cite: Faraji, H., Ahmadbeigi, F., & Sabbaghian, Z. (2026). Designing a Paradigmatic Model of Self-Directed Learning Management in Sepah Bank Organizational Training. *Training, Education, and Sustainable Development*, 4(3), 1-19.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Designing a Paradigmatic Model of Self-Directed Learning Management in Sepah Bank Organizational Training

Hoda Faraji¹, Fatemeh Ahmadbeigi^{1*}, Zahra Sabbaghian²

1. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Department of Educational Governance and Human Capital, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: 0051668181@iau.ac.ir

Abstract

The present study aims to design a paradigmatic model of self-directed learning management within Sepah Bank's organizational training framework to enhance organizational learning and strengthen employees' individual and collective competencies. This applied and developmental research employed a qualitative approach based on grounded theory. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews with 25 senior managers of Sepah Bank and academic experts, selected through purposive and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. The collected data were analyzed through three coding stages—open, axial, and selective—to extract key categories and structure them into a paradigmatic model. Analysis revealed 112 codes and 20 core categories, organized into six main dimensions: causal conditions, central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and outcomes. The results indicated that self-directed learning in Sepah Bank is influenced by factors such as “Establishing a Learning Culture,” “Individual Capabilities,” “Information Technology Infrastructure,” and “Top Management Support.” Strategies like “Experiential Learning,” “Emphasis on Implicit Training,” “Reward and Evaluation Systems,” and “Learning Enthusiasm” lead to improved performance, enhanced self-confidence, and sustainable competitive advantage. The proposed model provides a comprehensive framework for managing self-directed learning within Sepah Bank's training system and emphasizes the role of individual, organizational, and environmental factors in strengthening organizational learning. This framework can serve as a foundation for human capital development policies and for fostering a sustainable learning culture in the banking sector.

Keywords: *Self-directed learning, Learning culture, Grounded theory, Organizational training, Sepah Bank*

Submit Date: 02 July 2025

Revise Date: 24 November 2025

Accept Date: 01 December 2025

Initial Publish: 04 December 2025

Final Publish: 23 September 2026

در عصر تحولات سریع فناوریانه و رقابت فزاینده سازمانی، یادگیری به عنوان یکی از محوری ترین مزیت های رقابتی برای بقا و توسعه نهادهای اقتصادی و آموزشی مطرح است. سازمان ها و نهادهایی که قادر به انطباق با تغییرات محیطی و یادگیری مستمر هستند، می توانند مسیر پیشرفت خود را تثبیت کنند و در برابر عدم قطعیت های محیطی مقاومت بیشتری از خود نشان دهند. در این میان، یادگیری خودراهبر به عنوان یکی از مؤثرترین رویکردهای توسعه یادگیری فردی و سازمانی شناخته می شود؛ رویکردی که بر مسئولیت پذیری، استقلال، خودتنظیمی و خودارزیابی فراگیران در فرآیند یادگیری تأکید دارد (Williamson, 2022).

تحول در پارادایم های آموزشی از مدل های سنتی انتقال دانش به الگوهای مشارکتی و خودتنظیم، موجب شکل گیری مفهوم یادگیری خودراهبر شده است که با نظریه های روان شناختی نوین، به ویژه روان شناسی انسان گرایانه، پیوندی عمیق دارد (Fisher et al., 2019). در این رویکرد، یادگیرنده به عنوان موجودی فعال، کنجکاو و مسئول در فرآیند یادگیری تلقی می شود و هدف، توانمندسازی او برای هدایت مسیر یادگیری خویش است. از دیدگاه نولز، یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن فرد با شناسایی نیازهای یادگیری، تدوین اهداف، انتخاب منابع، اجرای راهبردهای یادگیری و ارزیابی نتایج، نقش اصلی را در رشد دانشی و مهارتی خود ایفا می کند (Hosnavi & Ramazan, 2019).

در سطح سازمانی، یادگیری خودراهبر ارتباط تنگاتنگی با یادگیری سازمانی دارد و این دو مفهوم به صورت مکمل عمل می کنند. یادگیری سازمانی به عنوان فرایندی پویا، با ایجاد بسترهای شناختی و فرهنگی لازم، امکان انتقال دانش فردی به سطح جمعی را فراهم می سازد (Sobhani Nejad et al., 2023). همان گونه که گاسمس زاده و همکاران بیان کرده اند، جو یادگیری در سازمان و ظرفیت یادگیری جمعی از عوامل کلیدی در عملکرد شغلی و توسعه سرمایه فکری به شمار می رود (Ghasemzadeh Alishahi et al., 2020). این امر به ویژه در محیط های بانکی که پویایی اقتصادی و تغییرات فناوری تأثیر مستقیمی بر عملکرد دارد، اهمیتی دوچندان می یابد.

در دنیای امروز، آموزش سازمانی نمی تواند صرفاً به آموزش های رسمی و ساختاری محدود باشد. بر اساس یافته های مکینتایر و همکاران، نوآوری در مدیریت آموزش از طریق فناوری های اینترنتی، زمینه ساز تحول در یادگیری فردی و گروهی است و منجر به مدیریت مؤثرتر آموزش در سازمان ها می شود (Macintyre et al., 2021). این تحول موجب شده است که الگوهای یادگیری سنتی جای خود را به رویکردهایی دهند که بر استقلال یادگیرنده، یادگیری مشارکتی و استفاده از فناوری های نوین تأکید دارند (Seng Chee et al., 2021).

بر مبنای نظریه سازاگرایی، یادگیری فرآیندی فعال است که در آن یادگیرنده از طریق تعامل مداوم با محیط و ساخت دانش شخصی، مفاهیم جدید را در ذهن خود می سازد. در این دیدگاه، یادگیری مؤثر زمانی رخ می دهد که افراد درگیر مسائل واقعی و موقعیت های چالش برانگیز شوند (Seif, 2020). از دیدگاه لطفعبادی، در رویکرد سازاگرایی، عناصر درونی شناختی و هیجانی مانند خودپنداره، باورها و هویت، نقشی محوری در فرایند یادگیری دارند و موجب ایجاد انگیزش درونی و تعمیق فهم می شوند (Lotf Abadi, 2020). بنابراین، آموزش هایی که از این اصول تبعیت کنند، زمینه ساز رشد یادگیرندگان خودراهبر در سازمان خواهند بود.

پژوهش ها نشان می دهد که آمادگی برای یادگیری خودراهبر به عوامل متعددی از جمله ویژگی های شخصیتی، انگیزه های درونی و حمایت محیطی وابسته است. عبداللهی عدلی انصار و همکاران در مطالعه ای بر روی دانشجویان دانشگاه تبریز نشان دادند که نگرش تفکر انتقادی و آمادگی برای یادگیری خودراهبر می تواند به طور مثبت عملکرد تحصیلی را پیش بینی کند (Abdollahi Adli Ansar et al., 2023). یافته های مشابهی نیز توسط خضری گزارش شده است که نشان می دهد آموزش های مشارکتی و ترکیبی به طور معناداری میزان خودراهبری یادگیرندگان را ارتقا می دهد (Khezri, 2023).

از منظر روان شناختی، یادگیری خودراهبر با خودتنظیمی و تأخیر در ارضای نیازها مرتبط است. بمبنوتی نشان داد که دانشجویانی که دارای مهارت های خودتنظیمی قوی تری هستند، در مدیریت زمان، کنترل انگیزش و برنامه ریزی یادگیری عملکرد بهتری دارند (Bembenutty, 2003).

(2019). این یافته‌ها با مطالعه فیشر و همکاران همسو است که در حوزه آموزش پرستاری، مقیاس آمادگی برای یادگیری خودراهربر را طراحی کردند و نشان دادند که خودکارآمدی و خودارزیابی نقش مهمی در موفقیت یادگیرندگان دارند (Fisher et al., 2019). یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی نیز بیانگر اهمیت بالای این مهارت در حوزه آموزش عالی است. شکار و همکاران در پژوهشی بر روی دانشجویان پزشکی دریافتند که آموزش‌های مبتنی بر یادگیری خودراهربر باعث ارتقای یادگیری عمیق‌تر و درک بهتر مفاهیم بالینی می‌شود (Shokar et al., 2023). همچنین ساواتسکی و همکاران با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد، مدلی برای یادگیری خودراهربر در دوره دستیاری پزشکی طراحی کردند که بر چهار محور کلیدی شامل بازتاب شخصی، تعامل با محیط، جستجوی بازخورد و اصلاح خود متمرکز بود (Sawatsky et al., 2023). این یافته‌ها تأکید می‌کنند که یادگیری خودراهربر نه تنها در آموزش رسمی بلکه در محیط‌های کاری و حرفه‌ای نیز قابل تعمیم است.

