

بررسی رابطه میان باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری (عمقی و سطحی) و ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی و برون گرایی) با انگیزه پیشرفت

فرزانه شیرعلی نژاد^{۱*} و نجمه صفی زاده^{۲*}

۱ ارشدروانشناسی تربیتی دانشگاه باهنر کرمان

kahroba1992@ymail.com

۲ ارشدروانشناسی عمومی دانشگاه پیام نور مرکز تهران

najmesafizadeh@yahoo.com

* نویسنده مسئول

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی و رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری، ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی و برون گرایی) با انگیزه پیشرفت دانشجویان بود. بدین منظور ۳۵۹ نفر از دانشجویان مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی در گروه علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه باهنر کرمان با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شومر، پرسش نامه رویکردهای یادگیری بیگز، انگیزه پیشرفت هرمنس و پرسشنامه پنج عاملی شخصیت استفاده شده است. داده ها با روش آماری تحلیل رگرسیون خطی و آزمون همبستگی پیرسون تحلیل شدند. این یافته ها نشان داد که باورهای معرفت شناختی رابطه منفی و معنی دار با انگیزه پیشرفت و رویکرد عمقی یادگیری دارد. شخصیت وظیفه گرایی و یادگیری عمقی بهتر انگیزه پیشرفت را پیش بینی می کنند.

واژه های کلیدی: باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری

انگیزه پیشرفت، وظیفه گرایی، برون گرایی

مقدمه: برخی روانشناسان معتقدند که انگیزه پیشرفت از جهاتی مهم تر از هوش و استعداد می باشد زیرا هوش از سازه های ثابت و نسبتاً دگرگون ناپذیر تشکیل شده است، اما انگیزه پیشرفت و سازه هایی مانند آن را می توان با چاره اندیشی دگرگون ساخت (مک کلند ۱۹۸۷^۱). بارها دیده شده دانش آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند، اما در پیشرفت تحصیلی تفاوت های زیادی با هم دارند، این تفاوت در سایر عوامل غیر تحصیلی یا متغیرهای نامرتبط با توانایی^۲ نیز به چشم می خورد. این عوامل گستره وسیعی از انگیزه پیشرفت^۳ (مک کلند ۱۹۸۷)، رویکرد های یادگیری^۴ (زانگ ۲۰۰۴^۵)، باورهای معرفت شناختی^۶ (شومر ۱۹۹۸^۷) و صفات شخصیتی^۸ (داف و فرگوسن ۲۰۰۴^۹) را در برمی گیرد (شکری و همکاران، ۱۳۸۵). انگیزه پیشرفت به عنوان یکی از انگیزه های اجتماعی و از ویژگی های شخصیتی هر فرد است، که بین افراد متفاوت است و برای نخستین بار توسط موری مطرح شد که عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دست یابی به گونه ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا.

امروزه نظریه های یادگیری برای توصیف چگونگی یادگیری افراد، علاوه بر شناختن استعدادهای فرد، شخصیت و انگیزه های او را مورد بررسی قرار می دهند. آنها تلاش دارند که ابعاد و پیچیدگی های یادگیری را بشناسند تا یادگیری انسان را تسهیل کنند، عوامل مختلفی بر یادگیری موثر است از جمله باورهای معرفت شناختی و رویکردهای یادگیری و ویژگی های شخصیتی. پژوهشگران تاثیر این سه سازه را در یادگیری و پیشرفت تحصیلی تایید کرده اند. (میری، ۱۳۹۴).

باورهای معرفت شناختی یکی از عوامل غیر تحصیلی است که از طریق رویکردهای یادگیری، انگیزه پیشرفت را پیش بینی می کند (تکایا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۰). معرفت شناختی حوزه ای از فلسفه است که با ماهیت و چگونگی شکل گیری دانش انسان می پردازد (هوفر^{۱۱} و پنیتریچ، ۱۹۹۷). باورهای اشخاص درباره ماهیت دانش و فرایند یادگیری، که به باورهای معرفت شناختی موسوم است با بسیاری از جنبه های یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (شومر ۱۹۹۸) و رفتار تحصیلی را شکل می دهند (رضائی، ۱۳۹۵). شومر معتقد است باورهای معرفت شناختی بخشی از مکانیزم های زیربنایی فراشناخت هستند و در تحلیل باورهای افراد درباره دانش و یادگیری چهارباور را گزارش کرده است که شامل:

