

The Study of The Relationship between Self Directed Learning Self Efficacy and Information Literacy on the Knowledge

رابطه بین یادگیری خود راهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش

Abstract

The current study was performed with the aim of investigating the relationship between self-directed learning, self-efficacy and information literacy and knowledge sharing behaviour among male students of high school of district 2 of Isfahan in the academic year 93-94 through the descriptive approach of the correlational type. All high school male students of district 2 with the number of 4995 formed the statistical population of the current study that among them 356 people were selected to participate in the current study by the random cluster sampling method. Data collection tools in this study were 4 questionnaires of self-directed learning of Fisher et al. (2001) with 40 items, self-efficacy of Sherer and Maddux (1982) with 17 items, information literacy with 18 items and knowledge sharing with 15 items, that their validity was confirmed, and their reliability, also, was obtained 0.78, 0.90, 0.91 and 0.85, respectively, by using Cronbach's alpha coefficient. Obtained data from the research were analysed by using descriptive and inferential statistics including correlation coefficient, stepwise regression and analysis of variance. The test results of main theories showed that there was a significant relationship between self-directed learning and knowledge sharing behaviour, between self-efficacy and knowledge sharing behaviour and between information literacy and knowledge sharing behaviour. Also, the results showed that there was a significant relationship between the propensity for learning dimension, the self-management dimension and self-control dimension and knowledge sharing behaviour. Moreover, there was a significant relationship between the desire to behaviour starting of self-efficacy dimension, the desire to expand the effort for affecting the task of self-efficacy dimension, resistant in facing with the obstacles of self-efficacy dimension and knowledge sharing behaviour. The results of stepwise regression revealed that propensity and self-management dimensions of self-directed learning have the ability of predicting the knowledge sharing behaviour. The relationship among the propensity dimension to expand the effort for affecting the task has the ability of predicting the knowledge sharing behaviour. Among the views of respondents in all four variables based on the education base, there was no significant difference.

Keywords: Self-directed learning, Self-efficacy, Information literacy, Knowledge sharing behaviour.

بتول فرخ، بدری شاه‌طالبی*

^۱ دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران
^۲ دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش در بین دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه ناحیه دو شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ به روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. جامعه آماری تعداد ۴۹۹۵ پسران مقطع متوسطه ناحیه دو بود که از این میان با استفاده از فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۵۶ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات ۴ پرسشنامه یادگیری خودراهبر (Fisher, 2001) با ۴۰ گویه، پرسشنامه خودکارآمدی (Sherer & Maddux, 1982) با ۱۷ گویه، پرسشنامه سواد اطلاعاتی با ۱۸ گویه و پرسشنامه تسهیم‌دانش با ۱۵ گویه بود که روایی صوری، محتوایی و سازه آن تأیید و پایایی آن‌ها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی، رگرسیون گام‌به‌گام و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج آزمون فرضیه‌های اصلی نشان داد که بین یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش، خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش و بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه معناداری وجود داشت. همچنین نتایج نشان داد که بین بعد رغبت برای یادگیری، بعد خودمدیریتی و بعد خودکنترلی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه معنادار وجود داشت. همچنین بین بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی، بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف از خودکارآمدی، بعد مقاوم در رویارویی با موانع از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه معنادار وجود داشت. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد ابعاد رغبت و خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش را داشته است. همچنین بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش را داشته است.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، رفتار تسهیم‌دانش، سواد اطلاعاتی، یادگیری خودراهبر

مقدمه

امروزه تأکید بر این است که برون دادهای نظام آموزشی باید توان تفکر نقادانه، توان خود راهبری و رفتار منطقی در برابر مسائل پیچیده زندگی را داشته باشد (Hashemiyanejad, 2001) در عصر حاضر یادگیری خودراهبر را به‌عنوان "تمایلی برای در پیش گرفتن راهبردی فعال و خود شروع کننده تعریف می‌کنند که مربوط به فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری مربوط به کار بوده و برای چیره شدن بر موانع یادگیری پافشاری می‌کند (Raemdonck, 2006) یادگیری خود راهبر به‌عنوان فرایندی که فراگیران ابتکار و مسئولیت شناسایی نیازهای آموزشی خود، فرموله کردن اهداف یادگیری، دنبال کردن منافع استراتژی‌های یادگیری و ارزیابی نتایج یادگیری را بر عهده می‌گیرند، تعریف شده است. منافع یادگیری خود راهبر شامل توسعه مهارت‌ها برای تحقیق، تجزیه و تحلیل مؤثر، استفاده از آموزش و همچنین افزایش انگیزه و قاطعیت است. افراد در رابطه با یادگیری خود راهبر افکار متفاوتی دارند. فرهنگ، تجربه، پیشینه فکری آن‌ها و همچنین توجه افراد موجود در محیط اطراف آن‌ها نقش بسیار مهمی در دیدگاه آن‌ها نسبت به این نوع یادگیری دارد (Kim, 2011) یادگیری خود راهبر به‌عنوان یک رفتار یادگیری است که راه را برای یادگیری مداوم فراگیران بر اساس ابتکار خودشان هموار می‌سازد. این مدل از یادگیری را می‌توان به‌عنوان یک هدف، فرایند یا یک خصوصیتی برای فراگیر در نظر گرفت که بر اساس سبک یادگیری متغیر است (Bodlly, 2010) محققان مختلف در نگاه به یادگیری خود راهبر، ابعاد متفاوتی را شناسایی و معرفی نموده‌اند. همچنین چندین الگو برای درک یادگیری خود راهبر پیشنهاد شده است. در این پژوهش از سه عامل خود راهبری که شامل خود مدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی است استفاده شده است.

