

تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان

نویسندگان: دکتر بختیار شعبانی‌ورکی^۱ و رضوان حسین قلی‌زاده^۲

۱. استاد دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشجوی دوره دکتری دانشگاه تهران

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه باورهای دانشجویان سال‌های اول تا چهارم دوره کارشناسی درباره ساده بودن دانش، قطعیت دانش، ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری است. لذا، به‌منظور گردآوری داده‌ها درباره چهار باور کلی دانشجویان در زمینه ماهیت علم و یادگیری در یک مقطع از زمان از روش پیمایشی به شیوه مقطعی به‌عنوان روش مرجع استفاده شده است. کلیه دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در گروه‌های آموزشی علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۸۴-۱۳۸۳ جامعه آماری مورد نظر را تشکیل داده‌اند. حجم نمونه مورد مطالعه در این پژوهش ۳۰۵ نفر می‌باشد. به‌منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۳) استفاده شده است. تحلیل داده‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که بین اعتقاد دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم راجع به ساده بودن، مطلق بودن، سریع بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب جنسیت و تأهل تفاوت معناداری وجود ندارد. در عین حال بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معنادار است. به بیان دیگر، بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان رشته‌های الهیات و تربیت بدنی با دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، ادبیات، و علوم اداری و اقتصادی تفاوت معناداری وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، تحول، دانشجو

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال چهاردهم - دوره جدید
شماره ۲۴
شهریور ۱۳۸۶

مقدمه

معرفت‌شناسی یکی از قلمروهای اصلی فلسفه است که به ماهیت و نیز توجیه معرفت بشری می‌پردازد. امروزه، روان‌شناسان و متخصصان آموزش و پرورش به نحو فزاینده‌ای در باب روند تحول و نیز باورهای معرفت‌شناختی انسان‌ها نظیر این‌که؛ افراد چگونه پدیدارهای هستی را می‌شناسند، نظریه‌ها و باورهایی

که آن‌ها درباره دانستن دارند، چیست و به چه شیوه‌ای مفروضات معرفت‌شناختی بر فرایندهای شناختی تفکر و استدلال اثر می‌گذارد، علاقه نشان داده‌اند [۱].
پیازه (Piaget) در ۱۹۵۰ واژه معرفت‌شناسی ژنتیک (Genetic Epistemology) را برای توصیف نظریه تحول عقلی خود به کار برد [۲]. هدف اصلی پژوهش‌های پیازه، معرفت‌شناسی بود. بدین‌منظور، روان‌شناسی

در سال ۱۹۴۵، ۳۱۳ نفر از دانشجویان را به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب کرد و طی مصاحبه‌ای با آن‌ها پیرامون این مسأله که «آیا شما تمایل دارید راجع به آنچه تاکنون برای شما برجسته و چشمگیر بوده است، صحبت کنید؟» پری بر مبنای این مصاحبه طرح رشد باورهای اخلاقی و عقلی را پایه‌ریزی کرد. این طرح متشکل از ترتیب توالی نه موقعیتی است که با ظهور مراحل انتقالی فرد از یک سطح به سطح دیگر ارتقا می‌یابد و اصل مسلم آن است که فرد در جهان‌بینی خود با گذر از موقعیت‌ها دستخوش تحول می‌شود. پری تغییر در تفکر فرد را به‌عنوان نوعی تحول به شیوه‌ای که افراد دنیای پیرامون شان را تفسیر می‌کنند، توصیف می‌کند. در این طرح نه موقعیت در چهار طبقه قرار می‌گیرند؛ دوگانه‌نگری (Dualism)، چندگانگی (Multiplicity)، نسبی‌نگری (Relativism) و تعهد در نسبی‌نگری (Commitment within relativism). توصیف پری از تحول در موقعیت‌های نه‌گانه وی به شرح زیر تعریف شده است.

موقعیت‌های نه‌گانه باورهای معرفت‌شناختی پری

دوگانه‌نگری: در موقعیت ۱ فرد دانش یا علم را به‌طور مطلق صحیح یا غلط می‌پندارد و معتقد است که مراجع علمی می‌توانند به پاسخ صحیح برسند.

چندگانگی: در موقعیت ۳ با شروع و تشخیص تنوع و تفاوت نظرات و غیرقطعی بودن آن‌ها در دوگانه‌نگری او تغییر حاصل می‌شود. در این موقعیت فرد حقیقت را قابل شناسایی می‌داند و در موقعیت ۴ با تغییرات مجدد در دوگانه‌نگری فرد باور دارد که همه نظرات به‌طور مساوی معتبرند و عقیده شخصی هر فرد صحیح است.

نسبی‌نگری: در موقعیت ۵ فرد از یک جهان‌بینی دوگانه‌نگری به نسبی‌نگری ضمنی دست می‌یابد و در ادراک او تغییراتی حاصل می‌شود. در این موقعیت فرد خود را سازنده فعال دانش تلقی می‌کند. در موقعیت ۶ فرد به نسبی بودن، مشروط بودن و ضمنی بودن دانش

ژنتیک را به‌عنوان وسیله انتخاب کرد تا منشأ تکامل دانش را در نوع بشر بررسی کند. یافته‌ها و نظریه‌های او مبنای بسیاری از مطالعات مربوط به شناخت و مقوله‌هایی نظیر؛ فراشناخت و باورهای معرفت‌شناختی شده است.

بدین ترتیب، بحث معرفت و شناخت گرچه اساساً فلسفی است، اما موضوع مورد مطالعه در روان‌شناسی نیز هست [۳]. تعامل فلسفه با روان‌شناسی، نقطه عطفی در تاریخ روان‌شناسی تحولی به شمار می‌رود. این پیوند، گام مهمی در واکنش به دیدگاه رفتارگرایی بود که دانش را مقوله‌ای متمایز از یادگیری قلمداد می‌کرد [۴].

به موازات این تحول، کوشش‌های پری (Perry) در فهم این نکته که افراد چگونه تجارب گوناگون و متکثر را تفسیر می‌کنند، منجر به نظریه تحولی در حوزه معرفت‌شناسی گشت [۲].

هووفر و پنتریچ (Hofer and Pintrich) در ۱۹۹۷ پژوهش‌های معرفت‌شناسی را که از اواسط دهه ۱۹۵۰ آغاز شده‌اند، به سه گروه اصلی طبقه‌بندی می‌کنند:

گروه نخست، به بررسی تأثیر باورهای معرفت‌شناختی افراد در تفسیر تجارب آموزشی پرداخته‌اند [۲]. طرح پری زنجیره‌ای از موقعیت‌هایی را ترسیم می‌کند که با ظهور مراحل انتقالی فرد از یک سطح به سطح دیگر ارتقا می‌یابد و لذا، این اصل مسلم فرض شده است که فرد در جهان‌بینی خود با گذر از موقعیت‌ها دستخوش تحول می‌شود [۳]. در دهه ۱۹۶۸ پری در مطالعه تحول باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموختگان هاروارد نشان داد که تصور دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه مبتنی بر سادگی، قطعیت و مرجعیت دانش در خارج است. اما، غالب دانشجویان در سال‌های آخر تحصیل خود معتقد بودند که دانش پیچیده، موقتی و مبتنی بر دلیل و برهان است [۵].

