

# پیشنهاد طرح پژوهشی

## مشخصات موضوعی طرح

### عنوان به فارسی:

”نقش باورهای معرفت شناختی، انگیزشی و جنسیت در درگیری شناختی دانشجویان علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز“

### بیان مسأله:

در برنامه های آموزشی، دانشجویان رشته های مختلف لازم است تا تجارب و منابع چندگانه دانش را برای پرورش مهارت های مناسب جهت عملکرد حرفه ای خودشان با هم ترکیب کنند. بدیهی است این نوع یادگیریها متکی بر درگیری شناختی معنی دار در فعالیتهای یادگیری متناسب با این رشته هاست. به همین خاطر در این پژوهش برخی از عوامل موثر در پیش بینی درگیری شناختی دانشجویان رشته های علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

درگیری شناختی<sup>۱</sup> به راهبردهایی اشاره می کند که دانشجویان برای یادگیری و بخاطر سپردن مطالب درسی استفاده می کنند. پژوهشگران راهبردهای یادگیری متعددی را شناسایی کرده اند که یک دسته از آنها به راهبردهای شناختی<sup>۲</sup> معروف اند. تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش معنایی و سازمان دهی از جمله راهبردهای شناختی مهم هستند (سیف، ۱۳۷۹). در کل راهبردهای مرور ذهنی برای سطوح عمیق تر یادگیری و فهم، راهبردهای سودمندی نیستند. در مقابل، راهبردهای بسط و سازمان دهی پردازش عمیق تر مطالب را تسهیل می سازد و به فهم و یادگیری بهتری از راهبردهای مرور ذهنی منجر می شود. جنبه دیگر درگیری شناختی شامل نظم دهی شخصی<sup>۳</sup> است. وول فولک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نظم دهی شخصی را به عنوان فرایند فعال سازی اندیشه ها، رفتارها و هیجانات برای رسیدن به اهداف تعریف کرده است. شواهد بسیاری وجود دارد که پردازش عمیق و نظم دهی شخصی (یعنی برنامه ریزی، هدف گزینی و نظارت کردن بر فرایندهای یادگیری شخص) از عوامل مهم و موثر در یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان هستند (گرین<sup>۵</sup> و میلر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶؛ پینتریچ<sup>۷</sup> و دی گروت<sup>۸</sup>، ۱۹۹۰؛ زیمرمن<sup>۹</sup> و مارتینز-پونز<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۰).

مطالعات زیادی نشان می دهند که درگیری شناختی از متغیرهای انگیزشی تاثیر می پذیرند (گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ ایمز<sup>۱۱</sup> و آرچر<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۸). یکی از متغیرهای مهم انگیزشی، باورهای کارآمدی شخصی<sup>۱۳</sup> است.

