

## رابطه اکتشافی بین عقاید معرفت‌شناختی و یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان پرستاری

محمدعلی نادى\*، نزهت‌الزمان مشفقى، مرتضى امينى

### چکیده

**مقدمه:** یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن یادگیرندگان مسؤلیت برنامه‌ریزی اجرا و ارزشیابی یادگیری خود را بر عهده دارند. این پژوهش با هدف بررسی رابطه اکتشافی بین عقاید معرفت‌شناختی و یادگیری خود راهبر در بین دانشجویان پرستاری انجام شد. **روش‌ها:** این مطالعه در بین دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان) به روش توصیفی و از نوع همبستگی با جامعه آماری که به تفکیک در دو دانشگاه به تعداد ۴۳۶ و ۳۸۷ نفر بود، به اجرا در آمد. با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به ترتیب از دو دانشگاه تعداد ۱۵۹ و ۱۴۱ نفر به عنوان نمونه برآورد گردید. ابزار پژوهش دو پرسشنامه‌ی خود راهبری و معرفت‌شناسی بود که در پژوهش‌های قبلی روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته بود. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش به کمک بسته آماری در علوم اجتماعی نسخه ۲۲ انجام پذیرفت.

**نتایج:** ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های خود راهبری (خود مدیریتی، تمایل به یادگیری و خودکنترلی) به ترتیب با مؤلفه‌های "حقیقت روشن و آشکار است" ۰/۲۵۱، ۰/۳۶۱ و ۰/۴۳۰، "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" ۰/۱۷۰، ۰/۲۹۸ و ۰/۴۰۵، "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" ۰/۱۲۸، ۰/۲۵۰، ۰/۳۱۰، "دانش را باید به سرعت به دست آورد" ۰/۰۷۴، ۰/۰۵۱، ۰/۰۱۸ و "هوش پویا نیست" ۰/۰۹۹، ۰/۰۷۸، ۰/۰۵۵ به دست آمد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد مؤلفه‌ی "حقیقت روشن و آشکار است" مؤلفه‌های خود راهبری را به میزان ۶/۱۱ و ۱۸ درصد، "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" ۹/۳ و ۱۶ درصد و "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" نیز تمایل به یادگیری و خود کنترلی را به میزان ۶ و ۹ درصد تبیین می‌کند.

**نتیجه‌گیری:** براساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که عقاید معرفت‌شناختی می‌توانند در گرایش افراد به سمت یادگیری خود راهبر مؤثر باشند.

**واژه‌های کلیدی:** عقاید معرفت‌شناسی، یادگیری خودراهبر، دانشجویان پرستاری.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / فروردین ۱۳۹۷؛ ۱۸(۴): ۱۲ تا ۲۴

### مقدمه

مشارکت در آموزش رسمی بزرگسالان در طی سه دهه

\* نویسنده مسؤول: دکتر محمدعلی نادى (دانشیار)، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. [mnadi@khuif.ac.ir](mailto:mnadi@khuif.ac.ir)  
نزهت‌الزمان مشفقى، دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. [nz.moshfeghi@khuif.ac.ir](mailto:nz.moshfeghi@khuif.ac.ir)؛ مرتضى امينى، کارشناس ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. [m12.amini@yahoo.com](mailto:m12.amini@yahoo.com)  
تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱/۲۰، تاریخ اصلاحیه: ۹۶/۵/۲۸، تاریخ پذیرش: ۹۶/۷/۲۴

اخیر افزایش یافته است (۳ تا ۱). اکنون زمان یادگیری نحوه‌ی یاد گرفتن است که به طور فزاینده در دنیا اهمیت بیشتر و بیشتری پیدا می‌کند جایی که در آن سازمان‌های یادگیرنده هنجار قلمداد می‌شوند، یک فرد به طور متوسط در طی عمر خود پنج بار دست به تغییر شغل می‌زند. بنابراین باید برای عقب نماندن از فناوری‌های پر سرعت به طور مداوم یادگیری حاصل کند (۴). دانستن نحوه‌ی یادگیری احتمالاً مهم‌ترین ویژگی است که یک دانشجو می‌تواند آن را دارا باشد افرادی که

باورهای متعدد که معرفت‌شناسی افراد را پایه‌ریزی می‌کند می‌توانند به طور غیرهم‌زمان با هم تحول یافته یا کم و بیش مستقل از هم باشند. عقاید معرفت‌شناسی بر درک، حل مسأله، راهبرد مطالعه و مهارت‌های استدلال‌پردازی یادگیرندگان تأثیر می‌گذارند (۱۲ تا ۱۶).

اسکومر (Schommer) این فرضیه را مطرح می‌کند که معرفت‌شناسی فردی یک نظام کم و بیش مستقل از باورها است. طبق این نظریه، باورهای متعدد هستند که معرفت‌شناسی فردی یک شخص را تشکیل می‌دهند و این باورها ممکن است با آهنگ یکسان شکل گرفته یا نگرفته باشند. معرفت‌شناسی فردی چند بعدی است و باورهای مربوط به ماهیت دانش بیش از آن پیچیده هستند که بتوان آنها را در یک بعد گنجانید. حداقل پنج بعد از معرفت‌شناسی فردی شامل ساختار دانش، قطعیت دانش، منابع دانش، کنترل یادگیری و سرعت اکتساب دانش وجود دارد (۱۷).

هوفر (Hofer) در مطالعه دیگر خود بیان می‌دارد که "در بازنگری خود بر الگوهای تکاملی موجود بیان کرده‌اند صرف‌نظر از تعداد مراحل، جایگاه‌ها یا چشم‌اندازها، توالی این الگوها به شکل اجتناب‌ناپذیر نشان‌دهنده‌ی یک حرکت از سمت یک دیدگاه دو مقوله‌ای عینی‌گرا به دانش و یک جایگاه ذهنی و نسبی‌گرا و در نهایت به سمت یک چشم‌انداز زمینه‌گرا و سازه‌گرا در مورد دانش است" (۱۸).

به رغم مبانی پژوهشی گسترده در حیطه یادگیری خودراهبر، تحول و رشد شناختی و معرفت‌شناسی فردی، از جمله مطالعات نظریه‌پردازان تحولی همچون کلبرگ (Kohlberg) (۱۹)، باکسترم‌گولدا (Baxter Magolda)، کینگ و کیچنر (King & Kitchener) (۲۱)، کاسورم (Kasworm) (۲۲) و کگان (Kegan) (۲۳) که به تشریح مراحل رشد شناختی و اخلاقی و چشم‌اندازهای تحولی پرداخته‌اند و پژوهشگرانی از جمله براکت و هیمستر (Hiemstr & Brockett) (۲۴) که آن را به عنوان تلفیقی از ترجیحات یادگیری، مالکیت و مسؤولیت‌پذیری فردی تعریف نموده‌اند و سایر پژوهشگران آدنوگا (Adenuga) به نقل از بودن (Boden) (۲۵)؛

می‌دانند چگونه یادگیری حاصل می‌گردد با سهولت بیش‌تری سایر مهارت‌ها را کسب می‌کنند در حالی که بدون این ویژگی یادگیری فرد سرعت نداشته و یا جامع و دیر پا نخواهد بود (۵).

