



Prediction of Lifelong Learning Tendency Based on University Culture and Academic Buoyancy with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy in Female Students

Zahra Tavakol¹, Roya Mashak^{2*}

1. M.A. Student, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Ashrafi Esfahani University, Isfahan, Iran.

Citation: Tavakol, Z., & Mashak, R. (2024). Prediction of lifelong learning tendency based on university culture and academic buoyancy with the mediating role of academic self-efficacy in female students. *Journal of Woman Cultural Psychology*, 15(60), 71-86.

<https://doi.org/10.61186/iau.1127405>

ARTICLE INFO

Received: 12.03.2024

Accepted: 20.05.2024

Corresponding Author:

Roya Mashak

Email:

mashak239@yahoo.com

Keywords:

Lifelong learning

University culture

Academic buoyancy

Academic self-efficacy

Abstract

The purpose of the present study was to predict the lifelong learning tendency based on university culture and academic buoyancy with the mediating role of academic self-efficacy in female students of Kashan Islamic Azad University. The statistical population included all female students and the research sample subsumed 350 individuals whom were selected by stratified random sampling procedure. The research method was descriptive research of correlation type. To collect data, Wetzel et al.'s Lifelong Learning Scale (2010), Higgins and Sade's University Culture Scale (1998), Martin and Marsh's Academic Buoyancy Scale (2003) and McIlary and Bunting's Academic Self-Efficacy Scale (2001) were implemented. Pearson's correlation coefficient and path analysis were applied by utilizing SPSS-26 and AMOS-23 for data analysis. The results showed that the path coefficient of university culture to academic self-efficacy was not significant, but the path coefficient of university culture to lifelong learning was significant, and the path coefficient of academic buoyancy to academic self-efficacy and lifelong learning and the path coefficient of the effect of academic self-efficacy and lifelong learning was significant. Also, the coefficient of the indirect path of university culture to the tendency of lifelong learning with the mediation role of academic self-efficacy was not significant, but the coefficient of the indirect path of academic resilience to the tendency of lifelong learning with the mediation role of academic self-efficacy was significant. Also, the results indicated that the model had acceptable goodness of fit. Finally, academic self-efficacy could play an important role as a mediating variable in the relationship between academic buoyancy and lifelong learning.



Extended abstract

Introduction: Lifelong learning offers a holistic approach that goes beyond the traditional boundaries of formal education, encouraging individuals to consider learning as a continuous agent of exploration and growth in a learning culture. In the context of education, culture and learning, academic buoyancy has been defined as a high probability of success in school and learning despite challenging and threatening conditions that are caused by traits, conditions and initial experiences and university culture, the most important personality traits. Related to academic buoyancy are self-efficacy, self-esteem, student commitment and school orientation. Also, the most important school variables that are related to academic buoyancy are academic culture, educational resources, and teachers' experience. In the case of university culture and as an indicator of the presence of norms, values, care in interpersonal relationships and educational opportunities within the university has been considered. According to some researchers, academic self-efficacy measures a individuals' confidence in their ability, so the purpose of the purpose of the present study was to predict the lifelong learning tendency based on university culture and academic buoyancy with the mediating role of academic self-efficacy in female students of Kashan Islamic Azad University.

Method: The statistical population included all female students and the research sample subsumed 350 individuals whom were selected by stratified random sampling procedure. The research method was descriptive research of correlation type. To collect data, Wetzel et al.'s Lifelong Learning Scale (2010), Higgins and Sade's University Culture Scale (1998), Martin and Marsh's Academic Buoyancy Scale (2003) and McIlary and Bunting's Academic Self-Efficacy Scale (2001) were implemented. Pearson's correlation coefficient and path analysis were applied by utilizing SPSS-26 and AMOS-23 for data analysis.

Results: The results showed that the path coefficient of university culture to academic self-efficacy was not significant, but the path coefficient of university culture to lifelong learning was significant, and the path coefficient of academic buoyancy to academic self-efficacy and lifelong learning and the path coefficient of the effect of academic self-efficacy and lifelong learning was significant. Also, the coefficient of the indirect path of university culture to the tendency of lifelong learning with the mediation role of academic self-efficacy was not significant, but the coefficient of the indirect path of academic resilience to the tendency of lifelong learning with the mediation role of academic self-efficacy was significant. Also, the results indicated that the model had acceptable goodness of fit. Finally, academic self-efficacy could play an important role as a mediating variable in the relationship between academic buoyancy and lifelong learning.

Conclusion: By expanding the realm of learning beyond classrooms and conventional assessments, lifelong learning enables students to discover practical applications of academic knowledge in various aspects of life, thereby bridging the gap between theory and practice. Based on the social cognitive framework, it could be expected that the existence of a desirable culture, which expresses the desirability of students' communication with each other, students' communication with professors, norms of mutual respect and educational opportunities, increases students' motivation and desire to learn in their specialized field, and they internalize the motivation and tendency to learn



take a step in the direction of deepening the acquisition of knowledge in this field. Based on this conceptualization, it is believed that by improving the environmental conditions for learning, it is possible to prepare them for better learning both in the classroom and beyond the classroom while influencing the self-regulation of students. Students with academic resilience in the educational environment succeed at a high level despite social, cultural and economic obstacles and problems. In other words, a person's belief in being capable shapes her cognition, attitude, behavior and performance in order to use all her capacities in order to endure in difficult situations.

Author Contributions: Zahra Tavakol: Data collection and collaboration in writing the main body. Dr. Roya Mashak: Reviewing and the corrections of the article, designing the general framework of the article, statistical analysis of data, writing the main body of the article including introduction, discussion and conclusion and corresponding author. All authors reviewed and approved the final version of the article.

Acknowledgments: The authors thank and appreciate all those who participated in this research.

Conflict of Interest: The authors declared there are no conflicts of interest in this article.

Funding: This article did not receive any financial support.