1 Cognitive engagement

2 Cognitive strategies

3 Self- Regulation

4 Woolfolk

5 Greene

6 Miller

7 Pintrich

8 DeGroot

9 Zimmerman

10 Martinez-Pons

11 Ames

این مؤلفه شامل پاسخهای یادگیرندگان به این سؤال است که: "آیا من می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟". دانشجویانی که به توانائی‌هایشان باور دارند به احتمال زیاد از راهبردهای پردازش عمیق و خود نظم دهی بیشتری استفاده خواهند کرد. یکی دیگر از متغیرهای مهم انگیزشی اهداف پیشرفت<sup>۱۲</sup> است. به عبارت دیگر، آنچه که دانشجویان به این سؤال پاسخ می‌دهند: "چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟". در پژوهش حاضر، اهداف دانشجویان برای انجام تکالیف بر اساس نظرات ریان<sup>۱۳</sup> و پیترریچ (۱۹۹۷) به سه مقوله اهداف تسلطی<sup>۱۴</sup> (یا اهداف تکلیف مدار<sup>۱۵</sup>)، اهداف عملکردی<sup>۱۶</sup> (یا اهداف توانایی نسبی<sup>۱۷</sup>) و اهداف بیرونی<sup>۱۸</sup> طبقه‌بندی شده است. یادگیرندگانی که جهت‌گیری هدفی تسلطی را برمی‌گزینند بر یادگیری و تسلط یافتن بر مطالب تمرکز می‌کنند و این جهت‌گیری آنها را وادار می‌کند تا اسنادهای به تلاش ایجاد کنند و قضاوت‌های کارآمدی شخصی را بر این اساس قرار دهند که تلاش منجر به موفقیت و تسلط یافتن می‌شود (ایمز، ۱۹۹۲). پیترریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نشان دادند که یادگیرندگان تسلط مدار در یادگیری مطالب از راهبردهای شناختی بسط‌دهی و سازماندهی (که سطوح عمیق‌تر پردازش شناختی را منعکس می‌کند) و نیز از راهبردهای فراشناختی و خود نظم دهی بیشتری استفاده می‌کنند. متأسفانه یافته‌ها برای جهت‌گیری هدفی بیرونی و عملکردی مانند تسلطی چندان واضح نیست. یادگیرندگانی که جهت‌گیری هدفی عملکردی و بیرونی را برمی‌گزینند فرض شده است که بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه می‌کنند و در تکالیف برای رسیدن به پیامدهای بیرونی مانند پاداش و اجتناب از تنبیه درگیر می‌شوند. این نوع جهت‌گیری‌ها به الگوهای اسنادی کمتر سازگارانه نظیر نسبت دادن شکست به عدم توانایی و ادراک شایستگی و کارآمدی شخصی پائین‌تر منجر می‌شود و اغلب با یک نگرانی در رابطه با نمرات و پاداشهای بیرونی دیگر مرتبط است (ایمز، ۱۹۹۲). انتظار می‌رود که جهت‌گیری هدفی عملکردی و بیرونی با سطوح پائین‌تر درگیری شناختی نظیر استفاده از راهبردهای پردازش سطح پائین‌تر (یعنی راهبردهای مرور ذهنی) بجای راهبردهای پردازش عمیق‌تر (یعنی راهبردهای بسط دهی و سازمان دهی) و استفاده کمتر از راهبردهای نظم دهی شخصی نظیر برنامه‌ریزی و نظارت مرتبط باشد.

یکی دیگر از تبیینات جالب برای سطوح مختلف درگیری شناختی یادگیرندگان، باورهای معرفت شناختی آنهاست (وول فولک، ۲۰۰۴؛ بندیکسن<sup>۱۹</sup>، چراو<sup>۲۰</sup> و دانکل<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۸؛ کاردش<sup>۲۲</sup> و چولز<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۶؛ چراو، دانکل و بندیکسن، ۱۹۹۵؛ چامر<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۳، ۱۹۹۰). باورهای معرفت شناختی - یعنی باورهای شخص درباره ماهیت دانش (هافر<sup>۲۵</sup> و پیترریچ، ۱۹۹۷؛ کاردش و چولز، ۱۹۹۶) از ابعاد مختلف تشکیل شده است و این ابعاد نسبتاً مستقل از یکدیگرند. چهار بعد از ابعاد باورهای معرفت شناختی که به صورت تجربی مورد تایید قرار گرفته است عبارتند از: ساختار دانش<sup>۲۶</sup>، ثبات/ قطعیت دانش<sup>۲۷</sup>، توانایی برای یادگیری<sup>۲۸</sup> و سرعت یادگیری<sup>۲۹</sup> (پنگ<sup>۳۰</sup>