یادگیری خودراهبر یک بعد مهم در آموزش و فرآیندی است که در آن یادگیرندگان مسؤولیت برنامه‌ریزی اجرا و ارزشیابی یادگیری خود را بر عهده دارند و به طور مستقل به منظور نیل به اهداف یادگیری کار و فعالیت می‌کنند (۶). یادگیری خودراهبر به کیفیت یا ویژگی فردی (خود مختاری فردی)، تعقیب مستقل یادگیری در خارج از محیط مؤسسه‌ای (آندرولوژی)، شیوه سازمان‌دهی آموزش در محیط‌های رسمی، تمایل و توانایی اجرای آموزش خوداشاره دارد (۷). از جمله مزایای یادگیری خود راهبر، افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، استقلال، انگیزش، استفاده مؤثر از اطلاعات و توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر است. در فرآیندهای یادگیری خود راهبر، دانشجویان به توسعه توانایی خود برای ارزیابی نقایص اطلاعاتی خود و سپس جستجوی منابع مرتبط برای رفع این نقایص تشویق می‌شوند (۸ تا ۱۰).

از الگوهای یادگیری خودراهبر الگوی نوولز (Knowles) متمرکز بر منابعی است که فرد در پروژه یادگیری‌اش به آنها نیازمند است و در مورد قراردادهای یادگیری و ارزیابی به عنوان مؤلفه‌های محوری فرایند یادگیری خودراهبر بحث می‌کند. الگوی اسپيرو (Spiro) بر سه مؤلفه اصلی تمرکز یافته است.

۱- فرصت‌های محیطی یادگیرندگان ۲- دانش فعلی یا گذشته یادگیرندگان ۳- اقدامات یادگیرندگان (۱۱). این الگو از یک ماهیت تعاملی برخوردار است و بر عواملی همچون فرصت‌ها، عوامل محیطی، صفات فردی، فرایندهای شناختی و بافت فرهنگی تمرکز می‌کند. الگوی اسکومر (Schommer) در مورد مستقل بودن نسبی عقاید معرفت‌شناختی گویای آن است که باورهای متعدد معرفت‌شناسی فردیت یک فرد را تشکیل می‌دهند که این باورها کم و بیش مستقل از هم بوده و ممکن است با آهنگ یکسانی رشد و تحول نیابند. طبق این نظریه،

جمعیت‌شناختی را می‌آزماید.

### روش‌ها

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش عقاید معرفت‌شناختی متغیر پیش‌بین و خود راهبری متغیر ملاک بود. دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) به تعداد ۴۳۶ و ۳۸۷ نفر جمعاً ۸۲۳ نفر جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. با استفاده از جدول کوهن و همکاران (۳۱)، تعداد ۱۵۹ و ۱۴۱ نفر به ترتیب از دانشجویان دو دانشگاه ذکر شده به عنوان نمونه و به روش تصادفی طبقه‌ای مبتنی بر سهم جمعیتی جامعه برآورد گردید. بدین ترتیب که ابتدا حجم جامعه در هر دو دانشگاه به دست آمد که مجموعاً ۸۲۳ نفر بود، سپس حجم نمونه ۳۹۷ نفر محاسبه شد. در ادامه به استناد روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای مبتنی بر حجم و درصد نقش هر کدام از دانشگاه‌ها در کل جامعه یعنی با توجه به سهم جمعیتی هر کدام از دانشگاه‌ها تعداد ۲۰۴ نفر به دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و ۱۹۳ نفر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) اختصاص داده شد. سپس پرسشنامه‌ها به روش تصادفی و به صورت قرعه‌کشی از بین لیست‌های دانشجویان دو دانشگاه و با حضور در دانشکده‌ها بین دانشجویان انتخاب شده از لیست‌ها توزیع گردید و به ترتیب تعداد ۱۵۹ و ۱۴۱ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. معیارهای ورود به مطالعه شامل دانشجوی شاغل به تحصیل در دو دانشگاه فوق‌الذکر در دوره کارشناسی، اعلام رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه و سلامت کامل بود. معیارهای خروج از مطالعه در برگیرنده مواردی همچون غیرانتقالی و یا انتقالی موقت به این دانشگاه‌ها، دانشجوی مشروطی بیش از یک بار و عدم سلامت و عدم تمایل به شرکت در مطالعه بود. در این پژوهش به علت غیرقابل مشاهده بودن دو متغیر خود راهبری و باورهای معرفت‌شناختی از دو پرسشنامه خود راهبری (۳۲) و معرفت‌شناختی (۱۲) استفاده شده است. پرسشنامه خود راهبری شامل ۲۹ گویه و سه زیر

براکفیلد (Brookfield) (۲۶)؛ دروس (Deroos) (۲۷)؛ پرات (Pratt) (۲۸)؛ ثیل (Theil) (۲۹) که در عرصه آموزش بزرگسالان یادگیری خودراهبر را به عنوان یک ویژگی مرتبط با سبک یادگیری تعریف کرده‌اند، مطالعات بسیار اندکی به تلفیق این حیطه‌ها با هم اقدام نموده‌اند و رابطه میان ویژگی‌های جمعیت‌شناسی (دموگرافیک) با ادراک یادگیرنده از یادگیری خودراهبر و عقاید معرفت‌شناختی یادگیرندگان در مطالعاتی که توسط پژوهشگر بررسی شد یافت نگردید. اکتشاف و بررسی این روابط می‌تواند به بنای آنچه کگان (Kegan) از آن تحت عنوان یک پل تکاملی برای انتقال دادن یادگیرندگان به سمت اهداف خودراهبری، پیچیدگی معرفت‌شناسی و خود آفرینندگی (Self – Authorship) یاد می‌کند، کمک شایان نماید (۲۳). به علاوه، این روابط می‌تواند ایفاگر نقش قابل توجه در برقراری مجموعه‌ای از روندهای مربوط به آموزش در رفع نیازهای عملی دانشجویان پرستاری باشد.

