

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۲۹۹-۳۱۹

بررسی باورهای معرفت‌شناختی مدرسان دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم

فکور با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها

دکتر انسی کرامتی *

دانشگاه فرهنگیان

چکیده

معلمان فکور یا تأملی، معلمان اثربخشی هستند که همواره به یادگیری بهتر دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای خود می‌اندیشند. با توجه به نقش الگویی مدرسان دانشگاه، یکی از عوامل مؤثر در تربیت معلم فکور، آگاهی از چگونگی باورهای معرفت‌شناختی مدرسان و عوامل مؤثر بر آن است. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی باورهای معرفت‌شناختی مدرسان و نقش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها در این زمینه است. این پژوهش با استفاده از رویکرد کمی و روش پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی مدرسان زن پردیس هاشمی‌نژاد مشهد (۱۶۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ است که بر اساس جدول مورگان ۱۱۳ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه تعیین و توسط روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست باورهای معرفتی با پایایی مطلوب (۰/۸۲) بود. یافته‌ها نشان داد که ابعاد مختلف باورهای معرفتی مدرسان در سطح نسبتاً مطلوبی (اندکی بیش‌تر از میانگین) قرار دارد. همچنین بین ابعاد مختلف باورهای معرفتی مدرسان با توجه به سطح تحصیلات و رشته تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. به نحوی که باورهای معرفتی مدرسان رشته علوم انسانی و دارای مدرک تحصیلی دکترا بیش‌تر از سایر سطوح و رشته‌های تحصیلی است.

واژه‌های کلیدی: باور معرفت‌شناختی، دانشگاه فرهنگیان، مدرسان، معلم فکور.

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان e.keramati@cfu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۲۵

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۹/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۲/۸

مقدمه

مفهوم تأمل یا Reflection از واژه لاتین Reflectere می‌باشد که به معنای متمایل شدن به عقب است. در واقع همان‌طور که یک آینه تصویر فیزیکی یک جسم را به طور دقیق منعکس می‌کند؛ تأمل نیز به عنوان فرایندی فکری، جنبه‌های پنهان و مورد توجه قرار نگرفته‌ی تجارب مان را به ما نشان می‌دهد. در این زمینه وید و یاربر^۱ (۱۹۹۶: ۶۴) بیان می‌کنند که "هرچند تأمل مستلزم جدا شدن از تجربه و برگشتن به عقب است اما یک فرایند اتصال‌دهنده نیز محسوب می‌شود. هنگامی که تأمل می‌کنیم، موفق به کشف روابطی بین جنبه‌های متفاوت تجارب زندگی خود می‌شویم. در واقع تجارب گذشته در پرتوی اطلاعات جدید مورد بازنگری قرار می‌گیرند و تأمل به ما این امکان را می‌دهد تا در مورد تجارب گذشته خود نتیجه‌گیری کرده و بینش‌های جدیدی را برای استفاده در آینده به دست آوریم." مفهوم تفکر تأملی برای اولین بار در اثر دیویی با عنوان "ما چگونه فکر می‌کنیم: بیان دوباره رابطه میان تفکر تأملی و فرایندهای آموزشی"^۲ مطرح شد و به عنوان نقطه آغاز تحولی بزرگ در نگاه به تدریس و تربیت معلم قرار گرفت؛ زیرا تا آن زمان نگاهی بسیار فنی و ساده‌انگارانه نسبت به تدریس و عمل معلمی وجود داشت. از نظر دیویی تفکر تأملی عبارت است از "توجه فعال، مستمر و دقیق در مورد هر عقیده یا دانش مفروض با توجه به بافتی که اکنون از آن حمایت می‌کند و نیز نتیجه‌ای که به آن منتهی خواهد شد (دیویی، ۱۹۳۳؛ به نقل از سودمند افشار و همزوی^۳، ۲۰۱۴)". با توجه به این‌که توسط تفکر تأملی، معلمان قادر خواهند بود تا به صورت هدفمند و آگاهانه عمل کنند؛ از این‌رو توصیه دیویی آن بود که معلمان باید فکور بوده و به رشد خود از طریق تأمل ادامه دهند. تغییر معلم و رشد وی مستلزم آگاهی او از ضرورت و نیاز به تغییر است. این آگاهی برای تغییر از طریق تأمل و بازاندیشی ایجاد می‌شود. خودکاو و خودجستجوگری به معلمان کمک می‌کند تا از سطح کنونی عمل که به صورت عادت، تکانشی و شهودی انجام می‌گیرد به سطحی از عمل حرکت کنند که به وسیله تفکر انتقادی جهت داده می‌شود. اسکون (۱۹۸۳)، به نقل از بدری گرگری و همکاران، (۱۳۸۹: ۱۹۴) مفهوم دیویی از تأمل و بازاندیشی را به موقعیت و زمانی که در آن تأمل رخ می‌دهد گسترش داد و آن را به تأمل بر روی عمل تدریس که "قبل و بعد از تدریس" انجام می‌گیرد و تأمل و بازاندیشی "در حین عمل" که در جریان عمل تدریس انجام

1- Wade and Yarbrough
2- How we think: re-statement of the relation of reflective thinking to the educational process

3- Soodmand Afshar & Hamzavi

می‌گیرد، تقسیم کرد. شون^۱ (۱۹۸۷) نیز تفکر تأملی را به عنوان یک موضوع مهم در تربیت معلم مطرح نمود و از آن پس مفاهیمی مانند عمل تأملی^۲، تدریس تأملی^۳، پژوهش تأملی^۴، ذهن معلمان را به خود مشغول نمود و پژوهش‌های متعددی در زمینه‌ی چگونگی تأمل و عوامل مؤثر بر آن انجام شد. در ایران نیز پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فکور یا تأملی^۵ به عنوان یکی از اهداف اساسی این دانشگاه مورد توجه جدی قرار گرفت.

با بررسی پژوهش‌های انجام شده در مورد تفکر تأملی ملاحظه می‌شود که می‌توان آن‌ها را از نظر هدف، در دو دسته قرار داد. هدف پژوهش‌های مربوط به تفکر تأملی در دسته اول، توضیح تفکر تأملی بر اساس معیارها، سطوح و مهارت‌ها یا ابزارهای ارتقاء دهنده تأمل است. به عنوان مثال راجرز^۶ (۲۰۰۲: ۸۴۵) معیارهای چهارگانه دیویی در مورد تأمل را مورد توجه قرار داده و چهار ویژگی را برای تأمل قائل می‌شود. این ویژگی‌ها عبارتند از: الف) تأمل، یک فرایند معناسازی است که منجر به حرکت دانشجو از یک تجربه به تجربه بعدی همراه با درک عمیق‌تری در مورد روابط این تجارب از یک سو و درک روابط آن‌ها با سایر تجارب و ایده‌ها، از سوی دیگر می‌شود. ب) تأمل، روشی نظام‌دار، منسجم و منظم برای تفکر است که در پژوهش ریشه دارد. ج) تأمل، نیازمند تعامل با دیگران است و در گروه رخ می‌دهد. د) تأمل، مستلزم نگرش‌هایی است که برای رشد عقلانی و فردی خود و دیگران اهمیت قائل است. از سویی دیگر دایموکه و هریسون^۷ (۲۰۰۸)، به نقل از میرزایی، فنگ و کاشفی، (۲۰۱۳: ۶۴۱) پنج مهارت کلیدی مربوط به تفکر تأملی را شامل: مشاهده، تعامل، قضاوت، تصمیم‌گیری و کارگروهی می‌دانند. آن‌ها معتقدند که ابزارهای تفکر تأملی که می‌تواند در راستای رشد این مهارت‌ها مورد استفاده قرار گیرد، عبارت از: ضبط کردن، نوشتن، نقاشی، عکاسی، یادداشت‌های مربوط به یادگیری^۸، پوشه کار، طرح درس، تدریس مشترک، پژوهش مشترک و اقدام‌پژوهی هستند. چوی و او^۹ (۲۰۰۷) نیز از جمله پژوهشگرانی هستند که به طبقه‌بندی انواع تفکر تأملی پرداخته‌اند. آن‌ها از چهار دسته در این زمینه نام می‌برند که عبارتند از: الف) تأمل به عنوان تحلیل گذشته‌نگر^{۱۰} (یا توانایی خودارزیابی) که بیانگر به کار بردن تجارب گذشته و تلفیق آن با موقعیت کنونی برای انجام فعالیت‌های بعدی یک معلم است. ب) تأمل به عنوان حل مسئله^{۱۱}