تقریباً تمام فعالیت‌های روان‌شناسی در زمینه باورهای معرفت‌شناسی را می‌توان برای نخستین بار در دو مطالعه ویلیام پری در ۱۹۷۰ ملاحظه کرد [۶]. پری

گروه دوم، تأثیر مفروضات معرفت‌شناسی را بر فرایندهای تفکر و استدلال مورد بررسی قرار دادند [۷]. بسیاری از پیروان پری معرفت‌شناختی فردی را با تمرکز بر یک بعد مطالعه کردند. به‌طور نمونه، کینگ و کیچنر در ۱۹۸۱ و ۱۹۸۹ به بررسی این موضوع پرداختند که دانشجویان چگونه دانش را توجیه می‌کنند. الگوی معرفت‌شناختی ارائه شده توسط کینگ و کیچنر «الگوی قضاوت منطقی (Reflective judgment model)» یک روند تحولی هفت مرحله‌ای را توصیف می‌کند: در آغاز این تحول دانشجویان بر این باورند که واقعیت محسوس و دانش مطلق است، مشاهده خود دال بر اعتقاد است و نیازی به توجیه آن نیست. در میانه این روند دانشجویان معتقدند که برای هر فردی واقعیت متفاوت است و هر عقیده‌ای به خودی خود قابل قبول است. در مراحل پایانی این تحول دانشجویان به این باور می‌رسند که دانش موقتی و زودگذر است. همچنین به این امر واقف‌اند که همه دانش‌ها از اعتبار یکسانی برخوردار نیستند [۸].

گروه سوم یا به تعبیر دیگر، پژوهشگران اخیر در حوزه باورهای معرفت‌شناختی، به بررسی رابطه میان این باورها با یادگیری و عملکرد تحصیلی پرداختند. مطالعه نظریه‌های مختلف در باب معرفت‌شناختی فرد نشان می‌دهد باورهای فرد درباره دانش و دانستن متضمن ابعادی است که هر یک را می‌توان به‌صورت پیوستاری ترسیم کرد. بسیاری از الگوهای معرفت‌شناختی ماهیتاً تحولی هستند و به یک توالی یکپارچه و سلسله‌مراتبی اشاره دارند. در مقایسه با آن، الگویی که شومر در سال ۲۰۰۲ مطرح می‌کند، بر این فرض اساسی استوار است که این ابعاد ممکن است کم و بیش مستقل باشند. اما هر یک به موازات یک پیوستار از ساده تا پیچیده نمایش داده شوند [۲].

شومر در یک بازنگری مفهومی نسبت به باورهای معرفت‌شناختی آن را به‌عنوان نظامی از عقاید کم و بیش مستقل طرح‌ریزی کرد. منظور از نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و منظور از کم و

معتقد شده و درک می‌کند که خود اوست که باید انتخاب کند.

تعهد در نسبی‌نگری: در موقعیت ۷ تا ۹ افراد خود را بیش‌تر به پذیرش، انطباق، هماهنگی با شغل، ارزش‌های اجتماعی و روابط اجتماعی ملزم می‌سازند. تحول در این موقعیت‌ها بیش‌تر کیفی است تا ساختاری و با تغییرات تکوینی مشخص نمی‌شود.

ریان (Ryan) در ۱۹۸۴ تأثیر تحول باورهای معرفت‌شناختی را روی شناخت و فراشناخت مورد بررسی قرار داد. وی دریافت که دانشجویان دیدگاهی نسبی‌گرایانه به دانش دارند و دانش را وابسته به محیط می‌دانند، و متمایل به استفاده از راهبردهای سطح عالی تفکر هستند. وی با نظر به مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده طرح پری در ۱۹۵۵ دانشجویان را در قالب دو دسته دوگانه‌نگر (کسانی که دانش را درست یا نادرست می‌پندارند) و نسبی‌نگر (کسانی که دانش را وابسته به موقعیت می‌پندارند) مورد مطالعه قرار داد. براساس یافته‌های این پژوهش، دانشجویان دوگانه‌نگر ادراک را توانایی حفظ کردن تعاریف و مفاهیم توصیف می‌کنند و نسبی‌نگرها ادراک را توانایی کاربرد مفاهیم در موقعیت‌های جدید توصیف می‌کنند [۲].

بکستر (Baxter) در ۱۹۹۲ با نظر به چهار مقوله اساسی فوق در طرح پری توجه عمده خود را اساساً بر ماهیت یادگیری و شیوه‌های دانستن به جای تأکید بر مفروضه‌های بنیادی دانش معطوف ساخت. بنابراین، چهار شیوه دانستن در کلاس درس عبارتند از؛

دانستن مطلق (Absolute): دانش قطعی است و از طریق مراجع به‌دست می‌آید.

دانستن انتقالی (Transitional): دانش به‌طور نسبی قطعی است و بایستی ادراک شود.

دانستن مستقل (Independent): دانش موقتی است و نیازمند تفکر مستقل یا چالش فردی است

دانستن موقعیتی (Contextual): دانش وابسته به موقعیت است [۴].

بدین ترتیب، صرف نظر از دیدگاه‌های مختلف، دو حوزه کلی مربوط به ساختار اصلی باورهای افراد درباره یادگیری و آموزش را چنین می‌توان شرح داد:

ماهیت دانش (Nature of knowledge): جنبه‌های مختلف ماهیت دانش مبتنی بر دو بعد:

الف) قطعیت دانش و ب) سادگی دانش است. بر اساس نظریه‌های تحولی، نگرش نسبت به دانش از نقطه ثابت و قطعی انگاری به سوی نسبی انگاری در حرکت است.

ماهیت یا فرایند دانستن (Nature of knowing): فرایند دانستن نیز به دو بعد اشاره دارد:

الف) منبع دانش؛ تحولی‌گرایان بر این باورند که دانش در سطوح پایین‌تر منشأ و مرجعیت خارجی دارد و در سطوح بالاتر دانش در تعامل با دیگران ایجاد می‌شود.

ب) توجیه دانش؛ این بعد به نحوه ارزیابی فرد از نگرش خود نسبت به دانش اشاره می‌کند. همچنان‌که، فرد یاد می‌گیرد، شواهد را ارزیابی و باورها را توجیه و اثبات می‌کند و در مسیر حرکت خود از باورهای دوگانه به سوی پذیرش باورهای چندگانه برای توجیه مدلل باورها پیش می‌رود.

در جدول ۱ خلاصه‌ای از سازه‌های متفاوت منبعث از نظریه‌ها و الگوهای مختلف عرضه شده است. این جدول با نظر به مقایسه و مقابله جنبه‌های مختلف این نظریه‌ها و الگوها و طبقه‌بندی خصوصیات آنها، در چارچوبی کلی تدوین شده است. نظریه‌های کلیه کسانی که در این زمینه کار تخصصی کرده‌اند، مورد مذاقه قرار گرفته است به نحوی که به نظر می‌رسد نوعی اجماع درباره این عقیده وجود دارد که این ابعاد می‌توانند بر اساس دو مجموعه اصلی - ماهیت دانش و ماهیت یا فرایند دانستن - دسته‌بندی شده و مد نظر قرار گیرند. اگر چه همه الگوهای مورد بررسی کاملاً در این مجموعه اصلی نمی‌گنجد اما این دو بعد فراگیر معرفت‌شناختی توسط فستر ماخر در ۱۹۹۴ در بررسی وی از ماهیت دانش، در پژوهش پیرامون تدریس، مد نظر قرار گرفته است [۲].

بیش مستقل آن است که ممکن است فرد نسبت با آن آگاه باشد یا نباشد. وی در این رابطه چهار مقوله را به شرح زیر مطرح کرد:

عقیده راجع به ساده بودن دانش (Simplicity of knowledge): بدین مفهوم که فرد عقیده دارد مهم‌ترین ویژگی دانش این است که حقایق (اطلاعاتی) مجزا را فراهم آورد که ارتباطی بین آنها وجود دارد.

