

تحول معرفت‌شناسی شخصی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی

Development of personal epistemology in elementary students

Zahra Tanha, PhD
Islamic Azad University
Khorramabad Branch

Parvin Kadivar, PhD
Kharazmi University

پروین کدیور
استاد گروه روان‌شناسی
دانشگاه خوارزمی

زهرا تنها*
استادیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد

Razieh Jalili, PhD
Islamic Azad University
Khorramabad Branch

راضیه جلیلی
استادیار گروه علوم تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد

چکیده

بررسی معرفت‌شناسی شخصی نشان می‌دهد که تلفیق ابعاد عینیت و ذهنیت دانستن، بنیانی برای دستیابی به درک معرفت‌شناختی سطح بالاست. انتظار می‌رود که افراد در ابتدا عینیت‌گرا باشند و در مراحل بالاتر تحول باورها به ذهنیت‌گرایی نائل شوند و در نهایت، به تلفیقی از عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی ارتقاء یابند. از سوی دیگر، طبق نظر پژوهشگران، تحول باورها را باید در ارتباط با حیطه‌های خاص مورد بررسی قرار داد. فرضیه مطرح این بود که این تحول در یک توالی نظام‌دار در جنبه‌های توجیه‌پذیری مختلف (تجربه، عقیده، استدلال فردی و صلاحیت) اتفاق می‌افتد. این فرضیه با یک نمونه ۶۴ نفری از دانش‌آموزان پایه سوم تا پایه ششم ابتدایی از مدارس تهران آزمون شد. روش پژوهش توصیفی و علی-مقایسه‌ای بود و شرکت‌کنندگان به سوالات داستان‌های منسقیله و کلینچی (۲۰۰۲) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که بین پایه‌های تحصیلی مختلف از نظر عینی‌نگری و ذهنی‌نگری تفاوت معنادار وجود دارد، به طوری که دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم بیشتر در سطح عینی‌نگری و پایه‌های پنجم و ششم بیشتر در سطح ذهنی‌نگری بوده‌اند. همچنین، عامل تجربه ۲۷ درصد از واریانس عینی‌نگری و عوامل تجربه و عقیده ۳۰ درصد از واریانس ذهنی‌نگری را تبیین کردند. بر اساس نتایج پژوهش، به نظر می‌رسد که معرفت‌شناسی شخصی عاملی تحولی است.

واژه‌های کلیدی: معرفت‌شناسی شخصی، جنبه‌های توجیه‌پذیری، تحول

Abstract

The study of personal epistemology shows that the combination of dimensions of objectivity and subjectivity is the foundation for understanding high-level epistemology. It is expected that individuals are initially objectivists and attain higher levels of transformation of beliefs to subjectivism, and ultimately promote a combination of objectivism and subjectivism. On the other hand, according to the researchers, the development of beliefs must be considered in relation to specific areas. The hypothesis was that this transformation occurs in a systematic sequence in various aspects of justification (experience, opinion, reason and authority). This hypothesis was accomplished with a sample of 64 students from the third grade to the sixth grade of primary schools in Tehran. The study method was descriptive causal comparative and the participants answered the questions of Mansfield and Clinchy's Stories (2002). The results showed that there is a significant difference between the various educational foundations in terms of objectivity and subjectivity. So that the students of the third and fourth grades were more at the level of objectivity and fifth and sixth were more at the level of subjectivity. Also, the factor of experience explained 27% of the variance of objectivity and the factors of experience and opinion explained 30% of the variance of subjectivity. Personal epistemology seemed to be a developmental factor.

Keywords: personal epistemology, judgment domains, development

received: 03 March 2018

accepted: 28 July 2019

Contact information: Abdollah.bagheri@gmail.com

دریافت: ۹۶/۱۲/۱۲

پذیرش: ۹۸/۰۵/۰۶

مقدمه

مسئله باور^۱ افراد درباره دانش و یادگیری، توجه پژوهشگران قلمرو تربیتی را به خود جلب کرده است. یکی از این موضوعات مورد توجه که پیشتر تحت عنوان معرفت‌شناسی شخصی^۲ (پری، ۱۹۷۰؛ کینگ و کیچنر، ۱۹۹۴) شناخته می‌شد، مسئله تحول باورهاست. با توجه به اینکه معرفت‌شناسی پدیده‌ای تحولی است (کلیبرگ و مایر، ۱۹۷۲) و تحول، هدف آموزش است (گروزسک و دانیلوک، ۲۰۱۴)، قسمتی از هدف آموزش و پرورش، تحول باورهاست (پری، ۱۹۷۰؛ باکستر ماگولدا، ۱۹۹۲؛ کینگ و کیچنر، ۱۹۹۴).

مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده با هدف بررسی تحول باورها، در دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان با تکیه بر مراحل صوری^۳ و فراصوری^۴ (پیاز، ۱۹۵۰) انجام شده است (بارگر، ورمینگتون، هاتل و لیننبریک-گارسیا، ۲۰۱۶؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ شعبانی ورکی و حسین‌قلی‌زاده، ۱۳۸۶؛ کالمن، سبحان‌زاده و تامپسون، ۲۰۱۵). برخی از پژوهش‌ها (بور و هوفر، ۲۰۰۲؛ منسفیلد و کلینچی، ۱۹۸۵) نیز این تحول را در خردسالان سنین ۳-۶ سال با تمرکز بر نظریه ذهن^۵ مورد بررسی قرار داده‌اند؛ بنابراین، بررسی تحول باورها در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در فرهنگ‌های مختلف با خلأهایی روبه‌رو است (مک‌گینز، ۲۰۱۶؛ منسفیلد و کلینچی، ۲۰۰۲؛ کنلی، پنتریج، ویکری و هریسن، ۲۰۰۴).

مرور مدل‌های مختلف معرفت‌شناختی نشان می‌دهد که افراد در ابتدا باوری مطلق، عینی و دوگانه‌نگر نسبت به امور مختلف دارند و در ادامه، به باوری نسبی، ذهنی و چندگانه‌نگر دست می‌یابند (پورشهریار، احمدی و تنها، ۱۳۹۲؛ فان، ۲۰۰۸؛ فاگنانت و کراهی، ۲۰۱۱؛ کانو، ۲۰۰۵؛ کدیور، تنها و رحمانی، ۱۳۹۴؛ کدیور، تنها و فرزاد، ۱۳۹۰؛ هوفر و پنتریج، ۱۹۹۷). در این قلمرو، سه مسیر عمده پژوهشی وجود دارد (هوفر و پنتریج، ۱۹۹۷) که در هر سه، تحول این مفهوم به سنین نوجوانی تا بزرگسالی محدود می‌شود: الگوی تحول طرحواره هوشی و اخلاقی^۶ پری (۱۹۷۰) که چگونگی تحول باورهای دانشجویان را در مورد ماهیت دانش بررسی می‌کند؛ الگوی

قضایات تأملی^۷ کینگ و کیچنر (۱۹۹۴) که طرحی از بررسی پری (۱۹۷۰) و دیویی (۱۹۳۰) است و طی بیست سال پژوهش طولی و مقطعی، دانش‌آموزان را از دبیرستان تا بزرگسالی بررسی می‌کند؛ و الگوی قضایات استدلالی^۸ کوهن (۱۹۹۱) که به بررسی باورها در چهار گروه سنی از نوجوانی تا شصت‌سالگی می‌پردازد.

مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که به‌رغم تفاوت‌هایی که در تعداد مراحل یا سطوح، که بین ۳ تا ۹ متغیر است، دیده می‌شود، تحول باورها به‌صورت یک توالی عمومی و جهان‌شمول در نظر گرفته شده است. آنچه اغلب در این مدل‌ها برخلاف سایر مدل‌های تحولی (مانند تحول اخلاقی و شناختی) نادیده گرفته شده، عامل سن است که تنها در سال‌های اولیه شکل‌گیری طرحواره و در ارتباط با نظریه ذهن مد نظر بوده است (بور و هوفر، ۲۰۰۲؛ ویلدنر، هوفر و بور، ۲۰۱۰). در اینجا، این شکاف و تناقض را می‌توان مطرح کرد که آیا تحول باورها به‌صورت دوره‌ای یا بازگشتی اتفاق می‌افتد یا روندی خطی است (چاندلر، هالت و سوکل، ۲۰۰۲).

شناخت تفاوت عقاید افراد در مسائل مربوط به سلیقه و میل، در سال‌های پیش‌دبستانی آغاز می‌شود. بر اساس پژوهش فالول، فالول، گرین و موزز (۱۹۹۰) حتی کودکان سه‌ساله نیز این مسئله را درک می‌کنند که اگرچه غذای گربه کیف به‌نظر می‌رسد اما ممکن است مزه خوبی برای گربه داشته باشد. منسفیلد و کلینچی (۱۹۸۵) در بررسی کودکان سه و چهار ساله، نوعی مطلق‌نگری در آن‌ها مشاهده کردند که مشابه با دوگانه‌نگری بزرگسالان است.

بور و هوفر (۲۰۰۲) پژوهشی را با هدف بررسی رابطه بین نظریه ذهن و معرفت‌شناسی شخصی در کودکان پیش‌دبستانی طراحی کردند که در آن سه دوره تحولی مشاهده می‌شود: سطح پیش‌دوگانه‌نگری^۹، انتقال به دوگانه‌نگری^{۱۰}، و دوگانه‌نگری^{۱۱}. به اعتقاد بور و هوفر (۲۰۰۲)، وجود مرحله انتقالی به این معناست که آگاهی‌های معرفت‌شناختی پیش از نظریه ذهن شکل گرفته است. ولمن و لیو (۲۰۰۴) تکالیف نظریه ذهن را با ۷۵ کودک در دامنه سنی دو سال و ۱۱ ماه تا شش سال و شش ماه مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش، یافته بور و هوفر (۲۰۰۲) را تأیید کرد و

1. belief
2. personal epistemology
3. formal stage
4. meta formal stage

5. theory of mind
6. schemes of intellectual and ethical development
7. reflective judgment

8. argumentative reasoning
9. pre-dualism
10. transitional
11. dualistic

ذهن‌گرایی رادیکال^۳ مشخص می‌شود. در این مقوله تمامی دیدگاه‌ها دارای مشروعیت برابر هستند و دیدگاه خود فرد نیز ممکن است به اندازه دیدگاه مراجع با ارزش باشد (هوفر و پنتریچ، ۱۹۹۷). معرفت‌شناسان ارزشیاب^۴ نیز امکان قطعیت دانش را انکار می‌کنند، اما آن‌ها نظر مراجع را می‌شناسند و دیدگاه خودشان را کمتر از دیدگاه آن‌ها قطعی تلقی می‌کنند. مهم‌تر این که آن‌ها درمی‌یابند نقطه نظرات می‌توانند با همدیگر مقایسه شوند و مورد ارزیابی قرار بگیرند تا برتری‌های نسبی آن‌ها سنجیده شود. همچنین، امکان جابجایی تصویرهای درست با متعارض وجود دارد و ممکن است نظریه‌ها به‌عنوان یک پیامد و نتیجه، اصلاح و بازبینی شوند. به اعتقاد کوهن (۱۹۹۱)، استدلال در قلب این فرایند است و می‌تواند روشی مؤثر برای دیگر تفکرها باشد.

در پایان نوجوانی، برخی از افراد شروع به پیشرفت در معرفت‌شناسی ساختن‌گرایانه‌ای^۵ می‌کنند که در آن، دانستن، مانند دیدگاه موشمن (۱۹۹۴) پیوندی کنشی بین دیدگاه‌های ذهنی و واقعیت است؛ بنابراین، عینیت و ذهنیت در یک زمان اتفاق می‌افتد. در این حالت فرد می‌داند که افراد مختلف ممکن است معیارهای متفاوتی درباره پدیده‌ها و مسائل داشته باشند و پاسخ درست برای هر فرد به هماهنگی بین این معیارها و خصوصیات پدیده‌ها بستگی دارد. این عقیده بر اساس اطلاعات عینی است که گاهی از متخصصان کسب می‌شود. از نظر کوهن، چنی و وینستوک (۲۰۰۰)، بعد محوری زیربنایی تحول باورها، هماهنگی ابعاد عینیت و ذهنیت دانستن است. خردسالان و کودکان سنین پایین‌تر، بین این دو تفاوتی قائل نمی‌شوند؛ یعنی همان‌طور که پیاژه (۱۹۵۰) اذعان می‌کند، کودکان سنین پایین وجود خود^۶ را نادیده می‌گیرند و دیدگاه خود را فوراً به‌صورت مطلق و عینی بیان می‌کنند. این در حالی است که قضاوت دقیق نیازمند آگاهی از سهم ذهنیت‌گرایی است.

تمرکز کوهن (۱۹۹۱) روی قطعیت نظر کارشناس و مرجع بود. بر این اساس، یافته‌ها یک روند تحولی را نشان می‌دهد. کوهن (۱۹۹۱) در تحلیل پاسخ آزمودنی‌ها دریافت که افراد کمتری در مقوله ارزشیاب قرار می‌گیرند. یافته وی تفاوت معناداری در جنس و سن گزارش نکرد، اما نشان داد که بین سطح آموزش و سطح

