

« علوم تربیتی »

سال دوم - شماره ۵ - بهار ۱۳۸۸

ص ص ۱۳۴-۱۱۷

رابطه‌ی بین سبک‌های فرزند پروری و باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه

دکتر اکبر رضایی^۱

شبنم خداخواه^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بین سبک‌های فرزندپروری و باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. جامعه‌ی پژوهشی شامل کلیه دانش‌آموزان دختر سال سوم متوسطه دبیرستانهای شهر تبریز به تعداد ۲۱۲۵۱ در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بود که از میان آنها ۳۸۰ نفر با استفاده از فرمول کوکران به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. روش تحقیق با توجه به هدف پژوهش، توصیفی (غیرآزمایشی) از نوع همبستگی است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰)، پرسشنامه‌ی سبک‌های فرزندپروری بامریند (۱۹۶۷) و برای پیشرفت تحصیلی از معدل کتبی سال سوم دانش‌آموزان در خرداد ماه استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی «دانش ساده/قطعی» و «یادگیری سریع/ثابت» و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. رابطه‌ی بین سبک مقتدرانه با دانش ساده/قطعی مثبت و معنی‌دار ولی با باورهای معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ثابت منفی و معنی‌دار بود. رابطه‌ی سبک مستبدانه با دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت مثبت و معنی‌دار بود. رابطه‌ی سبک سهل‌گیرانه با یادگیری سریع/ثابت مثبت و

- استادیار دانشگاه پیام نور مرکز تبریز

- دانش‌آموخته دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

معنی دار بود. رابطه‌ی سبک‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی معنی دار نبود. از بین مولفه‌های باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های فرزندپروری، متغیرهای یادگیری سریع / ثابت و دانش ساده / قطعی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی داشتند.

واژه‌های کلیدی:

باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های فرزندپروری، پیشرفت تحصیلی، مقطع متوسطه

مقدمه

عوامل مختلفی وجود دارند که یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در سال‌های اخیر، باورهای دانش‌آموزان درباره‌ی ماهیت یادگیری و دانش یا باورهای معرفت‌شناختی^۱ با این تصور که این باورها بخشی از مکانیسم‌های زیربنایی درگیری شناختی و فراشناخت^۲ هستند مورد توجه قرار گرفته‌اند (وول فولک^۳، ۲۰۰۴؛ بندیکسن^۴، چراو^۵ و دانکل^۶، ۱۹۹۸؛ کاردش^۷ و چولز^۸، ۱۹۹۶؛ چراو، دانکل و بندیکسن، ۱۹۹۵؛ شومر^۹، ۱۹۹۳، ۱۹۹۰).

پری^{۱۰} در سال ۱۹۶۰ تحقیقی را رهبری کرد که آشکار می‌ساخت چه عواملی در گرایش‌های مختلف یادگیرندگان برای یادگیری، تأثیر بیشتری دارد. آنها به این نتیجه دست یافتند که شکل‌گیری باورهای معرفت‌شناختی افراد و علاقه آنها به آموزش و یادگیری به تدریج گسترش می‌یابد. آنها نشان دادند دانشجویانی که به

¹⁻ Epistemological Beliefs

²⁻ Metacognition

³⁻ Woolfolk

⁴⁻ Bendixen

⁵⁻ Schraw

⁶⁻ Dunkle

⁷⁻ Kardash

⁸⁻ Scholes

⁹⁻ Schommer

¹⁰⁻ Perry

عنوان سال اول در این تحقیق شرکت کرده بودند در طول تحصیلات خود به دیدگاه‌های پیچیده تری درباره دانش دست یافته‌اند (پری، ۱۹۷۰).

در اوایل دهه‌ی هشتاد کیچنر و کینگ، تئوری پری را اصلاح کردند و یک تئوری از شکل‌گیری روشنفکرانه را مطرح نمودند که بر چگونگی برخورد مردم با مسائل دارای ساختار ناقص^۱ (مسائلی که راه حل‌های تعریف شده‌ای ندارند) تمرکز می‌نمود. آنها هفت مرحله را در این راستا معین نمودند. همانند نظریه پری مراحل اولیه، روشهای ساده‌ی نگرش به دانش هستند و در هر مرحله نگرش‌ها پیچیده تر می‌گردند (کیچنر و کینگ، ۱۹۸۱).

