

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند
تدریس

**Teaching and Epistemology: Analysis of Faculty Members'
Ontological and Epistemological World Views in Teaching Process**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۶/۳/۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۶/۲۳

Hashemi, Soheila. Ph.D.

سهیلا هاشمی^۱، مهدی خبازی کناری^۲، سیده فاطمه

Kabbazi Kenari, Mehdi. Ph.D.

کاظمی^۳

Kazemi, Seyede Fateme. Ph.D. Student

Abstract: This research is conducted with the goal of investigating ontological world view and epistemological beliefs of university's professors. To this aim, 32 faculty members of university of Mazandaran are selected through purposeful random sampling. The research method is qualitative and the data is collected by Schraw and Olfson four-quadrant scale and semi-structured interviews. The collected data are analyzed by thematic coding. The results of this study indicate that most professors adopt relativistic ontological and epistemological world views. Most of the participants pointed to some organizational, cultural and human factors in transforming and realizing their relativistic beliefs to educational practices. The participants report that their personality characteristics and educational experiences during academic life have significantly developed and changed their worldviews. It is concluded that acquiring more sophisticated ontological and epistemological worldviews involves serious revision in educational planning.

Keywords: epistemology, ontology, teaching, university

چکیده: این پژوهش با هدف تحلیل رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس انجام شده است. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی هدفمند ۳۲ عضو هیئت علمی دانشگاه مازندران انتخاب گردیدند. داده ها با استفاده از مقیاس چهار ربعی شراو و اولافسون و مصاحبه نیمه ساختار یافته جمع آوری شد و با بکارگیری کدگذاری موضوعی تحلیل شدند؛ بنابراین روش پژوهش کیفی بوده است. نتایج پژوهش حاکی از آن بود، بیش تر اساتید جایگاه نسبی گرایی هستی شناسانه و معرفت شناسانه را اتخاذ کردند. بیش تر اساتید در تطبیق رویکردهستی شناسانه و معرفت شناسانه نسبی گرای خود با روش های آموزشی شان در کلاس درس، با موانع سازمانی، فرهنگی و انسانی روبرو بودند که مانع از برگردان کامل رویکردنسبی گرای آنها در آموزش کلاس درس دانشگاهی بوده است. همچنین اساتید اظهار داشتند ویژگی های شخصیتی، تجربیات دوران تحصیل و همچنین تجربیات دوران تدریس در مسیر تکوین و همچنین تغییر رویکرد آنها سهم اساسی داشته است. به نظر می رسد در دستیابی به باورهای پیچیده تر و رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه نسبی گرا آموزش عالی باید در برنامه ریزی های آموزشی و امکانات خود بازمینی جدی داشته باشد.

کلمات کلیدی: تدریس، دانشگاه، معرفت شناسی، هستی شناسی

^۱ - دانشجویار روان شناسی تربیتی دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول) soheilhashemi@yahoo.com

^۲ - استادیار فلسفه جدید و معاصر غرب دانشگاه مازندران. mkenari@yahoo.com

^۳ - دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی دانشگاه مازندران. kazemi.fateme@ymail.com

مقدمه

باورهای معلمان در مورد موضوعاتی چون آموزش، یادگیری، تدریس، کلاس درس، محتوا و یادگیرنده به عنوان اجزا مهم محیط های یاددهی - یادگیری موجب تفاوت در ماهیت و کیفیت تجربه های یادگیری و آموزشی می گردد؛ بطوریکه بر حسب نگاه متفاوت معلمان به عناصر مذکور و خلق موقعیت های آموزشی گوناگون فضاهای آموزشی متنوعی به لحاظ معرفتی^۱ ایجاد می شود که می تواند در گستره ای از مطلق نگری به ماهیت دانش، یادگیری و تدریس تا نسبی گرایی در نوسان باشد. لوین^۲ (۲۰۱۵) اعتقاد دارد معلمان به طور همزمان باورهای چندگانه ای را اتخاذ می کنند. آنها درباره موضوعات درسی (محتوا^۳)، نحوه تدریس آن (پداگوژی^۴)، و نیز درباره خود و یادگیرندگان شان و ماهیت دانش باورهای متفاوتی دارند. این باورها همان معرفت شناسی^۵ است که از دیرباز در فلسفه و از دهه ۶۰ میلادی بطور جدی در روان شناسی بعنوان یک حوزه نظری و پژوهشی مورد توجه قرار گرفته است.