1- Schon
2- Reflective Practice
3- Reflective Teaching
4- Reflective Inquiry
5- Reflective Teacher
6- Rodgers

7- Dymoke & Harrison
8- Journal Learning
9- Choy & Oo
10- Reflection as Retrospective Analysis
11- Reflection as Problem Solving

(یا آگاهی از نحوه یادگیری افراد) که بیانگر برداشتن گام‌های ضروری جهت تحلیل مسئله قبل از انجام عمل است. ج) تأمل انتقادی در مورد خود^۱ (یا توجه به رشد و بهبود مداوم خود) که با فرایند تحلیل، تجدید نظر، مورد تردید قرار دادن تجارب، تئوری‌های یادگیری و کاربرد تکنولوژی مرتبط است و د) تأمل در مورد باورهای مربوط به خود و خودکارآمدی فرد^۲ که بیانگر احساسات و باورهای معلمان نسبت به خودشان است و نقش بسیار مهمی را در چگونگی تدریس آن‌ها بازی می‌کند. در واقع از دیدگاه چوی و او (۲۰۰۷) مهم‌ترین نوع تفکر تأملی، مربوط به دسته آخر یعنی باورهای یک معلم می‌باشد.

هدف پژوهش‌ها در دسته دوم، از یک سو تلاش برای تعیین متغیرهایی است که با تفکر تأملی ارتباط دارند و از سویی دیگر بیان آثار برخورداری از تفکر تأملی در معلمان است. به عنوان مثال واعظ‌فر، محمدی‌فر و نجفی (۱۳۹۳) توسط روش آزمایشی به این نتیجه رسیدند که فرایند یادگیری می‌تواند تفکر تأملی را ترغیب کند و آموزش به روش سؤالات هدفمند بر مؤلفه‌های فهم، تأمل، تأمل انتقادی و تفکر انتقادی مؤثر است. بوزکرت و یتکین-ازدمیر^۳ (۲۰۱۸) نیز بیان می‌کند که تفکر تأملی منجر می‌شود تا معلمان مشکلات تدریس خود را کشف کرده و ضمن بهبود فعالیت‌های آموزشی خود، تمرکز بیشتری بر فرایندهای فکری دانش‌آموزان مانند راهبردهای حل مسئله و سبک‌های یادگیری داشته باشند. پژوهش خیرزاده و سیستانی^۴ (۲۰۱۸) نیز نشان داد که برخورداری معلمان از تفکر تأملی منجر می‌شود تا تدریس را به عنوان فعالیتی پیچیده در نظر بگیرند که بیش از هر چیز مستلزم قضاوت معلمان در مورد نحوه‌ی اعمال‌شان است. یافته‌های نویدی و تویسرکانی (۱۳۹۱) بیانگر آن است که ادراک از محیط کلاس، به طور مستقیم و غیرمستقیم بر اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد فراگیران تأثیرگذار است. در این زمینه خیرزاده و سیستانی^۵ (۱۴۴:۲۰۱۸) نیز بیان می‌کنند که برخورداری معلمان از تفکر تأملی، منجر به تحول زندگی دانش‌آموزان آن‌ها می‌شود. نتایج پژوهشی سافاک و همکاران^۶ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که رابطه‌ی مثبت معناداری بین خودکارآمدی ادراک شده توسط دانشجومعلمان و تمایل آن‌ها به تفکر تأملی وجود دارد. در مقابل گیلسترپ و دوپری^۷ (۲۰۰۸) نشان دادند که سه متغیر "پیشرفت تحصیلی، جنسیت و پایه تحصیلی" پیش‌بینی کننده‌ی تفکر تأملی هستند. ساهن و دیکارتین اوز^۸ (۲۰۱۲) نیز دریافتند که میزان تفکر

1- Critical Reflection of Self

2- Reflection on Beliefs about Self and Self-Efficacy

3- Bozkurt & Yetkin-Özdemir

4- Kheirzadeh & Sistani

5- Kheirzadeh, Sh. Sistani

6- Safak and associate

7- Gilstrap & Dupree

8- Sahin & Dikkartin Ovez

تأملی دانشجویان برحسب رشته تحصیلی آن‌ها متفاوت می‌باشد؛ به نحوی که دانشجومعلم‌ان رشته‌ی آموزش ابتدایی نسبت به دانشجومعلم‌ان رشته‌ی علوم اجتماعی، از تمایل بیش‌تری به تفکر تأملی برخوردارند. همچنین تفاوت معناداری بین تمایل به تفکر تأملی میان دانشجویان برحسب جنسیت، دانشگاه و احساس موفقیت آکادمیکی آن‌ها وجود دارد. استاجی و دزفولیان (۲۰۱۸: ۲۹۱) طی پژوهشی دریافته‌اند که رابطه‌ی مثبت معناداری بین دانش محتوایی تربیتی و تفکر تأملی معلمان وجود دارد و دانش محتوایی تربیتی معلمان قادر است که میزان تفکر تأملی آن‌ها را پیش‌بینی کند. خیرزاده و سیستانی (۲۰۱۸) نیز به بررسی رابطه بین تفکر تأملی معلمان با پیشرفت دانش‌آموزان و نیز تأثیر سابقه کار و سطح تحصیلات معلمان بر میزان تفکر تأملی آن‌ها پرداخته و دریافته‌اند که معلمان دارای سابقه کاری و سطح تحصیلات بیش‌تر، از سطح تفکر تأملی بیش‌تری هم برخوردار هستند و بین تفکر تأملی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن‌ها در زمینه‌ی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. الالد^۱ (۲۰۱۶) نیز دریافت ارائه نمونه و استفاده از تصویر، بیش‌ترین و استفاده از یادداشت‌های یادگیری، کم‌ترین تأثیر را بر رشد تفکر تأملی دانشجویان دارد. از سوی دیگر بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۹) توسط روش آزمایشی دریافته‌اند که تدریس تأملی یا بازاندیشی، نه تنها منجر به رشد تفکر انتقادی دانشجومعلم‌ان می‌شود؛ بلکه گرایش به تفکر انتقادی را نیز در آن‌ها افزایش می‌دهد. احمد بن سعید و همکاران^۲ (۲۰۱۳) در رابطه با پیامدهای تفکر تأملی در مدرسان به این نتیجه دست یافتند که تدریس تأملی منجر به رشد مهارت‌های تدریس معلمان می‌شود. به نحوی که معلمان در طرح درس نویسی روزانه مهارت بیش‌تری می‌یابند، اعتمادبه‌نفس بیش‌تری در حل مسائل کلاسی پیدا می‌کنند، بهتر می‌توانند به نگارش یادداشت‌های تأملی روزانه بر اساس تجارب کلاسی روزانه بپردازند، همچنین در حل مشکلات دانش‌آموزان و هدایت آن‌ها به نحو شایسته و نیز تعامل منظم با مدیر مدرسه و والدین دانش‌آموزان، توانایی بیش‌تری نسبت به گذشته خواهند داشت. خانی و قریشی^۳ (۲۰۱۳) نیز دریافته‌اند که تفکر تأملی و سبک رهبری انتقالی، مدیریت کلاسی معلمان را بهبود می‌دهد.

