

رابطه بین هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای یادگیری راهبردی، سطحی و عمقی دانشجویان

دکتر اکبر رضائی^۱

دکتر جواد مصرآبادی^۲

دکتر علی محمدزاده^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۲/۳۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۰۵/۰۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه و همچنین تعیین سهم هوش‌های چندگانه (هوش زبانی یا کلامی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت‌گرایانه) و ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی، سازش‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و انعطاف‌پذیری یا پذیرابودن نسبت به تجارب جدید) در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری راهبردی، عمقی و سطحی دانشجویان بود. بدین منظور، ۴۱۳ نفر از دانشجویان گروه‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز (۲۸۳ زن و ۱۳۰ مرد) با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های هوش‌های چندگانه، پنج عامل اصلی شخصیت و رویکردها و مهارت‌های مطالعه توسط این دانشجویان تکمیل شدند. آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد یا همزمان برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد که همبستگی منفی و معنی‌دار بین هوش‌های زبانی یا کلامی، منطقی ریاضی، فضایی، درون فردی و طبیعت‌گرایانه و رویکرد یادگیری سطحی وجود دارد، ولی رابطه بین اکثر هوش‌ها با رویکردهای یادگیری عمقی و راهبردی مثبت و معنی‌دار بود. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی، هوش کلامی یا زبانی و هوش میان‌فردی (با ارزش بتای منفی) عامل‌های پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای رویکرد یادگیری راهبردی بودند. در پیش‌بینی رویکرد عمقی متغیرهایی نظیر هوش کلامی یا زبانی، پذیرابودن نسبت به تجربه، هوش طبیعت‌گرایانه، وظیفه‌شناسی (با ارزش بتای مثبت) و هوش موسیقایی و برون‌گرایی (با ارزش بتای منفی) از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده برای رویکرد سطحی یادگیری دانشجویان هوش میان‌فردی بود و متغیرهای پذیرابودن نسبت به تجربه، روان‌رنجورخویی، وظیفه‌شناسی، هوش کلامی یا زبانی و هوش موسیقایی از لحاظ ارزش بتا در اولویت بعدی قرار داشتند. از بین این متغیرها، پذیرا بودن به تجربه، وظیفه‌شناسی، هوش کلامی و هوش موسیقایی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی بتای منفی داشتند.

واژگان کلیدی: هوش‌های چندگانه، ویژگی‌های شخصیتی، رویکردهای عمقی یادگیری، رویکردهای سطحی یادگیری، رویکردهای راهبردی یادگیری و دانشجویان

۱. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول). akbar528@yahoo.com & akbar_rezaei@pnu.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

۳. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور.

مقدمه

تفاوت‌های فردی یادگیرندگان از نظر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی همواره برای معلمان، استادان و پژوهشگران در حوزه روانشناسی تربیتی مسئله‌ای جدی بوده است. در دهه‌های اخیر هوارد گاردنر^۱ عقاید قدیمی در مورد ویژگی‌های شناختی و هوش را زیر سوال برد و نظریه هوش‌های چندگانه^۲ را مطرح کرد. در این نظریه هوش به عنوان یک عامل مهم تاثیرگذار در یادگیری در نظر گرفته می‌شود. گاردنر (۱۹۸۳) هوش را به عنوان توانایی حل مسائل یا ساختن چیزی با ارزش تعریف کرد و آن را متشکل از چندین سازه مستقل در نظر گرفت. در این نظریه به جای توانایی‌های چندگانه که با هم هوش را می‌سازند، هشت نوع هوش مجزا و مستقل از یکدیگر معرفی شده است. این هشت نوع هوش عبارتند از: زبانی یا کلامی^۳، منطقی - ریاضی^۴، فضایی^۵، موسیقایی^۶، بدنی - جنبشی^۷، درون فردی^۸، میان فردی^۹ و طبیعت‌گرایانه^{۱۰}. سه نوع نخست هوش یعنی کلامی، منطقی - ریاضی و فضایی در نظریه‌های دیگر نیز مطرح شده بودند. با این حال، هوش‌های موسیقایی، بدنی - جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت‌گرایانه اختصاص به نظریه گاردنر دارند. صاحب نظران این کارکردهای اخیر را به عنوان بخشی از حیطه روانی - حرکتی یا بخشی از شخصیت در نظر می‌گیرند، ولی گاردنر آنها را به عنوان یک نوع هوش معرفی می‌کند. نظریه هوش‌های چندگانه در محیط‌های آموزشی با استقبال فراوان روبرو شده و مریبان برخی از مدارس فعالیت‌های آموزشی خود را بر اساس هوش‌های هشت گانه گاردنر سازمان داده‌اند (هوغان^{۱۱}، ۲۰۰۳). این نظریه بر حسب کارکردهای آموزشی تلاش می‌کند تا توان بالقوه افراد را به فعلیت برساند. از اینرو، این دیدگاه ممکن است برای رویکردهای آموزشی مفید واقع شود. نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که تحقق نظریه هوش‌های چندگانه می‌تواند خدمات بسیار مثبتی در پرورش استعداد‌های یادگیرندگان و کارآمدی محیط‌های آموزشی داشته باشد. برای مثال، پژوهش فارنهام^{۱۲} (۲۰۰۹) نشان داد که هوش‌های کلامی یا زبانی و منطقی - ریاضی با دانش عمومی همبسته‌اند. پیشقدم و معافیان (۱۳۸۶) یافتند که بین موفقیت معلمان زبان انگلیسی در تدریس و هوش زبانی یا کلامی، هوش اجتماعی و هوش موسیقایی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. اوزدلیک^{۱۳} (۲۰۱۰) همبستگی مثبتی بین هوش‌های منطقی - ریاضی، دیداری - فضایی و میان فردی و پیشرفت تحصیلی در

1 Howard Gardner

2 Theory of multiple intelligence

3 Linguistic

4 Logical- mathematical

5 Spatial

6 Musical

7 Physical- kinettic

8 Intrapersonal

9 Interpersonal

10 Naturalist

11 Hogan

12 Furnham

13 Ozdilek

پایه ششم گزارش کرده‌اند. مطلب‌زاده و منوچهری (۱۳۸۷) گزارش کرده‌اند که تنها هوش منطقی-ریاضی رابطه معنی‌داری با مهارت خواندن و درک مطلب آی‌لتس^۱ دارد.

گاردنر (۱۹۸۹) بر این باور است که روابط مهمی بین انواع مختلف هوش‌ها و رویکردهای یادگیری وجود دارد. پژوهش‌ها هم نشان داده‌اند که رویکردهای یادگیری افراد با توجه به ویژگی‌های هوشی غالب آنها متفاوت است (هاروی^۲، ریچارد^۳ و متهو^۴، ۱۹۹۷؛ استفن^۵، ۲۰۰۴). یکی از معمول‌ترین توصیفات رویکردهای یادگیری، تمایز بین رویکرد راهبردی، عمقی و سطحی پردازش اطلاعات در موقعیت‌های یادگیری است (مارتون^۶ و سالجو^۷، ۱۹۷۶؛ اسنو^۸، کرونو^۹ و جکسون^{۱۰}، ۱۹۹۶). یادگیرندگان یادگیرندگان دارای رویکرد عمقی^{۱۱} بر کسب معنی و درک مطالب تاکید می‌کنند. در مقابل، یادگیرندگان دارای رویکرد سطحی^{۱۲} حفظ و یادآوری مطالب را مورد تاکید قرار می‌دهند (سیف، ۱۳۸۶). یادگیرندگانی که از رویکردهای پردازش عمقی استفاده می‌کنند به اطلاعاتی که آنها مطالعه می‌کنند یا مسائلی که تلاش می‌کنند حل کنند، به عنوان ابزاری برای فهمیدن محتوا می‌نگرند. آنها تلاش می‌کنند تا اطلاعات را به یک چهارچوب مفهومی بزرگ ربط بدهند. آنهایی که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند، به خود اطلاعات به عنوان محتوایی که بایستی بدون تلاش برای پیوند دادن به ایده‌های بزرگتر یاد گرفته شوند، می‌نگرند (اگن^{۱۳} و کاوچک^{۱۴}، ۲۰۰۱). در رویکرد راهبردی نیز یادگیرنده با به کارگیری راهبردهای سازمان‌دهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌کند تا به کسب موفقیت نایل آید. ویژگی این رویکرد، تمرکز بر استفاده از راهبردهایی است که یادگیرنده را در دستیابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی هدایت کند. بنابراین، چنین یادگیرنده‌ای در صورتی که فهم عمیق مطلب و مرتبط ساختن و منسجم نمودن اندیشه‌ها و حقایق را مانعی در راه حصول پاداش بیرونی بداند و احساس کند که از لحاظ منابع زمانی در مضیقه است، امکان دارد که از فهم عمیق مطلب صرف نظر نماید. نتایج پژوهش‌ها (برای مثال منصوری، سلطانی شیرازی، راهمی، موسوی نسب و آیت الهی، ۱۳۸۲) همبستگی مثبتی بین معدل دانشجویان و استفاده از رویکرد راهبردی نشان داده‌اند. اگن و کاوچک (۲۰۰۱) نیز بر این باورند که رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری نیز می‌توانند به موفقیت یادگیرندگان بینجامند. برای مثال، اگر

1 IELTS (International English Language Testing System)

2 Harvey

3 Richard

4 Matthew

5 Stephen

6 Marton

7 Saljo

8 Snow

9 Corno

10 Jackson

11 Deep

12 Surface

13 Eggen

14 Kauchak

آزمون معلم بر درک و فهم موضوع های درسی از سوی یادگیرندگان تاکید کند رویکرد عمقی یادگیری منجر به پیشرفت بالا می شود. ولی اگر آزمون معلم بر یادگیری واقعیت های خاص و حفظ کردن اطلاعات تاکید کند، آن گاه رویکرد سطحی یادگیری مفید خواهد بود.