<https://doi.org/10.61186/iau.1127405>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۳۱

پیش بینی گرایش به یادگیری مادام‌العمر براساس فرهنگ دانشگاه و تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر

زهرا توکل^۱، رویا مشاک^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران.
 ۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید اشرفی اصفهانی، اصفهان، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی گرایش به یادگیری مادام‌العمر براساس فرهنگ دانشگاه و تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشان بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دختر و نمونه پژوهش ۳۵۰ نفر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جهت جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس یادگیری مادام‌العمر و نزل و همکاران (۲۰۱۰)، مقیاس فرهنگ دانشگاه هیگنز و ساد (۱۹۹۸)، مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۳) و خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلری و بانتینگ (۲۰۰۱) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر و از نرم‌افزارهای SPSS-26 و AMOS-23 استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب مسیر اثر فرهنگ دانشگاه به خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نیست اما ضریب مسیر اثر فرهنگ دانشگاه به یادگیری مادام‌العمر معنی‌دار است و ضریب مسیر اثر تاب‌آوری تحصیلی به خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر و ضریب مسیر خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر معنی‌دار است. هم‌چنین، ضریب مسیر اثر غیرمستقیم فرهنگ دانشگاه به گرایش به یادگیری مادام‌العمر با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نیست اما ضریب مسیر غیرمستقیم تاب‌آوری تحصیلی به گرایش به یادگیری مادام‌العمر با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار است. هم‌چنین مدل از نیکویی برازش مطلوبی برخوردار بود. در نهایت خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی با یادگیری مادام‌العمر می‌تواند نقش مهمی را ایفا کند.

کلیدواژگان: یادگیری مادام‌العمر، فرهنگ دانشگاه، تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

مقدمه

واقعیت‌ها در سطح جهانی روند نگران کننده‌ای را در چشم انداز آموزشی معاصر نشان می‌دهد که در آن کاهش محسوس انگیزه دانش آموزان جهت ادامه تحصیل در مراکز آموزشی است (Welding, 2024). این پدیده منعکس کننده چالش گسترده‌ای است که معلمان، مربیان و سیاست گذاران با آن مواجه هستند. این تصور فراگیر در بین دانش آموختگان است که یادگیری محدود به محدودیت‌های سخت کلاس درس می‌باشد که در درجه اول حول معیارهای ارزیابی می‌چرخد. چنین دیدگاهی از آموزش نه تنها انگیزه درونی دانش آموختگان را تضعیف می‌کند، بلکه توانایی آن‌ها را برای تشخیص ارتباط بین فردی و فعالیت‌های تحصیلی در زندگی و تلاش‌های آینده‌شان را مختل می‌کند و از آن جایی که جهان به ویژه به سمت دیجیتالی شدن در حال تغییر است، علاقه به یادگیری کاهش یافته است و این وضع نگران کننده است. پس موضوع یادگیری نباید تنها به برنامه‌های درسی محدود شود بلکه مربیان و سیاست گذاران باید ابتکاراتی را که اصول یادگیری مادام العمر (lifelong learning) را ترویج می‌کند را اولویت بندی کنند و فرهنگ یادگیری در مدارس و دانشگاه‌ها را پرورش دهند (Rushami Zien & et al., 2024).

یادگیری مادام العمر رویکردی جامع ارائه می‌دهد که فراتر از مرزهای سنتی آموزش رسمی، افراد را تشویق می‌کند تا یادگیری را به عنوان یک عامل مستمر کاوش و رشد در یک فرهنگ یادگیری را در نظر بگیرند. یادگیری مادام العمر با گسترش قلمرو یادگیری فراتر از کلاس‌های درس و ارزیابی‌های معمولی، دانش آموختگان را قادر می‌سازد تا کاربردهای عملی دانش آکادمیک را در جنبه‌های مختلف زندگی کشف کنند و در نتیجه شکاف بین تئوری و عمل را پر کنند (Thwe & Kalman, 2023).

در مطالعات متعددی رابطه فرهنگ دانشگاه (university culture) و مدرسه با متغیرهای تحصیلی و یادگیری تایید شده است. در واقع ویژگی اساسی فرهنگ، پایداری بسیار بالای آن است به طوری که در برابر تأثیرات وارده از محیط بسیار مقاوم بوده و به ندرت تغییر می‌یابد. این ویژگی باعث می‌شود فرهنگ اثر نیرومند و دامنه دار و تاحدودی یکسان بر گروه‌های مختلفی از دانش آموزان که به یک مدرسه وارد می‌شوند بگذارد (Yanes-Cabrera & Benito, 2017). مفهوم پردازی‌های متفاوتی از فرهنگ مدرسه و محیط‌های آموزشی صورت گرفته است و کاربرد مفاهیم مترادف گسترده‌ای همچون رسم، سنت و اصطلاحاتی از این دست، دستیابی به تعریفی جامع، هماهنگ و مورد توافق از فرهنگ مدرسه را دشوار ساخته است. تعریف فرهنگ مدرسه میزان احساس تعلق، وجود هنجار، احترام، مراقبت و ارتباطات بین فردی مثبت درون مدرسه می‌باشد (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998).

