



تاریخ دریافت: ۹۲/۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۳

پیش‌بینی رویکردهای مطالعه دانشجویان از طریق صفات شخصیت با واسطه‌گری اهداف پیشرفت

صادق صیادی *

جعفرصادق کاظم‌زاده **

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی رویکردهای مطالعه دانشجویان از طریق صفات شخصیت با واسطه‌گری اهداف پیشرفت بود. نمونه پژوهش نیز شامل ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار: پرسشنامه R-SPQ-2F (بیگز، کمبر و لیونگ، ۲۰۰۱)، پرسشنامه AGQ (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱) و سیاهه BFI (جان، دوناو و کنتل، ۱۹۹۱). روش تحلیل داده‌ها تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار AMOS بود. یافته‌ها: نتایج نشان داد که صفات شخصیت علاوه بر اثرات مستقیم بر رویکردهای مطالعه (عمقی و سطحی) دارای اثرات غیرمستقیم بر رویکردهای مطالعه با واسطه‌گری اهداف پیشرفت می‌باشند. نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج می‌توان در دانشگاهها افرادی را که صفات شخصیتی بخصوصی دارند شناسایی کرده و به سمت اهداف و رویکرد مناسب برای مطالعه و یادگیری (اهداف مهارتی و رویکرد عمقی) هدایت کرده تا میزان موفقیت تحصیلی آنان را افزایش داد.

واژگان کلیدی: رویکردهای مطالعه، اهداف پیشرفت، صفات شخصیت

مقدمه

در فرآیند آموزش شاید مهمترین سوال هر معلم و مربی یا استاد این باشد که چگونه می‌توان یادگیری، به ویژه یادگیری مطالب درسی را موثرتر و پربارتر کرد. بررسی عوامل مرتبط با یادگیری موجب می‌شود که توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت بر یادگیری متمرکز شود و این نکته مورد تاکید قرار گیرد که مربی فقط با مواد درسی سروکار ندارد. عوامل زیادی بر یادگیری افراد تاثیر گذارند و شناسائی این عوامل می‌تواند مشکلات و نارساییهای موجود در سیستم آموزشی را تا حدی شناسائی کند. رویکردهای مطالعه و یادگیری از مقوله‌هایی است که در مراکز آموزش عالی به طور گسترده مورد توجه بوده است. رویکردهای مطالعه را می‌توان یکی از مهمترین سازه‌های علم روانشناسی تربیتی محسوب کرد. در سالهای اخیر رویکردهای مطالعه یک مفهوم مهم و کلیدی برای توضیح تفاوت‌های دانشجویان در یادگیری بوده است که موفقیت دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (کیس و گانستون^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از کولاک، و کایای^۲، ۲۰۱۳). رویکردهای عمقی و سطحی مطالعه چارچوبی برای یادگیری است که در بسیاری از موارد مورد استفاده قرار گرفته و در ادبیات یادگیری در آموزش عالی به طور مکرر نقل شده است (بیتسون، تورمی، و ریتچی^۳، ۲۰۱۳). متخصصان و مربیان تربیتی همواره به دنبال شناسایی عوامل تاثیرگذار بر این سازه بوده‌اند تا از این طریق بتوانند یادگیری افراد را در محیط‌های تحصیلی و آموزشی به حداکثر برسانند. راهبردهای مطالعه و یادگیری به عنوان ابزاری است که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد، شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا بر تکیه بر تواناییهای خود و کشف و تقویت آنها بتواند با موفقیت کامل تحصیلات دانشگاهی خود را به پایان برساند (صالحی و عنایتی، ۱۳۸۷). تعداد زیادی از دانشجویان برای مطالعه و یادگیری کوشش زیادی می‌کنند اما چون در مهارتهای مطالعه و یادگیری ضعیف هستند بسیاری از کوشش‌های آنها به هدر می‌رود (امینیان و قمی زاده ۱۳۸۷). از این رو شناسایی متغیرهای

1. Case & Gunstone
2. Colak & Kayai
3. Batteson, Tormey, & Ritchie

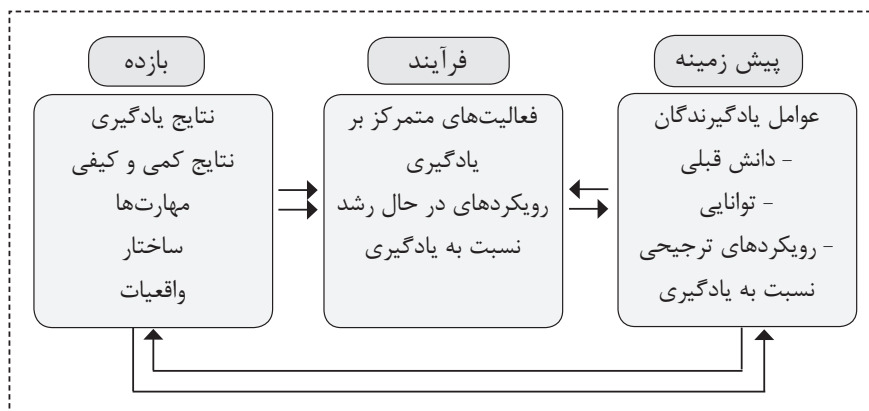
پیش‌بینی‌کننده رویکردهای مطالعه ضروری می‌نماید. تحقیقات درباره رویکردهای مطالعه دانش‌آموزان و دانشجویان نشان می‌دهند که تفاوت‌های مهمی در رویکردهای مطالعه افراد وجود دارد (سان و ریچاردسون^۱، ۲۰۱۱؛ انتویستل، تیت و مک کیون^۲، ۲۰۰۰). اصطلاح رویکردهای مطالعه را برای نخستین بار دو پژوهشگر به نامهای مارتن و سالجو وارد متون روانشناسی تربیتی کردند. مارتن و سالجو به عنوان پیشگامان در حوزه رویکردهای مطالعه در تصریح رویکردهای مطالعه افراد آنها را به دو دسته رویکرد عمقی و رویکرد سطحی تقسیم‌بندی نمودند. افرادی که رویکرد عمقی را برای مطالعه و یادگیری انتخاب می‌کنند به دنبال بهبود فهم و درک شخصی‌شان از ایده‌ها و اطلاعات تازه هستند، در مقابل افرادی که رویکرد سطحی را انتخاب می‌کنند به طور کلی به کامل کردن واضحترین نیازهای تکلیفی که با آن روبرو شده‌اند می‌پردازند و گاهی اوقات به خاطر به انجام رساندن تکالیف ساختار و مفهوم تکالیف را تحریف می‌کنند (بلیوک، الیس، گویدر، و هندرس^۳، ۲۰۱۱). الگوی نسبتاً جدید از رویکردهای مطالعه الگوی سه مولفه‌ای بیگز و همکاران (۲۰۰۱) است که الگوی «p ۳» نیز نامیده می‌شود که سه مولفه کلاس درس را مورد توجه قرار داده است: ۱. پیش‌زمینه: به آن مولفه‌هایی اشاره دارد که قبل از وقوع یادگیری حضور دارند؛ ۲. فرآیند: شامل آن دسته از فرآیندهایی است که ضمن یادگیری حضور دارند و در نهایت ۳. بازده: که به نتایج بعد از یادگیری اشاره دارد. با توجه به این مدل سه رویکرد یادگیری از یکدیگر متمایز می‌شوند: ۱. رویکرد سطحی که بیانگر بازتولید مطالب آموزش داده شده به منظور دستیابی به حداقل مقتضیات است، ۲. رویکرد عمقی که شامل فهم واقعی مطالب خوانده شده است و ۳. رویکرد پیشرفت مدار که بیانگر استفاده از راهبردهایی است که نمرات فرد را به حد اکثر می‌رساند. هر رویکرد از دو عنصر انگیزه و راهبرد تشکیل شده است. عنصر انگیزه به چرایی تصمیم دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی اشاره می‌کند و عنصر راهبرد توصیف‌کننده

