

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال یازدهم شماره ۴۲ تابستان ۱۳۹۵

نقش عامل‌های شخصیتی، رویکرد یادگیری و هوش در تبیین روش سنجش دانشجویان

یوسف رضاپور^۱

هادی جعفری‌نژاد^۲

حسین دهقانزاده^۳

چکیده

هدف این پژوهش شناخت نقش رویکردهای یادگیری، هوش و شخصیت در پیش‌بینی ترجیحات دانشجویان برای شش روش مختلف سنجش می‌باشد. روش تحقیق حاضر توصیفی-پیمایشی و از نوع همبستگی بوده است. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۴۱۰ نفر به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نتو، پرسشنامه روش‌ها و مهارت‌های مطالعه، آزمون هوش عمومی وندریک و پرسشنامه روش‌های سنجش استفاده شد. تحلیل داده‌ها با ضریب همبستگی نشان داد که بین پنج ویژگی شخصیتی و دو رویکرد یادگیری با روش‌های سنجش رابطه وجود دارد، و بین هوش با روش‌های سنجش رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج رگرسیون چندمتغیره حاکی از آن بود که دانشجویان با هوش کم و گشودگی پایین روش چندگزینه‌ای را ترجیح می‌دهند. دانشجویان با ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی آزمون‌های تشریحی و کار عملی (پروژه) را ترجیح دادند. دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان‌نجوری پایین آزمون‌های شفاهی را ترجیح دادند 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. 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 به‌عنوان روش سنجش انتخاب می‌کنند.

واژگان کلیدی: رویکردهای یادگیری، شخصیت و روش‌های سنجش

Email: rezapouryousef@yahoo.com

۱- استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

۲- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

۳- کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه تبریز

مقدمه

یکی از مباحث مهم و چالش‌برانگیز در محیط‌های یادگیری، بحث سنجش، ارزشیابی و تفاوت‌های فردی است که در سال‌های اخیر مورد توجه متخصصان این حیطه قرار گرفته است. سنجش یکی از اساسی‌ترین جنبه‌های فرایند آموزش-یادگیری است، که به‌عنوان یک فعالیت مهم آموزشی نقشی بیش از نمره دادن به عملکرد یادگیرندگان و تصمیم‌گیری درباره ارتقا 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 به‌عنوان ابزاری برای ارتقا و تشویق بازده‌های مناسب یادگیری استفاده کرد. تدریس، یادگیری، سنجش به‌طور تفکیک‌ناپذیری با هم 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 چند گزینه‌ای، آزمون تشریحی، آزمون شفاهی، آزمون کوتاه پاسخ، حضور و مشارکت در بحث‌های کلاسی، کار پوشه و کارهای عملی فردی و گروهی، در کشورهای توسعه یافته 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 (سیف، ۱۳۹۰).

با وجود تنوع در میان پدیده‌های عالم نه تنها گونه‌های مختلف جانداران و گیاهان با هم فرق دارند، بلکه اعضای هر گونه 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 با هم تفاوت دارند. بنابراین، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در آموزش و استفاده از روش سنجش 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 ترجیحات سنجش‌شان مورد بررسی قرار داده‌اند (کامورو، پرموزیک^۱، فارنهام و لويس^۲، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌های انجام شده براین حقیقت تأکید 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 به‌نوبه خود بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش‌آموزان و دانشجویان تأثیر بسزایی 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 روش‌ها 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. به‌عبارتی، 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) اشاره کرد. این پنج عامل عبارتند از: روان‌رنجوری^۴، برون‌گرایی^۵، باز بودن به تجربه (گشودگی)^۶ سازگاری^۷ و وظیفه‌شناسی^۸ که هر یک از این عوامل در بروز رفتارهای خاص دارای اهمیت می‌باشند.

