

مقایسه رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد

عیسی برقی*

صادق صیادی**

مسلم امیری***

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، مقایسه رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد بود. نمونه پژوهش، ۲۶۰ نفر از دانشجویان دانشگاه رازی شامل ۱۳۰ دانشجوی پذیرفته شده و ۱۳۰ دانشجوی پذیرفته نشده در آزمون ارشد بود. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه تجدیدنظر شده دوعاملی فرایند مطالعه (بیگز، کمبر و لانگ، ۲۰۰۱)، پرسشنامه هدف‌های پیشرفت (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱) و سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت (جان، دوناو و کنتل، ۱۹۹۱). روش تحلیل داده‌ها تحلیل واریانس چندمتغیری و تحلیل تشخیص بود. بر اساس یافته‌ها در رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت، تفاوت‌های مهمی بین پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان وجود دارد. نتایج تحلیل تشخیص نیز نشان داد که می‌توان با ضریب اطمینان ۷۷/۳ پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون ارشد را بر اساس این سه متغیر پیش‌بینی کرد. بر اساس نتایج پژوهش می‌توان گفت دانشجویانی که کمتر از رویکرد سطحی مطالعه استفاده کرده و هدف‌های پیشرفتشان مهارتی-اجتنابی، عملکردی-اجتنابی، و عملکردی-گرایشی نبوده و صفات شخصیتی وظیفه‌شناسی و گشودگی نسبت به تجربه در آنان بالا و صفت روان‌رنجورخویی در آنها پایین باشد بیشتر احتمال دارد که در آزمون کارشناسی ارشد موفق شوند.

واژگان کلیدی: رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت، صفات شخصیت، آزمون کارشناسی ارشد

*استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی، آذربایجان-تبریز (نویسنده مسئول):

(isabargi@yahoo.com)

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی، آذربایجان-تبریز

***دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی، آذربایجان-تبریز

مقدمه

بررسی عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان همواره از مهم‌ترین دغدغه‌های استادان، متخصصان تعلیم و تربیت، والدین و خانواده‌ها بوده است. تحصیلات، زیربنای اصلی کارآموزی حرفه‌ای در جهان مدرن و موتور اولیه تحرک اجتماعی است. بیشتر افراد با کسب تحصیلات خود را برای شغل آینده‌شان آماده می‌کنند و در این بین کسانی که بالاترین نمره را کسب می‌کنند معمولاً مشاغل بهتری (یا پایگاه اجتماعی و درآمد بهتری) به دست می‌آورند. بنابراین، موفقیت در دانشگاه بهترین روش برای فائق آمدن بر محدودیت‌های خاستگاه اجتماعی است. نکته دیگر اینکه در هر نظام آموزشی، عوامل متعددی با یکدیگر عمل می‌کنند تا یادگیری و پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان حاصل شود. هر قسمت از این نظام باید به گونه‌ای طرح‌ریزی شود که دسترسی به بازده مطلوب و هدف‌های موردنظر میسر شود؛ چراکه اگر جزئی از این سیستم با کاستی‌هایی مواجه شود یا از کار بازایستد، کارایی اجزای دیگر نظام آموزشی نیز کاهش یافته و آسیب خواهند دید (بایرن و فلود^۱، ۲۰۰۸). نظر به اهمیت عملکرد تحصیلی دانشجویان به‌طور کلی و نیز دانشجویانی که با وجود توانمندی تحصیلی، وضعیت رضایت‌بخشی ندارند و زیان‌هایی که افت تحصیلی متوجه فرد و جامعه می‌کند، مطالعه عوامل ریشه‌ای مؤثر بر موفقیت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است (حیدری، ۱۳۸۹). در ایران، کنکور یکی از آزمون‌های کلیدی است که اهمیت زیادی در ورود به آموزش عالی و مقاطع بالاتر تحصیلی دارد اما پژوهش‌های اندکی درباره عوامل موفقیت و شکست در آن صورت گرفته است (نورعلی و عابدین، ۱۳۹۰). یکی از کنکورهای مهم در ایران، کنکور کارشناسی ارشد است که به‌عنوان یک آزمون غربالگر، در مقیاس وسیع تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد. با توجه به اهمیت آزمون کارشناسی ارشد در کسب موفقیت تحصیلی در جامعه ایران، عوامل زیادی در موفقیت در این آزمون دخیل‌اند. نتایج پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که هم عوامل فردی مانند معدل دوره کارشناسی، وضعیت اشتغال، سن و جنسیت داوطلبان و هم عوامل اجتماعی همچون سطح تحصیلات والدین (به‌ویژه پدر) و نوع شغل والدین در موفقیت و شکست در آزمون کارشناسی ارشد تأثیرگذارند (خدایی، ۱۳۸۸). از سوی دیگر، افراد از لحاظ توانایی‌های ذهنی،

^۱. Byrne & Flood

روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری و مطالعه، آمادگی، هوش و استعداد، شخصیت، علاقه و انگیزش در کسب دانش و فعالیت‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند (سیف، ۱۳۸۸). چندین حوزه موضوعی متفاوت وجود دارد که با نتایج تحصیلی بیشتر و بهتر مرتبط هستند که با توجه به بررسی‌های پژوهشگر حاضر در آزمون کارشناسی ارشد نادیده انگاشته شده‌اند.

یکی از این موضوعات، رویکرد مطالعه^۱ افراد است. بیشتر دانشجویان با درک بهتر فرایند یادگیری می‌توانند عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند، بنابراین می‌توان گفت یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی آنان، آشنایی با رویکردهای مطالعه و یادگیری است (صالحی و عنایتی، ۱۳۸۷). رویکرد مطالعه روشی است که دانشجویان در یادگیری مطالب درسی از آن بهره می‌گیرند و آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهند (مارتن و سالجو^۲، ۱۹۷۶؛ به نقل از گایبلس، ونده‌واترینگ، داچی و وندن‌بوش^۳، ۲۰۰۵). رویکردهای مطالعه مجموعه‌ای از فعالیت‌های ذهنی یادگیرندگان در طول فرایند مطالعه هستند که به‌منظور دریافت، سازمان‌دهی و بازیابی بهتر اطلاعات مورد استفاده قرار می‌گیرند (مهدی‌نژاد و اسماعیلی، ۱۳۹۴). تحقیقات درباره رویکردهای مطالعه دانش‌آموزان و دانشجویان نشان می‌دهند که تفاوت‌های مهمی در رویکردهای مطالعه افراد وجود دارد (سان و ریچاردسون^۴، ۲۰۱۱؛ انتویستل، تیت و مک‌کین^۵، ۲۰۰۰). مارتن و سالجو (۱۹۷۶؛ به نقل از گایبلس و همکاران، ۲۰۰۵) به‌عنوان پیشگامان در حوزه رویکردهای مطالعه در تصریح رویکردهای مطالعه افراد آنها را به دو دسته رویکرد عمقی^۶ و رویکرد سطحی^۷ تقسیم‌بندی نمودند. آنها در دهه ۱۹۷۰ تعداد ۳۰ دانشجوی روان‌شناسی تربیتی را از لحاظ روش‌های پردازش یک مقاله علمی و رابطه آن با نتایج یادگیری‌شان، بررسی و دو سبک متفاوت پردازش را کشف کردند؛ پردازش سطحی معانی که در آن شاگردان روی به حافظه سپردن متن به همان صورت که ارائه شده بود تمرکز می‌کردند، در حالی که پردازش عمیق نشان داد

1. Study Approach

2. Marton & saljo

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

4. Sun & Richardson

5. Entwistle, Tait & McCune

6. Deep approach

7. Surface approach

که شاگردان روی معانی متن یا پیام اصلی آن تمرکز می‌کردند. در رویکرد عمقی شاگردان قصد دارند تا درک کنند و به‌گونه‌ای مناسب در یادگیری معنی‌دار درگیر شوند، بنابراین آنها روی تم‌های اصلی و اصول و استفاده از راهبردهایی تمرکز می‌کنند که برای خلق معنا مناسب هستند. در مقابل، در رویکرد سطحی یادگیرندگان برحسب انگیزه‌ها و تمایلاتی که نسبت به هدف‌های واقعی تکالیف عمدتاً بیرونی هستند (نه تمایلات درونی) مانند ترس از شکست یا دوری از دردسر به‌طور انتخابی مطالب را به حافظه می‌سپارند (آسیکاینن و گایبلس^۱، ۲۰۱۷). یادگیرندگانی که رویکرد عمقی مطالعه را انتخاب می‌کنند به‌صورت درونی علاقه‌مند به مطالعه و یادگیری بوده و تلاش می‌کنند تا آنچه را که مطالعه می‌کنند درک کنند. آنها قصد دارند تا کل محتوا را با هم و با پردازش مناسب درک کنند، ایده‌ها را سازمان‌دهی کنند، اصول زیربنایی را جستجو کنند و به‌گونه‌ای انتقادی دانش را ارزیابی کنند. اما یادگیرندگانی که رویکرد سطحی را می‌پذیرند عمدتاً روی یادگیری طوطی‌وار تمرکز کرده و عمدتاً به‌منظور گذراندن امتحانات مطالعه می‌کنند. آنها قصد دارند تا محتوا را با یادگیری طوطی‌وار و به‌خاطر سپردن بازتولید کنند (دولمانس، لوینس، مارک و گایبلس^۲، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش مینباشیان، هیون و ببرد^۳ (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که کیفیت پاسخ‌های دانشجویان در امتحانات به‌طور مثبتی با رویکرد عمقی مطالعه همبستگی دارد و با رویکرد سطحی مطالعه همبسته نیست. ژانگ^۴ (۲۰۰۳)؛ فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۷)؛ سدلر-اسمیت^۵ (۱۹۹۷)؛ اسودین^۶ (۲۰۱۶)؛ تیجانی و همکاران^۷ (۲۰۱۶) و دایزت^۸ (۲۰۰۳) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند در مقایسه با دانشجویانی که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند پیشرفت تحصیلی و درک و فهم بالاتری دارند. نتایج پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که احساسات و ادراکات مثبت از محیط

