

## بررسی مقایسه ای بین باورهای معرفت شناختی و خودکارامدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان

سعید پورجماد

کارشناس ارشد دانشگاه پیام نور

نام نویسنده مسئول:

سعید پورجماد

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه ای بین باورهای معرفت شناختی و خودکارامدی در پیشرفت تحصیلی انجام شده است. این پژوهش یک مطالعه ی توصیفی میباشد. جامعه ی اماری پژوهش کلیه ی دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بودند که برای نمونه تحقیق، ۱۲۰ نسخه از دو پرسشنامه روی تعداد ۶۰ نفر (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) از دانشجویان با روش نمونه گیری در دسترس انجام شد و به دو پرسشنامه ی باورهای معرفت شناختی شومر (۱۹۹۰) و باورهای خودکارامدی شرر (۱۹۸۲) پاسخ دادند. داده ها با استفاده از شاخصهای اماری "توصیفی" و "آزمون تحلیل واریانس یک راهه" تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری بین سه دانشکده وجود دارد. اما تفاوت معناداری بین خودکارامدی در پیشرفت تحصیلی وجود نداشت. همچنین داده ها در مورد تفاوت جنسیت در دو متغیر معرفت شناختی و خودکارامدی معنادار نبوده اند.

**واژگان کلیدی:** باورهای خودکارامدی، باورهای معرفت شناسی، پیشرفت تحصیلی.

## مقدمه

اساتید و معلمان همواره از فراگیران می‌خواهند که به لحاظ شناختی در امور تحصیلی یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آنها از مطالب را به حداکثر برساند. از طرفی برخی از فراگیران و بخصوص دانشجویان دانشگاه پیام نور با توجه به الگوی ارزشیابی حاکم برای یادگیری اغلب به سراغ راهبردهای شناختی سطح پایین رفته که این امر عدم فهم عمیق مطالب درسی و محدود شدن به سطوح پایین حیطه شناختی را به دنبال دارد. در عصر حاضر تعلیم و تربیت بخشی مهم از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد علاوه بر این کیفیت و کمیت این تحصیل نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند به همین دلیل نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورتی گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده «پیشرفت تحصیلی» هستند. پیشرفت تحصیلی به طور اعم و فرایندهای یادگیری و تدریس به طور اخص توسط متغیرهای شناختی مختلف تحت تاثیر قرار می‌گیرند که مهمترین آنها شامل «باورهای معرفت شناختی» (پری، ۱۹۷۰، شومر، ۱۹۹۰، کانو، ۲۰۰۵، فان، ۲۰۰۸) است. تمرکز باورهای معرفت شناختی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی با کارپری (۱۹۷۰) آغاز شد معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که با ماهیت دانش و توجیه باورها سروکار دارد (فان، ۲۰۰۸) محققان شناختی معتقدند که نظام اعتقادات شخصی افراد درباره ماهیت دانش و یادگیری - باورهای معرفت شناختی - زمینه یا مجموعه‌ای از فرضیات هستند که از طریق تفکر و یادگیری اتفاق می‌افتند (کیچنر، ۱۹۸۳، شونفلد، ۱۹۸۳ به نقل از پائولسون والز، ۱۹۹۰) در حالی که پژوهشگران اولیه باورهای معرفت شناختی را در یک بعد کلی و از طریق مصاحبه مورد بررسی قرار می‌دادند. با مطالعات شومر (۱۹۹۰) باورهای معرفت شناختی در ابعاد کم و بیش مستقل و با استفاده از پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت از نظر وی ابعاد باورهای معرفت شناختی عبارتند از: ۱- توانایی یادگیری ذاتی است ۲- دانش امری حتمی است و قطعیت دارد ۳- دانش مقوله‌ای ساده است ۴- یادگیری سریع اتفاق می‌افتد. خودکارآمدی (Self-efficacy) است خودکارآمدی یکی از سازه‌های اصلی نظریه شناختی اجتماعی (Social-cognitive theory) است و به معنای اطمینان خاطر فرد از توانایی‌های خود در انجام رفتارهای خاص می‌باشد. خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌ها است که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. در سال‌های گذشته، راستای نگرش کارشناسان و پژوهش‌گران در این زمینه، از عوامل رفتاری به سوی ریشه‌های شناختی معطوف گردیده است. در میان این دیدگاه‌ها، دیدگاه شناختی - اجتماعی عوامل تعیین‌کننده رفتار را از لحاظ شناختی، فراشناختی، و انگیزشی بررسی می‌کند، نگاه‌های بسیاری را به سوی خود متوجه کرده است (آندرسون - و استین، ۲۰۱۳). بندورا (۱۹۹۷) از نظریه پردازان دیدگاه شناختی - اجتماعی است که سازوکارهای تأثیرگذار بسیاری را بررسی کرده است. وی در میان سازوکارهای تأثیرگذار، هیچ‌کدام را در کنترل کارکرد پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از توانایی خود نمی‌داند (پاجارس، ۱۹۹۷؛ پینت ریچ، روسر، و دوگروت، ۱۹۹۴). از سوی دیگر، وی بر آن است که خودکارآمدی هم چون عاملی شناختی - انگیزشی، دارای نقشی پرمایه در پدیدآوری تفاوت‌های فردی و جنسیتی در گستره‌ی کارکرد و پیشرفت افراد است (بندورا، ۲۰۰۱). شناخت اجتماعی تابع متغیرهای متعددی است. یکی از این متغیرها باورهای معرفت‌شناختی است که در پی شناسایی چگونگی شکلگیری دانش و آگاهی نسبت به خود و جهان پیرامون ما است. حوزه‌های معرفت‌شناسی راه‌های رسیدن به معرفت را مشخص میکنند و بر این اساس معرفت‌های گوناگونی چون معرفت علمی، هنری، فلسفی و ... بوجود می‌آید که هر کدام راه و روش مخصوص خود را دارند. انتظاری که در حوزه معرفت علمی وجود دارد این است که افراد دارای این نوع معرفت، پدیده‌های مورد مطالعه خود را براساس اصول حاکم بر معرفت علمی بنا کنند و زبان مشترکی برای تبادل یافته‌های خود داشته باشند. معرفت علمی مبتنی بر تجربی بودن پدیده، فرضیه داشتن برای مطالعه و تحلیل پدیده، وجود قوانین و نظریه تبیین‌کننده و قابلیت محدود شدن حوزه‌بررسی است (اردون ز ۱ و همکاران، ۲۰۰۹).