- ۱- باور به ثابت بودن توانایی
- ۲- باور به سریع بودن یادگیری
- ۳- باور به ساده بودن دانش
- ۴- باور به قطعی بودن دانش هستند (وول فورک^{۱۲} ۲۰۰۵، شومر ۱۹۹۸). هرچه اعتقاد فراگیران به انسجام و یکپارچگی دانش ضعیف تر باشد، درکی ضعیف تر و سطحی تر از مطالب درسی خواهند داشت و کمتر قادر به نظارت بر یادگیری های خود خواهند بود (رضایی، ۱۳۹۵). همچنین شواهد پژوهشی نشان می دهد که باورهای معرفت شناختی می توانند بر انگیزه و استفاده از راهبرد های یادگیری دانشجویان تاثیر بگذارند (براتن و استروموسو^{۱۳} ۲۰۰۵). مولفه های باورهای معرفت شناختی بخش قابل توجهی از رویکردهای سطحی و عمقی دانشجویان را تبیین می کند. همچنین بین مولفه باورهای معرفت شناختی "دانش ساده" و "یادگیری سریع" با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد (رضایی، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش

1 -Macland
 2 -non-ability measures
 3 -achievement motivation
 4-learning approaches
 5 -Zhang
 6 -epistemological beliefs
 7 -Schumer
 8 -personality characteristics
 9 -Duff& Ferguson
 10 -Tekkaya
 11 -Hofer
 12 -Wool folk
 13 -Braten&Stromso

حاکمی از آن بود که باور به سریع بودن یادگیری، نتیجه گیری بیش از حد ساده، عملکرد ضعیف در آزمون مهارت را پیش بینی می کند. به عبارت دیگر باور کمتر به سریع بودن یادگیری، درک بهتر متون درسی و نظارت بر درک را به همراه دارد (خدابنده، ۱۳۹۳). رویکردهای یادگیری و مطالعه، به عنوان یک بعد شناختی شخصیت بر کیفیت یادگیری تاثیر می گذارد و افراد به تناسب تفاوت های فردی از رویکردهای متفاوتی استفاده می کنند و یکی از عوامل غیر تحصیلی یا متغیر نا مرتبط با توانایی به شمار می آید که شیوه ترجیحی فرد را در مطالعه و یادگیری مطالب نشان می دهد (داف و همکاران ۲۰۰۵). هماهنگ با مدل پیش زمینه - فرایند - بازده دانکین ویدل^۱ (۱۹۷۴)، بیگزسه رویکرد در یادگیری را مطرح کرد: رویکرد سطحی^۲، رویکرد عمیق^۳، رویکرد پیشرفت مدار^۴ (راهبردی).

رویکرد سطحی، یک رویکرد باز تولیدی است که به یادگیری حفظی مطالب بر می گردد و عاری از هر گونه تفکر خلاق و منطقی است. افرادی که از این رویکرد استفاده می کنند به خاطر ترس از شکست درس می خوانند. رویکرد عمیق یعنی دانشجو با قصد فهم و درک عمیق، مطالبی را می خواند و شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده تر است. رویکرد راهبردی (پیشرفت مدار) دانشجو با هدف گرفتن بالاترین نمره به یادگیری روی می آورد. رویکرد دانشجویان به یادگیری، تابعی از انگیزه و راهبرد است. "انگیزه^۵" نشان دهنده این است که چرا دانشجویان تصمیم می گیرند مطالب را یاد بگیرند، در حالی که "راهبرد^۶" توصیف می کند که دانش آموزان فرایند یادگیری خود را چگونه هدایت می کنند (ژانگ و استرنبرگ ۲۰۰۰). رویکرد یادگیری یک زیرمجموعه از شخصیت یا یک مولفه یادگرفته شده شخصیت است (باتن ۲۰۱۳).

در گستره موفقیت آموزشی، نقش شخصیت فراتراز نقش هوش است و بی توجهی به امر تفاوت های فردی در زمینه یادگیری منجر به کاهش بازده آموزشی می شود (کتل ۲۰۰۱). سازه شخصیت به گونه ای فراگیر، تمام فعالیت های انسان از جمله جهت گیری های انگیزشی و پردازش های شناختی او را تحت تاثیر قرار می دهد. یکی از شیوه های مطرح شده برای مطالعه ویژگی های شخصیتی نظریه پنج عامل بزرگ شخصیت^۸ است (گلد برگ ۱۹۹۰). در این نظریه پنج عامل بزرگ با عناوین وظیفه گرای، برون گرایی، روان رنجوری، سازگاری و گشودگی در تجربه مطرح می شود. برون گرایان تمایل به فعالیت های جسمی و کلامی دارند و شخص وظیفه مدار فردی است که بر چند هدف متمرکز می شود و کوشش زیادی برای بدست آوردن آن ها می کند این افراد با سخت کوشی، انضباط وجدیت مشخص می شوند (گلد برگ ۱۹۹۲). شواهد پژوهشی نشان می دهد که بعضی ویژگی های شخصیتی هدایت گر یا مسدودکننده انگیزش هستند (خرمائی ۱۳۸۵). از بین ویژگی های شخصیتی، وظیفه گرایی با انگیزش پیشرفت رابطه قوی دارد (رموس، ۲۰۰۳ و کلارک، ۲۰۱۰) و برون گرایی با رویکرد سطحی یادگیری رابطه منفی و معنادار دارد (لوپس ۲۰۰۶^{۱۱} و رضاپور ۱۳۹۵).