12 Archer

13 Self- efficacy

14 Achievement goals

15 Ryan

16 Mastery goals

17 Task - Focused

18 Performance

19 Relative ability

20 Extrinsic

21 Bendixen

22 Schraw

23 Dunkle

24 Kardash

25 Scholes

26 Schommer

27 Hofer

28 Structure of knowledge

29 Stability /Certainty of knowledge

و فیتزجرالد<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۶). باورهای درباره دانش ممکن است بر تصورات شخص از فرایندهای تحصیلی و فعالیت های ضروری برای تکمیل تکالیف تاثیر بگذارد. به عبارت دیگر، باورها ممکن است رفتار تحصیلی را شکل بدهند. برخی از مطالعات نشان داده اند که باورهای معرفت شناختی به عنوان پیش بین های عملکرد تحصیلی عمل می کنند. چامر (۱۹۹۰) نشان داد که باور در یادگیری سریع (باورهایی که یادگیری در مدت زمان کوتاهی اتفاق می افتد) نتیجه گیری های ساده سازی شده، عملکرد ضعیف و اعتماد بیش از اندازه را پیش بینی می کند. باور در "دانش قطعی" (باوری که دانش قطعی و غیر قابل تغییر است) نتایج مطلق نادرست در تکالیف کامل کردنی را پیش بینی می کند. نتایج یک مطالعه دیگر نشان داد دانش آموزان ابتدایی (پایه های چهارم و ششم) که باور داشتند یادگیری فهمیدن است متون علوم را عمیق تر از دانش آموزانی که باور داشتند یادگیری بیان مجدد واقعیات است پردازش کردند (چان<sup>۳۴</sup> و ساچز<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۱). از اینرو می توان گفت که باورهای معرفت شناختی می توانند بر انگیزش و استفاده از راهبردهای یادگیری دانشجویان تاثیر داشته باشند. دانشجویانی که دیدگاه پیچیده تری را نسبت به دانش انتخاب می کنند به احتمال بیشتری اهداف تسلطی تری برای یادگیری خواهند داشت و با مطالب یادگیری به طور عمیق تری درگیر خواهند شد. پژوهش های متعددی نشان داده اند که دختران در کل درگیری شناختی بیشتری را گزارش می کنند (رضایی و سیف، ۱۳۸۴؛ ابلارد<sup>۳۶</sup> و لپس چولتز<sup>۳۷</sup>، ۱۹۹۸؛ زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۰). این در حالی است که البرزی و سامانی (۱۳۷۸) و پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) تفاوت معنی داری در میزان درگیری شناختی دختران و پسران پیدا نکرده اند. پژوهشگران دیگر (ساندرز<sup>۳۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و شانک<sup>۳۹</sup>، ۱۹۹۶؛ رضایی و سیف، ۱۳۸۴؛ اماموردی، ۱۳۸۱ و کرامتی، ۱۳۸۰) نیز در زمینه باورهای انگیزشی و معرفت شناختی دختران و پسران به نتایج ضد و نقیضی دست یافته اند. بنابراین تحقیقی لازم است تا مشخص کند که چه ارتباطی بین باورهای انگیزشی، باورهای معرفت شناختی و جنسیت با درگیری شناختی دانشجویان رشته های علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی در یادگیری مطالب درسی وجود دارد؟ و سهم هر یک از متغیرهای انگیزشی، معرفت شناختی و جنسیت در پیش بینی درگیری شناختی چه اندازه است؟

### اهمیت و ضرورت انجام تحقیق:

پژوهشهای مورد بحث در بیان مسئله در کل اهمیت ارتباط مؤلفه های انگیزشی و معرفت شناختی را در فهم درگیری شناختی دانشجویان نشان می دهند. با این حال در مطالعات قبلی، اکثر محققان بر یک یا دو متغیر متمرکز شده اند. تنها از طریق بررسی همزمان این متغیرهاست که می توان کارآمدی نسبی آنها را در پیش بینی درگیری شناختی و در نهایت موفقیت تحصیلی برآورد کرد. از لحاظ کاربردی انتظار می رود نتایج پژوهش حاضر با آشکار ساختن سهم هر یک از مؤلفه های انگیزشی و باورهای معرفت شناختی و جنسیت در درگیری شناختی دانشجویان، اطلاعات مفیدی را در اختیار استادان، مدیران و سایر دست اندر کاران نظام آموزشی دانشگاه (برنامه ریزان درسی و آموزشی) قرار دهد تا شرایط و موقعیتها را طوری تدارک ببینند که در آن دانشجویان به موفقیت تحصیلی بهتری نائل شوند.

