

رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای
یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان

The Relationship between Epistemological Beliefs, Achievement Emotions, and Self
Efficacy with Students' Deep and Surface Learning Approaches

اکبر رضایی^{*۱}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۰۳

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری عمقی و سطحی دانشجویان بود.
روش: بدین منظور ۳۹۶ نفر از دانشجویان گروه‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز (۲۹۴ زن و ۱۰۲ مرد) با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای به‌طور تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری، باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه بر آن‌ها اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد یا همزمان تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان دادند که هیجان تحصیلی لذت از یادگیری و باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت پیش‌بینی کننده‌های معنی‌داری رویکرد عمقی یادگیری هستند. از بین این دو متغیر، هیجان تحصیلی لذت از یادگیری دارای ارزش بتای مثبت و در مقابل باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت دارای ارزش بتای منفی بودند. در مدل پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری، دو متغیر هیجان تحصیلی اضطراب و خستگی از یادگیری و باور معرفت‌شناختی دانش ساده/ قطعی از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. در این مدل، هر سه متغیر اضطراب، خستگی و دانش ساده/ قطعی دارای ارزش بتای مثبت در پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی بودند.

نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از آن است که مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی بخش قابل توجهی از رویکردهای سطحی و عمقی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی، رویکردهای یادگیری سطحی، رویکردهای یادگیری عمقی، هیجان‌های تحصیلی

۱. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور

* نویسنده مسئول:

مقدمه

دانشجویان برای مطالعه و یادگیری درس‌های خود معمولاً از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنند، این روش‌ها تا حدودی بیانگر رویکردهای یادگیری^۱ آنان است. در طول سه دهه گذشته پژوهشگران رویکردهای متعدد در این زمینه را شناسایی کرده و بر اهمیت این سازه‌ها در تلاش برای درک یادگیری از دیدگاه کاربردی تأکید داشته‌اند. رویکردهای یادگیری به تفاوت‌های افراد در قصدها و انگیزه‌ها هنگام مواجهه با یک موقعیت یادگیری و استفاده از راهبردهای مناسب اشاره دارند. چنین رویکردهایی اغلب سطوح متفاوت پردازش را منعکس سازند (دیزث^۲ و مارتینسن^۳، ۲۰۰۳). سازه رویکردهای یادگیری عمقی و سطحی پردازش اطلاعات برای اولین بار توسط مارتون^۴ و سالجو^۵ (۱۹۷۶) مطرح شد. یادگیرندگان دارای رویکرد عمقی^۶ بر کسب معنی و درک مطالب تأکید می‌کنند. در مقابل، یادگیرندگان دارای رویکرد سطحی^۷ حفظ و یادآوری مطالب را مورد تأکید قرار می‌دهند (سیف، ۱۳۸۶). یادگیرندگانی که از رویکردهای پردازش عمقی استفاده می‌کنند به اطلاعاتی که آن‌ها مطالعه می‌کنند یا مسائلی که تلاش می‌کنند حل کنند، به‌عنوان ابزاری برای فهمیدن محتوا می‌نگرند. آن‌ها تلاش می‌کنند تا اطلاعات را به یک چهارچوب مفهومی بزرگ ربط بدهند. آن‌هایی که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند، به خود اطلاعات به‌عنوان محتوایی که بایستی بدون تلاش برای پیوند دادن به ایده‌های بزرگ‌تر یاد گرفته شوند می‌نگرند (اگن^۸ و کاوچک^۹، ۲۰۰۱).

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که عوامل محیط آموزشی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارند (برای مثال، توماس^{۱۰} و بین^{۱۱}، ۱۹۸۴؛ اسپیت^{۱۲} و براون^{۱۳}، ۱۹۹۰؛ آلدerson^{۱۴} و وال^{۱۵}، ۱۹۹۳؛ چنگ^{۱۶}، ۱۹۹۷؛ فتح‌آبادی و سیف، ۱۳۸۶)؛ اما شواهد حاکی از آن است که افراد به کنار آمدن با موقعیت‌های یادگیری به شیوه خاص خودشان نیز تمایل

-
1. Learning approaches
 2. Diseth
 3. Martinsen
 4. Marton
 5. Saljo
 6. Deep
 7. Surface
 8. Eggen
 9. Kauchak
 10. Thomas
 11. Bain
 12. Speth
 13. Brown
 14. Alderson
 15. Wall
 16. Cheng

دارند (بیگز^۱، ۲۰۰۱؛ تایت^۲، انتوستیل^۳ و مک کیون^۴، ۱۹۹۸). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی^۵ جنبه‌های متعددی از رفتار و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را پیش‌بینی می‌کنند (رضایی، ۱۳۸۸؛ رضایی و خداخواه، ۱۳۸۸؛ رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹؛ وول فولک^۶، ۲۰۰۴؛ بندیکسن^۷، چراو^۸ و دانکل^۹، ۱۹۹۸؛ کاردش^{۱۰} و چولز^{۱۱}، ۱۹۹۶؛ چراو، دانکل و بندیکسن، ۱۹۹۵؛ شومر^{۱۲}، ۱۹۹۳، ۱۹۹۰؛ مزروقی، ۱۳۷۴؛ امامی، ۱۳۷۷؛ و طلایی، ۱۳۷۹). باورهای معرفت-شناختی - یعنی باورهای شخص درباره ماهیت دانش و یادگیری (هافر^{۱۳}، پینتریچ^{۱۴}، ۱۹۹۷؛ کاردش^{۱۵} و چولز^{۱۶}، ۱۹۹۶) به عنوان یک نظام باور از ابعاد مختلف تشکیل شده است و این ابعاد نسبتاً مستقل از یکدیگرند. دو بعد از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی که به صورت تجربی مورد تأیید قرار گرفته است عبارت‌اند از: دانش ساده/ قطعی و یادگیری سریع/ ثابت (رضایی، ۱۳۸۸). باورهای درباره دانش ممکن است بر درگیری شناخت و فعالیت‌های ضروری برای تکمیل تکالیف تأثیر بگذارد. برای مثال، امامی (۱۳۷۷) در پژوهش خود نشان داد که بین باور به ذاتی بودن توانایی یادگیری و ساده بودن دانش و استفاده از راهبردهای یادگیری رابطه منفی وجود دارد. در پژوهش‌های دیگر نیز رابطه منفی بین باور به توانایی ثابت، یادگیری سریع، دانش قطعی، توانایی ذاتی در یادگیری، آموختنی نبودن روش یادگیری و عملکرد تحصیلی گزارش شده است (محمودی اصل، ۱۳۸۱؛ حسن‌آبادی، ۱۳۸۰). با این حال نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها به ارتباط مثبت بین باور به قطعی بودن علم و پیشرفت تحصیلی و خودگردانی در یادگیری اشاره کرده‌اند (برای مثال، محمدی، ۱۳۸۰؛ طلایی، ۱۳۷۹). نتایج پژوهش شومر (۱۹۹۳) نیز نشان داد که یادگیرندگانی که کمتر به سریع بودن یادگیری باور داشتند دارای معدل بالایی هستند. او نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارند و بر روش‌های یادگیری نیز تأثیر می‌گذارند.

