

رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

تاریخ دریافت مقاله: 91/10/30

تاریخ پذیرش مقاله: 91/11/10

* دکتر داود معنوی پور

** دکتر فریبا حسینی

*** پروانه رفیعی

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (باور به قطعیت دانش، ساده بودن دانش، اتکاء به نظر متخصص، توانایی ذاتی یادگیری، یادگیری سریع) و خودکارآمدی تحصیلی و تعیین سهم هریک از آنها در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری عمیق و سطحی دانش‌آموزان در مقطع پیش‌دانشگاهی بود. تعداد 311 نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر منطقه 9 شهر تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و پرسشنامه‌های باورهای معرفت‌شناختی، فرایند مطالعه‌ی بیگز و خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان بر روی آنها اجرا شد. داده‌ها با روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که رویکرد سطحی یادگیری با ابعاد توانایی ذاتی یادگیری و یادگیری سریع، قطعیت و ساده بودن دانش رابطه‌ی مثبت معنادار ولی رویکرد عمیق یادگیری با ابعاد توانایی ذاتی یادگیری و یادگیری سریع رابطه‌ی منفی معنادار دارد. جهت رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با رویکرد عمیق مثبت و با رویکرد سطحی منفی بود. همچنین نتایج حاکی از آن بود که دو سازه‌ی استعداد و بافت خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رویکرد عمیق هستند. در مدل پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری، سه باور معرفت‌شناختی توانایی ذاتی یادگیری، ساده بودن دانش، قطعی بودن دانش و خودکارآمدی تحصیلی کل از لحاظ آماری معنادار بودند.

کلید واژه‌ها: باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی

* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

*** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

یادگیری درست و عملکرد تحصیلی مطلوب در ابعاد مختلف مسئله‌ی با اهمیتی است. در همین راستا در رشته‌های مختلف به خصوص در روان شناسی تربیتی تلاش می‌شود تا با شناخت هر چه بیشتر عوامل مؤثر بر یادگیری، دانش آموزان به یادگیرندگانی متفکر، به خود متکی و توانمند تبدیل شوند. یکی از عوامل تأثیر گذار بر یادگیری، عقاید فرد در مورد ماهیت دانش، دانستن و کسب دانش یا همان باورهای معرفت شناختی⁴ است که طی سالهای اخیر مورد بررسی بوده است. این مفاهیم قسمتی از فرآیندهای یادگیری است که با آموزش و یادگیری مرتبط بوده و بر چگونگی یادگیری اثر می‌گذارد. (هوفر⁵، 2004، هوفر و پینتریچ⁶، 1997).

معرفت شناسی (شناخت شناسی) شاخه‌ای از فلسفه است که با ماهیت دانش سروکار دارد. دانش شناسان سؤال‌هایی از این قبیل می‌پرسند: دانش چیست؟ چه چیزی را می‌توانیم بدانیم؟ دانستن یعنی چه؟ (السون، هرگنهان⁷، ترجمه سیف، 1389). بحث معرفت و شناخت گرچه فلسفی است اما موضوع مورد مطالعه در روان شناسی نیز هست. تقریباً نخستین فعالیتهای روان شناسی در زمینه‌ی باورهای معرفت شناختی توسط ویلیام پری⁸ انجام شد. پری در دهه 1968 در مطالعه‌ی تحول باورهای معرفت شناختی نشان داد تصور دانشجویان در ابتدای ورود به دانشگاه مبتنی بر سادگی، قطعیت و مرجعیت دانش در خارج است. اما غالب دانشجویان در سالهای آخر تحصیل معتقد بودند که دانش پیچیده، موقتی و مبتنی بر دلیل است (شعبانی ورکی، 1386، هوفر و پینتریچ (1997) پژوهش‌های مربوط به نظریه‌های معرفت شناختی را به سه خط کلی طبقه بندی کرده اند: **خط اول**: پژوهشگران این گروه به بررسی تأثیر باورهای معرفت شناختی افراد در تفسیر تجارب آموزشی آنها پرداختند، مانند پری (1981 و 1971)، بلنکی⁹ و دیگران (1986) و باکستر مگولدا¹⁰ (1987 و 1992). **خط دوم**: شامل پژوهش‌هایی است که تأثیر فرض‌های معرفت شناختی بر فرآیندهای تفکر و استدلال را بررسی می‌کنند، مانند قضاوت تأملی کینگ و کیچنر¹¹ (1994، 1981) و مهارت‌های استدلال کوهن¹² (1993). **خط سوم**: پژوهشگران این گروه، باورهای معرفت شناختی را نظامی از باورهای کم و بیش مستقل می‌دانند که بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارند مانند مطالعات ریان¹³ (1984) و شومر¹⁴ (1990، 1994) (تنها، 1389). منظور از نظام این است که بیش از یک باور وجود دارد و منظور از کم و بیش مستقل این است که این ابعاد ضرورتاً به موازات هم رشد نمی‌کنند. ابغادی که شومر (1990) برای باورهای معرفت شناختی مفهوم سازی کرد یک پیوستار را تشکیل می‌دهند، از باورهای خام تا باورهای پیچیده تر، که عبارتند از: ثبات¹⁵ دانش: این بعد مربوط به باورهایی درباره قطعیت دانش و تغییر پذیری دانش است که طیفی از تغییرپذیری دانش تا عدم تغییر را در بر می‌گیرد. ساختار¹⁶ دانش: در یک سر پیوستار "دانش مجموعه‌ای از اجزا

