

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

محمدعلی نادى\*، نزهت‌الزمان مشفقى، مرتضى امينى

## چکیده

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

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

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

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

## مقدمه

مشارکت در آموزش رسمی بزرگسالان در طی سه دهه

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

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

باورهاي متعدد كه معرفت‌شناسى افراد را پايه‌ريزي مي‌كند مي‌توانند 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 مي‌گذارند (۱۲ تا ۱۶).

اسكومر (Schommer) اين فرضيه را مطرح مي‌كند كه معرفت‌شناسى فردى يك نظام كم و بيش مستقل از باورهاست. طبق اين نظريه، باورهاي متعدد هستند كه معرفت‌شناسى فردى يك شخص را تشكيل مي‌دهند 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 مي‌دارد كه " در بازنگرى خود بر الكوهای تكاملی موجود بيان کرده‌اند صرف‌نظر از تعداد مراحل، جايگاه‌ها يا چشم‌اندازها، توالی این الكوها به شكل اجتناب‌ناپذیر نشان‌دهنده‌ی يك حرکت از سمت يك دیدگاه دو مقوله‌ای عینی‌گرا به دانش و يك جايگاه ذهنی و نسبی‌گرا و در نهايت به سمت يك چشم‌انداز زمينه‌گرا و سازه‌گرا در مورد دانش است" (۱۸).

به رغم مبانی پژوهشی گسترده در حیطه يادگيرى خودراهبر، تحول و رشد شناختی و معرفت‌شناسى فردى، از جمله مطالعات نظريه‌پردازان تحولی همچون كلبرگ (Kohlberg) (۱۹)، باكسترمگولدا (Baxter Magolda)، كينگ و كيتچنر (King & Kitchener) (۲۱)، كاسورم (Kasworm) (۲۲) و كگان (Kegan) (۲۳) كه به تشریح مراحل رشد شناختی و اخلاقی و چشم‌اندازهای تحولی پرداخته‌اند و پژوهشگرانی از جمله براكت و هيमستر (Hiemstr & Brockett) (۲۴) كه آن را به عنوان تلفیقی از ترجیحات يادگيرى، مالكيت و مسؤليت پذيرى فردى تعريف نموده‌اند و ساير پژوهشگران آدنوگا (Adenuga) به نقل از بودن (Boden) (۲۵)؛

می‌دانند چگونه يادگيرى حاصل می‌گردد با سهولت بيش‌ترى ساير مهارت‌ها را كسب می‌كنند در حالی 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 فرآيندى 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 می‌كنند (۶). يادگيرى خودراهبر به كيفيت يا ويژگى فردى (خود مختارى فردى)، تعقيب مستقل يادگيرى در خارج از محيط مؤسسه‌ای (آندرولوژى)، شيوه سازمان‌دهی آموزش در محيط‌های رسمی، تمایل و توانایی اجرای آموزش خوداشاره دارد (۷). از جمله مزایای يادگيرى خود راهبر، افزايش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، استقلال، انگيزش، استفاده مؤثر از اطلاعات و توسعه مهارت‌های يادگيرى مادام‌العمر است. در فرآيندهای يادگيرى خود راهبر، دانشجويان به توسعه توانایی خود برای ارزشيابی نقایص اطلاعاتی خود و سپس جستجوی منابع مرتبط برای رفع این نقایص تشويق می‌شوند (۸ تا ۱۰).

از الكوهای يادگيرى خودراهبر الكوی نولز (Knowles) متمرکز بر منابعی است كه فرد در پروژه يادگيرى‌اش به آنها نیازمند است و در مورد قراردادهای يادگيرى و ارزشيابی به عنوان مؤلفه‌های محوری فرایند يادگيرى خودراهبر بحث می‌كند. الكوی اسپيرو (Spiro) برسه مؤلفه اصلی تمرکز یافته است.