محیط‌های آموزشی، بنیانی محکم برای تداوم یادگیری رافراهم می‌کنند و از آن جا که نتایج آموزش رسمی برای تمام عمر طول نمی‌کشد، دانش آموختگان باید بیاموزند که چگونه یاد بگیرند و نگرشی مثبت به یادگیری را تجربه کنند. اعتقاد بر آن است که چنانچه آن‌ها در محیط‌هایی تحصیل کنند که فضای نامناسبی بر آن حاکم بوده و تجارب منفی و ناموفق در آن محیط داشته باشند، تمایلی به ادامه یادگیری نخواهند داشت (Yazdani & et al., 2022). هم چنین Aelenei & et al. (2020) در تحقیقات جداگانه نشان دادند بین مباحث خودکارآمدی تحصیلی با گرایش به یادگیری مادام العمر رابطه وجود دارد. در پژوهشی Amouzad (2019) به این نتیجه رسید که میزان دستیابی دانشجویان به مولفه‌های یادگیری مادام العمر در حد متوسط بوده و برنامه‌های درسی دانشگاه توانسته است در حد نسبتاً مطلوبی این مهارت‌ها را ایجاد نماید. تمرکز بر فرهنگ دانشگاه می‌تواند به اصلاح الگوهای فکری و ارزیابی شناختی دانشجویان منجر شود و باورهای خودکارآمدی آن‌ها را بهبود و گرایش به یادگیری مادام العمر را در آن‌ها افزایش دهد. در پژوهش Rushami Zien & et al. (2024) نتایج نشان داد که اکثر مدارس از آگاهی بالایی در رابطه با اهمیت مفاهیم یادگیری مادام العمر و فرهنگ یادگیری در مدرسه برخوردارند و بین یادگیری مادام العمر و فرهنگ یادگیری در مدرسه همبستگی وجود دارد. هم چنین Veeriah & et al (2017) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین فرهنگ مدرسه و نوع روابط دانش آموزان با معلمان با تعهد در مدرسه رابطه وجود دارد. در بافت تحصیلی، فرهنگ و یادگیری، تاب آوری تحصیلی (academic buoyancy) به عنوان احتمال بالای موفقیت در مدرسه و یادگیری با وجود شرایط چالش برانگیز و تهدید آمیز که ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه و

فرهنگ دانشگاه است، تعریف شده است. (Martin, 2002) تاب آوری تحصیلی را به عنوان ظرفیت دانشجویان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که به عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند تعریف می‌کند و آن را در دانشجویانی که با چالش‌ها، شکست و فشارها رو به رو هستند، به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی‌شان می‌داند. تاب آوری تحصیلی، قدرتی است که به فرد کمک می‌کند تا در مقابل مشکلات و نگرانی‌ها و تجارب منفی و ناموفق تحصیلی بهتر بایستد و به موفقیت در مسیر تحصیلی خود نزدیک شود. تحصیل و یادگیری، یک سفر پر از فشارها و چالش‌ها است و تاب آوری تحصیلی، کلیدی برای مواجهه با این چالش‌ها و تحقق اهداف تحصیلی و یادگیری است. در تحقیق (Yang & Wang, 2022) گزارش شده که بین تاب آوری تحصیلی و شدت انگیزش تحصیلی با یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. هم‌چنین در پژوهش بین تاب آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی همبستگی معنی داری وجود دارد (Supervía & et al., 2022).

یکی از دغدغه‌های اصلی مدارس و مؤسسات آموزش عالی رشد همه‌جانبه مهارت‌های جدید و ترغیب گرایش به یادگیری مادام‌العمر است (Rittilun & et al, 2018) و یکی از مفاهیمی که می‌تواند این امر را محقق کند، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی (academic self-Efficacy) است. هم‌چنین (Bandura, 1978) معتقد است خودارزیابی فرد از توانمندی‌های فردی یا شایستگی‌های ادراک شده که اغلب تحت عنوان خودکارآمدی 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 (Martin & Marsh, 2009). افراد تمایل دارند وظایف و فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که احساس می‌کنند در انجام آن‌ها شایسته هستند و اعتماد به نفس دارند و از بقیه آن‌ها اجتناب می‌کنند. باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی می‌باشد. طبق تحقیقات صورت گرفته توسط (Borman & Overman, 2004) مهمترین ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با تاب آوری تحصیلی عبارتند از خودکارآمدی، عزت نفس، تعهد دانش‌آموز و گرایش به مدرسه است. اکثر عوامل مرتبط با تاب آوری به اجتماعات دانشگاهی از جمله، فعالیت‌ها، تشکیلات دانشجویی، اعتقادات مذهبی و فرهنگ دانشگاه وابسته‌اند. (Sadoughi, 2018) گزارش کرد که خودکارآمدی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی قادرند عملکرد تحصیلی را تبیین نمایند. در پژوهشی رابطه خودکارآمدی و یادگیری با نقش میانجی ارزش وظیفه در بین دانشجویان گزارش شده است (Huang, 2024).

سلامت و کیفیت یادگیری همواره از دغدغه‌های نظام‌های آموزشی است، از این رو سیاست‌گذاران آموزشی همواره در جستجوی راه‌هایی برای ارتقای سلامت و کیفیت یادگیری هستند. اما نقش دانشگاه در توسعه یادگیری مادام‌العمر هنوز روشن نیست. بر این اساس با تکیه بر نظریه شناختی اجتماعی و پژوهش‌های پیشین در مورد تأثیر فرهنگ دانشگاه بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری در پژوهش حاضر، سازه فرهنگ دانشگاه و تاب آوری تحصیلی و هم‌چنین خودکارآمدی تحصیلی به عنوان عوامل پیش‌بین گرایش به یادگیری مادام‌العمر مورد توجه قرار گرفت. بنابراین هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی گرایش به یادگیری مادام‌العمر براساس فرهنگ دانشگاه و تاب آوری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر شهر اصفهان می‌باشد.

روش

طرح پژوهش، جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشان که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۳۵۰ نفر دانشجوی دختر بود که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند.