پژوهش های مربوط به رویکردهای یادگیری و مطالعه حاکمی از آن است که انگیزه یک فرد برای پیشرفت، وابسته به آن است که به چه میزان از این رویکردها استفاده می کند و هر چه از رویکردهای یادگیری عمیق استفاده کند، می تواند در کیفیت کل یادگیری و نتایج یادگیری موثر باشد و منجر به پیشرفت تحصیلی شود (فتح آبادی ۱۳۸۷، رضایی ۱۳۹۵). و دیگر این که رویکرد سطحی بر نتایج یادگیری و انگیزه پیشرفت تاثیر منفی و معنا داری دارد (شریفی ۱۳۹۵). دانش آموزان با باورهای

1 -Dunkin&Biddles presage-process-product model

2 -surface approach

3 -deep approach

4 -achieving approach

5 -motive

6 -strategy

7 -Beaten

8 -BigFivePersonalityTraitModel

9 -Goldberg

10 -Remus Clark

11 -Lewis

معرفت شناختی پیشرفته و رشد یافته تر، به ویژه در خصوص ساختار دانش تجربی و فرایند یادگیری آن، انگیزش قوی تری بر انجام امور تحصیلی دارند و باورهای غلط و غیر منطقی دانش آموزان منجر به شکست تحصیلی آنان می گردد (مرزوقی ۱۳۷۴، خدابنده ۱۳۹۳، رضایی ۱۳۹۵).

با توجه به این که میدانیم یادگیری غیر موثر و نبود انگیزه علاوه بر زیان اقتصادی مشکلاتی مثل سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس، احساس حقارت، افسردگی و عدم شکوفایی استعدادها در تحصیل را در پی خواهد داشت، دانشگاه باید به دانشجویان "شیوه های یادگیری" و چگونه آموختن را یاد دهد. دانشگاهی که بر این مبنا حرکت کند دانشجویانی تربیت می کند که می دانند "چه چیز را باید یاد بگیرند" و از کدآمین شیوه یادگیری استفاده کنند. چنین نظامی کمتر نگران حجم انبوه دانشجویان، حجم زیاد مطالب، کمبود نیروی انسانی و فضای آموزشی است، چون فراگیرانی تربیت کرده است که خود انگیزه هستند. برای مقابله با این فقدان و ایجاد انگیزه پیشرفت، پژوهش حاضر در نظر دارد که به این سوال که آیا بین باورهای معرفت شناختی، رویکرد عمقی و سطحی یادگیری و وظیفه گرائی و برون گرائی با انگیزه پیشرفت رابطه ای وجود دارد؟ پاسخی بیابد.

روش شناسی

روش تحقیق با توجه به هدف پژوهش، از نوع رابطه ای (همبستگی) می باشد.

جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دوره های کارشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان در نیمسال دوم تحصیلی ۹۱-۹۰ است. طبق لیستی که از اداره آموزش دانشگاه تهیه شد تعداد این افراد ۵۷۵۴ نفر برآورد شد که تعداد دانشجویان علوم انسانی ۳۷۵۴ و تعداد دانشجویان علوم پایه ۲۰۰۰ نفر می باشد. در این پژوهش حجم نمونه مورد مطالعه با توجه به فرمول کوکران ۳۶۰^۱ نفر است. روش نمونه گیری تصادفی ساده به عنوان روش نمونه گیری استفاده شده است که در مرحله اول بعد از کسب مجوز لازم از مسئولان مربوطه پرسشنامه ها در یک مقیاس کوچکتری به صورت مقدماتی اجرا شد و قابلیت فهم، اشکالات احتمالی و ضریب پایایی آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. بلافاصله بعد از اجرای مقدماتی، اجرای اصلی شروع و پرسشنامه ها براساس دستورالعمل های مربوطه بر دانشجویان دانشکده علوم پایه و علوم انسانی به طور تصادفی اجرا شد. (به علت همکاری نکردن و جدا بودن دانشجویان دانشکده فنی و مهندسی از سایر دانشکده ها، پرسش نامه ها روی دانشجویان علوم انسانی و علوم پایه اجرا شد).

ابزار گرد آوری داده ها

پرسش نامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۲: برای سنجش انگیزه پیشرفت از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد که شامل ۲۹ سوال ۴ گزینه ای در ۱۰ بعد (تنش، تکلیف، سطح آرزو، ادراک زمان، رفتار بازنشاسی، انتخاب دوست، رفتار پیشرفت، رفتار مخاطره آمیز، مقاومت دیدگاه مربوط به زمان، تحرک به طرف بالا) است. برحسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد، به هر گزینه نمره ای تعلق می گیرد. در پژوهش حاضر نیز پایایی^۳ این پرسش نامه به شیوه آلفا کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که مقدار آن ۰/۶۶ می باشد.

