

شناسایی ابعاد یادگیری پوی پا در دانشگاه<sup>۱</sup>فرهاد احمدی اصل<sup>۱\*</sup>، سکینه شاهی<sup>۲</sup>، یداله مهرعلی زاده<sup>۳</sup>، مقصود فراستخواه<sup>۴</sup>F. Ahmadiasl<sup>1</sup>, S. Shahi<sup>2</sup>, Y. Mehralizadeh<sup>3</sup>, M. Farasatkah<sup>4</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۶/۰۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۰۹

Received Date: 2020/04/28

Accepted Date: 2020/08/29

## چکیده

**هدف:** هدف از اجرای این پژوهش شناسایی ابعاد یادگیری پوی پا در دانشگاه بود.

**روش:** روش پژوهش، آمیخته از نوع اکتشافی است. در بخش کیفی پژوهش از رویکرد تحلیلی بافت‌نگاری و در بخش کمی از روش توصیفی-همبستگی استفاده شده است. در بخش کیفی پژوهش، مشارکت کنندگان پژوهش به روش هدفمند انتخاب و با ۱۶ نفر از متخصصان حوزه آموزش عالی مصاحبه انجام شد. مشارکت کنندگان پژوهش در بخش کمی، شامل ۱۲۰ نفر برای مرحله اول و ۳۷۸ نفر از اساتید دانشگاه‌های دولتی برای مرحله دوم بودند که به روش طبقه‌ای و تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه‌های نیمه ساختمند بود. قابلیت اعتماد مصاحبه‌ها از طریق باورپذیری، انتقال‌پذیری، اعتماد‌پذیری و تأییدپذیری بدست آمد. در بخش کمی ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که روایی صوری، محتوایی و سازه آن سنجیده شد و ضریب آلفای کرونباخ جهت سنجش پایایی برای پرسشنامه ۰/۹۳ بدست آمد. در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک دو نرم‌افزار SPSS و LISREL صورت پذیرفت.

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان می‌دهد مؤلفه‌های یادگیری پوی پا در دانشگاه در چهار محور، یادگیری برای یادگرفتن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای با هم زیستن و یادگیری برای زیستن دسته بندی می‌شوند. یادگیری پوی پا به عنوان یکی از سیاست‌های آموزشی در اکثر کشورها مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار دارد.

**کلید واژه‌ها:** یادگیری، یادگیری پوی پا، تحلیل بافت‌نگاری

۱. دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۴. استادیار گروه برنامه‌ریزی آموزشی عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

Email: ahmadif985@gmail.com

\* نویسنده مسئول:

\* این مقاله با حمایت قطب آموزش مداوم دانشگاه شهید چمران اهواز تهیه و چاپ گردیده است.

## مقدمه و بیان مسئله

دانش و سرمایه انسانی به عنوان یکی از اساسی‌ترین محرک‌های توسعه جوامع و سعادت بشری شناخته می‌شود (Harrison & Turok, 2017). بخشی از این دانش در سیستم آموزش عالی تولید و در جهت تربیت افراد به کار گرفته می‌شود. آموزش عالی همواره تحت تأثیر فشارهای محیط بیرونی خود قرار دارد و برای پاسخگویی به نیازهای متغیر محیط بیرونی به سمت تغییر و به روز رسانی مداوم روندهای آموزشی خود حرکت می‌کند (Slantcheva-Durst, 2013 & Davis, 2003). سیستم آموزش عالی برای رویارویی بهتر با تغییرات آینده می‌تواند مهارت‌های یادگیری پوی پا<sup>۱</sup> را در بین دانشجویان توسعه دهند (Su, Feng, Yang & Chen, 2012). در عصر حاضر یکی از اهداف آموزش عالی ایجاد بستری برای تحقق یادگیری پوی پا از طریق توسعه دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌ها برای دانشجویان است (Su, 2011). یادگیری پوی پا در ایران، با عناوینی چون یادگیری مادام‌العمر، یادگیری مداوم، آموزش مداوم استفاده می‌شود. در یادگیری پوی پا، پویندگی و پایداری در یادگیری؛ تربیت افراد کنجکاو و جوینده دانش و توجه به ابعاد یادگیری در طول زندگی فرد به عنوان اصلی مهم در نظر گرفته می‌شود (Ahmadiasl, Shahi, Mehralizadeh & farasatkah, 2019). این نوع از یادگیری شامل انواع یادگیری‌های رسمی و غیر رسمی در داخل یا خارج سیستم‌های آموزشی است که در خانه، محیط کار، سیستم‌های آموزشی یا هر جایی که فرد حضور دارد اتفاق می‌افتد (Bozat & Bozat, 2014 & Hursen, 2014)؛ بنابراین این یادگیری ترکیبی از همه فرایندهای یادگیری در طول حیات یک فرد است (Jarvis, 2016)؛ و توسعه سرمایه انسانی را به دنبال دارد (Yorke, 2003)؛ و در نهایت موجب ایجاد جوامع یادگیرنده می‌شود (Bhatia, 2015; Prokou, 2008 & Dhaliwal, 2015).

یادگیری پوی پا از اواسط دهه ۱۹۷۰ تا اوایل دهه ۱۹۹۰ در ادبیات جهانی به عنوان یک اصطلاح مورد توجه، مطرح شد (Dehmel, 2006)؛ و در حال حاضر در سیاست‌های آموزشی اکثر کشورها مورد توجه قرار گرفته است. در ادبیات نظری معادل‌هایی چون «آموزش مداوم»<sup>۲</sup>؛ «آموزش بزرگسالان»<sup>۳</sup>؛ «آموزش در مسیر شغلی»<sup>۴</sup> و «آموزش مجدد»<sup>۵</sup> برای یادگیری پوی پا استفاده شده است (Aspin, 2007). یادگیری پوی پا شامل همه نوع یادگیری است که دانش و مهارت‌ها و توانایی تفکر انتقادی را در جهت تعامل مناسب بین فرد و محیط توسعه می‌دهد (Lut, 2017). تمام فعالیت‌های تربیتی و آموزشی که به صورت نظام‌مند و سازماندهی شده در اختیار افراد قرار می‌گیرد تا آن‌ها بتوانند در

---

1. Lifelong Learning  
2. Lifelong Education  
3. Adult Education  
4. Career Education  
5. Recurrent Education

کسب دانش و یادگیری مهارت‌های شغلی و زندگی فعلی یا آتی خویش ایفای نقش کنند و زندگی بهتری داشته باشند تحت عنوان یادگیری پوی پا قرار می‌گیرد (Leeuwen & Praag, 2002). یادگیری پوی پا سبب ایجاد خلاقیت، ابتکار و مسئولیت در افراد می‌شود و با توسعه مهارت‌هایی چون مدیریت عدم اطمینان؛ ارتباط با فرهنگ‌ها، خرده فرهنگ‌ها، خانواده‌ها و جوامع؛ و مدیریت تعارض سبب سازگاری افراد در شرایط متنوع می‌شود (Duta & Rafaila, 2014). این نوع از یادگیری در سطح دانشگاه می‌تواند به صورت رسمی، غیر رسمی و آزاد اتفاق بیافتد (Kryk, 2016).