در حوزه شخصیت‌شناسی، پژوهش لونزبری و همکاران نشان داد که یادگیری خودراهربر تا حد زیادی به ویژگی‌های شخصیتی مانند گشودگی به تجربه و ثبات هیجانی وابسته است و برونگرایی یا توافق‌پذیری تأثیر معناداری بر آن ندارند (Lounsbury et al., 2024). این نتایج نشان می‌دهد که توسعه ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با کنجکاوی و پایداری هیجانی می‌تواند زمینه‌ساز تقویت یادگیری خودراهربر باشد. در همین راستا، پژوهش‌های جدید نیز به نقش متغیرهای شناختی و عاطفی در شکل‌گیری یادگیری خودراهربر پرداخته‌اند. تلب‌زاده شوشتری و بویری در مطالعه‌ای علی-مدل‌سازی نشان دادند که خلاقیت هیجانی و گرایش به تفکر انتقادی، از طریق میانجی‌گری انگیزش پیشرفت، تأثیر معناداری بر یادگیری خودراهربر دارند (Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خودراهربر تنها مهارتی شناختی نیست، بلکه یک فرایند چندبعدی است که مؤلفه‌های هیجانی و انگیزشی را نیز در بر می‌گیرد. در بعد فرهنگی و اجتماعی، رضایی‌راد و همکاران با طراحی مدل آموزشی مبتنی بر جامعه یادگیرنده، دریافتند که آموزش‌های گروهی و تعاملات اجتماعی می‌تواند به‌طور چشمگیری انگیزه و خودکارآمدی یادگیرندگان را افزایش داده و خودراهربری آنان را تقویت کند (Rezaei Rad et al., 2024). این یافته‌ها با نظریه مکینتایر درباره نقش فناوری‌های ارتباطی در تسهیل یادگیری مشارکتی و تعاملات مؤثر همخوانی دارد (Macintyre et al., 2021).

به‌طور مشابه، پژوهش‌های آموزشی انجام‌شده در آسیا، از جمله مطالعه یامپرایون و جرم‌تایسونگ، نشان می‌دهند که محیط‌های یادگیری مبتنی بر ارتباطات و گروه‌بندی‌های تعاملی، به رشد یادگیری خودراهربر در بین دانش‌آموزان منجر می‌شود (Yamprayoon & Jermtaisong, 2020). در واقع، ترکیب راهبردهای ارتباطی و آموزش مبتنی بر تعامل، توانسته است بستر مناسبی برای توسعه مهارت‌های زبانی و خودتنظیمی یادگیرندگان فراهم آورد.

در سطح دانشگاهی نیز، یافته‌های پژوهش شیوجوان و همکاران در چین حاکی از آن است که سرمایه روان‌شناختی و توانایی یادگیری خودراهربر نقش میانجی در رابطه بین استرس ادراک‌شده و هویت حرفه‌ای دانشجویان پرستاری دارد (Xiu-Juan et al., 2024). بر این اساس، ارتقای مهارت‌های خودراهربر به افراد کمک می‌کند تا استرس‌های محیط یادگیری را مدیریت و هویت حرفه‌ای خود را تقویت کنند. از دیدگاه روش‌شناختی، پژوهش‌های کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد در بررسی یادگیری خودراهربر، ظرفیت بالایی برای کشف مقوله‌های جدید و روابط علی میان متغیرها دارند. کرسول تأکید می‌کند که نظریه‌پردازی داده‌بنیاد ابزاری توانمند برای کشف مفاهیم در محیط‌های پویا مانند سازمان‌ها و نهادهای آموزشی است و می‌تواند مدل‌هایی مبتنی بر داده‌های واقعی ارائه دهد (Creswell, 2023). در واقع، با بهره‌گیری از این روش، پژوهشگران می‌توانند الگوهای نظام‌مند و متناسب با شرایط بومی طراحی کنند که نه تنها از نظر نظری معتبر، بلکه از منظر کاربردی نیز اثربخش باشند.

در همین راستا، اهمیت مدیریت یادگیری خودراهربر در سازمان‌ها، به‌ویژه در نهادهای مالی و آموزشی مانند بانک‌ها، به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است. بانک‌ها به‌عنوان سازمان‌هایی دانشی، برای حفظ مزیت رقابتی در محیط اقتصادی متغیر، ناگزیر از ارتقای شایستگی‌های

فردی و سازمانی کارکنان خود هستند. استقرار فرهنگ یادگیری، توسعه زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و پشتیبانی مدیریتی، سه رکن اساسی در مدیریت یادگیری خودراهبر به‌شمار می‌روند (Hosnavi & Ramazan, 2019).

به بیان دیگر، موفقیت سازمان‌ها در گرو آن است که کارکنان، خود را مسئول یادگیری مستمر بدانند و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های فناورانه، دانش و مهارت‌های خود را توسعه دهند. همان‌گونه که پژوهش لونزبری نشان می‌دهد، ویژگی‌های فردی مانند گشودگی، ثبات عاطفی و مسئولیت‌پذیری می‌توانند پیش‌بینی‌کننده سطح خودراهبری افراد در یادگیری باشند (Lounsbury et al., 2024). بنابراین، ترکیب عوامل فردی، محیطی و سازمانی در قالب یک مدل پارادایمی می‌تواند به شناسایی ابعاد مؤثر در مدیریت یادگیری خودراهبر کمک کند.

با توجه به مرور پیشینه پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه یادگیری خودراهبر به‌طور گسترده‌ای در حوزه آموزش دانشگاهی و حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته، اما هنوز مدل جامعی که تمامی ابعاد شناختی، هیجانی، انگیزشی و سازمانی آن را یکپارچه سازد، ارائه نشده است. از این رو، طراحی الگویی نظام‌مند که بر اساس روش نظریه داده‌بنیاد بتواند عوامل علی، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مرتبط با یادگیری خودراهبر را شناسایی کند، می‌تواند گامی مؤثر در توسعه یادگیری سازمانی باشد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر، طراحی یک مدل پارادایمی مدیریت یادگیری خودراهبر در چارچوب آموزش‌های سازمانی بانک سپه به‌منظور ارتقای یادگیری سازمانی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و توسعه‌ای است و با توجه به هدف اصلی آن که طراحی مدل پارادایمی یادگیری خودراهبر در صنعت بانکداری می‌باشد، نیاز به بررسی و تحلیل در سطوح مختلف سازمان احساس شد. برای شناسایی ابعاد نامحسوس موضوع، از روش نظریه داده‌بنیاد بهره گرفته شد، زیرا این روش امکان ارائه نظریه مبتنی بر عوامل مختلف و روابط میان آن‌ها را فراهم می‌کند.

در این تحقیق، پژوهشگر با بررسی مستندات علمی موجود و انجام مصاحبه‌ها، داده‌های خام را جمع‌آوری نمود و بر اساس اطلاعات حاصل، پرسشنامه طراحی شد. در بخش کیفی، جمع‌آوری داده‌ها عمدتاً از طریق مصاحبه انجام گرفت و با کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس در قالب فرم‌های ثبت نتایج مستند شدند.

با توجه به ماهیت کیفی داده‌ها، تحلیل آن‌ها از طریق کدگذاری مفاهیم مشابه در مصاحبه‌ها انجام شد. تعداد نمونه‌ها در نمونه‌گیری کیفی بر اساس روش گلوله‌برفی و معیار اشباع نظری تعیین گردید. در این تحقیق، نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و افراد کلیدی با استفاده از روش گلوله‌برفی شناسایی شدند. به منظور دریافت دیدگاه خبرگان، با ۲۵ نفر از متخصصان مصاحبه صورت گرفت. فرایند مصاحبه به گونه‌ای طراحی شد که داده‌ها پس از هر مرحله کدگذاری و تحلیل شوند تا ضمن شناسایی و تأیید مؤلفه‌های مطرح شده توسط خبرگان، این ابعاد در مصاحبه‌های بعدی در صورت لزوم پیگیری شوند.