پژوهش های مختلف (برای مثال، توماس^۱ و بین^۲، ۱۹۸۴؛ اسپیت^۳ و براون^۴، ۱۹۹۰؛ آلدرسون^۵ و آلدرسون^۶ و وال^۷، ۱۹۹۳؛ چنگ^۸، ۱۹۹۷؛ فتح آبادی و سیف، ۱۳۸۶) نیز نشان داده اند که عوامل مختلفی مختلفی بر چگونگی استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر می گذارند. شواهد نیز حاکی از آن است که افراد تمایل به کنار آمدن با موقعیت های یادگیری به شیوه خاص خود دارند (بیگز^۹، ۲۰۰۱؛ تایت^{۱۰}، انتوستیل^{۱۱} و مک کین^{۱۲}، ۱۹۹۸). در این زمینه نقش ویژگی های شخصیت مورد توجه قرار گرفته است (شکری، کدیور، فرزاد و سنگری، ۱۳۸۵؛ شکری، کدیور، فرزاد و دانشورپور، ۱۳۸۵). پنج عامل بزرگ شخصیت شامل برون گرایی^{۱۳}، روان رنجورخویی^{۱۴}، باز بودن به تجربه یا انعطاف پذیری^{۱۵}، سازش پذیری^{۱۶} و مسئولیت پذیری یا وظیفه شناسی^{۱۷} هستند (پروین^{۱۸} و جان^{۱۹}، ۱۳۸۱). نتایج پژوهش های مختلف حاکی از آن است که برخی از مولفه های شخصیت با رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و برخی دیگر با آن رابطه منفی دارند. برای مثال، پژوهش ایزدی و محمدزاده ملایی (۱۳۸۶) از آن است که متغیرهایی وظیفه شناسی، سبک های یادگیری مفهومی سازی و آزمایش گری فعال بهترین پیش بین عملکرد تحصیلی است. آتش روز، پاکدامن و عسگری (۱۳۸۷) نیز نشان دادند که پیشرفت تحصیلی با ویژگی های شخصیتی برون گرایی، سازش پذیری و وظیفه شناسی یا مسئولیت پذیری همبستگی مثبت ولی با روان رنجورخویی همبستگی منفی دارد. لایدرا^{۲۰}، پولمن^{۲۱} و آلیک^{۲۲} (۲۰۰۷) نیز گزارش کرده اند که پیشرفت تحصیلی با روان رنجورخویی رابطه منفی ولی با سازش پذیری همبستگی مثبت دارد. در پژوهش های دیگر به رابطه مثبت بین پیشرفت تحصیلی و برون گرایی (چامورو-

- 1 Thomas
- 2 Bain
- 3 Speth
- 4 Brown
- 5 Alderson
- 6 Wall
- 7 Cheng
- 8 Biggs
- 9 Tait
- 10 Entwistle
- 11 McCune
- 12 extraversion
- 13 neuroticism
- 14 openness
- 15 agreeableness
- 16 conscientiousness
- 17 Pervin
- 18 John
- 19 Laidra
- 20 Pullmann
- 21 Allik

پرموزیک^۱ و فارنهام، (۲۰۰۳)، وظیفه‌شناسی (واگرمن^۲ و فاندر^۳، ۲۰۰۷) باز بودن به تجربه یا انعطاف‌پذیری (کنارد^۴، ۲۰۰۶؛ فارسیدس^۵ و وودفیلد^۶، ۲۰۰۳) اشاره شده است.

در کل، پژوهش‌های مورد بحث ارتباط هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای یادگیری دانشجویان را نشان می‌دهند. غالب این پژوهش‌ها رابطه دو به دوی این متغیرها را در کشورهای دیگر مورد بررسی قرار داده‌اند. از اینرو، لازم است روابط چندگانه این متغیرها در بافت فرهنگی ایران نیز مورد بررسی قرار گیرد. امید اینکه نتایج حاصل از آن در بهبود یادگیری دانشجویان مفید باشد. بنابراین مطالعه حاضر تلاش می‌کند تا روابط بین هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای یادگیری دانشجویان ایرانی را بررسی کند. به طور مشخص هدف پژوهش حاضر یافتن پاسخ برای سوال‌های زیر بود:

۱. چه ارتباطی بین هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای یادگیری دانشجویان وجود دارد؟
۲. سهم هر یک از متغیرهای هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان در پیش‌بینی رویکرد راهبردی، عمقی و سطحی یادگیری چقدر است؟

روش جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش تعداد ۴۱۳ نفر (۲۸۳ زن و ۱۳۰ مرد) از دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز از جمله دانشجویان رشته‌های روانشناسی، آموزش پیش دبستانی و دبستانی، زبان انگلیسی، مشاوره، ادبیات فارسی، علوم اجتماعی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت بازرگانی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مورد مطالعه قرار گرفتند (میانگین سنی گروه نمونه ۲۲ سال و ۴ ماه و با انحراف معیار ۵/۲۸). برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر در این پژوهش از پرسشنامه هوش‌های چندگانه، رویکردها و مهارت‌های مطالعه و همچنین پرسشنامه پنج عاملی اصلی شخصیت استفاده شد. پرسشنامه هوش‌های چندگانه: این پرسشنامه شامل ۱۴۳ سوال بود که توسط شیشیل^۱ و کورکماز^۲ کورکماز^۲ (۲۰۱۰) برای سنجش هشت نوع هوش پیشنهادی گاردنر (زبانی یا کلامی، منطقی-ریاضی،

1 Chamorro-Premuzic
2 Wagerman
3 Funder
4 Conard
5 Farsides
6 Woodfield

فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت گرایانه) بر اساس پیشینه نظری و پژوهشی مرتبط تهیه شده است. آنها از رویکرد منطقی و آماری برای توسعه مقیاس خودگزارشی هوش‌های چندگانه استفاده کرده بودند. بدین صورت که ابتدا با استفاده از نظر صاحب‌نظران روایی محتوایی مقیاس‌ها را بررسی کرده و بعد از اجراء تحلیل‌های آماری را برای توسعه مقیاس به کار برده بودند. رضایی (۱۳۹۰) مقیاس‌های مختلف این پرسشنامه را تحلیل عاملی کرد. در نتیجه این تحلیل ۱۶ سوال به دلیل بار عاملی پایین‌تر از $0/3$ و همچنین بار عاملی مشترک بر روی بیش از یک عامل حذف شدند. در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری پاسخ سوالات از مقیاس پنج‌درجه‌ای استفاده شد (همیشه=۵، معمولاً=۴، نسبتاً=۳، بعضی وقت‌ها=۲ و به ندرت=۱). یشیل و کورکماز (۲۰۱۰) ضریب آلفای مقیاس‌های پرسشنامه را در دامنه‌ای بین $0/78$ تا $0/96$ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه هوش‌های چندگانه در دامنه‌ای بین $0/87$ تا $0/95$ و ضریب همبستگی بعد از چهار هفته بازآزمایی در دامنه‌ای بین $0/68$ تا $0/89$ به دست آمد. تعداد سوال‌ها و نتایج حاصل از روش همسانی درونی (ضرایب آلفای کرانباخ) و بازآزمایی هر کدام از خرده مقیاس‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است. هر یک از این هشت خرده‌مقیاس هوش‌های چندگانه گاردنر در ادامه به صورت مختصر توضیح داده شده است (یشیل و کورکماز، ۲۰۱۰؛ گاردنر، ۱۹۹۹؛ اسمیت^۳، ۲۰۰۲؛ سیف، ۱۳۸۶، ۱۳۸۴؛ وولفولک^۴، ۲۰۰۴):