این که افراد چگونه می دانند، نظریه ها و باورهایی که آنان درباره دانستن اتخاذ می کنند و شیوه ای که این فرضهای معرفت شناسانه بخشی از فرایندهای شناختی استدلال و تفکر می شوند، در چندین جریان پژوهشی (باکستر مگولدا^۶، ۱۹۹۲؛ بلینکی، کلینکی، گلدبرگ و تارول^۷، ۱۹۸۶؛ کینگ و کیچنر^۸، ۱۹۹۴؛ پری^۹، ۱۹۷۰؛ شومر^{۱۰}، ۱۹۹۰) و با عناوین مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. هافر^{۱۱} (۲۰۱۰) معتقد است معرفت شناسی شخصی^{۱۲} نمایانگر آن است که چگونه درباره ماهیت دانش و دانستن فکر می کنیم. فرض بر این است که معرفت شناسی شخصی در جریان فرایند یادگیری، فعال شده و بر میزان معنی دهی و نیز درگیری در حل مسائل پیچیده اثرگذار است (نقل از شراو، برونلی و برتلسن^{۱۳}، ۲۰۱۱). با توجه به اهمیت تدریس، برجستگی این باورها اهمیت زیادی می یابد؛ زیرا کار اصلی معلم یاددهی و مدیریت محیط های پیچیده با دینفعان متعدد است. معلمانی با باورهای معرفت شناسی پیچیده تر، توانایی بیشتری

¹ Epistemic

² Levin

³ Content

⁴ Pedagogy

⁵ Epistemology

⁶ Baxter-Magolda

⁷ Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule

⁸ King & Kitchener

⁹ Perry

¹⁰ Schommer

¹¹ Hofer

¹² Personal epistemology

¹³ Schraw, Brownlee, & Berthelsen

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

برای درگیری در حل مسائل بدساختار^۱ را دارند و بهترین راه حل را بر مبنای شواهد ارائه می کنند، مهارتی که برای تمامی محیط های کاری و مخصوصاً حرفه تدریس امری حیاتی است (برونلی و همکاران، ۲۰۱۵).

مروری بر ادبیات معرفت شناسی در حوزه روان شناسی حکایت از این دارد که بیش تر مطالعات انجام شده در مورد این سازه در سه دهه اخیر، بر ساختار و رشد باورهای معرفت شناسی دانشجویان تمرکز داشته است و توجه به باور معرفت شناسی اساتید و معلمان موضوعی است که در دهه اخیر وارد ادبیات پژوهشی شده است. برخی از پژوهشگران مطالعه در مورد باور معرفتی معلمان را آغاز نموده اند و عنوان می کنند تدریس، همانند یادگیری می تواند تحت تاثیر باورهای معرفت شناختی قرارگیرد. در حقیقت این پژوهشگران معتقدند درک نظام باورهای معلمان درباره تدریس و یادگیری می تواند درباره روشی که آن ها بعدها در پیش خواهند گرفت، اطلاعاتی دهد. برای مثال، آردونو و راسینسکی^۲ (۱۹۹۶) دامنه ای از پژوهش هایی را مطالعه نمودند که نحوه ارتباط باورها و روش های معلمان را مورد بررسی قرار داده بودند. معلمانی با باورهای پیچیده تر یا نسبی گرا، آزادمنش تر، همدل تر و نوآورتر بوده و قادر بودند از راهبردهای تدریس موثرتری استفاده نمایند (نقل از برونلی و برتسلن، ۲۰۰۶). هاشوه^۳ (۱۹۹۶) نیز گزارش نمود، معلمان علوم که باورهای سازنده گرایانه اتخاذ نمودند با احتمال بیشتری مفعوم سازی های جایگزین دانش آموزان را از پدیده ها، مورد بررسی قرار می دادند؛ مجموعه غنی تری از راهبردهای تدریس داشتند، و همچنین از راهبرد های تدریسی استفاده می نمودند که تحریک کننده تغییر مفهومی بود. وایت^۴ (۲۰۰۰) دریافت که دانشجویان دوره تربیت معلم که باورهای معرفتی ساده (تفکر دوگانه نگر) داشتند، دیدگاه ساده گرایانه ای از مسائل کلاس درس داشتند، در صورتی که افرادی با باورهای معرفتی پیچیده تر، تمایل داشتند تا در مسائل کلاس درس پیچیدگی را دیده و دیدگاههای جایگزین را جستجو نمایند (برونلی، ۲۰۰۴). در همین راستا، بلینکی و همکاران (۱۹۸۶) ادعا می کنند آنچه در محیط آموزشی دانشگاه ضروری است، تدریس مرتبط^۵ است که به یادگیرندگان کمک می نماید باورهای معرفت شناسانه خود را رشد دهند. زمانی که دانشجویان تدریس مرتبط را تجربه می کنند، در استفاده از شیوه های رابطه ای (تجربه شخصی) و غیر شخصی (متخصص) دانستن، مورد حمایت قرار می گیرند (باکستر مگولدا، ۱۹۹۳). این رابطه درونی "خود و نظریه"، ویژگی شیوه های پیچیده تر دانستن است که در طرحواره های باکستر مگولدا (۱۹۹۳)، بلینکی و همکاران (۱۹۸۶) و پری (۱۹۷۰) توصیف شده است. باکستر

