



Students' Desire for Lifelong Learning and Factors Affecting It: Application of Bandura's Social Cognitive Theory

Mina Havasi¹, Amirhossein Alibaygi², Masoumeh Taghibaygi³

1. Masyer's Degree, Agricultural Extension and Education Department, College of Agriculture & Natural Resources, Razi University, Kermanshah, Iran. Email. M_Havasi@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Agricultural Extension and Education, College of Agriculture & Natural Resources, Razi University, Kermanshah, Iran. (Corresponding Author) Email.baygi1@razi.ac.ir.

3. Postdoctoral Researcher of Agricultural Education, College of Agriculture & Natural Resources, Razi University, Kermanshah, Iran. Email.resina2011@gmail.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Received: 2023.07.01

Received in revised form: 2023.10.06

Accepted: 2023.12.02

Published online:
2023.12.24

ABSTRACT

Objective: This research was conducted with the aim of investigating the desire of agricultural students of Razi University for lifelong learning and the factors affecting it using Bandura's social cognition theory.

Methods: This research was done in a descriptive –correlational way. The statistical population of the research was 1,365 students of Razi University's Agriculture and Natural Resources Campus, of which 300 were selected by stratified random sampling with proportional assignment according to the level of education. Standard questionnaires were used in order to collect data. In addition to confirming the validity and reliability of standard questionnaires in past studies, in the present study, the questionnaires were examined and localized for agricultural students in terms of content and appearance. The collected data were analyzed using SPSS and Smart-PLS software and in two descriptive and inferential sections

Results: The current situation of the four dimensions of Bandura's social cognition theory showed that the three dimensions of expectation-value, self efficacy and self-regulation were at a high level in students. But the students were at an average level in terms of self-control. The results of structural equation modeling also showed that the two variables of self-efficacy as the first factor and self-regulation as the second factor had an effect on the desire for lifelong learning.

Conclusion: By institutionalizing lifelong learning and training students based on it, and on the other hand, by strengthening lifelong learning through promoting self-efficacy and self-regulation in students, the issue of lack of skills and unemployment of graduates can be overcome to some extent.

Keywords: *Lifelong Learning, Social Cognitive Theory, Expectation-Value, Self-Efficacy, Razi University.*

Cite this article: Havasi, Mina; Alibaygi, Amirhossein; Taghibaygi, Masoumeh (2023). Students' Desire for Lifelong Learning and Factors Affecting it: Application of Bandura's Social Cognitive theory. *Higher Education Letter*, 16 (64):34-54 pages. DOI: 10.22034/HEL.2024.710436



Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing

تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن: کاربرد نظریه شناخت اجتماعی بندورا

مینا هواسی^۱، امیرحسین علی‌بیگی^۲، معصومه تقی‌بیگی^۳

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، پردیس کشاورزی و منابع طبیعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران. رایانامه: M_Havasi@gmail.com

۲. دانشیار، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، پردیس کشاورزی و منابع طبیعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: baygil@razi.ac.ir

۳. پژوهشگر پسا دکتری آموزش کشاورزی، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، پردیس کشاورزی و منابع طبیعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران. رایانامه: resina2011@gmail.com

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|---|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی | هدف: پژوهش با هدف بررسی تمایل دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی به یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن با استفاده از نظریه شناخت اجتماعی بندورا انجام شد. |
| دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۰ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۷/۱۴ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۰۳ | روش پژوهش: این پژوهش به صورت توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری تحقیق دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی به تعداد ۱۳۶۵ نفر بودند که ۳۰۰ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب بر حسب مقطع تحصیلی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. علاوه بر تأیید روایی و پایایی پرسشنامه‌های استاندارد در مطالعات گذشته در پژوهش حاضر نیز پرسشنامه‌ها از لحاظ محتوایی و ظاهری مورد بررسی قرار گرفتند و بومی‌سازی آنها برای دانشجویان کشاورزی انجام شد. همچنین با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا اعتبار و پایایی آنها مورد تأیید قرار گرفت. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و Smart-PLS و در دو بخش توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. |
| | یافته‌ها: میزان تمایل به یادگیری مادام‌العمر در بین دانشجویان در سطح متوسط قرار داشت. وضعیت موجود چهار بعد نظریه شناخت اجتماعی بندورا نشان داد که سه بعد انتظار-ارزش، خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانشجویان در سطح بالا بود. اما دانشجویان از لحاظ بعد خودکنترلی در سطح متوسط قرار داشتند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز نشان داد که دو متغیر خودکارآمدی به عنوان عامل اول و خودتنظیمی به عنوان عامل دوم بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر تأثیر داشت. |
| | نتیجه‌گیری: می‌توان با نهادینه نمودن یادگیری مادام‌العمر و پرورش دانشجویان بر اساس آن و از طرفی تقویت یادگیری مادام‌العمر از طریق ارتقا خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانشجویان تا حدودی بر مسئله عدم وجود مهارت و بی‌کاری دانش‌آموختگان غلبه نمود. |
| | کلیدواژه‌ها: یادگیری مادام‌العمر، نظریه شناخت اجتماعی، انتظار-ارزش، خودکارآمدی، دانشگاه رازی. |

استناد: هواسی، مینا؛ علی‌بیگی، امیرحسین؛ تقی‌بیگی، معصومه. (۱۴۰۲). تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن: کاربرد نظریه شناخت اجتماعی بندورا. *نامه آموزش عالی*، ۱۶(۶۴)، ۳۴-۵۴ صفحه.

DOI: 10.22034/HEL.2024.710436



ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور

مقدمه

در دنیای امروز مهارت‌هایی که فرد در گذشته کسب کرده است، برای زندگی و کار او کفایت نمی‌کند. این شرایط بیانگر آن است که دیگر نمی‌توان با تکیه بر تصورات، شیوه‌ها و راهبردهای از پیش تعیین شده به مقابله با مشکلات پرداخت؛ بنابراین نیاز به مقابله با تغییرات سریع در علم و فناوری و تطبیق با شرایط جامعه اطلاعاتی بسیار ضروری است. این امر از طریق ارتقای یادگیری مادام‌العمر امکان‌پذیر می‌باشد (دمیرل و آکایانلو، ۲۰۱۷). یادگیری مادام‌العمر، دارای کلیتی است که هر نوع تجربه‌ی یادگیری را در هر زمان در بر می‌گیرد و در پی آن است تا محیط‌های یادگیری خارج از مدرسه را با محیط یادگیری درون مدرسه ارتباط دهد و مرزهای تصنعی یادگیری را از بین ببرد (آیچیچک و کارافیل، ۲۰۲۱). در واقع یادگیری مادام‌العمر بیانگر آن است که هر محیطی، بالقوه یک محیط یادگیری است و یادگیری، مدرسه و جامعه نمی‌شناسد، بلکه در هر مکانی و هر زمانی به منظور کسب دانش جهت تأمین منافع شخصی یا حرفه‌ای رخ می‌دهد (یوسفی افراشته، ۱۳۹۶؛ بادله و همکاران، ۱۳۹۸). بر این اساس می‌توان گفت توسعه یادگیری مادام‌العمر به عنوان یک موضوع آموزشی در تمام جنبه‌های زندگی گسترش یافته است (یزدانی و همکاران، ۱۴۰۱) و یکی از ضروریات مورد نیاز در جامعه اطلاعاتی امروزی می‌باشد (تکول و دمیرل، ۲۰۱۸). یادگیری مادام‌العمر به عنوان هدف یادگیری، در آموزش، جامعه و دولت مورد توجه قرار می‌گیرد (کربی، ۲۰۱۰) و همکاران، (۲۰۱۰). این نوع یادگیری شرط اساسی برای توسعه جوامع و سازمان‌ها می‌باشد (بازات^۵ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ناروشیما^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). در فرآیند یادگیری مادام‌العمر توسعه دانش، مهارت‌ها، علایق و فرصت‌های یادگیری در زندگی توسط افراد حفظ می‌شود (پترسون^۷، ۲۰۱۴). شخص در این نوع یادگیری، چگونگی یادگیری را می‌آموزد، پیوسته در حال یادگیری است و مسئولیت مدیریت یادگیری خویش را برعهده دارد (کراوثر^۸، ۲۰۱۴).

همچنین فرد به طور پیوسته دانش، مهارت‌ها و علایق خویش را افزایش می‌دهد و در بسیاری از محیط‌ها، مانند خانه، مدرسه، محیط کار و جامعه، نیازمند ایجاد فرصت‌های آموزشی مؤثر است (سونی^۹، ۲۰۱۳). اگر چه این قابلیت همواره در طول تاریخ وجود داشته است. اما در گذشته نیاز کمتری به آن احساس می‌شد (محمدی‌مهر و همکاران، ۱۳۹۲). زیرا تغییر و تحولات سریع جهانی، چهره‌های تازه‌ای به زندگی انسان بخشیده و اوضاع نوینی را پدید آورده است. این اوضاع بیانگر آن است که تنها جوامعی می‌توانند به حیات خود ادامه دهند که افراد آن پیوسته در حال یادگیری باشند و قابلیت رقابت‌پذیری و سازگاری خود را افزایش دهند. به این ترتیب، ما به قرن‌ها گذشته‌ایم که برخی آن را قرن یادگیری نامیده‌اند (کاسکان و دمیرل^{۱۰}، ۲۰۱۷). از سوی دیگر به دلیل نقش ویژه آموزش عالی در تولید و نشر دانش، تکنولوژی و توسعه اقتصادی، اجتماعی، صاحب‌نظران آن را محور یادگیری مادام‌العمر دانسته‌اند که باید به طور اساسی تغییر یافته، شکل جدیدی را بپذیرد (ریتیلون^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۸). بر این اساس بسیاری از دانشگاه‌ها یادگیری مادام‌العمر را محور اصلی سیاست‌های خود قرار داده و وظیفه اصلی خود را پرورش یادگیرنده مادام‌العمر می‌دانند (دمیرل و آکایانلو، ۲۰۱۷). آنها به جستجوی خط‌مشی‌ها و شیوه‌هایی برآمده‌اند تا از طریق آنها دانشجویان خود را به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی مجهز نمایند تا هم بتوانند و هم بخواهند به یادگیری خود در سراسر دوران زندگی‌شان ادامه دهند (یزدانی و همکاران، ۱۴۰۱). می‌توان گفت وجود آموزش عالی برای تضمین آینده اجتماعی- اقتصادی تمام کشورها امری حیاتی است، چرا که امروزه رشد فناوری مستلزم نیروی کاری است که فرهیخته، انعطاف‌پذیر و از نظر تسلط بر فناوری توانا باشد و برای مقابله با مشکلات پیچیده جامعه و اقتصاد جهانی، آمادگی بهتری داشته باشد. دانشگاه‌ها بهترین تشکیلاتی هستند که با ارائه دانش و مهارت‌های سطح بالا با محتوایی متناسب با نیازهای اقتصادی، صلاحیت‌های شغلی به افراد می‌دهند و بنا به گفته کناپر و کراپلی، سکوی پرش برای ورود به بازار کار هستند. اقتصاد دانش‌محور در جهان کنونی، خواهان مهارت‌های ویژه در فارغ‌التحصیلان و ایجاد مطالبه یادگیری مادام‌العمر

1. Demirel & Akkoyunlu
2. Aycicek & Karafil
3. Tekkol & Demirel
4. Kirby
5. Bozat
6. Narushima
7. Petterson
8. Crowther
9. Soni
10. Coskun & Demirel
11. Rittilun

است. بنابراین در زمانی که یادگیری مادام‌العمر چالش مهمی است که هر فرد و هر جامعه‌ای با آن مواجه است، دانشگاه‌ها می‌توانند عرصه بزرگی را برای تحقق آن فراهم آورند (دونپورت^۱، ۲۰۱۰).

