

Teachers' Perception of the Concept of Teaching and Learning: The Role of Epistemological Beliefs

DOI: [10.22070/tr.2025.19673.1670](https://doi.org/10.22070/tr.2025.19673.1670)

Arezo Saedpanah¹, Yahya Maroofi^{*2}, Abdollah Amini³

1. Master of Curriculum Studies at University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
Email: arezosaed79@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. (Corresponding Author)
Email: y.marofi@uok.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
Email: aminiphilosophy@uok.ac.ir

Abstract

Aim and introduction: The aim of this research was to investigate teachers' perception of the concept and role of their epistemological beliefs. In recent decades, there has been growing interest in examining teachers' beliefs, as they play a crucial role in shaping teaching practices. The perception of teaching and learning refers to the values, attitudes, beliefs, and intentions that educators hold about these processes.

Kember (1997), through a review of studies on teachers' perceptions of teaching, identified two overarching and opposing concepts: teacher-centered and student-centered teaching. In the student-centered concept, teaching is viewed as a process of facilitating students' learning, where the teacher's role is to support and facilitate this learning. Students are considered agents responsible for their own learning, actively constructing and processing knowledge. The teacher-centered concept of teaching, on the other hand, is based on the belief that the teacher is the primary source of information and knowledge, with teaching seen as the transmission of knowledge from one party to another. In this view, the learner is passive, akin to an empty vessel that needs to be filled with information from the teacher, and knowledge is solely possessed by the teacher.

Another concept discussed in various studies on teachers' perceptions of teaching and learning is the distinction between traditional/transmissive and progressive/constructivist teaching and learning (Entwistle et al., 2000; Kane, Sandretto & Heath, 2002; Samuelowicz & Bian, 2001; Teo & Cha, 2008).

The constructivist concept is rooted in the theories of Piaget and Vygotsky. According to Weinstein (2001), constructivism is an orientation toward teaching and learning in which meaning and knowledge are jointly constructed by teachers and students. Therefore, the primary responsibility of the teacher, from a constructivist perspective, is to create an environment that maximizes interaction between students and teachers and, more importantly, among the students themselves. Teachers act as facilitators in the classroom. New knowledge is built upon prior knowledge, and thus students must be actively engaged in the learning process (Brady, 2004).

Epistemological beliefs reflect individuals' beliefs about questions such as "What is knowledge?", "How is knowledge acquired?", "Is knowledge separate from the learner and only obtainable by competent experts, or is it derived from the interaction between experts and learners after identifying educational domains?" (Manavi-Poor, 2012). Epistemological beliefs about teaching and learning were initially discussed in the field of educational psychology (Schommer, 1994; Benjamin, 2003; Chan & Elliott, 2004; Qi, 2022).

Schommer (1994) identified five key epistemological beliefs: the source of knowledge, the certainty of knowledge, the structure of knowledge, the control of learning, and the speed of learning. These beliefs shape how teachers perceive teaching and learning, influencing their teaching methods and interactions with

Received on: 04/11/2024

Revised on: 27/03/2025

Accepted on: 22/04/2025



Research
Article

Vol. 22, No. 2, Serial 42

Autumn & Winter

2025-26

pp: 105-120

Received on: 04/11/2024

Revised on: 27/03/2025

Accepted on: 22/04/2025



**Research
Article**

Vol. 22, No. 2, Serial 42

Autumn & Winter

2025-26

pp: 105-120

students. Teachers who view learning as interactive tend to adopt a more supportive, facilitative role, while those who see it as a one-way transfer of knowledge may take a more controlling approach. In the context of rapid changes in education, understanding teachers' epistemological beliefs is crucial for improving teaching practices.

Although many researchers have examined the role of epistemological beliefs in various educational and learning-related variables, the relationship between epistemological beliefs and teachers' perceptions of teaching and learning has received less attention, particularly from domestic researchers. This study not only helps teachers to better understand their own beliefs and adopt more effective teaching strategies, but it also provides an opportunity for educational managers and policymakers to implement appropriate educational programs that bring about positive changes in the educational system. Accordingly, the research questions for this study are:

1. What types of epistemological beliefs do teachers hold?
2. What are teachers' perceptions of the concept of teaching and learning?
3. Is there a significant relationship between teachers' epistemological beliefs and their perceptions of teaching and learning?
4. Can teachers' epistemological beliefs predict their perceptions of teaching and learning?

Methodology: This research is applied in terms of its objective, follows a quantitative approach, and employs a descriptive survey strategy. A sample of 178 primary school teachers (213 women and 122 men) from the district of Muchesh in Kurdistan Province was selected using proportional stratified sampling. Data were collected using Schommer's (1994) Epistemological Beliefs Questionnaire and Chan and Elliott's (2004) Teaching and Learning Conception Questionnaire. Descriptive statistics, correlation tests, and multiple regression analysis were used to analyze the data.

Finding: The findings indicated that the average epistemological beliefs of the participating teachers were moderate (a mixture of simplistic and complex beliefs), with the highest average related to the structure of knowledge and the lowest to the control of learning. The participating teachers showed a greater inclination toward traditional teaching and learning concepts than constructivist ones. A significant relationship was found between teachers' epistemological beliefs and their perceptions of teaching and learning, with the three beliefs—structure of knowledge, certainty of knowledge, and speed of learning—predicting traditional perceptions of teaching and learning. The source of knowledge was the only epistemological belief that predicted constructivist perceptions of teaching and learning.

Discussion and Conclusions: This study reveals a significant relationship between teachers' epistemological beliefs and their perceptions of teaching and learning. Teachers with beliefs centered on simplicity, certainty, and external sources of knowledge tend to favor traditional, teacher-centered approaches. In contrast, teachers with constructivist beliefs—viewing knowledge as constructed through interaction and experience—are more inclined toward student-centered, active learning methods. The findings show a positive correlation between epistemological beliefs and traditional teaching perceptions, while a negative correlation exists with constructivist perceptions. This aligns with Paulo Freire's "banking concept of education," where students are seen as passive recipients of knowledge, limiting their creativity and critical engagement. Furthermore, the negative correlation between constructivist views and the belief in external sources of knowledge highlights how rigid curricula, lack of teacher autonomy, and exam-focused assessments reinforce teacher-centered education, hindering active student participation and agency. From the findings of the research, it can be concluded that teachers' epistemological beliefs play a decisive role in the way teachers perceive the concept of teaching and learning. For this reason, it is necessary to pay due attention to the relationship between the epistemological beliefs and the teachers' perception of the concept of teaching and learning in teacher training, the curriculum of teacher training and education centers.

Keywords: Epistemological beliefs, Concept of teaching and learning, Primary school teachers.

ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری: نقش باورهای معرفت‌شناختی (مطالعه موردی: معلمان شهر موچش استان کردستان)^۱

DOI: 10.22070/tr.2025.19673.1670

آرزو ساعدپناه^۱، یحیی معروفی^{۲*} و عبدالله امینی^۳

۱. دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
Email: arezosaed79@gmail.com
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول)
Email: y.maroofti@uok.ac.ir
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
Email: aminiphilosophy@uok.ac.ir

چکیده

مقدمه: «ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری» اصطلاحی است که به ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و نیات معلم درباره تدریس و یادگیری اشاره می‌کند. باورهای معرفت‌شناختی به نوع باورهای افراد درباره ماهیت، منشأ، حدود و توجیه دانش می‌پردازد. هدف این پژوهش، بررسی ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری و نقش باورهای معرفت‌شناختی آنان است.