⁴ epistemological beliefs

⁵ Hofer

⁶ Pintrich

⁷ Hergenhahn & Olson

⁸ Perry

⁹ Belenky

¹⁰ Baxter Magolda

¹¹ King & Kitchener

¹² Kuhn

¹³ Ryan

¹⁴ Schommer

¹⁵ stability

¹⁶ structure

جدا و گسسته از اطلاعات است" و در سر دیگر پیوستار "دانش مجموعه‌ای از ایده‌ها ی به هم وابسته است" قرار دارد. منبع¹⁷ دانش: در یک سر پیوستار مراجع قدرت به‌عنوان منبع دستیابی به دانش هستند و در سر دیگر، مشاهده و استدلال فردی به‌عنوان منبعی برای رسیدن به دانش است. سرعت اکتساب¹⁸ دانش: افراد باور دارند یادگیری یا سریع اتفاق می‌افتد و یا هرگز اتفاق نمی‌افتد. عقیده آنان مانند این عبارت است، دانش‌آموزان موفق سریع یاد می‌گیرند. توانایی ذاتی¹⁹: در یک طرف پیوستار باور به "توانایی ثابت هنگام تولد" و در طرف دیگر پیوستار "مهارت‌ها یادگرفتنی است" قرار دارد (بوهل و الکساندر²⁰ 2001).

پژوهش شومر (1990) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان بر رویکردهای یادگیری و پیامدهای یادگیری مؤثرند. هم سو با این پژوهش یافته‌های تسایا²¹ (1998) نشان داد که این باورها فرایادگیری²² را شکل داده و رویکردهای یادگیری²³ را تحت تاثیر قرار می‌دهند. پژوهش‌ها دو نوع رویکرد یادگیری را مشخص نموده اند: رویکرد معنادار²⁴ (رویکرد عمیق²⁵) رویکرد طوطی وار²⁶ (رویکرد سطحی²⁷) (کیزیل گانز²⁸، 2009). برای اولین بار اصطلاح رویکردهای یادگیری را مارتن و سالجو²⁹ (1976) مطرح کردند. آنان برای نشان دادن گرایش‌های دانش-آموزان به یادگیری و شیوه‌ی مواجهه آنان با تکالیف یادگیری، دو مفهوم رویکرد یادگیری عمیق و رویکرد یادگیری سطحی را به کار بردند. دانش‌آموزانی که از رویکرد عمیق بهره می‌برند، قصدشان درک مطالب و ساختن معانی از محتوایی است که یاد می‌گیرند. در مقابل رویکرد سطحی اشاره دارد به هدف آن دسته از دانش‌آموزانی که در یادگیری فقط به دنبال حفظ کردن عین محتوای درسی برای بازتولید آنها هستند (گیجبلز³⁰ و همکاران، 2005). به عقیده ی پالسن و فلدمن³¹ (1999) علاوه بر آن‌که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان بر فرآیندهای شناختی و استفاده از رویکردهای یادگیری اثر بخش است، در انگیزش³² آنان مانند خودکارآمدی³³ نیز نقش دارند. منظور از خودکارآمدی تحصیلی، قضاوت افراد درباره ی ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود برای عملکرد تحصیلی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی نقش متغیر میانجی را بین باورهای معرفت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی ایفای کند (سیف و مرزوقی، 1387).