در این بین با افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو و افزایش دانشگاه‌های جدید شمار فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و به خصوص فارغ‌التحصیلان رشته‌های کشاورزی رو به تزاید است (اطهری، ۱۴۰۰) و هم‌راستا با آن میزان بیکاری در بین دانش‌آموختگان رشته‌های مختلف و به ویژه در رشته‌های کشاورزی افزایش یافته است (کرانی، ۱۴۰۱). به طوری که تجارب حاصل از نیم قرن آموزش عالی کشاورزی در ایران نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان که به مثابه خروجی این نظام در نظر گرفته می‌شوند، در تطابق با بازار کار از توفیق مطلوبی برخوردار نبوده‌اند (تقی‌بیگی و همکاران، ۱۳۹۸)، در این بین دانشگاه‌ها با حمایت از کسب توانمندی‌های فکری لازم برای استدلال و تفکر انتقادی توسط افراد و با کمک به آنان در ساختن چارچوبی برای اینکه چگونه یادگرفتن را بیاموزند مبنای رشد مستمر در حیات شغلی و نیز ایفای نقش به مثابه شهروندان و اعضای آگاه جامعه را در اختیار آنان قرار می‌دهند (بینشیان و همکاران، ۱۳۹۹؛ کازیک اوغلو و انور^۲، ۲۰۱۹). در این خصوص، لازم است که نظام آموزش کشاورزی در جهت پرورش ظرفیت‌های مزبور در بین دانشجویان به پیش رود. این امر زمانی محقق می‌شود که فرآیند آموزش کشاورزی تسهیل کننده یادگیری فراگیران برای کسب بینش‌های سازنده، دانش پویانده و مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز باشد و به شکل‌گیری ظرفیت‌های یادگیری مادام‌العمر در نزد دانشجویان کشاورزی کمک کند (کرانی، ۱۴۰۱). بر این اساس در پژوهش حاضر به بررسی وضعیت موجود یادگیری مادام‌العمر دانشجویان کشاورزی و عوامل مؤثر بر آن پرداخته شده است. تا میزان موفقیت نظام آموزش عالی در ایفای مسئولیت خود که پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر است، مشخص گردد و با شناسایی عوامل مؤثر بر یادگیری مادام‌العمر دانشجویان کشاورزی بر اساس نظریه شناخت اجتماعی بندورا به توسعه این مهارت در نظام آموزشی کشور و به خصوص آموزش عالی کشاورزی و دانشجویان کشاورزی کمک نمود. لذا در ادامه و با توجه به اینکه مبنا و چارچوب نظری پژوهش نظریه شناخت اجتماعی بندورا می‌باشد، به تشریح این نظریه پرداخته شده است:

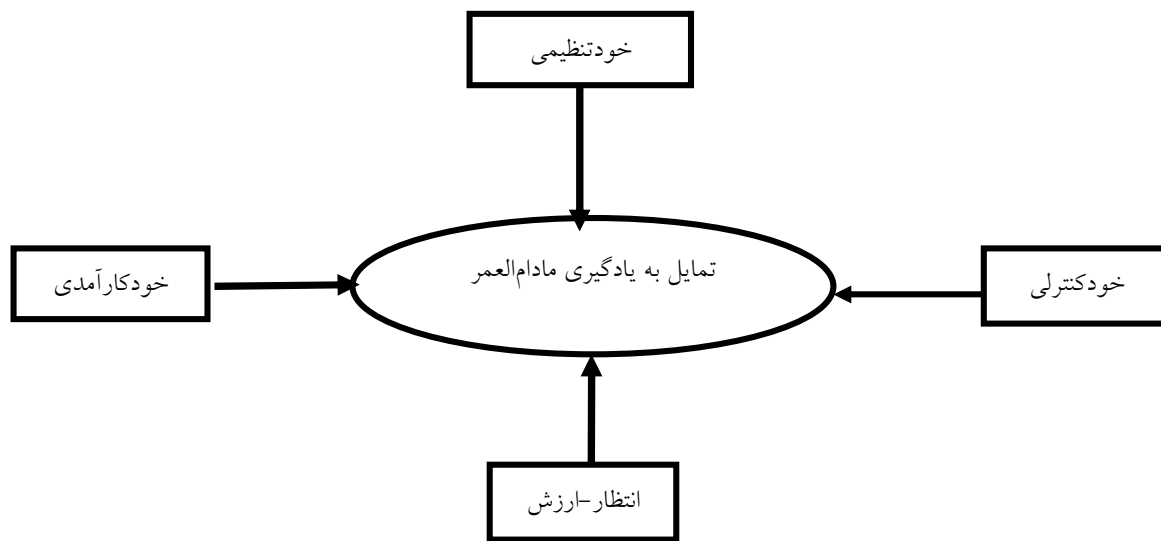
مبانی نظری

کلید واژه اصلی پژوهش یادگیری مادام‌العمر است که مترادف نوینی برای یادگیری می‌باشد و دستاورد رشد تصاعدی اطلاعات است (براهمی^۳، ۲۰۱۷). در واقع یادگیری مادام‌العمر نوعی یادگیری تعریف شده است که افراد در سراسر زندگی برای ارضاء نیازهای شخصی و شغلی و بهبود کیفیت زندگی خود بکار می‌گیرند (مارتینزمدیانو^۴ و همکاران، ۲۰۱۳). کریبرت و الری^۵ (۱۹۹۴) داشتن ذهن پژوهنده، دیدگاه هلی‌کوپتری (تسلط بر یک حیطه خاص)، سواد اطلاعاتی، مهارت‌های یادگیری و احساس نیاز شخصی را به عنوان ویژگی‌های یادگیرندگان مادام‌العمر برشمردند. کناپر و کراپلی^۶ (۲۰۰۰) نیز یادگیرندگان مادام‌العمر را کسانی می‌دانند که از رابطه بین یادگیری و زندگی واقعی آگاه هستند، نیاز به یادگیری مادام‌العمر را به رسمیت می‌شناسند، انگیزه بالایی برای شرکت در فرآیند یادگیری مادام‌العمر دارند و همچنین دارای مهارت‌های یادگیری و اعتماد به نفس لازم هستند. در پژوهش پیش‌رو، به منظور بررسی تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر از پرسشنامه استاندارد یادگیری مادام‌العمر کربی^۷ و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. مقیاس یادشده ۱۴ گویه دارد که بر اساس نظریات یادگیری مادام‌العمر و پنج ویژگی یادگیرندگان مادام‌العمر بیان شده در کارهای کندی^۸ و همکاران (۱۹۹۴) و کناپر و کراپلی^۹ (۲۰۰۰) شامل تعیین اهداف، استفاده از دانش و مهارت‌ها، خود جهت‌دهی و خود ارزیابی، جانمایی اطلاعات و سازگاری با استراتژی‌های یادگیری طراحی شده است.

1. Devenport
2. Kozikoglu & Onur
3. Brahmi
4. Martinz Mediano et al
5. Crebert & O'leary
6. Knapper & Croply
7. Kirby
8. Kendi
9. Kenaper and Kwrapli

نظریه شناخت اجتماعی بندورا^۱ و علت انتخاب آن به عنوان چارچوب نظری پژوهش

یکی از مهمترین چالش‌هایی که امروزه با آن روبرو هستیم، چگونه عمل کردن در دنیای دائماً در حال تغییر است، بنابراین لازم است جهت یادگیری چگونه یاد گرفتن یا همان یادگیری مادام‌العمر ضمن بهره‌گیری از نظریات و تئوری‌های یادگیری، نسبت به نقاط ضعف و قوت هر یک از آنها آگاهی داشته باشیم. یکی از بهترین و کاربردی‌ترین نظریه‌ها که با وجود گذشت نزدیک به سه دهه از مطرح شدن آن در حوزه یادگیری و آموزش همچنان استفاده می‌شود، نظریه یادگیری شناخت اجتماعی بندورا (۲۰۰۶) است. از نظر بندورا، یادگیری از طریق مثلث سه گانه فرد، رفتار و محیط اتفاق می‌افتد و اینکه تأکید می‌کند یادگیرنده، انسان اجتماعی و فعالی است که با محیط خود دائم در تعامل است (سیف، ۱۳۹۰). محیط و جامعه در حال تغییر و دگرگونی دائمی است و فرد برای هماهنگی و همراهی با این تغییرات پیوسته باید در حال یادگیری و تطابق دادن خویش با این تغییرات و تحولات باشد. یکی از ویژگی‌های یادگیری مادام‌العمر رشد استعدادها، بالقوه افراد و رسیدن فرد به رشد و تعالی است که این معنا در تمام مؤلفه‌های یادگیری شناخت اجتماعی بندورا دقیقاً گنجانده شده است. بر این اساس در پژوهش پیش‌رو نیز یادگیری مادام‌العمر دانشجویان به عنوان یک رأس از مثلث سه گانه یادگیری بندورا در تقابل با محیطی که مدام در حال نو شدن و تغییر و تحول است، می‌باشد که منجر به ایجاد رفتارهایی در آنها می‌گردد. به عبارتی این نظریه کاربردی‌ترین نظریه در ارتباط با محیط‌های آموزشی و یادگیری فراگیران می‌باشد. بندورا (۲۰۰۶) در مدل توسعه یافته خود چهار مؤلفه را برای نظریه شناخت اجتماعی در نظر گرفته است (شکل ۱) که شامل خودتنظیمی^۲ (کنترل شخصی از طریق خودتنظیمی، هدف‌گزینی، بازخورد، خود پاداش‌دهی و خود هدایتی)، خودکارآمدی^۳ (باور افراد درباره توانایی انجام رفتار)، خودکنترلی^۴ (فرد کنترل رفتارها، احساسات و غرایز خود را با وجود برانگیختن برای عمل داشته باشد) و انتظار-ارزش^۵ (باور افراد در خصوص احتمال و ارزش نتایج رفتار انتخابی)، می‌باشد (شکل ۱)



شکل ۱. عوامل مؤثر بر تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر بر اساس نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۲۰۰۶)

در مقوله خود تنظیمی، به عنوان یکی از ابعاد نظریه شناخت اجتماعی، بندورا اشاره دارد که فراگیران خودتنظیم، محیط‌هایی را انتخاب می‌کنند که یادگیری را افزایش دهد و برای رسیدن به اهداف خود برنامه‌ریزی، نظارت، ارزیابی و بر محیط خود کنترل دارند (بندورا، ۱۹۸۹). افراد خودتنظیم با استفاده از فنون مهارت‌های مطالعه، به صورت شناختی و واقع‌گرایانه با فعالیت‌های یادگیری خود مواجه می‌شوند و به جای نگرانی و منحرف شدن از کارها و فعالیت‌های یادگیری خود با تمرکز کردن بر یادگیری و کنترل هیجانات منفی، به سمت اهداف یادگیری خود متمرکز