۱. **هوش زبانی یا کلامی:** هوش زبانی یا کلامی شامل حساسیت به زبان گفتاری یا نوشتاری، توانایی یادگیری زبان‌ها، اندیشیدن در قالب کلمات و استفاده از زبان به طور موثر برای فهماندن مقاصد خود به دیگران و درک مقاصد آنان جهت دستیابی به اهداف خاص می‌باشد. نویسندگان، روزنامه‌نگاران، شعرا و سخنوران در بین کسانی هستند که گاردنر فکر می‌کند هوش کلامی بالایی دارند.
۲. **هوش منطقی- ریاضی:** هوش منطقی- ریاضی شامل توانایی درک اصول علت و معلولی، ظرفیت و توانایی تحلیل مسائل و مشکلات به صورت منطقی، توانایی استدلال کمی و ریاضی، انجام عملیات ریاضی می‌باشد. به عبارت دیگر، هوش منطقی- ریاضی به توانایی تشخیص الگوها، استدلال استقرایی و تفکر منطقی اشاره می‌کند. این نوع هوش اغلب با تفکر علمی و ریاضی تداعی می‌شود.
۳. **هوش موسیقایی:** هوش موسیقایی شامل توانایی پردازش ذهنی موسیقی برای شناسایی الگوها و همچنین توانایی بخاطر سپردن این الگوها و حتی دستکاری و کنترل این الگوها، مهارت در آفریدن و نقد و بررسی الگوهای موسیقایی و ارج‌گذاری موسیقی می‌باشد. بر اساس نظر گاردنر هوش موسیقایی اغلب ساختاری موازی با هوش کلامی یا زبانی دارد.

1 Yeşil

2 Korkmaz

3 Smith

4 Woolfolk

۴. **هوش بدنی - جنبشی:** هوش بدنی - جنبشی شامل توانایی استفاده ماهرانه از حرکات بدن و کار کردن با اشیاء، توانایی استفاده از قسمتی یا تمامی بدن برای حل یک مسئله یا تولید یک فرآورده می‌باشد.
۵. **هوش فضایی:** هوش فضایی شامل توانایی بازنمایی جنبه‌های فضایی دنیا در ذهن خود، توانایی تشخیص جزئیات امور و تجسم و تغییر اشیاء دیداری به طور ذهنی و همچنین توانایی تفکر سه‌بعدی می‌باشد.
۶. **هوش میان فردی:** هوش میان فردی به توانایی درک قصدها، انگیزه‌ها و تمایلات دیگران و تعامل اثربخش با آنها اشاره می‌کند. درک اشخاص دیگر یعنی اینکه آنها چه کار می‌توانند انجام دهند، چگونه با دنیا و دیگران رابطه برقرار می‌کنند، واکنش احتمالی آنها چیست، چه چیزی را دوست دارند، از چه چیزی اجتناب می‌کنند و چه احساسی دارند. این نوع هوش امکان می‌دهد تا افراد به طور موثری با دیگران کار کنند. مربیان فروشندگان، روحانیون، سیاستمداران و مشاوران همگی هوش میان فردی بالایی را نیاز دارند.
۷. **هوش درون فردی:** هوش درون فردی شامل توانایی آگاه شدن از احساس‌ها، انگیزه‌ها و امیال خود و هدایت اثر بخش زندگی می‌باشد (دانستن اینکه چه کسی هستید، توانایی‌ها و ناتوانی‌های شما در چیست، آرزوها و هدف‌هایتان کدام‌اند، چه احساسی دارید، از چه چیزی اجتناب می‌کنید، و در شرایط مختلف چگونه واکنش نشان می‌دهید).
۸. **هوش طبیعت‌گرایانه:** هوش طبیعت‌گرایانه شامل توانایی مشاهده الگوها در طبیعت و درک نظام‌های طبیعی و دنیای مدرن از راه تمیز قائل شدن بین موجودات زنده و غیر زنده و اشیای ساخته شده دست انسان و دسته بندی کردن آنها می‌باشد.

جدول ۱ ضرایب آلفا و پایایی بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه هوش‌های چندگانه در پژوهش حاضر

پایایی بازآزمایی	ضریب آلفا	تعداد سوال ها	خرده مقیاس‌ها
۰/۷۷	۰/۸۸	۱۴	هوش کلامی یا زبانی
۰/۸۹	۰/۹۵	۲۱	هوش منطقی - ریاضی
۰/۷۸	۰/۹۱	۱۵	هوش موسیقایی
۰/۸۶	۰/۹۰	۹	هوش بدنی - جنبشی
۰/۷۳	۰/۹۴	۱۷	هوش فضایی
۰/۶۸	۰/۸۷	۱۶	هوش میان فردی
۰/۸۳	۰/۹۱	۱۷	هوش درون فردی
۰/۸۲	۰/۹۳	۱۸	هوش طبیعت‌گرایانه

پرسشنامه پنج عامل اصلی شخصیت (BFI): جان و سربواستاوا^۱، ۱۹۹۹): این پرسشنامه از ۴۴ سوال تشکیل شده است و پنج عامل اصلی شخصیت یعنی برون‌گرایی (۸ ماده)، سازش‌پذیری (۹ ماده)، وظیفه‌شناسی (۹ ماده)، روان‌رنجورخویی (۸ ماده) و پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید (۱۰ ماده) مورد سنجش قرار می‌دهد. سوال‌های پرسشنامه به صورت بسته پاسخ و شامل پنج گزینه (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) است که بعضی از سوال‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نصرت‌آبادی، جوشن‌لو و جعفری کندوان (۱۳۸۵) برای بررسی روایی صوری پرسشنامه از ۶ متخصص نظرخواهی کرده‌اند که همگی توان سنجش ابعاد پنج‌گانه شخصیت با این پرسشنامه را تأیید کرده‌اند. همچنین در پژوهش آنها ضرایب آلفای کرانباخ برای مقیاس‌های پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۶۱ تا ۰/۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی پنج عامل شخصیتی به شرح زیر به دست آمد: برون‌گرایی (۰/۷۲)، سازش‌پذیری (۰/۶۱)، وظیفه‌شناسی (۰/۷۶)، روان‌رنجورخویی (۰/۸۱) و پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید (۰/۷۵).

سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه^۲: این پرسشنامه توسط تایت، انتوستیل و مک‌کیون در سال ۱۹۹۸ برای اندازه‌گیری رویکردهای سطحی و عمقی و راهبردی یادگیری ساخته شده است که شامل ۵۲ سوال می‌باشد. در پژوهش حاضر دانشجویان بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) به سوال‌ها پاسخ دادند. در رویکرد یادگیری عمقی خرده‌مقیاس‌ها عبارت بودند از: جستجوی معنی، اندیشه‌های مرتبط، استفاده از شواهد و علاقه به نظریه‌ها. رویکردهای سطحی هم شامل خرده‌مقیاس‌های بی‌هدفی، به یادسپاری نامربوط، برنامه تحصیلی محدود و ترس از شکست بود. در رویکرد راهبردی نیز مطالعه منظم، مدیریت زمان، هشیاری در برابر تقاضاهای تکلیف، دستیابی و کنترل و تنظیم اثربخشی مورد سنجش قرار می‌گیرد. انتویستل، تایت و مک‌کیون (۲۰۰۰) ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه را با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۱۲۸۴ دانشجو بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش ضمن تأیید ساختار عاملی پرسشنامه بر اساس مبانی نظری موجود، ضریب پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) رویکردهای عمقی و سطحی و راهبردی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۶۸ نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای رویکردهای عمقی، سطحی و راهبردی یادگیری به ترتیب برابر ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۷ به دست آمد.

روش اجرا

در این پژوهش بعد از کسب مجوز لازم از مسئولان مربوطه، ابتدا پرسشنامه‌ها در یک مقیاس کوچکتر به صورت مقدماتی اجرا شدند و قابلیت فهم، اشکالات سوال‌ها و ضرایب پایایی مقیاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. بلافاصله بعد از اجرای مقدماتی و رفع ابهامات و اشکالات، اجرای اصلی بر اساس دستورالعمل‌های مربوطه برای دانشجویان گروه نمونه در شرایط یکسان صورت گرفت. برای تحلیل

1 Srivastava

2 Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)

داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش از روش‌های آماری آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه به کمک نرم افزار SPSS-18 استفاده شد.

