

May-June 2021, Volume 10, Issue 3

The Comparison of Self-Knowledge, Epistemological Beliefs, Personality Traits among University Students based on Gender and Age

Arezoo Vahid¹, Davood Manavipour^{2*}

1- PhD student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

2- Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

Corresponding author: Davood Manavipour, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

Email: manavipor53@yahoo.com

Received: 19 May 2020

Accepted: 10 Nov 2020

Abstract

Introduction: Age and gender are among the variables related to individual differences that play an important role in self-knowledge, epistemological beliefs and personality traits. The aim of this study was to compare self-knowledge, epistemological beliefs and personality traits of students based on age and gender.

Methods: The study method was descriptive-comparative. The statistical population of the present study included all students of universities (Azad, Payame Noor, Applied Science and Technology, Non-profit and other national universities) in Tehran in the academic year of 1996-97. 400 students were selected by cluster random sampling. The research instruments included a demographic questionnaire, the "Integrative Self-Knowledge Scale", the "Epistemological Beliefs Questionnaire", and the "NEO Five-Factor Inventory". The validity of the instruments was confirmed by face validity and reliability by internal consistency by calculating Cronbach's alpha coefficient. Data analysis was performed by SPSS. 23.

Results: There was a significant mean difference in the scores of "agreeableness" personality traits in the group of male and female students and women scored higher than men ($P < 0.05$). Also, there was a significant mean difference in the scores of epistemological beliefs of "fast learning" ($P = 0.001$) and personality traits of "neuroticism" ($P = 0.001$), "agreeableness" ($P = 0.022$) was present in students in terms of calendar age. Students in age groups (18-29) learn faster more grades; and in neuroticism and "agreeableness", they got lower scores than the age groups (36-47) years. Younger students (18-29) believed in fast learning more than older ones (47-36), and had lower "neuroticism" and agreement.

Conclusions: Female students had a more "agreeableness" personality trait than male students. Also, the younger the students, the more they not only believe in "fast learning" (epistemological beliefs), but also have a lower "neuroticism" personality trait; However, their degree of "agreeableness" is lower than that of students in higher age groups. Therefore, it is suggested that public health professionals, in examining students' self-knowledge, epistemological beliefs, and personality traits, also pay attention to their gender and age factors.

Key words: Self-knowledge, Epistemological Beliefs, Personality Traits, Gender, Age.

مقایسه خودشناسی، باورهای معرفت‌شناسی و صفات شخصیت دانشجویان بر اساس سن و جنس

آرزو وحید^۱، داود معنوی پور^{۲*}

۱- دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.
 ۲- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.
 نویسنده مسئول: داود معنوی پور، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.
 ایمیل: manavipor53@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۸/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۲/۲۹

چکیده

مقدمه: سن و جنس از جمله متغیرهای مربوط به تفاوت‌های فردی است که نقش مهمی در خودشناسی، باورهای معرفت‌شناسی و صفات شخصیت افراد دارند. این پژوهش با هدف مقایسه خودشناسی، باورهای معرفت‌شناسی و صفات شخصیت دانشجویان بر اساس سن و جنس انجام گرفت.

روش کار: روش مطالعه توصیفی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان دانشگاه‌های (آزاد، پیام نور، علمی-کاربردی، غیرانتفاعی و سایر دانشگاه‌های سراسری) شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ بود. تعداد ۴۰۰ تن از دانشجویان، به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه جمعیت‌شناختی، "مقیاس خودشناسی انسجامی" (Integrative Self-Knowledge Scale)، "پرسشنامه باورهای معرفت‌شناسی" (Epistemological Beliefs Questionnaire) و "سیاهه پنج عاملی نئو" (NEO-Five-Factor Inventory) بود. روایی ابزار به روش روایی صوری و پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ تأیید شد. تحلیل داده‌ها در نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۳ انجام شد.

یافته‌ها: اختلاف میانگین معناداری در نمره صفات شخصیت "توافق‌پذیری" در گروه مردان و زنان دانشجویان وجود داشت و زنان در مقایسه با مردان نمره بیشتری کسب نمودند ($P < 0.05$). همچنین، اختلاف میانگین معناداری در نمره باورهای معرفت‌شناسی "یادگیری سریع" ($P = 0.001$) و صفات شخصیت "روان‌رنجورخویی" ($P = 0.001$)، "توافق‌پذیری" ($P = 0.022$) در دانشجویان از نظر سن تقویمی وجود داشت. دانشجویان گروه‌های سنی (۱۸-۲۹) در یادگیری سریع نمره بیشتر و در روان‌رنجورخویی و "توافق‌پذیری" نمره کمتری نسبت به گروه‌های سنی (۳۶-۴۷) سال به دست آوردند. دانشجویان سنین کمتر (۱۸-۲۹) نسبت به سنین بالاتر (۳۶-۴۷) بیشتر به یادگیری سریع، باور داشتند و از "روان‌رنجورخویی" و "توافق‌پذیری" پایین‌تری برخوردار بودند.

نتیجه‌گیری: دانشجویان زن، در مقایسه با دانشجویان مرد، از صفت شخصیتی "توافق‌پذیری" بیشتری برخوردار بودند. همچنین هر چه سن دانشجویان کمتر باشد نه تنها به "یادگیری سریع" (معرفت‌جویی) بیشتر باور دارند، بلکه از صفت شخصیتی "روان‌رنجورخویی" پایین‌تری نیز برخوردارند؛ گرچه میزان "توافق‌پذیری" آن‌ها، نسبت به دانشجویان در گروه‌های سنی بالاتر، کمتر است. پیشنهاد می‌شود که متخصصان سلامت در بررسی خودشناسی، باورهای معرفت‌شناسی و صفات شخصیت دانشجویان، به عوامل جنس و سن آن‌ها نیز توجه نمایند.

کلیدواژه‌ها: خودشناسی، باورهای معرفت‌شناسی، صفات شخصیت، سن، جنس.

مقدمه

اکثر افراد فقط در مورد ویژگی‌های کلی و عمومی خود از جمله سن، جنس، تحصیلات و وضعیت شغلی صحبت می‌کنند و از ویژگی‌های شخصیتی، خودشناسی و معرفت‌شناسی خود در این حوزه‌ها اطلاعات کافی و مناسبی ندارند. برخی از مطالعات از جمله خداینده اویلی و همکاران [۱] نشان داده‌اند که سازه‌های خودشناسی، معرفت‌شناسی و صفات شخصیت در حوزه‌های مختلف یکسانند؛ اما نتایج پژوهش‌های دیگری مانند معنوی پور [۲] حاکی از آن بود که زنان نسبت به مردان به دانش خاص باور بیشتری داشتند.

مفهوم «خود» از موضوعاتی در دانش روان‌شناختی است که پس از یک دوره فراموش‌شدگی نسبی در دهه‌های اخیر اهمیت بسیار زیادی یافته است [۳]. خودشناسی (self-knowledge) به تلاش فرد در یکپارچه کردن تجربه خود در گذشته، حال و آینده در جهت سازش و ارتقاء خود اشاره دارد [۴]. خودشناسی به ۲ وجه (facets) تجربه‌ای و تاملی تقسیم می‌شود. خودشناسی تجربه‌ای (experiential self-knowledge)، پردازش‌پذیرنده اطلاعات مرتبط با خود است که بر حسب تغییرات لحظه به لحظه و پویایی آن در زمان حال صورت می‌پذیرد. همچنین، خودشناسی تاملی (reflective self-knowledge) عبارت است از پردازش شناختی اطلاعات مربوط به خود که مرتبط با گذشته است [۵]. Robins & Trzesniewski [۶] اعتقاد دارند تحول خود، فرایندی است که از طریق جامعه‌پذیری و تجربه‌های یادگیری اجتماعی اتفاق می‌افتد. Freeman & Almond [۷] معتقدند که هر گاه شناخت از خود از «مقایسه اجتماعی» به سوی «بازخوردهای اجتماعی» و سرانجام «خودمشاهده‌گری» پیش رود، این شناخت از منبع اولیه، متمایز شده و کامل‌تر می‌گردد و سبب ایجاد روابطی سالم با افراد دیگر خواهد شد. ضعف در خودشناسی با آسیب‌پذیری روانی، اجتماعی، شغلی و تحصیلی همراه است [۸]. رستمی و همکاران [۹] ارتباط مثبت و معناداری را بین خودشناسی و سلامت روان گزارش دادند. Tsai و همکاران [۱۰] معتقدند دانشجویانی که خودکارآمدی پایینی نسبت به یادگیری علوم دارند، دانش علمی را حالت نامشخص می‌دانند.