سوالی که در اینجا پیش می‌آید اینست که آیا معرفت شناختی و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد؟

اهمیت و ضرورت پژوهش: این پژوهش به این دلیل اهمیت دارد که میتوان با بررسی خودکارآمدی و باورهای معرفت شناختی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش داد. در عصر حاضر به دلیل اینکه دانشجویان نسبت به توانایی‌های خود شک دارند و از روبرو شدن با مسائل و مشکلات جدید واهمه دارند و علاوه بر آن نسبت به توانایی خود باور مصداق موجه (معرفت) ندارند ضرورت پیدا میکند که با ترتیب دادن برنامه‌هایی جهت بررسی خودکارآمدی دانشجویان آنها را با مسائل و مشکلات درسی روبرو کرد و توانمندیشان را نسبت به حل تمرینات درسی بالا برد و کاری کرد که بتوان نسبت به معلومات و توانایی‌های خود معرفت و باور موجه را مورد بررسی قرار دهند که در نتیجه سبب افزایش پیشرفت تحصیلی آنها شود.

اهداف پژوهش: هدف از انجام این پژوهش بررسی مقایسه‌ای بین باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی است.

## فرضیات پژوهش

-بین باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

-بین باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

-بین باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد.

خودکارآمدی: یکی از عوامل شخصیت که در کنترل و سازماندهی رفتار فرد مؤثر است خودکارآمدی است. خودکارآمدی «به باورهای افراد درباره توانایی کنترل زندگی به دست خودشان گفته میشود» (فتسکو و مککور) خودکارآمدی نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد. چنانچه براون و انبوی کشف کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است، هنگامی که با مسائل حل نشده‌های روبرو میشوند پایداری بیشتری از خود نشان میدهند خودکارآمدی اطمینان به تواناییهای خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیتهاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت میکند، مؤثر است (میلیتادو سیونی). خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است. به عنوان مثال، دانشآموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر میکند که هر اندازه زحمت بکشد فایده‌های نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفقتر است (سیف، ۱۳۶۸). قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است. به دلیل این که خودکارآمدی نشان داده است که بر فائق آمدن و استقامت در برابر موانع اثر میگذارد (بندورا). میتواند علت مهمی برای عملکرد نسبت به وظایف بین فردی پیچیده باشد (گیست و همکاران). خودکارآمدی ادراک شده به تعداد مهارتهای شخص مربوط نمیشود بلکه به آنچه شخص باور دارد که تحت شرایط خاص میتواند انجام دهد مربوط میشود (بندورا). از سوی دیگر، انگیزش پیشرفت از موضوعات روانشناختی است که توجه بسیاری از روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود معطوف داشته است. انگیزش پیشرفت عبارت است از نیروی انجام دادن کارها نسبت به استانداردهای عالی. مک کلند و اتکسنیون نیاز پیشرفت را اینگونه تعریف میکنند: جستجو کردن موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی. شخص دارای انگیزش پیشرفت نیرومند میخواهد تا در برخی از تکالیف چالش‌انگیز موفق شود (سیف، ۱۳۸۴) شناسایی عوامل مهم و مؤثر در انگیزش پیشرفت تحصیلی در ارتباط با ویژگیهای آموزشی و اجتماعی افراد کمک شایان توجهی به بهبود وضعیت تحصیلی دانشآموزان خواهد کرد. انگیزش در واقع