

رابطه باورهای معرفت‌شناختی با مؤلفه‌های تدریس اعضای هیأت علمی
(مورد مطالعه دانشگاه شاهد)

Investigate the Relationship between Epistemological Beliefs with Elements of
Teaching Faculty (Shahed University Study)

اکبر رهنما^{۱*}، محمد نوروزی^۲ و فاطمه جهانی جوانمردی^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۸/۱۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۵/۲۶

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی با مؤلفه‌های تدریس اعضای هیأت علمی می‌باشد.

روش: روش پژوهش از نوع پیمایشی- همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل ۳۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد بودند که با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۱۶۷ نفر انتخاب گردیدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر و پرسشنامه مؤلفه‌های تأثیرگذار بر روش تدریس میکورس می‌باشد. به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی به همراه آزمون‌های استنباطی چون؛ «t» تک متغیره و «F» ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که: نظام باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد در یک بُعد آن یعنی «سادگی دانش» در ردیف نظام باورهای خام یا سطح پایین قرار دارد ولیکن در دو بُعد دیگر آن یعنی «قطعی بودن دانش» و «وابسته به منبع بودن دانش» در ردیف نظام باورهای خیره یا سطح بالا قرار دارد. همچنین بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی شومر در بُعد «ساده بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس: «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه مستقیم و مثبت وجود داشته است. همچنین بین ابعاد معرفت‌شناختی شومر در بُعد «قطعی بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس: «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی(معکوس) وجود داشته است و در نهایت بین ابعاد معرفت‌شناختی شومر در بُعد «وابسته به منبع بودن دانش» با مؤلفه‌های نه‌گانه تدریس میکورس رابطه منفی(معکوس) وجود داشته است.

نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه گرفت که چون بخش عمده‌ای از اعضاء هیأت علمی از رشته‌های فنی و پزشکی بودند، به جهت نگاه تیز و تونلی ناشی از پدیده‌های مورد مطالعه خود؛ چنین برداشتی از دانش و معرفت داشته‌اند؛ چنان‌که در بین اعضاء هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه این یافته مشاهده نگردید.

کلیدواژه‌ها: باورهای معرفت‌شناختی، مؤلفه‌های تدریس، اعضای هیأت علمی، دانشگاه شاهد.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد

۲. کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه شاهد

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

معرفت‌شناسی یکی از حوزه‌های فلسفه است که به بررسی ماهیت، منشأ، محدودیت و اعتبار دانش انسان می‌پردازد (هوفر^۱، ۲۰۰۲). امروزه باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان یک سازه شناختی مهم در حوزه یادگیری و آموزش محسوب می‌شوند که بینش مناسبی درباره فهم چگونگی ساخت دانش، توسط افراد فراهم می‌آورد (هوفر، ۲۰۰۰). باورهای معرفت‌شناختی در حقیقت، منعکس‌کننده باورهای افراد در ارتباط با سؤالاتی از قبیل: دانش چیست؟ دانش چگونه به‌دست می‌آید؟ درجه اعتبار دانش چقدر است؟ چه معیارها و محدودیت‌هایی برای دانش وجود دارد؟ آیا دانش مجزا از یادگیرنده و فقط توسط افراد با صلاحیت و متخصص به‌دست می‌آید یا از تعامل متخصص و یادگیرنده با در نظر گرفتن حوزه‌های تربیتی به‌دست می‌آید (رویندران، گرین و دبکر^۲، ۲۰۰۰).

باورهای معرفت‌شناختی، رویکرد بنیادی یادگیرنده به دانش و مؤلفه‌های آن، از جمله ماهیت دانش و یادگیری (شومر^۳، ۱۹۹۰؛ به نقل از هاکان و میونر، ۲۰۱۱) است که باورهای ضمنی و مطلق یادگیرنده به دانش و فرآیند کسب آن را نشان می‌دهد (برونینگ، اسپرا و رونینگ^۴، ۱۹۹۹؛ هوفر و پنتریچ^۵، ۱۹۹۷؛ پالسن و فلدمن^۶، ۲۰۰۵؛ نقل از قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۸۸).

باورهای معرفت‌شناختی ماهیتی فرهنگی و اجتماعی دارند (بیول و الکساندر^۷، ۲۰۰۶) و از دیدگاه‌های آموزشی و روان‌شناختی منشأ می‌گیرد که با چگونگی شکل‌دادن تصورات فرد از دانش و دانستن و این‌که چگونه مردم از تصورات خویش برای فهم دنیای اطراف استفاده می‌کنند مرتبط است (چن و پجارس^۸، ۲۰۱۰). توسعه باورهای معرفت‌شناختی، نقش مهمی در تسهیل متغیرهای مفهومی، سازماندهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان ایفاء می‌کند (الدرا^۹، ۲۰۰۲) و فهم ارتباط باورهای دانش‌آموزان با عوامل تأثیرگذار در محیط یادگیری به تبیین موفقیت‌ها و مشکلات دانش‌آموزان در کلاس درس کمک می‌کند و برای بهبود آموزش مؤثر است (بیول^{۱۰}، ۲۰۰۸). علاوه بر این، می‌تواند به‌عنوان یک شاخص قوی برای معلمان در جهت فهم رفتار و افکار دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد (هامر و البای^{۱۱}، ۲۰۰۲).

نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در چگونگی یادگیری دانش‌آموزان، چگونگی آموزش معلمان، راهبردهای فراشناخت، تبیین و تفسیر

1. Hofer
2. Ravindran, Grene & Debacker
3. Schommer
4. Brun, Schraw & Ronning
5. Hofer & Pintrich
6. Pallsen & Feledman
7. Buehl & Alexander
8. Chen & Pajares
9. Elder
10. Buehl
11. Hammer & Elby

اطلاعات، پشتکار در وظایف تحصیلی (شومر، اکینز و هاتر^۱، ۲۰۰۵) غلبه بر پارادوکس‌های یادگیری و کنترل فراشناختی (برامی، پایچل، اشتال^۲، ۲۰۰۹) ایفاء می‌کند.

باورهای معرفت‌شناختی طی چند دهه گذشته با عناوین حالات معرفت‌شناختی، شناخت معرفت و تفکر معرفت‌شناختی به کار رفته است. شومر^۳ نخستین کسی است که نظامی از باورهای معرفت‌شناختی مطرح ساخته و به بررسی «باورها» در زمینه مطالعاتی خود پرداخته و اولین بار به وسیله وی باورها طبقه‌بندی شد و بنا به گفته‌ی شعبانی ورکی (۲۰۰۳) باورهای معرفت‌شناختی در طول طبقه‌بندی شومر (۱۹۹۰) مفهوم‌سازی شد.