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر توجه زیادی به مطالعه ی رابطه ی باورهای معرفت‌شناختی و متغیرهای شناختی و انگیزشی دیگر شده است اما در داخل کشور کمتر پژوهشی به رابطه ی باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی پرداخته است. بنابراین در این پژوهش سعی شده این متغیرها به طور همزمان بررسی شوند. با توجه به هدف‌های اصلی و فرعی تحقیق³ فرضیه و یک سؤال مطرح شد: بین باورهای معرفت‌شناختی و رویکرد‌های یادگیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

17 source

18 Speed of acquisition

19 Innate ability

20 Buehl&Alexander

21 Tsai

22 metalearning

23 learninig approaches

24 meaningful

25 deep approach

26 rote

27 surface approach

28 Kizilgunes

29 Marton & Saljo

30 Gijbels

31 Feldman

32 motivation

33 self- efficacy

بین باورهای معرفت شناختی و خود کارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
بین خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد.
سؤال پژوهش: هر یک از ابعاد باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی چه سهمی در تبیین رویکردهای یادگیری دارند؟

روش

با توجه به هدف پژوهش، از روش علی - مقایسه ای (پس رویدادی) استفاده شد.
آزمودنی ها: جامعه ی آماری پژوهش، دانش آموزان دختر سال چهارم دبیرستان های دولتی منطقه 9 آموزش و پرورش شهرستان تهران در سال تحصیلی 91 و مجموعاً 843 نفر بودند. از این جامعه، 311 دانش آموز (151 انسانی و 160 ریاضی) به شیوه ی نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند.
ابزار پژوهش: به منظور جمع آوری داده ها از فرم 30 سؤالی پرسشنامه ی باورهای معرفت شناختی شومر، پرسشنامه فرایند مطالعه ی بیگز³⁴ و همکاران و پرسشنامه ی خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان³⁵ که هر سه به صورت خودگزارشی و مداد کاغذی است، استفاده شد. فرم کوتاه شده ی پرسشنامه ی شومر،³⁶ 1993 (EQ) ابزاری است با مشخصه های بومی روانسنجی، مورد تأیید در جامعه دانشجویان ایرانی، با 30 سؤال و قابلیت سنجش 5 بعد باورهای معرفت شناختی. سؤال ها در طیف لیکرت 7 درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار دارد. کسب نمرات بالاتر در هر بعد نشانه ی باورهای معرفت شناختی خام تر و کسب نمرات پایین تر نشانه ی باورهای معرفت شناختی رشدیافته تر است. داده ها با استفاده از آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی تحلیل شدند. دامنه ضرایب پایایی³⁷ را بین 0/3 تا 0/57 و برای کل آزمون 0/78 نشان داد (معنوی پور، زیر چاپ).

بیگز و همکاران (2001) فرم دو عاملی تجدید نظر شده «پرسشنامه فرایند مطالعه»³⁸ (SPQ) را برای استفاده معلمان در ارزیابی رویکردهای یادگیری دانش آموزان ارائه کردند. این ابزار با استفاده از 20 سؤال با مقیاس لیکرت پنج درجه ای فقط رویکردهای عمیق و سطحی (هر رویکرد دو بعد انگیزه و راهبرد دارد) را ارزیابی می کند. بر اساس نتایج به دست آمده و محاسبه ی آلفای کرونباخ، پایایی این آزمون، رویکردها و خرده آزمون های آن مناسب است. پایایی خرده آزمون رویکرد سطحی 0/66 و رویکرد عمیق 0/62 بوده است (تنها، 1389).

پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی³⁹ (MJSES) بر نظریه شناختی - اجتماعی بندورا مبتنی است و 30 پرسش و سه خرده مقیاس دارد: استعداد⁴⁰، کوشش⁴¹ و بافت⁴². گویه های این پرسش نامه با مقیاس لیکرت چهار درجه ای است. سازنده ی ابزار ضریب پایایی پرسش نامه را 0/82 و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب 0/78، 0/66، 0/77 گزارش کرده است. در این پژوهش با کمک تحلیل عوامل، سه عامل مذکور مورد تأیید قرار گرفت و ضرایب قابلیت اعتماد برای خودکارآمدی 0/76 عامل استعداد 0/66 عامل

³⁴ Biggs

³⁵ Jinks & Morgan

³⁶ epistemology questionnaire

³⁷ reliability

³⁸ study process questionnaire

³⁹ Morgan-Jinks student efficacy scales

⁴⁰ talent

⁴¹ effort

⁴² context

کوشش 0/65 و عامل بافت 0/60 به دست آمد (کریم زاده، 1385).

روش آماری: جهت تجزیه و تحلیل داده ها نرم افزار spss 16/0 به کار برده شد و در کنار آمار توصیفی، آزمون های همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته ها

میانگین و انحراف معیار برای ابعاد باورهای معرفت شناختی، سازه های خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای عمیق و سطحی یادگیری در جدول 1 ارایه شده است. چنانچه در این جدول ملاحظه می شود، در پنج باور معرفت شناختی، به ترتیب برای باور به قطعیت دانش، میانگین برابر 24/70، برای باور به توانایی ذاتی یادگیری میانگین برابر 16/10، برای باور به متکی بودن به نظر متخصصان، میانگین برابر 14/64، برای باور به یادگیری سریع، میانگین برابر 13/62، برای باور به ساده بودن دانش، میانگین برابر 52/22 می باشد. برای رویکرد عمیق، میانگین برابر 28/90 (با انحراف معیار 6/26) و برای رویکرد سطحی، میانگین برابر 25/18 (با انحراف معیار 7/09) می باشد. در سه سازه ی خودکارآمدی تحصیلی، به ترتیب برای سازه ی استعداد، میانگین 27/17، برای سازه ی کوشش 29/55، برای سازه ی بافت، میانگین برابر 32/14 و برای خودکارآمدی تحصیلی کل، میانگین برابر، 88/75 می باشد.

جدول 1. شاخص های توصیفی باورهای معرفت شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری دانش آموزان (N=311)

متغیرها	پایین ترین	بالا ترین	میانگین	انحراف معیار
قطعیت دانش	6	34	24/70	5/17
توانایی ذاتی یادگیری	5	30	16/10	5/20
ابعاد باورهای معرفت شناختی	4	26	14/64	3/71
متکی بودن به نظر متخصصان	5	32	13/62	3/07
سریع بودن یادگیری	28	70	52/22	6/98
ساده بودن دانش	5	25	14/55	3/63
انگیزه عمیق	5	23	14/36	3/33
راهبرد عمیق	10	46	28/90	6/26
رویکردهای یادگیری	5	25	12/05	3/86
انگیزه سطحی	5	24	13/15	3/88
راهبرد سطحی	10	47	25/18	7/10
رویکرد سطحی	10	40	27/17	4/57
استعداد	19	40	29/55	3/98
کوشش	21	40	32/14	3/67
سازه های خودکارآمدی تحصیلی	57	113	88/75	9/25
بافت				
خودکارآمدی کل				

همانطور که در جدول 1 ملاحظه می شود، در میان ابعاد باورهای معرفت شناختی میانگین بالاتر نمرات در دو بعد باور به قطعیت و سادگی دانش نشان دهنده ی باورهای کمتر رشد یافته و میانگین های پایین تر در سه بعد باور به توانایی ذاتی، متکی بودن به نظر متخصصان و یادگیری سریع نشان دهنده ی باورهای رشد یافته تر می باشد.