1. ⁴ Sun, & Richardson

2. ⁵ Entwistle, Tait, & McCune

3. Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres

راهبردهای ترجیحی دانش‌آموزان برای یادگیری موضوعات درسی است (ژانگ و استرنبرگ^۱، ۲۰۰۰). لازم به ذکر است که در پژوهش بیگز و همکاران (۲۰۰۱) که با هدف آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه فرآیند مطالعه انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار دو عاملی پرسشنامه یاد شده برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. به بیان دیگر در این پژوهش ساختار عاملی پرسشنامه فرآیند مطالعه بعد از حذف رویکرد یادگیری پیشرفت مدار آزمون شد. بر این اساس در پژوهش حاضر نیز همسو با نتایج مطالعه بیگز و همکاران (۲۰۰۱) ساختار دو عاملی رویکردهای مطالعه عمقی و سطحی مورد بررسی قرار گرفت و از مطالعه رویکرد پیشرفت مدار صرف‌نظر شد.



▲ شکل ۱: الگوی " P۳ " یادگیری بیگز و همکاران (۲۰۰۱)

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عوامل مختلفی بر چگونگی استفاده از رویکردهای مطالعه تأثیر می‌گذارند. یک موضوع بحث انگیز در این زمینه این است که رویکردهای مطالعه ثابت و تغییر ناپذیرند و یا اینکه بسته به موقعیت تغییر می‌یابند (بیتی، کالینز، و مک اینز^۲، ۱۹۹۷؛ به نقل از کولاک و کایای، ۲۰۱۳). در این زمینه نقش ویژگی‌های شخصیتی مورد توجه قرار گرفته است. پژوهشگران عنوان کرده‌اند که رویکردهای مطالعه و یادگیری به

1. Zhang, & Sternberg

2. Beattie, Collins & McInnes

گونه‌ای قوی و محکم با صفات شخصیتی افراد همبسته است (گلید^۱، ۲۰۰۲). جکسون و لاوتی-جونز^۲ (۱۹۹۶)؛ به نقل از اسوانبرگ و مارتینسن^۳، ۲۰۱۰) شواهدی را یافتند که هر یک از رویکردهای مطالعه حداقل یک همبستگی معنادار با یک صفت شخصیتی دارد. حتی در پژوهش دایزت (۲۰۰۵) هر یک از رویکردهای مطالعه توسط ترکیبی از عوامل شخصیتی (و نه یک عامل) پیش‌بینی شد. امروزه تحول نظریه‌های شخصیت و پیشرفت در روشهای اندازه‌گیری و تحلیل‌های آماری بوسیله دیدگاه صفات به ظهور پرنفوذترین نظریه شخصیت منجر شده است که به مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (FFM) معروف شده است. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت را دو روان‌شناس آمریکایی به نامهای کاستا و مک‌کری در اواخر دهه ۸۰ میلادی ارائه و در اوایل دهه ۹۰ مجدداً مورد ارزیابی قرار دادند. کاستا و مک‌کری^۴ (۱۹۹۲) با استفاده از تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان بین تفاوت‌های فردی در ویژگیهای شخصیتی پنج بعد عمده را منظور کرد که این پنج بعد عبارتند از: ۱. برونگرایی در مقابل درونگرایی، ۲. توافق‌پذیری در مقابل دگرستیزی، ۳. وظیفه‌شناسی در مقابل فقدان جهت یا مسامحه‌کاری، ۴. روان‌رنجورخویی در مقابل ثبات هیجانی و ۵. گشودگی نسبت به تجربه در مقابل بسته بودن نسبت به تجربه، که هر یک از این عوامل در بروز رفتارهای خاص دارای اهمیت می‌باشند (دیگمن^۵، ۱۹۹۰). کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) این پنج عامل را به عنوان تمایلاتی مبنایی که زمینه زیستی دارند معرفی کرده‌اند، یعنی تفاوت‌های رفتاری مربوط به پنج عامل به ژنها، ساختار مغز و مانند آن بر می‌گردد.

همچنین در دهه‌های اخیر با ظهور نظریه‌های انگیزشی در روان‌شناسی و با توجه به اینکه انگیزش بر تمامی ابعاد رشد انسان از جمله یادگیری و آموزش موثر است، این نظریه‌ها مورد توجه و استفاده فراوانی در روان‌شناسی تربیتی قرار گرفته است. یکی از مهمترین باورهای انگیزشی فراگیران، اهداف پیشرفت می‌باشد که تابعی از تجارب گذشته و جنبه‌های محیط

1. Glade
2. Jackson, & Lawty-Jones
3. Swanberg, & Martinsen
4. Costa, & McCrae
5. Digman

یادگیری است. در سه دهه گذشته نظریه اهداف پیشرفت در حوزه انگیزه دستیابی به موفقیت و خصوصاً موفقیت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (پینتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲). در زمینه رابطه میان رویکردهای مطالعه و اهداف پیشرفت، کانو^۲ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که هر دو دیدگاه اهداف پیشرفت و رویکردهای مطالعه و یادگیری شکل‌هایی از انگیزش را شامل می‌شوند: انگیزش درونی (رویکرد عمقی)، در برابر ترس از شکست و انگیزش بیرونی (رویکرد سطحی) و اهداف پیشرفت افزایش شایستگی (اهداف مهارتی) در برابر نشان دادن شایستگی (اهداف عملکردی). در واقع اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتار وی را تعیین می‌کند و سبب می‌گردد تا نسبت به برخی موقعیتها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیتها به گونه‌ای خاص عمل نماید (ایمز^۳، ۱۹۹۲؛ به نقل از کاپلان و فلوم^۴، ۲۰۱۰). نظریه‌های اهداف پیشرفت توسط روان‌شناسان تربیتی، روان‌شناسان رشد و انگیزش برای تبیین یادگیری و عملکرد یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی و در محیط‌های آموزشی ایجاد شده‌اند. بنابراین آنها مرتبط‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه‌های هدف برای درک و بهبود یادگیری و آموزش هستند. با انجام مطالعات و پژوهش‌های متعدد در ارتباط با نظریه اهداف پیشرفت، چندین تحول عمده در این نظریه ایجاد شد و تقسیم‌بندی‌های متعددی از این نظریه بدست آمد. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی مدل ۲X۲ اهداف پیشرفت را مطرح نمودند و چهار نوع هدف را به صورت زیر معرفی کردند: ۱. اهداف مهارتی-گرایشی: افرادی که این اهداف را انتخاب می‌کنند به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز می‌کنند (کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). ۲. اهداف مهارتی-اجتنابی: افراد دارای این نوع اهداف از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی آنچه که آموخته‌اند، بیم دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از هرگونه خطا و اشتباه بکار می‌گیرند. (الیوت و مک گرگور،

1. Pintrich, & Schunk
2. Cano
3. Ames
4. Kaplan, & Flum

۳. اهداف عملکردی-گرایشی: اهداف عملکردی-گرایشی به صورت تمایل به تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخص تعریف می‌شود (کاپلان و مائر^۱، ۲۰۰۷). ۴. اهداف عملکردی-اجتنابی: افرادی که از این نوع اهداف پیروی می‌کنند، همیشه ترس از شکست دارند و نگران این موضوع هستند که از جانب دیگران مورد سرزنش و تنبیه قرار گیرند (الیوت و چرچ^۲، ۱۹۹۷).