روش اجرا

از طریق هماهنگی با مرکز آمار و اطلاعات دانشگاه تعداد کل دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشان ۲۷۵۴ نفر اعلام شد. سپس تعداد دانشجویان مشغول به تحصیل در هر دانشکده تعیین شد و ۳۵۰ نفر نمونه پژوهش به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. هم چنین آزمودنی ها پرسشنامه های پژوهش را تکمیل کردند و با توضیحاتی بر محرمانه بودن نتایج تاکید شد. جهت تحلیل داده ها از روش همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر و با استفاده از نرم افزارهای SPSS-26 و AMOS-23 استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس یادگیری مادام العمر (Lifelong Learning Scale): این مقیاس توسط Wetzal & et al. (2010) ساخته شد این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که به صورت لیکرت چهار درجه ای (کاملاً موافق=۱، موافقم=۲، مخالفم=۳، کاملاً مخالف=۴) نمره گذاری می شود. این مقیاس دارای ابعاد باورهای مرتبط با یادگیری و انگیزش، مهارت جستجوی اطلاعات و توجه به صلاحیت های فردی می باشد که شماره گویه های مربوط به ابعاد این مقیاس به قرار زیر است: باورهای مرتبط با یادگیری و انگیزش (سوالات ۱، ۲، ۳، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴)، مهارت جستجوی اطلاعات (سوالات ۱، ۶، ۵)، توجه به صلاحیت های فردی (سوالات ۱۳، ۱۲، ۴). جهت نمره کل امتیازات از ۱۴ عبارت فوق با یکدیگر جمع می شود. حداقل امتیاز ممکن ۱۴ و حد وسط ۲۸ و حداکثر ۵۶ خواهد بود. نمره بین ۱۴ تا ۱۸: میزان یادگیری مادام العمر در حد پایینی می باشد. نمره بین ۱۸ تا ۳۶: میزان یادگیری مادام العمر در حد متوسطی می باشد. نمره بالاتر از ۳۶: میزان یادگیری مادام العمر در حد بالایی می باشد. در پژوهش Taghipour & et al. (2015) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است و پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۷ حاصل شد. در پژوهش حاضر، پایایی به روش آلفای کرونباخ 69/0 به دست آمد.

مقیاس فرهنگ دانشگاه (University Culture Scale): این مقیاس توسط Higgins & et al. (1998) به منظور سنجش فرهنگ مدرسه طراحی و تدوین شده است که نسخه تغییر و انطباق یافته مقیاس فرهنگ مدرسه است. مقیاس فرهنگ مدرسه با تمرکز بر باورها و ارزشهای حاکم بر مدرسه، میزان حاکمیت مساوات، هنجارها و ارزشهای حاکم بر مدرسه را از نظر دانش آموزان ارزیابی می کند. دارای ۲۵ سوال و شامل ۴ مولفه روابط دانشجویان (سوالات ۱ تا ۴)، روابط دانشجویان و اساتید (سوالات ۵ تا ۱۰)، انتظارات هنجاری (سوالات ۱۱ تا ۱۷) و فرصت های آموزشی (سوالات ۱۸ تا ۲۵) می باشد و بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرتی (کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=۱) محاسبه می شود. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه های مربوط به آن زیرمقیاس با هم جمع می شود. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه های مقیاس با هم جمع می شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۵ تا ۱۲۵ است. هر چه امتیاز حاصل شده بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر مناسب بودن فرهنگ دانشگاه خواهد بود و بالعکس. حداقل امتیاز ممکن ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ خواهد بود. نمره بین ۲۵ تا ۴۱: میزان مناسب بودن فرهنگ دانشگاه در حد پایینی، نمره بین ۴۲ تا ۸۳: میزان مناسب بودن فرهنگ دانشگاه در حد متوسطی، نمره بالاتر از ۸۳: میزان مناسب بودن فرهنگ دانشگاه در حد بالایی می باشد. پایایی مقیاس توسط (Higgins & et al. 1998) از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ها در دامنه ۰/۷۷ تا ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت و وجود چهار عامل تأیید گردید. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس تاب آوری تحصیلی (Academic Buoyancy Scale): این مقیاس توسط Martin & Marsh (2003) ساخته شد. و به منظور سنجش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان در برخورد با موانع، چالش ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی طراحی شده است. این مقیاس یک مقیاس تک بعدی بوده و شامل ۶ گویه می باشد. هر گویه با مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه بندی شده است. در پژوهش Martin & Marsh (2003) روایی بیرونی این مقیاس نیز از طریق اعتباریابی از روش های تحلیل مسیر، همبستگی و تحلیل خوشه ای با سازه های

دیگر مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. روایی سازه این مقیاس در تحلیل بررسی روایی درونی از راه خصوصیات عاملی مورد تأیید قرار گرفته است. همسانی درونی مقیاس از طریق تحلیل گویه‌ها و همبستگی آن‌ها، بررسی میانگین و انحراف معیار گویه‌ها، ضریب همبستگی کل با هر گویه، ضریب پایایی آلفای کرونباخ به شکل اختصاصی هر بار با حذف آیت‌ها قرار گرفته است. هم‌چنین بار عاملی گویه‌ها از ۰/۶۲ تا ۰/۸۶ با توجه به تک بعدی بودن این مقیاس گزارش شده است که همگی بیانگر روایی مطلوب مقیاس تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد. هم‌چنین ضرایب پایایی آلفای کرونباخ اختصاصاً در هر بار حذف آیت‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش (Hashemi & Jowkar, 2015) برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی بیانگر وجود فقط یک عامل کلی در مقیاس بود. عامل موجود بر اساس ارزش ویژه‌ای که داشته در مجموع ۴۷/۹۰ درصد از واریانس کل مقیاس را پیش‌بینی می‌کند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای مقیاس برابر با ۰/۷۷ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-Efficacy Scale): این مقیاس توسط (McIlroy & Bunting, 2002) ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه است. افراد براساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ پاسخ دادند. گویه‌های معکوس این پرسشنامه عبارتند از: ۵ و ۶ و ۹ می‌باشند. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های مقیاس با هم جمع می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۰ تا ۷۰ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این مقیاس بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر خودکارآمدی تحصیلی افراد خواهد بود و بالعکس. (McIlroy & Bunting, 2002) ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. هم‌چنین برای اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده که شاخص‌های بدست آمده نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده‌ها دارد. ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه خودکارآمدی از مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی $r = 0.71$ (MSLQ) محاسبه شده است (Davari & et al, 2012). اولین بار (Anisan & et al, 2015) این ابزار را ترجمه و اعتبار یابی کردند. آن‌ها ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ را ۰/۷۵ نشان دادند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۶۹ به دست آمد.

