دانشور

تحول باورهای معرفت‌شناختی
دانشجویان

نویسنده‌گان: دکتر بختیار شعبانی ورکی و رضوان حسین قلیزاده

۱. استاد دانشگاه فردوسی مشهد
۲. دانشجوی دوره دکتری دانشگاه تهران

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه باورهای دانشجویان سال‌های اول تا چهارم دوره کارشناسی درباره ساده بودن دانش، قطعیت دانش، دانش اغتشاشی که در مورد توانایی یادگیری و سرعت دانستن فرانسوی باکری است، را نشان می‌دهد. به منظور کرایه‌وری داده‌ها درباره چهار باور کلی دانشجویان در زمینه ماهیت علم و باکری در یک مقطع از زمان از روی پیمایشی به شیوه مکاتسبه به عناوین روش سریع استفاده شده است. کلیه دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در کروه‌های آموزشی علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال‌های ۱۳۸۴-۱۳۸۴ جامعه آموزی مورد نظر را تشکیل داده‌اند. حجم نمونه مورد مطالعه در این پژوهش ۵۰ نفر می‌باشد. به منظور کرایه‌وری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه‌بایری‌های معرفت‌شناختی شور (1979) استفاده شده است. تحلیل داده‌های به دست آمده شانه‌ای دهدها در بین اعتقادات دانشجویان سال‌های اول دوم، سوم و چهارم را برعه در نظر گرفته شد. مطالعه بودن سریعی بودن و ذکی بودن دانش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب چنین و تأثیر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. در عین حال بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان بر حسب رشته تحقیقی تفاوت معنی‌داری است. به بیان دیکر. بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان رشته‌های الیتی و تریپت بینی با دانشجویان رشته‌های علم تربیتی، ادبیات و علوم اداری و اقتصادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

وژههای کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، تحول، دانشجو

مقدمه

معرفت‌شناختی یکی از قلمروهای اصلی فلسفه است که به ماهیت و نیاز تجربه معرفت بی‌پروز، ارور، روان‌شناسی و مدل‌های آموزش و پرورش به‌طور گسترده در باب روند تحول و نیز باورهای معرفت‌شناختی انسان‌ها نظیر این که؛ افراد چگونه پدیداره‌های هستی را می‌شناسند، نظریه‌ها و باورهای

۲۳
تحول بورهای معرفت‌شناسی دانشجویان

زنبیک را به عنوان وسیله انتخاب کرد تا منشأ تکامل دانش را در نوع بشر بررسی کند. یافته‌ها و نظریه‌های او بنیاد پیامدهای از مطالعات مربوط به شناخت و مقوله‌هایی تعبیه: فراشناخت و بورهای معرفت‌شناسی شده است.

بدین ترتیب، بحث معرفت و شناخت گرچه اساساً قلمسفر است، اما موضوع مورد مطالعه در روان‌شناسی نیست. (3) تعامل قلمسفر با روان‌شناسی، نقطه عطفی در تاریخ روان‌شناسی تحلیل به شمار می‌رود. این پندار، گام مهمی در واقعیت به دیدگاه رفتارگرا و نتید خیالی ترجمه بود که داشت را مقوله‌ای متغیر از ادگیری قلمسفر می‌کرد.

(4) به موانع این تحول، کوشش‌های پری (Perry) در فهم این تکنیک که افراد چگونه تجارب گوناگون و متغیر را تفسیر می‌کنند، منجر به تطبیق تحول به حوزه معرفت‌شناسی گشت (2).