نشان داد، دستیابی به تکلیف ارزیابی دانش، آسان‌تر از تکلیف باور نادرست سنتی است. آستینگتون، پلیتر و هومر (۲۰۰۲) نیز در پژوهشی به بررسی رابطه باورها و نظریه ذهن با استفاده از درک باور نادرست سطح دوم و توانایی برای استدلال درباره شواهد با یک نمونه ۷۴ نفری از کودکان ۷-۵ سال پرداختند. نتایج نشان داد که عملکرد در آزمون باور و آزمون شواهد به‌صورت معناداری با افزایش سن بهبود می‌یابد. همچنین، ویلدنر و دیگران (۲۰۱۰) با انجام پژوهشی روی کودکان سه، چهار و پنج سال با استفاده از تکلیف نظریه ذهن بور و هوفر (۲۰۰۲) و روش مورد استفاده لاند و چاندلر (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیدند که میان سن و نظریه ذهن ارتباط وجود دارد و با افزایش سن، توانایی‌های شرکت‌کنندگان در تکلیف باور نادرست تحول پیدا می‌کند؛ بنابراین، در سال‌های پیش از ورود به مدرسه، باورهای در کودکان در ارتباط با نظریه ذهن شکل می‌گیرد و انتظار می‌رود که در آغاز مدرسه، دیدگاه دوگانه‌نگر بر باور افراد سیطره داشته باشد. حال سؤال اینجاست که با ورود به مدرسه و در سال‌های تحصیل در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان چه روند تحولی از نظر معرفت‌شناسی شخصی طی می‌کنند؟

یکی از مدل‌های تحولی در زمینه معرفت‌شناسی شخصی توسط کوهن (۱۹۹۱) مطرح شد. وی به‌منظور چگونگی پاسخدهی به مسائل چالش‌برانگیز روزمره که فاقد راه حل‌های مشخص و معین است، نمونه گسترده‌ای از آزمودنی‌ها را در چهار گروه سنی ۱۰، ۲۰، ۴۰ و ۶۰ ساله بر اساس جنس و سطح آموزشی انتخاب و در محیط‌هایی مانند خانه یا محیط کار با آن‌ها مصاحبه کرد.

از نظر کوهن (۱۹۹۱)، افراد مطلق‌نگر^۱ دانش را معین و قطعی در نظر می‌گیرند، بر حقیقت و تخصص به‌عنوان پایه‌هایی برای دانستن تأکید می‌کنند و قاطعیت زیادی درباره باورهایشان از خود نشان می‌دهند. چندگانه‌نگرها^۲ امکان قاطعیت مراجع را انکار می‌کنند و به‌طور کلی نسبت به نظرات کارشناسان و مراجع، شکاک هستند. از نظر این افراد، متخصصان نه‌تنها باهم توافق ندارند، بلکه در طول زمان نیز از ثبات برخوردار نیستند. همچنین چندگانه‌نگرها احتمالاً در کوچک‌شمردن متخصصان، به هیجان‌ها، عواطف و عقاید، بیش از حقایق توجه می‌کنند. موضع چندگانه‌نگری با عنوان

تفکر معرفت‌شناختی، رابطه وجود دارد؛ یعنی افراد دارای آموزش بالاتر احتمالاً بیشتر در مقوله ارزشیاب و کمتر در مقوله مطلق‌نگر طبقه‌بندی می‌شوند. در این دیدگاه، فرایندهای شناختی زیربنایی استدلال، نیازمند توانایی فراشناخت هستند.

مرور طحاره‌های مختلف نشان می‌دهد که تنشی بین ادراکات ذهنی و عینی دانش فردی، دانش دیگران و فرایند دانستن وجود دارد. به باور کوهن و وینستوک (۲۰۰۲)، تکلیف تحولی اصلی نشان‌دهنده همگنی در فرایندهای تحولی تفکر معرفتی است که تلفیق ابعاد ذهنی و عینی دانستن در آن اتفاق می‌افتد. پیشرفت معرفت‌شناختی می‌تواند به‌عنوان پیشرفت باورهای فردی از یک وهله عینی اولیه به یک دیدگاه ذهنی باشد و وضعیت بعدی با تلفیق عینیت و ذهنیت روش‌های دانستن اتفاق می‌افتد. برای مثال، یک فرد مطلق‌گرا دیدگاهی عینی از جهان دارد و نتیجه می‌گیرد که تنها یک تفسیر معتبر از هر حادثه یا موضوع وجود دارد. در مقابل، یک فرد چندگانه‌نگر دیدگاهی ذهنی از جهان دارد و پیشنهاد می‌کند که همه افراد حق دارند عقاید خود را داشته باشند و عقیده هیچ فردی درست‌تر از دیگری نیست. تلفیق این دیدگاه‌های متضاد با عنوان ارزشیابانه‌نگر مشخص می‌شود که عبارت است از تلفیق دیدگاه‌های عینی و ذهنی. متفکران ارزشیابانه‌نگر درک می‌کنند که افراد ممکن است درک متفاوتی از یک حیطه یکسان داشته باشند. دیدگاه آن‌ها، به‌ویژه در زمان شناسایی ریشه‌های تفکر معرفتی در ارتباط با نظریه ذهن، مفید است. دیدگاه آن‌ها از مراحل ابتدایی پیشنهاد می‌کند که مرحله پیش‌دوگانه‌نگری یا واقع‌نگری نیازمند توجه بیشتری است، به‌ویژه در خصوص درک افراد از عینیت‌نگری.

بررسی تحول باورها بر اساس دیدگاه کوهن (۱۹۹۱)، نیازمند این است که باورها را در حیطه^۱ خاص مورد بررسی قرار داد. به‌طور کلی، روان‌شناسان از اصطلاح حیطه به‌صورت‌های مختلفی استفاده کرده‌اند (پائلسون و ولز، ۱۹۹۸؛ شومر و والکر، ۱۹۹۵؛ هوفر، ۲۰۰۰؛ هوفر و پنتریج، ۱۹۹۷). یکی از این حیطه‌ها که به انواع مختلف قضاوت‌ها^۲ اشاره دارد، در زمینه باورها به کار گرفته می‌شود (فالول، مام، گرین و فلاول، ۱۹۹۲). کوهن و دیگران (۲۰۰۰) در پی پاسخ به این سؤال که آیا انتقال از سطح مطلق‌نگری به

چندگانه‌نگری و از سطح چندگانه‌نگری به ارزشیابانه‌نگری وابسته به حیطه است یا خیر، پژوهشی با نمونه‌ای متشکل از کودکان، نوجوانان و بزرگسالان با سنین، آموزش و تجربه‌های متفاوت زندگی انجام دادند. حیطه مد نظر این پژوهشگران قضاوت‌هایی درباره دیگران بود. بر این اساس، چهار نوع قضاوت از هم تفکیک شدند: سلیقه شخصی^۳، زیبایی‌شناسی^۴، ارزش‌ها^۵ و حقیقت^۶ (چاندلر و دیگران، ۲۰۰۰). قضاوت درباره حقیقت، به دو حیطه قضاوت درست درباره جهان اجتماعی و جهان فیزیکی^۷ تقسیم می‌شود. نتایج آن‌ها نشان داد که ذهنیت‌نگری بیشتر در قضاوت‌های زیبایی‌شناختی و سلیقه شخصی، و کمتر در قضاوت‌هایی با ملاک حقیقت دیده می‌شود. همچنین، عینیت‌نگرها بیشتر بر اساس حقیقت قضاوت می‌کنند.

