

رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری با روش‌های سنجش در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

^۱ هادی جعفری نژاد

^۲ فریبرز درتاج

^۳ حسین دهقانزاد

^۴ انور صابری

چکیده

هدف: این پژوهش به منظور تعیین رابطه رویکردهای یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی با ترجیحات دانشجویان برای شش روش مختلف سنجش انجام گرفته است. **روش:** تحقیق حاضر توصیفی-پیمایشی و از نوع همبستگی بوده است. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۴۱۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسش‌نامه پنج عاملی شخصیت نو، پرسش‌نامه روش‌ها و مهارت‌های مطالعه و پرسش‌نامه روش‌های سنجش استفاده شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها با ضریب همبستگی نشان داد که بین پنج ویژگی شخصیتی و دو رویکرد یادگیری با روش‌های سنجش رابطه وجود دارد، همچنین نتایج رگرسیون چند متغیره حاکی از آن بود که دانشجویان با ویژگی شخصیتی گشودگی پایین روش چندگزینه‌ای را ترجیح می‌دهند. دانشجویان با ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی آزمون‌های تشریحی و کار عملی را ترجیح دادند. دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان رنجوری پایین آزمون‌های شفاهی را ترجیح دادند. در مورد روش سنجش مستمر، رگرسیون‌ها معتبر نبودند. دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی گشودگی پایین، روش سنجش کار گروهی را ترجیح دادند. **بحث و نتیجه‌گیری:** دانشجویانی که دارای ویژگی‌های شخصیتی گشودگی و وظیفه‌شناسی اند و از رویکرد یادگیری عمقی استفاده می‌کنند، بیشتر آزمون‌های تشریحی، شفاهی، کار عملی و گروهی را به عنوان روش سنجش انتخاب می‌کنند.

واژگان کلیدی: روش‌های سنجش، رویکردهای یادگیری، ویژگی شخصیتی

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) hadinikandish@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۳. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۴. کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران

مقدمه

یکی از مباحث مهم و چالش‌برانگیز در محیط‌های یادگیری، بحث سنجش، ارزشیابی و تفاوت‌های فردی می‌باشد که در سال‌های اخیر مورد توجه متخصصان این حیطه قرار گرفته است. سنجش یکی از اساسی‌ترین جنبه‌های فرایند آموزش - یادگیری است، که به عنوان یک فعالیت مهم آموزشی نقشی بیش از نمره دادن به عملکرد یادگیرندگان و تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا انتخاب آنها دارد. سنجش عبارت است از: شیوه‌های مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات درباره عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان، سنجش یک بخش حیاتی از فرایند آموزش و یادگیری است و تأثیر مهمی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان دارد. بنابراین، می‌توان از سنجش به عنوان ابزاری برای ارتقاء و تشویق بازده‌های مناسب یادگیری استفاده کرد. تدریس، یادگیری، سنجش به طور تفکیک‌ناپذیری باهم مرتبط‌اند (فتح‌آبادی، ۱۳۸۶).

آموختن به دانش‌آموزان تا اینکه چگونه از سنجش برای یادگیری‌شان استفاده کنند بخش مهمی از تدریس است. ظهور انواع متنوع و جدید سنجش از جمله آزمون چندگزینه‌ای، آزمون تشریحی، آزمون شفاهی، آزمون کوتاه پاسخ، حضور و مشارکت در بحث‌های کلاسی، کارپوشه و کارهای عملی فردی و گروهی، در کشورهای توسعه‌یافته امکان بررسی تأثیر متقابل سنجش را نسبت به گذشته هموارتر کرده است. امروزه روش‌های سنجش در سه دسته کلی مانند: آزمون‌های ذهنی، آزمون‌های عینی و آزمون‌های عملکردی تقسیم‌بندی شده است. در آزمون‌های عینی هم سؤال‌ها و هم جواب سؤال‌ها در اختیار آزمون‌شوندگان قرار داده می‌شود و این آزمون‌ها از سه دسته کلی تشکیل شده‌اند که آزمون چندگزینه‌ای از پرکاربردترین آنها است. آزمون‌های ذهنی، آن نوع آزمونی هستند که آزمون‌شوندگان در پاسخ دادن به سؤال‌ها آزادی عمل بیشتری دارند. مهمترین و پراستفاده‌ترین این نوع آزمون‌ها، آزمون‌های تشریحی و شفاهی می‌باشد. در آزمون‌های عملکردی فرایندها و فرآورده‌های یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان به طور مستقیم سنجش می‌شود و شامل: کارپوشه، کار عملی و کار گروهی می‌باشد

(سیف، ۱۳۹۰).

با وجود تنوع در میان پدیده‌های عالم نه تنها گونه‌های مختلف جانداران و گیاهان باهم فرق دارند، بلکه اعضای هرگونه نیز با یکدیگر متفاوت‌اند. انسان‌ها نیز مشمول همین قاعده‌اند. دانش‌آموزان از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، هوش و استعداد، شخصیت، علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی باهم تفاوت دارند. بنابراین، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در آموزش و استفاده از روش‌های متناسب با ویژگی‌های خاص آنها از وظایف مهم معلم است. در طی سال‌های اخیر مطالعات زیادی، ترجیحات دانش‌آموزان و دانشجویان را در رابطه با مسائلی همچون شخصیت، روش‌های تدریس و سنجش مورد بررسی قرار داده‌اند (کامورو، پرموزیک^۱، فارنهام و لوئیس^۲، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌های انجام شده بر این حقیقت تاکید کرده‌اند که توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان از سوی معلمان در بهبود کیفیت یادگیری و افزایش دقت استفاده از روش‌های سنجش بسیار تأثیرگذار است و این نیز به نوبه خود بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش‌آموزان و دانشجویان تأثیر به‌سزایی دارد (سیف، ۱۳۸۸). با وجود تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان و دانشجویان استفاده از روش‌های سنجش مختلف از طرف معلمان و اساتید یک امر مهم و ضروری تلقی می‌شود. یکی از تفاوت‌های فردی تأثیرگذار در به‌کارگیری روش‌های سنجش مناسب، ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد.

