

رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان

Simple and multiple relationship between self-efficacy beliefs and intrinsic motivation with the desire for lifelong learning of students

Karim Sevari

Fatemeh Farzadi

کریم سواری*

فاطمه فرزادی**

چکیده

Abstract

Lifelong learning is a centralized learning that occurs throughout a person's lifetime and occurs in the form of volunteering and spontaneous knowledge searches. The purpose of this study was to investigate the simple and multiple relationship between self-efficacy beliefs and intrinsic motivation with desire to learn lifelong learning. The statistical population of this study was psychological students of Payame Noor University of Ahwaz. 186 subjects were selected by simple random sampling method. The research data were obtained by self-efficacy beliefs questionnaire of Nezami, Schwarzer, & Jerusalem (1996), intrinsic motivation of Amabile (1996), and the desire to life-long learning of Dindar, & Bayrakci (2015), using Pearson correlation coefficient and regression analysis Step by Step analyzed. The results showed that self-efficacy beliefs and intrinsic motivation are predictor of variables that tend to be lifelong learning, and explain the value of 0.55 of the total variance of criterion variables. Also, self-efficacy beliefs had the highest predictive power for lifelong learning ($\beta = 0.50$). As a result, lifelong learning is nowadays a major issue in most countries where the underlying causes of it should be created in people.

Keywords: self-efficacy beliefs, intrinsic motivation, lifelong learning

یادگیری مادام‌العمر، یادگیری متمرکزی است که در سراسر طول عمر یک فرد اتفاق می‌افتد و به صورت جستجوی دانش، داوطلبانه و خودانگیخته اتفاق می‌افتد. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر بود. جامعه آماری، دانشجویان رشته روانشناسی دانشگاه پیام نور اهواز بودند که ۱۸۶ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌های پژوهش، به وسیله پرسشنامه‌های باورهای خودکارآمدی نظامی، شوآرتزر و جروسلم (۱۹۹۶)، انگیزش درونی آمابیل (۱۹۹۶) و تمایل به یادگیری مادام‌العمر دیندار و بایراکسی (۲۰۱۵) به دست آمده، و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام تحلیل شدند. نتایج نشان داد که باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی، پیش‌بین متغیر تمایل به یادگیری مادام‌العمر هستند و مقدار ۰/۵۵ از کل واریانس متغیر ملاک را تبیین می‌کنند. همچنین متغیر باورهای خودکارآمدی بیشترین توان پیش‌بینی‌کنندگی تمایل به یادگیری مادام‌العمر را دارا بود ($\beta = ۰/۵۰$). در نتیجه باید گفت یادگیری مادام‌العمر، امروزه مساله مهمی در اکثر کشورهاست که زمینه‌های بروز آن باید در افراد ایجاد شود.