1. Biggs
2. Tait
3. Entwistle
4. McCune
5. Epistemological beliefs
6. Woolfolk
7. Bendixen
8. Schraw
9. Dunkle
10. Kardash
11. Scholes
12. Schommer
13. Hofer
14. Pintrich
15. Kardash
16. Scholes

شومر (۱۹۹۰) نشان داد که باور در یادگیری سریع (باوری که یادگیری در مدت زمان کوتاهی اتفاق می‌افتد) نتیجه‌گیری‌های ساده‌سازی شده، عملکرد ضعیف و اعتماد بیش‌ازاندازه را پیش‌بینی می‌کند. نتایج یک مطالعه دیگر نیز نشان داد دانش‌آموزان ابتدایی (پایه‌های چهارم و ششم) که باور داشتند یادگیری فهمیدن است متون علوم را عمیق‌تر از دانش‌آموزانی که باور داشتند یادگیری بیان مجدد واقعیات است پردازش کردند (چان^۱ و ساچز^۲، ۲۰۰۱). از این‌رو می‌توان گفت که باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند بر استفاده از رویکردهای یادگیری دانشجویان و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر داشته باشند.

پژوهشگران تربیتی همچنین دریافته‌اند که باورهای خودکارآمدی نیز از پیش‌بین‌های مهم درگیری شناختی دانشجویان هستند (شانک، ۱۹۹۱). خودکارآمدی به باورهای شخص در مورد توانایی خود برای یادگیری یا انجام فعالیت‌ها در سطح معین اشاره دارد (شانک، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان دادند که خودکارآمدی در عملکرد تحصیلی دانشجویان بیشترین سهم را دارد (رضایی، خورشیا و مقامی، ۱۳۹۱؛ آقازاده، رضایی و محمدزاده، ۱۳۸۸). دانشجویان با احساس خودکارآمدی بالا در مقایسه با همتایان دارای احساس خودکارآمدی پایین به احتمال بیشتر تکالیف دشوار را انتخاب می‌کنند، تلاش و پافشاری بیشتری دارند، از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تری استفاده می‌کنند و ترس و اضطراب کمتری در ارتباط با تکالیف تحصیلی تجربه می‌کنند (فینچام^۳، کین^۴، ۱۹۸۶؛ گرین^۵ و میلر^۶، ۱۹۹۶؛ میلر، بهرنز^۷، گرین و نیومن^۸، ۱۹۹۳؛ زیمرمن^۹ و مارتینز - پونز^{۱۰}، ۱۹۹۰). علاوه بر متغیرهای فوق، هیجان‌های تحصیلی نیز بر اساس نظریه کنترل - ارزش می‌توانند عملکرد تحصیلی دانشجویان را به شدت تحت تأثیر قرار دهند. هیجان‌های تحصیلی به‌عنوان هیجان‌هایی که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا بازده‌های تحصیلی مرتبط هستند تعریف می‌شوند (پکران^{۱۱}، ۲۰۰۶). شوتز^{۱۲} و دیویس^{۱۳} (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که هیجان‌ها نقش مهمی در یادگیری خودنظم‌دهی بازی می‌کنند. به عبارت دقیق‌تر، ارزیابی‌هایی که افراد درباره هدف‌های خودشان و استانداردها ایجاد می‌کنند بر هیجان‌های آن‌ها و همچنین به‌نوبه خود بر رویکرد یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

1. Chan
2. Sachs
3. Fincham
4. Cain
5. Greene
6. Miller
7. Behrens
8. Newman
9. Zimmerman
10. Martinez-Pons
11. Pekrun
12. Schutz
13. Davis

پکران، گوئتز^۱، تیتز^۲ و پری^۳ (۲۰۰۲) همچنین شواهدی برای ارتباط بین هیجان‌ها و رفتار خودنظم‌دهی یادگیری به دست آورده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که هیجان‌های مثبت به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تر (راهبردهای فراشناختی، بسط و گسترش، سازمان‌دهی و تفکر انتقادی) مرتبط بود. نیک‌دل، کدیور، فرزاد، عرب‌زاده و کاووسیان (۱۳۹۱) نشان دادند که هیجان‌های خستگی، امیدواری، لذت و اضطراب با یادگیری خودنظم‌دهی رابطه دارند و در تعامل باهم ۵۵ درصد از تغییرات یادگیری خودنظم‌دهی را تبیین می‌کنند. از میان آن‌ها متغیر خستگی از کلاس بالاترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را داشت.

در کل نتایج پژوهش‌های موردبحث به‌صورت مجزا ارتباط بین متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری دانشجویان را نشان می‌دهند، با بررسی همزمان این متغیرها می‌توان کارآمدی نسبی آن‌ها در پیش‌بینی رویکردهای عمقی و سطحی را برآورد کرد؛ از لحاظ کاربردی انتظار می‌رود نتایج پژوهش حاضر با آشکار ساختن سهم هر یک از مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی در درگیری شناختی دانشجویان، اطلاعات مفیدی را در اختیار استادان، مدیران و سایر دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی (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. به‌طور مشخص این پژوهش در پی دستیابی به این سؤال است که چه رابطه‌ای بین باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی به‌صورت یکجا با رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان وجود دارد؟

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دختر و پسر علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل می‌دادند. با توجه به اینکه جامعه موردنظر بسیار وسیع و گسترده بود، برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به شیوه تصادفی استفاده شد. در این پژوهش تعداد ۳۹۶ نفر (۲۹۴ زن و ۱۰۲ مرد) از دانشجویان علوم انسانی از جمله دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی، علوم سیاسی، علوم اجتماعی، مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مورد مطالعه قرار گرفتند (میانگین سنی گروه نمونه ۲۵ سال و ۳ ماه و با انحراف معیار ۷/۸۲).