1. Asikainen & Gijbels
2. Dolmans, Loyens, Marcq & Gijbels
3. Minbashian, Huon & Bird
4. Zhang
5. Sadler-Smith
6. Svedin
7. Tijani et al
8. Diseth

تدریس - یادگیری با رویکرد عمقی مطالعه و احساسات و ادراکات منفی با رویکرد سطحی مطالعه همبستگی دارد. افزون بر آن، شاگردانی که از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کنند نکات اصلی یک متن را بعد از مدتی بهتر به یاد می‌آورند (آسیکاین و گایبلس، ۲۰۱۷). ریچاردسون^۱ (۲۰۰۶) در پژوهش خود با مقایسه رویکردهای مطالعه در دو گروه از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد به این نتیجه دست یافت که بین این دو گروه تفاوت معنی‌داری در رویکردهای مطالعه وجود ندارد، در عین حال هر دو گروه بیشتر از رویکرد عمقی مطالعه استفاده می‌کردند. گیبز^۲ (۱۹۹۲) در پژوهش خود با مقایسه رویکردهای مطالعه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد نشان داد که هر دو گروه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد امتیازات بالایی در رویکرد عمقی به دست آوردند، اما دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان کارشناسی امتیازات بالاتری در رویکرد سطحی به دست آوردند. مهدی نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بیشترین استفاده از رویکرد سطحی مطالعه در بین دانشجویان با گروه سنی ۲۲ - ۲۱ سال (سن دانشجویان کارشناسی) و کمترین استفاده در بین دانشجویان ۲۵ سال به بالا بود. همچنین آنها به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان دوره کارشناسی برای مطالعه بیشتر از رویکرد سطحی استفاده کرده و دانشجویان کارشناسی ارشد عمدتاً از رویکرد عمقی برای یادگیری استفاده می‌کردند.

علاوه بر رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت نیز تأثیر زیادی در عملکرد افراد، به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی دارند و نقش این هدف‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری انکارناپذیر است (مشتاقی، ۱۳۹۱). نظریه هدف‌های پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم^۳، ۲۰۱۰). هدف‌های پیشرفت به جهت‌گیری‌های هدفی فرد اشاره دارد و عبارت است از بازنمایی شناختی دانش‌آموز درباره دلایل درگیر شدن در رفتارهای مرتبط با پیشرفت و هنجارهایی که برای قضاوت یا ارزیابی عملکرد به کار می‌برد (پیتریچ، ۲۰۰۰). در طول تکامل نظریه هدف‌های پیشرفت، هدف‌ها به صورت‌های گوناگون تقسیم‌بندی شده‌اند. در تقسیم‌بندی الیوت و مک

1. Richardson

2. Gibbs

3. Kaplan & Flum

گرگور (۲۰۰۱)، الگوی چهاروجهی هدف‌های پیشرفت به وجود آمد. در این الگو هدف‌های پیشرفت شامل: ۱. مهارتی-گرایشی^۱؛ ۲. مهارتی-اجتنابی^۲؛ ۳. عملکردی-گرایشی^۳ و ۴. عملکردی-اجتنابی^۴ هستند. افراد دارای هدف‌های مهارتی-گرایشی به دنبال توسعه و بهبود شایستگی‌های خویش در تکالیف هستند. آنها به یادگیری برای خود علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند (کاپلان، مارتین و مائر^۵، ۲۰۰۷). برخی پژوهش‌ها گزارش داده‌اند که بین هدف‌های مهارتی-گرایشی و پیشرفت و موفقیت تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد (برزگر^۶، ۲۰۱۲؛ دوپیرات و مارین^۷، ۲۰۰۵؛ مشتاقی، ۱۳۹۱؛ والترز^۸، ۲۰۰۴؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۶). برخی از یافته‌ها نیز رابطه معنی‌داری بین این دو متغیر به دست نیاورده‌اند (الیوت و مک گرگور^۹، ۲۰۰۱؛ و وروگت و اورت^{۱۰}، ۲۰۰۸). افراد دارای هدف‌های مهارتی-اجتنابی از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری یا فراموشی آنچه آموخته‌اند بیم دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از هرگونه خطا و اشتباه می‌کنند (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ الیوت، ۱۹۹۹). در زمینه هدف‌های مهارتی - اجتنابی یافته‌های برزگر (۲۰۱۲) نشان داد که رابطه منفی و معنی‌داری بین اهداف مهارتی - اجتنابی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. یافته‌های گاتمن^{۱۱} (۲۰۰۶) نیز نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین هدف‌های مهارتی - اجتنابی با موفقیت تحصیلی وجود دارد. در هدف‌های عملکردی-گرایشی، هدف اثبات توانایی است، این دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت و انتظار و شایستگی بالا هستند (ایمز^{۱۲}، ۱۹۹۲؛ حیدری، ۱۳۸۹). در زمینه هدف‌های عملکردی - گرایشی یافته‌های دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)؛ خادمی و نوشادی (۱۳۸۶) نشان داد که رابطه منفی بین این هدف‌ها با پیشرفت و موفقیت

1. Mastery-approach
2. Mastery-avoidance
3. Performance-approach
4. Performance-avoidance
5. Kaplan, Martin & Maehr
6. Barzegar
7. Dupeyrat & Marine
8. Wolters
9. Elliot & Mc Gregor
10. Vrugt & Oort
11. Gutman
12. Ames

تحصیلی وجود دارد. یافته‌های پینتریچ^۱ (۲۰۰۰)؛ الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱)؛ برزگر (۲۰۱۲)؛ والترز (۲۰۰۴)؛ دایزت و کوبلود^۲ (۲۰۱۰)؛ و مشتاقی (۱۳۹۱) نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین هدف‌های عملکردی - گرایشی با پیشرفت و موفقیت تحصیلی وجود دارد. در هدف‌های عملکردی-اجتنابی هدف پنهان ساختن کمبود توانایی است، این دانش‌آموزان واجد ترس از شکست و انتظار و شایستگی پایین هستند (الیوت و چرچ^۳، ۱۹۹۷؛ میدلتون و مایدلی^۴، ۱۹۹۷؛ حیدری، ۱۳۸۹). در زمینه هدف‌های عملکردی - اجتنابی یافته‌های دایزت و کوبلود (۲۰۱۰)؛ برزگر (۲۰۱۲)؛ دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)؛ و خادمی و نوشادی (۱۳۸۶) نشان داد که رابطه منفی و معنی‌داری بین این هدف‌ها با موفقیت تحصیلی وجود دارد.

از سوی دیگر، شناسایی ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با پیشرفت تحصیلی بالا به هدایت برنامه‌ریزی تحصیلی به گونه‌ای منجر می‌شود که برای پرورش این ویژگی‌ها با اتخاذ الگوی تربیتی متناسب با آنها، هدایت ذخایر نیروی انسانی در مسیر صحیح، پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی را به دنبال خواهد داشت. در سطوح بالای تحصیلی توانایی‌های شناختی نسبت به دوره‌های پایین‌تر تحصیلی از پراکندگی زیادی برخوردار نیست و می‌توان گفت که دانشجویان به لحاظ توانایی‌های شناختی از متوسط به بالا هستند به همین دلیل اندازه‌گیری توانایی‌های شناختی ممکن است قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خود را از دست بدهند (فارنهام، چامورو-پریموزیک و مک دوگال^۵، ۲۰۰۳). زویگ و وبستر^۶ (۲۰۰۴) معتقدند که تفاوت‌های فردی افراد در شخصیت از فاکتورهای مهمی است که انگیزه آنها را در رفتار، عملکرد و یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. گمان بر این است که عملکرد تحصیلی در درازمدت بیش از آنچه توسط اندازه‌گیری‌های مربوط به توانایی‌های شناختی قابل پیش‌بینی باشد به وسیله اندازه‌گیری ویژگی‌های شخصیتی قابل پیش‌بینی است (گاف و آکرمن^۷،

1. Pintrich

2. Diseth & Kobbeltvedt

3. Elliot & Church

4. Middleton & Midgley

5. Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall

6. Zweig & Webster

7. Goff & Ackerman

(۱۹۹۲). کاستا و مک‌کری^۱ (۱۹۹۲) صفات شخصیت را به صورت آمادگی‌های درونی در مسیر رشد که از تأثیرات محیطی مستقل هستند، تعریف کرده و مدل پنج‌عاملی صفات شخصیت را ارائه کردند؛ این پنج عامل عبارت‌اند از: برون‌گرایی (E)^۲، توافق‌پذیری (A)^۳، وظیفه‌شناسی (C)^۴، روان‌رنجورخویی (N)^۵ و گشودگی نسبت به تجربه (O)^۶. به گفته رودتین، پاونونن، راش و کینگ^۷ (۱۹۹۴) بسیاری از عملکردهای ارزیابی شده تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی هستند و می‌توان فرض کرد که تفاوت‌های فردی در زمینه شخصیت با موفقیت‌های درسی رابطه دارند. در زمینه صفات وظیفه‌شناسی و گشودگی نسبت به تجربه یافته‌های دایزت (۲۰۰۳)؛ پانگ^۸ (۲۰۰۹)؛ دفرویت و مرویلد^۹ (۱۹۹۶)؛ و کوروتکو و هانا^{۱۰} (۲۰۰۴) نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین این صفات با موفقیت و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. در زمینه صفت روان‌رنجورخویی، یافته‌های مقیمیان و کریمی (۱۳۹۱)؛ پانگ (۲۰۰۹) و داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن^{۱۱} (۲۰۰۳) نشان دادند که رابطه منفی و معنی‌داری بین روان‌رنجورخویی و پیشرفت و عملکرد تحصیلی وجود دارد. اما یافته‌های کاردیوم و کراپیک^{۱۲} (۲۰۰۱)؛ و مسگراو- مارکوارت، براملی و دالی^{۱۳} (۱۹۹۷) نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین روان‌رنجورخویی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. همچنین در خصوص رابطه صفات برون‌گرایی و توافق‌پذیری با موفقیت تحصیلی، کوروتکو و هانا (۲۰۰۴)؛ و دایزت (۲۰۰۳) در پژوهش‌های خود نشان دادند که بین این صفات با موفقیت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. اما پژوهش‌های داف و همکاران (۲۰۰۳) و شکری، کدیور، نقش، غنایی، دانشورپور و