واژه‌های کلیدی: تمایل به یادگیری مادام‌العمر، باورهای خودکارآمدی، انگیزش درونی

* دانشیار و عضو گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران

** دانشجوی دکتری تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

email: K_Sevari@pnu.ac.ir

مقدمه

گسترش فناوری‌های اطلاعاتی، رشد روابط، اقتصاد جهانی و سرعت تغییرات، تأثیرات عمیقی بر آموزش و پرورش گذاشته است. یادگیری دیگر محدود به دوران کودکی یا کلاس درس نیست، بلکه در طول زندگی و در شرایط مختلفی اتفاق می‌افتد (دیگرکوسکن و دمیرل، ۲۰۱۰). در عصر اطلاعات، تمایل به یادگیری مادام‌العمر کلید موفقیت در اشتغال، بقا و برتری جوامع بشری است. فلسفه یادگیری، در سرتاسر زندگی انسان و انجام هر کاری وجود دارد. اگرچه این قابلیت همواره در طول تاریخ وجود داشته، اما در گذشته نیاز کمتری نسبت به کاربرد آن احساس می‌شد. در دنیای امروز، مهارت‌هایی که فرد در ۵۰ سال گذشته کسب کرده است، برای ادامه زندگی و کار او کفایت نمی‌کند. یادگیری چگونه آموختن حل مسأله، درک نقادانه و یادگیری آتیه نگر، تنها بخشی از مهارت‌های اصلی و توانمندی‌های مورد نیاز همگان هستند (پترز، ۲۰۱۵). تمایل به یادگیری مادام‌العمر، یک فرایند فعال است که افراد در جستجوی دانش و فهم و استفاده از آن برای رفع نیازهای زندگی حرفه‌ای خود، بهره می‌برند (قنبری قلعه سری، خاقانی زاده و عبادی، ۲۰۱۷). یادگیری مادام‌العمر شامل یادگیری رسمی و غیررسمی از مراجع مختلف همچون معلمان، همسالان و ... است، که این دانش و راهبردهای مختلف یادگیری را به شکل هوشمندانه در موقعیت‌ها به کار می‌گیرند. همچنین استقلال یادگیرنده، یکی از ویژگی‌های اصلی یادگیری مادام‌العمر محسوب می‌شود (بابینکو، کوپلا، دانیلز، نادون و دانیلز، ۲۰۱۷). اگرچه اغلب، تمایل به یادگیری مادام‌العمر به عنوان مفهومی مبهم و منازعه برانگیز در نظر گرفته شده است، اما معمولاً برای ارجاع به مجموعه گسترده‌ای از باورها، اهداف و راهبردهای متمرکز بر این عقیده که فرصت‌های یادگیری برای همه صرف‌نظر از سن و وضعیت، قابل دسترس باشد، به کار می‌رود (ناروشیما، لیو و دیستلکامپ، ۲۰۱۸). تمایل به یادگیری مادام‌العمر، مترادف جدیدی برای یادگیری است و دستاورد رشد تصاعدی اطلاعات است (ناروشیما، لیو و دیستلکامپ، ۲۰۱۳). توسعه دانش، مهارت‌ها، علایق و فرصت‌های یادگیری در زندگی در این فرایند، توسط افراد حفظ می‌شود. تمایل به یادگیری مادام‌العمر، دربرگیرنده فرایند یادگیری از گهواره تا گور بدون تحمیل اجبار و با میل و علاقه فردی است (پترز، ۲۰۱۵). تغییرات در فن‌آوری، افزایش تقاضا برای اقتصاد جدید در عرضه فراوان محصولات، رقابت شدید جهانی و رشد فزاینده مصرف‌کنندگان آگاه و با تحصیلات عالی، خواسته‌های جدیدی را برای بخش آموزش در حوزه تمایل به یادگیری مادام‌العمر ایجاد می‌کند (گاریپاگاتوگلو، ۲۰۱۳). تمایل به یادگیری مادام‌العمر، به این ترتیب، تبدیل به یک مشارکت جمعی می‌شود، به خصوص به این دلیل که مردم کشورهای در حال توسعه متوجه شده‌اند که بقای مالی و اقتصادی آنان به یادگیری در تمام حوزه‌ها و در سراسر عمر بستگی دارد. به همین جهت، کشورهای توسعه یافته، تأکید بیشتری بر مسأله تمایل به یادگیری مادام‌العمر دارند (دمیرل و آکویونلو، ۲۰۱۷). در دنیای امروزی، دانش آموزان مدارس ژاپن، اقتصاد موفق را از دوران پس از جنگ آموزش می‌بینند. برندهایی همچون نیسان، شل و دیگر صنایع برتر ژاپنی در نتیجه یادگیری موثر در افراد ایجاد شده است. بنابراین، کشورها و شرکت‌ها، شروع به سرمایه‌گذاری سهم بیشتری از درآمد خود در آموزش مداوم افراد کردند. در نتیجه، شرکت‌ها نیز برای استخدام افرادی که مایل و قادر به تمایل به یادگیری مادام‌العمر و مستمر داشتند، قدم برمی‌دارند (گاریپاگاتوگلو، ۲۰۱۳). در نهایت، تمایل به یادگیری مادام‌العمر، به تدریج تبدیل به یک مسئله مهم شده است. زیرا هدف کلیدی تمایل به یادگیری مادام‌العمر، ساخت شهروند فعالی است که به ساختارهای اجتماعی و اقتصادی در

رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به ...

حوزه‌های ملی و جهانی متصل است. تمایل به یادگیری مادام‌العمر را می‌توان، به دو مرحله تقسیم نمود، ابتدا آموزش رسمی که از آموزش و پرورش آغاز می‌شود، و مرحله دوم توانایی فرد در انتقال آنچه در آموزش رسمی آموخته است به یادگیری بعدی. تحقیقات مختلف نیز نشان داده‌اند که در طی سالیان، یکی از اهداف اصلی مدارس و موسسات آموزش عالی رشد همه‌جانبه مهارت‌های جدید و نگرش‌هایی برای تمایل به یادگیری مادام‌العمر افراد است (ریتیلون، لاوتونگ و کاجانائوس، ۲۰۱۸). میزان یادگیری هر فرد، متأثر از فرایندهای شناختی و عاطفی است، و تفاوت‌های افراد در این زمینه تابعی از باورها، قضاوت‌ها، افکار و نگرش‌ها، ارزش‌ها و تجربیات پیشین است (شانک، ۲۰۱۶). خودکارآمدی را به‌عنوان قضاوت افراد درباره توانایی خود، برای ارائه مدل مشخصی از رفتار تعریف کرده‌اند (شانک، ۱۹۸۱؛ به نقل از علی زارعی و گیلائیان، ۲۰۱۵). البته اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی از طریق معیار انتظار موفقیت و قضاوت افراد در مورد توانایی خود برای انجام یک تکلیف با توجه به مهارت انجام آن تکلیف صورت می‌گیرد (گرین، موربسی و کولون، ۲۰۱۷). بندورا (۱۹۸۹، ۱۹۹۹)، عنوان کرد باورهای خودکارآمدی، اندیشه‌ها، احساسات، انگیزه و رفتار افراد را از طریق ۴ فرایند عمده شناختی، انگیزشی، عاطفی و فرایند انتخاب تحت تأثیر قرار می‌دهد. باورهای خودکارآمدی، به‌عنوان یکی از سازه‌های تبیین‌کننده انگیزش درونی، می‌تواند در زمینه یادگیری موثر و تمایل افراد برای کسب مهارت‌های بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد. باورهای خودکارآمدی، به توانایی سازگار و رویاروی با موقعیت‌های مشکل و همچنین آرزوها و تمایل به یادگیری مادام‌العمر و مستمر تأثیر می‌گذارد و از فرد در هنگام مواجهه در شکست محافظت می‌کند (ریورز و روس، ۲۰۱۸). باورهای خودکارآمدی، یکی از عوامل مهم در خودتنظیمی و از اجزاء اصلی یادگیری مادام‌العمر است (امانی و کیانی، ۱۳۹۶). بندورا (۱۹۹۷)، بر این عقیده بود که دانش‌آموزانی که از احساسات قوی خودکارآمدی برخوردار هستند، بر ابتکار خودشان تکیه می‌کنند که همین امر نه تنها زمینه خودتنظیمی، بلکه سواد اطلاعاتی برای انجام یادگیری مادام‌العمر را نیز پیش‌بینی کند. دلپک یاز (۲۰۱۷)، در پژوهش خود نشان دادند که اعتقادات خودکارآمدی انعطاف‌پذیری و پایداری افراد را در مواجهه با مشکلات و تلاش در رسیدن به هدف مشخص می‌کند. بر همین اساس، افرادی که باورهای خودکارآمدی بالاتری دارند، انتظار می‌رود به یادگیری در تمام طول عمر خود ادامه دهند. بر همین مبنا، خودکارآمدی بالاتر، از طریق مهارت سواد اطلاعاتی، می‌تواند یادگیری مادام‌العمر را پیش‌بینی کند. ادمونی (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی، مهارت‌های خلاقانه و نوآوری پیش‌بینی کننده نهایی یادگیری مادام‌العمر است. وی معتقد است که سطح خودکارآمدی می‌تواند به شدت بر انتخاب‌های دانش‌آموزان موثر باشد. بر همین مبنا است که دانش‌آموزان، یادگیری، انعطاف‌پذیری، استرس، اضطراب و پشتکار خود را برای ادامه کار در دست اجرا و یا یادگیری‌های جدید تنظیم کنند. بر طبق نظر فریمن و میلر (۲۰۰۵)، 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 به‌طور موفقیت‌آمیز، برای تمایل به یادگیری مادام‌العمر ضروری هستند (هائونگ، ۲۰۱۳). باورهای خودکارآمدی ساختاری است که در بسیاری از زمینه‌های مختلف از جمله یادگیری، کارآفرینی فردی، فناوری، نوآوری، تغییر و تکمیل کار مورد مطالعه قرار گرفته است. مطالعات زیادی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی به‌طور قابل توجهی در ارتباط با مشارکت مردم در تغییر و توسعه (اسمیلی، ۱۹۸۸) و کارآفرینی (همیلسکی و بارون، ۲۰۰۸؛ هیواون و تائومین، ۲۰۰۶) ارتباط دارد. می و ریلی - دوکت (۲۰۱۶) نیز در مطالعه خود

