

رابطه فرهنگ دانشگاه و گرایش به یادگیری مادام‌العمر با واسطه خودکارآمدی تحصیلی^۱

فرزانه یزدانی*، مسعود حسینچاری**، بهرام جوکار***، رضیه شیخ‌الاسلامی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ دانشگاه و گرایش به یادگیری مادام‌العمر با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. طرح پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان سال چهارم دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از بین آن‌ها ۳۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، مقیاس‌های گرایش به یادگیری مادام‌العمر، فرهنگ دانشگاه و خودکارآمدی تحصیلی بودند. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار AMOS انجام شد. یافته‌ها نشانگر تأثیر مثبت فرهنگ دانشگاه بر خودکارآمدی تحصیلی و نیز خودکارآمدی تحصیلی بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر بود. همچنین، فرهنگ دانشگاه با واسطه خودکارآمدی تحصیلی گرایش به یادگیری مادام‌العمر را پیش‌بینی کرد. مطابق با نتایج پژوهش حاضر، تمرکز بر فرهنگ دانشگاه می‌تواند به اصلاح الگوهای فکری و ارزیابی شناختی دانشجویان منجر شود، باورهای خودکارآمدی آن‌ها را بهبود و گرایش به یادگیری مادام‌العمر را در آن‌ها افزایش دهد. **واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی تحصیلی، فرهنگ دانشگاه، گرایش به یادگیری مادام‌العمر

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی است.

*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. yazdani.far@gmail.com

**دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول) hchari@shirazu.ac.ir

***استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. b_jowkar@yahoo.com

****دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. sheslami@shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۲۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۳/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۲۳

مقدمه

طی سال‌های اخیر، تغییرات روزافزون جوامع، نوآوری‌ها، تغییرات تکنولوژیکی و پیشرفت‌های علمی، دگرگونی‌های وسیعی در زندگی افراد ایجاد کرده و به تبع این تغییرات سبک زندگی و نیازهای یادگیری افراد تغییر کرده است (کاسکان و دمیرل، ۲۰۱۰). با وجود رشد شتابنده تغییرات و رقابت در عرصه جهانی، نمی‌توان با به‌کارگیری تصورات، شیوه‌ها و راهبردهای از پیش تعیین شده با چالش‌ها مقابله کرد و اطلاعات دوران تحصیل یا به‌عبارتی آموخته‌هایی که حاصل یادگیری‌های سنتی هستند، پاسخ‌گوی نیازهای افراد نیستند (تکول و دمیرل، ۲۰۱۸). جوامعی قادرند به حیات مطلوب خود ادامه دهند که توان بهره‌گیری از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های یادگیری را داشته باشند و هم‌سو با تحولات رشد یابند. به این منظور، برای همگام شدن با شرایط جدید نیاز است افراد اطلاعات خود را به‌روزرسانی کنند، اطلاعات جدید تولید کنند، مدام در حال یادگیری باشند، یا به‌عبارتی یادگیرنده مادام‌العمر^۱ باشند (آیچیچک و کارافیل، ۲۰۲۱). نیاز است فرد در یادگیری مادام‌العمر شرکت کند تا تغییرات سریع در علوم و تکنولوژی را دنبال کند، بدانند چه اطلاعاتی نیاز دارد، چرا به این اطلاعات نیاز دارد، چگونه آن‌ها را کسب کند و کجا، کی و چگونه اطلاعات را مورد استفاده قرار دهد. بر این اساس، یادگیری مادام‌العمر اساس بقا بوده و فرصت رشد و توسعه دانش، مهارت و شایستگی‌ها را برای افراد فراهم می‌سازد تا بتوانند در دنیای در حال تغییر کنونی زندگی موفقیت‌آمیز و سازگارانه داشته باشند (ناروشیما، لیو و دایستلکامپ، ۲۰۱۸).

یادگیری مادام‌العمر پیگیری مداوم، خودانگیخته^۲ و داوطلبانه^۳ دانش به‌دلایل حرفه‌ای یا شخصی است. بر مبنای این اصطلاح، یادگیری محدود به کودکی یا کلاس درس نیست، بلکه در سراسر زندگی و در موقعیت‌های مختلف رخ می‌دهد (کاسکان و دمیرل، ۲۰۱۰). در فرایند یادگیری مادام‌العمر، با رشد و توسعه مهارت‌ها و دانش، فرد فرصت‌های یادگیری را حفظ می‌کند و با میل و علاقه فردی به یادگیری می‌پردازد (پاترسون، ۲۰۰۹).

اگرچه مفهوم گرایش به یادگیری مادام‌العمر مفهومی مبهم و بحث‌برانگیز به نظر می‌رسد، اما معمولاً برای ارجاع به مجموعه گسترده‌ای از باورها، اهداف و راهبردهای متمرکز بر این عقیده که فرصت‌های یادگیری برای همه صرف‌نظر از سن و موقعیت قابل‌دسترس باشد به‌کار می‌رود. امروزه این مفهوم حاصل رشد سریع دانش و اطلاعات و مترادف جدیدی برای یادگیری است (ناروشیما و همکاران، ۲۰۱۸). به این ترتیب، یکی از اهداف و دغدغه‌های اصلی مدارس و مؤسسات آموزش عالی رشد همه‌جانبه مهارت‌های جدید و ترغیب گرایش به یادگیری مادام‌العمر است (ریتیلون،

^۱. lifelong learner

^۲. self-motivated

^۳. voluntarily

لائونگ و کانجاناواسی، ۲۰۱۸). بسیاری از سازمان‌های بین‌المللی نیز تأکید دارند هدف آموزش این است که به‌جای پوشش جامع موضوعات درسی، پیشایندهای لازم فراهم شود تا دانش‌آموزان به یادگیرنده مادام‌العمر تبدیل شوند و قادر به یادگیری مستقل باشند (باپوریکار، ۲۰۱۵؛ توماس، ۲۰۱۵؛ زو، چن و ما، ۲۰۱۶).

به‌طور کلی، در تلاش پژوهشگران برای تبیین یادگیری، مدل‌ها و نظریه‌های مختلفی مطرح شده است. به‌عنوان مثال، والبرگ، فرا سر و ولج (۱۹۸۶) تصریح کردند که برای فهم یادگیری در محیط تحصیلی، متغیرهای فردی (مانند توانایی دانش‌آموزان، موفقیت قبلی، سن و انگیزش)، کمیت و کیفیت آموزشی و جنبه‌های محیط اجتماعی مانند جو کلاس، محیط خانه، گروه هم‌سالان و مواجهه با رسانه‌های گسترده خارج از مدرسه به‌عنوان متغیرهای کلیدی حائز اهمیت فراوانند. به علاوه، مک‌گرو (۲۰۰۷) در مدل شایستگی تحصیلی و انگیزش^۱، بر متغیرهای انگیزشی، شناختی و اجتماعی به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده یادگیری تأکید می‌کند. اما از نقاط ضعف این مدل‌ها این است که چگونگی تأثیرات متغیرها بر یکدیگر یا به‌عبارتی مکانیزم عملکردی تأثیرگذاری متغیرها، تبیین نشده است و پیچیدگی آن‌ها انجام مطالعه دقیق را دشوار می‌سازد. بنابراین، استفاده از چهارچوب نظری که بتواند از گستردگی و عمق کافی برخوردار باشد و مکانیسم عملکردی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده یادگیری را نیز در خود جای دهد می‌تواند در تبیین یادگیری مادام‌العمر و رفع خلأ پژوهشی در این زمینه تأثیرگذار باشد.