یادگیری پوی پا، توسعه پتانسیل‌های انسانی بر اساس روند حمایتی مداوم است که افراد را به کسب دانش، ارزش‌ها، مهارت‌ها و درک آن‌ها در طول زندگی تحریک و توانمند می‌سازد و آن‌ها را در نقش‌ها و موقعیت‌ها و محیط با خودباوری، خلاقیت و لذت به کار می‌گیرد (Longworth, 2000). این نوع از یادگیری از طریق توسعه دانش، مهارت‌ها، شایستگی‌های و یا صلاحیت‌ها فردی و به دلایل شخصی، اجتماعی و حرفه‌ای کسب می‌شود (European Commission, 2002). یادگیری پوی پا از چهار محور اصلی تشکیل شده است که عبارت است از: ۱) یادگیری برای دانستن<sup>۱</sup> که از طریق توسعه تمرکز فردی، مهارت‌های حافظه، توانایی تفکر و توسعه خود آگاهی و تفکر عمیق و انتقادی تحقق می‌یابد (Bennet & Moriarty, 2016). ۲) یادگیری برای انجام دادن<sup>۲</sup>؛ با توسعه حرفه‌ای فرد و آماده شدن برای تصدی یک شغل در ارتباط است (Miclea, 2004). ۳) یادگیری برای باهم زیستن<sup>۳</sup>؛ با مؤلفه‌هایی چون احترام به تنوع قومی و نژادی و احترام به تفکرات انسانی و دموکراسی شناخته می‌شود. ۴) یادگیری برای زیستن<sup>۴</sup>؛ با مؤلفه‌هایی چون توسعه و غنای شخصیتی (Chițiba, 2012). ایجاد ارتباطات اجتماعی به عنوان عضوی از یک جامعه و تمدن و تکامل بشری در ارتباط است (Delors, 1996). تحقق این چهار ستون یادگیری برای رسیدن به اهداف یادگیری پوی پا ضروری است (Nesbit, Dunlop, & Gibson, 2013).

یادگیری پوی پا در دانشگاه چالش‌هایی را برای فهمیدن، کشف و پشتیبانی در ابعاد ضروری یادگیری مانند یادگیری خود هدایتی، خود ارزیابی، شناسایی منابع یادگیری، یادگیری بر اساس نیاز، یادگیری همکارانه و یادگیری سازمانی ایجاد می‌کند (Love, 2011 & Fischer, 2000). گسترش یادگیری پوی پا در سطح دانشگاه، به افزایش عزت نفس، خودکارآمدی، گسترش جهان‌بینی، بهبود زمینه‌های روان‌شناختی، سلامت فردی منجر می‌شود (Hammond, 2004). ترویج یادگیری پوی پا به عنوان یک اصل و چارچوب برای بازسازی و توسعه آموزش و پرورش، برای تضمین سازگاری بین

1. Learning To Know

2. Learning To Do

3. Learning To Live Together

4. Learning To Be

مهارت‌های کلیدی و یادگیری رسمی، غیر رسمی و غیر رسمی مهم و ضروری است (Lut, 2017). از جمله مزیت‌های این نوع از یادگیری می‌توان به توسعه کامل توانایی‌های ذاتی، ایجاد تفکر باز، خلق یک مغز کنجکاو مشتاق، افزایش خرد، ساخت دنیایی بهتر، کمک به سازگاری در برابر تغییرات، کمک به یافتن معنای حقیقی زندگی، کمک به ایجاد روابط ارزشمند با افراد، کمک به خودشکوفایی و غنی سازی زندگی اشاره کرد (Ahonsi, 2012). یادگیری پویا به دانشجویان کمک می‌کند تا به عنوان یادگیرندگان مداوم شایستگی‌های فردی و مهارت‌های اشتغال پذیری خود را به صورت مداوم توسعه دهند و شانس خود را برای کسب شغل و نقش آفرینی بهینه در جامعه افزایش دهند (Jennings, 2000). کارکرد فعلی دانشگاه‌ها با ویژگی‌هایی چون تأکید بر آموزش افراد بدون توجه به نیازهای محیط بیرونی و کانالیزه کردن آموزش در یک مسیر خاص، باعث عمیق‌تر شدن شکاف بین نظر و عمل می‌شود. در حالی که رسالت اصلی دانشگاه‌ها، تربیت افراد خردمند، متخصص و دانشور است و خردورزی، امری ضروری در پیگیری مؤثر همه هدف‌ها است (Ackoff, 2000).

بررسی نتایج تحقیقات محققان در زمینه آموزش عالی و یادگیری پویا همچون Mohammadi (2011); mehr & et al, (2016); Chugh, (2018); Zandi & Masoumifard, (2018) نشان از وجود مسئله‌ای در آموزش عالی حول محور یادگیری دانشجویان و عدم تطابق مناسب آموزش‌های دانشگاهی با نیاز بازار کار و نیازهای فردی و اجتماعی دانشجویان دارد؛ اهمیت و ضرورت پژوهش در زمینه یادگیری پویا در نظام‌های آموزشی از آنجایی است که در اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی به اهمیت یادگیری پویا توجه شده است از این رو مسئله اصلی در این پژوهش بر روی یادگیری پویا در دانشگاه متمرکز شده است و به دنبال پاسخگویی با این سؤال است که یادگیری پویا در دانشگاه دارای چه ابعادی است؟.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

یادگیری پویا در ادبیات نظری از منظر رویکردهای مختلفی بررسی و ملاحظه شده است. برای نمونه به عنوان یک فرایند شخصی و اجتماعی (Billett, 2011)؛ به عنوان شانس دوباره برای آموزش عالی (Marks, 2004)؛ به عنوان فرایندی مداوم در زندگی (Ahmed, 2014) مطرح شده است. رشد توجه به یادگیری پویا از دو منظر کمی و کیفی قابل ملاحظه است. در بعد کمی این نوع از یادگیری در دو بعد عمودی (در طول زندگی فرد) و افقی (یادگیری به صورت رسمی و غیر رسمی و آزاد) اتفاق می‌افتد و در بعد کیفی که کمتر به آن توجه می‌شود ارتباط یادگیری با نیازهای رو به رشد آینده است به صورتی که دانش جامع کسب شده در حال پاسخگویی نیازهای آینده نخواهد بود و مدام باید

پیوند بین این دو حفظ شود (Su, Feng, Yang & Chen, 2012). یادگیری پویا به دوران تحصیل محدود نمی‌شود و یادگیری محدود به فضای کلاس درس نیست. در کنار این موارد واقعیت‌ها، مهارت‌ها، باورها و ظرفیت‌های عاطفی فرد صرفاً وابسته به آموزش رسمی وابسته نیست و نمی‌توان فرایند یادگیری را در طول عمر متوقف کرد؛ به عبارت دیگر، یادگیری محدود به زمان و مکان خاصی نیست. یادگیری پویا شامل نوعی از یادگیری است که تمام مراحل زندگی بشر را فرا می‌گیرد و هم شامل آموزش رسمی در سیستم‌های آموزشی و هم آموزش غیر رسمی است (Laal & Laal, 2012). دانشگاه‌ها در تربیت یادگیرندگان مداوم می‌توانند نقش کلیدی را ایفا کنند. به طور کلی یادگیرندگان پویا دارای ویژگی‌های زیر هستند.