میانگین رویکرد یادگیری عمیق از میانگین رویکرد سطحی بالاتر است. در سازه های خودکارآمدی، بیشترین میانگین مربوط به سازه ی بافت خودکارآمدی و کمترین میانگین مربوط به سازه ی استعداد است.

ماتریس همبستگی باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری در جدول شماره 2 انعکاس یافته است. نتایج نشان داد بین ابعاد ثبات و ساده بودن دانش با رویکرد سطحی یادگیری رابطه ی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین در حالیکه بین ابعاد یادگیری سریع و توانایی ذاتی با رویکرد سطحی رابطه ی مثبت معنادار وجود دارد ولی بین ابعاد یادگیری سریع و توانایی ذاتی با رویکرد عمیق و خودکارآمدی تحصیلی رابطه ی منفی وجود دارد. دانش آموزانی که بیشتر باور به قطعیت و ساده بودن دانش و همینطور ذاتی بودن و سریع بودن یادگیری دارند بیشتر از رویکرد سطحی استفاده می کنند و برعکس دانش آموزانی که کمتر باور به ذاتی بودن توانایی یادگیری و سریع بودن یادگیری دارند از رویکرد عمیق استفاده می کنند. بین خودکارآمدی تحصیلی با رویکرد عمیق رابطه ی مثبت معنادار و با رویکرد سطحی رابطه ی منفی معنادار وجود دارد. دانش آموزانی که از نظر خودکارآمدی در سطح بالاتری هستند بیشتر از رویکرد عمیق و کمتر از رویکرد سطحی استفاده می کنند.

جدول 2. ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای مربوط به باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی

		دانش آموزان										
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
باورهای معرفت شناختی	1- قطعیت دانش										1	
	2- توانایی ذاتی								1	0/176**		
	3- تسلط متخصص							1	0/097	0/186**		
	4- یادگیری سریع					1	-0/008	0/113*	-0/110			
رویکردهای یادگیری	5- سادگی دانش					1	-0/159**	0/207**	0/186**	0/245**		
	6- عمیق				1	0/018	-0/138*	0/008	-0/112*	-0/084		
خودکارآمدی تحصیلی	7- سطحی				1	-0/09	0/180**	0/113*	-0/003	0/253**	0/203**	
	8- استعداد			1	-0/36**	0/4**	-0/04	-0/08	0/073	-0/115*	-0/075	
ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی	9- کوشش		1	0/38**	0/32**	0/261**	0/07	-0/09	0/07	-0/05	-0/04	
	10- بافت	1	0/409**	0/276**	0/305**	0/284**	0/002	-0/237**	0/024	-0/191**	-0/01	
	11- کل	0/7**	0/77**	0/77**	-0/435**	0/416**	0/01	-0/177**	0/07	-0/135*	0/06	

* $p < 0/01$ و ** $p < 0/0$

برای انتخاب بهترین پیش بینی کننده های رویکردهای یادگیری عمیق و سطحی از تحلیل رگرسیون چند متغیری گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول های ۳، ۴، ۵، ۶ آمده است.

جدول 3. ضریب همبستگی چندگانه بین باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکرد سطحی یادگیری به همراه تحلیل واریانس رگرسیون گام به گام

متغیرهای پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	خطای استاندارد برآورد	F	معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	0/44	0/19	6/39	72/15	0/000
توانایی ذاتی	0/48	0/23	6/34	15/42	0/000
سادگی دانش	0/50	0/25	6/17	9/24	0/003

0/021	5/38	6/12	0/26	0/52	قطعیت دانش
-------	------	------	------	------	------------

جدول 4. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد بین رویکرد سطحی از طریق خودکارآمدی و باورهای معرفت شناختی در رگرسیون گام به گام

معناداری	مقدار t	بتای استاندارد	خطای استاندارد	بتای غیر استاندارد	مقادیر ثابت و متغیرهای پیش بین
0/001	8/63	-	4/5	38/89	مقدار ثابت
0/001	-8/23	-0/41	0/04	-0/31	خودکارآمدی تحصیلی
0/05	3/03	0/15	0/07	0/21	توانایی ذاتی
0/05	2/44	0/13	0/05	0/13	سادگی دانش
0/05	2/32	0/12	0/07	0/16	قطعیت دانش