یافته‌ها

داده‌های به دست آمده با استفاده از تحلیل مسیر انجام گرفت و به نتایج آن در ذیل پرداخته شد:

Table 1.

Descriptive findings

variables	M	SD	MIN	MAX
University Culture	59/17	14/89	21	93
Academic Buoyancy	98/01	12/2	77	114
Academic Self-Efficacy	96/75	24/02	48	150
Lifelong Learning	48/73	14/44	18	81

همان‌گونه که در جدول ۱، مشاهده می‌گردد میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد پژوهش به دست آمده است.



Table 2.
Correlation matrix of research variables

variables	1	2	3	4
University Culture	1	0/636*	0/241*	0/492*
Academic Buoyancy	-	1	0/355*	0/493*
Academic Self-Efficacy	-	-	1	0/526*
Lifelong Learning	-	-	-	1

P<05/0 *

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود همه ضرایب همبستگی به دست آمده بین متغیرهای پژوهش، در سطوح $P < 0/05$ معنی دار هستند.

پیش از استفاده از تحلیل مسیر، برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری فاصله‌ی ماه‌لانوویس برای متغیرهای برونزاد مدل محاسبه گردید. اگر بیشترین فاصله ماه‌لانوویس بیشتر از ارزش خبی دو بحرانی با درجات آزادی معین (تعداد متغیرهای پیش بین) در سطح $p = 0/05$ باشد، مشکل داده‌های پرت چند متغیری وجود دارد. کمترین و بیشترین مقدار فاصله ماه‌لانوویس در پژوهش حاضر به ترتیب برابر $0/182$ و $9/59$ به دست آمد. با توجه به اینکه خبی دو بحرانی در سطح $p = 0/01$ برابر $9/21$ می باشد، و از طرفی با توجه به اینکه بیشترین فاصله ماه‌لانوویس برابر $9/59$ می باشد و ۱ نفر از آزمودنی‌ها از مقدار خبی دو بیشتر هستند، لذا به عنوان داده‌های پرت چندمتغیری از مجموعه داده‌ها حذف گردید. بنابراین، تحلیل‌های آماری روی ۳۴۹ نفر از آزمودنی‌ها صورت گرفت. نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر کجی و کشیدگی خارج از دامنه $1 \pm$ می باشد بر همین اساس داده‌ها از توزیع نرمال پیروی می کند. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آن‌ها، به منظور ارزیابی مدل مورد بررسی از تحلیل مسیر استفاده شد... شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

Table 3.
Indicators of goodness of fit tested research model

Fitting Index	2χ	df	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
proposed model	5/19	1	5/19	0/931	0/894	0/930	0/895	0/921	0/926	0/14

باتوجه به نتایج مندرج در جدول ۳، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی شامل شاخص مجذور خبی ($2\chi = 5/19$)، مجذور خبی نسبی ($df\chi^2 = 5/19$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/931$)، شاخص نیکویی برازش انطباقی ($0/894 = AGFI$)، شاخص برازش مقایسه‌ای ($CFI = 0/921$)، شاخص برازندگی افزایش ($IFI = 0/930$)، شاخص برازندگی توکر-لوپس ($TLI = 0/895$) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA = 0/14$)، حاکی از برازش مطلوب مدل است. همچنین، همانگونه که ذکر شد، دو مسیر غیر معنادار است.

Table 4.

Measurement parameters of direct paths of research variables in the proposed model

From variable		Standard estimate of β	Standard estimate of B	Critical ratio	The significance level of P
University Culture	Academic Self-Efficacy	0/025	0/041	0/389	0/697
Academic Buoyancy	Academic Self-Efficacy	0/339	0/668	5/23	0/001
University Culture	Lifelong Learning	0/290	0/281	5/56	0/001
Academic Buoyancy	Lifelong Learning	0/167	0/197	3/07	0/002
Academic Self-Efficacy	Lifelong Learning	0/397	0/239	9/21	0/001

بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول ۴ و ۵ همه ضرایب مسیر مربوط به مدل نهایی معنی دار هستند اما دو مسیر از ضرایب مسیر مربوط به مدل پیشنهادی معنی دار نیستند.

Table 6.

The results of the mediation test of indirect paths using the bootstrap method

Direct		Data	Bootstrap value	lower limit	upper limit	standard error	Bias
University Culture	Lifelong Learning Academic Self-Efficacy	0/01	0/01	-0/03	0/059	0/027	0/778
Academic Buoyancy	Lifelong Learning Academic Self-Efficacy	0/16	0/135	0/101	0/209	0/028	0/003

* P<0/05

با توجه به نتایج جدول شماره ۵، ضریب مسیر غیرمستقیم بین فرهنگ دانشگاه با گرایش به یادگیری مادام العمر با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی برابر $\beta=0/01$ می‌باشد که در سطح $p<0/05$ از لحاظ آماری معنی دار نیست (حد پایین و حد بالا صفر را شامل می‌شود). اما ضریب مسیر غیرمستقیم بین تاب‌آوری تحصیلی با گرایش به یادگیری مادام العمر با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی $\beta=0/135$ می‌باشد که در سطح $p<0/05$ از لحاظ آماری معنی دار است (حد پایین و حد بالا صفر را شامل نمی‌شود). نتایج در شکل ۱ ارائه شده است.