۱- فرصت‌های محیطی يادگيرندگان ۲- دانش فعلی يا گذشته يادگيرندگان ۳- اقدامات يادگيرندگان (۱۱). اين الكو از يك ماهيت تعاملی برخوردار است و بر عواملی همچون فرصت‌ها، عوامل محیطی، صفات فردی، فرآيندهای شناختی و بافت فرهنگی تمرکز می‌كند. الكوی اسكومر (Schommer) در مورد مستقل بودن نسبی عقايد معرفت‌شناختی گویای آن است كه باورهاي متعدد معرفت‌شناسی فردیت يك فرد را تشكيل می‌دهند كه اين باورها كم و بيش مستقل از هم بوده و ممكن است با آهنگ يكسانی رشد و تحول نیابند. طبق اين نظريه،

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

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

جمعیت‌شناختی را می‌آزماید.

## روش‌ها

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

در این پژوهش به علت غیرقابل مشاهده بودن دو متغیر خود راهبری و باورهای معرفت‌شناختی از دو پرسشنامه خود راهبری (۳۲) و معرفت‌شناختی (۱۲) استفاده شده است. پرسشنامه خود راهبری شامل ۲۹ گویه و سه زیر

پژوهشگر طبق برنامه‌ريزى زمانى از قبل تعيين شده به محل کلاس‌هاى دانشجويان پرستارى در دو دانشکده مراجعه نموده و پس از دسترسى به نمونه‌هاى منتخب، که برحسب ليست‌هاى موجود دانشجويان در آموزش هر دو دانشکده بود به معرفى خود و ارائه توضيحاتى مختصر در مورد اهداف پژوهش مى‌پرداخت و پس از کسب موافقت و تمايل آنها به شرکت در پژوهش در زمان کافى و مکانى مناسب (در فواصل زمانى بين دو ساعت کلاس 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 پاسخ‌گويى به گويه‌ها، طى مدت ۲۵ دقيقه، آزمودنى‌هاى پژوهش اقدام به پاسخ‌گويى به پرسشنامه مى‌نمودند. هر پرسشنامه در قالب یک فرم به دانشجويان ارائه مى‌شد و پاسخ‌گويى به آن کاملاً داوطلبانه بود.

تجزیه و تحليل داده‌ها در سطح آمار توصيفى از ميانگين، انحراف معيار و درصد فراوانى استفاده شد و در سطح آمار استنباطى از ضريب همبستگى پيرسون برای به دست آوردن رابطه مؤلفه‌هاى خودراهبرى در يادگيرى و مؤلفه‌هاى عقايد معرفت‌شناسى دانشجويان پرستارى، برای تعيين ميزان قدرت پيش‌بينى مؤلفه‌هاى معرفت‌شناسى از خود راهبرى و مؤلفه‌هاى آن از ضريب همبستگى چنگانه و تحليل رگرسيون گام به گام و برای تعيين تفاوت بين نمرات دانشجويان در ادراك از خود راهبرى در يادگيرى و ادراك از عقايد معرفت‌شناسى بر حسب متغيرهاى جمعيت‌شناختى از آزمون تحليل واريانس استفاده شد. کليه تحليل‌هاى آمارى اين پژوهش به کمک بسته آمارى در علوم اجتماعى نسخه ۲۲ انجام شد.

### نتايج

تعداد ۱۰۸ پرسشنامه از دانشگاه اصفهان و تعداد ۱۱۴ پرسشنامه از دانشگاه خوراسگان جمع‌آورى شد. درصد پاسخ‌گويى دانشجويان دانشگاه اصفهان ۶۷/۹۲ درصد و دانشگاه خوراسگان ۸۰/۸۵ درصد بود که در مجموع