راه‌های مختلفی برای پرورش توانایی افراد از جمله توانایی یادگیری خود راهبر وجود دارد یکی از این راه‌ها خودکارآمدی است. خودکارآمدی یکی از سازه‌های با اهمیت در زمینه تعلیم و تربیت است دومین جنبه مهم "خود" یا خویشتن از نظر بندورا مفهوم خودکارآمدی است او در سال ۱۹۷۷ این سازه را وارد ادبیات روان‌شناسی کرد و آن را توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص دانست (Pajars, 2002). مفهوم خودکارآمدی از نظریه شناختی اجتماعی (Bandura, 1992) روان‌شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. در چارچوب این مفهوم چنین بیان می‌شود که افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف بیشتر است (Abdolahi, 2006) فردی که خودکارآمدی زیادی دارد معتقد است که می‌تواند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که مواجه می‌شود برخورد کند. از آنجایی که او در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارد، در تکلیف‌ها استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کند. این‌گونه افراد از اشخاصی که خودکارآمدی کمی دارند، به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمی نسبت به خود دارند. آن‌ها مشکلات را چالش می‌بینند و نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند. خودکارآمدی زیاد، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزو را بالا می‌برد و توانایی‌های مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد. میان انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی، رابطه تداخلی و تعاملی وجود دارد. معمولاً دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به موفقیت‌های چشم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی دست می‌یابند (Bandura, 1986). مطابق گفته‌های (Bandura, 1997) باورهای خودکارآمدی دارای سه بعد می‌باشند و از نظر

مجموعه‌ای از مهارت‌های مشخص‌تر است که موارد استفاده عینی دارد (Doil, 1992). سواد اطلاعاتی مفهومی است که در نتیجه تحولات و تغییرات سریع در فن‌آوری اطلاعات پیدا شده است و مجموعه مهارت‌هایی است که فرد به‌منظور ادامه حیات در جامعه اطلاعاتی به آن نیازمند است. این سواد، قدرت دسترسی مؤثر به اطلاعات با ارزش، آگاهی از چگونگی سازمان‌دهی دانش و اطلاعات، روش‌های مختلف جستجو، توان تشخیص مشکل و شناخت مؤثرترین اطلاعات برای رفع آن است. سواد اطلاعاتی در جامعه‌ای که دائم در معرض تغییرات فناوری و همچنین در معرض منابع اطلاعاتی بی‌شماری قرار دارد لازم به نظر می‌رسد (Tabatabaee, 2009) به نظر می‌رسد افراد با توان یادگیری خود راهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی قادر به بروز رفتار اشتراک دانش باشند.

تحقیقات حاکی از این مطلب است که مهم‌ترین مانع اجرای اثربخش مدیریت دانش فقدان فرهنگ تسهیم‌دانش و عدم درک مزایای بی‌شمار مدیریت دانش است (Rahnavard & Sadr, 2009)؛ زیرا تسهیم‌دانش شامل مجموعه رفتارهایی است که تبادل اطلاعات با کمک به دیگران را منجر می‌شود (Connelly & Kelloway, 2033). تغییرات جهان امروز رویکردهای یادگیری را از سمت سبک‌های یادگیری سنتی به سمت‌وسوی سبک‌ها و راهبرهای یادگیری نوین از جمله یادگیری خود راهبر سوق داده است. این مهم اکنون به‌عنوان رسالتی برای نظام‌های آموزشی است که چگونه دانش‌آموزان را به سمت یادگیری خود راهبر سوق داده، خودکارآمدی آنان را افزایش دهند و رفتار اشتراک دانش را آن‌ها نهادینه سازند. با این حال آنچه به‌عنوان واقعیت مشهود در جامعه خودنمایی می‌کند و فرهنگ ملی نیز به‌نوعی حمایتگر آن است عدم تمایل افراد به تسهیم دانسته‌های خود با دیگران و در نظر گرفتن دانش به‌عنوان مزیت رقابتی فردی است (Salimi, 2011). در رابطه با پژوهش حاضر پژوهش‌های

سطح، عمومیت و نیرومندی با هم تفاوت دارند و ثابت شده است که این ابعاد نقش مهمی در اندازه‌گیری خودکارآمدی دارند (Sherer & Maddux, 1982) معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل ۱- میل به آغازگری رفتار ۲- میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف و ۳- مقاوم در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند.

به نظر می‌رسد یکی از راهکارهای ارتقاء خودکارآمدی سواد اطلاعاتی است. تاکنون تعریف‌های گوناگون از سواد اطلاعاتی ارائه شده است اما فصل مشترک تمام آن‌ها توانایی شناسایی درست منابع اطلاعاتی، توانایی دسترسی به آن‌ها و توانایی استفاده هدفمند از آن‌ها است. بیشتر تعریف‌های مربوط به سواد اطلاعاتی نیز از سوی انجمن‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی و شاخه‌های تخصصی آن‌ها یا کتابدارانی ارائه شده که خود متصدی آموزش بوده‌اند. در تعریف‌های ارائه شده از سواد اطلاعاتی برخی به عناصر رفتاری و برخی دیگر به عناصر شناختی یا مجموعه‌ای از این عناصر پرداخته‌اند (Parirokh, 2007). سواد اطلاعاتی توانایی دستیابی، ارزیابی و استفاده از اطلاعات از انواع گوناگون منابع است (Costa, 1985) سواد اطلاعاتی وسیله‌ای برای توانمندی فردی است. این توانمندی در مهارت فرد در تحلیل و اتخاذ تصمیمات محققانه و یا استقلال او در جستجوی حقیقت دیده می‌شود. سواد اطلاعاتی به فرد توانایی بحث می‌بخشد. چنین فردی از جستجوی دانش لذت برده و به هیجان می‌آید. این مهارت نه‌تنها افراد را برای فراگیری مادام‌العمر آماده می‌کند، بلکه موجب می‌شود آن‌ها از موفقیت در تأمین نیازهای اطلاعاتی لذت ببرند. به‌علاوه ثمربخش بودن جستجویی که این افراد برای کسب اطلاعات انجام می‌دهند تشویقی برای ادامه فراگیری در سراسر زندگی‌شان خواهد بود (Parirokh, 2007). سواد اطلاعاتی مهارتی است که برای بقاء در عصر اطلاعات و فناوری‌های اطلاعاتی لازم است. در عین حال و از دیدگاهی کاربردی، این مهارت شامل

