



## الگوی سواد یادگیری مادام‌العمر و نیازهای روان‌شناختی: نقش میانجی سرمایه‌های روان‌شناختی

### The Lifelong Learning Literacy Model and Psychological Needs: The Mediating Role of Psychological Capital

Mina Nezami

Mansoure Hajhoseini

Mehdi Sadri

Motahare Akbari Moghadam Kakhki

مینا نظامی\*

منصوره حاج حسینی\*\*

مهدي صدری\*\*\*

مطهره اکبری مقدم کاخکی\*\*\*\*

#### Abstract

The purpose of this study was to identify the mediating role of psychological capital in the relationship between psychological needs and lifelong learning literacy. The present study was conducted in a descriptive manner to identify the relationships among variables in the form of a structural model in the correlational research design; therefore, the relationships among variables were tested in the form of a structural model. The statistical population included all twelfth grade high school students in Abhar (Iran) who were studying in the academic year 2020-2021. Among them, 435 students (51 males and 385 females) were selected by multistage cluster random sampling and answered the questionnaires on basic psychological needs (BNSG-S), psychological capital (PCQ), and lifelong learning literacy (LLL). The data were analyzed using the structural equation modeling method with Amos-24, and the combined reliability method was used to determine the reliability of the instrument. The results showed that the direct relationship between psychological needs and psychological capital ( $P < 0.001$ ,  $\beta = 0.73$ ) and the direct relationship between psychological capital and lifelong learning literacy ( $P \leq 0.001$ ,  $\beta = 0.70$ ). Psychological capital also fully mediated the relationship between basic psychological needs and lifelong learning literacy, so that by satisfying more basic psychological needs of students, their psychological capital could be fertilized. As a result, their lifelong learning literacy increased.

**Keywords:** Basic Psychological Needs, Psychological Assets, Lifelong Learning Literacy.

#### چکیده

هدف از پژوهش کاربردی حاضر شناسایی نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی در ارتباط نیازهای روان‌شناختی و سواد یادگیری مادام‌العمر بود. پژوهش حاضر به روش توصیفی و برای شناسایی روابط میان متغیرها در قالب مدل ساختاری، در طرح پژوهش هم‌بستگی انجام گرفت؛ بنابراین روابط میان متغیرها در قالب الگوی ساختاری آزموده شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان سال دوازدهم مقطع متوسطه شهرستان ابهر (ایران) بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول تحصیل بودند. از بین آن‌ها ۴۳۵ دانش‌آموز (۳۸۴ دختر و ۵۱ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های نیازهای اساسی روان‌شناختی (BNSG-S)، سرمایه‌های روان‌شناختی (PCQ) و سواد یادگیری مادام‌العمر (LLL) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار Amos-24 تحلیل شدند و به منظور تعیین پایایی ابزار از روش پایایی ترکیبی استفاده شد. نتایج نشان داد، رابطه مستقیم نیازهای روان‌شناختی با سرمایه‌های روان‌شناختی ( $\beta = 0.73$ ;  $P \leq 0.001$ ) و رابطه مستقیم سرمایه‌های روان‌شناختی با سواد یادگیری مادام‌العمر ( $\beta = 0.70$ ;  $P \leq 0.001$ ). همچنین سرمایه‌های روان‌شناختی، رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و سواد یادگیری مادام‌العمر را به صورت کامل میانجی‌گری می‌کرد؛ در نتیجه می‌توان با ارضای بیشتر نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان، سرمایه‌های روان‌شناختی آن‌ها را بارور کرد و به تبع آن، میزان سواد یادگیری مادام‌العمر آن‌ها را افزایش داد.

**واژه‌های کلیدی:** نیازهای اساسی روان‌شناختی، سرمایه‌های روان‌شناختی، سواد یادگیری مادام‌العمر.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\* نویسنده مسئول: استادیار گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

## مقدمه

همراه با جهانی‌شدن و رشد فزاینده علم و فناوری، تعلیم و تربیت امروز با انبوه دانش و مفاهیم گوناگون یادگیری مواجه شده و با طرح گفتمان نوین «جامعه در حال یادگیری»<sup>۱</sup>، استراتژی «یادگیری مادام‌العمر»<sup>۲</sup> به‌مثابه راهبردی ضروری برای رویارویی و سازگاری با جهان در حال تحول ارائه شده است؛ به‌طوری‌که مستلزم تغییر پارادایم از ایده آموزش و پرورش به یادگیری است (یانگ و یوروزو، ۲۰۱۵).

یادگیری مادام‌العمر، سازه‌ای فراگیر و همه‌شمول است که از بعد زمانی، به فرایند یادگیری دائم از تولد تا مرگ اشاره دارد و از سوی دیگر کل گستره زندگی فردی و اجتماعی را شامل می‌شود جنبه‌های گوناگون یادگیری از خانواده، اجتماع و مدرسه تا محل کار و تبادلات اجتماعی در جامعه را در برمی‌گیرد (پاور، ۲۰۱۴). از سال ۱۹۶۰ که یادگیری مادام‌العمر برای اولین بار به‌عنوان یک اولویت در یونسکو مطرح شد، کشورهای عضو به ترویج حق آموزش برای همه متعهد شدند و درپیش‌گرفتن راهبردهای آموزشی مؤثر برای بهبود کیفیت آموزش ضرورت یافت. براین‌اساس، سازگاری با جامعه به‌سرعت در حال تغییر، نهاد آموزش و پرورش را به فراهم‌کردن همه آموزش‌ها و مهارت‌های ضروری برای همه کودکان، نوجوانان و حتی بزرگسالان ملزم کرده است (پاور، ۲۰۱۴). یادگیری مادام‌العمر مجموعه قوانینی شامل توالی رویکردی و سازمانی برای کاربردهای آموزشی است و هدف نهایی آن، این است که یادگیری را در کل گستره زندگی رواج دهد. یادگیری از این منظر، یادگیری براساس سواد است، نه یادگیری‌های خودکار زندگی روزمره. مفهوم مادام‌العمر از سوی دیگر، یک یادگیری تعمدانه است که تا پایان عمر ضروری است (پسن، ۲۰۱۷).

تحقق یادگیری مادام‌العمر، مأموریت محوری نظام آموزشی است که باید فرصت‌های جدیدی را برای افراد خود تدبیر کند (کربر و مهینا، ۲۰۰۵). نقش مدارس در رشد قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر، به‌تدریج روشن‌تر می‌شود؛ درحالی‌که هنوز درباره نقش مدارس در توسعه این نوع از یادگیری بحث و اختلاف‌نظر وجود دارد (ایستانس، ۲۰۰۳)، با این حال برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش ابتدایی و دبیرستان، توجه خود را به ایجاد آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری مادام‌العمر معطوف کرده‌اند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰).

