

رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجو- معلمان

مهدی برزگر بفرویی^۱، مهدی رحیمی^۲، کاظم برزگر بفرویی^۳

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (باور به قطعیت دانش، ساده دانستن فرایند یادگیری، توانایی ذاتی یادگیری، سریع دانستن فرایند یادگیری) و خودکارآمدی تحصیلی و تعیین سهم هرکدام از آن‌ها در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یزد بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یزد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل می‌دهند که ۳۰۰ نفر از این افراد به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای و بر اساس جدول مورگان و کرجسی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی (بالیس، ۲۰۰۹) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (اون و فرامن، ۱۹۹۸) استفاده شد. به‌منظور تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که هر چهار باور معرفت‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارند. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد، باور یادگیری سریع ($\beta = -0/24$ ، $p < 0/01$) و سادگی دانش ($\beta = -0/14$ ، $p < 0/05$) به‌صورت منفی خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. به این معنی که دانشجویانی که باورهای خام و ساده‌انگارانه دارند از خودکارآمدی پایینی برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تقویت باورهای معرفت‌شناختی می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی دانشجو- معلمان را افزایش دهد.

واژه‌های کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، دانشجویان

مقدمه

معرفت‌شناسی^۴ مفهوم جدیدی نیست. فلاسفه، معرفت‌شناسی را به‌عنوان منشأ، ماهیت، محدودیت‌ها، روش‌ها و تبیین دانش انسانی برشمرده‌اند (هافر^۵، ۲۰۰۲). روانشناسان تربیتی باورهای معرفت‌شناختی را به‌عنوان نظامی از فرض‌ها و باورهای ضمنی مطلق در نظر می‌گیرند که فراگیران درباره‌ی ماهیت دانش و کسب آن دارند. (برونینگ، اسپرا و رونینگ^۶، ۱۹۹۹؛ هوفر و پینتریچ^۷، ۱۹۹۷؛ پالسن و فلدمن^۸، ۲۰۰۵؛ به نقل از کمالی زارج و همکاران، ۱۳۹۲). در دهه ۱۹۹۰ مطالعات این حوزه از رویکردهای تک‌بعدی سنتی به مفهوم‌سازی و اندازه‌گیری باورهای معرفت‌شناختی پا فراتر گذاشته و این سازه را به‌عنوان نظامی چندبعدی از باورها درباره‌ی ماهیت دانش مجدداً مفهوم‌سازی کردند. این سازه‌ها در طول پیوستاری که در یکسر آن باورهای خام و ساده‌لوحانه و در طرف دیگر باورهای پیچیده و عالمانه وجود دارد، قرار می‌گیرند (پالسن و فلدمن، ۲۰۰۵). شومر^۹ (۱۹۹۰) مدل یکپارچه‌ای برای باورهای معرفت‌شناختی پیشنهاد کرد که نسبت به نظام‌های دیگر، نظام‌مندتر می‌باشد. در این مدل باورهای معرفت‌شناختی در پنج حوزه قرار می‌گیرد که عبارت‌اند از: باورهای مربوط به ساختار دانش^{۱۰} (دانش ساده / پیچیده)، منبع دانش^۱ (از آراء پیشینیان و متخصصان تا استدلال و