منسفیلد و کلینچی (۲۰۰۲) در یک پژوهش طولی، از طریق مصاحبه‌هایی که با کودکان سنین ۱۰، ۱۳ و ۱۶ سال انجام دادند، به بررسی تحول باورها پرداختند. در این پژوهش داستان‌هایی به شرکت‌کنندگان ارائه شد که در آن‌ها دو شخصیت درباره موضوعات مطرح‌شده با هم اختلاف نظر داشتند، شخصیت اصلی دیدگاه‌های آن‌ها را تصدیق نمی‌کرد و داستان‌ها اطلاعات کافی برای حل مسئله در اختیار قرار نمی‌دادند. از شرکت‌کنندگان سؤال شد که چرا شخصیت اصلی با آن‌ها موافق نیست؟ نظر کدامیک درست‌تر است؟ آیا این اختلاف نظر قابل حل است؟ و اگر هست چگونه حل می‌شود؟ نتایج پژوهش نشان داد که افراد با افزایش سن آگاهی فزاینده‌ای از پیچیدگی جهان عینی بیرونی و جهان درونی افراد نشان می‌دهند و درک عمیق‌تری از روش‌هایی که در آن دو جهان درونی و بیرونی در دانش قطعی با هم برخورد می‌کنند، پیدا می‌کنند.

پژوهش میسون، بلدرین و وانزتا (۲۰۰۶) نیز که به‌منظور بررسی تحول درک معرفتی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ایتالیایی انجام شد، نشان داد که بیش از ۷۰ درصد الگوهای شناسایی‌شده از طریق چارچوب نظری مدنظر قابل تفسیر بودند و افراد در موضع مطلق‌نگری، فراوانی بیشتری در قضاوت درباره ارزش‌ها داشتند. جنس، پایه تحصیلی و برنامه درسی به‌صورت معناداری شرکت‌کنندگان را در انتقال از مطلق‌نگری به چندگانه‌نگری

1. domain

2. judgments

3. personal taste

4. aesthetic

5. values

6. truth

7. truth judgments about the social world and physical world

تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مقطع ابتدایی شهر تهران بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۲۶۴ نفر (۱۲۰ پسر و ۱۴۴ دختر) از دانش‌آموزان پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی بودند که با روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای، از بین مدارس دخترانه و پسرانه تهران انتخاب شدند بدین‌صورت که نخست از بین کل مدارس مناطق ۲۲ گانه تهران، هشت منطقه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند، در هر یک از مناطق یک مدرسه دولتی دخترانه و یک مدرسه پسرانه انتخاب و در نهایت، از هر مدرسه، یک کلاس به‌تصادف انتخاب شد. سپس، با مراجعه به مدارس در روزهای مختلف و در ساعات صبح به‌دلیل انرژی بیشتر شرکت‌کنندگان جهت پاسخ‌گویی، پس از ارائه توضیحاتی درباره اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها، از دانش‌آموزانی که تمایل به پاسخ‌گویی داشتند، خواسته شد تا با پرسشگران همکاری کنند. ملاک‌های ورود به گروه عبارت بودند از: انگیزه کافی برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین و کودکان برای شرکت در پژوهش، نداشتن سابقه بیماری جسمانی شدید و عقب‌ماندگی یا اختلال‌هایی مانند درخودماندگی^۱، و برخورداری از توالی رشدی یکسان. برای بررسی تحول در باور دانش‌آموزان از مجموعه داستان‌های منسفیلد و کلینچی (۲۰۰۲) استفاده شد.

داستان‌های منسفیلد و کلینچی^۲ (منسفیلد و کلینچی، ۲۰۰۲). این داستان‌ها عینی‌نگری، ذهنی‌نگری و تلفیق عینیت و ذهنیت در افراد را اندازه می‌گیرند. در این پژوهش، پس از ترجمه و معادل‌سازی این داستان‌ها برای فرهنگ ایرانی، عکس‌های مناسب برای هر داستان نیز تهیه شد. جدول ۱، چهار داستان مناسب برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی را نشان می‌دهد. در نسخه اصلی این مجموعه سه داستان دیگر نیز وجود دارد که برای دانش‌آموزان دبیرستانی مناسب است و به همین دلیل در این جدول آورده نشده است. پس از ارائه هر داستان این سؤال‌ها از شرکت‌کنندگان پرسیده می‌شد: «به‌نظر شما نظرات این دو با نفر هم فرق می‌کند؟ چرا شما فکر می‌کنید این دو با هم اختلاف نظر دارند؟ شما فکر می‌کنید کدام‌یک درست می‌گویند؟ چرا؟ آیا راهی وجود دارد که آن‌ها از درستی ادعای خود مطمئن شوند؟ آیا ممکن است هر دو این‌ها در یک‌زمان پاسخ درست داده باشند؟». نمره‌گذاری بدین صورت است

از هم متفاوت کرد. همچنین، پسرها بیش از دخترها در موضع مطلق‌نگری بودند.

تاباک و وینستوک (۲۰۰۷) از مدل سه مرحله‌ای تحول معرفت‌شناختی برای مقایسه نوجوانان اسرائیلی در دو بافت متفاوت یهودی و اعراب استفاده کردند. نتایج آن‌ها نشان‌دهنده درصد بالای مطلق‌نگری اعراب نسبت به یهودیان در تمامی حیطه‌ها بود. آن‌ها این یافته را به‌عنوان شاخصی از تأثیرات مدرسه و فرهنگ در نظر گرفتند. در پژوهشی دیگر، وینستوک، نیومن و گلاسز (۲۰۰۶) سطح معرفت‌شناختی را از طریق ترجمه عبری اندازه‌گیری تحول معرفت‌شناختی (کوهن و دیگران، ۲۰۰۰) ارزیابی کردند. نتایج نشان‌دهنده ارتباط بین این سطوح و پایه تحصیلی بود. همچنین یافته‌ها نشان داد که رابطه بین سطح معرفت‌شناختی و توانایی شناسایی نوع سفسطه استدلالی وابسته به توانایی شناختی یا پایه تحصیلی است. افزون بر آن، پژوهش مشابه دیگری در دانش‌آموزان ایتالیایی به‌منظور بررسی رابطه بین تحول معرفت‌شناختی و مهارت‌های مباحثه‌طلبی انجام شد و نشان داد، درک معرفت‌شناختی پیشرفته و سطح بالاتر که با ارزشیابانه‌نگری تعریف می‌شد، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای ابعاد مهارت‌های مباحثه‌طلبی است (میسون و اسکاریکا، ۲۰۰۶).