صفات شخصیت و رویکردهای مطالعه

تحقیقات گوناگونی به بررسی رابطه صفات شخصیت با رویکردهای مطالعه پرداخته‌اند. داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن^۳ (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که نمره‌های پنج عامل بزرگ شخصیت بین ۲۲٫۷ تا ۴۳٫۶ درصد از واریانس نمره‌های رویکردهای مطالعه را تبیین می‌کنند. نتایج تحقیق اسوانبرگ و مارتینسن^۴ (۲۰۰۹) نشان داد که گشودگی نسبت به تجربه با رویکرد عمقی مطالعه و روان‌رنجورخویی با رویکرد سطحی مطالعه رابطه مثبت و معناداری دارند. ژانگ (۲۰۰۳) در تحقیق خود نشان داد که عاملهای وظیفه‌شناسی و گشودگی نسبت به تجربه نسبت به عاملهای دیگر شخصیتی برای تبیین تفاوت‌های دانشجویان در استفاده از رویکردهای مطالعه مختلف از توان بیشتری برخوردارند و عامل وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رویکرد عمقی مطالعه و عامل روان‌رنجوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رویکرد سطحی مطالعه است. در مطالعه دیگری دایزت^۵ (۲۰۰۵) به این نتیجه رسید که عوامل شخصیتی برون‌گرایی، گشودگی نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی ارتباط مثبت و معناداری با رویکرد عمقی مطالعه و عوامل گشودگی نسبت به تجربه، ثبات هیجانی، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی ارتباط منفی و معناداری با رویکرد سطحی مطالعه دارند. پژوهش شگری، کدیور، فرزاد و سنگری (۱۳۸۵) نیز نشان داد که گشودگی نسبت به تجربه،

1. Maehr
2. Church
3. Duff A, Boyle, Dunleavy, & Ferguson
4. Swanberg, & Martinsen
5. Diseth

وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری بر رویکرد عمقی مطالعه اثر مثبت و معنادار دارند، به علاوه گشودگی نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی اثر منفی و معنادار و روان‌رنجورخویی و برونگرایی اثر مثبت و معنادار بر رویکرد سطحی مطالعه نشان دادند.

اهداف پیشرفت و رویکردهای مطالعه

در زمینه رابطه اهداف پیشرفت با رویکردهای مطالعه نتایج پژوهش کانو (۲۰۰۹) نشان داد که اهداف مهارتی - گرایشی دارای رابطه مثبت با رویکرد عمقی مطالعه، و اهداف عملکردی - اجتنابی دارای رابطه مثبت با رویکرد سطحی مطالعه می‌باشند. نتایج پژوهش بیرامی، هاشمی، عبدالهی عدلی انصار، و علائی (۱۳۹۰) نشان داد که بین اهداف مهارتی-گرایشی با رویکرد عمقی مطالعه و بین اهداف عملکردی-گرایشی با رویکرد سطحی مطالعه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد اما بین اهداف عملکردی-اجتنابی و رویکردهای مطالعه رابطه معناداری یافت نشد. برزگر در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که اهداف مهارتی - اجتنابی دارای رابطه مثبت با رویکرد سطحی مطالعه، اهداف مهارتی - گرایشی دارای رابطه مثبت با رویکرد عمقی مطالعه، و اهداف عملکردی - اجتنابی دارای رابطه مثبت با رویکرد سطحی مطالعه می‌باشند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) و دوپیرات و مارین^۱ (۲۰۰۵) نیز در مطالعات خود بین اهداف عملکردی-اجتنابی و رویکرد عمقی مطالعه رابطه منفی و بین این اهداف با رویکرد سطحی مطالعه رابطه مثبتی مشاهده کردند.

صفات شخصیت و اهداف پیشرفت

همچنین درباره پیوند بین صفات شخصیتی و اهداف پیشرفت نیز چان و تسلاک^۲ (۲۰۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بین وظیفه‌شناسی و گشودگی نسبت به تجربه با اهداف مهارتی-گرایشی، و بین روان‌رنجوری و اهداف عملکردی-اجتنابی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج آنها همچنین نشان داد که بین برونگرایی و گشودگی نسبت به تجربه با اهداف عملکردی-اجتنابی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. حسینی و لطیفیان

1. Dupeyrat, & Marine

2. Chan, & Tesluk

(۱۳۸۸) نیز در بررسی رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت با اهداف پیشرفت یافتند که گشودگی نسبت به تجربه، وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری در مدل پنج عامل بزرگ شخصیت با اهداف مهارتی-گرایشی در ارتباط است، روان‌رنجورخویی با اهداف مهارتی-اجتنابی رابطه‌ای مثبت دارد. با اهداف عملکردی-گرایشی، روان‌رنجورخویی ارتباطی مثبت و توافق‌پذیری ارتباطی منفی دارد و روان‌رنجورخویی با اهداف عملکردی-اجتنابی ارتباطی مثبت دارد اما گشودگی نسبت به تجربه با اهداف عملکردی-اجتنابی رابطه‌ای منفی دارد.

الیوت و تراش^۱ (۲۰۰۲) عنوان کردند که صفات شخصیتی و اهداف پیشرفت به کنشهای زنجیره‌ای در فرآیندهای انگیزشی و شناختی منجر می‌شوند. صفات شخصیتی به عنوان نیرودهنده گرایشهای بالقوه در نظر گرفته می‌شوند، درحالیکه اهداف پیشرفت به عنوان تنظیم‌های خاص شناختی تعریف می‌شود که به این گرایشهای کلی جهت می‌دهد. بنابراین اهداف پیشرفت می‌توانند به عنوان رابط بین صفات شخصیت و رویکردهای مطالعه عمل کنند. تا چند سال اخیر تحقیقات تجربی اندکی در زمینه ارتباط بین پنج عامل شخصیت و رویکردهای مطالعه انجام شده بود اما با توجه به ارتباط مفهومی که بین رویکردهای مطالعه و پنج عامل بزرگ شخصیت حاکم است، در چند سال اخیر توجه پژوهشگران به این حیطه تحقیقاتی جلب شده است. با وجود اینکه اخیراً به این حیطه تحقیقاتی به دلیل کاربرد وسیع تطبیق صفات شخصیتی برای فرآیند یادگیری در نظام‌های آموزشی توجه فزاینده‌ای شده است، اما به تحقیقات داخلی توجه بسیار محدودی معطوف شده است. به علاوه مطالعه واسطه‌گری اهداف پیشرفت در رابطه بین دو متغیر صفات شخصیت و رویکردهای مطالعه نیز با توجه به تحقیقات پژوهشگر حاضر تا کنون در کشور صورت نگرفته است. بنابراین با توجه به خلا موجود در این حیطه یکی از اهداف تحقیق حاضر شفاف کردن ماهیت روابطی است که بین جنبه‌های صفات شخصیتی و رویکردهای مطالعه، با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای متغیر اهداف پیشرفت وجود دارد.

1. Thrash

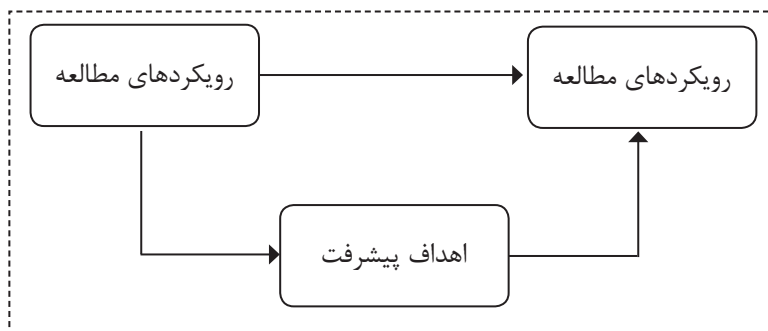
سوالات پژوهش

۱. هر یک از صفات شخصیت کدام یک از رویکردهای مطالعه (عمقی یا سطحی) را پیش‌بینی می‌کند؟

۲. هر یک از اهداف پیشرفت کدامیک از رویکردهای مطالعه را پیش‌بینی می‌کند؟

۳. آیا اهداف پیشرفت می‌توانند نقش واسطه‌ای در رابطه بین صفات شخصیت و رویکردهای مطالعه بازی کنند؟

همانطور که اشاره شد، به منظور پیش‌بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرها و رویکردهای مطالعه، نخست با توجه به یافته‌ها و پیشینه تحقیقاتی، الگویی انتخاب شد و پس از ارزیابی روابط متغیرهای مدل مفروض، معنادار بودن رابطه هر یک از متغیرها سنجیده، ضرایب برآورد، و نهایتاً، مدل برازش شد. مدل اولیه که سعی در برازش آن بوده، در شکل ۲ ارائه شده است.