مقياس خود‌مديريتى (۱۰ تا ۱۰۰)، تمايل به يادگيرى (۱۹ تا ۱۹۱)، خود‌کنترلى (۲۹ تا ۲۹۰) بود. اين پرسشنامه بر اساس طيف پنج‌درجه‌اى ليکرت (از بسيار مخالف تا بسيار موافق) اندازه‌گيرى شد (۳۳). پرسشنامه معرفت‌شناختى نيز شامل پنج زير مقياس "حقيقت روشن و آشکار است" (۳۰ تا ۴۱)، "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" (۴۳ تا ۵۰)، "يادگيرى نيازمند تلاش و کوشش است" (۵۱ تا ۵۵)، "دانش را بايد به سرعت به دست آورد" (۵۶ تا ۵۹)، "هوش پويا نيست" (۶۰ تا ۶۳) بود لازم به ذکر است گزينه ۴۲ به علت آن که خود عامل جزيبى گويه‌ها بوده حذف شد. اين پرسشنامه بر اساس طيف پنج‌درجه‌اى ليکرت (از بسيار مخالف تا بسيار موافق) تدوين شده است. اصل هر دو پرسشنامه به زبان انگليسى بوده است که پس از ترجمه توسط نادى و سجاديان (۳۳) به تأييد کارشناسان اين رشته رسيد و اعتباريابى شد. سپس مورد استفاده قرار گرفت. ضريب آلفاى کرونباخ (Cronbach Alpha)، اسپيرمن-براون (Spearman - Brown)، گاتمن (Guttman) و ضريب بازآزمائى برای کل پرسشنامه به ترتيب، ۰/۹۱۳، ۰/۸۹۹، ۰/۸۹۸ و ۰/۸۶۱ به دست آمد. برای خرده مقياس‌هاى عقايد معرفت‌شناسى، روايى حقيقت روشن و آشکار است ۰/۷۴، تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است ۰/۷۰، يادگيرى نيازمند تلاش و کوشش است ۰/۶۰، دانش را بايد به سرعت به دست آورد ۰/۷۲ و هوش پويا نيست ۰/۴۷ به دست آمد. همچنين روايى برای خرده مقياس‌هاى پرسشنامه خودراهبرى به ترتيب خودکنترلى ۰/۸۲۵، خودمديريتى ۰/۷۲۴، رغبت به يادگيرى ۰/۸۱۴ به دست آمد. با توجه به اينکه در صورت کم 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 پزشکى اصفهان و آزاد اصفهان (خوراسگان) و دانشکده‌هاى مورد نظر اخذ گرديد. در اين راستا پروپوزال به همراه پرسشنامه‌ها در اختيار مسؤولين دو دانشکده قرار گرفت و بعد از تأييد پرسشنامه‌ها وارد مرحله اجرا شد.

بین ۱۷-۱۵/۱، ۲۰/۷ درصد معدل ۱۷/۱ به بالا داشته‌اند و ۲۴/۸ درصد نیز معدل خود را مشخص نکرده بودند. بررسی مؤلفه‌های خود راهبری و عقاید معرفت‌شناسی نشان داد که بیش‌ترین میانگین مربوط به "حقیقت روشن و آشکاراست" با مقدار  $5/71 \pm 40/00$  و کم‌ترین مقدار مربوط به "هوش پویا نیست" با مقدار  $2/93 \pm 10/22$  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.

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

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

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

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

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

براساس جدول (۱) ضریب همبستگی بین خود مدیریتی، تمایل به یادگیری و خود کنترلی با مؤلفه‌های "حقیقت روشن و آشکاراست" و "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" از عقاید معرفت‌شناسی در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار است.