شخصیت را شاید بتوان اساسی‌ترین موضوع علم روان‌شناسی دانست زیرا محور اساسی بحث در زمینه‌هایی مانند یادگیری، انگیزه، ادراک، تفکر، عواطف و احساسات، هوش و مواردی از این قبیل است. به عبارتی، موارد فوق‌الذکر اجزای تشکیل‌دهنده شخصیت به حساب می‌آیند (کریمی، ۱۳۸۹).

از بین نظریه‌های مهم شخصیت می‌توان به الگوی پنج عاملی کاستا و مک کری^۳ (۲۰۰۷)

1. Chamorro & Premuzic
2. Furnham, & Lewis
3. Costa & mc care

اشاره کرد. این پنج عامل عبارتند از: روان رنجوری^۱، برون‌گرایی^۲، باز بودن به تجربه (گشودگی^۳)، سازگاری^۴ و وظیفه‌شناسی^۵. روان رنجوری در نظر آیزنک (۱۹۴۷) اساساً مقیاسی از ثبات - عدم ثبات هیجانی است. روان رنجوری بالا با بی‌ثباتی هیجانی بیشتر مشخص می‌شود. آیزنک (۱۹۸۷) قطب بی‌ثباتی را با اضطراب، دمدمی بودن، بی‌قراری، تحرک پذیری و پرخاشگری توصیف می‌کند. قطب ثبات هیجانی با آرام بودن، ملایمت، پایداری و کنترل هیجانی آشکار می‌شود برون‌گراها افرادی هستند که تمایل زیادی به تمایلات بین فردی دارند. اجتماعی، پرحرف، خوش‌مشرب و بسیار فعال و پرجنب و جوش هستند. ظرفیت بالایی جهت لذت بردن دارند. این افراد هیجان را دوست دارند و به موفقیت در آینده امیدوارند. به عنوان یکی از ابزار شخصیت، گشودگی، بسیار کمتر از روان رنجوری و برون‌گرایی شناخته شده است. عناصر تشکیل‌دهنده گشودگی (تصورات فعال، حساسیت به زیبایی، توجه به تجربه‌های عاطفی درونی و قضاوت مستقل) اغلب در نظریه‌ها و ارزیابی‌های شخصیت نقش قابل توجهی را ایفا نموده‌اند. افراد پذیرا نسبت به تجربه انسان‌هایی هستند که نسبت به تجربه درونی و دنیای پیرامون کنجکاو هستند. همانند برون‌گرایی شاخص توافق پذیری بر گرایش‌های ارتباط بین فردی تاکید دارد. فرد سازگار اساساً نوع دوست است، با دیگران احساس همدردی می‌کند و مشتاق کمک به آنان است. افراد وظیفه‌شناسی وحدت شخصیت دارند و مقاوم‌اند، علاقه‌مند به انجام رفتارهای هدفمندانه هستند و مستقل‌اند، سخت‌کوش‌اند و خودنظمی دارند، دقیق و باریک‌بین هستند و نسبت به کسانی که نامرتب‌اند بسیار سخت‌گیر هستند (گروسی فرشی، ۱۳۸۴). هر یک از این عوامل در بروز رفتارهای خاص دارای اهمیت می‌باشند.

در پژوهشی که فارنهام، کریستوفر^۶، گروود و مارتین^۷ (۲۰۱۰) با عنوان رابطه ویژگی

1. neuroticism
2. extraversion
3. openness
4. agreeableness
5. conscientiousness
6. Christopher
7. Garwood & Martin

شخصیتی با روش‌های سنجش انجام دادند نتایج نشان داد که برون‌گراها آزمون‌های چندگزینه‌ای، شفاهی و تکالیف گروهی را ترجیح می‌دهند در حالی که افراد درون‌گرا کار فردی را بر تکالیف گروهی. ویژگی شخصیتی گشودگی با آزمون‌های شفاهی و تشریحی مرتبط بود اما با آزمون‌های چندگزینه‌ای و تکالیف گروهی مرتبط نبود.

در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان دانشگاه‌های استرالیا تحت عنوان اینک‌آیا توانایی خود ارزیابی و پنج ویژگی شخصیتی پیش‌بین‌های خوبی برای هفت روش سنجش هستند یا نه، انجام شد. نتایج نشان داد که بین روش سنجش آزمون‌های شفاهی و ویژگی شخصیتی برون‌گرایی رابطه معناداری وجود دارد و پیش‌بین کننده خوبی برای روش‌های سنجش می‌باشد، ولی رابطه‌ای بین توانایی خود ارزیابی با روش‌های سنجش یافت نشد (کامرو، پرموزیک، فارنهام، دیسو و هاون، ۲۰۰۷).

از جمله تفاوت‌های فردی دیگری که به نظر می‌رسد در به کارگیری روش‌های سنجش نقش مهمی داشته باشند، می‌توان به رویکردهای یادگیری اشاره کرد. رویکردهای یادگیری به چگونگی برخورد یادگیرندگان با مطالبی که می‌خواهند یاد بگیرند اشاره می‌کند، که شامل رویکردهای یادگیری عمقی و سطحی می‌باشد. اگر برخورد دانش‌آموز با مطالب یادگیری به گونه‌ای باشد که بخواهد معنی مطالب را یاد بگیرد و بتواند مطالب جدید را به مطالبی که قبلاً یاد گرفته، پیوند دهد، رویکرد یادگیری او عمقی است. در مقابل، اگر دانش‌آموز تنها به دنبال حفظ کردن مطالب باشد رویکرد یادگیری او سطحی است (سیف، ۱۳۸۸).