<sup>30</sup> Ability to learning

<sup>31</sup> Speed of learning

<sup>32</sup> Peng

<sup>33</sup> Fitzgerald

<sup>34</sup> Chan

<sup>35</sup> Sachs

<sup>36</sup> Ablard

<sup>37</sup> Lipsultz

<sup>38</sup> Saunders

<sup>39</sup> Schunk

## اهداف تحقیق (کلی و ویژه):

هدف کلی: تعیین ارتباط بین باورهای معرفت شناختی، انگیزشی، جنسیت و درگیری شناختی دانشجویان علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی

### اهداف ویژه:

۱. مشخص کردن سهم هر یک از انواع متغیرهای انگیزشی، معرفت شناختی و جنسیت در درگیری شناختی دانشجویان
۲. مشخص کردن رابطه باورهای معرفت شناختی و انگیزشی و جنسیت با یادگیر و همچنین با درگیری شناختی دانشجویان

## متغیرهای تحقیق:

متغیرهای پیش بین:

### I. باورهای معرفت شناختی:

- الف) ساختار دانش
- ب) ثبات / قطعیت دانش
- پ) توانایی برای یادگیری
- ت) سرعت یادگیری

### II. باورهای انگیزشی:

- الف) کارآمدی شخصی
- ب) اهداف پیشرفت
- ۱. جهت گیری هدفی تسلطی
- ۲. جهت گیری هدفی عملکردی
- ۳. جهت گیری هدفی بیرونی

متغیر ملاک: درگیری شناختی دانشجویان

متغیر تعدیل کننده: جنسیت

متغیرهای کنترل: گروه تحصیلی

## پرسش‌های تحقیق:

۱. از بین باورهای معرفت شناختی ساختار دانش، ثبات / قطعیت دانش، توانایی برای یادگیری و سرعت یادگیری و همچنین باورهای انگیزشی کارآمدی شخصی، جهت گیری هدفی تسلطی، عملکردی، بیرونی و جنسیت کدامیک پیش بینی کننده معتبری برای درگیری شناختی دانشجویان علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی است؟

۲. آیا بین باورهای انگیزشی کارآمدی شخصی، جهت گیری هدفی تسلطی، عملکردی، بیرونی و باورهای معرفت شناختی ساختار دانش، ثبات / قطعیت دانش، توانایی برای یادگیری، سرعت یادگیری و جنسیت و درگیری شناختی دانشجویان علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی رابطه ای وجود دارد؟

## ادبیات یا پیشینه تحقیق:

در ارتباط با متغیرهای درگیر در پژوهش حاضر پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است که به برخی از آنها در بیان مسئله اشاره شد، در اینجا به چند نمونه دیگر اشاره می‌شود:

هاراکیویکزی<sup>۴۰</sup> و همکارانش (۲۰۰۲) در یک مطالعه‌ای به بررسی اهداف پیشرف و اندازه‌های توانایی به عنوان پیش‌بین‌های علاقه و عملکرد در دانشجویان پرداخته و به این نتیجه رسیدند که اهداف پیشرفت، اندازه‌های توانایی، عملکرد قبلی فرد در دوره دبیرستان، هر کدام واریانس یگانه‌ای در پیش‌بینی پیامدهای اولیه و طولانی مدت دارد. اما این پیش‌بین‌ها به پیامدهای تحصیلی متفاوت بستگی دارند. اهداف تسلطی، پیش‌بین علائق ادامه یافته، درحالی‌که اهداف عملکرد مدار پیش بینی کننده عملکرد بود. اندازه‌های توانایی و عملکرد دوره دبیرستان نیز پیش‌بینی کننده معتبر عملکرد تحصیلی بود نه علائق.