بلنکی، کلینچی^۲، گلدبرگر^۳ و تارول^۴ (۱۹۸۶) نیز نظریه پری را اصلاح کردند. آنها معتقد بودند که پری در مطالعه‌ی خود بیشتر به افراد مذکر توجه کرده است. بلنکی و همکاران (۱۹۸۶) بر روی افراد مونث تمرکز نمودند و این نظریه جدید را شیوه‌های شناخت در زنان نامیدند. آنها بر این نکته اصرار نداشتند که دیدگاه‌های شناختی فقط محدود به زنان است، بلکه تأکید می‌کردند که زنان بیشتر از مردان این دیدگاه‌ها را دارا هستند.

کوهن^۵ (۱۹۹۱) به تفکری که در زندگی روزمره اتفاق می‌افتد و به کار برده می‌شود علاقمند شد و این تفکر را به عنوان تفکر استدلالی بررسی کرد. کار کوهن روی تفکر غیر رسمی بود، او تلاش کرد تا بداند که افراد چگونه به مسائل دارای ساختار ناقص که روزانه اتفاق می‌افتد پاسخ می‌دهند. در نهایت شومر (۱۹۹۰، ۱۹۹۴) مفهوم خود از باورهای معرفت‌شناختی را اصلاح کرد تا بتواند پیچیدگی این باورها را توضیح دهد. شومر معتقد بود که باورهای معرفت‌شناختی

1- ill – structured

2- Clinchy

3- Goldberger

4- Tarule

5- Kohen

نظامی کم و بیش مستقل از باورها هستند. فرض او این بود که باورهای معرفت شناختی ممکن است اثرات متفاوتی بر یادگیری داشته باشند.

شواهد پژوهشی نشان می دهد که باورهای معرفت شناختی بر میزان مشارکت فعال در یاد گیری، مقاومت و پشتکار، درک مطلب و حل مسائل با ساختار ناقص تأثیر گذارند. به عنوان مثال، دوئک^۱ و لگت^۲ (۱۹۹۸) دانشجویانی که باور دارند هوش در هنگام تولد تثبیت نشده است به هنگام انجام تکالیف دشوار، سرسختی بیشتری از خود نشان می دهند و کنل^۳ (۱۹۹۴) نیز به این دریافت دانشجویانی که در درس ریاضی ضعیف هستند بیشتر احتمال دارد بر این باور باشند که مسائل ریاضی یا باید در عرض ۱۰ دقیقه حل شوند و یا غیرقابل حل هستند. شومر (۱۹۹۳) معتقد است که اگر دانش آموزان باور کنند دانش فهرستی از حقایق یا سبدهی از اطلاعات می باشد راهبرد های هماهنگ با این باور را انتخاب خواهند کرد. شومر و والکر^۴ (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیدند که باورهای مربوط به ماهیت دانش و یادگیری یا باورهای معرفت شناختی، نقش ظریفی در یادگیری ایفا می کنند. پژوهشگران، تأثیر باورهای معرفت شناختی را بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار داده اند.

عوامل متعددی در رشد باورهای معرفت شناختی دانش آموزان مؤثر است و به صورت یک فرآیند هماهنگ از خانه شروع شده در مدرسه ادامه یافته و در دانشگاه و محیط کار و بالاخره در جامعه بزرگتر توسعه و گسترش می یابد. اهمیت و نقش خانواده به عنوان اولین جایگاه اجتماعی و مهمترین عامل تعیین کنندهی رفتار های فرزندان بر کمتر کسی پوشیده است. ارتباط والدین و فرزندان از جمله موارد مهمی است که سالها، نظر صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. خانواده نخستین پایگاهی است که پیوند بین کودک و محیط

