

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 مدیریت، 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 / ۱۳۹۸؛ 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
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؛ مرتضى امينى، کارشناس ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. 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 یاد گیرنده 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

معرفت‌شناسى فرديت يك فرد را تشكيل مى‌دهند كه اين باورها كم و بيش مستقل از هم بوده و ممكن است با آهنگ يكسانى رشد و تحول نيابند. طبق اين نظريه، باورهاي متعدد كه معرفت‌شناسى افراد را پايه‌ريزي مى‌كند مى‌توانند به طور غيرهم‌زمان با هم تحول يافته يا كم و بيش مستقل از هم باشند. عقايد معرفت‌شناسى بر درك، حل مسأله، راهبرد مطالعه و مهارت‌هاي استدلال‌پردازى يادگيرندگان تأثير مى‌گذارند (۱۶ تا ۱۲).

اسكومر (Schommer) اين فرضيه را مطرح مى‌كند كه معرفت‌شناسى فردى يك نظام كم و بيش مستقل از باورها است. طبق اين نظريه، باورهاي متعدد هستند كه معرفت‌شناسى فردى يك شخص را تشكيل مى‌دهند و اين باورها ممكن است با آهنگ يكسان شكل گرفته يا نگرفته باشند. معرفت‌شناسى فردى چند بعدى است و باورهاي مربوط به ماهيت دانش بيش از آن پيچيده هستند كه بتوان آنها را در يك بعد گنجانيد. حداقل پنج بعد از معرفت‌شناسى فردى شامل ساختار دانش، قطعيت دانش، منابع دانش، كنترل يادگيرى و سرعت اكتساب دانش وجود دارد (۱۷).

هوفر (Hofer) در مطالعه ديگر خود بيان مى‌دارد كه " در بازنگرى خود بر الگوهاي تكاملى موجود بيان کرده‌اند صرف‌نظر از تعداد مراحل، جاگاه‌ها يا چشم‌اندازها، توالى اين الگوها به شكل اجتناب‌ناپذير نشان‌دهنده‌ى يك حرکت از سمت يك ديده‌گاه دو مقوله‌اي عيني‌گرا به دانش و يك جاگاه ذهنى و نسبي‌گرا و در نهايت به سمت يك چشم‌انداز زمينه‌گرا و سازه‌گرا در مورد دانش است" (۱۸).

به رغم ميانى پژوهشى گسترده در حيطه يادگيرى خودراهبر، تحول و رشد شناختى و معرفت‌شناسى فردى، از جمله مطالعات نظريه‌پردازان تحولى همچون كلبرگ (Kohlberg) (۱۹)، باكسترماگولدا (Baxter Magolda)، كينگ و كيچنر (King & Kitchener) (۲۱)، كاسورم (Kasworm) (۲۲) و كگان (Kegan) (۲۳) كه به

مى‌دانند چگونه يادگيرى حاصل مى‌گردد با سهولت بيش‌ترى ساير مهارت‌ها را كسب مى‌كنند در حالى كه بدون اين ويژگى يادگيرى فرد سرعت نداشته و يا جامع و دير پا نخواهد بود (۵).

يادگيرى خودراهبر يك بعد مهم در آموزش و فرايندى است كه در آن يادگيرندگان مسؤليت برنامه‌ريزي اجرا و ارزشيابى يادگيرى خود را بر عهده دارند و به طور مستقل به منظور نيل به اهداف يادگيرى كار و فعاليت مى‌كنند (۶). يادگيرى خودراهبر به كيفيت يا ويژگى فردى (خود مختارى فردى)، تعقيب مستقل يادگيرى در خارج از محيط مؤسسه‌اي (آندرولوژى)، شيوه سازمان‌دهى آموزش در محيط‌هاي رسمى، تمايل و توانايى اجراى آموزش خوداشاره دارد (۷). از جمله مزايای يادگيرى خود راهبر، افزايش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، استقلال، انگيزش، استفاده مؤثر از اطلاعات و توسعه مهارت‌هاي يادگيرى مادام‌العمر است. در فرايندهاي يادگيرى خود راهبر، دانشجويان به توسعه توانايى خود براي ارزشيابى نقايص اطلاعاتى خود و سپس جستجوى منابع مرتبط براي رفع اين نقايص تشويق مى‌شوند (۸ تا ۱۰).