چنان‌چه ملاحظه می‌شود نقطه مشترک دو دسته پژوهش‌های نامبرده، توجه به "باورهای معلمان نسبت به خود" است که از یک سو به عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر رشد تفکر تأملی و از سوی دیگر به عنوان یکی از انواع تفکر تأملی در آن‌ها مطرح شده است. همچنین هر چند

1- Elald

2- Ahmad. Bin Said & associate

3- Khany & Ghoreysi

معلم‌ان دارای باورهای متفاوتی نسبت به خود در موضوعات مختلف هستند؛ اما به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین ابعاد مغفول در این زمینه توجه به باورهای معرفت‌شناختی آن‌هاست که تاکنون در پژوهشی مورد توجه قرار نگرفته است.

منظور از باور معرفت‌شناختی "مجموعه‌ای از اصول فردی و پیش‌فرض‌هایی در مورد دانش، روش کسب -یادگیری- و ارزیابی آن است (هوفر و پتريچ^۱، ۲۰۰۲)". این باورها از ابعاد متفاوتی تشکیل شده‌اند و در مورد آن‌ها دیدگاه‌های مختلفی نیز وجود دارد. در این میان یکی از مطرح‌ترین دیدگاه‌ها توسط شومر (۱۹۹۴) بیان شده و به عنوان چهارچوب نظری این پژوهش نیز مورد استفاده قرار گرفته است. شومر^۲ (۱۹۹۴) باورهای معرفتی را شامل پنج بعد و هر بعد را دارای طیفی از ساده تا پیچیده می‌داند. ابعاد باورهای معرفت‌شناختی از نظر وی عبارتند از: (۱) "ساختار دانش"^۳ مبنی بر این‌که آیا دانش متشکل از بخش‌هایی منفک و مجزا که فاقد ارتباط با هم هستند، تشکیل شده یا نظامی منسجم و واحد جهت تبیین پدیده‌ها است؟ (۲) بعد "ماهیت دانش"^۴ که مربوط به سرعت کسب آن است. مبنی بر این‌که آیا ماهیت دانش به نحوی است که می‌توان بدون تلاش و ممارست فراوان و سریع و ناگهانی آن را کسب کرد، یا بیانگر فرایندی تدریجی و تجمعی است و بسیاری از مطالبی که در اولین مواجهه دشوار به نظر می‌رسند با تلاش بیش‌تر یا تغییر در روش‌های یادگیری، قابل آموختن هستند؟ (۳) بعد "کاربرد دانش"^۵ بیانگر آن است که آیا فراگیر قادر به کاربرد مفاهیم و اصولی که در محیط آموزشی فرا می‌گیرد با سایر محیط‌ها هست یاخیر؟ (۴) بعد "قطعیت دانش"^۶ به گسترش، نقد و توسعه‌پذیری دانش اشاره دارد و بیانگر آن است که دانش کنونی، بخش بسیار کوچکی از علم بوده و همه‌ی آن‌چه که باید توسط بشر کشف شود، نیست. (۵) بعد پنجم مربوط به ویژگی‌های "ثابت و ذاتی بودن در برابر تغییر و تحول‌پذیری" هوش یا توان یادگیری است. مبنی بر این‌که آیا فرد با ظرفیت ذهنی ثابتی برای یادگیری متولد می‌شود و تجربه، نقشی در گسترش آن ندارد یا ظرفیت ذهنی، قابل توسعه و تغییر است و آموزش مؤثر می‌تواند به گسترش و بهبود این ظرفیت کمک کند.

رشد باورهای معرفت‌شناختی معلم‌ان که می‌تواند به عنوان پیش‌زمینه‌ای برای ارتقای تفکر تأملی آن‌ها محسوب شود، به نوبه خود تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد که در مورد آن‌ها

1- Hofer & Pintrich
2- Schomer
3- Structure of Knowledge

4- Nature of Knowledge
5- Applicability of Knowledge
6- Certainty of Knowledge

پژوهش‌های متعددی نیز تاکنون صورت گرفته است. به عنوان مثال جنسیت (اسلان^۱، ۲۰۱۷؛ مختاری، داورپناه و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ نبر و شومر^۲، ۲۰۰۲؛ چن و پاجار^۳، ۲۰۱۰؛ اوزکن و تکایا^۴، ۲۰۱۱ و عراقی‌زاده و جدیدی^۵، ۲۰۱۶)، فرایندهای تفکر و استدلال، مانند حل مسئله و پردازش اطلاعات (اسلان، ۲۰۱۷؛ رضایی، ۱۳۹۰؛ استاثوپولو و وزنیادو^۶، ۲۰۰۷ و تمیل^۷، ۲۰۱۶) پیشرفت تحصیلی (اسلان، ۲۰۱۷؛ رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ مددپور، محمدی فر و رضایی، ۱۳۹۵؛ براتن و استرومسو^۸، ۲۰۰۵)، رشته و پایه تحصیلی (آرسلانتز^۹، ۲۰۱۶؛ اسلان، ۲۰۱۷؛ یالسن و یالسن^{۱۰} (۲۰۱۷) شعبانی ورکی و حسین قلی‌زاده، ۱۳۸۸؛ مختاری، داورپناه و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ آرسلانتاس^{۱۱}، ۲۰۱۶ و کروکس^{۱۲}، ۲۰۱۷)، وضعیت تأهل (شعبانی ورکی و حسین قلی‌زاده، ۱۳۸۸)، خودتنظیمی (براتن و استرومسو، ۲۰۰۵)، سابقه کاری و مدرک تحصیلی (کهن، شعبانی ورکی و رحیم نیا، ۱۳۸۸) رویکردهای یادگیری (خدابنده‌لو، سبحانی‌نژاد و فرمهینی‌فراهانی، ۱۳۹۳ و هبسا و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۳)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سرمایه فرهنگی (ترات و این ولادکه^{۱۴}، ۲۰۰۷؛ اوزکن و تکایا، ۲۰۱۱)، نگرش نسبت به تدریس و رویکرد آموزشی (یوسلو^{۱۵}، ۲۰۱۸؛ ماهاسنه^{۱۶}، ۲۰۱۸؛ گانز و باتی^{۱۷}، ۲۰۱۸؛ لنگ و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۸؛ چان و الیوت^{۱۹}، ۲۰۰۴؛ آی پی^{۲۰}، ۲۰۱۱؛ اونن^{۲۱}، ۲۰۱۱؛ تزچی، اردنر و اتیچی^{۲۲}، ۲۰۱۶ و سان^{۲۳}، ۲۰۱۷) و قومیت و ملیت (هبسا و همکاران، ۲۰۱۳) از جمله عواملی هستند که تاکنون در این زمینه مورد توجه قرار گرفته‌اند.