از بین نظریه‌های مهم شخصیت می‌توان به الگوی پنج عاملی کاستا و مک کری^۹ (۲۰۰۷) اشاره کرد. این پنج عامل عبارتند از: روان‌رنجوری^{۱۰}، برون‌گرایی^{۱۱}، باز بودن به

1- Chamorro & Premuzic
3- Costa & mc care
5- extraversion
7- agreeableness
9- Costa & McCare
11- extraversion

2- Furnham & Lewis
4- neuroticism
6- openness
8- conscientiousness
10- neuroticism

تجربه‌گشودگی^۱، سازگاری^۲ و وظیفه‌شناسی^۳ که هر یک از این عوامل در بروز رفتارهای خاص دارای اهمیت می‌باشند.

در پژوهشی که (فارنهام، کریستوفر^۴، گروود و مارتین^۵، ۲۰۱۰) با عنوان رابطه ویژگی 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 ترجیح دادند. 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 این که آیا 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 پیش‌بین‌کننده خوبی برای روش‌های سنجش می‌باشد، ولی رابطه‌ای بین توانایی خودارزیابی با روش‌های سنجش یافت نشد (کامرو، پرموزیک، فارنهام، دیسو و هاون^۶، ۲۰۰۷).

از جمله تفاوت‌های فردی دیگری که به‌نظر می‌رسد در به‌کارگیری روش‌های سنجش نقش مهمی داشته باشند، می‌توان به رویکردهای یادگیری و هوش 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 به‌گونه‌ای 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 به‌دنبال حفظ کردن مطالب باشد رویکرد یادگیری او سطحی است (سیف، ۱۳۸۸).

1- openness
3- conscientiousness
5- Garwood & Martin

2- agreeableness
4- Christopher
6- Dissou & Heaven

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 ارتباط معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که توسط (بیرن باوم^۲، ۲۰۰۹) صورت گرفت این نتایج حاصل شد که دانش‌آموزان زمانی که رویکرد یادگیری سطحی را به کار می‌برند تمایل دارند که به‌وسیله 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 یادگیریشان 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 به‌وسیله آزمون‌های تشریحی و شفاهی و کارهای عملی را ترجیح دادند.

هوش یک سازه مهمی در روانشناسی است از هوش تعریف تعریف واحدی بدست نیامده است که مورد توافق همه روانشناسان باشد. چارلز اسپیرمن (۱۹۳۷) معتقد بود که آدم‌ها هوش عمومی و هوش اختصاصی دارند برخی از متخصصان هوش با این نظر اسپیرمن هم‌عقیده‌اند به‌عنوان مثال جان کارول (۱۹۹۳) در مطالعه‌ای، توانایی‌های عقلانی را به‌شکل فراگیری سنجید و نتیجه گرفت که علی‌رغم ارتباط داشتن توانایی‌های عقلانی با یکدیگر، توانایی اختصاصی زیادی هم دارد. نکته دیگری هم در رابطه با هوش

1- Duff

2- Birenbaum

عمومی مطرح است. محققان متوجه شدند هر چه نمره هوش عمومی افراد بالاتر باشد، تنوع نمرات آنها در آزمون‌های مختلف بیشتر می‌شود (سانتراک^۱، ۲۰۰۵)

در پژوهشی که (کامرو و همکاران، ۲۰۰۶) به بررسی همبستگی توانایی (آی کیو) و صفات شخصیت با روش سنجش پرداختند. آنها در خصوص توانایی (آی کیو) به این نتیجه دست یافتند که آی کیو همبستگی نسبتاً کمی با روش سنجش دارد.

امروزه نیازمند سیستم‌هایی از سنجش و ارزیابی هستیم که به هر دانش‌آموز و دانشجو به دیده حرمت نگاه کند. 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 به کارگیری روش‌های سنجش مناسب عمل کند، و برای دانش‌آموزان و دانشجویان، معلم و نظام آموزش و پرورش از نظر اقتصادی سودمند باشد (حصاربانی، 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 هوش عمومی، شخصیت، رویکردهای یادگیری آنهاست (می‌یر^۲ و همکاران، ۲۰۱۰).