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

p	t	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب همبستگی		ضریب همبستگی چندگانه	مدل گام به گام
		ضریب استاندارد	B	ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	ضریب همبستگی چندگانه		
مؤلفه‌های خود مدیریتی							
۰/۰۰۱	۱۲/۴۳	۲/۲۰	۲۷/۳۷	۰/۰۵۹	۰/۰۶۳	۰/۲۵۱	۱ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۳/۸۳	۰/۲۵۱	۰/۲۱۰				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۱۲/۶۴	۲/۲۸	۲۸/۹۳	۰/۰۷۶	۰/۰۸۵	۰/۲۹۱	۲ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۳۵	۰/۲۹۲	۰/۲۴۴				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۲۵	-۲/۲۵	-۰/۱۵۲	-۰/۱۱۵				دانش را باید به سرعت به دست آورد
مؤلفه‌های تمایل به یادگیری							
۰/۰۰۱	۱۶/۸۲	۱/۶۲	۲۷/۴۰	۰/۱۰۲	۰/۱۰۶	۰/۳۲۶	۱ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۵/۱۱	۰/۳۲۶	۰/۲۰۶				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۱۳/۲۳	۱/۸۹	۲۵/۰۵	۰/۱۲۰	۰/۱۲۸	۰/۳۵۸	۲ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۰۶	۰/۲۷۲	۰/۱۷۲				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۱۹	۳/۳۶	۰/۱۵۸	۰/۱۹۹				یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است
۰/۰۰۱	۱۳/۷۲	۱/۸۹	۲۵/۹۵	۰/۱۴۷	۰/۱۵۹	۰/۳۹۸	۳ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۵۹	۰/۳۰۹	۰/۱۹۶				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۴	۲/۸۸	۰/۱۹۴	۰/۲۴۳				یادگیری نیازمند تلاش و کوشش است
۰/۰۰۶	-۲/۸۰	-۰/۱۸۴	-۰/۲۳۸				دانش را باید به سرعت به دست آورد
مؤلفه‌های خود کنترلی							
۰/۰۰۱	۱۵/۱۱	۰/۴۳۰	۲۶/۳۲	۰/۱۸۱	۰/۱۸۵	۰/۴۳۰	۱ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۷/۰۶	۰/۰۴۲	۰/۳۰۵				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۱۰/۶۵	۲/۰۸	۲۲/۱۶	۰/۲۲۰	۰/۲۲۷	۰/۴۷۷	۲ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۳۳	۰/۲۹۸	۰/۲۱۱				حقیقت روشن و آشکار است
	۳/۴۶	۰/۲۴۴	۰/۲۵۸				تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است
۰/۰۰۱	۱۰/۹۱	۲/۱۳	۲۳/۳۳	۰/۲۳۲	۰/۲۴۳	۰/۴۹۳	۳ ضریب ثابت
۰/۰۰۱	۴/۴۵	۰/۳۱۳	۰/۲۲۲				حقیقت روشن و آشکار است
۰/۰۰۱	۳/۵۷	۰/۲۵۰	۰/۲۶۴				تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است
۰/۰۳۶	-۲/۱۱	-۰/۱۲۶	-۰/۱۷۴				هوش پویا نیست

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

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

"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 بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی

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

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 بر حسب 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" بر حسب جنسیت، سن، معدل و ترم تفاوت معنادار وجود ندارد. اما  $F$  مشاهده شده بین "تفکر راجع به خود وقت تلف کردن است" بر حسب سن در سطح  $P \leq 0/05$  معنادار است. برای

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

جدول ۴: مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمرات دانشجویان بر حسب گروه سنی

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

نتايج نشان مى‌دهد در مؤلفه‌ى " تفكر راجع به خود وقت تلف كردن است" تفاوت بين دو گروه سنى ۲۰-۱۸ سال و ۲۳-۲۱ 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 باورهاي معرفت‌شناختى متغير پيش‌بين و خود راهبرى متغير ملاك بود. ضريب همبستگى بين مؤلفه‌هاي خود راهبرى با مؤلفه‌هاي 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 فعاليت‌هاي خود راهبر هستند سعى مى‌كنند دانش را از يك منبع مقتدر يا از يك مشاهده مستقيم به دست آورند و علاقه‌مند هستند دانش را سازمان‌دهى كنند و آن را به بخش‌هاي مجزا تقسيم‌بندي نمايند. همچنين تلاش و كوشش در فرايند يادگيرى را امرى مهم تلقى مى‌كنند.