با توجه به اهمیت باورهای معرفت‌شناختی در معلمان و هدف محوری دانشگاه فرهنگیان در راستای تربیت معلم فکور، انجام پژوهشی در زمینه چگونگی باورهای معرفت‌شناختی مدرسان این دانشگاه و عوامل مؤثر بر آن ضروری به نظر می‌رسد. زیرا مدرسان همواره از دانشجو معلمان می‌خواهند که در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد

1- Aslan

2- Neber, H. & Schommer

3- Chen & Pajares

4- Ozkan & Tekkaya

5- Araghizadeh & Jadidi

6- Stathopoulou & Vosniadou

7- Temel

8- Braten and Stromso

9- Arslantas

10- Yalcin

11- Arslantas

12- Crooks

13- Habsah and associate

14- Trautwein & Ludtke

15- Uslu

16- Mahasneh

17- Gunes & Bati

18- Leng & associate

19- Chan & Elliott

20- Aypay

21- Onen

22- Tezci, Erdener & Atici

23- Sun

استفاده قرار دهند که فهم آن‌ها از مطالب را به حداکثر برساند؛ اما در این زمینه این سؤالات مطرح است که خود آن‌ها به عنوان الگوی دانشجو معلمان از چه سطحی از باورهای معرفت‌شناختی برخوردار هستند؟ و چه متغیرهایی بر باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها تأثیرگذار می‌باشد؟ از این رو در پژوهش حاضر سؤال و فرضیه‌ی زیر مورد بررسی قرار گرفت:

- (۱) باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد آن در استادان دانشگاه فرهنگیان، چگونه است؟
- (۲) بین میانگین باورهای معرفت‌شناختی استادان دانشگاه فرهنگیان بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها (سطح تحصیلات و رشته تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی است که با رویکرد کمی و روش پیمایشی انجام شد. جامعه‌ی آماری شامل تمامی استادان زن دانشگاه فرهنگیان در پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد (سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶) هستند که تعداد آن‌ها برابر با صد و شصت نفر است. بر اساس جدول مورگان تعداد ۱۱۳ نفر به عنوان نمونه تعیین شد و سپس توسط روش نمونه‌گیری تصادفی ساده (با استفاده از روش قرعه‌کشی بر اساس لیست استادان) این افراد برای پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه باورهای معرفتی انتخاب شدند. برخی از ویژگی‌های نمونه مورد بررسی در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱- فراوانی نمونه آماری به تفکیک ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

متغیر	سطوح متغیر	فراوانی	درصد
رشته تحصیلی	علوم تربیتی	۳۴	۳۰
	علوم انسانی	۴۲	۳۷
	علوم پایه	۳۷	۳۳
سطح تحصیلات	دکتر	۷۳	۶۵
	دانشجوی دکترا	۱۸	۱۶
	کارشناس ارشد	۲۲	۱۹

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش فهرست باورهای معرفتی^۱ بود که یک پرسش‌نامه ۲۸ گویه‌ای در قالب طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است و توسط اسپرا، بندیکسن و دونکله^۲ (۲۰۰۲) تدوین شده است. این ابزار در مقایسه با پرسش‌نامه معروف باورهای معرفت‌شناختی شومر^۳ ضمن

1- Epistemic Beliefs Inventory (EBI)

2- Schraw, Bendixen & Dunkle

3- Schommer

کم بودن تعداد گویه‌های آن، از ثبات و دقت بیش‌تری برخوردار بوده و بر اساس پنج بعد (شامل ثبات دانش، ساختار دانش، منبع دانش، سرعت کسب دانش، کنترل برکسب دانش) باورهای معرفت‌شناختی فرد را مورد سنجش قرار می‌دهد. به نحوی که در این پرسش‌نامه سه بعد ثبات دانش، منبع دانش و سرعت دانش، هر یک توسط ۵ سؤال؛ بعد ساختار دانش توسط ۷ سؤال و بعد کنترل دانش توسط ۶ سؤال سنجیده می‌شود. نحوه نمره‌گذاری نیز بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۵ است (کاملاً موافقم=۱ و کاملاً مخالفم=۵) و ۵ سؤال این پرسش‌نامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسش‌نامه برای اولین بار توسط مختاری، داورپناه و آهنچیان (۱۳۹۲) به فارسی ترجمه شد و مورد استفاده قرار گرفت. آن‌ها برای بررسی روایی و قابلیت فهم گویه‌های ترجمه شده، علاوه بر اعمال پیشنهادهای اصلاحی دریافت شده از اجرای آزمایشی پرسش‌نامه روی ۱۰ نفر از دانشجویان مختلف (از نظر سن، جنس، حوزه تحصیلی)؛ از نظرات چندین متخصص حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز بهره بردند.

پایایی پرسش‌نامه در پژوهش‌های پیشین بر اساس آلفای کرونباخ به دست آمده برای هر بعد از باورهای معرفتی، در طیف ۰/۸۷ تا ۰/۶۳ قرار داشته و در پژوهش مختاری، داورپناه و آهنچیان (۱۳۹۲: ۹) نیز ۰/۷۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر میزان پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ به دست آمد. در جدول (۲) پایایی پرسش‌نامه در این پژوهش به تفکیک ابعاد آن، نشان داده شده است.

جدول ۲ - پایایی پرسشنامه به تفکیک ابعاد باورهای معرفت‌شناختی

ابعاد باورهای معرفت‌شناختی	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
ثبات دانش	۵	۰/۷۵
ساختار دانش	۷	۰/۷۸
منبع دانش	۵	۰/۸۵
سرعت کسب دانش	۵	۰/۸۳
کنترل برکسب دانش	۶	۰/۸۸
کل پرسش‌نامه	۲۸	۰/۸۲

یافته‌ها

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در استادان با توجه به سطح تحصیلات و

رشته تحصیلی

رشته تحصیلی			سطح تحصیلات			شاخص‌ها ابعاد باورها
علوم انسانی	علوم پایه	علوم تربیتی	کارشناسی ارشد	دانشجوی دکترا	دکترا	
۱۶/۸۶	۱۶/۳۰	۱۶/۶۰	۱۵/۷۵	۱۵/۸۳	۱۷	ثبات دانش
۳/۷۹	۲/۰۱	۲/۰۱	۱/۸۳	۲/۶۳	۳/۰۷	
۲۴/۵۳	۲۲/۳۰	۲۳/۵۸	۲۳۶/۲	۲۳/۱۶	۲۴	ساختار دانش
۳/۴۸	۳/۲۷	۱/۶۲	۱/۹۹	۲/۷۸	۳/۲۹	
۱۸/۲۰	۱۵/۸۴	۱۷	۱۶/۱۲	۱۶/۶۶	۱۸/۴۰	منبع دانش
۲/۳۶	۲/۰۷	۲/۴۶	۲/۹۹	۲/۰۶	۲/۳۹	
۲۵/۵۳	۲۰/۸۴	۲۰/۵۸	۲۱	۲۲	۲۴/۸۰	سرعت کسب دانش
۱/۹۵	۲/۵۱	۱/۹۷	۲	۰/۸۹	۲/۳۶	
۲۲/۲۶	۱۹/۳۰	۱۸/۸۳	۱۸/۷۵	۲۰	۲۱/۳۷	کنترل برکسب دانش
۳/۳۴	۲/۱۳	۲/۳۶	۲/۳۱	۲/۰۹	۲/۹۷	
۱۰۷/۳۸	۹۴/۶۱	۹۷/۰۸	۹۵/۲۵	۹۷/۶۶	۱۰۵/۵۷	مجموع باورهای معرفت‌شناختی
۱۱/۵۷	۷/۱۲	۵/۸۵	۶/۹۶	۶/۶۵	۹/۶۳	