بنابراین، تلاش در جهت شناسایی عوامل مرتبط با به کارگیری روش‌های سنجش

1- Santrock

2- Meyer

مناسب از اهمیت به سزایی برخوردار می‌باشد. از جمله عواملی که به نظر می‌رسد با روش‌های سنجش رابطه مناسب داشته باشد ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری و هوش می‌باشد. به‌خاطر این که در ایران مطالعات بسیار کمی در این زمینه انجام شده لذا، هدف اصلی محققان در این پژوهش پاسخ به این سوال است که آیا سه دسته از متغیرهای در نظر گرفته شده یعنی رویکرد های یادگیری، هوش و ویژگی‌های شخصیتی به تنهایی یا با هم می‌توانند روش‌های سنجش را پیش‌بینی نمایند یا خیر؟

روش

جامعه، نمونه آماری و روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی علوم انسانی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بودند که از این میان ۴۱۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی، ضریب همبستگی و رگرسیون چندمتغیری استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

در این تحقیق برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه پنج عاملی شخصیتی نئو و پرسشنامه روش‌ها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان^۱ آزمون هوش عمومی وندرلیک^۲ 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 سوالی است و برای ارزیابی پنج عامل شخصیت (روان رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری، وظیفه‌شناسی) به‌کار می‌رود. در این فرم برای هر مؤلفه ۱۲ سوال دارد و هر سوال بر حسب پاسخی که دریافت می‌کند از صفر تا چهار

1- Approaches and study skills Inventory for students 2- Wonderlic

نمره‌گذاری می‌شود. آزمودنی بایستی برای هر سوال 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 به‌دست 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^۱ CPI برابر ۰/۶۲ می‌باشد (گلدبرگ، ۲۰۰۸).

برای جمع‌آوری اطلاعات رویکردهای یادگیری از پرسشنامه روش‌ها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان استفاده شده است این پرسشنامه که توسط انتویستیل و تیت^۲ (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 به‌صورت آزمایشی اجرا شد. نسخه نهایی آن در تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفت. ضریب آلفای محاسبه شده برای کل سوالات پرسشنامه ۰/۷۸ و برای سوالات رویکرد عمقی و سطحی ۰/۸۶ و ۰/۸۴ بود.

هوش عمومی: به‌وسیله آزمون وندریلیک (۱۹۹۸) سنجش شد این آزمون ۵۰ آیتی در دوازده دقیقه انجام می‌گردد که محدوده نمرات از صفر تا ۵۰ می‌باشد. آیتم‌ها شامل کلمه و مقایسه اعداد، جملات نامرتب، تجزیه و تحلیل اشکال هندسی و مسائل داستانی که نیازمند راه‌حل‌های ریاضی و منطقی می‌باشند، است. آزمون دارای همبستگی بسیار بالا ($r=92$) با آزمون هوش وکسلر (wais-r) می‌باشد. پایایی خرده‌آزمون‌ها با استفاده از روش بازآزمایی بین ۰/۵۸ تا ۰/۸۷ محاسبه گردیده‌است. برای بررسی اعتبار پرسشنامه از روش‌های همبستگی نمرات هوشی، همبستگی بین نمرات هوشبهر، رابطه سطح تحصیلات و هوشبهر، رابطه طبقه شغلی و هوشبهر، همبستگی هوشبهر افراد در مقیاس و وضعیت اقتصادی-اجتماعی آنان، همبستگی متقابل خرده‌آزمون‌ها با یکدیگر و با آزمون‌های کلامی

1- California personality inventory

2- Entwistle & Tait

استفاده شده و در پنج گروه سنی این همبستگی‌ها بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۷ 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 مشارکت‌کنندگان (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 سوال 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 ۰/۸۸، 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.

یافته‌ها

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
روش سطحی	۰/۲۲**	۰/۱۴	۱/۴۰		
روش عمقی	-۰/۱۳**	-۰/۱۰	۰/۹۷		
هوش	۰/۱۰	۰/۲۱	۲/۵۷*		
چندگزینه‌ای	۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۳۲	۰/۲۱**	۳/۸۴**
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 < .05.