در فرآیند جمع‌آوری داده‌ها، نمونه‌گیری اولیه به صورت نظری انجام شد و تا رسیدن مفاهیم به اشباع نظری ادامه یافت. در این پژوهش، از مصاحبه نفر یازدهم به بعد، داده‌ها تکرار شد و هیچ مفهوم جدیدی شناسایی نشد، بنابراین نمونه‌گیری کافی تلقی شد.

در بخش ادبیات پژوهش، تمامی اسناد بالادستی به عنوان جامعه اسنادی در نظر گرفته شدند و در حوزه راهبردی، کلیه مدیران و خبرگان مرتبط جزء جامعه آماری پژوهش قرار گرفتند. این افراد با ویژگی‌های زیر انتخاب شدند:

➤ حداقل ۱۵ سال سابقه خدمت در بانک

➤ دارا بودن مدرک کارشناسی ارشد یا بالاتر

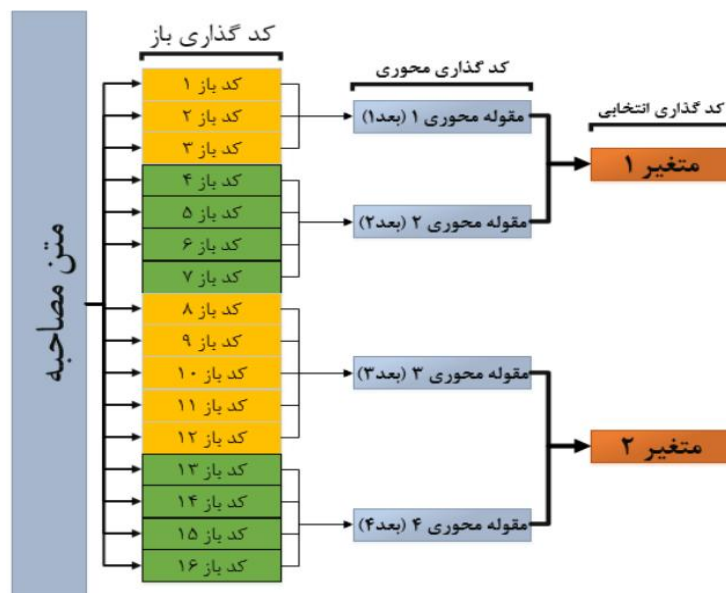
➤ اشتغال حداقل پنج سال در مشاغل مدیریتی و سرپرستی

➤ تجربه در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی

- حسن شهرت و توانایی تعامل مناسب با کارکنان
- آشنایی کامل با حوزه‌های آموزشی و توسعه سرمایه انسانی

یافته‌ها

در این مطالعه، ابتدا داده‌ها از طریق مصاحبه با ۲۵ نفر از مدیران ارشد سازمان و صاحب‌نظران دانشگاهی جمع‌آوری شد. نتایج این مصاحبه‌ها شامل مجموعه‌ای از مضامین اولیه بود که با استفاده از فرایند کدگذاری باز، دسته‌بندی شده و از دل آن‌ها مقوله‌های اصلی استخراج گردید. در مرحله بعد، با استفاده از کدگذاری محوری، ارتباط میان این مقوله‌ها در قالب پارادایم تعیین شد و زیر عناوینی چون شرایط علی، پدیده محوری، راهبردها، عوامل زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدهای حوزه یادگیری خودراهبر سازماندهی گردید. این فرایند به پژوهشگر امکان داد تا با طبقه‌بندی و کدگذاری داده‌ها، نظریه‌ای درباره موضوع مورد مطالعه ارائه نماید. به بیان دیگر، داده‌های کیفی به دست آمده از مصاحبه‌ها، در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی تحلیل شدند و در نهایت، بر اساس یافته‌ها، مدل نهایی یادگیری خودراهبر بر پایه عوامل شناسایی شده طراحی شد. نمودار زیر مراحل این فرایند را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مراحل کدگذاری سه گانه و تعیین مفاهیم و مقولات

نظریه داده‌بنیاد با تحلیل داده‌های متون و اسناد مرتبط شکل می‌گیرد و برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از فرایند کدگذاری نظری استفاده می‌کند که شامل سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است.

گام اول - کدگذاری باز

در مرحله تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، نخستین اقدام شناسایی طبقه‌ها، شاخص‌ها و رویدادهای کلیدی است تا پژوهشگر بتواند به تدریج با رخدادها و علل آن‌ها آشنا شود. برای انجام کدگذاری باز روش‌های متعددی وجود دارد که یکی از رایج‌ترین آن‌ها تحلیل سطر به سطر است؛ در این روش، داده‌ها به صورت دقیق و جزئی، عبارت به عبارت و گاهی کلمه به کلمه بررسی می‌شوند. پس از مطالعه عمیق متن مصاحبه‌ها، پژوهشگر با ذهنی باز و بدون محدودیت، مفاهیم را استخراج و نامگذاری می‌کند.

با افزایش تعداد مفاهیم، دسته‌بندی آن‌ها آغاز می‌شود و هر دسته در قالب اصطلاحات انتزاعی‌تر یا همان مقوله‌ها قرار می‌گیرد. این مرحله، که شامل مرتبط کردن مقوله‌ها به مقوله‌های فرعی است، همان کدگذاری محوری نام دارد و در آن شرایط علی، زمینه‌ها، شرایط واسطه‌ای، راهبردها و پیامدها نیز تعیین می‌شوند.

آخرین مرحله، کدگذاری گزینشی است که شامل پالایش و یکپارچه‌سازی مقوله‌ها و مرحله ارائه نظریه می‌شود. در این مرحله، مقوله‌ها حول یک مفهوم مرکزی با قدرت توضیح‌دهندگی مرتب می‌شوند. وقتی پژوهشگر به یک اندیشه مرکزی پایبند شد، مقوله اصلی از طریق جملات تبیینی که روابط میان آن‌ها را نشان می‌دهد به یکدیگر متصل می‌شوند. این فرایند به شکل‌گیری نظریه کمک کرده و اعتبار درونی آن را تقویت می‌کند.

در جریان خوانش متن مصاحبه‌ها و مقالات و برچسب‌گذاری داده‌ها، مجموعه‌ای از کدهای اولیه شامل ۱۵۸ کد استخراج شد.

گام دوم – کدگذاری محوری:

در مرحله دوم، کدهای اولیه بررسی و از لحاظ وجوه تمایز و شباهت تحلیل شدند. برخی کدها حذف یا با یکدیگر ادغام شدند و در نهایت، کدهای مشابه در دسته‌بندی‌های بزرگ‌تر جای گرفتند. در این مرحله، پرسش‌های مرتبط با گزاره‌های پژوهش نیز طراحی و ارائه شد تا تحلیل نظام‌مندتر و منسجم‌تر گردد.

سوال اول تحقیق: عوامل علی اثرگذار در الگوی یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی بانک سپه کدامند؟

جدول ۱. کدگذاری باز و داده‌های مربوط به عوامل علی

مقوله اصلی	کد محوری	کد اولیه
شرایط علی	راهبردهای تکرار و مرور	تکرار و مرور
		خط کشیدن زیر مطالب مهم
		تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند
		بازگویی مطالب برای چندین بار پشت سرهم
		علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی
		برجسته‌سازی قسمت‌هایی از کتاب
	راهبردهای بسط و گسترش معنایی	یادداشت برداری
		تصویرسازی ذهنی
		روش مکان‌ها
		خلاصه کردن به زبان خود
		استفاده از کلمه کلیدی
		خلاصه کردن به زبان خود
		آموزش دادن مطالب آموخته شده به دیگران
		شرح و تحلیل و تفسیر روابط
		استفاده از اطلاعات آموخته شده برای حل مسائل
		خلاصه نویسی
		درک مطلب
	راهبردهای سازماندهی	سازماندهی
		دسته‌بندی اطلاعات جدید در اشکال گوناگون
		تهیه فهرست عناوین یا سرفصل
		دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقولات آشنا
		تبدیل متن درسی به طرح، نقشه و نمودار
		ایجاد سازمان دهنده‌های بصری به وسیله شبکه‌های موضوع

پیکان‌های کنش - واکنش	
جستجوی خلاقانه	جستجوی خلاقانه
کاوش بدون محدودیت	
تفکر خارج از چارچوب	
ارزیابی و تفکر انتقادی	
خلاقیت حل مسأله	
نوگرا بودن	
تفکر منعطف داشتن	
توانایی تجزیه و تحلیل موقعیت‌های خویش	
تغییرات محیطی	پویایی محیطی
تغییرات فناوری	
تغییرات مدیریتی	