جدول (۳) بیانگر یافته‌های توصیفی مربوط به باورهای معرفت‌شناختی در استادان با توجه به سطح تحصیلات و رشته تحصیلی آنهاست. بر اساس این جدول میانگین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در استادان دارای مدرک تحصیلی دکترا نسبت به استادان مشغول به تحصیل در دوره دکترا بیش‌تر است. همچنین استادان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد به جز در بعد ساختار دانش در سایر ابعاد، میانگین کم‌تری نسبت به استادانی که دانشجوی دکترا هستند؛ دارند. از نظر رشته تحصیلی به ترتیب استادان علوم انسانی و سپس علوم تربیتی، نسبت به استادان علوم پایه دارای بیش‌ترین میانگین در ابعاد باورهای معرفت‌شناختی هستند. تنها استثنایی که در این زمینه وجود دارد نیز مربوط به میانگین باورهای معرفت‌شناختی استادان علوم پایه در بعد سرعت کسب دانش می‌باشد که تنها اندکی بیش‌تر از میانگین استادان علوم تربیتی است. در پاسخ به این سؤال که باورهای معرفتی و ابعاد آن در استادان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟ از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) قابل مشاهده است.

جدول ۴- شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای درمورد باورهای معرفت‌شناختی استادان و ابعاد آن

ابعاد باورها	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	حد پایین	حد بالا
ثبات دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۱۶/۱۹	۲/۷۷	۲/۸۵	۱۱۲	۰/۰۰۱	۱/۲۵	۰/۳۶	۲/۱۳
ساختار دانش (میانگین فرضی: ۲۱)	۲۲/۳۳	۲/۹۵	۴/۵۹	۱۱۲	۰/۰۰۱	۲/۱۵	۱/۲۰	۳/۰۹
منبع دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۱۷/۰۶	۲/۴۳	۲/۷۹	۱۱۲	۰/۰۰۱	۱/۰۷	۰/۲۹	۱/۸۵
سرعت کسب دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۲۳/۸۶	۲/۱۴	۱۷/۷۸	۱۱۲	۰/۰۰۱	۶/۰۲	۵/۳۳	۶/۷۱
کنترل برکسب دانش (میانگین فرضی: ۱۸)	۲۰/۰۴	۲/۷۱	۳/۵۴	۱۱۲	۰/۰۰۱	۱/۵۲	۰/۶۵	۲/۳۹
مجموع ابعاد باورها (میانگین فرضی: ۸۴)	۹۹/۴۸	۸/۶۲	۸/۸۱	۱۱۲	۰/۰۰۱	۱۲/۰۲	۹/۲۶	۱۴/۷۸

چنانچه در جدول (۴) نیز ملاحظه می‌شود میانگین تمام ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در مدرسان دانشگاه فرهنگیان اندکی بیش از آن قرار دارد. همچنین میانگین باورهای معرفت‌شناختی استادان در بعد سرعت کسب دانش، بیش از میانگین سایر ابعاد می‌باشد.

جهت بررسی اولین فرضیه‌ی پژوهشی مبنی بر این‌که "بین میانگین باورهای معرفتی استادان بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها (سطح تحصیلات و رشته تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد" از آزمون مانوا استفاده شد.

شایان ذکر است در بررسی تفاوت ابعاد مختلف باورهای معرفت‌شناختی در استادان با توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی، نتایج آزمون باکس^۱ برای برابری همگنی واریانس‌ها در مورد متغیر سطح تحصیلات ($f=۰/۲۲۵, sig=۰/۹۱۰$) و متغیر رشته تحصیلی ($f=۰/۳۱۵, sig=۰/۷۶۰$) معنادار نبود؛ بنابراین واریانس گروه‌ها برابر است.

1- Box's test

جدول ۵- نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت باورهای معرفت‌شناختی اساتید برحسب سطح تحصیلات و رشته تحصیلی

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی
سطح تحصیلات	آزمون اثر پیلایی	۰/۱۰۶	۳/۳۸	۱	۶۸	۰/۰۰۴	۰/۰۶۰
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۸۹۶	۳/۳۷	۱	۶۶	۰/۰۰۳	۰/۰۶۱
رشته تحصیلی	آزمون اثر پیلایی	۰/۳۷۳	۲/۴۰	۱	۶۸	۰/۰۰۱	۰/۰۷۳
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۶۷۱	۲/۴۵	۱	۶۶	۰/۰۰۱	۰/۰۷۵

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که آزمون اثر پیلایی و آزمون لامبدای ویلکز در مورد دو متغیر سطح تحصیلات و رشته تحصیلی معنادار است؛ بنابراین بین ابعاد مختلف تمایلات باورهای معرفت‌شناختی با توجه به متغیرهای سطح تحصیلات و رشته تحصیلی به طور کلی تفاوت معناداری وجود دارد.

در ادامه برای پاسخ‌گویی به این سؤالات که ابعاد مختلف باورهای معرفت‌شناختی در کدام رشته تحصیلی و چه سطحی از تحصیلات بیشتر است؟ به نتایج جدول (۶) یعنی مقایسه‌های زوجی مراجعه شد.

جدول ۶- نتایج مقایسه‌های زوجی برحسب رشته تحصیلی و سطح تحصیلات

سطح معناداری	خطای معیار	تفاوت میانگین	ژ گروه	i گروه	شاخص	
					ثبات دانش	رشته تحصیلی
۰/۰۱۷	۴/۵۸	۰/۵۶	علوم پایه	علوم انسانی	ثبات دانش	رشته تحصیلی
۰/۰۰۱	۴/۵۸	۲/۳۶	علوم پایه	علوم انسانی	منبع دانش	
۰/۰۰۰	۴/۵۸	۰/۴۶	علوم تربیتی	علوم پایه	سرعت کسب دانش	
۰/۰۰۰	۴/۱۰	۱/۲۵	کارشناسی ارشد	دکترا	ثبات دانش	سطح تحصیلات
۰/۰۰۰	۴/۱۰	۲/۲۸	کارشناسی ارشد	دکترا	منبع دانش	

یافته‌های جدول (۶) در مورد متغیر رشته تحصیلی بیانگر آن است که: میانگین عامل "ثبات دانش" در استادان رشته علوم پایه (۱۶/۳۰)، کم‌تر از استادان رشته علوم انسانی است (۱۶/۸۶). میانگین عامل "منبع دانش" در استادان رشته علوم پایه (۱۵/۸۴)، کم‌تر از استادان رشته علوم انسانی است (۱۸/۲۰).