** p < .01.

*** p < .001.

اطلاعات به‌دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش چندگزینه‌ای رابطه منفی و بین رویکرد یادگیری سطحی با روش سنجش چندگزینه‌ای رابطه مثبت وجود دارد. یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی پایین، رویکرد سطحی بالا و نمرات گشودگی پایین سنجش از طریق چندگزینه‌ای را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با هوش کم و گشودگی پایین روش چندگزینه‌ای را ترجیح می‌دهند و این مؤلفه‌ها برای ۲۱ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

جدول (۲) نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با روش تشریحی به‌عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
	روش سطحی	-/۱۴**	/۰۵	/۰۰		
	روش عمقی	/۲۷**	/۲۶	۲/۵۳*		
	هوش	/۰۰	-/۱۱	۱/۳۲		
تشریحی	روان رنجوری	-/۰۷	-/۱۰	۱/۰۱	۱/۱۶	۲/۷۱**
	برون‌گرایی	/۰۳	-/۰۶	۰/۶۲		
	گشودگی	/۲۵**	/۲۰	۱/۹۷*		
	سازگاری	/۰۶	/۰۶	۰/۶۶		
	وظیفه‌شناسی	/۰۹	/۰۰	۰/۵۷		

* p < .05.

**p < .01.

***p < .001.

اطلاعات به‌دست 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 پیش‌بین با روش سنجش کار عملی به عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
کار عملی (پروژه)	روش سطحی	-.۳۴**	-.۳۶	۳/۸۲***		
	روش عمقی	.۲۴**	.۱۲	۱/۲۹		
	هوش	.۰۴	-.۰۶	۰/۷۵		
	روان‌رنجوری	-.۱۵**	-.۰۰	۰/۰۹	۲۹	۵/۸۰***
	برون‌گرایی	.۰۰	-.۰۷	۰/۸۰		
	گشودگی	.۳۱**	.۲۱	۲/۱۹*		
	سازگاری	-.۰۳	-.۰۳	۰/۳۷		
	وظیفه‌شناسی	.۰۴	.۰۳	۰/۰۴		

* p < .05.

** p < .01.

*** p < .001.

اطلاعات به‌دست 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 روان‌رنجوری 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 روان‌رنجوری پایین سنجش به‌صورت 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.

اطلاعات به‌دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی گشودگی، برون‌گرایی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش شفاهی رابطه مثبت و بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری 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 برون‌گرایی بالا و سنجش به‌صورت کار عملی را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی

وظیفه‌شناسی و روان‌رنجوری پایین‌آزمون‌های شفاهی را ترجیح دادند روی هم رفته این مؤلفه‌ها ۲۳ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند.

جدول (۴) نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با روش سنجش شفاهی به‌عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
شفاهی	روش سطحی	-.۱۷**	-.۰۷	۰/۷۲		
	روش عمقی	۰/۲۲**	۰/۲۷	۲/۶۵**		
	هوش	-.۰۲	-.۰۳	۰/۴۱		
	روان‌رنجوری	-.۱۶**	-.۲۴	۲/۵۸**	۰/۲۳	۴/۲۳***
	برون‌گرایی	۰/۱۹**	۰/۱۵	۱/۷۰		
	گشودگی	۰/۱۴**	۰/۰۱	۰/۱۳		
	سازگاری	۰/۰۳	۰/۱۱	۱/۳۴		
وظیفه‌شناسی	-.۰۱	-.۲۷	۲/۴۶**			