یافته‌ها

برای بررسی همبستگی بین هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای یادگیری دانشجویان از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه این متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲ ضرایب همبستگی هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای یادگیری دانشجویان

شخصیت							
رویکردهای یادگیری	روان رنجورخویی	رون برون‌گرایی	پذیرا بودن نسبت به تجربه	سازش پذیری	وظیفه شناسی		
رویکرد سطحی	۰/۳۶**	-۰/۱۹**	-۰/۳۴**	-۰/۱۹**	-۰/۳۴**		
رویکرد عمقی	-۰/۲۲**	۰/۱۱*	۰/۴۷**	۰/۳۳**	۰/۴۵**		
رویکرد راهبردی	-۰/۳۵**	۰/۲۲**	۰/۳۵**	۰/۳۴**	۰/۶۸**		

انواع هوش‌ها							
کلامی-یازبانی	منطقی-ریاضی	موسیقایی	بدنی-جنبشی	فضایی	میان فردی	درون فردی	طبیعت‌گرایانه
-۰/۳۰**	-۰/۱۹**	۰/۰۷	۰/۰۵	-۰/۱۷**	-۰/۰۱	-۰/۲۸**	-۰/۱۴*
۰/۵۱**	۰/۴۱**	۰/۱۲*	۰/۲۶**	۰/۴۰**	۰/۳۵**	۰/۴۹**	۰/۴۵**
۰/۵۱**	۰/۴۲**	۰/۱۰	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۴۶**	۰/۵۶**	۰/۲۷**

$p < 0.01$ ** و $p < 0.05$ * (آزمون دو دامنه)

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود ضرایب همبستگی بین اغلب خرده‌مقیاس‌های هوش با رویکرد یادگیری سطحی منفی ولی با رویکردهای یادگیری عمقی و راهبردی مثبت و معنی‌دار است. تنها استثناء بر این قاعده هوش‌های موسیقایی، بدنی-جنبشی و میان‌فردی بودند. برای این سه نوع هوش رابطه معنی‌داری با رویکرد سطحی به دست نیامد. هوش موسیقایی علاوه بر رویکرد سطحی با رویکرد راهبردی نیز رابطه معنی‌داری نداشت. ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، پذیرا بودن نسبت به تجربه، سازش‌پذیری و وظیفه‌شناسی با رویکرد یادگیری سطحی رابطه منفی ولی با رویکردهای یادگیری راهبردی و عمقی رابطه مثبت و معنی‌دار داشتند. بر عکس این نتایج برای رابطه بین رویکردها با ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی به دست آمد.

برای تعیین سهم هر یک از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه خودگزارشی هوش‌های چندگانه (زبانی یا کلامی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت‌گرایانه) و ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی، سازش‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید) در پیش‌بینی رویکردهای راهبردی، عمقی و سطحی یادگیری دانشجویان از تحلیل

رگرسیون چندگانه همزمان^۱ یا استاندارد^۲ استفاده شد. در رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد همه متغیرهای پیش بین به طور همزمان وارد تحلیل می شوند و هر متغیر پیش بین بر اساس توان پیش بینی خودش مورد ارزیابی قرار می گیرد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۸؛ پالانت^۳، ۲۰۰۷؛ ترجمه رضایی، ۱۳۸۹). تحلیل های مقدماتی به منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه های نرمال بودن، خطی بودن، هم خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. مقادیر گزارش شده برای ضریب تحمل^۴ و عامل افزایش واریانس^۵ (VIF) (جدول ۵، ۸ و ۱۱) و همچنین بررسی نمودار پراکنش و نمودار احتمال بهنجاری^۶ و نمودار پراکنش پس مانده های استاندارد شده حاکی از آن بود که از این مفروضه ها تخطی نشده است.

در این پژوهش برای پیش بینی رویکرد راهبردی یادگیری مدل معنی داری بدست آمد ($R^2 = 0/587$)؛ $F(13, 28) = 30/638$ ؛ $P = 0/001$ که جداول ۳ و ۴ آن را نشان می دهند. جدول ۵ نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش بینی رویکرد راهبردی یادگیری را نشان می دهد. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود در این مدل آماره t سه متغیر از لحاظ آماری معنی دار می باشد. از بین این متغیرها، ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی دارای ارزش بتای بالاتر بود ($\beta = 0/482$ ، بتا، $P < 0/001$). متغیرهای هوش کلامی یا زبانی و هوش میان فردی از لحاظ ارزش بتا در رتبه های بعدی قرار داشتند. لازم به ذکر است که هوش میان فردی دارای ارزش بتای منفی بود (به جدول ۵ مراجعه شود). بقیه متغیرها سهم معنی داری در پیش بینی رویکرد یادگیری راهبردی نداشتند.

جدول ۳- خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا همزمان برای رویکرد یادگیری راهبردی

مدل	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	0/766 ^a	0/587	0/568	۶/۲۷۲۱۱

a. پیش بین ها: (ثابت)، برون گرایی، سازش پذیری، وظیفه شناسی، روان رنجور خوبی و پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید؛ هوش های زبانی یا کلامی، منطقی - ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی - جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت گرایانه

جدول ۴- خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجزورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای رویکرد یادگیری راهبردی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	d.f	MS	F	Sig
رگرسیون	۱۵۶۶۸/۶۶۹	۱۳	۱۲۰۵/۲۸۲	۳۰/۶۳۸	0/0001 ^a
باقی مانده	۱۱۰۱۵/۰۰۶	۲۸۰	۳۹/۳۳۹		
کل	۲۶۶۸۳/۶۷۵	۲۹۳			

a. پیش بین ها: (ثابت)، برون گرایی، سازش پذیری، وظیفه شناسی، روان رنجور خوبی و پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید؛ هوش های زبانی یا کلامی، منطقی - ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی - جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت گرایانه b. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری راهبردی

- 1 Simultaneous
- 2 Standard
- 3 Pallant
- 4 Tolerance
- 5 Variance Inflation Factor (VIF)
- 6 Normal Probability Plot (P-P)

جدول ۵ - خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون برای پیش بینی رویکرد یادگیری راهبردی دانشجویان

مدل	ضرایب غیراستاندارد		t	Sig.	ضرایب استاندارد	
	B	خطای استاندارد			بتا	خطای استاندارد
۱ (ثابت)	۱۹/۶۲۱	۵/۴۹۲	۳/۵۷۳	۰/۰۰۰۱		
برون گرایی	۰/۰۳۷	۰/۰۸۸	۰/۴۲۲	۰/۶۷۳	۰/۷۴۰	۱/۳۵۱
سازش پذیری	۰/۱۷۹	۰/۱۰۰	۱/۷۸۴	۰/۰۷۵	۰/۷۴۰	۱/۳۵۲
وظیفه شناسی	۰/۹۵۴	۰/۰۹۶	۹/۹۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۰	۱/۵۸۶
روان رنجور خوبی	-۰/۰۲۶	۰/۰۷۸	-۰/۳۳۵	۰/۷۳۸	۰/۶۶۵	۱/۵۰۳
پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید	-۰/۰۶۶	۰/۰۹۴	-۰/۷۰۳	۰/۴۸۲	۰/۵۴۱	۱/۸۵۰
هوش زبانی یا کلامی	۰/۱۵۸	۰/۰۵۴	۲/۹۵۹	۰/۰۰۳	۰/۴۹۳	۲/۰۲۷
هوش منطقی - ریاضی	۰/۰۵۲	۰/۰۳۰	۱/۷۲۴	۰/۰۸۶	۰/۵۵۲	۱/۸۱۳
هوش موسیقایی	-۰/۰۵۸	۰/۰۳۶	-۱/۶۱۰	۰/۱۰۹	۰/۶۳۵	۱/۵۷۴
هوش بدنی - جنبشی	۰/۱۰۹	۰/۰۵۹	۱/۸۴۰	۰/۰۶۷	۰/۵۵۲	۱/۸۱۰
هوش فضایی	-۰/۰۳۴	۰/۰۳۸	-۰/۹۰۱	۰/۳۶۸	۰/۴۰۶	۲/۴۶۶
هوش میان فردی	۰/۱۴۹	۰/۰۵۹	-۲/۵۳۹	۰/۰۱۲	۰/۵۱۹	۱/۹۲۷
هوش درون فردی	۰/۱۰۰	۰/۰۵۸	۱/۷۱۱	۰/۰۸۸	۰/۲۹۷	۳/۳۶۵
هوش طبیعت گرایانه	-۰/۰۵۲	۰/۰۳۲	-۱/۶۳۷	۰/۱۰۳	۰/۶۳۵	۱/۵۷۴

a. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری راهبردی

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد برای پیش بینی رویکرد یادگیری عمقی نیز حاکی از معنی داری مدل بود ($R^2=0/448$; $F(13,277)=17/305$; $P=0/0001$) که جداول ۶ و ۷ آن را نشان می دهند. جدول ۸ نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش بینی رویکرد یادگیری عمقی را نشان می دهد. همانطور که در جدول ۸ مشاهده می شود در این مدل آماره t شش متغیر از لحاظ آماری معنی دار است. از بین این متغیرها، هوش کلامی یا زبانی ارزش بتای بالاتری بود ($P<0/0001$ ، بتا = $0/261$). از لحاظ ارزش بتا بعد از آن متغیرهای پذیرا بودن نسبت به تجربه، هوش طبیعت گرایانه، وظیفه شناسی، قرار داشتند. به دنبال این متغیرها، هوش موسیقایی و برون گرایی دارای ارزش بتای منفی یکسان و معنی دار بودند (به جدول ۸ مراجعه شود). بقیه متغیرها سهم معنی داری در پیش بینی رویکرد یادگیری عمقی نداشتند.