^۱ کارشناسی ارشد

^۲ دکتر، استادیار، دانشگاه یزد

^۳ دکتر، استادیار، دانشگاه یزد

^۴ epistemology

^۵ - Hafaer

^۶ - Brun, Schraw & Ronning

^۷ - Hofer & Pintrich

^۸ - Pallsen & Feledman

^۹ - Schommer

^{۱۰} - structure of knowledge

شواهد علمی)، ثبات دانش^۲ (قطعی / نسبی)، توانایی یادگیرنده^۳ (ذاتی / اکتسابی) و سرعت یادگیری^۴ (سریع / تدریجی). اکثر تحقیقات مربوط به باورهای معرفت‌شناختی، در زمینه رشد این باورها و ارتباطشان با موفقیت تحصیلی و شیوه‌های تفکر و یادگیری و رفع تعلل ورزی دانش‌آموزان و دانشجویان انجام گرفته است (دریاکولا و بایاکارتوز^۵، ۲۰۰۲). برای مثال، هر چه اعتقاد فراگیران به انسجام و یکپارچگی دانش ضعیف‌تر باشد، درک ضعیف‌تر و سطحی‌تر از مطالب درسی خواهند داشت و کمتر قادر به نظارت بر یادگیری‌های خود خواهند بود. طی سال‌های اخیر، گروهی از محققان به بررسی تأثیر ابعاد باورهای معرفت‌شناختی بر متغیرهای انگیزشی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از مطالعات در خصوص رابطه انگیزش و یادگیری مؤید آن است که هدفمندی در امر یادگیری، از ملزومات خود ارزشیابی فراگیران از سطح پیشرفت و عملکرد آنان است (پنتریج، ۲۰۰۰). عده‌ای دیگر از محققان بر این عقیده‌اند که اندیشه‌های معرفت‌شناختی نیز می‌تواند به‌عنوان نوعی دیگر از اهداف یادگیری تلقی گردد که قابلیت هدایت عوامل انگیزشی و خود‌نظم‌دهی یادگیری را دارد (هافر، ۲۰۰۲). نتایج برخی مطالعات اخیر حاکی از آن است که تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر جنبه‌های متفاوت عملکرد شناختی، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم و از طریق عوامل انگیزشی و عاطفی اعمال گردد (شومر، ۲۰۰۲). این یافته‌ها مؤید آن است که باورهای معرفت‌شناختی، در انتخاب اهداف انگیزشی و متعاقباً نوع راهبردهای یادگیری نقش دارند و بدین ترتیب بر پیشرفت تحصیلی نیز تأثیر می‌گذارند. طی سال‌های اخیر، گروهی از محققان به بررسی تأثیر ابعاد باورهای معرفت‌شناختی بر متغیرهای انگیزشی پرداخته‌اند. از جمله عوامل انگیزشی که با باورهای معرفت‌شناختی در ارتباط است، خودکارآمدی تحصیلی^۶ است. خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۷ است و به معنای قضاوت فراگیران در مورد توانایی‌های خود برای یادگیری قلمداد می‌شود، که با تلاش، پایداری و راهبردهای خودتنظیمی در ارتباط است. خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات فرد در رابطه با توانایی‌هایشان برای انجام تکالیفی در حوزه خواندن، نوشتن، ریاضیات و... اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا تمایل بیشتری دارند تا انرژی خود را صرف تحلیل و حل مسائل کنند؛ بر تکلیف‌ها استقامت نموده و در سطح بالایی به عمل بپردازند، درحالی‌که افراد با خودکارآمدی تحصیلی ضعیف با ارزیابی دلواپسی‌ها و نگرانی‌های خود، آزرده‌خاطر شده و به توانایی‌های خود با دیده شک و تردید می‌نگرند و پیش از تلاش برای حل مشکل انتظار شکست دارند و در کنترل فرایندهای تحصیلی ناتوان هستند (بندورا، ۲۰۰۱). تحقیقات نشان داده است که افراد با خودکارآمدی قوی، تمایل بالاتری به سمت برنامه‌ریزی کارآمد، عملکرد بالاتر، ایده‌های جدید و روش‌های جدید برای پاسخگویی به نیازهای افراد دیگر نشان می‌دهند (پیترسون و همکاران^۸، ۲۰۱۳). یافته‌های تحقیق (هلسچیو^۹، ۱۹۹۸؛ وایت میر^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ فان^{۱۱}، ۲۰۰۸) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا ارتباط مثبت و معنی‌داری با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دارند. ناصر و بابران^{۱۲} (۲۰۰۵) نیز نشان دادند که خودکارآمدی ریاضی بین باورهای معرفت‌شناختی ریاضی و پیشرفت ریاضی نقش واسطه‌ای دارد. بر اساس این رابطه، چن و پاژارس^{۱۳} (۲۰۱۰)، نیز نشان دادند دانشجویانی که دارای باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا هستند خودکارآمدی بالاتری دارند و دانشجویانی که باورهای معرفت‌شناختی سطح پایین داشته‌اند از خودکارآمدی پایین‌تری برخوردارند. شجاع‌الدین شهربابک (۱۳۹۲) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسید بین تمامی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و از بین باورهای معرفت‌شناختی تنها باور سریع دانستن فرایند یادگیری توانست

^۱ - source knowledge

^۲ - stability of knowledge

^۳ - ability to learn

^۴ - speed of learning

^۵ - Deryakulu Buyukozturk

^۶ - academic self-efficacy

^۷ - Bandura

^۸ - Peterson

^۹ - Holschuh

^{۱۰} - Whitmire

^{۱۱} - Phan

^{۱۲} - Nasser & Birenbaum

^{۱۳} - Chen & Pajares

خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین برزگر بفرویی و سعدی پور (۱۳۹۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت‌شناختی علاوه بر تأثیر مستقیم بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی، به واسطه خودکارآمدی و راهبرد خود نظم دهی فراشناختی بر عملکرد تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارند.