شانک (۱۹۹۶) تأثیرات اهداف و خودارزیابی را در طی یادگیری مهارت شناختی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. آنها یافتند که اهداف یادگیری با و یا بدون خودارزیابی و اهداف عملکردی با خودارزیابی منجر به خودکارآمدی، مهارت، تکلیف‌مداری و انگیزش بالا در مقایسه با اهداف عملکردی بدون خودارزیابی میشود. در ادامه این پژوهش که همه دانش‌آموزان پیشرفت خودشان را در اکتساب مهارت مورد ارزیابی قرار داده بودند مشخص شد که اهداف یادگیری منجر به انگیزش و پیامدهای تحصیلی بالاتری از اهداف عملکردی می‌شود.

پاجاریز<sup>۴۱</sup> و میلر (۱۹۹۷) با استفاده از تحلیل مسیر تأثیر متغیرهای خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی، اضطراب ریاضی، انتظارات و... را بر عملکرد حل مسئله ۳۵۰ دانشجوی دانشگاه بررسی کرد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی یک متغیر پیش‌بینی بهتری برای حل مسائل ریاضی نسبت به سایر متغیرهای فوق بود. همچنین کارآمدی واسطه تأثیر متغیرهای مورد مطالعه بر عملکرد حل مسئله بود.

زیمرن، بندورا<sup>۴۲</sup> و مارتینز - پونز (۱۹۹۲) با استفاده از تحلیل مسیر به بررسی رابطه خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی پرداختند. آنها گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم ۲۱٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی و به صورت غیرمستقیم به وسیله بالا بردن سطح آرزوهای دانش‌آموزان و تلاش آنها ۳۶٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند.

کندری در سال ۱۳۸۱ به مقایسه باورهای خودکارآمدی گروههای مختلف تحصیلی در دوره متوسطه شهر تهران پرداخته است. نمونه او شامل ۲۴۰ نفر دانش‌آموز پسر پایه دوم دبیرستان از سه منطقه تهران بود. نتایج این پژوهش نشان داده است که دانش‌آموزان علوم انسانی در متغیر خودکارآمدی نسبت به دانش‌آموزان ریاضی فیزیک، علوم تجربی و فنی و حرفه‌ای در سطح پائین‌تری قرار دارند.

<sup>40</sup> Harackiewicz

<sup>41</sup> Pagares

<sup>42</sup> Bandura

اماموردی (۱۳۸۱) به بررسی رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان پرداخته است. نمونه او شامل ۱۲۰ دانش‌آموز پایه اول راهنمایی و دبیرستان شهر تهران بوده و او برای ارزیابی باورهای هوشی (جوهری، افزایشی) از مصاحبه بالینی (نیمه‌سازمان‌یافته) و برای ارزیابی جهت‌گیری هدفی از پرسشنامه استفاده کرده است. نتایج او حاکی از آن است که باور هوشی ذاتی، توانایی پیش‌بینی جهت‌گیری هدفی عملکردی و باور هوشی افزایشی، توانایی پیش‌بینی جهت‌گیری هدفی تبحری را دارا می‌باشد. در این پژوهش دانش‌آموزان دختر منبع هوشی را بیشتر ذاتی - ترکیبی و دانش‌آموزان پسر آن را اکتسابی - ترکیبی گزارش کرده‌اند.

یخچالی، حقیقی و شکرکن (۱۳۸۰) رابطه ساده و چندگانه پیش‌بینی‌های مهم هدف‌گرایی تبحری (تسلطی) و رابطه‌اش را با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز را مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش عزت نفس مثبت، هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تعلق به مدرسه، نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت، ادراکات دانش‌آموزان از هدف‌های تبحری معلم، والدین و ساختار کلاس به عنوان متغیرهای پیش‌بین هدف‌گرایی تبحری دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک محسوب می‌شوند. از سوی دیگر هدف‌گرایی تبحری دانش‌آموزان به عنوان متغیر مستقل و عملکرد تحصیلی، به عنوان متغیر وابسته محسوب می‌شوند. در این پژوهش از چندین مقیاس از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار برای سنجش متغیرهای مورد نظر استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، کلیه متغیرهای پیش‌بین با هدف‌گرایی تبحری رابطه مثبت معنی‌داری نشان دادند. همچنین ترکیب متغیرهای پیش‌بین با هدف‌گرایی تبحری همبستگی چندگانه داشتند. از سوی دیگر هدف‌گرایی تبحری با عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت معنی‌دار داشت.

