

## تأثیر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان

صفورا سپهری\*، دکتر مرتضی لطیفیان\*\*

### چکیده

**هدف:** از آن‌جا که باورهای شناخت‌شناسی افراد می‌توانند پایه تبیین موضوع‌های مهم تربیتی از جمله هدف‌های پیشرفت تحصیلی باشند، پژوهش حاضر به بررسی اثر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت پرداخته است.

**روش:** در یک بررسی مقطعی باورهای شناخت‌شناسی بر پایه نظریه شومر و هدف‌های پیشرفت بر پایه الگوی الیوت و مک‌گرگور بررسی شدند. آزمودنی‌های پژوهش ۳۸۷ نفر (۲۳۴ دختر، ۱۵۳ پسر) از دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای-تصادفی انتخاب و به کمک پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت و پرسش‌نامه باورهای شناخت‌شناسی بررسی شدند. داده‌ها به روش رگرسیون چندمتغیره به شیوه هم‌زمان تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** باور یادگیری سریع پیش‌بینی‌کننده منفی هدف‌های تسلط-عملکردی، تسلط-اجتنابی و عملکرد-رویکردی بود ( $p < 0/001$ ). باور دانش قطعی، پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف تسلط-اجتنابی ( $p < 0/05$ ) و باور توانایی ثابت نیز پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف‌های عملکرد-رویکردی و عملکرد-اجتنابی ( $p < 0/05$ ) و در آخر باور دانش ساده نیز پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف عملکرد-اجتنابی بود ( $p < 0/01$ ).

**نتیجه‌گیری:** باورهای شناخت‌شناسی دانشجویان تأثیر معنی‌داری بر هدف‌های پیشرفت آنان دارند.

**کلیدواژه:** باورهای شناخت‌شناسی، هدف‌های پیشرفت، دانشجویان

### مقدمه

کلاسی و تعریف آنان از موفقیت اشاره دارد. هدف‌های گوناگون می‌توانند عملکردهای متفاوتی را در افراد به دنبال داشته باشند. بنابراین شناخت عوامل تأثیرگذار بر این هدف‌ها می‌تواند در بهبود عملکرد یادگیرندگان مؤثر باشد. از جمله عوامل تأثیرگذار بر هدف‌های پیشرفت، باورهای

در روانشناسی تربیتی معاصر، نظریه هدف‌گرایی<sup>۱</sup> یکی از مؤثرترین رویکردها در انگیزش کلاسی می‌باشد (الیوت<sup>۲</sup> و مک‌گرگور<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ پینتریچ<sup>۴</sup> و شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). هدف‌گرایی بر دلایل و هدف‌های یادگیرندگان از شرکت در تکالیف

\* دانشجوی دکتری علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی. تهران، اوین، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.  
دورنگار: ۰۲۱-۲۲۴۳۱۶۸۸ (نویسنده مسئول).

E-mail: safoora.sephri@gmail.com

\*\* دکترای روانشناسی تربیتی، دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

1- goal orientation  
3- McGregor  
5- Schunk

2- Elliot  
4- Pintrich

شناخت‌شناسی یعنی باور افراد درباره دانش و دانستن (شومر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰) می‌باشد. این هدف‌ها نقش میانجی را بین باورهای شناخت‌شناسی و عملکرد علمی بازی می‌کنند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

از آن‌جا که تعیین هدف برای فرد وابسته به آن است که خود را دارای چه شایستگی‌هایی می‌داند، در هدف‌گرایی، موضوع شایستگی<sup>۲</sup> به‌عنوان موضوع اصلی مطرح می‌گردد. الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) شایستگی‌های فرد را از دو دیدگاه بهم مرتبط می‌دانند؛ یکی آن‌که فرد شایستگی خود را چگونه تعریف<sup>۳</sup> کند، دیگر آن‌که ارزش‌گذاری<sup>۴</sup> آن چگونه است.

تعریف شایستگی بر پایه استانداردهایی است که فرد برای خود در نظر می‌گیرد. این استانداردها در سه گروه کلی جای می‌گیرند: استانداردهای مطلق<sup>۵</sup>، درون‌فردی<sup>۶</sup> و هنجاری<sup>۷</sup>. افرادی که استاندارد مطلق دارند، شایستگی را بر پایه تسلط در تکلیف تعریف می‌کنند. افراد دارای استاندارد درون‌فردی بر پایه توان‌مندی‌های درونی و میزان پیشرفتی که نسبت به گذشته داشته‌اند، به‌تعریف شایستگی می‌پردازند و افرادی که استانداردهای هنجاری را پذیرفته‌اند، هنگامی احساس شایستگی می‌کنند که عملکرد بهتری نسبت به دیگران داشته باشند. شایستگی در بعد تعریف به دو گروه شایستگی تسلط‌مدار (بر پایه استانداردهای مطلق و درون‌فردی) و شایستگی عملکردی (بر پایه استانداردهای هنجاری) تقسیم می‌شود.

