

مقاله پژوهشی

رابطه باورهای دینی، معرفت شناختی و عدالت اخلاقی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی سازش یافتگی اجتماعی دانشجویان

ماندانا گودرزی*، محبوبه موسیوند**

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه باورهای دینی، باورهای معرفت شناختی و عدالت اخلاقی با عملکرد تحصیلی نقش میانجی سازش یافتگی اجتماعی در دانشجویان دانشگاه پیام نور است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش آن توصیفی و از نوع همبستگی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران در سال ۱۳۹۸ به تعداد ۲۳۰۰ نفر تشکیل می دهند نمونه پژوهش ۳۸۴ نفر از دانشجویان بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. داده های پژوهش با استفاده از پرسشنامه باورهای دینی خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸)، عدالت اخلاقی بیرگر (۲۰۱۲)، باورهای معرفت شناختی شومر (۱۹۹۰)، سازش یافتگی اجتماعی کالیفرنیا تورپ (۱۹۵۳) جمع آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها و پاسخ به فرضیه پژوهش، از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. یافته ها نشان می دهد، باورهای دینی، عدالت اخلاقی و باورهای معرفت شناختی تأثیری مثبت و معنادار بر سازش یافتگی اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. نتایج مدل سازی معادلات ساختاری نشان می دهد که ۵۲ درصد از واریانس سازش یافتگی اجتماعی و ۶۲ درصد از عملکرد تحصیلی دانشجویان توسط باورهای دینی، عدالت اخلاقی و باورهای معرفت شناختی تبیین می شود. شناخت عوامل مؤثر بر سازش یافتگی اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانشجویان امکان پیش بینی و برنامه ریزی برای کمک به تأمین بهداشت روانی آنان را فراهم می کند و می توان به ایجاد بستر سازی مناسب مذهبی در دانشگاه ها جهت افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان و شفاف سازی نوع تفکر دانشجویان در دانشگاه پرداخت.

واژگان کلیدی: دینداری، عدالت اخلاقی، باورهای معرفت شناختی، عملکرد تحصیلی،

سازش یافتگی اجتماعی

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول) mandana.godarzi@yahoo.com

** استادیار گروه مطالعات علوم اجتماعی و توسعه، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

مقدمه

تعلیم و تربیت یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی موفقیت شغلی و اجتماعی هر فرد در طول زندگی است (یان سو و بویونگ مو^۱، ۲۰۱۶). و به عنوان یک ابزار ضروری برای رسیدن به آینده بهتر در نظر گرفته می‌شود (باتن، داچی و استروویون^۲، ۲۰۱۳). تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد و کمیت و کیفیت این تعلیم و تربیت نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند (کدیور، تنها و فرزاد، ۱۳۹۱). برای ارزیابی میزان اثربخشی هر برنامه‌ای محصول نهایی آن را بررسی می‌کنند که در نظام تعلیم و تربیت، این امر از طریق بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان انجام می‌شود (احمدی، ۱۳۹۴). عملکرد تحصیلی^۳ برای دانش‌آموزان و دانشجویان اهمیت زیادی دارد و هر کس در فرایند آموزش دوست دارد که از عملکرد بهتری برخوردار باشد و مدیریت شود (نظری شاکر، فتح‌تبار فیروزجایی و کرامتی، ۱۳۹۰). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی از عوامل انگیزشی، شناختی، شخصیتی و محیطی متعددی تأثیر می‌پذیرد (بیکادو، پیتو و داسیلوا، ۲۰۱۷؛ مارنگو، گلیبرت، لانچینریچسن - رولینگ، وارن و اسمالی^۴، ۲۰۱۹)، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان تحت تأثیر عوامل متعدد دیگری است که پژوهش‌های اندکی بر روی آن‌ها صورت گرفته؛ ولی پژوهشی که به صورت یک مدل به ابعاد فلسفی (معرفت‌شناختی)، باورهای دینی و رشد اخلاقی (عدالت اخلاقی) با میزان سازگاری پرداخته باشد وجود نداشت. لذا با توجه به نگاه فلسفی و درک معرفت‌شناختی دانشجویان، توجه به رشد اخلاقی و بعد دانشی، اعتقادی و عملی باورهای دینی با میزان سازش‌یافتگی و متعاقب آن عملکرد تحصیلی به عنوان یک شاخص آموزشی در این پژوهش باورهای دینی^۵، عدالت اخلاقی^۶، باورهای معرفت‌شناختی^۷ و سازش‌یافتگی^۸ مورد توجه قرار گرفت (کاراکیس^۹، ۲۰۱۳؛ میرا و داستین^{۱۰}، ۲۰۱۳، ارگون و کاراز^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ رامبیرتیج^۱، ۲۰۱۸).

1. Eun Sun & Byoung Mo

2. Baeten, Dochy & Struyven

3. Academic performance

4. Marengo, Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Warren, & Smalley

5. Religious beliefs

6. Moral justice

7. Epistemological beliefs

8. Compatibility

9. Karakis

10. Meera & Dustin

11. Orgun & Karaoz

سازگاری ابعادی متشکل از سازگاری آموزشی، عاطفی و اجتماعی دارد. سازگاری آموزشی به شیوه انطباق دانشجویان با الزامات مرتبط با آموزش، تکالیف، فعالیت‌های گروهی و آزمون‌ها اشاره دارد و شایستگی، مشارکت در امور آموزشی، انگیزش مستقل، توسعه مهارت و موفقیت را شامل می‌شود. سازگاری عاطفی به نحوه انطباق با محیط استرس‌زایی که فرد در آن قرار دارد و نیز اعتماد و اطمینان نسبت به افرادی که در ارتباط نزدیک با فرد می‌باشند، اطلاق می‌شود و شامل خودستایی، احساسات مثبت، رضایت‌مندی از زندگی، اضطراب، احساسات نامطلوب و مشکلات درونی - روانی است. سازگاری اجتماعی توانمندی افراد در انطباق با چارچوب‌ها و الزامات محیط اجتماعی و فرهنگی جدیدی است که شامل مشارکت با دوستان، رفتار اجتماعی مثبت و نگرش احترام‌آمیز است (راتل، دوگاس و گوی^۲، ۲۰۱۷؛ شانکار سریواستاوا^۳، ۲۰۱۸). نتایج مطالعات هال و دیپرنا^۴ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که سازش‌یافتگی اجتماعی میانجی‌گری قوی برای سطح پیشرفت تحصیلی است و دانش‌آموزانی که در سازش‌یافتگی اجتماعی خود مشکل دارند، در معرض خطر مشکلات عاطفی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی ضعیف قرار دارند.

عوامل، فردی، اجتماعی، هیجانی و سازمانی متعددی در شکل‌گیری و تحول سازش‌یافتگی اجتماعی با دانشگاه دخالت دارند (دنيس^۵، ۲۰۰۵). به نظر می‌رسد باورهای دینی و دینداری به سبب نزدیکی و ارتباط مثبت با سلامتی و بهزیستی روان‌شناختی با سازش‌یافتگی و ابعاد آن که از مؤلفه‌های مهم سلامتی به شمار می‌رود، رابطه دارند (هورد و سیلیبی^۶، ۲۰۱۳). دینداری صفت و حالت انسان درباره دین است. با توجه به سه عنصر اساسی عقاید، اخلاقیات و احکام؛ و ویژگی شناختی، عاطفی و رفتاری دین می‌توان دینداری را چنین تعریف کرد. برخورداری از شناخت و باور به پروردگار یکتا، انبیا، آخرت و احکام الهی و داشتن عواطف نسبت به خدا، اولیا و بندگان خدا؛ و التزام و عمل به وظایف دینی برای تقرب به خداوند (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۸). در واقع، دین مجموعه سازمان یافته‌ای از باورها شامل ارزش‌های اخلاقی، رسومات، مشارکت در جامعه دینی برای اعتقاد راسختر به خدا یا قدرتی برتر است (منجری، شفیق‌آبادی و سودانی، ۱۳۹۱).