یکی از عواملی که با خودشناسی مرتبط است باورهای

معرفت‌شناسی (epistemological beliefs) است. باورهای معرفت‌شناسی، رویکرد بنیادی یادگیرنده به دانش و ابعاد آن، از جمله ماهیت دانش و یادگیری است [۱۱]. باورهای معرفت‌شناسی از دیدگاه‌های آموزشی و روان‌شناختی منشأ می‌گیرد که با چگونگی شکل دادن تصورات فرد از دانش و دانستن و اینکه چگونه مردم از تصورات خویش برای درک دنیای اطراف استفاده می‌کنند مرتبط است [۱۲]. ۵ بعد از ابعاد باورهای معرفت‌شناسی که به صورت تجربی مورد تأیید قرار گرفته است، عبارتند از: دانش ساده (simple knowledge)، دانش خاص (certain knowledge)، توانایی ذاتی (innate ability)، اختیار همه چیز دانی (omniscient ability) و یادگیری سریع (quick learning). چگونگی ابعاد باورهای معرفت‌شناسی در دانشجویان تأثیرات بسیاری بر عملکرد آن‌ها دارد. باور به این که یادگیری محصول توانایی ذاتی در انسان‌ها است رفتارهای تحصیلی و تلاش فردی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. باور به ساده بودن دانش موجب تبیین ساده‌پدیده‌های پیچیده و چندعاملی می‌شود. باور به قانون‌یادگیری یک کوششی مبتنی بر قانون همه‌یا هیچ رفتار تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر خود تغییر می‌دهد و مانع تلاش بیشتر آن‌ها می‌شود [۲]. دانشجویانی که به توانایی‌هایشان باور دارند، راهبردهای شناختی بیشتری به کار می‌برند و به احتمال زیاد در انجام تکالیف خودشان اصرار می‌ورزند و در نهایت موفقیت نصیب آن‌ها می‌شود [۱۳]. پژوهش سپهری و لطیفیان [۱۴] نشان داد که باور یادگیری سریع با عملکردگرایی رابطه منفی دارد. Schommer-Aikins و همکاران [۱۵] از مطالعه خود دریافتند که دانش‌آموزان در سال آخر دبیرستان نزدیک، باورهای آن‌ها از سطح توانایی ذاتی، دانش ساده، یادگیری سریع و دانش خاص دستخوش تغییر و تحول می‌شود. Conley و همکاران [۱۶] معتقدند که به طور خاص، زنان نسبت به مردان باورهای پیشرفته‌تری دارند. در حالی که در مطالعه آن‌ها در باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی تفاوت جنسی یافت نشد. Ludwig [۱۷] در مطالعه خود دریافت که دختران نسبت به پسران در یادگیری سریع و توانایی ذاتی از باورهای بالاتری برخوردارند. خداینده اویلی و همکاران [۱] بیان می‌دارند که دانشجویان دوره کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان دوره کارشناسی باورهای معرفت‌شناسی ساده‌اندیشانه پایین‌تری دارند.

خودشناسی با صفات شخصیتی ادراک شده از جانب فرد در ارتباط است. ویژگی شخصیتی، متغیر معتبری برای پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشد. نتایج پژوهش های مختلف حاکی از آن است که برخی از مولفه های شخصیت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و برخی دیگر با آن رابطه منفی دارند [۱۲]. برای مثال، نتایج پژوهش آتش روز و همکاران [۲۴] نشان داد که پیشرفت تحصیلی با مولفه های شخصیتی باوجدان بودن همبستگی مثبت ولی با روان رنجورخویی همبستگی منفی دارد. تابع بردبار [۲۵] در پژوهش خود بیان می دارد که روان رنجورخویی و توافق پذیری از عوامل شخصیت توانسته اند در پیش بینی موفقیت تحصیلی دانشجویان این دوره ها اثرگذار باشند. با توجه به نقش خودشناسی، باورهای معرفت شناسی و صفات شخصیت در زندگی افراد و با عنایت به نتایج متناقض مطالعات گذشته، به مطالعه ای نیاز است که متغیرهای پژوهش را در گروه ها بررسی کند. بدین جهت پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودشناسی، باورهای معرفت شناسی و صفات شخصیت دانشجویان بر اساس سن و جنس در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۶ انجام شد.

روش کار

روش پژوهش توصیفی - مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه های (آزاد، پیام نور، علمی - کاربردی، غیرانتفاعی و سایر دانشگاه های سراسری) شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود. تعداد نمونه برای هر متغیر پیش بین، بین ۲۰ تا ۴۰ تن برآورد گردید [۲۶] و تعداد ۴۰۰ دانشجو با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از بین دانشگاه های آزاد اسلامی، واحد گرمسار، از بین دانشگاه های پیام نور، دانشگاه پیام نور پیشوا، از میان دانشگاه های علمی - کاربردی، دانشگاه مرکز آموزش علمی - کاربردی بنیاد ملی بازی های رایانه ای، از بین دانشگاه های غیرانتفاعی، دانشگاه علم و فرهنگ و از میان سایر دانشگاه های سراسری، دانشگاه تربیت مدرس به طور تصادفی انتخاب گردید. سپس از هر دانشگاه، یک تا ۲ دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شد. از دانشکده ها بر اساس مقطع تحصیلی گروه هایی با جمعیت کاردانی ۴۸ تن، کارشناسی ۲۲۰ تن، کارشناسی ارشد ۹۰ تن و دکتری ۴۲ تن به طور

اما بین باورهای معرفت شناسی زنان و مردان تفاوت آماری معناداری مشاهده نشد. برزگر بفرویی [۱۸] نتیجه گرفت که بین باور دانش آموزان سال های اول، دوم، سوم و پیش دانشگاهی راجع به دانش ساده، دانش خاص، یادگیری سریع و توانایی ذاتی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین بین باورهای معرفت شناسی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار مشاهده شد. معنوی پور [۲] نشان داد که دانشجویان در باورهای معرفت شناسی دانش ساده و دانش خاص با یکدیگر تفاوت معنی دار دارند. همچنین، به غیر از دانش ساده و وقوف بر همه چیز، سایر ابعاد باورهای معرفت شناسی در مقاطع مختلف تحصیلی تفاوت معنادار دارند. زنان به دانش خاص باور بیشتری نسبت به مردان دارند. شعبانی وریکه و حسین قلی زاده [۱۹] در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که بین باورهای معرفت شناسی دانشجویان برحسب جنسیت، وضعیت تاهل و سال تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد.

به نظر می رسد نقش صفات شخصیتی (personality traits) بر رفتار و شناخت گاه مستقیم و بی واسطه است و گاهی هم با اثرگذاری بر عوامل واسطه ای موجب بروز پیامدهای رفتاری و شناختی می شود. شخصیت مجموعه ای از صفات هیجانی و رفتاری است که فرد را در زندگی روزمره اش احاطه و همراهی می کنند. به عبارت دیگر، شخصیت خصوصیات مستمری است که فرد از طریق آن ها تعامل و سازگاری خود را با دیگران و محیط اجتماعی تنظیم می کند [۲۰]. ۵ عامل از صفات شخصیتی در «سیاهه پنج عاملی نئو» شامل روان رنجورخویی (neuroticism)، برون گرایی (extraversion)، گشودگی به تجربه (openness to experience)، توافق پذیری (agreeableness) و با وجدان بودن (conscientiousness) می باشد [۲۱]. نقش خودشناسی به عنوان سازه ای شخصیتی که واجد ملاک های رفتاری معین است، در تبیین و پیش بینی فرایندها و سازه های مختلف روان شناختی در پژوهش های پیشین تأیید شده است [۲۲].