از الگوهاي يادگيرى خودراهبر الگوى نولز (Knowles) متمرکز بر منابعى است كه فرد در پروژه يادگيرى‌اش به آنها نيازمنند است و در مورد قراردادهاي يادگيرى و ارزشيابى به عنوان مؤلفه‌هاي محوري فرايند يادگيرى خودراهبر بحث مى‌كند. الگوى اسپيرو (Spiro) برسه مؤلفه اصلى متمرکز يافته است.

۱- فرصت‌هاي محيطى يادگيرندگان ۲- دانش فعلى يا گذشته يادگيرندگان ۳- اقدامات يادگيرندگان (۱۱). اين الگو از يك ماهيت تعاملى برخوردار است و بر عوامل همچون فرصت‌ها، عوامل محيطى، صفات فردى، فرايندهاي شناختى و بافت فرهنگى متمرکز مى‌كند. الگوى اسكومر (Schommer) در مورد مستقل بودن نسبي عقايد معرفت‌شناختى گويای آن است كه باورهاي متعدد

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 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

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 مسئولیت‌پذیری فردی تعریف نموده‌اند و سایر پژوهشگران آدنوگا (Adenuga) به نقل از بودن (Boden) (۲۵)؛ 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). مرییان، 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

ترتيب تعداد ۱۵۹ و ۱۴۱ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. معيارهاى ورود به مطالعه شامل دانشجوى شاغل به تحصيل در دو دانشگاه فوق‌الذکر در دوره کارشناسى، اعلام رضايت آگاهانه برائى شرکت در مطالعه و سلامت کامل بود. معيارهاى خروج از مطالعه در برگيرنده مواردى همچون غيرانتقالى و يا انتقالى موقت به اين دانشگاه‌ها، دانشجوى مشروطى بيش از يك بار و عدم سلامت و عدم تمايل به شرکت در مطالعه بود.

در اين پژوهش به علت غيرقابل مشاهده بودن دو متغير خود راهبرى و باورهاى معرفت‌شناختى از دو پرسشنامه خود راهبرى (۳۲) و معرفت‌شناختى (۱۲) استفاده شده است. پرسشنامه خود راهبرى شامل ۲۹ گويه و سه زير مقياس خود مديرى (۱ تا ۱۰)، تمايل به يادگيرى (۱ تا ۱۹)، خود كترلى (۲۰ تا ۲۹) بود. اين پرسشنامه بر اساس طيف پنج‌درجه‌اى ليكرت (از بسيار مخالفم تا بسيار موافقم) اندازه‌گيرى شد (۳۳). پرسشنامه معرفت‌شناختى نيز شامل پنج زير مقياس "حقيقت روشن و آشكار است" (۱ تا ۴)، "تفكر راجع به خود وقت تلف كردن است" (۲ تا ۴)، "يادگيرى نيازمند تلاش و كوشش است" (۵ تا ۵)، "دانش را بايد به سرعت به دست آورد" (۶ تا ۵)، "هوش پويا نيست" (۶ تا ۶) بود لازم به ذكر است گزينه ۴۲ به علت آن كه خود عامل جزيى گويه‌ها بوده حذف شد. اين پرسشنامه بر اساس طيف پنج‌درجه‌اى ليكرت (از بسيار مخالفم تا بسيار موافقم) تدوين شده است. اصل هر دو پرسشنامه به زبان انگليسى بوده است كه پس از ترجمه توسط نادى و سجاديان (۳۳) به تاييد كارشناسان اين رشته رسيد و اعتباريابى شد. سپس مورد استفاده قرار گرفت. ضريب آلفاى كرونباخ (Cronbach Alpha)، اسپيرمن-براون (Spearman - Brown)، گاتمن (Guttman) و ضريب بازآزمائى برائى كل پرسشنامه به ترتيب، ۰/۹۱۳، ۰/۸۹۹، ۰/۸۹۸ و ۰/۸۶۱ به دست آمد. برائى خرده مقياس‌هاى عقايد معرفت‌شناختى، روايى حقيقت روشن و آشكار است ۰/۷۴، تفكر راجع به خود

