

رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس دانشجو معلمان

فرامرزی محمدی پویا^{۱*}، سهراب محمدی پویا^۲، احمد زارعی^۳، مهدیه خسروی^۴

F. Mohammadi Pouya^{1*}, S. Mohammadi Pouya², A. Zarei³, M. Khosravi⁴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۳

Received Date: 2018/08/04

Accepted Date: 2019/08/06

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس دانشجو معلمان صورت گرفته است.

روش: روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی بوده و از نظر هدف پژوهش نیز، کاربردی است. جامعه پژوهش متشکل از کلیه دانشجو معلمان پردیس الزهراء(س) دانشگاه فرهنگیان استان سمنان، با حجم نمونه ۱۲۲ نفر است. ابزار گردآوری داده‌ها نیز شامل سه پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی، فلسفه‌های آموزشی و رویکردهای تدریس است. همچنین به منظور تعیین همسانی درونی سوالات از Cronbach's alpha استفاده شده است که مقدار آن برای مؤلفه معرفت‌شناختی ۰/۹۳، مؤلفه فلسفه‌های آموزشی ۰/۹۲ و برای مؤلفه رویکردهای تدریس ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها نیز تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS در قالب آزمون‌های توصیفی و همبستگی و روش‌های فراوانی، آزمون کلموگروف - اسمیرنوف، آزمون تی تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که بالاترین میانگین در باورهای معرفت‌شناختی دانشجو معلمان، «دانش ساده» بوده و در بین فلسفه‌های آموزشی ایشان «بازسازی گرای» میانگین بیشتری را به خود اختصاص می‌دهد. همچنین رویکرد تدریس «شاگرد محور» نیز از میانگین بالاتری نسبت به «استاد محور» برخوردار است. بر اساس نتایج، باور معرفت‌شناختی دانش ساده با رویکرد تدریس معلم‌محور و شاگرد محور، و باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع نیز با رویکرد تدریس معلم‌محور و شاگرد محور ارتباط مثبت و معناداری دارد. باور معرفت‌شناختی دانش قطعی با رویکرد تدریس معلم‌محور و باور معرفت‌شناختی تغییرناپذیری نیز با رویکرد تدریس معلم‌محور دارای ارتباط مثبت و معنادار است. همچنین فلسفه‌های آموزشی ضرورت‌گرایی و پایدارگرایی با رویکرد تدریس معلم‌محور، و فلسفه‌های آموزشی پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی با رویکرد تدریس شاگردمحور ارتباط مثبت و معنادار دارند.

کلیدواژه‌ها: باورهای معرفت‌شناختی، فلسفه‌های آموزشی، رویکردهای تدریس، دانشجو معلمان.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. کارشناسی ارشد گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۴. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

پيامدهای تبدیل نظام آموزش و پرورش به یکی از گسترده‌ترین نظام‌های عصر حاضر، با تعداد دانش‌آموزان بالا که در راستای ارائه خدمات آموزشی و پرورشی به جذب تعداد زیادی از کارکنان و معلمان پرداخته - موجبات آن را فراهم آورده که وظایف متنوعی را برای خود ترسیم نموده و نتایج غیرقابل انکاری را در زندگی افراد به منصف ظهور رسانند (Mirkamali, 2003, Quoted by Shahbazi and Mirsaah Jafari, 2009). هر چند جامعه، عمده نقش نظام آموزش و پرورش را بر دوش معلمان - به‌عنوان مهم‌ترین رکن اجرای برنامه‌های تعلیم و تربیت - می‌داند. همین اهمیت قائل شدن برای عنصر معلم نسبت به دیگر عناصر آموزشی - مانند اهداف، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی که (Akker, 2010) به‌عنوان تار عنکبوت طراحی برنامه درسی از آنان یاد می‌کند - حاکی از نقش بی‌بدیل و روزافزون معلمان در پیشبرد نظام‌های آموزشی جوامع مختلف است. از سوی دیگر با توجه به تغییرات گسترده و سیطره‌ی علم و دانش بر جای‌جای زندگی مردمان دنیا، می‌بایست از آموزش عالی به‌عنوان عنصری پویا و عامل توسعه‌دهنده‌ی همه‌جانبه در زمینه‌های مختلف تولید و تعمق دانش، همچنین ارتقاء دهنده تجربیات تربیتی افراد یاد نمود که موجبات تداوم یادگیری و حضور فعال دانشجویان را در عرصه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و ... فراهم می‌آورد (Kamali Zarch and et al, 2012, Quoted by Zandvanian, Khoshkahad and Barzegar, 2016). لذا دانشجو - معلمان^۱ به دلیل قرابت با دو نهاد آموزش عالی و آموزش و پرورش، می‌توانند نظریه‌های مطرح در سطح آموزش عالی را در کمترین زمان و با کمترین هدر رفت یادگیری و تجربیات مکتسبه، در سطح آموزش و پرورش عملیاتی نمایند، که فی‌نفسه موضوع بااهمیتی است؛ چراکه اولاً می‌توانند نظریه‌های تربیتی را مورد نقد و تحلیل قرار دهند و در وهله بعد با توجه به لمس سطوح عملیاتی، به هر چه بهتر شدن عمل تعلیم و تربیت یاری رسانند (Mohammadi Pouya and Dehghani, 2016). یعنی به فراخور نزدیکی به هر دو سطح نظر و عمل، از یک‌سو این قابلیت را دارند که نظریات تربیتی را به‌خوبی در عمل پیاده کنند و از سوی دیگر با بازخورد گرفتن از نتایج عمل تربیتی، مقدمات اصلاح و تکمیل نظریات تربیتی را فراهم سازند. از این‌رو شناسایی ویژگی‌ها، باورها و فلسفه‌های حاکم بر رفتار آنان در ارتباط با نظام تعلیم و تربیت و به‌طور دقیق‌تر در قبال آموزش به فراگیران، از اهمیت بالایی برخوردار خواهد بود. در واقع از مجموعه ویژگی‌های لازم در رابطه با معلمان به معنای اعم و در رابطه با دانشجو معلمان به معنای اخص،

۱. مقصود از دانشجو معلمان در این پژوهش دانشجویان تربیت معلم بوده که برای آمادگی در این حرفه آموزش‌های لازم را می‌بینند. شاید بتوان از آنان تحت عنوان کارآموزان تربیت معلم نیز یاد کرد، لیکن برای روان بودن متن و سادگی و ارتباط بیشتر با مخاطبان، عنوان دانشجو معلمان از کارآموزان دوره تربیت معلم به عاریه گرفته شده است. نکته مهم‌تر اینکه در ماده ۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰)، از لفظ دانشجو معلمان برای دانشجویان این دانشگاه استفاده شده است.

شناسایی باورهای معرفت‌شناختی آنان به شمار می‌رود، چراکه اولاً، نتایج پژوهش‌های گذشته حاکی از آن است که باورها بهترین شاخص نه‌تنها در راستای تصمیم‌گیری افراد در طول زندگی، بلکه پیش‌بینی‌کننده‌ای قدرتمند برای رفتار به‌شمار می‌روند (Behjat, Fardanesh, emanjomeh and Osareh, 2015). ثانیاً؛ بایستی به این نکته اشاره نمود که باورهای معلمان در رابطه با موضوعاتی مانند آموزش، یادگیری، تدریس، کلاس درس، محتوا و... به‌مثابه‌ی اجزای مهم محیط‌های یاددهی-یادگیری، خودبه‌خود موجب تفاوت در ماهیت و کیفیت تجربه‌های یادگیری و آموزشی می‌گردد؛ همین‌نگاه متفاوت معلمان به عناصر مذکور زمینه‌های شکل‌گیری فضاها و آموزش‌های معرفتی متنوعی را فراهم می‌آورد که همین تنوع را می‌توان در پیوستاری از مطلق‌گرایی تا نسبی‌گرایی در رابطه با ماهیت دانش، یادگیری، تدریس و... در نوسان به‌شمار آورد (Hashemi, Khabazi Kenari and Kazemi, 2017). ثالثاً؛ باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان بخشی از سازوکارهای زیربنایی شناخت^۱ و فراشناخت^۲، یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Woolfolk, 2004; Bendixen, Schraw and Dunkle, 1998; Kardash and Scholes, 1996; Schommer, 1993).