1. Costa, & McCrae

2. Extraversion

3. Agreeableness

4. Conscientiousness

5. Neuroticism

6. Openness to experience

7. Rothstein, Paunonen, Rush & King

8. Pang

9. DeFruyt, & Mervielde

10. Korotkove & Hannah

11. Duff, Boyle, Dunleavy & Fergusen

12. Kardum, & Krapic

13. Musgrave-Marquart, Bromley & Dalley

مولایی (۱۳۸۶) نشان داد که رابطه مثبت و معنی داری بین صفات توافق پذیری و برون گرایی با پیشرفت و موفقیت تحصیلی وجود دارد. عاشوری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود به رابطه مثبت گشودگی نسبت به تجربه و وظیفه شناسی و رابطه منفی روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی دست یافتند. همچنین نتایج آنها نشان داد که توافق پذیری و برون گرایی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری ندارند. رودباری و حسینچاری (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود نشان دادند که گشودگی نسبت به تجربه اثر مستقیم و مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دارد. بر اساس نتایج آنها چهار عامل دیگر شخصیتی یعنی روان رنجورخویی، برون گرایی، توافق پذیری و وظیفه شناسی هیچ ارتباط معنی دار مستقیمی با پیشرفت تحصیلی نداشتند. مارتین، مونتگومری و سافیان^۱ (۲۰۰۶) در پژوهش خود به رابطه مثبت و معنی دار میان وظیفه شناسی، گشودگی نسبت به تجربه و برون گرایی با پیشرفت تحصیلی و رابطه منفی روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی دست یافتند. همچنین آنها رابطه معنی داری بین توافق پذیری و پیشرفت تحصیلی نیافتند.

بر اساس پژوهش های صورت گرفته در مورد متغیرهای دخیل در عملکرد در آزمون های ورودی که به آنها اشاره شد، به نظر می رسد عوامل پژوهش شده فردی و اجتماعی پیشین در زمینه موفقیت و شکست در آزمون ها پوشش کاملی از موفقیت و شکست در آزمون ها را در کشور ما ارائه نمی دهند و با توجه به مطالب عنوان شده می توان اظهار داشت که سه متغیر رویکردهای مطالعه، هدف های پیشرفت و صفات شخصیت در حیطه های تحصیلی و آموزشی به نظر نقش مؤثرتری دارند چراکه سه حیطه کلی ترجیحی (رویکرد مطالعه)، انگیزشی (هدف های پیشرفت) و شخصیتی (صفات شخصیت) افراد را در برمی گیرند. پرسش اصلی پژوهش این است که آیا بین پذیرفته شدگان و پذیرفته نشدگان در آزمون کارشناسی ارشد در سه متغیر رویکردهای مطالعه، هدف های پیشرفت و صفات شخصیت تفاوتی وجود دارد؟ و اینکه آیا می توان موفقیت و عدم موفقیت افراد در آزمون کارشناسی ارشد را بر اساس این سه متغیر پیش بینی کرد؟ و این متغیرها تا چه میزان توان پیش بینی موفقیت در آزمون کارشناسی ارشد را دارند؟ براین اساس، پرسش های پژوهش حاضر به شرح زیر هستند:

¹. Martin, Montgomery & Saphian

۱. آیا بین رویکردهای مطالعه پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون ارشد تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۲. آیا بین هدف‌های پیشرفت پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون ارشد تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۳. آیا بین صفات شخصیتی پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون ارشد تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۴. آیا پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد بر اساس رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیتی قابل پیش‌بینی هستند؟

روش

روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش، تمامی پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان آزمون کارشناسی ارشد در دانشگاه رازی کرمانشاه بودند. با توجه به اینکه تعداد کل پذیرفته‌شدگان در آزمون کارشناسی ارشد در گروه های علوم پایه و علوم انسانی در دانشگاه رازی کرمانشاه حدوداً ۱۰۰۰ نفر بود بر اساس جدول مورگان و حجم نمونه مورد نیاز برای پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای، تعداد ۱۳۰ نفر به‌عنوان نمونه پذیرفته‌شدگان و بر اساس نمونه پذیرفته‌شدگان تعداد ۱۳۰ نفر نیز به‌عنوان نمونه پذیرفته‌نشده‌گان و در مجموع ۲۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری این پژوهش برای گروه پذیرفته‌شدگان در آزمون کارشناسی ارشد روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و برای گروه پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای^۱ بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه تجدیدنظر شده دوعاملی فرایند مطالعه (R-SPQ-2F)^۲: بیگز، کمبر و لانگ^۳ (۲۰۰۱) فرم دوعاملی تجدیدنظر شده «پرسشنامه فرایند مطالعه» را به‌منظور استفاده معلمان برای ارزیابی رویکردهای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان ارائه کردند.

1. Chain sampling

2. Revised Study Process Questionnaire

3. Biggs, Kember & Leung

در پژوهش آنها که با هدف آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه دوعاملی پرسشنامه فرایند مطالعه بر روی ۴۹۵ دانشجوی کارشناسی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که الگوی دوعاملی با داده‌ها برازش خوبی دارد. فرم نهایی پرسشنامه مورد نظر به کمک روش‌های پایایی (نظیر بازآزمایی و همسانی درونی) و تحلیل عاملی تأیید شد. گایبلس و همکاران (۲۰۰۵) ضرایب آلفای کرونباخ را برای رویکرد سطحی مطالعه ۰/۷۵ و برای رویکرد عمقی مطالعه ۰/۷۳ گزارش کردند. 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 گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکرد عمقی مطالعه ۰/۷۳ و برای رویکرد سطحی مطالعه ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه هدف‌های پیشرفت (AGQ)^۱: نسخه اولیه این پرسشنامه توسط الیوت^۲ و چرچ (۱۹۹۷) ساخته شد که شامل ۱۸ ماده با ۳ زیرمقیاس عملکردی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی و مهارتی بود. فرم ۲۰ ماده‌ای پرسشنامه هدف‌های پیشرفت توسط الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴ زیرمقیاس است که برای هر یک از مقیاس‌ها ۵ ماده در نظر گرفته شده است. زیرمقیاس‌ها عبارت‌اند از: مهارتی-گرایشی، مهارتی-اجتنابی، عملکردی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی. اویانگ^۳ (۲۰۰۸؛ به نقل از حیدری، ۱۳۸۹) این پرسشنامه را تحلیل عاملی کرده و 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 هدف‌های پیشرفت توسط حیدری (۱۳۸۹) به فارسی، ترجمه شد و پس از تأیید صحت ترجمه توسط استادان متخصص و بررسی مفهوم بودن مواد پرسشنامه، برای اجرا آماده شد. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه نشان داد که ۱۸ ماده از پرسشنامه بر روی ۴ عامل بار می‌شوند که به لحاظ محتوایی با ۴ زیرمقیاس 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 به دست آمده برای هدف‌های مهارتی-اجتنابی با ۵ ماده ۰/۸۹؛

1. Achievement Goals Questionnaire

2. Elliot

3. Ouyang

هدف‌های مهارتی - گرایشی با ۵ ماده ۸۲٪؛ هدف‌های عملکردی - اجتنابی با ۵ ماده ۷۷٪؛ و هدف‌های عملکردی - گرایشی با ۳ ماده ۷۷٪ بود. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مهارتی - اجتنابی ۷۰٪، مهارتی - گرایشی ۶۸٪، عملکردی - اجتنابی ۷۲٪، و عملکردی - گرایشی ۷۴٪ به دست آمد.

سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت (BFI)^۱: این سیاهه ویژگی‌های اصلی پنج عامل بزرگ شخصیت را با عبارت‌های کوتاه اندازه‌گیری می‌کند. به عبارت دیگر، احساس نیاز به اندازه‌گیری مؤلفه‌های اصلی پنج عامل شخصیت (برونگرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی، گشودگی نسبت به تجربه) از طریق عبارت‌های کوتاه، جان، دونا هو، و کنتل^۲ (۱۹۹۱؛ به نقل از کورتکو و هانا، ۲۰۰۴) را به ساخت BFI، ترغیب کرد. بر این اساس BFI اندازه‌گیری مؤثر و منعطف ابعاد پنج گانه شخصیت را وقتی اندازه‌گیری متمایز وجوه فردی منظور نظر نیست، فراهم می‌کند. شکری، دانشورپور و عسگری (۱۳۸۷) ضرایب آلفای کرونباخ را برای عوامل وظیفه‌شناسی ۸۵٪؛ روان‌رنجورخویی ۸۴٪؛ گشودگی نسبت به تجربه ۷۶٪؛ برون‌گرایی ۷۲٪؛ و توافق‌پذیری ۶۰٪ گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۷) با تأکید بر ساختار عاملی ثابت و کارایی بالقوه BFI نشان داد که این فهرست می‌تواند به‌عنوان یک ابزار معتبر برای اندازه‌گیری صفات شخصیت در دانشجویان ایرانی به‌کار برده شود. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های برون‌گرایی ۶۸٪، توافق‌پذیری ۷۱٪، وظیفه‌شناسی ۶۳٪، روان‌رنجورخویی ۷۹٪، و برای گشودگی نسبت به تجربه ۷۷٪ به دست آمد.