سوال دوم تحقیق: عوامل مداخله‌گر در الگوی یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی بانک سپه کدامند؟

جدول ۲. کدگذاری باز و داده‌های مربوط به شرایط مداخله‌گر

مقوله اصلی	کد محوری	کد اولیه
شرایط مداخله‌گر	قابلیت‌های فردی	تلاش و پشتکار
		فعالیت نظم‌دهی
		گوش دادن با ادراک و همدلی
		خودکارآمدی
		خودتنظیمی
		فراشناخت
		جهت‌گیری هدف
		تعامل با نگرش مثبت
		قابلیت یادگیری مهارت و دانش
		برنامه‌مندی یادگیرنده
		استقلال در یادگیری
		مسئولیت‌پذیری یادگیرنده
		استقبال از تفکر انتقادی
		پذیرش بدون قضاوت اندیشه‌های دیگران
		خودمدیریتی
	سلسله مراتب سازمانی	سازمان تخت برای تسهیل یادگیری
		تفویض اختیار
	پشتیبانی و حمایت مدیریت ارشد	حمایت از طرح‌های نوآورانه
		رفع موانع شغلی و سازمانی
		تشویق کارکنان به یادگیری از یکدیگر
	موانع فردی	ترس از روش‌ها و نتایج
		عدم تمایل به یادگیری موضوعات جدید
		محدودیت زمان برای یادگیری
		ترس از قضاوت‌ها

سوال سوم تحقیق: عوامل زمینه‌ای در الگوی یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی بانک سپه کدامند؟

جدول ۳. کدگذاری باز و داده‌های مربوط به مقولات عوامل زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای	استقرار فرهنگ یادگیری	حاکم بودن فرهنگ یادگیری در بانک
		تشویق به مشارکت
		تشویق همکاری و ارتباطات
		جو مثبت و حمایتگر
		حمایت از طرح‌های نوآورانه
		ارائه پاداش برای کسب دانش
		فراهم کردن بستر گفتگو
	زیرساخت فناوری اطلاعات	ابزار مناسب در دسترسی به دانش
		سرعت در کسب و انتقال دانش
		استفاده از شبکه‌های اینترنتی در استفاده از دانش
		استفاده از فناوری‌های جدید
	تسهیم و توسعه دانش	مشارکت در ایجاد دانش
		توسعه دانش در سطوح مختلف

سوال چهارم تحقیق: راهبردهای الگوی یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی بانک سپه کدامند؟

جدول ۴. کدگذاری باز و داده‌های مربوط به راهبردها

راهبرد	یادگیری تجربی	خلق محیط برای یادگیری
		یادگیری از تجربیات
		توسعه مهارت‌های کسب شده
		تمرین و تجربه کردن دستاوردها یا شکست‌ها
	تاکید بر آموزش ضمنی	آموزش عملی در محیط کار
		تاکید بر یادگیری در محیط کار
		نهادینه کردن آموخته‌ها
	سیستم‌های پاداش و ارزیابی	تصمیم در مورد پاداش
		شناخت توانایی‌ها و ضعف‌های خود
		اقدامات اصلاحی
	اشتقاق به یادگیری	نظارت بر توجه
		طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری
		کنترل زمان و سرعت مطالعه
		تعدیل سرعت مطالعه
		اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی
		تعیین هدف مطالعه
		پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه
		تعیین سرعت مطالعه
		تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری
		انتخاب راهبردهای یادگیری
		انگیزه و اشتیاق به یادگیری
		حل مسأله به‌منظور نیل به بهترین نتایج یادگیر
		تداوم بخشیدن به تلاش‌های یادگیرندگان

سوال پنجم تحقیق: پیامدهای الگوی یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی بانک سپه کدامند؟

جدول ۵. کدگذاری باز و داده‌های مربوط به پیامدها

پیامدها	بهبود عملکرد و مزیت رقابتی	اقدامات اصلاحی
		شناسایی عملکرد ضعیف
		برنامه‌ریزی منسجم
		بهبود نظارت و کنترل
		بهبود مزیت رقابتی
زمینه ساز تغییر و تحول		تشویق کارکنان به یادگیری از یکدیگر
		توسعه مهارت‌های کسب شده
		همسو ساختن کارکنان با نیازهای نو
		ارزشیابی از پیشرفت
افزایش اعتماد به نفس		اعتماد به خود و جستجوگر حقیقت بودن
		چیره شدن بر احساس ناامیدی و یأس
		احساس رضایت از خود
		داشتن حس خودمختاری و استقلال طلبی
		داشتن قدرت ابتکار و نوآوری

سوال ششم تحقیق: پدیده اصلی در الگوی یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی بانک سپه کدامند؟

جدول ۶. کدگذاری باز و داده‌های مربوط به مقولات پدیده اصلی

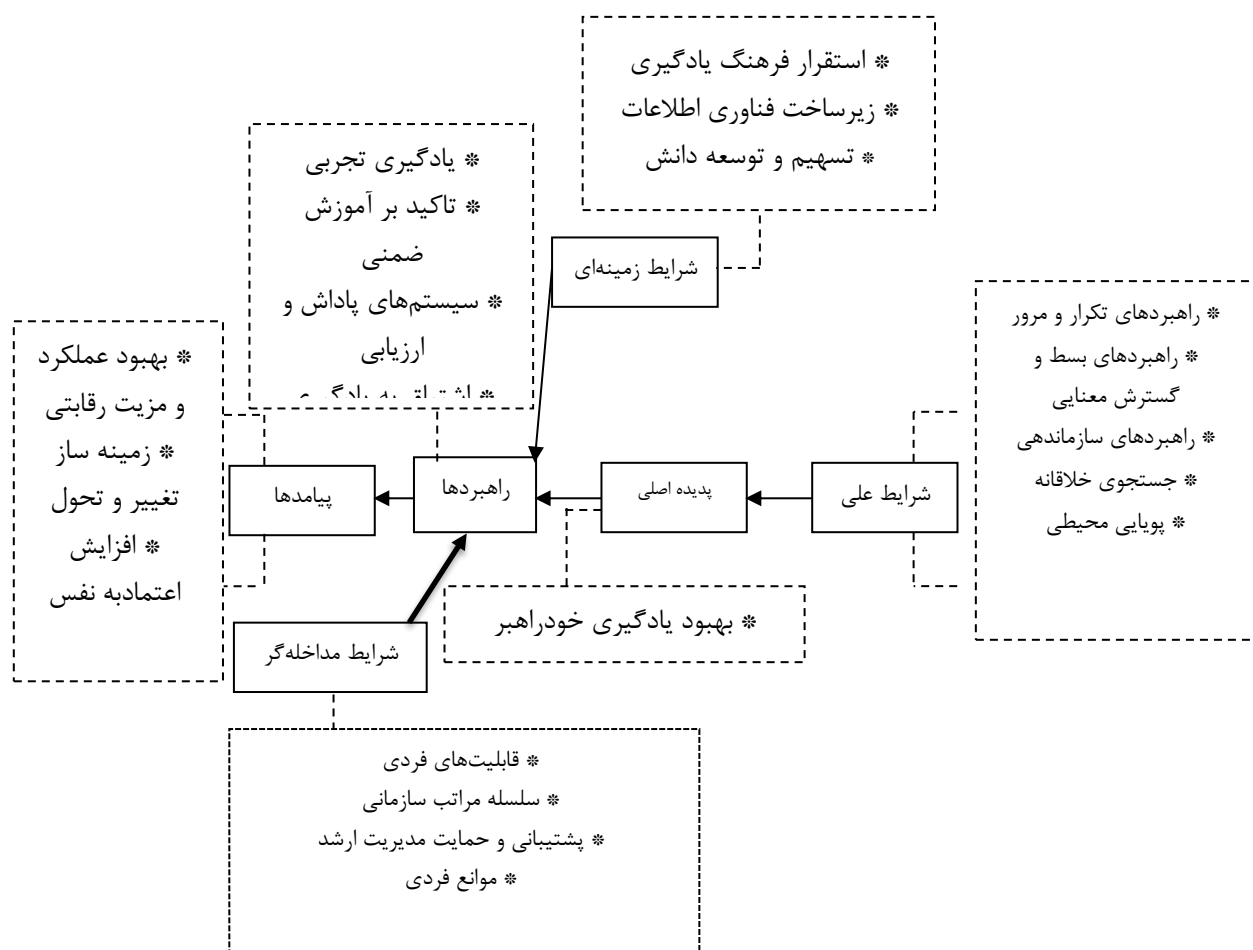
پدیده اصلی	بهبود یادگیری خودراهبر	شناسایی نیازهای یادگیری خود
		شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای یادگیری
		انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری

گام سوم - کدگذاری انتخابی

در این مرحله، پژوهشگر با استفاده از تعداد محدودی از مقوله‌های انتزاعی به تدوین نظریه می‌پردازد و نیازی به کدگذاری داده‌های جدید نیست. مقوله‌های مورد استفاده از نظر نظری اشباع شده‌اند و هر یک بر اساس مفاهیم کدگذاری شده در مراحل اول و دوم به‌طور منطقی در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. سپس پژوهشگر موظف است مقوله هسته‌ای را انتخاب کند. انتخاب مقوله هسته‌ای می‌تواند به دو روش انجام شود: در روش نخست، پژوهشگر یکی از مقوله‌های موجود را برمی‌گزیند و در روش دوم، نسبت به تعیین یا ایجاد یک مقوله جدید اقدام می‌کند. این انتخاب در مرحله کدگذاری گزینشی مستلزم بررسی دقیق داده‌ها در دو مرحله قبل است.

مرحله اصلی نظریه‌پردازی نیز بر پایه نتایج دو مرحله پیشین کدگذاری شکل می‌گیرد؛ این مراحل به‌عنوان فرایندهای مقدماتی و زمینه‌ساز تئوری، مقوله‌ها و روابط میان آن‌ها را به پژوهشگر ارائه می‌کنند و امکان تولید نظریه را فراهم می‌سازند. در این سطح، تلاش می‌شود با کنار هم قرار دادن مقوله‌ها، ارتباطی منسجم و نظام‌مند میان آن‌ها ایجاد گردد.

در ادامه، مقوله‌های اصلی در قالب یک مدل پارادایمی یا مدل زمینه‌ای حول مقوله هسته سازماندهی و به یکدیگر مرتبط می‌شوند. این مدل، به توصیف صوری مقوله‌ها و تحلیل و تبیین آن‌ها می‌پردازد. این فرایند، ترکیب مقوله هسته با پالایش و آراستن سازه‌های ناشی از آن نامیده می‌شود و می‌توان مدل نهایی را به‌صورت نموداری صوری، اما با معنا و بار مفهومی ترسیم نمود.



شکل ۲. مدل پارادایمی پژوهش

با توجه به اجزای مدل پارادایمی پژوهش، تمامی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر در حوزه یادگیری خودراهبر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. از این رو می‌توان گفت که تحقیق حاضر، در راستای بهره‌برداری مؤثر از یادگیری خودراهبر برای ارتقای یادگیری سازمانی بانک سپه، ادامه‌دهنده مطالعات پیشین است و توانسته با معرفی مقوله‌های نوینی همچون استقرار فرهنگ یادگیری و تقویت قابلیت‌های فردی، بر اهمیت یادگیری خودراهبر در بهبود یادگیری سازمانی تأکید نماید. یکی از نقاط قوت مدل ارائه‌شده، داشتن دیدی جامع و نظام‌مند در حوزه‌ای است که تاکنون به شکل محدود مورد توجه قرار گرفته است. در این تحقیق، پژوهشگر تلاش کرده است با بررسی پیشینه مطالعات، بر ابعادی از یادگیری خودراهبر تمرکز کند که در تحقیقات گذشته کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش که با رویکرد نظریه داده‌بنیاد و از طریق مصاحبه با مدیران بانکی و خبرگان آموزشی استخراج شد، بیانگر آن است که مدیریت یادگیری خودراهبر در آموزش‌های سازمانی بانک سپه از تعامل میان مجموعه‌ای از عوامل علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای اجرایی و پیامدهای حاصل شکل می‌گیرد. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۲۰ مقوله اصلی در شش محور شد که در قالب مدل پارادایمی سازماندهی گردید. این مدل نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر تحت تأثیر ترکیبی از مؤلفه‌های فردی (مانند قابلیت‌ها، انگیزش و خودکارآمدی)، سازمانی (مانند فرهنگ یادگیری و حمایت مدیریتی)، و فناورانه (مانند زیرساخت فناوری اطلاعات و یادگیری دیجیتال) قرار دارد. نتایج به‌دست‌آمده از این مطالعه با مجموعه‌ای از یافته‌های بین‌المللی در حوزه یادگیری خودراهبر هم‌راستا است و بر اهمیت چندبعدی بودن این پدیده تأکید دارد.

در بُعد علی، نتایج نشان داد که راهبردهای تکرار و مرور، بسط معنایی، سازماندهی شناختی، جستجوی خلاقانه و پویایی محیطی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری رفتارهای خودراهبر ایفا می‌کنند. این نتایج با مدل‌های نظری مبتنی بر خودتنظیمی و خودکارآمدی مطابقت دارد. بمبوتی در پژوهش خود تأکید کرد که توانایی فرد در کنترل هیجان‌ها و انگیزش، به‌ویژه در شرایط یادگیری پیچیده، موجب افزایش پایداری و رضایت از فرایند یادگیری می‌شود (Bembenutty, 2019). همچنین فیشر و همکاران در طراحی مقیاس آمادگی برای یادگیری خودراهبر نشان دادند که مهارت‌هایی نظیر خودارزیابی، خودانگیزی و برنامه‌ریزی مستقل از ارکان بنیادین یادگیری خودراهبر هستند (Fisher et al., 2019). در تحقیق حاضر نیز مصاحبه‌شوندگان به‌صراحت بر اهمیت این ویژگی‌ها در میان کارکنان بانکی تأکید داشتند؛ به‌ویژه در موقعیت‌هایی که فرد باید در مواجهه با تغییرات سریع فناوری، تصمیم‌گیری‌های آموزشی و شغلی را به‌طور مستقل انجام دهد.

یکی از یافته‌های قابل‌توجه پژوهش حاضر، نقش شرایط زمینه‌ای در ارتقای یادگیری خودراهبر بود. در میان این عوامل، «استقرار فرهنگ یادگیری»، «زیرساخت فناوری اطلاعات» و «تسهیم دانش» از برجسته‌ترین مقوله‌ها محسوب شدند. وجود فرهنگ یادگیری، به‌ویژه در محیط‌های بانکی که ساختار سلسله‌مراتبی قوی دارند، می‌تواند به‌عنوان عامل پیشران در تقویت انگیزش درونی عمل کند. این یافته با دیدگاه سبحانی‌نژاد و همکاران همسو است که بیان می‌کنند سازمان‌های یادگیرنده برای موفقیت در محیط‌های رقابتی نیازمند نهادینه‌سازی فرهنگ یادگیری و ایجاد چشم‌انداز مشترک میان کارکنان هستند (Sobhani Nejad et al., 2023). همچنین، مطابق با نتایج گاسمس‌زاده علیشاهی و همکاران، ظرفیت یادگیری سازمانی و جو آموزشی مناسب می‌تواند تأثیر معناداری بر عملکرد شغلی و بهره‌وری کارکنان داشته باشد (Ghasemzadeh Alishahi et al., 2020).

در همین راستا، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که فناوری اطلاعات نه تنها ابزار پشتیبان یادگیری بلکه بستری برای تعاملات دانشی است. این نتیجه با مدل پیشنهادی سنگ‌چی و همکاران هم‌راستا است که معتقدند فناوری‌های دیجیتال در قالب ICT می‌توانند محیط‌های یادگیری خودراهبر را از طریق تسهیل ارتباطات، ارزیابی لحظه‌ای و دسترسی آزاد به منابع تقویت کنند (Seng Chee et al., 2021). همچنین در تحقیق مکینتایر و همکاران، نوآوری در مدیریت آموزش بر پایه فناوری اینترنتی به‌عنوان محرکی برای توسعه نظام‌های آموزشی خودراهبر معرفی شده است (Macintyre et al., 2021). بنابراین، وجود زیرساخت فناورانه مناسب در بانک‌ها نه تنها زمینه‌ساز آموزش مستمر است بلکه موجب افزایش احساس کنترل و استقلال یادگیرندگان نیز می‌شود.