1. Ramblrltch

2. Ratelle, Duchesne & Guay

3. Shankar Srivastava

4. Hall & DiPerna

5. Dennis

6. Hoverd & Sibley

از سوی دیگر نتایج تحقیقات آموزشی نشان می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی نیز بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارند (کیزیلگونس، تکایا و سونقار^۱، ۲۰۰۹). باورهای معرفت‌شناختی عقاید شخصی درباره دانش و نحوه کسب دانش هستند (سوت‌کوا، دیمو، آتاناسوسکا، ایلوو، تراجکوسکا و کوزمانویسکا^۲، ۲۰۱۵) و نقش تعیین‌کننده‌ای را در پردازش و تفسیر اطلاعات، درک و فهم معلومات، روش‌های یادگیری، سطح تفکر و مهارت‌های حل مشکل ایفا می‌کنند (ارگون و کارزا^۳، ۲۰۱۳). باورهای معرفت‌شناختی ماهیتی فرهنگی و اجتماعی دارند (بوهل و الکساندر^۴، ۲۰۰۶). و از دیدگاه‌های روان‌شناختی و آموزشی نشأت می‌گیرند که با چگونگی شکل دادن تصورات افراد از دانش و دانستن و اینکه چگونه مردم از تصورات خویش برای فهم دنیای اطراف استفاده می‌کنند، مرتبط هستند (چن و پاجارس^۵، ۲۰۱۰). اشرف‌زاده، عیسی‌زادگان و میکائیلی منیع (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با هدف رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی مهارت‌های مطالعه نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و مهارت‌های مطالعه تأثیری مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه مهارت‌های مطالعه، تأثیر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین در این پژوهش تأثیر غیرمستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأیید نشد.

عنصر دیگری که انیس درزمینه عملکرد تحصیلی از آن نام برد، تمایلات است. عناصر کلیدی حوزه تمایلات شامل، دغدغه جستجوی حقیقت، توجیه عقاید و باورها، دارا بودن گرایش‌های صادقانه و شفاف، ارزش قائل شدن برای تمامی افراد بشر است (انیس^۶، ۱۹۸۷، ۲۰۱۸). همان‌گونه که مشخص است، این عناصر بیشتر به سوگیری اخلاقی فرد و باور و عمل اخلاقی او اشاره دارد که می‌توان آن را تحت عنوان عدالت اخلاقی بررسی کرد. شرایط، عوامل و اصول رشد اخلاقی شخص در دوران کودکی و جوانی توسط پیازه، کهلبرگ، رست، گیلیگان، توریل و دیگران بررسی شده است (مولچانو^۷، ۲۰۱۶)، اما عدالت اخلاقی عبارت است از درجه‌ای که قضاوت‌ها و اقدامات

¹. Kizilgunes, Tekkaya & Sungur

². Cvetkova Dimov, Atanasoska, Iliev, Trajkovska & Kuzmanovska

³. Argon & Karza

⁴. Buehl & Alexander

⁵. Chen & Pajares

⁶. Ennis

⁷. Molchanov

عادلانیه از یک احساس وظیفه و الزام اخلاقی نشئت می‌گیرد (بیرگر^۱، ۲۰۱۲). در واقع عدالت اخلاقی حاکی از آن است که فرد بر اساس یک منبع درونی اخلاقی، تصمیمات و قضاوت‌های خویش را اتخاذ نماید و عمل کند. در وجود افرادی که باور به عدالت اخلاقی دارند، ارزش‌های اخلاقی از یکسو در هسته هویت آنان قرار دارد و خود را با آن می‌شناسند و از سوی دیگر، تعهدات و ارزش‌های اخلاقی و عادلانه را از طریق اعمال و رفتار خویش نشان می‌دهد و به‌صورت نمایش و انعکاس ویژگی‌ها و نمادهای اخلاقی در عمل و رفتار به‌صورت بیرونی و در جهان اجتماعی تعریف می‌شوند (آکین و رید^۲، ۲۰۰۲). تقوایی‌نیا، درخشان و زارعی (۱۳۹۷) در پژوهشی با هدف نقش عدالت اخلاقی و توانایی‌های شناختی در پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان یافته‌ها نشان دادند، عدالت اخلاقی تأثیر مثبت و معنادار بر تفکر انتقادی داشته اما توانایی‌های شناختی توان تأثیرگذاری بر تفکر انتقادی را ندارد. نتایج مطالعه میکائیلی منبع، بابایی و حسنی (۱۳۹۵) با هدف بررسی رابطه دینداری، هوش معنوی و بخشش با سازش‌یافتگی اجتماعی در دانشجویان سال اول نشان داد هوش معنوی، دینداری، بخشش و مؤلفه‌های آنها با سازش‌یافتگی اجتماعی رابطه مثبت معناداری داشته و قادرند ۳۷ درصد از واریانس سازش‌یافتگی اجتماعی را پیش‌بینی و تبیین کنند.

در مجموع جستجوهای پژوهش حاضر نشان داد که تاکنون در روانشناسی، پژوهشی به بررسی عدالت اخلاقی و باورهای معرفت‌شناختی و سازش‌یافتگی اجتماعی نپرداخته و برخی پژوهش‌ها، متغیرهای شبیه به این سازه همچون هویت اخلاقی (وان گیلز و هارتون^۳، ۲۰۱۹)، استدلال اخلاقی (برناردی، مسی، تورن و داوونی^۴، ۲۰۰۲) و قضاوت اخلاقی (مارگونی، گیپل، هدجی چریستیدیس و سوریان^۵، ۲۰۱۹) را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ لذا با توجه به این‌که سازش‌یافتگی اجتماعی پایین در افراد، پیامدهای فردی و اجتماعی مخربی در زندگی دارد و با توجه به اهمیت دینداری، عدالت اخلاق و باورهای معرفت‌شناختی بر سازش‌یافتگی و عملکرد تحصیلی، پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات مهمی در اختیار روان‌شناسان و مشاوران قرار دهد و در اصلاح الگوی مشاوره‌ای مؤثر واقع شود. لذا با توجه به ارتباط مفهومی این سازه‌ها در پژوهش‌های صورت گرفته و همچنین با توجه به پژوهش‌های اندکی که در این زمینه بر روی عملکرد تحصیلی صورت گرفته است،