وقت تلف كردن است ۰/۷۰، يادگيرى نيازمند تلاش و كوشش است ۰/۶۰، دانش را بايد به سرعت به دست آورد ۰/۷۲ و هوش پويا نيست ۰/۴۷ به دست آمد. همچنين روايى برائى خرده مقياس‌هاى پرسشنامه خودراهبرى به ترتيب خودكترلى ۰/۸۲۵، خودمديريتى ۰/۷۲۴، رغبته به يادگيرى ۰/۸۱۴ به دست آمد. با توجه به اينكه در صورت كم بودن تعداد سؤالات و همچنين افراد نمونه‌اى آمارى، مقدار ۰/۶ نيز قابل قبول است (۳۴)؛ اين پرسشنامه‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در مرحله بعد مجوزهاى لازم از دو دانشگاه شامل دانشگاه علوم پزشكى اصفهان و آزاد اصفهان (خوراسگان) و دانشكده‌هاى مورد نظر اخذ گرديد. در اين راستا پروپوزال به همراه پرسشنامه‌ها در اختيار مسؤلين دو دانشكده قرار گرفت و بعد از تاييد پرسشنامه‌ها وارد مرحله اجرا شد.

پژوهشگر طبق برنامه‌ريزى زمانى از قبل تعيين شده به محل كلاس‌هاى دانشجويان پرستارى در دو دانشكده مراجعه نموده و پس از دسترسى به نمونه‌هاى منتخب، كه برحسب ليست‌هاى موجود دانشجويان در آموزش هر دو دانشكده بود به معرفى خود و ارائه توضيحاتى مختصر در مورد اهداف پژوهش مى‌پرداخت و پس از كسب موافقت و تمايل آنها به شرکت در پژوهش در زمان كافى و مكاني مناسب (در فواصل زمانى بين دو ساعت كلاس پرسشنامه‌ها توزيع مى‌شد و در فاصله زمانى استراحت بعدى دريافت مى‌گرديد) پرسشنامه‌ها را در اختيار آنها قرار داد. پس از تشریح قسمت‌هاى مختلف ابزار و روش پاسخ‌گویی به گويه‌ها، طى مدت ۲۵ دقيقه، آزمودنی‌هاى پژوهش اقدام به پاسخ‌گویی به پرسشنامه مى‌نمودند. هر پرسشنامه در قالب يك فرم به دانشجويان ارائه مى‌شد و پاسخ‌گویی به آن كاملاً داوطلبانه بود.

تجزیه و تحليل داده‌ها در سطح آمار توصيفى از ميانگين، انحراف معيار و درصد فراوانى 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 خراسان جمع‌آوری شد. درصد پاسخ‌گویی دانشجویان دانشگاه اصفهان ۶۷/۹۲ درصد و دانشگاه خراسان ۸۰/۸۵ درصد بود که در مجموع 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 ۲۳-۲۱ 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 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 0.71 ± 0.04 و کم‌ترین مقدار مربوط به "هوش پویا نیست" با مقدار 0.93 ± 0.22 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.

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 هوش پویا نیست	
p	r	p	r	p	r	p	r	p	r
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

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 $p \leq 0.05$ معنادار است.

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.

جدول ۲: رگرسیون چند گانه به منظور پيش‌بيني خرده مقیاس‌هاى خود‌مدیریتی، تمایل به یادگیری و خود‌کنترلی با مؤلفه‌هاى