مدل باورهای معرفت‌شناختی (Schommer, 1990) بر این فرض اساسی متکی است که باورهای معرفت‌شناختی^۳ نظامی از عقاید کم‌وبیش مستقل است. آنچه از این توضیح برمی‌آید در ذیل دو بخش قرار می‌گیرد که ابتدای امر باید بیان نمود که مقصود از نظام بودن این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و مراد از کم‌وبیش مستقل بودن در این موضع نیز آن است که امکان دارد فرد نسبت به آن آگاهی داشته باشد یا خیر (Zandvanian and et al., 2016). البته بر پایه پژوهش (Brownlee and et al., 2015) عنوان شده است که معلمان با باورهای معرفت‌شناسی پیچیده‌تر، توانایی بیشتری برای درگیری در حل مسائل بد ساختار دارند و از این‌رو بهترین راه‌حل را بر مبنای شواهد ارائه می‌نمایند، لذا طبیعی است که چنین مهارت‌هایی برای تمامی محیط‌های کاری و مخصوصاً حرفه تدریس امری حیاتی به شمار می‌رود (Hashemi et al., 2017). فعالیت در زمینه شناسایی باورهای معرفت‌شناختی بیشتر با تلاش‌های شومر و تقسیم‌بندی‌های وی شکل گرفت؛ به‌طوری‌که بعد از ارائه تقسیم‌بندی اولیه، بعدها به بازنگری مفهومی باورهای معرفت‌شناختی پرداخت و چهار باور معرفت‌شناختی دانش ساده^۴، یادگیری سریع^۵، توانایی تغییرناپذیر^۶ و دانش قطعی^۷ را مورد اشاره قرار داده است (Khodabandeh Oili, Sobhani Nejad and Farmahini Farahani, 2014). شکل‌گیری

-
1. Cognition
 2. Metacognition
 3. Epistemological Beliefs
 4. Simple Knowledge
 5. Certain Knowledge
 6. Fixed Ability
 7. Quick Learning

باورهای معرفتی در دانشجو معلمان - با توجه اینکه در نخستین سال‌های بعد از آموزش بایستی در مدارس و مجتمع‌های آموزشی به آموزش فراگیران بپردازند - ، مهم‌تر جلوه می‌نماید. البته زمانی که به نظر (Levin, 2015) پرداخته شود این اهمیت نمایان‌تر خواهد شد چراکه وی معتقد است که معلمان به‌طور همزمان باورهای چندگانه‌ای را اتخاذ نموده و در رابطه با موضوعات درسی و نحوه تدریس آن، درباره خود و فراگیران و نیز درباره‌ی ماهیت دانش، باورهای متفاوتی دارند (Hashemi and et al., 2017). لیکن دانشجو معلمان شاید به آن دلیل که تجربه لازم را در باورهای خود نمی‌بینند و با قطعیت به ثبات در زمینه باورهای معرفت‌شناختی دست نیافته‌اند، پرداختن به این‌گونه مباحث در آنان حائز کنکاش و بررسی بیشتر است.

با توجه به ارتباطی که بین نظریه و عمل وجود دارد، همواره گرایش جدی برای کشف مبانی نظری عمل از سویی، و تأثیرات عمل بر ترمیم و تکمیل نظریه از سوی دیگر، وجود داشته است. کوشش‌هایی که در این راستا در حوزه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد می‌تواند به تنظیم یک فلسفه آموزشی و به تبع آن یک برنامه آموزشی مناسب کمک کند (Zandvian Naini, Safaei, Moghaddam, Pakseresht and Sepasi, 2009). این موضوع بالأخص برای دانشجو معلمان از اهمیت خاصی برخوردار است. دانشجو معلمان به دلیل اینکه در معرض مستقیم دو نهاد آموزش عالی و آموزش و پرورش قرار دارند، به‌عنوان پیونددهنده نظر و عمل تربیتی از اهمیت خاصی برخوردارند؛ به‌عبارت‌دیگر دانشجو معلمان می‌توانند نظریه‌های مطرح در سطح آموزش عالی را در سطح آموزش و پرورش عملیاتی نمایند و این از اهمیتی خاص برخوردار است چراکه هم می‌توانند به نقد و تحلیل نظریه تربیتی بپردازند و هم با توجه به لمس سطوح عملیاتی، به هر چه بهتر شدن عمل تربیتی یاری رسانند (Mohammadi Pouya and Dehghani, 2016). فلسفه‌های آموزشی را نه تنها می‌توان از مهم‌ترین ویژگی‌های مورد انتظار در معلمان جهت ایفای نقش مناسب در حوزه تعلیم و تربیت به شمار آورد، بلکه ارتقاء و بهبود هرگونه عملکرد آموزشی را می‌بایست مرهون شناسایی فلسفه‌های آموزشی^۱ حاکم بر آن فرایندهای تعلیم و تربیت دانست (Zandvian Naini and et al., 2009). چراکه مانند برنامه‌های تربیتی جوامع - که خواسته و ناخواسته بر فلسفه یا فلسفه‌هایی استوار است. افراد نیز خواه یا ناخواه از یک‌سری فلسفه‌های آموزشی در فرایند تربیت و آموزش بهره‌مند می‌باشند، از این‌رو یکی از گام‌های بنیادی در راستای طراحی یا هرگونه بازنگری برنامه‌های تربیتی، توجه به فلسفه(های) تربیت (Sajjadiyeh, 2014) در سطح کلان نظام آموزشی و به معنای اخص و دقیق‌تر در نزد معلمان به‌مثابه‌ی بازوی اجرایی برنامه‌های تدارک دیده شده است. این سخن مصداق سخن (Heslep, 1997) است که معتقد بود مسئولان آموزشی (بالأخص معلمان) باید درک اساسی از اهداف داشته باشند. در باب اهمیت و لزوم فلسفه برای هر فرآیند آموزشی، همین بس که به‌زعم برخی از

صاحب‌نظران و فعالان این حوزه، معلمان و فلسفه آموزشی نه تنها از ترکیبات مهم در هر فرآیند تربیت به‌شمار رفته، بلکه فلسفه آموزشی می‌تواند به‌عنوان یک متغیر پیشگام برای دانشجو معلمان (کارآموز معلمی) تعریف گردد (Safwanya, Ghorbanalizadeh Ghaziani and Tayebi, 2010). با نظر به همین اهمیت و جایگاه خطیر فلسفه آموزشی در امر تربیت، تاکنون صاحب‌نظران تقسیم‌بندی‌هایی از انواع فلسفه‌های آموزشی ارائه داده‌اند و برخی از آن‌ها بر اساس همین طبقه‌بندی‌ها اقدام به ساخت ابزار جهت سنجش فلسفه آموزشی نموده‌اند. یکی از این تقسیم‌بندی‌ها مربوط به (Elias and Merriam, 1980) است که شش مکتب فلسفی مطرح یعنی لیبرال، پیشرفت‌گرا، اومانستی، رفتارگرا، رادیکال (بازسازی اجتماعی) و تحلیلی (white and Brockett, 1987; Day and Amusutz, 2003) را شناسایی می‌کنند. همچنین (Zinn, 1983) پنج مکتب فلسفی شامل لیبرال سنتی، پیشرفت‌گرا، اومانستی، رفتارگرا و رادیکال (بازسازی اجتماعی) را مطرح کرده که این طبقه‌بندی پنج‌گانه مورد استناد نویسندگان متعدد (White and et al., 1987; Epurgen and Moore, 1994; Day, 1999; Holmes and Abington Cooper, 2000.; Boone and et al., 2001; Herod, 2002; Day and et al., 2006; Cassell, 2005; Kanti, 2006) نیز قرار گرفته است. علاوه بر این‌ها، (Lehay) طبقه‌بندی شش‌گانه‌ای از مکاتب فلسفی یعنی رفتارگرایی، ماهیت‌گرایی، اگزیستانسیالیسم، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی اجتماعی را مطرح کرده و پرسشنامه‌ای فلسفی بر اساس آن می‌سازد (Day, 1999). (Day, 1999) بر اساس یک طبقه‌بندی هفت‌گانه یعنی رفتارگرایی، ماهیت‌گرایی، اگزیستانسیالیسم، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی اجتماعی و تعالی‌گرایی، اقدام به تدوین پرسشنامه در این زمینه می‌کند. (Podeschi, 1986) نیز این اقدام را بر اساس شناسایی تعدادی از ارزش‌های محوری جامعه آمریکا تحت عنوان چهار فلسفه لیبرال، رفتارگرا، انسان‌گرا و رادیکال انجام می‌دهد (Zin, 1990). (Conti, 2006) نیز پرسشنامه سنجش فلسفه آموزشی خود را بر اساس پنج فلسفه ایدئالیسم، رئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و بازسازی اجتماعی تهیه کرد. (Hiemstra, 2006 - 2001) به هفت مکتب فلسفی ایدئالیسم، رئالیسم، پیشرفت‌گرایی، لیبرالیسم، رفتارگرایی، اومانسیسم و رادیکالیسم اشاره می‌کند. تقسیم‌بندی‌های فوق‌الذکر برای سنجش فلسفه آموزشی مربیان آموزش بزرگ‌سالان مورد توجه قرار گرفته‌اند. با این حال تقسیم‌بندی دیگری وجود دارد که برای سنجش فلسفه آموزشی معلمان در ارتباط با دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته مربوط به (Sadker, 1994) است. به اعتقاد (Sadker, 1994) فلسفه شخصی یک معلم در بحث آموزش، یک عنصر اساسی در نگرش او نسبت به راهنمایی کودکان طی روشنفکری است (Malekipour, Malekipour, Muammar and Moradzadeh, 2016). وی بر همین اساس در سال (۲۰۱۴) در غالب پرسشنامه‌ای فلسفه‌های آموزشی

را بر انواع ضرورت‌گرایی^۱، پایدارگرایی^۲، پیشرفت‌گرایی^۳، بازسازی‌گرایی^۴ و وجودگرایی^۵ تقسیم نموده است. هر کدام از فلسفه‌های یاد شده از سوی سادگر، از یکسری ویژگی‌هایی برخوردارند که در حد اختصار نوشتار بدان‌ها اشاره می‌گردد. فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی؛ به اعتقاد گوتک در فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی فرد از طرق مختلف از جمله، شهود، درون‌نگری و بصیرت به درون خویش می‌نگرد و نسخه‌ای از ایده‌ها را در آن می‌یابد. این نوع فلسفه آموزشی هدف از آموزش را به‌مثابه‌ی پرورش نظم و انضباط فکری به‌وسیله مطالعه زمینه‌های کلیدی می‌پندارد (Wingo, 1974, Quoted by Malekipour and et al., 2016). فلسفه آموزشی پایدارگرایی؛ انسان را برخوردار از خصیصه‌ای عقلانی و روحانی می‌داند، از این‌رو تأمل در طبیعت انسانی را حائز اهمیت و ثابت به شمار می‌آورد (Sobhaninejad et al., 2012). (Sobhaninejad et al., 2012) بیان می‌کنند که به‌زعم طرفداران این دیدگاه آموزش و پرورش می‌بایست دانش‌آموزان را با حقیقت خارجی سازگار کند که اینکه فقط بر سازگاری آنان با جامعه یا روند معاصر بسنده نماید (Malekipour et al., 2016).

فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی؛ در این فلسفه‌ی آموزشی که متأثر از فلسفه پراگماتیسم است بین شناسایی و فعالیت‌های عملی همبستگی و استمرار وجود دارد و این همبستگی و استمرار برای سازگاری با محیط و تداوم حیات انسان لازم است. از نقطه نظرات طرفداران دیدگاه پیشرفت‌گرایی می‌توان به بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه به‌عنوان امری ممکن و البته مطلوب اشاره نمود، به همین سبب نیازها و علایق فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد (Sobhaninejad et al., 2012, Quoted by Mohammadi Pouya and Dehghani, 2016). علاوه بر این، طرفداران این دیدگاه بر دور نمودن دانش‌آموزان از یادگیری سنتی یا مکانیکی اهتمام داشته و فراهم آوردن شرایط برای رشد تفکر انتقادی و درگیر شدن در حل مسئله البته با اصول و روش‌های علمی را از وظایف آموزش و پرورش تلقی نموده و دانش‌آموزان را موجوداتی منحصر به فرد می‌دانند که بایستی علایق و نیازهایشان در کانون توجه محتوای درسی مدارس قرار گیرد (Malekipour et al., 2016). چراکه به نظر (Dewey, 1916) توجه مدارس به نیازها، علایق و رغبت‌های فراگیران به آن‌ها فرصت تجربه می‌دهد و معرفت حقیقی از تجربه برمی‌خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می‌شود (Malekipour et al., 2016). فلسفه آموزشی بازسازی‌گرایی؛ این فلسفه بر نقش آموزش و پرورش به‌عنوان وسیله‌ای جهت ایجاد تغییرات عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی پافشاری می‌کند. طرفداران این فلسفه (از جمله فریره، ایلیچ، براملد، کاونتس، کازل، هابرماس، مزیرو) معتقدند که نظام‌های آموزشی بیمارتر از آنند که بتوان با اصلاحات روبنایی آن‌ها را درمان کرد، لذا عقیده دارند که آموزش و پرورش و جامعه را باید بازسازی

-
1. Essentialism
 2. Perennialism
 3. Progressivism
 4. Reconstructionism
 5. Existentialism

کرد (Paka Seresht, 1994). در این فلسفه، معلم به‌مثابه هماهنگ کننده، با فراگیران برابر است و آن‌ها را برای سطح جدیدی از مسئولیت اجتماعی توانمند می‌سازد. نظام آموزش و پرورش ابزار دست طبقه مسلط برای تداوم سلطه بر ستمدیدگان از طریق بازتولید وضع کنونی بوده، لذا باید زدوده شود. (Freire, 1972) به‌جای تربیت به‌مثابه تمرین سلطه، تربیت به‌مثابه تمرین آزادی را پیشنهاد می‌کند و روش گفت‌و شنود (دیالوگ) با ستمدیدگان را متضمن آن می‌داند و معتقد است که غایت برنامه‌های آموزشی باید کسب آگاهی باشد (Freire, 1972). Meziru نیز یادگیری تحول‌بخش^۱ و رهایی‌بخش^۲ را برای حل این مشکل مطرح می‌کند (Imel, 1999). به نظر (Illich, 1970) چون مدرسه‌ها نقشی جز نهادینه ساختن نابرابری‌های اجتماعی و بیدادگری ندارند، لذا باید از دامان جامعه زدوده شوند و فرصت‌های برابر یادگیری برای همه مردم فراهم شود. در کلاس‌های مدنظر این فلسفه آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان مشکلات موجود را به‌طور انتقادی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهند تا اینکه راهبردهایی را برای پاسخگویی به تغییرات اجتماعی و فرهنگی ایجاد کنند، در همین راستا معلمان به‌عنوان رهبران تغییر اجتماعی و دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان آینده اجتماع مدنظر قرار می‌گیرند (Malekipour et al., 2016). فلسفه آموزشی وجودگرایی؛ در این فلسفه، موجودات انسانی منحصر به-فرد هستند و حقوق اساسی آن‌ها همه جا یکسان است صرف‌نظر از جامعه یا فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند (Zadra, 1999). این فلسفه آموزشی بر موضوعاتی نظیر یگانگی و آزادی فرد در مقابل جامعه توده‌وار تأکید داشته و مهم‌ترین اصل را بر مسئولیت‌پذیری استوار می‌نمایند، مسئولیت‌پذیری به آن معنا که همه مردم در رابطه با معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف خویشتن مسئول اند (Sobhaninejad et al., 2012).

از سوی دیگر، با توجه به گسترش روزافزون مفاهیم و تجربیات علمی عصر حاضر، پایبندی و بهره‌مندی از رویکرد تدریس مناسب در نزد معلمان می‌تواند به میزان زیادی فرایند آموزش و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را بهبود دهد. در واقع رویکردهای تدریسی^۳ که معلمان در قبال آموزش به فراگیران انتخاب نموده جریان تدریس و تجربیات فراگیران را تحت تأثیر قرار خواهد داد. در دنیای امروز تمام برنامه‌های تربیتی و آموزشی در نظام‌های آموزشی و محیط‌های یاددهی-یادگیری حول محور رابطه‌ای دوطرفه بنام تدریس می‌چرخد. این محوریت سبب شده که (Grasha et al., 1996) بیان می‌کنند که سبک تدریس اثر بسیاری بر توانایی‌های شاگردان دارد (Mohammadi, Tarkasadeh and Shafiee, 2015)، یا اینکه ارسطو تدریس را عالی‌ترین شکل فهم بداند (Al Hosseini, 2014). تا به حال تعاریف زیادی از تدریس و روش‌های آن ارائه شده است لیکن در برخی از تعاریف، صاحب نظران سه عنصر موضوع، موقعیت و روش را در اختیار دو عنصر یاددهنده و یادگیرنده قرار داده و با

-
1. Transformative Learning
 2. Emancipatory Learning
 3. Teaching Approaches

تلاش‌های خویش سعی نموده‌اند که در بحث تدریس به تحلیل نقش دو عنصر یاد شده بپردازند و از این‌رو تعاریف متفاوت خود را عده‌ای بر اساس معلم به‌عنوان عنصر اصلی پایه‌ریزی نموده و برخی دیگر فراگیر را از جهت حصول یادگیری در وی مورد توجه قرار داده‌اند (Mosa Pour, 2013). در اهمیت رویکرد تدریس باید عنوان داشت که به‌نوعی، جهت‌گیری کلی معلم است که مبنای تصمیم‌گیری در تمام حیطه‌های آموزش است، و اعتقاد (Evans and Duvall, 2007) نیز بر همین اساس بوده، چراکه آنان بیان می‌کنند تفاوت در رویکرد تدریس در حوزه‌های نظم کلاس، سازمان‌دهی و ارزیابی فعالیت‌ها، تعامل میان استاد و شاگرد و حتی شیوه آموزش معلم را تحت‌الشعاع قرار خواهد داد (Quoted by Mehdi Nejad and Ismaili, 2013). تقسیم‌بندی رویکردهای تدریس در دو غالب معلم‌محور و شاگرد‌محور، مورد نظر بسیاری از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی قرار گرفته است و بعضاً حتی تقسیم‌بندی‌های ثانویه نیز بر اساس همین دو رویکرد اعمال گردیده است. به‌عنوان نمونه در تقسیم‌بندی (Johnson, 2009) رویکردهای تدریس ذیل دو دسته سنتی (معلم‌محور) و غیرسنتی (فراگیر‌محور) قرار می‌گیرند (Khorashadizadeh, 2011). طرفداران رویکرد تدریس معلم‌محور بر این موضوع اشاره می‌نمایند که نقش معلم به‌عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات به دانش‌آموزان مورد تأکید بوده و از این جهت تدریس مطالب و منابع آموزشی را به‌مثابه‌ی وظیفه کلیدی وی مورد خطاب قرار می‌دهند. کما اینکه اگن و کاوچاک، معتقدند که در رویکرد معلم‌محور به‌طور آشکار، آموزش معلم به ارائه دانش و هدایت یادگیری فراگیران ختم می‌گردد (Saif, 2009). در رویکرد غیر سنتی به تدریس که در قالب رویکرد تدریس فراگیر‌محور از آن نام برده می‌شود، فراگیران در شیوه اجرا آن دیگر حالت انفعالی نداشته و غالباً با کار گروهی حاکم بر این نوع از کلاس‌ها بوده و یا حتی در معنای دقیق‌تر، تمرکز بر شیوه‌های نظیر پروژه‌های حقیقی، نوشتن، آزمایش کردن و نیز فعالیت فردی و جمعی است، همچنین در رابطه با این نوع رویکرد تدریس اسلاوین، معتقد است که اگر دانش‌آموزان در این‌گونه کلاس‌ها - با محوریت رویکرد تدریس فراگیر‌محور- درگیر فعالیت‌های عمیق کلاسی شوند و تحت تأثیر ماهیت اجتماعی برانگیخته گردند، آن‌وقت چندان نیازی به اقدامات انضباطی نخواهد بود (Saif, 2009).