بنابر آنچه گفته شد، بنیان نظری مطرح در پژوهش منسفیلد و کلینچی (۲۰۰۲) می‌تواند در بررسی باورهای کودکان دوره ابتدایی کاربرد داشته باشد و تاحدودی از خلاءهای پژوهشی مطرح در این زمینه بکاهد. از این‌رو، این پژوهش بر آن است تا تحول معرفت‌شناسی شخصی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی (پایه‌های سوم تا ششم) را در ارتباط با جنبه‌های توجیه‌پذیری بررسی کند و به این سؤال پاسخ دهد که آیا انتقال در وهله‌های تحولی عاملی، وابسته به جنبه‌های توجیه‌پذیری و پایه تحصیلی است و آیا کودکان که در بدو ورود به مدرسه دوگانه‌نگر و عینی هستند، در سال‌های مدرسه تغییری در باورهایشان رخ می‌دهد؟

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه این پژوهش تمام دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم شاغل به

که آزمودنی در صورت موافقت عدد ۱ و در صورت عدم موافقت عدد صفر می‌گیرد که نیازی به طرح سؤال‌های بعدی نیست. کدگذاری پاسخ‌ها دو جنبه را در بر گرفت: موقعیت معرفت‌شناختی^۱ و توجهات^۲ بر این اساس، طبقه‌بندی زیر برای موقعیت‌های معرفت‌شناختی کدگذاری شده در نظر گرفته شد: ۱. طبقه عینی با زیرمجموعه‌های مطلق‌نگر که در آن مسائل یک پاسخ مشخص دارند و عینیت چندگانه^۳ که در آن پاسخ‌های مشخص متفاوت به کار رفته وابسته به زمانی هستند که پدیده تجربه می‌شود و ابهام جزء ذاتی شیء است؛ ۲. طبقه ذهنی با زیرمجموعه ذهنیت چندگانه^۴ که در آن تمامی عقاید، شامل عکس‌العمل‌ها و بینش‌ها، به یک اندازه معتبرند؛ و ۳. طبقه تلفیق‌شده با دو زیرمجموعه چندگانگی مستدل^۵ که در آن، اگر عقاید بر اساس منطق و/یا شواهد جمع‌آوری شوند، ارزش بیشتری دارند و باور مشروط^۶ که در آن حقیقت ممکن است به‌طور کلی ذهنی و چندگانه باشد، اما کاربرد محتوای رضایت‌بخش ممکن است تنها در یک پاسخ عمومیت یابد.

ضریب اعتبار این داستان‌ها در پژوهش منسفیلد و کلینچی (۲۰۰۲) برابر ۰/۷۲ و آلفای کرونباخ ابزار در این پژوهش برابر ۰/۶۹ به‌دست آمده است.

جنبه توجیه‌پذیری به آگاهی‌های فزاینده افراد به‌عنوان داننده در فرایند دانستن اشاره دارد؛ یعنی روش‌هایی که بر اساس آن، دیدگاه‌های افراد، قضاوت‌ها را شکل می‌دهد. برای جنبه توجیه‌پذیری نیز این زیرمجموعه‌ها در نظر گرفته شد: تجربه^۷ شخصی که شامل تجربه گذشته و کنونی فرد در ارتباط با پدیده‌ای خاص یا عمومیت‌دادن تجربه گذشته به پدیده‌های یکسان می‌پردازد؛ عقیده^۸ شخصی شامل عقاید اسناد داده شده مختلف در زمینه سلیقه، انگیزه، صفات شخصیتی و تفسیرهای فردی است؛ استدلال^۹ فردی که دلیل‌آوری بر اساس شواهد ثانویه، جمع‌آوری شواهد از طریق استدلال و استدلال مشارکتی را در بر می‌گرفت؛ و درنهایت، صلاحیت^{۱۰} که شامل صلاحیت بر اساس نظر کارشناسانه، صلاحیت بر اساس تجربه اولیه، و صلاحیت بر اساس اجماع است.

جدول ۱

داستان‌های ارائه‌شده به شرکت‌کنندگان

عینیت‌نگری	ترکیبی از عینیت و ذهنیت	ذهنیت‌نگری
آیا ابرها به معنای باریدن باران هستند؟	آیا جوجو حیوان اهلی است؟ معلم بدجنسه یا خوبه؟	چه کسی هنرمند بهتریه؟
این دو دوست برنامه‌ریزی کردند که به گردش بروند. آن‌ها با خود سید پیک‌نیک همراه با ساندویچ دارند. دارند به بیرون پنجره نگاه می‌کنند پسر می‌گه: آه نه! آن‌ها ابرهای بارانی هستند، ما نمی‌توانیم به گردش برویم. اما دختره به بیرون نگاه می‌کنه و می‌گه: نه اون‌ها ابرهای بارانی نیستند، قصد باریدن هم ندارند، ما می‌توانیم به گردش برویم.	یه روز آفتابی زیباست و این دو دوست قصد دارند که به باغ وحش بروند. آن‌ها در باغ وحش قدم می‌زنند و بعد به قفس حیواناتی می‌رسند که قبلاً آن‌ها را ندیده بودند. راهنمای روی قفس می‌گه که «آن حیوان جوجوی کوچکی از استرالیاست». پسر می‌گه: فکر کنم این جوجو حیوان اهلی نباشه. دختره می‌گه: نه به نظر من این یه حیوان اهلیه.	این دو تا پسر دارن به نقاشی‌ای نگاه می‌کنند که پسر همکلاسی شون به اسم علی نقاشی کرده. اون یکی می‌گه: علی نقاش فوق‌العاده، اون بهترین نقاش کلاس ماست. اما دوستش می‌گه: نه اون اونقدرهام خوب نیست. حسین خیلی از اون بهتره.

سطوح معرفت‌شناسی شخصی از طریق عامل جنبه توجیه‌پذیری و پایه تحصیلی، آزمون رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. اگرچه از هر دو جنس (دختر و پسر) در نمونه مورد بررسی حضور داشتند،

برای بررسی تفاوت چهار پایه تحصیلی در سطوح مختلف معرفتی از روش تحلیل واریانس یک‌راهه و بررسی رابطه باورها، برای جنبه توجیه‌پذیری از آزمون همبستگی، و برای پیش‌بینی

1. epistemological position
2. justifications
3. objective multiplicity
4. subjective multiplicity

5. reasoned multiplicity
6. contingent
7. experience
8. opinion

9. reason
10. authority

گروه‌ها اشاره دارد. افزون بر آن، با توجه به اینکه در سطح تلفیقی غیر از پایه ششم سایر پایه‌ها نتوانستند به سؤال‌ها پاسخ دهند، تفاوت گروه‌ها درباره آن مورد بررسی قرار نگرفت.

از سوی دیگر، نتایج حاصل از بررسی آزمون تعقیبی شفه نشان داد که در سطح عینی‌نگری بین پایه سوم و ششم ($p\text{-value}=0/021$) و چهارم و ششم ($p\text{-value}=0/001$) تفاوت معنادار بوده است، به‌گونه‌ای که میانگین عینی‌نگری از پایه ششم نسبت به پایه سوم، $12/10$ واحد کاهش داشته و $14/63$ واحد از پایه ششم تا چهارم از نظر عینی‌نگری کاهش معنادار دیده شد؛ یعنی تعداد دانش‌آموزانی که در سطح عینی‌نگری قرار دارند در پایه‌های سوم و چهارم نسبت به پایه ششم بیشتر هستند. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی شفه در سطح ذهنی‌نگری نشان داد که بین پایه سوم با پایه‌های پنجم ($p\text{-value}=0/012$) و ششم ($p\text{-value}=0/001$) و پایه چهارم و ششم ($p\text{-value}=0/002$) تفاوت معنادار وجود دارد؛ یعنی ذهنی‌نگری در پایه پنجم و ششم نسبت به پایه سوم به ترتیب $10/11$ و $11/02$ واحد افزایش داشته و در پایه ششم نسبت به پایه چهارم $12/32$ واحد تغییر مشاهده شد. بنابراین، به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان در پایه‌های پنجم و ششم، بیشتر ذهنی‌نگر باشند.