اطلاعاتی در دوره مدیریت دانش فردی مکمل می‌باشند. از طرف دیگر فرگوسن (۲۰۰۹) نشان داد که بین سواد اطلاعاتی و مدیریت دانش رابطه معنادار وجود دارد. ته و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان دادند خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه مثبت و معنادار و دریافت دانش با رفتار تسهیم‌دانش رابطه منفی معنادار دارد همچنان که در سطح فردی، هر دو جهت‌گیری یادگیری عاطفی و تعهد خودکارآمدی بر رفتار به اشتراک‌گذاری دانش تأثیر می‌گذارد (lee,2013).

اهداف پژوهش

هدف اصلی

تعیین رابطه بین یادگیری خود راهبر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش اهداف جزئی:

۱. تعیین رابطه یادگیری خود رهبر و ابعاد آن با رفتار تسهیم‌دانش
۲. تعیین رابطه خودکارآمدی و ابعاد آن با رفتار تسهیم‌دانش
۳. تعیین رابطه سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش
۴. تعیین توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش از طریق ابعاد یادگیری خودراهبر
۵. تعیین توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش از طریق ابعاد خودکارآمدی
۶. تعیین توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش از طریق ابعاد یادگیری خودراهبر

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش آن توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری در پژوهش حاضر دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است که جمعاً به تعداد ۴۹۹۵ نفر است. بر اساس فرمول حجم نمونه کوکران و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به تعداد (۳۵۶) نفر به‌عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر دو پرسشنامه استاندارد

چندی صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به پژوهش (Hoseini & porasadi,2011) تحت عنوان تسهیم‌دانش و سواد اطلاعاتی اشاره کرد. در این پژوهش نتایج نشانگر آن بود که افزایش مقطع تحصیلی در دانشجویان باعث افزایش مطالعه درسی می‌گردد. از طرفی فشرده بودن کلاس‌های آموزشی ۰/۸۴، تمرینات نظامی ۰/۹۲، سختگیری فرماندهان و مسئولان ۰/۶۱ عوامل مهم کاهش مطالعه دانشجویان است. برنامه‌ریزی دقیق‌تر در کلاس‌های آموزشی و تمرینات نظامی برای داشتن ساعت فراغت بیشتر دانشجویان در اولویت کارها برای افزایش مطالعه دانشجویان است. در پژوهش دیگری (Bagheri,2013) به این نتیجه رسیدند که رابطه بین ابعاد خودراهبری و مدیریت دانش فردی مدیران، مثبت و معنادار است. (Nejati,2014) نیز نشان داد که بین مدیریت دانش و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین از بین ابعاد مدیریت دانش مؤلفه‌های تشخیص، تحصیل، تسهیم، به‌کارگیری و نگهداری دانش با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ولی بین بعد توسعه دانش با خودکارآمدی رابطه وجود ندارد. از طرفی نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های تشخیص، تسهیم و نگهداری دانش قادرند خودکارآمدی را پیش‌بینی کنند. تشخیص، تسهیم و نگهداری دانش ۴۷ واریانس خودکارآمدی را تبیین نمودند. به‌علاوه خودکارآمدی سیستم مدیریت دانش بر نگرش کارکنان نسبت به تسهیم‌دانش تأثیر مثبت ندارد و خودکارآمدی مدیریت دانش بر هدف تعامل تسهیم‌دانش نیز تأثیر مثبت ندارد (Saleh & Maleki,2014). صاحب‌نظران دیگر در مقایسه میان مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی، به این نتیجه دست یافتند که اولاً، مدیریت دانش فردی تأکید بر این نکته دارد که فراگیران فردی می‌دانند چگونه اطلاعات را سازمان دهی کنند و ثانیاً، تأثیر ارتباطات را در راستای تشخیص اطلاعات مورد تأکید قرار می‌دهند. به عنوان نتیجه کلی می‌توان گفت، فعالیت‌های مربوط به سواد

تحقیقات قبلی اکتفا شد. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی کل برای هر یک از پرسشنامه‌های یادگیری خودراهربر، خودکارآمدی، سواد اطلاعاتی و تسهیم‌دانش ۰/۷۸ و ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۸۵، به دست آمد.

یافته‌ها

فرضیه اصلی: بین یادگیری خودراهربر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد.

یادگیری خودراهربر (Fisher, 2001) با ۴۰ گویه، خودکارآمدی (Sherer, 1982) با ۱۷ گویه و دو پرسشنامه محقق ساخته سواد اطلاعاتی با ۱۸ گویه و رفتار تسهیم‌دانش با ۱۵ گویه بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه برای پرسشنامه سواد اطلاعاتی و تسهیم‌دانش از روایی صوری، محتوایی و سازه استفاده شد. همچنین به روایی محتوایی پرسشنامه یادگیری خودراهربر و خودکارآمدی در

جدول ۱. ضریب همبستگی بین یادگیری خودراهربر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش

متغیر ملاک تسهیم‌دانش			
شاخص آماری			متغیر پیش‌بین
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۱۷۰	۰/۴۱۲**	یادگیری خودراهربر
۰/۳۲۱	۰/۰۰۴	۰/۰۶۰	خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۰/۰۴۹	۰/۲۲۱**	سواد اطلاعاتی

$p < 0.01$

تعیین ($r^2 = 0.4$) درصد واریانس خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. ضریب همبستگی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش ($r^2 = 0.221$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین ($r^2 = 0.4$) درصد واریانس سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است.

فرضیه اول: بین ابعاد یادگیری خودراهربر با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد.

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین یادگیری خودراهربر، خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین یادگیری خودراهربر با رفتار تسهیم‌دانش ($r^2 = 0.412$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین ($r^2 = 0.17$) درصد واریانس یادگیری خودراهربر با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. همچنین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار نیست؛ یعنی بین خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش ($r^2 = 0.06$) رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بر اساس ضریب

جدول ۲. ضریب همبستگی بین ابعاد یادگیری خودراهربر با رفتار تسهیم‌دانش

متغیر ملاک تسهیم‌دانش			
شاخص آماری			متغیر پیش‌بین
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۱۴۵	۰/۳۸۱**	بعد رغبت برای یادگیری از یادگیری خودراهربر
۰/۰۰۱	۰/۱۱۰	۰/۳۳۲**	بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهربر
۰/۰۰۱	۰/۱۳۰	۰/۳۶۱**	بعد خودکنترلی از یادگیری خودراهربر

$p < 0.01$

یافته‌های جدول نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد رغبت برای یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین بعد رغبت برای یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش ($r=0/381$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۱۴/۵ درصد واریانس بعد رغبت برای یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. همچنین یافته‌های جدول نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش ($r=0/332$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۱۱ درصد واریانس بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر

یافته‌های جدول نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد رغبت برای یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین بعد رغبت برای یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش ($r=0/381$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۱۴/۵ درصد واریانس بعد رغبت برای یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. همچنین یافته‌های جدول نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش ($r=0/332$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۱۱ درصد واریانس بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر

جدول ۳. ضریب همبستگی بین ابعاد خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش

متغیر ملاک تسهیم‌دانش			
شاخص آماری			
متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری
بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی	-۰/۰۶۴	۰/۰۰۵	۰/۲۹۱
بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف از خودکارآمدی	-۰/۲۲۸***	۰/۰۵۲	۰/۰۰۱
بعد مقاوم در رویارویی با موانع از خودکارآمدی	۰/۱۰۲	۰/۰۱۰	۰/۰۹۱

$p < 0/05$

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار نیست؛ یعنی بین بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش ($r=-0/064$) رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۰/۵ درصد واریانس بعد میل به

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار نیست؛ یعنی بین بعد میل به آغازگری رفتار از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش ($r=-0/064$) رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۰/۵ درصد واریانس بعد میل به

کردن تکلیف از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش ($r = -0.228$) رابطه معنی‌دار منفی وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین ($r^2 = 0.051$) ۵/۲ درصد واریانس بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. لذا فرضیه مبنی بر اینکه بین بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد، تأیید نمی‌گردد.

فرضیه سوم: بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد.

خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار نیست؛ یعنی بین بعد مقاوم در رویارویی با موانع از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش ($r = 0.102$) رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بر اساس ضریب تعیین ($r^2 = 0.011$) ۱ درصد واریانس بعد مقاوم در رویارویی با موانع از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. لذا فرضیه ششم مبنی بر اینکه بین بعد مقاوم در رویارویی با موانع از خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد، تأیید نمی‌گردد.

فرضیه سوم: بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش

متغیر ملاک تسهیم‌دانش			
شاخص آماری			متغیر پیش‌بین
ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری	
۰/۲۲۱*	۰/۰۴۹	۰/۰۰۱	سواد اطلاعاتی

$p < 0.01$

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش ($r = 0.222$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین ($r^2 = 0.049$) ۴/۹ درصد واریانس سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. لذا فرضیه اصلی ۳ مبنی بر اینکه بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد، تأیید می‌گردد.

فرضیه چهارم: ابعاد یادگیری خودراهبر توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش را دارد.

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش معنی‌دار است؛ یعنی بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش ($r = 0.222$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین ($r^2 = 0.049$) ۴/۹ درصد واریانس سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش مشترک بوده است. لذا فرضیه اصلی ۳ مبنی بر اینکه بین سواد اطلاعاتی با رفتار تسهیم‌دانش رابطه وجود دارد، تأیید می‌گردد.

فرضیه چهارم: ابعاد یادگیری خودراهبر توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش را دارد.

جدول ۵. جدول ضریب همبستگی چندگانه مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش

متغیر ملاک					
شاخص آماری					متغیر پیش‌بین
ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری	
۰/۳۸۱	۰/۱۴۵	۰/۱۴۲	۰/۰۶۵	۰/۰۰۱	گام اول
۰/۴۰۴	۰/۱۶۴	۰/۱۵۷	۰/۴۹۶	۰/۰۰۱	گام دوم

$p < 0.05$

تسهیم‌دانش معنادار بوده است. بر این اساس در گام اول ضریب بعد رغبت برای یادگیری ۱۴/۵ درصد واریانس رفتار تسهیم‌دانش و در گام دوم ضرایب ابعاد رغبت برای یادگیری و خودمدیریتی ۱۶/۴ درصد واریانس رفتار تسهیم‌دانش را تبیین می‌کند. F مشاهده شده در سطح $p < 0/01$ معنادار بوده است بنابراین رگرسیون قابل تعمیم به جامعه آماری است.