نشان دادند که باورهای خودکارآمدی بالا و مهارت و سواد اطلاعاتی با انگیزه افراد برای یادگیری مستمر در طول عمر رابطه معنی‌دار دارد. گاریپاکاتوگلو (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود نشان داد که باورهای خودکارآمدی، پیش‌بینی کننده قوی برای یادگیری مادام‌العمر معلمان بوده است. مطالعات قبلی نشان می‌دهد که خودکارآمدی منبع قدرتمند انگیزش، استقامت و انعطاف‌پذیری در مواجهه با مشکلات است و همیشه با سازگاری و انگیزش تحصیلی رابطه قدرتمندی دارد (سیگدمباچکی، ۲۰۱۸). در محیط‌های تحصیلی، باورهای خودکارآمدی به باورهای دانشجوی در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین‌شده اشاره دارد. دانشجویان و دانش‌آموزانی که باور دارند می‌توانند در تحصیل موفق باشند، به توانایی خود اطمینان بیشتری دارند. در نتیجه تلاش و پشتکار بیشتری را در انجام وظایف درسی نشان می‌دهند و تمایل به یادگیری مستمر در طول عمر خود را نشان می‌دهند (برونستاین، ۲۰۱۴). در واقع، باورهای خودکارآمدی به مجموعه باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان در انجام تکالیف اشاره دارد. دانش‌آموزانی 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 دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین نشان می‌دهند (گاریپاکاتوگلو، ۲۰۱۳).

در نظریه‌های آموزشی، جهت‌گیری انگیزشی یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود. از رویکردهای انگیزشی مطرح در سال‌های اخیر، نظریه خود تعیین‌گری‌دسی و رایان (۲۰۰۲) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان بر منبع انگیزشی تأکید می‌کند (کاسکار، تن کیت، وس، وسترس و کرواست، ۲۰۱۳). تمرکز عمده این نظریه، بر انگیزش درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین انسان (استقلال عمل، صلاحیت و تعلق) است. از نظر دسی و رایان (۲۰۰۲) افرادی که در انجام فعالیت‌هایشان انگیزش درونی دارند، از ویژگی‌هایی نظیر خود تعیین‌گری یا استقلال عمل در انتخاب نوع فعالیت‌هایشان بهره می‌گیرند. انگیزش درونی، خودتعیین‌کننده‌ترین نوع انگیزش در افراد است، به‌گونه‌ای که آن‌ها به‌خاطر لذت بردن از فعالیت، خوشایندی و رضایت خاطر از نتیجه‌ای که مستقیماً از فعالیت به‌دست می‌آید، درگیر آن می‌شوند (نجی، ۲۰۱۸). انگیزش درونی را می‌توان، یک ساختار چندبعدی متشکل از مولفه‌های یادگیری (لذت بردن از انجام فعالیت برای یادگیری چیزی جدید)، دستاورد و تحریر (تجربه احساس لذت‌بخش از خود فعالیت) در نظر گرفت (اوچانی، حاتمی و حجازی، ۱۳۹۴). وقتی که افراد به‌صورت درونی برانگیخته می‌شوند، به‌طور کامل خودنظم‌جو هستند، با علاقه‌مندی و کنترل ارادی در فعالیت‌ها شرکت و بدون نیاز به پاداش خارجی و اجبار عمل می‌کنند که همین مینا و اساس یادگیری مادام‌العمر است (کاسکار و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعات اندکی به بررسی رابطه بین انگیزش درونی و تمایل به یادگیری مادام‌العمر پرداخته‌اند. اسکالینگام، ویلجر، یوفه، کنوکس، ففرگارد و همکاران (۲۰۱۶) به بررسی رابطه بین انگیزه تحصیلی و یادگیری در طول عمر پرداختند، و رابطه مثبت معنی‌داری بین انگیزه درونی و خودمختاری و تمایل به یادگیری مادام‌العمر یافتند. همچنین اسکالینگام و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود، به رابطه مثبت بین

