

## The Role of Epistemological Beliefs and Academic Self-Efficacy in Predicting Students' Academic Engagement

Sohrab Abdi Zarrin\*

Mojtaba Soleimani\*\*

### Abstract

The present study aimed to predict academic engagement based on epistemological beliefs and academic self-efficacy in male high school students in Gheydar city. The study was descriptive correlational and the statistical population included all male high school students in Gheydar city, from whom 250 students were selected by cluster random sampling. The research instruments included the Epistemological Beliefs Questionnaire (Schommer, 1998), Academic Self-efficacy Questionnaire (Jinks & Morgan, 1999), and Academic Engagement Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1991). Data were analyzed using Pearson correlation test and multivariate regression in the SPSS-26 software. The results of Pearson correlation test showed that there is a significant relationship between epistemological beliefs and academic self-efficacy, and students' academic engagement ( $p < 0.05$ ); that is, students with higher epistemological beliefs and academic self-efficacy have higher academic engagement. The results of multivariate regression analysis showed that epistemological beliefs and academic self-efficacy have the ability to predict academic engagement. Therefore, based on the results of this study, it can be argued that in order to improve students' academic performance, psychological interventions can be performed on their epistemological beliefs and academic self-efficacy.

**Keywords:** Epistemological Beliefs, Academic Self-Efficacy, Academic Engagement.

---

\* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran (Corresponding author), s.abdizarrin@qom.ac.ir

\*\* MA in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran, soleimani.m@yahoo.com

Date received: 20/02/2021, Date of acceptance: 15/05/2021

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



## نقش باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

سهراب عبدی زرین\*

مجتبی سلیمانی\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر قیدار انجام شد. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر قیدار بودند که تعداد ۲۵۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی (شومر، ۱۹۹۸)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹) و پرسشنامه درگیری تحصیلی (پتتریچ و دیگران، ۱۹۹۱) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره در نرم‌افزار SPSS-26 انجام شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری ( $p < 0/05$ ) وجود دارد یعنی دانش‌آموزانی که از باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار باشند از درگیری تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی را دارند. لذا، بر مبنای نتایج

\* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران (نویسنده مسئول)،

S.abdizarrin@qom.ac.ir

\*\* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران،

Soleimani.m@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۵

این پژوهش می‌توان ادعا کرد که جهت ارتقا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان بر باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی آنها مداخلات روانشناختی انجام داد.

**کلیدواژه‌ها:** باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی.

## ۱. مقدمه

یکی از چالش‌های اصلی در محیط‌های آموزشی بهینه‌سازی محیط و فرایند یادگیری به منظور جلوگیری از افت تحصیلی و ترک تحصیل و کمک به دانش‌آموز برای رسیدن به حداکثر عملکرد است. افت تحصیلی در مقاطع ابتدایی و متوسطه امری طبیعی است و در همه نظام‌های آموزشی دنیا دیده می‌شود اما در کشور ما، نرخ افت تحصیلی با توجه به استانداردهای جهانی بالاست که همین مسئله نگرانی‌هایی را به دنبال می‌آورد. نرخ بالای شکست تحصیلی و ترک تحصیل مدرسه‌ای در میان جوانان عامل اصلی نگرانی مریبان و سیاست‌گذاران آموزشی است (Marotta & Garcia, 2003; Chrispeels & rivero, 2010). فین (Finn, 1998) ذکر می‌کند که ترک تحصیل نتیجه عدم درگیری تدریجی و طولانی مدت دانش‌آموز است و الگوی مشارکت - هویت‌یابی را به ترتیب برای توصیف فرآیند درگیری دانش‌آموز در شرایط مثبت و همچنین ترک تحصیل در شرایط منفی بکار می‌برد. به عبارتی، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیتهای مدرسه در پیامدهای تحصیلی موفقیت‌آمیز دانش‌آموز سهم دارد که در برگشت منجر به هویت‌یابی بالا با مدرسه می‌شود، هویت‌یابی افزایش‌یافته با مدرسه، مشارکت بیشتر در فعالیتهای مدرسه را تحریک می‌کند، مشارکت، عملکرد و هویت‌یابی فرآیند چرخشی را شکل می‌دهند که درگیری در مدرسه را توصیف می‌کند. برعکس، عدم مشارکت دانش‌آموز در فعالیتهای کلاسی منجر به پیامدهای تحصیلی ناموفق می‌شود که در ادامه باعث اختلال در هویت‌یابی تحصیلی می‌گردد. کناره‌گیری هیجانی منجر به کناره‌گیری فیزیکی از فعالیتهای مدرسه را باعث خواهد شد. درگیری تحصیلی (academic engagement) می‌تواند به عنوان یک مانع در ارتباط با افت تحصیلی و ترک تحصیلی عمل نماید (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیتهای هدفمند آموزشی می‌کنند تا به نتایج مطلوب دست یابند اشاره دارد (Linnenbrink & pintrich, 2003). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روانشناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش و مهارتهای مورد نیاز است (صیامی، بروننگ، آیتی

و رستمی‌نژاد، ۱۳۹۳). به‌زعم اسکلتکی (Schlechty, 2005) درگیر شدن دانش‌آموزان در یک فعالیت تحصیلی به این اشاره دارد که اولاً تکلیف توجه دانش‌آموز را جلب کرده و تحت فرمان خود درآورد، ثانیاً دانش‌آموز انرژی خود را برای انجام آن تکلیف بسیج نماید و تا پایان انجام تکلیف هیجان و انرژی خود را حفظ کند. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین اُفت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (Gunuk, 2014). درگیری تحصیلی شامل ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی است. مؤلفه رفتاری درگیری تحصیلی به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلمان یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد. درگیری عاطفی نشان‌دهنده واکنش‌های عاطفی، علاقه و ارزش نهادن به فعالیت‌های درسی است. درگیری شناختی اشاره دارد به فرایندهای پردازش که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند (Wang & Peck, 2013). مفهوم درگیری تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خود‌نظم‌دهی تأکید دارد (بروجردی، ۱۳۹۱). در واقع، درگیری تحصیلی عاملی است در جهت عملکرد تحصیلی بهتر (Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh & McInerney, 2012). همچنین، عوامل زیادی وجود دارند که می‌توانند درگیری تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهند که شناسایی این عوامل می‌تواند در عملکرد تحصیلی نقش مثبت داشته باشند (Günüç, 2014).