روش: پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی بوده و با رویکرد کمی و براساس راهبرد توصیفی از نوع پیمایشی انجام شده است. از میان معلمان دوره ابتدایی شهرستان موچش از توابع استان کردستان، با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، نمونه‌ای به حجم ۳۳۵ (۲۱۳ زن و ۱۲۲ مرد) انتخاب شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۴) و مفهوم آموزش و یادگیری چان و الیوت (۲۰۰۴) استفاده شد. در تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی، آزمون‌های همبستگی و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شده است.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش به مفهوم تدریس و یادگیری سنتی بیش از تدریس و یادگیری سازنده گرایش دارند. میانگین باورهای معرفت‌شناختی معلمان شرکت‌کننده در حد متوسط (معجونی از باورهای ساده‌انگارانه و پیچیده) بود و بالاترین میانگین به بعد ساختار دانش و کمترین به کنترل یادگیری تعلق داشت. بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان با ادراک آنان از مفهوم تدریس و یادگیری، رابطه معنی‌داری وجود داشت؛ به گونه‌ای که سه باور ساختار دانش، قطعیت دانش و سرعت یادگیری توانستند ادراک سنتی از تدریس و یادگیری را پیش‌بینی کنند و منبع دانش تنها باور معرفت‌شناختی پیش‌بینی‌کننده ادراک تدریس و یادگیری سازنده گرایانه بود.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاکی از گرایش بیشتر معلمان به مفهوم تدریس و یادگیری سنتی در مقابل مفهوم سازنده گرایانه تدریس و یادگیری و غلبه باورهای معرفت‌شناختی ساده‌انگارانه بر باورهای پیچیده است. از یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت باورهای معرفت‌شناختی معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در شیوه ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری دارند. براین اساس لازم است در آموزش معلمان، برنامه درسی مراکز تربیت‌معلم و آموزش ضمن خدمت، به روابط باورهای معرفت‌شناختی و ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری توجهی شایسته صورت گیرد.

واژگان کلیدی: ادراک، باورهای معرفت‌شناختی، مفهوم تدریس و یادگیری، معلمان دوره ابتدایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۴
تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۴/۰۱/۰۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۲



مقاله پژوهشی

Journal of
Training & Learning
Researches
Vol. 22, No. 2, Serial 42
Autumn & Winter
2025-26

دوره ۲۲، شماره ۲، پیاپی ۴۲
پاییز و زمستان ۱۴۰۴
صص: ۱۲۰-۱۰۵

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد نویسنده اول به راهنمایی نویسنده دوم است.

مقدمه

است که در آن معلم به‌عنوان ارائه‌دهنده اطلاعات و دانش در نظر گرفته شده و تدریس فرایندی برای انتقال اطلاعات و دانش از یک طرف به طرف دیگر است. یادگیرنده منفعل است و همانند ظرفی خالی است که باید با دریافت اطلاعات از معلم پر شود و سرانجام دانش صرفاً در اختیار معلم است [۷].

اسکویرا^۵ (۲۰۱۲) نیز ادراک کلی از نقش معلمان را شامل نقش سنتی - معلم‌محور و نقش مدرن - تسهیل‌کننده (دانش‌آموز‌محور) می‌داند و بر این باور است که در شرایط حاضر، تغییر از نقش سنتی به نقش مدرن مشهود است [۸]. یکی دیگر از مفاهیمی که در پژوهش‌های مختلف درباره ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری مطرح شده، استفاده از دو مفهوم سنتی / انتقالی^۶ و پیشرفته / سازنده‌گرایانه^۷ تدریس و یادگیری است [۹، ۱۰ و ۱۱]. مفهوم سنتی / انتقالی بر تدریس به‌عنوان عملی برای انتقال دانش از منابع معتبر مانند معلمان یا کتاب‌های درسی به دانش‌آموزانی که نقش دریافت‌کنندگان منفعل را برعهده می‌گیرند، تأکید می‌کند. از سوی دیگر، دیدگاه‌های پیشرفت‌گرا / سازنده‌گرای تدریس، دیدگاه سنتی را به چالش می‌کشند و فرض می‌کنند که تدریس عملی برای تسهیل فرایندهای معناسازی فعال دانش‌آموزان است [۱۲]. در واقعیت، دیدگاه‌های معلمان احتمالاً دارای ماهیت التقاطی و کاملاً وابسته به زمینه است.

مفهوم سازنده‌گرایی در نظریه‌های پیاز و ویگوتسکی ریشه دارد. این نظریه با تأثیرات ژرفی که بر رویکردهای یادگیری و تدریس گذاشته، چشم‌انداز و نوع نگاه به ماهیت یادگیری و به تبع آن تدریس، دانش‌آموز، محتوا، معلم و محیط یادگیری را دچار تغییر اساسی کرده است [۱۳]. براساس نظر واینستین^۸ (۲۰۰۱)، سازنده‌گرایی جهت‌گیری برای آموزش و یادگیری است که در آن معنا و دانش به‌طور مشترک

«ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری» اصطلاحی است که به ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها و نیت معلم درباره تدریس و یادگیری اشاره دارد. باورها یا ادراک معلمان درباره تدریس و یادگیری در طول دهه‌های گذشته توجه بسیاری از پژوهشگران آموزشی را جلب کرده است. باورهای تدریس به مجموعه‌ای از اعتقادات و نگرش‌های معلمان درباره ماهیت، هدف و فرایند تدریس و یادگیری اشاره دارد. این باورها شامل ادراکات و ایده‌هایی است که معلمان درباره چگونگی یادگیری دانش‌آموزان، نقش خود در فرایند یادگیری، مؤثرترین روش‌های تدریس و نحوه ارزیابی و بازخورد دارند. باورهای تدریس می‌توانند به شدت بر روش‌های تدریس، تعامل معلم با دانش‌آموزان و رویکردهای آموزشی به کاررفته در کلاس درس تأثیر بگذارند [۱]. برنر^۱ (۱۹۹۶) معتقد بود اصلاحات آموزشی بدون پرداختن به مسائل مربوط به باورهای معلمان دچار شکست خواهد شد [۲]. در سال‌های اخیر، مطالعات درباره باورهای معلمان در مورد تدریس و یادگیری شتاب بیشتری یافته است [۳، ۴، ۵ و ۶].

کمبر^۲ (۱۹۹۷) با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده درباره ادراک معلمان از تدریس، دو مفهوم کلی و متضاد شامل تدریس معلم‌محور^۳ و دانش‌آموز‌محور^۴ را شناسایی کرده است. البته در بین این دو قطب، نوعی ادراک میانی از تدریس نیز وجود دارد. در مفهوم دانش‌آموز‌محور، تدریس شامل مجموعه باورهایی است که تدریس را فرایندی برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌کند و نقش معلم تسهیلگری و حمایت از یادگیری دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان نیز دارای عاملیت و مسئولیت درباره چگونگی یادگیری خود هستند و دانش به دست آنان ساخته و پردازش می‌شود. مفهوم معلم‌محوری از تدریس شامل مجموعه باورهایی

5. Sequeira
6. Traditional/ Transmissive
7. Progressive/ Constructive
8. Weinstein

1. Bruner
2. Kember
3. Teacher-Center
4. Student-Center

ماهیت دانش و فرایند یادگیری داشته باشند. این باورها به ما کمک می‌کنند تا درک بهتری از چگونگی تعامل افراد با دانش و فرایند یادگیری داشته باشیم و بدانیم که چگونه این باورها می‌توانند بر رفتار و رویکردهای یادگیری تأثیر بگذارند. جی [۲۱] به نقل از شومر (۱۹۹۴)، پنج باور معرفت‌شناختی را به شرح زیر توضیح داده است:

الف) منبع دانش^۳: این باور دربارهٔ این است که دانش از کجا می‌آید. برخی افراد ممکن است اعتقاد داشته باشند که دانش از مقامات و منابع بیرونی مانند کتاب‌ها، معلمان یا کارشناسان به دست می‌آید. دیگران ممکن است فکر کنند که دانش از طریق تجربهٔ شخصی و فرایندهای درونی (مثل تفکر و استدلال) شکل می‌گیرد.

ب) قطعیت دانش^۴: این باور مربوط به این است که آیا دانش یک چیز ثابت و تغییرناپذیر است یا ممکن است در حال تغییر و تحول باشد. افرادی که به دانش به‌عنوان یک پدیدهٔ قطعی باور دارند، فکر می‌کنند که حقیقت‌ها و واقعیت‌ها ثابت‌اند و تغییری نمی‌کنند. در مقابل، کسانی که دانش را غیرقطعی می‌دانند، معتقدند که دانش می‌تواند با پیشرفت علمی و تجربیات جدید تغییر کند.