از سوی دیگر، تحلیل داده‌ها نشان داد که در شرایط مداخله‌گر، سه مؤلفه «قابلیت‌های فردی»، «سلسله‌مراتب سازمانی» و «حمایت مدیریت ارشد» بیشترین تأثیر را بر تحقق یادگیری خودراهبر دارند. این یافته با مدل ساواتسکی و همکاران که در پژوهشی بر اساس نظریه داده‌بنیاد در آموزش پزشکی ارائه شد، همخوانی دارد. آنان نشان دادند که حمایت محیطی و تعاملات بین فردی از عوامل تسهیل‌کننده خودراهبری در یادگیری حرفه‌ای هستند (Sawatsky et al., 2023). مشابه همین الگو در مطالعه شکار و همکاران بر روی دانشجویان پزشکی مشاهده شد؛ آنجا که حمایت استادان و تعامل گروهی، موجب ارتقای سطح خودکارآمدی و خودراهبری شد (Shokar et al., 2023). در سازمان‌های بانکی نیز، وجود حمایت مدیریتی و ساختار غیرمتمرکز، به کارکنان امکان می‌دهد تا ایده‌های نو را آزمایش کرده و در مسیر یادگیری خود تصمیم‌گیری‌های خلاقانه انجام دهند.

در بررسی پدیده محوری، «بهبود یادگیری خودراهبر» به‌عنوان عنصر مرکزی مدل شناسایی شد. این یافته با تعریف لوزبری و همکاران درباره ساختار شخصیتی یادگیری خودراهبر سازگار است. آنان بیان کردند که یادگیری خودراهبر ترکیبی از ویژگی‌های شخصیتی، هیجانی و شناختی است که در مجموع، گرایش به یادگیری مداوم و خوداصلاحی را در فرد شکل می‌دهد (Lounsbury et al., 2024). همچنین پژوهش عبداللهی عدلی انصار و همکاران تأیید می‌کند که تفکر انتقادی و خودپنداره تحصیلی می‌تواند به‌صورت معناداری بر آمادگی برای یادگیری خودراهبر اثرگذار باشد (Abdollahi Adli Ansar et al., 2023). در این پژوهش نیز مدیران و کارشناسان بانکی اظهار داشتند که کارکنان دارای نگرش تحلیلی و انتقادی، در شناسایی نیازهای یادگیری و اجرای برنامه‌های آموزشی استقلال بیشتری از خود نشان می‌دهند.

نتایج همچنین نشان داد که یادگیری خودراهربر در سطح سازمانی به‌طور مستقیم با بهبود عملکرد، افزایش اعتمادبه‌نفس، و زمینه‌سازی برای تغییر و تحول سازمانی مرتبط است. این یافته‌ها با نتایج رضایی‌راد و همکاران مطابقت دارد که بیان می‌کنند آموزش‌های مبتنی بر جامعه یادگیرنده از طریق افزایش تعاملات اجتماعی و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان، موجب ارتقای خودکارآمدی و انگیزش درونی می‌شود (Rezaei, 2024). در همین چارچوب، یامپرایون و جرم‌تایسونگ نیز در مطالعه خود نشان دادند که طراحی محیط‌های تعاملی و گروه‌محور باعث رشد مهارت‌های ارتباطی و تقویت خودراهربری می‌شود (Yamprayoon & Jermtaisong, 2020). از این منظر، یادگیری خودراهربر تنها به فرایند فردی محدود نیست، بلکه محصول تعامل اجتماعی و سازمانی نیز محسوب می‌شود.

از جنبه شناختی، یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه سازاگرایی در هم‌خوانی است. سیف در تحلیل خود از نظریه‌های سازنده‌گرایی آموزشی بیان می‌کند که یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده درگیر فعالیت‌های اصیل، مسئله‌محور و تعاملی باشد (Seif, 2020). در مطالعه حاضر نیز مشاهده شد که کارکنان بانک زمانی بیشترین سطح یادگیری خودراهربر را نشان می‌دهند که آموزش‌ها مبتنی بر تجربه‌های واقعی شغلی طراحی شده باشند. لطف‌آبادی نیز بر اهمیت پیوند میان دانش شخصی، خودپنداره و انگیزش درونی در یادگیری‌های سازنده‌گرا تأکید دارد (Lotf Abadi, 2020). در همین راستا، مصاحبه‌شوندگان اشاره کردند که طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری تجربی و پروژه‌محور، بیش از آموزش‌های رسمی در ارتقای انگیزش یادگیرندگان مؤثر است.

یکی از نتایج مهم دیگر پژوهش، نقش متغیرهای هیجانی و انگیزشی در تبیین رفتارهای خودراهربر است. تلب‌زاده شوشتری و بویری در مدل علی خود نشان دادند که خلاقیت هیجانی و انگیزش پیشرفت دو عامل اساسی در ایجاد تمایل به یادگیری خودراهربر هستند (Talebzadeh, 2024). این یافته در نمونه بانکی نیز قابل مشاهده بود؛ به‌گونه‌ای که کارکنانی که از حس خلاقیت، اعتماد به نفس و انگیزش درونی بالاتری برخوردار بودند، مشارکت بیشتری در فرایند یادگیری نشان می‌دادند. افزون بر این، پژوهش شیوجوان و همکاران در میان دانشجویان پرستاری چین نشان داد که سرمایه روان‌شناختی و خودکارآمدی، اثر استرس ادراک‌شده را بر یادگیری خودراهربر تعدیل می‌کند (Xiu-Juan et al., 2024). این نتیجه نشان می‌دهد که ارتقای مؤلفه‌های روانی و هیجانی در محیط‌های آموزشی و کاری، زمینه‌ساز افزایش اثربخشی آموزش‌های خودراهربر است.

از منظر روش‌شناختی نیز، انتخاب نظریه داده‌بنیاد در پژوهش حاضر، منجر به کشف مؤلفه‌هایی شد که در تحقیقات کمی پیشین مغفول مانده بود. کرسول تأکید می‌کند که رویکرد داده‌بنیاد برای بررسی پدیده‌های انسانی و سازمانی که ساختار پیچیده و چندوجهی دارند، مناسب‌ترین روش است (Creswell, 2023). با استفاده از این روش، مدل نهایی پژوهش توانست روابط پویا میان عوامل علی، شرایط مداخله‌گر و پیامدها را آشکار کند و تصویری جامع از نحوه مدیریت یادگیری خودراهربر در یک سازمان مالی ارائه دهد. این مدل به‌خوبی نشان می‌دهد که یادگیری خودراهربر نه تنها یک مهارت فردی بلکه یک راهبرد مدیریتی و سازمانی است که در پرتو فرهنگ یادگیری و رهبری مشارکتی تحقق می‌یابد. در جمع‌بندی یافته‌ها می‌توان گفت، پژوهش حاضر تأیید می‌کند که مدیریت یادگیری خودراهربر در سازمان‌های بانکی نیازمند نگرشی نظام‌مند و چندسطحی است. از یک‌سو، عوامل فردی مانند ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی، و انگیزش یادگیرندگان بر رفتارهای خودراهربر اثر می‌گذارند؛ از سوی دیگر، عوامل سازمانی مانند فرهنگ یادگیری، ساختار مدیریتی، و سیاست‌های پاداش‌دهی، بستر تحقق این رفتارها را فراهم می‌سازند. هم‌راستا با دیدگاه حسناوی، یادگیری سازمانی ابزاری راهبردی برای افزایش سرمایه فکری سازمان‌هاست (Hosnavi & Ramazan, 2019)، و تقویت یادگیری خودراهربر می‌تواند به غنی‌سازی این سرمایه کمک کند.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش همسو با نظریه‌های نوین یادگیری، از جمله دیدگاه سازاگرایی (Seif, 2020) و مدل‌های خودتنظیمی (Bembenutty, 2019; Fisher et al., 2019)، نشان می‌دهد که یادگیری خودراهربر در بستر سازمانی زمانی به‌صورت اثربخش تحقق می‌یابد که میان انگیزش فردی، ساختار حمایتی سازمان و زیرساخت‌های فناورانه هماهنگی برقرار شود.