¹⁻ Dweek

²⁻ Leggett

³⁻ Kennell

⁴⁻ Wallker

اطراف او را به وجود می آورد. شیوه های فرزندپروری به عنوان مجموعه از رفتارها که تعاملات والد-کودک را در طول دامنه گسترده ای از موقعیت ها توصیف می کند و فرض شده است که یک جو تعاملی اثرگذار را بوجود می آورد. شیوه های فرزندپروری یک عامل تعیین کننده و اثرگذار است که نقش مهمی در رشد روانی کودکان ایفا می نماید. مطالعه ی سیرز^۱، مک کابی^۲ و لوین^۳ در سال ۱۹۵۷ بر روی جامعه پذیری در خانواده تأثیری آشکار بر تفکر نظریه پردازان در این زمینه داشته است. آنها به این نتیجه دست یافتند که با استفاده از تحت نظر گرفتن تأثیرات مشترک و متقابل بعدهای متفاوت سبک های فرزندپروری، می توان رفتارهای والدین را درک نمود.

ارتباط سبک های فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی به طور چشمگیری زمینه ی مطالعات دانشمندان را تشکیل داده و تحقیقات نشان داده است والدینی که نگرش های تربیتی آنها متفاوت است در مشارکت در امر تحصیل فرزندان خود متفاوت عمل می کنند و این مشارکت ها می تواند منجر به تغییراتی در الگوی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گردد. محققان بدین نتیجه رسیده اند دانش آموزانی که والدین با اقتدار دارند در مدرسه بهتر از آنانی هستند که والدین آنها پیرو سبک های دیگر هستند (کنل، ۱۹۹۴).

مجد (۱۳۸۳) نقش شیوه های فرزندپروری در آزمون ترسیم خانواده و اختلالات رفتاری کودکان را مورد مطالعه قرار داده و تفاوت معنی داری را بین مؤلفه ها مشاهده نموده است. در پژوهش دیگری مهر افزا (۱۳۸۳) نیز رابطه ی شیوه های فرزندپروری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی را بررسی نموده است. نتیجه ی تحقیقات وی نشان داد که بین شیوه ی سهل گیرانه با خلاقیت و پیشرفت

¹- Sears

²- Maccoby

³- Levin

تحصیلی فرزند ارتباط مثبت و معنی دار وجود دارد. بین شیوه‌ی مستبدانه با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد ولی بین شیوه‌ی فرزندپروری کاملاً آزاد با پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی داری مشاهده نکرد. در تحقیق دیگری یوسفی (۱۳۸۶) با عنوان ارتباط سبک‌های فرزندپروری والدین با مهارت‌های اجتماعی و جنبه‌هایی از خودپنداره دانش آموزان دبیرستانی به بررسی این ارتباط پرداخته، نتایج تحقیق وی نشان داد که فرزندان ایرانی متعلق به خانواده‌های قاطع به طور کلی از مهارت اجتماعی کمتری برخوردارند. از دیگر یافته‌های این پژوهش، وجود ارتباط معنی دار سبک‌های فرزندپروری با برخی از جنبه‌های خود پنداره دانش آموزان بود. تفاوت‌های دانش آموزان در زمینه‌های مختلف نیز می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیرگذار باشد. کماچالی و همکاران (۱۳۸۶) رابطه الگوهای فرزند پروری با میزان سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان را در تحقیق خود بررسی و به این نتیجه دست یافته‌اند که رفتار اقتدار طلبانه والدین به طور معنی داری با پیشرفت تحصیلی فرزندان رابطه دارد و سلامت روانی و موفقیت تحصیلی فرزندان که با الگوی فرزندپروری مقتدرانه تربیت شده‌اند بیش از سلامت روانی و موفقیت تحصیلی فرزندان است که با الگوی فرزندپروری مستبدانه یا سهل‌گیر تربیت شده‌اند. شومر (۱۹۹۰) پی برد که هر چه والدین بیشتر بچه‌هایشان را تشویق کنند به هم در خانه مسئولیتی را بپذیرند و هم برای خودشان فکر کنند همان قدر دانش آموزان باورهای معرفت شناختی پیچیده تری خواهند داشت.