نظریه‌پردازانی که رفتار انسان را از دیدگاه شناختی اجتماعی، ارزیابی شناختی و خودتعیین‌گری بررسی می‌کنند، همگی تأثیر عوامل محیطی و شخصی بر رفتار را مورد تأیید قرار می‌دهند (بندورا، ۲۰۰۱؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰). وجه مشترک این دیدگاه‌های نظری این است که بر اساس آن‌ها، مسیری که عوامل محیطی را با پیامدهای سطح فردی مانند پیشرفت و یادگیری پیوند می‌دهد، معمولاً از حوزه روان‌شناختی می‌گذرد (بندورا، ۱۹۷۸؛ دسی، کاستنر و ریان، ۲۰۰۱). بر این اساس، محرک‌های اجتماعی یا محیطی با فراخوانی فرایندهای روان‌شناختی مانند ارزیابی شناختی به شکل‌گیری ادراک فرد از خود کمک می‌کند و او را به سوی ابراز رفتارهای انگیزشی مانند تلاش، پشتکار و انعطاف‌پذیری و تمایل به جستجوی چالش‌ها و تسلط بر آن‌ها سوق می‌دهد (پینترچ و شانک، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۷۸) معتقد است خودارزیابی فرد از توانمندی‌های فردی یا شایستگی‌های ادراک‌شده که اغلب تحت عنوان خودکارآمدی^۲ عملیاتی می‌شود، شاخص کلیدی ارزیابی شناختی و یکی از سازه‌های تبیین‌کننده انگیزش درونی بوده و بر یادگیری، عملکرد حل مسئله و گرایش فرد به کسب مهارت‌های بیشتر تأثیر می‌گذارد. بنا بر دیدگاه شناختی اجتماعی، افرادی که

^۱. Model of Academic Competence & Motivation (MACM)

^۲. self-efficacy

خودکارآمدی قوی دارند، به‌خوبی آمادگی دارند هنگامی که باید، به ابتکار عمل خود تکیه کنند و خود را آموزش دهند (بندورا، ۱۹۸۶).

خودکارآمدی به باور فرد به توانایی سازمان‌دهی و انجام کنش به‌منظور دستیابی به نتایج و موفقیت‌های دلخواه اشاره دارد (بندورا، ۲۰۰۶؛ بندورا و لاک، ۲۰۰۳). نظریه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی را به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم و تأثیرگذار بر دانش خود^۱ و عنصر کلیدی در عاملیت شخصی^۲ و اعمال کنترل بر رویدادها می‌داند. بر این اساس، خودکارآمدی تحصیلی بیانگر قضاوت فرد در مورد توانایی خود در دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری تعریف می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). پژوهش‌های بسیاری نقش باورهای خودکارآمدی عمومی و تحصیلی را به‌طور مثبت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی (لیورکا، کریستینا و مالوندا، ۲۰۱۷؛ هوانگ، چوی، لی، هی و چوی، ۲۰۱۶)، درگیری تحصیلی (ساکمن، ۲۰۱۹) و همچنین، گرایش به یادگیری مادام‌العمر (سواری و فرزادی، ۱۳۹۶؛ کازیک‌اوغلو و آنور، ۲۰۱۹) گزارش کرده‌اند. کازیک‌اوغلو و آنور (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی دانشجو معلمان، گرایش به یادگیری آن‌ها را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. به باور دیلک‌یاز (۲۰۱۷)، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، مسائل و اهداف چالش‌برانگیز را به‌عنوان تکالیفی که می‌توانند آن‌ها را ماهرانه انجام دهند در نظر می‌گیرند؛ ارزش‌گذاری درونی بیشتری برای تکالیف قائل می‌شوند و تعهد و تمایل بیشتری نسبت به پیگیری آن‌ها و تداوم یادگیری دارند. به این ترتیب، وی ضمن تأکید بر نقش محوری خودکارآمدی در یادگیری مادام‌العمر، در پژوهش خود نشان داد که باورهای خودکارآمدی تعیین‌کننده انعطاف‌پذیری و پایداری افراد در مواجهه با مشکلات و تلاش برای نیل به هدف هستند و انتظار می‌رود افرادی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، بیشتر در یادگیری مشارکت کنند. ادمونی (۲۰۱۸) و همچنین، می و رایلی-دوست (۲۰۱۶) نیز در پژوهش‌های خود نشان دادند که خودکارآمدی با افزایش انگیزه برای یادگیری مستمر و مداوم رابطه دارد.

بر اساس رویکرد شناختی اجتماعی، رویدادهای محیطی و رفتاری از عوامل مهم مؤثر در میزان خودکارآمدی به‌شمار می‌روند (بندورا، ۲۰۰۶). برای مثال، میزان حمایت دریافت‌شده از معلم و هم‌سالان و بازخورد دریافت‌شده از سوی معلم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (شانک و میس، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند عوامل موجود در محیط آموزشی مانند روابط معلم-دانش‌آموز، نوع روابط و سطوح تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین، کیفیت و کمیت آموزشی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان و در نهایت، پیشرفت و یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارند (تاس، ۲۰۲۰؛ دیچابا، ۲۰۲۱؛ کلم، رودا سیل، هیروونن، آنولا و کیورو، ۲۰۲۱؛ ان‌جی، لیو و وانگ، ۲۰۱۵؛ وانگ و

^۱. self-knowledge

^۲. personal agency

همکاران، ۲۰۱۷؛ یو، هوآنگ، هن، هی و لی، ۲۰۲۰). این عوامل، ناظر بر نقش فرهنگ مدرسه^۱ بر سازگاری دانش‌آموزان و پیشرفت و یادگیری آن‌ها هستند.

مفهوم‌پردازی‌های متفاوتی از فرهنگ مدرسه صورت گرفته است و کاربرد مفاهیم مترادف گسترده‌ای همچون جو^۲، رسم و سنت^۳ و اصطلاحاتی از این دست دستیابی به تعریفی جامع، هماهنگ و مورد توافق از فرهنگ مدرسه را دشوار ساخته است. فورتونگر (۱۹۸۶؛ نقل از راهیما، ۱۳۹۹)، فرهنگ مدرسه را مشتمل بر نگرش‌ها، دیدگاه‌ها و باورهای اعضای مدرسه در زمینه انضباط و انسجام مدرسه، وضوح نقش‌ها، احساس تعلق به مدرسه، احترام به توفیق، توجه به کیفیت آموزش از جانب پرسنل، روابط حمایت‌گرایانه بین اعضا و همکاری همه‌جانبه در حل مسائل مدرسه تلقی کرده است. هیگینز و ساد (۱۹۹۷) فرهنگ مدرسه را میزان احساس تعلق^۴، وجود هنجار احترام و مراقبت و ارتباطات بین‌فردی مثبت درون مدرسه تعریف می‌کنند. بر این اساس، فرهنگ مدرسه بیانگر چهار بعد است: نحوه ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر، کیفیت و نحوه تعاملات دانش‌آموزان و معلمان، میزان رعایت مقررات در مدرسه و چگونگی ارائه فرصت‌ها و امکانات آموزشی. مطالعات مختلف نشان می‌دهند فرهنگ مدرسه بر انتظارات تحصیلی، رضایت از مدرسه، اشتیاق یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (برای مثال، صفایی‌موحد و بهادری، ۱۳۹۸؛ مک‌کالم و یودر، ۲۰۱۱). محیط‌های آموزشی، بنیانی محکم برای تداوم یادگیری را فراهم می‌کنند (سیسلو، ۲۰۰۴) و از آنجا که نتایج آموزش رسمی برای تمام عمر طول نمی‌کشد، دانش‌آموزان باید بیاموزند که چگونه یاد بگیرند و نگرشی مثبت به یادگیری را تجربه کنند. در این راستا، اعتقاد بر آن است که چنانچه آن‌ها در محیط‌هایی تحصیل کنند که جو نامناسبی بر آن حاکم بوده و تجارب منفی و ناموفق در آن محیط داشته باشند، تمایلی به ادامه یادگیری نخواهند داشت (سیسلو، ۲۰۰۴).