پرسشنامه باورهای معرفت شناختی (شومر ۱۹۹۰): این پرسشنامه از ۶۳ ماده یا سوال تشکیل شده و به عنوان یک سازه چند بعدی برای سنجش باورهای معرفت شناختی دانشجویان دانشگاه به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. به شیوه لایکرت در یک طیف پنج تایی نمره گذاری شد، بطوریکه به گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ و گزینه کاملاً مخالفم نمره ۱ تعلق می گرفت و نمرات بالا حاکی از باورهای خام آزمودنی ها و نمرات پایین حاکی از باورهای پیشرفته و رشد یافته تر می باشد. برخی از سوال های این پرسش نامه به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. خدابنده (۱۳۹۳) با استفاده از تحلیل عاملی، دو عامل

$$1 - n = \frac{PqNZ^2}{(N-1)d^2 + PqZ^2}$$

2 -Herman's

3 -reliability

رادراین پرسشنامه شناسایی کرد. این دو عامل براساس محتوای سؤال های تحت پوشش، دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت نامگذاری شده اند. نمره بالا درعامل "دانش ساده/قطعی" یعنی فرد یافته های علمی را واقعیت هایی مجزا ازهم، مطلق، عینی وبدون ابهام که امکان خطا واشتباه درآن وجود ندارد درنظرمی گیرد، درحالی که نمره های کم اشاره به این دارد که دانش منسجم، پیچیده، غیرقطعی وهمیشه در حال کامل شدن است. نمره بالا درعامل "یادگیری سریع/ثابت" حاکی ازاین است که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی وغیر قابل تغییر درنظر می گیردواعتقاد دارد که یادگیری به صورت سریع اتفاق می افتدوبایستی ازدرگیری وفعالیت مداوم خودداری کرد، درحالی که نمره های پایین اشاره به باورهایی دارد که یادگیری یک فرایند تدریجی ومستلزم تلاش وصرف زمان می باشد. درپژوهش حاضر نیز پایایی این پرسش نامه به شیوه آلفا کرونباخ موردبررسی قرارگرفت که مقدار آن ۰/۷۵ می باشد.

پرسش نامه فرایند مطالعه: بیگز وهمکاران (۱۹۹۸) فرم ۲ عاملی که دارای ۲۰ سؤال براساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت می باشد ارائه دادند، که رویکرد یادگیری فرد را در هنگام مطالعه و یادگیری اندازه گیری می کند. فرم ۲ قسمتی این پرسش نامه رویکرد یادگیری سطحی و عمیق را مشخص می کند. کسب نمره بالا در رویکرد عمیق به این معنی است که فرد دارای انگیزه درونی برای یادگیری بوده در حالی که گرفتن نمره بالا در رویکرد سطحی نشان دهنده این است که فرد دارای انگیزه بیرونی می باشد. درپژوهش حاضر نیز پایایی این پرسش نامه به شیوه آلفا کرونباخ موردبررسی قرارگرفت که مقدار آن ۰/۶۲ می باشد.

پرسش نامه پنج عاملی: دارای ۶۰ سؤال است که برای اولین بار در سال ۱۹۸۵ ساخته شده ودرسال ۱۹۹۳ توسط گلدبرگ مورد بررسی مجدد قرار گرفته است. این پرسش نامه از پنج عامل اصلی شخصیت شامل برون گرایی، روان رنجوری، موافق بودن(سازگاری)، گشودگی به تجربه ووظیفه گرایی تشکیل شده است. برای هر عامل ۱۲ آیتم وجود دارد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود لازم به ذکر است که در این تحقیق صرفا از دو زیر مقیاس وظیفه گرایی و برون گرایی استفاده شده است. درپژوهش حاضر نیز پایایی این پرسش نامه به شیوه آلفا کرونباخ موردبررسی قرارگرفت که مقدار آن ۰/۷۲ می باشد.

یافته ها: برای تحلیل داده های پژوهش از روش های آماری آزمون همبستگی پیرسون وتحلیل رگرسیون استفاده شد. از بین پاسخگویان مورد بررسی ۳۱۵ نفر (۸۷/۷ درصد) زن و ۴۴ نفر (۱۲/۳ درصد) مرد بودند. ۵۶/۷ درصد (۲۰۳ نفر) در رشته های علوم انسانی و ۴۳/۳ درصد (۱۵۵ نفر) در رشته های علوم پایه مشغول به تحصیل بودند. ۸۸ نفر (۲۶ درصد) معدل ۱۲ تا ۱۴، ۱۳۰ نفر (۳۸/۵ درصد) ۱۴ تا ۱۶، ۸۹ نفر (۲۶/۳ درصد) ۱۶ تا ۱۸ و ۳۱ نفر (۹/۲ درصد) ۱۸ تا ۲۰ داشته اند. جهت بررسی فرضیات تحقیق نرمال بودن توزیع داده ها، با آزمون کلموگروف - اسمیرنوف انجام شده است و تمامی متغیرهای تحقیق نرمال بودند. بنابراین جهت آزمون فرضیه ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. همان طور که جدول ۱ نشان می دهد ضریب همبستگی بین دو متغیر باورهای معرفت شناختی دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها برابر ۰/۱۹۸- با معنی داری ۰/۰۰۱ می باشد، که کوچکتر از سطح معنی داری $\alpha = 0/05$ است، لذا فرضیه تایید می شود و در نتیجه بین باورهای معرفت شناختی دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. با توجه به اینکه $(F^2 = 0/39)$ می توان گفت ۳/۹ درصد تغییرات انگیزه پیشرفت دانشجویان به وسیله باورهای معرفت شناختی آنها توجیه می شود.