به طوری که یافته‌های جدول نشان می‌دهد از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش‌بینی‌کننده رفتار تسهیم‌دانش در گام اول بعد رغبت برای یادگیری و در گام دوم بعد خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر بوده است. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ارتباط بین ابعاد رغبت برای یادگیری و خودمدیریتی از یادگیری خودراهبر با رفتار

جدول ۶. جدول ضریب بتا در پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش

متغیر ملاک	شاخص آماری	متغیر پیش‌بین			سطح معناداری
		ضرایب بتای غیراستاندارد	ضرایب بتای استاندارد	ضریب t	
گام اول	بعد رغبت برای یادگیری	۰/۴۶۱	۰/۰۶۸	۶/۷۸۷	۰/۰۰۱
		۰/۳۴۳	۰/۰۸۳	۴/۱۵۲	۰/۰۰۱
گام دوم	بعد رغبت برای یادگیری	۰/۲۲۴	۰/۰۹۱	۲/۴۶۳	۰/۰۱۴
		بعد خودمدیریتی			

$p < 0/05$

معادله پیش‌بینی فرضیه هفتم پژوهش به شکل زیر قابل ارائه است:
رفتار تسهیم‌دانش = $(1/528)$ + رغبت برای یادگیری
 $(0/343)$ + خودمدیریتی $(0/224)$

یافته‌ها در جدول ۶ حاکی از آن است که ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در بعد رغبت برای یادگیری، رفتار تسهیم‌دانش را $0/283$ واحد افزایش و ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در بعد خودمدیریتی، رفتار تسهیم‌دانش را $0/168$ واحد افزایش می‌دهد.

جدول ۷. جدول متغیرهای بیرون معادله در رگرسیون برای پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش با ابعاد یادگیری خودراهبر

مقیاس	بتا	مقدار t	سطح معناداری
خودکنترلی	۰/۱۳۰	۱/۵۴۱	۰/۱۲۴

$p < 0/05$

فرضیه پنجم: ابعاد خودکارآمدی توان پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش را دارد.

به طوری که از جدول ۷۶ ملاحظه می‌شود رابطه بعد خودکنترلی از یادگیری خودراهبر با رفتار تسهیم‌دانش معنادار نبوده است.

جدول ۸. جدول ضریب همبستگی چندگانه مؤلفه‌های خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش

شاخص آماری		متغیر پیش‌بین			متغیر ملاک	
سطح معناداری	ضریب F	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	ضریب همبستگی چندگانه	بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف	گام اول
۰/۰۰۱	۱۴/۹۲۹	۰/۰۴۹	۰/۰۵۲	۰/۲۲۸		

$p < 0/01$

تلاش برای کارآمد کردن تکلیف با رفتار تسهیم‌دانش معنادار بوده است. بر این اساس در گام اول ضریب بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف ۵/۲ درصد واریانس رفتار تسهیم‌دانش را تبیین می‌کند. F مشاهده شده در سطح $p < 0/01$ معنادار بوده است بنابراین رگرسیون قابل تعمیم به جامعه آماری است.

به طوری که یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش‌بینی کننده رفتار تسهیم‌دانش در گام اول بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف از خودکارآمدی بوده است. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ارتباط بین بعد میل به گسترش

جدول ۹. جدول ضریب بتا در پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش

شاخص آماری		ضرایب بتای غیراستاندارد			متغیر پیش‌بین		متغیر ملاک	
سطح معناداری	ضریب t	ضرایب بتای استاندارد	بتا خطای معیار	ضرایب بتای غیراستاندارد	بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف	گام اول		
۰/۰۰۱	-۳/۸۶۴	-۰/۲۲۸	۰/۰۶۷	-۰/۲۵۸				

$p < 0/05$

معادله پیش‌بینی فرضیه هشتم پژوهش به شکل زیر قابل ارائه است:
رفتار تسهیم‌دانش = $(۴/۳۲۳) +$ میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف $(-۰/۲۵۸)$

یافته‌ها در جدول ۹ حاکی از آن است که ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در بعد میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف، رفتار تسهیم‌دانش را $۰/۴۲۲$ واحد افزایش می‌دهد.

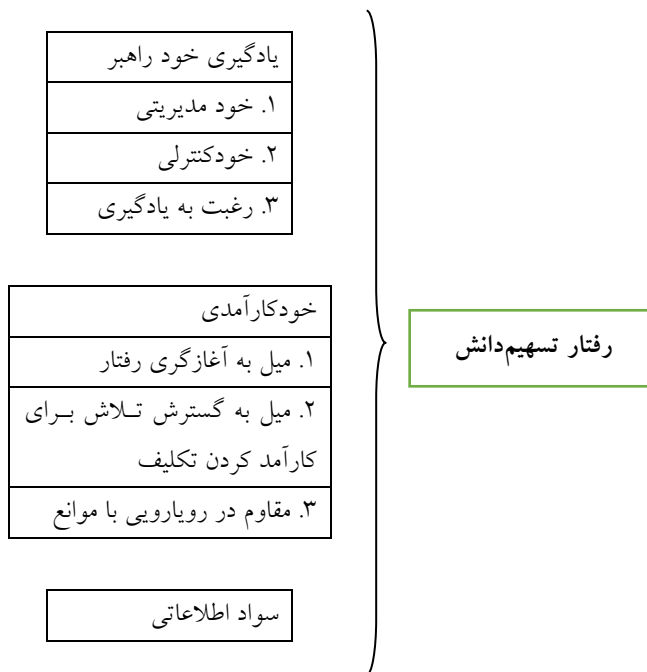
جدول ۱۰. جدول متغیرهای بیرون معادله در رگرسیون برای پیش‌بینی رفتار تسهیم‌دانش با ابعاد خودکارآمدی

مقیاس	بتا	مقدار t	سطح معناداری
گام اول	میل به آغازگری رفتار	۱/۸۴۸	۰/۰۶۶
	مقاوم در رویارویی با موانع	۱/۹۱۳	۰/۰۵۳

$p < 0/05$

خودکارآمدی با رفتار تسهیم‌دانش معنادار نبوده است.