دانشگاه نیز می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر باورها و رفتارهای دانشجویان داشته باشد و پیشرفت یا عدم پیشرفت آن‌ها را تعیین کند. این نهاد باید هم‌راستا با بروز تغییرات عصر جدید گام بردارد و با توسعه گرایش به یادگیری مادام‌العمر، ساختار توسعه‌ای برای تداوم یادگیری افراد ایجاد کند و آن‌ها را برای تکمیل، توسعه و بازسازی دانش موردنیاز خود در زندگی حرفه‌ای یاری دهد (سندن، ۲۰۱۸). اما نقش دانشگاه به‌خصوص در کشور ما در توسعه یادگیری مادام‌العمر هنوز روشن نیست (کوچکی، ۱۳۹۱) و تأثیر شرایط حاکم بر آن در گرایش دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر مورد بررسی قرار نگرفته است. بر این اساس، با تکیه بر نظریه شناختی اجتماعی و پژوهش‌های پیشین در مورد تأثیر فرهنگ مدرسه بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری، در پژوهش حاضر، سازه فرهنگ

1. school culture

2. climate

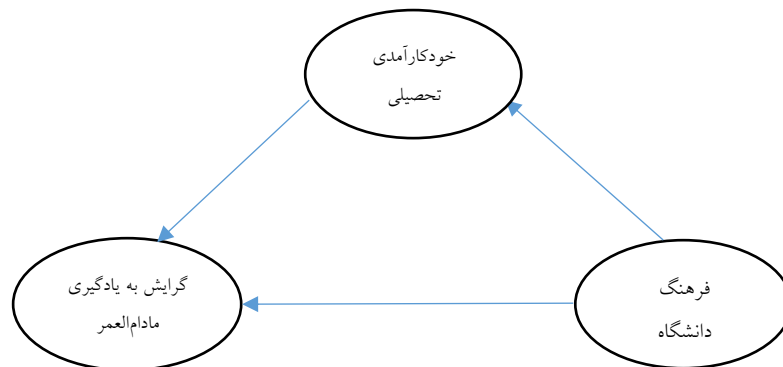
3. ambiance

4. affiliative

دانشگاه به‌عنوان یکی از عوامل پیشاینده گرایش به یادگیری مادام‌العمر مورد توجه قرار گرفت. این سازه بر اساس دیدگاه هیگینز و ساد (۱۹۹۷) در مورد فرهنگ مدرسه و به‌عنوان شاخصی از حضور هنجارها، ارزش‌ها، مراقبت در روابط بین فردی و فرصت‌های آموزشی درون دانشگاه در نظر گرفته شده است که چهار بعد حمایت اجتماعی از جمله، چگونگی روابط دانشجویان با هم، روابط اساتید-دانشجویان، چگونگی ارائه فرصت‌ها و امکانات آموزشی و انتظارات هنجاری یا میزان رعایت قوانین در دانشگاه را در بردارد (راهیما، ۱۳۹۹).

با توجه به مطالب مطرح‌شده، پژوهش حاضر برای تبیین گرایش به یادگیری مادام‌العمر، سعی در روشن نمودن سازوکار زیربنایی آن دارد، زیرا یادگیری مادام‌العمر یکی از مسائل مهم در عصر حاضر به‌شمار می‌رود و بقای کشورها به یادگیری افراد در تمام حوزه‌ها و شرایط وابسته است (توماس، ۲۰۱۵). هر چند پژوهش‌هایی در زمینه گرایش به یادگیری مادام‌العمر انجام شده است، لکن بررسی عوامل اجتماعی در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده است. از این‌رو، برای رسیدن به نتایج معتبر و دقیق و رفع خلأ پژوهشی در زمینه گرایش به یادگیری مادام‌العمر به پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا بتوان با تکیه بر نتایج آن‌ها به تبیین بهتری دست یافت. به‌علاوه، آگاهی از عوامل شناختی و اجتماعی زمینه‌ساز گرایش به یادگیری مادام‌العمر برای سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت در راستای مداخلات اثربخش اهمیت دارد. با توجه به مباحث مطرح‌شده، نگاه پژوهش حاضر با تکیه بر نظریه شناختی اجتماعی و پژوهش‌های انجام‌شده بر آن است که به بررسی روابط ساختاری میان فرهنگ دانشگاه، گرایش به یادگیری مادام‌العمر و باورهای خودکارآمدی در دانشجویان بپردازد. در این راستا، فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. فرهنگ دانشگاه پیش‌بینی‌کننده گرایش به یادگیری مادام‌العمر است.
۲. فرهنگ دانشگاه پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی است.
۳. خودکارآمدی تحصیلی گرایش به یادگیری مادام‌العمر را پیش‌بینی می‌کند.
۴. خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و گرایش به یادگیری مادام‌العمر نقش واسطه‌ای دارد. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

طرح این پژوهش توصیفی^۱ از نوع همبستگی^۲ است. در پژوهش حاضر، متغیرها از نوع مکنون^۳ و شامل فرهنگ دانشگاه به عنوان متغیر برون‌زا^۴، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و گرایش به یادگیری مادام‌العمر به عنوان متغیر درون‌زا^۵ بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان سال چهارم دوره کارشناسی دانشگاه شیراز هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. تعداد افراد نمونه مورد مطالعه بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۱) مبنی بر حداقل ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل انتخاب گردید. بر این اساس، تعداد شرکت‌کنندگان، ۳۸۰ دانشجو (۲۰۸ زن و ۱۷۲ مرد) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرستی از کلیه دانشکده‌های دانشگاه شیراز تهیه شد و سپس ۶ دانشکده علوم مهندسی، علوم پایه، کشاورزی، هنر، ادبیات و علوم انسانی و علوم تربیتی و روان‌شناسی انتخاب شدند. سپس، از هر دانشکده به تصادف دو گروه آموزشی انتخاب شد که در مجموع، ۱۲ گروه آموزشی بودند. آنگاه از هر گروه آموزشی یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شد. در نهایت، کل دانشجویان حاضر در کلاس‌های فوق به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب و مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نسخه ۲۱ نرم‌افزار AMOS تحلیل شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس گرایش به یادگیری مادام‌العمر: مقیاس گرایش به یادگیری مادام‌العمر^۶ توسط گور اردوغان و آرسال (۲۰۱۶) ساخته شد و دارای دو مولفه است: تمایل به یادگیری^۷ و گشودگی به پیشرفت^۸. مقیاس نام‌برده دارای ۱۷ گویه است و شرکت‌کنندگان میزان موافقت خود را با گویه‌ها در مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) مشخص نمودند. در این مقیاس تمام گویه‌ها به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی مقیاس توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و استخراج ۲ عامل احراز شده است (گور اردوغان و آرسال، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. بر اساس نتایج تحلیل عاملی، همه گویه‌ها در عامل‌های خود بارگذاری شدند و وجود