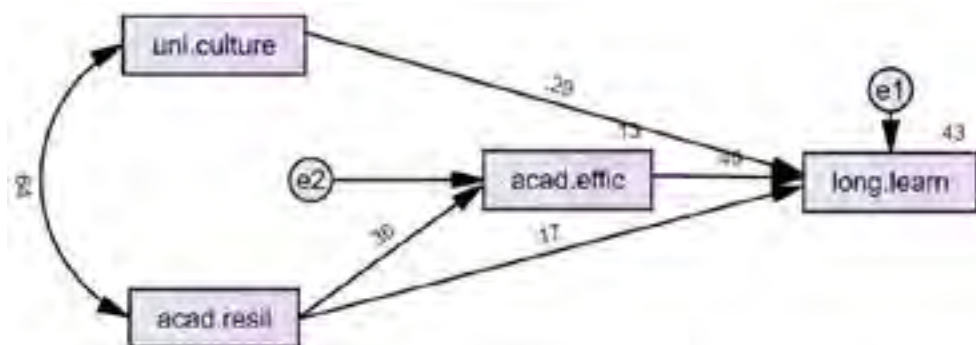


Figure 1. Standard coefficients of the final model



بحث و نتیجه گیری

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که ضریب مسیر اثر مستقیم فرهنگ دانشگاه بر خودکارآمدی تحصیلی معنی دار نیست اما ضریب مسیر اثر مستقیم فرهنگ دانشگاه بر گرایش به یادگیری مادام العمر معنی دار می باشد. نتایج مطالعه حاضر با Yazdani & et al. (2020) و هم چنین Aelenei & et al. (2020) در برخی موارد همسو و در برخی موارد ناهمسو است. امروزه دانشگاه‌ها به عنوان زمینه ای برای کسب صلاحیت کلیدی در راستای توسعه یادگیری مادام العمر به شمار می روند و آموزش عالی باید در همسویی با برخی نیازهای یادگیرندگان مادام العمر تغییر کند. بنابراین، براساس چهارچوب شناختی اجتماعی می توان انتظار داشت وجود فرهنگ مطلوب که بیانگر مطلوب بودن ارتباط دانشجویان با هم، ارتباط دانشجویان با اساتید، هنجارهای احترام متقابل و فرصت های آموزشی است، انگیزه و تمایل دانشجویان به یادگیری در حوزه تخصصی خود را افزایش می دهد و آن‌ها با درونی کردن انگیزه و گرایش به یادگیری، در مسیر عمق بخشیدن به کسب دانش در این زمینه گام برمی دارند. عواملی مانند جو دانشگاه، محیط آموزشی حمایت کننده خودمختاری، روابط استاد و دانشجو و ارتباط دانشجویان با یکدیگر با خودکارآمدی تحصیلی مرتبط هستند، به باور Bandura (1978) ویژگی های مطلوب محیط تحصیلی مانند پذیرش، توجه به دیدگاه های یادگیرنده، وجود ارتباط صادقانه و باز و ارائه بازخورد سازنده به یادگیرندگان از راهبردهای مهم افزایش خودکارآمدی قلمداد می شوند. 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 فرصت های آموزشی برابر برای دانشجویان مشخص می شود و بدین ترتیب خودکارآمدی دانشجویان افزایش می یابد. فرهنگ دانشگاه یکی از متغیرهای اثرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی است. در واقع به تبع فرهنگ دانشگاه است که سطح خودکارآمدی تحصیلی رشد می یابد. اگر در دانشگاه بستر فرهنگی به شکلی مهیا باشد که دانشجویان در محیطی انعطاف پذیر فعالیت کنند و در انجام دادن وظایف خودمختار باشند، احساس ارزشمندی کرده و به لحاظ روانی آماده پذیرش مسؤلیت می شوند و به توانایی های خود در انجام امور باور می کنند که می تواند به عملکرد بهینه و ارتقای سطح خودکارآمدی آنان منجر شود. در مقابل، اگر در دانشگاه فرهنگ مناسبی حاکم نباشد، تلاش های انجام گرفته برای ارتقای سطح خودکارآمدی تحصیلی با شکست مواجهه شود. بنابراین اساتید باید انرژی بیشتری را برای توسعه فرهنگ مثبت و مشارکتی در دانشگاه اختصاص دهند تا بتوانند زمینه را برای رشد سطح خودکارآمدی دانشجویان تسهیل کنند.

هم چنین، ضریب مسیر اثر مستقیم تاب آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی، ضریب مسیر اثر مستقیم تاب آوری تحصیلی بر گرایش به یادگیری مادام العمر معنی دار بود. نتایج مطالعه حاضر با یافته های پژوهش های پیشین Yazdani & et al. (2020)، Sadoughi (2018) همسو بود. در تبیین یافته ها اینگونه بیان می شود که؛ خودکارآمدی یکی از عواملی است که اثر مثبت پیش بینی کننده بر حفظ تاب آوری تحصیلی دارد؛ دانش آموختگان تاب آور از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند؛ باور دانشجویان به توانایی های خود در سازماندهی و انجام تکالیف درسی برای کنترل شرایط تحصیلی (خودکارآمدی تحصیلی) در تحمل، پایداری و استقامت آن‌ها نسبت به تکالیف و انتظارهای مشکل ساز و استرس زا در امور مربوط به تحصیل تاب آوری تحصیلی تأثیر دارد (Victor-Aig- boidion & et al, 2020). دانشجویان با انتظارهای خودکارآمدی بیشتر نسبت به دانشجویان با خودکارآمدی کمتر، احتمالاً بیشتر در جستجوی راه حل های مناسب جهت مشکلات و مسائل تحصیلی هستند؛ به عبارت دیگر، باور فرد به توانمند بودن، شناخت، نگرش، رفتار و عملکرد فرد را در جهت استفاده از تمام ظرفیت ها به منظور تاب آوری در شرایط دشوار شکل می دهد. تاب آوری ظرفیت بازگشتن از دشواری پایدار و ادامه دار و توانایی در ترمیم خویشتن است. این ظرفیت انسان می تواند باعث شود تا او پیروزمندانه از رویدادهای ناگوار بگذرد و علیرغم قرار گرفتن در معرض تنش های شدید، شایستگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی او ارتقا یابد. محیط کلاسی می تواند از طریق فراهم ساختن فرصت های رشد و حمایت های عاطفی، انگیزشی و راهبردی در ارتقاء تاب آوری تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد و برای دانشجویان، محیط هایی مانند کلاس درس، گروه همسالان و حمایت ها و انتظارات خانواده مهم تلقی



میشوند. دانشجویان دارای تاب آوری تحصیلی در محیط آموزشی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند (Marrison & Allen, 2007).