مدل مفهومی پژوهش



به طوری که از جدول ۱۰ ملاحظه می‌شود رابطه ابعاد

میل به آغازگری رفتار و مقاوم در رویارویی با موانع از

می‌توانند برای رفع نقایص فوق مؤثر باشند. لذا فراگیران از دانش خود برای کشف منابع در دسترس و اجرای قضاوت آگاهانه برای حل مسائل سود می‌برند. دانش‌آموزان وقتی دانش خود را به اشتراک می‌گذارند که به یکدیگر اعتماد داشته باشند. دانش‌آموزانی که دارای اعتماد به نفس بالاتری هستند در تسهیم‌دانش از توانایی، انگیزه و مهارت بیشتری نسبت به دانش‌آموزان دیگر برخوردارند. می‌توان گفت افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه بهتر دانش خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارند. افراد دارای خودکارآمدی بالا بسیار جرأت‌مندند، اجتماعی هستند و عزت نفس بالایی دارند و همچنین کنترل بیشتری بر دانش خود دارند و بهتر می‌توانند برای تسهیم‌دانش خود با دیگران تصمیم‌گیری کنند. خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موفقیت به

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از پژوهش حاضر با پژوهش‌های (Hoseini & porasadi, 2011) مبنی بر رابطه تسهیم‌دانش و سواد اطلاعاتی (Nejati, 2014) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین مدیریت دانش و خودکارآمدی همسو است. در تبیین یافته‌های حاصل از پژوهش می‌توان گفت که یادگیری خود راهبر به عنوان فرایندی تعریف شده است که در آن افراد برای شناسایی نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف یادگیری، شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی برآیندهای یادگیری خود با یا بدون کمک دیگران وارد عمل شده و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند. دانش‌آموزانی که از یادگیری خود راهبر برخوردارند دارای افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، خودکار بودن، انگیزش و توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر می‌باشند. این نوع یادگیری فراگیران را تشویق به توسعه توانایی خود برای ارزیابی نقایص دانش خود کرده و سپس به جستجوی منابعی می‌پردازند که

همخوانی فعالیت‌ها و توانایی‌ها با این تغییرات، باید بتوان به صورت خودمدار به یادگیری پرداخت. در عصری که رقابت اصلی جوامع بشری پیرامون اطلاعات و سرعت به آن در جریان است؛ سواد اطلاعاتی و آموزش از جمله مهم‌ترین برنامه‌های آموزشی دولت‌ها محسوب می‌شود. سواد اطلاعاتی تأثیر مستقیمی بر ارتقاء سطح کیفی زندگی افراد بازی می‌کند. یک فرد باسواد اطلاعاتی توانایی و مهارت بیشتری در ارائه و دریافت دانش خود با دیگران را دارد. همچنین علاقه و انگیزه و رغبت به یادگیری از مشخصه‌های بارز یادگیرندگان خود راهبر است، در نظر گرفتن علایق دانش‌آموزان، درگیر کردن آن‌ها در فرایند تسهیم‌دانش، استقلال و خلاقیت در سطوح متوسط به ارتقاء یادگیرندگان به سمت‌وسوی یادگیرندگانی خود راهبر که رغبت زیاد به یادگیری دارند منجر می‌شود ویژگی رغبت برای یادگیری این است که دانش‌آموزان با تعیین کردن اهداف مهم، تنظیم اطلاعات در کار و رسیدن به اهداف، به موفقیت در تسهیم‌دانش دست خواهند یافت. رغبت و آمادگی دانش‌آموز برای یادگیری یکی از ارکان اساسی یادگیری است که باعث می‌شود وی به در میان گذاشتن دانش خود با دیگران رغبت نشان دهد. در واقع دانش‌آموز بااراده و اعتمادبه‌نفس و اشتیاق کامل به تسهیم‌دانش خود با دیگر دانش‌آموزان بپردازد. به‌منظور ایجاد یک فرایند اشتراک دانش اثربخش افراد باید از تمایل و توانایی بالایی برخوردار باشند. وجود دانش‌آموزانی که تمایل به اشتراک دانش دارند موجب می‌شود این فرایند به‌طور خودکار شروع شود و گسترش یابد. از این رو می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از ویژگی رغبت برای یادگیری برخوردارند به دلیل تمایل شخصی به یادگیری، دانسته‌های خود را با دیگران به اشتراک گذاشته به‌طور متقابل از دانسته‌های خود سود می‌برند. خود‌مدیریتی توانایی در به‌کارگیری «آگاهی از هیجان‌ها» به‌منظور انعطاف‌پذیر ماندن و رفتارها را مثبت هدایت کردن، یعنی اینکه بتوانید واکنش‌های