طهماسب و همکاران [۲۳] معتقدند که بعد خودشناسی (به ویژه خودشناسی انسجامی) با عامل های شخصیتی و دیدگاه پذیری دارای همبستگی مثبت می باشد؛ و با افزایش در سطح دیدگاه پذیری و عامل های شخصیت (به جزء عامل برون گرایی) همراه است. به عبارتی، فرایندهای دخیل در

تصادفی انتخاب گردید. معیار ورود دانشجویان سن بالای ۱۸ سال و حداقل دانشجوی کاردانی بود.

برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد. پرسشنامه جمعیت شناختی شامل جنس، سن، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی و وضعیت تاهل بود.

«مقیاس خودشناسی انسجامی» (Integrative Self-Knowledge Scale) توسط Ghorbani و همکاران [۲۷] در سال ۲۰۰۸ طراحی شده است. مقیاس شامل ۱۲ عبارت است و محصول بازنگری در نظریه ۲ بعدی خودشناسی تجربه‌ای و تاملی است که هر ۲ بعد را به صورتی منسجم و یکپارچه و در قالبی واحد مورد سنجش قرار می‌دهد. آزمودنی به هر عبارت در مقیاس ۵ درجه‌ای از عمدتاً نادرست (صفر) تا عمدتاً درست (۴) پاسخ می‌دهد. خودشناسی تاملی (reflective self-knowledge)، شامل ۳ عبارت (عبارات ۳، ۶ و ۹، نمره بین صفر تا ۱۲)، خودشناسی تجربه‌ای (experiential self-knowledge) شامل ۴ عبارت (عبارات ۱، ۵، ۷، ۸، نمره بین صفر تا ۱۶) و خودشناسی انسجامی (integrative self-knowledge) شامل ۵ عبارت (عبارات ۲، ۱۰، ۱۱، ۱۲، نمره بین صفر تا ۲۰) می‌باشد. نمره بعد با مجموع نمره‌های آن بعد به دست می‌آید؛ دامنه نمره مقیاس بین صفر تا ۴۸ است؛ و نمره بالاتر در افراد به معنای خودشناسی بیشتر است. همبستگی مبتنی بر روایی همگرا «مقیاس خودشناسی انسجامی» با خودشناسی تاملی و تجربه‌ای را در ۹۰۰ تن از جنوب شرقی ایالات متحده آمریکا، متشکل از ۴۱۶ مرد و ۴۸۴ زن، به ترتیب ۰/۴۱ و ۰/۳۸ و با «مقیاس بهوشیاری» (Mindfulness Scale) ۰/۳۱ برآورد نمودند. همچنین، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ با نمونه فوق ۰/۸۲، خودشناسی تاملی و تجربه‌ای به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۲ گزارش شد.

Ghorbani و همکاران [۲۷] در همان مطالعه، ضریب همبستگی مبتنی بر روایی همگرا «مقیاس خودشناسی انسجامی» با خودشناسی تاملی و تجربه‌ای را در ۷۲۳ تن از دانشجویان ایرانی مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های ایران که متشکل از ۲۲۶ مرد و ۴۹۷ زن بودند، به ترتیب ۰/۴۲ و ۰/۳۰ و با «مقیاس بهوشیاری» ۰/۴۱ بدست آوردند. همچنین، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ در نمونه فوق ۰/۸۲ و خودشناسی تاملی و تجربه‌ای به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۷ به دست آمد [۲۷].

Akin و همکاران [۲۸] روایی و پایایی این مقیاس را روی ۳۹۶ (۲۷۷ زن و ۱۱۹ مرد) دانشجوی دانشگاه ساکاریا ترکیه محاسبه نمودند. نتایج نشان داد که ساختار سازه‌عاملی این مقیاس روی ۳۹۶ دانشجو با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی قابل قبول می‌باشد. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ با نمونه فوق در جوه خودشناسی تاملی و تجربه‌ای و انسجامی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۷ و ۰/۸۳ بود.

در پژوهش مرادی کلارده و همکاران [۲۹] روایی محتوا به روش کیفی «مقیاس خودشناسی انسجامی» با استفاده از نظر ۷ متخصص روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز تایید شد و پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ با ۱۷۱ دانشجوی دختر دانشگاه شهیدچمران اهواز ۰/۸۲ گزارش گردید.

«پرسشنامه باور معرفت شناسی» (Epistemological Beliefs Questionnaire) توسط Schommer در سال ۱۹۹۳ طراحی گردید [۳۰]. این پرسشنامه ۳۰ عبارت دارد و ۵ زیر مقیاس باور معرفت شناسی (epistemological beliefs) از جمله: توانایی ذاتی (innate ability) با ۵ عبارت (۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰)، نمره بین ۱ تا ۳۵، دانش ساده (simple knowledge) با ۱۱ عبارت (۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰)، نمره بین ۱ تا ۷۷، یادگیری سریع (quick learning) با ۵ عبارت (۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، نمره بین ۱ تا ۳۵)، دانش خاص (certain knowledge) با ۵ عبارت (۱، ۲، ۳، ۴، ۵)، نمره بین ۱ تا ۳۵ و اختیار همه چیز دانی (omniscient authority) با ۴ عبارت (۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، نمره بین ۱ تا ۲۸) را اندازه‌گیری می‌نماید. عبارت‌ها در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار دارد. نمره گذاری همه عبارت‌ها از ۷ تا ۱ می‌باشد و فقط نمره گذاری عبارت‌ها ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹ از ۱ تا ۷ است. نمره ابعاد با مجموع نمره عبارت‌های آن بعد به دست می‌آید و نمره بالاتر در یک بعد به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است. دامنه نمره پرسشنامه بین ۳۰ تا ۲۱۰ می‌باشد و نمره بالا حاکی از باورهای معرفت شناسی خام آزمودنی‌ها می‌باشد.

Schommer [۳۰] در مطالعه‌ای با ۱۰۰۰ تن از دانش آموزان آمریکایی روایی سازه «پرسشنامه باور معرفت شناسی» را به روش تحلیل عاملی (اکتشافی و تاییدی) بررسی نمود و ۴ سازه اصلی ابعاد تشکیل دهنده که بار عاملی بالاتر

Inventory – Revised یا NEO-PI-R می باشد که بر اساس درجه بندی مشاهده گر می باشد. فرم (R) هم می تواند به طور مستقل برای ارزیابی شخصیت به کار رود و هم به عنوان مکملی برای گزارش های شخصی فرم (S) و یا روایی آن مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه و ۶۰ عبارتی «سیاهه پنج عاملی نئو» استفاده شده است. این ابزار ۵ عامل اصلی شخصیتی «روان-رنجورخویی» (neuroticism) با ۱۲ عبارت (۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۶، ۳۱، ۳۶، ۴۱، ۴۶، ۵۱، ۵۶، ۶۰) نمره بین صفر تا ۴۸، برون گرایی (extraversion) با ۱۲ عبارت (۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲، ۲۷) نمره بین صفر تا ۴۸، گشودگی به تجربه (openness to experience) با ۱۲ عبارت (۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۳، ۳۸، ۴۳، ۴۸) نمره بین صفر تا ۴۸، توافق پذیری (agreeableness) با ۱۲ عبارت (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲) نمره بین صفر تا ۴۸، و باوجدان بودن (conscientiousness) با ۱۲ عبارت (۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸) نمره بین صفر تا ۴۸ را مورد سنجش قرار می دهد.