1. Goetz
2. Titz
3. Perry

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری، باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه استفاده شد.

۱- پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: پرسشنامه معرفت‌شناختی^۱ (EQ؛ شومر، ۱۹۹۰) برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به‌عنوان یک سازه چندبعدی مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) تحلیل عاملی پرسشنامه معرفت‌شناختی شومر دو عامل را نشان داد. این دو عامل بر اساس محتوای سؤال‌های تحت پوشش "دانش ساده/قطعی" و "یادگیری سریع/ثابت" نام‌گذاری شده‌اند. نمره بالا در عامل اول یعنی "دانش ساده/قطعی" به این معنی است که فرد موضوعات و یافته‌های علمی را واقعیت‌های مجزا از هم مطلق، عینی و بدون ابهام که امکان خطا و اشتباه در آن وجود ندارد در نظر می‌گیرد. درحالی‌که نمرات کم اشاره به این دارد که دانش مجسم، به‌هم‌پیوسته، پیچیده، غیرقطعی و همیشه در حال کامل شدن است. نمره بالا در عامل "یادگیری سریع/ثابت" حاکی از این است که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیرقابل تغییر در نظر می‌گیرد و اعتقاد دارد که یادگیری به‌صورت سریع اتفاق می‌افتد و باید از درگیری و فعالیت مداوم خودداری کرد. درحالی‌که نمرات پایین اشاره به باورهایی دارد که یادگیری یک فرآیند تدریجی و مستلزم تلاش و صرف زمان است. در زمینه پایایی، رضایی (۱۳۸۹) برای کل پرسشنامه ضریب آلفای ۰/۶۳ و برای عامل دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت به ترتیب برابر ۰/۶۸ و ۰/۶۶ گزارش کرده است.

۲- پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی: در این پژوهش بخشی از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) استفاده شد که شامل ۷۵ سؤال است. مقیاس‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: (۱) لذت - ۱۰ سؤال، (۲) امید - ۶ سؤال، (۳) غرور - ۶ سؤال، (۴) خشم - ۹ سؤال، (۵) اضطراب - ۱۱ سؤال، (۶) شرمساری - ۱۱ سؤال، (۷) ناامیدی - ۱۰ سؤال و (۸) خستگی - ۱۱ سؤال. در این پرسشنامه از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش رضایی (۱۳۹۲) نشان داد که مقیاس‌های پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارند. در پژوهش رضایی (۱۳۹۲) پایایی مقیاس‌های مربوط به هیجان‌های تحصیلی یادگیری در دامنه‌ای از ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ به دست آمد. پکران، گوئتز، فرنزل^۲، بارچفلد^۳ و پری (۲۰۱۱) ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای هرکدام از مقیاس‌ها را در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی آلفای کرانباخ برای هیجان‌های

1. Epistemology Questionnaire (EQ)

2. Frenzel

3. Barchfeld

لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۸۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ به دست آمد.

۳- راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ (MSLQ-پینتریچ و دی گروت^۲، ۱۹۹۰): در پژوهش حاضر برای سنجش خودکارآمدی از بخشی از سؤالات پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استفاده شد. مقیاس کارآمدی شخصی این پرسشنامه از ۹ ماده با توجه به اعتماد و شایستگی تصویری در عملکرد تکالیف کلاسی تشکیل شده است. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ضریب پایایی این مقیاس را $\alpha=0/89$ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای مقیاس خودکارآمدی برابر ۰/۷۵ به دست آمد.

۴- سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه^۳ (ASSIS؛ تایت، انتوستیل و مک کیون، ۱۹۹۸): برای اندازه‌گیری رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری اجرا شد. نسخه کوتاه این پرسشنامه شامل ۳۲ سؤال است که دانشجویان بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) به سؤال‌ها پاسخ دادند. در رویکرد یادگیری عمقی خرده مقیاس‌ها عبارت بودند از: جستجوی معنی، اندیشه‌های مرتبط، استفاده از شواهد و علاقه به نظریه‌ها. رویکردهای سطحی هم شامل خرده مقیاس‌های بی‌هدفی، به یادسپاری نامربوط، برنامه تحصیلی محدود و ترس از شکست است. انتویستل، تایت و مک کیون (۲۰۰۰) ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه را با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از ۱۲۸۴ دانشجو بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش ضمن تأیید ساختار عاملی پرسشنامه بر اساس مبانی نظری موجود، ضریب پایایی (ضریب آلفای کرانباخ) رویکردهای عمقی و سطحی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای رویکردهای عمقی و سطحی یادگیری به ترتیب برابر ۰/۷۶ و ۰/۷۷ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

در این پژوهش ابتدا پرسشنامه‌ها در یک مقیاس کوچک‌تر به صورت مقدماتی اجرا شدند و قابلیت فهم، اشکالات سؤال‌ها و ضرایب پایایی مقیاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفتند. بلافاصله بعد از اجرای مقدماتی و رفع ابهامات و اشکالات، اجرای اصلی بر اساس دستورالعمل‌های مربوطه بر دانشجویان گروه نمونه در شرایط یکسان صورت گرفت.

1. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
2. De Groot
3. Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)

یافته‌ها

برای بررسی همبستگی بین مقیاس‌های هیجان‌های تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری دانشجویان از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه دوبه‌دوی این متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای مربوط به هیجان‌های تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی و رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری دانشجویان

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱- لذت												
۲- امید	۰/۶۶**											
۳- غرور	۰/۵۳**	۰/۳۸**										
۴- خشم	۰/۴۰**	-۰/۴۲**	۱									
۵- اضطراب	۰/۲۱**	-۰/۳۱**	-۰/۱۳*	۱								
۶- شرم	۰/۲۸**	-۰/۲۴**	-۰/۱۴*	۰/۶۹**	۱							
۷- ناامیدی	۰/۴۱**	-۰/۴۳**	-۰/۲۴**	۰/۷۳**	۰/۸۰**	۱						
۸- خستگی	۰/۳۹**	-۰/۴۰**	-۰/۰۷	۰/۶۸**	۰/۶۹**	۰/۸۱**	۱					
۹- دانش ساده / قطعی	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۱۸**	۰/۲۲**	۰/۳۴**	۰/۲۸**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۱			
۱۰- یادگیری سریع / ثابت	۰/۴۴**	-۰/۴۴**	-۰/۲۰**	۰/۵۰**	۰/۳۴**	۰/۴۰**	۰/۵۲**	۰/۵۰**	۰/۰۷	۱		
۱۱- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۰**	۰/۵۱**	۰/۴۰**	-۰/۲۸**	-۰/۲۴**	-۰/۲۰**	-۰/۲۹**	-۰/۲۱**	-۰/۱۷**	-۰/۲۸**	۱	
۱۲- سطحی	۰/۱۹**	-۰/۱۸**	-۰/۰۲	۰/۵۲**	۰/۵۷**	۰/۵۲**	۰/۵۶**	۰/۵۷**	۰/۴۰**	۰/۳۵**	-۰/۱۱*	۱
۱۳- عمقی	۰/۵۴**	۰/۴۴**	۰/۲۴**	-۰/۲۸**	-۰/۱۴*	-۰/۲۰**	-۰/۲۹**	-۰/۳۱**	۰/۱۰	-۰/۳۸**	۰/۳۱**	-۰/۱۴*

۰/۰۱ < p < ** و ۰/۰۵ < p < * (آزمون دو دامنه)

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود رویکرد عمقی یادگیری با همه متغیرها به غیر از باورهای معرفت‌شناختی دانش ساده/ قطعی رابطه معنی‌داری دارد. در بین این متغیرها بالاترین رابطه مثبت با هیجان لذت یادگیری و بالاترین رابطه منفی را با باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت دارد. رویکرد سطحی یادگیری با همه متغیرها به غیر از هیجان تحصیلی غرور رابطه معنی‌داری دارد. رابطه رویکرد سطحی یادگیری با هیجان‌های تحصیلی اضطراب، ناامیدی، شرم، خشم و خستگی به‌صورت مثبت در سطح قوی و معنی‌دار است.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای هیجان‌های تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی در پیش‌بینی رویکردهای عمقی یادگیری دانشجویان از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد استفاده شد. در رگرسیون چندگانه استاندارد همه متغیرهای پیش‌بین به‌طور همزمان وارد تحلیل می‌شوند و هر متغیر پیش‌بین بر اساس توان پیش‌بینی خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (پلنت^۱، ۱۳۹۴). تحلیل‌های مقدماتی به‌منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، هم خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. مقادیر گزارش‌شده برای Tolerance و VIF در جدول ۴ حاکی از آن است که از مفروضه هم خطی تخطی نشده است (ارزش Tolerance کمتر از ۰/۱ یا ارزش VIF بالای ۱۰ بیانگر تخطی از این مفروضه است). همچنین بررسی نمودار پراکنش و نمودار Normal (P-P) Plot و نمودار پراکنش پس‌ماندهای استانداردشده نشان داد که از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، یکسانی پراکندگی تخطی نشده است.

در این پژوهش برای پیش‌بینی رویکردهای عمقی یادگیری دانشجویان با استفاده از روش رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد مدل معنی‌داری به دست آمد ($R^2=0/334$ ؛ $F(11, 307)=13/979$ ؛ $P=0/001$) که جداول ۲ و ۳ آن را نشان می‌دهند. جدول ۴ نیز سهم هر یک از متغیرهای واردشده به مدل در پیش‌بینی رویکردهای عمقی یادگیری را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در این مدل دو متغیر از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشند. متغیر هیجان تحصیلی لذت یادگیری دارای ارزش بتای مثبت (به ترتیب برابر $0/375$ = بتا، $P<0/001$) و در مقابل باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت ($0/152$ = -بتا، $P=0/01$) دارای ارزش بتای منفی بودند.

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا همزمان برای رویکرد یادگیری عمقی دانشجویان

مدل	R	R ²	R ² تعدیل‌شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۵۷۸ ^a	۰/۳۳۴	۰/۳۱۰	۷/۱۵۴۹۷

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، خودکارآمدی، دانش ساده/ قطعی، یادگیری سریع/ ثابت، غرور، شرم، امید، اضطراب، لذت، خشم، خستگی و ناامیدی.

b. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری عمقی

جدول ۳: خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجذورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای رویکرد یادگیری عمقی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	d.f	MS	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۷۸۷۲/۱۵۳	۱۱	۷۱۵/۶۵۰	۱۳/۹۷۹	۰/۰۰۰۱ ^a
باقی مانده	۱۵۷۱۶/۴۲۲	۳۰۷	۵۱/۱۹۴		
کل	۲۳۵۸۸/۵۷۴	۳۱۸			

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، خودکارآمدی، دانش ساده/ قطعی، یادگیری سریع/ ثابت، غرور، شرم، امید، اضطراب، لذت، خشم، خستگی و ناامیدی.

b. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری عمقی

جدول ۴: خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی رویکرد یادگیری عمقی دانشجویان

آماره‌های چند هم خطی		سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		مدل
VIF	Tolerance			بتا	خطای استاندارد	B	
		۰/۰۰۰۱	۶/۶۰۳		۵/۲۷۰	۳۴/۸۰۰	(ثابت)
۲/۴۵۷	۰/۴۰۷	۰/۰۰۰۱	۵/۱۲۹	۰/۳۷۵	۰/۱۱۷	۰/۵۹۸	لذت
۲/۱۳۶	۰/۴۶۸	۰/۰۷۲	۱/۸۰۴	۰/۱۲۳	۰/۱۶۴	۰/۲۹۶	امید
۱/۵۸۷	۰/۶۳۰	۰/۴۰۷	-۰/۸۳۱	-۰/۰۴۹	۰/۱۲۴	-۰/۱۰۳	غرور
۴/۵۰۶	۰/۲۲۲	۰/۵۰۱	۰/۶۷۴	۰/۰۶۷	۰/۰۹۸	۰/۰۶۶	خشم
۲/۶۹۸	۰/۳۷۱	۰/۳۲۹	۰/۶۷۷	۰/۰۷۵	۰/۰۶۹	۰/۰۶۷	اضطراب
۳/۱۴۵	۰/۳۱۸	۰/۶۵۷	-۰/۴۴۴	-۰/۰۳۷	۰/۰۷۵	-۰/۰۳۳	شرم
۵/۵۵۵	۰/۱۸۰	۰/۷۷۰	۰/۲۹۳	۰/۰۳۲	۰/۰۹۲	۰/۰۲۷	ناامیدی
۴/۵۱۰	۰/۲۲۲	۰/۱۱۰	-۱/۶۰۴	-۰/۱۵۹	۰/۰۹۰	-۰/۱۴۵	خستگی
۱/۲۸۴	۰/۷۷۹	۰/۲۶۱	۱/۱۲۷	۰/۰۵۹	۰/۰۸۸	۰/۰۹۹	دانش ساده/ قطعی
۱/۵۶۶	۰/۶۳۸	۰/۰۱۰	-۲/۵۹۹	-۰/۱۵۲	۰/۱۳۲	-۰/۳۴۴	یادگیری سریع/ ثابت
۱/۵۷۸	۰/۶۳۴	۰/۵۸۴	۰/۵۴۸	۰/۰۳۲	۰/۰۹۳	۰/۰۵۱	خودکارآمدی تحصیلی

a. متغیر ملاک: رویکرد یادگیری عمقی

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پژوهش حاضر در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری سطحی دانشجویان نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد استفاده شد. تحلیل‌های مقدماتی حاکی از عدم تخطی از مفروضه‌های این آزمون بودند. برای پیش‌بینی رویکردهای یادگیری سطحی دانشجویان از روش رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد نیز مدل معنی‌داری به دست آمد ($R^2=0/446$; $F(11, 302)=22/100$; $P < 0/001$) که جداول ۵ و ۶ آن را نشان می‌دهند. جدول ۷ نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری سطحی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود در این مدل تنها سه متغیر از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشند. دو متغیر هیجان تحصیلی اضطراب دارای ارزش بتای ($0/246 = \beta$ ، $P = 0/001$) و خستگی ($0/193 = \beta$ ، $P = 0/034$) و متغیر باور معرفت‌شناختی دانش ساده/قطعی دارای ارزش بتای ($0/210 = \beta$ ، $P < 0/0001$) بودند.

جدول ۵: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا همزمان برای رویکردهای یادگیری سطحی دانشجویان

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۶۶۸ ^a	۰/۴۴۶	۰/۴۲۶	۷/۹۱۲۳۸

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، خودکارآمدی، دانش ساده/قطعی، یادگیری سریع/ثابت، غرور، شرم، امید، اضطراب، لذت، خشم، خستگی و ناامیدی.

b. متغیر ملاک: رویکردهای یادگیری سطحی

جدول ۶: خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجذورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای

رویکردهای یادگیری سطحی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	d.f	MS	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۱۵۲۱۹/۵۵۸	۱۱	۱۳۸۳/۵۹۶	۲۲/۱۰۰	۰/۰۰۰۱ ^a
باقی‌مانده	۱۸۹۰۶/۹۵۹	۳۰۲	۶۲/۶۰۶		
کل	۳۴۱۲۶/۵۱۷	۳۱۳			

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، خودکارآمدی، دانش ساده/قطعی، یادگیری سریع/ثابت، غرور، شرم، امید، اضطراب، لذت، خشم، خستگی و ناامیدی.

b. متغیر ملاک: رویکردهای یادگیری سطحی

جدول ۷: خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی رویکردهای یادگیری سطحی دانشجویان

آماره‌های چند هم خطی		سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		مدل
VIF	Tolerance			بتا	خطای استاندارد	B	
		۰/۰۴۲	۲/۰۴۲		۵/۸۷۴	۱۱/۹۹۶	(ثابت)
۲/۴۵۷	۰/۴۰۷	۰/۳۶۸	-۰/۹۰۲	۰/۰۶۱	۰/۱۳۰	-۰/۱۱۷	لذت
۲/۱۳۶	۰/۴۶۸	۰/۲۳۶	۱/۱۸۸	۰/۰۷۴	۰/۱۸۳	۰/۲۱۷	امید
۱/۵۸۷	۰/۶۳۰	۰/۴۸۳	۰/۷۰۲	۰/۰۳۸	۰/۱۳۸	۰/۰۹۷	غرور
۴/۵۰۶	۰/۲۲۲	۰/۶۸۷	-۰/۴۰۳	-۰/۰۳۷	۰/۱۱۰	-۰/۰۴۴	خشم
۲/۶۹۸	۰/۳۷۱	۰/۰۰۱	۳/۴۹۵	۰/۲۴۶	۰/۰۷۷	۰/۲۶۹	اضطراب
۳/۱۴۵	۰/۳۱۸	۰/۵۰۳	۰/۶۷۰	۰/۰۵۱	۰/۰۸۴	۰/۰۵۹	شرم
۵/۵۵۵	۰/۱۸۰	۰/۲۱۰	۱/۲۵۷	۰/۱۲۷	۰/۱۰۲	۰/۱۲۹	نامیدی
۴/۵۱۰	۰/۲۲۲	۰/۰۳۴	۲/۱۲۴	۰/۱۹۳	۰/۱۰۱	۰/۲۱۴	خستگی
۱/۲۸۴	۰/۷۷۹	۰/۰۰۰۱	۴/۳۱۸	۰/۲۱۰	۰/۰۹۸	۰/۴۲۲	دانش ساده/ قطعی
۱/۵۶۶	۰/۶۳۸	۰/۰۶۳	۱/۸۶۳	۰/۱۰۰	۰/۱۴۷	۰/۲۷۵	یادگیری سریع/ ثابت
۱/۵۷۸	۰/۶۳۴	۰/۸۸۲	-۰/۱۴۹	-۰/۰۰۸	۰/۱۰۴	-۰/۰۱۵	خودکارآمدی تحصیلی

a. متغیر ملاک: رویکردهای یادگیری سطحی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از مطالعه حاضر رابطه آشکاری بین هیجان‌های تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی و رویکردهای عمقی و سطحی یادگیری دانشجویان را نشان داد. نتایج حاکی از آن بود که هیجان تحصیلی لذت از یادگیری و باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای رویکرد عمقی یادگیری هستند (هیجان تحصیلی لذت از یادگیری دارای ارزش بتای مثبت و باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت دارای ارزش بتای منفی). در مدل پیش‌بینی رویکرد سطحی یادگیری، دو متغیر هیجان تحصیلی اضطراب و خستگی از یادگیری و باور معرفت‌شناختی دانش ساده/ قطعی از لحاظ آماری معنی‌دار بودند (هر سه دارای ارزش بتای مثبت بودند).

در ارتباط با باورهای معرفت‌شناختی نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته یکدست نیستند. برخی از مطالعات (برای مثال شومر، کروزا^۱ و رودز^۲، ۱۹۹۲؛ چراو، دانکل و بندیکسن، ۱۹۹۵؛ چان و ساچز، ۲۰۰۱؛ امامی، ۱۳۷۷؛ محمودی اصل، ۱۳۸۱) نشان داده‌اند که باور به دانش ساده با استفاده از راهبردهای پیچیده همبستگی منفی دارد. پژوهش‌های دیگر به ارتباط مثبت بین باور به قطعی بودن علم و پیشرفت تحصیلی و خودگردانی در یادگیری اشاره دارند (برای مثال، محمدی، ۱۳۸۰؛ طلائی، ۱۳۷۹). برخی دیگر از مطالعات (مویس^۳، ۲۰۰۴؛ شومر، ۱۹۹۳؛ شومر و همکاران، ۱۹۹۲) نیز نشان داده‌اند که باورهای درباره ساختار و قطعیت دانش، فهمیدن، فرا ادراک و تعبیر و تفسیر اطلاعات و باورهای درباره سرعت یادگیری و توانایی برای یادگیری، فهمیدن، ارزش‌گذاری یادگیری و در کل عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج پژوهش رضایی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ ثابت با رویکرد سطحی همبستگی مثبت ولی با رویکرد عمقی همبستگی منفی معنی‌دار دارد. در این پژوهش رابطه باورهای معرفت‌شناختی دانش ساده/ قطعی با هر دو رویکرد مثبت معنی‌دار بود. این نتایج دور از انتظار نبودند و پژوهش‌های قبلی نیز به نتایج مشابهی دست‌یافته بودند. برای مثال، چان (۲۰۰۳) رابطه مثبتی بین قطعیت دانش و رویکرد سطحی گزارش کرده است. نتایج پژوهش داهل^۴، بالس^۵ و تیوری^۶ (۲۰۰۵) نیز حاکی از آن است که رابطه منفی بین باورهای معرفت‌شناختی دانش ساده و توانایی ثابت با خودنظم‌دهی فراشناختی وجود دارد. لازم به ذکر است که نمره بالا در باور معرفت‌شناختی "دانش ساده/ قطعی" به این معنی است که فرد موضوعات و یافته‌های علمی را واقعیت‌های مجزا از هم مطلق، عینی و بدون ابهام که

1. Crouse
2. Rhodes
3. Muis
4. Dahl
5. Bals
6. Turi

امکان خطا و اشتباه در آن وجود ندارد در نظر می‌گیرد. درحالی‌که نمرات کم اشاره به این دارد که دانش مجسم، به‌هم‌پیوسته، پیچیده، غیرقطعی و همیشه در حال کامل شدن است. نمره بالا در عامل "یادگیری سریع/ ثابت" نیز حاکی از این است که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیرقابل تغییر در نظر می‌گیرد و اعتقاد دارد که یادگیری به‌صورت سریع اتفاق می‌افتد و باید از درگیری و فعالیت مداوم خودداری کرد. درحالی‌که نمرات پایین اشاره به باورهایی دارد که یادگیری یک فرآیند تدریجی و مستلزم تلاش و صرف زمان است. با توجه به اینکه در این پژوهش نتایج حاکی از این بود که باور در یادگیری سریع/ ثابت اثر آشکاری بر رویکرد عمقی دارد، بنابراین مربیان و استادان محترم بایستی تلاش کنند تا این باور که یادگیری یک فرآیند تدریجی و مستلزم تلاش و صرف زمان است را ایجاد نمایند.

در این پژوهش نتایج همچنین نشان داد که هیجان تحصیلی لذت از یادگیری در پیش‌بینی رویکرد عمقی یادگیری و هیجان‌های اضطراب و خستگی در پیش‌بینی رویکرد سطحی بیشترین سهم را دارند. همسو با این نتایج، سپهریان آذر و اقبالی (۱۳۹۴) نشان دادند که رابطه اضطراب، خستگی و عصبانیت با یادگیری خودگردان منفی و معنی‌دار است. نتایج تحلیل رگرسیون در این پژوهش حاکی از آن بود که متغیر لذت از کلاس بالاترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی یادگیری خودگردان را دارد. نتایج پژوهش تیتز (۲۰۰۱) نیز نشان داد که همبستگی معنی‌داری بین هیجان‌های مثبت و خودنظم‌دهی تصویری و همچنین هیجان‌های منفی و نظم‌دهی بیرونی تصویری وجود دارد. رضایی، مصرآبادی و محمدزاده (۱۳۹۳) نیز گزارش کرده‌اند که اضطراب مرتبط به کلاس (با ارزش بتای منفی)، شرم مرتبط به یادگیری (با بتای منفی)، غرور و شرم مرتبط به آزمون (به ترتیب با بتای مثبت و منفی) متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار عملکرد تحصیلی هستند. نتایج پژوهش آرتینو^۱، لا روچه^۲ و دورنینگ^۳ (۲۰۱۰) نیز حاکی از آن بود که اضطراب و خستگی هر دو به‌صورت منفی با نمره آزمون دوره ارتباط دارند. به نظر می‌رسد که هیجان فعال‌ساز لذت باعث افزایش انگیزش درونی و در کل باعث تأثیر مثبت بر استفاده از راهبردهای پیچیده یادگیری می‌شود ولی اضطراب و خستگی از طریق کاهش انگیزش درونی تأثیر منفی و بازدارنده بر درگیری شناختی دارند. این نتایج به‌طور وضوح در راستای این مفروضه است که انواع مختلف هیجان‌ها اهمیت زیادی در درگیری دانشجویان به مطالعه و یادگیری دارند. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند کاربردهای مهمی در محیط‌های آموزشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اگرچه خودکارآمدی در معادله‌های رگرسیون وارد نشده، ولی ضرایب همبستگی آن با رویکردهای یادگیری معنی‌دار است. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که

-
1. Artino
 2. La Rochelle
 3. Durning

خودکارآمدی قوی‌ترین پیش‌بین عملکرد تحصیلی است (رضایی، خورشیا و مقامی، ۱۳۹۱؛ رضایی و سیف، ۱۳۸۴؛ ال‌هارتی^۱، واس^۲ و ایساکسون^۳، ۲۰۱۰؛ زیمرمن، بندورا^۴ و مارتینز-پونز، ۱۹۹۲؛ پاجاریز^۵ و میلر^۶، ۱۹۹۷). یادگیرندگان دارای باورهای خودکارآمدی بالا، به مهارت‌ها و توانایی‌هایشان برای انجام خوب اعتماد دارند و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. همچنین این افراد تمایل به تلاش بیشتر و پشتکار جهت دستیابی به سطوح بالاتر عملکرد تحصیلی در مقایسه با یادگیرندگان دارای خودکارآمدی پایین دارند (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ شانک، ۱۹۹۱). عابدینی، باقریان و کدخدایی (۱۳۸۹) نشان دادند که دانش آموزان با خودکارآمدی بالا از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و اضطراب امتحان کمتری دارند. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نیز دریافتند که دانش‌آموزان دبیرستان با خودکارآمدی بالا به احتمال بیشتری استفاده از راهبردهای شناختی و یادگیری خودنظم‌دهی را گزارش می‌کنند. شانک (۱۹۹۶) نشان داد که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا بر تکالیف مختلف تحصیلی بهتر از دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین تسلط دارند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که کارآمدی شخصی بر باور 'من می‌توانم' تأکید دارد و این باور یادگیرندگان آن‌ها را قادر می‌سازد تا در انجام تکالیف اصرار ورزند و موفقیت نصیبشان گردد؛ بنابراین برای بهبود روش‌های یادگیری و در نهایت عملکرد تحصیلی توصیه می‌شود استادان محترم خودباوری (باور من می‌توانم) را در دانشجویان تقویت نمایند.

یافته‌های این پژوهش با چندین محدودیت مواجه است: اول اینکه در پژوهش حاضر از روش خود گزارشی و پرسشنامه برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی برای بررسی این متغیرها از مصاحبه، یادآوری‌های برانگیخته‌شده، تفکر با صدای بلند، گفتگو یا مکالمه‌ها و یادداشت‌های روزانه استفاده گردد تا نتایج دقیق‌تری حاصل گردد (رضایی، ۱۳۹۴). دوم اینکه این نتایج ممکن است در بافت‌های تحصیلی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابند. بنابراین تحقیقات دیگری ترجیحاً طرح‌های پژوهشی طولی لازم است تا به روابط چند متغیری بین عملکرد کلاسی یادگیرندگان و جهت‌گیری انگیزشی و هیجان‌های پیشرفت در بافت‌های کلاسی و گروه‌های سنی متفاوت پردازد. سوم اینکه برخی از متغیرهای پژوهش حاضر تأثیر مستقیمی بر رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری نداشتند، اما ارتباط آن‌ها با این رویکردها معنادار بود. به همین دلیل توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و

-
1. Al-Harthy
 2. Was
 3. ISaacson
 4. Bandura
 5. Pajares
 6. Miller

تصورات از یادگیری با روش آماری تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گیرند تا متغیرهایی که بر رویکردهای یادگیری اثر مستقیم و غیرمستقیم دارند، به صورت دقیق‌تر شناسایی شوند. سوم اینکه نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقدار زیادی از واریانس عملکرد تحصیلی توسط عوامل دیگری پیش‌بینی می‌شود، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند به این موضوع عوامل مؤثر دیگر در عملکرد تحصیلی از قبیل استعداد تحصیلی، سبک‌های شناختی و یادگیری، ساختار کلاسی، راهبردهای خودنظم‌دهی، ویژگی‌های شخصیتی و... که احتمال می‌رود در تبیین رویکردهای یادگیری نقش داشته باشند را مورد پژوهش قرار دهند. در نهایت اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تبریز تشکیل می‌دادند. بنابراین برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل دانشجویان، استفاده از نمونه‌های آماری از دانشگاه‌های دیگر که ساختار متفاوتی با دانشگاه پیام نور دارند ضروری به نظر می‌رسد. از این رو پیشنهاد می‌شود که تحقیقات مشابهی روی دانشجویان سایر دانشگاه‌ها انجام شود.

منابع

- آقازاده، سید ابراهیم؛ رضایی، اکبر و محمدزاده، علی (۱۳۸۸)؛ رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. *تازه‌های علوم شناختی*. ۴۴، ۶۳-۷۴.
- امامی، سها (۱۳۷۷)؛ بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- پلنت، جولی (۱۳۹۴)؛ *راهنمای نجات SPSS* (ترجمه اکبر رضایی). تبریز: انتشارات فروزش. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۰).
- حسن‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۰)؛ بررسی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان پسر و دختر شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۸)؛ نقش باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های تفکر، راهبردهای یادگیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۶، ۱۸۵-۲۰۱.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۹)؛ پایایی و ساختار عاملی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱، ۵۵-۷۰.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۰)؛ رابطه باورهای معرفت‌شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۴۹، ۱-۱۴.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۲)؛ اندازه‌گیری هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و آزمون: بررسی روایی درونی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در جامعه دانشجویان ایرانی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۲، ۱-۲۲.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۴)؛ *روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش: نظریه‌ها، پژوهش‌ها و الگوها*. تبریز: انتشارات آیدین.
- رضایی، اکبر؛ مصرآبادی، جواد و محمدزاده، علی (۱۳۹۳)؛ رابطه بین هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱ (۱۹)، ۱۵۹-۱۸۰.
- رضایی، اکبر؛ خورش، محسن و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱)؛ بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی. *روانشناسی تربیتی*، ۲۶، ۲۱۱-۲۳۴.
- رضایی، اکبر و پاشایی، لیلا (۱۳۸۹)؛ رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۹، ۱۰۹-۱۲۶.
- رضایی، اکبر و خداخواه، شبنم (۱۳۸۸)؛ رابطه‌ی بین سبک‌های فرزند پروری و باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۵، ۱۱۷-۱۳۴.
- رضایی، اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴)؛ نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۸۴، ۴۳-۸۵.
- سپهریان آذر، فیروزه و اقبالی، امجد (۱۳۹۴)؛ رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۸ (۱۴)، ۱۷-۳۰.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش ششم). تهران: دوران.