روش اجرا

سه ابزار پرسشنامه تجدیدنظر شده دوعاملی فرایند مطالعه، پرسشنامه هدف‌های پیشرفت و سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت پس از آماده‌سازی در اختیار دو گروه پذیرفته‌شدگان (مراجعه به دانشجویان پذیرفته شده در آزمون کارشناسی ارشد در دانشگاه رازی در زمان‌هایی که وقت کافی برای پر کردن پرسشنامه‌ها داشتند) و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا طبق

1. Big Five Inventory

2. John, Donahue & Kentle

دستورالعمل هر پرسشنامه (که در بالای هر پرسشنامه نوشته شده بود) عمل کنند. در پژوهش حاضر به منظور جلوگیری از سوگیری احتمالی در پاسخ به سؤالهای پرسشنامه‌ها و تقویت اعتبار نتایج گردآوری شده از راهکار ایجاد موازنه استفاده شد؛ به این صورت که ترتیب ارائه پرسشنامه‌ها به افراد به یک شکل ثابت و یکنواخت نبود بلکه در این روش با تغییر در ترتیب ارائه پرسشنامه‌ها زمینه حفظ تعادل و موازنه در اعتبار پاسخ‌های داده شده به سؤالهای پرسشنامه‌ها فراهم شد. پژوهشگر پیش از اجرای پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات و نقشی که نتایج این پژوهش در شناخت و حل مشکلات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانشجویان و موفقیت داوطلبان آزمون کارشناسی ارشد دارد را به‌طور کامل برای آزمودنی‌ها توضیح داد و از آنها خواست در صورت وجود ابهام در پرسش‌ها یا درک نکردن آنها، از او سؤال کنند. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط دو گروه دانشجویان، استخراج داده‌ها صورت گرفت و داده‌ها در برنامه نرم‌افزاری SPSS ثبت و نمره مربوط به هر یک از خرده‌مقیاس‌های رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیتی محاسبه شد. پس از حذف و کنار گذاشتن داده‌های پرت، تحلیل آماری مورد نیاز بر روی داده‌ها صورت گرفت و نتایج استخراج شد.

یافته‌ها

به‌منظور بررسی اینکه «آیا بین دو گروه پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد تفاوت معنی‌داری در زمینه رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت وجود دارد یا خیر؟» از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. پیش از بررسی نتایج، ابتدا با استناد به نتایج آزمون M باکس، مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس مورد آزمون قرار گرفت و نتایج نشان داد بر اساس $F(0/84)$ ، و سطح معنی‌داری $(.32)$ مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس برقرار است. همچنین با استناد به آزمون لون، مفروضه همگنی ماتریس واریانس مورد آزمون قرار گرفت و نتایج آزمون لون نشان داد که مقدار F برای هیچ‌کدام از زیرمقیاس‌های عمقی $(.501)$ و سطحی $(.223)$ معنی‌دار نیست و مفروضه همگنی ماتریس واریانس برقرار است، در نتیجه استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری بلامانع است. جدول‌ها و تحلیل آنها در ادامه ارائه شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشدهگان در آزمون کارشناسی ارشد در رویکردهای مطالعه

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	موفقیت	رویکرد مطالعه
۱۳۰	۶/۷۲	۳۵/۰۶	پذیرفته شده	عمقی
۱۳۰	۷/۳۴	۳۴/۲۲	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۷/۱۷	۲۶/۶۲	پذیرفته شده	سطحی
۱۳۰	۶/۱۶	۳۴/۲۲	پذیرفته نشده	

جدول (۲) نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشدهگان در آزمون ارشد در رویکردهای مطالعه

ضریب اتا	معنی‌داری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	رویکرد مطالعه	منبع واریانس
.۰۰۲	.۴۲۹	.۶۲۹	۱	۲۹/۸۲	عمقی	موفقیت
.۲۳۶	.۰۰۱	۷۷/۶۵	۱	۳۵۲۶/۵۶	سطحی	

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین رویکردهای مطالعه پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشدهگان در آزمون کارشناسی ارشد وجود دارد: $F(2, 251) = 38.95$; $P < .0005$; لامبدای ویلکز $= .۷۷$ و ضریب اتا $= .۲۳$. تحلیل جداگانه هر یک از متغیرهای مستقل نشان داد که بین این دو گروه در رویکرد سطحی مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود دارد: $F(1, 252) = 77.65$; $P < .0005$; ضریب اتا $= .۲۳$ که با توجه به جدول (۱) پذیرفته‌نشدهگان در آزمون کارشناسی ارشد میانگین بالاتری (۳۴،۲۲) نسبت به پذیرفته‌شدگان در این آزمون (۲۶،۶۲) دارند و به‌طور معنی‌داری بیشتر از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند اما در رویکرد عمقی مطالعه بین این دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد: $F(1, 252) = .62$; $P = .42$; ضریب اتا $= .۰۰۲$.

پیش از بررسی نتایج آزمون مانوا در زمینه هدف‌های پیشرفت نتایج آزمون M باکس نشان داد که بر اساس $F(.92)$ ، و سطح معنی‌داری (۰/۵۳) مفروضه همگنی ماتریس کواریانس برقرار است. همچنین نتایج آزمون لون نشان داد که مقدار F برای

هیچ‌کدام از زیرمقیاس‌های مهارتی-اجتنابی (۰/۴۱)، مهارتی-گرایشی (۰/۱۶)، عملکردی-اجتنابی (۰/۵۸) و عملکردی-گرایشی (۰/۱۸) معنی‌دار نیست و مفروضه همگنی ماتریس واریانس برقرار است، در نتیجه استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری بلا مانع است. جدول‌ها و تحلیل آنها در ادامه ارائه شده است.

جدول (۳) میانگین و انحراف استاندارد پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشدهگان در آزمون کارشناسی

ارشد در هدف‌های پیشرفت

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	موفقیت	هدف‌های پیشرفت
۱۳۰	۵/۱۲	۱۷/۸۹	پذیرفته شده	مهارتی-اجتنابی
۱۳۰	۴/۲۸	۲۰/۸۶	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۴/۹۰	۲۱/۷۳	پذیرفته شده	مهارتی-گرایشی
۱۳۰	۴/۴۱	۲۰/۹۶	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۵/۲۱	۱۷/۷۳	پذیرفته شده	عملکردی-اجتنابی
۱۳۰	۶/۶۷	۲۱/۴۴	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۳/۹۲	۱۰/۶۳	پذیرفته شده	عملکردی-گرایشی
۱۳۰	۲/۸۷	۱۲/۵۶	پذیرفته نشده	

جدول (۴) نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشدهگان در

آزمون ارشد در هدف‌های پیشرفت

ضریب اتا	معنی‌داری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	اهداف پیشرفت	منع واریانس
۰/۱۰۳	۰/۰۰۱	۲۸/۸۱	۱	۶۱۷/۱۶۱	مهارتی-اجتنابی	موفقیت
۰/۰۰۴	۰/۳۰۸	۱/۰۴۵	۱	۲۱/۷۱	مهارتی-گرایشی	
۰/۱۰۱	۰/۰۰۱	۲۸/۲۷	۱	۹۵۴/۲۲۱	عملکردی-اجتنابی	
۰/۰۸	۰/۰۰۱	۲۱/۹۰	۱	۲۵۷/۳۱۶	عملکردی-گرایشی	

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین هدف‌های پیشرفت پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد وجود دارد: $F(4, 249) = 15.64$; $P < .0005$ ؛ لامبدای ویلکز = $.79$ و ضریب اتا = $.2$. تحلیل جداگانه هریک از متغیرهای مستقل نشان داد که بین این دو گروه تفاوت‌های معنی‌داری در هدف‌های مهارتی-اجتنابی: $F(1, 252) = 28.81$; $P < .0005$ ؛ ضریب اتا = $.1$ ؛ عملکردی-اجتنابی: $F(1, 252) = 21.90$ ؛ $P < .0005$ ؛ ضریب اتا = $.1$ ؛ و عملکردی-گرایشی: $F(1, 252) = 21.90$ ؛ $P < .0005$ ؛ ضریب اتا = $.08$ وجود دارد که با توجه به جدول (۳) پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد نسبت به پذیرفته‌شدگان در این آزمون در هدف‌های مهارتی-اجتنابی (میانگین پذیرفته‌نشده‌گان = 20.86 و پذیرفته‌شدگان = 17.89)، عملکردی-اجتنابی (میانگین پذیرفته‌نشده‌گان = 21.44 و پذیرفته‌شدگان = 17.73) و عملکردی-گرایشی (میانگین پذیرفته‌نشده‌گان = 12.56 و پذیرفته‌شدگان = 10.63) بالاتر بودند. اما در هدف‌های مهارتی-گرایشی تفاوت معنی‌داری بین این دو گروه وجود نداشت: $F(1, 252) = 1/04$ ؛ $P = .3$ ؛ ضریب اتا = $.004$.