محققان به طور کامل روش‌هایی را که از طریق آنها سبک‌های فرزندپروری بر رشد دانش آموزان تأثیر می‌گذارند مورد بررسی قرار نداده‌اند. تحقیقات نشان داده است که سبک‌های فرزندپروری معین منجر به پیامدهای رشدی معین می‌گردد. اینکه چرا و چگونه این اتفاق می‌افتد هنوز به درستی بررسی نگردیده است. تحقیقی توسط شومر (۱۹۹۸) انجام گردیده است که در آن تأثیرات دوران

کودکی بر رشد باورهای معرفت‌شناختی بررسی گردیده است. بلنکی و همکاران (۱۹۸۶) روابط اجتماعی را به عنوان یک عامل مؤثر در رشد باورهای معرفت‌شناختی معرفی نموده‌اند. همانطور که مشاهده می‌شود پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های فرزند‌پروری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به طور جداگانه عوامل اثرگذار مختلفی را مورد بررسی قرار داده‌اند و به نتایجی نیز دست یافته‌اند که می‌تواند زمینه‌ی مطالعات بعدی را فراهم آورد. از اینرو، در پژوهش حاضر تلاش شده است تا همه این متغیرها با هم بررسی شوند. در کل هدف این پژوهش دستیابی به پاسخ سوال‌های زیر می‌باشد:

- ۱- آیا بین مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی (دانش ساده/ قطعی و یادگیری سریع/ ثابت) و سبک‌های فرزند‌پروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟
- ۲- از بین مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی (دانش ساده/ قطعی و یادگیری سریع/ ثابت) و سبک‌های فرزند‌پروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) کدام یک پیش‌بین معتبری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه است؟

روش

جامعه‌ی آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس‌های سال سوم رشته‌های علوم انسانی، ریاضی و تجربی دبیرستان‌های دخترانه نواحی پنج‌گانه شهر تبریز به تعداد ۲۱۲۵۱ که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ مشغول به تحصیل بوده‌اند تشکیل می‌دهد. در پژوهش حاضر حجم نمونه آماری با استفاده از فرمول مورگان ۳۸۰ نفر و برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد که از این تعداد ۸۵ نفر در رشته‌ی علوم انسانی، ۱۳۹ نفر در رشته‌ی

علوم ریاضی و ۱۵۶ نفر در رشته‌ی علوم تجربی تحصیل می نمودند. لازم به ذکر است این تعداد نمونه برای یک مطالعه همبستگی و رگرسیونی مناسب باشد و شواهد نظری از آن حمایت می کند. متخصصان آمار حجم گروه نمونه در مطالعات همبستگی و رگرسیونی را حداقل ۱۰۰ نفر و یا دست کم ۲۰ برابر تعداد متغیرها، هر کدام بزرگتر باشد را توصیه می کنند (مراجعه شود به هومن، ۱۳۸۰).

ابزار گردآوری داده ها

پرسشنامه‌ی معرفت شناختی:

پرسشنامه‌ی معرفت شناختی^۱ (EQ؛ شومر، ۱۹۹۰) برای سنجش باورهای معرفت شناختی دانش آموزان به عنوان یک سازه چند بعدی به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. تحلیل عاملی پرسشنامه‌ی معرفت شناختی شومر در پژوهش رضایی (۱۳۸۸) دو عامل را در این پرسشنامه نشان داده است. این دو عامل بر اساس محتوای سؤال های تحت پوشش "دانش ساده/ قطعی" و "یادگیری سریع/ ثابت" نامگذاری شده‌اند. نمره بالا در عامل اول یعنی "دانش ساده/ قطعی" به این معنی است که فرد موضوعات و یافته های علمی را واقعیت های مجزا از هم، مطلق، عینی و بدون ابهام که امکان خطا و اشتباه در آن وجود ندارد در نظر می گیرد. در حالیکه نمرات کم اشاره به این دارد که دانش مجسم، به هم پیوسته، پیچیده، غیرقطعی و همیشه در حال کامل شدن است. نمره بالا در عامل "یادگیری سریع/ ثابت" حاکی از این است که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیر قابل تغییر در نظر می گیرد و اعتقاد دارد که یادگیری به صورت سریع اتفاق می افتد و بایستی از درگیری و فعالیت مداوم خودداری کرد. در حالی که نمرات پایین اشاره به باورهایی دارد که یادگیری یک فرآیند تدریجی و مستلزم تلاش و صرف زمان می باشد.