عقیده مطلق انگاری دانش (Certainty of knowledge): بدین مفهوم که فرد یافته‌های علمی را موضوعاتی مطلق که امکان خطا در آنها وجود ندارد، در نظر بگیرد.

ذاتی دانستن توانایی یادگیری (Fixed ability learning): بدین مفهوم که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیرقابل تغییر در نظر بگیرد.

عقیده راجع به یادگیری سریع (Quick learning): بدین مفهوم که فرد معتقد به یادگیری سریع است و از درگیری و فعالیت مداوم برای یادگیری خودداری می‌کند [۸].

شومر در ۱۹۹۴ ماهیت دانش را براساس ساختار و منبع آن مشخص کرد. ساختار دانش به ساده بودن یا پیچیده بودن، مطلق یا موقتی بودن ماهیت دانش اشاره دارد. منبع دانش نیز اشاره دارد به این‌که دانش در احاطه مرجعیت است یا از راه استدلال به وجود می‌آید. برای ماهیت یادگیری نیز دو بعد وجود دارد: باور به این‌که یادگیری سریع یا تدریجی است و این باور که توانایی یادگیری ذاتی یا ثابت است و یا بر اثر گذر زمان تحول می‌یابد [۹].

در چارچوب فرضی شومر، باورهای معرفت‌شناختی در امتداد یک پیوستار از باورهای ساده تا پیچیده قرار می‌گیرند. فردی که دارای باورهای ساده معرفت‌شناختی است، معتقد است که دانش ساده، روشن، معین و در احاطه مراجع است. همچنین، قطعی و لایتغیر هستند، مفاهیم سریعاً یاد گرفته می‌شوند و اساساً توانایی یادگیری ذاتی است. در مقابل، فردی که دارای باورهای پیچیده است، براین باور است که دانش قطعی نیست، بلکه موقتی و نیز پیچیده است و دانش را می‌توان به تدریج از طریق فرایندهای مربوط به استدلال یاد گرفت [۱۰].

جدول ۱: اجزاء الگوهای موجود درباره باورهای معرفت‌شناختی - اقتباس از هوفر و پتريچ [۲]

| ابعاد اصلی نظریه‌های معرفت‌شناختی | | پژوهشگر (پژوهشگران) |
|--|--|------------------------|
| ماهیت دانستن | ماهیت دانش | |
| منبع دانش: مراجع \leftrightarrow خود | قطعیت دانش: مطلق \leftrightarrow نسبیت‌گرایی موقعیت مدار | پری |
| منبع دانش: اکتسابی \leftrightarrow ساخت و سازی خارج از فرد \leftrightarrow خود سازنده معنا | | بلنکی و همکاران |
| منبع دانش: اتکا بر مرجعیت \leftrightarrow خود قضاوت درباره دانستن: اکتسابی \leftrightarrow مدارک در بطن موقعیت ارزیابی می‌شود. | قطعیت دانش: مطلق \leftrightarrow زمینه‌ای | بکستر مگولدا |
| داوری درباره دانستن: دانش از داوری مستغنی است \leftrightarrow دانش ساخته می‌شود و داوری ناظر بر ارزیابی انتقادی است. منبع دانش: اتکا بر مرجعیت \leftrightarrow شناسنده به منزله سازنده معنا | قطعیت دانش: قطعی، درست/ نادرست \leftrightarrow نامسلم، زمینه‌ای سادگی دانش: ساده \leftrightarrow پیچیده | کینگ و کتچنر |
| داوری درباره دانستن: پذیرش حقایق، نظر کارشناس و متخصص بدون بررسی \leftrightarrow ارزیابی نظر کارشناس منبع دانش: متخصصان \leftrightarrow نظر متخصصان به نحو انتقادی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. | قطعیت دانش: مطلق، درست؟ نادرست پاسخ‌ها \leftrightarrow دانش بر اساس اعتبار نسبی آن ارزیابی می‌شود. | کوهن |
| منبع دانش: برگرفته از نظر متخصص (مرجعیت) \leftrightarrow منتج از استدلال | قطعیت دانش: مطلق \leftrightarrow موقتی و در حال شکل‌گیری سادگی دانش: عناصر روشن و مجزا و بدون ابهام \leftrightarrow مفاهیم مرتبط به هم | شومر |

بالاتر» ۲۸۸ نفر دانشجوی را مورد مطالعه قرار دادند. بر مبنای این پژوهش نشان داده شد که بین باورهای دانشجویان در دو دوره کارشناسی و بالاتر در زمینه ذاتی بودن توانایی یادگیری، ساده بودن علم، سریع بودن یادگیری و مطلق بودن یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد. به نحوی که دانشجویان سطوح بالاتر، یادگیری را فرایند پیچیده، نسبی و تدریجی تلقی کردند

بر پایه این نظریه‌ها و الگوها مطالعات میدانی گوناگونی پیرامون باورهای معرفت‌شناختی و رابطه آن با ابعاد مختلف یادگیری آموزشی به ویژه در سطح دبیرستان و دانشگاه صورت پذیرفته است. این مطالعات از پیوند باورها با این مختصات حکایت می‌کنند. شومر و همکاران در ۱۹۹۴ در پژوهشی با عنوان «مقایسه باورهای معرفت-شناختی دانشجویان کارشناسی و

و اعتقاد کم‌تری به ذاتی، مطلق و سریع بودن یادگیری از خود نشان دادند.

شومر و کارلوت در ۱۹۹۵ طی انجام پژوهشی در زمینه باورهای معرفت‌شناختی ۶۹ نفر از دانشجویان سال اول به این نتیجه دست یافتند که بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان سال اول و سال آخر تفاوت اساسی وجود دارد و این تفاوت ناشی از یادگیری و تحصیل است. به بیان دیگر، تحصیل و دانش بر مفروضات معرفت‌شناختی فرد تأثیر مستقیم دارد [۳].

شومر، کریستی و گاینا (Christy and Gianna) در ۱۹۹۷ در بررسی باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان سال اول تا آخر دبیرستانی به نتایج مشابهی بدین شرح دست یافتند: همچنان‌که دانش‌آموزان به سال‌های آخر تحصیل نزدیک می‌شوند، باورهای آن‌ها از سطح ثابت بودن توانایی یادگیری، ساده بودن دانش، یادگیری سریع و قطعی بودن دانش و به‌طورکلی، نسبت به ماهیت دانش و دانستن دستخوش تحول شده است [۱۱].

شومر در ۱۹۹۸ در پژوهشی دیگر به مطالعه تأثیر سن و آموزش بر باورهای معرفت‌شناختی پرداخت. هدف این پژوهش، بررسی نقش سن و آموزش در باورهای معرفت‌شناختی افراد بزرگسال بود. بدین ترتیب، نمونه‌ای با حجم ۴۱۸ نفر بزرگسال از همه طبقات (خانه دار، پیش خدمت، نجار، کارمند اداری، و وکلا و...) انتخاب شدند. نمونه‌گیری به شیوه طبقه‌ای انجام گرفت تا این اطمینان حاصل شود که یک سوم نمونه فقط کسانی هستند که از آموزش در دوره دبیرستان برخوردار شده بودند. یک سوم دیگر، تجربه دانشجویی را در دوره کارشناسی داشتند و یک سوم آخر، دانش‌آموخته (کارشناسی‌ارشد و بالاتر) بودند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که آموزش، باورهای مربوط به ساختار و ثبات دانش و سن باورهای مربوط به توانایی یادگیری را پیش‌بینی می‌کند [۶].

شومر در سال ۱۹۹۳ نیز در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان روی نمونه‌ای با حجم ۱۰۰۰ نفر پرداخت. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که باورهای معرفت‌شناختی افراد، پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۹].