¹ Ill-structured

² Arredondo & Rucinski

³ Hawshoh

⁴ White

⁵ Connected learning

مگولدا(۱۹۹۶) نسخه ای از تدریس رابطه ای را توصیف نموده است که آن را پداگوژی رابطه ای^۱ نامیده است. این رویکرد به تدریس به دانشجویان کمک می کند تا به وسیله (۱) احترام به دانشجو به عنوان یادگیرنده، (۲) فراهم نمودن تجربه های یادگیری مشابه با تجربیات دانشجویان، (۳) تسهیل دیدگاه سازنده گرایانه درباره ی دانستن و یادگیری و ارائه فرصتی برای دسترسی به دیدگاه همسالان، شیوه های پیچیده تر دانستن را رشد دهند. پداگوژی رابطه ای و برنامه درسی مرتبط هر دو نشان دهنده این امر هستند که آموزش دانشگاهی باید فعالیتی رابطه ای داشته باشد: یعنی ارتباط بین خود و نظریه(باورهای معرفت شناختی) و روابط بین فردی(نقل از برونلی، ۲۰۰۴).

شراو و اولافسون^۲ (۲۰۰۲) باورهای معرفت شناسی معلمان را رویکرد معرفت شناسی^۳ نامیده اند. رویکرد معرفت شناسی، مجموعه ای از باورها در مورد دانش و دانستن است که نحوه تفکر معلمان و نیز تصمیم گیری های مهم آموزشی آنان را تحت تاثیر قرار می دهد. شراو و اولافسون بر سه رویکرد معرفت شناسی تمرکز نموده اند: رویکرد واقع گرا^۴، رویکرد زمینه گرا^۵ و رویکرد نسبی گرا^۶. آن ها معتقدند رویکرد های معرفت شناسی متفاوت، منجر به تفاوت هایی در انتخاب برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی می شود. واقع گرایان معتقدند که واقعیت ثابت و دانش ایستایی در جهان وجود دارد که از طریق متخصصان بهتر کسب می شود. معلم واقع گرا به طور فعالانه به تدریس می پردازد و دانش آموزان وی دریافت کنندگان منفعل دانش از پیش ایجاد شده، هستند. زمینه گرایان اعتقاد دارند که یادگیرندگان در زمینه حمایت کننده ای که در آن معلم به عنوان تسهیل گر عمل می کند، فعالانه درک مشترک خود را از دانش می سازند. معلمانی با رویکرد زمینه گرا کمتر دغدغه نوع دانشی ر که دانش آموزان می سازند، دارند و به جای آن بیشتر بر فرایند ساخت دانش و نیز درجه کاربست دانش در زمینه ای که در آن آموخته می شود، تمرکز دارند. نسبی گرایان معتقدند که هر یادگیرنده مبنای دانشی منحصر به فردی را می سازد که با دانش یادگیرندگان دیگر متفاوت اما برابر است. این معلمان نقش خود را خلق محیطی می دانند که در آن یادگیرندگان می توانند تفکر مستقلانه را بیاموزند.

اولافسون و شراو (۲۰۱۰) به دو دغدغه در خصوص پژوهش هایی که تطابق بین باورهای معلمان و روش های آموزشی آنان را بررسی می نمایند، اشاره می کنند. اولین مورد، کاستی

¹ Relational pedagogy

² Olafson

³ Epistemological Worldview

⁴ Realist

⁵ Contextualist

⁶ Relativist

تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید...