عقايد معرفت‌شناختى

شاخص‌هاى آماری مدل گام به گام	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	ضریب غیر استاندارد		ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	p	t	ضریب استاندارد β
			B	خطای استاندارد				
مؤلفه‌هاى خود‌مدیریتی								
۱	۰/۲۵۱	۰/۰۶۳	۰/۰۵۹	۲۷/۳۷	۲/۲۰	۱۲/۴۳	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۲۱۰	۳/۸۳	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
۲	۰/۲۹۱	۰/۰۸۵	۰/۰۷۶	۲۸/۹۳	۲/۲۸	۱۲/۶۴	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۲۴۴	۴/۳۵	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
					-۰/۲۵۹	-۲/۲۵	۰/۰۲۵	دانش را باید به سرعت به دست آورد
مؤلفه‌هاى تمایل به یادگیری								
۱	۰/۳۲۶	۰/۱۰۶	۰/۱۰۲	۲۷/۴۰	۱/۶۲	۱۶/۸۲	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۲۰۶	۵/۱۱	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
۲	۰/۳۵۸	۰/۱۲۸	۰/۱۲۰	۲۵/۰۵	۱/۸۹	۱۳/۲۳	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۱۷۲	۴/۰۶	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
					۰/۱۹۹	۳/۳۶	۰/۰۱۹	یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است
۳	۰/۳۹۸	۰/۱۵۹	۰/۱۴۷	۲۵/۹۵	۱/۸۹	۱۳/۷۲	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۱۹۶	۴/۵۹	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
					۰/۲۴۳	۲/۸۸	۰/۰۰۴	یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است
					-۰/۲۳۸	-۲/۸۰	۰/۰۰۶	دانش را باید به سرعت به دست آورد
مؤلفه‌هاى خود‌کنترلی								
۱	۰/۴۳۰	۰/۱۸۵	۰/۱۸۱	۲۶/۳۲	۱/۷۴	۱۵/۱۱	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۳۰۵	۷/۰۶	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
۲	۰/۴۷۷	۰/۲۲۷	۰/۲۲۰	۲۲/۱۶	۲/۰۸	۱۰/۶۵	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۲۱۱	۴/۲۳	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
					۰/۲۵۸	۳/۴۶	۰/۰۰۱	تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است
۳	۰/۴۹۳	۰/۲۴۳	۰/۲۳۲	۲۳/۳۳	۲/۱۳	۱۰/۹۱	۰/۰۰۱	ضریب ثابت
					۰/۲۲۲	۴/۴۵	۰/۰۰۱	حقیقت روشن و آشکار است
					۰/۲۶۴	۳/۵۷	۰/۰۰۱	تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است
					-۰/۱۷۴	-۲/۱۱	۰/۰۳۶	هوش پویا نیست

بوده است. براساس ضرایب بتا به ازای یک واحد افزایش در "حقیقت روشن و آشکار است"، خود‌مدیریتی ۰/۲۹۲ واحد و به ازای یک واحد افزایش در مؤلفه "دانش را باید به سرعت به دست آورد"، خود‌مدیریتی ۰/۱۵۲ واحد کاهش می‌یابد. مؤلفه "حقیقت روشن و آشکار است" ۱۰ درصد واریانس تمایل به یادگیری را تبیین می‌کند. با

براساس جدول (۲) مؤلفه "حقیقت روشن و آشکار است" ۶ درصد واریانس خود‌مدیریتی را تبیین می‌کند. با ورود مؤلفه "دانش را باید به سرعت به دست آورد" میزان واریانس تبیین شده به ۸ درصد افزایش می‌یابد. بهترین پيش‌بيني‌کننده خود‌مدیریتی، "حقیقت روشن و آشکار است" و "دانش را باید به سرعت به دست آورد"

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 "دانش را باید به سرعت به دست آورد" است. براساس ضرایب بتا به ازای یک واحد افزایش در "حقیقت روشن و آشکار است"، 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 آشکار است" 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 کنترلی، "حقیقت روشن و آشکار است"، "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 آشکار است"، خود کنترلی ۰/۳۱۳ واحد و به ازای یک واحد افزایش در "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است"، خود کنترلی ۰/۲۵۰ واحد افزایش و به ازای یک واحد افزایش در "هوش پویا نیست" میزان خود کنترلی ۰/۱۲۶ کاهش می‌یابد. به منظور بررسی تعیین تفاوت بین نمرات دانشجویان در ادراک از خود راهبری بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۳) قابل مشاهده است.