در مطالعه‌ای که با عنوان ارتباط میان شخصیت، رویکردهای یادگیری، روش‌های سنجش و عملکرد تحصیلی توسط داف^۱ (۲۰۰۵) انجام گرفت، در خصوص رابطه بین رویکرد یادگیری عمقی و روش‌های سنجش در قالب مدل ساختاری این نتیجه حاصل شد که بین متغیر رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش تشریحی و کار فردی و عملی

1. Dissou & Heaven
2. Duff

ارتباط معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که توسط بیرن بام^۱ (۲۰۰۹) صورت گرفت این نتایج حاصل شد که دانش‌آموزان زمانی که رویکرد یادگیری سطحی را بکار می‌برند تمایل دارند که به وسیلهٔ آزمون‌های چندگزینه‌ای امتحان شوند، دانش‌آموزانی که رویکرد یادگیری آنها عمقی بود عملکرد ضعیفی در آزمون‌های چندگزینه‌ای به همراه داشتند، اما در آزمون‌های تشریحی روند بهتری داشتند.

پژوهشی مبنی بر انجام مطالعه بر روی ۴۰۰ دانشجوی آمریکایی و انگلیسی در رابطه با ترجیحات دانشجویان (ویژگی شخصیتی و رویکردهای یادگیری) برای روش سنجش توسط فارنهام و همکاران (۲۰۱۰) صورت گرفت. در خصوص رابطه بین رویکرد یادگیری نشان داده شد که دانشجویانی که رویکرد یادگیری شان سطحی بود آزمون‌های چندگزینه‌ای و تکالیف گروهی را ترجیح دادند و به سنجش از طریق آزمون‌های تشریحی رغبت نشان نمی‌دادند. از طرفی دیگر یادگیرندگان با رویکرد عمقی سنجش آزمون‌های تشریحی، شفاهی و کارهای عملی را ترجیح دادند.

امروزه نیازمند سیستم‌هایی از سنجش و ارزیابی هستیم که برای هر دانش‌آموز و دانشجو حرمت قابل شود. موهبت‌های طبیعی و انسانی او را بسیار بیشتر از آزمون‌های سنتی نشان دهد. پس آن نوع سنجش که بتواند تصویری واضح و سه بعدی از رشد مهارت‌ها، توانایی‌ها و دانش و نگرش دانش‌آموز بدهد قابل دفاع می‌باشد. در شرایط کنونی در جامعه ما استفاده از روش‌های سنجش متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و دانشجویان هم برای خانواده‌ها و دانش‌آموزان و دانشجویان هم برای جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است. شناخت جنبه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان، دانشجویان و واکنش‌های آنها در شرایط خاص می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند در جهت به‌کارگیری روش‌های سنجش مناسب عمل کند و برای دانش‌آموزان و دانشجویان، معلم و نظام آموزش و پرورش از نظر اقتصادی سودمند باشد (حصاریانی، ۱۳۸۵).

در طی سال‌های اخیر مطالعات زیادی انجام شده که نشان می‌دهد قبلاً به کارگیری روش‌های سنجش برای دانش‌آموزان و دانشجویان در رابطه با مسائلی همچون شخصیت، روش‌های تدریس و ترجیحات سنجش معلمان بوده است؛ اما امروزه مطالعات نشان می‌دهد که ترجیحات دانش‌آموزان و دانشجویان برای روش سنجش‌شان در رابطه با شخصیت و رویکردهای یادگیری آنها می‌باشد (می‌یر^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین، تلاش در جهت شناسایی عوامل مرتبط با به کارگیری روش‌های سنجش مناسب از اهمیت به سزایی برخوردار است. از جمله عواملی که به نظر می‌رسد با روش‌های سنجش رابطه مناسب داشته باشد ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری می‌باشد. به خاطر اینکه در ایران مطالعات بسیار کمی در این زمینه انجام شده، لذا، هدف اصلی محققان در این پژوهش پاسخ به این سؤال است که آیا دو دسته از متغیرهای در نظر گرفته شده یعنی رویکرد‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی به تنهایی یا باهم می‌توانند روش‌های سنجش را پیش‌بینی نمایند یا خیر؟ در این راستا فرضیه‌های تحقیق به شرح ذیل می‌باشد:

بین پنج عامل شخصیت با روش‌های سنجش رابطه وجود دارد.

بین دو رویکرد یادگیری عمقی و سطحی با روش‌های سنجش رابطه وجود دارد.

روش‌های سنجش با ترکیب خطی متغیرهای پنج عامل شخصیتی و رویکردهای یادگیری قابل پیش‌بینی است.

روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبائی بودند که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ به تحصیل اشتغال داشته‌اند با توجه به اینکه دانشگاه علامه طباطبائی از هفت دانشکده تشکیل شده بود با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه دانشکده انتخاب شد، سپس از این سه دانشکده ۴۱۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی، ضریب

همبستگی و رگرسیون چند متغیری استفاده شد. در این تحقیق برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از پرسش‌نامه پنج عاملی شخصیتی نئو و پرسش‌نامه روش‌ها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان^۱ و پرسش‌نامه روش‌های سنجش استفاده شد.