بررسی پیشینه نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر توجه زیادی به مطالعه‌ی رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و متغیرهای شناختی و انگیزشی دیگر شده است اما در داخل کشور کمتر پژوهشی به رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی پرداخته است. بنابراین در این پژوهش محقق سعی دارد به بررسی نقش ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بپردازد. بنابراین با توجه به هدف این تحقیق دو فرضیه مطرح شد:

۱. بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.
۲. ابعاد باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان یزد که در نیم سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دهند. از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۲۲۰ آزمودنی به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای انتخاب شد.

ابزار

۱. پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی بالیس^۱ (۲۰۰۹)، استفاده شد. این پرسشنامه ۳۳ سؤال دارد و از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۳) فرم تجدیدنظر شده ۶۴ سؤالی مخصوص دانشجویان گرفته شده است. برزگر بفرویی و سعدی پور (۱۳۹۱) ضریب پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای ابعاد چهارگانه این مقیاس ذاتی تلقی کردن، سریع دانستن فرایند یادگیری، ساده دانستن دانش، مطلق دانستن دانش به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۹، ۰/۸ و ۰/۷۵ گزارش کردند. در این پژوهش همچنین روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای ابعاد چهارگانه این مقیاس نیز به این ترتیب به دست آمد: ذاتی تلقی کردن دانش ۰/۷۸، سریع دانستن فرایند یادگیری ۰/۷۵، ساده دانستن دانش ۰/۸۱ و مطلق دانستن دانش ۰/۷۹.

۲. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: در این تحقیق، به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد شده خودکارآمدی تحصیلی متعلق به اون و فرانمن^۲ (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۳ گویه است که نسخه فارسی آن به ۳۲ گویه تقلیل یافته است. دانشجویان باید بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از "اطمینان زیاد" تا "اطمینان کم" به این پرسشنامه پاسخ دهند. اصغری و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه حاضر را ۰/۹۱ گزارش کردند. فولادوند و همکاران (۱۳۸۹) روایی سازه این پرسشنامه را در نمونه ایرانی با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۹ محاسبه شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار برای ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و سازه خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۱ ارائه شده است. چنانچه در این جدول ملاحظه می‌شود به ترتیب برای "باور توانایی ذاتی یادگیری"، $M = 22/57$ و $SD = 4/38$ ، برای "باور

^۱ - Bayless

^۲ - Owen & Froman

یادگیری سریع"، $M = 21/61$ و $SD = 4/72$ ، برای باور "سادگی دانش" $M = 24/19$ و $SD = 4/70$ ، برای باور مطلق دانستن دانش $M = 21/36$ و $SD = 5/90$ و برای سازه خودکارآمدی تحصیلی $M = 100/31$ و $SD = 14/84$ به دست آمد. جدول ۱. شاخص‌های توصیفی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان

متغیرها	حجم نمونه	پایین‌ترین	بالا‌ترین	میانگین	انحراف معیار
توانایی ذاتی یادگیری	۲۲۰	۱۱	۳۷	۲۲/۵۷	۴/۳۸
یادگیری سریع	۲۲۰	۱۱	۳۵	۲۱/۶۱	۴/۷۲
سادگی دانش	۲۲۰	۱۰	۳۹	۲۴/۱۹	۴/۷۰
مطلق دانستن دانش	۲۲۰	۹	۴۲	۲۱/۳۶	۵/۹۰
خودکارآمدی تحصیلی	۲۲۰	۵۱	۱۴۴	۱۰۰/۳۱	۱۴/۸۴

ضرایب همبستگی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که بین چهار باور معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین بین باورها معرفت‌شناختی با یکدیگر نیز رابطه مثبت معنادار مشاهده شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. توانایی ذاتی	۱				
۲. یادگیری سریع	۰/۴۱**	۱			
۳. سادگی دانش	۰/۳۹*	۰/۲۰*	۱		
۴. مطلق دانستن	۰/۳۱**	۰/۲۹*	۰/۳۱*	۱	
۵. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۷*	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۱۸*	۱

** $p < 0/01$ * $p < 0/05$

برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی به وسیله باورهای معرفت‌شناختی از رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد.