ج) ساختار دانش^۵: این باور دربارهٔ ساختار دانش و میزان پیچیدگی آن است. افراد ممکن است دانش را به‌صورت مجموعه‌ای از حقایق ساده و مجزا از یکدیگر در نظر بگیرند یا به‌عنوان سیستمی پیچیده و مرتبط. کسانی که به سادگی دانش اعتقاد دارند، فکر می‌کنند که هر مسئله‌ای را می‌توان به بخش‌های کوچک‌تر و ساده‌تر تقسیم کرد. در مقابل، باور به پیچیدگی دانش شامل دیدگاهی است که دانش را شبکه‌ای به‌هم‌پیوسته و پیچیده می‌بیند.

د) کنترل یادگیری^۶: کنترل یادگیری به باورها و

توسط معلمان و دانش‌آموزان ساخته می‌شود. بنابراین مسئولیت اصلی معلم در کلاس از دیدگاه سازنده‌گرایی، ایجاد محیطی است که تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان و عمدتاً بین خود دانش‌آموزان را به حداکثر می‌رساند [۱۴]. معلمان به‌عنوان تسهیل‌کننده در کلاس‌های درس عمل می‌کنند. دانش جدید براساس دانش قبلی ساخته می‌شود. بنابراین دانش‌آموزان باید به‌طور فعال در فرایند آموزش درگیر شوند [۱۵].

معرفت‌شناسی^۱ یکی از حوزه‌های فلسفه است که به بررسی چگونگی، منشأ، محدودیت و اعتبار دانش انسان می‌پردازد. معرفت‌شناسی از دیرباز توجه فیلسوفان را جلب کرده است، اما از چند دههٔ پیش، روان‌شناسان نیز شروع به بررسی برداشت‌های افراد از دانش و دانستن و همچنین تأثیر آن‌ها بر یادگیری کرده‌اند [۱۶]. باورهای معرفت‌شناسی درحقیقت بازتاب باورهای افرادند دربارهٔ سؤالاتی از قبیل «دانش چیست؟»، «دانش چگونه حاصل می‌شود؟»، «آیا دانش جدا از دانش‌آموز و فقط به دست افراد باکفایت و متخصص حاصل می‌گردد یا از تعامل متخصص و یادگیرنده بعد از مشخص کردن حوزه‌های تربیتی به دست می‌آید؟» [۱۷]. باورها و مفاهیم معرفت‌شناختی دربارهٔ آموزش و یادگیری موضوعی است که ابتدا در حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی مطرح شد [۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۱] و سپس به روند جدیدی در سایر حوزه‌ها و ازجمله آموزش و پرورش و تربیت‌معلم تبدیل گردید.

پژوهش دربارهٔ باورهای معرفت‌شناختی با آثار پری (۱۹۷۰)^۲ آغاز شد [۲۲]. شومر (۱۹۹۰) به‌عنوان یکی از حامیان اصلی پژوهش دربارهٔ باورها و مفاهیم معرفت‌شناختی و آموزش و یادگیری، ابتدا مطالعه‌ای را دربارهٔ ۱۱۷ دانش‌آموز مقطع راهنمایی و ۱۴۹ دانشجوی دانشگاه انجام داد و سپس پنج باور را دربارهٔ ماهیت دانش و یادگیری مطرح کرد [۲۱]. این باورها نشان‌دهندهٔ دیدگاه‌های متفاوتی بودند که افراد ممکن است دربارهٔ

3. Source of Knowledge

4. Certainty of Knowledge

5. Organization of Knowledge

6. Control of learning

1. Epistemology

2. Perry

چگونگی ادراک معلمان از نقش خود در کلاس درس و نقش دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تأثیرگذار باشند. معلمانی که باور دارند یادگیری فرایندی تعاملی و دوطرفه است، احتمالاً بر تعاملات مثبت و سازنده با دانش‌آموزان تأکید بیشتری دارند و نقش خود را به‌عنوان راهنما و تسهیلگر در نظر می‌گیرند؛ درحالی‌که معلمانی که به یادگیری به‌عنوان فرایندی یک‌طرفه و انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز می‌نگرند، ممکن است رویکردی کنترل‌گرایانه‌تر داشته باشند. در شرایط کنونی که نظام‌های آموزشی با چالش‌های متعددی همانند نیاز به انطباق با تغییرات سریع در محتوای علمی و فناوری‌های آموزشی مواجه‌اند، اهمیت بررسی و تحلیل باورهای معرفت‌شناختی معلمان بیشتر احساس می‌شود.

پژوهش‌های مختلفی بر ارتباط باورهای معرفت‌شناختی با جنبه‌های گوناگون عملکرد معلمان و دانشجویان درباره دانش اشاره کرده‌اند [۱۶، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و ۲۶]. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای معرفت‌شناختی بر درک معلم از فرایند تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارند و ارتباط نزدیکی با ادراک آن‌ها از تدریس و یادگیری دارند [۲۷ و ۲۸]. نتایج پژوهش لی و همکاران [۲۹] حاکی از آن است باورهای معلمان ضمن خدمت چینی درباره دانش و کسب دانش، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق مفاهیم تدریس و یادگیری، بر شیوه‌های آموزشی کلاس درس آن‌ها در مدارس راهنمایی تأثیر گذاشته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که عامل تلاش/فرایند یادگیری معلمان ضمن خدمت چینی در باورهای معرفت‌شناختی‌شان بسیار مؤثر است و رویکرد سازنده‌گرایانه، ادراک غالب در تدریس و یادگیری معلمان دوره راهنمایی است. به‌علاوه، ادراک سازنده‌گرایانه از تدریس و یادگیری به‌طور مثبت با سه نوع از شیوه‌های آموزشی کلاس درس مرتبط است؛ درحالی‌که تصور سنتی درباره تدریس و یادگیری تنها به‌طور معنادار و منفی با شیوه‌های استاندارد معاصر مرتبط است. نتایج تحقیق

انتظارات یادگیرنده درباره میزان تأثیرگذاری و کنترل خود بر فرایند یادگیری اشاره دارد. کنترل یادگیری درباره این است که آیا افراد می‌توانند فرایند یادگیری خود را مدیریت و کنترل کنند یا این‌که این فرایند عمدتاً تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار دارد. این بعد به‌ویژه به ارزیابی قدرت فرد در تأثیرگذاری بر یادگیری خود، تنظیم اهداف و اعمال استراتژی‌های مناسب برای دستیابی به نتایج مورد نظر می‌پردازد.

سرعت یادگیری^۱: این باور به چگونگی فرایند یادگیری و سرعت آن اشاره دارد. برخی افراد ممکن است فکر کنند که یادگیری باید سریع و فوری باشد و اگر فردی نتواند به‌سرعت موضوعی را درک کند، به معنای ضعف اوست. دیگران باور دارند که یادگیری فرایندی تدریجی است که به زمان و تأمل نیاز دارد.

معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در فرایند یاددهی و یادگیری، نقش برجسته‌ای در تربیت دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. یکی از عوامل تأثیرگذار بر نگرش و رفتار معلمان در کلاس درس، باورهای معرفت‌شناختی آنان است. باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان مجموعه‌ای از نگرش‌ها و دیدگاه‌ها درباره ماهیت دانش و فرایند یادگیری، می‌توانند نقش مهمی در شکل‌دهی به ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری داشته باشند. این باورها به‌طور مستقیم بر روش‌های تدریس و چگونگی تعامل معلمان با دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. برای مثال، معلمانی که بر این باورند که دانش ثابت و تغییرناپذیر است، ممکن است به شیوه‌های سنتی تدریس تمایل داشته باشند و فرصت‌های کمتری برای مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری فراهم کنند. در مقابل، معلمانی که بر این باورند که دانش پویا و در حال تحول است، احتمالاً روش‌های نوین و خلاقانه‌تری را در تدریس خود به کار می‌گیرند و به دانش‌آموزان فرصت‌های بیشتری برای اکتشاف و تفکر انتقادی می‌دهند.