¹. Beugre

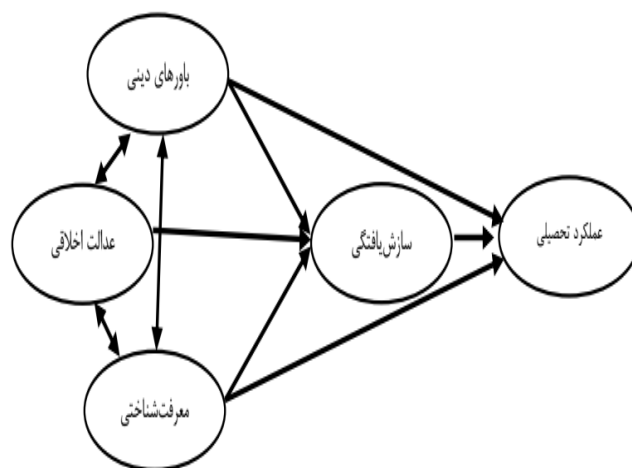
². Aquino & Reed

³. Van Gils & Horton

⁴. Bernardi, Massey, Thorne, & Downey

⁵. Margoni, Geipel, Hadjichristidis, & Surian

پژوهش حاضر بر اساس الگوهای پیشنهادی پژوهش‌های پیشین درصدد است به بررسی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس باورهای دینی، عدالت اخلاقی و باورهای معرفت‌شناسی با توجه به نقش میانجی سازش‌یافتگی اجتماعی بپردازد. لذا بر اساس پیشینه نظری و تجربی موجود در مورد روابط متغیرها، پیشنهادات پژوهش‌های پیشین تدوین مدلی جهت درک علیت بین متغیرهای مدل مفهومی انتخاب و با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور مورد آزمون قرار گرفته است.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

روش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. هدف این روش به‌دست دادن برآوردهای کمی روابط علی، بین مجموعه‌ای از متغیرهاست.

جامعه آماری

جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق تمامی دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران در سال ۱۳۹۸ است. تعداد تمامی دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران برابر با ۲۳۰۰۰ نفر است (سایت دانشگاه پیام نور).

نمونه و روش انتخاب نمونه

نمونه پژوهش ۳۸۴ نفر از دانشجویان بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. بدین صورت که پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه پیام نور و با رعایت ملاحظات اخلاقی ۳۸۴ دانشجویی رشته‌های مختلف که متمایل به شرکت در پژوهش بودن به صورت در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸)، عدالت اخلاقی بیرگر (۲۰۱۲)، باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰) زیرمقیاس سازش‌یافتگی اجتماعی آزمون شخصیت کالیفرنیا (تورپ، کلارک و تیگس^۱، ۱۹۵۳) و میانگین نمرات دانشجویان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۷ استفاده شد. معیار ورود به مطالعه عبارتند از: شرکت‌کنندگان باید دانشجوی دانشگاه پیام نور تهران جنوب در سال تحصیلی ۱۳۹۸ و مشغول به تحصیل باشند، مسلمان، رضایت کامل برای شرکت در طول مطالعه، عدم شرکت در پژوهش‌های مشابه در طی انجام این پژوهش. معیارهای خروج از مطالعه عبارت‌اند از: دانشجوی مهمان، عدم حضور در طول دوره پژوهش به مدت یک سال تحصیلی، عدم تمایل دانشجوی از ادامه حضور در مطالعه، بروز هرگونه اتفاق غیرمنتظره که منجر به تغییر سازش‌یافتگی اجتماعی فرد شود. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸): این پرسشنامه متشکل از ۱۰۲ سؤال سنجش دینداری در ۳ مؤلفه باور دینی، عواطف دینی و التزام و عمل به وظایف دینی و نیز ۵ سؤال اندازه‌گیری وانمود اجتماعی یا تلاش برای ارائه تصویر مطلوب اجتماعی از خود، از نظر مذهبی است. مقیاس اندازه‌گیری هر یک از عبارات مؤلفه‌ها در پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای (بسیار موافقم، موافقم، تا حدی موافقم، تا حدی مخالفم، مخالفم و بسیار مخالفم) است. نمره هر مؤلفه بر اساس امتیاز هر عبارت مؤلفه با هم جمع می‌شود. نمره کل دینداری نیز از جمع نمره هر مؤلفه با هم به دست می‌آید. همچنین سؤالات وانمود اجتماعی در جمع نمره کل دینداری محاسبه نمی‌شود. پایایی این پرسشنامه توسط سراج زاده و رحیمی (۱۳۹۲) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. در این پژوهش از فرم الف مقیاس دینداری دانشجویان که توسط خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۲) تهیه و تدوین شده است مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه ۴۰ سؤال دارد. این سؤالات براساس متون و منابع اسلامی (قرآن کریم، احادیث، روایات) تهیه و تنظیم شده‌اند و کلاً چهار بعد دینی را مورد سنجش قرار می‌دهند که عبارت‌اند از: الف) شناخت دینی، ب) عواطف

^۱. Thorpe, Clark, & Tieg

دینی، ج) باورهای دینی د) وظایف دینی. سوالات این پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرت شش درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود که نمرات آزمودنی به هر سؤال بر روی یک مقیاس شش درجه‌ای لیکرت از همیشه = ۵ تا هرگز = ۰ مشخص می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۴۰ تا ۲۰۰ در نوسان می‌باشد. شایان ذکر است که نمره بالا در هر یک از خرده مقیاسها به معنای بالاتر بودن گرایشهای دینداری گزارش شده است. به عبارتی هر چه نمره کل آزمودنی در این مقیاس بالاتر باشد، نشان دهنده میزان نگرش و باورهای بالای وی در خصوص اعتقادات دینی و مذهبی می‌باشد. پایایی مقیاس نیز در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای عامل شناخت دینی ۰/۷۸، عواطف دینی ۰/۸۱، باورهای دینی ۰/۸۰، وظایف دینی ۰/۷۹ و کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد. برای بررسی روایی پرسشنامه نیز از روش تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل تحلیل عامل و معنادار بودن بارهای عاملی بود.

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: در پژوهش حاضر برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، از مقیاس باورهای معرفت‌شناختی شومر^۱ (۱۹۹۰). استفاده شد. شومر این پرسشنامه را برای سنجش پنج بعد معرفت‌شناختی پیشنهادی ساخت. از این ۵ بعد معرفت‌شناختی، سه بعد به خود دانش (ساختار، قطعیت و منبع) و دو بعد دیگر (کنترل و سرعت) به اکتساب دانش مربوط می‌شد. این فرم، پنج بعد معرفت‌شناسی توانایی ذاتی^۲ (IA)، سوالات (۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵)، ساده بودن دانش^۳ (SK) سوالات (۱۱، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰) یادگیری سریع^۴ (QL) سوالات (۱۹، ۲۰، ۲۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸)، ثبات دانش^۵ (CK) سوالات (۱۲، ۱۳، ۱۴، ۲۶) و توانایی وقوف بر همه چیز یا همه دانی^۶ (OA) سوالات (۱، ۲، ۳، ۴ و ۵) را اندازه‌گیری می‌نماید. سؤالها در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم قرار دارند که نمره گذاری برخی از سؤالها از ۷ تا ۱ و برخی دیگر از ۱ تا ۷ است. پنگ و فیتزجرالد^۷ (۲۰۰۶) گزارش کرده‌اند که

^۱ Schommer

^۲ Innate ability (IA)

^۳ Simple knowledge (SK)

^۴ Quick learning (QL)

^۵ Certain knowledge (CK)

^۶ Omniscient authority (OA)

^۷ Peng & Fitzgerald

روایی محتوایی^۱ مقیاس باورهای معرفت‌شناختی را صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی و روایی پیش‌بین^۲ آن را نیز بافت‌های متعدد یادگیری تأیید کرده‌اند. شومر (۱۹۹۳) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۷۴ و پایایی هر یک از عوامل را بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. دوئل و شومر - آیکینز^۳ (۲۰۰۱) ضریب پایایی را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. سیف، رضویه و لطیفیان (۱۳۸۶) ضریب پایایی زیر مقیاس‌های پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی را بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ به دست آورده است. پایایی مقیاس نیز در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای عامل توانایی ذاتی ۰/۸۱، ساده بودن دانش ۰/۸۶، یادگیری سریع ۰/۸۲، ثبات دانش ۰/۸۰، توانایی وقوف بر همه چیز یا همه دانی ۰/۷۹ و کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد. برای بررسی روایی پرسشنامه نیز از روش تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل تحلیل عامل و معنادار بودن بارهای عاملی بود.