همان‌گونه که گفته شد، دومین بعد شایستگی ارزش‌گذاری است. به بیان دیگر این بعد سوگیری هدف را نشان می‌دهد. سوگیری هدف می‌تواند به سوی پیشرفت یا پرهیز از شکست باشد. در حالت اول ظرفیت مثبت و در حالت دوم ظرفیت منفی است. در حالت مثبت رفتار فرد رویکردی<sup>۸</sup> و هدف فرد رسیدن به موفقیت در تکلیف مورد نظر است، در حالی که در حالت منفی رفتار فرد خودداری<sup>۹</sup> و هدف او پرهیز از شکست‌های احتمالی است (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱).

الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱)، چهار نوع هدف‌گرایی را تعریف می‌کنند که عبارتند از: هدف‌های تسلط- رویکردی<sup>۱۰</sup>، هدف‌های تسلط- پرهیز<sup>۱۱</sup>، هدف‌های عملکرد- رویکردی<sup>۱۲</sup> و هدف‌های عملکرد- اجتنابی<sup>۱۳</sup>. در زمینه چگونگی ارتباط این هدف‌ها و باورهای شناخت‌شناسی تا به

امروز پژوهش‌های بسیار کمی انجام شده است. از جمله شاتز<sup>۴</sup>، پینتریچ و یانگ<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۳) گزارش کردند که یادگیرندگان که باورهای شناخت‌شناسی عمیق و پیچیده دارند، بیشتر هدف‌های تسلط را بر می‌گزینند. این یافته‌ها توسط گرت- اینگرام<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۷) و نبر<sup>۱۷</sup> و شومر-آیکینز<sup>۱۸</sup> (۲۰۰۰) نیز تأیید شد. هم‌چنین براتن<sup>۱۹</sup> و استرومسو<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۵) دریافتند، یادگیرندگان که به یادگیری سریع، دانش پایدار و حقیقت علمی روشن و عینی باور دارند، کمتر از هدف‌های تسلط بهره می‌گیرند. براتن و استرومسو (۲۰۰۴)، نشان دادند، باورهای شناخت‌شناسی پیش‌بینی‌کننده هدف‌های پیشرفت هستند. براتن و استرومسو (۲۰۰۴) با بررسی یک نمونه ۸۰ نفری از دانشجویان نروژی، اثر پیش‌بینی‌کنندگی باورهای شناخت‌شناسی را بر انگیزه پیشرفت ارزیابی نمودند. آنان برای سنجش باورهای شناخت‌شناسی از فرم کوتاه‌شده پرسش‌نامه شومر (۱۹۹۰) که دارای ۲۴ گویه بود، بهره گرفتند و چهار عامل استخراج نمودند که عبارت بودند از: سرعت کسب دانش<sup>۲۱</sup>، ساختن و تغییر دانش<sup>۲۲</sup>، قطعیت دانش<sup>۲۳</sup> و کنترل کسب دانش<sup>۲۴</sup>. این پژوهشگران دریافتند که هدف‌های تسلط توسط باورهای مربوط به سرعت کسب دانش و باورهای مربوط به ساخت و اصلاح دانش به‌صورت منفی و معنی‌دار، و هدف‌های عملکرد- اجتنابی نیز توسط سرعت کسب دانش به‌صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌شوند.

به‌طور کلی آنان نشان دادند که باورهای دانشجویان در مورد سرعت کسب دانش می‌توانند نقش مهمی در پذیرش هدف‌های پیشرفت، داشته باشند. به بیان دیگر دانشجویانی که باور دارند یادگیری یا در نخستین تلاش رخ می‌دهد یا اصلاً رخ نمی‌دهد، کمتر به سوی پذیرش هدف‌های تسلط می‌روند و بیشتر از هدف‌های عملکرد- اجتنابی پیروی می‌کنند. این دانشجویان تلاش برای افزایش شایستگی را تباہ کردن وقت

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1- Schommer                                 | 2- competence            |
| 3- definition                               | 4- valence               |
| 5- absolute                                 | 6- intrapersonal         |
| 7- normative                                | 8- approaching           |
| 9- avoiding                                 | 10- mastery-approach     |
| 11- mastery-avoidance                       | 12- performance-approach |
| 13- performance-avoidance                   | 14- Schutz               |
| 15- Young                                   | 16- Garrett-Ingram       |
| 17- Neber                                   | 18- Schommer-Aikins      |
| 19- Braten                                  | 20- Stromso              |
| 21- speed of knowledge acquisition          |                          |
| 22- knowledge construction and modification |                          |
| 23- certainty of knowledge                  |                          |
| 24- control of knowledge acquisition        |                          |

نمونه‌گیری خوشه‌ای- تصادفی انتخاب شدند. انتخاب سال سوم به علت کنترل سال تحصیلی بود که می‌توانست بر نتایج پژوهش حاضر تأثیر بگذارد.

گردآوری داده‌های پژوهش به کمک ابزارهای زیر انجام شد:

**پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت<sup>۱</sup>: الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)** برای نخستین بار الگوی «۲×۲» هدف‌های پیشرفت را تهیه کردند که دارای ۱۲ گویه بود و هر هدف سه گویه را در بر می‌گرفت. پرسش‌های این پرسش‌نامه دارای هفت گزینه از «کاملاً در مورد من صدق می‌کند» (نمره ۷) تا «به هیچ وجه در مورد من صدق نمی‌کند» (نمره ۱) است. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عامل و با چرخش واریماکس، چهار عامل از این مقیاس استخراج کردند. این عوامل عبارت بودند از: ۱- هدف‌های تسلط- رویکردی، ۲- هدف‌های تسلط- اجتنابی، ۳- هدف‌های عملکرد- رویکردی و ۴- هدف‌های عملکرد- اجتنابی که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند.

در ایران نیز خرمایی و خیر (زیر چاپ) برای تعیین روایی و پایایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس بهره گرفتند. نتایج نشان دادند که عامل تسلط- رویکردی با ارزش ویژه ۲/۵۴ و آلفای ۰/۸۴، ۲۱/۱۳٪ واریانس کل؛ عامل عملکرد- گرایشی با ارزش ویژه ۲/۵۳ و آلفای ۰/۷۸، ۱۹/۵۸٪ واریانس کل؛ عامل تسلط- اجتنابی با ارزش ویژه ۲/۲۱ و آلفای ۰/۸۱، ۱۸/۴۲٪ واریانس کل و عامل عملکرد- اجتنابی با ارزش ویژه ۱/۷۴ و آلفای ۰/۶۶، ۱۴/۴۷٪ واریانس کل را تبیین می‌کنند. در مجموع چهار عامل استخراج شده، ۷۳/۶٪ واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کردند. بنابراین با توجه به آلفاهای کرونباخ هر عامل و مقدار واریانس تبیین شده توسط این گویه‌ها، پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار بود.

در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه به شیوه آلفای کرونباخ و روایی آن به کمک روش تحلیل عوامل به شیوه مؤلفه‌های اصلی بررسی گردید. ضریب پایایی به دست آمده

می‌داند و ممکن است در مقایسه خود با دیگران احساس ناشایستگی کنند زیرا بر این باورند هنگامی که در یادگیری مسأله‌ای ناتوانند، تلاش بیشتر سودی نخواهد داشت. در عین حال بین باورهای یادگیری سریع با راهبردهای شناختی و فراشناختی (گرت- اینگرام، ۱۹۹۷)، پردازش راهبردی متن<sup>۱</sup> (کارداش<sup>۲</sup> و هاول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰)، درک متن<sup>۴</sup> (شومر، ۱۹۹۰، شومر و والکر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵)، یادگیری تغییر مفهومی<sup>۶</sup> (کایان<sup>۷</sup> و آلورمن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵) و عملکرد کلی آموزشی<sup>۹</sup> (شومر، ۱۹۹۷؛ وود<sup>۱۰</sup> و کارداش، ۲۰۰۲) رابطه منفی و معنی‌داری یافت شده است.

بررسی‌ها همچنین نشان داده‌اند که باورهای دانشجویان در مورد ساخت و اصلاح دانش، نقش یک پیشاینده را در هدف‌های تسلط بازی می‌کنند؛ به‌ویژه دانشجویانی که باور دارند دانش امری ثابت و پایدار است و از یک منبع بیرونی ارایه می‌شود، کمتر به سوی هدف‌های تسلط می‌روند.