میانگین عامل "سرعت کسب دانش" در استادان رشته علوم پایه (۲۰/۸۴)، بیش‌تر از استادان رشته علوم تربیتی است (۲۰/۵۸).

یافته‌های این جدول در مورد متغیر سطح تحصیلات نیز نشان می‌دهد که: میانگین عامل "نیات دانش" در استادان دارای مدرک تحصیلی دکترا (۱۷)، بیش‌تر از استادان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد است (۱۵/۷۵).

میانگین عامل "منبع دانش" در استادان دارای مدرک تحصیلی دکترا (۱۸/۴۰)، بیش‌تر از استادان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد است (۱۶/۱۲).

بحث و نتیجه‌گیری

رشد تفکر تأملی در دانشجومعلم‌ان امروزه به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف تربیت معلم مورد توجه نظام‌های مختلف آموزشی قرار گرفته است (التی آنو^۱، ۲۰۱۶ و تیلن^۲، ۲۰۱۸). در ایران نیز پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فکور به عنوان یکی از اهداف محوری در این دانشگاه، مورد تأکید قرار گرفت. منظور از تربیت معلم فکور، تربیت معلمان اثربخشی است که همواره به یادگیری بهتر دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای خود می‌اندیشند. تحقق چنین هدفی تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد که یکی از آن‌ها رشد باورهای معرفت‌شناختی در دانشجومعلم‌ان است. اما با توجه به نقش الگویی مدرسان دانشگاه و این‌که چگونگی و میزان باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها، بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلم‌ان مؤثر خواهد بود؛ بنابراین در این پژوهش نیز به بررسی باورهای معرفت‌شناختی مدرسان و عوامل مؤثر بر آن پرداخته شد. همان‌طور که غفاری (۱۳۹۵) توضیح می‌دهد اهمیت پژوهش در این زمینه به ویژه از آن‌روست که "باور و تصویر کلی معلم نسبت به علم، مهم‌ترین چیزی است که در جریان آموزش به یادگیرندگان منتقل می‌شود. در واقع دانش‌آموزان پس از مدتی جزئیات فرا گرفته شده را فراموش می‌کنند؛ اما تصویر و باور نسبت به علم خویش را که از معلم فرا گرفته‌اند، برای همیشه حفظ خواهند کرد. به نحوی که هر قدر این تصویر، پویاتر باشد؛ بنابراین بیش‌تر می‌تواند مشوق دانش‌آموز برای برداشتن قدم‌های بعدی و علاقه‌مندی وی نسبت به یادگیری در آن زمینه باشد (غفاری، ۱۳۹۵: ۹)". علاوه بر این موضوع، پژوهش‌های متعددی حاکی از آن است که باورهای معرفت‌شناختی مدرسان شیوه‌ی تدریس و نگاه ایشان به فراگیر را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد. به نحوی که هر قدر باورهای معرفت‌شناختی مدرسان

دارای سطح بالاتر و پیچیده‌تری باشد؛ بنابراین رویکردهای دانش‌آموزمحور و ساختارگرایانه را نیز بیش‌تر مورد استفاده قرار خواهند داد (یوسلو، ۲۰۱۸؛ ماهاسنه، ۲۰۱۸؛ گانز و باتی، ۲۰۱۸؛ لنگ و همکاران، ۲۰۱۸).

یافته‌های به دست آمده در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر این‌که "باورهای معرفتی و ابعاد آن در استادان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟" بیانگر آن بود که میانگین تمام ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در مدرسان مورد بررسی بیش‌تر از میانگین مفروض است. همچنین میانگین باورهای معرفت‌شناختی مدرسان در بعد سرعت کسب دانش، بیش از میانگین سایر ابعاد می‌باشد. در واقع مدرسان این پژوهش، دارای باورهای معرفت‌شناسی نسبتاً سطح بالا و پیچیده‌ای بودند. به نحوی که از نظر "بعد ثبات" آن‌ها بیش‌تر باور داشتند که دانش پیچیده، فاقد پاسخ مشخص و دارای ویژگی تغییرپذیری است. از نظر "بعد ساختار" دانش از مجموعه‌ای اطلاعات منسجم و مرتبط با هم تشکیل شده است. از نظر "بعد منبع" دانش صرفاً در احاطه‌ی مراجع صلاحیت‌دار (آن‌ها و متخصصان) قرار ندارد و دانشجویان نیز می‌توانند از منابع دیگر به ویژه تفسیر فردی خود استفاده کنند. از نظر "بعد کنترل بر کسب دانش" نیز اعتقاد داشتند که توانایی یادگیری امری ذاتی و غیرقابل تغییر نیست؛ بلکه توانایی یادگیری با کسب تجربه بیش‌تر، افزایش یافته و آن‌ها قادرند سرعت یادگیری خود را کنترل کنند. همچنین در مورد بعد "سرعت کسب" معتقد بودند که یادگیری دانش به سرعت اتفاق نمی‌افتد و نیاز به مداومت و تلاش تدریجی دارد. هرچند پژوهشی در مورد میزان باورهای معرفتی مدرسان در ایران تاکنون انجام نشده است، اما یافته‌های حاصله در این زمینه به طور کلی همسو با یافته‌های پژوهشی پژوهشگرانی مانند چان و الیوت (۲۰۰۴)، براتن و استرومسو (۲۰۰۴)، آی پی (۲۰۱۱) و سیلان، آرماگن و بکتس^۱، (۲۰۱۶) است که دریافتند معلمان از باورهای معرفتی سطح بالایی برخوردار هستند. بنابراین در مجموع و بر اساس یافته‌های حاصل از سؤال پژوهشی می‌توان ادعا کرد که پتانسیل مناسبی برای تربیت معلم فکور توسط مدرسان این پردیس در دانشگاه فرهنگیان وجود دارد.

یافته‌های مربوط به فرضیه پژوهش مبنی بر این‌که "بین میانگین باورهای معرفتی استادان بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها (سطح تحصیلات و رشته تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد" ضمن تأیید چنین تفاوتی، بیانگر آن بود که باورهای معرفت‌شناختی در استادان دارای مدرک

1- Saylan, Armagen & Bektas

تحصیلی دکترا بیش‌تر از سایر سطوح تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهشی (کهن، شعبانی ورکی و رحیم نیا، ۱۳۸۸؛ آرسلاتنز، ۲۰۱۶؛ اسلان، ۲۰۱۷) همسو است که دریافتند مدرک تحصیلی یا پایه تحصیلی در این زمینه تأثیرگذار می‌باشد. در واقع این پژوهشگران نیز دریافتند که دانشجویان در پایه‌های پایین تحصیل نسبت به دانشجویان در پایه‌های بالاتر دارای باورهای معرفت‌شناختی ساده‌تر و ابتدایی‌تری هستند؛ اما همراستا با افزایش تجربه‌ی تحصیلی و علمی خود، باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها نیز پیچیده‌تر می‌شود. به نظر می‌رسد دلیل چنین امری از آن‌روست که تحصیل در دوره‌های تحصیلی یا پایه‌های تحصیلی بالاتر، مستلزم انجام پژوهش بیش‌تری توسط دانشجویان است و به موازات انجام پژوهش‌های بیش‌تر، دانشجویان نیز بیش‌تر قادر خواهند بود تا "پیچیدگی یک علم" و در عین حال "انسجام در آن" را درک کنند که از مهم‌ترین ابعاد تشکیل دهنده باورهای معرفت‌شناختی هستند.