1. Bandura
2. Self-Regulatory
3. Self-Efficacy
4. Self-Control
5. Expectancy-Value

می‌شوند، در حقیقت افراد خود تنظیم توانایی یادگیری چگونه یاد گرفتن را آموخته‌اند و قادرند اطلاعات خود را در زمان نیاز از منابع گوناگون جمع‌آوری کنند (بندورا، ۱۹۹۵). در یادگیری مادام‌العمر نیز خود تنظیمی یکی از مهارت‌های مهم و مورد نیاز می‌باشد، که می‌تواند بستر ساز ایجاد موفقیت در زمینه کاری باشد (دیانت و همکاران، ۱۳۹۶)، به عبارتی یادگیرندگان مادام‌العمر موفق لازم است که از مهارت‌های خودتنظیمی بالایی برخوردار باشند که این بعد مهم در نظریه شناخت اجتماعی بندورا بر آن تأکید شده است (محمدی، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از ابعاد نظریه شناخت اجتماعی بندورا، خودکارآمدی است که به باور افراد از توانمندی‌ها و شایستگی‌ها و نیز تفکر و تحلیل آنها هنگام مقابله با مشکلات و مسائل برای رسیدن به موفقیت اشاره دارد و بیشتر از اینکه متأثر از هوش باشد، از ویژگی‌های شخصیتی افراد مانند: داشتن اعتماد به نفس، کوشا بودن، خود رهبری و خودتنظیمی تأثیر می‌پذیرد (حسینی مهر و همکاران ۱۴۰۰). طبق مدل خودکارآمدی بندورا، فرد با خودکارآمدی بالا به جای اجتناب از کار، در آن درگیر می‌شود؛ روی فعالیت‌های سخت کار می‌کند و در برخورد با مشکل، مدت بیشتری به کار و تلاش ادامه می‌دهد، افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند بیش تر مشتاق یادگیری فعالیت‌ها هستند، تلاش‌هایشان را در مورد فعالیت‌ها بیشتر می‌کنند و احتمالاً در برابر مشکلاتی که با آن مواجه می‌شوند، به‌جای کناره‌گیری و تعویق آنها، راهبردهای مؤثرتری تدارک می‌بینند (بندورا، ۲۰۰۶). در خودکارآمدی که به باور افراد از توانمندی‌ها و شایستگی‌ها و نیز تفکر و تحلیل آنها هنگام مقابله با مشکلات و مسائل برای رسیدن به موفقیت اشاره دارد (حسینی مهر و همکاران، ۱۴۰۰)، نیز دقیقاً به مسئله یادگیری مادام‌العمر اشاره شده، چرا که تحلیل مسایل و مشکلات ما را به سمت کسب دایمی دانش و اطلاعات جهت حل مشکلات پیش آمده هدایت می‌نماید. لذا بررسی این موضوع نیز در ارتباط با یادگیری مادام‌العمر دانشجویان لازم است که مورد توجه قرار گیرد (حسینی مهر و همکاران ۱۴۰۰).

خودکنترلی سومین مؤلفه نظریه شناخت اجتماعی بندورا می‌باشد. در فرآیند خودکنترلی بر خودآگاهی و شناخت فرد از خودش، قدرت اراده با انگیزه درونی و در انتخاب‌های آگاهانه و آزاد، تصمیم به تغییر و بهبود شرایط، استفاده از راهبردهای مناسب، نظارت و ارزیابی فردی بر روند رسیدن به اهداف، ارائه واکنش‌های مثبت و منفی در مقابل انتخاب‌ها و رفتارهایی که در جهت یا خلاف جهت اهداف مطلوبند، تأکید می‌گردد (سواری و فرزادی، ۱۳۹۶). فقدان خودکنترلی تلاش‌های فردی را کاهش داده و توانایی افراد را در جهت تحقق اهدافشان مختل می‌سازد. در این مقوله اشاره صریح به تغییر و بهبود شرایط با استفاده از راهبردهای مناسب گردیده است که با روح و مفهوم یادگیری مادام‌العمر یکی است. می‌توان گفت یادگیری مادام‌العمر فهم خویش و جهان و کسب مهارت‌ها و توانایی‌های جدید و سرمایه‌گذاری بر روی خود است. در دیدگاه بندورا محیط اجتماعی نقش مهم تربیتی دارد و یادگیری افراد امری انتزاعی و مجرد از مناسبات و روابط اجتماعی و محیط نیست، بلکه در متن همین مناسبات و مطالب، یادگیری صورت می‌گیرد.

آخرین مؤلفه نظریه شناخت اجتماعی بندورا انتظار- ارزش می‌باشد، بر اساس تعریف انجمن روانشناسی آمریکا^۱ انگیزه برای یک نتیجه به اهمیت آن نتیجه و احتمال دستیابی به آن بستگی دارد. بر این اساس می‌توان گفت مفهوم انتظار منعکس‌کننده، باورها و قضاوت‌های فرد درباره قابلیت خود در انجام کار و موفقیت در آن است، به عبارتی سازه انتظار با پاسخ به این پرسش سر و کار دارد: آیا می‌توانم این کار را انجام دهم؟ اگر پاسخ منفی باشد و در مورد قابلیت خود تردید کند، هر چند تکلیف، مورد علاقه‌اش باشد کمتر احتمال می‌رود تکلیف را انجام دهد. بعد دیگر انتظار- ارزش، ارزش است که عبارت است از دلایل مختلفی که فراگیران در مورد علت پرداختن به کاری ارایه دهند و با پاسخ به این پرسش سر و کار دارد: آیا می‌خواهم این کار را انجام دهم؟ چرا؟ در مدل انتظار- ارزش، هر دو مؤلفه در پیش‌بینی رفتار انتخابی فراگیران در آینده، پرداختن به انجام تکلیف، مداومت و توفیق آنها از اهمیت برخوردار است (بندورا، ۲۰۰۶).

با توجه به جامع بودن نظریه شناخت اجتماعی بندورا و از آنجا که چهار بعد نظریه وی یعنی خودکارآمدی، خودکنترلی، خودتنظیمی و انتظار- ارزش اساسی برای یادگیری و تقویت‌کننده یادگیری است. در پژوهش پیش‌رو این نظریه به عنوان چارچوب نظری پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. بر این اساس پژوهش با هدف بررسی تبیین تمایل دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی به یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن با استفاده از نظریه شناخت اجتماعی بندورا انجام شد.

1. American psychological Association

پیشینه پژوهش

بررسی مبانی نظری و مطالعات پیشین نشان می‌دهد که نیاز به یادگیری مادام‌العمر بر اثر فرآیند جهانی شدن و رشد سریع نوآوری‌ها در میان تمامی افراد و به خصوص دانشجویان با توجه به افزایش تعداد آنها در سال‌های اخیر تشدید شده است. اما با این وجود مطالعات در این زمینه اندک می‌باشد. در ارتباط با تأثیر نظریه شناخت اجتماعی بندورا در یادگیری مادام‌العمر نیز تا آنجا که تیم پژوهش بررسی نمودند، مطالعه جامعی در داخل و خارج از کشور یافت نشد. همچنین در بین دانشجویان کشاورزی نیز تاکنون مطالعه‌ی منسجمی در زمینه یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن انجام نشده است و مشخص نیست که فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان به چه میزان است. عمده مطالعات داخلی بر موضوع نگرش به یادگیری مادام‌العمر و ارتباط یادگیری مادام‌العمر با متغیرهای دیگر متمرکز بوده‌اند (یزدانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ اکبری و همکاران، ۱۳۹۷؛ سواری و فرزادی، ۱۳۹۶؛ بهادر و همکاران، ۲۰۱۰).

در این زمینه یافته‌های پژوهش یزدانی و همکاران (۱۴۰۱) با عنوان گرایش به یادگیری مادام‌العمر با واسطه خودکارآمدی تحصیلی نشانگر تأثیر مثبت فرهنگ دانشگاه بر خودکارآمدی تحصیلی و نیز خودکارآمدی تحصیلی بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. بر اساس پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۸) این نتیجه حاصل شد که مهارت‌های سواد اطلاعاتی و یادگیری آن توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی به عنوان کلید یادگیری مادام‌العمر محسوب می‌شود که نقش زیادی در بالا بردن خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان و افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی این دانشجویان دارد. در این راستا نتیجه پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که یادگیری مادام‌العمر و ارتقای آن به عنوان توانمندی‌های ضروری پیش‌روی افراد قرار دارند. بر این اساس نتیجه پژوهش سواری و فرزادی (۱۳۹۶) نشان داد که باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر تأثیر مستقیم دارند و در بین این دو متغیر باورهای خودکارآمدی تأثیر بیشتری دارد. نتیجه مطالعه بهادر و همکاران (۲۰۱۰) در زمینه نگرش دانشجویان در ۲۸ برنامه آموزش مداوم به عنوان یکی از راهکارهای یادگیری مادام‌العمر نشان داد که از نظر ۴۷/۴ درصد پاسخگویان این برنامه‌ها مؤثر بوده است.

در مطالعات خارجی نیز تأثیر یادگیری مادام‌العمر بر متغیرهای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (کریستی و کومار، ۲۰۱۸) (تأثیر بر روی خلاقیت و انعطاف‌پذیری)؛ سولماز، ۲۰۱۷ (تأثیر بر سواد اطلاعاتی))، در پژوهش کریستی و کومار^۱ (۲۰۱۸) با تأکید بر ضرورت یادگیری مادام‌العمر مشخص شد که هرچه افراد یادگیری خود را در طول زندگی افزایش دهند، یادگیری بخشی از زندگی روزمره آنها می‌گردد، خلاق و انعطاف‌پذیر می‌شوند و زندگی سالم‌تری خواهند داشت. سولماز^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی که با هدف بررسی رابطه بین یادگیری مادام‌العمر و مهارت‌های سواد اطلاعاتی انجام داد به این نتیجه دست یافت که بین مؤلفه‌های یادگیری مادام‌العمر و سواد اطلاعاتی رابطه مثبت وجود دارد و زمانی که مهارت سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان افزایش یافته است، آمادگی یادگیری مادام‌العمر آنها نیز افزایش پیدا می‌کند.

همچنین تعدادی از مطالعات نیز تأثیر عوامل مختلف را بر یادگیری مادام‌العمر مورد بررسی قرار داده‌اند (تأثیر آگاهی، جنسیت و سطح مطالعه (سونگ یاپ و تان، ۲۰۲۰)؛ تأثیر نگرش مثبت و اعتماد به توانایی‌ها (هائونگ، ۲۰۱۳). در این راستا سونگ یاپ و تان^۳ (۲۰۲۰) طی تحقیقی که با هدف بررسی ویژگی شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن در میان دانشجویان مهندسی شیمی دانشگاه موناخ مالزی در طول همه‌گیری COVID-19 انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که آگاهی، جنسیت و سطح مطالعه تأثیری بر شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر ندارند. اما عواملی مانند کنجکاوی نسبت به یادگیری بر شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر دانشجویان مهندسی شیمی در طول این همه‌گیری تأثیر گذاشته است. همچنین نتیجه پژوهش هائونگ^۴ (۲۰۱۳) نشان داد که نگرش مثبت و اعتماد به توانایی‌های خود برای شروع، ادامه دادن و موفقیت در یک شغل، انگیزه زیاد و توانایی مدیریت و کنترل احساسات منفی به طور موفقیت‌آمیز، برای تمایل به یادگیری مادام‌العمر ضروری هستند.