به‌طور کلی بررسی‌های انجام شده بیانگر اهمیت باورهای شناخت‌شناسی در شکل‌گیری هدف‌های پیشرفت هستند؛ اما این پژوهش‌ها تنها در دامنه بسیار محدودی انجام شده‌اند. براتن و استرومسو (۲۰۰۴) که دقیقاً به بررسی اثر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت پرداخته‌اند، از الگوی سه‌گانه الیوت برای تعیین نوع هدف‌گرایی افراد بهره گرفته‌اند، از این رو برای بررسی دقیق‌تر اثر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت آن هم به کمک الگوی «۲×۲» الیوت به بررسی‌های بیشتری نیاز است. از سوی دیگر، بررسی چگونگی تأثیر این باورها بر انگیزه‌های پیشرفت، به فهم این مسأله که چه باورهایی عملکرد بهتر دانشجویان را در پی دارد خواهد انجامید. بنابراین به منظور گسترش نظریه الیوت در زمینه هدف‌ها، نیاز به بررسی بیشتری است. اندک بودن پژوهش‌های انجام شده در این زمینه در ایران و سایر کشورها انجام پژوهش حاضر را ضروری می‌ساخت. پرسش پژوهش عبارت بود از: آیا ابعاد باورهای شناخت‌شناسی بر انواع هدف‌های پیشرفت تأثیر معنی‌داری دارند؟

## روش

این بررسی از نوع مقطعی است. آزمودنی‌های پژوهش ۳۸۷ نفر (۲۳۴ دختر و ۱۵۳ پسر) از دانشجویان سال سوم رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز بودند که به روش

- 1- strategic text processing
- 2- Kardash
- 3- Howell
- 4- text comprehension
- 5- Walker
- 6- conceptual change learning
- 7- Qian
- 8- Alvermann
- 9- general academic performance
- 10- Wood
- 11- Achievement Goal Questionnaire

در تحلیل عاملی برای چهار عامل تسلط- رویکردی، تسلط- اجتنابی، عملکرد- رویکردی و عملکرد- اجتنابی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۳۶ بود. مقدار عددی شاخص KMO در این تحلیل برابر ۰/۸۰ و نیز مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر ۱۷۷۱ بود که از نظر آماری معنی‌دار است ( $p < 0/001$ ). این یافته نشان می‌دهد که این دو شاخص گویای کفایت نمونه‌گیری و کفایت ماتریس همبستگی مورد تحلیل هستند. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش آبلیمین<sup>۱</sup> مستقیم بیانگر وجود چهار مؤلفه اصلی در پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت بود که روی هم ۷۱٪ کل واریانس را تبیین می‌کرد. ملاک استخراج عوامل، شیب منحنی اسکری و مقدار ویژه بیشتر از یک در نظر گرفته شد. پرسش هفت به علت این که در دو طبقه جای می‌گرفت، حذف گردید؛ از این رو هدف عملکرد- اجتنابی از آلفای کرونباخ پایینی برخوردار بود.

ضرایب همبستگی به دست آمده در زمینه پایایی به شیوه بازآزمایی و به فاصله یک هفته با یک نمونه ۳۰ نفری برای هدف تسلط- رویکردی ۰/۷۳، هدف تسلط- اجتنابی ۰/۶۷، هدف عملکرد- رویکردی ۰/۷۹ و هدف عملکرد- اجتنابی ۰/۷۱ به دست آمد.

اگر چه هدف عملکرد- اجتنابی در روش آلفای کرونباخ از پایایی درونی کمی برخوردار بود، روش بازآزمایی نشان داد که علت نمره کم، شمار گویه‌ها می‌باشد، زیرا در روش دوم مقدار آن به ۰/۷۱ رسید.