- یادگیرندگان پویا مسئول برنامه‌ریزی برای رشد و توسعه حرفه‌ای است.
  - کسب صلاحیت‌های لازم با حرفه آن‌ها پیوند خورده است.
  - با معیارهای ارزیابی که عملکرد و میزان حرفه‌ای بودن آن‌ها را می‌سنجند آشنا هستند.
  - یادگیرندگان خودتعیین‌گر هستند.
  - محتوای آموزشی را بر اساس نیازهای خود انتخاب می‌کنند.
  - یادگیرنده پویا برنامه بلند مدتی برای توسعه حرفه‌ای خود دارد.
  - یادگیرنده پویا علاوه بر حرفه خود علائق دیگری برای یادگیری دارد (Love, 2011).
- در راستای تربیت چنین یادگیرندگانی سیستم‌های آموزشی باید به طور مستمر کیفیت فرایندها و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خود را بهبود بخشیده و از رویکردها و شیوه‌های نوین مؤثر استفاده نمایند. در راستای توسعه نگرش یادگیری پویا سیستم‌های آموزشی باید به شیوه‌ای سازماندهی شوند تا مهارت‌های اجتماعی، یادگیری و زندگی و مهارت‌های به دست آوردن فرصت‌های یادگیری در تلفیق با نیازهای فرد و جامعه در یادگیرندگان پدیدار شود، پس بر این اساس برنامه درسی باید مبتنی بر مهارت و برنامه‌های آموزشی حمایتی باشد تا یادگیرندگان مداوم پرورش یابند (Mohammadi mehr & et al, 2011). یادگیری پویا گذشته از برداشت‌های متفاوت از این واژه و جامعه هدفی که در کشورهای مختلف به آن اختصاص داده می‌شود در بیشتر کشورها در سیاست‌های آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها دنبال می‌شود. در جدول زیر تعدادی از پیشینه‌های مرتبط با موضوع تحقیق آورده شده است.

جدول (۱): پیشینه‌های پژوهش

نام محقق و تاریخ انتشار	جامعه آماری	نتایج
Popescu (2013) " الزامات توسعه استراتژی دانشگاه‌ها در زمینه یادگیری پویا"	سه دانشگاه دولتی	نتایج تحقیق نشان داد دانشگاه‌ها فاصله زیادی با تبدیل شدن به دانشگاه یادگیری مداوم دارند و این فاصله را می‌توان در عدم وجود قانون منسجم در زمینه یادگیری مداوم دانست.
Mwaikokesya (2014) " بهبود خصایص یادگیری پویا در بین دانشجویان کارشناسی کشور تانزانیا"	۸۳۹ نفر از دانشجویان	عوامل که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند عبارت‌اند از: مهارت یادگیری برای یاد گرفتن، پردازش اطلاعات، مهارت‌های اطلاعاتی، توان شخصی و مهارت‌های کار آفرینی؛ و با توجه به نتایج داده‌های جمع آوری شده، محقق به این نتیجه می‌رسد که تغییرات معناداری بین تمام عوامل به جز کار آفرینی مشاهده شده است.
Kamyabi & et al (2016) " ویژگی‌های مطلوب سیاست‌های آموزش عالی با تأکید بر رویکرد یادگیری مادام‌العمر: دیدگاه اساتید"	۱۶ نفر از اعضای هیأت علمی	بر پایه نتایج حاصل از این پژوهش چهار طبقه اصلی تحت عناوین: «ایجاد فرصت‌های یادگیری برابر و مداوم»، «انعطاف‌پذیری در پذیرش بازماندگان آموزش عالی»، «تنوع برنامه‌های آموزشی» و «فراگیر محوری» به عنوان برخی سیاست‌های اساسی آموزش عالی شناخته شد که نیازمند بازنگری هستند.
Chugh (2016) " یادگیرندگان مداوم و یادگیری سازمانی: چشم اندازی از دانشکده های دانشگاه‌های استرالیا"	مطالعه موردی ۴ دانشگاه استرالیا	این مطالعه نشان داد که اکثریت قریب به اتفاق دانشجویان خود را به عنوان یادگیرنده های مداوم در نظر می‌گیرند، به این معنا که در جستجوی یادگیری هستند، متعهد به پیشرفت فردی هستند، سعی در تجربه شیوه‌های جدید برای انجام کارهای خود هستند.
Yousefi (2017) " ساخت و رواسازی مقیاس ایرانی سنجش رویکرد یادگیری مادام‌العمر در بین دانشجویان علوم پزشکی"	۳۵۰ نفر از دانشجویان پزشکی	نتایج این پژوهش سه عامل زیربنایی به عنوان عوامل زیربنایی و تشکیل دهنده رویکرد یادگیری مادام‌العمر تعیین شدند: هدف گذاری، خود راهبری و خودارزیابی و استفاده از آموخته‌ها
Zandi & Masoumifard (2018) " اولویت‌های یادگیری مادام‌العمر در قالب سوادهای عصر حاضر از دیدگاه استادان و دانشجویان"	۳۷۲ دانشجو ۸۶ عضو هیئت علمی	هر دو گروه استادان و دانشجویان سواد اطلاعاتی را به طور مشترک به عنوان اولین اولویت خود انتخاب کردند، بعد از آن سواد سلامت در رتبه دوم قرار گرفت، دانشجویان سواد عاطفی را به عنوان رتبه سوم انتخاب کردند در حالی که استادان سواد مالی را در رتبه سوم اهمیت دانستند...

با جمع‌بندی نتایج پیشینه‌های پژوهشی در حوزه یادگیری پویا می‌توان گفت این نوع از یادگیری فرایند حمایتی مداوم است که افراد را توانمند می‌سازد تا به کسب دانش، ارزش‌ها، مهارت‌ها در طول زندگی خود بپردازند و آن‌ها در شرایط و محیط‌های مختلف با اعتماد، خلاقیت و لذت در جهت رفع نیازهای خود به کار گیرند. مطالعه یادگیری پویا در دانشگاه‌ها بیشتر حالت نظری و

مفهومی دارد و هدف بیشتر این تحقیقات شناسایی مؤلفه‌های یادگیری پویا بود. هدف از این پژوهش شناسایی ابعاد یادگیری پویا در دانشگاه است.