عوامل مختلفی وجود دارند که یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. یکی از این عوامل تأثیرگذار بر یادگیری، عقاید فرد در مورد ماهیت دانش، دانستن و کسب دانش یا همان باورهای معرفت‌شناختی (epistemological beliefs) است که طی سال‌های اخیر مورد بررسی بوده است. این مفهوم قسمتی از فرایندهای یادگیری است که با آموزش و یادگیری مرتبط بوده و بر چگونگی یادگیری اثر می‌گذارد (Hofer, 2004) پژوهش شومر (Schommer, 1990) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان بر رویکردهای یادگیری و پیامدهای یادگیری مؤثر هستند. باورهای اشخاص درباره ماهیت دانش و فرایند یادگیری، که به باورهای معرفت‌شناختی موسوم گردیده است، با بسیاری از جنبه‌های یادگیری آموزشی ارتباط دارد. برای مثال، هر چه اعتقاد فراگیران به انسجام و یکپارچگی دانش ضعیف‌تر باشد، درکی ضعیف‌تر و سطحی‌تر از مطالب درسی

خواهند داشت و کمتر قادر به نظارت بر یادگیری‌های خود خواهند بود. هر چه اعتقاد به سریع و ناگهانی بودن فرآیند یادگیری قوی‌تر باشد، پیشرفت تحصیلی نیز کمتر است. هم‌چنین هر چه این باور که توانایی یادگیری، پدیده‌ای ذاتی و تغییرناپذیر است، مستحکم‌تر باشد، احتمال آن‌که فراگیران تعلیم و تربیت را کم اهمیت و بی‌نتیجه بدانند، بیش‌تر خواهد بود (سیف و مرزوقی، ۱۳۸۷). در واقع، باورهای معرفت‌شناختی، باورهای دانش‌آموزان نسبت به ماهیت و ساختار دانش و توانایی می‌باشد که به عنوان یک عامل فردی قلمداد می‌شود که در پیشرفت تحصیلی‌شان نقش مهمی دارند (Kizilgunes, Tekkaya & Sungur, 2009). در همین راستا، نتایج پژوهشی نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی در عملکرد ریاضی فراگیران اثربخش بوده است (Schommer-Aikins & Duell, 2013). فراشناخت و باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا علاوه بر اینکه با یکدیگر رابطه دارند، بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت می‌گذارند (Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2009). نتایج پژوهشی نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد؛ هم‌چنین، باورهای ضمنی هوش دانش‌آموزان با میانجی‌گری باورهای معرفت‌شناختی بر پیشرفت تحصیلی آنان دارای اثر غیرمستقیم است (عباسیان، کدیور و صرامی فروشانی، ۱۳۹۶).

به گفته هافر و پتتریش (Hofer & Pintrich, 1997) از دهه گذشته تا کنون روانشناسان تربیتی به طور فزاینده بر رشد معرفت‌شناختی فردی و باورهای معرفت‌شناختی تمرکز یافته‌اند: چگونه افراد دانش خود را کسب می‌کنند؟ چه باورها و نظریه‌هایی راجع به دانستن اتخاذ می‌کنند؟ و چگونه این باورها بر فرایندهای شناختی به ویژه تفکر و استدلال تأثیر می‌گذارند؟ باورهای معرفت‌شناختی یعنی باورهای شخص در مورد ماهیت دانش و یادگیری این باورها ممکن است بر تصورات شخص از فرایندهای تحصیلی و فعالیت‌های ضروری برای تکمیل تکالیف تأثیر بگذارند. به عبارت دیگر، این باورها ممکن است تصور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان در انجام تکالیف و رفتارهای تحصیلی‌شان را شکل دهد. برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان پیش‌بین عملکرد تحصیلی عمل می‌کند. برای مثال، تزای (Tsai, 1998) بیان می‌کند که باورهای معرفت‌شناختی علمی یادگیرندگان می‌تواند فرا یادگیری دانش‌آموزان را شکل دهد و از این طریق، بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. در واقع،

باورهای معرفت‌شناختی بر فرایند آموزش و یادگیری تاثیر مثبت دارد و از این طریق منجر به عملکرد تحصیلی بهتر در دانش‌آموزان می‌شود (Aypay, 2011).