**پرسش‌نامه باورهای شناخت‌شناسی<sup>۲</sup>:** شومر (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری باورهای شناخت‌شناسی ابزاری را تهیه کرد که دارای ۶۳ گویه بود و به شیوه لیکرت در یک طیف پنج گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شد (به گزینه کاملاً موافقم نمره پنج و گزینه کاملاً مخالفم نمره یک داده می‌شد). شومر (همان‌جا) این ۶۳ گویه را بر پایه نظریه خود در ۱۲ طبقه جای داد و بر پایه تحلیل عاملی و به کمک چرخش واریماکس چهار عامل اصلی را استخراج کرد که عبارت بودند از: ۱- توانایی ثابت، ۲- دانش ساده، ۳- یادگیری سریع و ۴- دانش قطعی. در این پژوهش نیز برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی از روش تحلیل عاملی بهره گرفته شد. در این تحلیل مقدار عددی شاخص KMO برابر ۰/۷۶ و مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر ۷۲۷ به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار است

( $p < 0/001$ ). نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش آبلیمین مستقیم گویای وجود چهار عامل در ۱۲ طبقه موجود بود که ۵۶٪ کل واریانس را تبیین می‌کرد. گفتنی است که نخست بر پایه نظریه شومر (۱۹۹۰) پرسش‌ها در ۱۲ طبقه جای گرفتند و سپس تحلیل عاملی بر روی این ۱۲ طبقه انجام شد. ملاک استخراج عوامل، شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک در نظر گرفته شد. این عوامل به نام‌های ۱- یادگیری سریع، ۲- توانایی ثابت، ۳- دانش ساده و ۴- دانش قطعی نام‌گذاری شدند. نتایج تحلیل عوامل و ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای هر یک از عوامل یادگیری سریع، توانایی ثابت، دانش ساده و دانش قطعی به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۶۷، ۰/۵۴ و ۰/۶۱ به دست آمد.

### یافته‌ها

توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر پایه رشته‌های مختلف تحصیلی در **جدول ۱** آورده شده است. داده‌های توصیفی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در **جدول ۲** ارائه گردیده‌اند.

**جدول ۱- توزیع فراوانی آزمودنی‌های پژوهش بر حسب جنس و رشته تحصیلی**

رشته تحصیلی	دختر (n=۲۳۴)	پسر (n=۱۵۳)	کل
روانشناسی بالینی	۳۵	۷	۴۲
کودکان استثنایی	۲۵	۱۰	۳۵
آموزش پیش‌دبستانی	۲۱	۷	۲۸
جامعه‌شناسی	۲۰	۱۴	۳۴
تاریخ	۲۴	۳	۲۷
علوم سیاسی	۱۳	۱۵	۲۸
مهندسی کامپیوتر	۲۱	۱۴	۳۵
مهندسی مکانیک	۸	۲۵	۳۳
مهندسی مواد	۱۵	۱۶	۳۱
آمار	۱۷	۱۲	۲۹
ریاضی	۲۳	۱۱	۳۴
فیزیک	۱۲	۱۹	۳۱
کل	۲۳۴	۱۵۳	۳۸۷

1- Oblimin rotation

2- Epistemological Beliefs Questionnaire

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمره‌های پرسش‌نامه باورهای شناخت‌شناسی و پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت آزمودنی‌های پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
باورهای یادگیری سریع	۱۹/۶۰	۴/۶۸
شناخت‌شناسی توانایی ثابت	۳۰/۸۲	۶/۴۲
دانش ساده	۶۲/۴۳	۶/۹۸
دانش قطعی	۴۹/۷۹	۷/۸۵
هدف‌های تسلط- رویکردی	۱۷/۵۵	۳/۸۴
پیشرفت تسلط- اجتنابی	۸۷/۱۱	۴/۹۷
عملکرد- رویکردی	۱۳/۹۴	۴/۸۱
عملکرد- اجتنابی	۶/۳۶	۲/۹۵