اجرا می‌گذارد و انتظار نتایج به دست آمده را دارد. به‌طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای تسهیم و به اشتراک گذاشتن دانش را دارند، برای انجام آن وقت بیشتری صرف می‌کنند و درنهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. درک افراد از اینکه تا چه حد می‌توانند دانش خود را با دیگران تسهیم کنند بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. با توجه به ابعاد خودکارآمدی (میل به آغازگری رفتار، میل به گسترش تلاش برای کارآمد کردن تکلیف و مقاوم در رویارویی با موانع) در دانش‌آموزان بررسی شده می‌توان گفت که اگر فردی باور داشته باشد که می‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور برسد که می‌تواند دانش خود را به اشتراک گذارد، انگیزه او برای انجام کار افزایش خواهد یافت. اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به‌عنوان بر انگیزاننده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند اما همه آن‌ها تابع باور هستند این مفهوم به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد، چنین فردی می‌تواند در انتقال دانش خود به دیگران موفق عمل کند. تاکنون تعریف‌های گوناگونی از سواد اطلاعاتی ارائه شده است، اما فصل مشترک تمام آن‌ها توانایی شناسایی درست منابع اطلاعاتی، توانایی دسترسی به آن‌ها و توانایی استفاده هدفمند از آن‌ها است. در تعاریف دیگر از سواد اطلاعاتی دو عنصر شناخت و مهارت مورد توجه است: شامل دسترسی به اطلاعات با ارزش، آگاهی از چگونگی سازمان‌دهی دانش و اطلاعات و روش‌های مختلف جستجو و توان تشخیص مؤثرترین اطلاعاتی که برای حل مشکلات و تصمیم‌گیری‌ها لازم است. در جامعه اطلاعات مدار و متغیر کنونی هر لحظه دستگاهی جدید و نظریه‌ای نو و روشی متفاوت ابداع می‌گردد. برای یادگیری این نوآوری‌ها نمی‌توان انتظار داشت که برای هر تغییر دوره آموزش مربوطه ارائه شود یا اینکه بتوان در دوره‌های آموزشی مادام‌العمر شرکت کرد. برای

منابع

- Abdolahi.B. (2006). The role of self-efficacy in empowering employees. *Tadbir*.40. [Persian].
- Bandura, A. (1986). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychology*, 28, 117 – 148. 1
- Bartol, K.M. and Srivastava, A. 2002. Encouraging knowledge sharing: the role of Birkinshaw,J.,&Sheehan, T. (2002),”Managing the knowledge life cycle “,MIT Sloan Management Rewive,44(1),pp.75-83.
- Brown,G(2001)”The right to learning “.*route ledge*,Newyorky,pp.96-108.
- Buck man RH. (2004).Knowledge shairing at Buckman Lebas.J of Business strategy, January/February.
- Candy PC. (1991). Self –direction for lifelong learning;A nomprehensive guide to theory and practice.San Francisco: Jossey – Bass.
- Chennamneni, Anitha., (2006).”Determinants of knowledge shairing Behaviors: Developing and Testing an Integrated Model”. (Ph.D.diss.,university of Texas).
- Connelly, Catherine & E. Kevin Kelloway, 2003. Predictors of employees’ perceptions
- Delak B, Bajec M. 2013.Information system due diligence data as an input for
- Dyer, J. H. & Nobeoka, K. (2000) Creating and managing a highperformance knowledge-sharing network: The Toyota case. *Strategic Management Journal*, 21, 345-367.
- Ferguson,S.K. (2009).Informaiton Literacy and its relationship to Knowledge management: A theoretical study.
- Fisher MJ, King J.The self-directed leaning readiness scale for nursing education revisited:a confirmatory factor analysis *Nurse Educ Toda*.2010 Jan; 30(1):44-8. PuvbMed PMID:19541394 Epub 2009/06/23.eng.
- Fuller,S(2001)”Knowledge management foundations”Butterworth-Heinemann,Boston.pp.49-61.
- Garrison DR.Self-directed learning:toward a comprehensive model.In *Adult Education Quarterly* fall 1997; 48(1):18-31.
- Hashemiyannejad.F. (2001). "Providing a Theoretical Framework on Critical Thinking Curriculum in Elementary School with Emphasis on Social Studies Curriculum", Doctoral dissertation, Azad University, Science and Research Branch.. [Persian].
- هیجانی خود را در مقابل همه مردم و شرایط مختلف کنترل کنند. امروزه مشکل، چگونگی کسب اطلاعات نیست؛ بلکه چگونگی مدیریت کردن آن است. ویژگی خود مدیریتی در فرایند یادگیری خود راهبر آن است که آزادی تحت کنترل خود، حق انتخاب و مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان شکل می‌دهد. درواقع جرأت ورزی و جدیت در کار، پیامدی است که می‌تواند باعث به اشتراک گذاشتن دانش در بین دانش‌آموزان شود دانش‌آموزانی که دانش خود را مدیریت می‌کنند به سطح بالایی از یادگیری دست می‌یابند. افزایش خود مدیریتی در یادگیری خود راهبر باعث به اشتراک‌گذاری دانش و تداوم یادگیری همیشگی در یادگیرندگان خواهد شد. این‌گونه افراد به‌طور صحیح دانش خود را مدیریت می‌کنند و در تسهیم آن با دیگران از توانایی بالایی برخوردار هستند و نسبت به اینکه دانش خود را با دیگران تسهیم کنند ترسی ندارند. دانش‌آموزانی که خیلی خوب کارهای خود را مدیریت می‌نمایند برای ارائه تسهیم‌دانش خود نیز از مدیریت بالاتر و بهتری برخوردارند. از طرف دیگر در عصر حاضر جوامع مختلف می‌کوشند تا از راه‌های گوناگون خودکنترلی را در افراد و سازمان‌های خود تحقق بخشند و یا آن را تقویت کنند. خودکنترلی ایجاد حالتی است در درون فرد که او را به انجام وظایفش متمایل می‌سازد، بدون آنکه عامل خارجی او را تحت کنترل داشته باشد. هدفی که در خودکنترلی دنبال می‌شود ارائه یک شخصیت سالم است که به بلوغ فکری رسیده است و در برابر انواع مشکلات از خود مقاومت نشان می‌دهد. ویژگی خودکنترلی باعث می‌گردد دانش‌آموزان به نظارت بر خود بپردازند و اعمال و وظایفشان را ارزیابی کنند و کیفیت کار و جریانی را که برای اشتراک‌گذاری دانش طراحی نموده‌اند مرتب می‌سازند. خودکنترلی و خودنظارتی یک ابزار مهم برای تسهیم ایده‌ها و پیشنهادهای دانش است.