پرسش‌نامه پنج عاملی شخصیتی نئو: این پرسش‌نامه فرم کوتاه شده پرسش‌نامه شخصیتی نئو که کاستا و مک کری در سال ۱۹۸۵ تهیه کرده بودند، توسط کیامهر (۱۳۸۱) هنجار شده است. این پرسش‌نامه ۶۰ سؤالی است و برای ارزیابی پنج عامل شخصیت (روان رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری، وظیفه‌شناسی) بکار می‌رود. در این فرم هر مؤلفه ۱۲ سؤال دارد و هر سؤال بر حسب پاسخی که دریافت می‌کند از صفر تا چهار نمره‌گذاری می‌شود. آزمودنی بایستی برای هر سؤال یکی از جواب‌های کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم را انتخاب کند. در ضریب پایایی همسانی درونی برای هر یک از عوامل پنج‌گانه از شاخص آلفای کرونباخ استفاده شده و نتایج زیر به دست آمده است: روان‌رنجوری ۰/۷۹، برون‌گرایی ۰/۷۶، گشودگی ۰/۵۴، سازگاری ۰/۶۱، و وظیفه‌شناسی ۰/۷۸ محاسبه شده است. روایی این آزمون هم در ارتباط با آزمون‌های مختلف شخصیت سنجیده شده است که از جمله همبستگی با آزمون ۱۶ عاملی کتل برابر با ۰/۸۶ و با مقیاس CPI^۲ برابر ۰/۶۲ می‌باشد (گلدبرگ^۳، ۲۰۰۸).

برای جمع‌آوری اطلاعات رویکرد‌های یادگیری از پرسش‌نامه روش‌ها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان استفاده شده است. این پرسش‌نامه که توسط انتویستیل و تیت^۴ (۱۹۹۷) ساخته شده است. این پرسش‌نامه توسط فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۸) از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شده و برای رفع ابهام‌های احتمالی بر روی تعداد ۵۰ نفر از دانشجویان در دو کلاس درس به صورت آزمایشی اجرا شد. نسخه نهایی آن در تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفت. ضریب آلفای محاسبه شده برای کل سؤالات پرسش‌نامه

1. Approaches and Study Skills Inventory for Students
2. California Personality Inventory
3. Goldberg
4. Entwistle & Tait

۰/۷۸ و برای سؤالات رویکرد عمقی و سطحی ۰/۸۶ و ۰/۸۴ بود. روش‌های سنجش: پرسش‌نامه‌ای که توسط فارنهام و کامرو (۲۰۰۵) تهیه شده، استفاده شد. انتخاب روش‌های سنجش به وسیله این پرسش‌نامه ۶ آیتمی مورد بررسی قرار گرفتند. جایی که مشارکت کنندگان (۱= اصلاً ۷= خیلی زیاد) نشان دادند که چه تعداد از آنها مایل هستند که روش‌های سنجش برای ارزیابی نمره نهایی دانشگاهی مورد استفاده قرار گیرند. آیتم‌ها شامل: آزمون‌های چندگزینه‌ای، آزمون‌هایی از نوع تشریحی (مثلاً به دو سؤال در دو ساعت پاسخ دهید)، کار عملی (به عنوان مثال پروژه تحقیقاتی)، آزمون‌های شفاهی، ارزیابی‌های مستمر (به عنوان مثال: مشارکت در کلاس و کار کلاسی و ...) و کار گروهی بودند. ضریب پایایی به دست آمده برای هر کدام از این آیتم‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۷۹، ۰/۷۶، ۰/۶۸، ۰/۷۴، می‌باشد. در پژوهش حاضر با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی برای هر یک از روش‌های سنجش به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۶۹، ۰/۶۷، ۰/۶۴، ۰/۷۷، به دست آمد.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

جدول ۱. نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش بین با روش سنجش چندگزینه‌ای به عنوان متغیر

ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
چندگزینه‌ای	روش سطحی	۰/۲۲**	۰/۱۴	۱/۴۰	۰/۲۱**	۳/۸۴**
	روش عمقی	-۰/۱۳**	-۰/۱۰	۰/۹۷		
	روان رنجوری	۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۳۲		
	برون‌گرایی	۰/۰۰	۰/۱۴	۱/۴۹		
	گشودگی	-۰/۲۷**	-۰/۳۱	۳/۰۹**		
	سازگاری	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۳۶		
	وظیفه‌شناسی	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۱		

***p < ۰/۰۰۱ **p < ۰/۰۱ *p < ۰/۰۵

اطلاعات به دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی و

رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش چند گزینه‌ای رابطه منفی و بین رویکرد یادگیری سطحی با روش سنجش چند گزینه‌ای رابطه مثبت وجود دارد؛ یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی پایین، رویکرد سطحی بالا و نمرات گشودگی پایین سنجش از طریق چند گزینه‌ای را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با گشودگی پایین روش چند گزینه‌ای را ترجیح می‌دهند و این مؤلفه ۲۱ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

جدول ۲. نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش بین با روش تشریحی به عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
تشریحی	روش سطحی	-.۱۴**	۰/۰۵	۰/۰۰	۰/۱۶	۲/۸۱**
	روش عمقی	۰/۲۷**	۰/۲۶	۲/۵۳*		
	روان رنجوری	-۰/۰۷	-۰/۱۰	۱/۰۱		
	برون‌گرایی	۰/۰۳	-۰/۰۶	۰/۶۲		
	گشودگی	۰/۲۵**	۰/۲۰	۱/۹۷*		
	سازگاری	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۶۶		
	وظیفه‌شناسی	۰/۰۹	۰/۰۰	۰/۵۷		

***p < ۰/۰۰۱ **p < ۰/۰۱ * p < ۰/۰۵

اطلاعات به دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش تشریحی رابطه مثبت و بین رویکرد یادگیری سطحی با روش سنجش تشریحی رابطه منفی وجود دارد؛ یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی بالا، رویکرد سطحی پایین و نمرات گشودگی بالا سنجش از طریق تشریحی را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی آزمون‌های تشریحی را ترجیح دادند و این مؤلفه‌ها ۱۶ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

جدول ۳. نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش بین با روش سنجش کار عملی به عنوان متغیر ملاک

