Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.۱۲(۶); ۲۰۱۹, ۱۲۷-۱۴۰

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۲، پاییز و زمستان۱۳۹۷، ۱۴۰-۱۲۷

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان[1]

Examining the Effects of Demographical Variables on Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs in Farhangian University

دکتر انسی کرامتی[2]

E. Keramati (Ph.D)

چکیده: باورهای معرفتی معلمان که در رفتار حرفه‌ای آن‌ها نقش مؤثری دارد؛ تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجومعلمان است. این پژوهش با استفاده از رویکرد کمّی و توسط روش پیمایشی انجام شد. جامعهٔ آماری شامل تمامی دانشجومعلمان رشتهٔ علوم تربیتی پردیس هاشمی‌نژاد مشهد (۵۶۲ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ است که بر اساس جدول مورگان ۲۲۸ نفر به‌عنوان نمونه تعیین و توسط روش تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست باورهای معرفتی با پایایی مطلوب (۰/۸۲) بود. یافته‌ها نشان داد: باورهای معرفتی دانشجویان در سطح نسبتاً بالایی قرار دارد. بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان برحسب سال تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری دیده نشد اما برحسب وضعیت تأهل تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین پیشرفت تحصیلی و باورِ معرفتی دانشجویان نیز رابطه‌ای وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: متغیرهای زمینه‌ای، باور معرفت‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، علوم تربیتی

Abstract: Teachers' epistemological beliefs play a crucial role in their professional behaviors. Different factors affect these beliefs. The purpose of this study is to examine the effects of demographical variables on pre-service teachers' epistemological beliefs. This study was carried out via qualitative approach and with the help of survey research method. The population included all the education pre-service teachers in Shahid Hashemi Nejad Campus in Mashhad (n=٥٦٢) in the academic year ٢٠١٦-٢٠١٧. The sample was selected based on Morgan Table (n=٢٢٨) and the method of random classification sampling. The data were gathered through Epistemic Beliefs Inventory (EBI). The results revealed that pre-service teachers' epistemological beliefs are at the rather high level. There is no significant relatsionhisp between pre-service teachers' academic year and their epistemological beliefs but there is a significant relatsionhisp between pre-service teachers' marital status and their epistemological beliefs. Again there is no relationship between the academic achievement of pre-service teachers' and their epistemological beliefs.

Keywords: demographical variables, epistemological beliefs, Farhangian University, education.

[1]. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰

۲.استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. رایانامه : e.keramati@cfu.ac.ir

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

معرفت‌شناسی به‌عنوان یکی از شاخه‌های مهم فلسفه، به مطالعهٔ ماهیت دانش و فرایند کسب آن می‌پردازد. شومر[۱](۱۹۹۰) باورهای معرفتی را آنچه افراد در مورد ابعاد منبع دانش، قطعیت دانش، ساختار دانش، کنترل دانش و سرعت یادگیری یا کسب دانش به آن‌ها باور دارند؛ تعریف کرده است. ایجاد پیوند مفهومی بین باورهای معرفتی و دانش‌اندوزی و مطالعهٔ روابط این دو در عرصهٔ تعلیم و تربیت بسیار ضروری است. هوفر (به نقل از مختاری، داورپناه و آهنچیان، ۲:۱۳۹۲) به سه دلیل عمده در مورد چنین ضرورتی اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: الف)معرفت‌شناسی توسعه‌ای است و هدف آموزش هم توسعهٔ همه‌جانبهٔ فراگیران است. ب) معرفت‌شناسی در قالب باورهای اثرگذار بر روند یادگیری وجود دارد. ج) باورهای معرفتی به لحاظ نظری و عملی در تمام فعالیت‌های یادگیری و منابع آموزشی حضور عینی و ضمنی دارند. در این میان هرچند تاکنون پژوهش‌های متعددی در مورد باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان و دانشجویان در ایران انجام‌شده است اما هیچ‌گاه به بررسی باورهای معرفت‌شناسی معلمان یا مدرسان آن‌ها در عرصهٔ تعلیم و تربیت توجهی نشده است. درحالی‌که بررسی باورهای معرفت‌شناسی در معلمان، دارای اهمیت قابل‌توجهی است، زیرا نه‌تنها باورها و نگرش‌های یک معلم به‌عنوان نوعی راهنما در درک مسئولیت‌های حرفه‌ای وی و چگونگی انجام آن‌ها (مؤثر) هستند (اونن، ۲۹۳:۲۰۱۱)؛ بلکه باورها و ویژگی‌های شخصی معلمان نیز تأثیر قابل‌توجهی بر شخصیت و دیدگاه‌های دانش‌آموزان آن‌ها دارد. معلمان همواره از فراگیران می‌خواهند که به لحاظ شناختی – نه‌فقط رفتاری- در امور تحصیلی درگیر شوند. یعنی از آن‌ها می‌خواهند که در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورداستفاده قرار دهند که فهم ایشان از مطالب را به حداکثر برساند (زارع و رستگار، ۱۳۹۱: ۳۸۹)؛ اما در این زمینه این سؤالات مطرح است که خود آن‌ها به‌عنوان الگوی دانش‌آموزان یا دانشجویان تا چه میزان از باورهای معرفت‌شناسی پیچیده و سطح بالایی برخوردار هستند؟ و چه عواملی

[۱] Schommer

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در رشد باورهای معرفتی آن‌ها می‌تواند تأثیرگذار باشد؟ اهمیت پاسخگویی به چنین سؤالاتی به‌ویژه ازآن‌روست که تفاوت‌های موجود در روش‌ها و رویکردهای متنوع تدریس، نظریه‌ها و اعمال تربیتی معلمان بیش از هر چیز به معرفت‌شناسی آن‌ها برمی‌گردد – مثلاً اینکه چه چیزی معنا دارد تا یاد داده شود و دانسته شود– و زمانی که این مباحث معرفت‌شناسی روشن گردید، آنگاه فرد می‌تواند به قضاوت بنشیند و نظریه‌ها و اعمال خود را موردسنجش قرار دهد (سمیعی شیردره و کمالی، ۱۳۹۵: ۲).

مطالعهٔ پیشینهٔ پژوهشی در پاسخ به دو سؤال مطرح‌شده بیانگر دو دیدگاه کاملاً متفاوت است. به‌نحوی‌که از یک‌سو برخی از پژوهشگران مانند خدابنده‌لو، سبحانی‌نژاد و فرمهینی فراهانی (۱۳۹۳: ۸۰) معتقدند که کیفیت باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحت تأثیر کیفیت محیط تحصیلی آن‌ها قرار دارد –یعنی با توجه به آثار ضمنی، پنهان و آشکار رفتار و کنش‌های مدرسان و دانشجویان، روش‌های تدریس، نظام تشویق و ارزشیابی، مواد درسی و محتوا، ساختار ظاهری و قوانین و مقررات حاکم در دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی، طیفی از باورهای معرفت‌شناختی از ساده تا پیچیده در ابعاد مختلف دانش و یادگیری در مخاطبان آن محتمل است، بنابراین از دانشگاه انتظار می‌رود با عملکرد مناسب در عوامل متعددِ دخیل در یادگیری‌های آشکار و پنهان دانشجویان، باور معرفت‌شناختی سطح بالا و عالمانه‌ای در آنان ایجاد کند–از سویی دیگر بسیاری از پژوهشگران معتقدند که متغیرهای زمینه‌ای در این زمینه نقش بسیار برجسته‌تری ایفا می‌کنند. متغیرهایی که تا کنون در این رابطه مورد بررسی قرارگرفته عبارت‌اند از: جنسیت (مرزوقی و فولادچنگ و شمشیری، ۲۰۰۸؛ مختاری، داورپناه و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ برزگربفرویی،۱۳۹۳؛ نبر[۱] و شومر، ۲۰۰۲؛ چن و پاجار[۲]،۲۰۱۰؛ اوزکن و تکایا[۳]،۲۰۱۱ و عراقی زاده و جدیدی[۴]،۲۰۱۶)، فرایندهای تفکر و استدلال مانند حل

[۱] Neber
[۲] Chen and Pajare
[۳] Ozkan and Tekkaya
[۴] Araghizadeh & Jadidi

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مسئله و پردازش اطلاعات (رضایی،۱۳۹۰؛ استاثوپولو و وزنیادو ، ۲۰۰۷ و تمل[۱]،۲۰۱۶) پیشرفت تحصیلی (رضایی و پاشایی،۱۳۸۹؛ برزگر بفرویی،۱۳۹۳؛ مددپور، محمدی‌فر و رضایی،۱۳۹۵؛ براتن واسترومسو[۲]، ۲۰۰۵)، رشته و پایهٔ تحصیلی (مرزوقی و فولادچنگ و شمشیری،۲۰۰۸؛ شعبانی ورکی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۸؛ مختاری، داورپناه و آهنچیان،۱۳۹۲ ؛برزگربفرویی ،۱۳۹۳؛ آرسلانتس[۳] ،۲۰۱۶وکروکس[۴]،۲۰۱۷)، وضعیت تأهل(شعبانی ورکی و حسین قلی زاده،۱۳۸۸)، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی(سیف، رضویه و لطیفیان،۱۳۸۶؛ لواسانی، ملت و کرمدوست،۱۳۸۸ و مددپور، محمدی فر و رضایی،۱۳۹۵)، خود تنظیمی (براتن و استرومسو، ۲۰۰۵)، اضطراب امتحان (لواسانی، ملت و کرمدوست، ۱۳۸۸) سابقهٔ کاری و مدرک تحصیلی (کهن، شعبانی ورکی و رحیم نیا، ۱۳۸۸) رویکردهای یادگیری (خدابنده‌لو، سبحانی‌نژاد و فرمهینی فراهانی،۱۳۹۳و هبسا و همکاران[۵] ،۲۰۱۳)، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و سرمایهٔ فرهنگی (ترات واین ولادکه، ۲۰۰۷؛ اوزکن و تکایا، ۲۰۱۱)، نگرش نسبت به تدریس و رویکرد آموزشی (چان و الیوت[۶]،۲۰۰۴؛ آی پی[۷]،۲۰۱۱؛ اونن[۸]،۲۰۱۱؛ تزچی، اردنر و اتیچی[۹]،۲۰۱۶ و سان[۱۰] ۲۰۱۷) و قومیت و ملیت (هبسا و همکاران، ۲۰۱۳).

با توجه به دو دیدگاه متفاوتی که در مورد عوامل مؤثر بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان وجود دارد و پذیرش این واقعیت که تغییرات اخیر برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی تربیت‌معلم در ایران، تأثیر قابل‌توجهی در رشد تفکر و تأمل دانشجومعلمان داشته است (مشکی باف مقدم، محمودزاده و رزمیان فیض آبادی، ۱۳۹۴؛ رضایی، ۱۳۹۵، دادی و جنت‌آبادی، ۱۳۹۵؛ نصرالهی، اناری‌نژاد و خرم بخت،

---

[۱] Temel
[۲] Braten and Stromso
[۳] Arslantas
[۴] Crooks
[۵] Habsah
[۶] Chan & Elliott
[۷] Aypay
[۸] Onen
[۹] Tezci, Erdener & Atici
[۱۰] Sun

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۱۳۹۵ و کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین در این پژوهش به چگونگی باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلمان این دانشگاه و تأثیر متغیرهای زمینه‌ای در این رابطه پرداخته خواهد شد. درواقع در این پژوهش سؤال و فرضیه‌های زیر به‌طور مشخص بررسی خواهند شد:

۱) باورهای معرفتی و ابعاد آن در دانشجویان رشتهٔ علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

۲) بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی با توجه به سال تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

۳) بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی با توجه به وضعیت تأهل آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

۴) بین ابعاد باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی و میانگین پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد.

پیشینهٔ پژوهش

ریشهٔ توجه به موضوع باورهای معرفت‌شناسی یا معرفت‌شناختی به قرن‌ها قبل بازمی‌گردد. به‌نحوی‌که در سال ۱۶۵۱ متفکری انگلیسی به نام توماس هابز[۱] بیان کرد که اعمال افراد ناشی از باورها و اعتقادات آن‌هاست. سپس این ایده توسط محققان علوم اجتماعی و انسانی موردتوجه قرار گرفت و منجر به تولید دانش در مورد باورهای معرفتی و نقش آن‌ها در یادگیری شد (ماراویل و گومز[۲]، ۲۰۱۵). به‌ویژه روانشناسان و مربیان از دهۀ ۱۹۶۰به مطالعهٔ معرفت‌شناسی، نحوهٔ رشد باورهای معرفتی و بررسی تأثیر آن بر یادگیری علاقه‌مند شدند (پینتریچ و شانک[۳]، ۲۰۰۲).

یکی از موضوعات موردتوجه در مورد باورهای معرفت‌شناسی، مربوط به ابعاد تشکیل‌دهندهٔ آن است. به‌عنوان‌مثال شومر (۱۹۹۴) باورهای معرفتی را شامل چهار بُعد

[۱] Thomas Hobbes
[۲] Maravilla and Gomez
[۳] Pintrich & Schunk

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌دانست که هر بُعد دارای طیفی از ساده تا پیچیده است. این ابعاد عبارت‌اند از: توانایی یادگیری[۱] (با طیفی از ثابت بودن از زمان تولد در برابر تغییرپذیری در طول زندگی)؛ ساختار دانش[۲](با طیفی از دانش به صورت تکه‌هایی مجزا و بدون ابهام در برابر دانش به‌عنوان یک کل و ارتباط درونی بسیار زیاد اجزای آن)؛ سرعت یادگیری[۳](با طیفی از سریع و آنی به دست آمدن دانش در برابر تدریجی بودن) و قطعیت دانش[۴](با طیفی از پذیرش مطلق و بدون تغییر و تحول دانش در برابر نسبی و تحول‌پذیر بودن آن). اما باورهای معرفتی مطرح‌شده توسط هوفر و پینتریچ[۵](۱۹۹۷) از دو بُعد تشکیل‌شده است. که یکی از آن‌ها به ماهیت دانش (دانش چیست؟) و دیگری به فرایند دانش (دانش چگونه کسب می‌شود؟) می‌پردازد. با توجه به اینکه عمدهٔ پژوهش‌های انجام‌شده در مورد ابعاد باورهای معرفت‌شناسی، دیدگاه شومر را به دلیل جامع بودن مورداستفاده قرارداده‌اند؛ در این پژوهش نیز چنین دیدگاهی اتخاذشده است.

توجه به ابعاد باورهای معرفت‌شناسی ازنظر روش‌های مورداستفاده در اندازه‌گیری آن، دارای اهمیت است. زیرا با توجه به اینکه از دیدگاه پژوهشگران مختلف، ابعاد باورهای معرفت‌شناختی متفاوت است؛ بنابراین ابزارهای متنوعی نیز برای ارزیابی آن‌ها تاکنون مورداستفاده قرارگرفته است. کدیور، تنها و فرزاد (۲۵۲:۲۳۹۱) در این زمینه بر این باوراند که «درحالی‌که پژوهشگران اولیه باورهای معرفت‌شناسی را از یک بُعد کلی و از طریق مصاحبه مورد بررسی قرار می‌دادند، با مطالعات شومر(۱۹۹۰) باورهای معرفت‌شناسی در ابعاد کم‌وبیش مستقل و با استفاده از پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت». درواقع هرچند نوعی چرخش رویکردی از کیفی به کمّی درزمینهٔ پژوهش‌های معرفت‌شناسی ایجادشده که متأثر از ابعاد تشکیل‌دهندهٔ باورهای معرفت‌شناسی از دیدگاه پژوهشگران است؛ اما همان‌طور که استاثوپولو و وزنیادو[۶] (۲۰۰۷) نیز بیان

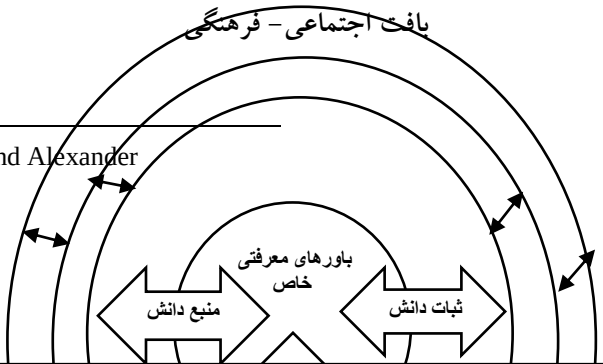
---

[۱] the ability to learn
[۲] the structure of knowledge
[۳] the learning speed
[۴] the certainty of knowledge
[۵] Hofer and Pintrich
[۶] Stathopoulou and Vosniadou

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌کنند: ابزارهای کمّی معمولاً باورهای معرفت‌شناختی را به‌عنوان پیوستاری بین دو قطب (قطعیت در برابر نسبت دانش) همراه با یک توالی سلسله مراتبی از اعداد (مانند طیف لیکرت) در نظر می‌گیرند. ابزارهای کیفی نیز مانند مصاحبه‌ها یک نظام کم‌وبیش سلسله مراتبی را در مورد باورهای معرفت‌شناختی موردتوجه قرار می‌دهند. بنابراین در تمام ابزارها، تغییراتی رشدی در باورهای معرفت‌شناختی بر اساس سلسله مراتبی از موقعیت‌ها یا مراحل یا سطوح رخ می‌دهد و صرف‌نظر از ابزارها و مدل‌های متفاوت موجود، توالی سلسله مراتبی باورهای معرفت‌شناختی، بیانگر رشدِ آن‌ها از حالت دوقطبی و مطلق‌نگر و دیدگاه‌های عینی به سمت دیدگاه‌های بافت‌محور، نسبی‌گرا، ذهنی، سازنده‌گرا و ارزیابانه از دانش و فرایندِ دانستن است.

از دیگر موضوعات مهم در مورد باورهای معرفت‌شناسی مربوط به چندلایه بودن آن‌ها است. بوئل و الکساندر[1](۲۰۰۶)در این زمینه بیان می‌کنند که باورهای معرفت‌شناختی چندبُعدی، چندلایه و تعاملی هستند. آن‌ها مدلی از روابط متقابل بین باورهای معرفت‌شناختی خاص (مبتنی بر یک‌رشتهٔ تخصصی)و عمومی یا عام (به‌طورکلی و فارغ از رشته تخصصی)را ارائه داده و توضیح می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی خاص بر اساس باورهای معرفت‌شناختی عام تدوین‌شده‌اند و وقتی باورهای معرفت‌شناختی عام در یک سطح بسیار دقیق مورد ارزیابی قرار گیرند، باورهای معرفت‌شناختی خاص ظهور می‌کنند.



[1] Buehl and Alexander

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

نظام باورها

باورهای معرفتی عام

شکل(۱): روابط متقابل بین باورهای معرفت‌شناسی عام و خاص (منبع: بوئل و الکساندر،۲۰۰۶:۳۰)

همان‌طور که در شکل(۱) نیز قابل‌ملاحظه است باورهای معرفت‌شناختی تنها یک زیرمجموعه از مجموعه باورهای متعدد (مانند باور در مورد توانایی، خود، یادگیری و...) یا نظام باورهایی است که افراد در یک بافت مشخص دارا هستند؛ به‌علاوه باورهای معرفت‌شناختی به‌نوبهٔ خود دارای لایه‌های متعدد (دانش به‌عنوان یک سازهٔ عمومی یا انواع خاصی از دانش) و ابعادِ متفاوت (ازنظر ساختار، ثبات و منبع) هستند که این ابعاد می‌تواند در یک یا هر دولایهٔ (عمومی و خاص) وجود داشته باشند، همچنین بر اساس شکل (۱)، باورهای معرفت‌شناختی تعاملی بوده و این تعاملات در هر یک از لایه‌ها و بین آن‌ها می‌تواند رخ دهد.

تا کنون پژوهش‌های متعددی در مورد باورهای معرفت‌شناختی و عوامل تأثیرگذار بر آن انجام‌شده است که معروف‌ترین آن‌ها متعلق به ویلیام پری[۱](۱۹۷۰) است. وی

[۱] William Perry

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به‌عنوان یک روانشناس تربیتی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در دانشگاه هاروراد به بررسی شخصیت دانشجویان پرداخت و یافته‌های پژوهشی حاصل از مصاحبه‌های وی منجر به تدوین مدلی شد که بیانگر وقوع نوعی تغییر مفهومی در دیدگاه دانشجویان نسبت به دانش و ساختن آن در فاصلهٔ زمانی ثبت‌نام در دانشگاه تا فارغ‌التحصیلی آن‌ها بود. ویلیام پری برای باورهای معرفتی دانشجویان در طول تحصیل در دانشگاه چهار سطح از ساده به پیچیده قائل است که عبارت‌اند از: دوگانه نگری[۱](بیانگر دیدگاهی دوقطبی نسبت به واقعیت، به شکل درست و نادرست است و زمانی که در این مرحله، میان انتخاب درست و نادرست تردید وجود داشته باشد؛ متخصصان به انتخاب درست فرد کمک می‌کنند)، چندگانه نگری[۲](در این سطح دیدگاه‌های متفاوتی در مورد واقعیت پذیرفتنی است و افراد فکر می‌کنند که تحقیقات آتی پاسخ صحیحی را برای مسائل کنونی خواهند یافت)، نسبی‌گرایی موقعیتی[۳] (در این سطح تمام دانش‌ها به‌عنوان ساختاری انسانی در نظر گرفته می‌شوند که قطعی نیست؛ هیچ‌کدام بر دیگری برتری ندارند و ممکن است که نادرستی آن‌ها تأیید شود. به عبارتی دانش‌هایی وجود دارند که ما هنوز آن‌ها را نمی‌دانیم) و کاربرد نسبی‌گرایی[۴] (فرد می‌پذیرد که قطعیت یا حقیقت مطلقی وجود ندارد و سپس ضمن پذیرش یک دیدگاه مشخص در مورد واقعیت، کیفیت و تناسب سایر دیدگاه‌های دیگر در مورد واقعیت را بر اساس دیدگاه اخذشده مورد بررسی و قضاوت قرار می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر فرد در این سطح می‌پذیرد که دانش‌هایی وجود دارند که ممکن است هیچ‌گاه آن‌ها را ندانیم). پری تأکید می‌کند که در سطح آخر تعادلی میان فرایندهای تفکر عینی و انتزاعی ایجاد می‌شود و این سطح تنها توسط عدهٔ اندکی قابل‌دستیابی است (ترات واین و لادکه[۵]، ۲۰۰۷: ۳۵۰).

---

[۱] dualism
[۲] multiplicity
[۳] contextual relativism
[۴] commitment within relativism
[۵] Trautwein and Ludtke

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پس از پری (۱۹۷۰) مطالعات متعددی در راستای شناسایی عوامل مؤثر بر باورهای معرفت‌شناسی و رشد آن‌ها انجام شد که مطالعه آن‌ها بیانگر چند نکته است. اول اینکه این باورها با متغیرهای متفاوتی دارای ارتباط هستند اما نتایج پژوهشی متفاوت در مورد ارتباط یا عدم ارتباط در این زمینه که توسط پژوهشگران گزارش‌شده است؛ احتمالاً ناشی از بافت پژوهش آن‌ها می‌باشد. به‌عنوان‌مثال برخی از مطالعات (شومر، ۱۹۹۴؛ چان و ساچز، ۲۰۰۱) نشان داده‌اند که باور به دانش ساده با استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده همبستگی منفی دارد اما پژوهش‌های دیگر (مانند محمدی، ۱۳۸۰) به ارتباط مثبت بین باورِ قطعی بودن علم و پیشرفت تحصیلی و خودگردانی در یادگیری اشاره‌کرده‌اند؛ دوم همان‌طور که بندیکسن و رول[۱] (۲۰۰۴) نیز بیان می‌کنند، صرفاً در موارد معدودی (مثل هوفر، ۲۰۰۱) نتایج پژوهشی حاکی از عدم رشد باورهای معرفتی دانشجویان با افزایش سال‌های تحصیل آن‌ها در محیط دانشگاه است. درواقع تقریباً همهٔ پژوهشگران معتقدند که افزایش زمان آموزش- و نه لزوماً افزایش سن – منجر به پیچیده‌تر شدن باورهای معرفتی دانشجویان می‌شود. زیرا فرایندهای تعلیم و تربیتی دارای پتانسیلی است که می‌تواند برای رشد باورهای معرفتی محرک لازم را فراهم کند. سوم اینکه برخی پژوهشگران اولیه مانند شومر (۱۹۹۰)معتقد بودند که باورهای معرفت‌شناختی عمومی[۲]هستند؛ در مقابل برخی مانندکالدرهد[۳] (۱۹۹۶، به نقل از هوفر و سیناترا[۴]، ۲۰۱۰) نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی خاص و محدود به یک رشتهٔ تحصیلی و موضوع درسی[۵] می‌باشند. بوئل و الکساندر (۲۰۰۶) نیز باورهای معرفت‌شناختی را شامل دودستهٔ عمومی و خاص می‌دانند. بر اساس چنین دیدگاهی می‌توان به‌عنوان‌مثال پژوهش‌های انجام‌شده توسط (کدیور، تنها و فرزاد،۱۳۹۱؛ استاثوپولو و وزنیادو ،۲۰۰۷؛ استال و بروم[۶]،۲۰۰۷؛ اونن،۲۰۱۱؛ هالینگ[۱]،۲۰۱۴؛ عراقی

[۱] Bendixen & Rule
[۲] general epistemological beliefs
[۳] Calderhead
[۴] Hofer & Sinatra
[۵] specific epistemological beliefs
[۶] Stahl & Bromme

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

زاده و جدیدی،۲۰۱۶ و زورلو[۲]، ۲۰۱۷) را که به بررسی باورهای معرفت‌شناسی در یک‌رشتهٔ تحصیلیِ خاص مانند فیزیک، ریاضی، زیست‌شناسی، شیمی و زبانِ انگلیسی پرداخته‌اند را از پژوهش‌های انجام‌شده توسط (رضایی و پاشایی،۱۳۸۹؛ زارع و رستگار، ۱۳۹۱؛ برزگربفرویی، ۱۳۹۳؛ ایلماز و کایا[۳]، ۲۰۱۰؛ ماراویل و گومز، ۲۰۱۵؛ آرسالنتاس، ۲۰۱۶ و کروکس، ۲۰۱۷) که به بررسی باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بدون تفکیک رشته‌ای پرداخته‌اند؛ متمایز نمود. چهارم برخی پژوهشگران نیز به بررسی چگونگی باورهای معرفتی در میان یک صنف خاص پرداخته‌اند. به‌عنوان‌مثال کوهن، چنی و واین استاک[۴] (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که پژوهش‌های موجود در مورد باورهای معرفتی، بیانگر آن است که عقاید معلمان در سه دسته ازنظر پیچیدگی قرار می‌گیردکه عبارت‌اند از: مطلق‌نگر[۵]،چندگانه‌نگر[۶] و ارزیابانه‌نگر[۷]. معلمان مطلق‌نگر به تدریس به‌عنوان«عمل انتقال دانش از یک متخصص به یادگیرنده بی‌تجربه می‌نگرند». ازنظر یادگیرنده، جهانی سیاه‌وسفید همراه با تنها یک پاسخ صحیح وجود دارد که کاملاً صریح و فاقد هرگونه ابهامی است. حقیقت قابل‌اثبات شدن است و دانش در دست یک عامل بیرونی یعنی متخصص قرار دارد. در دیدگاه چندگانه‌نگر، «تأکید بر غنای محیط یادگیری است تا به دانش‌آموزان اجازه دهد دانش خود را بسازند». دانش از دیدگاه متخصصان زیاد موردتوجه نیست و به‌جای آن دانش به‌عنوان امری ذهنی و موقت نگریسته می‌شود. نسبی‌گرایی، گفتگو و استفاده از مدل‌های یادگیری ساختارگرایانه از ویژگی‌های برجستهٔ معلمان دارای این دیدگاه است. در دیدگاه ارزیابانه به دانش که نسبی‌گرایی تأملی[۸] نیز نامیده می‌شود، «محیط یادگیری از ساختن گروهی دانش توسط

---

[۱] Huling
[۲] Zorlu
[۳] Yilmaz & Kaya
[۴] Kuhn, Cheney & Weinstock
[۵] absolutist
[۶] multiplisit
[۷] evaluativist
[۸] reflective relativist

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دانش‌آموزان حمایت می‌کند». در چنین کلاس‌های درسی، معلمان فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا آن‌ها منابع دانشی دیگری را که عموماً خارج از برنامهٔ درسی معمول قرار دارد؛ به‌عنوان مکمل کشف کنند. بنابراین دانش در این دیدگاه وابسته به موقعیت یا بافت[۱] است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی است که با رویکرد کمّی و توسط روش پیمایشی انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل تمامی دانشجومعلمان رشتهٔ علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد در سال تحصیلی۱۳۹۶-۱۳۹۵بودند که تعداد آن‌ها برابر با ۵۶۲ نفر بود. بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۲۸ نفر به‌عنوان نمونه تعیین و توسط روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی(برحسب سال تحصیلی) انتخاب شدند. جدول(۱) بیانگر نمونهٔ پژوهشی می‌باشد.

جدول(۱): نمونهٔ پژوهشی به تفکیک سال تحصیلی و وضعیت تأهل

متغیر	سطوح متغیر	فراوانی	درصد
سال تحصیلی	اول	۴۷	۲۱
	دوم	۱۶	۷
	سوم	۲۴	۱۰
	چهارم	۱۴۱	۶۲
وضعیت تأهل	مجرد	۹۹	۴۳
	متأهل	۱۲۹	۵۷

در این پژوهش از فهرست باورهای معرفتی[۲] استفاده شد که یک پرسشنامه ۲۸ گویه‌ای در قالب طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است که این ابزار توسط اسچرا، بندیکسن و دونکله[۳](۲۰۰۲)تدوین شد و در مقایسه با پرسشنامهٔ معروف باورهای معرفت‌شناختی شومر ضمن کم بودن تعداد گویه‌های آن، از ثبات و دقت بیشتری برخوردار است. این

[۱] context-dependent knowledge
[۲] Epistemic Beliefs Inventory (EBI)
[۳] Schraw, Bendixen & Dunkle

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ابزار بر اساس پنج بُعد (شامل ثبات دانش، ساختار دانش، منبع دانش، سرعت کسب دانش، کنترل برکسب دانش) باورهای معرفت‌شناختی فرد را موردسنجش قرار می‌دهد. روایی و پایایی این پرسشنامه نیز توسط مختاری، داورپناه و آهنچیان (۱۳۹۲) مورد بررسی قرارگرفته و درحد مطلوب(۷۹/.) گزارش‌شده است. در این پژوهش نیز حاصلِ میزانِ آلفایِ محاسبه‌شده توسط پژوهشگر۸۲/. است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یافته‌ها

در پاسخ به این سؤال که«باورهای معرفتی و ابعاد آن در دانشجویان رشتهٔ علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟» از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد.

جدول(۲): شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی در مورد باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان و ابعاد آن

ابعاد باورها	میانگین	انحراف معیار	t	درجهٔ آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	حد پایین	حد بالا
ثبات دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۱۶/۶۴	۲/۲۷	۱۰/۹۶	۲۲۷	۰/۰۰۱	۱/۶۴	۱/۳۵	۱/۹۴
ساختار دانش (میانگین فرضی: ۲۱)	۲۰/۹۴	۲/۹۵	۲/۲۹	۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۴۴	۰/۳۲
منبع دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۱۵/۶۷	۲/۶۰	۳/۹۲	۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۰/۳۳	۱/۰۱
سرعت کسب دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۲۰/۰۳	۲/۳۳	۳۲/۵۲	۲۲۷	۰/۰۰۱	۵/۰۳	۴/۷۳	۵/۳۴
کنترل برکسب دانش (میانگین فرضی: ۱۸)	۱۸/۶۲	۳/۰۱	۳/۱	۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۲۳	۱/۰۲
مجموع ابعاد باورها (میانگین فرضی: ۸۴)	۹۱/۹۳	۷/۹۱	۱۵/۱۳	۲۲۷	۰/۰۰۱	۷/۹۳	۶/۹۰	۸/۹۶

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

همانطورکه در جدول (۲) نیز قابل‌مشاهده است: میانگین دانشجویان در بُعد سرعت دانش، بیش از سایر ابعاد می‌باشد. همچنین میانگین تمام ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (به‌جز ساختار دانش) اندکی بیشتر از میانگین مفروض است. برای آزمون فرضیه اول مبنی بر اینکه «بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی با توجه به سال تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد»؛ چون نتایج آزمون لوین (<۰/۰۵) بیانگر همگنی واریانس‌ها بود بنابراین در ادامه از آزمون آنوا استفاده شد.

جدول(۳): نتایج آزمون آنوا در مورد تفاوت باور معرفت‌شناختی دانشجویان برحسب سال تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۱۵/۹۰۲	۳	۳۸/۶۳۴	۰/۶۱۴	۰/۶۰۷
درون‌گروهی	۱۴۱۰۲/۱۱۱	۲۲۴	۶۲/۹۵۶		
مجموع	۱۴۲۱۸/۰۱۳	۲۲۷			

چنانچه جدول (۳) نشان می‌دهد بین سال‌های تحصیلی و باور معرفت‌شناختی دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه دوم مبنی بر اینکه «بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی برحسب وضعیت تأهل آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد»، از آزمون تی مستقل استفاده شد. .

جدول(۴): شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی در مورد باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان برحسب وضعیت تأهل

متغیر	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	حد پایین	حد بالا
وضعیت تأهل	متأهل	۹۹	۹۱/۰۵	۸/۰۴	۳/۱۸	۲۲۶	۰/۰۰۱	۱/۵۶	۱/۲۰	۱/۶۸
	مجرد	۱۲۹	۹۲/۶۱	۷/۷۷						

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

همان‌طور که جدول (۴) نیز نشان می‌دهد: میانگین دو گروه متأهل و مجرد هرچند بسیار شبیه به هم است-که حاکی از رقابت شدید بین دانشجویان می‌باشد- اما ازنظر آماری نیز در سطح (۰/۰۱) معنادار می‌باشد. به‌نحوی‌که میانگین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان مجرد نسبت به متأهل بیشتر است.

برای آزمون سومین فرضیهٔ پژوهشی مبنی بر اینکه «بین ابعاد باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی و میانگین پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد» از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول(۵): شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون همبستگی در مورد رابطهٔ باورهای معرفت‌شناختی و پیشرفتِ تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- ثبات دانش	۱۶/۶۹	۲/۲۷	-				
۲-ساختار دانش	۲۰/۹۴	۲/۹۵	۰/۰۲۹*	-			
۳- منبع دانش	۱۵/۶۷	۲/۶۰	۰/۳۵۷**	۰/۰۸۰	-		
۴- سرعت کسب دانش	۲۰/۰۳	۲/۳۳	-۰/۰۳۳	۰/۳۵۸**	۰/۴۰۸**	-	
۵-کنترل بر کسب دانش	۱۸/۶۲	۳/۰۱	۰/۰۴۴	۰/۲۱۵**	۰/۲۰۲**	۰/۳۱۱**	-
۶-پیشرفت تحصیلی	۱۸/۳۸	۰/۷۸	۰/۰۲۸	۰/۰۳۹	-۰/۱۱۸	۰/۰۸۳	۰/۶۹

آزمون دو دامنه *P<۰/۰۵, **P<۰/۰۱

همان‌طور که یافته‌های جدول (۵) نیز نشان می‌دهد پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با هیچ‌یک از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها همبستگی یا رابطهٔ معنادار ندارد. درحالی‌که دانشجویان این دانشگاه از پیشرفت تحصیلی بسیار خوبی برخوردار هستند به‌نحوی‌که بر اساس جدول (۶) می‌توان معدل دانشجویان را در سه طبقه قرارداد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول (۶) طبقه‌بندی نمونهٔ موردمطالعه ازنظر میانگین پیشرفت تحصیلی(معدل کل)

متغیر	میانگین پیشرفت تحصیلی			
	۱۷/۵- ۱۶	۱۸/۵- ۱۷/۵	۱۸/۵- ۲۰	مجموع
فراوانی	۸۲	۱۰۰	۱۳۲	۳۱۴
درصد	۲۶	۳۲	۴۲	۱۰۰

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج به‌دست‌آمده از اطلاعات توصیفی بیانگر آن است که تناسبی میان تعداد پذیرش دانشجو در سال‌های متوالی وجود ندارد. به‌نحوی‌که در بدو تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) تعداد زیادی دانشجو گزینش شدند اما این تعداد با توجه به محدودیت امکانات دانشگاه در سال‌های بعد بسیار کاهش یافت. همچنین بیشتر دانشجویان این دانشگاه (۵۷ درصد) متأهل هستند که دلیل آن می‌تواند امنیت آن‌ها ازنظر شغلی در وضعیت اقتصادی کنونی نسبت به سایر دانشجویان در دانشگاه‌های دیگر باشد.

یافته‌های به‌دست‌آمده در پاسخ به سؤال پژوهشی مبنی بر چگونگی باورهای معرفتی در دانشجویان علوم تربیتی بیانگر آن است که میانگین دانشجویان در بُعد سرعت دانش، بیش از سایر ابعاد می‌باشد. همچنین میانگین تمام ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (به‌جز ساختار دانش) اندکی بیشتر از میانگین مفروض است و ازاین‌رو می‌توان گفت سطح باورهای معرفت‌شناسی دانشجومعلمان در این پژوهش، نسبتاً بالا و پیچیده است. به‌نحوی‌که ازنظر «بُعد ثبات» آن‌ها بیشتر باور دارند که دانش پیچیده، فاقد پاسخ مشخص و دارای ویژگی تغییرپذیری است. ازنظر «بُعد ساختار» دانش از مجموعه‌ای اطلاعات منسجم و مرتبط باهم تشکیل‌شده است. ازنظر «بُعد منبع» دانش صرفاً در احاطهٔ مراجع دارای صلاحیت (مدرسان و متخصصان) قرار ندارد و دانشجویان می‌توانند از منابع دیگر به‌ویژه تفسیر فردی خود نیز استفاده کنند. ازنظر بُعد

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

«سرعت کسب» معتقدند که یادگیری دانش به‌سرعت اتفاق نمی‌افتد و نیاز به مداومت و تلاش تدریجی دارد. ازنظر «بُعد کنترل بر کسب دانش» نیز معتقدند که توانایی یادگیری امری ذاتی و غیرقابل تغییر نیست بلکه توانایی یادگیری با کسب تجربه بیشتر، افزایش یافته و آن‌ها قادرند سرعت یادگیری خود را کنترل کنند. هرچند پژوهشی در مورد باورهای معرفتی دانشجومعلمان در ایران تاکنون انجام‌نشده است اما یافته‌های این جدول به‌طورکلی همسو با یافته‌های پژوهشی پژوهشگرانی (مانند چان و الیوت، ۲۰۰۴؛ براتن واسترومسو، ۲۰۰۴؛ آی پی، ۲۰۱۰؛ سیلان، آرماگن و بکتس[۱]، ۲۰۱۶) است که دریافتند دانشجومعلمان از باورهای معرفتی سطح بالایی برخوردار هستند.

یافته‌های مربوط به فرضیهٔ اول پژوهشی در مورد تفاوت بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان با توجه به سال تحصیلی آن‌ها نشان می‌دهد که بین سال‌های تحصیلی و باور معرفت‌شناختی دانشجومعلمان نیز تفاوت معناداری وجود ندارد. در مورد این یافته نتایج متفاوتی تاکنون گزارش‌شده است؛ به‌نحوی‌که شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۸) نیز به چنین نتیجه‌ای رسیده‌اند. هوفر(۲۰۰۱) نیز دریافت که باورهای معرفت‌شناختی بسیاری از دانشجویان (نه همهٔ آن‌ها) در طول چهار سال تحصیل دانشگاهی تغییری نمی‌کند. اما پژوهشگرانی مانند برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ مرزوقی و فولادچنگ و شمشیری، ۲۰۰۸؛ شومر، ۱۹۹۰؛ بندیکسن و رول، ۲۰۰۴؛ ترات و این و لادکه ، ۲۰۰۷؛ بیانگر تفاوت معنادار در این زمینه است. درمجموع و با در نظر گرفتن بافت این پژوهش به نظر می‌رسد که برنامه‌های درسی و فضای علمی و آموزشی دانشگاه فرهنگیان تغییر معناداری را در باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به وجود نیاورده است. به نظر می‌رسد دلیل عمدهٔ این امر نیز فضای علمی یکنواخت دانشگاه ازنظر مدرسان و برنامهٔ درسی دانشجومعلمان باشد. درواقع تعداد مدرسان تقریباً ثابت و سرفصل‌های آموزشی این دانشگاه نیز در برخی موارد دارای همپوشانی است.

[۱] Saylan, Armagen & Bektas

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یافته‌های مربوط به فرضیهٔ دوم پژوهشی در مورد تفاوت بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان با توجه به وضعیت تأهل آن‌ها نیز حاکی از آن بود که میانگین باورهای معرفتی در دو گروه متأهل و مجرد هرچند بسیار شبیه به هم است و بیانگر رقابت شدید بین دانشجویان می‌باشد اما ازنظر آماری نیز در سطح (۰/۰۱) معنادار است؛ به‌نحوی‌که میانگین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان مجرد نسبت به متأهل بیشتر است. این یافته در تعارض با یافته‌های پژوهشی شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۸) است که دریافته‌اند که رابطهٔ معناداری بین این دو متغیر وجود ندارد؛ اما در تبیین رابطهٔ این دو متغیر می‌توان گفت که احتمالاً فشردگی برنامه‌های درسی و فراوانی بیشتر ساعات آموزش و کار عملی نسبت به سایر دانشگاه‌ها در دانشگاه فرهنگیان، منجر به سازگاری بیشتر دانشجویان مجرد نسبت به دانشجویان متأهل- که دارای مشغله‌های بیشتری هستند- در این دانشگاه و در نتیجهٔ رشد باورهای معرفتی آن‌ها در این زمینه شده است. نتایج پژوهش‌هایی که تاکنون ذکر شد نیز مبین این نکته می‌باشد که افزایش میزان درگیری شناختی دانشجویان با مواد آموزشی، در رشد باور معرفتی آن‌ها تأثیرگذار است.

یافته‌های مربوط به فرضیهٔ سوم پژوهشی در مورد رابطهٔ بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز بیانگر آن بود که پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با هیچ‌یک از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها همبستگی یا رابطهٔ معناداری ندارد. این در حالی است که یافته‌های بسیاری از پژوهشگران (مانند رضایی و پاشایی،۱۳۸۹؛ برزگر بفرویی،۱۳۹۳؛ مددپور، محمدی‌فر و رضایی، ۱۳۹۵؛ شومر، ۲۰۰۲؛ براتن واسترومسو،۲۰۰۵ و آلان، ۲۰۱۳) نشان داده است که باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی فراگیران رابطه دارند. یافته‌های برخی از پژوهشگران نیز بیانگر آن است که متغیرهای واسطه‌ای دیگری مانند رویکرد یادگیری فراگیران (کدیور، تنها و رحمانی، ۱۳۹۴) یا ادراک از محیط آموزشی و کلاس درس (نویدی و تویسرکانی روای، ۱۳۹۱) در رابطهٔ بین پیشرفت تحصیلی و باورهای

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

معرفت‌شناختی تأثیرگذار هستند و ازاین‌رو بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی رابطه مستقیمی وجود ندارد.

پیشنهادها

با نظر به اهمیت باورهای معرفتی در معلمان و اینکه میانگین باورهای معرفتی دانشجومعلمان در این پژوهش اندکی بیش از میانگین مفروض بود؛ همچنین با توجه به اینکه برخلاف بسیاری از پژوهش‌ها تفاوتی میان سال تحصیلی و میانگین باورهای معرفتی دانشجویان وجود نداشت؛ ضمن ارزیابی مستمر و انجام مطالعاتی طولی در مورد باورهای معرفت‌شناسی دانشجو معلمان، لازم است که به بررسی عوامل مؤثر بر آن‌ها به‌عنوان عاملی مهم در کیفیت نظام تربیت‌معلم و آیندهٔ تحصیلی دانش‌آموزان ایشان پرداخته شود.

– با توجه به حساس بودن نتایج باورهای معرفتی دانشجویان نسبت به بافت پژوهش، ساخت و هنجاریابی ابزارهایی برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلمان متناسب با فرهنگ حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و رشته‌های تحصیلی متفاوت آن، پیشنهاد می‌شود؛ به‌عنوان‌مثال برخلاف بسیاری از دانشگاه‌ها در این دانشگاه از روش‌های تدریس دانشجومحور بیشتر استفاده می‌شود؛ بنابراین ابزاری متفاوت برای سنجش باورهای معرفتی دانشجویان آن می‌تواند نتایج متفاوتی را به‌ویژه در مورد «بُعد منبع دانستن» به همراه داشته باشد. در این زمینه کیان و پن[1] (۲۰۰۲) نیز به تفاوت باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان چینی و آمریکایی بر اساس عوامل فرهنگی در مورد ماهیت دانش و توانایی یادگیری پرداختند.

– با در نظرگرفتن اهمیت نقش مدرسان دانشگاه در رشد باورهای معرفتی دانشجومعلمان، بایستی از یک‌سو برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهایی در مورد باورهای معرفت‌شناسی و عوامل مؤثر در ارتقای باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلمان

[1] Qian & Pan

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

موردتوجه قرار گیرد و از سوی دیگر به بررسی و ارزیابی مستمر باورهای معرفتی مدرسان به‌عنوان الگوی دانشجویان پرداخته شود.

منابع

- برزگربفرویی،کاظم (۱۳۹۳)، روندتحول باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان و رابطهٔ آن با عملکرد تحصیلی، *علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، س ۲۱، ش ۱: ۱۵۰-۱۳۵.

- خدابنده لو، عباس؛ سبحانی نژاد، مهدی و فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۹۳)، شناسایی و تحلیل ابعاد باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۷۱: ۱۰۰-۷۹.

- دادی، مجتبی؛ جنت‌آبادی، علی (۱۳۹۵)، *بررسی تأثیر کارورزی در تحقق صلاحیت‌های معلمی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند*، پردیس شهید باهنر (یک پژوهش روایتی بر اساس روایت دانشجویان)، مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت‌معلم، دانشگاه فرهنگیان-دانشگاه شیراز، ۱۳۴-۱۲۰.

- رضایی، اکبر (۱۳۹۰)، رابطهٔ باورهای معرفت‌شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری، *تازه‌های علوم شناختی*، س۱۳، ش۱: ۱۴-۱.

- رضایی،اکبر؛ پاشایی، لیلا (۱۳۸۹)، رابطهٔ بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، *علوم تربیتی*، س۳، ش۹: ۱۲۶-۱۰۹.

- رضایی،کوثر (۱۳۹۵)، نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در تربیت‌معلم، *مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت‌معلم*، دانشگاه فرهنگیان- دانشگاه شیراز، ۵۹۴-۵۷۹.

- زارع، حسین؛ رستگار، احمد (۱۳۹۱)، رابطهٔ باورهای معرفت‌شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، *مجله روانشناسی*، س۱۶، ش۴: ۴۰۴-۳۸۸.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- سمیعی شیردره، حشمت‌الله؛ کمالی، نرگس (۱۳۹۵)، *تبیین مبانی معرفت‌شناختی (کسب دانش) در مدارس آینده (علوم تربیتی): سه سناریو مطرح در آینده*، مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، استانبول: ترکیه: ۱۰-۱.

- سیف، دیبا؛ رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶)، رابطهٔ باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش دربارهٔ فرایند یادگیری و دانش ریاضی، *مجلهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی*، س۳۷، ش۱: ۱۹-۱.

- شعبانی ورکی، بختیار؛ حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۸)، تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، *دانشور رفتار، س۱۴، ش۲۴*: ۳۸-۲۳.

- کدیور،پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱)، رابطهٔ باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی، *مجلهٔ روانشناسی*، س۱۶، ش ۳: ۲۶۵-۲۵۱.

- کشاورزی، علی؛ شریفی پور، زهرا و کشاورزی، محمد و شریفی پور، پریسا (۱۳۹۵)، اثربخشی دورهٔ کارورزی بر رشد شایستگی‌های علمی و حرفه‌ای و میزان انگیزش شغلی دانشجومعلمان (مطالعهٔ موردی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی)، *مجموعهٔ مقالات سومین همایش ملی تربیت‌معلم*، دانشگاه فرهنگیان- دانشگاه شیراز: ۱۸۴۹-۱۸۳۲.

- کهن، امیرحسین؛ شعبانی ورکی، بختیار و رحیم نیا، فریبرز (۱۳۸۸)، باورهای معرفت‌شناختی مدیران ونگرش آن‌ها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاه‌های شمال شرق ایران)، *فصلنامهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، س۱۵، ش۱: ۲۷-۵۰.

- لواسانی، مسعود غلامعلی؛ ملت، ندا و کرمدوست، نوروزعلی (۱۳۸۸)؛ نقش باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای پردازش اطلاعات و ساختارهای انگیزشی در تنظیم یادگیری، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، س۳۹، ش۳: ۶۷-۴۷.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- محمدی، مهدی؛ مصلایی، مرجان (۱۳۹۳)، ارائهٔ مدل توضیحی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای تدریس دبیران ریاضی منتخب کشور، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، س۵، ش۱۷: ۱۳۳-۱۱۳.

- محمدی، محبوبه (۱۳۸۰)، بررسی تحولی باورهای معرفت‌شناختی و رابطهٔ آن با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان و جوانان شهرِ شیراز، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

- مختاری،حیدر؛ داورپناه، محمدرضا و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲)، باورهای معرفتی دانشجویان و تأثیر متغیرهای زمینه‌ای برآن، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، س۱۹، ش۲: ۲۲-۱.

- مددپور، پژمان؛ محمدی فر، محمدعلی و رضایی، علی‌محمد (۱۳۹۵)، نقش باورهای معرفت‌شناختی، باورهای انگیزشی و خود کارآمدی ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت ریاضی، *روانشناسی مدرسه*، س۵، ش۱: ۱۴۱-۸۱.

- مشکی باف مقدم، زهره؛ محمودزاده، مهسا و رزمیان فیض آبادی، فاطمه (۱۳۹۴)، آسیب‌شناسی کارورزی رشتهٔ علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان مشهد، *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران: پردیس نسبیه دانشگاه فرهنگیان.

- نصرالهی، فاطمه؛ اناری نژاد، عباس و خرم بخت، مجتبی (۱۳۹۵)، نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعهٔ موردی: دانشگاه فرهنگیان فارس)، *مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت‌معلم* دانشگاه فرهنگیان- دانشگاه شیراز: ۱۶۹۶-۱۶۸۷.

نویدی، احد؛ تویسرکانی راوری، فاطمه (۱۳۹۱)، الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی، فناوری آموزش، س۸، ش۳ : ۱۹۲-۱۸۳.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Araghizadeh,E.&Jadidi,E.(۲۰۱٦).The Impact of Translators' Epistemological Beliefs and Gender on Their Translation Quality.*English Language Teaching*.۹(٤).Pp۲٤-۲۹
- Arslantas,H.(۲۰۱٦).Epistemological beliefs and academic achievement.*Journal of Education and Training Studies*.٤(۱).Pp۲۱٥-۲۲۰
- Aypay,A.(۲۰۱۱).The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs.*Educational Sciences: Theory and Practice*.۱۱(۱),pp ۲۱-۲۹.
- Bendixen,L.&Rule,D.(۲۰۰٤).An integrative approach to personal epistemology:A guiding model. *Educational Psychologist,* ۳۹(۱),pp٦۹-۸۰.
- Braten, I.and Stromso, H.I.(۲۰۰٥).The relationship between epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictor of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*.۷٥,pp٥۳۹-٥٦٥
- Buehl, M.&Alexander,P.(۲۰۰٦).Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*.٤٥,pp ۲۸–٤۲
- Chan,C.K.&Sachs,J.(۲۰۰۱).Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*.۲٦,pp۱۹۲-۲۱۰.
- Chan,K.W&Elliott,R.G.(۲۰۰٤).Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning.*Teaching and Teacher Education, ۲۰,pp* ۸۱۷-۸۳۱.
- Chen,J.A.&Pajares,F.(۲۰۱۰).Implicit theories of ability of Grade ٦ science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science.*Contemporary Educational Psychology*.۳٥,pp۷٥-۸۷.
- Crooks,S.(۲۰۱۷).Finding Place in Higher Education: An Epistemological Analysis.The Canadian *Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*.۸(۱).Pp۱-۱٤
- Habsah,I.Aminuddin,H.Mohd-Mokhtar,M.Wan-Zah,W.Mohd-Majid,K(۲۰۱۳).Epistemological Beliefs and Learning Approaches of Students in Higher Institution of Learning in Malaysia.*International Journal of Instruction*.٦(۱).Pp۱۳۹-۱٥۰
- Hofer,B.&Pintrich,P.(۱۹۹۷).The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning.*Review of Educational Research*.٦۷(۱),pp۸۸-۱٤۰.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Hofer,B.K.(۲۰۰۱).Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*,۱۳,pp۳۵۳–۳۸۳.
- Hofer,B.& Sinatra,G.(۲۰۱۰).Epistemology,Metacognition, and Self-Regulation: Musings on an Emerging Field.*Metacognition and Learning*,۵(۱),pp۱۱۳-۱۲۰.
- Huling,M.D.(۲۰۱٤).The Effect of Teachers' Epistemological Beliefs on Practice.PhD dissertation, University of South Florida.
- Kuhn,D.Cheney,R.&Weinstock,M.(۲۰۰۰).The development of developmental understandings. *Cognitive Development*,۱۵,pp۳۰۹-۳۲۸.
- Maravilla, J.&Gomez,L.(۲۰۱۵).The relation between the epistemological beliefs of teachers and students and their behavior in educational practice.*Propósitos y Representaciones.* ۳(۲),pp۸۱-۱۳۰.
- Marzooghi, R.Fouladchang,M.&Shamshiry,B.(۲۰۰۸).Gender and grade level differences in epistemological beliefs of Iranian undergraduate students.*Journal of Applied Science*,۸(۲٤),pp ٤٦۹۸-٤۷۰۱
- Neber, H.& Schommer,M.(۲۰۰۲).Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive,motivational,epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*,۱۳(۱),pp ۵۹-۷٤.
- Onen,A.S.(۲۰۱۱).The effects of candidate teachers' educational and epistemological beliefs on professional attitudes.*Journal of Education*,٤۱,pp ۲۹۳-۳۰۱
- Ozkan,S.&Tekkaya,C.(۲۰۱۱).How do epistemological beliefs differ by gender and socio-economic status?*Journal of Education*.٤۱,pp ۳۳۹-۳٤۸
- Pintrich,P.R.&Schunk,D.H.(۲۰۰۲).Motivation in Education: Theory, Research and Applications. *Educational and Psychological Measurement*.۵۳(۳),pp ۸۰۱-۳۰۰
- Qian,G.&Pan, J.(۲۰۰۲).A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students. In B.K.Hofer &P.R. Pintrich (Eds.),Personal epistemology:The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp۱۰۳–۱۱۸). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saylan,A.Armagen,F.&Bektas,O.(۲۰۱٦).The relationship between pre-service science teachers' epistemological beliefs and preferences for creating a constructivist learning environment.*European Journal of Science and Mathematics Education*.٤(۲).Pp۲۵۱-۲٦۷

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Schomer,M.(۱۹۹٤).Synthesizing Epistemological Belief Research:Tentative Understanding and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*.٦(٤),pp۲۹۳-۳۱۹.
- Schommer,M.(۱۹۹۰).Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension.*Journal of Educational Psychology*.۸۲(۳),pp ٤۹۸-٥۰٤.
- Stahl, E.&Bromme,R.(۲۰۰۷).The CAEB:An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs.*Learning and Instruction*۱۷,pp۷۷۳-۷۸٥
- Stathopoulou,C.&Vosniadou,S.(۲۰۰۷).Exploring the relationship between physics-related epistemological beliefs and physics understanding.*Contemporary Educational Psychology*.۳۲, pp۲٥٥–۲۸۱
- Sun,Y.C.(۲۰۱۷).Following the heart of the crowd: Epistemological beliefs and actual practices of in-service language teachers in Taiwan.*Taiwan Journal of TESOL*.۱٤(۱).Pp۱۱۹-۱٤٤
- Temel,S.(۲۰۱٦).Perceived problem solving skills:As a predictor of prospective teachers' scientific epistemological beliefs.*Cypriot Journal of Educational Sciences*.۱۱(۳),Pp۱۱۱-۱۱۸
- Tezci,E.Erdener,M &Atici,S.(۲۰۱٦).The Effect of Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches.*Universal Journal of Educational Research*.٤(۱۲),pp۲۰٥-۲۱٥
- Trautwein,U.&Ludtke,O.(۲۰۰۷).Epistemological beliefs,school achievement,and college major:A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs.*Contemporary Educational Psychology*. ۳۲,pp۳٤۸–۳٦٦
- Yilmaz,A.&Kaya,H.(۲۰۱۰).Relationship between nursing students' epistemological beliefs and locus of control.*Nurse Education Today*.۳۰,pp ٦۸۰–٦۸٦
- Zorlu,Y.(۲۰۱۷).An Investigation of the Relationship between Pre-service Science Teachers' Epistemological Beliefs about the Nature of Science and Their Self-Efficacy Perceptions.*Journal of Education and Practice*.۱۸(۷).Pp۱۲۸-۱۳۷

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]