مقیاس عدالت اخلاقی (DJS) بیرگر (۲۰۱۲): این مقیاس دارای ۱۸ گویه است که ۳ عامل الزام اخلاقی (با ۸ گویه سؤالات ۱ تا ۸)، مسئولیت‌پذیری اخلاقی (با ۶ گویه سؤالات ۹ تا ۱۴) و انزجار اخلاقی (با ۴ گویه و سؤالات ۱۵ تا ۱۸) را می‌سنجد. پاسخ آزمودنی‌ها به هر گویه در طیف ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) طبقه‌بندی شده است. پایایی این مقیاس توسط بیرگر (۲۰۱۲) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای عامل الزام اخلاقی ۰/۸۹، مسئولیت‌پذیری اخلاقی ۰/۸۹ و انزجار اخلاقی ۰/۸۵ به دست آمد. روایی مقیاس را نیز با استفاده از تحلیل عاملی محاسبه نمود که سه عامل معنادار با ارزش ویژه بالاتر از ۱ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای عامل الزام اخلاقی ۰/۸۴، مسئولیت‌پذیری اخلاقی ۰/۹۲ و انزجار اخلاقی ۰/۸۲ به دست آمد. برای بررسی روایی پرسشنامه نیز از روش تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل تحلیل عامل و معنادار بودن بارهای عاملی بود.

زیرمقیاس سازش‌یافتگی اجتماعی آزمون شخصیت کالیفرنیا (CTP): تورپ^۵ و همکاران، (۱۹۵۳): این زیر مقیاس به منظور سنجش سازش‌یافتگی اجتماعی تدوین شده است (هاشمیان، شفیع آبادی

1. Content validity

2. Predictive validity

3. Duell & Schommer - Aikins

4. California test personality

5. Thorpe

و سودانی، ۱۳۷۸). ۹۰ ماده سازش یافتگی اجتماعی دو گزینه‌ای (از نوع بلی یا خیر) است. در پرسشنامه سازش یافتگی اجتماعی ۶ زیر مقیاس با ۱۵ سؤال وجود دارد. این پرسشنامه دارای ۶ نمره اختصاصی مربوط به زیر مقیاس‌های نقش‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علایق ضداجتماعی، روابط خانوادگی، روابط در مدرسه، روابط اجتماعی و از مجموع آنها یک نمره به عنوان سازش یافتگی اجتماعی به دست می‌آید. در پژوهش عطاری، شهنی بیلاق، کوچکی و بشلیده (۱۳۸۴) ضرایب اعتبار حیطه‌های مختلف سازش یافتگی اجتماعی به همان ترتیبی که در بالا به آنها اشاره شد، ۰/۷۰، ۰/۶۳، ۰/۵۶، ۰/۶۵، ۰/۶۲، ۰/۶۰ و ۰/۷۵ است. این زیرمقیاس، با روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه ۰/۶۵۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس سازش یافتگی اجتماعی آزمون شخصیت کالیفرنیا ۰/۸۹ به دست آمد.

عملکرد تحصیلی: در پژوهش حاضر برای سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان، از میانگین نمرات دانشجویان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۷ استفاده شد. همچنین دانشجویان در ترم حاضر حداقل ۱۴ واحد را انتخاب کرده و هیچ گونه سابقه مشروطی در ترم‌های گذشته نداشته باشند. پژوهشگر، برای انجام پژوهش ابتدا به معاونت پژوهشی دانشگاه پیام نور تهران (تهران جنوب) مراجعه و پس از اخذ مجوزهای لازم و معرفی نامه در محیط کلاسهای دانشگاه، پرسشنامه هارا توزیع و هدف از انجام تحقیق را توضیح می‌دهد و رضایت تمامی شرکت کنندگان در تحقیق جلب می‌شود با ذکر این توضیح که نیازی به درج نام و اطلاعات خصوصی نیست و داده ها محرمانه بوده و فقط در راستای اهداف مطالعه استفاده شد. اگر دانشجویی مایل به حضور در پژوهش نباشد، هیچ اجباری برای تکمیل پرسشنامه نیست و در پایان مطالعه، شرکت کنندگان از نتایج تحقیق آگاهی می‌یابند. در این بررسی از روش‌های آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی نیز از ضریب همبستگی پیرسون و برای ارزیابی ارتباط علی بین متغیرهای پژوهش از روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

بیشترین تعداد از نمونه های پژوهش را افراد ۲۰ تا ۲۵ سال (۵۶/۵ درصد)، دارای مدرک تحصیلی لیسانس (۵۱/۶ درصد) و جنسیت مرد (۶۷/۷ درصد)، تشکیل دادند. بیشتر نمونه‌ها دارای معدل بین ۱۵ تا ۱۸ بودند. بدین ترتیب ۶۶ نفر (۱۷/۲ درصد) دارای معدل زیر ۱۵، ۲۴۸ نفر (۴۶/۶ درصد) دارای معدل ۱۵ تا ۱۸ و ۷۰ نفر (۱۸/۲ درصد) دارای معدل ۱۸ به بالا بودند.

جدول (۱) مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش

P	کولموگورف - اسمیرنف	SD	M	خرده مقیاس‌ها	متغیرها
۰/۲۲۰	۰/۲۲۰	۳/۱۴	۲۵/۳۶	شناخت دینی	باورهای دینی
۰/۱۵۴	۰/۱۵۴	۳/۸۷	۲۶/۴۱	عواطف دینی	
۰/۱۱۲	۰/۱۱۲	۴/۱۶	۲۸/۱۶	باورهای دینی	
۰/۱۶۹	۰/۱۶۹	۲/۲۳	۱۹/۱۳	وظایف دینی	
۰/۱۴۳	۰/۱۴۳	۶/۱۶	۷۰/۹	نمره کل	
۰/۱۷۶	۰/۱۷۶	۲/۷۷	۱۲/۸۸	قالب‌های اجتماعی	سازش‌یافتگی اجتماعی
۰/۱۴۹	۰/۱۴۹	۲/۴۴	۱۳	مهارت‌های اجتماعی	
۰/۱۳۳	۰/۱۷۰	۳/۱۰	۶/۶۹	گرایش‌های ضد اجتماعی	
۰/۲۰۰	۰/۱۴۷	۲/۳۲	۱۲/۹۲	روابط خانوادگی	
۰/۰۲۸	۰/۲۰۵	۲/۴۸	۱۲/۲۳	روابط دانشگاهی	
۰/۱۸۷	۰/۱۶۱	۲/۷۴	۱۲/۰۱	روابط اجتماعی	باورهای معرفت- شناختی
۰/۰۳۵	۰/۲۰۰	۵/۱۴	۶۹/۷۳	نمره کل	
۰/۲۰۰	۰/۱۳۵	۵/۰۳	۲۹/۳۱	توانایی‌های ذاتی	
۰/۰۶۱	۰/۱۸۸	۷/۱۸	۵۱/۸۹	ساده بودن دانش	
۰/۲۰۰	۰/۱۲۹	۳/۴۸	۲۱/۵۵	یادگیری سریع	
۰/۲۰۰	۰/۱۳۵	۴/۰۱	۲۲/۱۹	ثبات دانش	عدالت اخلاقی
۰/۲۰۰	۰/۱۵۶	۴/۰۸	۲۵/۳۷	توانایی وقوف بر همه چیز	
۰/۲۰۰	۰/۱۱۶	۹/۱۸	۱۵۰/۳۱	نمره کل	
۰/۲۰۰	۰/۱۴۱	۹/۷۸	۳۱/۲۸	الزام اخلاقی	
۰/۲۰۰	۰/۱۱۸	۵/۶۶	۲۴/۴۵	مسئولیت‌پذیری اخلاقی	
۰/۰۵۲	۰/۱۹۲	۴/۵۴	۱۶/۱۶	انزجار اخلاقی	عملکرد تحصیلی
۰/۰۲۶	۰/۲۰۶	۲/۳۱	۱۷/۱۶	عملکرد تحصیلی	
۰/۲۰۰	۰/۱۵۳	۱۲/۱۴	۷۲/۸۹	نمره کل	