این پژوهش با وجود نتایج ارزشمند خود، دارای محدودیت‌هایی است. نخست آن که تحقیق حاضر صرفاً در چارچوب یک سازمان مالی (بانک سپه) انجام گرفته و نتایج آن ممکن است به‌طور کامل قابل تعمیم به سایر نهادهای مالی یا سازمان‌های غیرمالی نباشد. دوم، پژوهش بر پایه داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با خبرگان است و اگرچه اشباع نظری حاصل شد، اما تکیه بر ادراکات ذهنی مشارکت‌کنندگان می‌تواند موجب سوگیری در تفسیر نتایج شود. سوم، به دلیل تمرکز مطالعه بر بخش آموزش‌های سازمانی، سایر حوزه‌های توسعه منابع انسانی مانند یادگیری ضمنی، یادگیری تیمی یا نوآوری دانشی به‌صورت عمیق بررسی نشدند. چهارم، محدودیت زمانی و چالش‌های ناشی از دسترسی به مدیران ارشد بانکی باعث شد برخی از ابعاد مدل تنها بر اساس تحلیل‌های نظری و نه تجربی تبیین شوند.

در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که مدل استخراج‌شده به‌صورت کمی اعتبارسنجی شود تا روابط علی میان مؤلفه‌ها از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گیرد. همچنین می‌توان اثر متغیرهای میانجی مانند فرهنگ سازمانی، سبک رهبری و یادگیری دیجیتال را در تعامل با یادگیری خودراهبر بررسی کرد. انجام مطالعات مقایسه‌ای میان بانک‌های دولتی و خصوصی، و نیز تحلیل تطبیقی در سطح بین‌المللی، می‌تواند در غنای نظری مدل و تعمیم‌پذیری آن نقش مؤثری ایفا کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی تأثیر مداخلات آموزشی خاص (نظیر یادگیری ترکیبی و آموزش مبتنی بر پروژه) بر ارتقای مؤلفه‌های خودراهبر در کارکنان بپردازند. از منظر کاربردی، مدیران آموزشی بانک‌ها می‌توانند با طراحی برنامه‌های یادگیری مشارکتی، فرصت‌هایی برای تصمیم‌گیری مستقل کارکنان در مسیر یادگیری فراهم آورند. لازم است نظام‌های ارزیابی عملکرد و پاداش‌دهی بر اساس معیارهای خودراهبری بازنگری شوند تا انگیزش درونی کارکنان تقویت گردد. توسعه زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و پشتیبانی از آموزش‌های الکترونیکی می‌تواند دسترسی به منابع یادگیری را تسهیل کند. همچنین، برگزاری کارگاه‌های توانمندسازی با محوریت مهارت‌های خودآرزیابی، برنامه‌ریزی یادگیری و مدیریت زمان، نقش مهمی در ارتقای خودراهبری کارکنان خواهد داشت. در نهایت، استقرار فرهنگ یادگیری به‌عنوان ارزش سازمانی و تشویق مدیران میانی به ایفای نقش مربی، زمینه‌ساز تبدیل بانک به سازمانی یادگیرنده و دانش‌محور خواهد بود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

In today's dynamic and knowledge-driven economy, the sustainability and competitiveness of organizations depend heavily on their capacity to learn, adapt, and innovate. Among various learning paradigms, *self-directed learning (SDL)* has emerged as a central concept in both educational and organizational contexts, emphasizing individual responsibility, intrinsic motivation, and lifelong learning competence (Williamson, 2022). The transformation of traditional education and training models into learner-centered approaches reflects a paradigmatic shift from instruction to autonomous knowledge construction, aligning with humanistic and constructivist theories of learning (Fisher et al., 2019). In this framework, learners are perceived as active participants who plan, execute, and evaluate their own learning process, thus contributing not only to personal growth but also to organizational development (Hosnavi & Ramazan, 2019).

In the banking industry, where constant technological, financial, and regulatory changes occur, self-directed learning is particularly critical for workforce adaptability. Banks that encourage employees to engage in autonomous learning processes are better equipped to navigate uncertainties, maintain service excellence, and foster innovation. As noted by organizational learning theorists, a learning organization continuously transforms itself through the creation, acquisition, and transfer of knowledge (Sobhani Nejad et al., 2023). Ghasemzadeh Alishahi et al. argue that the organizational learning climate and the ability to manage knowledge are significant predictors of employee performance and intellectual capital (Ghasemzadeh Alishahi et al., 2020). Therefore, fostering SDL within institutional training programs can be viewed as an essential strategy for achieving sustainable performance advantages in knowledge-intensive sectors such as banking.

Constructivist learning theories provide the epistemological foundation for SDL, positing that knowledge is actively constructed through interaction, reflection, and experience rather than passively received (Seif, 2020). As Lotf Abadi contends, SDL involves not only cognitive structures but also emotional and motivational components such as self-concept, self-efficacy, and internalized values (Lotf Abadi, 2020). Learners, therefore, must possess the autonomy, curiosity, and perseverance necessary to direct their learning journeys. This principle has been further substantiated in empirical studies demonstrating that learners with higher self-regulation skills exhibit superior time management, motivation control, and learning satisfaction (Bembenutty, 2019).

Research by Fisher et al. developed an SDL readiness scale highlighting self-management, desire for learning, and self-control as key determinants of successful autonomous learning (Fisher et al., 2019). Similarly, in higher education, Abdollahi Adli Ansar et al. confirmed that readiness for SDL, coupled with a critical thinking attitude, significantly predicts academic performance (Abdollahi Adli Ansar et al., 2023). In organizational settings, these competencies translate into the ability of employees to independently acquire new skills, manage change, and contribute to innovation. Studies within medical education also corroborate these findings: Shokar et al. found that medical students who engaged in SDL demonstrated higher engagement and retention rates (Shokar et al., 2023), while Sawatsky et al. proposed a grounded theory model identifying reflection, feedback-seeking, and environmental interaction as integral elements of SDL (Sawatsky et al., 2023).

Personality dimensions also play a substantial role in determining SDL behaviors. Lounsbury et al. demonstrated that openness to experience and emotional stability were positively correlated with self-directed learning tendencies, while extraversion and agreeableness showed minimal influence (Lounsbury et al., 2024). Moreover, emotional and motivational factors have been recognized as mediators in the relationship between learning outcomes and autonomy. Talebzadeh Shushtari and Boyeri found that emotional creativity and critical thinking tendencies influence SDL through achievement motivation (Talebzadeh Shushtari &

Boyeri, 2024). In the same vein, Xiu-Juan et al. reported that psychological capital and SDL ability mediate the link between perceived stress and professional identity among nursing students (Xiu-Juan et al., 2024). The technological dimension of SDL has gained prominence in recent years. Macintyre et al. emphasized that digital innovations in education management have redefined learning processes, enabling individualized and self-paced learning environments (Macintyre et al., 2021). Similarly, Seng Chee et al. proposed a framework for SDL supported by Information and Communication Technology (ICT), asserting that ICT-based environments enhance feedback loops, collaboration, and continuous learning (Seng Chee et al., 2021). Such insights are particularly relevant to organizational settings like banks, where e-learning and digital learning management systems are integral to employee development.

The organizational culture of learning also plays a vital mediating role in implementing SDL effectively. Hosnavi and Ramazan observed that fostering an organizational culture of knowledge sharing and intellectual capital formation is key to sustainable performance (Hosnavi & Ramazan, 2019). As a result, many organizations, including financial institutions, are transitioning toward learning-oriented management models that integrate SDL principles within formal and informal training structures.

Despite the broad scope of SDL research, there remains a gap in developing an integrative, paradigmatic model that encapsulates individual, organizational, and contextual determinants of SDL within the corporate sector. Hence, the present study aims to design a paradigmatic model of self-directed learning management in the organizational training framework of Sepah Bank, aiming to strengthen employee competence and organizational learning capacity (Creswell, 2023).

Methods and Materials

The present study employed a qualitative research design based on *grounded theory methodology*. The approach was selected to identify the underlying patterns, dimensions, and relationships among factors influencing SDL in organizational training contexts. Participants included 25 experts comprising senior managers of Sepah Bank and academic specialists in organizational learning and human resource development. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews focusing on participants' experiences, perspectives, and perceptions regarding SDL implementation in the banking training system. The sampling strategy combined *purposive* and *snowball* techniques, continuing until *theoretical saturation* was achieved. Data analysis followed Strauss and Corbin's three-stage coding process: *open coding* (identification of concepts and preliminary categories), *axial coding* (establishing relationships among categories), and *selective coding* (integrating core categories into a theoretical model).

A total of 158 initial codes were extracted, which were refined into 112 codes and classified under 20 major categories. These categories were then systematically arranged within the paradigmatic model comprising six dimensions: causal conditions, central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences.