شیوه نمره گذاری عبارت ها به روش لیکرت ۵ درجه ای (صفر=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم) می باشد که بعضی از عبارت ها به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. هر عامل با ۱۲ عبارت سنجیده می شود و نمره عوامل با مجموع نمره عبارت های آن عامل به دست می آید، نمره بالاتر در یک عامل به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است. دامنه نمره پرسشنامه بین صفر تا ۲۴۰ است.

Costa & McCrae [۳۵] روایی ملاکی «سیاهه پنج عاملی نئو» را با نوع کامل در ۲۰۸ تن از دانشجویان آمریکایی بررسی و ۰/۶۸ گزارش کردند. ثبات به روش بازآزمایی روی نمونه به فاصله ۳ ماه برای ۵ عامل روان رنجورخویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، توافق پذیری و باوجدان بودن به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۷۵، ۰/۶۹، ۰/۷۹ گزارش شد [۳۵].

Kozako و همکاران [۳۶] روایی همزمان «سیاهه پنج عاملی نئو» با ابزار «رفتار کاری ضد تولید» (Work Behavior Counterproductive) در ۱۷۸ تن از کارمندان هتل بخش های مختلف مالزی را تایید نموده و همبستگی بین رفتار کاری ضد تولید با عوامل برون گرایی، توافق پذیری، روان

از ۰/۳ با چرخش واریماکس داشتند را نشان داد. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ با نمونه فوق در دامنه ۰/۴۵ تا ۰/۷۱ گزارش شد. Duell & Schommer-Aikins [۳۱] بیان کرده اند که روایی محتوا به روش کیفی «پرسشنامه باور معرفت شناسی» با استفاده از نظرات ۸ تن از نظریه پردازان روانشناسی یادگیری آمریکا بررسی و تایید شده است. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ برای هر یک از ابعاد پرسشنامه بر روی ۱۷۳ دانشجوی آمریکایی در دامنه ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ به دست آمد. ثبات به روش بازآزمایی به فاصله ۴ ماه را در نمونه فوق ۰/۷۴ گزارش داده اند.

ویژگی های روانسنجی «پرسشنامه باور معرفت شناسی» توسط معنوی پور [۳۲] بر روی ۶۰۰ دانشجوی ایرانی دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای گرمسار، شاهرود، دامغان، سمنان و علی آباد کنترل بررسی شد. روایی سازه عاملی ابعاد باورهای معرفت شناسی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مورد تایید قرار گرفت. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ در نمونه فوق ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ و برای کل آزمون ۰/۷۸ گزارش شد. عابدی و همکاران [۳۳] بر روی ۶۰۰ دانشجوی ایرانی از دانشجویان مراکز دانشگاه پیام نور، با استفاده از روایی ملاکی، همبستگی ابعاد «پرسشنامه باور معرفت شناسی» (به جزء توانایی ذاتی) با «پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری» (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ۰/۷۷ و معنادار گزارش کرد. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ در نمونه فوق برای ابعاد دانش خاص، توانایی ذاتی، یادگیری سریع و دانش ساده را به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۹، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به دست آوردند.

«سیاهه پنج عاملی نئو» (NEO-Five-Factor Inventory) اولین بار توسط Costa & McCrae [۳۴] با ۱۸۵ عبارت در سال ۱۹۸۵ تدوین کردند. پس از بررسی هایی که انجام دادند فرم های ۲۴۰ و ۶۰ عبارت آن را نیز به منظور اندازه گیری ویژگی های شخصیتی افراد تهیه کردند. این سیاهه دارای ۲ نوع شامل (S) فرم کوتاه ۶۰ عبارتی این سیاهه است و مخفف NEO-FFI-Short Form می باشد. برای گزارش های شخصی و دیگری نوع (R) فرم بلند ۲۴۰ عبارتی سیاهه است و مخفف NEO-Personality

رنجورخویی و گشودگی به تجربه را به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۴۶، ۰/۲۶، ۰/۲۱ به دست آوردند. همچنین، پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ در نمونه فوق در عوامل روان رنجورخویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، توافق پذیری و باوجدان بودن به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۳، ۰/۸۸ محاسبه شد.

در ایران «سیاهه پنج عاملی نئو» توسط گروهی فرشی [۳۷] به زبان فارسی ترجمه و هنجاریابی شده است. جهت بررسی روایی افتراقی سیاهه از همبستگی بین ۲ نوع گزارش شخصی (S) و نوع ارزیابی مشاهده گر (R) روی ۲۰۰۰ دانشجوی ایرانی مذکور استفاده نمود که همبستگی ۰/۶۶ در عامل برون گرایی و ۰/۴۵ در عامل توافق پذیری بود. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ در نمونه فوق بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. آتش افروز و عریان [۲۰] روایی سازه به روش تحلیل عاملی «سیاهه پنج عاملی نئو» را روی ۹۸ تن از دانشجویان استان خوزستان مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که تمامی عوامل سیاهه (به جزء عامل برون گرایی) بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ است و پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ در نمونه فوق در ۵ عامل را بین ۰/۶۱ تا ۰/۸۴ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر روایی صوری «مقیاس خودشناسی انسجامی»، «پرسشنامه معرفت شناسی» و «سیاهه پنج عاملی نئو» با استفاده از نظر ۵ تن از متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی واحد گرمسار دانشگاه آزاد اسلامی بررسی و مطلوب گزارش شد. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ روی ۳۰ تن از دانشجویان روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی واحد گرمسار دانشگاه آزاد اسلامی برای «مقیاس خودشناسی انسجامی» ۰/۷۵، برای «پرسشنامه معرفت شناسی» بین ۰/۵۹ تا ۰/۷۳ و «سیاهه پنج عاملی نئو» بین ۰/۶۱ تا ۰/۸۴ حاصل گردید که نشانه همسانی درونی پرسشنامه ها بود. برای جمع آوری داده ها، پس از کسب مجوز از دانشگاه واحد گرمسار دانشگاه آزاد اسلامی، به دانشگاه های آزاد،

پیام نور، علمی- کاربردی، غیرانتفاعی و سایر دانشگاه های سراسری مراجعه و ملاقات با مسئولین مراکز صورت گرفت و اطلاعات مورد نیاز در مورد هدف پژوهش به آن ها ارائه گردید. پس از اعلام آمادگی مسئولین، برای جمع آوری داده ها به دانشجویان متقاضی توضیحات لازم درباره نحوه پاسخ گویی به پرسشنامه ها داده شد و از آن ها خواسته شد که سوالات را با صداقت کامل جواب داده و هیچ سوالی را بدون پاسخ نگذارند. کل فرایند نمونه گیری از مراکز آزاد، پیام نور، علمی- کاربردی، غیرانتفاعی و سایر دانشگاه های سراسری ۲ ماه به طول انجامید. توزیع پرسشنامه ها در بین آزمودنی ها توسط ۳ تن انجام شد. بمنظور رعایت مسائل اخلاقی برای آزمودنی ها، به آنان اطمینان داده شد که اجرای پرسشنامه ها صرفاً یک کار پژوهشی می باشد و مشخصات آنان کدگذاری شده و اطلاعاتی که درون پرسشنامه می باشد، محرمانه باقی خواهد ماند. چنانچه آزمودنی مایل به تکمیل پرسشنامه نبود می توانست آزادانه از شرکت در پژوهش امتناع ورزد.

برای مقایسه هر یک از عوامل از آزمون تی برای گروه های مستقل، تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه های بین گروهی استفاده گردید. تحلیل داده ها توسط نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۳ انجام شد.

یافته ها

شاخص های آزمودنی ها بر حسب ویژگی های جمعیت شناختی نشان داد که بیشتر دانشجویان مورد بررسی زن بودند (۲۲۴ تن ۵۶ درصد) و اغلب آنان تحصیلات کارشناسی داشتند (۲۲۰ تن ۵۵ درصد)؛ همچنین دامنه سنی آزمودنی ها بین ۱۸ تا ۴۷ سال برآورد شد و ۱۵۸ تن (۳۹/۵ درصد) در دانشگاه های سراسری مشغول به تحصیل بودند. در ادامه شاخص های توصیفی برای هر متغیر محاسبه گردید. نتایج در (جدول ۱) نشان داده شده است. در مطالعه حاضر گروه های سنی با فاصله ۵ تایی طبقه بندی و در نرم افزار به هر طبقه یک کد داده شد. سپس تحلیل واریانس متغیرهای پژوهشی اجرا شد.