1. descriptive

2. correlational

3. latent

4. exogenous

5. endogenous

6. Lifelong Learning Tendency Scale

7. willingness to learn

8. openness to improvement

دو عامل مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش مؤید برازش مطلوب مدل بود. شاخص مجذور کای به درجه آزادی ۱/۷۴، شاخص RMSEA برابر ۰/۰۴ و مقدار PCLOSE، ۰/۸۱ بود. شاخص‌های CFI، IFI و NFI به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۸ و ۰/۹۵ حاصل شد. همچنین، شاخص GFI، ۰/۹۵ و TLI، ۰/۹۷ به دست آمد. برای بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا برای گرایش به یادگیری، گرایش به پیشرفت و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: در مطالعه حاضر از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۱ مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) استفاده شد که دارای ۱۰ گویه است و بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تنظیم شده است. این مقیاس به ارزیابی رفتاریها، برنامه‌ها و سازمان دهی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌پردازد. پایایی این مقیاس توسط مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است. همچنین، به منظور بررسی روایی سازه این مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده که شاخص‌های به دست آمده نشان از برازندگی مناسب مقیاس با داده‌ها دارد. در ایران، ذبیح‌الهی، یزدانی‌ورزنده و غلامعلی‌لوسانی (۱۳۹۱) روایی مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشانگر برازندگی مناسب مدل تک عاملی این مقیاس بود. همچنین در این مطالعه، ضریب پایایی مقیاس خودکارآمدی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ محاسبه شد. در پژوهش حاضر، روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مؤید آن بود که همه گویه‌ها در عامل بارگذاری شدند و وجود یک عامل مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش مؤید برازش مطلوب مدل بود. شاخص مجذور کای به درجه آزادی ۲/۱۴، شاخص RMSEA برابر ۰/۰۵ و مقدار PCLOSE، ۰/۳۱ بود. شاخص‌های CFI، IFI و NFI به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۹۷ و ۰/۹۶ حاصل شد. همچنین، شاخص GFI، ۰/۹۷ و TLI، ۰/۹۶ به دست آمد. برای بررسی پایایی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت و ضریب ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس فرهنگ دانشگاه: مقیاس فرهنگ دانشگاه^۲ نسخه تغییر و انطباق‌یافته مقیاس فرهنگ مدرسه^۳ است که توسط هیگینز و ساد (۱۹۹۷) برای سنجش فرهنگ مدرسه ساخته شد. مقیاس فرهنگ مدرسه با تمرکز بر باورها و ارزش‌های حاکم بر مدرسه، میزان حاکمیت مساوات، هنجارها و ارزش‌های حاکم بر مدرسه را از نظر دانش‌آموزان ارزیابی می‌کند. مقیاس فرهنگ دانشگاه از ۲۶ گویه ساخته شده است که چهار بعد انتظارات هنجاری (۷ گویه)، ارتباطات استاد-دانشجو (۷ گویه)، ارتباطات دانشجویان با یکدیگر (۵ گویه)، و فرصت‌های آموزشی (۷ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند.

^۱. Academic Self-Efficacy Scale

^۲. University Culture Scale

^۳. School Culture Scale

نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت از صفر (هرگز) تا ۴ (همیشه) انجام می‌شود. نمره کلی مقیاس نامبرده از حاصل جمع نمره گویه‌ها تقسیم بر ۲۶ حاصل می‌شود. نمره ۴ بیانگر فرهنگ مثبت و نمره صفر نشان دهنده فرهنگ منفی است (راهیما، ۱۳۹۹). پایایی مقیاس توسط سازندگان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰/۷۷ تا ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۵ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت و وجود چهار عامل تأیید گردید (هیگینز و ساد، ۱۹۹۷). در ایران، روایی مقیاس فرهنگ دانشگاه توسط راهیما (۱۳۹۹) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج وجود چهار عامل را مورد تأیید قرار داد که این چهار عامل عبارت‌اند از: ارتباط دانشجویان با یکدیگر (با بار عاملی ۰/۵۳ تا ۰/۸۷)، ارتباط اساتید با دانشجویان (با بار عاملی ۰/۵۵ تا ۰/۷۴)، انتظارات هنجاری (با بار عاملی ۰/۵۷ تا ۰/۷۰) و فرصت‌های آموزشی (با بار عاملی ۰/۴۸ تا ۰/۸۴). در پژوهش حاضر برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی مؤید آن بود که همه گویه‌ها در عامل‌های خود بارگذاری شدند و وجود چهار عامل مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش مؤید برازش مطلوب مدل بود. شاخص مجذور کای به درجه آزادی، ۲/۳۹، شاخص RMSEA برابر ۰/۰۶ و مقدار PCLOSE، ۰/۲۵ بود. شاخص‌های CFI، IFI و NFI به ترتیب، ۰/۹۴، ۰/۹۴ و ۰/۹۰ حاصل شد. همچنین، شاخص GFI، ۰/۹۰ و TLI، ۰/۹۲ به دست آمد. برای بررسی پایایی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت که برای هر یک از ابعاد ارتباط دانشجویان با یکدیگر، ارتباط اساتید با دانشجویان، انتظارات هنجاری، فرصت‌های آموزشی و نمره کل مقیاس به ترتیب ضریب ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۹۰ به دست آمد.

یافته‌ها

پیش از آزمون مدل پیشنهادی، غربال‌گری اولیه داده‌های اولیه (بررسی داده‌های پرت و داده‌های از دست‌رفته) مورد بررسی قرار گرفت تا اطمینان حاصل شود که داده‌های پژوهش، مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کند. پس از آن، مفروضه‌های اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری (هم‌خطی چندگانه و نرمال بودن) مورد بررسی قرار گرفت و سپس مدل پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. دامنه ضرایب کجی از ۰/۰۲۸- تا ۰/۰۵۹- و دامنه ضرایب کشیدگی از ۰/۰۸۲- تا ۰/۰۳۴ بود. مقدار ضرایب کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش کمتر از ۱ بیانگر آن است که توزیع متغیرهای پژوهش تفاوت معنی‌داری با توزیع نرمال ندارد. همچنین، آماره‌های تحمل و تورم واریانس برای بررسی هم‌خطی چندگانه متغیرهای پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. مقادیر شاخص تحمل