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف استاندارد) نمره کل باورهای دینی ۷۰/۹ (و ۶/۱۶)، سازش‌یافتگی اجتماعی ۶۹/۷۳ (۵/۱۴)، باورهای معرفت‌شناختی ۱۵۰/۳۱ (و

۹/۱۸)، عدالت اخلاقی (۷۲/۸۹ و ۱۲/۱۴) و عملکرد تحصیلی (۱۷/۱۶ و ۲/۳۱) می‌باشد. با توجه به جدول ۱ و عدم معنی‌داری آزمون کولموگورف-اسمیرنف تک نمونه‌ای فرض نرمال بودن داده‌ها برای متغیرهای پژوهش به درستی رعایت شده است.

نتایج حاصل از نمودار جعبه‌ای^۱ برای بررسی مفروشه داده‌های پرت نشان داد که ۱۰ داده در کرانه بالا و ۱۰ داده در کرانه پایین قرار داشتند که در نهایت این ۲۰ داده حذف شدند. در نهایت با حذف این داده‌ها تحلیل نهایی بر روی ۳۶۸ نمونه انجام شد. برای بررسی روابط خطی بین متغیرها از روش ترسیم نمودار پراکندگی^۲ استفاده شود. نتایج حاصل از نمودار پراکندگی نشان داد که، رابطه بین متغیرها خطی است؛ به عبارت دیگر، نقاط در اطراف خط مستقیمی به صورت خوشه در آمده‌اند. برای بررسی عدم وجود هم‌خطی چندگانه از آماره تحمل^۳ و عامل افزایش واریانس^۴ (VIF) استفاده شود. در پژوهش حاضر آماره‌های تحمل و عامل افزایش واریانس برای هیچ‌کدام از متغیرها به ترتیب از ۰/۱ کوچکتر و از ۱۰ بزرگتر نبود. بنابراین، هم‌خطی چندگانه در بین متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد. نتایج حاصل از آزمون دوربین واتسون^۵ (DW) روشی برای تشخیص همبستگی در باقی‌مانده‌های تحلیل مدل رگرسیونی نشان داد که دامنه نمرات این آزمون بین ۱ تا ۱/۴۵ بود بنابراین مفروضه استقلال داده‌ها به درستی رعایت شده است.

جدول (۲) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
سازش‌یافتگی	باورهای دینی	**۰/۵۰۱	-	**۰/۵۰۱
سازش‌یافتگی	عدالت اخلاقی	**۰/۵۵۲	-	**۰/۵۵۲
سازش‌یافتگی	باورهای معرفت‌شناختی	**۰/۴۹۳	-	**۰/۴۹۳
عملکرد تحصیلی	باورهای دینی	* **۰/۴۸۳	*۰/۲۹۵	**۰/۷۷۸
عملکرد تحصیلی	عدالت اخلاقی	**۰/۳۳۴	**۰/۳۲۴	**۰/۶۵۸
عملکرد تحصیلی	باورهای معرفت‌شناختی	**۰/۴۲۱	*۰/۲۸۹	**۰/۷۱
عملکرد تحصیلی	سازش‌یافتگی	**۰/۵۹۲	-	**۰/۵۹۲

* $P \leq 0.05$ و ** $P \leq 0.01$

1. Boxplot
2. Scatter plot
3. Tolerance
4. Variance inflation factor (VIF)
5. Durbin-Watson

جدول (۲) مقادیر ضرایب مستقیم و غیرمستقیم را به سمت متغیرهای ملاک نشان می‌دهد. اثر مستقیم باورهای دینی، عدالت اخلاقی و باورهای معرفت‌شناختی به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۵۰ و ۰/۴۹ بر روی سازش‌یافتگی اجتماعی در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم باورهای دینی، عدالت اخلاقی، باورهای معرفت‌شناختی و سازش‌یافتگی به ترتیب ۰/۴۸، ۰/۳۳، ۰/۴۲ و ۰/۵۹ بر عملکرد تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. همچنین ضرایب غیرمستقیم باورهای دینی، عدالت اخلاقی و باورهای معرفت‌شناختی به سمت عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۲۹، ۰/۳۲ و ۰/۲۸ به دست آمد که در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد.

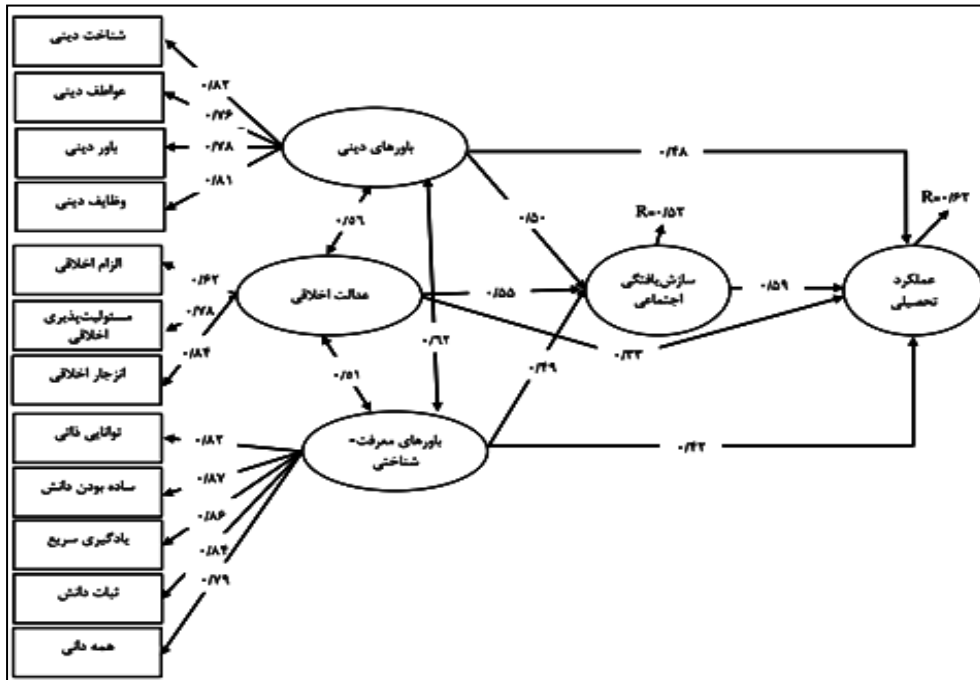
جدول (۳) مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