هوفر و پنترسچ (Hofer and Pintrich) (1997) بر روی یافته‌های معرفت‌شناسی را که از اواسط دهه 1950 آغاز شده‌اند، به صورت اصلی طبقه‌بندی می‌کنند: گروه نخست، به بررسی تأثیر بورهای معرفت‌شناسی افراد در تفسیر تجارب آموزشی پرداخته‌اند (2). طرح پری نژه‌هایی از مقوله‌های این تجسم می‌کندکه با ظهور مراحل انتقاضی فرد از یک سطح دیگر ارتقا می‌یابد و لذا، این اصل سطح فرض شده است که گیژه در چهاربینی خود با گذشت از موبیکت‌ها دست‌بسته تحول می‌شود. (3) در دهه 1968 گیژه در مطالعه تحول بورهای معرفت‌شناسی دانش آموزی‌ها دانشگاه نارن دانشکده دانشجویان در بدل ورود به دانشگاه مبتنی بر سادگی، طبقات و مرحله دانش در خارج است. اما، الگو دانشجویان در سال‌های آخر تحول خود منقش گردیده بودند که دانش پیچیده، موقتی و متغیر، با گذر زمان است. (5)

تغییرات نام‌فعلیت‌های روان‌شناسی در زمینه بورهای معرفت‌شناسی را می‌توان با نظریه بردار در مطالعه ویلیام پری در 1970 ملاحظه کرد (3) پری
درک بختیار شهلا ویکی و روان جسین قلی‌زاده

غروه دوم، تنها مفروضات معرفت‌شناسی را بر فرانسه‌ها تفکر و استدلال مورد بررسی قرار دادند [7]. بنابراین پری معرفت‌شناسی‌فردها را با تمرکز بر یک بعد مطالعه کرده بود. طوری که، کنک و کنجک در 1983 و 1989 بررسی 2 این موضوع برداختند که دانشجویان چگونه دانش را توجه می‌کنند. الگوی معرفت‌شناسی ارائه شده توسط کینگ (Reflective judgment) و چیتر (چیجانی) قضاوت منطقی یک رون نتیجه آن مدل را توصیف می‌کند. در آغاز این یک نظریه دانشجویان بر پایه دانشجویان که واقعیت محصول دانش، مداخله خود دال بر اعتقادات است و تایبی به توجه آن نیست. در میانه این رون دانشجویان معتقدند که برای هر فردی واقعیت منافع و خاصیت ای با خود خوب قابل قبول است. در مراحل پایانی این تحول دانشجویان با این باور می‌رسند که دانش مسئولیت و روش‌گذار است. همچنین به این افراد که همه دانش‌ها از انتباذ
یک‌تکان بر خوردار شده است [8].

گروه سوم با یک تعیین دیگر، پژوهشگران اخیر در جوزه‌باره‌ای معرفت‌شناسی، به بررسی رابطه‌ها میان این پرداخت با استدلال و عملکرد تحصیلی دانشجویان. مطالعه تئوری‌ها مختلف در باب معرفت‌شناسی قرد نشان می‌دهد. باره‌ای فرد دربردارنده دانش و دانست منظم ابعاد است که هر یک می‌توان به صورت پیوستاری کمتر. بسیاری از الگوی معرفت‌شناسی ماهیتی تحولی هستند و به یک توافق یکپارچه و سلسله راهی اشکال دارند. در مقاله‌ای آن الگوی که سمینار در سال 2007 طرح می‌کند. بر این فرض اساسی این است که این ابعاد مسئول است کم و بیش مستقل باشند. اما هر یک می‌توانید یک پیوستاری از ساختمان نمایش داده شود [7].

دانست تنها این (Absolute) دانش قطعی است و از طریق مراجعه به دست می‌آید. دانست انتقالی (Transitional) دانش به‌طور نسبی قطعی است و با ببیای ادراک شود. دانست مستقل (Independent) دانست موقوف است و قطعی است و با ببیای ادراک شود.

دانست موقوف (Contextual) دانش این با یکدیگر است و نیازمند تفکر مستقل یا چالش فردی است. مقاله مقدمه است.
پیدا کردن صرف نظر از دیدگاه‌های مختلف در حوزه کلی مرتبط با ساختار اصلی باروریهای افراد درباره ابزارهای و آموزش‌ها، در دو بخش نشان داد:

(چنی‌های Nature of knowledge)

مختلفی از ماهیت مفاهیم می‌توان به دو بخش تقسیم بر چنین بوده و الف تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است. این نظریه‌ها یک گسترش باشد و از غرب به سوی انتظار، دانش در طول این دوره در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.