خودکارآمدی تحصیلی (academic self-efficacy) یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی است. خودکارآمدی یک سازه انگیزشی محسوب می‌شود (Mortan, Ripoll, Carvalho, & Bernal, 2014). خودکارآمدی و عوامل موثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. در میان ابعاد مختلف خودکارآمدی، بعد خودکارآمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکلیف، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودساماندهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته و مانند اینها تاثیر خود را در جنبه‌های گوناگون زندگی افراد بر جای می‌گذارد، متغیری مهم به شمار می‌رود (کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵). در زمینه‌های آموزشی، نقش خودکارآمدی ادراک شده‌ی دانش‌آموزان، اغلب به عنوان یک متغیر انگیزشی میانجی در فرایندهای شناختی مرتبط با یادگیری و دیگر پدیده‌های عاطفی و انگیزشی مطرح بوده است. به نظر می‌رسد خودکارآمدی از یک سو تحت تاثیر ساختارهای کلاسی و آموزشی، انتظارات و تلقین‌های معلم و نیز مقایسه‌های هنجاری است؛ از سوی دیگر، عامل مهمی در شکل‌گیری انتظارات و پیامدهای انگیزشی و عاطفی مربوط به پدیده‌های آموزشی است. پژوهش‌ها در زمینه خودکارآمدی تحصیلی نشان داده که این مفهوم با عوامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی مرتبط است (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). از جمله ابعاد خودکارآمدی که در زمینه تحصیلی اهمیت بالایی دارد خودتنظیمی (self-regulation) است که نتایج پژوهشی نشان داد خودتنظیمی تحصیلی، فرهنگ مدرسه و درگیری تحصیلی هم به شکل مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم از طریق کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز قادر به پیش‌بینی تفکر خلاق در دانش‌آموزان است (محمودی، ۱۳۹۸).

بندورا (Bandura, 2001) معتقد است که خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان برای موفقیت کلاسی مربوط است. دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی دارند، آرمان‌های بالایی را برای خود در نظر گرفته و در جستجوی راه حل‌ها، راهبردهای بسیار انعطاف‌پذیری را به کار می‌گیرند؛ همچنین، این دانش‌آموزان عملکرد ذهنی بالایی داشته و در ارزیابی کیفیت عملکردشان، نسبت به دانش‌آموزانی که توانایی شناختی برابری دارند اما خود را فاقد این توانایی‌ها می‌دانند، دقیق‌تر عمل می‌کنند (Vasile, Marhan, Singer & Stoicescu, 2011) لینن برینک و پینتریچ (Linnenbrink & pintrich, 2003) با جمع‌بندی نتایج

پژوهش‌های مختلف در خصوص خودکارآمدی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، یک الگوی مفهومی از روابط متقابل میان این متغیرها ارائه و عنوان می‌کنند که خودکارآمدی می‌تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری بهتری منجر شود. سطوح بالای خودکارآمدی به‌ویژه خودکارآمدی هیجانی فراگیران منجر به سطوح بالای درگیری شناختی می‌شود (Dogan, 2015). خودکارآمدی، قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و ابعاد باورهای معرفت‌شناختی به طور عمده از طریق خودکارآمدی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند (سیف و مرزوقی، ۱۳۸۷). در نتایج پژوهش‌ها، بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت گزارش شده است (Van Dinther, Dochy & Segers, 2011).

نتایج پژوهشی نشان داد که بین مؤلفه‌های ارزیابی شناختی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و باورهای معرفت‌شناختی قطعی بودن دانش با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از سویی بین سریع بودن یادگیری و ذاتی بودن باورهای معرفت‌شناختی با درگیری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود داشت. هم‌چنین، متغیرهای ارزیابی شناختی و باورهای معرفت‌شناختی متغیر درگیری تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کردند (رضایی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۸).

با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سوال بود که آیا باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر قیدار را دارند؟. لذا، هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر قیدار می‌باشد.

## ۲. روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، در قلمرو پژوهش‌های همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر قیدار بودند و تعداد آنها ۷۴۲ نفر بود. پژوهش حاضر از کل جامعه، با توجه به حجم جامعه پژوهش ۲۵۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس مقطع دبیرستان که شامل ۱۰ مدرسه بود، به طور تصادفی سه مدرسه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه به ترتیب ۷۸،۹۶ و ۷۶ دانش‌آموز در مقطع متوسطه دوم



انتخاب و پس از هماهنگی‌های لازم با مسئولان مدرسه پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان کلاس توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور برآورد حجم نمونه طبق اصول علمی با استفاده از فرمول کوکران در سطح اطمینان ۹۵٪ و با توجه به حجم جامعه و واریانس جامعه برآورد شد. همچنین به منظور جبران ریزش و افت پرسشنامه‌های غیر قابل استفاده ۱۵ آزمودنی بیشتر گرفته شد. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۱۶/۰۴ با انحراف استاندارد ۰/۵۴ بود، هم‌منظور براساس رشته تحصیلی‌شان، ۷۸ دانش‌آموز در رشته علوم انسانی، ۱۰۵ دانش‌آموز در رشته علوم تجربی و ۶۷ دانش‌آموز در رشته علوم ریاضی تحصیل می‌کردند.

## ۱.۲ ابزارهای پژوهش

به منظور گردآوری داده‌های پژوهش، از سه پرسشنامه استفاده شد:

- پرسشنامه درگیری تحصیلی (Academic Engagement Questionnaire)

جهت اندازه‌گیری ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی (درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی) از خرده‌مقیاس‌های راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف، تنظیم تلاش و کمک‌طلبی موجود در پرسشنامه راهبردهای خود‌انگیخته برای یادگیری (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ; Pinrich & De Groot, 1991) استفاده شد. خرده‌مقیاس ارزش تکلیف ۶ سوال، خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری دارای ۱۲ سوال، خرده‌مقیاس تلاش دارای ۴ سوال و خرده‌مقیاس کمک‌طلبی از هم‌سالان ۴ سوال است که کلیه این سوال‌ها بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری شده‌اند. پتريچ و ديگروت (۱۹۹۱) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی نموده‌اند و مقدار این ضرایب را برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، راهبردهای یادگیری سطحی، راهبردهای یادگیری عمیق، تنظیم تلاش و کمک‌طلبی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴، ۰/۶۹ و ۰/۵۲ گزارش کرده‌اند. عابدینی (۱۳۸۵) برای تعیین اعتبار خرده‌مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده است که مقدار آن برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، تلاش، راهبردهای یادگیری و کمک‌طلبی از هم‌سالان به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۷۲ و ۰/۷۷ است و برای تعیین اعتبار سازه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شده که شاخص‌های نکویی برازش (GFI) برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، تلاش، راهبردهای یادگیری و

کمک طلبی از همسالان به تربیت ۰/۹۵، ۰/۹۸، ۰/۹۷ و ۰/۹۵ به دست آمده بود. پایایی کل برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۶ به دست آمد.

- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-efficacy Scale)

این پرسشنامه گسترده‌ترین سیاهه‌ای است که از سطوح گزارش خود به عنوان یک متغیر وابسته استفاده می‌کند. نوع اولیه این پرسشنامه از ابتدا شامل ۵۳ گویه بوده است. شکل اصلی پرسشنامه شامل چهار خرده مقیاس است که شامل استعداد، کوشش، بافت و دشواری تکلیف است. تمام گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده است که به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴ می‌باشند. پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و حداکثر نمره ۱۲۰ می‌باشد. جینکز و مورگان (Jinks & Morgan, 1999) به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی از تحلیل عاملی تاییدی استفاده کردند. تحلیل عاملی سه عامل اصلی را در مقیاس مورد تاکید قرار داد. اولین عامل گویه‌ها مربوط به استعداد، دومین عامل مربوط به بافت و سومین عامل گویه‌ها هم با عامل کوشش هماهنگ بود. گویه‌هایی که مربوط به دشواری تکلیف بودند در یک عامل قرار نگرفته و لذا حذف شدند در نهایت تعداد گویه‌ها به ۳۰ مورد تقلیل یافت. ضرایب قابلیت اعتماد حاصل از این گویه‌ها ۰/۸۳ بود و خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۸ برای استعداد ۰/۷۰ برای بافت و ۰/۶۶ برای کوشش دارای قابلیت اعتماد بود. در طی پژوهشی که کریم زاده (۱۳۸۵) با کمک تحلیل عوامل انجام داد سه عامل مورد تایید قرار گرفت و ضرایب اعتماد آنها به ترتیب برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶، برای عامل استعداد ۰/۶۶، برای عامل کوشش ۰/۶۵ و برای عامل بافت ۰/۶۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۴ به دست آمد.

- پرسشنامه باورهای معرفت شناختی (Epistemological Beliefs Questionnaire)

در این پژوهش، از پرسشنامه معرفت شناختی تجدید نظر شده شومر (Shommer, ۱۹۹۸) به نقل از بایلس، ۲۰۰۹ (Bayless) استفاده شد. این پرسشنامه، شامل ۳۳ سوال است که بر روی مقیاس ۵ بخشی لیکرت (۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار جهت سنجش باورهای معرفت شناختی - ذاتی تلقی کردن توانایی (Innate/Fixed Ability)، فرایند یادگیری (Learning Process)، ساده دانستن دانش و مطلق دانستن (Casting Doubt on Authority/ Expert Knowledge) و توانایی یادگیری (Learning Effort) -

طراحی شده است. پایایی حاصل از آلفای کرونباخ برای فرم اصلی پرسشنامه ۰/۶۷ توسط شومر (۱۹۹۸) گزارش شده است. بایلس (۲۰۰۹) پس از تجدید نظر در پرسشنامه مزبور، پایایی هر کدام از عوامل را در دامنه ۰/۶۴ تا ۰/۸۹ گزارش داد. برزگر بفرویی (۱۳۹۰) ضریب پایایی ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ طی یک اجرای مقدماتی در نمونه‌ای از دانش آموزان دبیرستانی محاسبه کرد که این ضریب برای کل پرسشنامه ۰/۶۵ به دست آمد. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه این مقیاس - ذاتی تلقی کردن توانایی، فرایند یادگیری، ساده دانستن دانش و مطلق دانستن، و توانایی یادگیری - به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۶۵، ۰/۶۳ و ۰/۷۵ به دست آمد که نشان از سطح قابل قبولی از پایایی مولفه‌ها می‌باشد. پایایی کل برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۱ به دست آمد.

### ۳. یافته‌ها

تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS-26 انجام شد.

جدول ۱. آزمون همبستگی پیرسون بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی

شاخص‌ها	تعداد	ضریب همبستگی	Sig
باورهای معرفت‌شناختی	۲۵۰	۰/۲۴	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۲۵۰	۰/۲۲	۰/۰۰۱

مطابق جدول (۱)، بین باورهای معرفت‌شناختی ( $r=0/24$ ) و خودکارآمدی تحصیلی ( $r=0/22$ ) رابطه مثبت و معنی‌داری با درگیری تحصیلی دارد ( $P<0/05$ ).

جدول ۲. تحلیل رگرسیون چندمتغیره درگیری تحصیلی  
براساس باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی

Sig	T	Beta	B	آزمون F	R <sup>2</sup>	R	شاخص‌های آماری
۰/۰۰۱	۳/۹۳	۰/۲۳	۰/۱۹	۱۴/۴۵	۰/۱۰	۰/۳۲	باورهای معرفت‌شناختی
۰/۰۰۱	۳/۵۲	۰/۲۱	۰/۳۲				خودکارآمدی تحصیلی

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود باورهای معرفت‌شناختی ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و خودکارآمدی تحصیلی ( $p < ۰/۰۰۱$ ) به طور مثبت و معنی‌دار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به مقدار F (۱۴/۴۵) و مقدار sig که کمتر از ۰/۰۵ شده است، نشان از معنی‌دار بودن مدل رگرسیون می‌باشد.