جدول ۶ - خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا همزمان برای رویکرد یادگیری عمقی

مدل	R	R ^F	R ^F تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۶۶۹ ^a	۰/۴۴۸	۰/۴۴۲	۵/۴۷۳۰۶

a. پیش بین ها: (ثابت)، برون گرایی، سازش پذیری، وظیفه شناسی، روان رنجور خوبی و پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید؛ هوش های زبانی یا کلامی، منطقی - ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی - جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت گرایانه

جدول ۷ - خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجذورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای رویکرد یادگیری عمقی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	d.f	MS	F	Sig
رگرسیون	۶۷۳۸/۷۴۴	۱۳	۵۱۸/۳۶۵	۱۷/۳۰۵	۰/۰۰۰۱ ^a
باقی مانده	۸۲۹۷/۳۷۰	۲۷۷	۲۹/۹۵۴		
کل	۱۵۰۳۶/۱۱۴	۲۹۰			

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، برون‌گرایی، سازش‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و پذیرابودن نسبت به تجارب جدید؛ هوش‌های زبانی یا کلامی، منطقی - ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی - جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت گرایانه b. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری عمقی

جدول ۸ - خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی رویکرد یادگیری عمقی دانشجویان

مدل	ضرایب غیراستاندارد B	ضرایب استاندارد بتا	t	Sig.	آماره های چند هم خطی VIF	ضریب تحمل
۱ (ثابت)	۲۴/۳۹۱	۴/۸۱۷	۵/۰۶۴	۰/۰۰۰۱		
برون‌گرایی	-۰/۱۹۵	-۰/۰۷۷	-۲/۵۳۶	۰/۰۱۲	۱/۳۵۱	۰/۷۴۰
سازش‌پذیری	-۰/۰۲۳	-۰/۰۸۸	-۰/۲۵۷	۰/۷۹۸	۱/۳۵۲	۰/۷۴۰
وظیفه‌شناسی	-۰/۲۴۱	-۰/۰۸۴	۲/۸۷۳	۰/۰۰۴	۱/۵۸۶	۰/۶۳۰
روان‌رنجورخویی	-۰/۰۷۲	-۰/۰۶۸	۱/۰۵۲	۰/۲۹۴	۱/۵۰۳	۰/۶۶۵
پذیرابودن نسبت به تجارب جدید	-۰/۳۴۳	-۰/۰۸۲	۴/۱۶۲	۰/۰۰۰۱	۱/۸۵۰	۰/۵۴۱
هوش زبانی یا کلامی	-۰/۱۹۳	-۰/۰۴۷	۴/۱۱۱	۰/۰۰۰۱	۲/۰۲۷	۰/۴۹۳
هوش منطقی - ریاضی	-۰/۰۰۹	-۰/۰۲۶	-۰/۳۳۲	۰/۷۴۰	۱/۸۱۳	۰/۵۵۲
هوش موسیقایی	-۰/۰۷۵	-۰/۰۳۲	-۲/۳۵۷	۰/۰۱۹	۱/۵۷۴	۰/۶۳۵
هوش بدنی - جنبشی	-۰/۰۳۴	-۰/۰۵۲	-۰/۶۵۹	۰/۵۱۱	۱/۸۱۰	۰/۵۵۲
هوش فضایی	-۰/۰۳۵	-۰/۰۳۴	-۱/۰۲۸	۰/۳۰۵	۲/۴۶۶	۰/۴۰۶
هوش میان فردی	-۰/۰۳۷	-۰/۰۵۱	-۰/۷۱۴	۰/۴۷۶	۱/۹۲۷	۰/۵۱۹
هوش درون فردی	-۰/۰۶۶	-۰/۰۵۱	۱/۲۹۴	۰/۱۹۷	۳/۳۶۵	۰/۲۹۷
هوش طبیعت گرایانه	-۰/۱۱۴	-۰/۰۲۸	۴/۱۱۸	۰/۰۰۰۱	۱/۵۷۴	۰/۶۳۵

a. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری عمقی

برای تعیین سهم هر یک از هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری دانشجویان نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد استفاده شد. در این پژوهش برای پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری مدل معنی‌داری بدست آمد ($R^2 = 0/309$; $F(13, 275) = 9/478$; $P = 0/0001$) که جداول ۹ و ۱۰ آن را نشان می‌دهند. جدول ۱۱ نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود در این مدل آماره t شش متغیر از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد. از بین این متغیرها، هوش میان‌فردی ارزش بتای بالاتر بود ($\beta = -0/211$; $P = 0/003$). از لحاظ ارزش بتا بعد از آن، متغیرهای پذیرابودن نسبت به تجربه، روان‌رنجورخویی، وظیفه‌شناسی، هوش کلامی یا زبانی و هوش موسیقایی قرار داشتند. از بین این متغیرها، پذیرا بودن به تجربه، وظیفه‌شناسی، هوش کلامی و هوش موسیقایی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی دارای بتای منفی بودند. (به جدول ۱۱ مراجعه شود). بقیه متغیرها سهم معنی‌داری در پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری نداشتند.

جدول ۹- خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا همزمان برای رویکرد یادگیری سطحی

مدل	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۵۵۶ ^a	۰/۳۰۹	۰/۲۷۷	۷/۴۳۷۹۰

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، برون‌گرایی، سازش‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخوبی و پذیرابودن نسبت به تجارب جدید؛ هوش‌های زبانی یا کلامی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت‌گرایانه

جدول ۱۰- خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجزورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای رویکرد یادگیری سطحی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	Sig
رگرسیون	۶۸۱۶/۵۶۶	۱۳	۵۲۴/۳۵۱	۹/۴۷۸	۰/۰۰۰ ^a
باقی مانده	۱۵۲۱۳/۶۴۱	۲۷۵	۵۵/۳۳۲		
کل	۲۲۰۳۰/۲۰۷	۲۸۸			

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، برون‌گرایی، سازش‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخوبی و پذیرابودن نسبت به تجارب جدید؛ هوش‌های زبانی یا کلامی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، درون فردی، میان فردی و طبیعت‌گرایانه b. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری سطحی

جدول ۱۱ - خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی دانشجویان

مدل	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	t	Sig.	آماره های چند هم خطی
	B	بتا			VIF
۱ (ثابت)	۶۱/۹۳۹	۶/۵۶۹	۹/۴۲۹	۰/۰۰۰۱	
برون‌گرایی	-۰/۱۹۸	۰/۱۰۵	-۱/۸۸۸	۰/۰۶۰	۱/۳۵۱
سازش‌پذیری	-۰/۱۱۸	۰/۱۲۰	-۰/۹۸۲	۰/۳۲۷	۱/۳۵۲
وظیفه‌شناسی	-۰/۳۳۲	۰/۱۱۴	-۲/۹۰۳	۰/۰۰۴	۱/۵۸۶
روان‌رنجورخوبی	-۰/۳۰۱	۰/۰۹۳	۳/۲۲۵	۰/۰۰۱	۱/۵۰۳
پذیرابودن نسبت به تجارب جدید	-۰/۳۴۶	۰/۱۱۲	-۳/۰۸۲	۰/۰۰۲	۱/۸۵۰
هوش زبانی یا کلامی	-۰/۱۵۹	۰/۰۶۴	-۲/۴۹۱	۰/۰۱۳	۲/۰۲۷
هوش منطقی-ریاضی	۰/۰۱۹	۰/۰۳۶	۰/۵۲۹	۰/۵۹۷	۱/۸۱۳
هوش موسیقایی	۰/۱۰۰	۰/۰۴۳	۲/۳۲۸	۰/۰۲۱	۱/۵۷۴
هوش بدنی-جنبشی	۰/۱۳۴	۰/۰۷۱	۱/۸۹۳	۰/۰۵۹	۱/۸۱۰
هوش فضایی	-۰/۰۰۳	۰/۰۴۶	-۰/۰۶۲	۰/۹۵۱	۲/۴۶۶
هوش میان فردی	۰/۲۱۳	۰/۰۷۰	۳/۰۳۶	۰/۰۰۳	۱/۹۲۷
هوش درون فردی	-۰/۰۱۱	۰/۰۷۰	-۰/۱۵۹	۰/۸۷۴	۳/۲۶۵
هوش طبیعت‌گرایانه	-۰/۰۲۷	۰/۰۳۸	-۰/۷۰۹	۰/۴۷۹	۱/۵۷۴

a. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری سطحی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش همبستگی‌های مورد انتظار بین هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای راهبردی، عمقی و سطحی یادگیری دانشجویان مشاهده شد. در کل نتایج پژوهش حاضر موید آن است که در مطالعه رویکردهای یادگیری دانشجویان توجه به نقش عوامل درون‌فردی صفات شخصیت و هوش‌های چندگانه حایز اهمیت می‌باشد. نتایج به طور واضح نشان دادند که ضرایب همبستگی بین رویکرد یادگیری سطحی یادگیری و ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی مثبت و معنی‌دار ولی با ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، پذیرا بودن نسبت به تجربه، سازش‌پذیری و وظیفه‌شناسی منفی و معنی‌دار بود. عکس این نتایج برای رابطه بین رویکردهای عمقی و راهبردی با ویژگی‌های شخصیتی به دست آمد. بدین صورت که رابطه بین رویکرد یادگیری عمقی و راهبردی با ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی منفی و معنی‌دار ولی با دیگر ویژگی‌های شخصیتی نظیر برون‌گرایی، پذیرا بودن نسبت به تجربه، سازش‌پذیری و وظیفه‌شناسی مثبت و معنی‌دار بود. این نتایج دور از انتظار نبودند و پژوهش‌های متعددی چنین روابطی را گزارش کرده بودند. برای مثال، نتایج پژوهش دیزث^۱ (۲۰۰۳) نشان داد که بین رویکرد یادگیری راهبردی و متغیر شخصیتی وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در این پژوهش رابطه بین رویکرد یادگیری سطحی و روان‌رنجورخویی مثبت و معنی‌دار ولی با متغیرهای برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و باز بودن به تجربه منفی و معنی‌دار گزارش شده است. در پژوهش دیزث (۲۰۰۳) همچنین بین رویکرد یادگیری عمقی و باز بودن به تجربه، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنی‌داری به دست آمده بود. داف^۲، بویل^۳، دانلیوی^۴ و فرگوسون^۵ (۲۰۰۴) نیز همبستگی معنی‌دار و مثبتی بین ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، روان‌رنجورخویی و باز بودن به تجربه با رویکرد راهبردی گزارش کرده‌اند. در این پژوهش همبستگی بین روان‌رنجورخویی و رویکرد راهبردی منفی ولی با ویژگی‌های شخصیتی دیگر همبستگی‌ها مثبت بودند. داف و همکاران (۲۰۰۴) همچنین رابطه بین وظیفه‌شناسی، باز بودن به تجربه و برون‌گرایی و رویکرد عمقی را مثبت و معنی‌دار گزارش کرده‌اند. آنها نشان داد که رابطه رویکرد سطحی با روان‌رنجورخویی مثبت ولی با سازش‌پذیری منفی می‌باشد. نتایج پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۶) نیز حاکی از آن است که باز بودن به تجربه، وظیفه‌شناسی و سازش‌پذیری بر رویکرد یادگیری عمیق اثر مثبت و معنادار و بر رویکرد یادگیری سطحی اثر منفی و معنادار و روان‌رنجورخویی نیز بر رویکرد یادگیری سطحی اثر مثبت و معنادار نشان دادند.

نتایج همچنین حاکی از آن بود که رابطه هوش‌های زبانی یا کلامی، منطقی ریاضی، فضایی، درون‌فردی و طبیعت‌گرایانه با رویکرد سطحی یادگیری منفی و معنی‌دار است. ضریب همبستگی رویکرد سطحی با هوش‌های موسیقایی، بدنی - جنشی و میان‌فردی معنی‌داری نبود. رابطه تمامی هوش‌ها (به جز هوش موسیقایی) با رویکردهای یادگیری عمقی و راهبردی مثبت و معنی‌دار بود. هوش موسیقایی علاوه بر رویکرد سطحی با رویکرد راهبردی نیز رابطه معنی‌داری نداشت. نتایج پژوهش فانهام (۲۰۰۹)

1. Diseth
2. Duff
3. Boyle
4. Dunleavy
5. Ferguson

همسو با پژوهش حاضر نشان داده است که بین هوش کلامی و رویکرد یادگیری سطحی همبستگی منفی معنی‌دار وجود دارد. در این پژوهش رابطه بین مقیاس‌های هوش زبانی یا کلامی، منطقی ریاضی با رویکردهای یادگیری عمقی و راهبردی مثبت و منفی دار گزارش شده است. افزون بر آن رابطه بین هوش طبیعت‌گرایانه و رویکرد یادگیری عمقی نیز مثبت و معنی‌دار بود.

در مدل پیش‌بینی رویکرد راهبردی یادگیری سهم سه متغیر وظیفه‌شناسی، هوش کلامی یا زبانی و هوش میان‌فردی از لحاظ آماری معنی‌دار بود. متغیر وظیفه‌شناسی دارای ارزش بتای بالا بود و متغیرهای هوش کلامی یا زبانی و هوش میان‌فردی از لحاظ ارزش بتای در رتبه‌های بعدی قرار داشتند. هوش میان‌فردی در پیش‌بینی رویکرد سطحی دارای ارزش بتای منفی بود. بر اساس این نتایج متغیر ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی در گام اول وارد معادله شد و بیشترین سهم را در پیش‌بینی این رویکرد داشت. بنا بر نظریه پنج عاملی شخصیت، ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی توصیف‌کننده قدرت کنترل تکانه‌ها و تسهیل‌کننده رفتار تکلیف‌محور و هدف‌محور است. این متغیر ویژگی‌هایی چون تفکر قبل از عمل، به تأخیر اندازی ارضاء خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازماندهی و اولویت‌بندی تکالیف را در بر می‌گیرد (نصرت‌آبادی، جوش‌نو و جعفری کندوان، ۱۳۸۵). بر اساس نظر متخصصان حوزه شخصیت تفاوت‌های فردی در این زمینه‌ها اساس و بنیان باوجدان بودن را شکل می‌دهند. فرد با وجدان هدفمند، با اراده و مصمم، دقیق، خوش‌قول و مطمئن است و نمره بالا در این متغیر معمولاً با موفقیت شغلی و تحصیلی همراه است (گروسی‌فرشی، ۱۳۸۰). همسو با نتایج پژوهش حاضر دیزت (۲۰۰۳) همبستگی مثبت و معنی‌داری بین رویکرد یادگیری راهبردی و وظیفه‌شناسی گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش برتون^۱ و نلسون^۲ (۲۰۰۶) حاکی از آن است که ویژگی شخصیتی با وجدان بودن یا وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده رویکرد راهبردی، ویژگی عقلانی یا باز بودن به تجربه پیش‌بینی‌کننده رویکرد عمقی، و ثبات هیجانی (یا بی‌ثباتی هیجانی و روان‌رنجورخویی) پیش‌بین خوبی برای رویکرد سطحی است. در پژوهش فارنهام (۲۰۰۹) نیز رابطه مثبت و معنی‌داری بین رویکرد راهبردی یادگیری و هوش منطقی-ریاضی و کلامی مشاهده شده است. داف و همکاران (۲۰۰۴) نیز همبستگی معنی‌داری بین وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، روان‌رنجورخویی و باز بودن به تجربه و رویکرد راهبردی گزارش کرده‌اند. در این پژوهش همبستگی بین روان‌رنجورخویی و رویکرد راهبردی منفی ولی بقیه همبستگی‌ها مثبت بودند. اکبری و حسینی (۲۰۰۸) سه نوع هوش کلامی، بدنی-جنبشی و میان-فردی را به عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده بین راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی گزارش کرده‌اند. این نتایج به نوعی هماهنگ با نتایج پژوهش حاضر می‌باشند.