▲ شکل ۲: مدل اولیه جهت برازش

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی (تحلیل مسیر) بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه در سال ۱۳۹۲ تشکیل دادند. در این پژوهش تعداد ۳۸۴ نفر براساس جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری این پژوهش خوشه‌ای بود.

▼ جدول ۱: ویژگیهای جمعیت شناختی گروه نمونه برحسب گروه تحصیلی و جنسیت

گروه تحصیلی	جنسیت		مجموع	درصد
	خانم	آقا		
فنی - مهندسی	۴۲	۶۰	۱۰۲	۲۶/۵۶
علوم انسانی	۸۰	۷۴	۱۵۴	۴۰/۱
علوم پایه	۵۷	۷۱	۱۲۸	۳۳/۳۴
مجموع	۱۷۹	۲۰۵	۳۸۴	٪۱۰۰
درصد	۴۶/۶۱	۵۳/۳۹	٪۱۰۰	***

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه تجدید نظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه (R-SPQ-2F)^۱:

بیگز و همکاران (۲۰۰۱) فرم دو عاملی تجدید نظر شده «پرسشنامه فرآیند مطالعه» را به منظور استفاده معلمان برای ارزیابی رویکردهای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان ارائه کردند. در پژوهش بیگز و همکاران (۲۰۰۱) که با هدف آزمون ساختار عاملی و ویژگیهای روان‌سنجی نسخه دو عاملی پرسشنامه فرآیند مطالعه بر روی ۴۹۵ دانشجوی کارشناسی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که الگوی دو عاملی با داده‌ها برازش خوبی دارد. فرم نهایی پرسشنامه مورد نظر به کمک روشهای پایایی (نظیر بازآزمایی و همسانی درونی) و تحلیل عاملی تأیید شد. جیبلس، ونده واترینگ، داچی، و وندنبوش^۲ (۲۰۰۵) ضرایب آلفای کرونباخ را برای رویکرد سطحی مطالعه ۰/۷۵، و برای رویکرد عمقی مطالعه ۰/۷۳، گزارش نمودند. در ایران پیرمحمدی، خدایی، یوسفی، دستا، و شریعتی (۱۳۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ را برای رویکردهای عمقی و سطحی این پرسشنامه به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۶۵ بدست آوردند. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکرد عمقی مطالعه ۰/۷۳، و برای رویکرد سطحی مطالعه ۰/۸۱، به‌دست آمد.

1. Revised Study Process Questionnaire

2. Gijbels, Van de Watering, Dochy, & Van den Bossche

پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ):^۱

نسخه اولیه این پرسشنامه توسط الیوت و چرچ (۱۹۹۷) ساخته شد، که شامل ۱۸ ماده با ۳ زیر مقیاس عملکردی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی، و مهارتی بود. فرم ۲۰ ماده‌ای پرسشنامه اهداف پیشرفت توسط الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴ زیر مقیاس است که برای هر یک از مقیاسها ۵ ماده در نظر گرفته شده است. زیر مقیاس‌ها عبارتند از: مهارتی-گرایشی، مهارتی-اجتنابی، عملکردی-گرایشی، و عملکردی-اجتنابی. اویانگ^۲ (۲۰۰۸؛ به نقل از حیدری، ۱۳۸۹) این پرسشنامه را تحلیل عاملی کرده است، ضمن تأیید ساختار عاملی مقیاس، همسانی درونی آن را از ۰/۶۷ برای زیر مقیاس عملکردی-اجتنابی تا ۰/۸۴ برای زیرمقیاس مهارتی-گرایشی گزارش کرده است. پرسشنامه ۲۰ ماده‌ای اهداف پیشرفت توسط حیدری (۱۳۸۹) به فارسی ترجمه و پس از تأیید صحت ترجمه توسط اساتید متخصص و بررسی مفهوم بودن مواد پرسشنامه، برای اجرا آماده گردید. بررسی ویژگیهای روان‌سنجی پرسشنامه نشان داد که ۱۸ ماده از پرسشنامه بر روی ۴ عامل بار می‌شوند، که به لحاظ محتوایی با ۴ زیر مقیاس ارائه شده توسط الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) هماهنگی دارد. اما تعداد و ترکیب مواد در هر یک از زیرمقیاسها با پرسشنامه اصلی تفاوت دارد. همسانی درونی بدست آمده برای اهداف مهارتی-اجتنابی با ۵ ماده ۰/۸۹؛ اهداف مهارتی-گرایشی با ۵ ماده ۰/۸۲؛ اهداف عملکردی-اجتنابی با ۵ ماده ۰/۷۷؛ و اهداف عملکردی-گرایشی با ۳ ماده ۰/۷۷ بود. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاسهای مهارتی-اجتنابی ۰/۷۰، مهارتی-گرایشی ۰/۶۸، عملکردی-اجتنابی ۰/۷۲، و عملکردی-گرایشی ۰/۷۴ به دست آمد.

سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت (BFI):^۳

این سیاهه ویژگی‌های اصلی پنج عامل بزرگ شخصیت را از طریق عبارات کوتاه اندازه‌گیری می‌کند. به عبارت دیگر، احساس نیاز نسبت به اندازه‌گیری مولفه‌های اصلی پنج عامل

1. Achievement Goals Questionnaire
2. Ouyang
3. Big Five Inventory

شخصیت (برونگرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی، گشودگی نسبت به تجربه) از طریق عبارات کوتاه، جان، دوناو، و کنتل (۱۹۹۱)؛ به نقل از کورتکو و هانا، (۲۰۰۴) را به ساخت BFI، ترغیب کرد. بر این اساس BFI اندازه‌گیری موثر و منعطف ابعاد پنج‌گانه شخصیت را وقتی اندازه‌گیری متمایز وجوه فردی منظور نظر نیست، فراهم می‌کند. سوالات این سیاهه با نظرخواهی از متخصصان روان‌شناسی و تحلیلهای تجربی برای دستیابی به ویژگیهای اصلی (پنج عامل بزرگ شخصیت) انتخاب شدند. شگری، دانشورپور، و عسگری (۱۳۸۷) ضرایب آلفای کرونباخ را برای عوامل وظیفه‌شناسی ۰/۸۵؛ روان‌رنجورخویی ۰/۸۴؛ گشودگی نسبت به تجربه ۰/۷۶؛ برونگرایی ۰/۷۲؛ و توافق‌پذیری ۰/۶۰. گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش شگری و همکاران (۱۳۸۷) با تاکید بر ساختار عاملی ثابت و کارایی بلقوه BFI نشان دادند که این فهرست می‌تواند به عنوان یک ابزار معتبر برای اندازه‌گیری صفات شخصیت در دانشجویان ایرانی به کار برده شود. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاسهای برونگرایی ۰/۶۸، توافق‌پذیری ۰/۷۱، وظیفه‌شناسی ۰/۶۳، روان‌رنجورخویی ۰/۷۹، و برای گشودگی نسبت به تجربه ۰/۷۷. بدست آمد.