یکی از اهداف عمده در اتخاذ رویکرد خودراهبری در آموزش پرستاری، پرورش دانشجویانی است که صلاحیت لازم را برای مبدل شدن به یادگیرندگان مادام‌العمر دارا شوند (۳۰). مریبان، خط مشی‌گذاران و پژوهشگران می‌توانند از یافته‌های حاصله برای توسعه نظریه و عمل استفاده نمایند. متغیرهای مهم شناسایی شده در این مطالعه همچنین می‌تواند به تهیه یک ابزار برای دانشگاه‌های دارای جمعیت‌های مشابه به جهت جایگزینی صحیح دانشجویان و ایجاد دوره‌های درسی ارتقا دهد و به آمادگی خودراهبر و رشد معرفت‌شناسی در دانشجویان کمک کند. در این پژوهش بررسی رابطه اکتشافی بین عقاید معرفت‌شناختی و یادگیری خود راهبر در بین دانشجویان پرستاری به عنوان مطالعه‌ای جدید رابطه بین خرده مقیاس‌های خودراهبری در یادگیری و مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی دانشجویان پرستاری، قدرت پیش‌بینی مؤلفه‌های معرفت‌شناسی از خود راهبری و مؤلفه‌های آن، تفاوت بین نمرات دانشجویان در ادراک از خود راهبری در یادگیری و ادراک از عقاید معرفت‌شناسی بر حسب متغیرهای

پژوهشگر طبق برنامه‌ریزی زمانی از قبل تعیین شده به محل کلاس‌های دانشجویان پرستاری در دو دانشکده مراجعه نموده و پس از دسترسی به نمونه‌های منتخب، که برحسب لیست‌های موجود دانشجویان در آموزش هر دو دانشکده بود به معرفی خود و ارائه توضیحاتی مختصر در مورد اهداف پژوهش می‌پرداخت و پس از کسب موافقت و تمایل آنها به شرکت در پژوهش در زمان کافی و مکانی مناسب (در فواصل زمانی بین دو ساعت کلاس پرسشنامه‌ها توزیع می‌شد و در فاصله زمانی استراحت بعدی دریافت می‌گردید) پرسشنامه‌ها را در اختیار آنها قرار داد. پس از تشریح قسمت‌های مختلف ابزار و روش پاسخ‌گویی به گویه‌ها، طی مدت ۲۵ دقیقه، آزمودنی‌های پژوهش اقدام به پاسخ‌گویی به پرسشنامه می‌نمودند. هر پرسشنامه در قالب یک فرم به دانشجویان ارائه می‌شد و پاسخ‌گویی به آن کاملاً داوطلبانه بود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف معیار و درصد فراوانی استفاده شد و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون برای به دست آوردن رابطه مؤلفه‌های خودراهبری در یادگیری و مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی دانشجویان پرستاری، برای تعیین میزان قدرت پیش‌بینی مؤلفه‌های معرفت‌شناسی از خود راهبری و مؤلفه‌های آن از ضریب همبستگی چندگانه و تحلیل رگرسیون گام به گام و برای تعیین تفاوت بین نمرات دانشجویان در ادراک از خود راهبری در یادگیری و ادراک از عقاید معرفت‌شناسی بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. کلیه تحلیل‌های آماری این پژوهش به کمک بسته آماری در علوم اجتماعی نسخه ۲۲ انجام شد.

### نتایج

تعداد ۱۰۸ پرسشنامه از دانشگاه اصفهان و تعداد ۱۱۴ پرسشنامه از دانشگاه خوراسگان جمع‌آوری شد. درصد پاسخ‌گویی دانشجویان دانشگاه اصفهان ۶۷/۹۲ درصد و دانشگاه خوراسگان ۸۰/۸۵ درصد بود که در مجموع

مقیاس خود‌مدیریتی (۱۰ تا ۱۰۰)، تمایل به یادگیری (۱۹ تا ۱۹۱)، خود‌کنترلی (۲۹ تا ۲۹۰) بود. این پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از بسیار مخالف تا بسیار موافق) اندازه‌گیری شد (۳۳). پرسشنامه معرفت‌شناختی نیز شامل پنج زیر مقیاس "حقیقت روشن و آشکار است" (۳۰ تا ۴۱)، "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" (۴۳ تا ۵۰)، "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" (۵۱ تا ۵۵)، "دانش را باید به سرعت به دست آورد" (۵۶ تا ۵۹)، "هوش پویا نیست" (۶۰ تا ۶۳) بود لازم به ذکر است گزینه ۴۲ به علت آن که خود عامل جزیی گویه‌ها بوده حذف شد. این پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از بسیار مخالف تا بسیار موافق) تدوین شده است. اصل هر دو پرسشنامه به زبان انگلیسی بوده است که پس از ترجمه توسط نادى و سجادیان (۳۳) به تأیید کارشناسان این رشته رسید و اعتباریابی شد. سپس مورد استفاده قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ (Cronbach Alpha)، اسپیرمن-براون (Spearman - Brown)، گاتمن (Guttman) و ضریب بازآزمایی برای کل پرسشنامه به ترتیب، ۰/۹۱۳، ۰/۸۹۹، ۰/۸۹۸ و ۰/۸۶۱ به دست آمد. برای خرده مقیاس‌های عقاید معرفت‌شناسی، روایی حقیقت روشن و آشکار است ۰/۷۴، تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است ۰/۷۰، یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است ۰/۶۰، دانش را باید به سرعت به دست آورد ۰/۷۲ و هوش پویا نیست ۰/۴۷ به دست آمد. همچنین روایی برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه خودراهبری به ترتیب خودکنترلی ۰/۸۲۵، خودمدیریتی ۰/۷۲۴، رغبت به یادگیری ۰/۸۱۴ به دست آمد. با توجه به اینکه در صورت کم بودن تعداد سؤالات و همچنین افراد نمونه‌ی آماری، مقدار ۰/۶ نیز قابل قبول است (۳۴)؛ این پرسشنامه‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در مرحله بعد مجوزهای لازم از دو دانشگاه شامل دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و آزاد اصفهان (خوراسگان) و دانشکده‌های مورد نظر اخذ گردید. در این راستا پروپوزال به همراه پرسشنامه‌ها در اختیار مسئولین دو دانشکده قرار گرفت و بعد از تأیید پرسشنامه‌ها وارد مرحله اجرا شد.

بین ۱۷-۱۵/۱، ۲۰/۷ درصد معدل ۱۷/۱ به بالا داشته‌اند و ۲۴/۸ درصد نیز معدل خود را مشخص نکرده بودند. بررسی مؤلفه‌های خود راهبری و عقاید معرفت‌شناسی نشان داد که بیش‌ترین میانگین مربوط به "حقیقت روشن و آشکاراست" با مقدار  $۵/۷۱ \pm ۴۰/۰۰$  و کم‌ترین مقدار مربوط به "هوش پویا نیست" با مقدار  $۲/۹۳ \pm ۱۰/۲۲$  بود. برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خودراهبری در یادگیری و مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی دانشجویان پرستاری از آماره همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱) گزارش شده است.