به اعتقاد وی باورهای معرفت‌شناختی در سنین بزرگسالی قوام لازم را پیدا می‌کند و امکان تغییر آن‌ها می‌تواند موجب اختلال و سردرگمی در فرد گردد. وی این باورها را به‌عنوان سیستمی کم و بیش مستقل عوض کرد، این امر بدان معنی است که بیش از یک باور وجود دارد که به‌وسیله استقلال کم‌وبیش مدنظر قرار می‌گیرد، به‌زعم وی اگر یک یادگیرنده در بعضی باورها پیچیده باشد لازم نیست که در باورهای دیگر پیچیده باشد (شعبانی ورکی، ۲۰۰۳: ۲۲۵). یکی از جامع‌ترین الگوهای موجود در این زمینه، مدل باورهای معرفت‌شناختی شومر است. او باورها را بخشی از مکانیسم‌های زیربنایی فراشناخت می‌داند که اثرات متفاوتی بر یادگیری دارند. پنج نوع باور مورد نظر او روی پیوستاری قرار دارند که در یکسوی آن نگرشی منسجم و یکپارچه به دانش و در سوی دیگر نگرشی سطحی و ابتدایی به آن وجود دارد: ساده بودن دانش (باورهای مربوط به انسجام و ارتباط اجزای دانش)، قطعیت دانش (باورهای مربوط به قطعی بودن یا موقتی بودن دانش)، منبع دانش (باورهای مربوط به منبع دانش و یادگیری)، سرعت یادگیری (باورهای مربوط به سرعت اکتساب دانش) و توانایی یادگیری (باورهای مربوط به ذاتی بودن یا تجربی بودن یادگیری) (شومر، ۱۹۹۰).

باورهای معرفت‌شناختی یعنی باورهای شخص درباره ماهیت دانش و یادگیری. به عنوان یک نظام باور از ابعاد مختلف تشکیل شده است و این ابعاد، نسبتاً مستقل از یکدیگرند. دو بعد از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی که به صورت تجربی مورد تأیید قرار گرفته است عبارت‌اند از: دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت. باورهای درباره دانش ممکن است بر درگیری شناخت و فعالیت‌های ضروری برای تکمیل تکالیف تأثیر بگذارد (رضایی، ۱۳۹۵: ۶۱). برای مثال، امامی (۱۳۷۷) در پژوهش خود نشان داد که بین باور به ذاتی بودن توانایی یادگیری و ساده بودن دانش و استفاده از راهبردهای یادگیری رابطه منفی وجود دارد. با این حال نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها به ارتباط مثبت بین باور به قطعی بودن علم و پیشرفت تحصیلی و خودگردانی در یادگیری اشاره کرده‌اند.

1. Hutter

2. Bromme, Pieschl & Stahl

3. Schommer

برای مثال نتایج پژوهش شومر (۱۹۹۳) نشان داد که یادگیرندگانی که کمتر به سریع بودن یادگیری باور داشتند، دارای معدل بالایی هستند. او نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارند و بر روش‌های یادگیری نیز تأثیر می‌گذارند (شومر به نقل از رضایی، ۱۳۹۵: ۶۱).

در چارچوب فرضی شومر، معرفت‌شناسی در امتداد یک پیوستار از باورهای خام تا مترقی قرار می‌گیرد. فردی که دارای باورهای معرفت‌شناختی خام است، معتقد است که دانش؛ ساده، روشن، معین و در احاطه مراجع علمی است و همچنین دانش قطعی و لاتغیر است. مفاهیم به سرعت یادگرفته می‌شوند و اساساً توانایی یادگیری، ذاتی است؛ در مقابل فردی که دارای باورهای معرفت‌شناختی مترقی است بر این باور است که دانش قطعی نیست، بلکه موقتی و پیچیده است و آن را می‌توان به تدریج از طریق فرایندهای تفکری سطح بالا مانند استدلال یاد گرفت (شعبانی ورکی، ۱۳۸۶). البی^۱ (۲۰۰۱) نیز از سه حوزه بررسی باورهای معرفت‌شناختی با دامنه‌ی تحقیقات گسترده‌ای پس از آن، به شرح زیر یاد می‌کند (نقل از یلدران^۲ و همکاران، ۲۰۱۱).

(۱) حوزه‌ی بررسی ماهیت رشد و تغییرات باورهای معرفت‌شناختی (چای^۳، خایین و تنو^۴، ۲۰۰۶؛ کنلی^۵، پنتریچ^۶، و کیری^۷ و هاریسون^۸، ۲۰۰۴؛ شومر، ۱۹۹۰).

(۲) حوزه‌ی عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده‌ی نقش باورهای معرفت‌شناختی در فهم، استدلال، تفکر و یادگیری (برونلی^۹، پردیولویس^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ پالمونس^{۱۱}، ۲۰۱۱).

(۳) حوزه‌ی بررسی ماهیت معرفت‌شناسی در جامعه‌ی معلمان و اساتید دانشگاه (هاسوش^{۱۲}، ۱۹۹۶). معرفت‌شناسی از آن نظر که درباره حقیقت معرفت به‌عنوان محصول اصلی تعلیم‌وتربیت بحث می‌کند، دیدگاه‌های گوناگون و متنوعی را پیش روی معلمان قرار می‌دهد (اسمیت، ۱۹۹۷). معرفت بخش عمده‌ای از محتوای برنامه درسی و تعاملات آموزشی و پرورشی را تشکیل می‌دهد، لذا معرفت‌شناسی یا نظریه دانش برای مدرسان و مربیان اهمیتی حیاتی می‌یابد. باید خاطرنشان کرد که معلم و مدرس در اکثر وجوه فعالیت‌های تربیتی خود با معرفت سروکار دارد. این وجوه شامل روش‌های تدریس، برنامه درسی، رابطه دانشجو و استاد، جایگاه مدرس در نظام آموزشی و سرانجام

-
1. Elbi
 2. Yildiran
 3. Chai
 4. Khine & Teo
 5. Conley
 6. Pintrich
 7. Vekiri
 8. Harrison
 9. Brownlee
 10. Purdie & Lewis
 11. Pulmones
 12. Haswesh

نحوه تلقی مدرس از فرایند دانش، دانش‌اندوزی و ماهیت ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان را در برمی‌گیرد (امیری، ۱۳۸۶، به نقل از میلر و میلر، ۱۹۹۹). از آن‌جا که تعلیم و تربیت متضمن تدریس و تدریس متضمن معرفت است و در آن به نحوه ایجاد تعامل سازنده بین فراگیر، معلم و محتوی (برنامه درسی) پرداخته می‌شود، نحوه تدریس و تلقی استاد و شاگرد از ماهیت، منبع و فرایندهای کسب دانش اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. معرفت‌شناسی به‌عنوان بخش مهمی از فلسفه در جهت‌گیری نحوه آموزش علوم و تعیین شیوه‌های یاددهی-یادگیری تأثیر به‌سزایی دارد.

کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهم‌ترین مسائلی است که بازخوردهای مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری‌های اساسی در خصوص برنامه‌ریزی آموزشی راهبردی را می‌تواند در اختیار مسئولان آموزشی قرار دهد؛ مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (ذوالفقار، ۱۳۷۵).

دستیابی به کیفیت مطلوب تدریس در گرو عوامل مختلفی است که توجه به مؤلفه‌های اصلی آن چه از نظر استاد (مدرس) و چه از نظر فراگیر (دانشجو) دارای اهمیت فزاینده‌ای است و از آن‌جا که باورهای معرفت‌شناختی هر دو طیف درگیر در امر تدریس یعنی هم مدرسان و هم دانشجویان در بالا بردن کیفیت تدریس و یادگیری نقش بسزایی دارد، بنابراین پرداختن به آن و تحقیق پیرامون آن می‌تواند، از ضرورت‌های امروزی توجه به ارتقاء کیفیت آموزش‌های دانشگاهی باشد.

از اوایل دهه ۱۹۶۰، تحقیقاتی که هدف آنها بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و یادگیری بوده است، آغاز گردید. پری^۱ (۱۹۷۰)، نخستین کسی است که به توصیف باورهای افراد در خصوص دانش و یادگیری و این‌که چگونه آن باورها در طول زمان تغییر می‌یابد، پرداخته است. نظریه وی بر مبنای مصاحبه طولانی، غیرمستقیم و طولی با دانشجویان دانشگاه بود. سال‌های بعد محققان دیگر کار وی را پیگیری و تکمیل نمودند.

تحقیقات اخیر رابطه میان باورهای معرفت‌شناختی معلمان و رفتار تدریس آنان را مورد تأکید قرار داده‌اند. این محققان برآنند که باورهای معرفت‌شناختی معلمان و مدرسان به نوع تصمیم‌گیری آنان در کلاس درس، روش تدریس انتخاب شده توسط آنان، مدیریت کلاس و یادگیری تأثیرگذار است. به‌علاوه معلمان و مدرسان دارای باورهای معرفت‌شناختی مترقی، خلاق‌تر و دموکراتیک‌ترند و با فراگیر همدلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. به‌عنوان مثال آریدونو^۲ و راسنسکی^۳ (۱۹۹۶)، در تحقیق خود دریافتند که معلمانی که از معرفت‌شناسی پیچیده‌ای برخوردارند نسبت به معلمانی که دارای باورهای معرفت‌شناختی خام هستند از راهبردهای تدریس ساختارمند، بیشتر استفاده

1. Perry

2. Rassensky

3. Aridondo

می‌کنند (تایکل^۱، ۲۰۰۵). به‌زعم تایکل، برونلی و نایلون^۲ باورهای معرفت‌شناختی می‌تواند بر فعالیت‌های تربیتی مربیان در محیط‌های یادگیری متفاوت، مؤثر واقع شود و علاوه بر آن بر، فرایندهای شناختی ایشان در نقش رهبری تأثیر بگذارد (تایکل و همکاران، ۲۰۰۵: ۷). بر این اساس باورهای معرفت‌شناختی نه تنها بر رفتار مدیران بلکه بر رفتار معلمان و مربیان و تمامی آن‌هایی که با تعلیم و تربیت نوع انسان سر و کار دارند می‌تواند تأثیرگذار باشد.

تایکل و همکاران معتقدند که باورهای معرفت‌شناختی افراد رشد یابنده و قابل‌تحول است و می‌تواند از طریق آموزش‌های رسمی و غیررسمی متحول شود. این باورها از طریق تدریس، تربیت و سایر تجاربی که فرایندهای شناختی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد قابل تغییر و دستکاری است. تغییر و تحول در باورهای معرفتی تا آن‌جا مهم تلقی می‌شود که این امر به‌عنوان یکی از ویژگی‌های سازمان‌های یادگیرنده دسته‌بندی شده است (تایکل و همکاران، ۲۰۰۵: ۹).

لطیفیان و همکاران (۱۳۸۴) در تحقیق خود بیان می‌کنند که امروزه محققان زیادی بر نقش کلیدی باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تدریس تأکید دارند. تحقیقات نشان داده که باورهای معرفت‌شناسی با کیفیت تدریس ارتباط دارد. همچنین آنان به این نتیجه رسیدند که باورهای معرفت‌شناسی بر اهداف پیشرفت و استراتژی‌های شناختی تأثیرگذار هستند و اگر جامعه‌ای بخواهد در راه پیشرفت گام بردارد، باید دانشگاه‌های آن جامعه دانشجویانی را تربیت کنند که قادر به تولید علم و تکنولوژی باشند بنابراین تربیت دانشجویانی با باورهای عمیق شناخت‌شناسی می‌تواند سهم عظیمی در رشد علمی جامعه داشته باشد؛ اما این باورها تحت تأثیر عواملی گوناگونی شکل می‌گیرد، از تعامل کودک با والدین در سال‌های اولیه زندگی گرفته تا جو علمی موجود در دانشگاه‌ها.

لوسانی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی در قالب مدل معادلات ساختاری به بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای پردازش اطلاعات و ساختارهای انگیزشی با تنظیم یادگیری پرداختند که براساس نتایج آن، باورهای معرفت‌شناختی افراد در مهارت‌های خود نظم دهی و استفاده از راهبردهای یادگیری (یکی از مؤلفه‌های رویکردهای یادگیری) مؤثر بوده است. امامی (۱۳۷۷) در پژوهشی با عنوان رابطه باورهای معرفت‌شناختی با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های دخترانه، به این نتیجه رسید که بین باورهای معرفت‌شناختی و یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. ذوالفقار و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در پژوهش خود دریافتند؛ که بهترین افراد آموزش‌دهنده کسانی هستند که بالاترین میزان یادگیری را در دانشجویان ایجاد می‌کنند. از آن‌جا که فرایند یادگیری یک فرایند پیچیده است حتی ماهرترین افراد آموزش‌دهنده ممکن است تنها نقش کوچکی در یادگیری دانشجویان داشته باشند.