پیش از بررسی نتایج آزمون مانوا در زمینه صفات شخصیت نتایج آزمون M باکس نشان داد بر اساس $F(.76)$ ، و سطح معنی‌داری ($.55$) مفروضه همگنی ماتریس کواریانس برقرار است. همچنین نتایج آزمون لون نشان داد که مقدار F برای هیچ‌کدام از زیرمقیاس‌های برون‌گرایی ($.23$)، توافق‌پذیری ($.40$)، وظیفه‌شناسی ($.11$)، روان‌رنجورخویی ($.31$) و گشودگی نسبت به تجربه ($.42$) معنی‌دار نیست و مفروضه همگنی ماتریس واریانس برقرار است، در نتیجه استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری بلا مانع است. جدول‌ها و تحلیل آنها در ادامه ارائه شده است.

جدول (۵) میانگین و انحراف استاندارد پذیرفته شدگان و پذیرفته نشدگان در آزمون کارشناسی ارشد در صفات شخصیت

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	موفقیت	صفات شخصیت
۱۳۰	۳/۸۳	۲۴/۶۰	پذیرفته شده	برونگرایی
۱۳۰	۳/۵۶	۲۷/۳۲	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۴/۳۹	۲۹/۷۶	پذیرفته شده	توافق پذیری
۱۳۰	۴/۴۷	۲۸/۸۵	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۵/۶۱	۳۱/۶۵	پذیرفته شده	وظیفه شناسی
۱۳۰	۳/۹۲	۲۸/۰۶	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۵/۸۷	۲۱/۰۸	پذیرفته شده	روان رنجورخویی
۱۳۰	۳/۴۵	۲۵/۰۶	پذیرفته نشده	
۱۳۰	۵/۴۶	۳۵/۱۴	پذیرفته شده	گشودگی نسبت به تجربه
۱۳۰	۴/۸۰	۳۲/۷۱	پذیرفته نشده	

جدول (۶) نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت پذیرفته شدگان و پذیرفته نشدگان در آزمون ارشد در صفات شخصیت

ضریب اتا	معنی داری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	صفات شخصیت	منبع واریانس
.۰۰۲	.۴۵۳	.۵۶۶	۱	۴۲۴/۸۹۱	برونگرایی	موفقیت
.۰۰۸	.۱۵۳	۲/۰۵۸	۱	۳۸/۳۲۱	توافق پذیری	
.۱۱۹	.۰۰۱	۳۴/۰۹۵	۱	۷۹۷/۹۱۵	وظیفه شناسی	
.۱۵۲	.۰۰۱	۴۵/۳۱۸	۱	۱۰۲۴/۷۸۷	روان رنجورخویی	
.۰۴۸	.۰۰۱	۱۲/۵۹۹	۱	۳۱۶/۴۲۹	گشودگی به تجربه	

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که تفاوت معنی داری بین صفات شخصیت پذیرفته شدگان و پذیرفته نشدگان در آزمون

کارشناسی ارشد وجود دارد، $F(5, 248) = 11.08$ ؛ $P < .0005$ ؛ لامدای ویلکز $= 81$ / و ضریب اتا $= .18$ / تحلیل هر یک از متغیرهای مستقل نشان داد که بین این دو گروه تفاوت‌های معنی‌داری در صفات وظیفه‌شناسی: $F(1, 252) = 34.09$ ؛ $P < .0005$ ؛ ضریب اتا $= .11$ ؛ روان‌رنجورخویی: $F(1, 252) = 45.31$ ؛ $P < .0005$ ؛ ضریب اتا $= .15$ ؛ و گشودگی نسبت به تجربه: $F(1, 252) = 12.59$ ؛ $P < .0005$ ؛ ضریب اتا $= .04$ / وجود دارد که با توجه به جدول شماره ۵ پذیرفته‌شدگان در آزمون کارشناسی ارشد نسبت به پذیرفته‌نشده‌گان در این آزمون در صفات وظیفه‌شناسی (میانگین پذیرفته‌شدگان $= 31,65$ و پذیرفته‌نشده‌گان $= 28,06$) و گشودگی نسبت به تجربه (میانگین پذیرفته‌شدگان $= 35,14$ و پذیرفته‌نشده‌گان $= 32,71$) بالاتر بودند. در صفت روان‌رنجورخویی پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد بالاتر از پذیرفته‌شدگان در این آزمون بودند (میانگین پذیرفته‌نشده‌گان $= 25,06$ و میانگین پذیرفته‌شدگان $= 21,08$) / اما در صفات برونگرایی: $F(1,252) = .56$ ؛ $P = .45$ ؛ ضریب اتا $= .02$ / و توافق‌پذیری: $F(1,252) = 2/05$ ؛ $P = .15$ ؛ ضریب اتا $= .08$ / تفاوت معنی‌داری بین این دو گروه وجود نداشت.

به‌منظور بررسی اینکه «سه متغیر رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت تا چه حد توان پیش‌بینی پذیرفته شدن در آزمون کارشناسی ارشد را دارند؟» از روش آماری تحلیل تشخیص استفاده شد. جدول‌ها و تحلیل مربوط به آن در ادامه ارائه شده است.

جدول (۷) لامدای ویلکز

آزمون تابع	لامدای ویلکز	مجذور خی	درجه آزادی	معنی‌داری
۱	۶۸۱/	۹۷/۲۲	۱۰	۰۰۰۱/

جدول (۸) نتایج رتبه‌بندی (تحلیل تشخیص)

کل	بیش بینی عضویت در گروه		موفقیت	تعداد	منع
	پذیرفته نشده	پذیرفته شده			
۱۳۰	۳۵	۹۵	پذیرفته شده		
۱۳۰	۱۰۶	۲۴	پذیرفته نشده		
۱۰۰	۲۶/۹	۷۳/۱	پذیرفته شده	درصد	
۱۰۰	۸۱/۵	۱۸/۵	پذیرفته نشده		

در مجموع ۷۷/۳ درصد از افراد به‌طور صحیح رتبه‌بندی شده‌اند.

تحلیل تشخیص انجام شد با پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد به‌عنوان متغیر وابسته و خرده‌مقیاس‌های رویکرد سطحی مطالعه، هدف‌های پیشرفت مهارتی - اجتنابی، عملکردی - اجتنابی، عملکردی - گرایشی و صفات شخصیتی وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و گشودگی نسبت به تجربه (با توجه به معنی‌دار بودن آنها) به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین. در مجموع ۲۶۰ نفر در تحلیل وارد شدند. تحلیل واریانس یک‌طرفه آشکار کرد که پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد بر روی هر کدام از متغیرهای پیش‌بین به‌طور معنی‌داری با یکدیگر متفاوت بودند. یک تابع تشخیص (یک عاملی) محاسبه گردید. مقدار این تابع برای پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد به‌طور معنی‌داری با یکدیگر متفاوت بود (خی دو برابر 97.22 ، $df = 10$ ، $P < .0005$). همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و تابع تشخیص پیشنهاد می‌کند که رویکرد سطحی مطالعه بهترین پیش‌بین برای گروه‌بندی پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد است. در مجموع، تابع تشخیص برای ۷۷،۳ درصد از موارد موفقیت‌آمیز بوده و برای ۷۳،۱ درصد از پذیرفته‌شدگان و ۸۱،۵ درصد از پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد به‌درستی پیش‌بینی کرده است. یعنی در کل می‌توان با ضریب ۷۷،۳ درصد اطمینان پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد را برحسب سه متغیر رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت پیش‌بینی کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیتی پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد اجرا شد. بر اساس نتایج به دست آمده در زمینه رویکردهای مطالعه در زیرمقیاس رویکرد سطحی مطالعه، در زمینه هدف‌های پیشرفت در زیرمقیاس‌های مهارتی - اجتنابی، عملکردی - اجتنابی و عملکردی - گرایشی و در زمینه صفات شخصیتی در زیرمقیاس‌های وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و گشودگی نسبت به تجربه تفاوت‌های معنی‌داری بین دو گروه پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد به دست آمد. درنهایت، بر اساس نتایج به دست آمده ما توانستیم بر اساس سه متغیر رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت با احتمال ۷۷,۳ درصد پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد را پیش‌بینی کنیم.

در زمینه رویکردهای مطالعه، نتایج نشان داد که پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد بیشتر از پذیرفته‌شدگان در آزمون کارشناسی ارشد دارای رویکرد سطحی مطالعه هستند که با یافته‌های ژانگ (۲۰۰۳)؛ فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۷)؛ سدلر-اسمیت (۱۹۹۷)؛ و دایزت (۲۰۰۳) مبنی بر رابطه منفی رویکرد سطحی مطالعه با موفقیت و پیشرفت تحصیلی، همسو و با یافته‌های گیبز (۱۹۹۲) و ریچاردسون (۲۰۰۶) ناهم‌سوست. همچنین نتایج این مطالعه مبنی بر استفاده دانشجویان پذیرفته نشده در آزمون کارشناسی ارشد (کارشناسی) از رویکرد سطحی مطالعه و استفاده دانشجویان پذیرفته شده در آزمون کارشناسی ارشد (دانشجویان کارشناسی ارشد) از رویکرد عمقی مطالعه با یافته‌های مهدی‌نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۴) هم‌سوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که رویکرد سطحی مطالعه نشان‌دهنده تمایل به حفظ کردن کوتاه‌مدت مطالب است و افرادی که از این رویکرد استفاده می‌کنند انگیزه بیرونی برای یادگیری دارند و حداقل تلاش و فعالیت‌های راهبردی را به خدمت می‌گیرند که هدف آنها یادگیری طوطی‌وار و اجتناب از شکست با کمترین تلاش است. این افراد واقعیت‌ها را به صورت قسمت‌های جدا از هم به خاطر می‌سپارند و از برقرار کردن روابط میان آنها ناتوان هستند. با توجه به اینکه آزمون رقابت در آزمون کارشناسی ارشد زیاد است و به تلاش بسیاری نیاز دارد و مستلزم به خاطر سپردن طولانی مدت و ارتباط برقرار کردن میان مطالب گوناگون است به نظر می‌رسد احتمال قبولی افرادی که بیشتر از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند در این آزمون کمتر است.