به‌دست‌آمده از ۰/۴۸ تا ۰/۸۵ بود و مؤید عدم‌هم‌خطی چندگانه متغیرها است. شاخص آماره تورم واریانس متغیرها از ۱/۲۹ تا ۲/۸۶ بود که کمتر از ۱۰ است و بیانگر عدم‌هم‌خطی چندگانه داده‌ها است. شاخص‌های توصیفی متغیرها در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
۱. ارتباط دانشجویان با هم	۱۸	۳/۲	۶	۲۵
۲. ارتباط استاد-دانشجو	۲۵	۳/۴	۷	۳۵
۳. هنجارها	۲۲	۴/۵	۷	۳۵
۴. فرصت	۲۵	۴/۴	۷	۳۵
۵. خودکارآمدی	۵۲	۸	۲۵	۷۰
۶. تمایل به پیشرفت	۲۵	۳/۶	۱۴	۳۰
۷. تمایل به یادگیری	۴۴	۵/۷	۲۴	۵۵

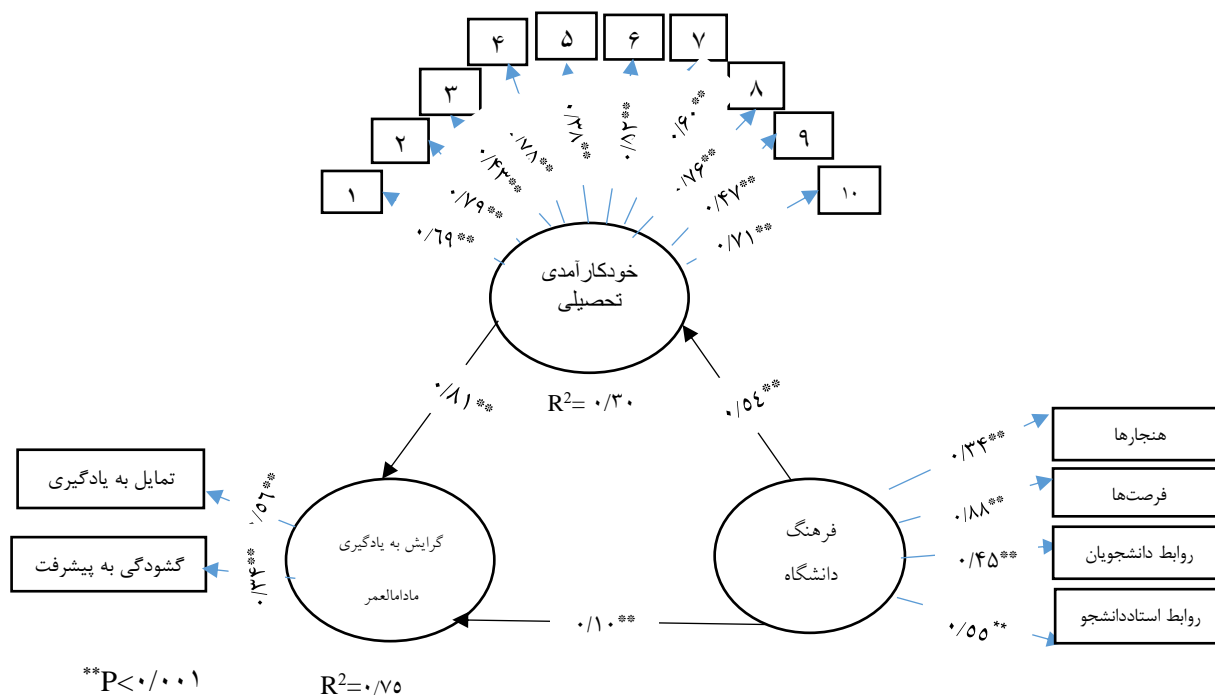
جدول ۲ نشان‌دهنده ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، همه مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاه با خودکارآمدی تحصیلی و همچنین مؤلفه‌های گرایش به یادگیری مادام‌العمر ارتباط مثبت دارند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مشاهده‌شده پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ارتباط دانشجویان با هم	۱						
۲. ارتباط استاد-دانشجو	۰/۶۵*	۱					
۳. هنجارها	۰/۵۷*	۰/۶۵*	۱				
۴. فرصت	۰/۶۱*	۰/۶۷*	۰/۵۸*	۱			
۵. خودکارآمدی	۰/۳۷*	۰/۴۳*	۰/۳۷*	۰/۳۶*	۱		
۶. تمایل به پیشرفت	۰/۴۰*	۰/۳۷*	۰/۲۷*	۰/۴۰*	۰/۵۸*	۱	
۷. تمایل به یادگیری	۰/۴۰*	۰/۴۲*	۰/۳۴*	۰/۴۰*	۰/۷۴*	۰/۷۲*	۱

*P<۰/۰۱

مدل ساختاری و مدل اندازه‌گیری نیز در شکل ۲ آمده است. معنی‌داری مسیرهای مربوط به مدل اندازه‌گیری بیانگر آن است که هر زیرمقیاس معرف متغیر مکنون مربوط به خود است.



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده

در ادامه، و با بررسی مدل پژوهش، شاخص‌های برازش مدل $GFI = 0.96$ ، $X^2/df = 1/2$ ، $CFI = 0.96$ ، $AGFI = 0.91$ ، $RMSEA = 0.054$ و $PCLOSE = 0.26$ نشان دادند که مدل پژوهش حاضر از برازش مطلوبی برخوردار است.

به علاوه، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است. بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۳، نتایج حاکی از آن است که فرهنگ دانشگاه گرایش به یادگیری مادام‌العمر ($\beta = 0.10$ ، $p < 0.001$) و خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = 0.054$ ، $p < 0.001$) را به طور مثبت و معنی دار پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، فرضیه اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود. به علاوه، یافته‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی گرایش به یادگیری مادام‌العمر را به طور مثبت و معنی دار پیش‌بینی می‌کند ($\beta = 0.11$ ، $p < 0.001$)، که بیانگر تأیید فرضیه سوم پژوهش است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	سطح معنی‌داری	اثر غیرمستقیم	سطح معنی‌داری	اثر کل
فرهنگ دانشگاه خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۴	۰/۰۰۱	-	-	۰/۵۴
فرهنگ دانشگاه- گرایش به یادگیری مادام‌العمر	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۰۴	۰/۵۴
خودکارآمدی تحصیلی-گرایش به یادگیری مادام‌العمر	۰/۸۱	۰/۰۰۱	-	-	۰/۸۱