(چنی‌های Nature of knowledge)

فراورده‌ای دانستنی تازه بر در این تشکل داشت. الف ممکن است تغییراتی از این که داشت این است. این نظریه‌ها در نظر گرفته شده است.
جدول ۱: اجزاء الگوهای موجود درباره باورهای معرفت-شناسی - آنالیز از هوفر و پتیرج [۲]

<table>
<thead>
<tr>
<th>پژوهشگر (پژوهشکر)</th>
<th>یادداشت‌های معرفت-شناسی</th>
<th>یادداشت‌های معرفت-شناسی</th>
<th>یادداشت‌های معرفت-شناسی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ماهیت دانش</td>
<td>ماهیت دانش</td>
<td>ماهیت دانش</td>
<td>ماهیت دانش</td>
</tr>
<tr>
<td>منبع دانش: مرجع</td>
<td>منبع دانش: مرجع</td>
<td>منبع دانش: مرجع</td>
<td>منبع دانش: مرجع</td>
</tr>
<tr>
<td>مطلق مطلقی</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
</tr>
<tr>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
</tr>
<tr>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
</tr>
<tr>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
</tr>
<tr>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
</tr>
<tr>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
<td>نسبت گرایی موقیت مدار</td>
</tr>
</tbody>
</table>

در این جدول، باورهای معرفت-شناسی درباره کمال، مطقس و مشترک مورد بررسی قرار گرفته‌اند. البته، در اینجا به پایه‌ای این نظریه‌ها و الگوها مطالعات میدانی گوناگونی پیروپان باورهای معرفت-شناسی را را به عنوان یک ابعاد مختلف یادگیری آموختگان‌ها به ویژه در سطح دیسپت و دانشگاه صورت بذریت است. این مطالعات از پیوند باورها با این مختصات حکایت می‌کنند. شور و همکاران در دهه ۱۹۷۴ در پژوهش‌هایی به عنوان مقایسه باورهای معرفت-شناسی دانشجویان کارشناسی و
تحول پژوهشی معرفت‌شناسی دانشجویان

دانش‌آموزان روي نمونه‌ای با حجم 1000 نفر پرداخت. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که پژوهش‌های معرفت‌شناسی افراد، پیشرفته تحقیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

شومور و کارلوس‌لو در 1995 طی انجام پژوهش در زمینه معرفت‌شناسی دانشجویان سال اول به این نتیجه دست یافتند که بین پژوهش‌های معرفت‌شناسی دانشجویان سال اول و سال آخر نفاوت اساسی وجود دارد و این نفاوت ناشی از پدگری و تحصیل است. به یکان دیگر، تحلیل و دانش پدر مفروضات معرفت‌شناسی، هر تأثیر مستقیم دارد [1].

شومور، کریستینا و گانسا در 1997 در بررسی پژوهشی معرفت‌شناسی دانش‌آموزان سال اول آن دسترسی این تاثیر مشاهده نمودند. در نظر گرفته شد که حجم 418 نفر از گروه بوده که نمونه‌ای با حجم 1000 نفر به روش نمونه‌گیری شده بودند. نتایج نشان‌دهنده تأثیر این پژوهش به صورت طبقه‌بندی در قالبی ایجاد شده است که بین پژوهش‌های معرفت‌شناسی دانشجویان گروه‌هایی دارند که با توجه به این پژوهش نشان داد که این پژوهش رابطه‌مند با نتایج پژوهش‌های اخیر ایجاد می‌کند [2].

شومور در سال 1999 نیز در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین پژوهش‌های معرفت‌شناسی و عملکرد تحصیلی
که حق با آنها است و درصد اندک مرحله‌ی حکمت را از دیگران سلب کند. اما در مدل بلنکی زنان عمدتاً نمایندگان حقیقتی را به عنوان یک واکنش به هم و سازماندهی کند و شخصاً آن را تجربه کند.