همچنین باورهای معرفت‌شناختی در استادان رشته‌های تحصیلی علوم انسانی نیز بیش‌تر از سایر رشته‌ها (علوم تربیتی و علوم پایه) است. این یافته نیز با یافته‌های پژوهشگران متعددی (مانند شعبانی ورکی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۸؛ مختاری، داورپناه و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ برزگربفرویی، ۱۳۹۳؛ آرسلاتنز، ۲۰۱۶؛ اسلان، ۲۰۱۷؛ یالسن و یالسن، ۲۰۱۷ و کروکس^۱، ۲۰۱۷) همسو است. دلیل چنین تفاوتی همان‌طور که آرسلاتناس (۲۰۱۶) و اسلان (۲۰۱۷) نیز به خوبی اشاره می‌کنند می‌تواند آن باشد که چون رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی نسبت به رشته‌های علوم پایه، "بین رشته‌ای‌تر" هستند؛ بنابراین تفسیر پدیده‌ها نیز عمدتاً به شکل چند بعدی‌تر و از دیدگاه‌های متفاوت‌تری انجام می‌شود. به علاوه "منابع کسب دانش" در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، بسیار متعدد و متنوع و در عین حال دارای تغییرپذیری بیش‌تری نسبت به علوم پایه است.

از آن‌جایی که بر اساس یافته‌های به دست آمده فارغ‌التحصیلان دوره دکترا نسبت به سایر دوره‌ها، از باورهای معرفت‌شناختی سطح بالاتری برخوردارند و به نظر می‌رسد که این اختلاف بیش از هرچیز تحت تأثیر ویژگی پژوهش محوری این دوره‌ها باشد و از طرفی تربیت معلم فکور نیز به عنوان فرایندی چند بعدی و پیچیده، بیش از هرچیز نیازمند توجه به پژوهش است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که با حمایت مدرسان دارای مدرک تحصیلی دکترا، مرکز رشدی با هدف توسعه توانمندی‌های پژوهشگری در آموزش برای دانشجو معلمان و سایر مدرسان در این دانشگاه تأسیس

1- Crooks

شود.

از آنجایی که در این پژوهش مشخص شد باورهای معرفتی استادان رشته‌های علوم انسانی نسبت به سایر رشته‌های تحصیلی بیش‌تر است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که در انتخاب مدرسان از نظر نوع تخصص، گزینش دقیق‌تری صورت گرفته و تا حد ممکن از پتانسیل نیروهای علوم انسانی استفاده شود. به ویژه آن‌که دروس ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان برای رشته‌های مختلف و با محوریت تربیت تفکر، بیش‌تر میان رشته‌ای و با تمرکز بر علوم تربیتی و علوم انسانی هستند؛ در حالی که نسبت و تعداد استادان این پردیس در رشته‌های مختلف، با توجه به جدول شماره (۱)، تقریباً یکسان است.

پیشنهادها

در مجموع با توجه به محدودیت‌های حاکم بر انجام این پژوهش از نظر دامنه‌ی موضوعی، دسترسی به نمونه وسیع‌تر و نیز این واقعیت که باورهای معرفت‌شناختی تحت تأثیر عوامل مختلف مربوط به "بافت پژوهش" قرار دارند؛ بنابراین به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که به بررسی باورهای معرفت‌شناختی مدرسان در پردیس‌های مردان و نیز پردیس‌هایی که از نظر وسعت و تنوع رشته‌های تحصیلی مدرسان، متفاوت‌تر هستند؛ پرداخته شود (توضیح بیش‌تر آن‌که پردیس هاشمی‌نژاد مشهد، متعلق به زنان و دانشجویان، و مدرسان آن متعلق به رشته‌های تحصیلی خاصی هستند). همچنین این پژوهش می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای انجام پژوهش‌های گسترده‌تر در زمینه بررسی "میزان تفکر تأملی استادان"، "بررسی رابطه میزان تفکر تأملی استادان و باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها" و سرانجام "بررسی رابطه میان باورهای معرفت‌شناختی مدرسان دانشگاه فرهنگیان با باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلم‌ان آن‌ها" قرار گیرد. به علاوه سایر پژوهشگران می‌توانند بر اساس رویکردهای پژوهش ترکیبی به این موضوع بپردازند که چگونه مدرسان برخوردار از سطوح متفاوت باورهای معرفت‌شناختی، به طور عملی به تدریس و تعامل علمی با دانشجومعلم‌ان می‌پردازند.

باتوجه به پیشینه پژوهشی که بیانگر نقش تأثیرگذار باورهای معرفت‌شناختی مدرسان بر دانشجومعلم‌ان است و یافته‌های پژوهش حاضر که باورهای معرفت‌شناختی مدرسان تنها اندکی بیش از میانگین مفروض بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که برگزاری دوره‌های آموزشی و توانمندسازی مناسبی (مثلاً با محوریت نقد و بررسی متون علمی، کاربست رویکردهای پژوهشی در تدریس یا

حتی تصریح نقش و تأثیر باورهای معرفتی مدرسان بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان (معلمان) در این زمینه برای مدرسان دانشگاه فرهنگیان در نظر گرفته شود.

منابع

الف. فارسی

- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ حسینی‌نسب، داود و مقدم، محمد. (۱۳۸۹). تأثیر بازان‌دیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجویان تربیت معلم تبریز، *مطالعات روان‌شناسی و تربیتی* ۱۱(۱)، ۱۸۹-۲۱۰.
- برزگر برفرویی، کاظم. (۱۳۹۳). روند تحول باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان و رابطه آن با عملکرد تحصیلی، *علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۱(۶)، ۱۳۵-۱۵۰.
- خدابنده‌لو، عباس؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و فرمهبینی فراهانی، محسن. (۱۳۹۳). شناسایی و تحلیل ابعاد باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۷۱، ۷۱-۷۹.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری، *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۳(۱)، ۱-۱۴.
- رضایی، اکبر و پاشایی، لیلا. (۱۳۸۹). رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *علوم تربیتی*، ۹(۳)، ۱۰۹-۱۲۶.
- شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی‌زاده، رضوان. (۱۳۸۸). تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. *دانش و رفتار*، ۱۴(۲۴)، ۲۳-۳۸.
- غفاری، شهریار. (۱۳۹۵). جایگاه تاریخ و فلسفه علم در تربیت معلم فکور علوم، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، ۲(۴)، ۳-۲۴.
- کهن، امیرحسین؛ شعبانی ورکی، بختیار و رحیم‌نیا، فریبرز. (۱۳۸۸). باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آن‌ها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاه‌های شمال شرق ایران)، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۵(۱)، ۲۷-۵۰.
- مختاری، حیدر؛ داورپناه، محمدرضا و آهنگچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). باورهای معرفتی دانشجویان و تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر آن، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۸، ۲۲-۱.

مددپور، پژمان؛ محمدی‌فر، محمدعلی و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۵). نقش باورهای معرفت‌شناختی، باورهای انگیزشی و خودکارآمدی ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت ریاضی، *روان‌شناسی مدرسه*، ۵(۱)، ۸۱-۱۴۱.