در چنین عصری، سیستم آموزش رسمی و اجباری باید مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان را توسعه دهد تا آن‌ها بتوانند چگونه یادگرفتن را بیاموزند و برای فرایند یادگیری مادام‌العمر آماده شوند (کوشکون و دمیرل، ۲۰۱۰؛ اوزن، ۲۰۱۱). هیچ دستورالعمل مشخصی برای جهت‌دهی مدارس به سمت این نوع یادگیری وجود ندارد؛ چراکه هر مدرسه همراه با دانش‌آموزان و کارکنانش، منحصربه‌فرد است. از سوی دیگر فرایند تبدیل مدارس سنتی به مادام‌العمر باید تدریجی و آهسته باشد؛ وگرنه معلمان و دانش‌آموزان دچار اضطراب می‌شوند و والدین با تردید روبه‌رو می‌شوند و شاید هم به مدرسه بی‌اعتماد شوند (برایس و ویتز، ۲۰۰۳). یادگیری از

- 
1. learning society
  2. lifelong learning
  3. organization for economic cooperation and development

نوع شخصی و خودجوش که مبتنی بر نیازها، انتظارات، خواسته‌ها و شرایط پیش‌آمده در زندگی فردی است، واکنشی در مقابل نظام رسمی آموزش تلقی می‌شود که بر محوریت فرد یادگیرنده و تفاوت‌هایی که فرد را از دیگران متمایز می‌کند، استوار است. در ارتقای سواد یادگیری مادام‌العمر<sup>۱</sup> و پی‌ریزی درست آن در دوران مدرسه باید به منشأ این نیازها، خواسته‌ها و ویژگی‌های متفاوت دانش‌آموزان توجه شود (برایس و ویتزر، ۲۰۰۳).

از جمله متغیرهای مهم که بر سواد یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت آن تأثیر می‌گذارد، عوامل روان‌شناختی از جمله نیازها و سرمایه‌های روان‌شناختی است. حتی در زمان شروع شیوع کووید ۱۹ و آموزش‌های مجازی مدارس نیز پژوهش‌هایی دربارهٔ اثر این بحران و آموزش غیرحضور بر جنبه‌های تحصیلی، روانی و رفتاری دانش‌آموزان مقاطع مختلف صورت گرفته است؛ برای مثال هوانگ، لئو، تیلی، یانگ و وانگ (۲۰۲۰) در پژوهش گسترده‌ای که دربارهٔ آموزش‌های مجازی در دوران شیوع کرونا در چین انجام دادند، به نتایج مفیدی دربارهٔ تسهیل یادگیری منعطف رسیدند که یکی از آن‌ها این بود: آماده‌بودن یا نبودن دانش‌آموزان برای انطباق با یادگیری‌های مجازی به عوامل بسیاری از جمله خودمدیریتی<sup>۲</sup> و خودراهبری<sup>۳</sup> آن‌ها بستگی دارد که در سال‌های گذشته از سوی عوامل مختلف در آن‌ها نهادینه شده است. پوترا، لیریواتی، تاحریم، سیافرودین و اصلان (۲۰۲۰) دریافتند که فهم عمیق از تجارب یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند سیاست‌گذاران آموزشی و مدارس را از عوامل مؤثر بر یادگیری عمیق و بلندمدت و مؤثر آگاه کند تا بتوانند در آینده نوع آموزش به دانش‌آموزان را براساس نیازها و شرایط ویژهٔ آن‌ها متحول کنند. براساس نظریهٔ میرو (۱۹۹۱) هرکس در ذهن خود، تصویری از واقعیت دارد که محصول منابع مختلف است. هرگاه این تصویر با تجربه‌ها هماهنگ نباشد، دگرگون می‌شود و در این حالت، شخص به تجربه‌هایش می‌اندیشد و طرحی جدید برای زندگی می‌ریزد. به این ناهماهنگی و نبود توازن «بحران حیات»<sup>۴</sup> می‌گویند. نتیجهٔ این بحران و طرح جدید برای زندگی، ایجاد یادگیری جدید است که از اهداف اصلی ارتقای سواد یادگیری مادام‌العمر به‌شمار می‌آید.

با توجه به نظریهٔ میرو (۱۹۹۱)، برای اینکه بتوانیم بزرگ‌سالان موفق داشته باشیم که تفکر انتقادی<sup>۵</sup> داشته باشند و هماهنگ با بحران در پی کشف راه‌حل باشند، باید از دوران مدرسه، دانش‌آموزان را با چگونگی مقابله با شرایط بحرانی به‌منظور کسب تجارب عمیق و یادگیری‌های مؤثر آشنا کنیم؛ بنابراین پژوهش حاضر با کشف رابطه یا نبود رابطهٔ نیازها و سرمایه‌های روان‌شناختی با خرده مؤلفه‌های سواد یادگیری مادام‌العمر، بستری برای آموزش و پرورش سازاگرا، منعطف و مطابق با اهداف یادگیری مادام‌العمر (یادگیری برای

- 
1. lifelong learning literacy
  2. self-management
  3. self-direction
  4. life crisis
  5. critical thinking