در پژوهشی دیگر تحت عنوان باورهای معرفت‌شناختی و قضاوت افراد، بندیکس (Bendixen) و همکارانش در ۱۹۹۴ تأثیر باورهای معرفت‌شناختی چهارگانه شومر روی پنج سطح قضاوت را تصریح کرده‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که بین قضاوت سطح بالا و پایین تفاوت وجود دارد و بین قضاوت افراد با سن، آموزش و اعتقاد آن‌ها به توانایی ثابت، ساده بودن علم و یادگیری سریع رابطه معنادار وجود دارد [۱۲].

کنلی (Konley) و وکایری (Vekiri) در ۲۰۰۴ در مطالعه‌ای با بررسی تغییرات باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به این نتیجه دست یافتند که باورهای آنان نسبت به منبع و قطعیت دانش به مرور زمان تحول می‌یابد [۱۳].

ویلسون در ۲۰۰۳ نیز طی مطالعه‌ای روی باورهای معرفت‌شناختی ۱۱۵ نفر از دانشجویان به این نتیجه دست یافت که بین باورهای معرفت‌شناختی و فرایند یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. به نحوی که افرادی که باورهای پیچیده دارند، شیوه یادگیری را به نحو متفاوتی در مقایسه با آنهایی که باورهای خام دارند سازماندهی می‌کنند.

چان و الیوت (Chan and Elliott) در ۲۰۰۳ طی پژوهشی به بررسی باورهای معرفت‌شناختی ۳۸۵ نفر از دانشجویان تربیت معلم هنگ کنگ و رابطه آن با دو رویکرد یادگیری سنتی و سازنده‌گرایی (Constructivism) پرداختند. یافته‌های این بررسی نشان می‌دهد که بین توانایی ذاتی بودن یادگیری، قطعیت و حتمیت دانش، سادگی دانش و رویکرد یادگیری سنتی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین، بین یادگیری از راه تلاش/ فرایندها و دیدگاه سازنده‌گرایی رابطه معناداری وجود دارد. بر مبنای این نتایج، دانشجویان این دانشگاه به ذاتی بودن توانایی یادگیری، قطعیت و سادگی دانش

که حق با آن‌ها است و درصددند مرجعیت را از دیگران سلب کنند. اما در مدل بلنکی زنان عمدتاً تمایل دارند حقیقت را به‌عنوان یک واکنش شهودی ملاحظه کنند و شخصاً آن را تجربه کنند.

- دانش رویه‌ای (Procedural knowledge)؛ زنان در این موقعیت تفکر منطقی، کاربرد عینی و رویه‌های منظم تحلیل را نمایان می‌سازند.

بر این اساس، دانستن رویه‌ای را می‌توان به دو صورت نشان داد. بلنکی از آن به‌عنوان جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی نام می‌برد؛ دانستن مستقل (مجزا) و دانستن همبسته. دانستن مستقل، گسسته و عینی است. با نظر به این‌که، ذهنی‌گرایان (Subjectivists) تصور می‌کنند که هر چیزی حقیقت است، افراد معتقد به دانستن مستقل تصور می‌کنند که هر کسی ممکن است اشتباه کند. دانستن همبسته، رویه‌ای است. البته با این فرض که حقیقت از طریق مراعات و همدلی به‌وجود می‌آید، شیوه دانستن ذهنی است و ادراک همراه با قضاوت را مورد تأیید قرار می‌دهد. این نوع جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی را نمی‌توان خاص یک جنس تلقی کرد، بلکه می‌تواند به جنسیت مربوط باشد.

- دانش ساخته شده (Constructed knowledge)؛ این نوع دانش به یکپارچگی راهبردهای ذهنی و عینی برای دانستن اشاره دارد. کل مجموعه دانش ساخته شده است و شناسایی در گروه فعالیت ذهنی فرد یا یادگیرنده است. دانستن و حقیقت موقعیتی است، فرد یک سازنده فعال دانش محسوب می‌شود [۱۴]. مرزوقی در ۱۳۷۴ در پژوهشی با عنوان بررسی باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش شهر کرج چنین نتیجه‌گیری می‌کند که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با عادی اعتقاد کم‌تری به توانایی ذاتی یادگیری سریع، ساده بودن علم و دانش دارند [۱۵].

محمودی اصل در ۱۳۸۱ در مطالعه رابطه باورهای معرفت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال

باور ندارند، بلکه آنان معتقدند، بیش از آن‌که به آسانی و یا به کوشش متخصصان و مراجع، دانش کسب شود، دانش با تلاش خود آن‌ها و طی فرایندهای یادگیری کسب می‌شود [۱۰].

بلنکی و همکاران در ۱۹۸۶ [۱۴] برای مطالعه تأثیر جنسیت بر باورهای معرفت‌شناسی مشابه کار سیلیگان (Cilligan) در سال ۱۹۸۲ به مطالعه رشد باورهای اخلاقی زنان پرداختند. با این تفاوت که در این مطالعه فقط زنان شرکت داشتند. پری در ۱۹۷۰ ادعا کرده بود که با نظر به الگویی که برای مردان مشخص کرده است می‌توان رونوشتی از آن را برای زنان تنظیم کرد. اما بلنکی و همکاران در مصاحبه با ۱۳۵ نفر از زنان طرحی را تنظیم کردند که به مانند کار پری از یک سیر تحولی مرحله‌ای صرف پیروی نمی‌کند. این طرح مشتمل بر ۵ موقعیت به شرح زیر است:

- موقعیت سکوت (Silence)؛ در این موقعیت زنان منفعل، بی‌نظر و تابع مرجع خارجی هستند.
- دانش اکتسابی (Received knowledge)، در این موقعیت به مانند دوگانه نگری پری، فقط یک پاسخ صحیح وجود دارد و همه ایده‌ها خوب یا بد، درست یا اشتباه دریافت می‌شوند. در این موقعیت زنان دانستن را خارج از خود تصور می‌کنند.
- برخلاف موقعیت اول، آن‌ها می‌توانند درباره دانش، گرچه منشأ خارجی دارد، اظهار نظر کنند و آن را بازسازی کنند. این موقعیت متفاوت از موقعیت دوگانه نگری طرح پری است. بر مبنای الگوی پری مردان در انتخاب پاسخ صحیح همنوا با مرجع خارجی عمل می‌کنند درحالی‌که، در مدل بلنکی، زنان تمایلی به همانند شدن با مرجع خارجی را ندارند.

- دانش ذهنی (Subjective knowledge)؛ در این موقعیت دانش هنوز دوگانه است. اما منبع حقیقت اکنون در خود شخص قرار دارد. بلنکی ذهنی‌گرایی را معادل با موقعیت چندگانگی پری توصیف می‌کند. اما به تفاوت‌های جنسیت هم توجه می‌کند. در الگوی پری مردان ادعا می‌کنند

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۲- بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۳- بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۴- بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان متاهل و مجرد تفاوت معناداری وجود دارد.