مقدار ثابت	رگرسیون	T	بتا	همبستگی	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
۵/۸۰***	۰/۲۹	۳/۸۲***	-۰/۳۶	-۰/۳۴**	روش سطحی	کار عملی (پروژه)
		۱/۲۹	۰/۱۲	۰/۲۴**	روش عمقی	
		۰/۰۹	-۰/۰۰	-۰/۱۵**	روان رنجوری	
		۰/۸۰	-۰/۰۷	۰/۰۰	برون گرایی	
		۲/۱۹*	۰/۲۱	۰/۳۱**	گشودگی	
		۰/۳۷	-۰/۰۳	-۰/۰۳	سازگاری	
		۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۴	وظیفه‌شناسی	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

اطلاعات به دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش کار عملی رابطه مثبت و بین ویژگی شخصیتی روان رنجوری و رویکرد یادگیری سطحی با روش سنجش کار عملی رابطه منفی وجود دارد؛ یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی بالا، رویکرد سطحی پایین و نمرات گشودگی بالا و روان رنجوری پایین سنجش به صورت کار عملی را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان دارای ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری سطحی پایین کار عملی (پروژه) را ترجیح دادند و ۲۹ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

جدول ۴. نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش بین با روش سنجش شفاهی به عنوان متغیر ملاک

مقدار ثابت	رگرسیون	T	بتا	همبستگی	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
۴/۲۳***	۰/۲۳	۰/۷۲	-۰/۰۷	-۰/۱۷**	روش سطحی	شفاهی
		۲/۶۵**	۰/۲۷	۰/۲۲**	روش عمقی	
		۲/۵۸**	-۰/۲۴	-۰/۱۶**	روان رنجوری	
		۱/۷۰	۰/۱۵	۰/۱۹**	برون گرایی	
		۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۱۴**	گشودگی	
		۱/۳۴	۰/۱۱	۰/۰۳	سازگاری	
		۲/۴۶**	-۰/۲۷	-۰/۰۱	وظیفه‌شناسی	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

اطلاعات به دست آمده از این جدول نشان می دهد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی، برون گرایی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش شفاهی رابطه مثبت و بین ویژگی شخصیتی روان رنجوری و رویکرد یادگیری سطحی با روش سنجش شفاهی رابطه منفی وجود دارد؛ یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی بالا، رویکرد سطحی پایین و نمرات گشودگی و برون گرایی بالا و سنجش به صورت کار عملی را مطلوب می دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی و روان رنجوری پایین آزمون های شفاهی را ترجیح دادند روی هم رفته این مؤلفه ها ۲۳ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

جدول ۵. نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش بین با روش سنجش مستمر به عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
سنجش مستمر	روش سطحی	۰/۰۰	-۰/۱۰	۰/۹۴	۰/۰۹	۱/۴۶
	روش عمقی	۰/۱۴**	۰/۱۶	۱/۴۵		
	روان رنجوری	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۴۸		
	برون گرایی	۰/۱۴*	۰/۰۷	۰/۷۱		
	گشودگی	-۰/۰۴	-۰/۱۶	۱/۵۲		
	سازگاری	-۰/۰۹	-۰/۰۴	۰/۴۹		
	وظیفه شناسی	۰/۱۱**	-۰/۱۲	۱/۰۲		

***p < ۰/۰۰۱ **p < ۰/۰۱ * p < ۰/۰۵

اطلاعات به دست آمده از این جدول نشان می دهد که بین ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی، برون گرایی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش شفاهی رابطه مثبت وجود دارد؛ یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی بالا و نمرات وظیفه شناسی و برون گرایی بالا سنجش مستمر را مطلوب می دانستند. در مورد روش سنجش مستمر، رگرسیون ها معنادار نبودند.

جدول ۶: نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با روش سنجش کار گروهی به عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
کار گروهی	روش سطحی	۰/۰۳	۰/۱۷	۱/۵۹	۰/۱۵	۲/۴۷*
	روش عمقی	۰/۰۰	۰/۲۴	۲/۲۹*		
	روان رنجوری	-۰/۰۹	-۰/۱۲	۱/۲۷		
	برون‌گرایی	۰/۱۲*	-۰/۱۰	۱/۱۱		
	گشودگی	-۰/۱۲*	-۰/۲۴	۲/۲۷*		
	سازگاری	۰/۱۳*	۰/۰۱	۱/۱۳		
	وظیفه‌شناسی	-۰/۱۷*	۰/۱۹	۱/۶۶		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

اطلاعات به دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی‌های شخصیتی سازگاری و برون‌گرایی با روش سنجش کار گروهی رابطه مثبت و بین ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و گشودگی با روش سنجش کار گروهی رابطه منفی وجود دارد؛ یعنی دانشجویان با نمرات گشودگی و وظیفه‌شناسی پایین و برون‌گرایی و سازگاری بالا سنجش به صورت کار گروهی را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی‌های شخصیتی گشودگی پایین، روش سنجش کار گروهی را ترجیح دادند. روی هم رفته این مؤلفه‌ها ۱۵ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف شناخت رابطه ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری با روش‌های سنجش و همچنین پیش‌بینی پذیری روش‌های سنجش از طریق این متغیرها انجام شد. بر اساس یافته‌های به دست آمده بین ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی و روش‌های سنجش شفاهی، مستمر و کار گروهی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های فارنهام، کریستوفر، گروود و مارتین (۲۰۱۰)، کامرو، پرموزیک (۲۰۰۷)، فارنهام، دیسو و هاون (۲۰۰۷)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت: که برون‌گراها افراد اجتماعی هستند آنها علاوه بر دوستدار دیگران بودن و ترجیح اجتماعات