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون باورهای معرفت‌شناختی برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان

متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین R^2	ضرایب غیر استاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	مقدار t	سطح معناداری
توانایی ذاتی			-۰/۰۱	-۰/۰۰۳	-۰/۰۴	۰/۹۷
یادگیری سریع	۰/۳۳	۰/۱۱	-۰/۷۶	-۰/۲۴	-۳/۹۳	۰/۰۰۰
سادگی دانش			-۰/۴۴	-۰/۱۴	-۲/۲۴	۰/۰۲۴
مطلق دانستن			-۰/۱۲	-۰/۰۶	-۰/۸۹	۰/۳۷

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی ۱۱ درصد از واریانس متغیر خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند و از بین چهار باور معرفت‌شناختی، دو بعد یادگیری سریع ($\beta = -0/24$) و سادگی دانش ($\beta = -0/14$) در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی نقش معناداری دارند. به این معنی که هرچه نمره دانشجویان در بعد یادگیری سریع و سادگی دانش پایین‌تر باشد خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها بالاتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفت. نتایج نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی رابطه منفی و معناداری با خودکارآمدی تحصیلی دارند. همچنین مشاهده شد که دو باور یادگیری سریع و سادگی دانش در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی نقش معنادار دارند و در کل باورهای معرفت‌شناختی ۱۱ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کردند. این نتایج با پژوهش‌های تزابی و همکاران^۱ (۲۰۱۱)، چن و پاژایس (۲۰۱۰)، سیف و مرزوقی (۱۳۸۸)، برزگر بفرویی و سعدی پور (۱۳۹۰)، شجاع الدین شهربابک (۱۳۹۱)، معنوی پور و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. بر این اساس دانشجویانی که معتقدند دانش، یکپارچه، منسجم، رشد یافته، مرتبط، تدریجی، تغییرپذیر و آزمایشی و موقتی است خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند و برعکس آن‌هایی که باورهای خام و سطح پایین دارند (مانند ذاتی تلقی کردن توانایی، ساده دانستن فرایند یادگیری، سریع دانستن فرایند یادگیری و مطلق دانستن دانش)، خودکارآمدی‌شان پایین‌تر است. بر طبق این یافته‌ها، شومر - ایکینس (۲۰۰۴) نیز بیان می‌کنند که به باور یادگیرنده دارای نظام باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا، دانش کمتر تغییرناپذیر و بیشتر تغییرپذیر است که این باورها می‌تواند بر یادگیری تأثیرات مستقیم یا غیرمستقیم داشته باشد. به‌طور خاص، این یافته‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که به نسبی و پیچیده بودن دانش، اکتسابی بودن توانایی یادگیری و تدریجی بودن فرایند یادگیری معتقدند، در زمینه یادگیری احساس لیاقت و کارآمدی بیشتری می‌کنند و به‌احتمال زیاد، از راهبردهای شناختی سطح بالا از قبیل خود نظم دهی فراشناختی استفاده کرده و به دنبال آن به پیامدهای یادگیری بهتر دست می‌یابند. نتیجه‌ای که می‌توان گرفت این است که دانشجویان دارای باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا، باورهای انگیزشی سازگاران تری دارند. این دانشجویان به‌احتمال زیاد موفقیت و شکست‌هایشان را به تلاش نسبت می‌دهند. از آنجایی که باور یادگیری سریع و سادگی دانش بر خودکارآمدی اثر آشکاری دارد، به مربیان و اساتید محترم دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود تا بکوشند که این باورها را تغییر داده و این باور را ایجاد کنند که یادگیری یک فرایند تدریجی، پیچیده و مستلزم تلاش و صرف وقت است. در ضمن پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت نقش دانشجو معلمان در آینده برای ارتقاء باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان، پژوهش‌های بعدی در جهت شناخت باورهای دانشجو معلمان و رابطه این باورها با متغیرهای انگیزشی و شناختی دیگر بر روی دانشجو معلمان انجام شود.

منابع و مأخذ:

- اصغری، فرهاد؛ سعادت، سجاد؛ عاطفی کرجوندانی، ستاره؛ جان علی زاده کوکنه، سحر. (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۷(۱۴)، ۵۹۳-۵۸۱.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ سعدی پور اسماعیل. (۱۳۹۱). مدل بایی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خود نظم دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. ۱۴(۱)، ۶۳-۵۳.
- حاجی یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکر الله؛ فتانه. (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی. ۳(۴)، ۹۲-۷۵.
- سیف، دیبا؛ مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۸۷). رابطه ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در درس علوم تجربی. ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، ۱۵(۳۳)، ۱-۱۶.