همچنین، بررسی فرضیه چهارم پژوهش حاکی از آن است که فرهنگ دانشگاه به‌طور غیرمستقیم، و از طریق خودکارآمدی تحصیلی گرایش به یادگیری مادام‌العمر را پیش‌بینی می‌کند. برای برآورد و تعیین معنی‌داری مسیر غیرمستقیم از آزمون بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. یافته‌های حاصل از بوت‌استرپ نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و گرایش به یادگیری مادام‌العمر دارد ($\beta=0/44, p<0/001$). در مجموع متغیرهای پیش‌بین موجود در مدل ۷۵ درصد از واریانس گرایش به یادگیری مادام‌العمر را تبیین کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه ساختاری بین فرهنگ دانشگاه و گرایش به یادگیری مادام‌العمر با واسطه خودکارآمدی تحصیلی بود. مطابق با یافته‌های پژوهش، فرهنگ دانشگاه گرایش به یادگیری مادام‌العمر را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با مبانی نظری (بندورا، ۱۹۹۷؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰؛ مک‌گرو؛ ۲۰۰۷) که عوامل محیطی را عاملی تأثیرگذار بر رفتار یادگیری می‌دانند هم‌خوان است. همچنین، این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (تاس، ۲۰۲۰؛ دیچابا، ۲۰۲۱؛ ذکیانی و عبدلی، ۱۳۹۶؛ کلم و همکاران، ۲۰۲۱؛ یو و همکاران، ۲۰۲۰) نیز هم‌سو است. برای مثال، نتایج پژوهش یو و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد تعامل دانشجویان با هم و با اساتید که منجر به افزایش هیجان مثبت در آن‌ها شود بر پایداری در یادگیری^۱ آن‌ها تأثیر مثبت دارد. تاس (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود نشان داد دریافت بازخورد مثبت و عدم پاسخ تنبیهی از سوی معلم باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری می‌شود و آن‌ها را برای یادگیری مادام‌العمر توانمند می‌سازد. پژوهش ذکیانی و عبدلی (۱۳۹۶) نیز بیانگر رابطه مثبت فرهنگ مطلوب مدرسه با عملکرد تحصیلی بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت بر اساس نظریه شناختی رفتاری، ارتباط صمیمی یادگیرندگان با یکدیگر و همچنین، ارتباط مطلوب معلم با یادگیرنده، از جمله رفتارهایی مانند ابراز تأیید معلم، بازخورد مثبت و نشانه‌های علاقه و احترام او به دانش‌آموزان، انگیزه‌های اجتماعی و موقعیتی را فراهم می‌کند و بیشترین تأثیر را بر انگیزش یادگیری و میزان مشارکت یادگیرنده در فرایند یادگیری

^۱. learning persistence

دارد (بندورا، ۱۹۸۶). از سوی دیگر، مطالعات متمرکز بر نظریه شناختی اجتماعی نشان داده است که فرایند خودتنظیمی یادگیری که از اجزای اصلی یادگیری مادام‌العمر است به شدت به بافت اجتماعی وابسته است. اهمیت این مطالعات در این است که نشان داده‌اند انگیزه ایجادشده توسط مشوق‌های اجتماعی مطرح شده و دریافت حمایت اجتماعی توسط یادگیرندگان به رشد و توسعه رفتارهای خودتنظیمی و به تبع آن، افزایش تعهد یادگیرنده به یادگیری بیشتر و مشارکت بیشتر در فرایند یادگیری منجر می‌شود (زیممن، شانک و دینه‌دیتو، ۲۰۱۷). تأثیر محیط اجتماعی با پیشرفت یادگیری و کسب مهارت از بین نمی‌رود و یادگیرندگان با کسب مهارت‌های بیشتر و توانایی خودتنظیمی در یادگیری، همچنان به آن تکیه دارند. به گونه‌ای که با توجه به رابطه متقابل فرد و محیط بر اساس این نظریه، خودتنظیمی به فراگیران اجازه می‌دهد مهارت‌ها و راهبردهای خود را به‌طور نظام‌مند با تغییر شرایط شخصی و زمینه‌ای تطبیق دهند و ضمن انطباق با شرایط، به بهبود و رشد مستمر خود ادامه دهند (کازیک‌اوغلو و انور، ۲۰۱۹). بر این اساس، اعتقاد بر آن است که با بهبود شرایط محیطی برای یادگیری، می‌توان ضمن تأثیر بر خودتنظیمی دانش‌آموزان، آن‌ها را برای یادگیری بهتر هم در کلاس و هم فراتر از کلاس درس آماده کرد (شانک، ۲۰۱۰).

بنابراین، بر اساس چهارچوب شناختی اجتماعی می‌توان انتظار داشت وجود فرهنگ مطلوب که بیانگر مطلوب بودن ارتباط دانشجویان با هم، ارتباط دانشجویان-اساتید، هنجارهای احترام متقابل و فرصت‌های آموزشی است، انگیزه و تمایل دانشجویان به یادگیری در حوزه تخصصی خود را افزایش می‌دهد و آن‌ها با درونی کردن انگیزه و گرایش به یادگیری، در مسیر عمق بخشیدن به کسب دانش در این زمینه گام برمی‌دارند.

به علاوه، مطابق با نظریه شناختی اجتماعی، افراد با مشاهده دیگران، دریافت مشاوره و اطلاعات از دیگران، درک اطلاعات از دیدگاه و نقطه نظر دیگران، ارتباط دادن موقعیت خود با دیگران، و همکاری سازنده با یکدیگر در انجام پروژه‌ها و غیره یاد می‌گیرند (بولیس، ۲۰۰۳). از آنجا که یادگیری مادام‌العمر شامل یادگیری رسمی و غیررسمی از مراجع متعدد مانند معلمان و هم‌کلاسی‌ها است، شرایط مطلوب فرهنگی تمایل و امکان درگیر شدن دانشجو در این یادگیری‌های غیررسمی را افزایش می‌دهد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، حاکی از آن است که فرهنگ دانشگاه، خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند این یافته با نتایج پژوهش‌های کلم و همکاران (۲۰۲۱)، یو و همکاران (۲۰۲۰)، تاس (۲۰۲۰)، دیچابا (۲۰۲۱) زایسبرگ و شوآبسکی (۲۰۲۰)، وانگ و همکاران (۲۰۱۷)، ان‌جی و همکاران (۲۰۱۵) که نشان دادند عواملی مانند جو مدرسه، محیط آموزشی حمایت‌کننده خودمختاری، روابط معلم-دانش‌آموز و ارتباط دانش‌آموزان با هم با خودکارآمدی تحصیلی مرتبط هستند، هم‌سو است. به باور بندورا (۱۹۹۷)، ویژگی‌های مطلوب محیط تحصیلی