قدم‌پور (۱۳۷۷) نقش باورهای انگیزشی (اهداف تکلیف‌مدار، اهداف بیرونی، اهداف توانایی نسبی، ادراک لیاقت شناختی و ادراک لیاقت اجتماعی) بر رفتار کمک طلبی (پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی) و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرد و به نتایج زیر دست یافت: ۱- بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده پذیرش کمک طلبی عبارتند از اهداف تکلیف‌مدار و ادراک لیاقت اجتماعی ۲- بهترین متغیر پیش‌بینی کننده اجتناب از کمک طلبی عبارتست از اهداف بیرونی ۳- رفتار کمک‌طلبی (پذیرش و اجتناب از کمک طلبی) پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

در پژوهش دیگری قورچیان (۱۳۷۶) تأثیر ساختار تبحری (تسلطی) و عملکردی کلاس درس بر فرایندهای شناختی - انگیزشی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد و به این نتایج دست یافت که ساختار تبحری در مقایسه با ساختار عملکردی: ۱- سطح انتظار موفقیت دانش‌آموزان ضعیف را افزایش داده و تقریباً به سطح دانش‌آموزان قوی می‌رساند ۲- اسناد به توانایی را کاهش و اسناد به تلاش را افزایش می‌دهد.

در پژوهشی خوش خلق (۱۳۷۳) رابطه جهت‌گیری هدفی معلمان با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد. نتایج حاصل نشان داد که جهت‌گیری هدفی معلمان در استفاده از راهبردهای یادگیری و سطح اضطراب دانش‌آموزان اثر نمی‌گذارد. جهت‌گیری هدفی دانش‌آموز بر استفاده از راهبردهای یادگیری تأثیر گذاشته و عزت نفس در تعامل با جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان مؤثر واقع می‌شود. جهت‌گیری هدفی عملکردی با راهبرد مرور ذهنی و جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان مؤثر واقع می‌شود. جهت‌گیری هدفی عملکردی با راهبرد مرور ذهنی و جهت‌گیری هدفی تسلطی و عملکردی - تسلطی با

راهبرد بسطدهی و خود نظارتی رابطه معنی‌داری دارد. جهت‌گیری هدفی عملکردی در ایجاد تجربه اضطراب امتحان تأثیر می‌گذارد. عزت نفس متوسط و کم به ترتیب در تعامل با جهت‌گیری هدفی عملکردی و عملکردی - تبحری، اضطراب امتحان بیشتری را سبب می‌شوند.

## مشخصات اجرایی طرح

### ۱- نوع مطالعه، روش و نحوه اجرای تحقیق:

از آنجا که پژوهش حاضر به بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی و باورهای انگیزشی و همچنین تعیین سهم هر یک از این متغیرها در درگیری شناختی دانشجویان می‌پردازد، لذا این پژوهش غیر آزمایشی و از نوع همبستگی است. این پژوهش به صورت زیر اجرا خواهد شد. در مرحله اول بعد از کسب مجوز لازم از مسئولان مربوطه پرسشنامه‌ها در یک مقیاس کوچکتري به صورت مقدماتی اجرا شده و قابلیت فهم، اشکالات احتمالی و ضرایب پایایی آنها مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت. بلافاصله بعد از اجرای مقدماتی و رفع ابهامات و اشکالات احتمالی و یا تغییر پرسشنامه‌ها در صورت مشاهده ضرایب پایینی پایایی آنها، اجرای اصلی شروع و پرسشنامه‌ها بر اساس دستورالعمل‌های مربوطه بر دانشجویان گروه نمونه در شرایط یکسان اجرا خواهد شد. در مورد ترتیب و نحوه اجرای آزمون‌ها، بعد از اجرای مقدماتی تصمیم‌گیری خواهد شد.