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

جدول (۵) نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با روش سنجش مستمر به‌عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	همبستگی	بتا	T	رگرسیون	مقدار ثابت
سنجش مستمر	روش سطحی	۰/۰۰	-.۰/۱۰	۰/۹۴		
	روش عمقی	۰/۱۴**	۰/۱۶	۱/۴۵		
	هوش	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۲۷		
	روان‌رنجوری	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۴۸	۰/۰۹	۱/۴۶
	برون‌گرایی	۰/۱۴*	۰/۰۷	۰/۷۱		
	گشودگی	-.۰/۰۴	-.۰/۱۶	۰/۵۲		
	سازگاری	-.۰/۰۹	-.۰/۰۴	۰/۴۹		
وظیفه‌شناسی	۰/۱۱**	-.۰/۱۲	۱/۰۲			

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

اطلاعات به‌دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی، برون‌گرایی و رویکرد یادگیری عمقی با روش سنجش شفاهی رابطه مثبت وجود دارد. یعنی دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی بالا، و نمرات وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی بالا سنجش مستمر را مطلوب می‌دانستند. در مورد روش سنجش مستمر، رگرسیون‌ها معنادار نبودند.

جدول (۶) نتایج همبستگی و رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با روش سنجش کار گروهی
به‌عنوان متغیر ملاک

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	همبستگی	بتا	T	R ²	مقدار ثابت
	روش سطحی	۰/۰۳	۰/۱۷	۱/۵۹		
	روش عمقی	۰/۰۰	۰/۲۴	۲/۲۹*		
	هوش	-۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۸۳		
کار گروهی	روان‌رنجوری	-۰/۰۹	-۰/۱۲	۱/۲۷	۰/۱۵	۲/۴۷*
	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 < .05.

** p < .01.

*** p < .001.

اطلاعات به‌دست آمده از این جدول نشان می‌دهد که بین ویژگی شخصیتی سازگاری و برون‌گرایی با روش سنجش کار گروهی رابطه مثبت و بین ویژگی 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 به‌صورت کار گروهی را مطلوب می‌دانستند. نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی 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 با هدف شناخت رابطه ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری و هوش با روش‌های سنجش و همچنین پیش‌بینی‌پذیری روش‌های سنجش از طریق این متغیرها انجام شد. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده بین ویژگی 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 به‌هنگام قرار گرفتن در برابر دیگران (هنگام سخنرانی) عملکرد مناسب دارند و به ایفای نقش می‌پردازند. از آنجایی که افراد با سطوح بالای برون‌گرایی پر انرژی، پرحرف، علاقه‌مند به کارهای گروهی، اجتماعی، توانایی اظهار کنندگی هستند؛ بسیاری از این ویژگی‌ها می‌تواند نقش مثبتی در چگونگی انتخاب روش سنجش ایفا کند. افرادی که به‌صورت گروهی به انجام کارهای خود می‌پردازند می‌توانند از توانایی‌های دیگر 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 فعالیت‌های 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 غیرپذیرا می‌باشند فرد دارای نمره بالا در گشودگی، فعالانه در پی فرصت‌های آموزشی بیشتر و تجارب کاری چالش برانگیز است با توجه به این‌که افراد دارای نمره بالا در مؤلفه گشودگی از ویژگی‌هایی مانند تنوع‌طلبی، کنجکاوی 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 را ندارند 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)، 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، به‌ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف

1- Petska

و موفقیت فرد در روش سنجش مستمر را به‌طور 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 به‌طور دائم و فراگیر، مبنای مقیاس روان‌رنجوری (N) را تشکیل می‌دهند. در هر صورت روان‌رنجوری دربرگیرنده عناصری بیش از آسیب‌پذیری به ناخوش احوالی 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 روان‌رنجوری 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 روان‌رنجوری هستند افرادی هستند که از نظر عاطفی با ثبات‌اند 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). روان‌رنجوری مؤلفه‌ای از شخصیت است که در یک‌سوی آن ثبات و اضطراب پایین و در سوی دیگر ثبات و اضطراب بالا قرار دارد. بنابراین به‌دلیل دشواری روش کار عملی و استرس‌زا بودن آزمون شفاهی روشن است که افراد با سطوح بالای روان‌رنجوری و واجد اضطراب و برانگیختگی نمی‌توانند در این نوع روش سنجش عملکرد مناسبی داشته باشند. بر اساس یافته‌های به‌دست 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 مزنون 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 بالای 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. به‌زعم محققان موارد ذکر شده می‌تواند تبیینی در جهت ارتباط مثبت و معنادار ویژگی شخصیتی با روش سنجش کارگروهی باشد. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده بین هوش و روش‌های سنجش رابطه‌ای یافت نشد. این نتایج با یافته‌های (کامرو و همکاران، ۲۰۰۶)، همخوانی دارد. همان‌طور که گاردنر گفته هوش اختصاصی است و هوش هشت‌گانه را مطرح کرده است شاید دلیل عدم رابطه هوش با روش‌های سنجش این باشد که در این پژوهش از هوش عمومی استفاده شد نه از هوش اختصاصی. 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 فرض محقق تأیید شد. بیگز^۱ (۱۹۹۲) روش مطالعه را شامل تعدادی راهبرد مطالعه به‌علاوه انگیزه‌های مرتبط با مطالعه می‌داند. براساس نظر بیگز می‌توان نتیجه به‌دست آمده را به این صورت تبیین کرد که دانشجویان به‌زعم 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 هم بیشتر 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 به‌جای آن بر درک مطالب تأکید دارند. آنها انگیزه درونی به

1- Biggs

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، کارعملی، 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 دانشجویان انگیزه بیرونی برای یادگیری دارند (من مطالب را یاد می‌گیرم به‌خاطر 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 به‌همین دلیل افراد با رویکرد سطحی آزمون‌های چندگزینه‌ای را به‌خاطر سادگی و کسب نمره بالا این نوع روش سنجش را مطلوب می‌دانند. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که دانشجویان با هوش کم و گشودگی پایین روش چندگزینه‌ای را ترجیح می‌دهند و این مؤلفه‌ها ۲۱ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند. 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 کارعملی (پروژه) را ترجیح دادند و ۲۹ درصد واریانس این روش سنجش را تبیین کردند. دانشجویان با رویکرد یادگیری عمقی و ویژگی شخصیتی

وظیفه‌شناسی و روان‌رنجوری 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 باوم (۲۰۰۹)، فارنهام، کریستوفر (۲۰۱۰)، همخوانی دارد. و با نتایج پژوهش‌های گروود و مارتین (۲۰۱۰)، کامرو، پرموزیک، فارنهام (۲۰۱۰)، پرموزیک 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 رویکردهای یادگیری افراد تأثیر مستقیم داشته باشد و رویکردهای 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 آموزشی 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 آموزشی، 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 و هوش بر ترجیحات دانشجویان نسبت به روش‌های سنجش حایز اهمیت‌اند. ولی برای قضاوت دقیق‌تر پیرامون رابطه روش‌های سنجش با ویژگی‌های شخصیتی، رویکردهای یادگیری و هوش و پیش‌بینی‌پذیری روش‌های سنجش از طریق این متغیرها و همچنین تعمیم نتایج، انجام پژوهش‌های جامع‌تر در نمونه‌های گسترده‌تر و رشته‌های مختلف ضروری به‌نظر می‌رسد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۰۵
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۱۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۲۱

منابع

- حصاریانی، زهرا (۱۳۸۵)، ارزشیابی توصیفی الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی، پژوهش‌کده مطالعات آموزش و پرورش.
- سانتراک، جان (۱۳۸۸). زمینه روانشناسی عمومی، ترجمه فیروزبخت، مهرداد، تهران. رسا.
- 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، ۳۳، ۱۵.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.
- 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 طباطبایی.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۹). روانشناسی شخصیت، تهران، موسسه نشر ویرایش.
- کیامهر، جواد (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- 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. (2007). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO personality inventory psychological assessment, *Journal of conculin 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 personality The Bi-Five in Higher Education, vol. 5(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.
- Wonderlic, E. (1998). *Wonderlic Personnel Test*, Libertyville, Illinois: Wonderlic.