### سؤال‌های پژوهش

مؤلفه‌های یادگیری برای یادگرفتن به عنوان یکی از عناصر یادگیری پویا در دانشگاه کدام‌اند؟  
مؤلفه‌های یادگیری برای انجام دادن به عنوان یکی از عناصر یادگیری پویا در دانشگاه کدام‌اند؟  
مؤلفه‌های یادگیری برای باهم زیستن به عنوان یکی از عناصر یادگیری پویا در دانشگاه کدام‌اند؟  
مؤلفه‌های یادگیری برای زیستن به عنوان یکی از عناصر یادگیری پویا در دانشگاه کدام‌اند؟

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف از نوع مطالعات کاربردی و از نظر روش در زمره تحقیقات آمیخته قرار دارد. با توجه به این که شاخص‌ها و مؤلفه‌های یادگیری پویا مورد توافق همگان نیست و به دلیل توالی کیفی و کمی پژوهش از روش آمیخته اکتشافی استفاده شده است. در بخش کیفی پژوهش از رویکرد تحلیلی بافت‌نگاری<sup>۱</sup> و در بخش کمی از روش توصیفی – همبستگی بهره گرفته شده است. جامعه پژوهش در بخش کیفی کلیه صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی است که به دلیل نیاز به منابع اطلاعاتی کلیدی در این حوزه از روش نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شده است و ملاک انتخاب تعداد نمونه اشباع نظری بود و با توجه به این ملاک ۱۶ نفر به عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش حضور داشتند. در جدول زیر مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی آورده شده است.

جدول (۱): نمونه کیفی پژوهش

کد م	شغل و محل خدمت	کد م	شغل و محل خدمت
۹	دانشیار مدیریت آموزشی و معاون آموزشی دانشگاه شهید مدنی	۱	استاد دانشکده علوم و سرپرست سابق دانشگاه شهید چمران
۱۰	دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران	۲	استاد گروه ریاضی و ریاست دانشکده ریاضی دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۱	استاد گروه آموزش عالی و رئیس سابق دانشکده آموزش دانشگاه ایالتی آیووا	۳	استاد و ریاست سابق دانشگاه تبریز
۱۲	دانشیار گروه آموزش دانشگاه ایالتی آیووا	۴	استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۳	دانشیار گروه آموزش عالی دانشگاه ایالتی آیووا	۵	استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه
۱۴	استادیار گروه آموزش دانشگاه ایالتی آیووا	۶	استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه تبریز
۱۵	استادیار گروه آموزش عالی دانشگاه ایالتی آیووا	۷	دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز
۱۶	استاد بازنشسته مرکز یادگیری مداوم اتحادیه اروپا	۸	دانشیار مدیریت آموزشی و سرپرست دانشگاه فرهنگیان تبریز

در بخش کمی پژوهش جامعه آماری کلیه اساتید دانشگاه‌های دولتی ایران با رتبه استادی، دانشیاری و استادیاری است که تعداد آن‌ها بر اساس اعلام وزارت علوم ۲۴۵۱۷ برای سال تحصیلی ۹۶ - ۹۵ می‌باشد. در این پژوهش فرایند نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شده است. در مرحله اول ۱۲۰ نفر به روش تصادفی ساده برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی در پژوهش مشارکت داده شدند و در مرحله دوم به روش طبقه‌ای و تصادفی ساده و بر اساس فرمول کوکران، تعداد ۳۷۸ نفر به عنوان نمونه آماری از بین دانشگاه‌های دولتی ایران؛ دانشگاه‌های شهید چمران اهواز، دانشگاه شیراز، دانشگاه تهران، دانشگاه خوارزمی و دانشگاه تبریز انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختمند است و در بخش کمی از اطلاعات بدست آمده در بخش کیفی؛ پرسشنامه‌ای محقق ساخته شامل ۳۲ گویه تهیه شده است. در بخش کیفی قابلیت اعتماد نتایج از طریق بررسی داده‌ها و ثبت و ضبط جزئیات پژوهش و طولانی کردن فرایند مصاحبه‌ها بدست آمده است. در بخش کمی روایی صوری و سازه پرسشنامه ساخته شده مطلوب گزارش شد و پایایی ابزار از طریق آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی به روش تحلیل محتوا و کدگذاری استقرایی و در بخش کمی برای پاسخ به سؤال پژوهش از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی با



استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲؛ و تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار LISREL (نسخه ۸\*۸) استفاده است.

### یافته‌ها

نتایج تحلیل اطلاعات کیفی پژوهش، ۴ خوشه معانی برای یادگیری پویا در دانشگاه را نشان می‌دهد که بر اساس رویکرد تحلیل بافت انگارانه از چهار محور یادگیری پویا که یونسکو به آن اشاره کرده است به عنوان خوشه معانی‌های اصلی استفاده شده است و دانش جدید بدست آمده در این زمینه را در این قالب جا داده‌ایم. در جدول زیر خوشه‌های معنایی و مضامین و فراوانی آورده شده است.

جدول (۲): خوشه‌های معنایی و مضامین مستخرج در رابطه با یادگیری پویا در دانشگاه

فراوانی اظهارات	مضامین	خوشه‌های معانی
۶	تربیت یادگیرندگان پویانده و کنجکاو	یادگیری برای یاد گرفتن
۸	توسعه ظرفیت‌های یادگیری	
۱۱	آشنایی با راهبردهای یادگیری	
۹	تقویت مهارت خود راهبری در یادگیری	
۱۲	آشنایی با روش‌های مسئله گشایی	
۸	توسعه مهارت‌های شناسایی منابع یادگیری و جستجوی اطلاعات	
۴	ایجاد و توسعه آگاهی از ماهیت فرایندی یادگیری	
۵	تقویت مهارت‌های شناسایی نیازهای یادگیری خود	
۹	یادگیری مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه	یادگیری برای انجام دادن
۱۳	توسعه حرفه‌ای فرد در مسیر شغلی	
۱۱	یادگیری اخلاق حرفه‌ای برای تصدی حرفه	
۱۴	کسب مهارت‌های خلاقیت و نوآوری	
۱۲	یادگیری مهارت‌های کارآفرینی	
۹	کسب سواد تجاری	
۷	کسب مهارت‌های مدیریت زمان، پول و منابع انسانی	یادگیری برای با هم
۱۳	تقویت احترام به تمام قومیت‌ها، تنوع فرهنگی، ارزش‌ها و باورهای فردی	
۱۱	تقویت عدالت جنسیتی	
۸	تقویت اخلاق اجتماعی	یادگیری