Findings

The findings revealed that self-directed learning management in Sepah Bank's organizational training is shaped by an interactive network of personal, organizational, and environmental factors. Five key causal categories were identified: repetition and review strategies, semantic expansion, cognitive organization, creative exploration, and environmental dynamism. These components highlight how employees internalize learning through both cognitive and experiential mechanisms.

Among contextual conditions, *establishing a learning culture*, *information technology infrastructure*, and *knowledge sharing* emerged as pivotal in enabling self-directed learning. Employees reported that access to digital platforms, peer collaboration, and managerial encouragement significantly enhanced their motivation and engagement in autonomous learning.

Intervening conditions included *individual capabilities* (self-regulation, critical thinking, and goal orientation), *organizational hierarchy*, *managerial support*, and *personal barriers* such as time constraints and fear of evaluation. These mediators directly affected employees' willingness and capacity to engage in self-managed learning tasks.

The main phenomenon identified was *enhancement of self-directed learning* across the organization. Strategies fostering this phenomenon included *experiential learning*, *implicit or on-the-job training*, *reward and evaluation systems*, and *enthusiasm for learning*. These approaches collectively nurtured a proactive learning attitude, transforming employees from passive trainees into active learners.

The outcomes of SDL management were categorized into three overarching domains: *improved performance and competitive advantage*, *organizational change and innovation*, and *increased self-confidence*. The results emphasized that employees who practiced self-directed learning displayed higher adaptability, initiative, and problem-solving capacity, contributing to Sepah Bank's overall organizational learning maturity.

Discussion and Conclusion

The results of this study reinforce the theoretical and empirical consensus that SDL functions as a multidimensional construct encompassing cognitive, emotional, and contextual factors. The identification of causal and contextual variables aligns with earlier findings indicating that self-regulated learning strategies—such as reflection, metacognitive control, and independent decision-making—constitute the foundation of SDL (Bembenuddy, 2019; Fisher et al., 2019). Furthermore, the strong influence of learning culture and managerial support in the model underscores the role of the organizational environment as a catalyst for self-directed behavior, echoing the propositions of organizational learning theorists (Ghasemzadeh Alishahi et al., 2020; Sobhani Nejad et al., 2023).

The recognition of technology and digital platforms as contextual enablers is consistent with previous studies advocating ICT-based learning frameworks (Macintyre et al., 2021; Seng Chee et al., 2021). In banking contexts, where remote and continuous training are crucial, the integration of digital infrastructure not only accelerates knowledge sharing but also strengthens learners' autonomy. Moreover, findings related to individual capabilities and motivational variables corroborate the work of Talebzadeh Shushtari and Boyeri, who highlighted the mediating role of achievement motivation in facilitating SDL (Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024).

At a conceptual level, the paradigmatic model derived in this study supports Creswell's argument that grounded theory enables the generation of theory grounded in empirical reality, particularly for exploring complex organizational phenomena (Creswell, 2023). The identified interrelations among causal, contextual, and strategic components offer a comprehensive understanding of SDL as both a personal learning mechanism and an organizational management strategy.

In practical terms, the study illustrates that fostering SDL within corporate training systems can significantly enhance organizational learning capacity, performance, and adaptability. Employees who engage in self-directed learning demonstrate greater resilience in uncertain environments, contribute more effectively to innovation, and align their personal development with organizational goals.

However, the findings also indicate that the successful implementation of SDL requires supportive leadership, flattened organizational hierarchies, and a reward structure that values continuous learning. The interplay of individual initiative and institutional support forms the cornerstone of an effective SDL management system. In conclusion, the paradigmatic model developed through this study provides a comprehensive framework for managing self-directed learning in organizational training, particularly within banking institutions. By integrating cognitive, motivational, and organizational dimensions, the model bridges the gap between individual learning processes and institutional learning strategies. It emphasizes that SDL is not merely a pedagogical approach but a strategic management paradigm capable of enhancing both individual

competencies and collective organizational performance. This study thus contributes theoretically to the understanding of SDL in corporate contexts and offers practical guidance for designing learning-oriented organizational systems that cultivate autonomy, innovation, and lifelong learning among employees.

References

- Abdollahi Adli Ansar, F., Azar, F., & Alaei, A. (2023). The role of readiness for self-directed learning and critical thinking attitude in predicting academic performance among students at the University of Tabriz. *University of Tabriz Journal of Psychology*, 5(17), 85–105. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4215.html
- Bembenutty, H. (2019). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Difference among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586–616. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779045.pdf>
- Creswell, J. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Narrative research, phenomenology, etc.) (H. Danaeefard, Ed. 1 ed.). Safar & Eshraghi.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2019). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11559005/>
- Ghasemzadeh Alishahi, A., Razaghi, M., & Masoumi Kia, F. (2020). The role of learning and organizational learning climate in job performance: The share of organizational learning capacity variable. *Journal of Educational Management of Organizations*, 9(1), 147–174. <https://journalieaa.ir/article-1-144-fa.html>
- Hosnavi, R., & Ramazan, M. (2019). Enhancing organizational intellectual capital: Examining the role of organizational learning. *Journal of Management Improvement*, 5, 27–41. https://www.behboodmodiriat.ir/article_42760.html
- Khezri, F. (2023). *The effect of cooperative and blended teaching methods on self-directed learning and academic achievement in science among sixth-grade students of multi-grade classes in Piranshahr County* [Allameh Tabataba'i University]. Tehran. <https://civilica.com/doc/1222969/>
- Lotf Abadi, H. (2020). *Educational Psychology* (1 ed.). SAMT Publications.
- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S., Gibson, L. W., & Smith, R. (2024). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Personality and individual differences*, 19, 411–421. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.001>
- Macintyre, J., Zhao, J., & Ma, X. (2021). *The Innovation of Student Education Management Model Based on Internet Technology* The International Conference on Machine Learning and Big Data Analytics for IoT Security and Privacy, Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-89511-2> <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-89511-2>
- Rezaei Rad, M., Jafarkhani, F., Maghami, H., Jabbari, M., & Maghisi, D. (2024). Design of language learning community-based instruction and its impact on self-directed learning, academic motivation and academic self-efficacy among students. *Teaching Research*, 1, 83-90. https://trj.uok.ac.ir/article_63276.html
- Sawatsky, A. P., Ratelle, R., Bonnes, S., Egginton, J., & Beckman, T. (2023). A model of self-directed learning in internal medicine residency: a qualitative study using grounded theory. 17(31), 25–42. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0869-4>
- Seif, A. A. (2020). Constructivist theories of learning and their educational applications. *Quarterly Journal of Educational Research*, 76, 61–75. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/232569/>
- Seng Chee, T., Tan, L., Divaharan, S., & Hourn Mun, C. (2021). *Self-Directed Learning with ICT: Theory, Practice and Assessment*. Ministry of Education Educational Technology Division. https://www.researchgate.net/publication/285591239_Self-Directed_Learning_Learning_in_the_21st_Century
- Shokar, G. S., Shokar, N. K., Romero, C. M., & Bulik, R. J. (2023). Self-directed learning: looking at outcomes with medical students. 34(3), 197–200. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11922535/>
- Sobhani Nejad, M., Shahayi, B., & Youzbashi, A. (2023). *The learning organization: Theoretical foundations, research models, and assessment*. Yasstron.
- Talebzadeh Shushtari, M., & Boyeri, I. D. B. Z. (2024). Design and test of a causal model of self-directed learning based on emotional creativity, tendency to critical thinking and academic vitality with the mediation of achievement motivation. *Journal of Psychological Sciences*, 23(137). <https://psychologicalscience.ir/article-1-2205-fa.html>
- Williamson, S. N. (2022). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2), 66–83. <https://doi.org/10.7748/nr2007.01.14.2.66.c6022>
- Xiu-Juan, F., Xiao-Hui, C., Huan, L., & Xiang-Xiang, L. (2024). Serial multiple mediation of psychological capital and self-directed learning ability in the relationship between perceived stress and professional identity among

undergraduate nursing students in China: a cross-sectional questionnaire survey. *BMC Medical Education*, 24, 1450. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06459-y>

Yamprayoon, P., & Jermtaisong, R. (2020). Learning Management Based on Language Teaching for Communication Combined with Grouping Techniques to Develop Chinese Speaking Skills for Everyday Use of Secondary 4 Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 250, 42–58. https://www.researchgate.net/publication/349149797_Learning_Management_Based_on_Language_Teaching_for_Communication_Combined_With_Grouping_Techniques_to_Develop_Chinese_Speaking_Skills_for_Everyday_Use_of_Secondary_4_Students