محرک اصلی و انرژی ایجادکننده رفتار است (گیج و برلاینر) و اگر عوامل مؤثر در ایجاد انگیزش پیشرفت تحصیلی شناخته و از آنها به نحو مطلوب استفاده شود، موفقیت‌های شایان توجهی در فرایند آموزش و پرورش و یادگیری و مهمتر از همه استمرار یادگیری ایجاد خواهد شد. به بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی، که باورها و یا برداشتهای فرد از توانایی خوش در انجام یک تکلیف است، سبب میشود تکلیف مورد نظر بصورت مفید و مؤثر انجام شود. افراد خودکارآمد به فرایند تفکر و تنظیم افراد خود نظارت دارند، تعهدات و مشکلات را کنترل میکنند و با موقعیتهای تهدیدآمیز و چالشبرانگیز بیشتر درگیر میشوند. آنها مشکلات را چالش مبینند نه تهدید، و فعالانه موقعیت جدید را جستجو میکنند. یکی از موقعیتهای چالشبرانگیز برای نوجوانان، حوزه تحصیل است. افراد با خودکارآمدی بالا میتوانند با موقعیتهای چالشبرانگیز بیشتر درگیر شوند. آنها با کنجکاوی میتوانند از راهحلهای مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود استقامت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (بندورا). از آنجایی که در دوره نوجوانی معیارهای بالای تحصیلی از بارزترین معیارها به شمار میآید (پاجارز و شانک، ۲۰۰۱؛ بندورا و همکاران، ۱۹۹۶؛ ریچارد سون، ۱۹۹۹) بنابراین خودکارآمدی تحصیلی میتواند یکی از مهمترین حیطه‌های خودکارآمدی در این سنین به شمار آید. اگر دانشآموزان و دانشجویان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول میتوانند یاد بگیرند، این دسته از دانشجویان تلاش بیشتر کرده و در مواجهه با مشکلات پافشاری میکنند، توجه خود را بر مشکل متمرکز کرده و احساس آرامش و خوشبینی بیشتری میکنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره میگیرند. به عبارت دیگر خودکارآمدی، ابزارهای شناختی و انگیزشی را بسیج میکند که این نکته نقش مهمی در به کارگیری شیوه‌های مقابله با فشار روانی در افراد خواهد داشت (وول فولک). به طور کلی، این مهم نیست که یک نفر چقدر توانایی دارد، بلکه این مهم است که یک نفر تا چه حد توانایی «باور کردن خود» را دارد (پاجارز). خودکارآمدی با توجه به احساس تفکر و عمل انسانها متفاوت است. (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی عموماً در حوزه اختصاصی در نظر گرفته می‌شود، بدین معنا فرد می‌تواند خود باوری نسبتاً محکمی در حیطه‌ها و دامنه‌های مختلف یا موقعیت‌های عملکردی خاصی داشته باشد. اما برخی از محققین یک مفهوم عمومی از خودکارآمدی متصور شده‌اند. این مفهوم به اعتماد کلی فرد به توانایی گذر از دامنه وسیعی از خواست‌ها یا موقعیت‌های جدید برمی‌گردد. خودکارآمدی عمومی بر پایه و اساس روشن شدن لیاقت و قابلیت فرد، برای کنار آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا می‌باشد. (شوارزولز، ۲۰۰۰) به اعتقاد بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی مفهومی است که بواسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می‌شود. خودکارآمدی و سایر نگرش‌های انتظاری بطور مشترک دارای این واقعیت هستند که تمامی آنها، باورهایی در خصوص درک توانایی فردی است، اما تفاوت آنها با خودکارآمدی در آن است که خودکارآمدی ادراک قابلیت‌های فردی به منظور دستیابی به عملکردها و نتایج موقعیت دیگر از پیش تعیین شده می‌باشد، بنابراین خودکارآمدی از بابت باورهای انتظاری متفاوت است. (پاجریس، ۱۹۹۶). پولر و همکاران (۲۰۰۲) بیان می‌کنند که خودکارآمدی