روش

این پژوهش به منظور مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان سال‌های اول تا چهارم دوره کارشناسی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. برای انجام این پژوهش از روش پیمایشی استفاده شده است. بورگ و گال در ۱۹۸۹ تحقیق پیمایشی را به سه دسته تقسیم می‌کنند:

الف) روش مقطعی (Cross sectional) (ب) روش طولی (Longitudinal) (ج) روش دلفی (Delphi)

در روش مقطعی گردآوری داده‌ها درباره یک یا چند صفت در یک مقطع از زمان از طریق نمونه‌گیری از جامعه انجام می‌شود. این گونه پژوهش به توصیف جامعه براساس یک یا چند متغیر می‌پردازد. در پژوهش‌های روان‌شناختی، مطالعات مقطعی به‌منظور شناخت ماهیت و میزان تغییرات که نمایانگر سطوح سنی مختلف است انجام می‌شود [۱۷]. لذا، در این پژوهش با نظر به مفروضه‌های اصلی روش پیمایشی به شیوه مقطعی و هدف این پژوهش، از روش مقطعی به‌عنوان روش مرجح استفاده شده است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

کلیه دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در گروه‌های آموزشی علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۸۴-۱۳۸۳ جامعه آماری مورد نظر را تشکیل داده‌اند ($N=13987$). در این پژوهش حجم نمونه مورد

دوم متوسطه شهرستان میاندوآب به این نتایج دست یافت:

- ۱) آزمودنی‌ها دارای پنج باور معرفت‌شناختی چون روش یادگیری آموختنی نیست، یادگیری سریع است، دانش قطعی است، توانایی یادگیری ذاتی است و متکی به مراجع هستند.
 - ۲) بین باورهای معرفت‌شناختی، ذاتی بودن توانایی یادگیری، قطعی بودن دانش و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد.
 - ۳) بین باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالا و پایین تفاوت معناداری وجود دارد.
 - ۴) بین باورهای معرفت‌شناختی دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد.
 - ۵) بین باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد [۱۶].
- معهدا، با نظر به مطالعات انجام شده پیرامون باورهای معرفت‌شناختی و به ویژه جهت‌گیری پژوهش‌های اخیر در حوزه مطالعه رابطه و تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر آموزش، یادگیری و عملکرد تحصیلی که توجه متخصصان دانشگاهی را به امر بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان معطوف ساخته است، از دانشگاه به‌عنوان یک مرکز آموزش عالی انتظار می‌رود که باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان را در تمام دوره تحصیل نسبت به علم و دانش تحت تأثیر قرار دهد. برای این منظور لازم است روند تغییرات حاصل شده در دانشجویان از این حیث که آیا دانشگاه موجبات تغییر و روند تحول باورهای معرفت‌شناختی را به‌وجود آورده است یا خیر، مورد بررسی قرار گیرد. لذا، کانون توجه این پژوهش به بررسی این فرایند در بین دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بر مبنای نظریه شومر معطوف می‌شود.

گرفته شده است. لذا بر مبنای چهار سازه اصلی تشکیل دهنده باورهای معرفت‌شناختی از تحلیل عوامل با چرخش واریماکس (Varimax) (متعامد) استفاده شده است. در این تحلیل با استفاده از چرخش واریماکس مؤلفه‌های دوازده‌گانه تحت عنوان عوامل و با در نظر گرفتن ارزش ویژه یک به عنوان نقطه برش برای هر زیرمجموعه چهار عامل اصلی به دست آمد. جدول ۲ زیرمجموعه‌ها و بار عاملی موردنظر را بر اساس تحلیلی که از پاسخ‌های دانشجویان به دست آمده است، نشان می‌دهد.

در این پژوهش، عامل اول «سریع دانستن دانش» است. در این عامل، گویه‌های ۲، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ بیش‌ترین بار عاملی را با آن نشان دادند. همچنین، گویه‌های ۱، ۳ و ۵ بیش‌ترین بار عاملی را با عامل دوم یعنی «ساده دانستن دانش» نشان دادند. گویه ۸ نیز بیش‌ترین بار عاملی را با عامل سوم یعنی «ذاتی تلقی کردن دانش» نشان داد. درنهایت، عامل چهارم «مطلق دانستن دانش» است که گویه‌های ۴ و ۶ بیش‌ترین بار عاملی را با آن نشان دادند.

مطالعه با نظر به فرمول مورگان و کرجسی در ۱۹۷۰ ۳۰۵ نفر است (n=۳۰۵) [۱۸]. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی (Proportional Stratified sampling) به‌عنوان روش نمونه‌گیری مرجم استفاده شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر در ۱۹۹۳ استفاده گردید. این پرسشنامه حاوی ۶۳ سؤال است که چهار باور کلی افراد را در زمینه ماهیت علم و یادگیری که شامل ۱۲ زیرمجموعه است، می‌سنجد. این پرسشنامه به گونه‌ای است که نیمی از سؤالات نشان‌دهنده باورهای خام و نیم دیگر نشان‌دهنده باورهای مثبت است. لذا، در نمره‌گذاری، نمرات سؤالاتی که با باورهای خام فرد مغایرند، به‌صورت معکوس در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت مورد توجه قرار گرفته است [۱۹].

روایی (Validity) و پایایی (Reliability) ابزار گردآوری داده‌ها

به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناسی به استناد شومر در ۱۹۹۳ [۱۹] از روایی سازه بهره

جدول ۲. بار عاملی زیرمجموعه‌ها در عوامل اصلی

| ردیف | زیرمجموعه‌ها | عوامل | | | |
|------|------------------------------------|------------------|------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | ساده دانستن دانش | مطلق دانستن دانش | ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری | سریع دانستن فرایند یادگیری |
| ۱ | به دنبال یک پاسخ بودن | ۰/۳۷۶ | -۰/۶۵۶ | | |
| ۲ | اجتناب از وحدت بخشیدن | -۰/۲۱۹ | ۰/۱۲۰ | | ۰/۵۵۵ |
| ۳ | اجتناب از ابهام | ۰/۷۷۶ | ۰/۱۲۹ | | -۰/۱۳۰ |
| ۴ | عدم قطعیت | ۰/۱۴۸ | ۰/۸۱۸ | | |
| ۵ | انکاف قطعی به مراجع | ۰/۵۹۶ | | ۰/۵۰۲ | |
| ۶ | عدم انتقاد از مراجع | | ۰/۵۰۲ | ۰/۴۹۹ | |
| ۷ | توانایی ذاتی | -۰/۲۳۳ | ۰/۲۲۷ | | ۰/۶۲۲ |
| ۸ | چگونه آموختن را نمی‌توان آموخت | ۰/۱۵۳ | ۰/۱۶۳ | | ۰/۷۹۰ |
| ۹ | مؤقتی ربطی به کار زیاد ندارد | -۰/۲۱۲ | | ۰/۱۴۹ | ۰/۶۲۵ |
| ۱۰ | یادگیری با اولین فعالیت و کوشش | ۰/۲۳۹ | ۰/۲۲۹ | -۰/۲۱۲ | ۰/۵۷۲ |
| ۱۱ | یادگیری سریع | ۰/۱۷۸ | | | ۰/۷۱۱ |
| ۱۲ | تلاش و فعالیت متمرکز اتلاف وقت است | | ۰/۱۶۷ | ۰/۱۵۶ | ۰/۶۹۱ |

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی

| شاخص | متغیر | سریع دانستن فرایند یادگیری | ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری | مطلق دانستن دانش | ساده دانستن دانش |
|------------------|-------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------|------------------|
| تعداد | | ۳۰۵ | ۳۰۵ | ۳۰۵ | ۳۰۵ |
| میانگین | | ۲۴/۱ | ۲۹/۱۳ | ۴۵/۴۸ | ۵۵/۷۸ |
| انحراف استاندارد | | ۵/۴۸ | ۵/۵۵ | ۳۰/۸۶ | ۵/۶ |
| واریانس | | ۳۰ | ۳۰/۸۱ | ۹۵۲/۵۵ | ۳۲/۲۵ |

از چهار مؤلفه باورهای معرفت‌شناسی؛ ساده دانستن دانش، مطلق دانستن دانش، ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری به ترتیب برابر ۵۵/۷۸، ۴۵/۴۸، ۲۹/۱۳ و ۲۴/۱ است.