1. Christi & Kumar
2. Solmas
3. Soong Yap & Tan
4. Huang

در برخی از مطالعات نیز نگرش دانشجویان نسبت به یادگیری مادام‌العمر بررسی شده است (محمودی و همکاران، ۱۳۹۷). به طوری که محمودی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به بررسی نگرش دانشجویان علوم پزشکی نسبت به یادگیری مادام‌العمر در دانشگاه تبریز پرداختند. نتایج حاصل از پژوهش آنها نشان داد که دانشجویان علوم پزشکی نسبت به مؤلفه‌های یادگیری مادام‌العمر نگرش مثبتی دارند.

در ارتباط با ابعاد نظریه شناخت اجتماعی بندورا بر یادگیری مادام‌العمر نیز تنها بعد خودکارآمدی در مطالعات گذشته مورد بررسی قرار گرفته است (ادمونی، ۲۰۱۸؛ دریک یاز، ۲۰۱۷؛ می و ریلی دوکت؛ ۲۰۱۶؛ گاریپاگاتوگلو، ۲۰۱۳؛ یزدانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سواری و فرزادی، ۱۳۹۶). در همین راستا ادمونی^۱ (۲۰۱۸) بر مبنای نتیجه پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی با افزایش انگیزه در یادگیری مادام‌العمر تأثیر دارد. در پژوهش دیگری که توسط دریک یاز^۲ (۲۰۱۷) انجام شد، مشخص گردید که اعتقادات خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری و پایداری افراد را در مواجهه با مشکلات و تلاش در رسیدن به هدف مشخص می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی بالاتر، از طریق مهارت سواد اطلاعاتی، می‌تواند منجر به یادگیری مادام‌العمر گردد. می و ریلی دوکت^۳ (۲۰۱۶) نیز بر مبنای نتیجه مطالعه خود نشان دادند که باورهای خودکارآمدی بالا، مهارت و سواد اطلاعاتی با انگیزه افراد برای یادگیری مستمر در طول عمر رابطه معنی‌دار دارد. در تحقیقی که گاریپاگاتوگلو^۴ (۲۰۱۳) در خصوص تأثیر خودکارآمدی بر تمایلات یادگیری مادام‌العمر در دوره‌های آموزش پیش از خدمت معلمان (دانشجویان فعلی) رایانه و فن‌آوری آموزشی، انجام داد، پی‌برد که دانشجویانی که خود را خودکارآمد می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف اصرار بیشتری از خود نشان می‌دهند. در نتیجه، ارزش‌گذاری درونی بیشتری را برای انجام آن تکلیف یا درس خاص قائل می‌شوند و به همین سبب، تمایل به یادگیری مستمر و مادام‌العمر بیشتری را نسبت به دانشجویان با خودکارآمدی پایین دارند.

مؤلفه دیگر نظریه شناخت اجتماعی بندورا که در مطالعات پیشین مورد بررسی قرار گرفته است، انتظار-ارزش می‌باشد که تأثیر آن بر مؤلفه‌های دیگر تحصیلی به جز یادگیری مادام‌العمر می‌باشد (آتش‌روز و همکاران، ۱۳۹۷). در همین راستا آتش‌روز و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر الگوی انگیزشی انتظار-ارزش بر انگیزش تحصیلی، اشتغال و یادگیری دانش‌آموزان پرداخت و به این نتیجه دست یافتند که الگوی انگیزشی انتظار-ارزش بر انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

لذا با توجه به شکاف مطالعاتی که وجود دارد، ضرورت انجام پژوهشی در زمینه بررسی تمایل دانشجویان نسبت به یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن احساس می‌شود. چرا که قسمت اعظم دانش، مهارت و نگرش‌های مورد نیاز یادگیری مادام‌العمر از طریق نظام آموزشی کسب می‌شود و یادگیری مادام‌العمر بایستی به عنوان یک موضوع حیاتی مورد توجه نظام‌های آموزشی قرار گیرد. ضرورت انجام این پژوهش به خصوص در بین دانشجویان کشاورزی با توجه به خلأ مطالعاتی که وجود دارد، بیشتر احساس می‌گردد. چرا که بخش کشاورزی مانند بخش‌های دیگر با ظهور علم و تکنولوژی‌هایی مواجهه است و چنانچه دانش‌آموختگان این بخش بخواهند خود را با این تغییرات سریع در عرصه فناوری سازگار نمایند و متخصصان موضوعی در بخش کشاورزی باشند که بتوانند مشکلات بخش کشاورزی را برطرف نمایند و به توسعه آن کمک نمایند، لازم است که یادگیرندگانی مادام‌العمر باشند. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت موجود تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی و عوامل مؤثر بر آن با استفاده از نظریه شناخت اجتماعی بندورا انجام شد. با توجه به مبانی نظری ارائه شده، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر است:

- خودکارآمدی بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان تأثیر مثبت دارد؛

- خودکنترلی بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان تأثیر مثبت دارد؛

- خودتنظیمی بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان تأثیر مثبت دارد؛

- انتظار-ارزش بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان تأثیر مثبت دارد.

1. Edmowonyi
2. Deric yas
3. Mi & Riley-Doucet
4. Garipagaoglu

روش پژوهش

پژوهش به صورت توصیفی-همبستگی و با استفاده از فن پیمایش انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانشجویان رشته‌های کشاورزی مقاطع مختلف تحصیلی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۱۳۶۵ نفر بودند که بر مبنای جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) تعداد ۳۰۰ نفر از آنان به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب بر حسب مقطع تحصیلی انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول ۱- تعداد دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی و نمونه‌های انتخاب شده از آنها

| مقطع | تعداد جامعه | تعداد نمونه |
|---------------|-------------|-------------|
| کارشناسی | ۸۹۷ | ۱۹۷ |
| کارشناسی ارشد | ۳۱۶ | ۷۰ |
| دکتری | ۱۵۲ | ۳۳ |
| مجموع | ۱۳۶۵ | ۳۰۰ |

منبع: آموزش دانشگاه

به منظور گردآوری داده‌ها متناسب با اهداف پژوهش از پرسشنامه به عنوان ابزار اصلی استفاده شد. به این صورت که به منظور بررسی میزان تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر از پرسشنامه استاندارد یادگیری مادام‌العمر کربی و همکاران (۲۰۱۰) که به فارسی ترجمه گردید، استفاده شد. پرسشنامه یادشده ۱۴ گویه دارد که بر اساس نظریات یادگیری مادام‌العمر در کارهای کنایر و کراپلی^۲ (۲۰۰۰) طراحی شده است. به منظور بررسی عوامل مؤثر بر تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر با توجه به نظریه شناخت اجتماعی بندورا، تأثیر چهار متغیر شناخت اجتماعی یعنی خودکارآمدی، خودتنظیمی، خودکنترلی و انتظار-ارزش بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر بررسی شد. این چهار متغیر از طریق چهار پرسشنامه استاندارد مورد بررسی قرار گرفتند که عبارتند از: پرسشنامه استاندارد خود کارآمدی: این مقیاس توسط پاتریک^۳ و همکاران (۱۹۹۷). ساخته شده است که دارای ۵ گویه بود و منعکس‌کننده ادراک فراگیران از شایستگی‌شان در انجام تکالیف می‌باشد.

پرسشنامه استاندارد خودتنظیمی: به منظور اندازه‌گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب‌زاده (۱۳۹۲) استفاده شد که دارای ۳۰ گویه می‌باشد. همچنین سنجش خودکنترلی دانشجویان از طریق پرسشنامه استاندارد تانجی^۴ و همکاران (۲۰۰۴) با ۱۳ گویه، انجام شد و بعد انتظار-ارزش در دانشجویان کشاورزی از طریق پرسشنامه استاندارد کوزوویچ^۵ و همکاران (۲۰۱۴) که دارای ۱۰ گویه بود، مورد ارزیابی قرار گرفت. لازم به ذکر است که طیف سوالات تمامی بخش‌های پرسشنامه به صورت طیف پنج قسمتی لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم بود (۱- کاملاً مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- نظری ندارم، ۴- موافقم، ۵- کاملاً موافقم) بود. علاوه بر تأیید روایی و پایایی پرسشنامه‌های استاندارد در مطالعات گذشته، در پژوهش حاضر قبل از توزیع پرسشنامه و گردآوری داده‌ها، بومی‌سازی و متناسب سازی آنها برای دانشجویان کشاورزی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و در نهایت با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی آنها بررسی شد. جهت بررسی پایایی، معیار دیگری نیز وجود دارد که نسبت به روش سنتی محاسبه آلفای کرونباخ برتری‌هایی دارد که به آن پایایی ترکیبی (CR) گفته می‌شود (نونالی و برنستن^۶، ۱۹۹۴). ارجحیت پایایی ترکیبی در آن است که پایایی سازه‌ها نه به صورت مطلق بلکه بر اساس همبستگی سازه‌هایشان با یکدیگر محاسبه می‌گردد (وینزی^۷ و همکاران، ۲۰۱۰). در نتیجه برای سنجش بهتر پایایی از هر دو روش استفاده شد. روایی همگرا نیز روش دیگری جهت بررسی و سنجش برازش مدل اندازه‌گیری می‌باشد. فورنل و لارکر^۸ (۱۹۸۱)، استفاده از میانگین واریانس

1. Krejcie & Morgan
2. Knapper & Cropley
3. Patric
4. Tanji
5. Kozovich
6. Nunnaly & Bernsten
7. Vinzi
8. Fornell & Larcker

استخراج شده را به عنوان معیاری جهت بررسی اعتبار همگرا پیشنهاد نمودند. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد مقادیر مربوط به هر دو شاخص آلفای کرونباخ و CR در سطح مطلوب و قابل قبولی می‌باشند (بالتر از ۰/۷) که نشان دهنده پایایی مناسب و قابل قبول مدل می‌باشد. مقدار متوسط واریانس استخراج شده برای متغیرهای پنهان نیز بالاتر از ۰/۵ است، در نتیجه روایی همگرایی مدل‌های اندازه‌گیری نیز مطلوب می‌باشد.

جدول ۲. روایی همگرا، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ

| متغیرهای پنهان | (AVE>0/5) | (CR>0/7) | (Alpha>0/7) |
|------------------------------|-----------|----------|-------------|
| تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۰/۵۲ | ۰/۸۴ | ۰/۷۱ |
| خودکارآمدی | ۰/۵۹ | ۰/۸۷ | ۰/۷۸ |
| خودتنظیمی | ۰/۶۱ | ۰/۷۷ | ۰/۷۲ |
| خودکنترلی | ۰/۵۳ | ۰/۸۸ | ۰/۷۰ |
| انتظار-ارزش | ۰/۶۴ | ۰/۷۵ | ۰/۷۳ |

بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار همبستگی شاخص‌های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شوند. مقدار بار عاملی بین صفر و یک است، چنانچه بار عاملی کمتر از ۰/۳ باشد رابطه ضعیف است، بار عاملی بین ۰/۳ تا ۰/۶ قابل قبول است و چنانچه بار عاملی بزرگتر از ۰/۶ باشد مطلوب است (کلین^۱، ۱۹۹۴). بارهای عاملی حاصل از اجرای مدل در نمودار ۱ نشان داده شده است. همان‌طور که مقادیر نشان می‌دهد، اکثر گویه‌ها دارای مقدار بار عاملی قابل قبولی می‌باشند. به همین ترتیب، در مورد روایی تشخیصی نیز از آنجایی که مقادیر مجذور میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر پنهان بزرگتر از مقادیر همبستگی بین متغیرهای پنهان به صورت دو به دو است (جدول ۳) و به عبارتی جذر متوسط واریانس استخراج شده در قطر اصلی از همبستگی میان متغیرهای پنهان بیشتر است، این امر نشان‌دهنده روایی تشخیصی مناسب مدل می‌باشد (هیر^۲ و همکاران، ۲۰۱۰).