جدول ۱: شاخص های توصیفی نمره متغیرهای مورد مطالعه

| متغیر | شاخصهای آماری | سال ۱۸-۲۳ | سال ۲۴-۲۹ | سال ۳۰-۳۵ | سال ۳۶-۴۱ | سال ۴۲-۴۷ | نمره کل | مردان | زنان |
|-------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|-------|-------|
| خودشناسی | میانگین | ۲۳/۵۲ | ۲۲/۴۴ | ۲۴/۷۷ | ۲۴/۰۰ | ۲۶/۶۶ | ۲۳/۳۶ | ۲۳/۵۷ | ۲۳/۲۰ |
| | انحراف معیار | ۶/۸۹ | ۷/۱۱ | ۸/۰۴ | ۷/۱۳ | ۱۰/۶۴ | ۷/۲۰ | ۷/۱۳ | ۷/۲۶ |
| روانرنجورخویی | میانگین | ۲۷/۰۵ | ۲۸/۱۲ | ۲۹/۰۷ | ۳۱/۸۳ | ۳۴/۶۶ | ۲۷/۹۱ | ۲۷/۶۶ | ۲۸/۱۰ |
| | انحراف معیار | ۶/۷۸ | ۵/۵۸ | ۶/۶۳ | ۴/۵۰ | ۳/۳۳ | ۶/۴۳ | ۶/۸۰ | ۶/۱۲ |
| برونگرایی | میانگین | ۲۱/۸۶ | ۲۱/۸۰ | ۲۲/۱۴ | ۲۲/۲۵ | ۲۶/۱۶ | ۲۲/۰۰ | ۲۲/۲۷ | ۲۱/۷۹ |
| | انحراف معیار | ۶/۱۱ | ۵/۱۰ | ۶/۱۰ | ۷/۲۳ | ۳/۸۸ | ۵/۸۰ | ۵/۷۰ | ۵/۸۹ |
| گشودگی به تجربه | میانگین | ۲۷/۰۶ | ۲۵/۴۸ | ۲۶/۰۳ | ۲۵/۹۱ | ۲۶/۵۸ | ۲۶/۴۳ | ۲۵/۸۵ | ۲۶/۸۸ |
| | انحراف معیار | ۵/۴۳ | ۵/۲۴ | ۵/۴۰ | ۶/۰۵ | ۴/۴۸ | ۵/۳۹ | ۵/۴۰ | ۵/۳۴ |
| توافقپذیری | میانگین | ۲۶/۴۵ | ۲۷/۱۱ | ۲۷/۷۴ | ۳۰/۳۳ | ۳۰/۵۸ | ۲۶/۹۹ | ۲۶/۳۲ | ۲۷/۵۲ |
| | انحراف معیار | ۵/۸۸ | ۵/۵۶ | ۵/۶۷ | ۳/۸۴ | ۳/۲۶ | ۵/۷۱ | ۵/۸۴ | ۵/۵۷ |
| باوجدان بودن | میانگین | ۲۵/۲۴ | ۲۳/۸۵ | ۲۵/۰۳ | ۲۲/۳۳ | ۲۱/۵۰ | ۲۴/۵۷ | ۲۴/۱۹ | ۲۴/۸۷ |
| | انحراف معیار | ۶/۵۸ | ۶/۱۴ | ۷/۱۷ | ۷/۱۹ | ۷/۵۲ | ۶/۵۶ | ۶/۶۱ | ۶/۵۳ |
| توانایی ذاتی | میانگین | ۱۷/۷۴ | ۱۸/۹۹ | ۱۸/۲۹ | ۱۶/۵۰ | ۱۸/۵۰ | ۱۸/۱۷ | ۱۸/۰۷ | ۱۸/۲۴ |
| | انحراف معیار | ۵/۷۷ | ۵/۶۵ | ۵/۱۷ | ۵/۹۷ | ۸/۸۴ | ۵/۸۱ | ۵/۶۴ | ۵/۹۶ |
| دانش ساده | میانگین | ۵۰/۹۷ | ۵۱/۸۳ | ۵۵/۲۹ | ۵۰/۵۰ | ۵۴/۲۵ | ۵۱/۶۳ | ۵۱/۳۱ | ۵۱/۸۷ |
| | انحراف معیار | ۸/۸۹ | ۸/۴۶ | ۸/۸۸ | ۵/۷۱ | ۱۲/۱۵ | ۸/۸۲ | ۹/۳۹ | ۸/۳۷ |
| یادگیری سریع | میانگین | ۱۴/۹۶ | ۱۴/۶۷ | ۱۴/۱۱ | ۱۰/۹۱ | ۱۱/۵۰ | ۱۴/۵۸ | ۱۴/۷۲ | ۱۴/۴۸ |
| | انحراف معیار | ۳/۳۵ | ۳/۶۳ | ۳/۰۹ | ۱/۸۳ | ۱/۹۷ | ۳/۴۷ | ۳/۳۹ | ۳/۵۳ |
| دانش خاص | میانگین | ۲۱/۴۰ | ۲۲/۴۶ | ۲۳/۰۰ | ۲۲/۲۵ | ۲۳/۱۶ | ۲۱/۹۳ | ۲۱/۳۷ | ۲۲/۳۷ |
| | انحراف معیار | ۶/۰۴ | ۵/۹۱ | ۶/۴۹ | ۴/۱۸ | ۵/۸۹ | ۵/۹۸ | ۶/۵۵ | ۵/۴۷ |
| اختیار همه همه چیز دانی | میانگین | ۱۳/۶۹ | ۱۵/۱۳ | ۱۳/۹۲ | ۱۳/۳۳ | ۱۳/۴۱ | ۱۴/۱۵ | ۱۳/۷۵ | ۱۴/۴۷ |
| | انحراف معیار | ۴/۹۵ | ۵/۰۶ | ۴/۶۲ | ۳/۴۹ | ۴/۲۷ | ۴/۹۴ | ۴/۹۰ | ۴/۹۵ |

تحلیل واریانس چندمتغیری مانعی نداشت. سپس برای بررسی تفاوت خودشناسی، صفات شخصیت و باورهای معرفت شناسی بین ۲ گروه مردان و زنان دانشجو، آزمون تی برای گروه های مستقل استفاده گردید. مقایسه خودشناسی، صفات شخصیت و باورهای معرفت شناسی مردان و زنان نشان داد که فقط در صفات شخصیت (بعد توافق پذیری $t = -2/09$) در ۲ گروه مردان و زنان تفاوت معناداری دیده شد ($P < 0/05$)؛ و زنان توافق پذیری بیشتری نسبت به مردان داشتند. در مرحله بعد، آزمون های چهارگانه تحلیل واریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش استفاده گردید. نتایج در (جدول ۲) آمده است.