^۱ - Tsai & et al

شجاع‌الدینی شهربابک، افسانه. (۱۳۹۲). **رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت ریاضی دانشجویان دختر علوم پایه دانشگاه یزد**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.

فولادوند، خدیجه؛ بشارت، محمدعلی؛ فرزاد، ولی‌الله؛ شهر آریا، مهرناز؛ حشمتی، رسول. (۱۳۸۹). **بررسی ویژگی‌های سنجشی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی**. مجله علوم روان‌شناختی. ۹(۳۴)، ۱۶۸-۱۵۳.

کمالی زارچ، محمود؛ زارع، حسین؛ علوی لنگرودی، سمیه سادات. (۱۳۹۲). **اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان**. فصلنامه شناخت اجتماعی، ۱(۲)، ۱۵-۳۲.

معنوی پور، داوود؛ حسنی، فریبا؛ رفیعی، پروانه. (۱۳۹۱). **رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری دانش آموزان دختر دبیرستانی**. تحقیقات روان‌شناختی، ۵(۱۷)، ۲۲-۹.

Bandura, A. (۱۹۹۷). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York, Freeman.

Bandura, A. (۲۰۰۱). **Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective**. Annu. Rev. Psychol. ۵۲, ۱-۲۶.

Bayless, G. E. (۲۰۰۹). **High school students' personal epistemologies, goal orientation, and academic performance**. Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education.

Chen Jason A., Pajares Frank., (۲۰۱۰). **Implicit theories of ability of Grade ۶ science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science**. Contemporary Educational Psychology, ۳۵, ۷۵-۸۷.

Deryakulu, D., Buyukozturk, S., (۲۰۰۲). **Validity and reliability study of the Epistemologic Beliefs Questionnaire**. EJER, ۲ (۸), ۱۱۱-۱۲۵.

Hofer, B. (۲۰۰۲). **Personal epistemology as a psychological and educational construct: an introduction**. In B. Hofer and P. Pintrich (Eds), personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. (pp. ۳-۱۴). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Perry, Jr., W.G. (۱۹۶۸). **Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme**. Cambridge, MA: Harvard University, Bureau of Study Counsel. (ERIC Document reproduction Service No. ED ۰۲۴۳۱۵).

Phan, H. P. (۲۰۰۸). **Examination of time perspective, hope, self-efficacy, and ethnic identity: a structural equation model**. <http://www.aare.edu.au/۰۹pap/pha۰۹۹۶۷.pdf>.

Nasser, f. Birenbaum, m. (۲۰۰۵). **Modelikg mathematics achievement of Jewish and Arab eight graders in israel: the effects of learner – related variables**. Educational research and evaluation, ۱۱(۳), ۲۷۷-۳۰۲.

Peterson-Graziose, V., Bryer, J., Nikolaidou, M., (۲۰۱۳). **Self-esteem and self-efficacy as predictors of attrition in associate degree nursing students**. J Nurs. Educ. ۵۲ (۶), ۳۵۱-۳۵۴.

Pintrich, P. R. (۲۰۰۲). **Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. ۳۸۹ – ۴۱۴). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schommer, M. (۱۹۹۰). **Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension**. Journal of Educational Psychology, ۸۲(۳), ۴۹۸-۵۰۴.

Schommer-Aikins, M. (۲۰۰۲). **An evolving theoretical framework for an epistemological belief system**, in Hofer, B.K. and Pintrich, P.R. (Eds), Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. ۱۰۳-۱۸.

Schommer - Aikins, M. (۲۰۰۴). **Explaining the epistemological belief system: Introducing embedded systemic model and coordinated research approach**. Educational Psychologist, ۳۹, ۱۹-۲۹.

Tsai Chin-Chung, Jessie Ho Hsin Ning, Liang Jyh-Chong , Lin Hung-Ming. (۲۰۱۱). **Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students.** Learning and Instruction, ۲۱, ۷۵۷-۷۶۹.

Whitmire, E. (۲۰۰۴). **The relationship between under graduates epistemological beliefs, reflective judgment, and their information seeking behavior.** The information processing and management: an international Journal, ۴۰(۱), ۹۷-۱۱۱.