مانند پیام درک و پذیرش، توجه به دیدگاه‌های یادگیرنده، وجود ارتباط صادقانه و باز و ارائه بازخورد سازنده به یادگیرندگان از راهبردهای مهم افزایش خودکارآمدی قلمداد می‌شوند (بندورا، ۱۹۹۷؛ مارگولیس و مک‌کاب، ۲۰۰۶). بر این اساس، فرهنگ مطلوب دانشگاه که با ابعادی مانند تعامل مطلوب دانشجویان با هم، روابط مناسب اساتید با دانشجویان، رعایت هنجارهایی مانند احترام متقابل و ارائه فرصت‌های آموزشی برابر برای دانشجویان مشخص می‌شود، با فراهم ساختن شرایط فوق، خودکارآمدی دانشجویان را افزایش می‌دهد.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بین قوی گرایش به یادگیری مادام‌العمر است که با یافته‌های پژوهش ادمونی (۲۰۱۸)، خمیس‌آبادی، میرمهدی و مرآتی (۲۰۲۱)، سواری و فرزادی (۱۳۹۶) و کازیک‌اوغلو و انور (۲۰۱۹) مبنی بر رابطه مثبت باورهای خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با گرایش به یادگیری مادام‌العمر هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت احساس عاملیت و کنترل بر یادگیری به‌عنوان شرط اصلی یادگیری مادام‌العمر مطرح شده است (پاترسون و پالسون، ۲۰۱۵). چرا که ضروری است که فرد در فرایند یادگیری مادام‌العمر، به خود در کنترل و مدیریت شرایط اعتماد داشته باشد تا بتواند هر مشکلی را که با آن مواجه می‌شود، حل کند (کازیک‌اوغلو و انور، ۲۰۱۹). نظریه شناختی اجتماعی، خودارزیابی فرد از توانایی خود یا به‌عبارتی، باورهای خودکارآمدی را به‌عنوان مهمترین عامل مؤثر بر عاملیت فرد مطرح کرده است. بندورا معتقد است باورهای خودکارآمدی بیانگر میزان کنترل ادراک‌شده فرد بر اعمال آینده است و رفتارهای موفقیت‌آمیز او مانند انتخاب وظایف، تلاش، پشتکار و عملکرد موفق او را تعیین می‌کند (بندورا، ۲۰۰۶). در حوزه تحصیلی نیز در مقایسه با یادگیرندگانی که به توانایی‌های خود شک دارند، دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، انگیزه بالایی برای یادگیری دارند، بیشتر درگیر تکالیف می‌شوند، بیشتر تلاش می‌کنند، برای غلبه بر مشکلات پافشاری می‌کنند و در موقعیت تحصیلی، پیشرفت را تجربه می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷؛ شانک، ۲۰۱۰). به‌علاوه، به اعتقاد بندورا، دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردارند، راهبردهای استقلال یادگیری^۱ بیشتری را با موفقیت به کار می‌برند. به‌عبارتی، این افراد قادرند عملکرد یادگیری خود را مستقلانه پیش ببرند، اهداف یادگیری را تعیین کنند، راهبردها و تکنیک‌های یادگیری مناسب را انتخاب کنند، روند یادگیری خود را تحت نظر قرار دهند، توانایی‌های یادگیری خود را ارتقا دهند، و پیشرفت خود را زیر نظر بگیرند (زو و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین، این افراد می‌توانند حتی در موقعیت‌های فراتر از محیط آموزشی نیز به آموزش خود بپردازند و پیشرفت کنند (بندورا و لاک، ۲۰۰۳)، ویژگی که در افراد یادگیرنده مادام‌العمر دیده می‌شود.

^۱. learning autonomy

در ادامه و با توجه به نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری، معلوم شد که فرهنگ دانشگاه علاوه بر مسیر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و با واسطه خودکارآمدی تحصیلی گرایش به یادگیری مادام‌العمر را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر، سطوح مطلوب فرهنگ دانشگاه، گرایش به یادگیری مادام‌العمر را از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کرد.

نظریه شناختی اجتماعی، عملکرد انسان را در یک ساختار ارتباط متقابل عوامل محیطی، فردی (از جمله افکار و باورهای فردی) و رفتاری در نظر دارد (بندورا، ۲۰۰۶). در این راستا، مشوق‌های اجتماعی، حالات روان‌شناختی ناشی از محیط مانند هیجان‌ات مثبت، تجارب مستقیم و تجارب مشاهده‌ای از منابع مهم احساس خودکارآمدی هستند (بندورا، ۱۹۹۷). ادراک سطوح بالای روابط مطلوب، وجود برابری و عدالت و ارائه فرصت مناسب آموزشی که از فرهنگ مطلوب در دانشگاه ناشی می‌شود (راهیما، ۱۳۹۹)، منعکس‌کننده محیطی است که با ویژگی‌هایی مانند بازخورد مثبت و تعامل در یک جو حمایت‌کننده و محرک مشخص می‌شود و بر اساس نظریه شناختی اجتماعی مشوق‌های اجتماعی و حالات روان‌شناختی لازم برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی افراد را فراهم می‌سازد (بندورا، ۱۹۹۷؛ شانک، ۲۰۱۰). چنانچه فرد برای توانمندی‌های خود ارزش قائل باشد، به توانایی‌های خود باور داشته باشد و رویدادهای مختلف در شرایط تحصیلی را تحت کنترل بداند، به بیان دیگر از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشد، به هر تلاش برای یادگیری با اطمینان نگاه می‌کند، و در هر مکان و زمانی برای یادگیری انگیزه دارد (دریک، ۲۰۰۳). در تأیید این موضوع، بندورا تأکید می‌کند که هدف آموزش رسمی باید به گونه‌ای باشد که شرایط مطلوبی در بافت آموزشی فراهم شود که افراد به باورهای خودکارآمدی و علاقه درونی مجهز شوند تا امکان تداوم تعلیم و پرورش خود در طول زندگی برای آن‌ها فراهم شود (بندورا، ۱۹۹۷، ۲۰۰۶).

در مجموع، یافته‌های پژوهش نقش عوامل تأثیرگذار بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر را نشان داد. در این میان، نقش فرهنگ دانشگاه بسیار قابل‌تأمل است. زیرا امروزه دانشگاه‌ها به‌عنوان زمینه‌ای برای کسب صلاحیت کلیدی در راستای توسعه یادگیری مادام‌العمر به‌شمار می‌روند و آموزش عالی باید در هم‌سویی با برخی نیازهای یادگیرندگان مادام‌العمر تغییر کند. اگرچه در پژوهش‌های پیشین برخی عوامل محیطی و فردی بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است، اما پژوهش حاضر علاوه بر توجه به اهمیت فرهنگ دانشگاه، برای نخستین بار، با بررسی نقش همزمان عوامل فردی و اجتماعی بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر، به بسط و توسعه مطالعات قبلی پرداخته است.

نتایج پژوهش حاضر از دو جنبه نظری و کاربردی حائز اهمیت است. به‌لحاظ نظری، این پژوهش مؤید نظریه شناختی اجتماعی است که در آن توالی جدیدی از عوامل اجتماعی و شناختی تأثیرگذار بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر مدنظر قرار گرفت و توانست در جهت تبیین گرایش به یادگیری مادام‌العمر گام بردارد. در عمل نیز نتایج پژوهش می‌تواند راه‌گشای متصدیان امر تعلیم و تربیت باشد.

به این ترتیب که برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر این یافته‌ها می‌تواند با تأثیر بر عوامل پیشاینده گرایش به یادگیری مادام‌العمر در جهت ترغیب افراد به یادگیری مداوم در سراسر زندگی اثرگذار باشد و مقدمات توسعه کشور را فراهم کند. در تأیید این مطلب، صاحب‌نظران راه افزایش مشارکت افراد در یادگیری و دستیابی به پیشرفت را مستلزم اصلاح شناختی انتظارات خودکارآمدی در آن‌ها می‌دانند (بندورا و لاک، ۲۰۰۳؛ پکران، ۲۰۰۶). از سوی دیگر نقش محیط آموزشی نیز در نظریه شناختی اجتماعی بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. بنابراین، با تکیه بر این نظریه و نتایج پژوهش حاضر، بخشی از مداخلات مورد نیاز برای افزایش گرایش به یادگیری مادام‌العمر در تمرکز بر فرهنگ دانشگاه و باورها و الگوهای فکری دانشجویان قرار دارد.