نتایج آزمون همبستگی بین سطوح عینی‌نگری و ذهنی‌نگری و چهار جنبه توجیه‌پذیری نشان‌دهنده رابطه معنادار بین این متغیرها است. نتایج حاصل از اجرای آزمون همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۳

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای ابعاد معرفت‌شناسی شخصی و ابعاد توجیه‌پذیری

متغیرها	<u>SD</u>	<u>M</u>	۱	۲	۳	۴	۵
۱. عینی‌نگری	۰/۴۴	۰/۵۶	-				
۲. ذهنی‌نگری	۰/۳۲	۰/۸۷	۰/۵۴*	-			
۳. تجربه	۰/۳۰	۰/۵۵	۰/۶۳*	۰/۸۶*	-		
۴. عقیده	۰/۲۳	۰/۷۱	۰/۲۱*	۰/۶۵*	۰/۱۲	-	
۵. استدلال فردی	۰/۲۰	۰/۶۳	۰/۱۵*	۰/۱۳*	۰/۵۴	۰/۲۵	-
۶. صلاحیت	۰/۳۸	۰/۵۱	۰/۱۱*	۰/۱۴*	۰/۲۲	۰/۱۳	۰/۱۴

* $p < 0/05$

به دلیل نبود مبانی نظری درباره رابطه تغییر و تحول باور با جنس، این پژوهش تفاوت دو گروه دختر و پسر را از نظر تغییر باور در پایه‌های تحصیلی مدنظر قرار نداده است.

یافته‌ها

پیش از انجام آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه، پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس مورد توجه قرار گرفت. متغیرهای مستقل و وابسته این پژوهش به‌صورت فاصله‌ای بودند و توزیع داده‌ها بر اساس آزمون کالموگروف-اسمیرنوف^۱ معنادار بود. جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد پاسخ‌های آزمودنی‌ها در سطوح معرفتی (عینی‌نگری، ذهنی‌نگری و تلفیقی) مورد بررسی را به تفکیک پایه‌های تحصیلی نشان می‌دهد. در این جدول، نمره کلی هر آزمودنی برای محاسبه میانگین و انحراف استاندارد در نظر گرفته شده است.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد پاسخ‌های کودکان در سطوح معرفتی

عوامل	پایه سوم		پایه چهارم		پایه پنجم		پایه ششم	
	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>
عینی‌نگری	۰/۲۰	۰/۴۱	۰/۸۴	۰/۸۹	۱/۸۴	۰/۳۷	۱/۸۹	۰/۲۰
ذهنی‌نگری	۰/۳۸	۰/۳۵	۱/۶۸	۰/۴۷	۱/۸۴	۰/۳۷	۱/۹۳	۰/۱۱
تلفیقی	۰/۴۲	۰/۲۰

بر اساس نتایج جدول ۱، در پایه‌های تحصیلی مختلف از نظر سطوح معرفتی تفاوت مشاهده می‌شود. همچنین با افزایش سن، در دیدگاه‌های معرفتی نیز تغییر ایجاد شده است. در ادامه، با استفاده از تحلیل واریانس یک‌راهه، تفاوت پایه‌های تحصیلی در پاسخ‌گویی به سؤال‌های پرسشنامه بررسی شد.

بر این اساس، نتایج تحلیل واریانس سطح عینی‌نگری شخصی در پایه‌های تحصیلی ($F_{(2,97)}=31/1447, p<0/05, \eta^2=3/29$) نشان‌دهنده تفاوت در گروه‌های سنی بود. همچنین، نتایج تحلیل واریانس برای سطح ذهنی‌نگری در پایه‌های تحصیلی مورد بررسی ($F_{(2,97)}=27/11, p<0/05, \eta^2=3/29$) به معناداری تفاوت بین

با توجه به نتایج جدول ۵، عامل تجربه در گام نخست، پیش‌بینی‌کننده معنادار ذهنی‌نگری است و ۲۷ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کند. در گام دوم و با ورود عامل عقیده نیز ۳۰ درصد از واریانس ذهنی‌نگری تبیین شد.

بحث

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تحول باورها از سطح عینی‌نگری به سطوح بالاتر معرفتی در دانش‌آموزان مقطع دبستان بود. بدین منظور، تحول باورها در بستر مفهوم توجیه‌پذیری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که بین پایه‌های مختلف تحصیلی مورد بررسی در سطوح معرفت‌شناسی، تفاوت معناداری وجود دارد که این نتایج با یافته‌های پژوهشی آستینگتون و دیگران (۲۰۰۲)، تاباک و وینستوک (۲۰۰۷)، کوهن و دیگران (۲۰۰۰)، کوهن و وینستوک (۲۰۰۲)، منسفیلد و کلینچی (۲۰۰۲) و میسون و اسکاریکا (۲۰۰۶) همسو است.

بر این اساس، در تحول معرفت‌شناختی دانش‌آموزان الگوی خاصی مشاهده می‌شود؛ بدین صورت که کودکان با افزایش سن به مراتب بالاتری از نظر سطوح معرفت‌شناسی دست می‌یابند. این مسئله از اولین پژوهش‌های مرتبط در زمینه تحول باورها است که مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار گرفته است (بور و هوفر، ۲۰۰۲؛ پری، ۱۹۷۰؛ شومر، ۱۹۹۰؛ هوفر و پنتریچ، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، کودکان با بالا رفتن پایه تحصیلی، از سطح معرفت عینی به سمت معرفت ذهنی حرکت می‌کنند و در نهایت، به یک معرفت تلفیقی می‌رسند. در واقع، تجربیات آن‌ها گسترده‌تر می‌شود و مسائل را بهتر توجیه می‌کنند و به سطح بالاتری از استدلال و توجیه‌پذیری می‌رسند. کودکان وقتی وارد محیط مدرسه می‌شوند، تعاملات گسترده‌تری با اطرافیان (معلمان، همسالان و غیره) دارند که این تعاملات به رشد فزاینده آگاهی از جهان بیرون و تجربه بیشتر آن‌ها از دنیای پیرامون کمک می‌کند، قضاوت‌های آن‌ها را شکل می‌دهد و کودک در شرایط مناسب، قابلیت‌های پایه‌ای انسانی و در نتیجه مهارت‌های ارتباطی، مبادله و تفکر را فرامی‌گیرد (چاندلر و دیگران، ۲۰۰۲). این تعامل در گرو درک دیدگاه‌ها و حالات ذهنی افراد مختلف است که به بالا رفتن توانایی استدلال و در نتیجه قضاوت آن‌ها کمک می‌کند؛ بنابراین، کودکان با بالا