روش اجرا

سه پرسشنامه تجدید نظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه (R-SPQ-2F)، پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ) و سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت (BFI) پس از آماده سازی در اختیار دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه (در زمانهایی که وقت کافی برای پر کردن پرسشنامه‌ها داشتند) قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا طبق دستورالعمل هر پرسشنامه عمل کنند. پژوهشگر پیش از اجرای پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات و نقشی که نتایج این پژوهش در شناخت و حل مشکلات مربوط به موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد را به طور کامل برای آنها توضیح داد و از آنها خواست در صورت وجود ابهام در سوالات و یا درک نکردن آنها، از او سوال کنند. در پژوهش حاضر به منظور جلوگیری از سوگیری احتمالی در پاسخ به سوالات پرسشنامه‌ها و تقویت اعتبار نتایج جمع آوری شده ترتیب ارائه

پرسشنامه‌ها به افراد به یک شکل ثابت و یکنواخت نبود و با تغییر در ترتیب ارائه پرسشنامه‌ها زمینه حفظ تعادل و موازنه در اعتبار پاسخهای داده شده به سوالات پرسشنامه‌ها فراهم شد. پس از تکمیل و جمع آوری پرسشنامه‌ها، استخراج داده‌ها صورت گرفت. پس از حذف کنار گذاشتن داده‌های پرت، تحلیل آماری مورد نیاز بر روی داده‌ها صورت گرفته و نتایج استخراج گردید.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

به منظور آشنایی با اطلاعات توصیفی این پژوهش ابتدا میانگین و انحراف معیار و روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش از طریق ارزیابی ماتریس همبستگی، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مربوط به این تحلیل‌ها در جدول ۱ ارائه گردیده است.

▼ جدول ۲: ماتریس همبستگی و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. بروزنگرایی	۲۵/۹۶	۲۷/۳۹	۱										
۲. نواق پذیري	۲۹/۳۱	۴/۴۵	-۰/۰۷	۱									
۳. شانسای شغلی	۲۹/۸۶	۵/۱۶	۰/۰۱	*۰/۲۰	۱								
۴. روان‌بخوری	۲۳/۰۷	۵/۲	۰/۱۱	*-۰/۱۴	*-۰/۵۱	۱							
۵. گسودی به تجربه	۳۳/۹۳	۵/۲۸	۰/۰۱	*۰/۲۶	*۰/۴۸	*-۰/۴۵	۱						

منظیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
گرایش ۶ مهندسی	۲۱/۳۵	۴/۶۷	-/۰۵	°/۳۸	°/۳۶	°-/۲۴	°/۴۲	۱					
- اجتنابی ۷ مهندسی	۱۹/۳۸	۴/۹۵	°-/۱۷	°/۱۷	-/۱	°/۲۹	°/۰۸	°/۴۸	۱				
- گرایش ۸ عملگرایی	۱۱/۶	۳/۵۷	-/۰۰۹	°/۱۹	-/۰۴	°/۳۲	°/۰۵	°/۳۸	°/۶۰	۱			
- اجتنابی ۹ عملگرایی	۱۹/۵۹	۶/۲۶	-/۰۴	°/۱۱	°-/۱۶	°/۳۸	-/۰۴	°/۲۴	°/۵۱	°/۵۶	۱		
۱۰ عمقی	۳۴/۶۴	۷/۰۴	-/۰۲	°/۰۹	°/۳۷	°-/۳۸	°/۴۸	°/۴۷	°/۲۱	°/۱۷	°/۱۰	۱	
۱۱ سطحی	۳۰/۳۷	۷/۶۶	-/۰۱	°-/۲۱	°-/۳۹	°/۴۹	°-/۲۷	-/۱۴	°/۲۹	°/۳۰	°/۳۱	-/۱۶	۱

* = معنادار

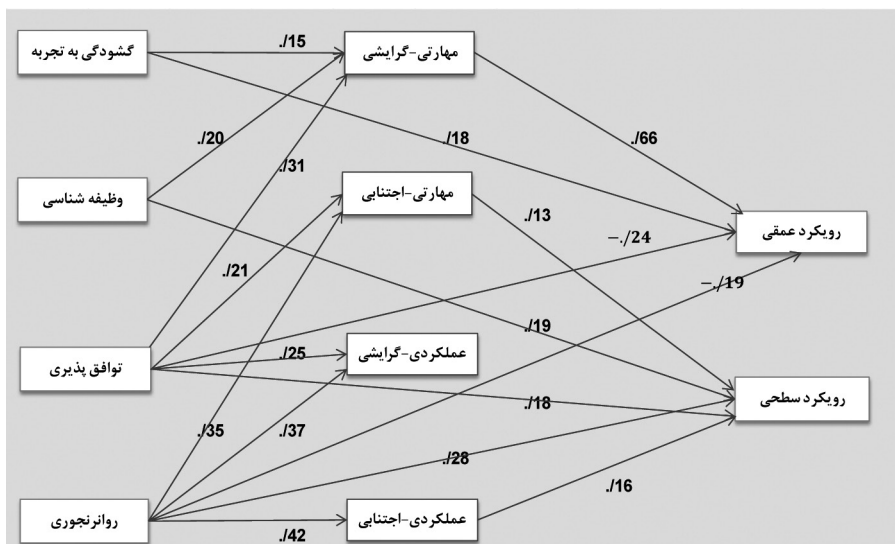
شاخص‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر نیز در جدول ۳ ارائه شده است. مقدار شاخصهای CFI، NFI، AGFI، GFI هر چه به عدد یک نزدیکتر باشد مطلوبتر است همانگونه که در جدول ۳ مشخص است در تحلیل حاضر مقدار تمامی این شاخص‌ها بالاتر از ۰/۹۰ می‌باشد که مقداری مطلوب تلقی می‌شوند. در زمینه مقدار شاخصهای PCFI و PNFI یک توافق کلی وجود ندارد اما مقدار بالاتر از ۰/۵۰ از سوی پژوهشگران مقداری مناسب در نظر گرفته می‌شود که در تحلیل حاضر مقدار هر دوی این شاخص‌ها بالاتر از ۰/۵۰ بوده و مطلوب می‌باشند. اگر مقدار شاخص CMIN/DF کوچکتر از ۳ باشد به معنای حد مطلوب است که در تحلیل حاضر اینگونه است. شاخص RMSEA نیز اگر کوچکتر از ۰/۰۸ باشد معنادار تلقی می‌شود که در تحلیل حاضر برابر با ۰/۰۵ می‌باشد که در حد مطلوب می‌باشد. بنابراین برازش الگوی

پیش‌بینی رویکردهای مطالعه در سطح مطلوب و مناسبی است.

▼ جدول ۳: مشخصه‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر

RMSEA	PNFI	PCFI	CFI	NFI	AGFI	GFI	CMIN/DF
.۱۰۵	.۱۶۰	.۵۸	.۹۶	.۹۳	.۹۱	.۹۶	۲/۲۳

در پژوهش حاضر تحلیل‌های زیر به ترتیب انجام شده است: پیش‌بینی رویکردهای مطالعه (عمقی و سطحی) و اهداف پیشرفت بر اساس صفات شخصیتی، پیش‌بینی رویکردهای مطالعه بر اساس اهداف پیشرفت، و بررسی نقش واسطه‌گری اهداف پیشرفت بین صفات شخصیتی و رویکردهای مطالعه. خلاصه نتایج تحلیلهای مذکور در قالب نمودار تحلیل مسیر در شکل ۳ و جدول ۴ ارائه شده است. شایان ذکر است که در این نمودار تنها متغیرها و مسیرهای معنادار از نظر آماری ترسیم گردیده است و در بررسی مسیرها، بتا (β) شاخص ضریب مسیر است که بر روی پیکان‌های هر مسیر نشان داده شده است.