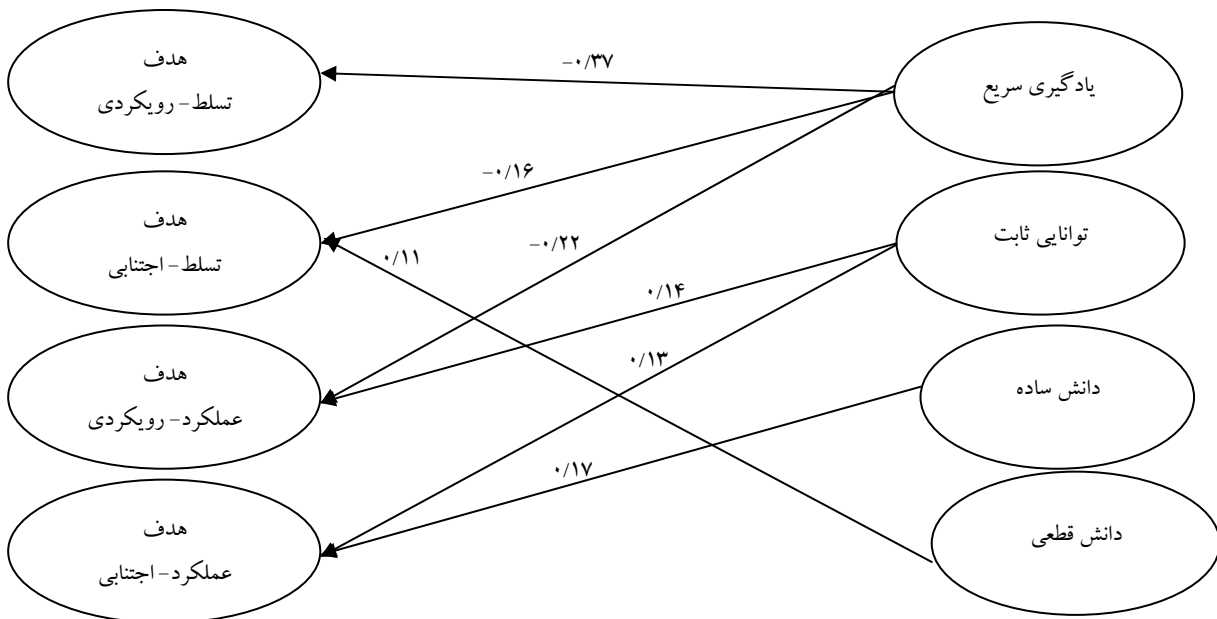
ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آورده شده است.

همان‌گونه که بیان شد برای بررسی میزان پیش‌بینی‌کنندگی باورهای شناخت‌شناسی در ارتباط با هدف‌های پیشرفت، رگرسیون چندمتغیره به کار گرفته شد. نتایج نشان دادند که یادگیری سریع پیش‌بینی‌کننده هدف تسلط- عملکردی ( $\beta = -0.37, p < 0.001$ ) است. هم‌چنین باور به یادگیری سریع ( $\beta = -0.16, p < 0.01$ ) و دانش قطعی ( $\beta = 0.13, p < 0.05$ ) پیش‌بینی‌کننده هدف تسلط- اجتنابی هستند و اعتقاد به یادگیری سریع ( $\beta = -0.24, p < 0.001$ ) و توانایی ثابت ( $\beta = 0.14, p < 0.05$ ) نیز پیش‌بینی‌کننده هدف عملکرد- رویکردی. آخرین هدفی که بررسی شد، هدف عملکرد- اجتنابی بود. یافته‌ها نشان دادند که باور به توانایی ثابت ( $\beta = 0.13, p < 0.05$ ) و دانش ساده ( $\beta = 0.17, p < 0.01$ ) پیش‌بینی‌کننده هدف عملکرد- اجتنابی می‌باشند (شکل ۱).

جدول ۳- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- تسلط- رویکردی	۱						
۲- تسلط- اجتنابی	۰/۳۹**	۱					
۳- عملکرد- رویکردی	۰/۴۰**	۰/۲۳**	۱				
۴- عملکرد- اجتنابی	-۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۰۳	۱			
۵- یادگیری سریع	-۰/۳۷**	-۰/۱۱*	-۰/۱۶**	۰/۱۱*	۱		
۶- توانایی ثابت	-۰/۱۴**	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۲۰**	۰/۳۹**	۱	
۷- دانش ساده	-۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۲**	۰/۲۰**	-۰/۰۱	۰/۲۲**	۱
۸- دانش قطعی	-۰/۱۳*	۰/۱۱*	۰/۰۵	۰/۱۲*	۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۳۲**

\*  $p < 0.01$ ; \*\*  $p < 0.05$



شکل ۱- تأثیر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت

## بحث

به یادگیری تدریجی با قدرت کمتری هدف عملکرد- رویکردی را پیش‌بینی می‌کند.