پیش از انجام آزمون رگرسیون گام‌به‌گام، پیش‌فرض‌های رگرسیون خطی بررسی شد. بر این اساس، متغیر ملاک پژوهش، یعنی معرفت‌شناسی شخصی (عینی‌نگری و ذهنی‌نگری)، دارای مقیاس فاصله‌ای بوده و توزیع داده‌ها نیز با توجه به نتایج آزمون کالموگروف-اسمرینف نرمال بود. پیش‌فرض دیگر، مربوط به استقلال خطاها بود که با استفاده از آزمون دوربین-واتسون مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس آن، تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی‌شده توسط معادله رگرسیون معنادار بود و مقدار این آزمون ۵/۱ به دست آمد. در ادامه و به منظور انجام رگرسیون گام‌به‌گام، ترتیب ارائه متغیرها بر اساس بیشترین میزان همبستگی جنبه‌های توجیه‌پذیری (تجربه، عقیده، استدلال فردی و صلاحیت) با سطوح معرفتی در نظر گرفته شد. همچنین، در این خصوص مبانی نظری پژوهش کوهن و دیگران (۲۰۰۰) مورد توجه قرار گرفت که عامل تجربه را در پیش‌بینی معرفت‌شناسی بیش از سایر عوامل دخیل می‌دانست. در بعد عینی‌نگری، جنبه تجربه بیشترین مقدار ضریب همبستگی را نشان داد که در پژوهش کوهن و دیگران (۲۰۰۰) نیز مشهود بود و در ادامه، سایر متغیرها با توجه به ضریب همبستگی وارد معادله رگرسیون شدند. در بعد ذهنی‌نگری نیز، عامل تجربه بیشترین رابطه را نشان داد و در ادامه، متغیر عقیده به همان ترتیب وارد معادله رگرسیون شد. جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی عینی‌نگری و ذهنی‌نگری را از طریق جنبه‌های توجیه‌پذیری نشان می‌دهد.

جدول ۴

خلاصه تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام عینی‌نگری از طریق جنبه‌های توجیه‌پذیری

گام	متغیر	F	R	R ²	β
۱	تجربه	۴۶/۱۸۷	۰/۶۲	۰/۳۱	۰/۶۳*

*P < ۰/۰۵

با توجه به نتایج جدول ۴، عامل تجربه پیش‌بینی‌کننده معنادار عینی‌نگری است و ۳۱ درصد از واریانس عینی‌نگری را تبیین می‌کند.

جدول ۵

خلاصه تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام ذهنی‌نگری از طریق جنبه‌های توجیه‌پذیری

گام	متغیر	F	R	R ²	β
۱	تجربه	۳۳/۵	۰/۵۲	۰/۲۷	۰/۵۱*
۲	تجربه و عقیده	۵۲/۱	۰/۵۵	۰/۳۰	۰/۴۳*

*P < ۰/۰۵

می‌دهد که یادگیری و فضای مدرسه با باورهای دانش‌آموزان ارتباط دارد و شرایط تغییر در باورها را فراهم می‌کند (پورشهریار و دیگران، ۱۳۹۲؛ کانو، ۲۰۰۵؛ کدیور و دیگران، ۱۳۹۰؛ کدیور و دیگران، ۱۳۹۴؛ فان، ۲۰۰۸؛ هوفر، ۲۰۰۰)؛ بنابراین، پایه‌های بالاتر تحصیلی باورهای ذهنی‌تر و نسبی‌تری را می‌طلبد. از سوی دیگر، پژوهش‌های پیشین پیرامون تحول در باور نشان می‌دهد که در شروع هر دوره آموزشی (دبیرستان و کارشناسی) باورها از عینی و دو گانه‌نگر به سمت نسبی شدن تغییر می‌کنند که در این پژوهش نیز این نکته قابل تأمل است. حال این سؤال همچنان پابرجاست که آیا روال تحول باورها به صورت بازگشتی است؛ یعنی با شروع دوره جدید تحصیلی ماهیت باورها تغییر پیدا می‌کند یا طبق روال قبلی باقی می‌ماند؟

از نظر روش‌شناختی، تحول باید به صورت طولی بررسی شود که با توجه به عوامل زمان، هزینه و درنهایت، در اختیار نداشتن نمونه‌ای در دسترس در طول زمان، انجام پژوهش‌هایی از این دست با موانعی روبه‌روست و از محدودیت‌های پژوهش به‌شمار می‌رود. با وجود اینکه این پژوهش یک بررسی اکتشافی و مقدماتی برای بررسی تحول باورها در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بود، نتیجه وجود تغییر و تحول در باور را در ارتباط با عامل تجربه نشان داد. از این رو، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، پژوهش‌های طولی برای بررسی تحول باور از دیدگاه گستره زندگی انجام شود. همچنین، پرداختن به پژوهش‌های تجربی که به دنبال علت‌یابی پدیده‌هاست می‌تواند با تأکید بیشتری نسبت به عواملی که زمینه‌ساز تغییر در باورها هستند، در شکل‌گیری و تحول باورها به کار آید. افزون بر آن، در شکل‌گیری و تحول پدیده‌های مختلف، از جمله پدیده‌هایی با محوریت روان‌شناختی، نمی‌توان به وجود یک یا دو متغیر بسنده کرد و مجموعه‌ای از عوامل مختلف در این بین دخیل هستند که باید مدنظر قرار بگیرند. ماهیت این پژوهش بر بررسی نقش جنبه‌های توجیه‌پذیری و پایه تحصیلی در تحول باورها استوار بود که نیازمند پژوهش‌های عمیق‌تر است. همچنین، از آنجاکه بیشتر پژوهش‌های حیطه معرفتی بر اساس بافت فردگرای غربی انجام شده است و جامعه ایرانی بافت خاص فرهنگی خود را دارد، یافته‌های این پژوهش می‌تواند تا حدود زیادی در شناخت مفهوم باورها مؤثر واقع شود و پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی گسترده‌تر در

رفتن سن عملکرد بهتری در تکالیف معرفتی دارند و در نتیجه، به تلفیقی از معرفت عینی و ذهنی می‌رسند که بنا بر نتایج این پژوهش، عامل تجربه پیش‌بینی‌کننده عینی‌نگری و ذهنی‌نگری در کودکان است که این نتایج می‌تواند با مطالب عنوان شده همسو باشد. بر این اساس، عامل تجربه، به عنوان عاملی که تعادل شناختی فرد را در مواجهه با موقعیت‌های مختلف بر هم می‌زند (پیاز، ۱۹۵۰)، موجب تغییر فرد از سطوح پایین‌تر معرفتی به سطوح بالاتر می‌شود.