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	Power	Eta	P	F	Power	Eta	P	F
جنسیت	۰/۰۳۶	۰/۸۵۰	۰/۰۰۱	۰/۰۵۴	۰/۷۰۹	۰/۴۰۱	۰/۰۰۵	۰/۱۳۳	۰/۰۵۸	۰/۸۱۱	۰/۰۰۱
ترم	۱/۲۵	۰/۲۹۳	۰/۰۲۷	۰/۳۳۰	۱/۰۶	۰/۳۶۶	۰/۰۲۳	۰/۲۸۳	۰/۰۷۰	۰/۹۷۶	۰/۰۰۲
سن	۱/۲۰	۰/۳۰۲	۰/۰۱۸	۰/۲۶۰	۱/۰۸	۰/۳۴۰	۰/۰۱۶	۰/۲۳۸	۱/۴۳	۰/۲۴۲	۰/۰۲۱
معدل	۱/۲۲	۰/۲۹۷	۰/۰۱۸	۰/۲۶۴	۰/۴۴۰	۰/۶۴۵	۰/۰۰۷	۰/۱۲۰	۰/۵۷۴	۰/۵۶۵	۰/۰۰۸
شاخص آماری جمعیت شناختی	حقیقت روشن و آشکار است			تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است				یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است			
جنسیت	۰/۰۳۶	۰/۸۷۲	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳	۰/۰۵۴	۰/۸۱۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶	۰/۰۰۱	۰/۹۸۳	۰/۰۰۱
ترم	۰/۲۱۸	۰/۸۸۳	۰/۰۰۵	۰/۰۹۰	۰/۹۶۷	۰/۴۱۰	۰/۰۲۱	۰/۲۵۹	۰/۵۸۸	۰/۶۲۴	۰/۰۱۳
سن	۰/۸۱۷	۰/۴۴۴	۰/۰۱۲	۰/۱۸۷	۳/۴۵	۰/۰۳۴	۰/۰۴۹	۰/۶۳۹	۰/۷۹۵	۰/۴۵۴	۰/۰۱۲
معدل	۰/۴۸۹	۰/۶۱۴	۰/۰۰۷	۰/۱۲۹	۰/۷۸۰	۰/۴۶۰	۰/۰۱۲	۰/۱۸۱	۰/۳۷۹	۰/۶۸۵	۰/۰۰۶

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 آشکار است" 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

دست آورند و علاقه‌مند هستند دانش را سازمان‌دهى کنند و آن را به بخش‌هاى مجزا تقسيم‌بندي نمايند. همچنين تلاش و كوشش در فرايند يادگيرى را امرى مهم تلقى مى‌كنند.

اگر دانشجويان توانايى نظارت بر راهبردهاى يادگيرى و فرايندهاى شناختى را در خود احساس كنند دانشى كه در آن ابهام وجود داشته باشد را رد مى‌كنند و تلاش و كوشش را يك عامل مهم در توانايى يادگيرى مى‌دانند. درباره قابليت پيش‌بندي خودراهبرى و مؤلفه‌هاى آن از طريق مؤلفه‌هاى عقايد معرفت‌شناسى از نتايج مدل رگرسيونى مى‌توان استنباط نمود كه هر چه دانشجويان دانش را مشخص و داراى معانى واضح درك كنند، بهتر مى‌توانند محيط يادگيرى خود را كنترل كنند و تسلط بيش‌ترى در خود احساس مى‌كنند. همچنين اعتقاد آنها به سرعت فراگيرى منجر به کاهش كنترل محيط يادگيرى مى‌شود چون عامل ضعف آنها در درك مطلب است. از طرفى بهترين پيش‌بندي‌كننده يادگيرى خود راهبر از بين مؤلفه‌هاى باورهاى معرفت‌شناختى "حقيقت روشن و آشكار است" به دست آمد. به اين معنا كه هر چه دانشجويان حقيقت را تغييرناپذير درك كنند و انتظار داشته باشند تا اسانيد بيش‌تر به حقايق بپردازند و حقيقت را دست يافتنى پندارند و از اين كه نتوانند با ديگران به توافق برسند ابراز ناخوشايندى كنند و اعتقادشان بر اين باشد كه دانش نسبى است و قطعيت و ثبات در آن وجود ندارد، كيفيت يادگيرى و كسب نتايج بهتر را در خود افزايش مى‌دهند. نتايج اين پرسش با پژوهش شومر و واكر (Walker&Schommer) (۳۵)، شومر (Schommer) (۳۶ و ۳۷) هم‌خوان است.