یا ادراک خودکارآمدی در برگزیده احساس خوشایند فرد در انجام تکالیف است که بطور فراگیری با انگیزش و انجام موفقیت-آمیز تکالیف در تمامی انسانها مرتبط است. خودکارآمدی یک توانایی است که در آن خود مهارتهای رفتاری، عاطفی، اجتماعی، و شناختی باید سازماندهی شده و برای اهداف بی شمار بطور موثر هماهنگ شوند بین داشتن زیر مهارتها و توانایی ترکیب آنها برای انجام عملی در شرایط دشوار تفاوت آشکار، وجود دارد. دوم حتی با وجودی که کاملاً می-دانند چه کارکنند و مهارتهای لازم برای انجام آن کار را دارند، به نحو احسن در انجام کارها موفق می-شوند. کارآمدی شخص، جریانهای عاطفی، هیجانی و شناختی - که انتقال دانش و تواناییها را با عمل ماهرانه تحت نفوذ دارند را فعال می سازد.

روش پژوهش: پژوهش حاضر از نوع توصیفی است که در پی بررسی رابطه ی مقایسه ای بین باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی است.

جامعه آماری: کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ تشکیل دهنده ی جامعه ی آماری این پژوهش بوده اند.

نمونه پژوهش: تعداد ۶۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه سیستان و بلوچستان به روش نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

ابزار پژوهش: دو پرسشنامه "باورهای معرفت شناختی شومر" (۱۹۹۰) و "خودکارآمدی شرر" (۱۹۸۲) در این پژوهش بکار رفته است. پرسشنامه "باورهای معرفت شناختی شومر": شومر (۱۹۹۰) پرسشنامه ۶۳ سوالی خود را برای سنجش پنج بعد معرفت شناختی پیشنهاد نمود. از این پنج بعد معرفت شناختی؛ سه بعد به خود دانش (ساختار، قطعیت و منبع) و دو بعد دیگر (کنترل و سرعت) به اکتساب دانش مربوط می شد. شومر برای هر یک از این ابعاد یک مجموعه از سوال تهیه کرده بود که در ۱۲ خرده مقیاس گروهبندی شده اند. برای پاسخگویی به سوالات یک مقیاس پنج گزینه ای لیکرت وجود دارد که شامل گزینه های ۱ کاملاً مخالفم، ۲ مخالفم، ۳ نظری ندارم، ۴ موافقم، ۵ کاملاً موافقم می باشد. در این پرسشنامه بر اساس اطلاعات جمع اوری شده پایایی ۰/۱۰ قابل قبول بوده است.