▲ شکل ۳: نمودار تحلیل مسیر

▼ جدول ۴: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل معنادار

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	متغیر رابط	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
.۱۶ .۲۸	- .۱۰	.۱۶ .۱۸	- مهارتی - گرایشی	اهداف مهارتی - گرایشی رویکرد عمقی	گشودگی به تجربه
.۲۰ -۰.۱۹ .۱۳	- - .۱۳	.۲۰ -۰.۱۹ -	- - مهارتی - گرایشی	اهداف مهارتی - گرایشی رویکرد سطحی رویکرد عمقی	وظیفه‌شناسی
.۳۱ .۲۱ .۲۵ -۰.۰۴ .۲۵	- - - .۲۰ .۰۷	.۳۱ .۲۱ .۲۵ -۰.۲۴ .۱۸	- - - مهارتی - گرایشی مهارتی - اجتنابی	مهارتی - گرایشی مهارتی - اجتنابی عملکردی - گرایشی رویکرد عمقی رویکرد سطحی	توافق‌پذیری
.۳۵ .۳۷ .۴۲ -۰.۱۹	- - - -	.۳۵ .۳۷ .۴۲ -۰.۱۹	- - - -	مهارتی - اجتنابی عملکردی - گرایشی عملکردی - اجتنابی رویکرد عمقی	روان‌رنجوری
.۳۸	.۱۰	.۲۸	مهارتی - اجتنابی و عملکردی - اجتنابی	رویکرد سطحی	
.۶۶	-	.۶۶	-	رویکرد عمقی	مهارتی - گرایشی
.۱۳	-	.۱۳	-	رویکرد سطحی	مهارتی - اجتنابی
.۱۶	-	.۱۶	-	رویکرد سطحی	عملکردی - اجتنابی

اثرات مستقیم و غیر مستقیم صفات شخصیت بر رویکردهای مطالعه

نتایج تحلیل مسیر در مورد اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر گشودگی نسبت به تجربه، بر رویکردهای مطالعه نشان می‌دهد که گشودگی نسبت به تجربه علاوه بر اثر مستقیم مثبت

و معنادار ($\beta = .118$ و $P >$)، دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .110$ و $P >$) بر رویکرد عمقی مطالعه با واسطه‌گری اهداف مهارتی - گرایشی می‌باشد. مجموع اثر کل گشودگی نسبت به تجربه بر رویکرد عمقی مطالعه ($\beta = .218$ و $P >$) نشان می‌دهد که واسطه‌گری اهداف مهارتی - گرایشی باعث کاهش اثر مستقیم گشودگی نسبت به تجربه بر رویکرد عمقی مطالعه شده است. این یافته نقش واسطه‌ای سهمی (partial mediation) اهداف مهارتی - گرایشی را در ارتباط بین گشودگی نسبت به تجربه و رویکرد عمقی مطالعه را نشان می‌دهد.

اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیر وظیفه‌شناسی بر رویکردهای مطالعه نشان می‌دهد که وظیفه‌شناسی دارای اثر مستقیم منفی و معنادار ($\beta = -.119$ و $P >$) بر رویکرد سطحی مطالعه، و دارای اثر غیر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .113$ و $P >$) بر رویکرد عمقی مطالعه با واسطه‌گری اهداف مهارتی - گرایشی می‌باشد که این یافته نقش واسطه‌ای کامل (complete mediation) اهداف مهارتی گرایشی را در ارتباط بین وظیفه‌شناسی و رویکرد عمقی مطالعه را نشان می‌دهد.

اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر توافق‌پذیری بر رویکردهای مطالعه نشان می‌دهد که توافق‌پذیری دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .118$ و $P >$) بر رویکرد سطحی مطالعه، و اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .07$ و $P >$) بر رویکرد سطحی مطالعه با واسطه‌گری اهداف مهارتی - اجتنابی می‌باشد. مجموع اثر کل توافق‌پذیری بر رویکرد سطحی مطالعه ($\beta = .215$ و $P >$) نشان می‌دهد که واسطه‌گری اهداف مهارتی - اجتنابی باعث کاهش اثر مستقیم توافق‌پذیری بر رویکرد سطحی مطالعه شده است. این یافته نقش واسطه‌ای سهمی اهداف مهارتی - اجتنابی را در ارتباط بین توافق‌پذیری و رویکرد عمقی مطالعه را نشان می‌دهد. همچنین توافق‌پذیری دارای اثر مستقیم منفی و معنادار ($\beta = -.214$ و $P >$) بر رویکرد عمقی مطالعه و اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .20$ و $P >$) بر رویکرد عمقی مطالعه با واسطه‌گری اهداف مهارتی - گرایشی می‌باشد. مجموع اثر کل توافق‌پذیری بر رویکرد عمقی مطالعه ($\beta = -.04$ و $P >$) نشان می‌دهد که واسطه‌گری اهداف مهارتی - گرایشی باعث کاهش اثر مستقیم و منفی توافق‌پذیری بر رویکرد عمقی

مطالعه شده است. این یافته نقش واسطه‌ای کامل اهداف مهارتی-گرایشی را در ارتباط بین توافق پذیری و رویکرد عمقی مطالعه را نشان می‌دهد.

اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیر روان‌رنجوری بر رویکردهای مطالعه نشان می‌دهد که روان‌رنجوری دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .28$ ، $P < .05$) بر رویکرد سطحی مطالعه، اثر مستقیم منفی و معنادار ($\beta = -.19$ ، $P < .05$) بر رویکرد عمقی مطالعه، و اثر غیر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .10$ ، $P < .05$) بر رویکرد سطحی مطالعه با واسطه‌گری اهداف مهارتی - اجتنابی و عملکردی - اجتنابی می‌باشد. مجموع اثر کل روان‌رنجوری بر رویکرد سطحی مطالعه ($\beta = .38$ ، $P < .05$) نشان می‌دهد که واسطه‌گری اهداف اجتنابی (مهارتی-اجتنابی و عملکردی-اجتنابی) باعث کاهش اثر مستقیم روان‌رنجوری بر رویکرد سطحی مطالعه شده است. این یافته نقش واسطه‌ای سهمی اهداف اجتنابی (مهارتی-اجتنابی و عملکردی-اجتنابی) را در ارتباط بین روان‌رنجوری و رویکرد سطحی مطالعه را نشان می‌دهد.

اثرات صفات شخصیت بر اهداف پیشرفت

گشودگی نسبت به تجربه توانست اهداف مهارتی - گرایشی را به گونه‌ای مثبت و معنادار ($\beta = .16$ ، $P < .05$) پیش‌بینی کند. وظیفه‌شناسی توانست اهداف مهارتی - گرایشی را به گونه‌ای مثبت و معنادار ($\beta = .19$ ، $P < .05$) پیش‌بینی کند. توافق‌پذیری توانست به گونه‌ای مثبت و معنادار اهداف مهارتی - گرایشی ($\beta = .31$ ، $P < .05$)، اهداف مهارتی - اجتنابی ($\beta = .21$ ، $P < .05$)، و اهداف عملکردی - گرایشی ($\beta = .25$ ، $P < .05$) را پیش‌بینی کند. همچنین روان‌رنجوری نیز توانست به گونه‌ای مثبت و معنادار اهداف مهارتی - اجتنابی ($\beta = .35$ ، $P < .05$)، اهداف عملکردی - گرایشی ($\beta = .37$ ، $P < .05$)، و اهداف عملکردی - اجتنابی ($\beta = .42$ ، $P < .05$) را پیش‌بینی کند.