هم‌چنین باور یادگیری تدریجی هدف تسلط-اجتنابی را پیش‌بینی می‌کند. کسانی که گرایش به این نوع هدف دارند، دارای انگیزه درونی اما همراه با ترس و اضطراب هستند (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱)، که عاملی متضاد با تلاش برای یادگیری می‌باشند. از این‌رو این باور که یادگیری امری تدریجی است بر این هدف کمتر از دو هدف پیشین تأثیرگذار است. براتن و استرومسو (۲۰۰۴)، با یک فاصله زمانی، دو بار به اندازه‌گیری هدف‌های پیشرفت پرداختند. در هر دو بار، باور سرعت کسب دانش (یادگیری سریع) تأثیر منفی و معنی‌داری بر هدف‌های تسلط- رویکردی و تأثیر مثبت و معنی‌داری بر هدف‌های عملکرد-اجتنابی و در بار دوم اندازه‌گیری، تأثیر مثبت و معنی‌داری بر هدف‌های عملکرد- رویکردی داشت. اما همان‌گونه که بیان شد در بررسی حاضر باور یادگیری سریع تأثیر منفی و معنی‌داری بر هدف‌های عملکرد- رویکردی داشت که شاید دلیل این تفاوت را بتوان در ماهیت این هدف جستجو کرد. از نظر الیوت (۱۹۹۹) هدف‌های عملکرد- رویکردی پیچیده‌تر از دیگر هدف‌ها می‌باشند. برای نمونه الیوت و چارچ<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) دریافتند افرادی که به هدف‌های عملکرد- رویکردی گرایش

برای بررسی این فرضیه پژوهش که باورهای شناخت‌شناسی تأثیر معنی‌داری بر هدف‌های پیشرفت دانشجویان دارند رگرسیون چندگانه به کار گرفته شد. یافته‌ها نشان دادند که:

باور به یادگیری سریع، پیش‌بینی‌کننده سه هدف تسلط- رویکردی، عملکرد- رویکردی و تسلط-اجتنابی است. به بیان دیگر دانشجویانی که دارای این سه نوع هدف پیشرفت هستند به یادگیری آهسته باور دارند؛ البته همان‌گونه که داده‌ها نشان دادند، یادگیری تدریجی با قدرت پیش‌بینی‌کننده بیشتر هدف تسلط- رویکردی و بعد هدف عملکرد- رویکردی و هدف تسلط-اجتنابی است. برای تبیین علت این مسأله می‌توان گفت فهم بیشتر مطالب برای دانشجویانی که دارای هدف تسلط- رویکردی هستند، دارای اهمیت است؛ از این‌رو آنان برای فهمیدن عمیق مطالب تلاش می‌کنند. برای این‌گونه تلاش، فرد باید به تدریجی بودن یادگیری و فراگیری راهبردهای درست آن باور داشته باشد. از سوی دیگر دانشجویان دارای هدف عملکرد- رویکردی، در جستجوی بهترین موقعیت در میان دیگران هستند و بنابراین تلاش زیادی می‌کنند تا موفق شوند. از آن‌جا که انگیزه این گروه از دانشجویان درونی نیست، میزان و کیفیت تلاشی که می‌کنند کمتر از دانشجویان با هدف تسلط- رویکردی است. پس باور

دانش ساده و بدون ابهام است، هدف‌های عملکرد-اجتنابی را پیش‌بینی می‌کند و این باور که دانش موجود امری قطعی و تغییرناپذیر است، پیش‌بینی‌کننده هدف‌های تسلط-اجتنابی خواهد بود. از این رو نوع باورهای شناخت‌شناسی دانشجویان تأثیر به‌سزایی در انتخاب هدف‌های پیشرفت آنان دارد که خود نتایج متفاوتی در بازده علمی آنان را در پی دارد. بنابراین به استادان دانشگاه پیشنهاد می‌شود با ایجاد و تقویت باورهای عمیق شناخت‌شناسی، دانشجویان خود را در راستای هدف تسلط-رویکردی سوق دهند.

از آن‌جا که پژوهشگر نتوانست به پیشینه پژوهش در ایران در این زمینه دست یابد، امکان مقایسه یافته‌های پژوهش با یافته‌های سایر بررسی‌ها میسر نگردید. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، آزمودنی‌ها از رشته‌های کمتری انتخاب شوند تا اثر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت روشن‌تر شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، این موارد به‌عنوان پیشنهادهای پژوهشی ارائه می‌گردد: تکرار پژوهش‌های مشابه در دیگر دانشگاه‌ها با حجم نمونه بیشتر، برای تعمیم‌پذیری بیشتر یافته‌های پژوهش؛ کاربرد ملاک‌های عینی هم‌چون تکالیف یادگیری که بتوان انواع هدف‌های پیشرفت را در دانشجویان مشخص نمود.

### سپاسگزاری

از دانشجویان دانشگاه شیراز به‌عنوان شرکت‌کنندگان پژوهش و هم‌چنین استادان گرامی که وقت کلاس خود را در اختیار این پژوهش قرار دادند، قدردانی می‌شود.

دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۹/۲۵؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۶/۳/۱؛

پذیرش مقاله: ۱۳۸۶/۳/۱

### منابع

خرمایی، فرهاد؛ خیر، محمد (زیر چاپ). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. *مجله روانشناسی دانشگاه تبریز*.  
 لطیفیان، مرتضی؛ بشاش، لعیا؛ فروتن، صدیقه؛ سیف، دیا (۱۳۸۴). *تأثیر باورهای شناخت‌شناسی ریاضی بر رویکرد یادگیری*. هفتمین کنگره پژوهش‌های روانپزشکی در ایران، تهران، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شهید بهشتی.

Braten, I., & Stromso, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.

دارند، هم‌انگیزه پیشرفت و هم‌انگیزه ترس از شکست را تجربه می‌کنند. از دیگر دلایلی که یادگیری سریع، در پژوهش حاضر، تأثیر منفی بر این هدف‌ها داشته است، نظام آموزشی موجود می‌باشد؛ زیرا در ایران به‌علت جو رقابتی شدید و مدرک‌گرایی موجود و نظام نمره‌گذاری، بیشتر دانشجویان به سمت هدف‌های عملکرد-رویکردی گرایش دارند. بنابراین بیشتر دانشجویان موفق در کنار هدف‌های تسلط-رویکردی، به‌سوی هدف‌های عملکرد-رویکردی نیز گرایش می‌یابند. در نتیجه یادگیری سریع پیش‌بینی‌کننده این هدف‌ها خواهد بود.

باور توانایی ثابت بر دو هدف عملکرد-رویکردی و عملکرد-اجتنابی تأثیر مثبت داشت. یافته‌ها نشان دادند دانشجویانی که به ثابت بودن توانایی باور دارند، بیشتر به هدف‌های عملکردی گرایش دارند. به‌نظر می‌رسد، هنگامی که فردی این باور را دارد که دارای توانایی ثابت است و این ربطی به تلاش او ندارد، یعنی با تلاش بیشتر او به درک عمیق‌تری دست نخواهد یافت، انگیزه درونی‌اش کاهش می‌یابد و شایستگی خود را بر پایه موقعیتی که از لحاظ درسی نسبت به بقیه افراد کلاس دارد، تعریف می‌کند. در نتیجه در راستای هدف‌های عملکردی پیش می‌رود. گفتنی است براتن و استرومسو (۲۰۰۴) نتوانستند بین این باور و هدف‌های پیشرفت رابطه‌ای بیابند.

باور دانش ساده تنها پیش‌بینی‌کننده هدف عملکرد-اجتنابی بود. افرادی که این نوع باور را دارند، برآنند که همه مطالب باید روشن بوده، روش آموزشی مشخصی داشته باشند. روشن است که چنین افرادی تنها در پی فرار از شکست می‌باشند، زیرا واقعیت با باور آنان تفاوت دارد؛ از این رو آنان افراد موفق‌تری در امر تحصیل نیستند و تنها می‌کوشند از شکست پرهیز کنند.

باور دانش قطعی پیش‌بینی‌کننده هدف تسلط-اجتنابی بود. می‌توان گفت افرادی که دانش را قطعی و تغییرناپذیر می‌دانند، احتمالاً از این می‌ترسند که آنچه واقعیت است و باید فرا گرفته شود را به‌طور کامل نیاموزند. به بیان دیگر این نوع افراد دارای هدف تسلط-اجتنابی هستند. یعنی همیشه این اضطراب را دارند که مطلب علمی ارائه‌شده را یاد نگیرند.

به‌طور کلی یافته‌های این بررسی نشان داد، باور به این که یادگیری به‌صورت تدریجی رخ می‌دهد، هدف‌های پیشرفت از نوع عملکرد-رویکردی و هدف‌های تسلط را پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین این باور که توانایی ثابت است، پیش‌بینی‌کننده هدف‌های عملکردی می‌باشد و باور به این که

- Braten, I., & Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian post-secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80, 501-519.
- Garrett-Ingram, C. (1997). *Something to believe in: The relationship between epistemological beliefs and study strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Kardash, C., & Howell, K. (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.
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59-74.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill Prentice Hall.
- 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.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1997). The Development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of Educational Psychology*, 87, 424-432.
- Schutz, P. A., Pintrich, P., & Young, A. J. (1993). *Epistemological beliefs, motivation, and student learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Ga.
- Wood, P., & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.