پرسشنامه "خودکارآمدی شرر": این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم میشود. نمرهگذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق میگیرد. سؤالهای ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سئوالها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمرهگذاری میشوند. بنابراین حداکثر نمره‌های که فرد میتواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است (شمائی زاده و عابدی، ۲۰۰۵).

روش جمع اوری اطلاعات: تعداد ۱۲۰ نسخه از هر دو پرسشنامه در فروردین و اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۴ میان دانشجویان دختر و پسر سه دانشکده ی الهیات، روانشناسی و برق دانشگاه سیستان و بلوچستان در محل کلاسها و خوابگاه ها توزیع شد. توضیح کوتاهی درباره ی هدف تحقیق و چگونگی کامل کردن پرسشنامه به افراد داده شد. همچنین افراد از محرمانه بودن نتایج مطمئن گردیدند. تعداد سه نسخه از پرسشنامه ها پس از جمع اوری مخدوش اعلام شد و به همان تعداد دوباره توزیع گردید و تجزیه و تحلیل نهایی با همان ۱۲۰ نسخه انجام شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: جهت تحلیل اطلاعات به دست آمده، از تعدادی روش تجزیه و تحلیل آماری، نرم افزار (اس پی اس اس) ۱۶ استفاده شد که عبارتند از: روش توصیفی و تحلیل واریانس یک راه

شاخص توصیفی معرفت شناختی (خرده مقیاس اول): شاخصهای توصیفی مربوط به خرده مقیاسهای باورهای معرفت شناختی به تفکیک دانشکده های مورد بررسی در جدول ۴-۱ و ۴-۲ ارائه شده است.

دانشکده	خرده مقیاس	میانگین دانشکده ها
برق	عدم انتقاد به مراجع علمی	۲۱،۰۵
الهیات	عدم انتقاد به مراجع علمی	۱۹،۰۵
روانشناسی	عدم انتقاد به مراجع علمی	۲۱،۵۵

شاخص توصیفی معرفت شناختی (خرده مقیاس دوم): جدول ۴-۲

دانشکده	خرده مقیاس	میانگین دانشکده ها
برق	یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد	۱۰,۴
الهیات	یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد	۹,۱
روانشناسی	یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد	۱۰,۳

همچنان که از جداول مشخص است بین میانگین نمرات دانشجویان دانشکده های الهیات روانشناسی و برق در خرده مقیاس های باورهای معرفت شناختی شومرتفاوتهایی در میانگین وجود دارد.

تحلیل واریانس معرفت شناختی: به منظور بررسی این موضوع که آیا بین میانگین نمرات دانشجویان دانشکده های مختلف در خرده مقیاس های باورهای معرفت شناختی تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر از تحلیل واریانس یک راه استفاده و نتایج به تفکیک خرده مقیاسها بررسی و در جدول ارائه شده است.

جدول ۳

خرده مقیاس	Sig	F	Df	
عدم انتقاد به مراجع علمی	۰,۰۴۱	۳,۳۸۸	۲	بین گروهی
			۵۷	درون گروهی
			۵۹	کل
یادگیری در اولین تلاش صورت نگیرد	۰,۰۴۱	۳,۳۷۴	۲	بین گروهی
			۵۷	درون گروهی
			۵۹	کل

همچنان که از جدول ۴-۳ اشکار میشود در خرده مقیاسهای عدم انتقاد به مراجع علمی و همچنین در خرده مقیاس یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد، تفاوت بین میانگین دانشکده های مورد بررسی در سطح اعتماد ۹۵٪ معنادار بود.