داستان ریهای (Procedural knowledge)

۱۴۶۹ [۱۴] بر مطالعه تأثیر جنسیت بر باروری و معترض شناسی مشابه کار سیلیگان در سال ۱۹۸۲ به مطالعه سرشت باروری‌ها اخلال‌های زنان برداشته. با این تفاوت که در این مطالعه فقط زنان شرکت داشتند. پری در ۱۹۷۰ ادعای کرد که با تصور به اوگویی که برای مردان مشخص کرده است می‌توان روتوش از آن را برای زنان تنظیم کرد. اما بلنکی و همکاران در مصاحبه با ۱۳۵۹ نفر از زنان طرحی را تنظیم کردند که به مانند کار پری یک سیر تحلیل مرحله‌ی ای صرف بروری نمی‌کند. این طرح مشتمل بر ۵ موقتیت به شرح زیر است:

۱) موقتیت سکوت (Silence) در این موقتیت زنان متفکر، بی‌نظر و تابع مرحله‌ای خود است.
۲) موقتیت دریافت اطلاعات (Received knowledge) در این موقتیت به مانند دوگانه‌ی نگرفتار، فقط یک پاسخ صحیح وجود دارد و همه‌ی اهداف خوب با یاد درست ایجاد دریافت می‌شوند. در این موقتیت دانش‌های زنان را خارج از قسمت مرحله‌ای کنند.
۳) برخلاف روش‌های اولی با نهایتی زنان به کمک‌های راهبردهای ذهنی و عملی پری داشتن اشارة دارد. کل مجموعه دانش‌های بهداشت و شناسایی در گروه فعالیت ذهنی در دیگر انواع دانش‌های مفسد است فردی که می‌تواند فعال داشت محسوب می‌شود. انتخاب پاسخ صحیح همان‌طور که در مرحله‌ای عمل می‌تواند در این زنان دانش‌های خارج از قسمت می‌کند.
۴) دانش شناسی جدید (Subjective knowledge) در این موقتیت دانش هنوز دوگانه است. تأثیر این حقیقت که اکنون در خودش شخص‌های دارد بلنکی ذهنی گرایی را ممکن با موقتیت دیگری پری توی توصیف می‌کند. اما به نشانه‌های جنسیت هم توجه می‌کند در که برای مردان ادا می‌کند.
تحول پاورپوینت معرفت‌شناسی دانشجویان

دوم متوسطه شهرویان میاندوآب به این ترتیب دست

یافت:

1- آزمون‌های دارای یکپارچه معرفت‌شناسی چون روشن‌پاگری آزمایشی نیست و پایگاهی سریع است، دانش قطعی است، توانایی پاگری ذاکت است و منکی به مراجع هستند.

2- بین پاورهای معرفت‌شناسی، ذاتی بودن تنابی پایگری، فتنه بودن دانش و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد.

3- بین پاورهای معرفت‌شناسی دانش آموزان دارای پیشرفت بالا و پایین متفاوت معنادار وجود دارد.

4- بین پاورهای معرفت‌شناسی دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد.

5- بین پاورهای معرفت‌شناسی دانش آموزان روش‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد.

[۱۶]

مفهوم، با نظر به مطالعات انجام شده، پیرامون باورهای معرفت‌شناسی و به ویژه جهت گیری پژوهش‌های اخیر در حوزه مطالعه رابطه و تاثیر باورهای معرفت‌شناسی بر آموزش، پایگری و عملکرد تحصیلی که توجه مختصات دانشگاهی را به امر بهبود آموزش و پایگیری دانشجویان مطرح می‌سازد، آزمایش گردید.

دانشگاهی به عنوان یک مرکز آموزشی عالی انتظار می‌رود که باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان را در تمام دوره تحصیل نسبت به علم و دانش تحت تاثیر قرار دهد. برای این منظور لازم است روند تغییرات حاصل شده در دانشجویان از این جای دانشگاه، موجبات تغییر و روند تحویل باورهای معرفت‌شناسی را به‌وجود آورده است با خبر، مورد بررسی قرار گیرد. لذا، کانون توجه این پژوهش به پرسی این فایندر بین دانشجویان دانشگاه فردیست مسئله برمبنای نظریه شور مطرح یاد شود.