مقدار	شاخص‌های برازندگی
۱۰۳۵/۲۴	آزمون مجذور کای (χ^2)
$P \leq 0/05$	سطح معنی‌داری
۱	درجه آزادی (df)
۲/۱۱۹	نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)
۰/۹۲	شاخص نیکوی برازش ^۱ (GFI)
۰/۹۰	شاخص نیکوی برازش تعدیل یافته ^۲ (AGFI)
۰/۹۲	شاخص برازندگی هنجار شده ^۳ (NFI)
۰/۹۹	شاخص برازندگی تطبیقی ^۴ (CFI)
۰/۹۹	شاخص برازندگی افزایشی ^۵ (IFI)
۰/۹۹	شاخص توکر-لویس ^۶ (TLI)
$P \leq 0/07$	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب ^۷ (RAMSE)

1. goodness of fit index
2. adjusted goodness of fit index
3. normal of fit index
4. comparative of fit index
5. incremental of fit index
6. tucker - lewis index
7. root mean square error of approximation

جدول (۳) مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. شاخص کای اسکوایر^۱ یک شاخص برازندگی مطلق به حساب می‌آید و هر چه از صفر بزرگتر باشد، برازندگی مدل کمتر است؛ اما برای مدل‌های با حجم نمونه بزرگ، مجذور کای اسکوایر تقریباً همیشه از نظر آماری معنادار است، لذا شاخص دقیقی به نظر نمی‌آید (قاسمی، ۱۳۹۲). با توجه به این موضوع مقدار کای اسکوایر در مدل حاضر ۱/۰۹ به دست آمد و نسبت کای اسکوایر بر درجه آزادی ۱/۰۹ به دست آمد. یکی از شاخص‌های موردنظر، شاخص نیکویی برازش (GFI) است. مقدار این شاخص بین صفر و یک متغیر است و هرچه به یک نزدیکتر باشد، برازش بیشتری دارد. در مدل پژوهش حاضر این شاخص ۰/۹۲ به دست آمد. شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) نیز یکی از شاخص‌های مهم برازش است که مقدار آن اگر از ۰/۸۵ بیشتر باشد. برازش الگو قابل قبول است. شاخص نیکویی برازش تعدیل شده در پژوهش حاضر ۰/۹۰ به دست آمد. شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) ک شاخص برازندگی افزایشی هنجار شده است و در تعیین برازش الگو به کار می‌رود مقدار این شاخص باید بالای ۰/۹۰ باشد (قاسمی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر مقدار شاخص برازندگی هنجار شده ۰/۹۲ به دست آمد. شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و برازندگی افزایشی (IFI) شاخص‌هایی هستند که هر چه به ۱ نزدیکتر باشند؛ برازش مدل بهتر است. در پژوهش حاضر مقدار شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۹ و مقدار شاخص برازندگی افزایشی ۰/۹۹ به دست آمد. شاخص دیگری که مدنظر است شاخص برازندگی هنجار نشده توکر - لویس (TLI) است. مقدار مطلوب این شاخص ۰/۹۰ در نظر گرفته می‌شود. مقدار شاخص توکر - لویس در پژوهش حاضر ۰/۹۹ به دست آمد. همچنین شاخص ریشه تقریب میانگین مجذورات (RAMSE) یکی از شاخص‌های برازندگی است که ریشه دوم میانگین مجذورات باقیمانده است و به عنوان تابعی از کواریانس تفسیر می‌شود. مقدار این شاخص هرچه به صفر نزدیکتر باشد، مدل برازش مناسبتری دارد که در پژوهش حاضر این مقدار برابر ۰/۰۱ به دست آمد. در مجموع مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که، مدل استفاده شده در این پژوهش، مدلی روا می‌باشد، از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است و چهارچوب مناسبی را جهت بررسی عملکرد تحصیلی ارائه می‌دهد.

^۱. Chi - square



شکل (۲) مدل تحلیل مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای دینی، باورهای معرفت‌شناختی و عدالت اخلاقی با عملکرد تحصیلی نقش میانجی سازش‌یافتگی اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران در چهارچوب یک مدل علی به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. به‌طورکلی مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان دادند که مدل پیشنهادی در این پژوهش، مدلی روا می‌باشد و از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که باورهای دینی اثر مستقیم بر سازش‌یافتگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌گذارد. نتیجه به‌دست آمده با پژوهش‌های (میکائیلی منیع، بابایی و حسینی، ۱۳۹۵؛ مک کالو و ویلوگی، ۲۰۰۹، کاکس و رهاگن، ۲۰۱۱؛ هلیول و همکاران، ۲۰۱۱) همسو می‌باشد. این نتایج با مطالعه پژوهش خدایاری و همکاران (۱۳۸۸) غیر همسو است. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین عملکرد تحصیلی و سازش‌یافتگی اجتماعی رابطه معنی داری وجود ندارد. خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی دیگر دریافتند که دینداری به نحو

مثبتی با رفتارها و ارزشهای فرا اجتماعی جوانان رابطه مثبت دارد؛ آنان نظریه‌ی اسنادی مذهب را ارائه کرده‌اند. در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود که نگرش مذهبی عبارت است از اعتقادات منسجم و یکپارچه توحیدی که خداوند را محور امور می‌داند و ارزشها، اخلاقیات، آداب و رسوم و رفتارهای انسان با یکدیگر، طبیعت و با خویشتن را تنظیم می‌کند. سازش‌یافتگی اجتماعی عبارت است از اینکه فرد خود را با جهان پیرامون خویش سازگار سازد، یعنی با دیگران در صلح و صفا زندگی کند، و جایگاهی برای خود به دست آورد (آیتک و همکاران، ۲۰۱۹). از این رو هنگامی دین باوری افراد بیشتر باشد، درک آنها از پیرامون و هستی افزایش می‌یابد که این امر به سازش‌یافتگی بیشتر افراد با جامعه منجر می‌شود. در واقع افرادی که نگرش دینی مثبت تری دارند سعی می‌کنند در راستای اهداف الهی با هموعان و جامعه تعامل دوسویه و مثبت داشته باشند. همچنین این افراد کمتر سعی می‌کنند که از خط قرمزهای جامعه گذر کنند و گرایش‌های ضد اجتماعی کمتری دارا می‌باشند (شانکار سریوستا، ۲۰۱۸). در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود که عملکرد تحصیلی بالا می‌تواند ارتباطات اجتماعی افراد را افزایش دهد. هنگامی که افراد دارای عملکرد تحصیلی بالا باشند، سایرین تمایل بیشتری برای برقراری ارتباط با آنها دارند. دلیل این امر این می‌باشد که افراد با عملکرد تحصیلی بالا قابل اطمینان ترند و افرادی به نظر می‌آیند که در رسیدن به اهداف زندگی خود نهایت تلاش خود را انجام می‌دهند. این عامل باعث می‌شود که برقراری ارتباط با این افراد جذاب تر شده و به همین علت عملکرد تحصیلی با روابط اجتماعی که از ابعاد سازش‌یافتگی اجتماعی است رابطه معنی دار و مثبت دارد (آتش سیرو و کبیری، ۱۳۹۴). در خصوص اثر مستقیم باورهای دینی بر عملکرد تحصیلی می‌توان بیان کرد، عملکرد تحصیلی با قالب‌های اجتماعی نیز رابطه معنی داری دارد. در واقع یکی از قالب‌های اجتماعی مهم در جامعه ایران داشتن تحصیلات مناسب می‌باشد. افرادی که دارای تحصیلات دانشگاهی می‌باشند در قالب‌های اجتماعی متفاوت دارای منزلت و احترام می‌باشند (منجری و همکاران، ۱۳۹۱) و به همین علت عملکرد تحصیلی می‌تواند سازش‌یافتگی با قالب‌های اجتماعی متفاوت را افزایش دهد.