دانستن، یادگیری برای انجام‌دادن، یادگیری برای زیستن و یادگیری برای بودن) فراهم کرده است. سواد یادگیری مادام‌العمر از نظر لی و تسای (۲۰۰۷) این‌گونه تعریف می‌شود: «افرادی که توانایی (دانش، مهارت و نگرش) برای ادامه یادگیری در گستره حیات را دارند». برای فهم و ارزیابی دقیق سواد یادگیری مادام‌العمر و انتخاب چارچوب نظری مناسب، بهتر است با نظریه‌های یادگیری، قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر و ویژگی‌های یادگیرندگان مادام‌العمر آشنا باشیم. نظریه‌های یادگیری مرتبط باید آن‌قدر فراگیر باشند که سنین مختلف از جمله کودکی، نوجوانی و بزرگسالی را شامل شوند (لی و تسای، ۲۰۰۷). مری‌ام و کافارلا (۱۹۹۹) ادعا می‌کنند یادگیری را می‌توان به پنج گرایش تقسیم کرد: رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، انسان‌گرایی، یادگیری اجتماعی و سازاگرایی<sup>۱</sup> که از میان آن‌ها، انسان‌گرایی، شناخت‌گرایی و سازاگرایی با ویژگی‌های فراگیران مادام‌العمر، ارتباط نزدیک‌تری دارد. دیدگاه‌های مختلفی درباره قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر وجود دارد. براساس گزارش فور (۱۹۷۲) در یونسکو، این قابلیت‌ها شامل یادگیری برای زندگی، یادگیری برای یادگیری، یادگیری برای تفکر نقاد و آزاد و یادگیری برای عشق به دنیاست. بر مبنای گزارش دلورس (۱۹۹۶)، این قابلیت‌ها به قرار زیر است: یادگیری برای زندگی در کنار هم، یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام‌دادن و یادگیری برای بودن. نگرش دیگر برای نگاه‌کردن به سواد یادگیری مادام‌العمر، توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان مادام‌العمر است. از نظر وو (۲۰۰۴)، این ویژگی‌ها به شرح زیر هستند: گسترش توانایی‌های یادگیری مادام‌العمر، عملکرد بهتر در طراحی یادگیری و مدیریت زمان، استفاده بهینه از روش‌ها و استراتژی‌های یادگیری، لذت‌بردن از یادگیری گروهی، یادگیری خودهدایتی، ارزیابی یادگیری مادام‌العمر و غیره. بر مبنای گزارش یونسکو (میدل آنونووو، او‌هساکو و ماچ، ۲۰۰۱)، یک یادگیرنده مادام‌العمر، یک کاشف فعال و خلاق به دنیای اطراف، یک عامل تأمل‌گرا و خودشکوفای و ادغام‌کننده یادگیری است.

یکی از متغیرهای مرتبط با سواد یادگیری مادام‌العمر در این پژوهش، نیازهای اساسی روان‌شناختی<sup>۲</sup> است که نظریه خودتعیین‌گری<sup>۳</sup> به‌خوبی توانسته است آن را تبیین کند. این نظریه یکی از چارچوب‌های نظری برای تبیین نیازهای اساسی روان‌شناختی است که فرض می‌کند این نیازها به‌صورت ذاتی در بشر وجود دارد که زیربنای رفتار او هستند. این نیازها شامل خودپیروی<sup>۴</sup>، شایستگی<sup>۵</sup> و پیوند<sup>۶</sup> هستند (گانیه، ۲۰۰۳). این نظریه براساس نظر دسی و رایان (۲۰۰۰)، تفاوت انواع انگیزش را بر پایه دلایل و اهداف گوناگونی که برای انجام یک عمل برانگیخته می‌شوند، مشخص می‌کند. در این دیدگاه، انگیزش درونی به‌دنبال ارضای این سه نیاز اساسی است و این نیازها از نظر انگیزشی در پیگیری اهداف و همچنین محتوای اهدافی که فرد دنبال

1. behaviorism, cognitivism, humanism, social learning and constructivism

2. basic psychological needs

3. self-determination theory

4. autonomy

5. competence

6. relatedness

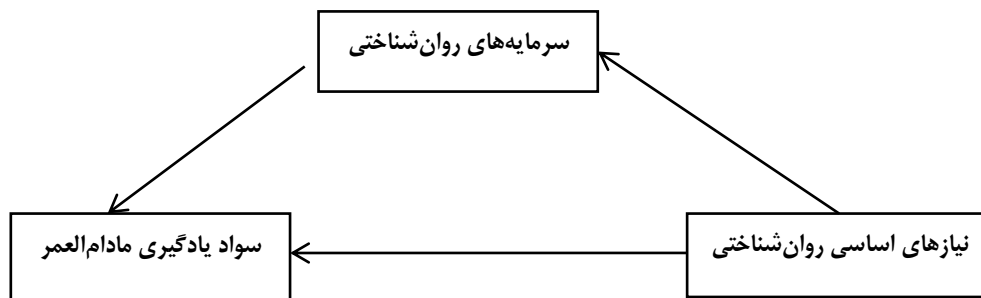
می‌کند نقش دارند. نیاز به خودپیروی به نیازی اشاره دارد که در آن، احساس کنترل درونی، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط دارید و به لحاظ اسنادی، مکان علیت را درون خود می‌یابید. نیاز به شایستگی یعنی افراد نیاز دارند در تعاملات خود با دیگران، با تکالیف و فعالیت‌ها و با زمینه‌های بزرگ‌تر، احساس شایستگی کنند. نیاز به پیوند انسانی و ارتباط و وابستگی، به نیاز فرد برای تعلق به یک گروه اشاره دارد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). افرادی که انگیزش درونی دارند، در برآورده کردن نیازهای اساسی روان‌شناختی خود موفق هستند و می‌توانند کیفیت یادگیری خود را ارتقا ببخشند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۰). دانش‌آموزان و دانشجویانی که خودتعیین‌گر هستند، با توجه مثبت به این نیازهای اساسی، می‌توانند از راهبردهای سودمند برای یادگیری عمیق و مؤثر بهره بگیرند و عملکرد تحصیلی بهتر و بهزیستی بالایی داشته باشند (گوی، راتل و چانال، ۲۰۰۸؛ کوسورکار، کرایست، مان، کاسترز و تن کیت، ۲۰۱۲). ارضای درست نیازهای اساسی روان‌شناختی با وجود تفاوت‌های فردی و فرهنگی، سبب عملکرد مطلوب افراد و یادگیری‌های مؤثر می‌شود (بارثلومو، نتومانیت، رایان، بوش و توگرسن نتومانی، ۲۰۱۱؛ چن و همکاران، ۲۰۱۵). تسویی و همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهشی در قالب معادلات ساختاری نشان دادند برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی، رابطه مثبت و مستقیمی با انطباق‌پذیری با یادگیری مادام‌العمر دارد و این نیازها را شاخصی مهم در بهزیستی و نتایج یادگیری دانستند. ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان با واسطه‌گری سرمایه‌های روان‌شناسی می‌تواند موجب تقویت یادگیری و افزایش خودتنظیمی آن‌ها شود (کارمونا هالتی، سالانوا، للورنس و شافلی، ۲۰۱۹). پژوهش پالوس، ویرگا و ساوا (۲۰۲۰) نیز یافته‌های کارمونا هالتی و همکاران (۲۰۱۹) را تأیید و اضافه می‌کند که حمایت معلمان می‌تواند چنین بستر مساعدی را برای ارضای نیاز و ارتقای کیفیت یادگیری فراهم کند.