عدم انتقاد به مراجع علمی ( $f(2,57), p < 0/05, = 3/388$ )

یادگیری در اولین تلاش ( $f(2,57), p < 0/05, = 3/374$ )

آزمونهای تعقیبی (ال اس دی): به منظور تعیین این مطلب که در خرده مقیاس های (عدم انتقاد به مراجع علمی و یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد) بین کدام دانشکده ها تفاوت بین میانگینها معنادار بوده است از آزمون تعقیبی (ال اس دی) استفاده شده است (جدول ۴-۴). نتایج به دست آمده نشان میدهد که بین میانگین نمرات دانشجویان دانشکده ی روانشناسی و دانشجویان دانشکده الهیات اختلاف بین میانگین ها معنادار است. همچنین بین دانشکده های الهیات و برق در خرده مقیاس "یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد رابطه معنادار دارد.

جدول ۴-۴

دانشکده ها	خرده مقیاس	سطح معناداری
الهیات و روانشناسی	عدم انتقاد به مراجع علمی	۰,۰۱۷
الهیات و روانشناسی	یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد	۰,۰۳۵
الهیات و برق	یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد	۰,۰۲۳

معناداری دانشکده های الهیات و روانشناسی در هر دو خرده مقیاس

معناداری دانشکده های الهیات و برق در یک خرده مقیاس

۵ شاخص توصیفی خودکارآمدی:

همچنین به منظور اینکه آیا بین میانگین نمرات دانشجویان سه دانشکده ی مذکور در خودکارآمدی تفاوت وجود دارد یا خیر از آزمون شاخصهای توصیفی و برای مشخص کردن این مطلب که بین دانشکده ها از نظر خودکارآمدی معناداری وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک راه استفاده شد. نتایج آزمون ها به ترتیب در جدول ۴-۵ و همچنین ۴-۶ آورده شده است.

جدول ۴-۵

میانگین دانشکده	دانشکده
۶۱,۷۵	روانشناسی
۵۵,۳۰	الهیات
۵۴,۹۵	برق

با توجه به نتایجی که در جدول ۴-۵ بدست آمده است میانگین بین دانشکدهها از نظر خودکارآمدی تفاوتی وجود دارد. دانشکده ی روانشناسی بالاترین میانگین را نسبت به دو دانشکده ی دیگر یعنی برق و الهیات بدست آورده است .  
تحلیل واریانس خودکارآمدی:

جدول ۴-۶

مقیاس	Sig	F	Df	
خودکارآمدی	۰,۱۴۰	۲,۰۳	۵۷	میان گروهی
			۵۹	درون گروهی
				جمع

درحالی که نتایج به دست آمده از جدول ۴-۶ نشان میدهد که روانشناسی علاوه بر این که از نظر میانگین با دیگر دانشکده ها تفاوت داشت اما سطح خودکارآمدی آنها به سطح معناداری نرسید و مشخص گردید که تفاوت معنادار چندانی بین دانشکده ها از نظر خود کارآمدی وجود ندارد.

تحلیل واریانس جنسیت: برای روشن شدن این مطلب که آیا بین خرده مقیاسهای باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد و نتایج به تفکیک خرده مقیاسها و همراه با خودکارآمدی در جدول زیر آورده شده است.(۴-۷)

آنچنان که از جدول ۴-۷ مشخص است بین تمام خرده مقیاسهای باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی بین دختران و پسران سه دانشکده ی برق روانشناسی و الهیات تفاوت معناداری وجود نداشت.