درصد پاسخ‌گویی دو دانشگاه ۷۴/۳۸ بود. در این پژوهش تعداد ۲۲۲ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از این تعداد ۹۰/۱ درصد مربوط به شرکت‌کنندگان زن و بقیه متعلق به مردان بود. ۳۸/۷ درصد دانشجویان ترم ۱-۲، ۴۱/۹ درصد ترم ۳-۴، ۱۳/۱ درصد ترم ۵-۶ و ۶/۳ درصد ترم ۶ به بالا بودند. همچنین ۵۴/۵ درصد دانشجویان در گروه سنی ۱۸-۲۰ سال، ۳۹/۲ درصد ۲۱-۲۳ سال و ۵/۴ درصد در گروه سنی ۲۴ سال به بالا بودند و ۹/۰ درصد نیز سن خود را مشخص نکرده بودند.

توزیع شرکت‌کنندگان برحسب معدل نیز نشان داد که ۱۸/۵ درصد دارای معدل کم‌تر از ۱۵، ۳۶ درصد معدل

جدول ۱: ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خود راهبری با مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی

خرده مقیاس‌های خود راهبری		حقیقت‌روشن آشکار است		تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است		یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است		دانش را باید به سرعت به دست آورد		هوش پویا نیست	
r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
۰/۲۵۱	۰/۰۰۱	۰/۱۷۰	۰/۰۰۱	۰/۱۲۸	۰/۰۰۱	۰/۰۷۴	۰/۲۷۵	۰/۰۹۹	۰/۱۴۱		
۰/۳۲۶	۰/۰۰۱	۰/۲۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵۰	۰/۰۰۱	۰/۰۵۱	۰/۴۵۱	۰/۰۷۸	۰/۲۴۸		
۰/۴۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۰۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱۰	۰/۰۰۱	۰/۰۱۸	۰/۷۸۷	۰/۰۵۵	۰/۴۱۸		

از آنجا که هدف این پژوهش پیش‌بینی خرده مقیاس‌های خود راهبری توسط مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی بود خلاصه تحلیل رگرسیون مدل گام به گام در جدول (۲) گزارش شده است.

براساس جدول (۱) ضریب همبستگی بین خود مدیریتی، تمایل به یادگیری و خود کنترلی با مؤلفه‌های "حقیقت روشن و آشکاراست" و "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" از عقاید معرفت‌شناسی در سطح  $p \leq ۰/۰۵$  معنادار است.

جدول ۲: رگرسیون چند گانه به منظور پیش‌بینی خرده مقیاس‌های خود مدیریتی، تمایل به یادگیری و خود کنترلی با مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناختی

p	t	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب همبستگی		ضریب همبستگی چندگانه	شاخص‌های آماری مدل گام به گام
		ضریب استاندارد	B	ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	ضریب همبستگی چندگانه		
<b>مؤلفه‌های خود مدیریتی</b>							
۰/۰۰۱	۱۲/۴۳	۰/۲۵۱	۲۷/۳۷	۰/۰۵۹	۰/۰۶۳	۰/۲۵۱	۱ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۳/۸۳	-۰/۲۵۱	۰/۲۱۰	-۰/۰۵۵			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۱۲/۶۴	۰/۲۹۱	۲۸/۹۳	۰/۰۷۶	۰/۰۸۵	۰/۲۹۱	۲ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۳۵	-۰/۲۹۲	۰/۲۴۴	-۰/۰۵۶			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۲۵	-۲/۲۵	-۰/۱۵۲	-۰/۲۵۹	-۰/۱۱۵			دانش را باید به سرعت به دست آورد
<b>مؤلفه‌های تمایل به یادگیری</b>							
۰/۰۰۱	۱۶/۸۲	۰/۳۲۶	۲۷/۴۰	۰/۱۰۲	۰/۱۰۶	۰/۳۲۶	۱ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۵/۱۱	-۰/۳۲۶	۰/۲۰۶	-۰/۰۴۰			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۱۳/۲۳	۰/۳۵۸	۲۵/۰۵	۰/۱۲۰	۰/۱۲۸	۰/۳۵۸	۲ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۰۶	-۰/۳۷۲	۰/۱۷۲	-۰/۰۴۲			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۱۹	۳/۳۶	-۰/۱۵۸	۰/۱۹۹	-۰/۰۸۴			یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است
۰/۰۰۱	۱۳/۷۲	۰/۳۹۸	۲۵/۹۵	۰/۱۴۷	۰/۱۵۹	۰/۳۹۸	۳ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۵۹	-۰/۳۰۹	۰/۱۹۶	-۰/۰۴۲			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۴	۲/۸۸	-۰/۱۹۴	۰/۲۴۳	-۰/۰۸۴			یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است
۰/۰۰۶	-۲/۸۰	-۰/۱۸۴	-۰/۲۳۸	-۰/۰۸۵			دانش را باید به سرعت به دست آورد
<b>مؤلفه‌های خود کنترلی</b>							
۰/۰۰۱	۱۵/۱۱	۰/۴۳۰	۲۶/۳۲	۰/۱۸۱	۰/۱۸۵	۰/۴۳۰	۱ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۷/۰۶	-۰/۳۲۶	۰/۳۰۵	-۰/۰۴۲			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۱۰/۶۵	۰/۴۷۷	۲۲/۱۶	۰/۲۲۰	۰/۲۲۷	۰/۴۷۷	۲ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۳۳	-۰/۲۹۸	۰/۲۱۱	-۰/۰۵۰			حقیقت روشن و آشکار است
	۳/۴۶	-۰/۲۴۴	۰/۲۵۸	-۰/۰۷۴			تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است
۰/۰۰۱	۱۰/۹۱	۰/۴۹۳	۲۳/۳۳	۰/۲۳۲	۰/۲۴۳	۰/۴۹۳	۳ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۴۵	-۰/۳۱۳	۰/۲۲۲	-۰/۰۵۰			حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۳/۵۷	-۰/۲۵۰	۰/۲۶۴	-۰/۰۷۴			تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است
۰/۰۳۶	-۲/۱۱	-۰/۱۲۶	-۰/۱۷۴	-۰/۰۸۲			هوش پویا نیست

به سرعت به دست آورد"، خود مدیریتی ۰/۱۵۲ واحد کاهش می‌یابد. مؤلفه "حقیقت روشن و آشکار است" ۱۰ درصد واریانس تمایل به یادگیری را تبیین می‌کند. با ورود مؤلفه "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" میزان واریانس تبیین شده به ۱۲ درصد و با ورود مؤلفه "دانش را باید به سرعت به دست آورد" به ۱۵ درصد افزایش می‌یابد. به این ترتیب بهترین پیش‌بینی‌کننده تمایل به یادگیری، "حقیقت روشن و آشکار است"، "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" و

براساس جدول (۲) مؤلفه "حقیقت روشن و آشکار است" ۶ درصد واریانس خود مدیریتی را تبیین می‌کند. با ورود مؤلفه "دانش را باید به سرعت به دست آورد" میزان واریانس تبیین شده به ۸ درصد افزایش می‌یابد. بهترین پیش‌بینی‌کننده خود مدیریتی، "حقیقت روشن و آشکار است" و "دانش را باید به سرعت به دست آورد" بوده است. براساس ضرایب بتا به ازای یک واحد افزایش در "حقیقت روشن و آشکار است"، خود مدیریتی ۰/۲۹۲ واحد و به ازای یک واحد افزایش در مؤلفه "دانش را باید