نتایج پژوهش نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی اثر مستقیم بر روی سازش‌یافتگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کاظم پور (۲۰۱۳) و سعدی و داقیار (۲۰۱۵) همسو است. همچنین یافته‌های پژوهش دی-جانسن و همکاران (۲۰۱۴) و استول و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. همچنین یافته‌های پژوهش استول و همکاران (۲۰۱۷)

نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی بر روی انگیزه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که توسعه باورهای معرفت‌شناختی، نقش مهمی در تسهیل تغییرهای مفهومی، سازماندهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت‌های یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند و فهم ارتباط باورهای دانشجویان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت‌ها و مشکلات دانشجویان در کلاس درس کمک می‌کند و برای بهبود آموزش و عملکرد تحصیلی مؤثر است (بوهل، ۲۰۰۸). بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در چگونگی یادگیری، آموزش، انتخاب راهبردهای شناختی و فراشناختی، تبیین و تفسیر اطلاعات، پشتکار سازش‌یافتگی اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کنند و بر روی عملکرد تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارند.

نتایج پژوهش نشان داد که عدالت اخلاقی اثر مستقیم بر روی سازش‌یافتگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دی-جانسن و همکاران (۲۰۱۴)، استول و همکاران (۲۰۱۷)، تقوایی‌نیا و همکاران (۱۳۹۷) با هدف نقش عدالت اخلاقی و توانایی‌های شناختی در پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان یافته‌ها نشان داد، عدالت اخلاقی تأثیر مثبت و معنادار بر تفکر انتقادی داشته اما توانایی‌های شناختی توان تأثیرگذاری بر تفکر انتقادی را ندارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت، عدالت اخلاقی که چون هویت اخلاقی مجموعه‌ای از گرایش‌ها دگرخواهانه یا صفاتی مانند همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و استدلال اخلاقی است که به رفتار جامعه‌پسند انگیزه می‌دهد و از رفتار ضداجتماعی می‌کاهد (رامبرتیچ، ۲۰۱۸)، به فرد کمک می‌کند مسئولیت‌روشنگری برای دیگران را بر عهده گرفته و به راحتی قانع نشود و لذا بیشتر اقدام به سازش‌یافتگی اجتماعی، روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی نماید چراکه انگیزه اصلی آنها کمک به دیگران است؛ بنابراین می‌توان گفت که رابطه مثبت بین عدالت اخلاقی و عملکرد تحصیلی قابل قبول است.

با وجود آنکه، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره نقش باورهای دینی، عدالت اخلاقی، باورهای معرفت‌شناختی و سازش‌یافتگی اجتماعی در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند: اول نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی

ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. دوم، در مطالعه حاضر به منظور تحلیل روابط بین متغیرهای چندگانه در الگوی مفهومی پیشنهاد شده، از یک طرح مقطعی استفاده شد؛ بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به‌کارگیری طرح‌های طولی است. همچنین با توجه به اینکه برای ارزیابی الگوی پیشنهادی از روش معادلات ساختاری استفاده شده است، بنابراین، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر تأکید می‌کند که باورهای دینی، عدالت اخلاقی، باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی و تبیین سازش‌یافتگی اجتماعی و عملکرد تحصیلی از نقش با اهمیتی برخوردار است. از این رو به پژوهشگران علاقه‌مند در این زمینه پیشنهاد می‌شود که از روش‌های دیگری به غیر از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود تا از محدودیت اعتباربخشی به داده‌ها و یافته‌ها خارج شود. همچنین در تحقیقات آینده، نقش متغیرهای دیگر مؤثر بر عملکرد تحصیلی وارد مدل گردد تا تبیین جامع‌تری فراهم شود. علاوه بر این ترکیب روش‌های کمی و کیفی پژوهش و استفاده از روش‌های کیفی درک عمیق‌تری از مبانی نظری سازش‌یافتگی فراهم خواهد کرد. درنهایت، با توجه به ارتباط معنا‌دار باورهای دینی، باورهای معرفت‌شناختی و عدالت اخلاقی با سازش‌یافتگی اجتماعی، جهت افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان، تهیه بسته‌های آموزشی در زمینه عدالت اخلاقی و باورهای معرفت‌شناختی می‌تواند به رشد سازش‌یافتگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان کمک شایانی کند.

سپاس‌گزاری

از تمامی دانشجویان دانشگاه پیام نور که در این پژوهش شرکت داشتند، صمیمانه سپاسگزاریم.

تأییدیه اخلاقی

برای اجرا توضیحات کامل درباره پرسشنامه و هدف پژوهش ارائه و رضایت آنان برای شرکت در پژوهش به دست آمد. همچنین این پژوهش مجوز تأییدیه اجرا به شماره ۱۰۰۲/د/۳۹۷۰۲ از شورای تخصصی دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب را دارد.

تضاد منافع

نتایج پژوهش پیش رو با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

حمایت مالی

این پژوهش حاصل یک کار دانشجویی بوده و از طرف هیچ ارگانی حمایت مالی نشده است.

منابع

۱. احمدی، پری (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی، هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش پایه اول دبیرستان‌های تبریز در سال تحصیلی ۹۳-۹۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
۲. اشرف زاده، توحید؛ عیس زادگان، علی و میکائیلی منیع، فرزانه (۱۳۹۷). رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی مهارت‌های مطالعه. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶ (۱۱)، ۲۱-۴۳.
۳. تقوایی‌نیا، علی؛ درخشان، معراج و زارعی، رقیه (۱۳۹۷). نقش عدالت اخلاقی و توانایی‌های شناختی در پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۳)، ۳۱-۴۹.
۴. خدایاری فرد، محمد (۱۳۸۸). آماده سازی مقیاس دینداری و ارزیابی سطوح دینداری اقشار مختلف جامعه ایران. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۵. سراج زاده، سیدحسین و رحیمی، فرشید (۱۳۹۲). رابطه دینداری با معناداری زندگی در یک جمعیت دانشجویی، راهبرد فرهنگ، ۲۴، ۳۰-۷.
۶. سیف، دیبا؛ رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره فرایند یادگیری و دانش ریاضی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۷ (۱)، ۱۹-۱.
۷. عطاری، یوسف علی؛ شهنی بیلاق، منیژه؛ کوچکی، محمد عاشور و بشلیده، کیومرث (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازش‌یافتگی فردی-اجتماعی نوجوانان بزهکار در شهرستان گنبد کاووس، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱۲ (۲)، ۲۵-۴۶.
۸. قاسمی، وحید (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد (Amos Graphics). تهران: نشر جامعه‌شناسان.
۹. کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی اله (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکرد یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی، ۱۶ (۳)، ۲۶۵-۲۵۱.
۱۰. منجزی، فرزانه؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۹۱). بررسی اثر ارتباط اسلامی و نگرش‌های مذهبی بر بهبود رضایت زناشویی، تحقیقات علوم رفتاری، ۲۸ (۱)، ۳۰-۳۷.
۱۱. میکائیلی منیع، فرزانه؛ بابایی، زینب و حسینی، محمد (۱۳۹۵). بررسی رابطه دینداری، هوش معنوی و بخشش با سازش‌یافتگی اجتماعی در دانشجویان سال اول. روانشناسی دین، ۹ (۱)، ۱۲۳-۱۴۲.
۱۲. نظری شاکر، حسین؛ فتح تبار فیروزجایی، کاظم و کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین عادت‌های مطالعه و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهرستان بابل. فصلنامه علوم تربیتی، ۱۳ (۱۵)، ۷۱-۵۹.
۱۳. هاشمیان، فاطمه؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های خشم‌بر سازش‌یافتگی فردی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان ماهشهر. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی، ۳۵-۱۴-۱.
14. Avtaç, B., Pike, A., Bond, R. (2019). Parenting and child adjustment: a comparison of Turkish and English families. *Journal of Family Studies*, 25(3), 267-86.
15. Aquino, K., & Reed, I. I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423.
16. Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K. (2013). "The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement". *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501.