در زمینه هدف‌های مهارتی-اجتنابی یافته‌های به دست آمده با یافته‌های برزگر (۲۰۱۲) مبنی بر رابطه منفی هدف‌های مهارتی-اجتنابی با پیشرفت تحصیلی همسو و با یافته‌های گاتمن (۲۰۰۶) مبنی بر رابطه مثبت بین هدف‌های مهارتی-اجتنابی با موفقیت تحصیلی ناهم‌سوست. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که در واقع افراد دارای هدف‌های مهارتی - اجتنابی وقتی با مسائل دشوار روبه‌رو می‌شوند، از درون احساس ناراحتی می‌کنند و نگران هستند که مهارت‌ها، توانایی‌ها و حافظه خود را از دست دهند (پیترریچ، ۲۰۰۰). الیوت و مک‌گرگور^۱ (۲۰۰۱) نیز هدف‌های مهارتی-اجتنابی را پیش‌بینی کننده مثبت درهم ریختگی (عکس مدیریت زمان و تلاش) به دست آوردند. افراد دارای هدف‌های مهارتی - اجتنابی نوعی بی میلی به تکالیف را تجربه می‌کنند. همچنین در این نوع هدف‌ها نوعی اضطراب وجود دارد، اضطراب از فراموش کردن مطالب. با توجه به مطالب عنوان شده می‌توان گفت که ارتباط منفی هدف‌های مهارتی - اجتنابی با پذیرفته شدن در آزمون کارشناسی ارشد (به‌عنوان موفقیت تحصیلی) قابل توجیه است.

در زمینه هدف‌های عملکردی - اجتنابی یافته‌های به دست آمده با یافته‌های دایزت و کوبلود (۲۰۱۰)؛ برزگر (۲۰۱۲)؛ دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)؛ و خادمی و نوشادی (۱۳۸۶) مبنی بر رابطه منفی بین این هدف‌ها با موفقیت تحصیلی هم‌سوست. در این مورد می‌توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به‌تبع آن ماهیت انفعالی دانش‌آموزان باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. در واقع، تمرکز دانش‌آموزان دارای هدف‌های عملکردی - اجتنابی بر این است که بی کفایت و احمق به نظر نیایند و ادراک پایین‌تری از کارآمدی خود دارند. همچنین می‌توان گفت یادگیرندگان که هدف‌های عملکردی-اجتنابی دارند، به خاطر حفظ حرمت خودشان از نزدیک شدن به تکالیف درسی اجتناب می‌ورزند و همین امر احتمالاً موجب می‌شود آنها هرگز درنیابند نزدیک شدن به فعالیت‌های یادگیری تهدیدی برای «خود» آنها به همراه ندارد؛ در نتیجه زمینه برای عملکرد ضعیف در یادگیری مطالب درسی و متعاقب آن عملکرد ضعیف در آزمون کارشناسی ارشد فراهم می‌شود.

¹. McGregor

در زمینه هدف‌های عملکردی - گرایشی یافته‌های به دست آمده با یافته‌های دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)؛ و خادمی و نوشادی (۱۳۸۶) مبنی بر رابطه منفی این هدف‌ها با پیشرفت و موفقیت تحصیلی، همسو و با یافته‌های پیتتریچ (۲۰۰۰)؛ الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱)؛ برزگر (۲۰۱۲)؛ والترز (۲۰۰۴)؛ دایزت و کوبلود (۲۰۱۰)؛ و مشتاقی (۱۳۹۱) مبنی بر رابطه مثبت هدف‌های عملکردی - گرایشی با پیشرفت و موفقیت تحصیلی ناهم‌سوست. در این زمینه می‌توان گفت که افراد دارای هدف‌های عملکردی-گرایشی زمانی که با وظایف دشوار مواجه می‌شوند، پشتکار کمتری از خود نشان می‌دهند تا به این ترتیب مانع بی‌کفایتی فکری و عقلانی خود شوند. انگیزه این افراد واقعی، درونی و عمیق نیست و بیشتر به دنبال پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کمترین تلاش هستند (ایمز، ۱۹۹۲؛ بوفارد^۱، ۱۹۹۸). برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این هدف‌ها با احساسات منفی مانند نگرانی و اضطراب امتحان (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱)، به تعویق انداختن امور و اهمال‌کاری تحصیلی (حیدری، ۱۳۸۹)، استفاده از راهبردهای غیر مؤثر و فرار از موقعیت در هنگام روبرو شدن با تکالیف یادگیری دشوار (الیوت و دوئک^۲، ۱۹۹۸) رابطه دارند. به نظر می‌رسد مجموعه این عوامل در آزمون کارشناسی ارشد به عدم نتیجه‌گیری منجر خواهد شد.

در زمینه صفات وظیفه‌شناسی و گشودگی نسبت به تجربه یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های دایزت (۲۰۰۳)؛ پانگ (۲۰۰۹)؛ دفرویت و مرویلد (۱۹۹۶)؛ و کوروتکو و هانا (۲۰۰۴) مبنی بر رابطه مثبت و معنی‌دار بین این صفات با موفقیت و پیشرفت تحصیلی هم‌سوست. در مورد صفت وظیفه‌شناسی چامورو-پرموزیک و فارنهام (۲۰۰۳) بیان کردند که وظیفه‌شناسی به واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد یکی از پیش‌بین‌های مثبت عملکرد محسوب می‌شود، به‌ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند. علاوه بر این منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت که از ویژگی‌های افراد دارای این صفت است می‌تواند عملکرد فرد را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی (مانند آزمون کارشناسی ارشد) به‌طور مثبتی پیش‌بینی کند. انگیزش این افراد احتمالاً برای یادگیری بیشتر است و تمایل بیشتری برای شرکت در برنامه‌های آموزشی دارند (چامورو-

1. Bouffard

2. Dweck

پریموزیک و فارنهام، ۲۰۰۳؛ مک کری و کاستا، ۱۹۸۷). بنابراین موفقیت افرادی با این ویژگی‌های مثبت در آزمون کارشناسی ارشد نیز دور از انتظار نیست. در زمینه صفت روان‌رنجورخویی، یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های مقیمیان و کریمی (۱۳۹۱)؛ پانگ (۲۰۰۹)؛ و داف و همکاران (۲۰۰۳)؛ مبنی بر رابطه منفی بین روان‌رنجورخویی و پیشرفت و عملکرد تحصیلی، همسو و با یافته‌های کاردیوم و کرایپیک (۲۰۰۱) مسگراو- مارکوارت و همکاران (۱۹۹۷) مبنی بر رابطه مثبت روان‌رنجورخویی و پیشرفت تحصیلی، ناهم‌سوست. رابطه عملکرد تحصیلی با روان‌رنجورخویی عمدتاً با توجه به مفهوم اضطراب به‌ویژه در موقعیت‌های تنیدگی‌زا از قبیل امتحانات دانشگاه تبیین شده است. چامورو-پرموزیک و فارنهام (۲۰۰۳) دریافتند که دانشجویان روان‌رنجور با احتمال بیشتری در مقایسه با دانشجویان غیرروان‌رنجور به دلیل بیماری‌های جسمی و روانی از شرکت در امتحانات نهایی صرف نظر می‌کنند. ژانگ (۲۰۰۳) نیز تأکید کرده است که یادگیرندگان با روان‌رنجورخویی بالا همواره از خطر اشتباه کردن خودداری می‌کنند و بنابراین از انجام تکالیفی که نیازمند به بازتولید صرف مطالب یاد گرفته شده (ویژگی رویکرد سطحی مطالعه) است، بیشتر احساس راحتی می‌کنند. پس می‌توان انتظار داشت که پذیرفته‌شدگان در آزمون کارشناسی ارشد روان‌رنجورخویی بالاتری نسبت به پذیرفته‌شدگان در این آزمون از خود نشان دهند.

همچنین بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، سه متغیر رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت توان پیش‌بینی ۳،۷۷ درصد پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد را داشتند. در نهایت، بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش می‌توان اظهار داشت که دانشجویانی که کمتر از رویکرد سطحی مطالعه استفاده کرده و هدف‌های پیشرفتشان مهارتی-اجتنابی، عملکردی-اجتنابی، و عملکردی-گرایشی نبوده و صفات شخصیتی وظیفه‌شناسی، و گشودگی نسبت به تجربه در آنان بالا و صفت روان‌رنجورخویی در آنها پایین باشد بیشتر احتمال دارد که در آزمون کارشناسی ارشد موفق شوند.