کنترلی، "حقیقت روشن و آشکاراست"، "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" و "هوش پویا نیست" است. براساس ضرایب بتا به ازای یک واحد افزایش در "حقیقت روشن و آشکاراست"، تمایل به یادگیری ۰/۳۰۹ واحد و به ازای یک واحد افزایش در "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است"، تمایل به یادگیری ۰/۱۹۴ واحد افزایش و به ازای یک واحد افزایش در "دانش را باید به سرعت به دست آورد" میزان تمایل به یادگیری ۰/۱۸۴ کاهش می‌یابد. همچنین مؤلفه "حقیقت روشن و آشکاراست" ۱۸ درصد واریانس خود کنترلی را تبیین می‌کند. با ورود مؤلفه "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" میزان واریانس تبیین شده به ۲۲ درصد افزایش و با ورود مؤلفه "متغیر دانش را باید به سرعت به دست آورد" به ۲۴ درصد افزایش می‌یابد. به این ترتیب بهترین پیش‌بینی‌کننده خود

دانش را باید به سرعت به دست آورد" است. براساس ضرایب بتا به ازای یک واحد افزایش در "حقیقت روشن و آشکاراست"، تمایل به یادگیری ۰/۳۰۹ واحد و به ازای یک واحد افزایش در "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است"، تمایل به یادگیری ۰/۱۹۴ واحد افزایش و به ازای یک واحد افزایش در "دانش را باید به سرعت به دست آورد" میزان تمایل به یادگیری ۰/۱۸۴ کاهش می‌یابد. همچنین مؤلفه "حقیقت روشن و آشکاراست" ۱۸ درصد واریانس خود کنترلی را تبیین می‌کند. با ورود مؤلفه "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" میزان واریانس تبیین شده به ۲۲ درصد افزایش و با ورود مؤلفه "متغیر دانش را باید به سرعت به دست آورد" به ۲۴ درصد افزایش می‌یابد. به این ترتیب بهترین پیش‌بینی‌کننده خود

جدول ۳: مقایسه میانگین نمرات متغیر خود راهبری و عقاید معرفت‌شناختی برحسب متغیرهای جمعیت شناختی

شاخص آماری جمعیت شناختی	خود مدیریتی				تمایل به یادگیری				خود کنترلی			
	Power	Eta	P	F	Power	Eta	P	F	Power	Eta	P	F
جنسیت	۰/۰۲۶	۰/۸۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۴	۰/۷۰۹	۰/۴۰۱	۰/۰۰۵	۰/۱۳۳	۰/۰۵۸	۰/۸۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۷
ترم	۱/۲۵	۰/۲۹۳	۰/۰۲۷	۰/۳۳۰	۱/۰۶	۰/۳۶۶	۰/۰۲۳	۰/۲۸۳	۰/۰۷۰	۰/۹۷۶	۰/۰۰۲	۰/۰۶۲
سن	۱/۲۰	۰/۳۰۲	۰/۰۱۸	۰/۲۶۰	۱/۰۸	۰/۳۴۰	۰/۰۱۶	۰/۲۳۸	۱/۴۳	۰/۲۴۲	۰/۰۲۱	۰/۳۰۳
معدل	۱/۲۲	۰/۲۹۷	۰/۰۱۸	۰/۲۶۴	۰/۴۴۰	۰/۶۴۵	۰/۰۰۷	۰/۱۲۰	۰/۵۷۴	۰/۵۶۵	۰/۰۰۸	۰/۱۴۴
شاخص آماری جمعیت شناختی	حقیقت روشن و آشکاراست				تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است				یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است			
جنسیت	۰/۰۲۶	۰/۸۷۲	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳	۰/۰۵۴	۰/۸۱۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۰
ترم	۰/۲۱۸	۰/۸۸۳	۰/۰۰۵	۰/۰۹۰	۰/۹۶۷	۰/۴۱۰	۰/۰۲۱	۰/۲۵۹	۰/۵۸۸	۰/۶۲۴	۰/۰۱۳	۰/۱۶۹
سن	۰/۸۱۷	۰/۴۴۴	۰/۰۱۲	۰/۱۸۷	۳/۴۵	۰/۰۳۴	۰/۰۴۹	۰/۶۳۹	۰/۷۹۵	۰/۴۵۴	۰/۰۱۲	۰/۱۸۳
معدل	۰/۴۸۹	۰/۶۱۴	۰/۰۰۷	۰/۱۲۹	۰/۷۸۰	۰/۴۶۰	۰/۰۱۲	۰/۱۸۱	۰/۳۷۹	۰/۶۸۵	۰/۰۰۶	۰/۱۱۰

این که مشخص شود تفاوت بین کدام یک از گروه‌های سنی وجود دارد از مقایسه زوجی استفاده شد و نتایج آن در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول ۴: مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمرات دانشجویان برحسب گروه سنی

گروه‌های سنی	اختلاف میانگین	سطح معناداری
۱۸-۲۰ سال ۲۴ سال به بالا	-۲/۸۱	۰/۰۲۷
۲۱-۲۳ سال ۲۴ سال به بالا	-۳/۵۶	۰/۰۰۹

براساس نتایج ذکر شده در جدول (۳) با توجه به F مشاهده شده در سطح  $P \leq 0/05$  بین خود مدیریتی، تمایل به یادگیری و خود کنترلی برحسب جنسیت، سن، معدل و ترم تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین بین "حقیقت روشن و آشکاراست" و "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" و "هوش پویا نیست" برحسب جنسیت، سن، معدل و ترم تفاوت معنادار وجود ندارد. اما F مشاهده شده بین "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" برحسب سن در سطح  $P \leq 0/05$  معنادار است. برای

بیش‌تری در خود احساس می‌کنند. همچنین اعتقاد آنها به سرعت فراگیری منجر به کاهش کنترل محیط یادگیری می‌شود چون عامل ضعف آنها در درک مطلب است. از طرفی بهترین پیش‌بینی‌کننده یادگیری خود راهبر از بین مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی "حقیقت روشن و آشکار است" به دست آمد. به این معنا که هر چه دانشجویان حقیقت را تغییرناپذیر درک کنند و انتظار داشته باشند تا اساتید بیشتر به حقایق بپردازند و حقیقت را دست یافتنی پندارند و از این که نتوانند با دیگران به توافق برسند ابراز ناخوشایندی کنند و اعتقادشان بر این باشد که دانش نسبی است و قطعیت و ثبات در آن وجود ندارد، کیفیت یادگیری و کسب نتایج بهتر را در خود افزایش می‌دهند. نتایج این پرسش با پژوهش شومر و واکر (Walker&Schommer) (۳۵)، شومر (Schommer) (۳۶ و ۳۷) هم‌خوان است.