^۱Self- determination theory

^۲Self-regulated

رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به ...

انگیزش ذاتی و درونی و تمایل برای ادامه تحصیل و یک شغل پی بردند. در نهایت باید گفت، تمایل به یادگیری مادام‌العمر امروزه جزو برنامه‌های اصلی دولت‌هاست و باید به زمینه‌های پرورش و تمایل افراد به یادگیری در سراسر عمر توجه کرد. همچنین باید خاطر نشان کرد، درباره تمایل به یادگیری مادام‌العمر تحقیقات اندکی انجام شده است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه متغیرهای باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی، با تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان است.

روش

پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی است. جامعه این پژوهش، کلیه دانشجویان دختر و پسر رشته روان‌شناسی دانشگاه پیام نور مرکز اهواز بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۲۰۰ نفر انتخاب شدند. از این تعداد، ۱۸۶ پرسش‌نامه، به‌صورت کامل به دست آمد. دامنه سنی آزمودنی‌ها، از ۲۰ تا ۵۴ بود. میانگین سن شرکت‌کنندگان، ۳۰/۲۱ سال، با انحراف معیار ۱۰/۱۷۴ بود. اخلاق پژوهش، در این مطالعه کاملاً رعایت گردید، به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسش‌نامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند.

ابزار

مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSE): مقیاس خودکارآمدی عمومی، در سال ۱۹۷۹ توسط شوارتز و جروسلم ساخته شد و به ۲۶ زبان دنیا ترجمه شده است. مقیاس اولیه، دارای ۲۰ ماده با دو خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی اجتماعی بود که در سال ۱۹۸۱، به یک مقیاس تک عاملی با ۱۰ ماده چهارگزینه‌ای تحت عنوان GSE-10 تبدیل شد. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس، ۱۰ و ۴۰ می‌باشد. این مقیاس، تاکنون به ۲۸ زبان زنده دنیا برگردانده شده است (شوارتز و جورسال، ۱۹۹۵). دلاور، نجفی، رضایی، دبیری و رضایی (۱۳۹۲)، برای تعیین اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی عمومی، از روش تحلیل عاملی و اعتبار همگرا استفاده کردند که نتایج کفایت نمونه‌گیری (KMO) برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۸۹ و مقدار شاخص کرویت بارتلت در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. برای محاسبه اعتبار همگرایی مقیاس خودکارآمدی عمومی، از اجرای همزمان این مقیاس و مقیاس خودکارآمدی شرر استفاده شده بود، که همبستگی بین دو مقیاس مذکور، ۰/۸۰ در سطح ۰/۰۱۰، معنی‌دار به‌دست آمد. پایایی مقیاس نیز در پژوهش دلاور و همکاران (۱۳۹۲) ۰/۸۵ به‌دست آمد که نشان دهنده پایایی و روایی مناسب ابزار بود. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل عامل تاییدی و روایی سازه همگرا، برای تعیین اعتبار ابزار استفاده شد. تحلیل عامل تاییدی، در نمونه حاضر نشان داد که هیچ‌کدام از ماده‌های ابزار بار عاملی کمتر از ۰/۳ نداشتند و همگی ماده‌ها، در تحلیل استفاده شدند. همچنین در پژوهش حاضر نیز روایی سازه همگرایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی با عزت‌نفس روزنبرگ و خودکارآمدی شرر به‌ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۵ به‌دست آمد، و نشان‌دهنده روایی سازه مناسب ابزار است. پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ، مقدار ۰/۸۵ به‌دست

¹Generalized Self-Efficacy Scale

آمد. جدول ۱، شاخص‌های برازندگی تحلیل عامل تأییدی پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی و سایر پرسش‌نامه‌های تحقیق حاضر را نشان می‌دهد.