جدول ۴-۷  
ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
moafagheyat rabti be kar zyead nadard	Between Groups	14.685	1	14.685	2.079	.155
	Within Groups	409.648	58	7.063		
	Total	424.333	59			
ejtenab az ebham	Between Groups	9.110	1	9.110	1.040	.312
	Within Groups	507.873	58	8.756		
	Total	516.983	59			
be donbal yek pasokh budan	Between Groups	2.649	1	2.649	.145	.704
	Within Groups	1055.951	58	18.206		
	Total	1058.600	59			
ejtenab az vahdat bakhshedan be etelaat	Between Groups	.304	1	.304	.030	.862
	Within Groups	580.630	58	10.011		
	Total	580.933	59			
eteka be marage elme	Between Groups	1.159	1	1.159	.312	.578
	Within Groups	215.175	58	3.710		
	Total	216.333	59			
tavanaeye yadgeri zati ast	Between Groups	11.629	1	11.629	1.703	.197
	Within Groups	395.971	58	6.827		
	Total	407.600	59			
adam enteghad be marage elme	Between Groups	29.573	1	29.573	2.726	.104
	Within Groups	629.277	58	10.850		
	Total	658.850	59			
elm ghatey ast	Between Groups	1.059	1	1.059	.103	.749
	Within Groups	593.924	58	10.240		
	Total	594.983	59			
yadgeri sare ast	Between Groups	16.802	1	16.802	2.799	.100
	Within Groups	348.131	58	6.002		
	Total	364.933	59			
ravesh yadgeri amukhtani nist	Between Groups	3.788	1	3.788	.403	.528
	Within Groups	545.146	58	9.399		
	Total	548.933	59			
yadgeri dar avalin talash surat migirad	Between Groups	4.201	1	4.201	1.259	.266
	Within Groups	193.533	58	3.337		
	Total	197.733	59			
talash modavem etlafe vaght ast	Between Groups	4.165	1	4.165	1.899	.174
	Within Groups	127.235	58	2.194		
	Total	131.400	59			
Karamadi	Between Groups	.007	1	.007	.000	.994
	Within Groups	7775.326	58	134.057		
	Total	7775.333	59			

### بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی مقایسه ای بین باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان سیستان و بلوچستان است. همچنین بررسی تفاوت آنها در سه گروه مختلف الهیات، روانشناسی و برق پرداخته شده است. علاوه بر آن تفاوت نتایج بین دختران و پسران نیز بررسی شد. آنچنان که از نتایج مشخص است دانشکدها در برخی خرده مقیاسها مانند "عدم انتقاد به مراجع علمی و یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد" تفاوت معناداری بین دانشکدها وجود دارد. همچنین رابطه بین این دو متغیرها در بین دختران و پسران دانشکدهای مختلف تفاوت معناداری وجود داشت. آنچنان که مشخص گردید دانشکده ی روانشناسی و برق با دانشکده الهیات تفاوت در بعضی از میانگینهای خرده مقیاسهای معرفت شناختی داشت، از این نتایج چنین میتوان استنباط کرد که دانشکده های روانشناسی و برق نسبت به دانشکده ی الهیات از میانگین بالاتری برخوردار هستند. جدول (۴-۱) و (۴-۲). همچنین از طریق جدول ۴-۳ مشخص شد که دانشکدها در دو خرده مقیاس "عدم انتقاد از مراجع علمی و یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد" تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج از جدول ۴-۴ نشان میدهد که الهیات و روانشناسی در هر دو خرده مقیاس معنادار و دانشکده های الهیات و برق تنها در خرده مقیاس "یادگیری در اولین تلاش صورت میگیرد" معنادار بودند. خودکارآمدی نمی تواند تاثیری بر روی پیشرفت تحصیلی سه دانشکده ی برق و الهیات و روانشناسی بگذارد. ما برای اینکه بتوانیم سطح کیفی تحصیلی دانش اموختگان و به ویژه دانشجویان را افزایش دهیم، باید به آنها آموزش لازم جهت، انتقاد نکردن از مراجع علمی خود افزایش دهیم، همچنین میتوان با یادآوری این نکته که یادگیری در اولین تلاش صورت میپذیرد به آنها متذکر شد که حواس و تمرکز خود را روی اولین تلاش خود بگذارند و با انجام این راهبرد قادر شوند پله های پیشرفت را یکی پس از دیگری پیمایند. با توجه به تحلیل و بررسی های انجام شده فرضیه اول پژوهش تایید میشود و سه دانشکده در بعضی از خرده مقیاسهای معرفت شناختی رابطه داشته اند. جدول اول (۴-۱، ۴-۲، ۴-۳، ۴-۴) این درحالیست که در مورد فرصیات دوم و سوم پژوهش این چنین نمیشد. با توجه به نمرات جدول های ۴-۵ و ۴-۶ فرضیه ی دوم مبنی بر اینکه خودکارآمدی سه دانشکده در پیشرفت تحصیلی تاثیر دارند رد میشود و رابطه ای بین سه دانشکده وجود ندارد. فرضیه ی سوم نیز هم تفاوت معناداری بین متغیرها و دختران و پسران سه دانشکده وجود ندارد را اعلام میکند. (۴-۷)