این گونه به نظر می‌رسد دانشجویانی که دانش را ساده و بدون هرگونه ابهامی می‌پذیرند و حقیقت را به آنچه مشاهده می‌کنند، می‌دانند و در چالش‌ورزی با تکالیف استقامت بیشتر نشان می‌دهند و درصدد راهبردهای جایگزین در هنگام شکست بر می‌آیند و خود را ملزم می‌دانند که در نخستین کوشش دانش را فراگیرند، انگیزه بیشتری به فعالیت‌های خودراهبر نشان داده‌اند.

بین نمرات دانشجویان در مؤلفه‌های خودراهبری بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، معدل و ترم) تفاوت معنادار وجود نداشت. بنابراین دانشجویان در هر گروه می‌توانند خود را مسؤول رفع نیازهای یادگیری بدانند و به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش بپردازند و ابتکار عمل را به دست آورند. نتایج این پرسش با پژوهش باکستر ماگولدا (Baxter Magolda) (۲۰) که بین زنان و مردان تفاوت قائل شده است ناهم‌خوان است. یکی از عوامل تأثیرگذار بر نگرش افراد در دو جامعه متفاوت می‌تواند فرهنگ حاکم بر آن کشور باشد که دیدگاه زنان و مردان را به هم نزدیک و یا متفاوت از یکدیگر نشان دهد. به نظر می‌رسد در جامعه

نتایج نشان می‌دهد در مؤلفه‌ی "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" تفاوت بین دو گروه سنی ۲۰-۱۸ سال و ۲۳-۲۱ سال با ۲۴ سال به بالا معنادار است.

## بحث

این پژوهش با هدف رابطه بین عقاید معرفت‌شناختی و یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد (اصفهان) خوراسگان به روش توصیفی از نوع همبستگی انجام گرفت. در این پژوهش باورهای معرفت‌شناختی متغیر پیش‌بین و خود راهبری متغیر ملاک بود. ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خود راهبری با مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناختی در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار بود این نتایج نشان می‌دهد دانشجویانی که نیاز خود را برای به دست گرفتن کنترل محیط یادگیری بر طرف می‌کنند بیشتر معتقدند که دانش آن چیزی است که می‌توان بطور واضح و مشخص به دست آورد. همچنین اعتقاد دارند دانش باید اساسی و ریشه‌ای و به گونه‌ای باشد که افراد مختلف با آن آشنا باشند و بتوانند درباره آن بحث کنند. همچنین انگیزش یک عامل مهم و تأثیرگذار بر روی بسیاری از متغیرها است در این مطالعه دانشجویانی که راغب به مشارکت در فعالیت‌های خود راهبر هستند سعی می‌کنند دانش را از یک منبع مقتدر یا از یک مشاهده مستقیم به دست آورند و علاقه‌مند هستند دانش را سازمان‌دهی کنند و آن را به بخش‌های مجزا تقسیم‌بندی نمایند. همچنین تلاش و کوشش در فرایند یادگیری را امری مهم تلقی می‌کنند.

اگر دانشجویان توانایی نظارت بر راهبردهای یادگیری و فرآیندهای شناختی را در خود احساس کنند دانشی که در آن ابهام وجود داشته باشد را رد می‌کنند و تلاش و کوشش را یک عامل مهم در توانایی یادگیری می‌دانند. درباره قابلیت پیش‌بینی خودراهبری و مؤلفه‌های آن از طریق مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی از نتایج مدل رگرسیونی می‌توان استنباط نمود که هر چه دانشجویان دانش را مشخص و دارای معانی واضح درک کنند، بهتر می‌توانند محیط یادگیری خود را کنترل کنند و تسلط



پرستاری، پرورش دانشجویانی است که صلاحیت‌های لازم برای مبدل شدن به یادگیرندگان دائمی را دارا شوند از آنجا که سرعت تغییر و تحولات و هم گام شدن با این تغییرات با توجه به نتایج حاصل از پژوهش‌ها است به نظر می‌رسد روش تدریس اساتید باید بر این مبنا باشد که دانشجویان را به بحث و چالش در موضوعات رهنمون کنند تا بدین طریق دانشجویان بتوانند ابهامات موجود در دانش خود را برطرف کنند و به نتایج واقعی دست یابند. در این پژوهش مشخص شد که خرده مقیاس‌های خودراهبری از طریق مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناختی به خوبی قابل تبیین است و با تحریک این مؤلفه‌ها می‌توان خرده مقیاس‌های خودراهبری را تحت تأثیر قرار داد و آنرا ارتقا بخشید؛ همچنین با شناخت مؤلفه‌های مؤثر می‌توان در تدوین طرح درس کلاسی و یا آموزش‌های غیرکلاسی خرده مقیاس‌های موردنظر را توسعه داد و متناسب با موضوعات یادگیری بعد خاصی از خودراهبری را رشد داد. همچنین پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزی یکسانی برای دانشجویان در ترم‌های مختلف انجام شود که محیط برای افزایش عقاید معرفت‌شناختی متناسب با خودراهبری در ترم‌های پایین‌تر آماده شود و عواملی که منجر به افزایش عقاید معرفت‌شناختی می‌شود تقویت گردد. به علاوه با توجه به این که در سال‌های اخیر یادگیری خودراهبر حتی به عنوان یک ویژگی شخصیتی نیز مورد بحث قرار گرفته است بایستی در یک فرایند رو به جلواز دوران کودکی برای آن برنامه‌ریزی نمود و عقاید متناسب با کاربرست آنرا در کودکان شکل داد.

لازم است به محدودیت‌هایی که در این پژوهش وجود داشته توجه شود. اول این که این پژوهش در بین دانشجویان پرستاری دو دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد (اصفهان) انجام شده است و بنابراین در تعمیم آن به دیگر دانشجویان دانشگاه‌ها باید احتیاط شود. دومین محدودیت این پژوهش، به سنجش متغیرها به صورت خودگزارش‌دهی مربوط می‌شود. این امر می‌تواند موجب وقوع واریانس مشترک شود. همچنین در پرسشنامه عقاید معرفت‌شناختی در

مورد نظر ما زنان و مردان نسبت به افزایش خودراهبری در خود دیدگاه مثبتی داشته‌اند. ولی بین نمرات دانشجویان در مؤلفه‌های عقاید معرفت‌شناسی بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی تفاوت وجود داشت. به این معنا که افراد با افزایش سن به رشد عقاید معرفت‌شناسی بیش‌تری دست یافته‌اند و باورهای قبلی‌شان در ارتباط با موضوعات مختلف تغییر یا تکامل یافته است. این نتایج با نظر آیکینز (Aikins) (۳۸) که ذکر کرده قلمرو و حیطه عقاید معرفت‌شناسی با رشد فرد دچار نوسان می‌گردد و این که رشد به عنوان فرایندی در تمام عمر، یک عامل اثرگذار کلیدی بر سایر متغیرها در رشد عقاید معرفت‌شناسی است، هم‌خوان است.

معناداری اختلاف مشاهده شده بین گروه سنی ۲۰-۱۸ سال و ۲۳-۲۱ سال با ۲۴ سال به بالا به نظر می‌رسد به این معنا باشد که هر عاملی که عقاید معرفت‌شناسی گروه سنی ۲۰-۱۸ سال و ۲۳-۲۱ سال را تحت تأثیر قرار دهد می‌تواند در گروه سنی ۲۴ سال به بالا نیز این تغییر را ایجاد کند.

دانشجویان مختلف تلاش و کوشش را سرمنشأ یادگیری خود قرار می‌دهند و به ثابت بودن توانایی فراگیری اعتقادی ندارند. آنها معتقدند بواسطه تلاش و کوشش می‌توان فراگیری دانش را بهبود بخشید و به مطالب ارزنده‌ای دست یافت. این یافته بسیاری از دیدگاه‌های سنتی که با افزایش سن یادگیری را ضعیف‌تر و حتی ناامیدکننده قلمداد می‌کردند، مغایر است و در واقع این باور را تقویت می‌کند که می‌توان با تلاش و کوشش بیش‌تر و صرف زمان مناسب‌تر همه مطالب را آموخت. این یافته به نقل از آزموده و کریمی مونقی به نوعی با دیدگاه کارل و برونر هم‌خوان است آن‌ها باور داشتند همه می‌توانند بیاموزند اما سرعت مورد نیاز آموختن در افراد متفاوت است. خود راهبر بودن در امر یادگیری موجب می‌شود دانشجویان حتی پس از خروج از نظام آموزش رسمی نیز دانش و صلاحیت حرفه‌ای خود را به روز نگه دارند. یادگیری خود راهبر یک روش بالقوه مفید جهت ارتقای آموزش مداوم در علوم پزشکی است (۳۹). از اهداف عمده در اتخاذ رویکرد خودراهبری در آموزش

که ابعاد یادگیری خودراهبر که دارای زیربنای نگرشی هستند و باورهای افراد آن را می‌سازد متناسب با مؤلفه‌های اثرگذار عقاید معرفت‌شناختی شناسایی می‌شود و توأم با افزایش دانش و مهارت آموزش‌های لازم را در زمینه چگونگی تغییرات سازنده ارائه می‌نماید. همچنین براساس رابطه مفروض بین خود راهبری و عقاید معرفت‌شناختی می‌توان نتیجه گرفت که باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند در گرایش افراد به سمت یادگیری خود راهبر مؤثر باشند. در نهایت انتقال صحیح عقاید معرفت‌شناختی همچون آشکار و روشن بودن حقیقت، اندیشیدن راجع به خویش، فراگرفتن سریع دانش و پویا بودن هوش به ساخت‌شناختی دانشجویان امکان دستیابی به یادگیری خودراهبر را فراهم خواهد نمود.

### قدردانی

در پایان از روسای محترم دانشکده‌های پرستاری و مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد (اصفهان) خوراسگان و همچنین دانشجویان پرستاری به دلیل همکاری صمیمانه شان تقدیر و تشکر می‌نمایم.

رابطه با خرده مقیاس "یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است" ۴گویه و در رابطه با خرده مقیاس "هوش پویا نیست" ۳گویه وجود دارد. در عین حال ضریب الفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده که در وضعیت عالی از نظر درجه‌بندی قرار دارد. لذا نظر موس (Moss) و همکاران (۳۴) مبنی بر تأثیر تعداد سؤالات در مقدار ضریب پایایی مشهود است. بنابراین به استناد منابع فوق و با حفظ صداقت در نتایج پژوهش فقط می‌توان این موضوع را به عنوان یک محدودیت مطرح نمود هرچند در رابطه با نتایج یافته‌های شومر (Schommer) نیز شرایط نسبتاً مشابهی در مورد خرده مقیاس‌ها مطرح بود و لیکن در مورد خرده مقیاس ۳گویه‌ای به زعم کرونباخ ضریب پایایی گزارش شده کم است، که با توجه به میانگین همبستگی مناسب درونی گویه‌های پرسشنامه قابل توجیه است. در نهایت، نتایج این پژوهش را به دلیل استفاده از طرح همبستگی، نمی‌توان در قالب علت و معلولی قطعی تفسیر کرد.

### نتیجه‌گیری

در این پژوهش، مفروضات پارادیم نقش عقاید و باورها بر رفتارهای یادگیری را مورد تأیید قرار داد؛ به این معنا

### منابع

1. Creighton S, Hudson L. Participation trends and patterns in adult education: 1991 to 1999; (NCES 2002-119). U. S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. [Cited 2017 Nov 8]. Available from: <https://nces. Ed. gov/pubs2002/2002119. Pdf>
2. O'Donnell K. Adult Education Participation in 2004-05 (NCES 2006-077). U. S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 2006. [Citd 2017 Nov 18]. Available from: <https://nces. Ed. gov/pubs2006/2006077. Pdf>
3. Kim K, Creighton S. Participation in Adult Education in the United States: 1998-1999; (NCES 2000-027). U. S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. [Citd 2017 Nov 8]. Available from: <https://nces. Ed. gov/pubsearch/pubsinfo. Asp? Pubid=2000027>
4. Walsh A. What is distinctive about work-based knowledge and learning? The Higher Education Academy – Workforce development; 2008:1-17. [Citd 2017 Nov 8]. Available from: [https://www. heacademy. ac. uk/system/files/wfd\\_what\\_is\\_distinctive\\_about\\_wb\\_knowledge\\_and\\_learning. pdf](https://www. heacademy. ac. uk/system/files/wfd_what_is_distinctive_about_wb_knowledge_and_learning. pdf)
5. Carnevale A, Gainer L, Meltzer A. Workplace basics: The essential skills Employers want. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco: Josses-Bass; 1990.
6. Nadi MA, Gordashekan M, Golparvar M. [The Effect of Critical Thinking, Problem Solving and Meta-Cognitive on Students' Self-Learning]. Research in Curriculum Planning. 2011; 8(1, 2): 12. [Persian].
7. Merriam S, Caffarella R. learning in adulthood: A comprehensive guide. 2<sup>nd</sup> Ed. San Francisco: Jossey-Bass; 1999.