و مهمانی‌ها، در عمل قاطع و فعال می‌باشند. این افراد هیجان و تحرک را دوست دارند و امیدوار به موفقیت در آینده هستند. همچنین این افراد در کارهای گروهی عملکرد بهتری دارند و از آنها لذت می‌برند. افراد برونگرا در امتحان‌های شفاهی نمره‌های بالایی کسب می‌کنند و به هنگام قرار گرفتن در برابر دیگران (هنگام سخنرانی) عملکرد مناسب دارند و به ایفای نقش می‌پردازند. از آنجایی که افراد با سطوح بالای برون‌گرایی پراورزی، پرحرف، علاقه‌مند به کارهای گروهی، اجتماعی، توانایی اظهارکنندگی هستند؛ بسیاری از این ویژگی‌ها می‌تواند نقش مثبتی در چگونگی انتخاب روش سنجش ایفا کند. افرادی که به صورت گروهی به انجام کارهای خود می‌پردازند می‌توانند از توانایی‌های دیگری به شکل مناسب سود جویند و از این طریق مشکلات خود را برطرف کنند. توانایی اظهارکنندگی بالا نیز منجر به موفقیت این افراد در آزمون‌های شفاهی و فعالیت‌هایی مانند ارائه گزارش در کلاس می‌شود این ویژگی‌ها می‌تواند نقش مهمی در انتخاب روش سنجش کلاسی آنها داشته باشد.

همچنین نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی و روش‌های سنجش تشریحی و کار عملی (پروژه) رابطه مثبت و با روش‌های سنجش چندگزینه‌ای و کار گروهی رابطه منفی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کامرو، پرموزیک، فارنهام (۲۰۱۰)، فارنهام، کریستوفر، گروود و مارتین، (۲۰۱۰)، پرموزیک و فارنهام، دیسو و هاون (۲۰۰۷)، کاستا و مک کری (۲۰۰۷)، همخوانی دارد. افراد پذیرا نسبت به تجربه (گشوده) انسان‌هایی هستند که نسبت به تجربه درونی و دنیای پیرامون کنجکاو هستند و دارای احساسات مثبت و منفی فراوان در مقایسه با افراد غیر پذیرا می‌باشند فرد دارای نمره بالا در گشودگی، فعالانه در پی فرصت‌های آموزشی بیشتر و تجارب کاری چالش‌برانگیز است. با توجه به اینکه افراد دارای نمره بالا در مؤلفه گشودگی از ویژگی‌هایی مانند تنوع‌طلبی، کنجکاوای ذهنی و استقلال در قضاوت، تمایل به مواجه شدن با موقعیت‌ها و تجربه‌های جدید برخوردارند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این دانشجویان توانایی تمرکز مداوم بر یکنواختی درسی (شیوه سنتی در کلاس‌های درس) و همچنین شیوه‌های تدریس

یکنواخت و سنتی راندارند و تنوع‌طلبی آنها نیز امکان تحمل مستمر در یک محیط یکنواخت و ثابت مانند کلاس را فراهم نمی‌کند به همین دلیل این دانشجویان بیشتر روش سنجش به صورت پروژه و کار عملی و آزمون‌های تشریحی را مطلوب می‌دانند.

همچنین نتایج نشان داد که بین ویژگی وظیفه‌شناسی و روش سنجش مستمر رابطه مثبت و با روش سنجش کارگروهی رابطه منفی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کامرو، پرموزیک، فارنهام (۲۰۱۰)، پرموزیک و فارنهام، دیسو و هاون (۲۰۰۷)، کاستا و مک کری (۲۰۰۷) و پتسکا^۱ (۲۰۰۷) همسو بوده است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت که ۱) این افراد وقت زیادی صرف انجام تکالیف خود می‌کنند. ۲) اطلاعات بیشتری در مورد شغل آینده خود کسب می‌کنند. ۳) هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آنها با فشاری و تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند. ۴) در هر زمینه‌ای، همواره بیش از آنچه نیاز است تلاش می‌کنند (پتسکا، ۲۰۰۷).

همچنین به نظر می‌رسد که وظیفه‌شناسی به واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد و روش سنجش محسوب می‌گردد، به ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند. بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف و موفقیت فرد در روش سنجش مستمر را به طور مثبت پیش‌بینی کند.

در ضمن نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری و روش سنجش شفاهی و کار عملی رابطه منفی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پرموزیک، فارنهام، دیسو و هاون (۲۰۰۷)، داف (۲۰۰۵)، کاستا و مک کری (۲۰۰۷)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که داشتن احساسات منفی همچون ترس، غم، برانگیختگی، خشم، احساس گناه و کلافگی به طور دائم و فراگیر، مبنای مقیاس روان‌رنجوری (N) را تشکیل می‌دهند. در هر صورت روان‌رنجوری در برگیرنده عناصری بیش از آسیب‌پذیری به ناخوش‌حوالی روان‌شناختی می‌باشد از آنجا که احتمال دارد هیجان‌های

مخرب بتوانند در سازگاری فرد و محیط تأثیر داشته باشند هر فردی که دارای نمره‌های بالایی در مقیاس روان رنجوری باشند احتمال بیشتری وجود دارد که افکار غیرمنطقی و قدرت تکانه‌ها کمتر بوده و همچنین دارای درجات انطباق ضعیف‌تری با دیگران و شرایط استرس‌زا باشد. افرادی که دارای نمره‌های پایینی در شاخص روان رنجوری هستند افرادی هستند که از نظر عاطفی باثبات‌اند این افراد معمولاً آرام و دارای خلقی یکنواخت و راحت بوده و به آسانی می‌توانند بدون آشفتگی و مشکل رفتاری با موقعیت‌های بفرنج و استرس‌زا مواجه شوند (کاستا و مک کری، ۲۰۰۷). روان رنجوری مؤلفه‌ای از شخصیت است که در یک سوی آن ثبات و اضطراب پایین و در سوی دیگر ثبات و اضطراب بالا قرار دارد. بنابراین به دلیل دشواری روش کار عملی و استرس‌زا بودن آزمون شفاهی روشن است که افراد با سطوح بالای روان رنجوری و واجد اضطراب و برانگیختگی نمی‌توانند در این نوع روش سنجش عملکرد مناسبی داشته باشند.