متغیر مرتبط دیگر، سرمایه‌های روان‌شناختی<sup>۱</sup> است که جزء مؤلفه‌های مهم روانشناسی مثبت‌نگر<sup>۲</sup> محسوب می‌شود. در روان‌شناسی مثبت‌نگر بر نقاط قوت افراد و بهبود عملکرد آن‌ها در جنبه‌های مختلف زندگی تأکید می‌شود (لوتهانز و یوسف، ۲۰۰۷؛ لوتهانز، لوتهانز و جنسن، ۲۰۱۲). سرمایه روان‌شناختی از چهار مؤلفه خودکارآمدی<sup>۳</sup> (باور به توانایی‌های فردی برای انجام کارهای چالش‌انگیز)، تاب‌آوری<sup>۴</sup> (توانایی تحمل مشکلات پیش‌آمده و ادامه کار برای رسیدن به اهداف)، مثبت‌اندیشی<sup>۵</sup> (اسناد اتفاقات مثبت به عوامل دائمی و شخصی) و امیدواری<sup>۶</sup> (داشتن انگیزه و هدف در زندگی و پافشاری در راه رسیدن به آن‌ها) تشکیل شده است (لوتهانز و یوسف، ۲۰۰۷). هرکدام از این مؤلفه‌ها می‌توانند نقش مهمی در افزایش توانمندی دانشجویان و دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی داشته باشند. درواقع می‌توان سرمایه‌های روان‌شناختی را جزء

- 
1. psychological capital
  2. positive psychology
  3. efficacy
  4. resilience
  5. thinking positive
  6. hopefulness

ویژگی‌ها و مهارت‌های مهم و اساسی در نظر گرفت که در صورت برخورداری فراگیران در محیط آموزشی، آسیب‌پذیری کمتری در برابر رویدادهای استرس‌آور تحصیلی از خود نشان می‌دهند و در نتیجه به احتمال کمتری با فرسودگی نتایج بررسی تحصیلی مواجه می‌شوند (شی چانگ، ۲۰۱۲). پژوهش‌های انجام‌شده نیز نشان می‌دهد، فراگیری که از سرمایه روان‌شناختی بالاتری برخوردار باشند، رضایت، نشاط و بهزیستی بیشتری دارند (لینگ‌پینگ و کای، ۲۰۱۳)، نمرات و معدل کل بهتری در محیط آموزشی کسب می‌کنند (وانو، کامکات و وونگ وانیش، ۲۰۱۴) و بهتر می‌توانند از منابع موجود و مهارت‌های خود برای حل مشکلات و دستیابی به موفقیت استفاده کنند (لیا و لئو، ۲۰۱۶). پژوهش‌های بسیاری، نقش سرمایه‌های روان‌شناختی را در بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش انگیزش و خودتعیین‌گری و در نهایت کاربردی کردن یادگیری در زندگی نشان می‌دهند؛ از جمله: جفری (۲۰۱۳)، لاسن، استیل و سایلور (۲۰۰۶) و لوتهانز و یوسف (۲۰۰۷). پاجارس و میلر (۱۹۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی (که از مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی است) نقش واسطه‌ای در یادگیری ریاضی و حل مسائل آن دارد. پژوهش پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) نیز نقش واسطه‌ای بودن خودکارآمدی بر یادگیری شناختی را تأیید کرد. گسترش سرمایه‌های روان‌شناختی، سبب ارضای نیازهای دانش‌آموزان (لوتهانز و یوسف، ۲۰۰۷؛ ورلیسن، لامبرچتس و آکر، ۲۰۱۵) می‌شود و همه این عوامل به ارتقای یادگیری خودنظم‌بخش دانش‌آموز می‌انجامد (لئو و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به پژوهش‌های صورت‌گرفته می‌توان نتیجه گرفت که یکی از نیازهای اصلی عصر اطلاعات و ارتباطات، افزایش سواد یادگیری مادام‌العمر در میان عموم مردم است و بی‌شک پیش‌نیازهای آن باید در دوره کودکی و نوجوانی محقق شود که در این میان، تلاش‌ها و اقدامات نهادهای آموزشی و تربیتی بسیار مهم است (دمیرل و آکوبونلو، ۲۰۱۷). بیشتر پژوهش‌های مرتبط با یادگیری مادام‌العمر مربوط به بزرگسالان است و کمتر به ارتقای نگرش این نوع یادگیری در مدارس پرداخته شده است و بیشتر پژوهش‌های محدود در این زمینه کیفی بوده‌اند (ایستانس، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان سال آخر مقطع متوسطه در دوره حساس گذار از نوجوانی به پیش‌بزرگسالی هستند و افزایش سواد یادگیری مادام‌العمر آن‌ها می‌تواند پایه‌های محکمی برای رسیدن به اهداف این نوع یادگیری در بزرگسالی آن‌ها باشد (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2000). با توجه به اهمیت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و سرمایه‌های روان‌شناختی افراد در دوره نوجوانی و تأثیرشان بر میزان یادگیری و نبود پژوهش کمی و کیفی در زمینه ارتباط این سه متغیر، پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه میان نیازهای روان‌شناختی با سواد یادگیری مادام‌العمر را بررسی و الگوی ساختاری ارتباط میان آن‌ها را ارائه کرده است. برای پژوهش حاضر، مدل مفهومی اولیه زیر (شکل ۱) طراحی شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

### جامعه، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر کاربردی و به روش توصیفی است و به‌دلیل شناسایی روابط میان متغیرها در قالب مدل ساختاری، در طرح پژوهش همبستگی انجام گرفت؛ بنابراین روابط میان متغیرها در قالب الگوی ساختاری آزموده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر پایه دوازدهم مقطع متوسطه دوم شهرستان ابهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. با توجه به نظر ویسر و فاوا (۱۹۹۸) که پیشنهاد می‌کنند در پژوهش با رویکرد مدل‌یابی و تحلیل مسیر، نمونه‌ای با حجم حداقل ۳۰۰ نفر ضروری است، با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده و پرسشنامه آنلاین، پرسشنامه در اختیار ۴۳۵ نفر از دانش‌آموزان قرار گرفت؛ بنابراین از میان جامعه مذکور به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از میان شهرهای مختلف شهرستان ابهر دو شهر به‌طور تصادفی و از هر شهر به‌طور تصادفی چهار مدرسه انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه سه کلاس تصادفی برگزیده و دانش‌آموزان حاضر در آن کلاس سنجیده شدند. نمونه‌های موردنظر به پرسشنامه‌های آنلاین پاسخ دادند و درنهایت ۴۳۵ نفر از آزمودنی‌ها تحلیل نهایی شدند.

## ابزار پژوهش

### مقیاس سواد یادگیری مادام‌العمر<sup>۱</sup> (LLL)

این مقیاس را لی و تسای (۲۰۰۷) ساخته است که شامل ۴۹ سؤال است که سه حوزه (ورودی، فرایند و خروجی)<sup>۲</sup> و هشت خرده‌مقیاس (خودآگاهی، آگاهی یادگیری، مفاهیم اساسی، راهبردهای یادگیری و روش‌ها، پیگیری و یکپارچه‌سازی منابع یادگیری، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان یادگیری، یادگیری تیمی، ارزیابی یادگیری و انتقال یادگیری) را سنجیده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه در طیف لیکرت چهاردرجه‌ای (نمره

1. Lifelong Learning Literacy (LLL)

2. input, output and process

۱ برای پاسخ کاملاً مخالفم، نمره ۲ برای پاسخ مخالفم، نمره ۳ برای پاسخ موافقم و نمره ۴ برای پاسخ کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی براساس آلفای کرونباخ کل ۰/۹۶ بود.

### مقیاس برآورده‌شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی<sup>۱</sup> (BNSG-S)

این مقیاس را گانیه (۲۰۰۳) با الگوگیری از نیازهای اساسی روان‌شناختی در کار دسی، رایان و ویلیامز (۱۹۹۶) تدوین کرده و دارای ۲۱ ماده و سه خرده‌مقیاس است. خرده‌مقیاس‌ها، برآورده‌شدن سه نیاز استقلال (سؤالات ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷ و ۲۰)، شایستگی (سؤالات ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵ و ۱۹) و مرتبط‌بودن (سؤالات ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸ و ۲۱) را در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای می‌سنجند. در این مقیاس، امتیاز سؤالات ۳، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ به صورت معکوس محاسبه می‌شود. وی، شافر، یانگ و زاکالیک (۲۰۰۵) اعتبار نیاز به استقلال، شایستگی، مرتبط‌بودن و نمره کل مقیاس را به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۹۰، گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی ۰/۸۵ به دست آمد.

### مقیاس سرمایه روان‌شناختی لوتانز<sup>۲</sup> (PCQ)

این مقیاس شامل ۲۴ سؤال است که در چهار خرده مقیاس خودکارآمدی (سؤالات ۱ تا ۶)، امیدواری (سؤالات ۷ تا ۱۲)، تاب‌آوری (سؤالات ۱۳ تا ۱۸) و خوش‌بینی (سؤالات ۱۹ تا ۲۴)، سرمایه‌های روان‌شناختی را در یک طیف لیکرت شش‌درجه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) می‌سنجد. لوتانز، یوسف و اولیو (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت‌خیزی دو این آزمون را ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده‌اند که روایی عاملی آزمون تأیید شده است. در مطالعه حاضر، ضریب پایایی ۰/۸۵ به دست آمد.

### روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و همچنین دستیابی به اهداف پژوهش و بررسی فرضیه‌های مطرح‌شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی از جمله میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی، همبستگی و آزمون‌های بررسی هم‌خطی استفاده شد. برای بررسی پایایی ابزارها از آلفای کرونباخ، بررسی نرمال‌بودن داده‌ها از کجی و کشیدگی و برای تحلیل مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای Spss-22 و Amos-24 استفاده شد.

### یافته‌ها

#### الف) توصیف جمعیت‌شناختی نمونه

1. Basic Needs Satisfaction in General Scale (BNSG-S)
2. Psychological Capital Questionnaire (PCQ)



جدول ۱. توصیف جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

| متغیر        | درصد          | تعداد |
|--------------|---------------|-------|
| جنسیت        | دختر          | ۳۸۴   |
|              | پسر           | ۵۱    |
| پایه تحصیلی  | دوازدهم       | ۴۳۵   |
|              | انسانی        | ۱۹۹   |
| گرایش تحصیلی | تجربی         | ۱۱۵   |
|              | ریاضی         | ۴۳    |
|              | کار و دانش    | ۳۴    |
|              | فنی و حرفه‌ای | ۴۴    |

یافته‌های مرتبط با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی که در جدول ۱ آمده است، نشان می‌دهد از میان دانش‌آموزان حاضر در این پژوهش ۵۱ نفر (۱۱/۶ درصد) پسر و ۳۸۴ نفر (۸۸/۴ درصد) دختر بودند. همه دانش‌آموزان در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند و تعداد دانش‌آموزان در گرایش‌های انسانی، تجربی، ریاضی، کار و دانش و فنی - حرفه‌ای به ترتیب ۱۹۹، ۱۱۵، ۴۳، ۳۴، ۴۴ نفر بود.

### ب) توصیف شاخص‌های آماری

جدول ۲. اطلاعات توصیفی و ضرایب همبستگی

| نیازهای روان‌شناختی    | سرمايه‌های روان‌شناختی | یادگیری مادام‌العمر |
|------------------------|------------------------|---------------------|
| ۱                      | ۱                      | ۱                   |
| نیازهای روان‌شناختی    | ۰/۵۰**                 | ۰/۴۶**              |
| سرمايه‌های روان‌شناختی | ۰/۵۹**                 | ۰/۴۶**              |
| یادگیری مادام‌العمر    | ۰/۴۶**                 | ۰/۴۶**              |
| کجی                    | -۰/۵۲                  | -۰/۵۹               |
| کشیدگی                 | -۰/۰۳                  | ۲/۴۱                |
| میانگین                | ۱۱۱/۳۲                 | ۱۵۹/۳۵              |
| انحراف استاندارد       | ۱۴/۳۰                  | ۲۰/۰۷               |

\* $p < 0/05$  \*\* $p < 0/01$

در جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرها و اطلاعات توصیفی ارائه شده است که با توجه به آن همبستگی میان همه متغیرها در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. شاخص‌های کجی و کشیدگی محاسبه شده نشان می‌دهد، قدر مطلق ضریب کجی<sup>۱</sup> کوچک‌تر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی<sup>۲</sup> کوچک‌تر از ۱۰ بود

1. absolute value of skewness coefficient

2. Absolute value of kurtosis coefficient

که با توجه به نظر کلاین (۲۰۱۵) داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند. برای بررسی مفروضه‌های اساسی داده‌ها از لحاظ داده گمشده، داده خارج از دامنه، هم‌خطی چندگانه و نرمال بودن بررسی شدند. داده‌ها تهی از داده گمشده و پرت بودند و برای بررسی هم‌خطی چندگانه<sup>۱</sup>، آماره‌های تحمل<sup>۲</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> تحلیل شدند. آماره تحمل برای هر دو متغیر (۰/۶۴) بود و چون بزرگ‌تر از ۰/۱ است، پس این شرط برقرار است. عامل تورم واریانس برای هر دو متغیر (۱/۵۴) بود که چون کمتر از ۱۰ است این شرط نیز برقرار است و نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه میان متغیرهاست.

### ج) آزمون مدل

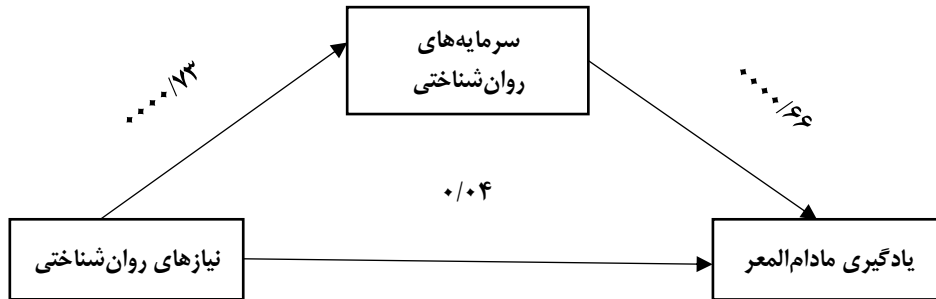
جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

| $X^2$  | Df | $X^2/df$ | CFI  | GFI  | IFI  | RMSEA | مدل اندازه‌گیری |
|--------|----|----------|------|------|------|-------|-----------------|
| ۳۲۴/۲۸ | ۸۷ | ۳/۷۲     | ۰/۹۴ | ۰/۹۰ | ۰/۹۴ | ۰/۰۷۹ |                 |

براساس مدل نظری سرمایه‌ای، روان‌شناختی نقش میانجی را در رابطه نیازهای روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر دارد. در مدل مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی، سرمایه‌های روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر نشانگرهای متغیرهای مکنون مربوط به خود تعیین شدند. در ادامه، شاخص‌های برازش مدل گزارش شده است و همان‌گونه که از جدول ۳ مشخص است، مدل برازش نسبتاً خوبی دارد. درباره شاخص  $X^2/df$ ، مقدار مناسب شاخص  $X^2/df > 3$  است و برخی صاحب‌نظران مقدار کمتر از ۵ را نیز مناسب دانسته‌اند (کلاین، ۲۰۱۱). از نظر کلاین (۲۰۱۱) شاخص‌های CFI، GFI و AGFI زمانی که بزرگ‌تر از ۰/۹ و نزدیک به ۱ باشند، مناسب‌تر هستند. همچنین براساس نظر مک‌گالوم و دیگران (۱۹۹۶)، مقادیر RMSEA چنانچه بین ۰/۰۵ تا ۰/۱ باشد، نشان‌دهنده برازش خوب مدل است.

با توجه به شکل ۲ که در آن ضرایب استاندارد مسیر به همراه سطح معناداری آن نشان داده شده است، نیازهای روان‌شناختی ( $\beta=0/73$ ) تأثیری مستقیم و معنادار بر سرمایه‌های روان‌شناختی دارد. همچنین نیازهای روان‌شناختی ( $\beta=0/04$ ) رابطه‌ای مثبت و غیرمعنادار با یادگیری مادام‌العمر دارد. رابطه سرمایه‌های روان‌شناختی ( $\beta=0/66$ ) با یادگیری مادام‌العمر مثبت و معنادار است. برای بررسی میانجی‌گری از روش بوت‌استرپ<sup>۴</sup> استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آمده است.

1. multicollinearity
2. tolerance
3. Variance Inflation Factor (VIF)
4. bootstrap

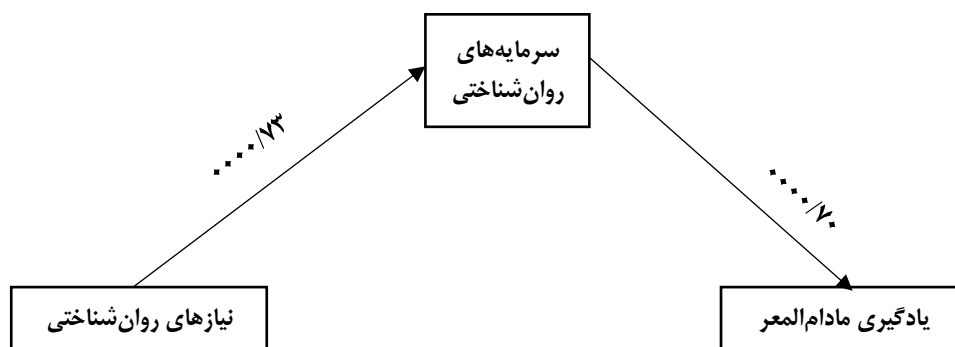


شکل ۲. مدل پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده

جدول ۴. آزمون میانجی‌گری

| نتیجه           | اثر غیرمستقیم | اثر مستقیم | اثر کامل | متغیر وابسته        | متغیر میانجی           | متغیر مستقل         |
|-----------------|---------------|------------|----------|---------------------|------------------------|---------------------|
| میانجی‌گری کامل | ۰/۴۴۲**       | ۰/۰۳۷      | ۰/۴۷۹**  | یادگیری مادام‌العمر | سرمایه‌های روان‌شناختی | نیازهای روان‌شناختی |

اگر با ورود میانجی، رابطه میان متغیر پیش‌بین و ملاک غیرمعنادار شود، میانجی‌گری از نوع کامل است. در جدول ۴ نشان داده شده است که با ورود متغیر میانجی سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه نیازهای روان‌شناختی با یادگیری مادام‌العمر، رابطه این دو متغیر غیرمعنادار شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت میانجی‌گری از نوع کامل برقرار است. با توجه به جدول ۴ و معنادار نبودن رابطه مستقیم نیازهای روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر، مدل نهایی به صورت شکل ۳ است که در ادامه گزارش شده است.