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی بود، به همین دلیل، در استنباط علی از آن باید جانب احتیاط را ملاحظه کرد. با در نظر گرفتن این محدودیت پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، این طرح در قالب طرح‌های طولی اجرا شود که در آن امکان پیگیری افراد وجود دارد. در مطالعه حاضر، روابط فرهنگ دانشگاه، خودکارآمدی تحصیلی و گرایش به یادگیری مادام‌العمر مورد بررسی قرار گرفت. با این حال، از آنجا که دانش‌آموزان ابتدا در مدرسه برخی راهبردهای یادگیری و عادات را یاد گرفته و توسعه می‌دهند که به شدت بر یادگیری بعدی آن‌ها و به‌خصوص در دوران تحصیل در دانشگاه تأثیر می‌گذارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی راهبردهای یادگیری افراد نیز در مدل‌ها مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

- سواری، کریم و فرزادی، فاطمه (۱۳۹۶). رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱(۱)، ۱۵۵-۱۴۳.
- ذبیح‌الهی، کاظم؛ یزدانی‌ورزنده، محمدجواد و غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹(۳۴)، ۲۱۲-۲۰۳.
- ذکیانی، فاطمه و عبدلی، جواد (۱۳۹۶). فرهنگ مدرسه و از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲(۴۵)، ۷۹-۵۹.

راهپیمای، سمیرا (۱۳۹۹). مدل تبیینی تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری. پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

صفایی‌موحد، سعید و بهادری، بهناز (۱۳۹۸). بررسی تأثیر فرهنگ مدرسه و سرمایه فرهنگی خانواده بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۲۱)، ۱۵۸-۱۲۷.

کوچکی، لاله (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین عوامل کلیدی دانشگاه نوآور با گرایش دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر: مطالعه موردی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

ب. انگلیسی

- Ayçiçek, B., & Karafil, B. (2021). Investigation of university students' lifelong learning tendencies in terms of various variables. *African Educational Research Journal*, 9(1), 121-133.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologists*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 5, 307-33.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Baporikar, N. (2015). Lifelong learning in knowledge society. In P. O. Pablos, & R. D. Tennyson (Eds.), *Impact of economic crisis on education and the next-generation workforce*. Spain: IGI Global.
- Bulhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347
- Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87.
- Clem, A., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2021). The roles of teacher-student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: Temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 263-286.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: The study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *Facilitating Learning in Online Environment*, 100, 5-18.

- Dichaba, M. (2021) Reviews on school climate, lifelong learning, and community engagement. In K. S. Adeyemo (Ed.), *The education systems of Africa. Global Education Systems*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43042-9_53-1.
- Dilek Yahz, S. (2017). Relationship between lifelong learning levels and information literacy skills in teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 939-946.
- Edmowonyi, J. (2018). Systems approach in developing creative thinking and innovative capabilities for lifelong learning among TVET students in federal universities, South-South, Nigeria. *International Journal of Education Development*, 21(1), 1-15.
- Gur Erdogan, D. & Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Higgins, A., & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553-69.
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Hee, B., & Choi, C. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-Year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 89-98.
- Khamisabadi, M., Mirmehdi, R., & Merati, A.R. (2021). Relationship of academic vitality, academic self-efficacy, and metacognitive skills with lifelong learning concerning mediating role of study approaches. *Journal of Research & Health*, 11(1), 1-10.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Kozikoglu, I., & Onur, Z. (2019). Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 492-506.
- Liorca, A., Cristina R. M., & Malonda E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do and what to say. *Intervention in School Clinic*, 41, 218-227.
- McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School culture, teacher regard, and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), 65-74.
- McGrew, K. S. (2007). *Beyond IQ: A model of academic competence and motivation* (Institute for Applied Psychometrics). Retrieved from: <http://www.iapsych.com/acmcewok/map.htm> (13/05/2018).
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27, 226-237.
- Mi, M., & Rily-Doucet, C. (2016). Health professions students' lifelong learning orientation: Associations with information skills and self-efficacy. *Evidence-Based Library and Information Practice*, 11(2), 121-135.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active aging discourse: Its conserving effect on wellbeing, health, and vulnerability. *Ageing & Society*, 38(4), 651-675.
- Ng, B. L. L., Liu, W. C., & Wang, J. C. K. (2015). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1359-1376.

- Patterson M. C. (2009). *Successful strategies for lifelong learning in mathematics through professional development*. Doctoral dissertation, Educational Psychology, Walden University, United States.
- Patterson, M. B., & Paulson, U. G. (2015). Adult transitions to learning in the USA: What do PIAAC survey results tell us? *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(1), 5–27.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Rittilun, S., Lawthong, N., & Kanjanawasee, S. (2018). Construct validity of Thai lifelong learning inventory: Evidence from high-school students in Phrae, Kalasin, Prachin Buri, and Phangnga provinces. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 207-214.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schunk, D. H. (2010) Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Sökmen, Y. (2019). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement, *Educational Studies*, 47(160), 1-19.
- Syslo, M. M. (2004) Schools as lifelong learning institutions and the role of information technology. In T. J. Van Weert & M. Kendall (Eds), *Lifelong learning in the digital age*. The International Federation for Information Processing. Springer U.S.: Boston, MA.
- Tekkol, L., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14.
- Thomas, A. F. (2015). Creating lifelong learners: Fostering facilitation, modeling, and choice in the classroom. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2), 17-21.
- Tus, J. (2020). An assessment of the school culture and its impact on the academic performance of the students. *International Journal of All Research Writings*, 1(11), 1-6.
- Walberg, H. J., Fraser, B. J., & Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 79(3), 133-139.
- Wang, J., Liu, R.-D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's autonomy support and engagement in math: Multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in Psychology*, 8(1006), 1-10.
- Xu, H., Chen, G., & Ma, H. (2016). An empirical study on the relationship between teachers' support for students' learner autonomy and students' chemical learning. *Curriculum, Textbook, Teaching Method*, 36(2), 100-106.
- Yu, J., Huang, C., Han, C., He, T., & Li, M. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: Moderation or mediation of academic emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1-21.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (p. 313–333). The Guilford Press.

Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology, 41*(4) 467-482.

English Abstract

The Relationship between University Culture and Lifelong Learning with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Farzaneh Yazdani*, **Massoud Hosseinchari****, **Bahram Jowkar*****,
Razieh Sheikholeslami****

The aim of the present study was to investigate the relationship between university culture and lifelong learning tendency with the mediating role of academic self-efficacy. This research used a correlational design. The study population consisted of fourth-year undergraduate students of Shiraz University in the academic year of 2021-2022. Of these students, 380 students were selected as the study sample using a multistage cluster sampling method. The research instruments included the Learning Tendency Scale, Academic Self-Efficacy Scale, and the University Culture Scale. Data were analyzed using structural equation modeling. The results indicated that university culture had a positive effect on academic self-efficacy and that academic self-efficacy, in turn, had a positive effect on lifelong learning tendency. In addition, university culture predicted lifelong learning tendency indirectly and through academic self-efficacy. According to the results, focusing on the university culture can modify students' cognitive appraisal and thought patterns, enhance their self-efficacy, and increase their tendency to lifelong learning.

Keywords: academic self-efficacy, lifelong learning tendency, undergraduate students, university culture

*Ph.D. Candidate of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. yazdani.far@gmail.com

**Associate professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding Author) hchari@shirazu.ac.ir.

***Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. b_jowkar@yahoo.com.

****Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. sheslami@shirazu.ac.ir