باورهای معرفت‌شناختی همچنین می‌توانند بر

1. Speed of Learning

ماراویلا و گومز^۱ [۳۰] نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی معلمان و دانش‌آموزان با رفتارهای نشان‌داده‌شده در کلاس ارتباط دارد و نقش باورهای تربیتی به‌عنوان میانجی بین معرفت‌شناسی شخصی کنشگران آموزشی و عملکرد آن‌ها عمل می‌کند و رابطه بین باورها و عملکرد آموزشی معنی‌دار است.

حضور شتابان و روزافزون هوش مصنوعی و تأثیر انکارناپذیر آن در عرصه‌های مختلف زندگی و از آن جمله در آموزش، ضرورت اصلاحات آموزشی و دیجیتالی شدن امور، معلمان و مدرسه را با چالش‌های جدیدی مواجه ساخته است. دیگر با کلید کهنه نمی‌توان درهای نو را باز کرد [۳۱]. اکنون باید بر شایستگی‌هایی تأکید کرد که با روش‌های سنتی قابل‌دستیابی نیستند. اینک دیگر تلقی از یادگیری عملی تأملی و مشارکتی است. معلمان باید در عمل آماده اجرای ایده‌هایی از این نوع باشند. تنها باورهای معرفت‌شناسانه مبتنی بر رویکردهای سازنده‌گرایانه یادگیری می‌توانند چاره تحولات نوظهور کنونی باشند. از این‌رو در این مطالعه تلاش شده است ادراکات معلمان درباره دانش، دانستن و یادگیری، به‌ویژه باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها و رابطه آن با فرایند تدریس و یادگیری واکاوی شود. تاکنون پژوهشگران بسیاری نقش باورهای معرفت‌شناختی بر متغیرهای مختلف مرتبط با آموزش و یادگیری را بررسی کرده‌اند، اما پژوهشگران (به‌ویژه پژوهشگران داخلی) کمتر به نقش باورهای معرفت‌شناختی در ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری توجه کرده‌اند. این پژوهش نه تنها به معلمان کمک می‌کند تا با شناخت بهتر باورهای خود، راهکارهای مؤثرتری را در تدریس به کار گیرند، بلکه برای مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی نیز فرصتی را فراهم می‌کند تا با تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب، تغییرات مثبتی در نظام آموزشی ایجاد کنند. براین اساس، مسئله پژوهش حاضر این است:

۱. ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری چیست؟
۲. معلمان از چه نوع باورهای معرفت‌شناختی‌ای

برخوردارند؟

۳. آیا بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان با ادراک آنان از مفهوم تدریس و یادگیری رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. آیا باورهای معرفت‌شناختی معلمان توانایی پیش‌بینی ادراک آنان از مفهوم تدریس و یادگیری را دارند؟

روش پژوهش

این پژوهش برحسب هدف کاربردی و از حیث رویکرد کمی و از نظر راهبرد جزو تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش برابر با ۳۳۵ معلم (۲۱۳ زن و ۱۲۲ مرد) از شهر موچش از توابع استان کردستان، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. براساس جدول کرجسی و مورگان، نمونه‌ای به حجم ۱۷۸ (۹۷ زن و ۸۱ مرد) انتخاب شد. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از دو پرسش‌نامه زیر استفاده شد:

الف) پرسش‌نامه استاندارد باورهای معرفت‌شناختی شومر (EB): این پرسش‌نامه به دست شومر [۱۸] با تمرکز بر پنج بعد باورهای معرفت‌شناختی در قالب طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» در ۶۳ گویه تهیه شده است. ابعاد موردبررسی در پرسش‌نامه شامل قطعیت دانش، ساختار دانش، منبع دانش، سرعت یادگیری و کنترل یادگیری است. حد بالای نمرات در این پرسش‌نامه نمره ۳۱۵ و حد پایین نمره ۶۳ است.

د) پژوهش‌های مختلف قبلی [۱۶، ۲۳، ۳۳، ۳۴ و ۳۵]، پایایی این پرسش‌نامه تأیید شده است. در این پژوهش نیز پایایی آن براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

ب) پرسش‌نامه استاندارد مفهوم آموزش و یادگیری (CTLQ) یک پرسش‌نامه دوعاملی سی‌سؤالی است که برای سنجش مفهوم سنتی و سازنده‌گرایانه تدریس و یادگیری، توسط چان و الیوت [۱۹] در قالب طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً

یافته‌ها

در جدول ۱، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان (شامل جنسیت، سن، تحصیلات و سابقه خدمت) ارائه شده است.

یافته‌های جدول ۱ نشان داد که ۵۴/۵ درصد از معلمان از نظر جنسیت زن بودند و ۴۵/۵ درصد مرد بودند. از نظر سن، بیشتر پاسخ‌گویان (۵۲/۲ درصد) در دامنه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال قرار داشتند و بعد از آن، ۳۲ درصد بین ۴۱ تا ۵۰ سال و ۱۵/۷ درصد بین ۲۰ تا ۳۰ سال سن داشتند. از نظر تحصیلات، ۶۷/۴ درصد پاسخ‌گویان تحصیلات کارشناسی و ۳۲/۶ درصد تحصیلات کارشناسی‌ارشد داشتند. از نظر سابقه خدمت، ۶۳ درصد پاسخ‌گویان بین ۱ تا ۱۰ سال، ۲۱/۹ درصد بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۱۵/۱ درصد بین ۲۱ تا ۳۰ سال سابقه داشتند.

موافقم) طراحی شده است. پرسش‌نامه دارای یک نمره کلی است که از ۳۰ تا ۱۵۰ متغیر است. برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها امتیازی جداگانه محاسبه می‌شود. مفهوم سازنده‌گرایی تدریس دارای دوازده گویه (CT) از ۱ تا ۱۲ و مفهوم سنتی تدریس دارای ۱۸ گویه (TT) از ۱۳ تا ۳۰ است و نمره بالا برای هر مورد نشان‌دهنده پاسخ مثبت است. در پژوهش‌های مختلف قبلی [۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۶]، پایایی پرسش‌نامه تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد.

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آزمون‌های آمار استنباطی هم‌بستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه تجزیه و تحلیل شد.

جدول ۱. توصیف ویژگی‌های زمینه‌ای با آماره‌های تعداد و درصد فراوانی (n= ۱۷۸)

متغیر	طبقه	تعداد	درصد
جنسیت	زن	۹۷	۵۴/۵
	مرد	۸۱	۴۵/۵
سن	۲۰ تا ۳۰ سال	۲۸	۱۵/۷
	۳۱ تا ۴۰ سال	۹۳	۵۲/۲
	۴۱ تا ۵۰ سال	۵۷	۳۲
تحصیلات	کارشناسی	۱۲۰	۶۷/۴
	کارشناسی‌ارشد	۵۸	۳۲/۶
سابقه خدمت	۱ تا ۵ سال	۶۴	۳۶
	۶ تا ۱۰ سال	۴۸	۲۷
	۱۱ تا ۱۵ سال	۱۲	۶/۷
	۱۶ تا ۲۰ سال	۲۷	۱۵/۲
	۲۱ تا ۲۵ سال	۱۹	۱۰/۷
	۲۶ تا ۳۰ سال	۸	۴/۴

سؤال اول: ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری چگونه بود؟
 نتایج جدول ۲ نشان داد که میانگین ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری ۱۰۵/۶۰۳ و میانگین ادراک آنان از مفهوم سنتی تدریس و یادگیری برابر با ۵۶/۳۹ و از مفهوم سازنده‌گرایانه تدریس و یادگیری برابر با ۵۳/۸۹ است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای اصلی

آماره‌های توصیفی			متغیرها
انحراف استاندارد	میانه	میانگین	
۱۳/۱۷	۵۵/۰۰	۵۶/۳۹	ادراک سنتی
۴/۷۱	۵۴/۰۰	۵۳/۸۹	ادراک سازنده‌گرایانه
۱۳/۹۸	۱۰۳/۷۳	۱۰۵/۶۰۳	ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری

سؤال دوم: معلمان از چه نوع باورهای معرفت‌شناختی‌ای برخوردارند؟
 جدول ۳ نشان داد میانگین مقیاس باورهای معرفت‌شناختی در میان شرکت‌کنندگان برابر با ۱۷۸/۰۹ بود که در حد متوسط قرار داشت. در بین ابعاد آن، بیشترین میانگین به بعد ساختار دانش (ساده یا پیچیده بودن) با میانگین ۴۸/۳۱ و کمترین میانگین به بعد کنترل یادگیری (ذاتی بودن یادگیری در مقابل یادگیری از طریق تجربه) با میانگین ۲۵/۹۷ تعلق داشت.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای اصلی

آماره‌های توصیفی			متغیرها
انحراف استاندارد	میانه	میانگین	
۴/۶۷	۴۸/۰۰	۴۸/۳۱	ساختار دانش
۳/۸۳	۲۸/۰۰	۲۸/۱۱	قطعیت دانش
۵/۱۳	۳۲/۰۰	۳۲/۱۲	منبع دانش
۳/۷۴	۲۶/۰۰	۲۵/۹۷	کنترل یادگیری
۴/۳۵	۳۳/۵۰	۳۳/۳۹	سرعت یادگیری
۱۶/۷۳	۱۷۵/۵۰	۱۷۸/۰۹	باورهای معرفت‌شناختی (کل)

سؤال سوم: آیا بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟
 استفاده از آزمون‌های پارامتریک مستلزم اطمینان از نرمال بودن شکل توزیع داده‌ها و وجود پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک هم‌بستگی پیرسون و رگرسیون خطی است. برای این امر از شاخص‌های کجی و کشیدگی به‌منظور تعیین وضعیت توزیع داده‌ها (نرمال بودن) استفاده شد. نتایج در جدول ۵ گزارش شده است. درباره‌ی کجی و کشیدگی، چنانچه مقادیر این آماره‌ها بین -۲ و +۲ باشد، نشان‌دهنده‌ی نرمال بودن توزیع متغیرهاست.

جدول ۴. مقادیر کجی و کشیدگی برای ارزیابی نرمال بودن متغیرها

شاخص‌های نرمال بودن		متغیرها
کشیدگی	کجی	
۰/۱۹۸	-۰/۱۱۲	ساختار دانش
-۰/۴۰۵	-۰/۳۳۸	قطعیت دانش
۰/۲۲۱	۰/۰۳۲	منبع دانش
-۰/۱۷۵	-۰/۲۲۲	کنترل یادگیری
-۰/۰۸۸	-۰/۱۹۴	سرعت یادگیری
-۰/۳۹۳	۰/۰۰۹	باورهای معرفت‌شناختی (کل)
۰/۰۷۷	۰/۲۷۷	ادراک سنتی تدریس و یادگیری
۰/۳۶۳	-۰/۷۳۲	ادراک سازنده‌گرایانه تدریس و یادگیری
۰/۲۵۶	۰/۵۸۳	ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری

تمامی متغیرها از توزیع نرمال یا نزدیک به نرمال برخوردارند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند هم‌بستگی پیرسون و رگرسیون خطی استفاده کرد.

بررسی مقادیر کجی و کشیدگی در جدول ۴ نشان داد که مقادیر کجی و همچنین مقادیر کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه +۲ تا -۲ است که می‌توان نتیجه گرفت

جدول ۵. هم‌بستگی پیرسون بین باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری

متغیرها	ادراک سنتی	ادراک سازنده‌گرایانه	ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری
ساختار دانش	۰/۴۳**	-۰/۰۵	۰/۳۹**
قطعیت دانش	۰/۵۲**	-۰/۰۱	۰/۴۸**
منبع دانش	۰/۳۵**	-۰/۲۴**	۰/۲۵**
کنترل یادگیری	۰/۳۲**	-۰/۰۹	۰/۲۶**
سرعت یادگیری	۰/۴۳**	-۰/۱۰	۰/۳۷**
باورهای معرفت‌شناختی (کل)	۰/۶۱**	-۰/۱۷*	۰/۵۱**

یادگیری و ادراک سنتی مثبت بود و جهت رابطه باورهای معرفت‌شناختی با ادراک سازنده‌گرایانه منفی بود و نشان داد هرچه باورهای معلمان به سمت ساده بودن، قطعی بودن، خاص بودن منبع دانش، توانایی ذاتی یادگیری و سرعت یادگیری (ناپختگی باور) گرایش پیدا

نتایج جدول ۵ نشان داد رابطه معنی‌داری بین نمره کل باورهای معرفت‌شناختی با ادراک از مفهوم تدریس و ادراک سنتی و سازنده‌گرایانه از مفهوم تدریس و یادگیری وجود دارد ($p < 0/05$). جهت رابطه باورهای معرفت‌شناختی با ادراک کلی از مفهوم تدریس و

به‌طور معنی‌دار پیش‌بینی کنند و کلیت این مدل‌ها تأیید شد. بررسی مقادیر ضریب تعیین نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی توانسته‌اند به ترتیب $36/4\%$ درصد از واریانس ادراک سنتی و $6/7\%$ درصد از واریانس ادراک سازنده‌گرایانه را تبیین کنند. مقادیر دوربین واتسون به‌منظور بررسی مفروضه استقلال باقی‌مانده‌ها نشان داد که با توجه به مقادیر به‌دست‌آمده (در دامنه $1/5$ تا $2/5$)، این مفروضه برقرار است. مفروضه فقدان هم‌خطی متغیرهای پیش‌بین با آماره‌های عامل تورم واریانس (VIF) و تولرانس (Tolerance) آزموده شد که مقادیر عامل تورم واریانس کمتر از 5 یا مقادیر تولرانس بیشتر از $0/20$ به معنای فقدان شدید هم‌خطی بود. نتایج جدول 6 نشان داد که مقادیر عامل تورم واریانس کمتر از 5 است و در نتیجه هم‌خطی یا هم‌بستگی شدیدی بین متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد و مفروضه فقدان هم‌خطی چندگانه برقرار بود. نتایج آزمون رگرسیون (ضرایب) در جدول 7 ارائه شده است.

یافته‌های جدول 7 نشان داد سه باور معرفت‌شناختی ساختار دانش، قطعیت دانش و سرعت یادگیری توانسته‌اند ادراک سنتی از مفهوم تدریس و یادگیری را پیش‌بینی کنند و جهت تمامی روابط مثبت است ($p < 0/05$). یافته‌ها همچنین نشان دادند که منبع یادگیری توانسته است ادراک سازنده‌گرایانه از مفهوم تدریس و یادگیری را پیش‌بینی کند و جهت رابطه منفی است ($p < 0/05$).

کند، ادراک آنان از مفهوم فرایند تدریس و یادگیری به سمت تدریس سنتی گرایش مثبت و به سمت تدریس سازنده‌گرایانه گرایش منفی پیدا خواهد کرد. بررسی شدت هم‌بستگی‌ها نشان داد که شدت هم‌بستگی باورهای معرفت‌شناختی با ادراک سنتی قوی و برابر با $0/61$ و با ادراک سازنده‌گرایانه برابر با $0/17$ - بود. بین تمامی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و بعد ادراک سنتی، به‌استثناى منبع دانش، رابطه معنی‌داری مشاهده شد ($p < 0/05$). بین باور معرفت‌شناختی منبع دانش با ادراک سازنده‌گرایانه رابطه منفی و معنی‌دار $0/24$ - وجود داشت ($p < 0/05$).

سؤال چهارم: آیا باورهای معرفت‌شناختی معلمان توانایی پیش‌بینی ادراک آنان از مفهوم تدریس و یادگیری را دارد؟

نقش باورهای معرفت‌شناختی معلمان در پیش‌بینی ادراک آنان از مفهوم تدریس و یادگیری با استفاده از روش رگرسیون چندگانه آزموده شد. نتایج بررسی پیش‌فرض استقلال باقی‌مانده‌ها با آماره دوربین واتسون، بررسی برازش مدل با آزمون F یا آنووا و بررسی قدرت تبیین مدل با آماره ضریب تعیین، در جدول 6 گزارش شده است.