^۱- Epistemology Questionnaire (EQ)

روایی و پایایی پرسشنامه ی معرفت شناختی:

پنگ^۱ و فیتز جerald^۲ (۲۰۰۶) بیان کرده اند که روایی محتوایی پرسشنامه معرفت شناختی توسط صاحب نظران حوزه روانشناسی تربیتی و روایی پیش بین آن نیز در بافت های متعدد یادگیری به تأیید رسیده است. در زمینه پایایی، رضایی (۱۳۸۸) برای کل پرسشنامه ضریب آلفای ۰/۶۷۲ و برای عامل دانش ساده/ قطعی و یادگیری سریع/ ثابت به ترتیب برابر ۰/۶۸۴ و ۰/۶۵۶ گزارش کرده است.

پرسشنامه سبک های فرزند پروری

این پرسشنامه توسط بامریند (۱۹۶۷) پس از بررسی های طولانی ساخته شده است و خود او نیز در تحقیقات فراوانی از آن استفاده نموده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ جمله است که ۱۰ جمله ی آن به سبک فرزندپروری سهل گیرانه و ۱۰ جمله ی آن به سبک مستبدانه و ۱۰ جمله ی دیگر به سبک مقتدرانه مربوط می شود. در تحقیق حاضر این پرسشنامه هم توسط پدر و هم توسط مادر به طور جداگانه پاسخ داده شد که میانگین نمره ی پدر و مادر در هر عبارت به عنوان نمره-ی خانواده در آن عبارت محاسبه گردید.

روایی و پایایی پرسشنامه ی سبک های فرزندپروری:

اسفندیاری (۱۳۷۴) فرم اصلی این پرسشنامه را ترجمه نموده و برای تعیین روایی صوری آن اصلاحات لازم را به عمل آورده و جمله های دیگری نیز به آن افزوده است. سپس از ۱۰ نفر صاحب نظر در زمینه روانشناسی و روانپزشکی خواسته است تا میزان روایی هر جمله را مشخص نموده و در صورت لزوم نظر اصلاحی خود را بیان نمایند، نتیجه ی این بررسی نشان داده است که پرسشنامه دارای روایی صوری می باشد. بوری^۳ (۱۹۹۱) میزان پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی

^۱- Peng

^۲- Fitzjerald

^۳- Buri

در بین گروه پدران و مادران به شرح زیر گزارش نموده است: ۰/۸۱ برای شیوه‌ی سهل گیرانه، ۰/۸۶ برای شیوه‌ی مستبدانه، ۰/۷۸ برای شیوه‌ی مقتدرانه در بین مادران و ۰/۷۷ برای شیوه‌ی سهل گیرانه، ۰/۸۵ برای شیوه‌ی مستبدانه، ۰/۹۲ برای شیوه‌ی مقتدرانه در بین پدران. اسفندیاری (۱۳۷۴) برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده نموده است. او از ۱۲۰ نفر از مادران گروه نمونه خواست تا پرسشنامه مذکور را پاسخ دهند. بعد از گذشت یک هفته مجدداً پرسشنامه توسط همان افراد تکمیل گردید. میزان پایایی برای روش سهل گیرانه ۰/۶۹، برای شیوه‌ی مستبدانه ۰/۷۷ و برای شیوه‌ی مقتدرانه ۰/۷۳ به دست آمد.

یافته‌ها

برای بررسی رابطه بین باورهای معرفت شناختی (دانش ساده/ قطعی و یادگیری سریع/ ثابت) و سبک‌های فرزندپروری (سهل گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱ ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای مربوط به باورهای معرفت شناختی، سبک‌های فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی

دانش ساده / قطعی	تربیع / ثابت	سهل گیرانه	مستبدانه	مقتدرانه	پیشرفت تحصیلی
۱					
-۰/۰۰۸	۱				
۰/۰۷۶	۰/۱۲۷*	۱			
۰/۱۵۱**	۰/۱۳۱*	۰/۲۵۶*	۱		
۰/۱۴۴**	-۰/۳۳۲**	-۰/۰۲۷	-۰/۱۲۰**	۱	
-۰/۱۳۷**	-۰/۱۲۷*	۰/۰۰۲	-۰/۰۸۹	۰/۰۳۳	۱

(آزمون دو دامنه)

*P < ۰/۰۵

**P < ۰/۰۱

همانطور که جدول ۱ مشاهده می شود، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با متغیرهای باورهای معرفت شناختی دانش ساده/ قطعی و همچنین یادگیری سریع/ ثابت رابطه ی منفی و معنی دار دارد. ولی رابطه آن با هیچکدام از سبک های فرزندپروری معنی دار نمی باشد.