ضریب مسیر اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر معنی‌دار هستند. نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های (Yazdani & et al. (2020)، (Houng & et al. (2024) همسو است. در تبیین نتایج این گونه بیان می‌شود که؛ جهان امروز، با نوآوری‌ها و تکنولوژی بی‌سابقه‌ای که در حال رشد است، افراد را مجبور به به روزرسانی خود و مقابله با این حجم تغییرات سریع میکند. بنابراین، چالش واقعی امروزه آموزش عالی این است که دانش‌آموختگان را تقویت کنند، تا توانایی خود را برای ادامه یادگیری گسترش دهند و به آنان این اطمینان را بدهد که آنها توانا هستند. افرادی که احساس کارآمدی بالایی دارند، صحنه‌های موفقیت را تجسم کرده و حمایت‌هایی برای عملکرد خود فراهم می‌کنند. بنابراین مهمترین عامل حمایت زیاد از یادگیری شخصی و درونی فرد در طول عمر، ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری مادام‌العمر محقق می‌شود (Sharples, 2000). یکی از مهمترین مسائل برای موسسات آموزش عالی، ایجاد نگرش، باور و تعهد در دانشجویان نسبت به تمایل به یادگیری مادام‌العمر است (Bath & Smith, 2009). فراگیران یادگیری مادام‌العمر، نسبت به بقیه افراد، بیشتر در معرض دید مثبت نسبت به یادگیری بوده، اعتماد به نفس بیشتری نسبت به خود و توانایی‌هایشان داشته و برگشت به شرایط مطلوب در صورت شکست را دارند. در نهایت، هر چه خودکارآمدی و نگرش مثبت و این اطمینان که من توانا هستم و می‌توانم از عهده انجام کار برآیم در فردی بالاتر باشد، به مراتب انگیزش درونی فرد افزایش یافته، راهبردهای فراشناختی و یادگیری مختلفی را استفاده کرده و این ترکیب را در سراسر طول زندگی خود برای یادگیری‌های بیشتر به کار می‌بندد. می‌توان بیان نمود، دانشجویانی که دارای باورهای خودکارآمدی بالایی هستند، از نیروهای تاثیرگذار درونی خودشان آگاه‌تر هستند و در فعالیت‌هایشان، بیشتر به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود توجه می‌کنند، لذا به یادگیری مادام‌العمر علاقه مندی بیشتری نشان می‌دهند. (Mami & et al., 2014)

هم‌چنین براساس نتایج به دست آمده، ضریب مسیر اثر غیرمستقیم بین فرهنگ دانشگاه با گرایش به یادگیری مادام‌العمر با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نیست اما ضریب مسیر اثر غیرمستقیم بین تاب آوری تحصیلی با گرایش به یادگیری مادام‌العمر با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار است. نتایج مطالعه همسو با یافته‌های پیشین (AL-Qadri & et al. (2024)، (Rushami Zien & et al. (2024) می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان گزارش کرد که 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. 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 براساس این نظریه، خودتنظیمی به فراگیران اجازه می‌دهد مهارت‌ها و راهبردهای خود را به طور نظام‌مند با تغییر شرایط شخصی و زمینه‌ای تطبیق دهند و ضمن انطباق با شرایط، به بهبود و رشد مستمر خود ادامه دهند (Kozikoglu & Onur, 2019). بنابراین، براساس چهارچوب شناختی اجتماعی می‌توان انتظار داشت وجود فرهنگ مطلوب که بیانگر مطلوب بودن ارتباط دانشجویان با هم، ارتباط دانشجویان و اساتید، هنجارهای احترام متقابل و فرصت‌های آموزشی است، انگیزه و تمایل دانشجویان به یادگیری در حوزه تخصصی خود را افزایش می‌دهد و آن‌ها با درونی‌کردن 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، در 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. یادگیری مادام‌العمر شامل یادگیری رسمی و غیررسمی از مراجع متعدد مانند معلمان و اساتید و همکلاسی‌ها است، شرایط مطلوب فرهنگی تمایل و



امکان درگیر شدن دانشجو در این یادگیری‌های غیررسمی را افزایش می‌دهد. Martin & Marsh (2003) معتقدند فراگیران دارای تاب‌آوری، انگیزش، پیشرفت و عملکرد سطح بالایی دارند، و با توجه به اینکه موفقیت عملکرد مؤثرترین منبع قضاوت درباره کارایی است، می‌توان چنین تبیین نمود که عملکرد بالا و موفقیت یادگیرندگان تاب‌آور، موجب افزایش خودکارآمدی آن‌ها می‌شود. از سویی دیگر، عوامل فردی مانند مشارکت در کلاس، استفاده از اطلاعات و مهارت حل مسئله را مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی می‌داند، که این عوامل موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود و آگاهی یادگیرندگان از خودکارآمدی تحصیلی شان موجب افزایش انگیزه، تعامل، تلاش، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و به کارگیری استراتژی‌های مؤثرتر در مقابل مشکلات یادگیری شده و در نتیجه باعث بهبود و استمرار فعالیت‌های درسی آن‌ها خواهد شد.

مشارکت نویسندگان: زهرا توکل: جمع‌آوری داده‌ها و همکاری در نگارش متن اصلی. دکتر رویا مشاک: بررسی و اصلاحات مقاله، طراحی چارچوب کلی مقاله، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، نگارش بدنه اصلی مقاله شامل مقدمه، بحث و نتیجه‌گیری و نویسنده مسئول. همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را بررسی و تأیید کردند.