مطابق جدول 6، آزمون آنووا نشان داد که برازش دو مدل رگرسیونی مرتبط با ادراک سنتی و ادراک سازنده‌گرایانه تأیید می‌شود. براین اساس، باورهای معرفت‌شناختی توانستند ادراک سنتی و سازنده‌گرایانه را

جدول 6. آماره‌های برازش و مفروضات رگرسیون

آماره دوربین واتسون	ضریب تعیین (R^2)	ضریب هم‌بستگی چندگانه (R)	آزمون آنووا		متغیر ملاک
			مقدار p	مقدار F	
1/77	0/364	0/603	<0/001	19/69	ادراک سنتی
2/07	0/67	0/259	0/035	2/46	ادراک سازنده‌گرایانه

جدول ۷. ضرایب رگرسیون پیش‌بینی ادراک معلمان از مفهوم تدریس و یادگیری براساس باورهای معرفت‌شناختی آنان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب تأثیر غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضریب تأثیر استاندارد	مقدار t	مقدار p	شاخص‌های هم‌خطی	
							تورم واریانس	تولرانس
ادراک سبکی	مقدار ثابت	-۲۶/۹۴	۹/۲۳	—	-۲/۹۲	۰/۰۰۴	—	—
	ساختار دانش	۰/۴۲۹	۰/۲۱۰	۰/۱۵۲	۲/۰۵	۰/۰۴۲	۰/۶۶۹	۱/۴۹
	قطعیت دانش	۱/۱۱	۰/۲۵۱	۰/۳۲۲	۴/۴۰	<۰/۰۰۱	۰/۶۹۲	۱/۴۴
	منبع دانش	۰/۲۴۲	۰/۱۸۹	۰/۰۹۴	۱/۲۸	۰/۲۰۳	۰/۶۸۱	۱/۴۷
	کنترل یادگیری	۰/۲۴۰	۰/۲۵۶	۰/۰۶۸	۰/۹۳۵	۰/۳۵۱	۰/۶۹۸	۱/۴۳
	سرعت یادگیری	۰/۵۲۵	۰/۲۲۲	۰/۱۷۳	۲/۳۷	۰/۰۱۹	۰/۶۸۸	۱/۴۵
ادراک سازنده‌گرایی	مقدار ثابت	۵۹/۳۲	۴/۰۰	—	۱۴/۸۴	<۰/۰۰۱	—	—
	ساختار دانش	۰/۰۱۳	۰/۰۹۱	۰/۰۱۳	۰/۱۴۴	۰/۸۸۶	۰/۶۶۹	۱/۴۹
	قطعیت دانش	۰/۱۲۲	۰/۱۰۹	۰/۰۹۹	۱/۱۲	۰/۲۶۵	۰/۶۹۲	۱/۴۴
	منبع دانش	-۰/۲۴۵	۰/۰۸۲	-۰/۲۶۷	-۲/۹۹	۰/۰۰۳	۰/۶۸۱	۱/۴۷
	کنترل یادگیری	۰/۰۲۶	۰/۱۱۱	۰/۰۲۱	۰/۲۳۶	۰/۸۱۴	۰/۶۹۸	۱/۴۳
	سرعت یادگیری	-۰/۰۶۹	۰/۰۹۶	-۰/۰۶۴	-۰/۷۲۰	۰/۴۷۳	۰/۶۸۸	۱/۴۵

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تلاش شد باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ادراک آنان از مفهوم تدریس و یادگیری و همچنین روابط موجود بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و برداشت‌های آنان از فرایند تدریس و یادگیری بررسی شود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که میانگین کلی باورهای معرفت‌شناختی شرکت‌کنندگان در سطح متوسطی قرار دارد. با این حال، تحلیل مؤلفه‌های این سازه حاکی از نوعی ناهمگونی در ابعاد مختلف آن است؛ به گونه‌ای که باور به ساختار دانش (ادراک پیچیدگی ماهیت دانش) در بالاترین سطح قرار گرفته، اما در مقابل، مؤلفه کنترل بر یادگیری (باور به عاملیت و توانمندی یادگیرنده در هدایت فرایند یادگیری) کمترین میزان را به خود اختصاص داده است. این یافته بیانگر آن است که علی‌رغم درک ماهیت پیچیده دانش توسط معلمان، همچنان نوعی رویکرد بدبینانه یا تقلیل‌گرایانه نسبت به توانایی خودنظم‌دهی و استقلال یادگیرندگان در آنان

غالب است. در تبیین ادراک شرکت‌کنندگان پژوهش می‌توان گفت آنان یادگیری را نه یک فرایند درونی و فعال، بلکه پدیده‌ای متأثر از محرک‌های بیرون‌زا تلقی می‌کنند. ریشه‌های این ضعف ادراک شده را می‌توان در ساختار متصلب و کتاب‌محور نظام آموزشی جست‌وجو کرد که با بازتولید وابستگی مفرط به مرجعیت معلم، فرصت تجربه کنترل بر یادگیری را از دانش‌آموز سلب کرده است. به علاوه، این یافته نشان‌دهنده همسویی باورهای حرفه‌ای معلمان با انگاره‌های فرهنگی جامعه است که با تأکید بر عوامل بیرونی، نقش اراده و راهبردهای فردی یادگیرنده را در حاشیه قرار می‌دهد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مردی‌ها و علی‌بخشی [۱۶] و کتابی و همکاران [۲۶] درباره ارتباط باورهای معرفت‌شناختی و مفهوم تدریس و یادگیری در آموزش پیش‌ازخدمت معلمان زبان انگلیسی همخوانی دارد. این در حالی است که در بُعد کنترل یادگیری با نتایج پژوهش چان [۲۳] ناهمخوان است. چان دریافته است که معلمان هنگ‌کنگ تحت‌تأثیر فرهنگ چینی

دانش‌آموزان و معلمان و عمدتاً بین خود دانش‌آموزان را به‌حداکثر برساند و به‌عنوان تسهیل‌کننده در کلاس‌های درس عمل کند تا دانش جدید براساس دانش قبلی ساخته شود و دانش‌آموزان فعالانه در فرایند آموزش درگیر شوند.

غلبه ادراک سنتی بر ادراک سازنده‌گرایانه در تدریس و یادگیری می‌تواند ناشی از دلایل مختلف باشد. در ادراک سنتی از تدریس، نقش معلم آمرانه است و در اختیار و اقتدار او ریشه دارد؛ درحالی‌که در ادراک از تدریس سازنده‌گرایانه، نقش معلم تعاملی است و در مذاکره و تعامل ریشه دارد. در تدریس سنتی، برنامه‌داری و محتوای تثبیت‌شده از پیش آماده شده است و دیگر نیاز نیست معلم آن‌گونه که در تدریس سازنده‌گرایانه مد نظر است، پیگیر سؤالات و علایق شاگردان باشد. در اولی، یادگیری مبتنی بر تمرین و تکرار است؛ درحالی‌که در دومی، دانش از طریق تعامل و براساس دانش قبلی یادگیرنده ساخته می‌شود. در اولی، معلمان اطلاعات را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و دانش‌آموزان دریافت‌کننده دانش هستند؛ درحالی‌که در دومی، معلمان با دانش‌آموزان به‌گفت‌وگو می‌پردازند و به آنان کمک می‌کنند تا دانش خود را بسازند. در اولی، ارزشیابی از طریق آزمایش و پاسخ صحیح صورت می‌گیرد، درحالی‌که در دومی، ارزشیابی شامل کارهای دانش‌آموز، مشاهدات و دیدگاه‌های اوست و فرایند به‌اندازه‌محصول اهمیت دارد. در اولی، دانش‌آموزان عمدتاً به‌تنهایی کار می‌کنند؛ درحالی‌که در دومی، دانش‌آموزان عمدتاً به‌صورت گروهی کار می‌کنند [۳۶].

براین‌اساس، شاید بتوان گفت مسئولیت سنگین معلم در تدریس سازنده‌گرایانه مستلزم آموزش کافی، انگیزه قوی و شایستگی و مهارتی بیش از تدریس سنتی است که بسیاری از معلمان در جامعه ما فاقد آن هستند. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های چان [۲۳]، کتابی و همکاران [۲۶]، مردی‌ها و علی‌بخشی [۱۶] همخوانی دارد که دریافته‌اند تعدادی از دانش‌جو معلمان به آموزه های تدریس سنتی گرایش دارند.