نتایج پژوهش حاضر در رابطه با عامل‌های برون‌گرایی نشان داد که بین پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد تفاوت معنی‌داری در زمینه برون‌گرایی وجود ندارد که با یافته‌های کوروتکو و هانا (۲۰۰۴)؛ پانگ (۲۰۰۹)؛ کاردیوم و کرایپیک (۲۰۰۱)؛ عاشوری و همکاران (۱۳۹۰)؛ رودباری و

حسینچاری (۱۳۸۸)؛ و دایزت (۲۰۰۳) مبنی بر نبود رابطه بین برون‌گرایی و پیشرفت و موفقیت تحصیلی همسوست. فرد برون‌گرا ماجراجو، فعال، رک، اجتماعی و دارای قدرت و انرژی بالاست و از در جمع بودن احساس لذت می‌کند. مک‌کاون و جانسون^۱ (۱۹۹۱) اظهار داشتند که برون‌گرایان بیش از آنکه کارهای تحصیلی را پیگیری کنند به انجام امور دیگر متمایل هستند. انتویستل^۲ (۱۹۸۸) عنوان کرد که افراد برون‌گرا دارای دایره ابقای توجه کمتری هستند. این ویژگی افراد برون‌گرا در توجه به عوامل غیر مرتبط با تکالیف یادگیری برای کسب لذت، به‌ویژه در فرهنگ ایران اهمیت دارد؛ چراکه با توجه به مطالعات انجام گرفته در زمینه تفاوت‌های فرهنگی به نظر می‌رسد در فرهنگ ایران موفقیت در تکالیف یادگیری، عاملی برای جلب توجه و کسب لذت در میان افراد یک گروه نیست، بلکه عوامل غیر تحصیلی برای جلب نظر اعضای گروه اهمیت بیشتری دارد (سامانی و لطیفیان، ۱۳۸۴). همچنین استیل^۳ (۲۰۱۲) اظهار داشت که ممکن است افراد با سطح بالای برون‌گرایی گرفتار زمان شده و تکالیف و مسئولیت‌ها را به لحظات آخر موکول کنند. انتویستل و انتویستل^۴ (۱۹۷۰) عنوان کردند که سن نیز ممکن است تأثیرات برون‌گرایی را روی موفقیت تحصیلی تعدیل کند؛ به این صورت که پیش از سن ۱۱-۱۲ سالگی کودکان برون‌گرا عملکرد بهتری از درون‌گرایان دارند و در میان نوجوانان و بزرگسالان بعضی پژوهش‌ها (فارنهام و چامورو-پریمیوزیک، ۲۰۰۴) نشان دادند که درون‌گرایان موفقیت تحصیلی بیشتری نسبت به برون‌گرایان به دست می‌آورند. این تغییر به محیط گرم و اجتماعی و کمتر رقابتی مدرسه‌های ابتدایی درمقایسه با محیط مدرسه‌های متوسطه و آموزش عالی نسبت داده شده که در نهایت اجتناب از روابط گرم اجتماعی موجب موفقیت تحصیلی بیشتری شده است. بنابراین با توجه به اینکه نمونه پژوهش حاضر همگی تقریباً در سنین کم‌وبیش یکسانی هستند و همچنین در یک محیط تحصیلی حضور داشته‌اند طبیعی به نظر می‌رسد که تفاوتی بین دو گروه پذیرفته شده و پذیرفته نشده در زمینه برون‌گرایی وجود نداشته باشد.

1. McCown & Johnson

2. Entwistle

3. Steel

4. Entwistle & Entwistle

نتایج همچنین در رابطه با عامل توافق‌پذیری نشان داد که بین پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد تفاوت معنی‌داری در زمینه توافق‌پذیری وجود ندارد که با یافته‌های کوروتکو و هانا (۲۰۰۴)؛ دایز (۲۰۰۳)؛ عاشوری و همکاران (۱۳۹۰)؛ مارتین و همکاران (۲۰۰۶)؛ کنارد^۱ (۲۰۰۶)؛ رودباری و حسینچاری (۱۳۸۸) مبنی بر نبود رابطه بین توافق‌پذیری با پیشرفت و موفقیت تحصیلی همسوست. در تبیین این یافته شاید بتوان آن را به نمونه مورد پژوهش نسبت داد و عنوان کرد که چون محیط‌های دانشگاهی نیازمند تعامل، توافق و سازگاری با افراد زیادی همچون استادان، مدیران، کارکنان و ... است و چون هر دو گروه نمونه اعم از پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان از جامعه دانشگاهیان هستند، بنابراین ممکن است در برخی از صفات شخصیتی مانند توافق‌پذیری، یکسانی و همانندی بیشتری داشته باشند.

درنهایت، بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش می‌توان اظهار داشت که دانشجویانی که کمتر از رویکرد سطحی مطالعه استفاده کرده و هدف‌های پیشرفتشان مهارتی-اجتنابی، عملکردی-اجتنابی، و عملکردی-گرایشی نبوده و صفات شخصیتی وظیفه‌شناسی، و گشودگی نسبت به تجربه در آنان بالا و صفت روان‌رنجورخویی در آنها پایین است بیشتر احتمال دارد که در آزمون کارشناسی ارشد موفق شوند.

نتایج پژوهش حاضر در فهم رویکردهای مطالعه مورد استفاده دانشجویان کمک بزرگی خواهد بود. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد بیشتر از رویکرد سطحی مطالعه استفاده می‌کنند شاید بتوان گفت که یکی از عوامل مؤثر در ضعف یادگیری و افت تحصیلی دانشجویان آشنا نبودن و یا آگاهی کم آنها به رویکردهای صحیح مطالعه و یادگیری (رویکرد عمقی) باشد و چه‌بسا شناخت این رویکردها در دانشجویان گامی مهم در رفع این تنگنا باشد. چنین شناختی می‌تواند در برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های مدیران و برنامه‌ریزان برای بهبود فرایند آموزش و اثربخش‌تر کردن آن مورد توجه جدی قرار گیرد. به‌کارگیری الگوی مناسب مطالعاتی توسط دانشجویان عامل بسیار مهمی در ارتقا و پیشرفت تحصیلی و ماندگاری دانش فراگرفته است. بنابراین با شناسایی و اصلاح رویکردهای مطالعه و

¹. Conard

یادگیری دانشجویان می‌توان به فراگیران در اتخاذ و به‌کارگیری شیوه‌های مناسب مطالعه و یادگیری کمک کرد.

همچنین با توجه به نقش هدف‌های پیشرفت در موفقیت در آزمون کارشناسی ارشد در پژوهش حاضر، یادگیرندگان باید از اهمیت و پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری هدف‌های پیشرفت آگاه شوند و به آنها آموزش داده شود که چگونه هدف‌های پیشرفت خاصی را ایجاد کنند که آنها را به هدف‌های مورد نظرشان برساند. بدین منظور، نظام آموزشی باید در جهت تغییر هدف‌های نامناسب پیشرفت، به جای ایجاد رقابت و تأکید بر برتری بر دیگران بر یادگیری معنی‌دار و تسلط بر مفاهیم تأکید کند. همچنین موفقیت باید به‌صورت بهبودی، تسلط و پیشرفت تعریف شود نه اخذ امتیازات و رتبه‌های بالا و عملکرد هنجاری بالا. باید به تلاش و یادگیری بها داده شود نه عمل کردن بهتر از دیگران. باید به فراگیران گوشزد شود که خطا و اشتباه بخشی از یادگیری است نه منبع ایجاد اضطراب.

همچنین از آنجا که صفات شخصیت نیز نقش مؤثری در عملکرد و موفقیت تحصیلی ایفا می‌کنند، انتظار می‌رود همان‌گونه که مسئولان سازمان سنجش آموزش کشور، سنجش‌های گوناگونی در مقاطع مختلف تحصیلی به عمل می‌آورند، در دانشگاه نیز، ابعاد روانی و شخصیت دانشجویان را مورد توجه قرار دهند تا از این طریق بتوانند به دانشجویان در جهت موفقیت و پیشرفت تحصیلی، یاری رسانند.

در مجموع، لازم است دست‌اندرکاران نظام پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد، رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیتی یادگیرندگان و شرکت‌کنندگان در آزمون‌های ورودی مختلف را مورد توجه قرار دهند؛ چراکه شناسایی و ارتقای این متغیرها میزان موفقیت آنها را بالا می‌برد. در واقع، ذکر این نکته ضروری می‌نماید که موفقیت تحصیلی صرفاً به توانایی‌های هوشی بستگی ندارد بلکه به نگرش‌ها، تمایلات، هدف‌ها، علائق و تفاوت‌های فردی نیز بستگی دارد. در مجموع یکی از نکات بسیار مهم در امر آموزش و یادگیری در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی است. بی‌توجهی دست‌اندرکاران امور آموزشی به تفاوت‌های فردی (خصوصاً در زمینه رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیت) در آموزش و یادگیری سبب شکست یادگیرندگان در کسب اطلاعات و یادگیری مناسب شده و متعاقباً شکست در آزمون‌های مهم و ادامه تحصیلات را به همراه خواهد داشت.

بنابراین توجه به متغیرهای یاد شده در سیستم آموزشی و ارزیابی کشور ضروری می نماید.

محدودیت‌ها

۱. پژوهشگران در مطالعه حاضر کنترلی بر متغیرها (رویکردهای مطالعه، اهداف پیشرفت، صفات شخصیت) نداشتند، بنابراین اگرچه تفاوت‌های معنی‌داری به دست آمده است اما این تفاوت‌ها لزوماً به معنی رابطه علی بین متغیرهای مستقل و وابسته نیست.

۲. مؤلفه‌های پژوهش حاضر مبتنی بر خودگزارش‌دهی نمونه مورد بررسی است، لذا از صحت نتایج می‌کاهد.

۳. تعداد رشته‌های مورد مقایسه در پژوهش حاضر محدود بود و از مقایسه دانشجویان سایر رشته‌ها (علوم پزشکی، علوم فنی و مهندسی) صرف نظر شد که به همین دلیل قابل تعمیم به همه رشته‌ها نیست.

۴. جامعه آماری این پژوهش محدود به دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه است، تعمیم‌پذیری نتایج به پژوهش‌های بیشتری در بافت‌های تحصیلی دیگر و ملاحظه دامنه وسیعی از ویژگی‌های محیط یادگیری وابسته است.