سپاسگزاری: از تمامی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشان که در مطالعه حاضر پژوهشگران را همراهی کردند و در این پژوهش شرکت کردند نهایت تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع: در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع مالی: این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.

Reference

- Aelenei, C., Martinot, D., Sicard, A & Darnon, C(2020). When an academic culture based on self-enhancement values undermines female students' sense of belonging, self-efficacy, and academic choices. *The Journal of Social Psychology*, 160(3), 373-389. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1675576>.
- AL-Qadri, A. H., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: the mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 35. URL: <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5>
- Amouzad, S. (2019). *Investigating the impact of the university curriculum on creating lifelong learning skills in students*. Master's thesis in the field of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [Persian] URL: <https://ganj.irandoc.ac.ir>
- Anisan, A., Gavam, S., Porabasi, A. A., & Ensian, R. (2015). Compare academic self-efficacy and academic performance between obese and overweight, and normal male students in the high schools. *Journal of Educational Psychology*, 6(2), 14-25. URL: https://journals.iau.ir/article_561324_b4175ae1b2876d30f10326dbaa736087.pdf
- Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 173–89. URL: <https://>



doi.org/10.1080/01580370902927758.

- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 237-269. URL: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7).
- Borman, G. D. & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499748>.
- Davari, M., Gholamali Lavasani, M., & Ejei, J. (2012). Relationship between perfectionism and academic self-efficacy with students achievement goals. *Journal of Psychology*, 16(3), 266-81. [Persian] URL: <https://www.sid.ir/paper/475388/fa>
- Hashemi, Z., & Jowkar, B. (2015). The prediction of educational and emotional resilience based on the psychological, familiar, and social factors: a comparison between the profiles of educational and emotional resilience dimensions. *Journal of Psychological Studies*, 10(4), 137-162. [persian]. DOI: [10.22051/psy.2015.1790](https://doi.org/10.22051/psy.2015.1790)
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569. URL: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)00054-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)00054-2)
- Huang, T. (2024). An investigation of the relationship between self-efficacy and self-regulated learning among Chinese college students: The mediated role of task value. *Open Access Library Journal*, 11(4), 1-17. URL: <https://doi.org/10.4236/oalib.1111474>
- Kozikoglu, I., & Onur, Z. (2019). Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 492-506. URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.3460>
- Mami, S., Naseri, N., & Waisi, F. (2014). The effectiveness of self-regulation strategies training on problem-solving and self-efficacy of students in math. *Journal of Psychological Achievements*, 4(2), 169-78. [Persian] URL: https://psychac.scu.ac.ir/article_11866_0a3cc7676dd7a6e0d3ab6de7fb6555e2.pdf?lang=en
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(34), 34-49. URL: <https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. URL: <https://doi.org/10.1080/00050060310001706997>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. URL: <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>.
- Marrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169. URL: <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1086>
- 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. URL: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.05.009>
- Rushami Zien, N. H., Abu Bakar, N. A., & Saad, R. (2024). Learning beyond borders: lifelong learning and learning culture in Islamic institutions in the pursuit of quality education. *Quality Education for All*, 1(2), 80-93. DOI: <https://doi.org/10.1108/QEA-01-2024-0010>
- Sadoughi, M. (2018). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment, and academic performance among medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 7-14. [Persian] URL: <http://edcbmj.ir/article-1-1281-fa.html>
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile Technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3-4), 177- 193. URL: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00044-5](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00044-5)
- Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 101814. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>
- Mousavi Bazaz, S. M., & Khosravi Anbaran, Z. (2015). Factor structure and reliability of the persian version of the jefferson scale of physician lifelong learning-medical students (JeffSPLL-MS). *Iranian Journal of Medical Education*, 14(11), 988-997. [Persian] URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3199-fa.html>
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). The regression models for lifelong learning competencies for teacher trainers. *Heliyon*, 9(2), 137-149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13749>
- Veeriah, J., Chua, Y. P., & Siaw, Y. L. (2017). The Impact of School Culture on Teachers' Organizational Commitment in primary cluster schools in Selangor. *Pemimpin (The Leader)*, 5, 1-18. URL: <https://ejournal.um.edu.my/index.php/PEMIMPIN/article/view/20711>
- Victor- Aigboidion, V., Onyishi, C. N., & Ngwoke, D.U. (2020). Predictive power of academic selfefficacy on academic resilience among secondary school students. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 12(1), 294-306. URL: <https://journals.ezenwaohaetorc.org>
- Welding, L. (2024). *US college enrollment decline: Facts and figures*. Best Colleges.[cited 2023 Oct 27] Available from: <https://www.bestcolleges.com/research/college-enrollment-decline/> [Google Scholar]. <https://www.bestcolleges.com/research/college-enrollment-decline/>.
- Wetzel, A. P., Mazmanian, P. E., Hojat, M., Kreutzer, K. O., Carrico, R. J., Carr, C.,... & Rafiq, A. (2010). Measuring medical students' orientation toward lifelong learning: a psychometric evaluation. *Academic medicine*, 85(10), S41-S44. DOI: [10.1097/ACM.0b013e3181ed1ae9](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181ed1ae9)
- Yanes-Cabrera, C., & Escolano Benito, A. (2017). Archaeology of memory and school culture: Materialities and “immaterialities” of school. In *School memories: New trends in the history of education* (pp. 263-270). Springer International Publishing. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-44063-7_20
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 823537.



DOI: 10.3389/fpsyg.2021.823537.

Yazdani, F., Hosseinchari, M., Jokar, B., & Shaykh al-Islami, R. (2020). The relationship between university culture and lifelong learning orientation through academic self-efficacy. *Journal of Education and Learning Studies*, 1(80), 66-47. [Persian] URL: <https://doi.org/10.22099/jqli.2022.43329.3679>