مفهومی در نتیجه تمرکز بر معرفت‌شناسی بدون توجه به هستی‌شناسی^۱ است. بر خلاف باورهای معرفت‌شناسانه، مطالعات بسیار کمی باورهای هستی‌شناسانه^۲ معلمان را بررسی نمودند، و هیچ مطالعه‌ای سهم مشترک باورهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه را بررسی نکرده است. هستی‌شناسی در معنای وسیع آن به ماهیت واقعیت و بودن اشاره می‌کند (لینکلن و گوبا^۳، ۲۰۰۰؛ مریکس^۴، ۲۰۰۷؛ مرتنز^۵، ۲۰۰۵؛ پونتروتو^۶، ۲۰۰۵؛ نقل از اولافسون و شراو، ۲۰۱۰). هستی‌شناسی پرسش "شکل و ماهیت واقعیت چیست؟ و ما چه چیزی می‌توانیم درباره واقعیت بدانیم؟" است (پونتروتو، ۲۰۰۵). هستی‌شناسی معمولاً مستقل از معرفت‌شناسی مورد بحث قرار می‌گیرد اما تا یک سطح، هر دو به هم مرتبط هستند؛ چون باور درباره نحوه دانستن واقعیت، فرضیه‌های معرفت‌شناسی را نیز در بر می‌گیرد. منظور از رویکرد هستی‌شناسانه^۷ نیز، باورهای انباشته افراد درباره ماهیت واقعیت و بودن است. فرض بر این است که باورهای هستی‌شناسانه فرد، در مجموع هستی‌شناسی شخصی^۸ را تشکیل می‌دهد. رویکردها و باورهای هستی‌شناسانه همانند هستی‌شناسی، ممکن است کامل یا جزئی، ضمنی یا آشکار باشند (اولافسون و شراو، ۲۰۱۰). موضوع دوم که اولافسون و شراو (۲۰۱۰) به آن اشاره کرده‌اند، کاستی روش شناختی در نوع و کیفیت داده‌های جمع‌آوری شده است که درک خوب از نحوه تاثیر باورهای معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه بر یادگیری یادگیرندگان را تحلیل می‌برد. گوبا و لینکلن^۹ (۱۹۹۴) در نقدی بر علیه کمیت‌گرایی در نظریه‌های آموزشی، دو مشکل مهم پژوهش‌های اثبات‌گرایی را شرح می‌دهند. یکی تهی بودن از زمینه است، که متغیرهای درون زمینه نادیده گرفته می‌شوند و به دلیل همین تهی بودن از زمینه، درک تصمیمات و انتخاب‌های اتخاذ شده معلم در کلاس درس دشوار می‌گردد. دومین مشکل چیزی است که گوبا و لینکلن آن را محرومیت از هدف و معنا نامیده‌اند. آنها ذکر نمودند "رفتار انسان‌ها بر خلاف اشیا فیزیکی، بدون توجه به معنا و هدفی که توسط عوامل انسانی به فعالیت‌هایشان منتسب می‌شود، قابل درک نیست" (ص ۱۰۶). از همین رو این دو پژوهشگر معتقدند بیشتر پژوهش‌های قبلی درباره‌ی این سازه‌ها، دستخوش تهی بودن از زمینه و در عین حال محرومیت از معنا و هدف بوده است؛ بطوریکه رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه معلمان را باید در چارچوب