### ۲- ابزار گردآوری داده‌ها:

در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از ابزارهای زیر استفاده خواهد شد:

(الف) پرسشنامه معرفت شناختی (EQ)

(ب) پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ)

(پ) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)

پرسشنامه معرفت شناختی: پرسشنامه معرفت شناختی<sup>۴۳</sup> (EQ) که شامل ۶۳ ماده یا سؤال است برای سنجش باورهای معرفت شناختی دانشجویان دانشگاه به عنوان یک سازه چند بعدی به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار گرفته است. چهار بعد از ابعاد باورهای معرفت شناختی این پرسشنامه که به صورت تجربی مورد تایید قرار گرفته است عبارتند از: ساختار دانش، ثبات / قطعیت دانش، توانایی برای یادگیری و سرعت یادگیری. در این پرسشنامه از پاسخ دهندگان خواسته می‌شود تا عقاید خودشان درباره هر سؤال یا ماده را بر روی یک مقیاس ۷ درجه ای لیکرتی از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۷ (کاملاً موافق) مشخص کنند. پنگ<sup>۴۴</sup> و فیتزجرالد<sup>۴۵</sup> (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 تایید رسیده است. دوئل<sup>۴۶</sup> و

43 Epistemology Questionnaire (EQ)

44 Peng

45 Fitzgerald

46 Duell

چامر- آیکینز<sup>۴۷</sup> (۲۰۰۱) ضریب پایایی ۰/۷۴ را با استفاده از روش بازآزمایی و ضرایب پایایی آلفای کرانباخ برای هر یک از عامل های پرسشنامه را در دامنه ای از ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است.

**پرسشنامه اهداف پیشرفت:** در این پژوهش برای سنجش جهت‌گیری هدفی تسلطی (یا تکلیف‌مدار)، بیرونی، و عملکردی (توانایی نسبی) از پرسشنامه اهداف پیشرفت<sup>۴۸</sup> (AGQ؛ ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه شامل ۲۵ سؤال است (۱۰ سؤال برای جهت‌گیری هدفی تسلطی، ۸ سؤال برای جهت‌گیری هدفی بیرونی و ۷ سؤال برای جهت‌گیری هدفی عملکردی). در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری گویه‌ها از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت با عناوین و ارزشهای (کاملاً موافقم=۷ و کاملاً مخالفم=۱) استفاده شده است. ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) پایایی مقیاس های جهت گیری هدفی تسلطی، بیرونی و عملکردی را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۳ و ۰/۸۰ گزارش کرده اند.

**پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری:** پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۴۹</sup> (MSLQ) توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای اندازه گیری باورهای انگیزشی و درگیری شناختی یادگیرندگان تهیه شده است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۲۲ سؤال است که سه عامل کارآمدی شخصی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را اندازه گیری می‌کند. در این پژوهش از بین این عامل ها فقط نمرات مقیاس کارآمدی شخصی در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. مقیاس درگیری شناختی نیز دارای ۲۲ سؤال است که دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و خود نظم دهی را اندازه گیری می‌کند. برای نمره گذاری سؤالات این پرسشنامه از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (=۷ کاملاً موافقم، =۶ موافقم، =۵ تا حدودی موافقم، =۴ نظری ندارم، =۳ تا حدودی مخالفم، =۲ مخالفم، =۱ کاملاً مخالفم) استفاده شده است. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای بررسی پایایی پرسشنامه MSLQ از روش آلفای کرانباخ استفاده کردند و برای خرده مقیاس های خود کار آمدی، استفاده از راهبردهای شناختی و خود نظم دهی به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ را به دست آوردند.

### ۳- جامعه آماری، حجم نمونه، روش نمونه گیری و شیوه تجزیه و تحلیل داده ها:

جامعه آماری: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان رشته های علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ خواهد بود.

**روشهای نمونه گیری:** برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای تک مرحله ای به شیوه تصادفی استفاده خواهد شد. به این ترتیب که از دانشکده های علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی تعدادی کلاس بطور تصادفی با توجه به اندازه نمونه مورد نیاز انتخاب و پرسشنامه ها بر آنها اجرا خواهد شد.