اگر دانشجويان توانايى نظارت بر راهبردهاي يادگيرى و فرآيندهاي 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 پيش‌بيني خودراهبرى و مؤلفه‌هاي آن از طريق مؤلفه‌هاي 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 پيش‌بيني‌كننده يادگيرى خود راهبر از بين مؤلفه‌هاي باورهاي 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 اساتيد 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 نسبي 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 راهبردهاي جايگزين در هنگام شكست بر مى‌آيند و خود را ملزم مى‌دانند كه در نخستين كوشش دانش را فراگيرند، انگيزه بيش‌ترى به فعاليت‌هاي خودراهبر نشان داده‌اند.

بين نمرات دانشجويان در مؤلفه‌هاي خودراهبرى بر حسب متغيرهاي جمعيت شناختى (جنسيت، سن، معدل و ترم) تفاوت معنا دار وجود نداشت. بنابر اين دانشجويان در هر گروه مى‌توانند خود را مسؤول رفع نيازهاي يادگيرى بدانند و به تشخيص نيازها، تنظيم اهداف، شناسايى منابع مادى و انساني براى يادگيرى، انتخاب و اجراى راهبردهاي مناسب يادگيرى و ارزشيابى پيامدهاي يادگيرى خويش بپردازند و ابتكار عمل را به دست آورند. نتايج اين پرسش با پژوهش باكستر ماگولدا (Baxter Magolda) (۲۰) كه بين زنان و مردان تفاوت قائل شده است ناهم‌خوان است. يكي از عوامل تأثيرگذار بر نگرش افراد در دو جامعه متفاوت مى‌تواند فرهنگ حاكم بر آن كشور باشد كه ديگاه زنان و مردان را به هم نزديك و يا متفاوت از يكدگر نشان دهد. به نظر مى‌رسد 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 حیطه عقاید معرفت‌شناسی با رشد فرد دچار نوسان می‌گردد و این که رشد به عنوان فرایندی در تمام عمر، یک عامل اثرگذار کلیدی بر سایر متغیرها در رشد عقاید معرفت‌شناسی است، هم‌خوان است.

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

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

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

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

که ابعاد يادگيرى خودراهبر که داراى زيربنای نگرشى هستند و باورهای افراد آن را مى‌سازد متناسب با مؤلفه‌های اثرگذار عقايد معرفت‌شناختى شناسايى مى‌شود و توأم با افزايش دانش و مهارت آموزش‌های لازم را در زمينه چگونگى تغييرات سازنده ارائه مى‌نمايد. همچنين براساس رابطه مفروض بين خود راهبرى و عقايد معرفت‌شناختى مى‌توان نتيجه گرفت که باورهای معرفت‌شناختى مى‌توانند در گرايش افراد به سمت يادگيرى خود راهبر مؤثر باشند. در نهايت انتقال صحيح عقايد معرفت‌شناختى همچون آشکار و روشن بودن حقيقت، انديشيدن راجع به خویش، فراگرفتن سريع دانش و پويا بودن هوش به ساخت‌شناختى دانشجويمان امکان دستيابى به يادگيرى خودراهبر را فراهم خواهد نمود.

### قدردانی

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

رابطه با خرده مقياس "يادگيرى نيازمنند تلاش و كوشش است" ۴گويه 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 يافته‌های شومر (Schommer) نيز شرايط نسبتاً مشابهى در مورد خرده 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 گويه‌های پرسشنامه قابل توجه است. در نهايت، نتايج اين پژوهش را به دليل استفاده از طرح همبستگى، نمى‌توان در قالب علت و معلولى قطعى تفسير كرد.

### نتيجه‌گيرى

در اين پژوهش، مفروضات پاراديم نقش عقايد و باورها بر رفتارهای يادگيرى را مورد تأييد قرار داد؛ به اين معنا

### منابع

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

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

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

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

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

## Abstract

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

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

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

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

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

## Addresses:

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

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

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