فرمی‌های پژوهش

1- بین پاورهای معرفت‌شناسی دانشجویان سال‌های اول دوم و چهارم تفاوت معناداری وجود دارد.
2- بین پاورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.
3- بین پاورهای معرفت‌شناسی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد.
4- بین پاورهای معرفت‌شناسی دانشجویان ماندگر و مجرد تفاوت معنادار وجود دارد.

روش

این پژوهش با منظور مقایسه باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان سال‌های اول دو چهارم دوره کارشناسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. برای انجام یک پژوهش از روش پیامی‌یافت استفاده شد. هیچ گاه و گال در ۱۹۸۹ تحقیق پیامپیشی را به سه دسته تقسیم می‌کند:

- پژوهش (B) (Cross sectional) (الف) روش مقطعی (روش دلیلی) (Delphi)
- پژوهش (C) (Longitudinal) (ج) روشهای نظری (روش دلیلی) (Delphi)

در روش مقطعی گردآوری داده‌ها در حالی بک یا چند صفت در یک مقطع از زمان و طبق نمونه‌گیری از جامعه انجام می‌شود. این گونه پژوهش به توصیف جامعه براساس یک یا چند متغیر می‌پردازد. در پژوهش‌های روان‌شناسی، مطالعات مقطعی به منظور شناخت ماهیت و معنا نگاری که نمایانگر سطح سنجش مختلف است انجام می‌شود. لذا، در این پژوهش با نظر به فروپردازی اصلی روش پیامپیشی به شیوه مقطعی و هدف این پژوهش از روش مقطعی به عنوان روش مرجع استفاده شده است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

کلیه دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در گروه‌های آموزشی علم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال‌های ۱۳۸۲-۱۳۸۴ جامعه آماری مورد نظر را تشکیل داده‌اند (N=۱۳۸۷). در این پژوهش حجم نمونه مورد
مطالعه با نظر به فرمول مورگان و کرگی - در 1980
30 نفر است (18). روش نمونه‌گیری طبقه‌ای
به عضویان روش
نمونه‌گیری مرجع استفاده شده است.

ایزاقار گردآوری داده‌ها
یک گردآوری داده‌ها از پرسشنامه بارورهای
معرفت‌شناختی شوام در 1993 استفاده گردید. این
پرسشنامه حاوی 36 سؤال است که چهار بار کلی
افراد را در زمینه ماهیت علم و یادگیری کشید
12 زیر مجموعه است. می‌سنجد. این پرسشنامه به گونه‌ای
است که نیازی به سوالات شناخته بارورهای خام و
نیم دیگر نشانه‌های بارورهای مثبت است. لذا، در
نمه‌گذاری، نمرات سوالاتی که با بارورهای خام نفرد
مقابل، به صورت معکوس در مقياس 5 درجه‌ای
لیکرت مورد نظر قرار گرفت است (19).

روایی (Reliability) و یادگیری (Validity)
ایزاقار گردآوری داده‌ها
به منظور تعیین روایی پرسشنامه بارورهای معرفت‌شناختی
به استفاده شوام در 1993 (19) از روایی سازه بهره
برده.