17. Bernardi, R. A., Masev, D. W., Thorne, L., & Downey, A. (2002). *Critical thinking and moral reasoning of intermediate accounting students*. Available at SSRN 1095379.
18. Beuere, C. D. (2012). Development and validation of a deontic justice scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(9), 2163-2190.
19. Buehl, M. (2008). "Assessing the multi dimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M.S. Khine. (Ed.). *Knowing, knowledge and beliefs*". *Enis temological studies across diverse cultures*, 41(2), 65-112
20. Buehl, M. M., Alexander, P. A. (2006). "Examining the dual nature of epistemological beliefs". *International Journal of Educational Research*, 45, 28-42.
21. Chen, J. A., Paires, F. (2010). "Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science". *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
22. Cvetkova Dimov, B., Atanasoska, T., Iliev, D., Andonovska Traikovska, D., Sewerun-Kuzmanovska, M. (2015). "Importance of investment in researches of students and teachers epistemological and pedagogical beliefs". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1299-1303.
23. De-Juanas, A., Navarro, F., Ezauerra, A. (2014). "Student's epistemological beliefs and the perception about university professor. A study with science students". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1343-1347.
24. Dennis, J. & et al. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46, 223-236.
25. Duell, O. K., Schommer-Aikins, M. (2001). "Measures of people's beliefs about knowledge and learning". *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
26. Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*.
27. Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: *A vision*. *Topoi*, 37(1), 165-184.
28. Eun Sun, S., Bvounq Mo, P. (2016). "Health behaviors and academic performance among Korean adolescents". *Asian Nursing Research*, 10, 123-127.
29. French, D. C. & et al. (2008). Religious involvement and the social competence and adjustment of Indonesian Muslim adolescents, *The International Journal for The Psychology of Religion*, 17, 233-244.
30. Hall, G. E., & DiPerna, J. C. (2017). Childhood social skills as predictors of middle school academic adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 37(6), 825-851.
31. Hoverd, W. J. & Sibley, C.G. (2013). Religion, deprivation and subjective wellbeing: Testing a religious buffering hypothesis, *International Journal of Wellbeing*, 3, 182-196.
32. Karakis, O. (2013). "University preparatory class students study skills", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 3195-3209.
33. Kazempour, M. (2013). The Interrelationship of Science Experiences, Beliefs, Attitudes, and Self-Efficacy: A Case Study of a Pre-Service Teacher with Positive Science Attitude and High Science Teaching Self-Efficacy. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3), 106-124.
34. Kizilgunes, B., Tekkava, C., Sungur, S. (2009). "Modeling the relations among students epistemological beliefs, motivation, learning approach and achievement". *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255.
35. Marengo, S. M., Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Warren, J., & Smalley, K. B. (2019). The relationship of early maladaptive schemas and anticipated risky behaviors in college students. *Journal of Adult Development*, 26(3), 190-200.
36. Margoni, F., Geibel, J., Hadiichristidis, C., & Surian, L. (2019). The influence of agents' negligence in shaping younger and older adults' moral judgment. *Cognitive Development*, 49, 116-126.

37. McCullough, M. E. & Willoughbv. B. L. (2009). Religion, self-regulation and self-control: Associations, explanations and implications, *Psychological Bulletin*, 135, 69-93.
38. Meera, K., Dustin, N. (2013). "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter". *Journal of School Psychology*, 31, 67-72.
39. Molchanov, S. V. (2016). Moral decision making in adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 233, 476-480.
40. Orğun, F., Karaoz, B. (2013). "Epistemological beliefs and the self-efficacy scale in nursing students". *Nurse Education Today*, 34(6), 37-40.
41. Ramhlrtch, A. (2018). A social justice approach to providing academic writing support. *Educational Research for Social Change*, 7(1), 46-50.
42. Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of adolescence*, 54(1), 60-72.
43. Ricco, R., Pierce, S., Medinilla, C. (2010). "Epistemic beliefs and achievement motivation in early adolescence". *Journal of early adolescence*, 30(2), 305-340.
44. Sadi, Ö., & Dağvar, M. (2015). High School Students' Epistemological Beliefs, Conceptions of Learning, and Self-efficacy for Learning Biology: A Study of Their Structural Models. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5).
45. Schommer, M. (1990). "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
46. Schommer, M. (1993). "Epistemological development and academic performance among secondary students". *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 406-411.
47. Shankar Srivastava, P. (2018). Social adjustment problems of school going academic achievers. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(1), 164-166.
48. Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.
- Thorne, L. P., Clark, W. W., & Ties, F. W. (1953). *California test of personality, 1953 revision*. Forms AA and BB. Primary, Elementary, Intermediate, Secondary.
- van Gils, S., & Horton, K. E. (2019). How can ethical brands respond to service failures? Understanding how moral identity motivates compensation preferences through self-consistency and social approval. *Journal of Business Research*, 95, 455-463.

Investigating the Relationship between Religious Beliefs, Epistemological Beliefs and Moral Justice with Academic Performance the Mediating Role of Students' Social Adaptation

Mandana goodarzi

Assistant Professor / Department of Educational Sciences, Payame Noor University.
Tehran, Iran. mandana.godarzi@yahoo.com

Mahboobeh Moosivand

Assistant Professor / Department of Social Science Studies and Development, Al-Zahra
University Women's Research Institute

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the relationship between religious beliefs, epistemological beliefs and moral justice with academic performance as a mediator of social adaptation in Payame Noor University students. This research was descriptive in terms of applied purpose and method and structural equation correlation. The statistical population of this study consists of all students of Payame Noor University of Tehran in 1398. The sample of the study was 384 students who were selected by available sampling. Research data were collected using the Questionnaire of Religious Beliefs of Khodayari Fard et al., Birger Moral Justice, Schumer Epistemological Beliefs, and California Social Adaptation. Validity of the scales used second-order factor analysis with AMOS software and Cronbach's alpha was used for reliability. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficient and structural equation test were used to analyze the data and answer the research hypothesis. Findings showed that religious beliefs, moral justice and epistemological beliefs have a positive and significant effect on social adjustment and academic performance of students. The results of structural equation modeling showed that 52% of the variance of social adjustment and 62% of students' academic performance is explained by religious beliefs, moral justice and epistemological beliefs. Recognizing the factors affecting students' social adjustment and academic performance provides the possibility of forecasting and planning to help ensure their mental health and can be done by creating a suitable religious context in universities to increase students' academic performance and clarify the type of thinking. Students pay at the university.

Keywords: Religiosity, Moral Justice, Epistemological Beliefs, Academic Performance, Social Adaptation.