نتایج پیشینه پژوهش نشان از آن دارد که تا به حال موضوعی تحت عنوان موضوع پژوهش حاضر انجام نشده است، همین امر ضمن اینکه انجام پژوهش حاضر را تصدیق می‌کند، فرایند تطابق یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های دیگران را مورد تأثیر قرار می‌دهد که از این باب سعی شده است به بخشی از پژوهش‌های گذشته که حداقل در دو مؤلفه با پژوهش حاضر اشتراک دارند اشارتی گردد، که به این موضوع در بخش زیر پرداخته می‌شود. نتایج پژوهش (Norahi et al., 2008) حاکی از آن بود که فلسفه آموزشی غالب در ۲۲ گروه و دانشکده تربیت‌بدنی، فلسفه تجربه‌گرایی و پایین‌ترین نمره به فلسفه آرمان‌گرایی تعلق گرفت. همچنین بر پایه نتایج احصاء شده از پژوهش (Zandvianian Naini et al., 2009) مشخص گردید که بیشترین وابستگی فکری و عاطفی آموزشیاران به فلسفه پیشرفت

گرایی و رفتارگرایی و همچنین کمترین وابستگی فکری و عاطفی آنها به فلسفه لیبرالیسم سنتی (محافظه کار) است. در نهایت مشخص شد که عامل‌های مدرک تحصیلی، شهر محل سکونت و اثر متقابل مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت تفاوت معنی‌داری را در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های آموزشی ایجاد نمی‌کنند. نتایج پژوهش (Shafei Zadeh, 2013) حاکی از آن بود که، بین ابعاد دانش ساده و دانش مطلق با رویکردهای تدریس معلمان رابطه‌ی مثبت وجود دارد. همچنین اینکه ابعاد دانش ساده و مطلق پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای رویکردهای تدریس معلمان هستند. (Mohammadi and Mosallahi, 2013) نیز در بیان نتایج پژوهش خویش، عنوان نمودند که بین باورهای معرفت‌شناختی دبیران ریاضی منتخب کشور و باورهای تدریس آنان، رابطه معنی‌داری وجود دارد و اینکه باورهای معرفت‌شناختی دبیران پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار باورهای تدریس آنان است. (Khodabandeh Oili et al., 2014) در پژوهش خود که به شناسایی و تحلیل باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان پرداختند، نبود اعتقاد به سادگی و قطعیت در ساختار دانش و توانایی ذاتی و سریع در مفاهیم یادگیری دانشجویان را گزارش نمودند. (Behjat et al., 2015) نیز در پژوهش خود با عنوان «رابطه باورهای معرفت‌شناختی و جهت‌گیری تدریس معلمان» دریافتند که ۵۳٪ معلمان دارای باورهای معرفت‌شناختی خام و ۵۵٪ دارای جهت‌گیری تدریس محور هستند. از دیگر نتایج پژوهش‌های آنان می‌توان به همبستگی معنی‌دار متوسط منفی بین باورهای معرفت‌شناختی و جهت‌گیری تدریس معلمان اشاره نمود. (Kruse, 2008) نیز در پژوهش خویش به این نتیجه رسید که باورهای معلمان، امور آموزشی و کیفیت آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Mohammadi and Mosallahi, 2013).

نتایج پژوهش (Mohammadi Pouya and Dehghani, 2016) حاکی از آن بود که میانگین فلسفه آموزشی در بین دانشجو معلمان بالاتر از حد متوسط قرار دارد و فلسفه آموزشی غالب نیز در بین آنان، پیشرفت‌گرایی بود. بر اساس نتایج پژوهش (Malekipour et al., 2016) نیز مشخص گردید که بین گونه‌های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس رابطه معنادار وجود دارد و همچنین گونه‌های فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی و پایدارگرایی توان پیش‌بینی مدیریت کلاس استبدادی و مقتدرانه را دارند و البته گونه‌های فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی دارای توان پیش‌بینی مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی‌تفاوت می‌باشند. علاوه بر این (Javadipour et al., 2016) در رابطه با یافته‌های پژوهش خود گزارش نمودند که دبیران دوره متوسطه نظری رویکرد تدریس معلم‌محور را بیش از رویکرد محصل‌محور مورد حمایت قرار داده‌اند. همچنین نتایج پژوهش (Mohammadi Pouya, 2017) نشانگر آن بود که اساتید علوم پزشکی بر فلسفه آموزشی پایدارگرایی بیش از سایر انواع فلسفه‌های آموزشی تأکید داشته و این فلسفه را در اولویت اول رتبه‌گذاری نموده‌اند و از رویکرد تدریس استاد محور بیش از دانشجو محور در حمایت می‌نمایند. علاوه بر این نتایج پژوهش (Mohammadi Pouya et al., 2017) حاکی از آن بود که رویکرد تدریس استاد

محور با فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی، پایدارگرایی، بنیادگرایی و وجودگرایی ارتباط معنی‌دار دارد و رویکرد تدریس دانشجو محور نیز با فلسفه آموزشی پایدارگرایی رابطه معنا‌دار مشاهده گردیده است. در نهایت اینکه با نظر به آنچه گذشت و نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین، همچنین عدم دریافت موضوعی با عنوان حاضر، چنین استنباط می‌گردد که نقش رویکردهای اجرای تدریس معلمان در جهت‌دهی به فرایند آموزش و یادگیری بی‌بدیل بوده و از این رو شناسایی عوامل تأثیرگذار بر روند تدریس آنان حائز اهمیت خواهد بود. در این راستا تلاش شده که در پژوهش حاضر به بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس دانشجو معلمان پرداخته شود.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی - همبستگی بوده و با توجه به هدفی که دارد در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. جامعه پژوهش عبارت است از کلیه دانشجو معلمان پردیس الزهراء (س) دانشگاه فرهنگیان استان سمنان، با حجم جامعه ۲۲۰ نفر که با بهره‌مندی از جدول مورگان تعداد ۱۳۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص تعداد ۱۲۲ نفر در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها باقی ماندند. ابزار گردآوری داده‌ها نیز در پژوهش حاضر شامل سه پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی (Shomer, 1993)، فلسفه‌های آموزشی (Sadkar, 2014) و رویکردهای تدریس (Prosser and Trigwell, 2007) است.

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: توسط شومر (Shomer) در سال ۱۹۹۳ تهیه شده است که دارای ۶۳ سؤال بوده و باور کلی افراد را در زمینه ماهیت علم و یادگیری در دوازده زیر مجموعه درباره چهار باور معرفت‌شناختی ساده اندیشانه دانش ساده، یادگیری سریع، توانایی تغییرناپذیری و دانش قطعی می‌سنجد. شومر پرسشنامه مذکور را برای سنجش میزان خام بودن باورهای افراد مورد استفاده قرار داده است (Khodabandeh Oili et al., 2014). پایایی ابزار باورهای معرفت‌شناختی در داخل کشور و در پژوهش (Khodabandeh Oili et al., 2014) برابر با ۰/۷۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ محاسبه گردید.

پرسشنامه فلسفه‌های آموزشی: پرسشنامه فلسفه آموزشی به وسیله (Sadkar, 2014) تهیه شده است که دارای ۲۵ گویه و ۵ گونه فلسفه آموزشی معلمان شامل ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت گرایی، بازسازی گرایی و وجودگرایی با طیف لیکرت پنج گزینه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) است. روایی پرسشنامه مذکور در زبان مبدأ توسط متخصصان تأیید گردیده، آلفای کرونباخ نیز با ۰/۸۹ اعتبار آن را گزارش داده است (Malekipour et al., 2016). براساس نتایج بررسی‌های انجام شده این پرسشنامه در داخل کشور ابتدا توسط (Malekipour et al., 2016) مورد استفاده قرار گرفته است که در پژوهش آنان جهت بومی‌سازی، ابزار به شکل دقیق ترجمه گردیده و جهت صحت شکل دقیق ترجمه کلیه واژگان پرسشنامه، به چند نفر از متخصصان زبان مبدأ آشنایی مکفی داشتند،

ارائه شده است که بعد از بازبینی آن مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است. همچنین آنان در پژوهش خود جهت روایی، پرسشنامه را به سه نفر از اساتید رشته علوم تربیتی و پنج نفر از متخصصان آموزش و پرورش ارائه دادند، که مورد تأیید واقع شده است. آنان همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه مذکور ۰/۸۲ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه، ۰/۹۲ محاسبه گردید.