جدول ۳. آزمون هم‌بستگی پیرسون برای ابعاد باورهای معرفت‌شناختی با درگیری تحصیلی

Sig	R	تعداد	شاخص‌ها	متغیرها
۰/۰۰۱	۰/۲۳	۲۵۰	پیچیدگی ساختار دانش	باورهای معرفت‌شناختی
۰/۰۱	-۰/۱۶	۲۵۰	مطلق دانستن دانش	
۰/۰۵	-۰/۱۳	۲۵۰	ذاتی بودن یادگیری	
۰/۰۰۱	۰/۲۳	۲۵۰	تدریجی دانستن دانش	

مطابق جدول (۳)، بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در بعد پیچیدگی ساختار دانش ( $r = ۰/۲۳$ ) و تدریجی دانستن دانش ( $r = ۰/۲۳$ ) رابطه مثبت معنی‌داری با درگیری تحصیلی وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ). ولی ابعاد مطلق دانستن دانش ( $r = -۰/۱۶$ ) و ذاتی بودن یادگیری ( $r = -۰/۱۳$ ) به طور منفی و معنی‌دار با درگیری تحصیلی رابطه دارد.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون درگیری تحصیلی براساس ابعاد باورهای معرفت‌شناختی

P	T	B	Beta	آزمون F	R <sup>2</sup>	R	شاخص‌های آماری	متغیرها
۰/۰۰۱	۳/۴۳	۰/۲۱	۰/۲۵				پیچیدگی ساختار دانش	باورهای معرفت‌شناختی
۰/۰۰۱	-۳/۴۱	-۰/۱۸	-۰/۲۱	۱۱/۰۲	۰/۱۵	۰/۳۹	مطلق دانستن دانش	
۰/۰۱	-۲/۶۱	-۰/۱۴	-۰/۱۶				ذاتی بودن یادگیری	
۰/۰۵	۲/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۴				تدریجی دانستن دانش	

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود از میان ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، ابعاد پیچیدگی ساختار دانش ( $p < 0/001$ ) و تدریجی دانستن دانش ( $p < 0/05$ ) به طور مثبت و معنی‌دار درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند ولی ابعاد مطلق دانستن دانش ( $p < 0/001$ ) و ذاتی بودن یادگیری ( $p < 0/01$ ) به طور منفی و معنی‌دار درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در این جدول مقدار  $R^2$  برابر ۰/۱۵ شده است به این معنا که ابعاد باورهای معرفت‌شناختی توانایی پیش‌بینی ۱۵ درصد از واریانس و تغییرات درگیری تحصیلی را دارند.

جدول ۵. آزمون هم‌بستگی پیرسون برای ابعاد خودکارآمدی و درگیری تحصیلی

متغیر	شاخص‌ها	تعداد	R	Sig
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۲۵۰	۰/۱۶	۰/۰۰۱
	کوشش	۲۵۰	۰/۳۵	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول (۵) بین ابعاد خودکارآمدی در بعد استعداد ( $F=0/16$ ) و کوشش ( $F=0/35$ ) با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). بعد بافت از جدول حذف شد، به دلیل اینکه رابطه معنی‌داری با درگیری تحصیلی نداشت.

جدول ۶. تحلیل رگرسیون درگیری تحصیلی براساس ابعاد خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	شاخص‌های آماری	R	$R^2$	آزمون F	Beta	B	T	P
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد				۰/۱۳	۰/۱۲	۲/۱۱	۰/۰۵
		۰/۳۸	۰/۱۴	۱۳/۹۳				
	کوشش				۰/۳۴	۰/۴۹	۵/۷۸	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود از میان ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، بعد کوشش ( $p < 0/001$ ) و بعد استعداد ( $p < 0/05$ ) به طور مثبت و معنی‌دار درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. بعد بافت از مدل رگرسیونی حذف شد، به دلیل این‌که توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی را نداشت. شاخص  $R^2$  برابر با ۰/۱۴ شد یعنی ابعاد خودکارآمدی تحصیلی توانایی پیش‌بینی ۱۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را دارند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی همبستگی وجود دارد. یعنی، دانش‌آموزانی که باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، بیشتر خودشان را درگیر تحصیل می‌کنند. همچنین، متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی هستند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی دوگان (Dogan, 2015)، توپچی و ایلماز-توزون (Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2009)، رضایی و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۸)، عباسیان و همکاران (۱۳۹۶)، سعیدی‌پور، فرج‌الهی و صیف (۱۳۹۴)، رازمند و خلخالی (۱۳۹۴)، سماوی، جاودان و ابراهیمی (۱۳۹۴)، صیف (۱۳۹۴)، قدم‌پور، میرزایی‌فرد و سبزیان (۱۳۹۳)، معنوی‌پور، حسنی و رفیعی (۱۳۹۱)، کدیور، تنها و فرزاد (۱۳۹۱)، داوودی (۱۳۹۱)، خضری‌آذر (۱۳۸۸)، لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) و عابدینی (۱۳۸۵) همسو است.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند درگیری تحصیلی در مدرسه پیشرفت تحصیلی را ارتقا می‌دهد، اُفت تحصیلی و فرار از مدرسه را کاهش می‌دهد، عملکرد تحصیلی را به طور ضمنی بهبود می‌بخشد و انتظارات دانش‌آموز درباره توانایی‌های تحصیلی‌اش را افزایش می‌دهد (Fan & Williams, 2010). دانش‌آموزانی که معتقدند دانش‌نسبی و پیچیده است، توانایی یادگیری اکتسابی و فرایند یادگیری تدریجی می‌باشد (باورهای معرفت‌شناختی رشد یافته)، در زمینه یادگیری احساس لیاقت و کارآمدی بیشتری می‌کنند و به احتمال زیاد، از راهبردهای شناختی سطح بالا از قبیل خودنظم‌دهی فراشناختی، تفکر انتقادی و پردازش عمیق استفاده کرده، و متعاقباً به پیامدهای یادگیری بهتری (نمرات بالا) دست می‌یابند. بنابراین، از یک سو می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دارای باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا (از قبیل این باور که توانایی اکتسابی است و می‌تواند با تلاش بهبود یابد) درگیری تحصیلی بالاتری نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند. این دانش‌آموزان به احتمال زیاد موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را به تلاش نسبت می‌دهند.