**حجم نمونه:** با توجه به اینکه این پژوهش از نوع همبستگی است، لذا متخصصان آمار حجم گروه نمونه 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). در این پژوهش ۱۱ متغیر وجود دارد، اگر برای هر کدام از این متغیرها ۲۰ دانشجو انتخاب شود نمونه دست کم ۲۲۰ دانشجو برای هر یک از گروه های علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی خواهد بود. بدین ترتیب تعداد کل نمونه آماری دست کم به ۶۶۰ نفر دانشجو خواهد رسید.

47 Schommer-Aikins

48 Achievement Goals Questionnaire (AGQ)

49 The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

شیوه تجزیه و تحلیل داده ها: برای تحلیل داده های پژوهش حاضر از روش های آمار توصیفی برای نشان دادن شاخص های گرایش مرکزی و پراکندگی نظیر فراوانی، درصد، میانگین، واریانس و انحراف معیار استفاده خواهد شد و همچنین برای آزمون سؤال های پژوهش از روش های مناسب آمار استنباطی نظیر تحلیل رگرسیون چندگانه و آزمون همبستگی پیرسون استفاده خواهد شد.

## منابع و مأخذ:

اماموردی، داود. (۱۳۸۱). *بررسی رابطه باورهای هوشی و جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر و پسر پایه اول راهنمایی و دبیرستان شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

البرزی، شهلا. سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسان دانشگاه شیراز*، شماره ۱، صص ۱۸-۳.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۷۴). *بررسی رابطه جهت گیری هدفی معلمان با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴) نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۴، صص ۸۵-۴۳.

سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). *روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش* (ویراست نو) تهران: انتشارات آگاه.

قدمپور، عزت اله. (۱۳۷۷). *نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

قورچیان، مژگان. (۱۳۷۶). *بررسی تاثیر ساختار تبحری و عملکردی کلاس درس بر فرایند شناختی - انگیزشی دانش آموزان دختر، قوی و ضعیف در پایه های ابتدایی و راهنمایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). *بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده دانش آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش آنها نسبت به درس ریاضی با پیشرفت ریاضی آنها*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.

کندری، مجید. (۱۳۸۱). *مقایسه باورهای خودکارآمدی دانش آموزان پسر پایه دوم مقطع متوسطه شاخه های نظری و فنی و حرفه ای شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۰). *تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: نشر پارسا.

یخچالی، علیرضا حاجی، حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین. (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم و مربوط با هدفگرایی تبحری و رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. شماره های ۱ و ۲ صص ۴۸-۳۱.

Ablard, K.E. & Lipschultz, R.E. (1998). Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to advanced Reasoning, Achievement Goals and Gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132, 187-200.
- Chan, C. K., & Sachs, J. (2001). Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 192-210.
- Duell, O.K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13, 419-449.
- Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J. M. & Elliot, A.J. (2002). Predicting Success in college: A Longitudinal study of Achievement Goals and Ability Measures as predictors of Interest and Performance from Freshman Year through Graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- 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.
- 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.
- Pagares, F., & Miller, M.d. (1997) Mathematics self-efficacy and mathematics problem-solving. Implications of using different forms of assessment. *The journal of experimental education*, 65, 213-228.
- 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.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood cliffs, NJ: Merrill Prentice - Hall.
- Pintrich, P.R. ,& De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for Help? The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Saunders, G. L., Cavallo, A. L., & Abraham, M. R. (1999). *Relationships among , epistemological beliefs, gender, approaches to learning, and implementation of instruction in chemistry laboratory*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379 567).
- 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.
- 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.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-Evaluative Influences During Children's Cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*. (9<sup>th</sup> Ed.). Pearson, International Edition.
- Zimmerman, B.,J., & Martinez-Pons. M.,(1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Strategy, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B.J., Bandura. A., & Martinez-Pons, M., (1992). Self-Motivation for academic

attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American educational research journal*, 29,663-676.