جدول ۱- آماره های آزمون همبستگی پیرسون مربوط به رابطه بین باورهای معرفت شناختی دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها

انگیزه پیشرفت				متغیر آزمون
نوع رابطه معکوس	وجود رابطه دارد	r^2 ۰/۰۳۹	پیرسون	

همچنین با توجه به جدول ۲ ابعاد متغیر باورهای معرفت شناختی و انگیزه پیشرفت می توان گفت با باور توانایی ذاتی در یادگیری می توان ۰/۲۵۸ انگیزه پیشرفت دانشجویان را پیش بینی کرد ولی با باور قطعیت دانش و یادگیری سریع نمی توان انگیزه پیشرفت دانشجویان را پیش بینی کرد.

جدول ۲- ضرایب مدل رگرسیون روابط مولفه های باورهای معرفت شناختی (قطعیت دانش، توانایی ذاتی در یادگیری و یادگیری سریع) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها

متغیر	برآورد B	خطای معیار	برآورد β	مقدار t	p مقدار
قطعیت دانش	-۰/۱۵۱	۰/۱۲	-۰/۰۶	۱/۱۹	۰/۲۳۴
توانایی ذاتی در یادگیری	-۰/۳۰۵	۰/۰۷	-۰/۲۵	-۳/۹۴	۰/۰۰۱
یادگیری سریع	۰/۰۵۷	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۶	۰/۵۴۳

جهت آزمون فرضیه رابطه بین رویکردهای یادگیری (عمقی، سطحی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها از آزمون رگرسیون استفاده شد. با توجه به نتایج آزمون رگرسیون و مقدار t که برای رویکردهای یادگیری عمقی و سطحی به ترتیب برابر ۷/۹۹۸ و ۵/۹۲- با معنی داری ۰/۰۰۱ می باشند، طبق یافته های جدول ۳ می توان نتیجه گرفت بین رویکردهای یادگیری (عمقی، سطحی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها رابطه وجود دارد و با رویکردهای یادگیری عمقی و سطحی می توان به ترتیب ۰/۳۹۳ و ۰/۲۹ انگیزه پیشرفت دانشجویان را پیش بینی کرد.

جدول ۳- ضرایب مدل رگرسیون روابط رویکردهای یادگیری (عمقی، سطحی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها

متغیر	برآورد B	خطای معیار	ضریب β	مقدار t	مقدار p
عمقی	۰/۳۳۹	۰/۰۴۲	۰/۳۹	۷/۹۹	۰/۰۰۱
سطحی	-۰/۲۷۳	۰/۰۴۶	-۰/۲۹	-۵/۹۲	۰/۰۰۱

جهت آزمون فرضیه رابطه بین ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی، برونگرایی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها از آزمون رگرسیون استفاده شد. با توجه به نتایج آزمون رگرسیون و مقدار t که برای ویژگی های شخصیتی وظیفه گرایی و برونگرایی به ترتیب برابر ۱۱/۲۱ و ۳/۹۷ با معنی داری ۰/۰۰۱ می باشند، طبق یافته های جدول ۴ می توان نتیجه گرفت بین ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی، برونگرایی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها رابطه وجود دارد و با ویژگی های شخصیتی وظیفه گرایی و برونگرایی می توان به ترتیب ۰/۵۰ و ۰/۱۷ انگیزه پیشرفت دانشجویان را پیش بینی کرد.

جدول ۴- ضرایب مدل رگرسیون روابط ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی، برونگرایی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها

متغیر	بر آورد B	خطای معیار	بر آورد β	مقدار t	P مقدار
برون گرایی	۰/۲	۰/۰۵	۰/۱۷	۳/۹۷	۰/۰۰۱
وظیفه گرایی	۰/۵۴	۰/۰۴	۰/۵	۱۱/۲۱	۰/۰۰۱

جهت بررسی تفاوت باورهای معرفت شناختی، ویژگی های شخصیتی، انگیزه پیشرفت و رویکردهای یادگیری دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی آنها از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد بین باورهای معرفت شناختی، ویژگی های شخصیتی، انگیزه پیشرفت و رویکردهای یادگیری دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی آنها تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p < 0/05$).

نتیجه گیری و بحث:

یافته های این مطالعه رابطه بین باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری (عمقی و سطحی) و ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی و برون گرایی) با انگیزه پیشرفت را نشان می دهد بی شک مشخص شدن این روابط به توسعه مدل های یادگیری دانشجویان در آموزش عالی کمک خواهد کرد.