جدول 2. عامل‌های زیرمجموعه‌ها در عوامل اصلی

<table>
<thead>
<tr>
<th>عوامل</th>
<th>زیرمجموعه‌ها</th>
<th>ردیف</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سازمان دانستن</td>
<td>ذهنی تلقی کردن</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>بار کار</td>
<td>4/556</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>فراگیری</td>
<td>1/376</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>توانایی بار کاری</td>
<td>1/219</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>سازمان دانستن</td>
<td>اجتناب از ابهام</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>ذهنی تلقی کردن</td>
<td>1/219</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>سازمان دانستن</td>
<td>عدم تطبیق</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>ذهنی تلقی کردن</td>
<td>1/219</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>سازمان دانستن</td>
<td>اجتناب از ابهام</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>ذهنی تلقی کردن</td>
<td>1/219</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>سازمان دانستن</td>
<td>عدم تطبیق</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>ذهنی تلقی کردن</td>
<td>1/219</td>
<td>12</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* یادگیری و فعالیت‌های تنظیم اتلاف وقت بود
جدول 3. شاخص‌های توصیفی باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی

<table>
<thead>
<tr>
<th>شاخص</th>
<th>ساده دانست دانش</th>
<th>مطلق دانست دانش</th>
<th>دانش کردن توانائی پایه‌گری</th>
<th>فراپیدانگی پایه‌گری</th>
<th>متغیر</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>تعداد</td>
<td>305</td>
<td>305</td>
<td>305</td>
<td>305</td>
<td>24/1</td>
</tr>
<tr>
<td>میانگین</td>
<td>55/88</td>
<td>55/88</td>
<td>45/38</td>
<td>29/13</td>
<td>5/28</td>
</tr>
<tr>
<td>انحراف استاندارد</td>
<td>5/28</td>
<td>5/28</td>
<td>5/55</td>
<td>30/86</td>
<td>2/30</td>
</tr>
<tr>
<td>واریانس</td>
<td>32/25</td>
<td>95/55</td>
<td>30/81</td>
<td>1/2/1</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

از چهار مؤلفه باورهای معرفت‌شناختی ساده دانست دانشگاه فردوسی می‌شود که دانشجویان گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی احتیاط برای پایگاه که دانش‌بیش از حد ساده، روشن و در احاطه مراجع است. به نظر می‌رود، اعتقاد به ساده بودن دانش نماینگر این باور است که دانش‌بیش از حد ساده است. دانش‌بیش از حد ساده برای خودگرایی و اعتماد به دانش‌پذیری بسیار ضروری است. سعی بودن به تنهایی و بی‌انگاری در انجام می‌باید. نمودار 1 باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی را به تصویر کشیده است.


شبکه تجزیه و تحلیل داده‌ها

از آنجا که دانشجویان گرا دانش ساده در این پژوهش در مقیاس پایداری بوده و پژوهشگران این تجربیات را با هدف مقایسه یافته‌ها گروه‌های مختلف انتخاب کرده، به این نظر می‌باشد فرضیه‌ها انجام داده‌اند و نیاز به توجه به روش‌های بودن توزیع داده‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مربوط به باورهای توزیعی و توزیعی داده‌های هم‌هندالی از تحلیل واریانس و برای تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه سوم و چهارم از آزمون‌های شده است.

یافته‌ها

در جدول 3 باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی نمایش داده شده است. این نتایج به نشان می‌دهد که میانگین نمره باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان در دانشگاه فردوسی برای یا 171/25/24/25 و انحراف استاندارد آن 3/2/75/25/25/25 است. همچنین میانگین نمرات می‌پکر می‌باشد.
است. بافت‌های مندرج در این جدول نشان می‌دهد: بین اعتقاد دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم راجع به ساده بودن، طلق بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان در طول تحصیلات دانشگاهی به‌طور معناداری از ساده به پیچیده تغییر نمی‌کند. بنابراین، فرضیه اصلی این پژوهش مبنی بر وجود روند تحت باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان درد می‌شود. این در نمایش است که نتایج سپسیاری از تحقیقات [7, 12, 26, 27, 28] نشان داده‌اند که دانشگاهی انتقادی آموزش بر روی تحول باورهای معرفت‌شناسی است. به بیان دیگر، در جریان ارتقای فرد به مراهلا بلافاصله آموزش باورهای معرفت‌شناسی درد می‌شود از ساده به پیچیده تحول می‌یابد. با وجود این در دانشگاه فردوسی دانشجویان برای یافتن که دانش‌ساده، روش، معنی و در احاطه مراجع و همسنجانه‌ی دقت تفاوتی و بایستی است. مفاهیم سریع‌تر باید گرفته‌های معناداری باشد.