جدول ۳. همبستگی بین متغیرهای پنهان و AVE

| متغیرهای پنهان | انتظار-ارزش | خودتنظیمی | خودکارآمدی | خودکنترلی | یادگیری مادام‌العمر |
|---------------------|-------------|-----------|------------|-----------|---------------------|
| انتظار-ارزش | ۰/۷۵۴* | | | | |
| خودتنظیمی | ۰/۵۸۶ | ۰/۷۶۲* | | | |
| خودکارآمدی | ۰/۵۱۳ | ۰/۶۱۸ | ۰/۷۷۱* | | |
| خودکنترلی | ۰/۶۴۷ | ۰/۵۹۵ | ۰/۶۱۴ | ۰/۷۸۴* | |
| یادگیری مادام‌العمر | ۰/۴۴۳ | ۰/۴۶۲ | ۰/۴۴۳ | ۰/۵۲۰ | ۰/۷۸۹* |

* اعداد گزارش شده در قطر جدول، مقادیر مجذور میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر پنهان هستند.

داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و Smart-PLS و در دو بخش توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

-ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای پاسخگویان

میانگین سن دانشجویان پاسخگو ۲۳/۸ سال و انحراف معیار آن ۱۰/۴۶ بود. از ۳۰۰ نفر دانشجوی پاسخگو ۱۰۶ نفر معادل ۳۵/۳۳ درصد زن و ۱۹۴ نفر معادل ۶۴/۶۶ درصد مرد بودند. بیشترین فراوانی پاسخگویان مربوط به گروه مهندسی آب ۵۷ نفر (۱۹ درصد) و کمترین فراوانی پاسخگویان مربوط به گروه مکانیک بیوسیستم با ۸ نفر پاسخگو (۲/۶۶ درصد) بود. از مجموع ۳۰۰ نفر دانشجوی پاسخگو، ۱۷۴ نفر معادل ۵۸ درصد شاغل و ۱۲۶ نفر معادل ۴۲ درصد بیکار بودند. از مجموع ۱۷۴ نفر دانشجوی شاغل، ۱۲۵ نفر (۷۱/۸۳ درصد) در بخش خصوصی، ۲۴ نفر

1. Kline
2. Hair

(۱۳/۷۹ درصد) در بخش دولتی و ۲۵ نفر (۱۴/۳۶ درصد) به صورت خود اشتغالی مشغول به کار بودند. توزیع فراوانی پاسخگویان از لحاظ میزان مطالعه کتاب‌های درسی در طول روز نشان داد که بیشترین فراوانی مطالعه در طول روز بین یک تا ۳ ساعت است (۱۳۱ نفر، ۴۳/۶۶ درصد)؛ میانگین ساعت مطالعه دانشجویان در طول روز نیز ۲/۴۴ ساعت بود. میزان مطالعه مطالب غیر درسی توسط اکثر دانشجویان نیز کمتر از یک ساعت در طول روز بود (۱۸۲ نفر، ۶۰/۶۶ درصد) و میانگین ساعت مطالعه مطالب غیر درسی توسط دانشجویان یک ساعت و ۱۵ دقیقه با انحراف معیار ۰/۶۳۰ بود.

بررسی میزان تمایل دانشجویان کشاورزی به یادگیری مادام‌العمر

وضعیت کلی تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر در جدول ۴ ارائه شده است. میانگین کلی تمایل به یادگیری مادام‌العمر ۳/۰۸ می‌باشد و نشان دهنده آن است که دانشجویان از تمایل به یادگیری مادام‌العمر متوسطی برخوردار هستند.

جدول ۴. وضعیت کلی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان

| متغیر | میانگین | انحراف معیار |
|------------------------------|---------|--------------|
| تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۳/۰۸ | ۰/۸۷۶ |

تفاوت بین میزان تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان با ویژگی‌های فردی آنها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان بر اساس ویژگی‌های فردی

| متغیر | سطح | میانگین | انحراف معیار |
|-------------|----------------------------|---------|--------------|
| وضعیت تأهل | مجرد | ۳/۲۱ | ۰/۲۸۸ |
| | متاهل | ۳/۲۹ | ۰/۳۲۱ |
| جنسیت | زن | ۳/۲۳ | ۰/۳۰۸ |
| | مرد | ۳/۲۵ | ۰/۳۰۴ |
| مقطع تحصیلی | کارشناسی | ۳/۲۵ | ۰/۲۸۲ |
| | کارشناسی ارشد | ۳/۲۴ | ۰/۳۱۷ |
| | دکتری | ۳/۲۷ | ۰/۳۲۷ |
| گروه آموزشی | ترویج و آموزش کشاورزی | ۳/۲۳ | ۰/۲۹۹ |
| | علوم و منابع طبیعی | ۲/۷۸ | ۰/۲۰۲ |
| | مکانیک بیوسیستم | ۳/۴۱ | ۰/۲۰۴ |
| | علوم و مهندسی خاک | ۲/۹۶ | ۰/۵۳۹ |
| | مهندسی آب | ۳/۲۴ | ۰/۲۶۳ |
| | علوم دام | ۳/۳۰ | ۰/۲۵۴ |
| | مهندسی تولید و ژنتیک گیاهی | ۳/۲۸ | ۰/۱۸۱ |
| | گیاه پزشکی | ۳/۲۷ | ۰/۱۸۰ |

ادامه جدول ۵. تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان بر اساس ویژگی‌های فردی

| متغیر | سطح | میانگین | انحراف معیار |
|----------------------|------------------|---------|--------------|
| وضعیت اشتغال | شاغل | ۳/۲۹ | ۰/۲۹۱ |
| | بیکار | ۳/۱۹ | ۰/۳۱۵ |
| نوع شغل | دولتی | ۳/۳۱ | ۰/۲۹۰ |
| | خصوصی | ۳/۳۳ | ۰/۳۲۹ |
| | خوداشتغالی | ۳/۱۱ | ۰/۲۴۹ |
| ساعت مطالعه درسی | کمتر از یک ساعت | ۳/۲۴ | ۰/۳۷۴ |
| | بین یک تا ۳ ساعت | ۳/۲۵ | ۰/۲۸۱ |
| | بین ۳ تا ۵ ساعت | ۳/۲۸ | ۰/۲۶۸ |
| | بیش از ۵ ساعت | ۳/۱۸ | ۰/۲۱۴ |
| ساعت مطالعه غیر درسی | کمتر از یک ساعت | ۳/۲۳ | ۰/۳۰۸ |
| | بین یک تا ۳ ساعت | ۳/۳۰ | ۰/۲۴۵ |
| | بین ۳ تا ۵ ساعت | ۲/۹۸ | ۰/۶۰۲ |
| | بیش از ۵ ساعت | ۳/۵۰ | ۰/۳۰۳ |

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد دانشجویان متأهل (میانگین ۳/۲۹) نسبت به دانشجویان مجرد (میانگین ۳/۲۱) از تمایل به یادگیری مادام‌العمر بالاتری برخوردار هستند. تمایل به یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان زن و مرد تفاوت قابل ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد، اما میانگین در دانشجویان مرد اندکی بالاتر است (میانگین ۳/۲۵). از لحاظ مقطع تحصیلی نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان مقطع دکتری (میانگین ۳/۲۷) نسبت به مقطع کارشناسی ارشد و کارشناسی از تمایل به یادگیری مادام‌العمر بالاتری برخوردار هستند.

مقایسه تمایل به یادگیری مادام‌العمر در بین دانشجویان گروه‌های آموزشی مختلف نشان می‌دهد که بالاترین میزان این تمایل مربوط به گروه آموزشی مکانیک بیوسیستم (میانگین ۳/۴۱) و در مرتبه دوم مربوط به گروه علوم دام (میانگین ۳/۳۰) می‌باشد. نتایج همچنین نشان می‌دهد که دانشجویان شاغل (میانگین ۳/۲۹) و آنهایی که در بخش خصوصی اشتغال دارند (میانگین ۳/۳۳) نسبت به سایر دانشجویان از تمایل به یادگیری بالاتری برخوردار هستند. تفاوت بین ساعات مطالعه درسی و غیر درسی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان نشان داد که دانشجویانی که بین ۳ تا ۵ ساعت مطالعه درسی (میانگین ۳/۲۸) و بیش از ۵ ساعت مطالعه غیر درسی (میانگین ۳/۵۰) در طول روز دارند نسبت به سایر دانشجویان از تمایل به یادگیری بالاتری برخوردار هستند.

وضعیت موجود ابعاد چهارگانه نظریه شناخت اجتماعی بندورا در جدول ۶ ارائه شده است. بر اساس نتایج، میانگین کلی بعد انتظار- ارزش دانشجویان ۴/۰۷ می‌باشد و نشان دهنده آن است که بعد انتظار- ارزش در دانشجویان در سطح بالایی قرار دارد. میزان خودکارآمدی در دانشجویان نیز در سطح بالاتر از متوسط می‌باشد (میانگین ۴/۱۶). میانگین کلی خودکنترلی دانشجویان، ۳/۰۳ می‌باشد که نشان دهنده آن است که دانشجویان از خودکنترلی متوسطی برخوردار هستند. میانگین کلی خودتنظیمی دانشجویان نیز ۴/۱۱ است و نشان دهنده آن است که دانشجویان از خودتنظیمی بالایی برخوردار هستند (جدول ۶).