برای انجام آزمون های پژوهش، مفروضات آن ها مورد ارزیابی قرار گرفتند. در بخش کمی آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش آورده شد. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف نشان داد که مقادیر به دست آمده از $0/05$ بزرگتر و توزیع نرمال می باشد ($P > 0/05$). نتایج آزمون لوین نیز حاکی از آن بود که مفروضه همگنی واریانس های خطای متغیرهای پژوهش برقرار است ($P > 0/05$). نتایج آزمون ام باکس ($F = 1/23$, $P > 0/05$) و $BOX = 283/58$) نشان داد که این مفروضه هم از شرایط لازم برخوردار بوده و همگنی ماتریس های واریانس و کواریانس به درستی رعایت شده است. بنابراین، استفاده از آزمون تی برای گروه های مستقل و

جدول ۲: نتایج مفروضه تحلیل واریانس چندمتغیری بر روی متغیرهای پژوهش بر حسب سن

| منبع | آزمون | ارزش | مقدار F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | p-value |
|------|--------------|-------|---------|------------------|----------------|---------|
| گروه | اثر پیلای | ۰/۹۸ | ۲۶۴۹/۳۱ | ۱۳ | ۳۸۳ | ۰/۰۰۱ |
| | لانداى ويلكز | ۰/۰۱ | ۲۶۴۹/۳۱ | ۱۳ | ۳۸۳ | ۰/۰۰۱ |
| | تى هاتلینگ | ۸۹/۹۲ | ۲۶۴۹/۳۱ | ۱۳ | ۳۸۳ | ۰/۰۰۱ |
| | اثر رويز | ۸۹/۹۲ | ۲۶۴۹/۳۱ | ۱۳ | ۳۸۳ | ۰/۰۰۱ |

جهت بررسی این تفاوت، آزمون تحلیل واریانس تک متغیری در متن تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. نتایج در (جدول ۳) آمده است.

نتایج آزمون های چهارگانه تحلیل واریانس چندمتغیری در (جدول ۲) نشان داد که در یکی از متغیرهای خودشناسی، صفات شخصیت و باورهای معرفت شناسی دانشجویان بر حسب سن تقویمی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$).

جدول ۳: نتایج مربوط به تحلیل واریانس چند متغیره برای تعیین تفاوت بین گروه ها

| متغیر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | p-value | ضریب اتا |
|---------------------|---------------|------------|-----------------|---------|---------|----------|
| خودشناسی | ۳۰۴/۵۹ | ۴ | ۷۶/۱۴ | ۱/۴۷ | ۰/۲۰۹ | ۰/۰۱۵ |
| روان رنجورخویی | ۹۳۵/۲۰ | ۴ | ۲۳۳/۸۰ | ۵/۹۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵۷ |
| برونگرایی | ۲۱۸/۷۰ | ۴ | ۵۴/۶۷ | ۱/۶۳ | ۰/۱۶۶ | ۰/۰۱۶ |
| گشودگی به تجربه | ۲۱۱/۸۰ | ۴ | ۵۲/۹۵ | ۱/۸۳ | ۰/۱۲۱ | ۰/۰۱۸ |
| توافقپذیری | ۳۶۹/۷۰ | ۴ | ۹۲/۴۲ | ۲/۸۸ | ۰/۰۲۲ | ۰/۰۲۸ |
| باوجدان بودن | ۳۴۴/۵۷ | ۴ | ۸۶/۱۴ | ۲/۰۱ | ۰/۰۹۱ | ۰/۰۲۰ |
| توانایی ذاتی | ۱۶۲/۷۹ | ۴ | ۴۰/۶۹ | ۱/۲۰ | ۰/۳۰۸ | ۰/۰۱۲ |
| دانش ساده | ۵۵۹/۶۰ | ۴ | ۱۳۹/۹۰ | ۱/۸۰ | ۰/۱۲۶ | ۰/۰۱۸ |
| یادگیری سریع | ۳۱۴/۲۱ | ۴ | ۷۸/۵۵ | ۶/۹۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۶۵ |
| دانش خاص | ۱۴۹/۳۷ | ۴ | ۳۷/۳۴ | ۱/۰۴ | ۰/۳۸۴ | ۰/۰۱۰ |
| اختیار همه چیز دانی | ۱۸۶/۳۶ | ۴ | ۴۶/۵۹ | ۱/۹۲ | ۰/۱۰۵ | ۰/۰۱۹ |

در ادامه آزمون تعقیبی شفه (Scheffe) جهت مشخص کردن تفاوت بین گروه های سنی گرفته شد که نتایج آن در (جدول ۴) گزارش شده است.

یافته های (جدول ۳) حاکی از آن بود که بین یادگیری سریع ($F=6/90$)، توافق پذیری ($F=2/88$) و روان رنجورخویی ($F=5/93$) از نظر سن تقویمی تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0/05$).

جدول ۴: مقایسه میانگین نمره یادگیری سریع و روان رنجورخویی در گروه های سنی با آزمون شفه

| متغیر | سن (I) | سن (J) | تفاوت میانگین (IJ) | انحراف استاندارد | p-value |
|--------------|-----------|-----------|--------------------|------------------|---------|
| یادگیری سریع | ۱۸-۲۳ سال | ۲۴-۲۹ سال | -۰/۲۸ | ۰/۳۷ | ۰/۹۶۴ |
| | | ۳۰-۳۵ سال | -۰/۸۵ | ۰/۶۸ | ۰/۸۲۰ |
| | ۲۴-۲۹ سال | ۳۶-۴۱ سال | ۴/۰۴* | ۰/۹۹ | ۰/۰۰۳ |
| | | ۴۲-۴۷ سال | ۳/۴۶* | ۰/۹۹ | ۰/۰۱۹ |
| ۲۴-۲۹ سال | ۳۰-۳۵ سال | ۳۰-۳۵ سال | -۰/۵۶ | ۰/۷۱ | ۰/۹۶۰ |
| | | ۳۶-۴۱ سال | ۳/۷۶* | ۱/۰۱ | ۰/۰۰۹ |
| | ۴۲-۴۷ سال | ۳/۱۷* | ۱/۰۱ | ۰/۰۴۷ | |

| | | | | | |
|-------|------|--------|-----------|-----------|----------------|
| ۰/۶۷۰ | ۰/۶۹ | -۱/۰۶ | سال ۲۴-۲۹ | سال ۱۸-۲۳ | روان رنجورخویی |
| ۰/۶۴۷ | ۱/۲۸ | -۲/۰۱ | سال ۳۰-۳۵ | | |
| ۰/۱۶۱ | ۱/۸۶ | -۴/۷۷ | سال ۳۶-۴۱ | | |
| ۰/۰۰۲ | ۱/۸۶ | -۷/۶۱* | سال ۴۲-۴۷ | | |
| ۰/۶۷۰ | ۰/۶۹ | ۱/۰۶ | سال ۱۸-۲۳ | سال ۲۴-۲۹ | |
| ۰/۹۷۲ | ۱/۳۲ | -۰/۹۵ | سال ۳۰-۳۵ | | |
| ۰/۴۳۰ | ۱/۸۹ | -۳/۷۱ | سال ۳۶-۴۱ | | |
| ۰/۰۱۹ | ۱/۸۹ | -۶/۵۴* | سال ۴۲-۴۷ | | |

* $P < 0.05$

آنان تغییرهای معناداری نسبت به سنین پایین تر می کند. این یافته مؤید دیدگاه Schommer- Aikins و همکاران [۱۵] است که معتقدند همچنان که دانش آموزان به سال آخر دبیرستان نزدیک می شوند، باورهای معرفت شناسی یادگیری سریع آنها دچار تغییر می شود. به باور برزگر بفرویی [۱۸] نیز یادگیری سریع دانش آموزان سال های اول نسبت به سال آخر دبیرستان دچار تحول می گردد. در تبیین این تفاوت می توان گفت که دانشجویان سنین کمتر (۱۸-۲۹ سال) بیشتر تحت تاثیر باور اشتباهی چون باور به اینکه یادگیری یک کوششی و مبتنی بر قانون همه یا هیچ است [۲]، قرار می گیرند و در نتیجه در موقعیت ها تلاش فردی کمتری نشان می دهند. بالعکس دانشجویان سنین بالاتر (۳۶-۴۷ سال) به توانایی هایی خود باور داشته، بیشتر از راهبردهای شناختی استفاده نموده، در انجام تکالیف خودشان اصرار ورزیده و در نهایت موفقیت را نصیب خود می نمایند [۱۳].