پرسشنامه رویکردهای تدریس: توسط (Prosser and Trigwell, 2007) تهیه شده است که متشکل از ۲۲ سؤال بوده و دو بعد رویکرد تدریس معلم محور و دانش آموز محور را براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (هرگز، بسیار کم، اغلب، اکثراً و همیشه) مورد سنجش قرار می‌دهد (Mahdi Nejad and Ismaili, 2014). در پژوهش‌های داخلی (Javadipour et al., 2016) پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ گزارش شده است. همچنین در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار آماری SPSS بهره گرفته شده است. در بخش آمار توصیفی از جدول فراوانی، میانگین، انحراف معیار و ... همچنین در بخش آمار استنباطی از آزمون تی تک نمونه، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

در بخش تجزیه و تحلیل یافته‌ها قبل از بررسی سؤالات و فرضیه‌های پژوهش، ابتدا نرمال بودن توزیع نمرات مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول (۱): نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات

کلموگروف - اسمیرنوف			نرمال بودن توزیع نمرات	
معنی داری	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌ها	
۰/۳۶	۰/۵۵۱	۳/۴۷	رویکرد معلم محور	رویکرد تدریس
۰/۱۷	۰/۱۱۷	۳/۸۲	رویکرد شاگرد محور	
۰/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۵۳	مؤلفه ضرورت گرایی	
۰/۱۳	۰/۶۱۴	۳/۱۸	مؤلفه پایدار گرایی	فلسفه آموزشی
۰/۰۶	۰/۶۴۳	۳/۵۹	مؤلفه پیشرفت گرایی	
۰/۰۷	۰/۵۹۰	۳/۷۷	مؤلفه بازسازی گرایی	
۰/۰۸	۰/۸۱۷	۳/۴۴	مؤلفه وجود گرایی	
۰/۰۸	۰/۴۵۳	۳/۵۶	مؤلفه دانش ساده	باورهای معرفت شناختی
۰/۱۳	۰/۴۱۵	۳/۵۱	مؤلفه یادگیری سریع	
۰/۲۰	۰/۵۳۴	۳/۲۰	مؤلفه دانش قطعی	
۰/۴۴	۰/۵۷۸	۳/۰۴	مؤلفه تغییر ناپذیری	

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد، فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات در متغیرهای پژوهش تأیید می‌گردد. یعنی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات ($P > 0/05$) در متغیرهای پژوهش تأیید گردید.

در جدول ۲ نتایج بررسی آزمون تی در رابطه با مؤلفه‌های فلسفه‌های آموزشی ارائه شده است.

جدول (۲): نتایج آزمون تی ابعاد فلسفه آموزشی دانشجو / معلمان

میانگین وزنی دیدگاه دانشجو/معلمان	تعداد	ضرورت گرایی	پایدارگرایی	پیشرفت گرایی	بازسازی گرایی	وجودگرایی
دانشجو/معلمان	۱۲۴	۳/۵۳	۳/۱۸	۳/۵۹	۳/۷۷	۳/۴۴
ارزش مورد مقایسه = ۳						
مشارکت کنندگان	مؤلفه‌های فلسفه آموزشی	T مقدار	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	%۹۵ فاصله حد پایین حد بالا	
دانشجو/معلمان	ضرورت گرایی	۱۰/۵۱	۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳۰۵	۰/۶۳۰۳
	پایدارگرایی	۳/۳۸	۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۰۷۷۲	۰/۲۹۴۹
	پیشرفت گرایی	۱۰/۳۱	۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷۹۹	۰/۷۰۷۹
	بازسازی گرایی	۱۴/۶۴	۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹۲	۰/۸۷۸۳
	وجودگرایی	۶/۰۵	۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۹۸۴	۰/۵۸۸۰

برای بررسی ابعاد فلسفه‌های آموزشی دانشجو/معلمان، از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شده است. با توجه به اینکه پرسشنامه از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای برخوردار بوده، عدد ۳ به‌عنوان حد وسط در نظر گرفته شده است، از این‌رو، به هر میزان میانگین پاسخ‌های افراد بالاتر از ۳ باشد بیانگر اولویت بالاتر آن فلسفه آموزشی از دیدگاه دانشجو/معلمان بوده است. بر این اساس، اولویت فلسفه آموزشی از دیدگاه دانشجو / معلمان به ترتیب شامل بعد بازسازی گرایی (با میانگین: ۳/۷۷)، پیشرفت گرایی (با میانگین: ۳/۵۹)، ضرورت گرایی (با میانگین: ۳/۵۳)، وجودگرایی (با میانگین: ۳/۴۴) و در نهایت، پایدارگرایی (با میانگین: ۳/۱۸) است.

در جدول ۳ پژوهش می‌توان نتایج آزمون تی، مربوط به هریک از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی دانشجو معلمان را ملاحظه فرمود.

جدول (۳): نتایج آزمون تی بررسی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی دانشجو / معلمان

تغییرناپذیری	دانش قطعی	یادگیری سریع	دانش ساده	تعداد	میانگین وزنی دیدگاه دانشجو/معلمان	
۳/۰۴	۳/۱۶	۳/۵۱	۳/۵۶	۱۲۴	باورهای معرفت‌شناختی دانشجو/معلمان	
ارزش مورد مقایسه = ۳						
۹۵٪ فاصله		سطح معنی‌داری	درجه آزادی	T مقدار	مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی	مشارکت کنندگان
حد بالا	حد پایین					
۰/۶۴۶۶	۰/۷۸۶۱	۰/۰۰۱	۱۲۴	۱۳/۹۷	دانش ساده	دانشجو/معلمان
۰/۵۹۰۱	۰/۴۴۳۰	۰/۰۰۱	۱۲۴	۱۳/۸۹	یادگیری سریع	
۰/۲۶۰۱	۰/۰۷۶۳	۰/۰۰۱	۱۲۴	۳/۶۲	دانش قطعی	
۰/۱۵۱۲	-۰/۰۵۳۶	۰/۰۰۱	۱۲۴	۰/۹۴۳	تغییرناپذیری	

جدول (۴): نتایج آزمون تی بررسی ابعاد رویکردهای تدریس دانشجو / معلمان

شاگرد محور	معلم محور	تعداد	میانگین وزنی دیدگاه دانشجو/معلمان			
۳/۸۲	۳/۴۷	۱۲۴	رویکرد تدریس دانشجو/معلمان			
ارزش مورد مقایسه = ۳						
۹۵٪ فاصله		سطح معنی‌داری	درجه آزادی	T مقدار	مؤلفه‌های رویکردهای تدریس	مشارکت کنندگان
حد بالا	حد پایین					
۰/۵۷۱۶	۰/۳۷۴۴	۰/۰۰۱	۱۲۴	۹/۴۹	معلم محور	دانشجو/معلمان
۰/۹۵۱۷	۰/۷۰۸۱	۰/۰۰۱	۱۲۴	۱۳/۴۸	شاگرد محور	

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، اولویت باورهای معرفت‌شناختی از دیدگاه دانشجویان/معلمان به ترتیب اولویت شامل باور معرفت‌شناختی دانش ساده (با میانگین: ۳/۵۶)، باور یادگیری سریع (با میانگین: ۳/۵۱)، سپس بعد دانش قطعی (با میانگین: ۳/۱۶) و در نهایت، باور معرفت‌شناختی تغییرناپذیری (با میانگین: ۳/۰۴) است.

همچنین در ادامه جدول نتایج حاصل از بررسی ابعاد رویکرد تدریس دانشجویان/معلمان در جدول ۴ ارائه گردیده است.

نتایج بررسی رویکردهای تدریس دانشجویان/معلمان نشان که آنان رویکرد دانش‌آموزمحور را (با میانگین: ۳/۸۲) بیش از رویکرد تدریس معلم‌محور (با میانگین: ۳/۴۷) مورد حمایت قرار می‌دهند. همچنین بر پایه نتایج برآمده از جدول ۴ می‌توان عنوان داشت که آنان رویکرد تدریس معلم‌محور را نیز به میزان (۰/۴۷) بالاتر از میانگین فرضی طیف لیکرت مورد حمایت قرار داده‌اند، یعنی آنان رویکرد تدریس معلم‌محور نیز گرایش دارند، اما اولویت رویکرد حمایتی خود را بیش از معلم محوری در رویکرد دانش‌آموز محوری می‌دانند. در این بخش از پژوهش، جهت بررسی این سؤال که آیا بین فلسفه آموزشی دانشجویان/معلمان و رویکردهای تدریس حمایتی آنان ارتباط معنی‌دار وجود دارد یا خیر؟ از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون به‌عنوان تحلیل آماری مناسب بهره گرفته شد، چراکه نمرات هر دو متغیر به لحاظ سطح اندازه‌گیری فاصله‌ای بودند. نتایج آزمون تحلیل همبستگی نمرات فلسفه آموزشی و رویکردهای تدریس دانشجویان/معلمان در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول (۵): نتایج آزمون همبستگی نمرات فلسفه‌های آموزشی و رویکردهای تدریس دانشجویان/معلمان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- ضرورت‌گرایی							
۲- پایدار‌گرایی	۰/۳۲۲**						
۳- پیشرفت‌گرایی	۰/۳۶۴**	۰/۱۹۸*					
۴- بازسازی‌گرایی	۰/۱۶۲	۰/۲۳۹**	۰/۳۵۵**				
۵- وجود‌گرایی	۰/۳۰۰**	۰/۲۷۵**	۰/۵۷۰**	۰/۵۷۴**			
۶- رویکرد معلم‌محور	۰/۳۰۱**	۰/۳۸۷**	۰/۱۴۱	۰/۱۶۲	۰/۸۲		
۷- رویکرد شاگرد‌محور	۰/۱۵۹	۰/۸۴	۰/۲۱۹*	۰/۲۱۷*	۰/۱۵۰	۰/۳۱۲**	

** : $P < 0.01$; * : $P < 0.05$

براساس نتایج حاصله از جدول ۵، فلسفه آموزشی ضرورت‌گرایی با رویکرد تدریس معلم‌محور ($P < 0.01$, $r = 0.301$)؛ فلسفه آموزشی پایدار‌گرایی با رویکرد تدریس معلم‌محور ($P < 0.01$)

گرای (0/387 t=)؛ همچنین فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی (0/219 P, <0/05) و فلسفه آموزشی بازسازی گرایی (0/217 P, <0/05) با رویکرد تدریس شاگردمحور ارتباط مثبت و معنادار دارد. جدول ۶ نشان دهنده میزان ارتباط معنی داری بین متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهای تدریس دانشجو معلمان است که با توجه به فاصله‌ای بودن سطح اندازه‌گیری هر دو متغیر، از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون به‌عنوان تحلیل آماری متناسب با هدف تجزیه و تحلیل بهره گرفته شد.