جدول ۶. وضعیت کلی ابعاد چهارگانه نظریه شناخت اجتماعی بندورا در بین دانشجویان

| متغیر | میانگین | انحراف معیار |
|--------------|---------|--------------|
| انتظار- ارزش | ۴/۰۷ | ۱/۳۲ |
| خودکارآمدی | ۴/۱۶ | ۰/۹۸۷ |
| خودکنترلی | ۳/۰۳ | ۰/۸۷۴ |
| خودتنظیمی | ۴/۱۱ | ۰/۹۸۶ |

ارتباط بین یادگیری مادام‌العمر دانشجویان با ابعاد چهارگانه خودکارآمدی، خودکنترلی، خودتنظیمی و انتظار-ارزش در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. میزان تمایل به یادگیری مادام‌العمر بر اساس ابعاد چهارگانه خودکارآمدی، خودکنترلی، خودتنظیمی و انتظار-ارزش

| ابعاد | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|---------------------|
| انتظار-ارزش | | | خود تنظیمی | | | خودکنترلی | | | خودکارآمدی | | | یادگیری مادام‌العمر |
| سطح بالا | سطح متوسط | سطح پایین | سطح بالا | سطح متوسط | سطح پایین | سطح بالا | سطح متوسط | سطح پایین | سطح بالا | سطح متوسط | سطح پایین | |
| ۰ | ۲ | ۲ | ۲ | ۰ | ۲ | ۰ | ۴ | ۰ | ۰ | ۴ | ۰ | سطح پایین |
| | (۰/۶۶) | (۰/۶۶) | (۰/۶۶) | | (۰/۶۶) | | (۱/۳۳) | | | (۱/۳۳)* | | |
| ۰ | ۲۵۲ | ۴۰ | ۱۵۶ | ۱۳۲ | ۴ | ۱۴ | ۲۷۸ | ۰ | ۱۸۶ | ۹۲ | ۱۴ | سطح متوسط |
| | ۸۴ | (۱۳/۳۳) | ۵۲ | ۴۴ | (۱/۳۳) | (۴/۶۶) | (۹۲/۶۶) | | (۶۲) | (۳۰/۶۶) | (۴/۶۶) | |
| ۰ | ۴ | ۰ | ۴ | ۰ | ۰ | ۲ | ۲ | ۰ | ۲ | ۲ | ۲ | سطح بالا |
| | (۱/۳۳) | | (۱/۳۳) | | | (۰/۶۶) | (۰/۶۶) | | (۰/۶۶) | (۰/۶۶) | | |

* درصد

ارتباط بین یادگیری مادام‌العمر و خودکارآمدی نشان می‌دهد که اکثر پاسخگویان دارای یادگیری مادام‌العمر متوسط، (۹۲ نفر معادل ۳۰/۶۶ درصد) و سطح بالای خودکارآمدی، (۱۸۶ نفر معادل ۶۲ درصد) هستند. ارتباط بین یادگیری مادام‌العمر با خودکنترلی نشان می‌دهد که اکثر دانشجویان در سطح متوسط یادگیری مادام‌العمر و سطح متوسط خودکنترلی (۲۷۸ نفر معادل ۹۲/۶۶ درصد) قرار دارند. ارتباط بین یادگیری مادام‌العمر با خودتنظیمی دانشجویان نیز نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی مربوط به دسته یادگیری متوسط و خود تنظیمی بالا است، به طوری که ۱۵۶ نفر (۵۲ درصد) با یادگیری متوسط و خودتنظیمی بالا هستند. بررسی ارتباط بین یادگیری مادام‌العمر با بعد انتظار-ارزش در دانشجویان نیز نشان داد که بیشتر دانشجویان دارای یادگیری متوسط و انتظار-ارزش متوسط (۲۵۲ نفر معادل ۸۴ درصد) هستند.

برای بررسی عوامل مؤثر بر تمایل دانشجویان کشاورزی به یادگیری مادام‌العمر از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزار Smart-PLS استفاده شد. برای این منظور در ابتدا برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت.

-ارزیابی مدل ساختاری

برای ارزیابی مدل ساختاری از دو معیار Q^2 نشان دهنده قدرت پیش‌بینی مدل و ضریب تعیین R^2 ، نشان دهنده میزان تأثیر متغیرهای پنهان برون‌زا بر درون‌زا استفاده شد. چنانچه مقدار Q^2 کمتر از ۰/۰۲ باشد، نشان دهنده قدرت پیش‌بینی ضعیف مدل، اگر Q^2 بین ۰/۰۲ و ۰/۱۵ باشد، قدرت پیش‌بینی متوسط و چنانچه Q^2 بیشتر از ۰/۳۵ باشد، نشان دهنده قدرت پیش‌بینی بالای مدل است. مقدار R^2 تنها برای سازه‌های

درون‌زای مدل استفاده می‌شود و در مورد سازه‌های برون‌زا، مقدار این معیار صفر می‌باشد. چنانچه R^2 کمتر از ۰/۱۹ باشد، تأثیر ضعیف، اگر R^2 بین ۰/۱۹ تا ۰/۶۷، تأثیر متوسط و چنانچه R^2 بزرگتر از ۰/۶۷ باشد، نشان‌دهنده تأثیر قوی مدل است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). چنانچه جدول ۸ نشان می‌دهد میزان دو شاخص Q^2 و R^2 برای متغیرهای درون‌زای تمایل دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر در حد مناسب است و بر این اساس مدل ساختاری پژوهش برازش مناسب دارد.

جدول ۸. خلاصه نتایج به دست آمده در مورد برازش مدل ساختاری تحقیق

| متغیرهای پنهان | SSO | SSE | Q^2 | R^2 | Communality |
|------------------------------|-----|---------|-------|-------|-------------|
| خودکارآمدی | ۲۰۰ | ۳۰۰ | - | - | ۰/۶۳۷ |
| خودکنترلی | ۱۸۰ | ۱۷۶ | - | - | ۰/۶۴۵ |
| خودتنظیمی | ۳۲۰ | ۲۴۵/۴۶۴ | - | - | ۰/۷۱۰ |
| انتظار-ارزش | ۲۶۰ | ۱۶۴/۵۸۹ | - | - | ۰/۶۲۸ |
| تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۱۴۰ | ۹۵/۳۴۴ | ۰/۵۸۸ | ۰/۵۴۵ | ۰/۶۴۸ |

SSO: جمع مقادیر مربع مربوط به سوالات.

SSE: جمع مربع مقادیر خطا در پیش‌بینی سوالات عامل وابسته

پس از برازش بخش ساختاری مدل پژوهش به منظور بررسی برازش کلی مدل، از معیار نکویی برازش (Goodness of Fit, GOF) استفاده شد. این شاخص مجذور ضریب دو مقدار متوسط مقادیر اشتراکی و متوسط ضرایب تعیین است. مقادیر اشتراکی ۰/۳۶، ۰/۲۵ و ۰/۰۱ به ترتیب قوی، متوسط و ضعیف می‌باشد. آزمون نکویی برازش برای متغیرهای پژوهش در جدول ۹ نشان داده شده است. شاخص برازش مدل کلی ۰/۶۶ به دست آمد که با توجه به اینکه مقدار به دست آمده برای GOF بیش از ۰/۳۶ است. بنابراین میزان قوی و مناسب مدل می‌باشد که در جدول ۹ نشان داده شده است.

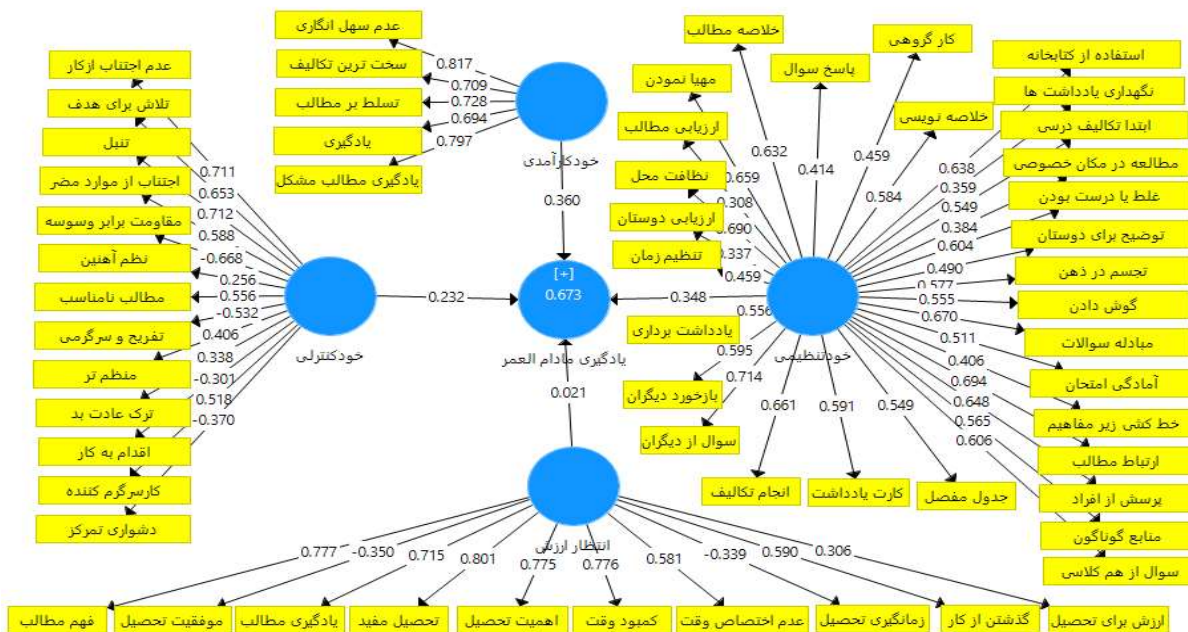
جدول ۹. مقدار GOF متغیرهای پنهان

| متغیرهای پنهان | ضریب تعیین | مقادیر اشتراکی |
|------------------------------|------------|----------------|
| خودکارآمدی | ۰/۷۴۰ | ۰/۹۱۱ |
| خودکنترلی | ۰/۶۵۴ | ۰/۸۲۱ |
| خودتنظیمی | ۰/۴۰۸ | ۰/۹۴۴ |
| انتظار-ارزش | ۰/۴۲۸ | ۰/۷۳۴ |
| تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۰/۴۸۶ | ۰/۷۴۸ |
| میانگین | ۰/۵۴۰ | ۰/۸۳۰ |

$$GOF = \sqrt{0.830 * 0.540} = 0.66$$

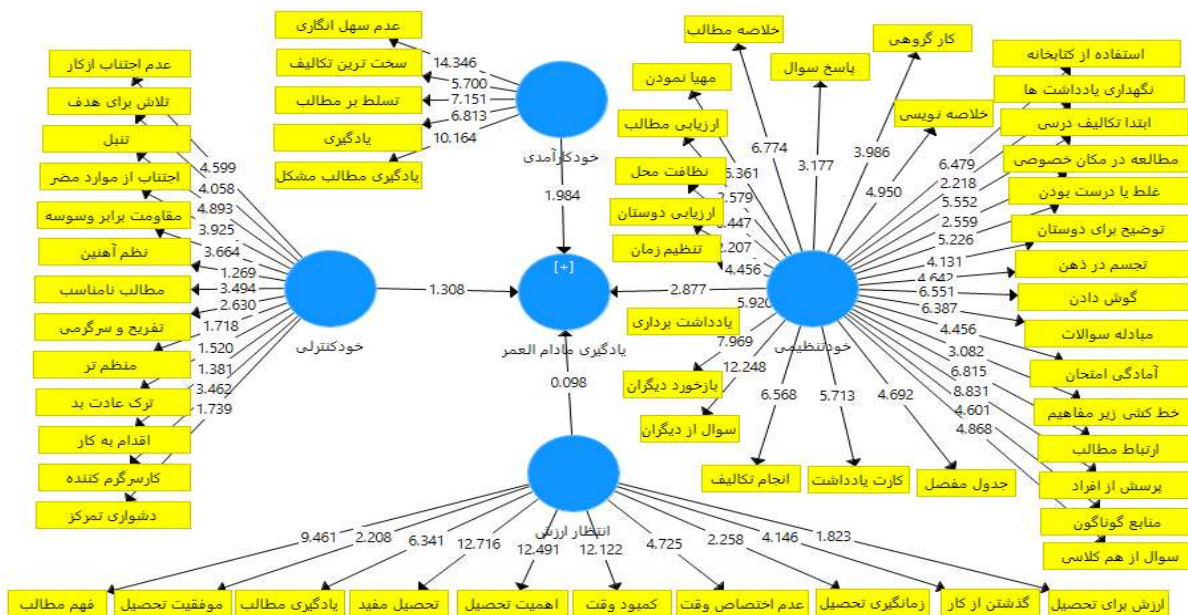
پس از برازش مدل پژوهش، تأثیر چهار بعد نظریه شناخت اجتماعی بندورا بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر مورد بررسی قرار گرفت.