خوشه‌های معانی	مضامین	فراوانی اظهارات
	توسعه هوش اجتماعی	۱۰
	آگاهی از حقوق شهروندی	۱۴
	تقویت ظرفیت‌های اجتماعی	۱۰
	تقویت احساس مسئولیت نسبت به از محیط زیست	۱۲
	احترام گذاشتن و توجه به حیات سایر مخلوقات	۱۱
	مهارت‌های بین فردی و تیمی	۱۵
	تقویت مهارت‌های ارتباطی	۱۳
یادگیری برای زیستن:	توسعه فردی و مهارت‌های شخصی	۱۴
	توسعه تفکر نقادانه	۱۲
	به دست آوردن مهارت‌های استفاده مناسب از فضای مجازی	۱۳
	توسعه اخلاق شخصی	۷
	یادگیری و توسعه بهداشت شخصی و جمعی	۶
	توسعه مسئولیت فردی و اجتماعی	۹
	توسعه سواد رسانه‌ای، اطلاعاتی و تکنولوژیکی	۱۱

نتایج تحلیل کیفی مصاحبه‌ها و اسناد نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی چون تربیت یادگیرندگان پوینده و کنجکاو، توسعه ظرفیت‌های یادگیری، آشنایی با راهبردهای یادگیری، تقویت مهارت خود راهبری در یادگیری و ... سازه یادگیری برای یادگرفتن را به عنوان یکی از محورهای یادگیری پوی پا تشکیل داده است. در این خصوص برای نمونه در مصاحبه کد ۴ عنوان شده است.

"دانشجویان در کلاس‌های درس رغبت چندانی برای یادگیری ندارند و به ندرت به دنبال مطالعه هستند و البته در خود اساتید هم صادق است. به طور کلی فراگیران ما در مورد مهارت‌های حل مساله ضعیف هستند. آموزش‌های رسمی و غیر رسمی دانشگاه باید در جهت تربیت فردی متعالی قدم بردارند و ..."

در زمینه یادگیری برای انجام دادن نتایج کیفی پژوهش نشان می‌دهد مؤلفه‌های این سازه شامل یادگیری مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه، توسعه حرفه‌ای فرد در مسیر شغلی،

یادگیری اخلاق حرفه‌ای برای تصدی حرفه و ... می‌شود. برای نمونه در مصاحبه کد ۸ عنوان شده است:

"دانشگاه‌ها مهم‌ترین وظیفه تربیت افراد برای بر عهده گرفتن نقش‌ها را در جامعه به عهده دارند و آموزش مهارت‌ها و دانش لازم برای به عهده گرفتن شغل و توسعه حرفه‌ای افراد در کلاس‌های درس دانشگاه اتفاق می‌افتد و در کشوری مثل ایران همیشه بحث ناکارآمدی دانشگاه‌ها از یک سو و عدم اعتماد صنعت و جامعه از سوی دیگر هویت دانشگاه‌ها را با چالش‌های اساسی روبرو کرده است و ..."

در زمینه یادگیری برای باهم زیستن نتایج تحلیل کیفی مصاحبه‌ها و اسناد نشان می‌دهد که مواردی چون تقویت احترام به تمام قومیت‌ها، تنوع فرهنگی، ارزش‌ها و باورهای فردی و تقویت عدالت جنسیتی، تقویت اخلاق اجتماعی و ... مؤلفه‌های این بعد از یادگیری پویا را تشکیل می‌دهد. برای نمونه در مصاحبه کد ۳ عنوان شده است.

"برنامه‌های فرهنگی دانشگاه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شود که دانشجویان از فرهنگ‌های مختلف در اجتماعات هنگام تعامل با افراد به باورها و فرهنگ آن‌ها احترام بگذارند و از زندگی در فرهنگ‌هایی که برای فرد ناآشناست لذت ببرند و فضای یادگیری بهتری را ایجاد کنند و ..."

یافته‌های کیفی پژوهش نشان می‌دهد در زمینه یادگیری برای زیستن مؤلفه‌هایی چون توسعه فردی و مهارت‌های شخصی، توسعه اخلاق شخصی، به دست آوردن مهارت‌های استفاده مناسب از فضای مجازی و ... سازه مورد نظر را به عنوان یکی از محورهای یادگیری پویا تشکیل می‌دهند. برای نمونه در مصاحبه کد ۱۳ عنوان شده است.

"دانشجویان بیشتر مهارت‌های زندگی و بهداشت فردی و جمعی را در مدارس و دانشگاه‌ها یاد می‌گیرند و حتی مهارت‌های مطالعه و استفاده از تکنولوژی را یاد می‌گیرند و حلقه ارتباطی مناسبی بین مدارس و دانشگاه‌ها وجود دارد..."

یادگیری برای زیستن در دانشگاه از اهمیت زیادی برخوردار است و در حال حاضر توجه به برخی از مؤلفه‌های این نوع از یادگیری در دانشگاه‌ها مانند توسعه اخلاق شخصی و توسعه سواد مجازی مهم و ضروری است. در ادامه به بررسی نتایج کمی پژوهش می‌پردازیم.

تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه نشان می‌دهد از مجموع کل شرکت کنندگان در مرحله دوم این پژوهش ۲۷۰ نفر معادل ۷۱/۴ درصد مرد و ۱۰۸ نفر معادل ۲۸/۶ درصد زن هستند. از نظر سابقه کار شرکت کنندگان دارای سابقه ۱۰-۶ سال (۲۷/۵ درصد) بیشترین مشارکت و سابقه کار ۲۰-۱۶ سال (۱۳ درصد) کمترین میزان مشارکت را داشتند. از نظر رتبه علمی، استادیار با ۵۵/۳ و از نظر متغیر گروه‌های آموزشی گروه علوم انسانی با ۳۴/۱ درصد بیشترین میزان مشارکت را در پژوهش داشتند. با توجه به توزیع جامعه و آمارهای موجود شرکت کنندگان در این پژوهش در متغیرهای ذکر شده دارای توزیع مناسبی هستند. در این پژوهش از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی برای مشخص کردن میزان همبستگی هر کدام از عوامل با سازه مورد نظر استفاده شده است. از پیش فرض‌های آزمون تحلیل عاملی اکتشافی می‌توان به آزمون کفایت نمونه برداری اشاره کرد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول (۳): آزمون کفایت نمونه‌برداری پژوهش

پرسشنامه	شاخص KMO	۰/۷۷۳
	کای اسکوئر	۲۰۸۲/۴۱۹
	درجه آزادی	۴۹۶
یادگیری پوی پا	سطح معناداری	۰/۰۰۰
آزمون بارلت	درجه آزادی	۷۴۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰

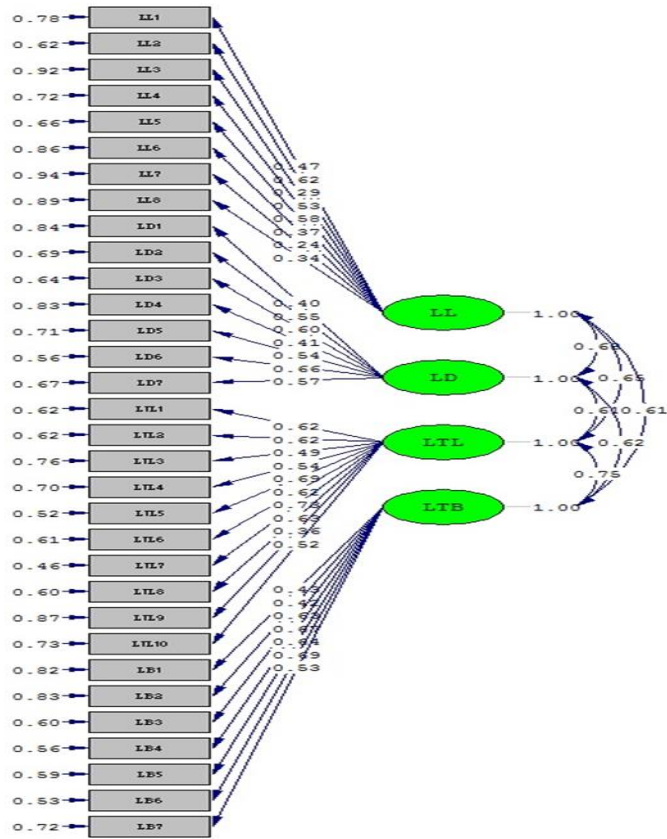
با توجه نتایج جدول فوق اجرای تحلیل عاملی بر مبنای ماتریس همبستگی بین متغیرهای پرسشنامه کاملاً قابل توجه است. در این پژوهش نمودار آزمون اسکری نشان داد که میتوان چهار عامل را برای یادگیری پوی در دانشگاه مدنظر قرار داد. در این پژوهش شناسایی مؤلفه‌ها به شیوه‌ی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش آزمایشی از نوع واریماکس با تعیین نقطه‌ی برش یا بار عاملی حداقل ۰/۴۰، مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. و چهار عامل یادگیری پوی با ۵۶ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند که رقم قابل قبولی است. در جدول زیر نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی آورده شده است.

جدول (۴): بار عاملی گویه‌های یادگیری پویا در دانشگاه

یادگیری برای زیستن	یادگیری برای با هم زیستن	یادگیری برای انجام دادن	یادگیری برای یاد گرفتن	
			۰/۷۹۸	تربیت یادگیرندگان پویانده و کنجکاو
			۰/۷۳۱	توسعه ظرفیت‌های یادگیری
			۰/۷۲۸	آشنایی با راهبرهای یادگیری
			۰/۸۲۴	تقویت مهارت خود راهبری در یادگیری
			۰/۶۲۷	آشنایی با روش‌های مسئله گشایی
			۰/۴۳۶	توسعه مهارت‌های شناسایی منابع یادگیری و جستجوی اطلاعات
			۰/۷۲۷	ایجاد و توسعه آگاهی از ماهیت فرایندی یادگیری
			۰/۷۵۸	تقویت مهارت‌های شناسایی نیازهای یادگیری خود
		۰/۷۲۶		یادگیری مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه
		۰/۵۵۷		توسعه حرفه‌ای فرد در مسیر شغلی
		۰/۵۱۸		یادگیری اخلاق حرفه‌ای برای تصدی حرفه
		۰/۵۱۷		کسب مهارت‌های خلاقیت و نوآوری
		۰/۶۷۴		یادگیری مهارت‌های کارآفرینی
		۰/۴۱۸		کسب سواد تجاری
		۰/۵۰۱		کسب مهارت‌های مدیریت زمان، پول و منابع انسانی
	۰/۶۶۴			تقویت احترام به تمام قومیت‌ها، تنوع فرهنگی، ارزش‌ها و باورهای فردی و فرهنگی
	۰/۵۹۶			تقویت عدالت جنسیتی
	۰/۶۱۵			تقویت اخلاق اجتماعی
	۰/۵۶۷			توسعه هوش اجتماعی (توانایی کلی برای کنار آمدن با افراد دیگر و دانش درباره‌ی قوانین اجتماعی و زندگی اجتماعی
	۰/۷۶۹			آگاهی از حقوق شهروندی
	۰/۴۳۹			تقویت ظرفیت‌های اجتماعی
	۰/۶۶۱			تقویت احساس مسئولیت نسبت به از محیط زیست
	۰/۳۸۷			احترام گذاشتن و توجه به حیات سایر مخلوقات
	۰/۵۶۰			مهارت‌های بین فردی و تیمی

یادگیری برای زیستن	یادگیری برای با هم زیستن	یادگیری برای انجام دادن	یادگیری برای یاد گرفتن	
	۰/۴۶۸			تقویت مهارت‌های ارتباطی
۰/۷۱۴				توسعه فردی و مهارت‌های شخصی
۰/۷۳۹				توسعه تفکر نقادانه
۰/۷۰۶				به دست آوردن مهارت‌های استفاده مناسب از فضای مجازی
۰/۷۹۵				توسعه اخلاق شخصی
۰/۶۱۶				یادگیری و توسعه بهداشت شخصی و جمعی
۰/۶۸۹				توسعه مسئولیت فردی و اجتماعی
۰/۶۲۸				توسعه سواد رسانه‌ای، اطلاعاتی و تکنولوژیکی

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد تمام گویه‌های بدست آمده با سازه مربوطه دارای همبستگی مناسبی است و هیچکدام از گویه‌ها حذف نشدند. در عامل یادگیری برای یاد گرفتن، گویه « تقویت مهارت خود راهبری در یادگیری » دارای بیشترین بار عاملی (۰/۷۲۴) است. در عامل یادگیری برای انجام دادن، گویه « یادگیری مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه » دارای بیشترین بار عاملی (۰/۷۲۶) است. در عامل یادگیری برای با هم زیستن، گویه « آگاهی از حقوق شهروندی » دارای بیشترین بار عاملی (۰/۷۶۹) است و در پایان در عامل یادگیری برای زیستن، گویه « توسعه اخلاق شخصی » دارای بیشترین بار عاملی (۰/۷۹۵) است. با توجه به یافته‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله اکتشافی، سازه‌های استخراج شده و گویه‌های آن‌ها در قالب پرسشنامه نهایی برای انجام تحلیل عاملی تأییدی در اختیار جامعه هدف قرار گرفته است. با تأیید نرمال بودن داده‌ها و وجود همبستگی مناسب بین متغیرها، برای تحلیل متغیرها می‌توان از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد. به منظور تأیید متجانس بودن گویه‌های مقیاس یادگیری پوی پا از نظر محتوا و ابعاد زیربنایی تحلیل عاملی تأییدی به صورت چهار عاملی آورده شده است.