جدول 5. ضریب همبستگی چندگانه بین سازه های خودکارآمدی تحصیلی با رویکرد عمیق یادگیری

معناداری	F	خطای استاندارد برآورد	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	ضریب همبستگی چندگانه	متغیرهای پیش بین
0/001	58/85	5/74	0/16	0/40	خودکارآمدی در استعداد
0/006	7/76	5/68	0/18	0/43	خودکارآمدی در بافت

جدول 6. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد بین رویکرد عمیق یادگیری از طریق سازه های خودکارآمدی تحصیلی

معناداری	مقدار t	بتای استاندارد	خطای استاندارد	بتای غیر استاندارد	مقادیر ثابت و متغیرهای پیش بین
0/017	2/39	-	3/08	7/37	مقدار ثابت
0/00	6/68	0/36	0/07	0/49	خودکارآمدی در استعداد
0/006	2/79	0/15	0/09	0/25	خودکارآمدی در بافت

آزمون رگرسیون نشان داد که سه بعد توانایی ذاتی، سادگی دانش و قطعیت دانش به همراه خودکارآمدی تحصیلی کل 26٪ واریانس رویکرد سطحی را تبیین می نمایند. همچنین 18٪ واریانس رویکرد عمیق توسط دو سازه خودکارآمدی تحصیلی قابل تبیین بود. این امکان وجود دارد که از روی باورهای توانایی ذاتی، قطعیت و سادگی دانش و خودکارآمدی تحصیلی شخص، بتوان رویکرد سطحی و از روی دو سازه ی بافت و استعداد خودکارآمدی بتوان رویکرد عمیق شخص را پیش بینی نمود. معادله ی خط پیش بینی رویکرد یادگیری به شرح زیر است:

$$\text{(قطعیت دانش)} + 0/16 + \text{(ساده بودن دانش)} + 0/13 + \text{(توانایی ذاتی)} + 0/21 + \text{(خودکارآمدی تحصیلی)} - 38/89 - 0/31 = \text{رویکرد سطحی}$$

$$\text{(خودکارآمدی در بافت)} + 0/25 + \text{(خودکارآمدی در استعداد)} + 7/37 + 0/49 = \text{رویکرد عمیق}$$

بحث

باورهای معرفت شناختی به مجموعه ای از نظام باورها اطلاق می شود که فرایند کسب، نگهداری و پردازش دانش را در بر می گیرد. هر فرد بنا به نوع باوری که دارد مواجهه خود را با دنیای بیرونی خود تنظیم می نماید. نظام باورهای معرفت شناختی تعیین کننده هدف، روش و چگونگی پیشرفت انسان است (اردونز⁴³ و همکاران، 2009). به نقل از معنوی پور، زیر چاپ). شواهد پژوهشی نشان می دهد که باورهای معرفت شناختی با پشتکار

⁴³ Ordon? ez

دانش آموزان در انجام تکالیف مشکل، شرکت فعال در یادگیری، ترکیب اطلاعات و حل مسائل پیچیده و دارای ساختار ناقص مرتبط است که همه ی این ویژگی ها با سطوح بالاتر یادگیری ارتباط دارند. باورهای معرفت شناختی می توانند به یادگیری کمک و یا مانع یادگیری شوند (محمودی اصل، 1381).