برای تعیین سهم هر یک از مولفه های باورهای معرفت شناختی "دانش ساده/ قطعی" و "یادگیری سریع/ ثابت" و سبک های فرزندپروری سهل گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه در پیش بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. تحلیل های مقدماتی به منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه های نرمال بودن، خطی بودن، هم خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. همچنین بررسی نمودار پراکنش و نمودار Normal (P-P) Plot و نمودار پراکنش پس ماندهای استاندارد شده نشان داد که از مفروضه های نرمال بودن، خطی بودن، یکسانی پراکندگی تخطی نشده است. در این پژوهش با استفاده از روش گام به گام مدل معنی داری بدست آمد ($R^2 = 0/06$; $F(2, 315) = 9/975$; $P = 0/001$). جدول های ۲ و ۳ خلاصه این نتایج و جدول ۴ سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش بینی پیشرفت تحصیلی را نشان می دهند.

جدول ۲ خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از روی متغیرهای سبک های فرزند پروری و باورهای معرفت شناختی

مدل	R	مجدور R	تعدیل شده R	بر آورد خطای استاندارد	آماره های تغییر			
					مجدور R	F تغییر	df _۱	df _۲
۱	۰/۲۰۱a	۰/۰۴۰	۰/۰۳۷	۲/۵۶۱	۰/۰۴۰	۱۳/۲۳۹	۱	۳۱۶
۲	۰/۲۴۴b	۰/۰۶۰	۰/۰۵۴	۲/۵۳۹	۰/۰۱۹	۶/۴۸۱	۱	۳۱۵

a: پیش بین ها: (ثابت) یادگیری سریع/ ثابت

b: پیش بین ها: (ثابت) یادگیری سریع/ ثابت، دانش ساده/ قطعی

c: متغیر وابسته: معدل (پیشرفت تحصیلی)

جدول ۳ خلاصه نتایج آزمون F برای معناداری مدل های به دست آمده برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

سطح معنی داری	F	MS (میانگین مجزورات)	df	SS (مجموع مجزورات)	مدل
۰/۰۰۰۱a	۱۳/۲۳۹	۸۶/۸۷۶	۱	۸۶/۸۷۶	۱) رگرسیون
		۶/۵۶۲	۳۱۶	۲۰۷۳/۵۹۵	باقیمانده
			۳۱۷	۲۱۶۰/۴۷۱	کل
۰/۰۰۰۱b	۹/۹۷۵	۶۴/۳۳۹	۲	۱۲۸/۶۷۸	۲) رگرسیون
		۶/۴۵۰	۳۱۵	۲۰۳۱/۷۹۳	باقیمانده
			۳۱۷	۲۱۶۰/۴۷۱	کل

a: پیش بین ها: (ثابت) یادگیری سریع / ثابت

b: پیش بین ها: (ثابت) یادگیری سریع / ثابت، دانش ساده / قطعی

c: متغیر وابسته: معدل

جدول ۴ خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای معنی دار در تحلیل رگرسیون برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		مدل
		بتا	خطای استاندارد	β	
۰/۰۰۰۱	-۳/۶۳۹	-۰/۲۰۱	۰/۰۳۳	-۰/۱۲۰	۱) یادگیری سریع / ثابت
۰/۰۰۰۱	۱۵/۴۸۱		۱/۱۱۱	۱۷/۱۹۹	۲) (ثابت)
۰/۰۰۰۱	-۳/۶۹۱	-۰/۲۰۲	۰/۰۳۳	-۰/۱۲۱	یادگیری سریع / ثابت
۰/۰۱۱	-۲/۵۴۶	-۰/۱۳۹	۰/۰۲۲	-۰/۰۵۶	دانش ساده / قطعی