شکل (۱): تحلیل چهار عاملی برای مؤلفه‌های یادگیری پویا

جدول (۵): مقدار همبستگی دوسویه بین سازه‌های یادگیری پویا

T.Value	ضریب همبستگی دوسویه	سازه‌ها
۱۴/۲۰	۰/۱۶۸	LL ↔ LD
۱۳/۸۹	۰/۱۶۵	LTL ↔ LL
۱۳/۱۴	۰/۱۶۱	LTL ↔ LD
۱۳/۱۴	۰/۱۶۱	LTB ↔ LL
۱۳/۴۷	۰/۱۶۲	LTB ↔ LD
۲۰/۳۹	۰/۱۷۵	LTB ↔ LTL

جدول (۶): شاخص‌های برازش مدل

IFI	NFI	CFI	RMSEA	AGFI	GFI	$\frac{\chi^2}{df}$	حداقل شاخص مناسب (Gefen & et al, 2001)
۰/۸۰	۰/۸۰	۰/۸۰	کمتر از ۰/۰۵	۰/۸۰	۰/۸۰	نزدیک به ۳	
۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۱۸	۰/۹۷	۰/۹۷	۲/۹۷	مدل چهار عاملی تأییدی

با توجه به شکل و جداول فوق میزان همبستگی بین متغیر پنهان و متغیر آشکار معنادار بوده و لذا گویه‌های تعریف شده برای هر عامل به خوبی سازه مربوطه را تعریف می‌کنند و این مدل از روایی مطلوبی برای سازه‌ها برخوردار است. با توجه به این که مقدار t-value در همه شاخص‌ها بالاتر از ۰/۹۶ است؛ بارهای عاملی بدست آمده به خوبی سازه‌ها را تعریف می‌کنند. در مجموع شاخص‌های برازش مدل حاکی از آن است که مدل مربوطه برای تحلیل عاملی تأییدی از برازش خوبی برخوردار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد یادگیری پویا در دانشگاه بود. یافته‌های این پژوهش، مؤلفه‌های یادگیری پویا را بر اساس چهار محور یادگیری برای یادگرفتن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای باهم زیستن، یادگیری برای زیستن شناسایی کرده است. از بین مؤلفه‌های یادگیری برای یادگرفتن، مهارت‌های یادگیری خود راهبر و توسعه ظرفیت‌های یادگیری بیشترین تأثیر را بر سازه یادگیری برای یادگرفتن را دارند. تربیت یادگیرندگان پویانده و کنجکاو یکی از مؤلفه‌های فراموش شده در سیستم‌های آموزشی متمرکز (مانند ایران) است. نتایج این بخش از پژوهش با توجه با یافته‌های پژوهش‌هایی چون (Yousefi, 2017), (Mwaikokesya, 2014) قابل اتکا است.

بر اساس نظر (Speilberger, 2004) می‌توان کنجکاو را در محیط‌های یادگیری، تمایل به دانستن و تجربه کردن بر اساس رفتار کاوشگرانه تعریف کرد (Litman, 2005)؛ از این رو تربیت یادگیرندگان پویانده و کنجکاو باید در سیاست‌گذاری‌های آموزشی دیده شود. توسعه ظرفیت‌های یادگیری در دانشگاه از طریق برقراری تعامل‌های چندگانه با همه افراد و نهادها (اساتید، دانشجویان، هم‌تایان، سازمان‌های مرتبط با دانشگاه، صنایع، جامعه و ...) در یک محیط پویا امکان پذیر است (Bagheri & et al, 2018). سیستم آموزشی دانشگاه می‌تواند یادگیرندگان خودراهبر و خودارزیاب تربیت کند. یادگیرندگان خود راهبر می‌توانند ایده‌های جدیدی را برای خود پیدا کنند که این ایده‌ها بر ایده‌های دیگران برتری دارد (Eberle, 2009). در یادگیری پویا محور یادگیری برای یادگرفتن با هدف مجذوب



کردن یادگیرنده به سمت یادگیری نمود پیدا می‌کند (Ahmadiasl & et al, 2019). در این محور یادگیرنده فردی فعال و جوینده دانش در نظر گرفته می‌شود که راه و رسم یادگرفتن را به خوبی می‌داند و برای توسعه شخصی و حرفه‌ای خود تلاش می‌کند. دومین محور یادگیری پوی یا یادگیری برای انجام دادن است. مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه می‌تواند با توجه به نیازهای متغیر بازار کار در طول زمان تغییر یابد و نیازمند به روز رسانی باشد. آموزش و یادگیری در دانشگاه‌ها باید نیاز محور باشد و همیشه به دنبال مرتفع کردن نیازهای افراد باشد (Deegan & Martin, 2018). نتایج بدست آمده در این پژوهش بر روی محور یادگیری برای انجام دادن با پژوهش‌هایی چون (Lut (2017), Su, Feng, Yang & Chen (2012) همسو و هماهنگ است. در کنار آموزش مهارت‌های کارآفرینی مهارت‌هایی چون سواد اقتصادی و تجاری می‌تواند در اشتغال‌زایی فارغ التحصیلان نقش مهمی را بازی کند. سومین محور یادگیری پوی یا یادگیری برای با هم زیستن است. تقویت احترام به تمام قومیت‌ها، تنوع فرهنگی، ارزش‌ها و باورهای فردی و فرهنگی، تقویت عدالت جنسیتی، تقویت اخلاق اجتماعی، توسعه هوش اجتماعی، آگاهی از حقوق شهروندی، تقویت ظرفیت‌های اجتماعی، تقویت احساس مسئولیت نسبت به محیط زیست، احترام گذاشتن و توجه به حیات سایر مخلوقات از جمله مواردی است که می‌تواند در برنامه‌های آموزش رسمی و غیر رسمی دانشگاه جای گیرد. چهارمین محور یادگیری پوی یا یادگیری برای زیستن است. توسعه اخلاق شخصی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل در این محور مطرح است که رسیدن انسان را به انسانیت محقق می‌سازد. در جامعه‌ای که اخلاقیات کم رنگ می‌شود جامعه در سراسیسی سقوط می‌افتد و از این رو تربیت اخلاقی در سیستم‌های آموزشی اهمیت پیدا می‌کند. نتایج بدست آمده حول این محور با نتایج پژوهش‌های (Zandi & Masoumifard (2018), Nesbit, Dunlop & Gibson (2013), Longworth (2000) همسو است. مؤلفه‌های یادگیری پوی یا در جهت تربیت انسانی با اخلاق و تراز اول اجتماعی می‌توانند نقش مهمی را بازی کنند. در جامعه ما که با مشکلات بیشمار دست و پنجه نرم می‌کند این نوع از یادگیری می‌تواند کلید بسیاری از مشکلات باشد. تربیت انسانی کارآفرین در کنار ویژگی‌هایی چون محترم شمردن سایر افراد و دیدگاه‌ها و احترام به حیات سایر مخلوقات و ارتقاء شاخص‌های اخلاقی می‌تواند جامعه را از سقوط نجات دهد، برای تحقق چنین امری باید دانشگاهی کارآمد ایجاد شود تا بتواند این امر مهم را تحقق بخشد. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود سیاستگذاران آموزش عالی با دیدی ویژه به چهار محور یادگیری پوی یا توجه کنند و در کنار آن مسئولان دانشگاه می‌توانند آموزش‌ها و برنامه‌های غیر رسمی دانشگاه را جهت توسعه مهارت‌های مورد تاکید در محورهای چهارگانه یادگیری پوی یا طراحی و اجرا کنند.