جدول (۶): نتایج آزمون همبستگی نمرات باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهای تدریس دانشجو معلمان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- دانش ساده						
۲- یادگیری سریع	0/531**					
۳- دانش قطعی	0/516**	0/453**				
۴- تغییرناپذیری	0/336**	0/412**	0/587**			
۵- رویکرد معلم محور	0/353**	0/361**	0/424**	0/281**		
۶- رویکرد شاگرد محور	0/282**	0/292**	0/51	0/38	0/312**	

** : P < 0/01 * : P < 0/05

بر پایه نتایج به‌دست آمده از جدول ۶، باور معرفت‌شناختی دانش ساده با رویکرد تدریس معلم محور (0/353 P, <0/01) و با رویکرد شاگردمحور (0/282 P, <0/01)؛ یادگیری سریع با رویکرد تدریس معلم محور (0/361 P, <0/01) و با شاگردمحور (0/424 P, <0/01) ارتباط مثبت و معناداری دارد. همچنین نتایج نشان داد، که باور دانش قطعی با رویکرد تدریس معلم محور (0/424 P, <0/01) و باور تغییرناپذیری با رویکرد تدریس معلم محور (0/281 P, <0/01) دارای ارتباط مثبت و معنادار است.

فرضیه: آیا نوع فلسفه آموزشی دانشجو معلمان قابلیت پیش‌بینی رویکرد تدریس آنان را دارد؟

با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش ارتباط معنی‌دار بین مؤلفه‌های فلسفه آموزشی و رویکرد تدریس را نشان داد جهت پاسخگویی به سؤال بالا، از تحلیل رگرسیون چندگانه بهره گرفته شده است که نتیجه حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان‌دهنده تأیید فرضیه پژوهش است (0/01 sig= و 8/219 F)؛ بنابراین مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی و وجودگرایی) معنی‌دار است. همچنین از آنجایی که شاخص دوربین - واتسون برابر 1/87 به‌دست آمده و با توجه به قرار داشتن در دامنه 2/5 - 1/5، مشخص می‌شود که پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است (جدول ۷).

جدول (۷): نتایج برازش مدل رگرسیون

شاخص	خطای	ضریب	ضریب	ضریب	ضریب	مدل
دوربین- واتسون	معنی‌داری	استاندارد برآورد	تعیین تعدیل‌شده	تعیین (R ²)	همبستگی چندگانه (R)	
۱/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۵۳۴	۰/۰۹۴	۰/۱۰۳	۰/۳۲۱	۱

چنانچه در جدول شماره ۷ ملاحظه می‌شود، ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های (ضرورت گرایی، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی و وجودگرایی) با متغیر رویکرد تدریس برابر با ۰/۳۲۱ است. پس با توجه به ضریب تعیین (R²) می‌توان اذعان داشت که متغیرهای پیش‌بین قابلیت تبیین متغیر رویکرد تدریس را دارند.

جدول (۸): ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی فلسفه آموزشی برحسب رویکرد تدریس

ضریب تورم واریانس	ضریب تحمل	sig	T	ضریب استاندارد نشده		مدل
				Beta	خطای استاندارد β	
-	-	۰/۰۰۱	۱۰/۰۲	-	۰/۲۷۸	عرض از مبدأ
۱/۲۳۲	۰/۸۴۲	۰/۰۲	۳/۱۵	۰/۲۷۴	۰/۰۷۸	ضرورت‌گرایی
۱/۳۵۲	۰/۷۶۰	۰/۰۲	۳/۱۱	۰/۲۶۱	۰/۰۷	پایدارگرایی
۱/۳۶۲	۰/۶۳۷	۰/۲۱۴	۱/۲۲۱	۰/۲۳۲	۰/۱۷۶	پیشرفت‌گرایی
۱/۴۵۹	۰/۶۹۳	۰/۷۱۳	۰/۵۰۳	۰/۱۵۱	۰/۲۷۴	بازسازی‌گرایی
۱/۰۱۹	۰/۷۳۴	۰/۱۲۴	۱/۴۵۹	۰/۵۸۴	۰/۳۴۲	وجودگرایی

نتایج برآورد مدل رگرسیونی خطی با در نظر گرفتن عرض از مبدأ در جدول ۸ نمایش داده شده است. عرض از مبدأ یا مقدار ثابت بیانگر مقداری از متغیر وابسته است که به ازای مقدار متغیر مستقل برابر با صفر محاسبه می‌شود. بدین ترتیب، بر اساس مدل ضرایب تفکیکی (بتا) و سطح معنی‌داری مشاهده شده ($P \leq ۰/۰۰۵$) می‌توان اذعان داشت که فقط متغیرهای ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی معنی‌دار هستند. همچنین مقدار ضرایب تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ به‌دست‌آمده حاکی از نبود رابطه هم خطی قوی بین مجموع متغیرهای مستقل است؛ از این رو با توجه به یافته‌های پژوهش مشخص می‌شود که مؤلفه‌های ضرورت‌گرایی، پایدارگرایی (از متغیر فلسفه آموزشی) توانایی تبیین رویکرد تدریس دانشجو معلمان را دارند.

1. Tolerance
2. Variance inflation factor

آیا نوع باور معرفت‌شناختی دانشجو معلمان قابلیت پیش‌بینی رویکرد تدریس آنان را دارد؟ جهت پاسخگویی به سؤال بالا و از آنجایی که یافته‌های پژوهش ارتباط معنی‌دار بین مؤلفه‌های باور معرفت‌شناختی و رویکرد تدریس را نشان داد، از تحلیل رگرسیون چندگانه بهره گرفته شده است که نتیجه حاصل تحلیل رگرسیون از راه تحلیل واریانس (ANOVA) نشان‌دهنده تأیید فرضیه پژوهش است ($\text{sig} = 0/001$ و $F = 6/341$)؛ بنابراین مدل انتخاب شده (در قالب مؤلفه‌های دانش ساده، یادگیری سریع، دانش قطعی و تغییرناپذیری) معنی‌دار است. شاخص دوربین-واتسون برابر با $1/73$ است که نشان می‌دهد پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است (جدول ۹).

جدول (۹): نتایج برازش مدل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	ضریب تعیین تعدیل‌شده	خطای استاندارد	معنی‌داری شاخص دوربین-واتسون
۱	۰/۳۴۷	۰/۱۲۰	۰/۱۹۳	۰/۴۶۸	۱/۷۳

چنانچه در جدول شماره ۹ ملاحظه می‌شود، ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های (مؤلفه‌های دانش ساده، یادگیری سریع، دانش قطعی و تغییرناپذیری) با متغیر رویکرد تدریس برابر با $0/347$ است. پس با توجه به ضریب تعیین (R^2) می‌توان اذعان داشت که متغیرهای پیش‌بین قابلیت تبیین متغیر رویکرد تدریس را دارند.

جدول (۱۰): ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی باورهای معرفت‌شناختی برحسب رویکرد تدریس

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T	sig	ضریب تحمل	ضریب تورم واریانس
	β	Beta				
عرض از مبدأ	۲/۱۱	-	۶/۳۴	۰/۰۰۱	-	-
دانش ساده	۰/۴۳۱	۰/۴۸۶	۴/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۷۶۱	۱/۱۹۰
یادگیری سریع	۰/۴۸۲	۰/۵۶۷	۴/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۸۰۲	۱/۳۶۱
دانش قطعی	۰/۲۶۱	۰/۲۷۸	۳/۰۸	۰/۰۰۳	۰/۷۳۴	۱/۲۴۶
تغییرناپذیری	۰/۱۶۵	۰/۴۴۶	۶/۰۴	۰/۰۷۶	۰/۹۰۱	۱/۴۵۹

براساس مدل ضرایب تفکیکی (بتا) و سطح معنی‌داری مشاهده شده ($P \leq 0/001$ ، $0/005$) می‌توان اذعان داشت که متغیر دانش ساده، یادگیری سریع و دانش قطعی معنی‌دار هستند. همچنین مقدار ضرایب تحمل و عامل تورم واریانس حاکی از نبود رابطه هم خطی قوی بین مجموع متغیرهای

مستقل است؛ از این رو با توجه به یافته‌های پژوهش مشخص می‌شود که مؤلفه‌های دانش ساده، یادگیری سریع و دانش قطعی (از متغیر باور معرفت‌شناختی) از قابلیت توانایی تبیین رویکرد تدریس دانشجو معلمان برخوردار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