متغیر وابسته: پیشرفت تحصیلی

نتایج نشان می دهد که در گام نخست متغیر یادگیری سریع / ثابت و در گام دوم متغیر دانش ساده / قطعی وارد معادله شده اند. معنی دار بودن ضرایب رگرسیون استاندارد شده ی بتا نشان می دهد که متغیر یادگیری سریع / ثابت به طور معنی داری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند و اضافه شدن متغیر دانش ساده / قطعی قدرت پیش بینی را به طور معنی داری بالا می برد. ضرایب استاندارد

بتا برای متغیرهای معنی‌دار در جدول ۴ ارائه شده است. این متغیرها دارای وزن‌های بتای منفی هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که پیشرفت تحصیلی با متغیرهای دانش ساده/قطعی و همچنین یادگیری سریع/ثابت رابطه‌ی منفی و معنی‌داری دارد. به این معنی که نمرات بالای دانش آموزان در متغیرهای دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه‌ی معکوسی را نشان می‌دهد. به طوریکه اگر دانش آموزان معتقد باشند که موضوعات و یافته‌های علمی، واقعیت‌هایی مجزا از هم، مطلق، عینی و بدون ابهام هستند که امکان خطا و اشتباه در آنها وجود ندارد، پیشرفت تحصیلی آنان کمتر خواهد بود. در صورتیکه اگر دانش آموزان توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیرقابل تغییر در نظر گرفته و معتقد باشند که یادگیری به صورت سریع اتفاق می‌افتد و بایستی از درگیری و فعالیت مداوم خودداری نمود، نهایتاً پیشرفت تحصیلی کمتری خواهند داشت. در کل شش درصد واریانس مربوط به پیشرفت تحصیلی مربوط به متغیرهای دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت می‌باشد. هرچند مقدار واریانس مشترک کم است با این حال می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دانش را ثابت و یادگیری را سریع تلقی می‌کنند پیشرفت تحصیلی کمتری دارند. شومر (۱۹۹۳) نیز دریافته بود که هرچه باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان پیچیده‌تر باشد یعنی دانش را منسجم، غیرقطعی و در حال تکمیل شدن در نظر بگیرند و به تدریجی بودن یادگیری با صرف زمان و تلاش باور داشته باشند پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. همچنین پژوهش‌وی این مطلب را روشن نمود دانش‌آموزانی که دارای باورهای قوی به دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع هستند دارای افت تحصیلی کمتری هستند. لذا پژوهش حاضر با یافته‌های شومر مطابقت دارد. این یافته‌ها با نتایج

پژوهش طلایی (۱۳۷۹) و نیز یافته های محمودی اصل (۱۳۸۱) که رابطه ی منفی و معنی داری را بین قطعی بودن دانش و توانایی ذاتی یادگیری با پیشرفت تحصیلی را به دست آورده بودند نیز همسو می باشند.

با توجه به تحلیل رگرسیون، معنی دار بودن ضرایب استاندارد شده ی بتا نشان داد که متغیر دانش ساده/ قطعی به طور معنی داری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند و اضافه شدن متغیر یادگیری سریع/ ثابت قدرت پیش بینی را به طور معنی داری بالا می برد. منفی بودن ضریب رگرسیون در این حالت بدین معناست که دانش آموزانی که اعتقاد به مجزا و مطلق بودن موضوعات و واقعیات علمی دارند به طوری که امکان اشتباه و خطا در آن موضوعات وجود ندارد و نیز به یادگیری سریع/ ثابت معتقدند و احتمالاً از درگیری و فعالیت مداوم در یادگیری خودداری می کنند و لذا از پیشرفت تحصیلی پایین تری برخوردارند. این یافته ها حاکی از آن است که یادگیرندگان دارای باورهای معرفت شناختی پیچیده تر در مدرسه از موفقیت بیشتری برخوردارند.