کنفوسیوسی، تلاش یا سخت‌کوشی را از عوامل بسیار مهم در موفقیت فرد (به‌ویژه در یادگیری و پیشرفت تحصیلی) می‌داند. چنان‌که اشاره شد، احتمالاً وابستگی باورهای معرفت‌شناختی به زمینه‌های فرهنگی و وجود تفاوت فرهنگی معلمان بتواند این ناهمخوانی را توضیح دهد.

یافته‌های این پژوهش همچنین نشان دادند که براساس مقادیر میانگین، معلمان شرکت‌کننده به‌طور انحصاری به مفهوم سنتی یا سازنده‌گرایانه تدریس و یادگیری اعتقاد ندارند، بلکه آمیختگی هر دو مفهوم سنتی و سازنده‌گرایانه از تدریس و یادگیری مشاهده می‌شود. آمیختگی این دو نوع باور در آنان ممکن است به دلیل تأثیر تجربه‌های یادگیری گذشته آن‌ها و قرار گرفتن در معرض دیدگاه‌های جدید در تدریس باشد. باین‌حال، میانگین گرایش معلمان شرکت‌کننده به مفهوم تدریس و یادگیری سنتی اندکی بیش از مفهوم سازنده‌گرایانه است. بنابراین در مجموع می‌توان گفت که بیشتر شرکت‌کنندگان تصور می‌کنند نقش اصلی معلم «انتقال دانش به یادگیرندگان از طریق تمرین و تکرار مستمر» است. آن‌ها مفاهیم سنتی «یادگیری مجزا و پراکنده» و «به‌خاطر سپردن» را ترجیح می‌دهند؛ زیرا فکر می‌کنند یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که معلمان دانش از پیش تثبیت‌شده را به یادگیرندگان خود منتقل کنند. مفهوم سنتی تدریس به آموزش به‌عنوان عملی برای انتقال دانش از منابع معتبر (مانند معلمان یا کتاب‌های درسی) به دانش‌آموزان (دریافت‌کنندگان منفعل) تأکید می‌کند. این در حالی است که امروزه ادراک سنتی از تدریس و یادگیری و نقش همیشگی معلم به‌عنوان «حکیم همه‌چیزدان روی صحنه در مقابل راهنمای همراه»^۱ رو به افول است و تدریس به‌عنوان عملی مطرح می‌شود که در آن معنا و دانش به‌طور مشترک به دست معلمان و دانش‌آموزان ساخته می‌شود. از این رو مسئولیت اصلی معلم در کلاس، ایجاد محیطی است که تعامل بین

1. "teacher as 'guide on the side' rather than a 'sage on the stage"

تجویزی بودن برنامه درسی، فقدان اختیار معلمان در انتخاب محتوای برنامه درسی، رویکرد معلم به نظام ارزشیابی کنکور محور رایج در کشور، مصرف کننده تلقی کردن یادگیرنده و مفهوم بانکی آموزش تلقی شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های چان [۲۳]، تنو و همکاران [۲]، آپای [۲۵]، مردی‌ها و علی‌بخشی [۱۶]، لی و همکاران [۲۹] و مارویلا و گومز [۳۰] همخوان است که به نقش باورهای معرفت‌شناختی در ادراک از مفهوم تدریس و یادگیری اذعان کرده‌اند.

سرانجام، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که سه باور معرفت‌شناختی ساختار دانش، قطعیت دانش و سرعت یادگیری توانستند ادراک سنتی از مفهوم تدریس و یادگیری را پیش‌بینی کنند که جهت رابطه مثبت بود. تنها باور معرفت‌شناختی منبع یادگیری توانست ادراک سازنده‌گرایانه از مفهوم تدریس و یادگیری را پیش‌بینی کند که جهت رابطه منفی بود. این یافته به وضوح بیانگر آن است که هرچه معلمان باورهای ساده‌انگارانه‌ای درباره ابعاد دانش داشته باشند، بیشتر به مفهوم سنتی تدریس و یادگیری، و کمتر به مفهوم سازنده‌گرایانه آن گرایش خواهند داشت و هرچه گرایش معلمان به باورهای ساده‌انگارانه (مانند باور به منابع بیرونی دانش و نادیده‌انگاری تجربه‌های شخصی) بیشتر باشد، گرایش آن‌ها به مفهوم تدریس سازنده‌گرایانه کمتر خواهد شد. این یافته می‌تواند بیانگر این پیام باشد که به‌رغم رواج تفکرات پست‌مدرنیستی در دنیای امروز و باور به عاملیت انسان به‌طور عام و معلم و یادگیرندگان به‌طور خاص، تکثرگرایی و ضرورت شنیدن تمام صداها، هنوز این باورها در میان معلمان کشور نهادینه نشده یا سیطره نظام آموزشی متمرکز و تجویزی اجازه ظهور و بروز چنین باورهایی را کمتر به معلمان داده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی معلمان در ادراک آن‌ها از فرایند تدریس و یادگیری نقش اساسی دارد و هرچه معلمان از باورهای معرفت‌شناختی پیچیده‌تر (پخته‌تر) برخوردار باشند، می‌توان امیدوار بود که در کلاس

براساس یافته‌های این پژوهش، رابطه معنی‌داری بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ادراک آن‌ها از مفهوم تدریس و یادگیری وجود دارد. جهت رابطه هم‌بستگی باورهای معرفت‌شناختی با ادراک کلی از مفهوم تدریس و یادگیری و نیز ادراک سنتی مثبت بود و جهت رابطه باورهای معرفت‌شناختی و ادراک سازنده‌گرایانه منفی بود و نشان داد که هرچه باورهای معلمان به سمت ساده بودن، قطعی بودن، منبع بیرونی و خاص دانش، توانایی ذاتی یادگیری و یادگیری سریع (ناپختگی باور) گرایش پیدا کند، ادراک آنان از مفهوم فرایند تدریس و یادگیری به سمت تدریس سنتی گرایش مثبت خواهد یافت و به سمت تدریس سازنده‌گرایانه گرایش منفی پیدا خواهد کرد. بررسی شدت هم‌بستگی‌ها نشان داد که شدت هم‌بستگی باورهای معرفت‌شناختی با ادراک سنتی مثبت و قوی و با ادراک سازنده‌گرایانه منفی است. بین تمامی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی با بعد ادراک سنتی از تدریس رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این در حالی است که فقط بعد منبع دانش با ادراک سازنده‌گرایانه رابطه‌ای معنی‌دار دارد. این یافته به وضوح یادآور «مفهوم بانکی آموزش»^۱ پائولو فریره^۲ است که در آن یادگیرندگان به «حساب‌های خالی» تعبیر می‌شوند که باید به دست معلمان پر شوند [۳۷].

براساس این واقعیت که معلمان دانش‌آموزان را صرفاً به‌عنوان دریافت‌کنندگان دانش در نظر می‌گیرند، یادگیرندگان معمولاً کمتر سعی می‌کنند قابلیت‌های منحصر به فرد خود را عملی سازند. آن‌ها کمتر فرصتی برای استفاده از خلاقیت خود در ساختن دانش پیدا می‌کنند. از سوی دیگر، هم‌بستگی منفی بین برداشت‌های سازنده‌گرایی و باور معرفت‌شناختی به منبع دانش (یعنی اعتقاد به کسب دانش از مقامات و منابع بیرونی مانند کتاب‌ها، معلمان یا کارشناسان) و باور نداشتن به کسب دانش از طریق تجربه شخصی و فرایندهای درونی (مثل تفکر و استدلال) به وضوح می‌تواند از پیامدهای

1. Banking Concept of Education
2. Paulo Freire

ممکن است بتوانند در مقیاسی وسیع‌تر و با استفاده از روش‌های دیگری مانند مصاحبه و مشاهدات کلاسی انجام شوند.

سیاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان است. از مسئولین آموزش و پرورش و معلمان محترم شهرستان موچش که پژوهشگران را در جمع‌آوری اطلاعات یاری کردند، سپاسگزاریم.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

1. Pajares, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory into practice. 2002; 41(2): 116-125.
2. Teo T., Chai C. S. Confirmatory factor analysis of the Conception for Teaching and Learning Questionnaire (CTLQ). Asia-Pacific Education Researcher. 2008; 17(2): 215-224.
3. Ertmer P. A. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. Educational Technology Research and Development. 2005; 53: 25-39.
4. Hoy A. W. Davis H., Pape S. J. Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). Handbook of educational psychology (2nd ed.) (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2006.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>

درس نقش فعال‌تری برای یادگیرنده قائل شوند و به‌جای انتقال دانش از پیش تثبیت شده، آنان را به تلاش برای خلق دانش از طریق تجربه وادارند، فرایند کشف دانش را بر انتقال آن ترجیح دهند و خود به تسهیلگری فرایند آموزش بپردازند. براین اساس، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و سیاست‌گذاری و اجرای دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلم، به شناخت باورهای معرفت‌شناختی، نقش آن در کیفیت تدریس، استلزامات و پیش‌بایست‌های به‌کارگیری رویکردهای دانش‌آموزمحور، مشارکتی و سازنده‌گرایانه، اهتمام بیشتری شود. در این فرایند، نقش مدرسان مراکز تربیت‌معلم در پرورش باورهای درست معرفت‌شناختی در دانشجو معلمان انکارناپذیر است. از جمله اقداماتی که می‌تواند به تقویت باورهای معرفت‌شناختی پخته‌تر در معلمان کمک کند و زمینه را برای یادگیری فعال و خلاق در کلاس درس فراهم سازد، این گزینه‌هاست: طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی در زمینه معرفت‌شناسی و تأثیر آن بر فرایند یاددهی - یادگیری، آموزش روش‌های تدریس مبتنی بر یادگیری فعال، حل مسئله و پژوهش‌محور به معلمان، بازنگری در برنامه‌های تربیت‌معلم، گنجاندن مباحث مربوط به باورهای معرفت‌شناختی در دروس دانشگاه فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت معلمان، ایجاد محیط‌های یادگیری مشارکتی و پژوهش‌محور، طراحی برنامه‌هایی که معلمان را به بازاندیشی درباره باورهای خود و تأثیر آن بر سبک تدریسان ترغیب کند، استفاده از ژورنال‌های حرفه‌ای، گروه‌های یادگیری و تبادل تجربیات برای تقویت تفکر انتقادی در معلمان و سرانجام اصلاح سیاست‌های آموزشی به‌گونه‌ای که فضای مدارس، روش‌های ارزشیابی و منابع درسی، تفکر انتقادی و تولید دانش را به‌جای حفظ‌محوری تقویت کنند. در هر حال، باید محدودیت‌های پژوهش حاضر را هم در نظر داشت. در این بررسی، از مقیاس‌های خودگزارش‌دهی برای استخراج باورها و تصورات معلمان در یکی از شهرهای نسبتاً کوچک استفاده شده است. پژوهش‌های دیگر

۱۳. آزرمی بستان‌آباد کریمه، جوادی‌پور محمد. کاربرد روش تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در مدارس دوره دوم متوسطه. نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۴۰۰؛ ۱۸(۲): ۱-۱۲.
<https://doi.org/10.22070/tlr.2023.14580.1112>
14. Weinstein, G. Developing adult literacies. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 171-181). Henile & Henile. 2001.
15. Brady, L. Towards optimal student engagement in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. 2004; 29(2): 24-33.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2004v29n2.3>
16. Mardaha S. M., Alibakhshi G. Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*. 2020; 7(1): 1763230.
۱۷. معنوی‌پور، داوود. مقایسه باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان براساس جنسیت، رشته و مقطع تحصیلی. *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۱۳۹۱؛ ۱(۱): ۵۹-۶۵.
18. Schommer, M. Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understanding and Provocative Confusion. *Educational Psychology*. 1994; 6: 293-319.
<https://doi.org/10.1007/BF02213418>
19. Benjamin, J. Revision and Validation of the Revised Teacher Beliefs Survey. In *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Document Reproduction Service No. 476126. 2003.
20. Chan K., Elliott R. G. Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*. 2004; 20: 817-831.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
5. Jimoyiannis A., Komis V. Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*. 2007; 11: 149-173.
6. Teo T., Chai C. S., Hung D., Lee C. B. Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 2008; 36: 165-176.
7. Kember D. A reconceptualization of the research into university academics conception of teaching, Learning and Instruction. 1997; 7: 255-275.
8. Sequeira Aloysius Henry. Introduction to Concepts of Teaching and Learning. *social sciences education e-journal*. September 21, 2012. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2150166>
9. Entwistle N., Skinner D., Entwistle D., Orr S. Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*. 2000; 19(1): 5-26.
10. Kane R., Sandretto S., Heath C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. 2002; 72: 177-227.
11. Samuelowicz K., Bain, J. D. Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*. 2001; 41: 299-325.
12. Lim C. P., Chai C. S. Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British journal of educational technology*. 2008; 39(5): 807-828.

28. Lonka K., Ketonen E., Vermunt J. D. University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance. *Higher Educ.* 2021; (81): 775-793. doi:10.1007/s10734-020-00575-6.
29. Lee J., Zhang Z., Song H., Huang X. Effects of Epistemological and Pedagogical Beliefs on the Instructional Practices of Teachers: A Chinese Perspective. *Australian Journal of Teacher Education.* 2013; 38(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12>. 3
30. Maravilla J., Gómez L. F. The Relation between the Epistemological Beliefs of Teachers and Students and Their Behavior in Educational Practice. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones.* 2015; 3(2): 107-130.
31. Afshari-Mofrad M., Abedin B., Amrollahi A. Old Keys May Not Open New Doors: The Necessity of Agility in Cybersecurity Policymaking. 2022.
32. Schommer M., Walker K. Are Epistemological Beliefs Similar across Domains? *Journal of Educational Psychology.* 1997; 87(3): 424-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.424>
۳۳. سپهریان‌آذر فیروزه، مقدم زینب. رابطه باورهای معرفت‌شناختی با راهبردهای یادگیری خودتنظیم: نقش واسطه‌ای دانش و مهارت‌های فراشناختی. نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۳۹۹؛ ۱۴(۲): <https://doi.org/10.22070/tlr.2020.251255-6>
۳۴. شعبانی ورکی بختیار، حسین‌قلی‌زاده رضوان. تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. دانشور رفتار، ۱۳۸۶؛ ۱۴(۲۴): ۲۳-۳۸.
۳۵. خالقی‌نژاد علی، بشارت محمدعلی، زمان‌پور عنایت‌الله. ساختار عاملی مقیاس باورهای معرفت‌شناختی سومر. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۳۹۰؛ ۲(۵): ۱-۳۲.
21. Qi, H. Conceptions about Teaching and Learning Held by EFL Teachers and Learners in China. *Open Journal of Social Sciences.* 2022; 10(2): 314-325.
۲۲. کیان مریم، قادری رقیه. نقش باورهای معرفت‌شناختی و هوش معنوی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه. نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۳۹۸؛ ۱۶(۱): ۷۴-۶۵.
23. Chan, K. Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education.* 2004; 29(1): 1.
24. Sing Chai C., Teo T., Beng Lee C. The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education.* 2009; 37(4): 351-362.
25. Aypay, A. The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice.* 2011; 11(1): 21-29.
26. Ketabi S., Zabihi R., Ghadiri M. Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology.* 2014; 3(1): 3-12.
27. Lammaaari H., Hietajärvi L., Salmela-Aro K., Hakkarainen K., Lonka K. Exploring the relations among teachers' epistemic theories, work engagement, burnout and the contemporary challenges of the teacher profession. *Frontiers in psychology.* 2022; (13): 861437.

37. Freire, P. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder & Herder. 1970.

۳۶. یوسف‌زاده محمدرضا، معروفی یحیی. تدریس حرفه‌ای مبانی، مهارت‌ها و راهبردها. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی‌سینا، ۱۳۹۷.