طبق نظریه خودکارآمدی بندورا دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند توانایی یادگیری اکتسابی دارند، بیشتر به طور درونی برانگیخته می‌شوند و سطوح بالاتری از خودکارآمدی را در موقعیت‌های یادگیری نشان می‌دهند (Bandura, ۲۰۰۱؛ ۱۹۹۷). از سوی دیگر، به طور مشابه این باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی سطح بالا می‌تواند زمینه فکری سالمی

برای کاربرد راهبردهای شناختی سطح بالا فراهم سازد، زیرا لازمه پرداختن به خودنظم‌دهی، تفکر انتقادی و پردازش عمیق، توانمند تلقی کردن خود، داشتن پشتکار و حوصله بالا و میل به در تکلیف می‌باشد. بر همین اساس، اگر دانش‌آموزی بر این عقیده باشد که یادگیری به توانایی ذاتی همانند هوش وابسته است، دانش از مجموعه‌ای از مفاهیم ساده و پراکنده تشکیل یافته است که سریع می‌توان آن را کسب کرد (باورهای معرفت‌شناختی رشدنیافته)، هرگز حاضر نخواهد شد که برای یادگیری دروس خود از راهبردهای شناختی سطح بالا که زمان بر و پرهزینه هستند، استفاده کند. او بدون شک به راهبردهای سطحی از قبیل تکرار و تمرین و حفظ طوطی وار مطلب روی می‌آورد. در همین راستا، تزای (Tsai, 1998) نشان داد که دانش‌آموزان دارای باورهای معرفت‌شناختی سازنده گرا (سطح بالا) به فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی تمایل دارند و از راهبردهای معنادارتری استفاده می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان دارای باورهای معرفت‌شناختی تجربه‌گرا (سطح پایین) از فراشناخت ضعیفی برخوردارند و تمایل دارند در هنگام یادگیری از راهبردهای سطحی و حفظی استفاده کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با پشتکار دانش‌آموزان در انجام تکالیف مشکل، شرکت فعال در یادگیری، ترکیب اطلاعات و حل مسائل پیچیده مرتبط است که همه‌ی ویژگی‌ها با سطوح بالای یادگیری ارتباط دارند. باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند به یادگیری کمک و یا مانع یادگیری شوند. دانش‌آموزانی که بیشتر باور دارند یادگیری امری سریع و همچنین یادگیری ذاتی و تغییرناپذیر است، افرادی هستند که از خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری برخوردارند و همچنین کم‌تر خودشان را در معرض حل مسائل تحصیلی قرار می‌دهند. این افراد به دلیل این باور که یادگیری سریع اتفاق می‌افتد یا هرگز اتفاق نمی‌افتد و آنان کنترل‌چندانی بر یادگیری خود نداشته و نمی‌توانند توانایی‌شان را تغییر دهند، از تلاش بیشتر خودداری می‌کنند و خود را چندان درگیر فعالیت‌های تحصیلی نکرده و با انگیزه‌های سطحی مانند گرفتن نمره در امتحانات و راهبردهای سطحی مانند حفظ طوطی‌وار اقدام به یادگیری می‌کنند. برعکس دانش‌آموزانی که کمتر به ذاتی بودن و سریع بودن یادگیری و همچنین مطلق بودن دانش باور دارند به طور عمیق درگیری فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری می‌شوند. همچنین،

خودکارآمدی با انگیزه، میزان تلاش، پشتکار و صرف وقت برای یادگیری رابطه دارد. دانش‌آموزانی که خود را خودکارآمد می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف اصرار بیشتری دارند که این موارد نشان از درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیف درسی و به چالش کشیدن خود در فعالیت‌های تحصیلی (درگیری تحصیلی) می‌باشد (عابدی، سعیدی‌پور، فرج‌الهی و صیف، ۱۳۹۴؛ حیدری، امینی ناغانی و شیروانی شیری، ۱۳۹۳؛ ابولقاسمی، برزگر و رستم اوغلی، ۱۳۹۳).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای معرفت‌شناختی (سرعت یادگیری، کنترل یادگیری، ثبات یادگیری و ساختار دانش) می‌توانند عملکرد تحصیلی کلی دانش‌آموزان و دانشجویان را پیش‌بینی کنند. در همین راستا، لدویک (Lodewyk, 2007) در تحقیق خود دریافت که دانش‌آموزان کلاس دهم کانادایی که باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا داشتند (اکتسابی بودن توانایی، تدریجی بودن و پیچیده بودن) نسبت به آنهایی که باورهای معرفت‌شناختی سطح پایینی داشتند (ذاتی بودن توانایی، سریع بودن یادگیری و ساده بودن دانش) نمره عملکرد تحصیلی شان بالاتر بود. به طور مشابه، تولهورست (Tolhurst, 2007) به این نتیجه رسید که بین باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا و نمره درسی دانشجویان آمریکایی، اروپایی، چینی، مالزیایی و استرالیایی که در دانشگاه استرالیا تحصیل می‌کردند رابطه قوی وجود دارد. قوی‌ترین رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی به بعد سریع بودن فرآیند یادگیری اختصاص داشت. بدین نحو دانش‌آموزان معتقد به تدریجی بودن فرآیند یادگیری به طور معناداری نمرات بالاتری کسب کرده بودند. اهمیت بعد سریع بودن فرآیند یادگیری به ویژه برای دانش‌آموزان دبیرستانی قابل‌استناد است. دوئل و شومر-آیکینز (Duell & Schomer-Aikins, 2001) ادعان داشته‌اند که هر چه فراگیران باورهای معرفت‌شناختی سطح بالاتر داشته باشند، علاقه و تلاش بیشتری در جهت حل تکالیف دشوار و تجزیه و تحلیل مسائل مختلف از خود نشان می‌دهند. لذا، تغییر در باور نسبت به علم و معرفت منجر به رشد مهارت‌های ذهنی می‌گردد.