صفات شخصیت در طول عمر نسبتاً پایدار است اما برخی از عوامل شخصیتی در چرخه زندگی تمایل به افزایش و کاهش دارند، برای مثال روان رنجورخویی با افزایش سن تمایل به کاهش دارد [۳۸]. از نظر Costa & McCrae [۳۵] روان رنجورخویی به از دست دادن سازگاری با محیط اطراف و عدم ثبات هیجانی اشاره دارد. یافته دیگر مطالعه حاضر نشان می دهد که بین صفات شخصیت (روان رنجورخویی) دانشجویان براساس سن تفاوت معناداری وجود داشته و روان رنجورخویی دانشجویان گروه سنی ۱۸-۲۳ سال با گروه سنی ۴۲-۴۷ سال و گروه سنی ۲۴-۲۹ سال با گروه سنی ۴۲-۴۷ سال متفاوت است؛ یعنی دانشجویان سنین کمتر (۱۸-۲۹ سال) نسبت به دانشجویان سنین بالاتر (۳۶-۴۷ سال) روان رنجورخویی کمتری را تجربه می کنند. برای تبیین این

یافته های حاصل از آزمون شفه در (جدول ۴) نشان داد که بین میانگین های یادگیری سریع (گروه سنی ۱۸-۲۳ سال با گروه های سنی ۳۶-۴۱ سال و ۴۲-۴۷ سال) و (گروه سنی ۲۴-۲۹ سال با گروه های سنی ۳۶-۴۱ سال و ۴۲-۴۷ سال) تفاوت معنادار وجود داشت؛ همچنین بین میانگین های روان رنجورخویی (گروه سنی ۱۸-۲۳ سال با گروه سنی ۴۲-۴۷ سال) و (گروه سنی ۲۴-۲۹ سال با گروه سنی ۴۲-۴۷ سال) تفاوت معنادار می باشد.

بحث

مطالعه حاضر با هدف مقایسه خودشناسی، باورهای معرفت شناسی و صفات شخصیت دانشجویان بر اساس سن و جنس انجام شد. نتایج نشان داد که بین میانگین نمره متغیر باورهای معرفت شناسی (یادگیری سریع) و متغیر صفات شخصیت (توافق پذیری و روان رنجورخویی) بر حسب جنس و سن تقویمی تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش های Schommer- Aikins و همکاران [۱۵]، خدابخنده اوپلی و همکاران [۱]، برزگر بفرویی [۱۸] و شعبانی وریکه و حسین قلی زاده [۱۹] از یافته های مطالعه حاضر حمایت می کنند.

باورهای معرفت شناسی تعیین کننده شیوه مواجهه انسان ها با پدیده های مورد مطالعه آن ها است [۲]. مقایسه باورهای معرفت شناسی (یادگیری سریع) این پژوهش نشان داد که بین گروه های سنی ۱۸-۲۳ سال با گروه های سنی ۳۶-۴۱ سال و ۴۲-۴۷ سال و گروه سنی ۲۴-۲۹ سال با گروه های سنی ۳۶-۴۱ سال و ۴۲-۴۷ سال تفاوت معناداری وجود داشت؛ به این معنا که دانشجویان سنین کمتر (۱۸-۲۹ سال) بیشتر باور به یادگیری سریع داشتند. به عبارتی با بالاتر رفتن سن دانشجویان، یادگیری سریع

و همدردی در زنان نسبت به مردان در مرتبه بالاتری قرار دارد.

نتیجه گیری

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بین باورهای معرفت شناسی (یادگیری سریع) و صفات شخصیت (روان- رنجورخویی و توافق پذیری) دانشجویان بر اساس جنس و سن تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج به دست آمده، از وجود تفاوت در باورهای معرفت شناسی و صفات شخصیت دانشجویان بر اساس سن و جنس حمایت می کند. لذا پیشنهاد می شود که متخصصان سلامت عمومی در بررسی خودشناسی، باورهای معرفت شناسی و صفات شخصیت دانشجویان، به عوامل جنس و سن آن ها نیز توجه نمایند، چرا که در جامعه ایرانی بسیاری از عوامل جنسیتی تابع فرهنگ جامعه است؛ و یا بسیاری از عوامل معرفت شناسی و شخصیتی افراد از تجربه و سن آن ها نشات می گیرد. ابزارهای اندازه گیری در پژوهش حاضر به صورت خودگزارشی بود و می توان از محدودیت پژوهش برشمرد.

سیاسگزاری

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری آرزو وحید در رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار به راهنمایی آقای دکتر داود معنوی پور با کد اخلاق IR.IAU.SHAHROOD.REC.1399.003 می باشد. بدین وسیله از تمامی کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری و شرکت داشته اند تشکر و قدردانی می شود.

تضاد منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارضی منافی را گزارش نکرده اند.

یافته می توان گفت که محتملا دانشجویان سنین (۱۸-۲۹ سال) به علت شرایط بیولوژیکی و فیزیولوژیکی بدن خود؛ و تماس کمتر با موقعیت های پر تنش زندگی، سرزندگی و شادابی بیشتری را تجربه نموده و بالعکس دانشجویان سنین بالاتر (۳۶-۴۷ سال) دامنه ای از هیجانات منفی را به شکل اضطراب، خشم و افسردگی تجربه می نمایند.

به علاوه، مقایسه توافقی پذیری گروه های سنی مختلف دانشجویان پژوهش حاضر نشان داد که با افزایش سن دانشجویان، میزان توافق پذیری در آنان نیز افزایش می یابد؛ توافق پذیری شامل ویژگی هایی مانند نوع دوستی، همکاری، توافق بالا با دیگران و رفتارهای جامعه پسند می باشد [۳۸] و افزایش این عامل شخصیتی در دانشجویان سنین بالاتر (۳۶-۴۷ سال) می تواند انعکاسی از روند رشد اخلاقی آنان باشد. یعنی هر چه سن دانشجویان؛ خصوصا زنان؛ بالاتر می رود، خصیصه های مذکور را بیشتر در خود نهادینه نموده و بر اساس آن عمل می نمایند.

در آخر، آنچه زنان را در صفات شخصیت از مردان متفاوت می کند، ممکن است به نقش های جنسیتی و نحوه اجتماعی شدن زنان در اجتماع برگردد. بخش دیگری از نتایج مطالعه حاضر حاکی از آن بود که بین صفات شخصیت زنان و مردان دانشجویان در بعد توافق پذیری تفاوت معنادار وجود دارد؛ و زنان در توافق پذیری نمره بالاتری را کسب نمودند. در تبیین یافته های فوق می توان اذعان داشت که روند شکل گیری شخصیت در زنان و مردان وابسته به فرهنگ هر جامعه است. در فرهنگ جامعه ایرانی از زنان انتظار می رود به روابط بین فردی بیشتر توجه نموده، نسبت به دیگران احساس مسئولیت داشته و در موقعیت های مختلف از خودگذشتگی نشان دهند؛ و به همین دلیل آنان کمتر افکار خودمحورانه دارند، سطوح صداقت، نوع دوستی

http://sc.journals.pnu.ac.ir/article_178.html

References

1. Khodabandeh Avili A, Sobhaninejad M, Farmahini Farahani M. [Identification and analysis of epistemological beliefs of Shahed University's students]. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education.2014; 20(1): 79-100. <https://journal.irphe.ac.ir/article-1-2222-fa.pdf>
2. Manavipour D. [The comparison of epistemology beliefs among university students based on gender, educational levels and disciplines]. Journal of Social Cognition.2013; 1(1): 59-65.
3. Yegi R. [Alienation: New Orients in Critical Theory]. Translated by: A. Tadin, Tehran: World of Economics Publications, 2017. <https://taaghche.com/book/14153>
4. Ghorbani N, Christopher J, Watson P. Comparative analysis of integrative self- knowledge, mindfulness, and private self-consciousness in predicting responses to stress in Iran. International Journal of Psychology.2010; 45 (2): 147- 154. <https://doi.org/10.1080/00207590903473768>
5. St- Clair M. [Object Relations and Self-