## References

- Ackoff, R. L. (1999). *Re-creating the Corporation: A Design of Organizations for the 21st Century*. Oxford University Press, USA.
- Ahmadiasl, F., Shahi, S., Mehralizadeh, Y., & Farasatkah, M. (2019). Identifying desirable Structure components in Higher Education: paving the way for Lifelong Learning, *Education and Learning studies*, 76(1), 218-238. [In Persian].
- Ahmed, M. (2014). Lifelong Learning in a Learning Society: Are Community Learning Centres the Vehicle? In *Education, learning, training* (pp. 102-125). Leiden, Boston: Brill.
- Ahonsi, S. (2012). *The Trico logical Learning Approaches: Pedagogy. London, UK: Andragogy and Heutagogy*.
- Aspin, D. N. (Ed.). (2007). *Philosophical perspectives on lifelong learning* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Bagheri, A., Yamani, M., Farasatkah, M., & khorasani, A. (2018). Student Social Networks in the Learning-Innovation Process: A Systematic Review of Scientific Research Papers (2006-2008). *Research on the Foundations of Education*, 1 (15), 92-115. [In Persian].
- Bennet, M., & Moriarty, B. (2016). Lifelong learning theory and pre-service teachers' development of knowledge and dispositions to work with Australian Aboriginal students. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(1), 1-9.
- Bhatia, P. G. (2015). Lifelong learning-learning to learn. *The Business & Management Review*, 5(4), 265.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Bozat, P., Bozat, N., & Hursen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 476-482.
- Chiřiba, C. A. (2012). Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 1943-1947.
- Chugh, R. (2016, September). Lifelong Learners and Learning Organisations: Perspective of Australian University Academics. In *European Conference on Knowledge Management* (p. 181). Academic Conferences International Limited.
- Davis, M. (2003). Barriers to reflective practice: The changing nature of higher education. *Active learning in higher education*, 4(3), 243-255.
- Deegan, J., & Martin, N. (2018). *Demand Driven Education, merging work & learning to develop the human skills that matter*. Retrieved from <https://www.pearson.com>.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Duță, N., & Rafailă, E. (2014). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers—Needs and Practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.
- Eberle, J. (2009). Heutagogy: What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning*. 181-188.
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Union.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Harrison, J., & Turok, I. (2017). Universities, knowledge and regional development. *REGIONAL STUDIES*, VOL. 51, NO. 7, 977–981.
- Jarvis, P. (2016). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Abingdon, Oxford: Routledge.
- Jennings, G. R. (2000). Educating students to be lifelong learners. *Review of Business*, 21(3/4), 58.
- Kamyabi, M., Froughi, A., & Yarmohamadian, M. (2016). Desirable Characteristics of Higher Education Policies with Emphasis on the Lifelong Learning Approach, *Iranian Journal of Medical Education*, 17, 38-49. [In Persian].
- Kryk, B. (2016). Accomplishment of the European Union lifelong learning objectives in Poland. *Oeconomia Copernicana*, 7(3), 389-404.
- Laal, M., & Laal, A. (2012). Lifelong learning; elements. *Procedia-social and behavioral sciences*, 47, 1562-1566.
- Leeuwen, M. J., & Praag, B. M. (2002). The costs and benefits of lifelong learning: The case of the Netherlands. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 151-168.
- Litman, J. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition & emotion*, 19(6), 793-814.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming 21st Century Education*. London: Kogan Page.
- Love, D. (2011). Lifelong learning: Characteristics, skills, and activities for a business college curriculum. *Journal of Education for Business*, 86(3), 155-162.
- Luț, D. M. (2017). The role of lifelong education and training in human capital development. *Quaestus, Timisoara*, (11), 9-18.
- Marks, A. (2002). A 'grown up' university? Towards a manifesto for lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 17(1), 1-11.
- Miclea, M. (2004). "Learning to do" as a pillar of education and its links to entrepreneurial studies in higher education: European contexts and approaches. *Higher Education in Europe*, 29(2), 221-231.
- Mohammadi mehr, M., Maleki, H., Abbaspour, A., & khoshdel, A. (2016). The Role of Higher Education in Lifelong Learning. *Education Strategies in Medical Sciences*, 4(2), 91-94. [In Persian].

Mwaikokesya, M. J. (2014). *Undergraduate students' development of lifelong learning attributes in Tanzania* (Doctoral dissertation, University of Glasgow). Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk/5018/>.

Nesbit, T., Dunlop, C., & Gibson, L. (2007). Lifelong learning in institutions of higher education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 35.

Popescu, A. I. (2012). Essentials of University Strategy Development in the Field of Lifelong Learning. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 32.

Prokou, E. (2008). A comparative approach to lifelong learning policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education*, 43(1), 123-140.

Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 289-306.

Slantcheva-Durst, S. (2014). Mechanisms of lifelong learning: the spread of innovative short-cycle higher education qualifications within national systems. *Higher Education*, 68(1), 87-102.

Su, Y. H. (2011). The constitution of agency in developing lifelong learning ability: The 'being' mode. *Higher Education*, 62(4), 399-412.

Su, Y. H., Feng, L. Y., Yang, C. C., & Chen, T. L. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective. *Futures*, 44(2), 158-165.

Yorke, M. (2003). Going with the flow: First-cycle higher education in a lifelong learning context. *Tertiary Education and Management*, 9(2), 117-130.

Yousefi, M. (2017). Construction and validation of an Iranian scale measuring lifelong learning approach among medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(6), 423-430. [In Persian].

Zandi, B., & Masoumifard, M. (2018). Lifelong learning priorities in the form of modern-day literatures from the perspective of faculty and students. *School and virtual learning*, 6(3), 65-80. [In Persian].