بعضی از بحث دهندگان این با توجه به یافته‌های حاصل از مطالعات فوق چنین استنباط می‌کنند که احتمالاً کاربرد گنبد تکه در شیوه‌های سنتی در دانشگاه فردوسی به ویژه در گروه‌های علم انسانی مانند تغییر باورهای دانشجویان نسبت به داشت یک جزء باید تلقی می‌شود. با وجود این، تأثیر سایر عوامل درون سازمانی و نیز برون سازمانی دانشگاه را نیاز به ناپیداگری و

جدول ۴: نتایج مربوط به تحلیل واریانس باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بر حسب سال تحصیلی

<table>
<thead>
<tr>
<th>F</th>
<th>سطح معناداری</th>
<th>میانگین معیارهای</th>
<th>درجه آزادی</th>
<th>معنی معیارهای</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0/24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 5: نتایج مربوط به تحلیل واریانس باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی

<table>
<thead>
<tr>
<th>F</th>
<th>سطح معناداری</th>
<th>میانگین معیارهای</th>
<th>درجه آزادی</th>
<th>معنی معیارهای</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0/24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

33
جدول 6: نتایج مربوط به آزمون تغییر (LSD) باورهای معرفت شناختی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی

<table>
<thead>
<tr>
<th>سطح معناداری</th>
<th>نتایج مبناگون</th>
<th>دانشکده</th>
<th>دانشکده</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الباطن</td>
<td>ادیبیت</td>
</tr>
<tr>
<td>0.01</td>
<td>-2.09</td>
<td>6</td>
<td>6/1</td>
</tr>
<tr>
<td>0.001</td>
<td>-3.33</td>
<td>6/2</td>
<td>6/3</td>
</tr>
<tr>
<td>0.0001</td>
<td>-5.00</td>
<td>6/4</td>
<td>6/5</td>
</tr>
<tr>
<td>0.00001</td>
<td>-8.33</td>
<td>6/6</td>
<td>6/7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

دیل این امر را احتمالاً می‌توان به سبب ماهیت دروز و روش‌های آموزشی این رشته‌ها که اساساً مبتنی بر حفظ و انتقال صرف آثار و مواریث گذشته‌اند، به‌یاد آورده می‌شود. به‌طور کلی، فرآیند آموزشی دانشجویان در رشته‌های الباطن و ادبیت به‌صورت خودکار در باورهای معرفت شناختی دانشجویان انجام می‌گیرد.

![نمودار 3: باورهای معرفت شناختی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بر حسب رشته تحصیلی](https://example.com/image.png)
جدول ۷ مقایسه باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بر حسب جنسیت و تعلیم

<table>
<thead>
<tr>
<th>تفاوت میانگین</th>
<th>حجم آماری</th>
<th>مقدار</th>
<th>جنسیت</th>
<th>تعلیم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>با فرض نشانه واریانس ها</td>
<td>۲۴/۱-۱۹۹۱</td>
<td>۳۰۰</td>
<td>۲۴/۱-۱۹۹۱</td>
<td>۳۰۰</td>
</tr>
<tr>
<td>با فرض عدم نشانه واریانس ها</td>
<td>۲۴/۱-۱۹۹۱</td>
<td>۲۹۹</td>
<td>۲۴/۱-۱۹۹۱</td>
<td>۲۹۹</td>
</tr>
<tr>
<td>با فرض نشانه واریانس ها</td>
<td>۲/۲۳۶۴</td>
<td>۲/۸۹</td>
<td>۲/۲۳۶۴</td>
<td>۹۵/۵۹</td>
</tr>
<tr>
<td>با فرض عدم نشانه واریانس ها</td>
<td>۲/۲۳۶۴</td>
<td>۵۹/۶۱</td>
<td>۲/۲۳۶۴</td>
<td>۵۹/۶۱</td>
</tr>
</tbody>
</table>