با نظر به اطلاعات به دست آمده چنین استنباط می‌شود که دانشجویان گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی احتمالاً بر این باورند که دانش بیش از حد ساده، روشن و در احاطه مراجع است. به بیان دیگر، اعتقاد به ساده بودن دانش نمایانگر این باور است که دانش مطلقاً درست یا نادرست است، توانایی یادگیری ذاتی است و در نتیجه فرایند یادگیری به سرعت و بدون نیاز به تلاش و کوشش فردی انجام می‌پذیرد. نمودار ۱ باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی را به تصویر کشیده است.



نمودار ۱. باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی

جدول ۴ ناظر بر مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان در طول تحصیل در دانشگاه فردوسی مشهد

پایایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی در نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۳ به دست آمد. به استناد شومر در [۲۰] ۱۹۹۰ ضریب پایایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی ۰/۷۴ است. به علاوه، پایایی هر یک از عوامل در دامنه ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ قرار داشت. شومر در سال ۱۹۹۳ پس از تجدیدنظر در پرسشنامه مزبور، ضریب پایایی به دست آمده را در دامنه ۰/۴۵ تا ۰/۷۱ گزارش داد. مرزوقی [۲۱]، امامی [۲۲] و شعبانی [۲۳] نیز پایایی پرسشنامه باورهای معرفت-شناختی شومر را در ایران ۰/۷۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند.

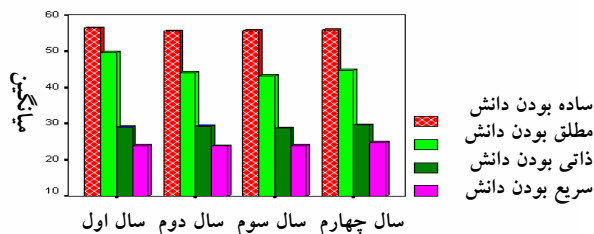
شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

از آنجا که داده‌های گردآوری شده در این پژوهش در مقیاس فاصله‌ای بوده و پژوهشگران، این تحقیق را با هدف مقایسه میانگین‌های گروه‌های مختلف و با نظر به ماهیت فرضیه‌ها انجام داده‌اند و نیز با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها، برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه نخست و فرضیه دوم از تحلیل واریانس و برای تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه سوم و چهارم از آزمون t استفاده شده است.

یافته‌ها

در جدول ۳ باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به‌طور کلی توصیف شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمره باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان در دانشگاه فردوسی برابر با ۱۷۱/۲۵ و انحراف استاندارد آن برابر ۳۵/۶۳ است. همچنین میانگین نمرات هر یک

بررسی هر یک از آن‌ها مستلزم انجام پژوهش مستقلی است. نمودار ۲ وضعیت باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان این دانشگاه را به نحو نسبتاً روشنی نمایان می‌سازد.



نمودار ۲. باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بر حسب سال تحصیلی

اطلاعات به‌دست آمده در جدول ۵ و ۶ نشان می‌دهد که بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان رشته‌های مختلف علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد. براین اساس، بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان رشته‌های تربیت بدنی و الهیات با دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، ادبیات و علوم اداری و اقتصاد تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، دانشجویان رشته‌های تربیت بدنی و الهیات بیش از دانشجویان سایر رشته‌های گروه علوم انسانی معتقد به سادگی، قطعیت، ذاتی بودن توانایی یادگیری و سریع بودن فرایند یادگیری هستند.

است. یافته‌های مندرج در این جدول نشان می‌دهد؛ بین اعتقاد دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم راجع به ساده بودن، مطلق بودن، سریع بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، باورهای معرفت-شناختی دانشجویان در طول تحصیلات دانشگاهی به‌طور معناداری از ساده به پیچیده تغییر نمی‌کند. بنابراین، فرضیه اصلی این پژوهش مبنی بر وجود روند تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان رد می‌شود. این درحالی است که نتایج بسیاری از تحقیقات [۶، ۷، ۱۱، ۱۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰] بیانگر نقش تأثیرگذار آموزش بر روند تحول باورهای معرفت‌شناختی است. به تعبیر دیگر، در جریان ارتقای فرد به مراحل بالاتر آموزش، باورهای معرفت‌شناختی فرد از ساده به پیچیده تحول می‌یابد. با وجود این در دانشگاه فردوسی دانشجویان بر این باورند که دانش ساده، روشن، معین و در احاطه مراجع و همچنین قطعی و لایتغیر است. مفاهیم سریع یاد گرفته می‌شوند و اساساً یادگیری ذاتی است.

با نظر به یافته‌های حاصل از مطالعات فوق چنین استنباط می‌شود که احتمالاً کاربرد گسترده آموزش به شیوه‌های سنتی در دانشگاه فردوسی به ویژه در گروه‌های علوم انسانی مانع اصلی تغییر باورهای دانشجویان نسبت به دانش از ساده به پیچیده تلقی می‌شود. با وجود این، تأثیر سایر عوامل درون سازمانی و نیز برون سازمانی دانشگاه را نباید نادیده گرفت و

جدول ۴. نتایج مربوط به تحلیل واریانس باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب سال تحصیلی

| F | سطح معناداری | میانگین مجذورات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | منبع تغییرات |
|------|--------------|-----------------|---------------|------------|--------------|
| ۰/۶۲ | ۰/۰۵ | ۷۷۰/۱۳ | ۲۳۱۰/۴۰ | ۳ | بین گروهی |
| | | ۱۲۹۹/۲۵ | ۳۸۱۹۸۲/۰۹ | ۲۹۴ | درون گروهی |
| | | | ۳۸۴۲۹۲/۵۰ | ۲۹۷ | کل |

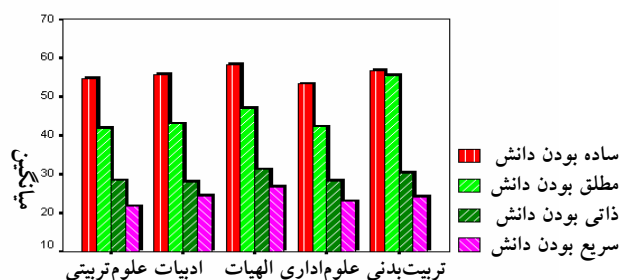
جدول ۵. نتایج مربوط به تحلیل واریانس باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی

| F | سطح معناداری | میانگین مجذورات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | منبع تغییرات |
|------|--------------|-----------------|---------------|------------|--------------|
| ۴/۴۴ | ۰/۰۵ | ۵۳۲۸/۲۰۳ | ۲۱۳۱۲/۸۱۴ | ۴ | بین گروهی |
| | | ۱۱۹۹/۹۸۴ | ۳۵۸۷۹۵/۱۶ | ۲۹۹ | درون گروهی |
| | | | ۳۸۰۱۰۷/۹۷ | ۳۰۳ | کل |