پرسشنامه انگیزش درونی (IMI): به منظور سنجش انگیزش درونی، از پرسشنامه انگیزش درونی امابیل (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۷ ماده بوده، و به‌وسیله مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرت، با دامنه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) سنجیده می‌شود (افشاری، نامی، ارشدی و هاشمی، ۱۳۹۳). در پژوهش امابیل (۱۹۹۶)، پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ، برابر ۰/۹۱ گزارش شده است. و روایی، با تحلیل عامل تأییدی در پژوهش امابیل و همچنین تیرنی، فارمر و گرین (۱۹۹۹) قابل قبول گزارش شده، و تمامی ماده‌ها روی یک عامل بار گذاشته‌اند. در پژوهش افشاری (۱۳۹۲)، ضرایب پایایی پرسشنامه مذکور از طریق ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب ۰/۷۳۰ و ۰/۶۷۲ به دست آمده است. همچنین برای بررسی روایی سازه ابزار، تحلیل عامل تأییدی روی ماده‌های این مقیاس صورت گرفت، به طوری که شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی برازش پرسش‌نامه انگیزش درونی را نشان می‌دهد (به نقل از افشاری، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، نیز برای تعیین روایی سازه همگرایی پرسش‌نامه انگیزش درونی، همبستگی آن با پرسش‌نامه جهت‌گیری انگیزشی برای یادگیری (EFL) کاریرا (۲۰۱۲) استفاده شد که ضریب همبستگی، $r = 0/88$ به دست آمد که نشان دهنده روایی سازه مناسب این ابزار است. پایایی ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۹۳ به دست آمد. جدول ۱، شاخص‌های برازندگی تحلیل عامل تأییدی پرسش‌نامه انگیزش درونی و سایر پرسش‌نامه‌های تحقیق حاضر را نشان می‌دهد.

پرسشنامه تمایل به یادگیری مادام‌العمر: این پرسشنامه، جهت سنجش تمایل به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان، توسط دیندار و بایراکسی (۲۰۱۵) ساخته شده است و توسط سواری (۱۳۹۶) روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز انجام شده، برای هنجاریابی آن، از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۱۷ ماده است. در آغاز برای توانایی ۱۷ ماده پرسش‌نامه تمایل به یادگیری مادام‌العمر نمونه‌گیری KMO، به کار آمد که ضریب به دست آمده، ۰/۸۵ بود. همچنین آمون بارتلت نیز معنادار بود. برای تحلیل عاملی مقیاس، در آغاز روش تحلیل سازه‌های اصلی و سپس برای تعیین عامل‌های احتمالی که زیربنای آزمون را می‌سازد، روش چرخش واریمکس به کار رفت. برای یافتن این که مقیاس از چند عامل معنی‌دار ساخته شده است، سه شناسه عمده بررسی شد: (۱) ارزش ویژه، (۲) نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل، و (۳) آزمون اسکری. در نهایت سه عامل کنجکاوی، استقبال از یادگیری و دسترسی به اطلاعات و یک نمره کل به دست آمد. روش نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس چهاردرجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱ امتیاز) تا کاملاً موافقم (۴ امتیاز) صورت می‌گیرد. همچنین روایی مقیاس از روش تحلیل گویه، که محاسبه ضریب همبستگی بین گویه‌های هر مقیاس با نمره کل مقیاس است، محاسبه گردید. نتایج نشان داد که بعد استقبال از یادگیری بالاترین ضریب همبستگی (۰/۸۱) و بعد دسترسی کمترین ضریب همبستگی (۰/۶۸) را به خود اختصاص دادند. پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس و نمره کل، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۵، ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد. جدول ۱، شاخص‌های برازندگی تحلیل عامل تأییدی پرسش‌نامه تمایل به یادگیری مادام‌العمر و سایر پرسش‌نامه‌های تحقیق حاضر را نشان می‌دهد.

رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به ...

جدول ۱- شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی پرسش‌نامه‌های تحقیق حاضر

پرسشنامه	RANSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	GFI	X ² /df	df	X ²
تمایل به یادگیری مادام‌العمر	۰/۰۶	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۳	۴/۸۸	۴۴	۲۱۴/۷۷
باورهای خودکارآمدی	۰/۰۵	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۵	۳/۲	۹	۲۸/۸۰
انگیزش درونی	۰/۰۹	۰/۸۶	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۸۲	۰/۹۳	۴/۷۷	۱۴	۶۶/۹۰

یافته‌ها

جدول ۲- میانگین، انحراف معیار، ضرایب همبستگی و آزمون نرمال بودن داده‌ها در متغیرهای تمایل به یادگیری مادام‌العمر، باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	K_S	P
تمایل به یادگیری مادام‌العمر	۵۰/۸۹	۵/۷۶	-			۲/۴۲	۰/۲۵۳
باورهای خودکارآمدی	۳۶/۳۱	۵/۸۸	۰/۵۰۲**	-		۰/۸۰۰	۰/۰۵۱
انگیزش درونی	۲۵/۶۱	۳/۵۳	۰/۴۱۲**	۰/۴۱۸**	-	۱/۱۰۷	۰/۱۷۲

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیارهای نمره‌های متغیر تمایل به یادگیری مادام‌العمر، باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی نشان داده شده‌اند. همچنین همبستگی بین متغیر تمایل به یادگیری مادام‌العمر با باورهای خودکارآمدی (۰/۵۰) و انگیزش درونی (۰/۴۱) مثبت و معنی‌دار ($P < ۰/۰۰۱$) به دست آمد. نتایج آزمون نرمال بودن کولموگروف-اسمیرنوف؛ نشان داد که متغیرهای این پژوهش همگی از توزیع نرمال برخوردارند ($P > ۰/۰۵$). یکی از پیش‌فرض‌های مهم تحلیل رگرسیون، عدم وجود هم خطی چندگانه (بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی بالایی وجود نداشته باشد) است که با استفاده از دو آزمون ضریب تحمل (T) و شاخص تورم واریانس (VIF) اندازه‌گیری می‌شود. ارقام بالای عامل نوسان (> ۱۰) مواردی هستند که باید از آن‌ها احتراز کرد. آماره تحمل، بیانگر آن است که متغیر، تا چه حد توسط سایر متغیرهای پیش‌بین دیگر موجود در مدل پیش‌بینی یا تبیین می‌شود. در پژوهش حاضر، آزمون شاخص تحمل برای متغیرها ۰/۸۲ و عامل تورم واریانس برابر ۱/۲۱ است، که نشان‌دهنده رعایت این مفروضه است. همچنین برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون (Durbin-Watson) استفاده شد که مقدار ۲/۹۷ نشان‌دهنده رعایت این مفروضه است. جدول ۳، معنی‌داری مدل رگرسیون متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک را نشان می‌دهد.