نتایج همچنین نشان داد که پیش‌بینی رویکرد عمقی متغیرهای هوش کلامی یا زبانی، پذیرا بودن نسبت به تجربه، هوش طبیعت‌گرایانه، وظیفه‌شناسی دارای ارزش بتای مثبت و معنی‌دار و متغیرهای هوش موسیقایی و برون‌گرایی دارای ارزش بتای منفی و معنی‌دار بودند. بر اساس این نتایج هوش

1. Burton
2. Nelson

کلامی بهترین پیش بین رویکرد عمقی یادگیری است. بر اساس نظریه هوش‌های چندگانه، هوش کلامی به عنوان مولفه‌ای که قابلیت استفاده از زبان، حساسیت فرد نسبت به زبان نوشتاری و بیانی، توانایی آموختن و قابلیت استفاده از آن برای دستیابی به اهداف مشخص را تحت پوشش قرار می‌دهد، تعریف می‌شود. بر اساس این تعریف انتظار می‌رود که دانشجویان علوم انسانی به ویژه آنهایی از رویکردهای یادگیری عمقی یا راهبردی استفاده می‌کنند، از حیث این مولفه هوشی برتری داشته باشند. در تایید این نتایج اکبری و حسینی (۲۰۰۸) نیز همبستگی متوسط به بالا یعنی $r=0/46$ بین هوش‌های کلامی و طبیعت گرایانه با فراشناخت که به نوعی رویکرد عمقی در یادگیری محسوب می‌شود، گزارش کرده‌اند. شریفی (۱۳۸۴) نیز بر اساس نتایج پژوهش خود بیان کرده است که بیشترین واریانس پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را می‌توان با ملاحظه نمره‌های هوش کلامی - زبانی و منطقی - ریاضی تبیین کرد. متغیر پذیرابودن نسبت به تجارب (انعطاف‌پذیری) نیز از لحاظ ارزش بتا در پیش‌بینی رویکرد عمقی بعد از هوش کلامی قرار داشت. بر اساس نظریه پنج عاملی شخصیت، باز بودن به تجربه توصیف‌کننده گستردگی، عمق، پیچیدگی و خلاقانه بودن زندگی ذهنی و تجربه‌ای فرد در مقابل داشتن ذهنی بسته است (نصرت‌آبادی، جوشن‌لو و جعفری کندوان، ۱۳۸۵). اشخاص منعطف هم درباره دنیای درونی و هم درباره دنیای بیرونی کنجکاو هستند و زندگانی آنها از لحاظ تجربه غنی است. این افراد علاقمند هستند همیشه سوال کنند و همیشه مایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش‌های غیرمتعارف بوده و بیشتر و عمیق‌تر از اشخاص غیرمتعارف هیجان‌های مثبت و منفی را تجربه می‌کنند (گروسی‌فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش دیزث (۲۰۰۳) بین رویکرد یادگیری عمقی و باز بودن به تجربه، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنی‌داری به دست آمد. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که رابطه بین باز بودن به تجربه و پیشرفت تحصیلی از طریق رویکرد عمقی یادگیری میانجی‌گری می‌شود. نتایج پژوهش شکری، کدیور، فرزاد، سنگری (۱۳۸۵) بیانگر آن است که باز بودن به تجربه، وظیفه‌شناسی، و سازش‌پذیری بر رویکرد یادگیری عمیق اثر مثبت و معنادار دارند. به علاوه باز بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی اثر منفی و معنادار و روان‌رنجورخویی و برون‌گرایی اثر مثبت و معنادار بر رویکرد یادگیری سطحی نشان دادند. اثر غیرمستقیم باز بودن به تجربه، وظیفه‌شناسی و سازش‌پذیری از طریق رویکرد عمیق بر پیشرفت تحصیلی، مثبت و معنادار و اثر غیرمستقیم باز بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی از طریق رویکرد سطحی بر پیشرفت تحصیلی منفی و معنادار به دست آمد. داف و همکاران (۲۰۰۴) همبستگی معنی‌داری بین وظیفه‌شناسی، باز بودن به تجربه و برون‌گرایی و رویکرد عمقی گزارش کرده‌اند. در پژوهش فارنهام (۲۰۰۹) نیز رویکرد عمقی یادگیری به ترتیب با هوش کلامی، طبیعت‌گرایانه، منطقی - ریاضی، درون‌فردی و بدنی - جنبشی رابطه مثبت و معنی‌داری گزارش شده است.

در این پژوهش هوش میان‌فردی به عنوان بهترین پیش بین رویکرد سطحی مطرح شد. افراد با هوش میان‌فردی بالا معمولاً به راحتی قصد‌ها، انگیزه‌ها و تمایلات دیگران را درک می‌کنند و تعامل اثربخش با دیگران دارند. این نوع هوش امکان می‌دهد تا افراد به طور موثری با دیگران رابطه برقرار کنند و از اینرو علاقه کمتری به درگیری در یادگیری که کار انفرادی محسوب می‌شود، داشته باشند و رویکردهای سطحی را برای یادگیری برگزینند. در پیش‌بینی رویکرد سطحی متغیرهای پذیرابودن نسبت

به تجربه، روان‌رنجورخوبی، وظیفه‌شناسی، هوش کلامی یا زبانی و هوش موسیقایی از لحاظ ارزش بتا در مراتب بعدی قرار داشتند. از بین این متغیرها، پذیرا بودن به تجربه، وظیفه‌شناسی، هوش کلامی و هوش موسیقایی دارای بتای منفی بودند. در اکثر پژوهش‌ها بین رویکرد یادگیری سطحی و روان‌رنجورخوبی همبستگی مثبت و معنی‌داری گزارش شده است. بر اساس تعریف، روان‌رنجورخوبی به معنی گرایش به تجربه هیجانات منفی (مانند احساس اضطراب، نگرانی، غم و تنش) در مقابل ثبات هیجانی و خونسردی می‌باشد. افراد با نمره بالا در این مقیاس مستعد داشتن عقاید غیر منطقی هستند و کمتر قادر به کنترل تکانش‌های خود بوده و خیلی ضعیف‌تر از دیگران با استرس کنار می‌آیند (گروسی‌فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش دیزث (۲۰۰۳) رابطه بین رویکرد یادگیری سطحی و روان‌رنجورخوبی مثبت و معنی‌داری ولی با متغیرهای برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و باز بودن به تجربه منفی و معنی‌دار گزارش شده است. داف و همکاران (۲۰۰۴) همبستگی بین رویکرد سطحی و روان‌رنجورخوبی همبستگی مثبت ولی با سازش‌پذیری همبستگی منفی گزارش کرده‌اند. در تایید نتایج این پژوهش فارنهام (۲۰۰۹) ضریب همبستگی منفی و معنی‌داری بین رویکرد سطحی یادگیری و هوش کلامی گزارش کرده است. نتایج شکر و همکاران (۱۳۸۶) نیز نشان داد که سازش‌پذیری و وظیفه‌شناسی بر رویکرد یادگیری عمیق اثر مثبت و معنادار و بر رویکرد یادگیری سطحی اثر منفی و معنادار و روان‌رنجورخوبی نیز بر رویکرد یادگیری سطحی اثر مثبت و معنادار دارد. نتایج اکثر پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه به نوعی هم‌دیگر را تایید می‌کنند. در واقع، شخصیت باید به عنوان بنیان و شالوده اساسی در توسعه رویکردهای یادگیری در نظر گرفته شود. با این حال، تجارب حمایت‌کننده نظیر تأثیرات والدین، مربیان، یادگیرندگان مجرب و حتی تکالیف تحصیلی نیز ممکن است در رشد و توسعه این رویکردها نقش داشته باشند. در نتیجه می‌توان گفت که شخصیت، تجارب یادگیری و اجابرها و محدودیت‌های موقعیتی همگی ممکن است بر یادگیری تأثیر بگذارند و رویکردهای یادگیری نیز بخش معنی‌دار و مهم این تأثیرات می‌باشند. بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان، مربیان، استادان به این امر مهم در فرایند آموزش - یادگیری توجه ویژه داشته باشند.