- Psychology: An Introduction].3rd Edition. Translated by: Tahmaseb AR, Ali Aghaei H. Tehran: Ney, 2016. <https://www.gisoom.com/book/11221081>
6. Sadeqi MS. [The effect of “self-recognition” and “relationship with family” on the development of students’ view concerning the kind of opposite sex relations before marriage]. *The Bi-Quarterly Journal of Gender and Family Studies*.2013;1(1): 72-91. http://www.jgfs.ir/article_14956.html
 7. Freeman H, Almond T. Predicting adolescent self-differentiation from relationships with parents and romantic partners. *International Journal of Adolescence and Youth*.2009; 15(1-2):121-143. <https://doi.org/10.1080/02673843.2009.9748023>
 8. Blakemore T, Agllias K. Student reflections on vulnerability and self-awareness in a social work skills course. *Australian Social Work*.2018; 72(1): 21-33. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1516793>
 9. Rostami M, Ghzlfeflo M, Mohamadlo H, Ghorbaniyan E. [Predict mental health based on their own compassion, identity and student self-esteem], *Journal of Counseling and Psychotherapy*. 2014; 15(4): 30- 44. http://journal-counselling.iiu.ac.ir/article_523062.html
 10. Tsai CC, Ho HN, Liang JC, Lin HM. Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*.2011; 21(6): 757-769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.05.002>
 11. Hakan K, Munire E. Profiling individual differences in undergraduates, Epistemological beliefs: Gender, domain and grade differences. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*.2012; 31(2012): 738-744. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.133>
 12. Chen JA, Pajares F. Implicit theories of ability of Grade 6 science students: relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*.2010; 35(1): 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.003>
 13. Rezaei A, Khorsha M, Maghami HR. [On the relationship between personality characteristics, motivational beliefs, and learning strategies with students’ academic performance of humanities and basic sciences students]. *Quarterly of Educational Psychology*. 2012; 8(26): 212-233. http://journals.atu.ac.ir/article_2466.html
 14. Sepehri S, Latifian M. [The effects of epistemological beliefs on goal achievement in university students]. *Iranian Journal of Psychiatry & Clinical Psychology*, 2008;13(4): 385-392. <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-359-fa.html>
 15. Schommer- Aikins M, Duell OK, Hutter R. Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs and academic performance of middle school students. *Elementary School Journal*.2005; 105(3): 289-304. <https://doi.org/10.1086/428745>
 16. Conley AM, Pintrich PR, Vekiri I, Harrison D. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*.2004; 29(2): 186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.004>
 17. Bayless GE. High school students’ personal epistemologies, goal orientation, and academic performance. Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education. <http://www.proquest.umi.com>. Accessed: Feb 7, 2009. <https://www.amazon.in/High-School-Students-Personal-Epistemologies/dp/1243681160>
 18. Barzegar Bafrooe K. [An investigation concerning the process of development of epistemological beliefs among high school students and its relationships with their academic performance]. *Journal of Educational Sciences*.2014; 21(1): 135-150. http://education.scu.ac.ir/article_12214.html
 19. Shabani Varaki B, Hoseingholizadeh R. [The development of students’ epistemological beliefs]. *Biannual Peer Review Journal of Training & Learning Researches*.2007; 1(24): 23-38. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=69712>
 20. Atashafrouz A, Araban Sh. [The causal relationship between personality traits and academic performance with mediating role of study Strategies in students]. *Journal of Psychological Achievements*.2017; 24, 4(1): 78-98.
 21. Sobhi N, Hajloo N, Gholamzadeh H. [A comparison of learning styles, personality characteristics and academic performance of students with and without learning disabilities]. *Journal of Learning Disabilities*.2013; 2(4): 82-102. http://jld.uma.ac.ir/article_135.html
 22. Ghorbani N, Ghramaleki AF, Watson PJ. Philosophy, self-knowledge, and personality in Iranian teachers and students of philosophy.

- The Journal of Psychology. 2005; 139(1): 81-95. <https://doi.org/10.3200/JRPL.139.1.81-95>
23. Tahmaseb AR, Ghorbani N, Pour Hossein R. [In cognitive and cohesive self-knowledge: The relationship of self-knowledge facets with the five major personality factors]. Journal of Psychology & Education, 2006; 36(1): 57-76 https://jpsyedu.ut.ac.ir/article_25645.html
 24. Atashrouz B, Pakdaman Sh, Asgari A. [The relationship between the big five personality traits and academic achievement]. Developmental Psychology Iranian Psychologists. 2008; 4(16): 367-376. http://jip.azad.ac.ir/article_512369.html
 25. Tabe Bordbar F. [The relationship between personality traits and learning styles and the academic Success of Online Students]. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences. 2012; 3(2): 10-16. https://ijvlms.sums.ac.ir/article_46041_34da96857de2dfa8f379b38f2e9355e5.pdf
 26. Kramer D, Hewitt D. [Statistical Methods in Psychology and Other Behavioral Sciences]. Translated by: J. Najafizand N, Sharifi H, Pashashrifi D, Manavipour M. Mirhashemi, Tehran: Sokhan, 2014. <https://www.fadakbook.ir/product/16996>
 27. Ghorbani N, Watson PJ, Hargis MB. Integrative Self-Knowledge Scale: correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and the United States. Journal of Psychology. 2008; 142(4): 395-412. <https://doi.org/10.3200/JRPL.142.4.395-412>
 28. Akin A, Demirci I, Yildiz E, Emin Turan M, Ozcan M. The validity and reliability of the Turkish version of the Integrative Self-Knowledge Scale. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 84(2013); 177-181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.531>
 29. Moradi Kelardeh S, Aghajani S, Ghasemi Jobaneh R, Baharvand I. [Role of integrative self-knowledge, experiential avoidance and self-compassion in test anxiety of female Students]. Journal of Education Strategies in Medical Sciences, 2018; 12(1): 110-115. <http://edcbmj.ir/article-1-1755-fa.pdf>
 30. Schommer M. Epistemological development and academic performance among secondary students. Journal of Educational Psychology. 1993; 85(3): 406-411. <https://psycnet.apa.org/buy/1994-07528-001> <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>
 31. Duell OK, Schommer-Aikins M. Measures of people's beliefs about knowledge and learning. Educational Psychology Review. 2001; 13(4), 419-449. <https://doi.org/10.1023/A:1011969931594>
 32. Manavipour D. [Epistemological Beliefs Questionnaire: A psychometric analysis]. Quarterly Journal of New Thoughts on Education, 2012; 8(2): 139-154. DOI:10.22051/JONTOE.2012.255
 33. Abedi S, Saeidipour B, Seyf MH, Farajollahi M. [The structural model of relationships of the epistemological beliefs and self-regulatory learning strategies: The mediating role of educational self-efficacy and achievement goals]. Journal of New Approaches in Educational Administration, 2016; 8(3): 211-238. http://jedu.miau.ac.ir/article_2478.html
 34. Costa PT, McCrae RR. Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of Personality and individual differences. Personality and Individual Differences. 1985; 6(5): 587- 597. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90008-X)
 35. Costa PT, McCrae RR. The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement. Odessa (NY): Psychological Assessment Resources. 1989. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjet55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1936022](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjet55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1936022)
 36. Kozako AMF, Safin SZ, Abdul Rahim AR. The relationship of big five personality traits on counterproductive work behavior among hotel employees: an exploratory study. Journal of Procedia Economics and Finance. 2013; 7:181-187. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(13\)00233-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(13)00233-5)
 37. Grossi Farshi M. [New approach in personality assessment: The application of factor analysis in personality studies]. Tabriz: Danial and Jamehpajoo Publications, 2001. <https://www.gisoom.com/book/1211847>
 38. Moshirian Farahi M, Asghari Ebrahimabad MJ, Gorji A, Bigdeli I. [Psychometric Features of the Big-Five Personality Questionnaire for Children and Adolescence in Mashhad]. Shefaye Khatam, 2019; 7 (1):13-22. <http://shefayekhatam.ir/article-1-1856-fa.html> <https://doi.org/10.29252/shefa.7.1.13>