اثرات اهداف پیشرفت بر رویکردهای مطالعه

همچنین اهداف مهارتی - گرایشی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .66$ ، $P < .05$) بر رویکرد عمقی مطالعه می‌باشد. اهداف مهارتی - اجتنابی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .13$ ، $P < .05$) بر رویکرد سطحی مطالعه می‌باشد. اهداف عملکردی - اجتنابی نیز

دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار ($\beta = .16$ و $P > .05$) بر رویکرد سطحی مطالعه می‌باشد. در مجموع نیز مقدار کل واریانس تبیین شده رویکرد عمقی و رویکرد سطحی مطالعه توسط کل متغیرهای موجود در مدل برابر با $34/70$ برای رویکرد عمقی و $38/87$ برای رویکرد سطحی مطالعه بود.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در رابطه بین صفات شخصیتی و رویکردهای مطالعه با استفاده از تحلیل مسیر بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش خوبی دارد و می‌تواند $34/70$ از واریانس متغیر رویکرد عمقی مطالعه و $38/87$ از واریانس متغیر رویکرد سطحی مطالعه را تبیین کند. نتایج نشان داد که صفات شخصیتی علاوه بر اثرات مستقیم بر رویکردهای مطالعه دارای اثرات غیر مستقیم از طریق اهداف پیشرفت بر رویکردهای مطالعه نیز می‌باشند. بنابراین اهداف پیشرفت به خوبی توانستند نقش واسطه‌ای خود را در رابطه بین صفات شخصیت و رویکردهای مطالعه ایفا کنند.

در رابطه با اثر مثبت گشودگی نسبت به تجربه بر رویکرد عمقی مطالعه، یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش اسوانبرگ و مارتینسن (۲۰۰۹)، دایزت (۲۰۰۵) و شکری و همکاران (۱۳۸۵) همسوست. از نظر کاستا و مک کری (۱۹۹۷) گشودگی نسبت به تجربه به صورت ساختار هوشیاری مشخص می‌گردد. به عبارت دیگر گشودگی به تجربه شامل انگیزش، نیاز به تنوع، شناخت، و ادراک است. بنابراین اثر مثبت گشودگی به تجربه بر رویکرد عمقی مطالعه قابل توجیه است.

در زمینه رابطه منفی وظیفه‌شناسی با رویکرد سطحی یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های دایزت (۲۰۰۳) و شکری و همکاران (۱۳۸۵) همسوست. در رابطه با اثر منفی وظیفه‌شناسی با رویکرد سطحی مطالعه و اثر غیر مستقیم مثبت آن (با واسطه اهداف مهارتی - گرایشی) با رویکرد عمقی مطالعه، چامورو-پرموزیک و فارنهام^۱ (۲۰۰۳) بیان کردند که وظیفه‌شناسی

1. Chamorro-Premuzic, & Furnham

به واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد یکی از پیش‌بینی‌های مثبت عملکرد محسوب می‌گردد، به ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش (از خصوصیات رویکرد عمقی و اهداف مهارتی - گرایشی) مورد توجه قرار می‌گیرند. علاوه بر این منظم بودن، سختکوشی، پشتکار، پیشرفت مداری و دقت که از ویژگی‌های افراد دارای این صفت است می‌تواند عملکرد فرد را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیتهای تحصیلی به طور مثبتی پیش‌بینی کند.

در زمینه رابطه منفی توافق‌پذیری با رویکرد عمقی مطالعه و رابطه مثبت آن با رویکرد سطحی مطالعه یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های شکری و همکاران (۱۳۸۵) ناهم‌سوست. شاید بتوان این یافته را به نمونه مورد پژوهش نسبت داد و یا اینکه امکان دارد که سیستم ارزشیابی استفاده از رویکرد عمقی مطالعه را در این افراد ایجاد کرده باشد. البته زمانی که اهداف مهارتی - گرایشی بین توافق‌پذیری و رویکرد عمقی مطالعه واسطه قرار می‌گیرد موجب می‌شود که رابطه بین توافق‌پذیری و رویکرد عمقی مطالعه به مقدار قابل توجهی مثبت و معنادار شود که این نقش واسطه‌ای اهداف مهارتی - گرایشی با توجه به رابطه قوی و بالای رویکرد عمقی با اهداف مهارتی - گرایشی قابل توجیه است.

در زمینه رابطه مثبت روان‌رنجوری با رویکرد سطحی مطالعه و رابطه منفی آن بر رویکرد عمقی مطالعه یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های ژانگ (۲۰۰۳)، اسوانبرگ و مارتینسن (۲۰۰۹)، و شکری و همکاران (۱۳۸۵) هم‌سوست. ژانگ (۲۰۰۳) تاکید می‌کند که یادگیرندگان با روان‌رنجوری بالا همواره از خطر اشتباه کردن اجتناب می‌کنند و بنابراین از انجام تکالیفی که نیازمند به باز تولید صرف مطالب یاد گرفته شده (ویژگی رویکرد سطحی مطالعه) می‌باشد، بیشتر احساس راحتی می‌کنند. بنابراین می‌توان انتظار داشت که افراد با روان‌رنجوری بالا انگیزه کمتری برای مطالعه عمقی داشته و از رویکرد سطحی استفاده کنند. در رابطه با رابطه مثبت بین اهداف مهارتی - گرایشی با رویکرد عمقی مطالعه و رابطه مثبت اهداف عملکردی اجتنابی با رویکرد سطحی مطالعه یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های برزگر^۱ (۲۰۱۲) و کانو (۲۰۰۹) هم‌سوست. در زمینه رابطه مثبت اهداف مهارتی - گرایشی با

رویکرد عمقی مطالعه پژوهشگران عنوان کردند که افرادی که دارای اهداف مهارتی - گرایشی هستند تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و به این موضوع آگاهی دارند که، چه میزان از آنچه را که می‌آموزند درک می‌کنند و از راهبردهای خلاصه برداری و تاویل استفاده می‌کنند و در کل از راهبردهای عمقی مطالعه استفاده می‌کنند (لایم، لائو و نای^۱، ۲۰۰۸). در رابطه با رابطه مثبت اهداف عملکردی - اجتنابی با رویکرد سطحی مطالعه الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) عنوان کردند که افراد دارای اهداف عملکردی - اجتنابی در تلاش برای جلوگیری از قضاوت دیگران درباره ناشایستگی خود از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند تا به دیگران نشان دهند که آنها نیز برخی چیزها را می‌دانند بدون اینکه واقعا مطلبی را درک کرده باشند. در رابطه با رابطه مثبت بین اهداف مهارتی - اجتنابی با رویکرد سطحی مطالعه یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های الیوت، مک گرگور و گیبیل^۲، ۱۹۹۹؛ و گرین و میلر^۳، ۱۹۹۶؛ به نقل از کوتینیو و نیومن^۴، ۲۰۰۸) ناهمسو و با نتایج پژوهش برزگر (۲۰۱۲) همسوست. یافته‌های پژوهشی در زمینه رابطه این اهداف با رویکردهای مطالعه چندان روشن نیست که بتوان با قاطعیت در این زمینه اظهار نظر کرد.

یافته مهم دیگر این پژوهش که می‌تواند نقش موثری در آموزش و یادگیری داشته باشد این است که برخی از ویژگیهای شخصیتی از قبیل وظیفه‌شناسی که مستقیما هیچ رابطه‌ای با رویکرد عمقی مطالعه ندارد به واسطه اهداف مهارتی - گرایشی توانست رویکرد عمقی مطالعه را پیش‌بینی کند. این بدان معنی است که اگر افراد دارای صفت وظیفه‌شناسی نیز هدف‌گزینی مناسبی برای یادگیری داشته باشند می‌توانند از رویکرد مناسبتری (رویکرد عمقی) برای یادگیری و مطالعه برخوردار گردند.