## منابع و مراجع

- [۱] آبنیکی، الهام. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین خودکارآمدی با شیوه‌های مقابله با فشار روانی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۲] بندورا، آلبرت. (۱۹۷۷). نظریه یادگیری اجتماعی. ترجمه فرهاد ماهر. تهران: انتشارات راهگشا.
- [۳] سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی نوین. ویرایش ششم. تهران: نشر دوران
- [۴] محمودی اصل، محمد. (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان میاندوآب. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
- [۵] سپهری، صفورا، و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). تاثیر باورهای شناخت شناسی بر هدف های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۴-۳۹۲-۳۸۵
- [۶] طلایی، خداکرم (۱۳۷۹). بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی، خودگردانی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم نظام جدید. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- [7] Chan , k-w. & Elliot ,rg (2004). Epistemological beliefs across cultures : Critique and analysis of belief
- [8] structure studies Educational Psychology 24(2), 123 -142. Clarebout , G., Elen , J., Luyten , L .,& Bamps . H (2001) . Assessing epistemological beliefs : Schommers Questionnaire revisited Educational Research and Education .7 53-77
- [9] Duell . O. K .& Schommer –Aikins . M. (2001) . Measures of people s beliefs about knowledge and learning .Educational Psychology Review. 13 . 419-449
- [10] Hofer . B.k.(2001) .Personal epistemology research. Implications for learning and instruction. Educational Psychology Review . 13(4) . 353-382
- [11] Hofer .B. k. (2001) . Personal epistemology research: Implications for Learning and instruction. Educational Psychology Review ,13(4) , 353-382.
- [12] Hofer .B. K. (2004) Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts. Student in terpretations during the first year of college. Contemporary Educational Psychology 29 ,129-163
- [13] Hofer ,B. K., & Pintrich , P.R. (2002) .Personal epistemology : The psychology of beliefs about knowledge and knowing .Mahwah , Nj : Lawrence Erlbaum Associates.
- [14] Kardash C. M. & Howell , K. L. (2000) .Effects of epistemological beliefs and topic – specific beliefs on undergraduates cognitive and strategic processing of dual –positional text . Journal of Educational Psychology 92, 524-535
- [15] Marzooghi R.Fouladchang, M. & Shamshiri ,B(2008) .Gender and Level differences in epistemological beliefs of Iranian undergraduates students, journal of Applied Sciences ,& (24) , 4698-4701.
- [16] Neber . H., & Schommer –Aikins M. (2002). Self –regulated learning with highly gifted students :the role of cognitive , motivational . epistemological . and environmental variables .High Abilities Studies 13 , 59-74
- [17] Paulsen M. B. & Well C.T.(1998) Domain differences in the epistemological beliefs of college students .Reseaech in Higher Education . 39 , 365-384
- [18] 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
- [19] Qian G.,& Alvermann ,D.(1995) Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students learning science concepts from text. Journal of Educational Psychology 87 .,282 -292.
- [20] Schommer , M. (1990) Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of Educational Psychology 82, 498 -504.
- [21] Schommer , M . (1993) . Comparisons of belifs about the nature of Knowledge and learning among postsecondary students Research in Higher Education , 3 , 355- 370
- [22] Schommer , M. , Crouse , A ., & Rhodes , N . (1992) . Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. Journal of Educational Psychology , 84 , 435 -443.

- [23] Schommer , M . Calvert , C, & Bajas A. (1997) . The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study . journal Educational Psychology ,89 ,37-40