جدول ۵- ضرایب مدل رگرسیون روابط رویکرد های یادگیری، باورهای معرفت شناختی و ویژگی های شخصیتی (وظیفه گرایی، برون گرایی) دانشجویان و انگیزه پیشرفت آنها

متغیر	B بر آورد	خطای معیار	ضریب استاندارد β	t مقدار	p- مقدار
یادگیری عمقی	۰/۲۰۳	۰/۰۴۴	۰/۲۳۵	۴/۶۳	۰/۰۰۱
یادگیری سطحی	-۰/۱۸۷	۰/۰۴۶	-۰/۱۹۹	-۴/۰۷	۰/۰۰۱
باورهای معرفت شناختی	۰/۰۱۴	۰/۰۳۳	۰/۰۲	۰/۴۱۸	۰/۶۷۶
شخصیت وظیفه گرایی	۰/۳۶۹	۰/۰۵۶	۰/۳۹۹	۶/۶۰۴	۰/۰۰۱
شخصیت برون گرا	۰/۱۴۶	۰/۰۵۴	۰/۱۲۷	۲/۶۸۶	۰/۰۰۱

نتایج نشان دادند که بین باورهای معرفت شناختی و انگیزه پیشرفت رابطه معنی دار و منفی دارد یعنی هر قدر باورهای معرفت شناختی دانشجویان کمتر باشد انگیزه پیشرفت بیشتر خواهد شد. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیق های رضایی (۱۳۹۵) و پاشایی (۱۳۸۸)، حیدری (۱۳۹۱)، چان و ساچز (۲۰۰۰) و براتن و استرومسو (۲۰۰۹) همسو می باشد. بنابراین دانشجویانی که اعتقاد به مطلق بودن و تغییر ناپذیری دانش و یافته های علمی دارند به طوری که امکان اشتباه و خطا در آن یافته های علمی وجود ندارد و نیز به یادگیری سریع معتقدند و از تلاش مداوم در یادگیری خودداری می کنند، انگیزه پیشرفت آنها پایین خواهد بود.

رویکرد سطحی یادگیری با انگیزه پیشرفت رابطه عکس و رویکرد عمیق با انگیزه پیشرفت رابطه مستقیم دارد. این نتایج با پژوهش های رضایپور (۱۳۹۵)، شکری و کدیور (۱۳۸۵)، شریفی واعظمی (۱۳۹۵)، دیست (۲۰۰۳)، بیگز (۱۹۹۸)، فارنهام (۲۰۰۶)، کلاتون (۲۰۱۶) و بایتن (۲۰۱۳) همسو می باشد. یافته های این پژوهش نشان می دهد دانشجویانی که در مطالعه خود از رویکرد های عمقی استفاده می کنند و به مطالب مورد مطالعه علاقه دارند، در مقایسه با دانشجویانی که از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می کنند و مطالعه آنها به خاطر ترس از شکست تحصیلی است، انگیزه پیشرفت بالاتری دارند. رویکرد های مطالعه متاثر از انگیزه های دانشجویان برای مطالعه است. دانشجویان زمانی که به خاطر ترس از شکست درس می خوانند، بیش تر به استفاده از راهبرد های مرتبط با رویکرد سطحی مانند حفظ کردن طوطی وار رو می آورند و زمانی که انگیزه آن

ها از خواندن، فهمیدن معنای زیر بنایی مطالب است از راهبرد های مرتبط با رویکرد عمقی استفاده می کنند. بین باور های معرفت شناختی و رویکرد عمقی و سطحی دانشجویان رابطه معنی دار و معکوس وجود دارد. این نتایج با تحقیقات رضایی (۱۳۹۵)، فرانسیسکو کانو (۲۰۰۵)، از کال و تکایا (۲۰۱۰)، شومر (۲۰۰۲)، محمودی اصل (۱۳۸۱)، چان و ساچز (۲۰۰۱) مطابقت دارد. دانشجویانی که دیدگاه پیچیده تری نسبت به دانش و یادگیری داشته باشند به احتمال بیشتر مطالب یادگیری را به طور عمیق تری پردازش خواهند کرد. از این رو می توان گفت که باور های معرفت شناختی بر چگونگی مفهوم سازی یادگیری تاثیر می گذارد که این به نوبه خود بر انتخاب رویکرد های خاص به یادگیری اثر دارد.