با نظر به اهمیت نقش رویکرد تدریس انتخابی معلمان در پیشبرد اهداف تربیتی جوامع، شناسایی عوامل اثرگذار بر این فرآیند حائز ضرورت خواهد بود، که از آن جمله عوامل می‌توان به باورهای معرفت‌شناختی و فلسفه آموزشی اشاره نمود. از این رو در پژوهش حاضر سعی بر آن بود که به بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس دانشجو معلمان پرداخته شود. لیکن همان‌طور که پیش‌تر نیز بیان گردید، عدم دریافت پژوهشی با عنوان حاضر، حتی پژوهش‌های اندک در زمینه‌های مختلف پژوهش، تطابق نتایج دریافت شده را با سایر پژوهش‌های انجام شده قدری با مشکل روبه‌رو نموده است. اما پژوهشگران سعی نموده‌اند که در این بخش از پژوهش تا حد امکان نتایج سایر پژوهش‌های مرتبط را مدنظر قرار دهند. نتایج پژوهش نشان داد که در رابطه با باور معرفت‌شناختی دانشجو معلمان، باور دانش ساده در اولویت اول آنان قرار دارد و از سوی دیگر ارتباط مثبت و معناداری بین باور معرفت‌شناختی دانش ساده با رویکرد تدریس معلم‌محور و رویکرد شاگرد محور؛ و نیز بین باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع با رویکرد تدریس معلم‌محور و شاگردمحور وجود داشت. همچنین ارتباط باور معرفت‌شناختی دانش قطعی با رویکرد تدریس معلم‌محور و باور معرفت‌شناختی تغییرناپذیری با رویکرد تدریس معلم‌محور نیز ارتباط مثبت و معنادار بود. لذا طبیعی است که باورهای معرفت‌شناختی دانش قطعی و تغییرناپذیری با رویکرد تدریس معلم‌محور ارتباط مثبت و معناداری داشته باشند؛ چراکه در دانش قطعی و تغییرناپذیری، صحبت از قطعیت و اصول ثابت شده است و به قول Chan and Elliot (2003)، دانش قطعی و خدشه‌ناپذیر، وابسته به مرجع اقتدار غیر از خود است. از همین رو معلم همان مرجع اقتدار دانش بوده و کنترل یادگیری با اوست و رویکرد تدریس معلم‌محور مدنظر است. اما لازمه باورهایی مانند یادگیری سریع، استفاده تعاملی از نقش معلم و شاگرد بوده و به همین دلیل از رویکردهای تدریس معلم‌محور و شاگردمحور بهره برده می‌شود.

در رابطه با شناسایی فلسفه آموزشی مدنظر دانشجو معلمان، نتایج بیانگر آن بود که آنان فلسفه آموزشی بازسازی‌گرایی را نسبت به سایر اقسام فلسفه‌های آموزشی در درجه اول اولویت خود قرار دادند. این اولویت با نتایج پژوهش (Nourai et al., 2007)، (Zandvavian Naini et al., 2009)، (Mohammadi Pouya and Dehghani, 2016) و (Mohammadi Pouya, 2017) همسو نبوده، چراکه نورایی و همکاران، فلسفه آموزشی تجربه‌گرایی، زندوانیان نایینی و همکاران، فلسفه پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی، محمدی پویا و دهقانی، فلسفه پیشرفت‌گرایی و همچنین محمدی پویا، فلسفه آموزشی

پایدارگرایی را به عنوان اولویت جامعه پژوهش خود گزارش نمودند. تبیین این نتیجه حاکی از آن است که دانشجو معلمان، برخلاف اساتید در پژوهش (Mohammadi Pouya, 2017) که پایدار گرایی را در اولویت قرار دادند و اهمیت زیادی برای حقیقت خارجی و از پیش تعیین شده قائل هستند- آموزش و پرورش را به عنوان وسیله ای جهت ایجاد تغییرات عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی (که البته این تغییرات رو به رشد و تعالی جامعه است) قلمداد می کنند. فلذا به دلیل حضور در کسوت دانشجویی و معلمی، رابط بین حیطة نظر و عمل بوده و نگاهی اصلاحی و تکامل گرایانه به نظام آموزشی دارند و لازمه این نگاه، اولویت دادن به فلسفه آموزشی بازسازی گرایی است. از طرف دیگر دومین اولویت فلسفه های آموزشی در پژوهش حاضر، پیشرفت گرایی بوده است و در این معنا که اولویت دوم نیز اهمیت دارد با نتایج پژوهش های (Nourai et al., 2007)، (Zandvanian Naini et al., 2009) و (Mohammadi Pouya and Dehghani, 2016) همسو است. چراکه محمدی پویا و دهقانی نیز همین نتیجه را در بین دانشجو معلمان به دست آوردند. نتیجه پژوهش نورایی و همکاران نیز اولویت دهی به فلسفه آموزشی تجربه گرایی است و این فلسفه آموزشی به نوعی همان فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی است؛ چراکه در این فلسفه آموزشی که متأثر از فلسفه پراگماتیسم است، وظیفه آموزش و پرورش دور نمودن دانش آموزان از یادگیری سنتی و مکانیکی و درگیر شدن در حل مسئله - البته با اصول و روش های علمی - بوده و دانش آموزان را موجوداتی منحصربه فرد می دانند که بایستی علایق و نیازهایشان در کانون توجه محتوای درسی مدارس قرار گیرد (Malekipour et al., 2016)، چراکه به نظر دیویی توجه مدارس به نیازها، علائق و رغبت های فراگیران به آن ها فرصت تجربه می دهد و معرفت حقیقی از تجربه برمی خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می شود (Dewey, 1916). از دیگر نتایج پژوهش این بود که فلسفه آموزشی ضرورت گرایی و فلسفه آموزشی پایدارگرایی با رویکرد تدریس معلم محور، و فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی و فلسفه آموزشی بازسازی گرایی با رویکرد تدریس شاگرد محور ارتباط مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش (Mohammadi Pouya, 2017) همسو است. زیرا ایشان نیز در پژوهش خود دریافتند که رویکرد تدریس استاد محور با فلسفه آموزشی پایدارگرایی ارتباط معنی دار دارد. نتیجه حاصل از این بخش پژوهش با نتایج پژوهش (Malekipour et al., 2016) نیز از همسویی برخوردار است، چراکه ایشان نیز گزارش نمودند که بین گونه های فلسفه آموزشی با راهبردهای مدیریت کلاس رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نتایج حاکی از آن بود که باورهای معرفت شناختی دانش ساده، یادگیری سریع و دانش قطعی و همچنین فلسفه های آموزشی ضرورت گرایی و پایدارگرایی قابلیت پیش بینی رویکردهای تدریس را دارند. این نتیجه نیز با نتایج پژوهش (Malekipour et al., 2016) همسو بوده، زیرا آنان دریافتند که گونه های فلسفه آموزشی ضرورت گرایی و پایدارگرایی توان پیش بینی مدیریت کلاس استبدادی و مقتدرانه، و گونه های فلسفه آموزشی پیشرفت گرایی و بازسازی گرایی توان پیش بینی مدیریت مقتدرانه، مدیریت دموکراتیک و مدیریت بی تفاوت را دارند.

در نهایت مشخص شد که دانشجو معلمان رویکرد تدریس شاگردمحور را نسبت به معلم‌محور در اولویت قرار می‌دهند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش (Javadipour et al., 2016) و (Mohammadi, 2017) همسو نیست. چراکه آنان گزارش کردند که رویکرد تدریس معلم‌محور بیش‌تر از رویکرد تدریس شاگردمحور مورد حمایت بوده است. در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت که در یافته‌های جواد پور و همکاران، دبیران به‌عنوان جامعه پژوهش و در پژوهش محمدی‌پویا، اساتید جامعه پژوهش را شکل داده‌اند که غالباً میانگین سنی آنان به‌مراتب بالاتر از جامعه پژوهش کنونی و در حال آموزش می‌باشند. آنان از نسل قدیم‌تر نظام آموزشی بوده و جامعه پژوهش حاضر یعنی دانشجو معلمان نسل جدیدتر حوزه آموزشی تلقی می‌گردند، که با فرایند و ویژگی‌های تدریس امروزی ارتباط بهتری برقرار نموده‌اند. از سوی دیگر نتیجه حاصله را تا حدودی می‌توان بر تأکید نظام آموزش و پرورش بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال‌های اخیر مرتبط دانست؛ چراکه محتوا و سیاق سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی (به‌مثابه‌ی اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش) با رویکرد شایستگی محور طراحی و تدوین شده‌اند^۱. کما اینکه در بخش‌های مختلف سند برنامه درسی شمه‌هایی از دیدگاه شایستگی محور دیده می‌شود. برای نمونه در بخش رویکرد و جهت‌گیری‌های کلی، عنوان شده است که فراگیران، در فرآیند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی خویش به لحاظ ذاتی نقشی فعال دارند. یا در بخش محتوا در سند برنامه درسی آمده است که محوریت محتوا، متناسب با نیازهای حال و آینده، علایق، ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان، انتظارات جامعه اسلامی و زمان آموزش است (National Curriculum Document, 2012). علی‌ای حال با توجه به چشم‌انداز اسناد بالادستی و آموزش‌های دانشجو معلمان، طبیعی خواهد بود که دانشجو معلمان نیز بر اساس توجه به شایستگی محوری، رویکردهای تدریس شاگردمحور را مورد حمایت قرار داده و در قبال فراگیران به این رویکرد اهتمام ورزند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. اکثر متخصصان نیز بر رویکرد شایستگی محور اسناد اشاره نموده‌اند، به‌عنوان مثال می‌توان به برنامه تلویزیونی پرسشگر (مورخ ۱۳۹۷/۴/۲۹) و صحبت‌های کارشناسان برنامه آقایان دکتر صادق‌زاده و دکتر ذوعلم مبنی بر تأکید رویکرد شایستگی محور در سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی استناد نمود.