^۱- Kolmogorov-Smirnov test

جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای تمایل به یادگیری مادام‌العمر و باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با روش گام به گام (StepWise)

گام	متغیرها	F	R	R ²	ΔR^2	β	B	F
گام اول	باورهای خودکارآمدی	۶۱/۹۹	۰/۵۰	۰/۲۵	۰/۲۴	۰/۵۰	۰/۴۹	۶۱/۹۹
گام دوم	باورهای خودکارآمدی	۱۳/۲۶	۰/۵۵	۰/۳۰	۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۲۹	۱۳/۲۶
	انگیزش درونی					۰/۲۴	۰/۴۰	

با توجه به نتایج جدول ۳، همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک $R=0/55$ و مجذور آن برابر $R^2=0/30$ نشان می‌دهد که، ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین (باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی) در پیش‌بینی متغیر تمایل به یادگیری مادام‌العمر $0/55$ است، و بر طبق مقدار ضریب تعیین به دست آمده کل متغیرهای پیش‌بین $0/30$ از مقدار متغیر ملاک را پیش‌بینی کردند. همچنین مطابق نتایج جدول ۳، تمام متغیرهای پیش‌بین درصدی از واریانس تمایل به یادگیری مادام‌العمر را تبیین می‌کنند. باورهای خودکارآمدی ($\beta=0/50$, $t=14/40$) و انگیزش درونی ($\beta=0/24$, $t=3/64$) به صورت مثبت، در پیش‌بینی متغیر ملاک نقش دارند. همچنین بر اساس مقادیر بتاهای (β) جدول، می‌توان بیان کرد که باورهای خودکارآمدی ($\beta=0/50$) نسبت به انگیزش درونی ($\beta=0/24$)، نقش مهم‌تری در پیش‌بینی تمایل به یادگیری مادام‌العمر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان رشته روان‌شناسی است. نتایج پژوهش حاضر، نشان داد که باورهای خودکارآمدی، پیش‌بین قوی برای تمایل به یادگیری مادام‌العمر است، که با یافته‌های ادمونی (۲۰۱۸)، رامی و ریلی - دوکت (۲۰۱۶) و گاریپاگاتوگلو (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت، جهان امروز با نوآوری‌های تکنولوژیکی بی‌سابقه‌ای روبرو است که نه تنها افراد را قادر می‌سازد که بتوانند در مواجهه با عدم اطمینان و تغییر، بلکه در جهت اختراع شغل‌های خود نیز فعالیت می‌کنند. جهان امروز، با نوآوری‌های تکنولوژیکی بی‌سابقه‌ای که در حال رشد است، افراد را مجبور به به‌روزرسانی خود و مقابله با این حجم تغییرات سریع می‌کند. بنابراین، چالش واقعی امروزه آموزش و پرورش این است که دانش‌آموزان را تقویت کنند، تا توانایی خود را برای ادامه یادگیری گسترش دهند و به آنان این اطمینان را بدهد که آن‌ها توانا هستند، و برای یادگیری اصرار بورزند. لذا می‌توانند هر کاری را که به آن علاقه‌مندند، به اتمام رسانند. در حالی که علاقه فراوان امروزه به یادگیری مادام‌العمر وجود دارد، سؤال اساسی این است که: مسئول آموزش مداوم کیست؟ هنوز مسئله داغ مورد بحث اندیشمندان است. در این راستا، برخی

رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به ...