نتایج نشان داد که ابعاد خودکارآمدی تحصیلی (کوشش و استعداد) توانایی تبیین درگیری تحصیلی را دارا است و می‌تواند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند ولی بعد بافت نتوانست درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند و تفاوت معنی‌داری بین بافت و درگیری تحصیلی دیده نشد. در واقع، هر چه دانش‌آموز در انجام فعالیت‌های خود تلاش و کوشش



داشته باشد، نشان از بالا بودن خودکارآمدی بوده و دانش‌آموز بیشتر خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی کرده و هنگام رویارویی با تکلیف، خود را به چالش می‌کشد (Walker, 2006). بندورا (Bandura, 1997) معتقد است که افرادی که دارای باورهای قوی درباره توانایی خود، در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و سرانجام کارکردشان در تکلیف بهتر بوده و خودشان را بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند. از طرفی، افراد با خودکارآمدی ضعیف قبل از رسیدن به پیامد مطلوب تلاش خود را متوقف می‌سازند اما افراد با خودکارآمدی قوی تا رسیدن به پیامد مطلوب تلاش خود را متوقف نمی‌سازند. فردی با خودکارآمدی ضعیف برکاستی‌ها و ناتوانایی‌های خود متمرکز شده و به دلیل احساس بی‌کفایتی خود، از شرکت در فعالیت‌های بالقوه پاداش دهنده اجتناب می‌ورزد (Mustafa, Nasir & Yusoff, 2010).

براساس نظریه بندورا (Bandura, 2001) باور دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای توانایی آنها جهت موفقیت در مورد این تکالیف است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعیین اینکه دانش‌آموز چه کارهایی را می‌تواند با دانش و مهارت‌هایشان انجام دهد کمک می‌کند. در نتیجه پیشرفت تحصیلی تا حد زیادی تحت تاثیر ادراکات دانش‌آموز در مورد توانایی‌هایش و به وسیله آن پیش‌بینی می‌شود. باورهای خودکارآمدی با تاثیرگذاری بر انتخاب‌های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر و واکنش‌های هیجانی نقش اساسی در تعیین رفتار دارند و به همین دلایل باور خودکارآمدی تحصیلی بالا، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می‌شود. اما باور خودکارآمدی تحصیلی پایین آن را تضعیف می‌کند (Lewis, 2006). مطالعات شانک (Schunk, 2000) نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی تقریباً ۲۵ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را حتی فراتر از اثرات تدابیر آموزشی پیش‌بینی می‌کند که بیانگر اهمیت نقش باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در پیشرفت درسی‌شان است.

نتایج پژوهش نشان داد که بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد پژوهش‌ها نشان می‌دهد که باورهای اشخاص درباره ماهیت دانش و فرایند یادگیری، با بسیاری از جنبه‌های یادگیری آموزشی ارتباطی دارد. باورهای معرفت‌شناختی بر میزان استفاده و مشارکت در یادگیری، مقاومت و پشتکار در

انجام تکلیف، احساس خودکارآمدی، استراتژی‌های مطالعه و جهت‌گیری‌های هدفی تاثیر دارد و لذا می‌تواند به امر یادگیری هم کمک کند (Hofer, 2004). در این راستا، نتایج پژوهش‌ها نیز حاکی از تاثیرگذاری باورهای معرفت‌شناختی بر رویکردهای یادگیری و نتایج یادگیری‌های ذهنی است (Kizilgunes, Tekkaya & Sungur, 2009). نتایج تحقیق برزگر بفرویی (۱۳۹۱) نشان داد افراد دارای باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا، دانش را پیچیده و نسبی دانسته و بر این نظرند که یادگیری فرایندی تدریجی و کنترل‌پذیر بوده و دانش بیشتر حاصل تعبیر و تفسیر شخصی است، لذا این افراد در یادگیری و رفتار حل مسئله موفق‌ترند.

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به نمونه پژوهش اشاره کرد که شامل دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم بود، به همین دلیل در تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش بایستی احتیاط لازم به عمل آید و تعمیم نتایج آن به جوامع آماری دیگر باید با احتیاط صورت پذیرد. هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود که به منظور روشن شدن نقش تعدیل‌کننده احتمالی جنسیت در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان، پژوهش‌های آتی با جامعه آماری دختران صورت گیرد. از طرفی با توجه به یافته‌های پژوهش و از آنجایی که نتایج این پژوهش نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را دارند لذا پیشنهاد می‌شود با استفاده از راهکارهایی از قبیل ترغیب کلامی دانش‌آموزان در هنگام حل مسائل نسبتاً دشوار، فراهم‌سازی شرایط مشارکت و کار گروهی و پرورش باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان به‌ویژه به این باور که یادگیری به تلاش و کوشش پیوسته و بالا نیاز دارد، شرایط را برای بالا بردن باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی دانش‌آموزان فراهم سازند.

## کتاب‌نامه

ابولقاسمی، عباس؛ برزگر، سبجان؛ زهرا، رستم اوغلی (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، ناتوانی‌های یادگیری، ۴، ۲۱-۶.