- Hey J. 2004. The Data, Information, Knowledge, Wisdom Chain: The Metaphorical link.
- Hornstein, H. (2006), Empowerment as a way to facilitate change.
- Hoseini, N. Asadi, M. (2011). Knowledge sharing and information literacy: reviewing the status of students studying at the University of Police [Persian].
Industrial Management & Data Systems. 9: 1326-1347.
- Interrelationships. Business Management Dynamics, 10: 49-62.
- Ipe, M. (2003), "Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework" Human Resource Development Review, Vol.2, No.4, pp.377-359.
Journal, 2003. p.p.294.
- Junos, N. M., & Najid, N. S. A. 2011. The study of barrier factors in knowledge
- Kim, D. (2011), The Effects of Knowledge Shairng on Program Performance: Influences on CPS Program Performance, the Virginia Polytechnic Institute and State University, Dissertation In Public Administration and Public Affairs. available online at http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02282011-180027/unrestricted/Kim_Dongshin-D_2011.pdf.
- knowledge management. Online Journal of Applied Knowledge Management. 1:15-24.
- Law, C. & Ngai, E. (2008). An empirical study of the effect of knowledge sharing and learning on farm performance. Expert system with application. Vol34, pp 2342-2349.
- Lee, H., & Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, process, and organizational performance: An integrative view and empirical examination. Journal of Management Information System, 20(1), 179-228.
- Lee, J.N. (2001). The impact of knowledge sharing. Organizational capability and partnership quality on is outsourcing success. Information and management. Vol.38.No.5.PP.5323-35.
- Li, Chia-Ying. (2013). "Does Self-efficacy Contribute to Knowledge Shairng and Innovation Effectiveness? Department of Business Administration, National Taichung University of Technology and Science, Taiwan, R.O.C., cyli@nutc.edu.tw.
- Liew A. 2013. Data, Information, Knowledge, Intelligence, Wisdom and their
- Lin, H. (2007), "Knowledge shairng and firm innovation capabilitj: an empirical study", International.
- Lin M., Hunga SH., Chen C. fostering the determinants of knowledge sharing in professional virtual communities, Computers in Human Behavior 2009; 25(4): 929-939.
- Lin W. The effect of knowledge sharing model. Expert Systems with Applications 2008; 34(2): 1508-1521.
- Lindsey, L.K. (2006). Knowledge Shairng barriers, in the encyclopedia of knowledge management (pages 500-506) Schwartz, G.D: Idea Grouping, Uk.
- Long Dick R. 2006. Self -directed learning: Looking at outcomes with medical tudents. Fam Med, 34(3): 197-200.
- Long HB. 2007. Understanding self-directed in learning. In H.B. Long & Associated (Eds.), practice & theory in self-directed learning (PP1-28). san Francisco, CA: Josse-Bass.
- Nadi M, Gordanshekan M, Golparvar M. Effect of Critical Thinking, Problem Solving and Meta-Cognitive on Students' Self-learnig Research in Curriculum Planning Spring & Summer 2011-Vol 8.No1,2(Continuous No.28,29).
- Naeemi, L. (2012). Level of Readiness for Self-Learned Learning in Medical Students. Journal of Strategies for Education, Volume 5, Issue(3) pp. 177-181. [Persian].
- Nejati, y. Jaliliyan, Gh. Badriazin, y. (2014). The Relationship between Knowledge Management and Self-efficacy in Physical Education Students of Tabriz University, Master's Thesis, Faculty of Physical Education and Sport Sciences, Tabriz University. [Persian].
- O'Dell, C. and Grayson, C.J. 1998. If only we knew what we know: identification and of knowledge sharing cultures. Journal: Leadership & Organization Development organizational reward systems" Journal of Leadership and Organizational Studies, 9(1): 64-76.
- Ozbebek A. 2011. Empowered employees knowledge sharing behavior. International
- Ozbebek A. 2011. Empowered employees knowledge sharing behavior. International

- journal of business and management studies.
2: 69-76.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Rading, A. (2001). Knowledge management. translate by Latifi, M. Samt publication; 1.
- Raemdonck, I., Thijssen J., & Valcke, M. 2006. Predictors of self directedness in learning and career processes for low-qualified.
- Rahnavard, F. Sadr, F. (2009) The Relationship between the Perception of the Culture of Employee Knowledge Sharing and Organizational Factors in Government Devices. *Journal of Beyond management*(8) [Persian].
- Saleh, S. Maleki, S. (2014). Investigating the Role of Quality and Self-Efficiency of Knowledge Management System and Organizational Climate in the Process of New Services Development in Tejarat Bank, Master's Thesis, Islamic Azad University, Tehran Branch. [Persian].
- sharing: a case study in public university. *Management Science & Engineering*, 5(1), 59-70
- Social Learning Theory. Translated by F. Maher. Tehran. Rahgoshia [Persian].
- Badura, A. (1992)
- Tabatabaee, N. (1999). Study of the Concept of Information Literacy (Content Analysis of Articles of Publications). The Dissertation of the Book. No. 10, No. 3.. 62-93.. [Persian].
- transfer of internal best practices, *California Management Review*, 3: 154-74.
- Zawawi, A. A.; Zakaria, Z.; Kamarunzaman, N. Z.; Noordin, N.; Sawal, M. Z. H.M.; Zhang P, Fung F. 2012. Attitude toward knowledge sharing in construction teams.