شایان ذکر است که نمره بالا در عامل یادگیری سریع اثبات حاکی از آن است که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی و تغییر ناپذیر می داند و بر این باور است که یادگیری سریع اتفاق می افتد و از درگیری و فعالیت مداوم باید خودداری شود و نمره پایین تر در باور های معرفت شناختی به معنی باور های پیشرفته و رشد یافته تر است. همچنین بین ویژگی های شخصیتی دانشجویان و انگیزه آنها رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج رضایی (۱۳۹۵)، گنجه (۱۳۸۸)، عسگری و پاکدامن (۱۳۸۷)، هومن (۱۳۸۸)، سمیرینگ (۱۹۹۸)، واگرن و فاندرا (۲۰۰۷)، پتسکا (۲۰۰۶)، کارا کوماراجو (۲۰۰۹)، رموس و تیموتی (۲۰۰۲)، آبراهام (۲۰۰۰) همسو می باشد. دانشجویانی که منظم و سازمان یافته و وظیفه شناس هستند به احتمال بیشتری انگیزه می شوند و بر چند هدف متمرکز می شوند و کوشش زیادی برای به دست آوردن آن ها می کنند. افراد از لحاظ انگیزه پیشرفت با هم تفاوت بسیاری دارند که علت یکی از این تفاوت ها، عوامل درون فردی (ویژگی شخصیتی) می تواند باشد که از بین عوامل درونی، وظیفه گرایی نقش مهمی در ارتقاء سطح انگیزه پیشرفت ایفا می کند. دانشجویانی که دارای شخصیت وظیفه گرا و رویکرد یادگیری آنها به صورت عمقی باشد از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردارند. رضایی (۱۳۹۵). نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر این است که اساتید، معلمان و مربیان امر آموزش در روش های تدریس خود تفاوت های فردی دانشجویان را در زمینه رویکرد یادگیری و تاثیر آنها بر انگیزه پیشرفت در نظر داشته باشند. همچنین بر شیوه های متنوع تدریس، به ویژه بحث گروهی در کلاس درس، از سوی اساتید، برای هدایت دانشجویان به درک عمیق ماهیت دانش تاکید شود. لازم است مربیان و اساتید به ابعاد شخصیتی و انگیزشی دانشجویان هم توجه کنند. در واقع، یادآوری این نکته که پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه صرفاً به توانایی های هوشی آنان بستگی ندارد، بلکه به نگرش، انگیزش ها و رویکرد های دانشجویان نیز بستگی دارد. مطالعه ما از مطالعات مرتبط با آموزش سازنده گرایی دانشجویان حمایت می کند. در رویکرد سازنده گرایی تاکید می شود که دانش ساختنی و امری تدریجی است که اساس این نظریه رویکرد خرد گرایی می باشد. در مقابل، رفتارگرایی ریشه در عینیت گرایی دارد که تاکید می کند دانش عینی مستقل از یادگیرنده وجود دارد و مربیان یا استادان می توانند آن را به کمک زبان به یادگیرندگان انتقال دهند (سیف، ۱۳۸۶). یافته های ما پیشنهاد می کنند که مربیان برای بهبود رویکرد سازنده گرایی یادگیرنده محور می بایست به باور های دانشجویان درباره دانش و یادگیری قبل از کاربرد فعالیت های آموزشی توجه بیشتری داشته باشند. مثلاً بر اساس گزارش آندره (۱۹۹۸)، دانشجویانی که سطح باور های معرفت شناختی شان پیشرفته تر است، از طریق مداخله سازنده گرایی و آنهایی که سطح باور های معرفت شناختی شان پیشرفته نیست از مداخلات عینی بیشتر می آموزند. شناسایی تفاوت ها در ویژگی های یادگیرندگان می تواند به طراحان آموزشی کمک کند تا روش های آموزشی را برای گروه های خاص دانشجویان توسعه دهند. آموزش معلم محور عینیت گرایی سنتی قطعاً توسعه معرفت شناختی را محدود می کند. برای تغییر رویکرد رفتار گرایی به آموزش و یادگیری، هم معرفت شناختی اساتید باید تغییر کند و هم معرفت شناختی دانشجویان. در این زمینه تسهیل توسعه باور های معرفت شناختی را از طریق فراهم کردن فرصت هایی برای دانشجویان جهت بحث و تحلیل مسائل، برگزاری جلسات توجیهی و درگیر کردن دانشجویان در بحث موضوعات مناقشه انگیز پیشنهاد می شود. بر این اساس لازم است استادان محترم ضمن اینکه روش های آموزشی مناسب را برای دانشجویان طراحی می کنند، از طریق رویکرد آموزشی

1-Andre

مبتنی بر سازنده گرایی، بر باور ها و رویکرد های یادگیری آنها تاثیر بگذارند. همچنین اساتید نباید برای بر انگیزختن دانشجویان برای مطالعه آنها را از امتحان بترسانند و در مقابل باید بر درک و فهم مطالب تکیه کنند. بعلاوه امتحانات نباید بر انگیزنده دانشجویان برای استفاده از راهبردهای سطحی باشد. اگر سوال ها بیش تر مربوط به طبقات پایین حیطه شناختی باشد، در این صورت حفظ کردن مطالب تدبیری مهم برای موفقیت خواهد بود، اما اگر این سوال ها از طبقات بالاتر حیطه شناختی طرح شود، در این صورت دانشجویان ناگزیر به استفاده از راهبرد های عمقی مطالعه خواهند بود و استفاده از آزمون های عملکردی بر انگیزنده مطالعه عمقی می باشد.