در نمودار ۱ ضرایب رگرسیونی استاندارد، بار عاملی و ضرایب تبیین آمده است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد از چهار متغیر مستقل یعنی انتظار-ارزش، خودکارآمدی، خودکنترلی، خودتنظیمی دو متغیر خودکارآمدی به عنوان عامل اول و خودتنظیمی به عنوان عامل دوم بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر تأثیر دارند و چهار متغیر مجموعاً ۶۷ درصد از کل واریانس تمایل به یادگیری مادام‌العمر را تبیین نمودند.



نمودار ۱. مدل پژوهش با ضرایب استاندارد شده

مطابق نمودار ۲ می‌توان بیان کرد که تأثیر متغیر خود تنظیمی بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر در سطح ۹۹ درصد (مقدار $t=۲/۸۷$) و تأثیر متغیر خودکارآمدی بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر در سطح ۹۵ درصد ($t=۱/۹۸$) معنی‌دار است. در نتیجه از چهار ضریب مسیر دو ضریب مسیر در سطح اطمینان ۹۹ درصد و ۹۵ درصد معنی‌دار شده‌اند و در اندازه‌گیری سازه‌های خود سهم معنی‌داری را ایفا کرده‌اند.



نمودار ۲. مقدار آماره t و ضریب رگرسیونی برای سنجش برازش مدل ساختاری

در جدول ۱۰ ضرایب مسیر و مقادیر تی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است، با توجه به نتایج مقادیر تی مشاهده می‌شود که از چهار متغیر تنها دو متغیر خودتنظیمی و خودکارآمدی بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۱۰. خلاصه خروجی‌های نرم افزار جهت بررسی تأثیر متغیرها بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر با استفاده از رگرسیون ساده

| فرضیه | β | t | سطح معناداری | تأیید فرضیه/عدم تأیید |
|--|---------|-------|--------------|-----------------------|
| انتظار-ارزش < تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۰/۰۲۱ | ۰/۰۹۸ | ۰/۹۲۲ | عدم تأیید |
| خودکارآمدی < تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۰/۳۶۰ | ۲/۸۷۷ | ۰/۰۰۴ | تأیید فرضیه |
| خودتنظیمی < تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۰/۳۴۸ | ۱/۹۸۴ | ۰/۰۴۸ | تأیید فرضیه |
| خودکنترلی < تمایل به یادگیری مادام‌العمر | ۰/۲۳۲ | ۱/۳۰۸ | ۰/۱۹۲ | عدم تأیید |

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تمایل دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی به یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر آن با استفاده از نظریه شناخت اجتماعی بندورا انجام شد. نتایج نشان داد که دانشجویان از تمایل به یادگیری مادام‌العمر متوسطی برخوردار بودند. تمایل به یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان زن و مرد تفاوت قابل ملاحظه‌ای را نشان نداد، اما میانگین در دانشجویان مرد اندکی بالاتر بود. می‌توان گفت یکی از دلایلی که افراد را به سمت هر نوع یادگیری متمایل می‌سازد نیاز به یادگیری مسایل تازه در جهت رفع مشکلات می‌باشد و اشتغال بیشتر مردان در جامعه امروزی شاید توجیهی برای این تفاوت اندک باشد. نتایج مطالعه سونگ‌یاپ و تان (۲۰۰۲) نشان داد که آگاهی، جنسیت و سطح مطالعه تأثیری بر شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر ندارد که با نتایج پژوهش حاضر همسو است.

از لحاظ مقطع تحصیلی نتایج نشان داد که دانشجویان مقطع دکتری نسبت به مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد از تمایل به یادگیری مادام‌العمر بالاتری برخوردار بودند. این نتیجه دور از انتظار نبود، چرا که دانشجویان مقطع دکتری بیشتر درگیر کارهای پژوهشی هستند که بالتبع آن جستجوی اطلاعات با گستردگی و دقت بیشتری در این دانشجویان صورت می‌گیرد، این دانشجویان تجربه فعالیت پژوهشی را نه تنها در مقطع کارشناسی ارشد و حتی کارشناسی دارند، بلکه با حجم بیشتری از کارهای علمی و تحقیقاتی در مقطع دکتری مواجه هستند که احتمالاً باعث می‌شود در بسیاری از مؤلفه‌های یادگیری مادام‌العمر موفق عمل نمایند. دانشجویان شاغل و آنهایی که در بخش خصوصی اشتغال داشتند نسبت به سایر دانشجویان از تمایل به یادگیری بالاتری برخوردار بودند. دانشجویانی که شاغل هستند و بالاخص در بخش خصوصی کار می‌کنند، بایستی جهت رفع موانع و مشکلات کاری خود دایم اطلاعات خود را به روز کرده و از منابع اطلاعاتی مختلف استفاده کنند. متأسفانه کارکنان شاغل دستگاه‌های دولتی به دلیل داشتن امنیت شغلی بالاتر نیاز کمتری به یادگیری مطالب تازه و جدید در خصوص مسایل کاری در خود احساس می‌کنند که شاید این دلیلی بر تمایل کمتر به یادگیری مادام‌العمر این دانشجویان باشد. نتیجه این بخش از پژوهش را نتیجه مطالعه لال (۲۰۱۲) نیز تأیید می‌نماید.

تفاوت بین ساعات مطالعه درسی و غیر درسی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان نشان داد که دانشجویانی که بین ۳ تا ۵ ساعت مطالعه درسی و بیش از ۵ ساعت مطالعه غیر درسی در طول روز داشتند نسبت به سایر دانشجویان از تمایل به یادگیری بالاتری برخوردار بودند. مطالعه خواه درسی یا غیر درسی می‌تواند بر روی میزان تمایل به یادگیری مادام‌العمر تأثیر مثبت داشته باشد. افرادی که مطالعه بیشتری دارند یادگیری را به عنوان بخشی از زندگی خود پذیرفته‌اند و دایماً در حال یادگیری می‌باشند که پژوهش کریستی و کومار (۲۰۱۸) این موضوع را تأیید می‌نماید. بعد انتظار-ارزش در دانشجویان در سطح بالایی قرار داشت. بررسی نتایج حاکی از آن است که دانشجویان کشاورزی برای تحصیل ارزش زیادی قایل بوده و اطمینان دارند که در تحصیل و یادگیری موفق خواهند بود. این با معنی انتظار کاملاً سازگاری دارد، یعنی دانشجویان به این باور رسیده که چون تحصیل و یادگیری می‌تواند برای او مهم باشد به آن اهمیت می‌دهد و توانایی این را در خود می‌بیند که مراحل مختلف یادگیری را طی نماید. بنابراین در آن بطور حتم موفق خواهد بود. در مدل انتظار-ارزش، هر دو مؤلفه در پیش‌بینی رفتار انتخابی فراگیران در آینده، پرداختن به انجام تکلیف، مداومت و توفیق آنها از اهمیت برخوردار است. نتایج بخش تحلیل مسیر نشان داد که متغیر انتظار-ارزش بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان تأثیر معنی‌داری نداشته است که با نتیجه مطالعه آتش‌روز و همکاران (۱۳۹۷) هم‌راستا نمی‌شود، چرا که بر مبنای نتیجه مطالعه آنها الگوی انگیزشی انتظار-ارزش بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است.

بعد دیگر نظریه شناخت اجتماعی بندورا که تأثیر آن بر روی یادگیری مادام‌العمر مورد بررسی قرار گرفت، خودکارآمدی بود که میزان آن در دانشجویان در سطح بالایی قرار داشت. نتایج بخش تحلیل مسیر نیز نشان داد که متغیر خودکارآمدی بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار شده است. به عبارتی این متغیر بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان مؤثر بوده است. نتیجه این بخش از پژوهش با یافته‌های ادمونی (۲۰۱۸)؛ کازیک اوغلو و انور (۲۰۱۹)؛ دریک یاز (۲۰۱۷)؛ می و ریلی دوکت (۲۰۱۶)؛ سواری و فرزادی (۱۳۹۶) و یزدانی و همکاران (۱۴۰۱) مبنی بر تأثیر مثبت خودکارآمدی بر یادگیری مادام‌العمر همسو و در تأیید آن می‌باشد.

بعد دیگر نظریه شناخت اجتماعی بندورا که مورد بررسی قرار گرفت، خودکنترلی بود. نتایج نشان داد که این متغیر تأثیری بر یادگیری مادام‌العمر دانشجویان نداشته است. بررسی پاسخ‌های دانشجویان در این زمینه نشان داد که آنها به خوبی خود را می‌شناسند، اهداف خود را نیز تعیین می‌نمایند، ولی متأسفانه اراده‌ای قوی جهت انجام و یا عدم انجام یک سری از اعمال ندارند (دلیل این مسئله می‌تواند نشأت گرفته از عوامل مختلف مانند انگیزه تحصیلی پایین دانشجویان، تلقین منفی در ارتباط با رشته و آینده شغلی آن، نبود اعتماد به نفس و یا شکست‌های پیشین باشد، همچنین با توجه تعداد بالای بیکاران رشته‌های کشاورزی در جامعه، دانشجویان این رشته تمایل چندانی جهت ادامه تحصیل در این رشته ندارند یا اینکه مطمئن هستند که پس از فارغ‌التحصیلی بایستی در شغلی غیر مرتبط با کشاورزی وارد شوند. از طرفی می‌توان علت دقیق این مسئله را به عنوان یک موضوع پژوهشی مورد بررسی قرار داد). گرچه کنترل و مدیریت خود نقش اساسی در رشد و بالندگی، رسیدن به اهداف، احساس رضایت و شایستگی و تقویت اعتماد به نفس و مقاومت در برابر سختی‌ها، دارد، اما به خاطر پیچیدگی‌های وجودی انسان، فرآیند ارتباط با خود، محیط و دیگران، فرآیند خودکنترلی نیز پیچیده شده، و اراده و انگیزه‌های درونی انسان تحت تأثیر این شرایط قرار می‌گیرد و بدین سبب، دیگر نمی‌توان آنها را به عنوان عوامل ثابت و همیشگی در فرآیند خودگردانی و خودکنترلی در نظر گرفت. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج مطالعه انجام شده توسط بادله و همکاران (۱۳۹۸) که به بررسی رابطه بین گرایش به یادگیری مادام‌العمر با رضایت شغلی معلمان زن مقطع ابتدایی شهر گمیشان پرداختند، و به این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی و خودکنترلی، بر روی گرایش به یادگیری مادام‌العمر معلمان تأثیری ندارد، همسو نیست.

بر اساس نتایج، تأثیر متغیر خودتنظیمی بر تمایل به یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار شده است. به عبارتی این متغیر بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان مؤثر بوده است. هر چه خودتنظیمی تحصیلی فرد بالاتر باشد می‌تواند به راحتی افکار، احساسات و در نهایت رفتار خود را کنترل کند. بنابراین، سطوح بالای خودتنظیمی تحصیلی در فرد می‌تواند باعث بهتر انجام دادن فعالیت‌ها و تکالیف او شود و تعلل کمتری داشته باشد (دریک‌یاز، ۲۰۱۷). نتایج این بخش از پژوهش با نتایج مطالعه انجام شده توسط بادله و همکاران (۱۳۹۸) که هم‌سو نمی‌باشد، چرا که بر اساس نتیجه مطالعه آنها خودتنظیمی و خودکنترلی، بر روی گرایش به یادگیری مادام‌العمر معلمان تأثیری ندارد.