معتقدند که موسسات آموزشی و عالی باید مسئولیت آن را به عهده گیرند، دیگران معتقدند که خود افراد، باید مسئولیت اصلی را به دوش بکشند (گاریپاگاتوگلو، ۲۰۱۳). از جهت دیگر، خدایی، صالحی و محسن پور (۱۳۹۴) نشان دادند خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان به طور مستقیم و مثبت اثر می‌گذارد، بنابراین می‌توان انتظار داشت این افراد، یادگیری مادام‌العمر را در تمام طول عمر خود حفظ کنند. 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 (شارپلس، ۲۰۰۰). یکی از مهم‌ترین مسائل برای موسسات آموزش عالی، ایجاد نگرش، باور و تعهد در دانش‌آموزان نسبت به تمایل به یادگیری مادام‌العمر است (بت و اسمی، ۲۰۰۹). 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 برایم در فردی بالاتر باشد، به مراتب انگیزش درونی فرد افزایش یافته، راهبردهای فراساختی و یادگیری مختلفی را استفاده می‌کند و این ترکیب را در سراسر طول زندگی خود برای یادگیری‌های بیشتر به کار می‌بندد. البته در اینجا باید ذکر کرد، افراد با خودکارآمدی بالا در معرض یک خطر هستند، و دانش‌آموزان که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، ممکن است احساس کنند نیاز و علاقه‌ای به یادگیری مادام‌العمر ندارند. زیرا فکر می‌کنند به اندازه کافی قبلاً اطلاعات جمع کرده‌اند و نسبت به خود اطمینان بیش از حد داشته باشند. در واقع، ممکن است یادگیری مادام‌العمر را به عنوان ضرورت زندگی خود مورد توجه قرار ندهند (گاریپاگاتوگلو، ۲۰۱۳). یافته دیگر پژوهش، رابطه مثبت معنی‌دار بین انگیزش درونی و تمایل به یادگیری مادام‌العمر است که با یافته‌های اسکالینگام و همکاران (۲۰۱۷) و اسکالینگام و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. انگیزه، عامل اصلی تحرک و فعالیت یک فرد برای انجام کاری است. در این میان، انگیزه درونی عاملی است که سبب برانگیخته شدن فرد برای انجام یک شغل یا تکلیف یا ادامه دادن آن در طول زمان می‌شود. تمایل به یادگیری مادام‌العمر، همان‌گونه که گفته شد، یک نوع یادگیری که در سراسر زندگی اتفاق می‌افتد و علاوه بر نیاز به سواد اطلاعاتی و مهارت‌ها، فرد برای ادامه آن تکلیف یا نوآوری در آن مسیر، باید انگیزه درونی داشته باشد. یعنی به میل و بر اساس لذتی که از انجام آن عمل می‌برد، حرکت کند (اسچامبر، انگلندر و کاریکیو، ۲۰۱۳). البته، پژوهشگران یاد شده در پژوهش خود نشان دادند. بعضی افراد بر اساس انگیزه بیرونی در طول سال‌های تحصیلی خود نسبت به انگیزه درونی مانند لذت بردن از یادگیری و کشف و جستجو، برانگیخته می‌شوند که البته این عمل در میان دانشجویان ساکن خوابگاه، نمود بیشتری دارد (اسکالینگام، ۲۰۱۷). همچنین طبق نظریه کنترل در طول عمر، انگیزه، به عنوان فرایند نظارتی بر انتخاب‌ها، عملکرد و محدودیت درونی و بیرونی انجام یک تکلیف، عمل می‌کند. این نظریه، استدلال می‌کند که انتخاب رفتار دارای دو جنبه اصلی است: ۱- نیاز به انتخاب و ۲- سرمایه‌گذاری متمرکز بر روی منابع رسیدن به آن. افراد بر اساس باورهای خودکارآمدی خود انگیزه درونی برای انجام و ادامه دادن آن تکلیف در سراسر طول زندگی خود عمل می‌کنند (مارتین، ۲۰۱۱). در همین رابطه، نتایج تحقیق بال، شامبروک، جیمز و بروک (۲۰۰۵) نشان داد که باورهای خودکارآمدی به طور معناداری، می‌تواند انگیزش درونی دانشجویان رشته‌های پزشکی، داروسازی،

بهداشت و دندان‌پزشکی را پیش‌بینی کند. لذا باورهای خودکارآمدی، سهم بیشتری در پیش‌بینی انگیزش درونی دانشجویان رشته‌های پزشکی، داروسازی، بهداشت و دندان‌پزشکی دارند. باورهای خودکارآمدی بالا، به سطوح بالای انگیزش و تلاش مداوم منجر می‌شود. افزون بر این، در تبیین نتیجه به‌دست آمده می‌توان گفت، 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 بیشتری نشان می‌دهند (مامی، ناصری و ویسی، ۲۰۱۵). پژوهش حاضر نیز، مانند هر پژوهش دیگری، عاری از محدودیت نیست، خارج شدن برخی از آزمودنی‌ها از فرایند پژوهش و کم شدن نمونه آماری (عدم تکمیل کامل پرسشنامه‌ها: ۱۴ نفر از ۲۰۰ نفر) و کم بودن نمونه پژوهش، از محدودیت‌های تحقیق حاضر به‌شمار می‌رود، و می‌تواند بر نتایج تحقیق اثرگذار باشد. تحقیق حاضر پیشنهاد می‌دهد، امروزه تمایل به یادگیری مادام‌العمر، مساله بسیار مهمی است که زمینه‌های بروز آن، می‌تواند باورهای خودکارآمدی و انگیزه درونی باشد.

Reference

- Afshari, A., Naami, A., Arshadi, N., & Hashemi, S. I. (2014). Design and test a model of relationships between individual, group, and organizational factors with organizational creativity in the employees of the National Oil and Gas South Companies (Aghajari Region). *Journal of Psychological Achievements*, 21 (2), 45-64. (in persion).
- Alizarei, A., & Gilanian, M. (2015). Self-efficacy as a function of language learning strategy use. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9(3), 223-235.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*, Boulder, CO: West View Press Inc. (1998), "How to Kill Creativity," *Harvard Business Review*, 76 (5), 77-8.
- Amani, M., & Kiani, A. (2017). Study of relationship between perfectionism and academic performance: mediating role of self-regulation and academic self-efficacy. *Journal of Applied Psychological Research*, 8(2), 51-68. (in persion).
- Babenko, O., Koppula, S., Daniels, L., Nadon, L., & Daniels, V. (2017). Lifelong learning along the education and career continuum: meta-analysis of studies in health professions. *J Adv Med Educ Prof*, 5(4), 157-163.
- Bandura, A. 1997. Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral. *Psychological review*, 84(2), 191- 215.
- 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.
- Bronstein, J. (2014). The role of perceived self-efficacy in the information seeking behavior of library and information science students. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(2), 101-106.
- Bull, SJ, Shambrook CJ, James W, Brooks, JE. (2005). Towards an Understanding of Mental Toughness in Elite English Cricketers. *J Appl Sport Psychol*.17(3):209-27.

- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40, 191-202.
- CigdemBagci, S. (2018). Does everyone benefit equally from self- efficacy beliefs? The moderating role of perceived social support on motivation. *Journal of Early Adolescence*, 38(2),204-219.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective, In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33) New York: University of Rochester Press.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6),329-337.
- DikerCoskun, Y., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343–2350.
- Dindar, H., & Bayrakci, M. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. international. *Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20.
- 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.
- Firmin, S., & Miller, C. (2005). Facilitating the development of lifelong learners through e-communication tools. Paper presented at ASCILITE Conference, Brisbane, Queensland.
- Garipagaoglu, B. C. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of Computer Education and Instructional Technologies pre-service teachers: A case study. *International Journal of Human Sciences*, (10)1, 224-236.
- Green, R. A., Morrissey, S. A., & Conlon, E. G. (2017). The values and self-efficacy beliefs of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 11, 1-10.
- Hmieleski, K. M., & Baron, R. A. (2008). When does entrepreneurial self-efficacy enhance versus reduce firm performance? *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(1), 57 – 72.
- Huang, C. (2013) Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35.
- Hyvonen, S., & Tuominen, M. (2006). Entrepreneurial innovations, market-driven tangibles and learning orientation: critical indicators for performance advantages in SMEs. *International Journal of Management and Decision Making*, 7(6), 643 – 660.
- Khodaei, M., Salehi, K., & Mohdenpour, M. (2015). Structural Modeling on the relationship between basic psychological needs and academic self- efficacy with

- academic engagement in science class. *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(3), 219-235. (in persian).
- Dilek Yahz, S. (2017). Relationship between lifelong learning levels and information literacy skills in teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 939-946.
- Kusurkar, R. A., TenCate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Adv Health SciEduc Theory Pract*, 18(1), 57-69.
- Martin, G. (2011). *Undertanding motivation for lifelong education through biography, complexity and control*. A thesis submitted to the University of Birmingham for the degree of doctor of philosophy.
- Mami S, Naseri N, Veasi F. (2015). The effectiveness of self- regulation strategies training on problem-solving and self- efficacy of students in mates. *J Psychol Achieve*.4(2),169-78.
- Mi, M., & Rily- Doucet, C. (2016). Health professions students' lifelong learning orientation: Associations with information skills and self-efficacy. *Evidence Based Library and Information Practice*, 11(2), 121-135.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing Soc*, 38(4), 651-675.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2013a). The association between lifelong learning and psychological well-being among older adults: implications for an interdisciplinary health promotion in an aging society. *Activities Adaptation & Aging*, 37, 3, 239-50.
- Nezami, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1996). *Persian Adaptation (Farsi) of the General self – efficacy scale*. ctriocrd from [http://user page. Fu – Berlin. De/-health / health/ persona. Htm](http://user.page.Fu – Berlin. De/-health / health/ persona. Htm).
- Ng, B. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain sciences*, 8(20), 3-10.
- Ochani, M., Hatami, J., & Hejazi, E. (2015). Prediction of intrinsic motivation of female students through basic psychological needs in mathematics. *Journal of Applied Psychological Research*, 6(3), 101-113 (in persian).
- Peters, R. (2015). Anchored learning and the development of creative, critical thinking and life-long learning skills. *Teaching Public Administration*, 33(3), 221-240.
- Qanbari Qalehsari, M., Khanghanizadeh, M., & Ebadi, A. (2017). Lifelong learning strategies in nursing: A systematic review. *Electron Physician*,9(10), 5541-5550.
- Rajabi, Gh. (2005). Reliability and validity of the scale of general self-efficacy beliefs in students of psychology, faculty of educational sciences and psychology, Shahid Chamran University and Islamic Azad University, Marvdasht Branch. *Journal of Modern Education Teaching*, 1(2), 111-122 (in persian).

رابطه ساده و چندگانه باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی با تمایل به ...

- 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 Pangnga provinces. Kasetsart Journal of Social Sciences, 39(2), 207-214.
- Rivers, D. J., & Ross, A. S. (2018). L1/L2 communication self-efficacy beliefs and the contribution of personality. *The Language Learning Journal*, 12, 2-12.
- Schumacher, D. J., Englander, R., & Carraccio, C. (2013). Developing the master learner: Applying learning theory to the learner, the teacher, and the learning environment. *Acad Med*, 88, 1635-1645.
- Schunk, D. H. (2016). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86
- Sevari, K. (2017). Reliability and validity of life-long learning questionnaire in Payame Noor University Students. Unpublished article.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile Technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34 (3-4), 177- 193.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Sockalingam, S., Soklaridis, S., Yufe, S., Rawkins, S., Harris, I., & Tekian, Wiljer, D., A. (2017). Incorporating lifelong learning from residency to practice: A qualitative study exploring psychiatry learners' needs and motivations. J Contin Educ Health Prof, 37(2), 90-97.
- Sockalingam, S., Wiljer, D., Yufe, S., Knox, M. K., Fefergrad, M., Silver, I., Harris, I., & Tekian, A. (2016). The relationship between academic motivation and lifelong learning during residency: A study of psychiatry residents. *Acad Med*, 91(10), 1423-1430.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148.