نتایج این پژوهش نشان داد که بین ابعاد باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری و همچنین بین ابعاد باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. از میان باورهای معرفت شناختی باور به توانایی ذاتی یادگیری و باور به یادگیری سریع دارای ارتباطی بیشتر با سایر متغیرهای پژوهش بودند. دانش آموزانی که بیشتر باور دارند یادگیری امری سریع و همچنین توانایی یادگیری ذاتی و تغییر ناپذیر است، کمتر از رویکرد عمیق و بیشتر از رویکرد سطحی استفاده می کنند. این افراد به دلیل این باور که یادگیری یا سریع اتفاق می افتد یا هرگز اتفاق نمی افتد و آنان کنترل چندانی بر یادگیری خود نداشته و نمی توانند توانایی شان را تغییر دهند، از تلاش بیشتر خودداری می کنند و با انگیزه های سطحی مانند گرفتن نمره در امتحانات و راهبردهای سطحی مانند حفظ کردن طوطی وار اقدام به یادگیری می کنند. برعکس دانش آموزانی که کمتر به ذاتی بودن و سریع بودن یادگیری باور دارند به طور عمیق درگیر یادگیری می شوند. این یافته که باورهای معرفت-شناختی با رویکردهای یادگیری هم پسته است با کاوالو⁴⁴ و همکاران (2004)، فان⁴⁵ (2006)، هوفر (2000)، چان⁴⁶ (2003)، چانوالیوت⁴⁷ (2004)، کیزیلگانز (2009)، کانو⁴⁸ (2005)، امامی (1377)، تنها (1389)، رضایی (1390) و جهانی ملکی (1387) هم سو بود. دانش آموزانی که در برخی باورهای معرفت شناختی مانند ذاتی بودن توانایی و سریع بودن یادگیری باور رشد یافته تری دارند خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را تجربه می کنند و برعکس آنهایی که باورهای خام دارند خودکارآمدی شان پایین تر است. این نتایج باچن و پاچاراس⁴⁹ (2010)، پالسن و فلدمن (1999)، حسن آبادی (1380)، سیف و همکاران (1385)، ملت (1386)، سیف و مرزوقی (1387)، برزگر بفرویی (1390) و آقازاده و همکاران (1388) هم سو بود. نتایج نشان داد، دانش آموزان واجد خودکارآمدی بالا به طور عمیق درگیر یادگیری می شوند ولی آنهایی که خودکارآمدی پایین تری دارند با تکالیف یادگیری به طور عمیق درگیر نمی شوند و از راهبردهای سطحی بهره می گیرند. این نتایج که نشان دهنده ی رابطه ی رویکردهای یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی بود با پیترچ (1999)، ولترز⁵⁰ و پیترچ (1998)، کاوالو و همکاران (2004)، واکر، گرین و مانسل⁵¹ (2006)، ملت (1386) و لواسانی، اژه ای و افشاری (1388)، اسفندیاری (1390) هم سو بود.

در مجموع این پژوهش هم سو با پژوهش های قبلی نشان داد که باورهای معرفت شناختی دانش آموزان سازه-ای مهم در رفتار تحصیلی به خصوص انتخاب راهبردهای یادگیری هستند چرا که هم به طور مستقیم با رویکردهای یادگیری رابطه دارند و هم از مسیر خودکارآمدی و به صورتی غیر مستقیم، با رویکردهای یادگیری مرتبط اند. همچنین در بررسی سازه های خودکارآمدی تحصیلی، میانگین بالاتر در سازه ی بافت نشاندهنده ی این نکته است که دانش آموزان خودکارآمدی تحصیلی خود را بیشتر به بافت نسبت می دهند تا به استعداد و کوشش های خود. بنابراین به نظر می رسد علاوه بر توجه به رشد باورهای معرفت شناختی جهت افزایش خودکارآمدی تحصیلی

⁴⁴ Cavallo

⁴⁵ Phan

⁴⁶ Chan

⁴⁷ Elliott

⁴⁸ Cano

⁴⁹ Chen & Pajares

⁵⁰ Wolters

⁵¹ Walker, Greene, & Mansell

دانش آموزان، ایجاد بافت آموزشی مناسب و حمایت گر نیز کمک کننده است. زیرا مدرسه و معلمانی که بیشتر به موفقیت دانش آموزان اهمیت میدهند باعث افزایش کارآمدی شخصی آنها خواهند شد و در نهایت به احتمال بیشتری دانش آموزان به طور عمیق درگیر یادگیری می شوند. پیشنهاد می شود با توجه به اهمیت نقش معلمان در ارتقاء باورهای معرفت شناختی دانش آموزان، پژوهش های بعدی در جهت شناخت باورهای معلمان انجام شود. همچنین به دست اندرکاران توصیه می شود ابتدا معلمان را با مفهوم باورهای معرفت شناختی و اثرات آن بر فرآیندهای انگیزشی و شناختی دانش آموزان آشنا سازند سپس با تغییر و بازنگری موضوعات درسی، مورد حمایت قرار دادن باورهای سطح بالا در کلاس درس، استفاده از روش بحث گروهی و آموزش راهبردهای یادگیری اقدام به اصلاح باورها ی معرفت شناختی نمایند.

Archive of SID

منابع

- السون، م.، هرگنهان، بی.آر. (2009). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: نشر دوران.
- تنها، زهرا. (1389). بررسی باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- حسن آبادی، حمید رضا. (1380). بررسی باورهای معرفت شناختی و باورهای خودکارآمدی دانش آموزان و دانشجویان پسر و دختر شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- سیف، دیبا؛ مرزوقی، رحمت الله. (1387). رابطه ابعاد باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی در درس علوم تجربی. دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد. سال پانزدهم - دوره جدید، شماره 33، 1-14.
- شعبانی ورکی، بختیار؛ حسین قلی زاده، ر. (1386). تحول باورهای معرفت شناختی دانشجویان. دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد. سال چهاردهم - دوره جدید، شماره 24، 23-38.
- کریم زاده، منصوره؛ محسنی، نیک چهره. (1385). بررسی رابطه ی خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش های علوم ریاضی و علوم انسانی). مطالعات زنان، سال 4، شماره ی 2، 29-45.
- محمودی اصل، محمد. (1381). بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان میاندوآب. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
- معنوی پور، داود. (زیر چاپ). بررسی مشخصه های روان سنجی پرسشنامه باورهای معرفت شناختی. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهرا.
- نوروزی، اکرم. (1389). بررسی مدل روابط باورهای معرفت شناختی، انگیزش پیشرفت، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- هومن، حیدرعلی. (1388). راهنمای عملی تدوین پایان نامه تحصیلی. تهران: انتشارات پیک فرهنگ.
- هویت، د.، کرامر، د. (2005). مقدمه ای بر کاربرد SPSS در روان شناسی (ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زندومالک میر هاشمی و داود معنوی پورنسترن شریفی) تهران: انتشارات سخن.

Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42, 697-726.

Gijbels, D., & Van de Watering, G. & Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Education*, 4, 327-341.

Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom: student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

Jinks, Jerry & Morgan, Vicky. L. (1999). Students' Sense Of Academic Efficacy

And Achievement In Science:A Useful New Direction For Research Regarding Scientific Literacy? The Electronic Journal of Science Education.

Kizilgunes, Berna, Ceren Tekkaya, and Semra Sungur(2009). "Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement." The Journal of Educational Research 102.4 (2009): 243

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. New Directions for Teaching and Learning, 78, 17–25.

Schommer. M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of Educational Psychology.

Archive of SID

The relationship between Epistemological Beliefs and Academic Self-efficacy with Learning Approaches in high school Girl students

Manavipour,D.(ph.D)

Hasani,F.(ph.D)

Rafiee,P.(M.A)

Abstract

The purpose of this research was to study relationship between epistemological beliefs (belief in certain knowledge, simplicity of knowledge, omniscient authority, innate ability, quick learning) and academic self-efficacy and identifying the relative contribution of each of them in the predicting surface and deep learning approaches in high school girl students. 311 high school students from Tehran education district 9 were chosen with multi stage cluster sampling, and completed epistemology questionnaire, student efficacy scales and study process questionnaire. Data were analyzed using Pearson's correlation test and stepwise method regression analysis. Results indicated that surface approach was positively related to certain and simplicity of knowledge, innate ability and quick learning but deep approach was negatively related to innate ability and quick learning. The direction of relation between academic self-efficacy and deep approach was positive and with surface approach was negative. Also results revealed that two subscale of academic self-efficacy (talent and context) were the meaningful predicting factor of deep approach. In the prediction of surface approach three dimensions of epistemological belief, innate ability in learning, simplicity of knowledge, certain knowledge and academic self-efficacy were statistically meaningful.

Keywords: epistemological beliefs, learning approaches, academic self-efficacy