نقش باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی ... (سهراب عبدی زرین و مجتبی سلیمانی) ۱۷۷

برزگر بفرویی، کاظم (۱۳۹۱). مدل یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا، راهبردهای انگیزشی و شناختی سطح بالا با عملکرد شیمی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

بروجردی، مرضیه (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت بر ادراک از ساختار کلاس و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان سقز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

حیدری، محمد حسین؛ امینی ناغانی، شهریار؛ شیروانی شیرینی، علی (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فرا شناختی) و عزت‌نفس در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم رشته علوم تجربی در دبیرستان‌های شهرکرد، رویکردهای نوین آموزشی، ۹، ۲، ۸۹-۱۰۲. خضری آذر، همین (۱۳۸۸). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی در پیشرفت ریاضی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

داودی، سمیه (۱۳۹۱). ارائه مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تاکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. آموزش و یادگیری، ۱(۱)، ۳۷-۴۷. رازمند، نسیم؛ خلخالی، ولی (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

رضایی، اکبر؛ بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۸). نقش ارزیابی‌های شناختی و باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان، مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۳، ۶، ۵۹-۷۰.

سماوی، سید عبد الوهاب؛ جاودان، موسی؛ ابراهیمی، کلثوم (۱۳۹۴). رابطه درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز.

سیف، دیبا؛ مرزوقی، رحمت الله (۱۳۸۷). رابطه ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در درس علوم تجربی. دو ماهنامه دانشگاه شاهد، ۱۵(۳۳)، ۱-۱۴.

صیامی، فهیمه؛ اکبری برونگ، محمد؛ آیتی، محسن؛ رستمی‌نژاد، محمد علی (۱۳۹۳). نقش سبک تدریس ترجیحی و جنسیت دانشجویان بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴، ۹، ۸۱۷-۸۲۵.

صیف، محمد حسن (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. شناخت اجتماعی، ۴(۸)، ۷-۲۱.

- عابدی، صمد؛ سعیدی پور، بهمن؛ فرج الهی، مهران؛ صیف، محمد حسین (۱۳۹۴). مدل یابی بین باورهای هوشی، معرفت شناختی و انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۸)، ۴۳-۶۸.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۸۵). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی\_عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- عباسیان، فرح؛ کدیور، پروین؛ صرامی فروشانی، غلامرضا (۱۳۹۶). نقش میانجی گری باورهای معرفت شناختی در رابطه بین باورهای ضمنی هوش با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، تفکر و کودک، ۲(۸)، ۸۷-۱۰۳.
- قدمپور، عزت الله؛ میرزایی فر، داود و سبزیان سعیده (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان های شهر اصفهان (پیش بینی افت تحصیلی براساس درگیری تحصیلی)، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۰(۳۴)، ۲۴۷-۲۳۳.
- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا؛ فرزاد، ولی اله (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تاملی با پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی ۱۶(۳)، ۲۶۵-۲۵۱.
- کریمزاده، منصور؛ محسنی نیک چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش های علوم ریاضی و علوم انسانی). مجله مطالعات زنان، ۴(۲)، ۴۵-۲۹.
- لواسانی، غلامعلی؛ اژه ای، جواد؛ افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روانشناسی، ۱۳(۳)، ۳۰۵-۲۸۹.
- محمودی، سید نورالدین (۱۳۹۸). رانه مدل علی جهت بررسی نقش واسطه گری کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز در رابطه خودتنظیمی تحصیلی، فرهنگ مدرسه و اشتیاق تحصیلی با تفکر خلاق در دانش آموزان متوسطه، تفکر و کودک، ۱۰(۱)، ۲۵۹-۲۳۷.
- معنوی پور، داود؛ حسنی، فریبا؛ رفیعی، پروانه (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری دانش آموزان دختر دبیرستانی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۲(۸)، ۴۰-۲۹.
- نریمانی، محمد؛ وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، ۳، ۲، ۷۸-۹۱.

Aypay, A. (2011). The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, 1, 21-29.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An argentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

- Bayless, G. E. (2009). High school students' personal epistemologies, goal orientation, and academic performance. Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education. <http://www.proquest.umi.com>
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69- 77.
- Duell, O.K. & schomer-aikins, M. (2001). Measures of peoples beliefs about knowledge and learning. *educational psychology review*, 13, 419-449.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53- 74.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111- 1122.
- Güntüç, S. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86- 113.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 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(1), 88- 140.
- Janosz, M., Archambault, L., Morizot, J., & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential Predictive relations to Dropout. *Journal of social Issue*, 64 (1): 21-40.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256.
- Lewis, C. A. (2006). Academic motivation among college students. Doctoral dissertation, Wayne State University.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement and Learning Intheclassroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Lodewyk, K. R. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. *Educational psychology*, 27(3), 307-327.
- Mortan, R.A., Ripoll, P., Carvalho, C., & Bernal, M.C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy, *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(3), 97- 104.
- Mustafa, M. B., Nasir, R., & Yusooff, F. (2010). Parental support, personality, self-efficacy and depression among medical students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 419-424.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer-Aikins, Marlene; Duell, Orpha K. (2013). Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 317-330.
- Schunk, D. H. (2000). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48- 58.
- Tolhurst, D. (2007). The influence of learning environments on students' epistemological beliefs and learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 219-233.
- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693.
- Tsai, C. C. (1998). An analysis of scientific epistemological beliefs and learning orientations of Taiwanese eighth graders. *Science Education*, 82(4), 473-489.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95- 108.
- Vasile, C., Marhan, A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 478-482.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1- 12.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Dev Psychol*, 49(7), 1266-76.