شکل ۳. مدل نهایی پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده

براساس شکل ۳ نیازهای روان‌شناختی ( $\beta=0/73$ ) تأثیری مستقیم و معنادار بر سرمایه‌های روان‌شناختی دارند و رابطه سرمایه‌های روان‌شناختی ( $\beta=0/70$ ) با یادگیری مادام‌العمر مثبت و معنادار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقش واسطه‌گر سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه نیازهای اساسی روان‌شناختی و سواد یادگیری مادام‌العمر، به بررسی الگوی ساختاری ارتباط میان متغیرها پرداخت. یافته‌های پژوهش نیز رابطه غیرمستقیم یعنی نقش واسطه‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه میان متغیرهای پژوهش را تأیید کرد. به‌منظور بررسی نقش میانجی‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی، مسیرهای مربوط به تفکیک بررسی شدند. نخستین مسیر، رابطه مستقیم نیازهای روان‌شناختی با سرمایه‌های روان‌شناختی بود. درباره‌ی مسیر اول، نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین هم‌سو بود (کارمونا‌هالی و همکاران، ۲۰۱۹؛ لوتهانز و یوسف، ۲۰۰۷). یافته‌های پژوهش‌ها حاکی از این است که وقتی دانش‌آموزان می‌توانند نیازهای روان‌شناختی خود را ارضا کنند، سرمایه‌های روان‌شناختی آن‌ها نیز پربرتر می‌شود (لوتهانز، یوسف و آوولیو، ۲۰۰۷). خوارزمی، کارشکی و مشکی (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود تأیید کردند ارضای نیازهای روان‌شناختی در ایجاد انگیزش درونی مؤثر است. قاسم و حسین چاری (۱۳۹۱) نیز در مطالعه‌ای نتیجه گرفتند، وقتی افراد نیازهای روان‌شناختی خود را به‌طور مؤثر ارضا می‌کنند، انگیزش درونی آن‌ها افزایش می‌یابد و خودکارآمدی و تاب‌آوری که از مؤلفه‌های مهم سرمایه‌های روان‌شناختی است، در آن‌ها بهبود می‌یابد. براساس پژوهش ورلیسن، لامبرجتس و آکر (۲۰۱۵)، زمانی که نیازهایی مانند خودپیروی، شایستگی و پیوند ارضا می‌شوند، سرمایه‌های روان‌شناختی افراد افزایش می‌یابد و آن‌ها خودکارآمد، امیدوار و مثبت‌نگر می‌شوند و تاب‌آوری‌شان در برابر مشکلات افزایش می‌یابد. مسیر دیگر، رابطه مستقیم سرمایه‌های روان‌شناختی و یادگیری بود.

رابطه مستقیم و معنادار این دو متغیر در پژوهش‌های پیشین نیز تأیید شده بود (برای مثال، وانو، کامکات و وونگ و انیش، ۲۰۱۴؛ لیا و لئو، ۲۰۱۶). همان‌طور که پژوهش‌های پیشین نیز نشان دادند، زمانی که دانش‌آموزان، سرمایه‌های روان‌شناختی خویش را تقویت می‌کنند و در برابر مشکلات یا بحران تاب‌آور می‌شوند، مثبت‌نگری خود را ارتقا می‌بخشند و امیدوار و خودکارآمد هستند. همچنین عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد، از منابع موجود برای حل مشکلات بهتر استفاده می‌کنند و یادگیری آن‌ها کاربردی‌تر است (لیا و لئو، ۲۰۱۶؛ جفری، ۲۰۱۳؛ لاسن، استیل و سیلور، ۲۰۰۶).

به‌منظور بررسی نقش میانجی‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه بین نیازهای روان‌شناختی با سواد یادگیری مادام‌العمر، با توجه به اینکه یکی از شروط بررسی نقش میانجی، معناداربودن رابطه مستقیم متغیر پیش‌بین به ملاک است، نشان داده شد بین نیازهای روان‌شناختی با سواد یادگیری مادام‌العمر بدون حضور متغیر میانجی در دانش‌آموزان مورد پژوهش، رابطه منفی و غیر معنادار است. درواقع میانجی‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی در این مدل، از نوع کامل بود. در تبیین نقش میانجی‌گری کامل سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی با سواد یادگیری مادام‌العمر می‌توان گفت این رابطه نشان می‌دهد، نیازهای اساسی روان‌شناختی، به‌واسطه سرمایه‌های روان‌شناختی بر سواد یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان

بسیار مؤثر است. در تبیین این یافته، هم‌سو با پژوهش‌های قبلی (کارمونا هالتی و همکاران، ۲۰۱۹؛ پالوس، ساوا و ویرجا، ۲۰۲۰) می‌توان گفت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی مانند نیاز به پیوند، خودپیروی و شایستگی از سوی دانش‌آموزان، به‌شکلی مستقیم سواد یادگیری آن‌ها را افزایش نمی‌دهد، بلکه ارضای این نیازها اثری مستقیم بر بارورسازی سرمایه‌های روان‌شناختی آن‌ها دارد و به‌دلیل بهبود این سرمایه‌ها، سواد یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. البته پژوهش‌هایی نیز وجود دارند که رابطه مستقیم ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با یادگیری را تأیید کرده‌اند (بارثلومو و همکاران، ۲۰۱۱؛ چن و همکاران، ۲۰۱۵؛ تسوی و همکاران، ۲۰۱۸)، اما در پژوهش حاضر چنین رابطه مستقیمی تأیید نشد. شاید دلیل تأیید نشدن رابطه مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی با سواد یادگیری مادام‌العمر، تأثیر شرایط بحرانی شیوع کووید ۱۹ و تأثیرات منفی روانی ناشی از فاصله‌گذاری اجتماعی و آموزش‌های غیرحضوری بر دانش‌آموزان مطالعه حاضر باشد؛ زیرا افراد در شرایط بحرانی نیاز دارند تاب‌آوری خود را بالا ببرند و با منفی‌نگری خود مبارزه کنند و از طرفی دیگر خودکارآمدی و امیدواری آنان نیز به‌شدت تحت تأثیر چنین شرایط غیرطبیعی قرار می‌گیرد؛ پس صرف ارضای نیازهایی همچون خودپیروی، شایستگی و پیوند نمی‌تواند رسیدن به یادگیری باکیفیت را تضمین کند و به واسطه‌گری سرمایه‌های مثبت روان‌شناختی نیاز دارد.