بر اساس یافته‌های به دست آمده بین ویژگی شخصیتی سازگاری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پرموزیک، فارنهام، دیسو و هاون (۲۰۰۷)، کاستا و مک کری (۲۰۰۷)، کامرو، پرموزیک، فارنهام (۲۰۱۰)، همخوانی دارد. فرد سازگار اساساً نوع دوست است، با دیگران احساس همدردی می‌کند و مشتاق کمک به آنان است. همچنین معتقد است که دیگران نیز با او همین رابطه را دارند. در مقابل شخص ناسازگار (ناموافق) خودمحور و مظنون به قصد و نیت دیگران است و بیشتر اهل رقابت است تا همکاری و معتقدند که شاخص سازگاری همانند برون‌گرایی بر گرایش‌های ارتباط بین فردی و همکاری تأکید دارد که این ویژگی سازگاری باعث می‌شود که افراد سازگار در زمینه تحصیل به صورت گروهی با یکدیگر به تعامل پرداخته و عملکرد بهتری داشته باشند (کاستا و مک کری، ۲۰۰۷). به همین دلیل افراد دارای سطوح بالایی سازگاری افزون بر عملکرد مناسب در فعالیت‌های گروهی، در زمینه تفکر منطقی و تمرکز بالا به هنگام کار کردن نیز عملکرد بالایی از خود نشان می‌دهند. نظر محقق بر این است که موارد ذکر شده می‌تواند تبیینی در جهت ارتباط مثبت و معنادار ویژگی شخصیتی

با روش سنجش کارگروهی باشد.

همچنین نتایج حاکی از آن است که بین رویکرد یادگیری عمقی و روش‌های سنجش تشریحی، کار عملی، شفاهی و مستمر رابطه مثبت و روش سنجش چندگزینه‌ای رابطه منفی وجود دارد؛ بنابراین فرضیه تحقیق تأیید شد. بیگز^۱ (۱۹۹۲) روش مطالعه را شامل تعدادی راهبرد مطالعه به علاوه انگیزه‌های مرتبط با مطالعه می‌داند. بر اساس نظر بیگز می‌توان نتیجه به دست آمده را به این صورت تبیین کرد که دانشجویان به زعم خویش هنگام مطالعه از راهبردهای عمقی مانند جستجوی درک و فهم، داوری نقادانه و غیره بیشتر استفاده می‌کنند و کم‌تر از راهبردهای سطحی مانند حفظ کردن طوطی‌وار و مطالعه بدون هدف بهره می‌گیرند. انگیزه آنها از مطالعه هم‌بیشتر ناشی از علاقمندی به مطالب مورد مطالعه است تا ترس شکست تحصیلی. این یافته با نتایج پژوهش‌های سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۸)، بیرن باوم (۲۰۰۹)، فارنهام، کریستوفر، گروود و مارتین (۲۰۱۰)، همخوانی دارد و با نتایج پژوهش داف (۲۰۰۵)، همسو نمی‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که دانشجویانی که روش عمقی دارند به راحتی به حفظ کردن مطالب درس متقاعد نمی‌شوند و به جای آن بر درک مطالب تأکید دارند. آنها انگیزه درونی به یادگیری و حس کنجکاوی نسبت به مسائل دارند. آنها به هر چیزی با دید انتقادی نگاه می‌کنند؛ و برای ارتباط دادن مطالب جدید با چیزهایی که قبلاً یاد گرفته‌اند یا هر چیزی که تجربه کرده‌اند به بازگویی مطالب در ذهن خود می‌پردازند به همین دلیل این دانشجویان روش‌های سنجشی را مطلوب می‌دانند که دانش واقعی و توانایی آنها را مورد سنجش و ارزشیابی قرار دهد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که بین رویکرد یادگیری سطحی و روش سنجش چندگزینه‌ای رابطه مثبت و با روش‌های سنجش تشریحی، کار عملی، شفاهی رابطه منفی وجود دارد؛ بنابراین فرض محقق تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۸)، بیرن باوم (۲۰۰۹)، فارنهام، کریستوفر، گروود و مارتین (۲۰۱۰)، همخوانی دارد و با نتایج

پژوهش داف (۲۰۰۵)، همسو نمی‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که دانشجویانی که با روش سطحی انطباق یافته‌اند مطالب را حفظ می‌کنند اما برای انطباق با بافت بزرگتر تلاش نمی‌کنند و برنامه‌هایی را بدون تلاش برای درک محدودیت‌ها دنبال می‌کنند. این دانش‌آموزان انگیزه بیرونی برای یادگیری دارند (من مطالب را یاد می‌گیرم به خاطر گذراندن درس، برای گرفتن مدرک، برای کسب نمره) و پذیرش غیرقابل اعتراضی نسبت به هر چیزی دارند که در کتب می‌بینند یا در سخنرانی می‌شنوند و آنها را بدون چون و چرا می‌پذیرند به همین دلیل افراد با رویکرد سطحی آزمون‌های چندگزینه‌ای را به خاطر سادگی و کسب نمره بالا این نوع روش سنجش را مطلوب می‌دانند.

همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با ویژگی شخصیتی گشودگی پایین روش چندگزینه‌ای را ترجیح می‌دهند و این مؤلفه ۲۱ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کرد. دانشجویان با ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی آزمون‌های تشریحی را ترجیح دادند و این مؤلفه‌ها ۱۶ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند. دانشجویان دارای ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری سطحی پایین کار عملی (پروژه) را ترجیح دادند و ۲۹ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند. دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان رنجوری پایین آزمون‌های شفاهی را ترجیح دادند. روی هم رفته این مؤلفه‌ها ۲۳ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند. در مورد روش سنجش مستمر، رگرسیون‌ها معنادار نبودند. دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی گشودگی پایین، روش سنجش کار گروهی را ترجیح دادند و ۱۵ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند. این نتایج با یافته‌های بیرن بام (۲۰۰۹)، فارنهام، کریستوفر (۲۰۱۰)، همخوانی دارد و با نتایج پژوهش‌های گروود و مارتین (۲۰۱۰)، کامرو، پر موزیک، فارنهام (۲۰۱۰)، پر موزیک و فارنهام، دیسو و هاون (۲۰۰۷) همسو نمی‌باشد. به نظر می‌رسد عواملی مانند تفاوت در روش‌های تحقیق و مهمتر از همه تفاوت در جامعه آماری و ابزار سنجش روش‌های سنجش از دلایل اصلی متفاوت بودن در نتایج مشاهده شده باشد در مجموع چنین به نظر می‌رسد که ویژگی‌های شخصیتی در تعیین رویکرد های یادگیری افراد تأثیر مستقیم داشته باشد و رویکرد های یادگیری نیز ترجیحات دانشجویان در انتخاب روش‌های سنجش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. از آنجا که ویژگی‌های شخصیتی از یک ثبات نسبی برخوردار می‌باشند نظام آموزش و

پرورش می‌تواند از طریق شناسایی ویژگی‌های شخصیتی که با روش‌های سنجش دارای همبستگی مثبت می‌باشند، محتوای دروس دوره‌های تحصیلی را مطابق با آن ویژگی‌های شخصیتی تنظیم نمایند تا پیشرفت تحصیلی را به سطح بالاتری برسانند.

بنابراین انتظار می‌رود نظام آموزش و پرورش، در کنار سنجش‌های گوناگونی که در مقاطع مختلف تحصیلی به عمل می‌آورد، بخشی را نیز به سنجش ابعاد روانی و شخصیت دانش‌آموزان اختصاص دهد تا از این طریق بتواند به انتخاب روش‌های سنجش مناسب برای ارزشیابی آنها بپردازد؛ مانند همه مطالعات دیگر این مطالعه نیز محدودیت‌های داشته است اگر چه نمونه حجم معقولی داشت و از رشته‌های مختلفی تشکیل شده بودند اما همه مشارکت‌کنندگان از دانشجویان علوم انسانی بودند که ممکن است ترجیحات خاص خودشان را داشته باشند که این موجب محدود کردن دانشجویان در انتخاب روش‌های سنجش می‌شود. بنابراین دانشجویان ریاضی و مهندسی ممکن است ترجیحات متفاوتی داشته باشند. علاوه بر این با وجود تنوع قابل توجهی از روش‌های سنجش، بعضی از دروس و رشته‌ها روش‌های سنجش خاصی را ایجاب می‌کند. در این پژوهش نتایج فقط در جهت شناسایی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری بر ترجیحات دانشجویان نسبت به روش‌های سنجش حایز اهمیت‌اند. ولی برای قضاوت دقیق‌تر پیرامون رابطه روش‌های سنجش با ویژگی‌های شخصیتی، رویکردهای یادگیری و پیش‌بینی پذیری روش‌های سنجش از طریق این متغیرها و همچنین تعمیم نتایج، انجام پژوهش‌های جامع‌تر در نمونه‌های گسترده‌تر و رشته‌های مختلف ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش‌های علوم انسانی و مطالعات تربیتی

پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- حصاریانی، زهرا. (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی. پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۸۸). رویکردهای مطالعه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت، و مدت تحصیل دانشجویان در دانشگاه، دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار / دانشگاه شاهد. ۱۵، ۳۳.
- فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش‌های متفاوت سنجش بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. پایان‌نامه دکترا. دانشگاه علامه طباطبائی.
- کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). روان‌شناسی شخصیت. تهران. موسسه نشر ویرایش.
- کیامهر، جواد. (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسش‌نامه پنج عاملی نورو بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران. دانشگاه علامه طباطبائی.
- گروسی فرشی، میرتقی. (۱۳۸۴). رویکرد های نوین در ارزیابی شخصیت. تبریز: دانیال.
- Biggs, J. (1992). What inventories of students' learning processes really measure? A Theoretical view and clarification. *British Journal of Education Psychology*, 63, 3 - 19.
- Birenbaum, M. (2009). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749-768.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2009). Personality and Approaches to Learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2007). Personality and preference for academic assessment. *Learning and Individual Differences*, 15, 247-256.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (۲۰۰۷). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO personality inventory psychological assessment, *journal of counseling and clinical psychology*. 1, 5-

13.

- Duff, A; Boyle, E, Dunleavy, K & Ferguson, H. (2005). *The relationship between personality, approach to learning, and academic performance. Personality and individual differences*, 36, 1907 - 1930.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2006). Individual differences and beliefs concerning preferences for university assessment methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1986–1994.
- Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J., & Martin, N. (2010). Ability, demography, learning style and personality trait correlates of student preferences for assessment method. *Educational Psychology*, 28, 15–27.
- Goldberg, L. R. (2008). A. *alternative description of factor structure Journal of personality and social psychology The Bi - Five in Higher Education*, vol5(1),:56 – 72
- Meyer, L., Davidson, S., McKenzie, L., Rees, M., Anderson, H., Fletcher, Johnson., et al. (2010). An investigation of tertiary assessment policy and practice. *Higher Education Quarterly*, 64, 331–350.





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی