

## تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک‌های فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی در دانش آموزان متوسطه دوره دوم شهر تهران

سید علی مهربان<sup>۱</sup>، ابوالفضل کرمی<sup>۲\*</sup>، حسن اسدزاده<sup>۳</sup>، نعمت ستوده اصل<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۲/۷ صص ۲۳۶-۲۰۹ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۱/۲

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک‌های فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی در دانش آموزان متوسطه دوره دوم بود. (تعداد ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان مناطق آموزش و پرورش شهر تهران برای شرکت در این تحقیق انتخاب شدند). نمونه پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید که از این تعداد، ۲۲۰ نفر دانش آموز دختر و ۱۸۰ نفر دانش آموز پسر به پرسشنامه‌های سبک‌های فرزند پروری بامریند (BPSQ) و پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شومر (EQ) پاسخ دادند. نتایج این پژوهش نشان داد، سبک‌های فرزندپروری اقتداری تاثیر مستقیم مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند. سبک‌های فرزندپروری استبدادی تاثیر مستقیم منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند. در حالیکه سبک‌های فرزندپروری سهل انگاری تاثیر مستقیم منفی و غیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد پرسشنامه باورهای معرفت شناختی با پیشرفت تحصیلی نشان داده شده اند، که ساده بودن، قطعیت و منبع دانش همبستگی مثبت و رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی دارند، ولی یادگیری ذاتی و یادگیری سریع، همبستگی منفی با پیشرفت تحصیلی دارند.

**واژه‌های کلیدی:** سبک‌های فرزندپروری، باورهای معرفت شناختی، پیشرفت تحصیلی.

۱. دکتری روانشناسی عمومی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۴. دانشیار مرکز تحقیقات مراقبتهای پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی سمنان، سمنان، ایران

\* نویسنده مسئول مقاله: [a.Karami@atu.ac.ir](mailto:a.Karami@atu.ac.ir)

## مقدمه

امروزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی به عنوان مسأله ای عمده در نظام آموزش و پرورش هر کشوری مطرح است؛ به طوری که میزان پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام های آموزشی و موفقیت در فعالیت های علمی مورد توجه دست اندر کاران نظام آموزش و پرورش قرار گرفته است. از نگاه دیگر پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش آموزان و یادگیرندگان، والدین، نظریه پردازان و محققان تربیتی حائز اهمیت است. آموزگاران همواره در پی یافتن بهترین راه و روش های آموزشی هستند تا به کمک آن یادگیرندگانی داشته باشند که نه تنها مطالب ارائه شده در کلاس درس را به خوبی بفهمند بلکه در امور تحصیلی نیز خود انگیزه، فعال، علاقه مند، و موفق باشند. چرا که فارغ از همه مسائل، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به عنوان یکی از مهمترین ملاک های تعیین شایستگی معلمان و ارزیابی عملکرد آنان مطرح است (Rastegari, 1385). عملکرد و پیشرفت تحصیلی برای دانش آموزان نیز بسیار حائز اهمیت است؛ چرا که امروزه معدل تحصیلی به عنوان یک شاخص مهم از توانایی های علمی آنها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس یادگیرندگان می خواهند بدانند چگونه می توانند به بهترین نحو یاد بگیرند و پیشرفت تحصیلی بالایی نیز داشته باشند. از طرفی نظریه پردازان و محققان تربیتی برای ارائه نظریات خود پیرامون پیشرفت تحصیلی نیازمند شواهد تحقیقی و تجربی در فرهنگ ها و جوامع گوناگون هستند. حصول چنین خواست هایی مستلزم شناخت، درک و آگاهی بیشتر نسبت به پدیده پیشرفت تحصیلی و شناسایی عوامل تأثیر گذار بر آن است. بدیهی است که دستیابی به چنین بینشی بدون تفکر، تحقیق و سرمایه گذاری های فکری، عملی و مادی میسر نیست. از طرف دیگر، مسأله تربیت، مسأله حیات و ممت ملت هاست. بنای آن در خانواده آغاز می شود و در مدرسه و جامعه تکمیل می شود. به صراحت می توان گفت که مفهوم پیشرفت یا عقب ماندگی را از هر دیدی که بنگریم محصول تربیت است. قومی پیشرفته است که تربیت آن پیشرفته باشد و قومی عقب مانده است که تربیت آن عقب مانده است و این امر هم از نظر مادی و هم از نظر معنوی قابل تبیین است. یکی از مهمترین مسائلی که در آموزش و پرورش مطرح است، عملکرد و پیشرفت تحصیلی است. عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر جنبه های مهمی از زندگی آنان تأثیر می گذارد، از جمله ارتقا به مقاطع تحصیلی بالاتر، کسب شغل و جایگاه اجتماعی مناسب و رضایت خاطر (آبشا، ۲۰۱۲).

عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت تاثیر عوامل متعددی است، که از جمله این عوامل می توان به سبک های فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی اشاره کرد. ( آبشا، ۲۰۱۲؛ برایان<sup>۱</sup>، و همکاران، ۲۰۱۴؛ جمالی، و همکاران، ۱۳۹۲؛ گوآی<sup>۲</sup>، و همکاران، ۲۰۱۱). سبک های فرزندپروری به رفتارهای مشخص والدین اشاره دارد که به طور مجزا و در ارتباط با یکدیگر بر پیامدهای تحولی کودک اثر می گذارند و در برگیرنده میزان پاسخ گو بودن و مطالبه گر بودن والدین است (بروک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بامریند<sup>۴</sup> ( ۱۹۶۶به نقل از اژه ای، و همکاران، ۱۳۹۰). سه سبک برای فرزندپروری والدین پیشنهاد می کند: مستبد، مقتدر و آسان گیر. والدین مقتدر معمولاً انتظار دارند از فرزندانشان رفتارهای پخته ببینند و موازین رفتاری روشنی برای آنها وضع می کنند، کودکانشان را ترغیب می کنند تا مستقل باشند و نظام باز و انعطاف پذیری برای تعامل با فرزندانشان دارند. والدین مستبد معمولاً ارزش زیادی برای حفظ اقتدار خود قایل هستند و هرگونه تلاش از جانب فرزندان برای به چالش کشیدن این اقتدار را سرکوب میکنند، کودکان مجاز نیستند با والدین بحث کنند و یا به طور مستقل تصمیم بگیرند.

والدین آسان گیر به فرزندانشان اجازه میدهند رفتارهای خود را تنظیم نموده و برای خودشان تصمیم بگیرند، اما به ندرت قواعدی برای نظارت بر رفتارهای کودکانشان وضع می کنند. در تحقیقات مختلفی نشان داده شده است که بین هر یک از سبک های فرزندپروری مطرح شده با عملکرد و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد، از جمله می توان به پژوهش های اژه ای و همکاران (۱۳۹۰)، آبشا (۲۰۱۲)، و تنهایی و همکاران، (۱۳۸۸)، اشاره کرد. در پژوهش های متعددی بین سبک فرزندپروری مقتدر با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین سبکهای فرزندپروری مستبد و آسان گیر با عملکرد تحصیلی رابطه منفی نشان داده شده است. ( آبشا، ۲۰۱۲ ؛ اژه ای؛ و همکاران، ۱۳۹۰؛ اینگلدبی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴، بامریند (۱۹۷۱). والدین از طریق سبک های فرزندپروری خود اثرات بسیار مهم و چشمگیری در پیشرفت تحصیلی فرزندانشان در سطوح مختلف آموزش دارند. نوجوانان و جوانان، برای موفقیت در مراحل تحصیل و زندگی شان نیازمند اعتماد، حمایت، روابط نزدیک با خانواده خود، خصوصاً والدینشان هستند (رایس<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۰). به

---

1- Brian  
2-Gvay  
3-Brok  
4-Baumrind  
5-Ayngldby  
6-Rice

همین دلیل برخی از محققان پیشنهاد کرده اند که حمایت خانواده از نوجوانان که می توانند از پدر و مادر خود به دست آورند، پشتوانه محکمی در طول زندگیشان، به خصوص در طول گذر آنها از مدرسه می باشد. (استینبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ رایس و همکاران، ۱۹۹۰). لور<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۹۴). اشاره کرده اند که روابط و تعاملات بین والدین و نوجوانان نقش مهمی در رشد اعتماد به خود، حرمت خود، خودکارآمدی و تصویر خود در نوجوانان هم به شکل مثبت و هم به شکل منفی دارد.

طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به بررسی عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی، بیشتر از قبل توجه کرده اند (لنین برینک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). پیشرفت تحصیلی دربرگیرنده پاره ای از توانایی ها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک کردن، تشخیص دادن و تفکر می باشد و همچنین با مسائلی از قبیل هیجان، نگرش و ارزش گذاری ارتباط دارد. همچنین اکثر تحقیقات مربوط به باورهای معرفت شناختی، نشان داده که باورهای معرفت شناختی یاد گیرنده می تواند بر روی فرایندهای شناختی، فراشناخت، عملکرد، احساس شایستگی، علاقه به مدرسه، خودکنترلی، راهبردهای یادگیری، پشتکار، اعتماد به نفس و موفقیت اثر بگذارد (شومر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳، ۱۹۹۰؛ شومر و همکاران، ۲۰۰۰؛ کیان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از هاگان<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). تایکل<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند باورهای معرفت شناختی افراد رشد پاینده و قابل تحول است و می تواند از طریق آموزش رسمی و غیر رسمی متحول شود. این باورها از طریق تدریس، تربیت و سایر تجربی که فرایندهای شناختی را تحت تأثیر قرار می دهد قابل تغییر و دستکاری است. به این دلیل شناخت عوامل اثر گذار بر باورهای معرفت شناختی از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

با توجه به پژوهش های انجام گرفته یکی از راه های مهم برای تسهیل یادگیری، ارزیابی هم زمان جنبه هایی از شخصیت افراد و باورهای ایشان در مورد دانش و چگونگی فراگیری آن می باشد. باورهای معرفت شناختی (باورهای افراد درباره ماهیت دانش و دانستن)، با این عقیده که این باورها قسمتی عظیم از مکانیسم های زیر بنایی در یادگیری هستند، به عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار در پیشرفت تحصیلی مورد توجه صاحب نظران قرار گرفته است.

- 
- 1-Steinberg
  - 2-Lourde
  - 3-Lenin Brink
  - 4-Schommer
  - 5-Qian
  - 6-Hakan
  - 7-Taykl

مبحث باورهای معرفت شناختی از این لحاظ اهمیت ویژه ای در روان شناسی دارد که بدون شناخت انگیزه های رفتار، درک پدیده های روان شناختی امکان پذیر نمی باشد. بارها دیده شده دانش آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری شبیه به هم هستند، در پیشرفت تحصیلی تفاوت های زیادی با یکدیگر دارند. در نتیجه می توان گفت که عوامل انگیزشی و شناختی را یکی از عوامل درون فردی و مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانست (لینن برینک و همکاران، ۲۰۰۲). باورهای انگیزشی و معرفت شناختی در شکل گیری یک جهت گیری سیستماتیک مرتبط با پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش آموزان، نقش مهمی دارند (هی کیلا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

باورهای معرفت شناختی دربرگیرنده باورهای شخصی افراد درباره علم و نحوه اکتساب آن است. شومر (۱۹۹۰)، باورهای معرفت شناختی را نظامی از عقاید کم و بیش مستقل معرفی کرد. او در این زمینه ۴ بخش را عنوان کرد که عبارتند از: عقیده نسبت به ساده بودن دانش، عقیده مطلق انگاری دانش، عقیده ذاتی دانستن توانایی یادگیری و عقیده راجع به یادگیری سریع (کینگ و همکاران، ۱۹۹۴). بطورکلی می توان گفت که ، باورهای معرفت شناختی، فرایند یاددهی و یادگیری را تحت تاثیر قرار می دهد (دوبیل و شومر، ۲۰۰۱). باورهای معرفت شناختی، باورهای انگیزشی ما نظیر فعال بودن ما در استفاده از راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی ما را نیز تحت تاثیر قرار می دهند (شل و هاسمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

آقازاده و همکاران، (۱۳۸۸) در طی پژوهشی به این نتایج رسیدند که درگیری شناختی با متغیرهای خودکارآمدی، جهت گیری هدفی تسلطی، عملکردی و قطعیت دانش همبستگی مثبت معنادار دارد، ولی با جهت گیری هدفی بیرونی، یادگیری سریع و توانایی ذاتی یادگیری همبستگی منفی دارد. نتایج پژوهش رستگار و همکاران، (۲۰۱۰) نشان داد که اهداف پیشرفت، خودکارآمدی ریاضی و درگیری شناختی نقش واسطه ای در زمینه رابطه، باورهای معرفت شناختی و پیشرفت ریاضی دارند. در پژوهش لین و همکاران، (۲۰۱۲). رابطه باورهای معرفت شناختی و انگیزشی دانش آموزان دبیرستانی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن نشان داد که دانش آموزانی که عقاید قوی تری درباره دانش قابل تغییر دارند (ثابت نبودن دانش)، اضطراب امتحان بیشتری نیز تجربه می کنند. پاکدامن و همکاران (۲۰۱۳) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت شناختی و راهبردهای یادگیری، می توانند عملکرد تحصیلی را به خوبی پیش بینی کنند.

1-Haykila

2-Shall&amp;Hausman

با توجه به مطالب بیان شده و یافته های این پژوهش، محقق در پی تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک های فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی در دانش آموزان متوسطه می باشد. بر این اساس فرضیه های پژوهش به این شکل طراحی شدند:

فرضیه اول: شیوه فرزند پروری سهل انگارانه باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.  
فرضیه دوم: شیوه فرزند پروری استبدادی باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.  
فرضیه سوم: شیوه فرزند پروری اقتداری باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.  
فرضیه چهارم: اعتقاد به ساده بودن علم باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.  
فرضیه پنجم: اعتقاد به قطعی بودن علم باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.  
فرضیه ششم: اعتقاد به ذاتی بودن یادگیری علم باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.

فرضیه هفتم: اعتقاد به منبع دانش باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.  
فرضیه هشتم: اعتقاد به سریع بودن یادگیری باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود.

## روش پژوهش

### جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر مطالعه ای توصیفی است، طرح پژوهش از نوع طرح های پیش بین در مطالعات همبستگی و مدل یابی است. از آنجایی که در این پژوهش تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک های فرزند پروری و تعامل والد- فرزند می باشد. از طریق تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش بینی کننده بر پیشرفت تحصیلی مشخص گردید. همچنین از روش پژوهشی میدانی و کتابخانه ای نیز استفاده گردید.

جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان متوسطه دوره دوم که در پایه دهم و سوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بوده که از بین آنها نمونه ای به حجم ۴۰۰ نفر (۱۸۰ پسر و ۲۲۰ دختر) بصورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. حجم نمونه، بر اساس فرمول کرجیچ- مورگان، محاسبه گردید.

$$s = X^2 NP(1 - P) \div d^2 (N - 1) + X^2 P(1 - P).$$

بر اساس جدول مورگان برای جمعیت ۷۵۰۰۰ نفری حجم نمونه ۳۸۲ نفر پیشنهاد گردیده، و حجم نمونه ۳۸۴ نفر برای جامعه یک میلیون نفری در نظر گرفته شده است که بالاترین حجم نمونه محاسبه شده است. و برای اطمینان از یافته‌های تحقیق حاضر حجم نمونه ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد. بر این اساس تعداد کل دانش آموزان متوسطه دوره دوم شهر تهران در سال تحصیلی (۹۶-۱۳۹۵) ۱۷۰۳۸۹ نفر هستند. از آنجایی که نظام ۶،۳،۳ در ساختار آموزش و پرورش کل کشور اجراء گردیده، در این سال تحصیلی (۹۶-۱۳۹۵) دانش آموز دوم متوسطه نداریم، یعنی دانش آموزان در پایه دهم، سوم و پیش دانشگاهی تحصیلی می‌کنند. محقق برای تحقیق حاضر دانش آموزان سال دهم و سوم متوسطه را در نظر گرفته است. که بر این اساس تعداد کل جمعیت دانش آموزان پایه دهم در این سال تحصیلی ۶۲۹۲۴ نفر می‌باشند. و تعداد کل جمعیت دانش آموزان پایه سوم در این سال تحصیلی ۶۰۳۱۶ نفر می‌باشند. که از این جمعیت ۲۲۰ نفر دختر و ۱۸۰ نفر پسر انتخاب گردید.

## ابزار و فنون اندازه گیری

### الف- پرسشنامه شیوه های فرزند پروری دایانا بامریند (BPSQ):

این ابزار اقتباسی از نظریه اقتدار والدین که بر اساس نظریه بامریند از سهل گیرانه، استبدادی و مقتدرانه برای بررسی الگوهای فرزند پروری ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ سوال می باشد، که ۱۰ سوال آن به شیوه سهل گیرانه، ۱۰ سوال به شیوه استبدادی و ۱۰ سوال دیگر آن به شیوه مقتدرانه مربوط می شود. در این پژوهش آزمودنی‌ها باید با مطالعه هر سوال نظر خود را با علامت × بر حسب یک مقیاس ۵ درجه ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، تقریباً مخالفم، موافقم، کاملاً موافقم) مشخص کنند که بعداً و به ترتیب از ۰ تا ۴ نمره گذاری شده و با جمع نمرات، سه نمره مجزا در مورد سهل گیرانه، استبدادی، مقتدرانه برای هر آزمودنی به دست می آید. دامنه تغییر نمرات برای هر سبک فرزندپروری به ترتیب از ۰ تا ۴۰ است. بامریند (۱۹۷۳)، به نقل از صدرالسادات، شمس اسفندآباد و امامی پور، (۱۳۸۴).

روایی و پایایی آزمون: این پرسشنامه قبلاً توسط (Esfandiari, 1374) و (Rezaei, 1375) مورد استفاده قرار گرفته و این محققان اعتبار و پایایی خوبی را در مورد آن گزارش نموده اند. بوری (۱۹۹۱) میزان پایایی این پرسشنامه را با روش باز آزمایی ۰/۸۱ برای سهل گیرانه، ۰/۸۶ برای استبدادی و ۰/۷۸ برای مقتدرانه. در بین مادران ۰/۷۷ برای شیوه سهل گیرانه، ۰/۸۵ برای شیوه مستبدانه، و ۰/۹۲ برای شیوه مقتدرانه در بین پدران بدست آورده است.

میزان پایایی این پرسشنامه را با روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک هفته ۰/۸۱ برای سبک آسان گیر، ۰/۸۵ برای سبک مستبد و ۰/۹۲ برای سبک مقتدر پدران گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی برای خرده مقیاسهای پرسشنامه سبک های فرزندپروری با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ برای سبک استبدادی مادر، ۰/۸۷ برای سبک سهل گیر مادر، ۰/۹۵ سبک مقتدرانه مادر، و ۰/۸۰ برای سبک استبدادی پدر، ۰/۷۹ برای سبک سهل گیر پدر، ۰/۷۰ سبک مقتدرانه پدر بدست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق است. بنابراین ضریب پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۲ است و پرسشنامه از پایایی پژوهشی لازم برخوردار است. نمره گذاری سوال های پرسشنامه بامریند نیز بر مبنای مقیاس لیکرت صورت می گیرد (اسفندیاری، ۱۳۷۴) و شاخص های IFI و GFI، TLI، CFI به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۸، ۰/۹۸ و ۰/۹۸ هستند. که نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده ها داشت.

#### ب- پرسشنامه باورهای معرفت شناختی (EQ)، (شومر ۱۹۹۰، ۱۹۹۳):

شومر در سال ۱۹۹۰ پرسشنامه ۶۳ سوالی خود را برای سنجش پنج بعدی معرفت شناختی پیشنهادی اش معرفی کرد. که به عنوان یک سازه چند عاملی، برای سنجش باورهای معرفت شناختی دانش آموزان بطور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. ابعاد این پرسشنامه عبارتند از: ساده بودن دانش، قطعیت دانش، منبع دانش، توانایی ذاتی یادگیری و یادگیری سریع. در این پرسشنامه از پاسخ دهندگان خواسته می شود عقیده شان را درباره هر سوال در یک مقیاس لیکرت چهار درجه ای از یک (کاملاً مخالف) تا چهار (کاملاً موافق) مشخص کند. برخی از سوال های پرسشنامه نیز به صورت معکوس نمره گذاری می شود. نمرات بالا در هر عامل حاکی از باورهای خام آزمودنی ها است. از این پنج بعد معرفت شناختی، سه بعد به خود دانش (ساختار، قطعیت و منبع) و دو بعد دیگر (کنترل و سرعت) به اکتساب دانش مربوط می شد. شومر برای هر یک از این ابعاد یک مجموعه سوال تهیه کرده بود که در ۱۲ خرده مقیاس گروه بندی شده بودند. برخی از ابعاد معرفت شناختی به یک خرده مقیاس و برخی دیگر به دو یا سه خرده مقیاس اشاره دارند.

روایی و پایایی: در پژوهش (Rezaei, 1389) برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی برای رسیدن به ساختار عاملی مناسب استفاده شد. و همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۱ قرار داشت. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۹۱) میزان اعتبار خرده مقیاس های پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ بدست آمد. روایی پیش بین این ابزار توسط شومر (۱۹۹۳) نشان داده شده است که سه مورد



از چهار باور بعد کنترل توانایی هوش عمومی، جنبه های مختلف یادگیری نظیر درک مطلب را پیش بینی می کند. برآورد اعتبار با روش بازآزمایی ۰/۷۴ بدست آمده است (Kadivar et al, 1391)

### ج- عملکرد و پیشرفت تحصیلی:

در این پژوهش از معدل کل دانش آموزان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده گردید.

### تحلیل داده ها:

داده های جمع آوری شده در این تحقیق توسط نرم افزارهای SPSS و AMOS 24 تحلیل شده اند. روش های آماری به کار رفته عبارتند: از محاسبه ضریب اعتبار آلفای کرونباخ، مدل رگرسیون ساختاری و مدل ساختاری.

### یافته های پژوهش

جدول ۱ آمار توصیفی ابعاد شیوه های فرزندپروری، باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۱: آمار توصیفی ابعاد روش فرزندپروری، باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی

ابعاد	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد	آلفای کرونباخ
روش فرزند پروری مادر	400	2	40	23/67	5/949	0/868
سهل گیری (مادر)	400	8	32	20/03	5/035	0/853
استبدادی (مادر)	400	8	41	25/83	6/444	0/949
اقتداری (مادر)	400	3	48	29/96	7/547	0/795
روش فرزند پروری پدر	400	6	58	31/94	8/024	0/805
سهل گیری (پدر)	400	11	50	27/98	7/145	0/697
استبدادی (پدر)	400	16	94	52/01	13/028	0/894
اقتداری (پدر)	400	8	44	26/06	6/604	0/810
ساده بودن دانش	400	6	54	31/96	8/034	0/676
باورهای معرفت شناختی	400					
ساده بودن						
قطعیت ذاتی بودن						
دانش یادگیری						

0/840	6/757	27/03	51	8	400	دانش	منابع دانش
0/782	6/093	24/55	39	7	400	یادگیری	سریع بودن
---	2.531	10/04	18	2	400	پیشرفت	پیشرفت تحصیلی

جدول ۲ ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای فوق را نشان می دهد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد روش فرزند پروری، باورهای معرفت شناختی و

#### پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی	یادگیری سریع	منبع دانش	یادگیری ذاتی	قطعیت دانش	ساده بودن دانش	اقتدار (پدر)	استعداد (پدر)	سهل گیری (پدر)	اقتدار (مادر)	استعداد (مادر)	سهل گیری (مادر)
											1/000
										1/000	0/046
									1/000	-0/089	-110'
								1/000	-0/077	0/075	0/264''
							1/000	0/078	-0/049	0/245''	0/059
						1/000	-0/103'	-0/072	0/224''	-0/104'	-0/077
					1/000	0/128'	-0/014	-0/077	0/098'	-0/101'	-
											0/140''
				1/000	0/078	0/051	-0/093	-0/139''	0/104'	-0/062	-0/063
			1/000	-0/090	-0/110'	-0/095	0/049	0/095	0/053	0/131''	0/059
		1/000	-0/095	0/095	0/100'	0/070	-0/109'	-0/081	0/119'	-0/087	-0/068
	1/000	-0/108'	0/095	-0/105'	-0/095	-0/035	0/074	0/054	-0/071	0/112'	0/034
1/000	-0/134''	0/284''	-0/243''	0/285''	0/297''	0/345''	-0/284''	-0/268''	0/341''	-0/283''	-
											0/202''

جدول ۳: آزمون نرمال بودن توزیع داده ها

متغیرها	کمینه	بیشینه	کجی	نسبت کجی	بلندی	نسبت بلندی
ساده بودن دانش	16/000	94/000	0/214	1/749	0/089	0/363

متغیرها	کمینه	پیشینه	کجی	نسبت کجی	بلندی	نسبت بلندی
قطعیت دانش	8/000	44/000	-0/033	-0/267	0/058	0/237
یادگیری ذاتی	6/000	54/000	0/000	-0/003	-0/293	-1/194
منبع دانش	8/000	51/000	0/251	2/052	0/188	0/767
یادگیری سریع	7/000	39/000	-0/163	-1/328	-0/227	-0/926
پیشرفت تحصیلی	2/000	18/000	-0/101	-0/822	0/070	0/286
اقتدار (پدر)	11/000	50/000	0/176	1/440	0/054	0/220
اقتدار (مادر)	8/000	41/000	-0/096	-0/782	-0/255	-1/040
استبداد (پدر)	6/000	58/000	-0/054	-0/438	0/035	0/144
استبداد (مادر)	8/000	32/000	-0/012	-0/100	-0/446	-1/821
سهل گیری (پدر)	3/000	48/000	-/236	-1/923	-0/061	-0/248
سهل گیری (مادر)	2/000	40/000	0/041	0/336	0/157	0/641
آزمون ماردیا					-3/559	-1/942

تمامی متغیرها با اسامی مندرج در این جدول در این گزارش آمده اند.

براساس آمار مندرج در جدول ۳ می توان نتیجه گیری کرده که توزیع داده ها نرمال بوده است. قدر مطلق شاخص های کجی و بلندی کمتر از ۳ است. این نتایج موید نرمال بودن هر یک از متغیرها است. شاخص ماردیا ( $-1/94 < D$ ) کوچکتر از پنج است. این نتیجه نرمال بودن چندگانه داده ها را اثبات می کند. یعنی علاوه بر تک تک متغیرها، ترکیب آن ها نیز دارای توزیع نرمال است.

ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه شیوه فرزند پروری

جدول ۴: ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه شیوه فرزند پروری

N of Items	Cronbach's Alpha		
10	0/795	سهل گیری	پدران
10	0/805	استبدادی	
10	0/697	اقتداری	
30	0/873	کل	
10	0/868	سهل گیری	مادران
10	0/853	استبدادی	
10	0/949	اقتداری	
30	0/951	کل	

جدول ۴ ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه شیوه فرزند پروری را نشان می دهد. ضرایب اعتبار بخش های مختلف عبارتند از:

- پدران: سهل انگاری (۰/۷۹۵)، استبدادی (۰/۸۰۵)، اقتداری (۰/۶۹۷) و کل (۰/۸۷۳)
- مادران: سهل انگاری (۰/۸۶۸)، استبدادی (۰/۸۵۳)، اقتداری (۰/۹۴۹) و کل (۰/۹۵۱)

#### جدول ۵: ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه باورهای معرفت شناختی

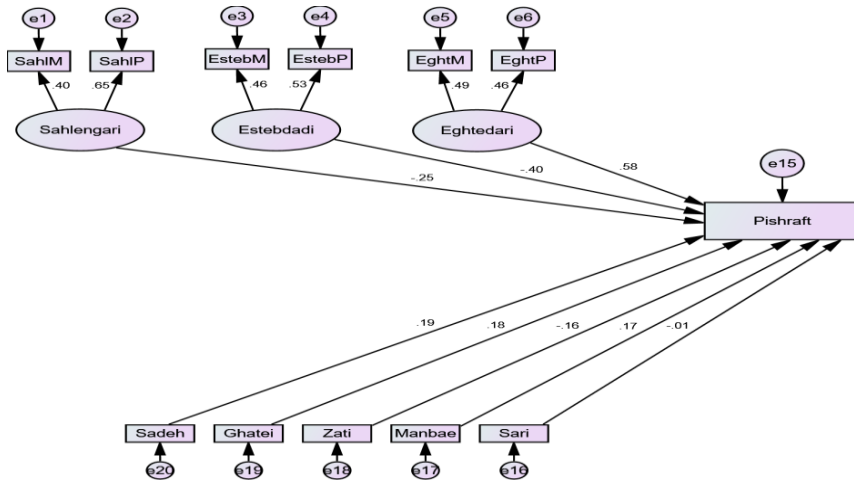
تعداد سوال ها	آلفای کرونباخ	
19	0/894	ساده بودن
11	0/810	قطعیت
10	0/793	منبع دانش
13	0/840	توانایی ذاتی
10	0/782	یادگیری سریع

ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه معرفت شناختی

جدول ۵ ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه معرفت شناختی را نشان می دهد. ضرایب اعتبار بخش های مختلف عبارتند از: ساده بودن (۰/۸۹)، قطعیت (۰/۸۱)، منبع دانش (۰/۷۹)، توانایی ذاتی (۰/۸۴) و یادگیری سریع (۰/۷۸).

جدول ۶: رابط بین شیوه های فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی با پیشرفت تحصیلی

استاندارد شده	احتمال	نسبت	خطای معیار	استاندارد نشده	
0/403				1/000	سهل گیری پدر <---
0/654	0/016	2/399	0/859	2/060	سهل گیری مادر <---
0/459				1/000	استبداد پدر <---
0/535	0/001	3/792	0/490	1/858	استبداد مادر <---
0/487				1/000	اقتداری مادر <---
0/459	0/001	5/001	0/209	1/046	اقتداری پدر <---
-0/254	0/001	-3/394	0/072	-0/245	پیشرفت تحصیلی سهل گیری <---
-0/403	0/001	-3/983	0/101	-0/404	پیشرفت تحصیلی استبدادی <---
0/584	0/001	4/321	0/100	0/430	پیشرفت تحصیلی اقتداری <---
0/188	0/001	4/630	0/007	0/033	پیشرفت تحصیلی ساده بودن دانش <---
0/180	0/001	4/441	0/014	0/063	پیشرفت تحصیلی قطعیت دانش <---
-0/159	0/001	-3/918	0/012	-0/046	پیشرفت تحصیلی یادگیری ذاتی <---
0/167	0/001	4/107	0/014	0/057	پیشرفت تحصیلی منبع دانش <---
-0/013	0/756	-0/311	0/015	-0/005	پیشرفت تحصیلی یادگیری سریع <---



مدل ساختاری ۱. روابط شیوه های فرزند پروری و باورهای معرفت شناختی با پیشرفت تحصیلی

مدل ساختاری ۱، روابط بین باورهای معرفت شناختی، شیوه های فرزند پروری و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد. بر اساس این نتایج و نتایج مندرج در جدول ۶ می توان چنین نتیجه گیری کرد:

الف: شیوه فرزند پروری سهل انگارانه ارتباط منفی و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $\beta = -0.25/p, 25/0 = \beta$ ). بر اساس این نتایج می توان فرضیه اول پژوهش را مبنی بر اینکه شیوه فرزند پروری سهل انگارانه باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود تایید کرد.

ب: شیوه فرزند پروری استبدادی ارتباط منفی و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $\beta = -0.40/p, 40/0 = \beta$ ). بر اساس این نتایج می توان فرضیه دوم پژوهش را مبنی بر اینکه شیوه فرزند پروری استبدادی باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود تایید کرد.

پ: شیوه فرزند پروری مقتدرانه ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $\beta = 0.58/p, 58/0 = \beta$ ). بر اساس این نتایج می توان فرضیه سوم پژوهش را مبنی بر اینکه شیوه فرزند پروری اقتداری باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود تایید کرد.

ت: اعتقاد به ساده بودن علم ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $\beta = 0.19/p, 19/0 = \beta$ ). بر اساس این نتایج می توان فرضیه چهارم پژوهش را مبنی بر اینکه اعتقاد به ساده بودن علم باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود تایید کرد.

ث: اعتقاد به قطعی بودن علم ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $\beta = 0.18/p, 18/0 = \beta$ ). بر اساس این نتایج می توان فرضیه پنجم پژوهش را مبنی بر اینکه اعتقاد به قطعی بودن علم باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می شود تایید کرد.

ج: اعتقاد به ذاتی بودن یادگیری ارتباط منفی و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $p = 0.001$ ). بر اساس این نتایج می‌توان فرضیه ششم پژوهش را مبنی بر اینکه اعتقاد به ذاتی بودن یادگیری باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود رد کرد. این باور که یادگیری ذاتی است و نیاز به تلاش ندارد باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود.

چ: اعتقاد به منابع دانش ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $p = 0.001$ ). بر اساس این نتایج می‌توان فرضیه هفتم پژوهش را مبنی بر اینکه اعتقاد به منابع باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود تایید کرد.

ح: اعتقاد به سریع بودن فرایند یادگیری ارتباط منفی و غیر معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد ( $p = 0.01$ ). بر اساس این نتایج می‌توان فرضیه هشتم پژوهش را مبنی بر اینکه اعتقاد به سریع بودن فرایند یادگیری باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود رد کرد. این باور که یادگیری فرایندی سریع است باعث کاهش پیشرفت تحصیلی به صورت غیر معناداری می‌شود.

جدول ۷: شاخص‌های تناسب مدل ساختاری شیوه فرزند پروری

شاخص‌ها	آماره	ملاک تایید
مجذور کای	۱۱۱/۸۹۵	---
درجه آزادی	۵۲	---
احتمال	۰/۰۰۰	بزرگتر از ۰/۰۵
نسبت	۲/۱۵۲	کمتر از ۳
GFI	۰/۹۴۵	برابر بزرگتر از ۰/۹۰
TLI	۰/۷۸۸	برابر بزرگتر از ۰/۹۰
CFI	۰/۸۳۳	برابر بزرگتر از ۰/۹۰
IFI	۰/۸۴۰	برابر بزرگتر از ۰/۹۰
RMSEA	۰/۰۵۴	۰/۱۰ تا ۰/۰۵
دامنه اطمینان RMSEA	۰/۰۴۰-۰/۰۶۷	۰/۱۰ تا ۰/۰۵
PCLOSE	۰/۳۱۱	بزرگتر از ۰/۰۵
Holeter	۲۵۰	بزرگتر از ۲۰۰

### بحث و نتیجه گیری:

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس، سبک های فرزند پروری، باورهای معرفت شناختی دانش آموزان، انجام پذیرفته است. بر اساس پیشینه های مطالعه شده، تاکنون الگو و یا مدلی که تمامی این روابط و متغیرها را در خصوص پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مطرح و یا مورد بررسی و مطالعه قرار داده شده باشد، مشاهده نشده است. و این الگو نخستین بار، روابط میان این متغیرها را در کنار یکدیگر و در قالب یک مدل ساختاری و بر مبنای نظریه های مطرح شده موجود در این حیطه مورد آزمون قرار داده است. بر پایه نظریات و مدل های مرتبط با سبک های فرزند پروری و باورهای معرفت شناختی دانش آموزان، مشخص می سازد که آیا یک دانش آموز می تواند تحت شرایط متغیرهای پیش بین به پیشرفت تحصیلی نایل شود. در پژوهش حاضر مدل روابط مستقیم و غیر مستقیم سبک های فرزند پروری و باورهای معرفت شناختی دانش آموزان آزمون شد، و همان گونه که در تجزیه و تحلیل داده های آماری مشاهده شد، الگوی پیشنهادی برازش خوبی با داده ها نشان داد. متغیرهای پیش بین پژوهش حاضر در مجموع متغیر ملاک را تبیین می کنند. نتیجه بدست آمده (برازش مناسب داده ها با مدل پیشنهادی) حاکی از این است که یافته های به دست آمده در رابطه با فرضیه اول، دوم و سوم با پژوهش های شکرکن (۱۳۹۰)، عابدی و عریضی (۱۳۸۶)، باقرپناه (۱۳۸۴)، خانی و غیاثوند (۱۳۸۴)، باقری (۱۳۸۹)، بشارت، اصغری، بهرامی و قربانی (۱۳۹۰)، توزنده، جانی، توکل زاده و لگزیان (۱۳۹۰)، مزیدی و البرزی (۱۳۸۸)، عقزیقی و کاشانی (۱۳۹۰)، حسینی نسب و همکاران (۱۳۸۴)، حسینی (۱۳۸۷)، مهر افروز (۱۳۸۱)، کریمی (۱۳۸۰)، ترنر، کندلر، و هفر (۲۰۰۹)، تام، چانگ، کادیروولو، خو (۲۰۱۲)، استینبرگ و همکاران (۲۰۱۳)، ویرامونتس ماریانو (۲۰۱۰)، روسلی (۲۰۱۳)، همسوست.

پس بنابراین در پاسخ به فرضیه اول، دوم و سوم، براساس مدل ساختاری ۱ و نتایج آمار مذکور می توان چنین نتیجه گیری کرد که:

- در پاسخ به فرضیه اول می توان چنین نتیجه گیری کرد که:

اگر شیوه سهل گیری مادران و پدران به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد، پیشرفت تحصیلی فرزندانشان به اندازه  $0/34$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) کاهش می یابد. پس در تبیین آن چنین می توان گفت: طبق نظر بامریند (۱۹۹۱)، خانواده هایی که سبک فرزند پروری آسان گیر یا سهل گیر دارند، سعی دارند برای کودکان خود محیطی گرم، آرام و پذیرا به وجود آورند، خواسته های اندکی از فرزندان خود دارند و بر آنچه که آنان انجام می دهند کنترل و نظارت ندارند. این والدین به فرزندان خود آزادی بیش از حد می دهند و خطای



آنان را نادیده می‌گیرند. همچنین با فقدان کنترل والدین و پاسخ دهی به خواسته‌های فرزندان مشخص می‌شود. این سبک فرزند پروری با بزهکاری و پرخاشگری فرزندان، به دلیل فقدان نظارت و ویژگی‌های اهمال کارانه والدین رابطه دارد و بر میزان درگیری و ایستادگی یادگیرندگان در تکالیف چالش انگیز اثر می‌گذارد و برای افزایش سطح خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی، فرزندان آنان نیازمند حمایت از طرف والدین هستند. همانطور که اشاره شد ویژگی اصلی این گونه خانواده‌ها بی‌توجهی است و این عدم توجه به فرزندان و نیازها و خواسته‌های دانش آموزان باعث پایین آمدن سطح خود کارآمدی تحصیلی و انگیزه و پیشرفت تحصیلی و در نتیجه، کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی را در پی دارد.

- در پاسخ به فرضیه دوم می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که:

اگر شیوه استبدادی مادران و پدران به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد، پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان به اندازه  $0/47$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) کاهش می‌یابد. پس بنابراین شیوه فرزندپروری مستبدانه باعث کاهش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود. در تبیین آن چنین می‌توان گفت: والدینی که سبک فرزند پروری مستبد را در خانواده اجرا می‌کنند، فاقد گرمی و صمیمیت در روابط خود با فرزندان هستند، انتظار دارند که فرزندان، خواسته‌ها و تقاضاهای آنان را بدون بحث و بی‌چون و چرا برآورده کنند. در این خانواده‌ها به کودکان اجازه ابراز عقیده داده نمی‌شود و فرصت کمی برای تفکر موقعیت‌ها یا به کارگیری استدلال وجود دارد. این والدین نظارت و کنترل زیادی بر فرزندان‌شان دارند. حق انتخاب را از آنان سلب می‌کنند، توانایی‌های فرزندان خود را نادیده می‌گیرند و انتظارات نامعقولی از آنان دارند. فرزندان مجبورند که از والدین به صورت مطلق پیروی کنند که این خود پیامدهای منفی بسیاری دارد، از جمله فرزندان‌شان نسبت به توانایی‌های خود شک کرده و احساس خودکارآمدی در آنان کاهش پیدا می‌کند و به دلیل اینکه اهداف و مقاصد زندگی‌شان را خودشان انتخاب نکرده‌اند انگیزه لازم برای ادامه مسیر ندارند، در نتیجه هیچ علاقه‌ای برای ادامه و پیشرفت تحصیلی در آنان وجود ندارد و در کل باعث افت تحصیلی و در نهایت منجر به ترک تحصیل می‌گردند.

- در پاسخ به فرضیه سوم می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که:

اگر شیوه اقتداری مادران و پدران به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد، پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان به اندازه  $0/63$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) افزایش می‌یابد. پس بنابراین شیوه فرزندپروری مقتدرانه باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود. در تبیین آن چنین می‌توان گفت: والدینی که سبک فرزندپروری مقتدرانه دارند، افرادی گرم و صمیمی توصیف شده و بر آنچه کودکان‌شان انجام می‌دهند کنترل دارند. آنان بر خواسته

هایی که فرزندان خود دارند، از دلایل و توضیحات منطقی استفاده می کنند. این والدین تلاش دارند که به فرزندان خود گوش زد نمایند که رفتار آنها چه تأثیری بر دیگران می گذارد. این خانواده ها با اعمال قوانین و مقررات لازم و تعیین استانداردهای دقیق، همچنین داشتن انتظارات متناسب با توانایی فرزندان، به آنان آزادی انتخاب داده و در تصمیم گیری ها دخیل می دانند، ضمن حمایت لازم، به آنان استقلال عمل می دهند، در نتیجه فرزندان والدین مقتدر به توانایی های خود اطمینان می کنند و سطح خود کارآمدی بالاتری دارند. به همین خاطر از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند.

همچنین یافته های پژوهش حاضر در خصوص رابطه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با باورهای معرفت شناختی در رابطه با فرضیه چهارم تا هشتم با پژوهش های رضایی و پاشایی (۱۳۸۸)، جهرمی، لواسانی و رستگار (۱۳۸۸)، سیف و مرزوقی (۱۳۸۸)، سیف، رضویه و لطیفیان (۱۳۸۵)، هوشمندی (۱۳۹۳)، علایی خرابی و همکاران (۱۳۹۱)، نیکبخت، و همکاران (۱۳۸۶)، تاتاری، شریف زاده (۱۳۹۴)، کدیور، تنها، فرزاد (۱۳۹۱)، شومر (۱۹۹۳)، نبر، هینز، و همکاران (۲۰۱۲)، پایولسن و فلدمن (۲۰۰۵)، داوسون (۲۰۱۰)، همسو می باشند.

پس بنابراین در پاسخ به فرضیه های چهارم تا هشتم، در خصوص یافته های این پژوهش براساس مدل ساختاری ۱ و ضرایب همبستگی پیرسون و دیگر نتایج آمار مذکور، بین ابعاد پرسشنامه باورهای معرفت شناختی و پیشرفت تحصیلی نشان داده شده است که:

- در پاسخ به فرضیه چهارم این پژوهش چنین می توان گفت که:

اگر باور معرفت شناختی دانش آموزان به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد، اعتقاد به ساده بودن علم به مقدار  $0/350$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) افزایش می یابد. پس بنابراین ساده بودن دانش (۰/۲۹۷)، همبستگی مثبت با پیشرفت تحصیلی آنان دارند. بنابراین در تبیین این فرضیه، در خصوص رابطه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با باورهای معرفت شناختی آنان در زمینه ساده بودن دانش و ابعاد آن، چنین می توان گفت، هر چه دانش آموزان از پیشرفت تحصیلی بیشتر و بالاتری برخوردار باشند، باورهای معرفت شناختی آنان در خصوص به دنبال یک پاسخ بودن و اجتناب در وحدت بخشیدن به اطلاعات نیز بیشتر به چشم می خورد. به بیان دیگر دانش آموزانی که از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند، در باورهای معرفت شناختی خود بیشتر به همسویی و وحدت نظر در علم گرایش دارند. پس بنابر یافته های بدست آمده در این پژوهش، می توان گفت بین باورهای معرفت شناختی دانش آموزان در زمینه ساده بودن دانش با پیشرفت تحصیلی آنان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

- در پاسخ به فرضیه پنجم این پژوهش چنین می توان گفت که:

اگر باور معرفت شناختی دانش آموزان به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد ، اعتقاد به قطعی بودن علم به مقدار  $0/334$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) افزایش می یابد. پس بنابراین قطعیت دانش ( $0/285$ )، همبستگی مثبت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند. بنابراین در تبیین این فرضیه، در خصوص رابطه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با باورهای معرفت شناختی آنان در زمینه قطعیت دانش و ابعاد آن، چنین می توان گفت، هر چه دانش آموزان از پیشرفت تحصیلی بیشتر و بالاتری برخوردار باشند، باورهای معرفت شناختی آنان در خصوص مؤلفه «قطعیت دانش» و ابعاد آن «اجتناب از ابهام» و «علم قطعی است»، بیانگر وجود رابطه آماری مثبت و معنی دار می باشد. دانش آموزانی که از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار هستند، باورهای معرفت شناختی بیشتری در زمینه «علم قطعی است» را می توان در آن ها انتظار داشت. باور به قطعی بودن دانش برپیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد. بر این اساس دانش آموزانی که اعتقاد دارند دانش قطعی و ابطال ناپذیر است یادگیری را بعنوان یک هدف ارزشمند تلقی کرده و درصدد افزایش فهم و کسب بینش‌های جدید هستند. این افراد از تلاش برای انجام تکالیف تحصیلی اجتناب نمی کنند. بواقع در دیدگاه این افراد بدست آوردن موفقیت با حداکثر تلاش همراه است.

- در پاسخ به فرضیه ششم این پژوهش چنین می توان گفت که:

اگر باور معرفت شناختی دانش آموزان به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد ، اعتقاد به ذاتی بودن یادگیری آنان به مقدار  $0/294$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) کاهش می یابد. پس بنابراین اعتقاد به یادگیری ذاتی دانش آموزان ( $-0/243$ )، همبستگی منفی با پیشرفت تحصیلی آنان دارد. بنابراین در تبیین این فرضیه چنین می توان گفت، دانش آموزانی که بیشتر باور دارند توانایی یادگیری ذاتی و تغییر ناپذیر است، کمتر از رویکرد عمیق و بیشتر از رویکرد سطحی استفاده می کنند. این دانش آموزان توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیر قابل تغییر در نظر گرفته پس پیشرفت تحصیلی کمتری خواهند داشت. برعکس دانش آموزانی که کمتر به ذاتی بودن دانش باور دارند به طور عمیق در گیر یاد گیری می شوند.

- در پاسخ به فرضیه هفتم این پژوهش چنین می توان گفت که:

اگر باور معرفت شناختی دانش آموزان به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد ، اعتقاد به منبع دانش به مقدار  $0/337$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) افزایش می یابد. پس بنابراین اعتقاد به منبع دانش ( $0/284$ )، همبستگی مثبت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند، و در تبیین این فرضیه چنین می توان گفت، در خصوص رابطه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با باورهای معرفت شناختی آنان در زمینه منبع دانش و ابعاد آن، می توان گفت، هر چه

دانش آموزان از پیشرفت تحصیلی بیشتر و بالاتری برخوردار باشند، باورهای معرفت شناختی آنان در خصوص منبع دانش و بر مؤلفه « اتکاء به مرجع علمی،» و «عدم انتقاد از مراجع علمی»، بیانگر وجود رابطه آماری مثبت و معنی دار می باشد. دانش آموزانی که از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار هستند، باورهای معرفت شناختی بیشتری در زمینه «منبع دانش» را میتوان در آنها انتظار داشت.

- و همچنین در پاسخ به فرضیه هشتم این پژوهش می توان گفت که:

اگر باور معرفت شناختی دانش آموزان به اندازه یک انحراف استاندارد افزایش یابد، اعتقاد به سریع بودن یادگیری به مقدار  $0/185$  انحراف استاندارد ( $p < 0/05$ ) کاهش می یابد. پس بنابراین اعتقاد به یادگیری سریع و آنی ( $-0/134$ )، همبستگی منفی با پیشرفت تحصیلی آنان دارد. در تبیین آن چنین می توان گفت، دانش آموزانی که بیشتر باور دارند یادگیری امری سریع و آنی است، کمتر از رویکرد عمیق و بیشتر از رویکرد سطحی استفاده می کنند. این دانش آموزان معتقد می باشند که یادگیری به صورت سریع اتفاق می افتد و بایستی از درگیری و فعالیت مداوم خودداری کرد، پس پیشرفت تحصیلی کمتری خواهند داشت ولی اگر دانش آموزان یادگیری را یک فرایند تدریجی که مستلزم تلاش و صرف زمان است بدانند پیشرفت تحصیلی شان بالاتر خواهد بود. همچنین این افراد به دلیل این باور که یادگیری سریع و آنی اتفاق می افتد یا هرگز اتفاق نمی افتد. آنان کنترل چندانی بر یادگیری خود نداشته و نمی توانند توانایی شان را تغییر دهند، از تلاش بیشتر خودداری می کنند و با انگیزه های سطحی مانند گرفتن نمره در امتحانات و راهبرد های سطحی مانند حفظ کردن طوطی وار اقدام به یادگیری می کنند. برعکس دانش آموزانی که کمتر به سریع و آنی بودن یادگیری باور دارند به طور عمیق درگیر یادگیری می شوند.

این یافته ها با نتایج پژوهشی شومر (۱۹۹۳) که نشان داده هر چه باورهای معرفت شناختی دانش آموزان پیچیده تر باشد یعنی آن ها را منسجم و یادگیری را تدریجی و در گرو تلاش و فعالیت بدانند پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند همخوانی دارند. دانش آموزانی که در برخی باورهای معرفت شناختی مانند ذاتی بودن توانایی و سریع بودن یادگیری باور رشد یافته تری دارند پیشرفته تحصیلی بالاتری را تجربه می کنند، و بر عکس آن هایی که باورهای خام دارند پیشرفت تحصیلی شان پایین تر است.

پس بنابراین با توجه به یافته های این پژوهش بر اساس نتایج آمار، روابط استاندارد نشده و استاندارد شده مدل نهایی می توان چنین نتیجه گیری کرد که: باورهای معرفت شناختی تاثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند ( $0/317$ ) ( $p < 0/05$ ). این نتایج حاکی از آن است

که، باورهای معرفت شناختی دانش آموزان می تواند پیشرفت تحصیلی آنان را به اندازه ۰/۳۱۷ انحراف استاندارد پیش بینی کند.

## References

Persian sources:

- Aghazadeh, A., Rezaei, A. And Mohammadzadeh, A. (1388). The Relationship between Epistemological and Motivational Beliefs of Cognitive Students. *New Cognitive Science*, 11 (4): 74-36.
- Afrouz, Gholamali (1385). *Learning Disorders*, Tehran: Payame Noor University.
- Ahadi, Hassan and Bani Jamali, Sh. (1371). *Growth Psychology*, Tehran: Foundation.
- Biabangard, Ismail (13882). *Adolescence*. Tehran: Islamic culture.
- Besharat, M.A. Ranjbarnoshari, F. and Rostami. R. (1387). Comparison of family function of patients with substance abuse and family members of normal people. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 38.137-156, 3.
- Besharat, M.A. (1384). Investigating the relationship between attachment styles and emotional intelligence. *Journal of Advanced Thoughts*, Vol. 1, No. 2 & 3, pp. 142-131.
- Basharat, M.A. Asghari. M. Bahrami. E. H. Bagheri. N. (2011). The relationship between perception of parenting and emotional intelligence. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, (4) 41, p. 16-3.
- Ejehi & et al. (2011). The causal model of the relationship between perceived parenting styles, goals of progress, self-efficacy and academic achievement. *Journal of Psychology*, 3, 301-284.
- Rezaei, A. (1388). *Validity and Validity of Epistemological Beliefs*, Research Report, Payame Noor University of Tabriz, East Azarbaijan Province.
- Rastegar, Ahmad (2006), *The Relationship between Intelligence Beliefs and Academic Achievement: The Mediating Role of Achievement Goals and Academic Involvement*, MSc Thesis, University of Tehran.
- Hooman, H.A. (2005), *Structural Equation Modeling (Lizerl)*, Tehran, Sov. Publishing.
- Hooman, H.A. (2004), *Multivariate Data Analysis*, Tehran, Parsa Publishing.

- Kadivar,P, Tanhaei,Z, Farzad,V, The Relationship between Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Thinking with Academic Achievement, Psychology, Autumn 2011, No. 3 (Scientific-Research), 15 pages - Page 251 to 265).
- Karimi, Ali (1378). Epistemological beliefs of primary and secondary school principals and their relationship with their leadership style in Tabas city, 1999-79. Master's Thesis. Department of Educational Sciences . Mashhad Ferdowsi University.
- Khaleghnejad, A.Bsharat.M.A. Zamanpor,E. (2011). The Scholar's Epistemological Belief Scale The Factor Structure. Educational Measurement Schedule. The 5th Year 2
- Pakdaman, M., Farzad,V.and, Sarmad and Khanzadeh (2013). Students' Experiences in Problem Solving Mathematical Problems: The Effect of Objectives and Objectives, Journal of Psychology, 3, 8, 63-33.
- Steinberg & et al. (2013). The effect of child-rearing practices, parents 'active orientation on school affairs, and parents' encouragement of adolescent academic achievement and achievement.
- Saif Ali Akbar (1362). Psychology. Tehran: Aqah Publication.
- Sharai nejad, Ali Akbar (1361). Psychology of learning. Offset Publishing
- Shariatmadar, Asieh (2009). Child-rearing practices. School Consultation Magazine, Vol. 5, No. 2, p. 44.
- Schultz, Duane (1999). Personality Stories. Translation by Yousef Karimi and others, 1383. Tehran: Arasbaran's publication.
- Schultz, D., Schultz, S., Karimi translation. (1381). Personality theories. Tehran: Homa Publications.
- Schultz, D., Translation Khoshdel, G. (1383). Perfection Psychology. Tehran: Peykan Publishing, pp. 194 to 178.
- Schultz, d. Karimi translation. (1389). Personality theories. Tehran, Arasbaran Publishing House.
- Shabani varki, b. (1379). Teaching-learning approaches, concepts of foundations and theories. Astan Quds Publishing House, p. 130.
- Shabani varki, b. And. Gholizadeh, R. (1386). The evolution of epistemological beliefs of students. Two monthly journals of Shahed University, No. 24, 38-23
- English resources
- Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). the effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among

- African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*; 32, 259-273.
- Abesha, A. G. (2012). effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.
  - Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6, 72-79.
  - Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs* 4.1-101
  - Baumrind, D. (1991b). parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds). *The encyclopedia on adolescence*. (764-758)
  - Braten, I., & Stoms., H. (2004). epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *contemporary Educational psychology*, 29, 374-388.
  - Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2009). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: A functional theory about epistemological beliefs and meta cognition. *Meta cognition and learning*, 5(1), 7-26.
  - Buehl, M. (2008). Assessing the multidimensionality of student's epistemic beliefs across diverse cultures. In M. S. khine (Ed.), *knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures*, (pp. 65-112). New York.
  - Buehl, M.; Alexander, Patricia. a. (2005). Motivation and performance differences in students domain-specific epistemological belief profiles. *Journal American Educational research*. 4, 697- 726.
  - Burns, D. D. (1980). the perfectionist's script for self effect. *psychology today*. 14, 34-52.
  - Bruke, M. U. (2005). Familial influence on self-efficacy: exploring the relationship between perceived parenting style, current social support, and self-efficacy beliefs in a sample of non-traditional college students. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of Philosophy, Faculty of Psychology, Capella University.
  - Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: There change through secondary school and their

influence on academic performance. *British Journal of educational Psychology*, 75,203-221.

- Conley, A.M.; Pintrich, P. R.; Vekir, I.& Harrison, D (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Journal contemporary educational Psychology*,29,189-204.
- Cox, B. J. Enns, M. W., and Clara I. P. (2002). the multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, (14) 365-373.
- Dawson, Rene-Ramona (2007). Relationships between the constructs of epistemological beliefs and Personality types in higher education,
- Elder, A. D. (2002). characterizing fifth grade student's epistemological beliefs in science: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah.(347-363)
- Ellis, A. ( 1987). *Anger: How to live and without it*. Secaucus, Nj: Citadel Press.: *Journal Humanities and Social Sciences*, Vol 67. Pp. 3264.
- Enns, M. W., Cox, B. J., & Clara. L. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: developmental origins and association with depression proneness. *Personality and individual differences* 33(6). 921-935.
- Ertekin, Erhan; Dilmac, Bulent; Yazici, Ersen.(2010) *The Relationship between Epistemological Beliefs and Teaching Anxiety in Mathematics*.
- *journal Educational Research and Reviews*, Vol 5 pp631-636.
- Flett, G. L., Hewitt. P. L., (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on slade and owen's dual process model. *behavior modification*, 30, 472-495
- Flett, G. L.; Blankstein, K.R & Hewitt, P. L.(2009). Perfectionism Performance, and state positive affect and negative affect a classroom test, *Canadian Journal of school psychology*. 24 (1),4-18.
- Forst, R.O., Marten,P., Lahart, C. M. & Rosenblate, R.( 1990). The dimensions of perfectionism. *Journal Cognitive therapy and research*, 14, 449-468.
- Gonzalez, A. L. (2005). the relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of research in childhood education*, 21, 203-109.



- Hamachek, D. E. (1978). psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, (15), 27-33.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). on the form of a personal epistemology in B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). mahwah.
- Hanchon, T. A., (2010). the relation between perfection an achievement goals. *Personality and Individual difference*, 49, 885-890.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60, 456-470.
- Hill. R. W., Huelsman. T. J., Furr. R. M. Kibler. J., Vicente. B. B., Kennedy. C. A.(2004). New measure of perfectionism: The perfectionism Inventory. *Journal of personal assessments*. 82(1): 80-91.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1996). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational. Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K. (2000). dimensionality and disciplinary differences in epistemology. *contemporary educational psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Eds.) (2002). *Personality epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. mahwah.
- Hollender, M. H. (1978). “perfectionism, a neglected personality trait”. *Journal of clinical psychiatry*. 39-384.
- Holschuh, J. P. (1998). assessing epistemological beliefs in biology: measurement concerns and the relation to academic performance. Unpublished doctoral dissertation: University of Georgia, Athens.
- Impact Factor:1.309 | Ranking:Family Studies 17 out of 40 | PThe influence of parenting style on health related behavior of children: findings from the chibs study Nele Philips, Isabelle SioenEmail author, Nathalie Michels, Ester Sleddens and Stefaan De Henauw International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity201411:95 DOI: 10.1186/s12966-014-0095-y© Philips et al.; licensee BioMed

Central Ltd. 2014 Received: 2 May 2013 Accepted: 8 July 2014 Published: 23 July 2014.

- King, P. and Kitchener, K. (1994). "developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults". San francisco, Jossey-Bass.
- Kokkinos, Constantinos M. Stavropoulos, George Davazoglou, aggeliki .(2012). student teachers' epistemological beliefs, conceptions about teaching and learning and perceived stress during practicum. Pp. 45-68.
- Koksai, Mustafa Serdar.(2011). Epistemological Predictors of 'Self Efficacy on Learning Biology' and 'Test anxiety related to Evaluation of Learning on Biology' for Pre-Service Elementary Teachers. journal of Science Teacher Education, Vol 22.pp661-677.
- The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families Jacinta Bronte-Tinkew Child Trends, Washington, D.C., jbronte@childtrends.org Kristin A. Moore Child Trends, Washington, D.C. Jennifer Carrano Child Trends, Washington, D.C
- Martin, J. L.; Ashby, J.S.( 2004). Appraising perfection: The relationship of multidimensional perfectionism and intellectual development in college students. Journal of college students psychotherapy, 4, 61-74.
- McMullin, R.E.( 1986). Hand Book of cognitive Therapy Techniques. New York: Norton.
- Mia, O'Brien (2002). New pedagogies in the knowledge society: why This challenge is an Epistemological one; Brisbane Australia Email: mia.obren@uqu.au.
- Mills, J.S.M. Blankstin, K.( 2000). Perfectionism, Intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated rategiests for learning: a multidimensional analysis university student. Journal Personality and Individual difference, 29, 1204-1191.
- Nussbaum, E. Michael Bendixen, Lisa D. (2003). the role of epistemological beliefs, Need for congntion, and extraverted personality traits. Journal Contemporary Educational Psychology, Vol 28(4), Pp. 573-595.
- Paulsen, M.B, & Wells, Ch.T.(1998). damain deff erent in The Epistemological belief of collegen students. Journal Research in Higher Education, 39, 365-384.
- Perry. W. G., (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Piaget, j. (1950). The psychology of intelligence. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Purdon. C., Antony, M. M. and swinson. R. P. (1999). Psychometric properties of the frost multidimensional perfectionism scale in a clinical anxiety disorders sample. *Journal of clinical psychology*, (55), 1271-1286.
- Rice K.G, & mirzadeh,s,A. (2000) perfectionism ,attachment, and adjustment: *Journal of counseling psychology*. 47,238-250
- Rice, K.G., & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and self development: implications for college adjustment. *Journal of counseling & development*, 8: 188-196.
- Tickle. Emma. L., Joanne. Brownlee and Di Nailon (2005); “Personal Epistemological Beliefs and Transformational leadership behaviors”; *Journal of management Development*. Vol, 24, No. 8, pp. 706-719.
- 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., & 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.
- Schommer, M.; Calvert, C. & Bajas, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.