جدول ۶. نتایج مربوط به آزمون تعقیبی (LSD) باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی

| سطح معناداری | خطای استاندارد | تفاوت میانگین | دانشکده | دانشکده |
|--------------|----------------|---------------|-------------|-------------|
| ۰/۳۴ | ۶ | -۵/۷ | ادبیات | علوم تربیتی |
| ۰/۰۰۶ | ۶/۳ | -۱۷/۷ | الهیات | |
| ۰/۹۲ | ۶/۶ | -۰/۶ | علوم اداری | |
| ۰/۰۰۲ | ۶/۷ | -۲۰/۹ | تربیت بدنی | |
| ۰/۳۱ | ۶ | ۵/۷ | علوم تربیتی | ادبیات |
| ۰/۰۴ | ۵/۸ | -۱۱/۹ | الهیات | |
| ۰/۳۹ | ۶/۱ | ۵/۱ | علوم اداری | |
| ۰/۰۱ | ۶/۲ | -۱۵/۱ | تربیت بدنی | |
| ۰/۰۶ | ۶/۳ | ۱۷/۷ | علوم تربیتی | الهیات |
| ۰/۰۴ | ۵/۸ | ۱۱/۹ | ادبیات | |
| ۰/۰۰۸ | ۶/۳ | ۱۷/۱ | علوم اداری | |
| ۰/۶ | ۶/۴ | -۳/۲ | تربیت بدنی | |
| ۰/۹ | ۶/۶ | ۰/۶ | علوم تربیتی | علوم اداری |
| ۰/۳ | ۶/۱ | -۵/۱ | ادبیات | |
| ۰/۰۰۸ | ۶/۳ | -۱۷/۱ | الهیات | |
| ۰/۰۰۳ | ۶/۷ | ۲۰/۳ | تربیت بدنی | |
| ۰/۰۰۲ | ۶/۷ | ۲۰/۷۹ | علوم تربیتی | تربیت بدنی |
| ۰/۰۱ | ۶/۲ | ۱۵/۱ | ادبیات | |
| ۰/۶ | ۶/۴ | ۳/۲ | الهیات | |
| ۰/۰۰۳ | ۶/۷ | ۲۰/۳ | علوم اداری | |

بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان پسر و دختر و نیز دانشجویان مجرد و متأهل تفاوت معناداری وجود ندارد. به بیان دیگر، بین دانشجویان دختر و پسر و نیز دانشجویان مجرد و متأهل از حیث اعتقاد به سادگی،



نمودار ۳. باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بر حسب رشته تحصیلی

دلیل این امر را احتمالاً می‌توان به سبب ماهیت دروس و روش‌های آموزشی این رشته‌ها که اساساً مبتنی بر حفظ و انتقال صرف آثار و موارث گذشتگان در الهیات و یا مهارت‌های عینی در تربیت بدنی از طریق روش‌های آموزش سنتی و نیز سخنرانی قلمداد کرد. بر این اساس، رابطه استاد-شاگرد احتمالاً بر پایه ارتباط یک سویه و یک بعدی، و انتقال صرف معلومات به فراگیران استوار است. به نحوی که دانشجویان فرصت تفکر و تعمق درباره آن را نمی‌یابند. تمایز میان باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان دانشکده‌های مختلف علوم انسانی در نمودار ۳ به تصویر کشیده شده است. مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب جنسیت و تأهل در جدول ۷ نشان می‌دهد که

جدول ۷. مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب جنسیت و تأهل

| تفاوت میانگین | سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار t | | |
|---------------|--------------|------------|---------|-----------------------------|-------|
| -/۰۴۹۱ | /۹۹۱ | ۳۰۰ | -/۰۱۲ | با فرض تساوی واریانس‌ها | جنسیت |
| -/۰۴۹۱ | /۹۹۰ | ۲۳۹ | -/۰۱۳ | با فرض عدم تساوی واریانس‌ها | |
| ۲/۶۶۲۳ | /۶۷۸ | /۲۸۹ | /۵۹۹ | با فرض تساوی واریانس‌ها | تأهل |
| ۲/۶۶۲۳ | /۵۵۱ | ۶۹/۱۴۶ | /۵۹۹ | با فرض عدم تساوی واریانس‌ها | |

سوی بزرگسالی وجود دارد. به ویژه برای افرادی که آموزش دانشگاهی را تجربه کرده‌اند.

به‌طور کلی، صرف نظر از دیدگاه‌های مختلف، ساختار اصلی باورهای افراد درباره یادگیری و آموزش را می‌توان در دو حوزه اصلی: ماهیت دانش و ماهیت یا فرایند دانستن طبقه‌بندی کرد. ماهیت دانش بر اساس دو بعد قطعی انگاری و ساده انگاری دانش و فرایند دانستن بر مبنای دو بعد منبع دانش و توجیه دانش تعریف می‌شود. با نظر به پژوهش‌های متعدد [۲۴، ۳۱ و ۳۲] باورهای فرد درباره ماهیت دانش و یادگیری یا به‌طور کلی، باورهای معرفت‌شناختی با شناخت و فرا شناخت، پایداری و تفسیر اطلاعات ارتباط تنگاتنگی دارد و مطالعات در زمینه باورهای معرفت‌شناختی از حرکت از باورهای ساده به پیچیده حکایت می‌کند. این نتایج به ویژه زمانی که عامل آموزش در مطالعه مورد نظر قرار می‌گیرد به نحو روشن‌تری نمایان می‌گردد. به زعم کاولو و همکاران [۳۰] مطالعات اخیر در حوزه آموزش، متخصصان و مربیان دانشگاهی را به سمت بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان سوق داده است. بر این اساس متخصصان دانشگاهی باید در این مورد که دانشجویان چگونه یاد می‌گیرند و چگونه مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری می‌تواند به فهم دانشجو از موضوع کمک کند، تلاش کنند.

بنابراین، در این پژوهش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته‌های علوم انسانی مورد مطالعه قرار

قطعیت، ذاتی بودن توانایی یادگیری و سریع بودن فرایند یادگیری تفاوت اساسی وجود ندارد. بدین ترتیب، جنسیت و تأهل تأثیر بسزایی در چگونگی باورهای دانشجویان نسبت به ماهیت علم و یادگیری ندارد.

نتیجه‌گیری

معرفت‌شناسی حوزه‌ای از فلسفه است که به ماهیت دانش انسانی می‌پردازد. مطالعه نظریه‌های مختلف در باب معرفت‌شناسی فردی نشان می‌دهد که باورهای فرد درباره دانش و دانستن متضمن ابعادی است که هر یک را می‌توان به‌صورت پیوستاری ترسیم کرد. بسیاری از الگوهای معرفت‌شناختی [۲۳، ۲۷ و ۳۱] به یک توالی یکپارچه و سلسله مراتبی اشاره دارند. در مقایسه با این الگوها، الگویی که شومر [۲۵] مطرح می‌کند بر این فرض اساسی استوار است که این ابعاد ممکن است کم و بیش مستقل باشند. اما هر یک به موازات یک پیوستار از ساده به پیچیده نمایش داده می‌شوند. شومر باورهای معرفت‌شناختی را نظامی از عقاید کم و بیش مستقل معرفی می‌کند. با این حال، در غالب الگوها و طرح‌ها روی روند تحول باورهای معرفت‌شناختی فرد در مسیر حرکت به سوی بزرگسالی توافق کلی وجود دارد. اساس این الگوها بر این فرض استوار است که اعتقاد به دانش از یک موقعیت دوگانه نگری به موقعیت نسبی نگری تغییر می‌یابد. غالب محققانی که باورهای معرفت‌شناختی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، اذعان دارند که نوعی پیشرفت در باورها در روند حرکت به

می‌رود که برنامه‌ها، روش‌های آموزشی و به‌طور کلی فضای علمی و پژوهشی حاکم بر دانشگاه در قلمرو علوم انسانی تغییر معناداری را در باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به‌وجود نیاورده است.

پیشنهادها

به استناد یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱) با نظر به ماهیت دروس و روش‌های آموزشی که اساساً مبتنی بر حفظ و انتقال صرف آثار و موارث گذشته‌گان از طریق روش‌های آموزش سنتی و سخنرانی است، نوعی بازنگری و تجدیدنظر در موضوعات و سرفصل‌های واحدهای درسی رشته‌های مختلف در دانشگاه به‌منظور روزآمد کردن متون و نیز سازماندهی مجدد آن‌ها با نظر به اصول و قواعد دانش برنامه‌ریزی درسی صورت پذیرد.