در کل یافته‌های به دست آمده رابطه آشکاری بین هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با رویکردهای راهبردی، عمقی و سطحی یادگیری دانشجویان نشان دادند. بدون شک نتایج این پژوهش در توسعه و بهبود مدل‌های یادگیری دانشجویان مفید خواهند بود. این پژوهش همچنین یافته‌های پژوهش‌های قبلی را که تنها روابط دو به دوی بین متغیرها را بررسی کرده‌اند کامل می‌کند. با این حال، پژوهش حاضر محدودیت‌های خاصی نیز داشت: نخست اینکه نتایج پژوهش نشان داد که ترکیبی از متغیرهای هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری نقش دارند. همچنین برخی از متغیرها تأثیر مستقیمی بر رویکردهای راهبردی، سطحی و عمقی یادگیری نداشتند، اما ارتباط آنها با این رویکردها معنادار بود. به همین دلیل توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای هوش‌های چندگانه و ویژگی‌های شخصیتی با روش آماری تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گیرند تا متغیرهایی که بر رویکردهای یادگیری اثر مستقیم و غیرمستقیم دارند، به صورت

دقیق‌تر شناسایی شوند. همچنین جامعه آماری این پژوهش محدود به دانشجویان دانشگاه پیام نور است، تعمیم‌پذیری نتایج به پژوهش‌های بیشتری در بافت‌های تحصیلی دیگر و ملاحظه دامنه وسیعی از ویژگی‌های محیط یادگیری وابسته است. از اینرو، برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در سایر دانشگاه‌ها و همچنین در مدارس انجام شود. در پژوهش حاضر همانند پژوهش‌های مشابه از ابزارهای خودگزارشی برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است، هرچند که ابزارهای گزارش شخصی را می‌توان بطور موثر برای اندازه‌گیری ادراک دانشجویان از درگیری شناختی و ویژگی‌های عاطفی آنها بکار برد (ایمز^۱ و آرچر^۲، ۱۹۸۸). با این حال ضروری است نتایج با استفاده از روشهای اندازه‌گیری دیگر نظیر مصاحبه‌های ساخت‌یافته و مشاهدات مستمر دانشجویان، آزمون‌های عملکردی و یا ترکیبی از چند ابزار سنجش تکرار کرد. با توجه به اینکه رویکردهای یادگیری تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد به همین دلیل پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، دیگر عوامل مؤثر بر رویکردهای یادگیری از قبیل شیوه‌های تدریس و روش‌های آموزشی و همچنین تأثیر جو کلاسی و شیوه‌های ارزشیابی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- ایزدی، صمد، و محمدزاده‌ملایی، رجب‌علی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *دانشور رفتار*، ۱۴ (۲۷)، ۲۸-۱۵.
- آتش‌روز، بهروز، پاک‌دامن، شهلا، و عسگری، علی. (۱۳۸۷). *ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و پیشرفت تحصیلی*. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۴ (۱۶)، ۳۶۷-۳۶۷.
- پالانت، جولی. (۱۳۸۹). *تحلیل داده‌های علوم رفتاری با برنامه SPSS* (ترجمه اکبر رضایی). تبریز: فروزش. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۷).
- پروین، لورنس‌ای، و جان، اولیور پی. (۱۳۸۶). *شخصیت: نظریه و پژوهش* (ویرایش هشتم) (ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور). تهران: انتشارات آبیژ.
- پیشقدم، رضا، و معافیان، فاطمه. (۱۳۸۶). نقش هوش چندگانه معلمان زبان انگلیسی دبیرستان‌ها در موفقیت آنان در تدریس. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۴۲، ۲۲-۵.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۰). *بررسی پایایی و ساختار عاملی پرسشنامه خودگزارشی هوش‌های چندگانه گاردنر و ارتباط انواع مختلف هوش‌ها با ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه پیام نور*. گزارش پژوهشی. دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۷۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روش‌های قدیم و جدید*. تهران: دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش ششم). تهران: دوران.
- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۴). مطالعه مقدماتی نظریه هوش چندگانه گاردنر در زمینه موضوع‌های درسی و سازگاری

دانش آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱، ۳۴-۱۱.

شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی اله، سنگری، علی اکبر، زین‌آبادی، حسن‌رضا، غنایی‌زیباتقش، زهرا. (۱۳۸۶). نقش عوامل شخصیت، رویکردهای یادگیری و سبک‌های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان.

مجله روانشناسی، ۱۱ (۴)، ۴۷۰-۴۴۷.

شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی اله، و دانش‌پور، زهره. (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۳۰، ۵۲-۴۴.

شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی اله، و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۵). نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۹ (۳-۴)، ۸۴-۶۵.

فتح‌آبادی، جلیل، و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). بررسی تاثیر روش‌های مختلف سنجش (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین.

مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۴، ۴۶-۲۱.

گروسی فرشی، میرتی. (۱۳۸۰). *رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت* (کاربرد تحلیل عامل در مطالعات شخصیت). تبریز: نشر جامعه پژوه؛ دانیال.

مطلب زاده، خلیل، و منوچهری، مریم. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی هوش چندگانه با مهارت خواندن و درک مطلب در آزمون بین‌المللی زبان انگلیسی (IELTS) در فراگیران ایرانی. *اصول بهداشت روانی*، ۲ (۴۲)، ۱۴۰-۱۳۵.

منصوری، پریسا، سلطانی‌شیرازی، علیرضا، راهمی، فهیمه، موسوی‌نسب، شمسی، و آیت‌اللهی، مسعود. (۱۳۸۲). مقایسه رویکرد یادگیری و مطالعه دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری و مامایی دانشکده پرستاری و مامایی حضرت فاطمه (س) دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۳ (۱۰)، ۳۹-۳۹.

نصرت‌آبادی، مسعود، جوشن‌لو، محسن، و جعفری‌کندوان، غلامرضا. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه پنج عامل اصلی شخصیت (BFI) در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی*، ۵، ۱۴۸-۱۲۳.

Akbari, R., & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligence and language learning strategies: investigating possible relations. *System*, 36, 141-155

Alderon, J.C. and Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 2, 115-29.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260

Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Burton, L. J., & Nelson, L. J. (2006). The relationship between personality, approaches to learning and academic success in firstyear. *Higher Education Research and Development Society*: www.Eprints.usq.edu.au.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.

Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11(1), 38-54.

- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, *40*, 339-346.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, *17*, 143-155.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1907-1920.
- Eggen, P, Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, *15*, 33-48.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, *34*, 1225-1243.
- Furnham, A. (2009). The validity of a new, self-report measure of multiple intelligence. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, *28*(4), 225-239. doi: 10.1007/s12144-009-9064-z.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1989). *To Open Minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Harvey, S., Richard, S., Matthew, P. (1997) Integrating learning styles and multiple intelligences, *Educational Leadership*, *55*(1), Eric No: EJ550527.
- Hogan, T. P. (2003). *Psychological testing: a practical introduction*. New York: John Wiley & Sons .
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Guilford.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, *42*(3), 441-451.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning (I & II). *British Journal of Educational Psychology*, *46*, 4-11 & 115-127.
- Özdilek, Z. (2010). To what extent do different multiple intelligences affect sixth grade Students' achievement level on the particle model of matter, in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *4*, 4858-4862.
- Smith, M. K. (2002). *Howard Gardner, multiple intelligences and education*. Retrieved online 06/01/2009 at: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
- Snow, R.E., Corno, L. and Jackson, III, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D.C. Berliner and R. C. Calfee (Eds), *Handbook of Educational Psychology*. NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Speth, G., & Brown, R. (1990). Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied Cognitive Psychology*, *4*, 189-202.
- Stephen, D. (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: two complementary Dimensions. *Teacher College Record*, *106*, (1) 96 – 111.
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualization of the approaches to study inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning* (pp. 262-270). Oxford, UK: Oxford Brookes University.

- Thomas, P., & Bain, J. (1984). Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessment. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Wagerman, S. A. & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221-229.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*. (9th Ed.). Pearson, International Edition.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö. (2010). Reliability and Validity Analysis of the Multiple Intelligence Perception Scale. *Education*. 131(1). 8- 32.

The relationship between multiple intelligence and personality characteristics with students' Surface and deep strategic learning procedures

Akbar Rezaei, Ph. D.
Javad mesrabadi, Ph. D.
Ali Mohammadzade, Ph. D.

Abstract

The objective of the study was to investigate the relationship between the multiple intelligence (verbal, logical-mathematical, spatial, musical, physical kinetic, intrapersonal, interpersonal, naturalistic), and personality characteristics (extraversion, compatibility, conscientiousness, neuroticism, flexibility) in prediction of the students' strategic surface and deep learning procedures. The statistical population included 413 human sciences students from Tabriz Payam Noor University. The sampling method was multistage random sampling. The sample size was (283 female and 130 male): to gather the data two questionnaires, namely five main personality factors, the study skills and procedures were used. To analyses the data, Pearson's correlation coefficient and multiple regression were used. The result showed that there was not significant difference between, verbal, logical- mathematical, spatial, intrapersonal,

naturalistic and surface strategic learning procedures. There was significant difference between multiple intelligence components and deep strategic learning procedures. The results of regression analysis showed that the conscientiousness, verbal, and interpersonal (with negative Beta value) were the meaningful predictors of strategic learning procedures. The best predicting factor for surface learning was interpersonal intelligence and openness, neuroticism, conscientiousness, verbal and musical ranked thereafter the predicting for deep learning, variables such as verbal, naturalistic, and conscientiousness (with positive Beta value) were statistically meaningful.

Key words: multiple intelligence, personal characteristics, surface and deep strategic learning procedures.