اين گونه به نظر مى‌رسد دانشجويانى كه دانش را ساده و بدون هرگونه ابهامى مى‌پذيرند و حقيقت را به آنچه مشاهده مى‌كنند، مى‌دانند و در چالش‌ورزى با تكاليف استقامت بيش‌ترى نشان مى‌دهند و درصد راهبردهاى جايگزين در هنگام شكست بر مى‌آيند و خود را ملزم

است" برحسب سن در سطح $P \leq 0.05$ معنا دار است. براى اين كه مشخص شود تفاوت بين كدام يك از گروه‌هاى سنى وجود دارد از مقايسه زوجى استفاده شد و نتايج آن در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول ۴: مقايسه زوجى اختلاف ميانگين نمرات دانشجويان

برحسب گروه سنى

گروه‌هاى سنى	اختلاف ميانگين	سطح معنادارى
۱۸-۲۰ سال ۲۴ سال به بالا	-۲/۸۱	۰/۰۳۷
۲۱-۲۳ سال ۲۴ سال به بالا	-۳/۵۶	۰/۰۰۹

نتايج نشان مى‌دهد در مؤلفه‌ى "تفكر راجع به خود وقت تلف كردن است" تفاوت بين دو گروه سنى ۱۸-۲۰ سال و ۲۱-۲۳ سال با ۲۴ سال به بالا معنا دار است.

بحث

اين پژوهش با هدف رابطه بين عقايد معرفت‌شناختى و يادگيرى خودراهبر در بين دانشجويان پرستارى دانشگاه علوم پزشكى اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامى واحد (اصفهان) خوراسگان به روش توصيفى از نوع همبستگى انجام گرفت. در اين پژوهش باورهاى معرفت‌شناختى متغير پيش‌بين و خود راهبرى متغير ملاك بود. ضريب همبستگى بين مؤلفه‌هاى خود راهبرى با مؤلفه‌هاى عقايد معرفت‌شناختى در سطح $p \leq 0.05$ معنا دار بود اين نتايج نشان مى‌دهد دانشجويانى كه نياز خود را براى به دست گرفتن كنترل محيط يادگيرى بر طرف مى‌كنند بيش‌تر معتقدند كه دانش آن چيزى است كه مى‌توان بطور واضح و مشخص به دست آورد. همچنين اعتقاد دارند دانش بايد اساسى و ريشه‌اى و به گونه‌اى باشد كه افراد مختلف با آن آشنا باشند و بتوانند درباره آن بحث كنند. همچنين انگيزش يك عامل مهم و تأثيرگذار بر روى بسيارى از متغيرها است در اين مطالعه دانشجويانى كه راغب به مشاركت در فعاليت‌هاى خود راهبر هستند سعى مى‌كنند دانش را از يك منبع مقتدر يا از يك مشاهده مستقيم به

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 پردازند 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 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 حیطة 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 ۱۸-۲۰ سال و ۲۱-۲۳ سال با ۲۴ سال به بالا به نظر می‌رسد به این معنا باشد که هر عاملی که عقاید معرفت‌شناسی گروه سنی ۱۸-۲۰ سال و ۲۱-۲۳ 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 بروئر 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 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

مقياس‌ها مطرح بود و ليكن در مورد خرده مقياس ۳گويه‌اى به زعم كرونباخ ضريب پايابى گزارش شده كم است، كه با توجه به ميانگين همبستگى مناسب درونى گويه‌هاى پرسشنامه قابل توجه است. در نهايت، نتايج اين پژوهش را به دليل استفاده از طرح همبستگى، نمى توان در قالب علت و معلولى قطعى تفسير كرد.