منابع وماخذ:

منابع فارسی:

- اعظمی، یوسف (۱۳۹۵). بررسی نقش رویکرد های یادگیری در رابطه بین سبک دلبستگی به والدین و پیشرفت تحصیلی. نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ۴، شماره ۷، صص ۱۲۶-۱۰۹
- رضایی، اکبر (۱۳۹۵). رابطه باورهای معرفت شناختی، هیجان های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکرد سطحی و عمقی یادگیری. نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ۴، شماره ۶، صص ۹۵-۸۰.
- دری، غلامرضا، میری، محمد رضا. مجله تحقیقات نظام سلامت، سال ۱۱، شماره ۲، ص ۲۵۸.
- رضاپور، یوسف، جعفری نژاد (۱۳۹۵). فصل نامه پژوهش های نوین روان شناختی، شماره ۴۲، ص ۱۰۳.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۵). بررسی اعتبار و روایی پرسشنامه باورهای معرفت شناختی. طرح پژوهشی دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری. تازه های علوم شناختی، سال ۱۳، شماره ۱۴، ص ۱-۱۰.
- توکلی، اسدالله (۱۳۷۳). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت، اسناد علمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- قویدل، افشین (۱۳۸۱). بررسی رویکردهای مختلف یادگیری در بین دانشجویان دانشگاه تبریز و رابطه آن با مولفه های پیشرفت تحصیلی و ادراک از محیط آموزشی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
- میری، محمد رضا، دری، غلامرضا، مجله تحقیقات نظام سلامت، سال ۱۱، شماره ۲، ص ۲۵۸
- محمودی اصل، م (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان مینادوآب. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- سبحانی نژاد، مهدی: خدابنده، عباس (۱۳۹۳). شناسایی و تحلیل ابعاد باورهای معرفت شناختی دانشجویان. فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۷۱. صص ۱۰۰-۷۹
- سیف، دیبا، مرزوقی، رحمت الله (۱۳۸۷). رابطه ابعاد باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی در درس علوم تجربی. ۲ ماهنامه علمی- پژوهشی، سال ۱۵، شماره ۳۳.
- سیف، علی اکبر. فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۷). رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی و جنسیت و مدت تحصیل. ۲ ماهنامه علمی- پژوهشی، سال ۱۵، شماره ۳۳.
- کدیور، پروین (۱۳۸۵). رابطه سبک تفکر و رویکرد یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، تازه های علوم شناختی، سال ۸، شماره ۲، صص ۴۴-۵۲
- کدیور، پروین. روان شناسی یادگیری. تهران: سمت
- کدیور و شکری (۱۳۸۵) نقش صفات شخصیت و رویکرد یادگیری در پیشرفت تحصیلی، مجله پژوهش های روان شناختی، دوره ۹، شماره ۳ و ۴.

- طلایی، خداکرم (۱۳۷۹). رابطه بین باورهای معرفت شناختی، خودگردانی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خرمائی، فرهاد (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی های شخصیتی، جهت گیری های انگیزشی و راهبردهای شناختی یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

منابع انگلیسی:

- Clayton's (2016). Cultural heuristic approach to the study of Jamaican undergraduate student's achievement motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 1, 8-36.
- Beaten. & Dochy, F. (2013). The effects of different learning environments on students motivation for learning and their achievement. . *British Journal of Educational Psychology*. 83, 3, 484-501.
- Cano (2005). Epistemological belief and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Diseth, A (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Psychology*, 17, 143-155
- Phan, H.P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies. *Journal of Educational Psychology*, 79, 155-173.
- Kizilgunes, B. Tekkaya, C. (2009). Modeling the relations among students epistemological beliefs, learning approach and achievement. *Journal of Educational Research*, 102, 243-255.
- Biggs (2001). The revised two-factor study process Questionnaire. *British Journal Of Educational Psychological*, 71, 133-149.
- Furnhum, A., & Chamorro (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Journal of Technological and Teacher Education*, 26, 524-529.
- Furnhum, A., & Chamorro (2007). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Journal of Technological and Teacher Education*. 19, 159-160.
- Pint rich, P.R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. *The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. 389-414.
- Schumer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 82, 355-370.
- Simmering. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process. *Journal of Applied Psychology*. 83, 654-665.
- Komarraju, M. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Journal of Applied Psychology*. 1, 557-567.
- Komarraju, M. Kara, S. (2009). Role of the five personality traits in predicting college students academic motivation and achievement. *Journal of Applied Psychology*. 1, 42-62.
- Timothy, A. Remus, I. (2002). Relationship of personality to performance motivation. *Journal of Applied Psychology*. 87, 797-807.
- Komarraju, M. & Karau, J. (2009). Role of the personality traits in college students academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*. 19, 47-52.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories. *Receive of Educational Research*. 67, 88-140