References

- Al Hosseini, F. (2014). Teaching as a practical discipline. *Journal of Curriculum Studies*, 8 (32): 66- 41 [In Persian].
- Bendixen, L. D., Schraw, G., and Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *Journal of Psychology*, (132): 187- 200.
- Bahjat, A., Fardanesh, H., Emamjome, S. M. R., and Assareh, A. (2015). The Relationship between Teachers' Epistemological Beliefs and their Teaching Orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 9(37): 45-70 [In Persian].
- Boone, H. N., Gartin, S. A., Wright, C. B., Lawrence, L. D., and Odell, K. S. (2001). Philosophies of adult education as practiced by agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 43(3): 526-538.
- Cassell, M. (2005). *Philosophy of education*. From: <http://www.eduspaces.net/maryc/files>.
- Chan, K., and Elliot, R. (2003). *Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning*. Retrieved from: www.elsenier.com/locate/tote/.
- Conti, G. (2006). *Discover your educational philosophy by philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL)*. From: <http://www.conti-creations.com/PHIL.htm>.
- Day, M. (1999). *Philosophy of education activity*. From: <http://www.edu.uwyo.edu/faculty/Day/philEduActivity.pdf>.
- Day, M., and Amstutz, D. (2003). *Beyond philosophical identification: examining core values in adult education. Paper presented at the 2003 adult education research conference*. San Francisco state university.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Eng; New York: Penguin Books.
- Herod, L. (2002). *Adult learning from theory to practice*. From: <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/module2/4>.
- Heslep, R. D. (1997). *Philosophical thinking in educational practice*. Westport, Ct, USA: greenwood publishes in y group.
- Hiemstra, R. (2001). *What is philosophy?* From: <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/PhilChap.htm>.
- Hiemstra, R. (2006). *Translating personal values and philosophy in to practical action*. From: <http://www-distance.syr.edu/ChapterTwelve.htm>.
- Holmes, G., and Abington Cooper, M. (2000). Pedagogy vs Andragogy: A false dichotomy? *Journal of technology studies*, (2): 51-55.
- Hashemi, S., Kabbazi Kenari, M., and Kazemi, S. F. (2017). Teaching and Epistemology: Analysis of Faculty Members' Ontological and Epistemological World Views in Teaching Process. *Journal of curriculum study*, 8(15): 61-90 [In Persian].
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Marion Boyars.
- Imel, S. (1999). How emancipatory is adult learning? Myths and realities Clearinghouse on *Adult, Career, and Vocational Education*, (6):1-4.
- Javadipoor, M., Kormidoust, N., and Mohammadi Pouya, S. (2016). The relationship between philosophical mentality and curriculum ideology with teaching approaches in second high school of Theoretical. *Quarterly Journal of Educational Research*, 12 (49): 57-80.

- Kardash, C. M., and Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Educational psychology*, 88(2): 260-271.
- Khodabandeh Avili, A., Sobhaninejad, M., and Farmahini Farahani, M. (2014). Identification and analysis of epistemological beliefs of Shaheed University's students. *IRPHE*, 20 (1):79-100[In Persian].
- Khorashadzadeh, F. (2011). How to improve the quality of teaching. *Journal of Medical Education Development Center*, 8 (2): 203-200.
- Mohammadi Pouya, S. (2017). *Investigating the Relationship between Curriculum Ideology and Educational Philosophy with Teachers' Teaching Approaches and Student Perceptions in Baqiyatallah University of Medical Sciences*. Research Project, Life Style Research Institute, Baqiyatallah University of Medical Sciences [In Persian].
- Mohammadi Pouya, S., and Dehghani, M. (2016). Study of the relationship between philosophical mentality and educational philosophy and quality of work life of student teachers (Case study: University of Tehran). *Educational management innovations*, 11 (4): 121-105[In Persian].
- Mohammadi Pouya, S., Goodarzi, H., Rahmati Najkarla'i, F., and Sanaie Nasab, H. (2017). The Relationship between the Ideology of Curriculum and Educational Philosophy with the Teachers' Approaches of a Military Medical University in Tehran. *Mil Med*, 19 (5): 467-460[In Persian].
- Mohammadi, M., Taraksadeh, J., and Shafiei, L. (2015). Investigating the Relationship between Teacher's Teaching Style and Developing Skills at the Superior Level of Thinking of Non-Profit Educational Institutions. *Education Studies*, 2, 189- 167[In Persian].
- Mohammadi, M., and Mosalaei, M. (2014). Presentation of the explanatory model of epistemological beliefs and teaching beliefs of selected mathematicians of the country. *Psychological methods and models*, 5 (17): 133-113[In Persian].
- Maleki Pour, A., Maleki Pour, E., Moamer, J., and Morad Zadeh, R. (2016). Investigating the Relationship between Educational Philosophy Types with Classroom Management Strategies among Teachers in Dehloran Schools. *Education Studies*, 2(6): 85-101[In Persian].
- MosaPour, N. (2013). University teaching: Which method? Which pattern? Training and Learning Researches, 20(3): 78- 49[In Persian].
- Mahdi Nejad, V., and Ismaili, R. (2014). The Relationship between Teaching Approaches of Faculty Members and Student Learning Approaches in Sistan - Baluchestan University. *Learning and Education Researches*, 21(5): 66-51[In Persian].
- Nourai, T., Tondnavis, F., Behrangi, M. R., and Amirtash, A. M. (2007). The Relationship between Educational Philosophy of Managers and Organizational Climate in Schools and Physical Education Groups. *Journal of Applied Exercise Physiology*, 3 (5): 67-78[In Persian].
- National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*. (2012). March, Tehran, Secretariat of the Supreme Council of Education [In Persian].
- Pakseresht, M. (1994). Popular Education. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 10 (2): 54-31[In Persian].
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in higher education*, (3): 355-370.

- Spurgeon, L., and Moore, G. (1994). The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners. *American vocational association*, 12: 11-19.
- Saif, A. A. (2009). *New Psychology: Psychology of Learning and Education*. Tehran, Duran Publishing, 6 Edition, 6 printing [In Persian].
- Sadeghzadeh, A. R., and Zuelm, A. (2017). *Broadcast to the interviewer's television program*. Available in <http://tv7.ir/portal/iribprogramsinfo/>.
- Shafizadeh, J. (2013). *Investigating the Relationship between Self-Epistemological Beliefs and Teaching Approaches of Elementary School Teachers in Kamyaran City*. Master's Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran [In Persian].
- Shahbazi Dastjerdi, R., and Mir Shah Jafari, S. E. (2009). The study of the relationship between philosophical mentality and teaching methods of secondary school teachers in Isfahan. *Educational Science*, 5(2): 41-58[In Persian].
- Statute of Farhangian University (2011). Supreme Council of the Cultural Revolution, March, Tehran [In Persian].
- Safainya, A. M., Ghorbanalizadeh Ghaziani, F., and Tayebi, S. M. (2010). The Effect of Principles and Philosophy of Physical Education on the Change in the Priority of the Idealism Philosophy of Education to Realism. *Journal of Educational Psychology*, 16 (6): 75- 59[In Persian].
- Sobhani Nejad, M., Maleki, M., Ahmadian, M., and Freddie, K. (2012). Study of Correlation Relationships and the Explicit Contribution of Educational Philosophy with the Dimensions of Supervisory Beliefs of School Principals in Tehran City. *A New Approach to Educational Management*, 3(3): 27-48[In Persian].
- Sajadih, N. (2014). Comparative analysis of official documents published in the education philosophy of the Islamic Republic of Iran. *Research of the foundations of Education*, 4 (1): 29-48[In Persian].
- Van den Akker, J. (2010). *Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices*. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195).
- White, B., and Brockett, R. (1987). Putting philosophy in to practice. *Journal of extension*, 25(2).
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. (9th Ed.), Pearson, international edition.
- Zadra, E. (1999). *Education and human rights on the over of the 21st century*. IIEP newsletter.
- Zinn, L. (1983). *Philosophy of adult education inventory*. From: <http://www.cals.ncsu.edu/agexed/aee523/paei.pdf>.
- Zinn, L. (1990). *Identifying your philosophical orientation* (chapter 3). *Adult learning methods: a guide for effective instruction*.
- Zandvavian Naini, A., Safaei Moghaddam, M., Pakserest, M. J., and Sepasi, H. (2009). Identification and Analysis of Adult Education Philosophy in Yazd Province. *Journal of Educational Sciences*, 16 (3): 26-3[In Persian].
- Zanoanian, A., Khoshkhahad, A., and Barzegar, K. (2016). Relationship between epistemological beliefs and anti-intellectual beliefs with critical thinking disposition in M.A students of Yazd University. *Educational Sciences*, 23(1): 131-152.