در مجموع نتایج این پژوهش نشان داد آنچه تحت عنوان رویکرد یا سبک مطالعه نامیده می‌شود و برخی از نظریه پردازان آن را متأثر از شرایط موقعیتی می‌دانند، به وسیله صفات و

1. Lime, Lau, & Nie
2. Gable
3. Greene, & Miller
4. Coutinho, & Neuman

ویژگیهای شخصیتی نیز تحت تاثیر قرار می‌گیرند. بر این اساس صفات شخصیتی می‌توانند به عنوان یکی از پیش‌سایندهای مهم رویکردهای مطالعه در موقعیتهای آموزشی مورد توجه قرار گیرند. علاوه بر این یافته‌ها نشان داد که اهداف پیشرفت می‌توانند به عنوان متغیرهای واسطه‌ای، رابطه بین صفات شخصیتی و رویکردهای مطالعه دانشجویان را تبیین کنند. آگاهی از اینکه هر یک از صفات شخصیتی به واسطه کدامیک از اهداف پیشرفت می‌توانند رویکردهای مطالعه را پیش‌بینی کنند، اهمیت زیادی در کاربرد آن در آموزش (به ویژه آموزش عالی) دارد چرا که از این طریق می‌توان افرادی را که صفات شخصیتی بخصوصی دارند شناسایی کرده و به سمت اهداف و رویکرد مناسب برای مطالعه و یادگیری (اهداف مهارتی و رویکرد عمقی) سوق داد تا میزان موفقیت تحصیلی آنان را افزایش داد. علاوه بر این چنین شناختی می‌تواند در برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های مدیران و برنامه‌ریزان برای بهبود فرآیند آموزش و اثر بخش‌تر کردن آن (بویژه در سطح آموزش عالی) مورد توجه جدی قرار گیرد. بکارگیری الگوی مناسب مطالعاتی توسط دانشجویان عامل بسیار مهمی در ارتقاء و پیشرفت تحصیلی و ماندگاری دانش فراگرفته است. در مجموع یکی از نکات بسیار مهم در امر آموزش و یادگیری در دانشگاهها در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی است. عدم توجه دست اندرکاران امور آموزشی به تفاوت‌های فردی (خصوصاً در زمینه رویکردهای مطالعه، اهداف پیشرفت و صفات شخصیت) در آموزش و یادگیری سبب شکست یادگیرندگان در کسب اطلاعات و یادگیری مناسب خواهد شد. بنابراین توجه به متغیرهای یادشده در سیستم آموزشی و ارزیابی کشور ضروری می‌نماید.

منابع

امینیان، امیر حسین؛ قمی زاده، اقدس (۱۳۸۷)؛ مقایسه‌ی دانشجویان موفق. ناموفق از نظر شیوه‌های مطالعه در دانشگاه علوم شهید صدوقی یزد. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، سال دوم، شماره ۱.

بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ عبدالهی عدلی انصار، وحیده؛ علائی، پروانه (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی براساس اهداف پیشرفت دانش آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا. دوره ۷، شماره ۱، صص ۶۵ - ۸۶.

حسینی، فریده السادات؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). پیش‌بینی جهتگیری هدف با استفاده از پنج عامل بزرگ شخصیت در میان دانشجویان دانشگاه شیراز. مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا. دوره ۵، شماره ۱.

حیدری، محمود (۱۳۸۹). بررسی جایگاه خودناتوان سازی در مدل ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی. پایان نامه دکتری. دانشگاه شهید بهشتی.

شکری، امید؛ دانشورپور، زهره؛ و عسکری، اعظم (۱۳۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت. مجله علوم رفتاری. دوره ۲، شماره ۲.

شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ سنگری، علی اکبر (۱۳۸۵)؛ نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش‌های روان‌شناختی. دوره ۹، شماره ۳ و ۴.

صالحی، محمد؛ عنایتی، ترانه (۱۳۸۸)؛ ارتباط مولفه‌های اصلی استراتژی‌های مطالعه و یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مازندران. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۳.

Barrick, M. R & Mount, M. K, (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta- analysis. Personal Psychology, 44, 1-26.

Barzegar, M. (2012). The Relationship between Goal Orientation and Academic

- Achievement- The Mediation Role of Self-regulated Learning Strategies - A Path Analysis. International Conference on Management, Humanity and Economics (ICMHE'2012) August 11-12, 2012 Phuket (Thailand).
- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?. *Accounting Education*, 6(1), 1-12.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study. *Journal of Educational Psychology*.
- Bliuc, A. M., Ellis, R. A., Goodyear, P. & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *Eur J Psychol Educ* 26:417-433.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203-221.
- Case, J., & Gunstone, R. (2001, July). 'No time to think'-Interactions between students' perceptions of time and approaches to learning. Paper presented at Higher education close up conference, Lancaster University.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 17,237-250.
- Chan, D & Tesluk, P. E, (2000). Affective disposition and personality correlates of goal orientation. Paper presented at the 15th annual conference of the society for industrial/ organizational psychology, New Orleans, L.A.
- Colak & Kayai (2013). Learning Approaches of Vocational High School Students: Grade Level and School Type Influences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.116. 1556 – 1561.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic Personality and Individual Differences, *Journal of Personality Disorders* 13, 861-865.
- Coutinho, S.A & Neuman, G, (2008).A model of metacognition, achievementgoal orientation, learning style and self- efficacy, *Learning EnvironmentalResearch*, 11, 131- 151.
- Diseth,A. (2005). personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of personality*,11,143 - 155 .
- Duff A, Boyle E, Dunleavy K, Ferguson J. (2004) The relationship between personality, approaches to learning, and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 36: 1970-1920.
- Dupeyrat, C. and Marine, C. (2005); “Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck’s Model with Returning to School Adults”; *Contemporary Educational Psychology*, pp. 43-59.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence motivation* (pp. 52–72). New York: Guildford Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychologist*. 34, 169–189.
- Elliot, A.J & Church,M, (1997). a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Educational Psychology*.12,218-232.
- Elliot, A. J & McGregor, H.A, (2001).A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). ‘Achievement goals, study strategies, andexam performance: A mediational analysis’. *Journal of*

Educational Psychology. 91, 549-563..

Elliot A.J. & Thrash TM. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*; 82: 804–818.

Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*. 1, 33-48.

Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*. 4, 327-341

Glade, G. A. (2002). Creative style, personality, and artistic endeavor. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 128, 213-234.

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The big five inventory - versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California.

Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review* 5, 50–67.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions of prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141 – 184.

Korotkove D., Hannah T.E. (2004). The five-factor model of personality: strengths and limitations in predicting health status, sick-role and illness behavior. *Personality and Individual Differences*; 36(1), 187-99.

Lime, A.D & Lau.S.Nie, Y, (2008). the role of self-efficacy , task value , and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement out com <<http://www.elsevier.com/locate/ced psych>>.

- Pintrich, P. R & Schunk, D. H, (2002). motivation in education: theory, research and application. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. <http://www.education.uconn.edu/departement/epsy/.../COGNEPSY410.pdf>.
- Stroud, K. C. (2006). Development of the school motivation and strategies inventory. [http://www.Education.Umd.Edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/intl/Buehl2003.pdf\(5/4/2007](http://www.Education.Umd.Edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/intl/Buehl2003.pdf(5/4/2007).
- Sun, H., & Richardson, J.T.E.(2011). Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: a comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools. *High Educ.* 63:299–316.
- Swanberg, A. B., & Martinsen , Q. L. (2009). Personality, approaches to learning and Achievement. *Educational Psychology*. 1, 75–88.
- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking style related? A study in two Chinas populations. *The Journal of Personality*, 134, 469-489.