1. Tickle

2. Tickle, Brownlee & Nailon

در سال‌های اخیر نیاز به ارتباط میان کیفیت تدریس و یادگیری دانشجویان از طریق گسترش برنامه‌های رشد و توسعه آموزش‌دهندگان و اساتید احساس شده و در بین برنامه‌های اعتبارسنجی دانشکده‌ها قرار گرفته است.

فرآیندهای یادگیری و تدریس به‌طور اخص، توسط متغیرهای شناختی مختلف تحت تأثیر قرار می‌گیرند که مهم‌ترین آنها شامل «باورهای معرفت‌شناختی» می‌باشد (پری، ۱۹۷۰؛ شومر، ۱۹۹۰؛ کانوا، ۲۰۰۵؛ فان، ۲۰۰۸). تحقیقات آموزشی نشان می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی بر رویکردهای یادگیری و نتایج یادگیری‌های ذهنی تأثیرگذار است (شومر، ۱۹۹۰، به نقل از کیزیلگونس و همکاران، ۲۰۰۹). بوچل و همکاران^۳ (۲۰۰۵) در تحقیق خود دریافتند که آنچه تدریس می‌شود و روشی که در تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد به‌طور چشمگیری بر باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان درباره دانش و حوزه تحقیق و مطالعه، تأثیر می‌گذارد (هوفر، ۲۰۰۰).

با توجه به نکات فوق، سبک‌ها و باورهای معرفت‌شناختی اساتدان بیانگر نوع نگاه و تلقی آنان در خصوص فرایند یادگیری، شناخت و ایجاد معرفت در دانشجویان می‌باشد و می‌تواند به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با نحوه و چگونگی کیفیت تدریس آنان مرتبط باشد. از آن‌جا که یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش عالی تربیت دانشجویان برای نیل به پیشرفت همه‌جانبه می‌باشد و این هدف، در صورتی محقق می‌گردد که اساتدان توانایی مدیریت کلاس، حفظ رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و توجه به درس، آماده کردن، مرور و تمرین برای دانشجویان، نمایش مهارت‌های پرسش‌گری، راهبردهای تفکر و حل مسأله، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، برقراری جو مثبت در کلاس و کیفیت آموزش را داشته باشند، در این راستا پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی با مؤلفه‌های تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد پرداخته و برای این منظور سعی دارد به سؤالات ذیل پاسخ دهد.

(۱) وضعیت ابعاد باورهای معرفت‌شناختی («ساده بودن دانش»، «قطعی بودن دانش»، «وابسته بودن به منبع دانش») اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد چگونه است؟

(۲) آیا بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (ساده بودن دانش، قطعی بودن دانش، وابسته بودن به منبع دانش) با مؤلفه‌های تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد رابطه معنادار وجود دارد؟

1. Cano
2. Phan
3. Bechtel et al.

۲. روش پژوهش

با توجه به این‌که پژوهش در صدد سنجش وضعیت و رابطه بین متغیرها، یعنی باورهای معرفت‌شناختی با مؤلفه‌های تدریس می‌باشد، روش پژوهش از نوع پیمایشی- همبستگی بوده و از نوع تحقیقات کاربردی به حساب می‌آید.

۱-۲. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه شاهد در سال ۹۳-۱۳۹۲ بوده که تعداد آنها برابر با ۴۲۰ نفر می‌باشد. از جامعه آماری مذکور، نمونه‌ای به حجم ۱۶۷ نفر با به‌کارگیری فرمول نمونه‌گیری سرایی (۱۳۷۲) به صورت طبقه‌ای تصادفی انتخاب شد. بر اساس داده‌های جمعیت‌شناختی گردآوری شده از نمونه پژوهش، ۳۷ نفر زن (۲۲/۲ درصد)، ۱۲۹ نفر مرد (۷۲/۲ درصد) و ۱ نفر (۰/۶ درصد) نیز جنسیت خود را مشخص ننموده است. همچنین توزیع فراوانی اعضاء هیأت علمی نمونه پژوهش به تفکیک دانشکده به قرار: دانشکده علوم انسانی ۳۴ نفر (۲۰/۴ درصد)، دانشکده دندانپزشکی ۲۲ نفر (۱۳/۲ درصد)، دانشکده فنی و مهندسی ۲۱ نفر (۱۲/۶ درصد)، دانشکده علوم پایه ۱۶ نفر (۹/۶ درصد)، دانشکده کشاورزی ۱۲ نفر (۷/۲ درصد)، دانشکده پزشکی ۴۵ نفر (۲۶/۹ درصد)، دانشکده پرستاری ۸ نفر (۴/۸ درصد) و دانشکده هنر ۹ نفر (۵/۴ درصد) می‌باشد.

۲-۲. ابزارهای اندازه‌گیری

در پژوهش حاضر از دو پرسشنامه به شرح زیر استفاده شده است:

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۳): این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بوده و شامل ابعاد مختلف باورهای معرفت‌شناختی (شامل ساده بودن دانش، قطعی بودن دانش و وابسته بودن به منبع دانش) می‌باشد. اعتبار محتوایی این پرسشنامه توسط فردانش و اسماعیلی (۱۳۸۶) بر روی دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی‌ارشد دانشگاه تربیت مدرس تأیید شده است. همچنین روائی سازه پرسشنامه مذکور نیز توسط مرزوقی (۱۳۷۶)، امامی (۱۳۷۷)، زارع (۱۳۷۸) و آهو قلندری (۱۳۸۰) در داخل کشور به‌دست‌آمده است. پایایی پرسشنامه مذکور با محاسبه آلفای کرونباخ به گزارش شومر ۰/۷۴ بوده است (شومر، ۱۹۹۰).

پرسشنامه مؤلفه‌های تأثیرگذار بر روش تدریس اعضای هیئت علمی میکورس: این پرسشنامه دارای ۶۵ سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بوده و شامل ابعاد؛ تکنیک‌های مدیریت کلاس، حفظ رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و توجه به درس، آماده‌کردن، مرور و تمرین برای دانشجویان، نمایش مهارت‌های پرسشگری، راهبردهای تفکر و حل مسأله، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، برقراری جو مثبت در کلاس و کیفیت آموزش می‌باشد. اعتبار محتوایی پرسشنامه مذکور توسط فراهانی و ضیایی (۱۳۹۰) به استناد نظرات ۷ نفر از اساتید حوزه تدریس و آموزش تأیید شده است. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده که برابر با ۰/۸۹ می‌باشد.

۲-۳. روش تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی به همراه آزمون‌های استنباطی چون؛ «t» تک متغیره، «r» ضریب همبستگی پیرسون، «R» و ضریب رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

۳. یافته‌های پژوهش

در بررسی سؤال «وضعیت ابعاد باورهای معرفت‌شناختی («ساده بودن دانش»، «قطعی بودن دانش»، «وابسته بودن به منبع دانش») اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد چگونه است؟»؛ نتایج آزمون آماری در خصوص وضعیت بُعد «ساده بودن دانش» و زیر ابعاد «به دنبال یک پاسخ بودن» و «اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی» اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد، حاکی از آن است که t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول بزرگ‌تر می‌باشد، بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر با عنایت به نتایج مذکور می‌توان دریافت که میزان ساده بودن دانش، به دنبال یک پاسخ بودن و اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد به لحاظ آماری معنی‌دار بوده است (جدول ۱).

جدول ۱: نتایج آزمون آماری t-test در خصوص وضعیت ساده بودن دانش و ابعاد آن در بین

اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	T	P- Value
ساده بودن دانش	۳/۲۵	۰/۳۶	۸/۱۸	<۰/۰۰۰
الف- به دنبال یک پاسخ بودن	۳/۲۴	۰/۵۰	۵/۶۹	<۰/۰۰۰
ب- اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی	۳/۲۸	۰/۳۵	۱۰/۵۱	<۰/۰۰۰

نتایج آزمون آماری در خصوص وضعیت بُعد «قطعی بودن دانش» و زیر بُعد «علم قطعی» اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد، حاکی از آن است که t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول بزرگ‌تر می‌باشد، بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر با عنایت به نتایج مذکور می‌توان دریافت که قطعی بودن دانش و علم قطعی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد به لحاظ آماری معنی‌دار بوده است؛ اما زیر بُعد «اجتناب از ابهام» به لحاظ آماری معنی‌دار نشد (جدول ۲).

جدول ۲: نتایج آزمون آماری t-test در خصوص وضعیت قطعی بودن دانش و ابعاد آن در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	T	P- Value
قطعی بودن دانش	۲/۸۰	۰/۴۵	-۵/۳۸	<۰/۰۰۰
الف- اجتناب از ابهام	۳/۰۱	۰/۶۲	۰/۳۷	>۰/۹۰۸
ب- علم قطعی	۲/۶۲	۰/۶۱	-۷/۸۴	<۰/۰۰۰

نتایج آزمون آماری در خصوص وضعیت بُعد «وابسته بودن به منبع دانش» و زیر ابعاد «اتکا به مراجع» و «عدم انتقاد از مراجع» اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد، حاکی از آن است که t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول بزرگ‌تر می‌باشد، بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر با عنایت به نتایج مذکور می‌توان دریافت که وابسته بودن به منبع دانش، اتکا به مراجع و عدم انتقاد از مراجع در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد به لحاظ آماری معنی‌دار بوده است (جدول ۳).

جدول ۳: نتایج آزمون آماری t-test در خصوص وضعیت وابسته بودن به منبع دانش و ابعاد آن در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	T	P- Value
وابسته بودن به منبع دانش	۲/۶۴	۰/۳۴	-۱۳/۰۲	<۰/۰۰۰
الف- اتکا به مراجع	۲/۸۴	۰/۴۶	-۴/۲۳	>۰/۷۰۸
ب- عدم انتقاد از مراجع	۲/۴۳	۰/۶۱	-۱۱/۳۷	<۰/۰۰۰

در بررسی سؤال دوم؛ «آیا بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (ساده بودن دانش، قطعی بودن دانش، وابسته بودن به منبع دانش) با مؤلفه‌های تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد رابطه معنی‌دار وجود دارد؟

همبستگی محاسبه شده در خصوص رابطه بین بُعد «ساده بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین بُعد «ساده بودن دانش» با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه مثبت (مستقیم) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود داشته و همچنین با مؤلفه‌های «تمرکز و توجه به درس» و «راهبرد تفکر و حل مسئله» رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید ($P > 0/05$).

همبستگی محاسبه شده در مؤلفه «به‌دنبال یک پاسخ بودن» از بُعد «ساده بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین «به‌دنبال یک پاسخ بودن» با مؤلفه‌های «تکنیک‌های

مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «راهبرد تفکر و حل مسأله»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه مثبت (مستقیم) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود دارد.

همبستگی محاسبه شده در مؤلفه‌ی «اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی» از بُعد «ساده بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین «اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی» با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس» «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه مثبت (مستقیم) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود داشته و همچنین با مؤلفه‌های «تمرکز و توجه به درس»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «راهبرد تفکر و حل مسأله» و «استفاده از روش‌های مختلف آموزش» رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید ($P > 0/05$) (جدول ۴).

جدول ۴: ضریب همبستگی بین حیطه‌های نه‌گانه تدریس با ساده بودن دانش و ابعاد آن در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد

اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی	به‌دنبال یک پاسخ بودن	ساده بودن دانش	
۰/۱۷۳*	۰/۲۱۱*	۰/۱۹۷*	تکنیک‌های مدیریت کلاس
۰/۲۰۷**	۰/۴۳۷**	۰/۳۷۷**	حفظ رفتار مناسب کلاسی
۰/۰۵۳	۰/۱۷۱*	۰/۱۲۰	تمرکز و توجه به درس
۰/۱۷۲*	۰/۳۷۹**	۰/۳۲۱**	آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان
۰/۱۱۶	۰/۳۴۷**	۰/۲۴۷**	نمایش مهارت‌های پرسشگری
۰/۱۰۸	۰/۱۷۹*	۰/۱۳۲	راهبرد تفکر و حل مسأله
۰/۱۴۴	۰/۲۵۹**	۰/۲۰۵*	استفاده از روش‌های مختلف آموزش
۰/۳۴۱**	۰/۳۸۱**	۰/۳۷۹**	برقراری جو مثبت در کلاس
۰/۲۳۷**	۰/۳۶۶**	۰/۳۲۲**	کیفیت آموزش

$P \leq 0/05^*$ $P \leq 0/01^{**}$

همبستگی محاسبه شده در خصوص رابطه بین بُعد «قطعی بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین «قطعی بودن دانش» با مؤلفه‌های «استفاده از روش‌های مختلف آموزش» «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی (معکوس) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود داشته و همچنین با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری» و «راهبرد تفکر و حل مسأله» رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید ($P > 0/05$).

همچنین همبستگی محاسبه شده در خصوص رابطه بین مؤلفه «اجتناب از ابهام» از بُعد «قطعی بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین مؤلفه «اجتناب از ابهام» با مؤلفه‌های «حفظ رفتار مناسب کلاسی» و «نمایش مهارت‌های پرسشگری» رابطه مثبت (مستقیم) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود داشته و همچنین با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «تمرکز و توجه به درس»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «راهبرد تفکر و حل مسأله»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید ($P > 0/05$).

همچنین «۲» محاسبه شده در خصوص رابطه بین مؤلفه «علم قطعی» از بُعد «قطعی بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین مؤلفه «علم قطعی» با مؤلفه‌های «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی (معکوس) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود داشته و همچنین با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری» و «راهبرد تفکر و حل مسأله» رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید ($P > 0/05$) (جدول ۵).

جدول ۵: ضریب همبستگی بین حیطه‌های نه‌گانه تدریس با قطعی بودن دانش و ابعاد آن در بین اعضای

هیأت علمی دانشگاه شاهد

علم قطعی	اجتناب از ابهام	قطعی بودن دانش	
-۰/۰۱۵	-۰/۰۱۴	-۰/۰۰۳	تکنیک‌های مدیریت کلاس
-۰/۰۹۲	۰/۱۸۹*	۰/۰۹۸	حفظ رفتار مناسب کلاسی
۰/۰۰۹	۰/۰۹۱	۰/۰۷۴	تمرکز و توجه به درس
-۰/۱۸۲*	۰/۱۰۲	-۰/۰۲۷	آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان
-۰/۰۷۰	۰/۱۹۳*	۰/۱۰۲	نمایش مهارت‌های پرسشگری
-۰/۱۰۷	۰/۰۵۸	-۰/۰۲۹	راهبرد تفکر و حل مسأله
-۰/۲۷۴**	-۰/۰۲۸	-۰/۱۹۵*	استفاده از روش‌های مختلف آموزش
-۰/۲۱۹**	-۰/۰۴۷	-۰/۱۶۱*	برقراری جو مثبت در کلاس
-۰/۱۹۶*	-۰/۱۰۷	-۰/۱۷۵*	کیفیت آموزش

$P \leq 0/05^*$

$P \leq 0/01^{**}$

همبستگی محاسبه شده در خصوص رابطه بین بُعد «وابسته بودن به منبع دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین بُعد «وابسته بودن به منبع دانش» با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «راهبرد تفکر و حل مسئله»، «استفاده

از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی (معکوس) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود دارد.

همچنین همبستگی محاسبه شده در خصوص رابطه بین مؤلفه «اتکا به مراجع» از بُعد «وابسته بودن به منبع دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین مؤلفه «اتکا به مراجع» با مؤلفه «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان» رابطه مثبت (مستقیم) و معنی‌داری ($P < 0/05$) وجود داشته و همچنین با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «راهبرد تفکر و حل مسأله»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید ($P > 0/05$).

همچنین «۲» محاسبه شده در خصوص رابطه بین مؤلفه «عدم انتقاد از مراجع» از بُعد «وابسته بودن به منبع دانش» با مؤلفه‌های تدریس، حاکی از آن است که بین مؤلفه «عدم انتقاد از مراجع» با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «راهبرد تفکر و حل مسأله»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی (معکوس) و معنی‌داری ($P < 0/01$) وجود دارد (جدول ۶).

جدول ۶: ضریب همبستگی بین حیطه‌های نه‌گانه تدریس با وابسته بودن دانش و ابعاد آن در بین اعضای

هیأت علمی دانشگاه شاهد

عدم انتقاد از مراجع	اتکا به مراجع	وابسته بودن به منبع دانش	
-۰/۳۶۰**	۰/۰۴۵	-۰/۳۱۹**	تکنیک‌های مدیریت کلاس
-۰/۳۷۷**	۰/۱۱۷	-۰/۲۸۵**	حفظ رفتار مناسب کلاسی
-۰/۲۵۲**	۰/۰۳۸	-۰/۲۱۷**	تمرکز و توجه به درس
-۰/۳۲۱**	۰/۱۷۱*	-۰/۱۹۰*	آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان
-۰/۲۵۸**	۰/۰۵۱	-۰/۱۹۳*	نمایش مهارت‌های پرسشگری
-۰/۳۱۸**	۰/۰۷۵	-۰/۲۴۰**	راهبرد تفکر و حل مسأله
-۰/۳۷۸**	-۰/۰۱۱	-۰/۳۶۲**	استفاده از روش‌های مختلف آموزش
-۰/۴۹۱**	-۰/۰۰۶	-۰/۴۴۰**	برقراری جو مثبت در کلاس
-۰/۶۰۰**	-۰/۰۹۱	-۰/۶۰۳**	کیفیت آموزش
$P \leq 0/05^*$	$P \leq 0/01^{**}$		

نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل آماری بیانگر آن است که وضعیت کلی باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی مذکور در بُعد «ساده بودن دانش» در حد بالا می‌باشد. علاوه بر آن زیرمؤلفه «به دنبال یک پاسخ بودن» در حد بالا و زیرمؤلفه «اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی» در

حد بالا بوده است. وضعیت کلی باورهای معرفت‌شناختی شومر در بین اعضای هیأت علمی مذکور در بُعد «قطعی بودن دانش» در حد پایین بوده است. علاوه بر آن زیرمؤلفه «اجتناب از ابهام» در حد متوسط و زیرمؤلفه «علم قطعی» در حد پایین بوده است. وضعیت کلی باورهای معرفت‌شناختی در بُعد «وابسته به منبع بودن» دانش به‌طور کلی در حد پایین بوده است. در این راستا زیرمؤلفه «اتکا به مراجع» در حد پایین بوده است. همچنین زیرمؤلفه «عدم انتقاد از مراجع» در حد پایین بوده است.

اما رابطه بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی شومر در بین اعضای هیأت علمی مذکور در بُعد «ساده بودن دانش» با مؤلفه‌های «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه مثبت (مستقیم) داشته است در مقابل با مؤلفه‌های تدریس نظیر: «تمرکز و توجه به درس» و «راهبرد تفکر و حل مسأله» رابطه معنی‌داری را نشان نداده است.

ابعاد معرفت‌شناختی شومر در بُعد «قطعی بودن دانش» با مؤلفه‌های تدریس از قبیل: «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی (معکوس) وجود داشته است. ولیکن با مؤلفه‌های تدریس از قبیل: «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری» و «راهبرد تفکر و حل مسأله» رابطه معنی‌داری را نشان نداده است.

ابعاد معرفت‌شناختی شومر در بُعد «وابسته به منبع بودن دانش» در بین اعضای هیأت علمی مذکور، با مؤلفه‌های تدریس نظیر: «تکنیک‌های مدیریت کلاس»، «حفظ رفتار مناسب کلاسی»، «تمرکز و توجه به درس»، «آماده کردن مرور و تمرین برای دانشجویان»، «نمایش مهارت‌های پرسشگری»، «راهبرد تفکر و حل مسأله»، «استفاده از روش‌های مختلف آموزش»، «برقراری جو مثبت در کلاس» و «کیفیت آموزش» رابطه منفی (معکوس) وجود داشته است.

همچنین نتایج نشان‌دهنده آن است که وضعیت کلی باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد در بُعد «ساده بودن» دانش در حد بالاست. این در حالی است که زیرمؤلفه‌های ساده بودن دانش، از قبیل به‌دنبال یک پاسخ بودن و اجتناب از تلفیق اطلاعات علمی نیز در حد بالاست. معنای این یافته به‌طور کلی نشان می‌دهد که از دیدگاه اکثریت اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد؛ ماهیت «دانش» قطعی، ساده و وابسته به مرجع غیر از خود است. به‌عبارتی در خصوص تقسیم‌بندی نظام‌های باورهای معرفت‌شناختی، چنین باوری از دانش به‌زعم «شومر» در دسته، نظام باورهای «خام^۱ یا سطح پایین» به حساب می‌آید.

از طرفی وضعیت کلی باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی مذکور در بُعد «قطعی بودن دانش» در حد پایین بوده است و زیرمؤلفه‌های مرتبط با آن یعنی «اجتناب از ابهام» و «علم قطعی» نیز در حد پایین بوده است. معنای این یافته به‌طور کلی نشان می‌دهد که از دیدگاه اکثریت اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد، برخلاف یافت بالا، نظام باورهای معرفت‌شناختی آنها، کاملاً در جایگاه نظام باوری خام و سطح پایین قرار ندارد؛ یعنی به عبارتی اکثریت آنان معتقد شدند که دانش امری قطعی است، درحالی‌که اکثریت اعتقاد داشتند که دانش امری ساده است. به عبارتی در این بخش از یافته دو بُعد از نظام باوری خام یعنی ساده بودن دانش مورد تأیید قرار گرفته شده است و لیکن «قطعی بودن» دانش از نظر پاسخگویان مورد تأیید قرار نگرفته است.

از طرف دیگر وضعیت کلی باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی مذکور در بُعد «وابسته به منبع بودن دانش» به‌طور کلی در حد پایین بوده است و زیرمؤلفه‌های مربوطه شامل: «اتکاء به مراجع» و «عدم انتقاد از مراجع» نیز در حد پایین بوده است. معنای این یافته در تأیید، عدم قطعی تلقی کردن دانش در نزد پاسخگویان است که در سطوح بالا خاطر نشان گردید. به عبارتی، به‌طور کلی باید یادآور شد که بر مبنای نظام باورهای معرفت‌شناختی شومر که در آن دو بُعد اصلی، نظام باورهای افراد پیرامون دانش مطرح می‌گردد که شامل: ۱- جایگاه باورهای خام و سطح پایین و ۲- جایگاه باورهای «خبره»^۱ و سطح بالا می‌باشد؛ نظام باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد در یک بُعد آن یعنی «سادگی دانش» در ردیف نظام باورهای خام یا سطح پایین قرار دارد و لیکن در دو بُعد دیگر آن که شامل «قطعی بودن دانش» و «وابسته به منبع بودن دانش» می‌باشد، در ردیف نظام باورهای خبره یا سطح بالا قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

از اوایل دهه ۶۰ میلادی پژوهش‌هایی که با هدف تعیین نوع رابطه باورهای معرفت‌شناختی و متغیرهای یاددهی-یادگیری آغاز گردید. از جانب دیگر دستیابی به کیفیت مطلوب تدریس در گرو عوامل مختلفی است که از جمله مهم‌ترین آنها باورهای معرفت‌شناختی استادان و معلمان می‌باشد (پری، ۱۹۷۰؛ شومر، ۱۹۹۰؛ کانو، ۲۰۰۵ و فان، ۲۰۰۸). به استناد یافته‌های تحقیق حاضر در قالب نظریه شومر، دو بعد اصلی نظام باورهای معرفت‌شناختی وی یعنی: ۱- جایگاه باورهای خام و سطح پایین و ۲- جایگاه باورهای خبره و سطح بالا، باید گفت نظام باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد در یک بعد آن یعنی سادگی دانش، در ردیف نظام باورهای خام و سطح پایین قرار می‌گیرد. همچنین در بعد وابسته به منبع بودن دانش و زیرمؤلفه‌های آن که شامل: اتکاء به مراجع و عدم انتقاد از مراجع در سطح پایین می‌باشد، براساس پژوهش تایکل و همکاران (۲۰۰۵)،

می‌توان نتیجه گرفت که استادان موردنظر باید تحت آموزش‌های خاص قرار گیرند تا باورهای معرفت‌شناختی غیرکارآمد را تغییر دهند.

با توجه به این‌که محققان باورهای معرفت‌شناختی را دارای ماهیتی فرهنگی و اجتماعی می‌دانند (مانند بیول و الکساندر، ۲۰۰۶)؛ و همچنین این باورها از دیدگاه‌های تربیتی و روان‌شناختی تأثیر می‌پذیرند و این‌که توسعه و روشن‌سازی باورهای معرفت‌شناختی در تسهیل متغیرهای مربوط به سازمان‌دهی دانش علمی در ساختارهای شناختی و فرصت‌های یادگیری دانشجویان نقش اساسی دارد (الدر، ۲۰۰۲). تحقیق حاضر به‌منظور بررسی و مشخص کردن ارتباط باورهای معرفت‌شناختی استادان دانشگاه شاهد که طیف متفاوتی از نظر رشته علمی و تخصص دارا هستند، به اجرا درآمد. نکته قابل بحث آن است که بررسی باورهای معرفت‌شناختی معلمان و استادان مسبوق به سابقه است و یکی از مهم‌ترین تحقیق در این زمینه به (هاسوش، ۱۹۹۶) تعلق دارد. در توجه ویژه به تأثیر باورهای معرفت‌شناختی مدرسان در فرآیندهای یاددهی - یادگیری شده بود.

نکته‌ی قابل‌توجه دیگر آن است که یافته‌های تحقیق حاضر، مؤید یافته‌های محققانی بود که تأثیر جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی مدرسان را بر رویکردهای یادگیری اتخاذ شده توسط آنان را اذعان کرده بودند (به‌عنوان مثال: شومر، ۱۹۹۰ و کیزبلگونس و همکاران، ۲۰۰۹).

در خصوص یافته‌های ویژه تحقیق حاضر باید خاطر نشان کرد که استادان مورد پژوهش به‌طور کلی و بر طبق تقسیم‌بندی شومر از نظر مختصات معرفت‌شناختی در دسته دارندگان نظام باورهای معرفت‌شناختی سطحی و خام قرار دارند. فلذا لازم است در مورد علل غالب بودن چنین نگرشی تحقیق و تأمل بیشتری صورت گیرد. به ویژه با توجه به این‌که غالب اعضای هیأت علمی از دانش تلقی قطعی بودن و ساده بودن را صحنه گذاشته‌اند، می‌تواند نشانگر آن باشد که چون بخش عمده‌ای از استادان از رشته‌های فنی و پزشکی بودند، به جهت نگاه تیز و تونلی ناشی از پدیده‌های مورد مطالعه خود چنین برداشتی از دانش و معرفت داشته‌اند. چنان‌که در بین استادان علوم انسانی و علوم پایه این یافته مشاهده نگردید. همچنین مشخص گردید که این نوع نگرش به دانش با روش‌های تدریس فعال و ایجاد جو مثبت در کلاس رابطه معکوس دارد.

پیشنهادات

الف) پیشنهادات برای پژوهش‌های آتی

۱- بررسی عمیق‌تر هر یک از زیر مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهای تدریس استادان با استفاده مصاحبه‌های کیفی.

۲- بررسی و کنترل مجدد مؤلفه‌هایی که در دسته باورهای خام و سطح پایین قرار دارند و تأثیر منفی بر بازدهی تدریس استادان می‌گذارد.

۳- مقایسه باورهای معرفت‌شناختی و کاربرست الگوهای تدریس استادان دانشگاه شاهد با سایر دانشگاه‌ها.

۴- مقایسه و پژوهش در خصوص باورهای معرفت‌شناختی استادان با تأکید بر رشته‌های تحصیلی آنان و محتوای دروسی که تدریس می‌کنند.

۵- بررسی و تبیین رابطه باورهای معرفت‌شناختی اعضای هیأت علمی با سایر متغیرها مانند شیوه‌های ارزشیابی، ارتقاء علمی و رابطه استاد و دانشجو و ...

ب) پیشنهادهای کاربردی

۱- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اعضای هیأت علمی در خصوص آشنایی بیشتر آنان با مفاهیم باورهای معرفت‌شناختی و جنبه‌های مختلف آن که مرتبط با فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است.

۲- تبیین، انعکاس و بازخورد به اعضای هیأت علمی در خصوص نوع باورهای معرفت‌شناختی آنان در ارزشیابی آموزشی و تأثیری که جهت‌یابی معرفت‌شناختی آنان بر گزینش شیوه‌های تدریس و ارزشیابی دارد.

منابع

- اسمیت، فیلیپ. (۱۹۹۸). *فلسفه آموزش و پرورش*. مترجم: سعید بهشتی، تهران: شرکت به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- امامی، سها. (۱۳۷۷). *بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- ذوالفقار، محسن و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). «ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران». *مجله دانشور رفتار دانشگاه شاهد*، دوره ۱۱، شماره ۶ (ویژه مقالات علوم تربیتی ۲)، ۱۷-۲۸.
- ذوالفقار، محسن. (۱۳۷۵). *بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی (دانشگاه‌های شهر تهران)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۵). «رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، سال چهارم، شماره ششم، ۵۹-۸۱.
- سرایبی، حسن. (۱۳۷۲). *مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- غلامعلی‌لوانسانی، مسعود؛ ندا، ملت و کرم‌دوست، نوروزعلی. (۱۳۸۸). «نقش باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای پردازش اطلاعات و ساختار انگیزشی در تنظیم یادگیری». *مجله روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، دوره ۳۹، شماره ۳، ۴۷-۶۷.
- قربان‌چهرمی، رضا؛ غلامعلی‌لوانسانی، مسعود و رستگار، احمد. (۱۳۸۸). «ارایه مدلی برای اضطراب رایانه بر اساس باورهای معرفت‌شناختی و اهداف پیشرفت». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، سال ۳۹، شماره ۲، ۱۰۱-۱۲۲.
- لطیفیان، مرتضی؛ بشاش، لعیا؛ فروتن، صدیقه و سیف، دیبا. (۱۳۸۴). *تأثیر باورهای شناخت‌شناسی ریاضی بر رویکرد یادگیری*. هفتمین کنگره پژوهش‌های روانپزشکی در ایران، تهران: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شهید بهشتی.
- میلر، ماری و میلر، ویلبر. (۱۹۹۹). *راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها*. مترجم: ویدا امیری، چاپ چهارم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- Bromme, R.; Pieschl, S. and Stahl, E. (2009). "Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition". *Metacognition and Learning*, 5(1), 7-26.
- Buehl, M. (2008). *Assessing the multidimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures*. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 65-112). New York: Springer.

- Buehl, M. M. and Alexander, P. A. (2006). "Examining the dual nature of epistemological beliefs". *International Journal of Educational Research*, 45, 28-42.
- 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.
- Chen, J. A. and Pajares, F. (2010). "Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science". *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- Elder, A. D. (2002). *Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science*. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hakan, K. and Munire, E. (2011). "Profiling individual differences in undergraduates, Epistemological beliefs: Gender, Domain and grade differences". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 738-744.
- Hammer, D. and Elby, A. (2002). *On the form of a personal epistemology*. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2000). "Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- 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.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ravindran, B.; Grene, B. A. and Debacker, T. K. (2000). "Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs". *Department of Educational Psychology*, 22-32.
- Schommer-Aikins, M.; Duell, O. and Hutter, R. (2005). "Epistemological beliefs, mathematical problem solving beliefs, and academic performance of middle school students". *The Elementary School Journal*, 105(3), 290-304.
- Schommer, M. (1990). "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension". *Journal of educational psychology*, 82, 498-504.
- Shabani Varaki, B. (2003). "Epistemological Beliefs and Leadership Style among School Principals". *International Education Journal*, 4, 224-231.
- Tickle, E. L.; Brownlee, J. and Nailon, D. (2005). "Personal epistemological beliefs and transformational leadership behaviors". *The Journal of Management Development*, 24, 1-15.
- Yildiran, D.; Demirci, N.; Tuysuz, M.; Bektas, O. and Geban, O. (2011). "Adaptation of an epistemological belief instrument towards chemistry and chemistry lessons". *Procedia social and behavioral sciences*, 15, 3718-3722.