- شانک، دیل. اچ. (۱۳۹۳)؛ نظریه‌های یادگیری: چشم‌اندازی تربیتی (ویرایش ششم). (ترجمه اکبر رضایی). تبریز: انتشارات آیدین. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۲).
- طلایی، خداکرم (۱۳۷۹)؛ روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودگردانی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سوم نظام جدید دبیرستان‌های شهر تبریز در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه‌السادات (۱۳۸۹)؛ بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی- فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. تازه‌های علوم شناختی، ۳، ۴۸-۳۴.
- فتح‌آبادی، جلیل و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ بررسی تأثیر روش‌های مختلف سنجش (تشریحی یا چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۴، ۴۶-۲۱.
- محمدی، محبوبه (۱۳۸۰)؛ بررسی تحولی باورهای معرفت‌شناختی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان و جوانان شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.
- محمودی اصل، محمد (۱۳۸۱)؛ بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهرستان میاندوآب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
- مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۷۴)؛ بررسی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاووسیان، جواد (۱۳۹۱)؛ رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. روان‌شناسی کاربردی، ۶ (۲۱)، ۱۱۹-۱۰۳.
- Alderson, J. C. and Wall, D. (1993); Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 2, 115-129. Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong, *Language and Education*, 11, 1: 38-54.
- Al-Harthy, I. S.; Was, C. A. and Isaacson, R. M. (2010); Goals, efficacy and metacognitive self-regulation. A path analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20
- Artino, A. R.; La Rochelle, J. S. and Durning, S. J. (2010); Second year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44, 1203-1212.
- Bendixen, L. D.; Schraw, G. and Dunkle, M. E. (1998); Epistemic beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132, 187-200.
- Biggs, J. B. (2001); *Enhancing learning: A matter of style or approach?* In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chan, C. K. and Sachs, J. (2001); Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 192-210.
- Chan, K. W. (2003); Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.

- Cheng, L. (1997); How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11(1), 38-54.
- Dahl, T. I.; Bals, M. and Turi, A. L. (2005); Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Diseth, Å. and Martinsen, Ø. (2003); Approaches to learning cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207.
- Eggen, P. and Kauchak, D. (2013); *Educational Psychology: Windows on classrooms* (9th Ed). Boston: Pearson.
- Entwistle, N. J.; Tait, H. and McCune, V. (2000); Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Fincham, F. D. and Cain, K. M. (1986); Learned helplessness in humans: A developmental analysis. *Developmental Review*, 6, 301-333.
- Greene, B. A. and Miller, R. B. (1996); Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Hofer, B. K. and 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. A. M. and 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.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976); On qualitative differences in learning (I & II). *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11 & 115-127.
- Miller, R. B.; Behrens, J. T.; Greene, B. A. and Newman, D. (1993); Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Muis, K. R. (2004); Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317- 377.
- Pagares, F. and 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.
- Pekrun, R. (2006); The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R.; Goetz, T. and Frenzel, A. C. (2005); *Achievement Emotions Questionnaire- Mathematics (AEQ-M). User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A. C.; Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011); Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. and Perry, R. P. (2002); Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pintrich, P. and Schunk, D. (2002); *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, R. R. and DeGroot, E. V. (1990); Motivational and self-regulated learning components of Classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 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.
- Schommer, M.; Crouse, A. and 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.
- Schraw, G.; Dunkle, M. E. and Bendixen, L. D. (1995); Cognitive processes in well-defined and ill-defined problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 523-528.
- Schunk, D. (1991); Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1996); Goal and self-Evaluative Influences During Children's Cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schutz, P. A. and Davis, H. A. (2000); Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256.
- Septh, G. and Brown, R. (1990); Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 189-202.
- Tait, H.; Entwistle, N. and McCune, V. (1998); *ASSIST: A reconceptualization of the approaches to studying inventory*. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Thomas, P. and Bain, J. (1984); Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessment. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Titz, W. (2001); *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen* [Students' emotions in situations of learning]. Münster, Germany: Waxmann.
- Woolfolk, A. E. (2004); *Educational Psychology*. (9th Ed.). Pearson, International Edition.
- Zimmerman, B. J. and 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. and Martinez-Pons, M. (1992); Self-Motiration for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American educational research journal*, 29, 663-676.

The Relationship between Epistemological Beliefs, Achievement Emotions, and Self Efficacy with Students' Deep and Surface Learning Approaches

A. Rezaei^{1*}

Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University

Abstract

Objective: The purpose of the present study is to investigate the relationship between epistemological beliefs, Achievement Emotions, and Self Efficacy with Students' Deep and Surface Learning Approaches.

Method: For this, 396 students of humanities sciences (294 females and 102 males) from Payame Noor University – Tabriz branch were randomly selected, using multiple stage sampling. The Emotional Achievement Questionnaire, Epistemology Questionnaire (EQ), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), and Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) were completed by these students and the Pearson's Correlation Test and Standard or Simultaneous Multiple Regression Analysis were used to analyze the collected data.

Results: The Results showed that enjoyment Achievement Emotions (with positive Beta values) and Fast/ fixed learning epistemological beliefs (with negative Beta values) were the significant predictors for deep learning approach. In the prediction of surface learning approach model, anxiety, boredom Achievement Emotions and epistemological beliefs of simple/ absolute knowledge were statistically significant. All of these variables had positive Beta values in prediction of surface learning approach.

Conclusion: The results of this study indicate that component of Achievement Emotions and epistemological beliefs are accounted for the significant variance of Students' Deep and Surface Learning Approaches.

Keywords: Epistemological Beliefs, Self Efficacy, Surface Learning Approach, Deep Learning Approach, Achievement Emotions.