تحقیق حاضر همچنین نشان می دهد که بین سبک مقتدرانه و متغیرهای دانش ساده/ قطعی و یادگیری سریع/ ثابت رابطه ی معناداری وجود دارد که این رابطه در باور دانش ساده/ قطعی مثبت است به این معنی دانش آموزانی که با سبک مقتدرانه تربیت شده اند دانش را ساده و قطعی تلقی می کنند و این رابطه در باور یادگیری سریع/ ثابت منفی است. بدین معنی که این دانش آموزان توانایی یادگیری را ذاتی و یادگیری را سریع در نظر نمی گیرند و معتقدند که یافته های علمی واقعیاتی مجزا و مطلق نیستند و امکان اشتباه در آنها وجود دارد. کنل (۱۹۹۴) بدین نتیجه رسید فرزندان که با شیوه ی مقتدرانه تربیت شده اند بر این باور خواهند بود که دانش ثابت است و یادگیری تدریجی است و کمتر به یادگیری سریع معتقد می باشند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هیچ یک از سبک های فرزند پروری به صورت مستقیم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سهم ندارند. بلکه به صورت

غیر مستقیم از طریق تاثیر گذاری بر باورهای معرفت شناختی ممکن است بر پیشرفت تحصیلی نقش داشته باشند. از اینرو در پژوهش های بعدی لازم است از طریق تحلیل مسیر رابطه مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای باورهای معرفت شناختی و سبک های فرزند پروری با پیشرفت تحصیلی مشخص گردد.

منابع و مآخذ

- اسفندیاری، غ (۱۳۷۴)، مقایسه شیوه های فرزند پروری مادران در دو گروه کودکان مبتلا به اختلال رفتار و تاثیر آموزش مادران در کاهش اختلال رفتاری. پایان نامه کارشناسی ارشد، انستیتوی تحقیقات روانپزشکی تهران.
- رضایی، ا (۱۳۸۸)، بررسی اعتبار و روایی پرسشنامه باورهای معرفت شناختی، گزارش پژوهشی، تبریز: دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.
- طلایی، خ (۱۳۷۹)، بررسی رابطه ی باورهای معرفت شناختی، خودگردانی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران. کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.
- کماچالی، ص ، و همکاران (۱۳۸۶)، رابطه ی الگوهای فرزندپروری با میزان سلامت روانی و موفقیت تحصیلی، علوم رفتاری، ۱، ۴۰ - ۳۲.
- مجد، ا (۱۳۸۳)، نقش شیوه های فرزندپروری در آزمون ترسیم خانواده و اختلافات روانی کودکان پیش دبستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- محمودی اصل، م (۱۳۸۱)، بررسی رابطه بین باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان میاندوآب. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
- مهرافزا، م (۱۳۸۳)، بررسی رابطه شیوه های فرزندپروری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.
- هومن، ح (۱۳۸۰)، تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری، تهران: نشر پارسا
- یوسفی، ف (۱۳۸۶)، ارتباط سبک های فرزند پروری والدین با مهارتهای اجتماعی، جنبه هایی از خود پنداره ی دانش آموزان دبیرستانی، دانشور رفتار، ۲۲.
- Baumrind, D., (1967), child care practices anteceding three patterns of preschool behavior, genetic psychology monographs, 75, 43 - 88.

- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132, 187-200.
- Buri, J.R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Kardash, C.M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 260-271.
- Kennell, B. L., (1994), the relationship between parenting style and epistemological beliefs, *Educational psychology*, 113, 215 – 228.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1981). Reflecting judgement: concept of justification and their relationship to age and education. *Journal of applied developmental psychology*, 2, 89-116.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Peng, H. & Fitzgerald, G. E. (2006). Relationships between teacher education students' epistemological beliefs and their learning outcomes in a case-based hypermedia learning environment. *Journal of Technology and Teacher Education*, 4, 255-281.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Schommer, M., (1993), Epistemological development and academic performance among secondary students, *Journal of educational psychology*, 85, 406 – 411.

- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 3, 355-370.
- Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological beliefs research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge and learning in school, work, and everyday life. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp.127-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schommer, M., & Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38, 173-186.
- Schraw, G., Dunkle, M.E., & Bendixen, L.D. (1995). Cognitive processes in well-defined and ill-defined problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 523-528.
- Sears, R.R., Mc coby, E.E., & Levin, H., (1975), *patterns of child rearing* . Evanston: Row Peterson.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*. (9th Ed.). Pearson, International Edition.