8. Zadvinskis IM. Increasing knowledge level of evidence-based nursing through self-directed learning: lessons learned for staff development. *J Nurses Staff Dev.* 2008; 24(4): E13-9.
9. Montin L, Koivisto J. Effectiveness of self-directed learning methods compared with other learning methods in nursing education related to nursing students' or registered nurses' learning outcomes: a systematic review protocol. *JBIDatabase of Systematic Reviews & Implementation Reports.* 2014; 12(2): 1-8.
10. Yuan HB, Williams BA, Fang JB, Pang Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse Edu Today.* 2012; 32(4):427-31.
11. Spiro RJ, Coulson RL, and Feltovich PJ, Anderson DK. Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains; 1988:375-83. . [Citd 2017 Nov 22]. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302821>. Pdf.
12. Schommer M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology.* 1990 Sep; 82(3):498.
13. Schommer M. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education.* 1993 Jun 1; 34(3): 355-70.
14. Schommer M. Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology.* 1993 Sep; 85(3): 406.
15. Schommer M, Crouse A., Rhodes N. Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology.* 1992 Dec; 84(4): 435.
16. Schommer M, Dunnell PA. A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Reaper Review.* 1994 Feb 1; 16(3): 207-10.
17. Schommer M, Surber JR. Comprehension-monitoring failure in skilled adult readers. *Journal of Educational Psychology.* 1986; 78(5): 353.
18. Hofer BK. Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction. In: Hofer BK, Pintrich PR, editors. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Newjersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2004.
19. Kohlberg L. *The psychology of moral development.* 1<sup>st</sup> ed. San Francisco: Harper San Francisco; 1984.
20. Baxter Magolda MB. *Knowing and reasoning in collage: Gender-related Patterns in students' intellectual development.* San Francisco: Jossey-Bass; 1992
21. King PM, Kitchener KS. *Developing reflective judgment.* 1<sup>st</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass; 1994.
22. Kasworm CE. Adult meaning making in the classroom. *Adult Education Quarterly.* 2003; 53(2).
23. Kegan R. *In over our heads: The mental demands of modern life.* 4<sup>th</sup> Printing ed. Cambridge: Harvard University Press; 1994
24. Brockett RG, Hiemstra R. *Self-direction in adult learning: Perspectives on Theory, Research, and practice.* New York: Routledge; 1991
25. Boden CJ. *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness [dissertation].* Kansas: Kansas State University; 2005.
26. Brookfield SD. *Understanding and facilitating adult learning.* Reprint ed. San Francisco: Jossey-Bass; 1986.
27. Deroos K. *Persistence of adults in independent study [dissertation].* Minnesota: University of Minnesota; 1982: 43-47.
28. Pratt DD. *Adragogical assumptions: Some counter-intuitive logic.* In *Proceedings of the Adult Education Research Conference.* 1984 Apr 25; Raleigh: North Carolina State University.
29. Thiel JP. *Successful self directed learners' learning styles.* In *Proceedings of the Adult Education Research Conference.* 1984 Apr; 25; Kansas State University: 237-42.
30. Safavi M, Shoostari S, Mahmoodi M, Yarmohammadian MH. [Self-directed Learning Readiness and learning styles among Nursing Students of Isfahan University of Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education.* 2010; 10(1): 27-36 [Persian].
31. Cohen L, Manion LB, Morrison KR. *Research methods in education.* 7th ed. London: Routledge Farmer; 2011
32. Fisher M, King J, Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ Today.* 2010; 30(1): 44-8.
33. Nadi M A, Sadjadian I. [Validation of a Self- directed Learning Readiness Scale for Medical and

- Dentistry Students]. Iranian Journal of Medical Education. 2011; 11(2): 174-182. [Persian]
34. Moss S, Prosser H, Costello H, Simpson N, Patel P, Rowe S, et al. Reliability and validity of the PAS-ADD Checklist for detecting psychiatric disorders in adults with intellectual disability. J Intellect Disabil Res. 1998; 42 (Pt 2): 173-83.
  35. Schommer M, Walker K. Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. Research in Higher Education. 1997; 38(2): 173-86.
  36. Schommer M. The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In: Smith MC, Pourchot T, editors. Adult learning and development: Perspectives from educational psychology. Illinois: Northern Illinois University; 1998: 127-43.
  37. Schommer M. Students' beliefs about the nature of knowledge: What are they? And how do they affect comprehension? 1989. [cited 2017 Nov 11]. Available from: [https://www. Ideals. Illinois. Edu/bitstream/handle/2142/17854/ctrstreadtechrepv01989i00484\\_opt. pdf? Sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17854/ctrstreadtechrepv01989i00484_opt.pdf?Sequence=1)
  38. Aikins MS. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. Educational Psychologist; 2004; 39(1):19-29.
  39. Azmoudeh E, KarimiMooneghi H. Midwifery Students' Self-Directed Learning Readiness. Strides in Development of Medical Education. 2015; 12(3): 512-524. [Persian].

## Exploratory Relationship between Epistemological Beliefs and Self-directed Learning among Nursing Students

Mohammadali Nadi<sup>1</sup>, Nozhatozzaman Moshfeghi<sup>2</sup>, Morteza Amini<sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** *Self-directed learning is a process in which learners are responsible for planning, implementing and evaluating their own learning. The aim of this study was to examine the exploratory relationship between epistemological beliefs and self-directed learning among nursing students.*

**Methods:** *This descriptive, correlational study was conducted on nursing students of Isfahan University of Medical Sciences and Isfahan Azad University (Khorasgan Branch). Research population included 436 and 387 students from the two universities respectively. Using stratified randomized sampling, 159 and 141 students were selected respectively. Research instruments were self-directed and epistemological questionnaires whose validity and reliability had already been confirmed in the literature. Data were analyzed using a statistical package in Social Sciences version 22.*

**Results:** *The correlation coefficients were calculated among the components of self-directed learning (self-management, willingness to learn and self-control) and the components “the truth is clear and obvious” at 0.251, 0.361, 0.430, “thinking about oneself is waste of time” at 0.170, 0.298, 0.405, “learning requires effort” at 0.128, 0.250, 0.310, “knowledge should be obtained quickly” at -0.074, -0.0510, 0.018 and “intelligence is not dynamic” at -0.099, -0.078, 0.055. Results of the regression analysis showed that the components “the truth is clear and obvious” and “thinking about oneself is waste of time” explained 11.6 and 18 percent and 3.9 and 16 percent of the components of self-directed learning respectively. Also, “learning requires effort” explained 6 and 9 percent of “willingness to learn” and “self-control” respectively.*

**Conclusion:** *Results suggest that epistemological beliefs can be influential in students’ tendency towards self-directed learning.*

**Keywords:** Epistemological beliefs, self-directed learning, nursing students.

### Addresses:

<sup>1</sup> (✉) Associate Professor, Department of Educational Management, Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan), Isfahan. Iran. Email: mnadi@khuisf.ac.ir

<sup>2</sup> PhD Student, Department of Educational Management, Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan), Isfahan. Iran. Email: nz.moshfeghi@khuisf.ac.ir

<sup>3</sup> MA, Department of Educational Management, Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan), Isfahan. Iran. Email: m12.amini@yahoo.com