۲) بر شیوه‌های متنوع تدریس، به ویژه بحث گروهی در کلاس درس، از سوی اساتید، برای هدایت دانشجویان به درک عمیق ماهیت دانش تأکید شود. برای این منظور برگزاری کارگاه‌های آموزشی تدریس و تحقیق و نیز سمینارهای علمی ویژه اعضای هیأت علمی در این زمینه‌ها می‌تواند مد نظر قرار گیرد.

۳) بر عملکرد گروه‌های آموزشی (با نظر به سهم آن‌ها در تغییر باورهای دانشجویان) به نحوی دقیق نظارت و از آن‌ها ارزیابی به عمل آید. از نتایج حاصل از نظارت و ارزیابی به‌منظور بهبود عملکرد منابع انسانی در دانشگاه بهره‌گیری شود.

گرفته است. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر استفاده شده است. این پرسشنامه با نظر به مطالعات اولیه [۱۹، ۲۰ و ۲۶] دوازده زیرمجموعه را به‌عنوان متغیرهای اصلی مشخص کرده است. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که بین اعتقاد دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته‌های علوم انسانی، راجع به ساده بودن، مطلق بودن، سریع بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معناداری وجود ندارد. در عین حال بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان رشته‌های الهیات و تربیت بدنی با دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، ادبیات، و علوم اداری و اقتصادی تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج حاکی از آن است که باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به ویژه در رشته‌های الهیات و تربیت بدنی طی سال‌های تحصیل دانشگاهی به‌طور معناداری از ساده به پیچیده تغییر نمی‌کند. این درحالی است که کارلوت [۲۹] با بیان این که بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان سال‌های اول و آخر تفاوت معناداری وجود دارد، اذعان دارند که این تفاوت ناشی از یادگیری و تحصیل است و به تعبیر دیگر، تحصیل دانش بر مفروضات معرفت-شناختی فرد تأثیر مستقیم دارد. شومر، کریستی و گاینا [۱۱] در بررسی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان سال اول و آخر دبیرستانی به این نتیجه دست یافتند که در طول تحصیل باورهای آن‌ها از سطح ثابت بودن توانایی یادگیری، ساده بودن دانش، یادگیری سریع و قطعی بودن دانش و به‌طور کلی نسبت به ماهیت دانش و دانستن دستخوش تغییر شده است. شومر [۶] در مطالعه‌ای دیگر تحت عنوان: تأثیر آموزش بر باورهای معرفت‌شناختی فردی، تصریح می‌کند که آموزش، باورهای مربوط به ساختار و ثبات دانش را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کنلی و همکاران [۲۸] نیز طی پژوهشی به این موضوع صراحت بخشیدند که باورهای افراد نسبت به منبع و قطعیت دانش به مرور زمان تغییر می‌کند. بنابراین، با نظر به نتایج مطالعات انجام شده احتمال

۱۵. مرزوقی اردکانی، رحمت‌الله (۱۳۷۴) «بررسی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر کرج» پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

۱۶. محمودی اصل، محمد (۱۳۸۱) «بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهرستان میاندوآب»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تبریز، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

۱۷. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۹) «روش‌های تحقیق در علوم رفتاری» تهران، مؤسسه انتشارات آگاه.

18. Ary, S. and et al. (1990) "Introduction to research in Education", Rinchart and Winston, Inc.

19. Schommer, M. (1993) Epistemological development and academic performance among secondary student, Journal of educational psychology, 85(3): 406-411.

20. Schommer, M. (1990) Effect of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, Journal of educational psychology, 82(3): 498-504.

۲۱. مرزوقی اردکانی، رحمت‌الله (۱۳۷۴) بررسی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر کرج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

۲۲. امامی، سها (۱۳۷۷) رابطه باورهای معرفت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی با راهبردهای یادگیری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

23. Perry W.G (1995) Forms of interlectual and ethical development in the college years: A scheme (originally published in 1970), (1998), Jossey-Bass, Rinechart & Winston, Holt, San Francisco, New York.

24. Ryan, M.P. (1984) Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards, Journal of educational psychology, 76, 248-258.

25. Schommer, M. (2002) An evolving theoretical framework for an epistemological belief system, In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp.103-118), Mahwah, NJ: Erlbaum.

26. Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992) Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: believing it's simple doesn't make it so, Journal of educational psychology, 84, 435-443.

1. Hofer, B. (2004) "Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college", Contemporary Educational Psychology, 29.2.129-163.

2. Hofer, B. and Pintrich, P. (1997) "The Development of Epistemological theories: Beliefs about knowlegde and knowing and their relation to learning", Recieve of Educational Research, spring, 67.1.88-140.

3. Shabani varaki, B. (2003) "Epistemological Beliefs and leadership style among school principals", International Education Journal, 4(3) 224-231.

4. Baxter, M. (1992) "Knowing and reasoning in college, Gender-related patterns in students, intellectual development", San Francisco, Jossey-Bass.

۵. گریز، آرنولد (۱۹۸۳) «فلسفه تربیتی شما چیست؟» ترجمه بختیار شعبانی ورکی، لطفعلی عابدی، نعمت‌الله موسی پور، طاهره جاویدی و محمد رضا شجاع رضوی (۱۳۸۳)، مشهد، انتشارات به نشر.

6. Schommer, M. (1998) "The influence of age and education on Epistemological, Journal of Educational Psychology, 68,4.

7. Schommer, M. and., Hutter, R. (2005) "Epistemological beliefs mathematical problem-solving beliefs and academic performance of middle school students", The Elementary School Journal, 105.3.551-562

8. King, P. and Kitchener, K. (1994) "Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults", San Francisco, Jossey-Bass.

9. Chan, K. (2002) "Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning", Paper presented at the AARE Conference held at Brisbane, Australia from 1-5 December.

10. Chan, K. and Elliot, R. (2003) "Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning ", [Online] www.elsevier.com/locate/tote/

11. Schommer, M., Christy, C. and Gianna, G. (1997) "The development of epistemological beliefs among secondary students: a longitudina study", Journal of Educational Psychology, 89.37.

12. Bendixen, L., Dunkle, M. and Schraw, G. (1994) "Epistemological beliefs and reflective judgement" Missoula, 75.3.

13. Conley, A. and Vekiri, L. (2004) "Changes in epistemological beliefs in elementary science students", Contemporary Educational Psychology, 29.2,

14. Belenky, M., Clinchy, B., Goldberg, N. (1986) "Woman's ways of knowing: the development of self, voice and mind", New York, Basic Books.

30. Kalow C.M., et al, (2003) Effects of epistemological beliefs and topic – specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual - positional text, *Journal of Educational Psychology*, 92, 524-535.
31. Kitchener K.S., & King P.M. (1981) Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
32. Songer N.B. & Linn M.C. (1991) How do students' views of science influence knowledge integration?, *Journal of Research in Science Teaching*, 28, (9) 761-784.
27. King, P.M. & Kithchner, K.S. (1986) The reflective judgment model: ten years of research, In M.L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F.A. Richards, T.A. Grotzer & J.D. Sinot (Eds.) *Adult development 2: Models and methods in the study of adolescent and adult thight* (pp.63-78), New York, Praeger.
28. Conley, A.M., Pintrich, P.R., Vekir, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 189-204.
29. Carlot, C.M. (1995) Effects of preexisting beliefs and repeated on belief change, comprehension, and recall of persuasive text", *Contemporary Educational Psychology*, 20, 201-221.