نتيجه‌گيرى

در اين پژوهش، مفروضات پاراديم نقش عقايد و باورها بر رفتارهاى يادگيرى را مورد تأييد قرار داد؛ به اين معنا كه ابعاد يادگيرى خودراهبر كه داراى زيربنائى نگرشى هستند و باورهاى افراد آن را مى‌سازد متناسب با مؤلفه‌هاى اثرگذار عقايد معرفت‌شناختى شناسايى مى‌شود و توام با افزايش دانش و مهارت آموزش‌هاى لازم را در زمينه چگونگى تغييرات سازنده ارائه مى‌نمايد. همچنين براساس رابطه مفروض بين خود راهبرى و عقايد معرفت‌شناختى مى‌توان نتيجه گرفت كه باورهاى معرفت‌شناختى مى‌توانند در گرايش افراد به سمت يادگيرى خود راهبر مؤثر باشند. در نهايت انتقال صحيح عقايد معرفت‌شناختى همچون آشكار و روشن بودن حقيقت، انديشيدن راجع به خوئش، فراگرفتن سريع دانش و پويا بودن هوش به ساخت‌شناختى دانشجويان امكان دستيابى به يادگيرى خودراهبر را فراهم خواهد نمود.

قدردانى

در پايان از روساى محترم دانشكده‌هاى پرستارى و مامايى دانشگاه‌هاى علوم پزشكى اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامى واحد (اصفهان) خوراسگان و همچنين دانشجويان پرستارى به دليل همكارى صميمانه شان تقدير و تشكر مى‌نماييم.

آموزش‌هاى غيركلاسى خرده مقياس‌هاى موردنظر را توسعه داد و متناسب با موضوعات يادگيرى بعد خاصى از خودراهبرى را رشد داد. همچنين پيشنهاده مى‌گردد برنامه‌ريزى يكسانى براى دانشجويان در ترم‌هاى مختلف انجام شود كه محيط براى افزايش عقايد معرفت‌شناسى متناسب با خودراهبرى در ترم‌هاى پايين‌تر آماده شود و عواملى كه منجر به افزايش عقايد معرفت‌شناسى مى‌شود تقويت گردد. به علاوه با توجه به اين كه در سال‌هاى اخير يادگيرى خودراهبر حتى به عنوان يك ويژگى شخصيتى نيز مورد بحث قرار گرفته است بايستى در يك فرايند رو به جلواز دوران كودكى براى آن برنامه‌ريزى نمود و عقايد متناسب با كاربست آنرا در كودكان شكل دارد.

لازم است به محدوديت‌هاى كه در اين پژوهش وجود داشته توجه شود. اول اين كه اين پژوهش در بين دانشجويان پرستارى دو دانشگاه علوم پزشكى اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامى واحد (اصفهان) انجام شده است و بنابر اين در تعميم آن به ديگر دانشجويان دانشگاه‌ها بايد احتياط شود. دومين محدوديت اين پژوهش، به سنجش متغيرها به صورت خودگزارش‌دهى مربوط مى‌شود. اين امر مى‌تواند موجب وقوع واريانس مشترك شود. همچنين در پرسشنامه عقايد معرفت‌شناختى در رابطه با خرده مقياس "يادگيرى نيازمند تلاش و كوشش است" ۳گويه و در رابطه با خرده مقياس "هوش پويا نيست" ۳گويه وجود دارد. در عين حال ضريب الفاى كرونباخ كل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده كه در وضعيت عالى از نظر درجه‌بندى قرار دارد. لذا نظر موس (Moss) و همكاران (۳۴) مبنى بر تأثير تعداد سؤالات در مقدار ضريب پايابى مشهود است. بنابر اين به استناد منابع فوق و با حفظ صداقت در نتايج پژوهش فقط مى‌توان اين موضوع را به عنوان يك محدوديت مطرح نمود هرچند در رابطه با نتايج يافته‌هاى شومر (Schommer) نيز شرايط نسبتاً مشابهى در مورد خرده

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. [Cited 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. [Cited 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. [Cited 2017 Nov 8]. Available from: 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. 1st ed. San Francisco: Jossey-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. 2nd 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. JBI Database 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. . [Cited 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. Reapeer 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. 1st 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. 1st 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*. 4th 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, Shooshtari 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 Nadi¹, Nozhatozzaman Moshfeghi², Morteza Amini³

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:

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

² 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

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