در مجموع می‌توان گفت وقتی جامعه‌ای بخواهد بزرگسالان خود را به یادگیری مادام‌العمر مجهز کند، باید در دوران مدرسه، پایه‌های آن را به‌طور اساسی بنیان نهد. جامعه قصد دارد یادگیری مادام‌العمر را در میان بزرگسالان ترویج دهد؛ درحالی‌که باید با این پیش‌فرض روبه‌رو شود که شاید این افراد در گذشته با تجربه‌های متفاوت و مشکل‌زا روبه‌رو بوده‌اند. دانش‌آموزانی که یادگیری‌های دوران مدرسه‌شان با روایت‌های متفاوتی بوده است، نیاز دارند از طرف جامعه، مدارس و خانواده بیشتر و جدی‌تر حمایت شوند تا بتوانند سرمایه‌های روان‌شناختی تهدیدشده خود را ترمیم و بهسازی کنند. تاب‌آوری در برابر شرایط نامساعد خانواده و جامعه، حفظ نسبی نگرش مثبت به آینده، مقابله با کاهش خودکارآمدی ناشی از عوامل بازدارنده و امیدداشتن به بهبود اوضاع از جمله مسائل مهمی است که باید خانواده‌ها و نظام آموزشی همه کشورها به آن توجه کنند تا بتوانند آسیب‌های روانی، عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهند و حتی در شرایط بحران مانند شیوع کووید ۱۹ به دانش‌آموزان بیاموزند که بحران، قسمتی از واقعیت دنیای اطرافمان است و مقابله درست ما با چنین تجربی می‌تواند سبب شکل‌گیری یادگیری‌های جدید و سودمند شود. در این باره، به مسئولان آموزش و پرورش و مدیران و معلمان پیشنهاد می‌شود مراقبت‌های بهداشت روان و خدمات مشاوره‌ای را در مدارس جدی بگیرند و تمهیداتی فراهم کنند تا در صورت بروز بحران‌های فردی و اجتماعی یا بروز مسائل مختلف برای دانش‌آموزان، امکان استفاده از خدمات مشاوره‌ای و حمایتی برای آن‌ها فراهم شود.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های آن، تفسیر و تعمیم شود. پژوهش حاضر به‌صورت کمی، بدون کنترل جنسیت و تنها فقط از میان دانش‌آموزان یک مقطع، از یک شهر در کل کشور و در شرایط شیوع کووید ۱۹ انجام شده است که تعمیم و تفسیر نتایج را

نیازمند احتیاط ویژه می‌کند. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی یا کیفی به‌ویژه با کنترل جنسیت دانش‌آموزان، همچنین انجام پژوهش‌های طولی مانند بررسی پنل زمانی، در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری در این زمینه پژوهشی، پیشنهاد می‌شود.

## منابع

قاسم، م.، و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درونی - بیرونی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*. ۹(۳۳)، ۶۱-۷۱.

## References

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Selfdetermination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473.
- Bryce, J., & Withers, G. (2003). *Engaging secondary students in lifelong learning*. Australian Council for Educational Research.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Delors, J. (1996). *Report to UNESCO on Education for the 21<sup>st</sup> Century-Learning: The Treasure Within*.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 233.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. H. (2020). *Handbook on*

- facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak.* Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 46.
- Istance, D. (2003). Schooling and lifelong learning: Insights from OECD analyses. *European Journal of Education*, 38(1), 85-98.
- Jafri, M. H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*, 1(2), 9-16.
- Kharazmi A, Kareshki H, Moshki M. (2014). The role of satisfying basic psychological needs and cognitive beliefs in the intrinsic motivation of E-learning students. *Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 4(4), 9-17.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling.
- Kreber, C., & Mhina, C. (2005). Just plain rhetoric? An analysis of mission statements of Canadian universities identifying their verbal commitments to facilitating and promoting lifelong learning. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 31(1).
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., Mann, K. V., Custers, E., & Ten Cate, O. (2012). Have motivation theories guided the development and reform of medical education curricula? A review of the literature. *Academic Medicine*, 87(6), 735-743.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701-712.
- Li, A. M., & Tsai, C. (2007). An indicator system for adult lifelong learning literacy. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(3), 61-69.
- Liao, R. X., & Liu, Y. H. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 36, 31-36.
- Ling-Ping, Z. W., & Kai-feng, Q. U. (2013). Interaction Among Middle School Students' Academic Self-Efficacy: Procrastination and Burnout [J]. *Journal of Xihua University (Philosophy & Social Sciences)*, 2, 1-5.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., San, B., Lim, C., & Chua, L. (2014). College students' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: A self-determination theory approach. *Educational Psychology*, 34(3), 338-353.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 1(2), 9-24.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of education for business*, 87(5), 253-259.

- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21<sup>st</sup> Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Merriam, S., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 188-192.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- Ozen, Y. (2011). Perceptual learning theory, learning by changing and improving for a lifetime. University of Dicle. *Journal of Institute of Social Sciences*, 3(6), 1-16.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193.
- Paloş, R., Sava, S. L., & Vîrgă, D. (2020). The role of teacher support, students' need satisfaction, and their psychological capital in enhancing students' self-regulated learning. *Studia Psychologica*, 62(1), 44-57.
- Pesen, A. (2017). The analysis of high school students' tendencies about lifelong learning. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12A), 26-31.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *The handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Power, C. (2014). *The power of education: Education for all, development, globalisation and UNESCO* (Vol. 27). Springer.
- Putra, P., Liriwati, F. Y., Tahrim, T., Syafrudin, S., & Aslan, A. (2020). The students learning from home experiences during Covid-19 school closures policy in Indonesia. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(2), 30-42.
- Shi-chang D. (2012). The Relationship between SelfEfficacy, Academic Motivation and Procrastination among College Students of Engineering. *Journal of Guizhou Normal College*. 8(1), 1-8.
- Tsoi, S. L. T. A., de Boer, A., Croiset, G., Koster, A. S., van der Burgt, S., & Kusurkar, R. A. (2018). How basic psychological needs and motivation affect vitality and lifelong learning adaptability of pharmacists: a structural equation model. *Advances in Health Sciences Education*, 23(3), 549-566.
- Vanno, V., Kaemkate, W., & Wongwanich, S. (2014). Relationships between academic performance, perceived group psychological capital, and positive psychological capital of Thai undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3226-3230.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231.
- Verleysen, B., Lambrechts, F., & Acker, F. V. (2015). Building psychological capital



- with appreciative inquiry: Investigating the mediating role of basic psychological need satisfaction. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 51(1), 10–35.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: the mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591.
- Wu, M. L. (2004). *Lifelong Learning: Ideas and Practices*. Taipei: Wu Nan Publisher.
- Yang, J., & Yorozu, R. (2015). Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore. UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 2. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.