بر اساس نتایج پژوهش لازم است پیشنهادهای زیر در راستای تقویت یادگیری مادام‌العمر دانشجویان مورد توجه قرار گیرد:

- با توجه به وضعیت موجود تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان، برنامه‌های آموزشی جهت تقویت مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر طراحی و اجرا گردد. به عنوان مثال نحوه برگزاری کلاس‌های آموزشی بصورت کارگاهی بوده و از روش‌های مشارکتی برای اداره کلاس استفاده گردد. همچنین محتوای کتب و جزوات درسی به صورتی تهیه گردد که یادگیرنده را به تفکر انتقادی تشویق و ترغیب نماید، نه اینکه هدف را فقط یادگیری طوطی‌وار و مبتنی بر حافظه بدانند.

- با توجه به تأثیر متغیر خودکارآمدی بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان پیشنهاد می‌شود به توسعه یادگیری مادام‌العمر دانشجویان از طریق تقویت خودکارآمدی آنها پرداخته شود، به عنوان مثال اجاره زمین‌های کشاورزی در دانشکده توسط دانشجویان و کشت محصولات مختلف و نتیجه مثبتی که بدست می‌آید، می‌تواند سبب افزایش حس اعتماد به نفس و خودکارآمدی آنان گردد، چرا که تجربیات موفق به عنوان قدرتمندترین منبع ایجاد حس خودکارآمدی شناسایی شده است.

-با توجه به تأثیر متغیر خود تنظیمی بر روی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان پیشنهاد می‌شود، به توسعه یادگیری مادام‌العمر دانشجویان از طریق تقویت خودتنظیمی آنها پرداخته شود، به عنوان مثال می‌توان با تشویق آنها به عضویت در انجمن‌های علمی و شرکت در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی خودتنظیمی را در دانشجویان افزایش داد.

-دانشجویان شاغل در بخش دولتی یادگیری مادام‌العمر کمتری نسبت به دانشجویان شاغل در بخش‌های خصوصی و خوداشتغالی دارند که پیشنهاد می‌گردد دانش و مهارت مورد نیاز آنها از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بصورت دوره‌های عملی و مهارتی فراهم گردد.

-با توجه به بالا بودن سطح یادگیری مادام‌العمر دانشجویان دکتری نسبت به سایر مقاطع تحصیلی برگزاری جلسات و گردهمایی‌های مختلف با حضور این دانشجویان و بهره‌گیری از تجارب آنها، همچنین ایجاد پروژه‌های پژوهشی مشترک بین دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد با دانشجویان مقطع دکتری می‌تواند باعث بهره‌گیری از تجارب آنها و تقویت خودکارآمدی و خودتنظیمی دانشجویان مقطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد گردد که در نهایت به تقویت تمایل به یادگیری مادام‌العمر در آنها منجر می‌گردد.

- به منظور تقویت خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان پیشنهاد می‌شود که آموزش‌گران و استادان دانشکده‌ها، برنامه‌های تدریس مشارکتی را توسعه دهند که از دانشجویان (به‌ویژه دانشجویان دارای خودکارآمدی پایین) پشتیبانی کرده، مهارت‌های آنان را توسعه داده و این اعتماد به نفس را در آنان به وجود بیاورد که آنان می‌توانند خودکارآمدی خود را بهبود ببخشند و در نهایت منجر به تقویت یادگیری مادام‌العمر در آنها شود.

References

- Aycicek, B., & Karafil, B. (2021). Investigation of university students' lifelong learning tendencies in terms of various variables. *African Educational Research Journal*, 9(1), 121-133.
- Akbari, N., Ayati, M., & Zare Moghadam, A. (2017). Validation of lifelong learning literacy questionnaire in secondary school teachers. *Journal of educational measurement*. 8(16), 216-191. [Persian]
- Athari., Z. (2021). Challenges and solutions for the development of student farms in the agriculture and natural resources campus of Razi University. *Journal of Agricultural Extension and Education Sciences of Iran*. 17(1), 71-83. [Persian]
- Atashroz B., Naderi F., Pasha R., Eftekhar Saadi Z., & Asgari, P. (2018). The effect of expectation- value motivational model on internal and external academic motivation, educational employment and academic performance of mathematics course. *Child's mental health*. 2(15), 83-94.
- Bandura, A. (1995). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development, 1-60.
- 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.
- Bozat P., Bozat, N., & Hursena, C. (2013). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 140 (2), 476 – 482.
- Binshian, B., Zere-Saz, M., & Mohammad Hosni, N. (2019). The role of information literacy in using various teaching approaches for primary school teachers. *Library and information research journal*, 10(1), 223-205. [Persian]
- Badleh, A.R., Jazebi, R., & Esfandiari Kalaei, A. A. (2018). The relationship between lifelong learning orientation and job satisfaction of female primary school teachers in Gamishan city. *Two scientific quarterly specialized researches in elementary education*. 1(1), 22-31. [Persian]

- Bahador H., Pazooki A.R. & Kabir, A. (2010). Effectiveness of continuing medical education considering participant's idea in Iran university. *J pak med Assoc*; 60(6), 9-435.
- Brahmi FA. (2017). Medical students' perceptions of life long learning at Indiana university school of medicine [dissertation]. India: University of India.
- Coskun YD., & Demirel, M. (2017) Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*,5(23), 43-50.
- Crowther, J. (2014). In and against" lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of lifelong education*. (23)2, 125-136.
- Crebert R. G., & O'Leary J.O. (1994). Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education. National Board of Employment, Education and Training. Canberra.
- Christie, L.G., & Kumar, G. (2018). The need for lifelong learning. *Int. J. Learning and Intellectual Capital*. 15(2), 93-103.
- Deric yas, M. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*. 12(6), 329-337.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teacher's lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*. 12(6), 329-337.
- Diant, H., Rezaei, A.M., Tale Pasand, S., & Mohammadifar, M.A. (2016). The predictive effect of self-regulation and academic self-efficacy on exam anxiety: Examining the mediating role of academic procrastination. *Journal of Education and Learning Studies*.9(2), 122-145. [Persian]
- Davenport P. (2010). The affordability of lifelong learning in the knowledge economy: A Canadian university perspective. Ottawa; International Conference Hosted by OECD.
- 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.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable and measuring error. *Journal of High Technology Management Research*. 9(4), 39-50.
- Garipagaoglu, B.C. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of Computer Education and Instructional Technologies preservice teachers: A case study. *International Journal of Human Sciences*. (10)1, 224-236.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: ameta-analysis. *Eur J Psychol Educ*.(2013). 28:1-35.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Ltd, Harlow, Essex, UK.
- Hosseini-Mehr, N., Khezri Moghadam, N., & Pourehsan, S. (2021). The effectiveness of compassion-based education on social self-efficacy, distress tolerance and self-criticism in adolescent girls under the supervision of the welfare organization. *Positive psychology researchpaper*.7(2), 33-48. [Persian]
- Kozovich, R., McCausland, H., Wache, D., & Doskatsch, I. (2014). Preparing students for a flexible society : an institutional strategy for developing lifelong learning. *National Library in Australia*. [Cited 2012 Jan 25]. Available from: <http://trove.nla.gov.au/work/153121150>.
- Knappe, C. K., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. KoganPage. London.

- Kirby, J. R., Knapper, CH., Lamon, P., & Egnatoff, W. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, (29)3, 291-302.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30(3), 607-610.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. London: Routledge.
- Kozikoglu, I., & Onur, Z. (2019). Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 492–506.
- Korani, Z. (2022). The relationship between face-to-face knowledge and entrepreneurial abilities of agricultural students of Razi University. *Journal of Agricultural Management and Education Research*. 14(60),109-88. [Persian]
- Mohammadi, J., & Farahani, M. (2015). The Relationship among Academic Self-Regulation, Academic Self-Efficacy and Anxiety regarding Academic Procrastination. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, Special Issue on New Dimensions in Economics, Accounting and Management*.4(1), 68-82.
- Mi, M., & Riley-Doucet, C. (2016). Health Professions Students' Lifelong Learning Orientation: Associations with Information Skills and Self-Efficacy. *Evidence Based Library and Information Practice*. 121-135.
- Mohammadi-Mehr, M., Maleki, Hassan., & Najoumi, F. (2012). Explanation of teaching-learning processes in the curriculum of general medicine course with lifelong learning approach. *Bimonthly education strategies in medical sciences*.7(3), 181-189. [Persian]
- Mohammadi, Z., Bigdeli, Z., & Shahni Yilaq, M. (2018). Designing and testing the causal relationship model of information literacy and critical thinking with the mediation of academic self-efficacy in graduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Librarianship and information research journal*.9(2), 140-161. [Persian]
- Martinez Mediano, c., RioperezLosada, N., & Lord, S.M. (2013). Lifelong learning competences development program for higher education. *Pedagogia Social. Revista Inter universitaria*,22, 133-146.
- Mahmoudi, F., & Azarmi, K. (2017). Attitude of medical students of Tabriz University towards lifelong learning. *Iranian Journal of Medical Education*. 8(32), 300-309. [Persian]
- 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.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, M. (1994). *I.H. Psychometric theory*. New York : Mc Graw Hill.
- Patric, J., Delors, Ch., Mufti, IA., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Gorham, W. (1997). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- Peterson, M. C. (2014). *Successful strategies for lifelong learning in mathematics through professional development [dissertation]*. United States: Walden University.
- 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.
- Soni, S. (2012). *Lifelong Learning– Education and Training*. *Learning and Teaching Methodology*. 2(3), 1-14.
- SoongYap, J., & Tan, J. (2022). Lifelong learning competencies among chemical engineering students at Monash University Malaysia during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*.38, 60–69.

- Solmaz, D.Y. (2017). Relationship between Lifelong Learning Levels and Information Literacy Skills in Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*.5(6), 939-946.
- Savari, K., & Farzadi, F. (2016). The simple and multiple relationships of self-efficacy beliefs and intrinsic motivation with students' lifelong learning desire. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*. 8(1), 155-143. [Persian]
- Savari, K., & Arab-zadeh, Sh. (2012). Constructing and determining the psychometric properties of the educational self-regulation questionnaire. *Journal of school psychology*. 2(2),75-92. [Persian]
- Saif, A. A. (2011). Modern educational psychology, psychology of learning and education. 5th edition, Tehran: Neel printing. [Persian]
- Tanji, S., Moore, K., Arriaga, J., Paulaitis, G., & Lemkau, H.L. (2004). Developing an Evidence-Based Medicine and Use of the Biomedical Literature” component as a longitudinal theme of an outcomes-based medical school curriculum: year 1. *J Med Libr Assoc*. 91(1), 34-41.
- Tekkol, L., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*,9, 1-14.
- Taghi-Baygi, M., Baradaran, M., & Ali-Baygi, A.H. (2018). Explaining the scenario, strategies and policies of institutionalizing the theory of metacognition in higher agricultural education. *Journal of Agricultural Extension and Education Sciences of Iran*. 15(2), 141-165. [Persian]
- Vinzi, V., Trinchera, L., & Amato, S. (2010) PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement .Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Yazdani, F., Hosseinchari, M., Jokar, B., & Shaykh-al-Islami, R. (2022). The relationship between university culture and the tendency to lifelong learning through academic self-efficacy. *Teaching and learning studies*. 1(1), 66-47. [Persian]
- Yousef Afrashete, M. (2016). Construction and normalization of the Iranian scale for measuring lifelong learning approach among medical students. *Scientific Research Monthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 10 (6), 423-430. [Persian]