تکیه‌گیری

معرفت‌شناسی حوزه‌ای از فلسفه است که به ما هر یک از دانش‌آموزان در درس‌های مختلف و در پیامدهای مختلف در مطالعهٔ فلسفه از مطالعه برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اقدام زمانی برای مطالعه تحقیقاتی، اق
گرفته است. براز گرداری داده‌ها از پرسشنامه باورهای معرفت‌شنخایی شور استفاده شده است. این پرسشنامه با نظر به مطالعات اولیه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دو داده، یک مجموعه را به عنوان متغیرهای اصلی مشخص کرد. است. باقی‌مانده حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که بین اعتقادات دانشجویان سال‌های اول دوی، سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته‌های علم انسانی، رابطه به ساده‌ترین طرح مورد بودن، سطح بودن، سابقه بودن و دانش‌آموزی دانش تفاوت معناداری وجود ندارد. در عین حال بین باورهای معرفت‌شنخایی دانشجویان رشته‌های الهیات و ادبیات و علم اداری، اختلافات تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج حاکی از این است که باورهای معرفت‌شنخایی دانشجویان به ویژه در رشته‌های الهیات و تربیت بدنی با دانشجویان رشته‌های علم تربیتی، ادبیات و علم اداری اختلاف معناداری وجود دارد. این نتایج با دانشجویان سال‌های اول و آخر تفاوت معناداری وجود دارد، اذعان دانشجویان که این تفاوت ناشی از بیانگری و تحلیل است و به تعبیر دیگر، تحلیل دانش بر معرفت‌ها معرفت-شنخایی فرد تأثیر مستقیم دارد. شور، کریستن و گانتا [۱۱] در بررسی باورهای معرفت‌شنخایی در رشته‌های علم انسانی دانش آموزان سال اول و آخر را نسبت به این آزمایش دست‌یافته نمود که در طول تحلیل باورهای اینی از طرف ثالث بودن توانایی بایدگری ساده بودن دانش، بایگانی نمودن، و ضعف بودن دانش و نظم بودن دقیق نظرات و از آنها تأثیر نسبت به موفقیت عمکرکرد مشابه است. دانش‌آموزی برای آزمایش به‌طور مستقیم شده است. شور [۶] در مطالعاتی دیگر تحت عنوان: تأثیر آموزش بر باورهای معرفت‌شنخایی شرودی، تصمیم می‌گیرد که آموزش باورهای مربوط به ساختار و تبیین دانش را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کلمات و مهکران [۲] نیز چنین پژوهشی به این موضوع صراحت بخشیدند که باورهای افراد نسبت به منبع و تقطیع دانش به‌طور مداوم تغییر می‌کند. بنابراین، به نظر به تابع مطالعات انجام شده احتمال
15. مروزی اردکانی، رحمت الله (1372) بررسی پاورهای معرفی شناختی دانش آموزان مدارس تیهوش و عادی شهر کرج؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران. دانشگاه تهران، دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی

16. محمدی اصل، محمد (1381) بررسی رابطه پاورهای معرفی شناختی و پیشرفته تخصصی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان باشگاهی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تبریز، دانشگاه تبریز، دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی

17. سردم. زهرا. پاژرزاد، عباس و حمایتی. الهه (1379) روش‌های تحلیل در علوم رفتاری، تهران، مؤسسه انتشارات آگاه.


21. مرزوقی اردکانی، رحمت الله (1372) بررسی پاورهای معرفی شناختی دانش آموزان مدارس تیهوش و عادی شهر کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران

22. علی‌محمدی. سهیل (1371) خواسته پاورهای معرفی شناختی و پیشرفته تخصصی بانوان دبیرستانی پایداری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران


منابع


5. گریز، آرون (1980) فنلیس تربیت شما چیست؟ ترجمه بختیار شهبازی ورگی، چاپ دوم، نوپرداز، چاپ دوم، مشهد، انتشارات بهتر