۵. در پژوهش حاضر کنترل بعضی از متغیرها مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده‌ها، امکانات آموزشی و تربیتی، عدم سنجش وضعیت عاطفی و روانی آزمودنی‌ها به هنگام پاسخ‌گویی به پرسش‌ها میسر نبوده است که می‌توانست در نتایج پژوهش مؤثر باشد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. جهت تعمیم‌پذیری بیشتر پیشنهاد می‌شود این پژوهش روی پذیرفته‌شدگان و پذیرفته‌نشده‌گان در سایر آزمون‌های ورودی از قبیل آزمون دکتری، کنکور سراسری و ... نیز اجرا شود.

۲. بهتر است علاوه بر استفاده از خودگزارش‌دهی نمونه مورد بررسی از روش‌های دیگر اندازه‌گیری مانند مصاحبه و مشاهدات یا ترکیبی از چند ابزار سنجش نیز استفاده شود.

۳. پیشنهاد می‌شود این پژوهش روی سایر گروه‌های تحصیلی (فنی و مهندسی و علوم پزشکی و...) در سایر دانشگاه‌ها نیز اجرا شود.

۴. به‌منظور بررسی دقیق‌تر ارتباط متغیرهای مورد مطالعه با موفقیت و شکست در آزمون کارشناسی ارشد پیشنهاد می‌شود که گروهی از داوطلبان پیش از کنکور کارشناسی ارشد و همچنین پس از اعلام نتایج مورد بررسی قرار گیرند و سپس نیم‌رخ شخصیتی آنها در این متغیرها انجام شود.

۵. از آنجا که تعدادی از افرادی که در گروه پذیرفته‌نشده‌گان در آزمون کارشناسی ارشد قرار گرفتند تنها یک بار در این آزمون رد شده‌اند پیشنهاد می‌شود که از افرادی که دو بار و بیشتر رد شده‌اند به‌عنوان نمونه معرف‌تر استفاده شود.

پیشنادهای کاربردی

لازم است مسئولان نظام پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد (سازمان سنجش آموزش کشور) رویکردهای مطالعه، هدف‌های پیشرفت و صفات شخصیتی یادگیرندگان و شرکت‌کنندگان در آزمون‌های ورودی مختلف را مورد توجه قرار دهند؛ چراکه شناسایی و ارتقای این متغیرها میزان موفقیت آنها را بالا می‌برد. همچنین با توجه به این نکته که رویکردهای مطالعه و هدف‌های پیشرفت قابل تغییر و توسعه است به دانشجویان شرکت‌کننده در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها (خصوصاً آزمون کارشناسی ارشد) نیز پیشنهاد می‌شود برای بالا رفتن احتمال موفقیت در این آزمون‌ها به سمت رویکرد عمقی مطالعه و هدف‌های مهارتی گام بردارند. درواقع یادآوری این نکته ضروری می‌نماید که موفقیت تحصیلی صرفاً به توانایی‌های هوشی بستگی ندارد بلکه به نگرش‌ها، تمایلات، هدف‌ها، علائق و تفاوت‌های فردی نیز وابسته است.

منابع

- حیدری، محمود (۱۳۸۹). بررسی جایگاه خودناتوان‌سازی در مدل ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵ (۴)، (ویژه‌نامه علوم تربیتی)، ۶۳ - ۷۸.
- خدایی، ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی عوامل مؤثر بر قبولی در کارشناسی ارشد. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۴، ۱۹ - ۳۴.
- خرمایی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی. *مجموعه مقالات دومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران: صص ۳۲-۳۶*.
- رودباری، زینب و حسینچاری، مسعود (۱۳۸۸). بررسی نقش واسطه‌گری سبک‌های یادگیری در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۶ (۳۹)، ۵۵ - ۶۴.
- سامانی، سیامک و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۴). بررسی رابطه خود - مهاری، جمع‌گرایی و ارزش‌های خانوادگی و اجتماعی در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲ (۴)، (ویژه‌نامه علوم تربیتی)، ۳۳ - ۴۷.
- سیف، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۷). رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه. *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار*، ۱۵ (۳۳)، ۲۹ - ۴۰.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله و دانشورپور، زهره (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۳۰، ۴۴ - ۵۲.
- شکری، امید؛ دانشورپور، زهره و عسکری، اعظم (۱۳۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت. *مجله علوم رفتاری*، ۲ (۲)، ۱۲۷ - ۱۴۱.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا؛ غنایی، زیبا؛ دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس و عملکرد تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۳ (۳)، ۲۵ - ۴۸.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین و دانشورپور، زهره (۱۳۸۶). تفاوت‌های جنسیتی در بهزیستی ذهنی: نقش صفات شخصیت. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار سابق)*، ۱۳ (۳)، ۲۸۰ - ۲۸۹.

- عاشوری، محمد؛ پورمحمدرضای تجریشی، معصومه؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ عاشوری، جمال و موسوی خطاط، سید محمد (۱۳۹۰). بررسی ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱ (۱)، ۱-۱۴.
- مشتاقی، سعید (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۵ (۲)، ۸۹-۹۴.
- مقیمیان، مریم و کریمی، طیبه (۱۳۹۱). ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۵ (۷۵)، ۹-۲۰.
- مهدی‌نژاد، ولی و اسماعیلی، رقیه (۱۳۹۴). انواع رویکردهای دانشجویان به یادگیری؛ سطحی، استراتژیک و عمیق. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱ (۲)، ۸۳-۸۹.
- نورعلی، زهره و عابدین، علیرضا (۱۳۹۰). مقایسه متغیرهای هوش هیجانی و راهبردهای مقابله‌ای در موفقیت و عدم موفقیت در آزمون سراسری. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۷ (۱۱)، ۱۰۹-۱۲۴.

- Asikainen, H. & Gijbels, D. (2017). Do Students Develop Towards More Deep Approaches to Learning During Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education. *Educ Psychol Rev*, DOI 10.1007/s10648-017-9406-6.
- Ames, C. (1992). Class rooms: Goals, structure and student's motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- 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).
- Biggs, J. B.; Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bouffard, T. (1998). A Developmental Study of the Relation between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.

- Byrne, M. & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish university. *Journal of Accounting Education*, 26, 202-212.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 17, 237-250.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- DeFruyt, F. & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405-425.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic Personality and Individual Differences, *Journal of Personality Disorders* 13, 861-865.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17 (2), 143 - 155.
- Diseth, A. & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies and academic achievement. *British Journal of Educational psychology*, 80.
- Dolmans, H. J. M.; Loyens, S. M. M.; Marcq, H. & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Adv in Health Sci Educ*, 21, 1087-1112, DOI 10.1007/s10459-015-9645-6.
- Duff, A.; Boyle, E.; Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personalities, approaches to learning, and academic performance. *Journal of Personality & Individual Differences*, 36, 1970-1920.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults"; *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- 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 Psychologist*, 12, 218-232.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80, 501-519.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning Strategies & Learning Styles*. New York: Plenum Press, 21 – 25.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, D. (1970). The relationships between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 40 (2), 132-143. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1970.tb02113.x>
- 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.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality & Individual Differences*, 37, 943–955.
- Furnham, A.; Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Journal of Learning & Individual Differences*, 14, 4966.
- Goff, M. & Ackerman, P. L. (1992). Personality–intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537–552.
- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning* (Bristol, Technical & Educational Services).
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50–67.
- Kaplan, A.; Martin, L. & Maehr, L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19 (2), 141-184.
- Kardum, I. & Krapic, N. (2001) Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Journal of Personality & Individual Differences*, 30, 503-515.
- 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 & Individual Differences*, 36 (1), 187-99.
- Martin, J. H.; Montgomery, R. L. & Saphian, D. (2006) Personality, achievement test scores, and personality traits revisited. *Personality & Individual Differences*, 40, 1177-1187.

- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McCown, W. & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality & Individual Differences*, 12, 413-415.
- Middleton, J. A. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710- 718.
- Minbashian, A.; Huon, G. F. & Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Journal of Higher Education*, 47, 161-176.
- Musgrave-Marquart, D.; Bromley, S. P., & Dalley, M. B. (1997). Personality, academic of academic attribution, and substance use as predictor's achievement in college students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 501-511.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology theory and research. *Journal of Contemporary Educational Psychoogyl*, 25 (1), 202-240.
- Richardson, J. T. E. (2006). Approaches to studying in undergraduate and postgraduate students. *Journal of Studies in Higher Education*, 23 (2), 217 - 220.
- Rothstein, M. G.; Paunonen, S. V.; Rush, J. C. & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, 86, 516-530.
- Sadler-Smith, E. (1997). Learning style: FrameWorks and instruments. *Journal of Educational psychology*, 17 (1&2), 51-63.
- 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. *Journal of Higher Education*, 63, 299-316.
- Svedin, Maria (2016). *Do excellent engineer's approach their studies strategically? A quantitative study of students approaches to learning in computer science education*. Doctoral Thesis No. 26, KTH Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden.
- Tijani, F. Y.; Abimbola, O. G.; Namusoke, J.; Adeyemi, T. S.; Egbekunle, E. A. & Kehinde, E. O. (2016). Comparative Study of Students' Approaches and Strategies to Learning: Implications for

- Counselling. *European Scientific Journal*, 12 (16).
10.19044/esj.2016.v12n16p268
- Wolters, J. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goalorientations topredict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Vrugt, A. & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, studystrategies and academic achievement: pathways to achievement. *Journal of Metacognition Learning*, 30, 123-146.
- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Journal of Personality & Individual Differences*, 34, 1431-1446.
- Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we examining? An examination of the relationship between the big- five personality traits, goal orientation, and performance intention. *Journal of Personality & Individual Differences*, 36, 1693- 1708.