نویدی، احد و تویسرکانی راوری، فاطمه. (۱۳۹۱). الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی، *فناوری آموزش*، ۸(۳)، ۱۸۳-۱۹۲.
واعظفر، سعید؛ محمدی‌فر، محمدعلی و نجفی، محمود. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به روش سؤالات هدفمند بر عملکرد ریاضی و تفکر تأملی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۲)، ۲۴۰-۲۵۲.

ب. انگلیسی

- Ahmad, I., Bin Said, H., Zeb, A., Rehman, S., Ahmad, S. & Khan, W. (2013). How reflective practice improves teachers' classroom teaching skill? Case of community based schools in district Chitral, Khyber Pakhtunkhwa. *Social Sciences and Humanities*. 4(1), 73-81 .
- Araghizadeh, E. & Jadidi, E. (2016). The Impact of Translators' Epistemological Beliefs and Gender on Their Translation Quality. *English Language Teaching*. 9(4), 24-29.
- Arslantas, H. (2016). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies*. 4(1), 215-220.
- Aslan, C. (2017). Examining Epistemological Beliefs of Teacher Candidates According to Various Variables. *Eurasian Journal of Educational Research*. 67, 37-50.
- Aypay, A. (2011). The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 11(1), 21-29.
- Bozkurt, E. & Yetkin-Özdemir, I. E. (2018). Middle School Mathematics Teachers' Reflection Activities in the Context of Lesson Study. *International Journal of Instruction*. 11(1). 379-394.
- Braten, I. & Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictor of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*. 75, 539-565.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chen, J. A. & Pajares, 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.
- Choy, S. C. & Oo, P. C. (2007). *Exploring professional development for educators*. Singapore: Cengage.
- Crooks, S. (2017). Finding Place in Higher Education: An Epistemological Analysis. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 8(1), 1-14.
- Elald, S. (2016). The Effect of Mastery Learning Model with Reflective Thinking Activities on Medical Students' Academic Achievement: An Experimental Study. *Journal of Education and Training Studies*. 4(5), 30-40.

- Gilstrap, D. & Dupree, J. (2008). A Regression Model of Predictor Variables on Critical Reflection in the Classroom: Integration of the Critical Incident Questionnaire and the Framework for Reflective Thinking. *Journal of Academic Librarianship*, 34(6), 469-481.
- Gunes, G. & Bati, K. (2018). Development of a scale on scientific epistemological views and investigation of epistemological views of prospective teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 391-408.
- Habsah, I., Aminuddin, H., Mohd-Mokhtar, M., Wan-Zah, W. & Mohd Majid, K. (2013). Epistemological Beliefs and Learning Approaches of Students in Higher Institution of Learning in Malaysia. *International Journal of Instruction*, 6(1), 139-150.
- Khany, R. & Ghoreyshi, S. M. (2013). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Efficacy of Classroom Management, Reflective Thinking, and Transformational Leadership Style: A Structural Equation Modeling. *Issues in Language Teaching*, 2(1), 55-81.
- Kheirzadeh, Sh. & Sistani, N. (2018). The Effect of Reflective Teaching on Iranian EFL Students' Achievement: The Case of Teaching Experience and Level of Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 143-156.
- Mahasneh, A. M. (2018). Investigation of the Relationship between Teaching and Learning Conceptions and Epistemological Beliefs among Student Teachers from Hashemite University in Jordan. *European Journal of Contemporary Education* 7(3), 531-540.
- Mirzaei, F., Phang, A. & Kashefi, H. (2013). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Social and Behavioral Sciences* 141, 640 – 647.
- Neber, H. & Schommer, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Olteanu, C. (2016). Reflection and the object of learning. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(1), 60-75.
- Onen, A. S. (2011). The effects of candidate teachers' educational and epistemological beliefs on professional attitudes. *Journal of Education*, 41, 293-301.
- Ozkan, S. & Tekkaya, C. (2011). How do epistemological beliefs differ by gender and socio-economic status? *Journal of Education*, 41, 339-348.
- Qian, G. & Pan, J. (2002). A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Safak, U., Oktay, A., Harun, B. & Fulya, O. (2016). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 331-344.
- Sahin, G. & Dikkartin Ovez, F. T. (2012). An investigation of prospective teachers' reflective thinking tendency. *Social and Behavioral Sciences*, 55, 568 – 574.

- Saylan, A., Armagen, F. & Bektas, O. (2016). The relationship between pre-service science teachers' epistemological beliefs and preferences for creating a constructivist learning environment. *European Journal of Science and Mathematics Education*. 4 (2), 251-267.
- Schomer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understanding and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*. 6(4), 293-319.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soodmand Afshar, H. & Hamzavi, R. (2014). The Relationship among Reflective Thinking, Listening Anxiety and Listening Comprehension of Iranian EFL Learners: Does Proficiency make a Difference? *Issues in Language Teaching*. 3(2), 237-261.
- Stathopoulou, C. & Vosniadou, S. (2007). Exploring the relationship between physics-related epistemological beliefs and physics understanding. *Contemporary Educational Psychology*. 32, 255-281.
- Sun, Y. C. (2017). Following the heart of the crowd: Epistemological beliefs and actual practices of in-service language teachers in Taiwan. *Taiwan Journal of TESOL*. 14(1), 119-144.
- Taylan, R. D. (2018). Exploring Prospective Teachers' Reflections in the Context of Conducting Clinical Interviews. *European Journal of educational Research*. 7(2), 349-358.
- Temel, S. (2016). Perceived problem solving skills: As a predictor of prospective teachers' scientific epistemological beliefs. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 11(3), 111-118.
- Tezci, E., Erdener, M. & Atici, S. (2016). The Effect of Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. *Universal Journal of Educational Research*. 4(12), 205-215.
- Trautwein, U. & Ludtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*. 32, 348-366.
- Uslu, O. (2018). Analysis of variables that affect teaching learning approaches and epistemological beliefs of pre-service teachers by structural equation model. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 237-251.
- Wade, R. & Yarbrough, D. (1996). Portfolio: a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and teacher education*. 12(1), 63-79.
- Yalcin, M. & Yalcin, F. A. (2017). The Investigation of Pre Service Science Teachers' Epistemological Beliefs According to Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*. 5(10). 207-217.

Investigation of Epistemological Beliefs in Farhangian University teachers with regard to Demographic characteristics

Ensi keramati
Farhangian University

Abstract

Reflective teachers are effective teachers that they always thinking about better learning for their students and professional development for themselves. Because university Teachers are the most important role models for their students, so, studying the quality of theirs' epistemological beliefs and recognizing the effective variables on it, are among the main factors in reflective teacher education. Thus, the purpose of this study is to investigate Teachers' epistemological beliefs and the role of their demographic characteristics in this regard. This study carried out via quantitative approach and with the help of survey research method. The population is all the full-time Teachers in Shahid Hashemi Nejad Campus in Mashhad (160people) in the academic year 2016-2017. The sample was selected based on Morgan Table (113 people) and the method of simple random sampling was used. Data were gathered through Epistemic Beliefs Inventory (EBI) with suitable Cronbach's alpha (0.82). The results revealed that faculties' epistemological beliefs are at the rather high level. Again, there are a significant difference between faculties' epistemological beliefs and both their level of education and majors. Somehow epistemological beliefs in faculties who were graduated in humanity fields and with P.h.D certificates were much more than faculties who were graduated in either other fields or have other certificates..

Key words: Epistemological Beliefs, Farhangian University, Reflective Teacher,

Teachers.