بر اساس دیدگاه کوهن و وینستوک (۲۰۰۲)، تکلیف تحولی اصلی نشان‌دهنده همگنی در فرایندهای تحولی تفکر معرفتی است که تلفیق ابعاد ذهنی و عینی دانستن در آن اتفاق می‌افتد. پیشرفت معرفت‌شناختی می‌تواند به عنوان پیشرفت باورهای فردی از یک وهله عینی اولیه به یک دیدگاه ذهنی باشد و وضعیت بعدی با تلفیق عینیت و ذهنیت روش‌های دانستن اتفاق می‌افتد که این موضوع در یافته‌های این پژوهش، میان کودکان مقاطع ابتدایی مشاهده شد. به اعتقاد پیاز (۱۹۵۰)، کودکان سنین پایین وجود خود را نادیده می‌گیرند و دیدگاه خود را فوراً به صورت مطلق و عینی بیان می‌کنند. این در حالی است که قضاوت دقیق نیازمند آگاهی از سهم ذهنیت‌گرایی است که خود نیازمند بالا رفتن توانایی‌های ذهنی است و با افزایش سن کودکان اتفاق می‌افتد. البته می‌توان گفت که در تحول معرفتی کودکان مقطع ابتدایی، روابط کودک با افراد مهم زندگی که اغلب والدین، همسالان و معلمان هستند، اهمیت زیادی دارد؛ بنابراین کودکان به‌رغم داشتن ویژگی‌های خاص و منحصر به فرد، در تحول معرفتی یک الگوی خاص را طی می‌کنند. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم نسبت به پایه‌های بالاتر بیشتر عینی‌نگر بودند تا ذهنی‌نگر. بر اساس پژوهش‌هایی که درباره تحول باورها در دانش‌آموزان دبیرستانی (شومر، ۱۹۹۰) و دانشجویان کارشناسی (پری، ۱۹۷۰) انجام شده بود، افراد در سال‌های ابتدایی بیشتر عینی‌نگر بودند و هر چه به سال‌های پایانی تحصیل نزدیک می‌شدند، باورهای نسبی‌تر و ذهنی‌تری به دست می‌آوردند. طبق پژوهش بور و هوفر (۲۰۰۲)، کودکان در بدو ورود به مدرسه دیدگاهی دوگانه‌نگر دارند و در سال‌های ابتدایی ورود به مدرسه این دیدگاه تا حدودی در آن‌ها باقی می‌ماند. پژوهش‌ها نشان

- College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). A constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist, 39*, 31-42.
- Belenky, M. R., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self-voice and mind*. New York: Basic Books.
- Bendixen, L. D. & Rule, D.C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist, 39*(1), 69-80.
- Burr, J. E. & Hofer, B. E. (2002). Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology, 20*, 199-224.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 203-221.
- Chandler, M. J., Hallet, D., & Sokol, B. W. (2002). Competing claims about competing knowledge claims. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 186-204.
- Dewey, J. (1930). *How we think*. New York: Chicago Press.
- Fagnant, A., & Crahay, M. (2011). Theories of mind and personal epistemology: their interrelation and connection with the concept of metacognition. *European Journal of Psychological Education, 26*, 257-271.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., & Moses, L. J. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development, 61*, 915-928.
- Grusec J. E., & Danyiuk T. (2014). *Parents' attitudes and beliefs: their impact on children's development*. In J. بافت فرهنگی ایران انجام شود. همچنین با توجه به اهمیت مدرسه و برنامه‌های آموزشی در تحول باورهای افراد، توصیه می‌شود برنامه‌هایی جهت ارتقاء و تسریع تحول در باورهای کودکان در نظر گرفته شود. قرار گرفتن کودکان در معرض دیدگاه‌های متفاوت از خود می‌تواند تجربیات مفیدی جهت تغییر در باورها ایجاد کند. درواقع، برنامه‌های تحول باورها می‌تواند با برنامه‌های اثربخشی آموزش خلاقیت و تفکر در کودکان به کار آید.
- ### منابع
- برزگر بفرویی، ک. (۱۳۹۳). روند تحول باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان و رابطه آن با عملکرد تحصیلی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۱)، ۱۵۰-۱۳۵.
- پورشهریار، ح، احمدی، س. و تنها، ز. (۱۳۹۲). مباحثه طلبی: نقش برون‌گردی، باورهای معرفت‌شناسی و نیاز به شناخت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹(۳۶)، ۴۱۰-۴۰۱.
- شعبانی ورکی، ب. و حسین‌قلی‌زاده، ر. (۱۳۸۶). تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. *دانشور رفتار*، ۱۴(۲۴)، ۳۸-۲۳.
- کدیور، پ.، تنها، ز. و رحمانی، س. (۱۳۹۴). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم تربیتی*، ۲۲(۲۲)، ۳۸-۲۲.
- کدیور، پ.، تنها، ز. و فرزاد، و. (۱۳۹۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی*، ۱۶(۳)، ۲۶۵-۲۵۱.
- Astington, J.W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of Mind and Epistemological Development: The Relation between children's second order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology, 20*(2-3), 131-144.
- Barger, M.M., Wormington, S. V., Huettel, L. G., & Linnenbrink-Garcia. (2016). Developmental changes in college engineering student's personal epistemology profiles. *Learning and Individual Differences, 48*, 1-8.
- Baxter Magolda, M. B. (1987). The affective dimension of learning: Faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal, 21*, 46-58.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in*

- Mansfield, A., & Clinchy, B. (1985). *Early growth of multiplism in the child. Paper presented at the fifteenth annual symposium of the Jean Piaget society*. Philadelphia: PA Press.
- Mansfield, A., & Clinchy, B. (2002). Toward the interaction of objectivity and subjectivity: epistemological development from 10 to 16. *New Ideas in Psychology*, 20, 225-262.
- Mason, L., Boldrin, A., & Vanzetta, A. (2006): Epistemological beliefs and achievement goals in conceptual change learning, *5 th meeting of the EARLI SIG "Conceptual change"*, Stockholm, Sweden.
- Miscione, J. L., Marvin, R. S., O'Brien, R. G., & Greenberg, M. T. (1978). A developmental study of preschool children's understanding of the words "know" and "guess". *Child Development*, 49, 1107-1113.
- Montgomery, D. E. (1992). Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Moshman, D. (1994). Reasoning, metareasoning, and the promotion of rationality. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind and reasoning. Structure and development* (pp. 135-150). London: Elsevier.
- Paulsen, M. B., & Wells, Ch. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39, 365-384.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1950). *Introduction "a l'epist'émologie g'énéral'etique*, 3 Vols. Paris: Presses Univ. de France.
- Phan, H. P. (2008). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: A sociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 793-822.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87, 424-432.
- E. Grusec & T. Danyliuk (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-4). Canada: University of Toronto.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Kalman, C., Sobhanzadeh., & Thompson, R. (2015). Combination of interventions can change student's epistemological beliefs. *Physics Education Research*, 11, 1-17.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). *What is epistemological thinking and why does it matter?* In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 167-185.
- McGinnis, D. (2016). Epistemological orientations and evidence evaluation in undergraduates. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 279-289.
- Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16, 492-509.

- Wildenger, L. K., Hofer, B. K., & Burr, J. E. (2010). Epistemological development in very young knowers. In L. D. Bendixen & F. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 327-341.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Tabak, I., & Weinstock, M. (2008). A sociocultural exploration of epistemological beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *knowing, knowledge and beliefs*. Australia: Springer Press.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