¹ Ontology

² Ontological beliefs

³ Guba & Lincoln

⁴ Merricks

⁵ Mertens

⁶ Ponterotto

⁷ Ontological worldviews

⁸ Personal ontology

⁹ Guba & Lincoln

زمینه‌گرایی قوی مورد سنجش قرار داد. بر همین اساس آنها از مقیاس چهار ربعی^۱ برای سنجش رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه معلمان استفاده نمودند که رویکرد های معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه را در پیوستاری از واقع‌گرایی^۲ تا نسبی‌گرایی^۳ مورد سنجش قرار می‌دهد. در پیوستار معرفت‌شناسی، رویکرد معلمان می‌تواند در دو کرانه انتهایی واقع‌گرایی و نسبی‌گرایی معرفت‌شناسی قرار بگیرد. یک واقع‌گرای معرفت‌شناسی باور دارد که مجموعه‌ای عینی از دانش وجود دارد. از دیدگاه معلمی که این باور را اتخاذ می‌کند برنامه درسی ثابت و غیرقابل تغییر بوده و بر موضوعات واقعیت-محور متمرکز است. در مقابل یک نسبی‌گرای معرفت‌شناسی برنامه درسی را متغیر و دانش‌آموز-محور توصیف می‌کند. برنامه درسی مسئله‌مدار یا کاوشگرانه(جستاری) مثال‌هایی از کرانه دیگر پیوستار هستند که در آن یادگیری مسئله‌مدار برای تمامی موضوعات درسی مناسب است. همانطور که پیش‌تر گفته شد، هستی‌شناسی مطالعه باورها در خصوص ماهیت واقعیت و ماهیت بودن است. شیوه "معلم بودن"^۴ با فعالیت‌های آموزشی در ارتباط است. برای مثال معلمی که خود را انتقال‌دهنده اطلاعات می‌داند، متفاوت از معلمی که خود را تسهیل‌کننده فرایند یادگیری یادگیرندگان می‌داند، عمل خواهد کرد. معلمی که واقع‌گرای هستی‌شناسی است فرض می‌کند واقعیت زیربنایی وجود دارد که برای همه افراد مشترک است. به لحاظ آموزشی، این تفکر به این معنا است که تمامی یادگیرندگان صرفنظر از شرایط، زمینه‌ها و پیشرفت‌های فردی نوع یکسانی از آموزش را در زمان یکسانی دریافت می‌کنند. از سوی دیگر، یک نسبی‌گرای هستی‌شناسی بر این باور است که افراد مختلف واقعیت‌های متفاوتی دارند و این واقعیتها در زمینه‌های اجتماعی ساخته می‌شود. به لحاظ آموزشی، معلمان همکاران، شرکا و تسهیل‌کنندگانی هستند که تلاش می‌کنند نیازهای یادگیرندگان را مرتفع سازند و بالطبع روش‌های تدریس نیز کمتر معلم‌محور است.

شفاف‌سازی شیوه‌ای که معلمان خود و دانش‌آموزان خود را در کلاس می‌بینند(هستی‌شناسی آنها درباره کلاس درس) اهمیتی برابر با توصیف باورهای معرفت‌شناسی آنان دارد(نقل از اولافسون، شراو و ولدت^۵، ۲۰۱۰). از دیدگاه اولافسون، شراو و ولدت(۲۰۱۰) رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه معلمان هر دو در کلاس درس اثر گذارند و بخش مهمی از کلاس درس را شکل می‌دهند. معلمان نسبی‌گرا کلاس درس سازنده‌گرایی-محوری می‌سازند که احتمال درگیری دانش‌آموزان را بیشتر کرده و یادگیری عمیق‌تر را میسر می‌سازد(هالت-

¹ Four-Quadrant Scale

² Realist

³ Relativist

⁴ Being teacher

⁵ Veldt

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

رینولدز^۱، (۲۰۰۰). سبک یادگیری یادگیرنده-مدار و معلمانی که باور به توانایی یادگیری همه دانش آموزان دارند نیز با بهبود پیشرفت دانش آموزان همراه است (اپدناکر و وان دام^۲، ۲۰۰۶). در کنار نقش مهم رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه در پیشرفت یادگیرندگان، برخی از پژوهش ها به عدم تطابق بین باورها و روشهای معلمان اشاره داشته اند. در پژوهش اولافسون و شراو(۲۰۱۰) معلمان برخی از دلایل این تناقض ها را فشارهای بیرونی همانند مدیریت، بودجه، زمان، بافت مدرسه و بافت کلاس درس برشمرده اند. نتایج مطالعه کانگ و والاس^۳ (۲۰۰۴) نیز نشان داد که باورهای معرفت شناسی پیچیده معلمان به ندرت در روش های تدریس آنان انعکاس می یابد. اگرچه معلمانی با باورهای پیچیده تر، رویکردهای تدریس معنادار را ترجیح می دهند اما فعالیت های واقعی کلاس درس تحت تاثیر عوامل متعدد آموزشی قرار دارد.

به نظر می رسد آنچه که درباره ی رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه و اهمیت نقش آن در کلاس های درس بیان شد، رسالت دانشگاه ها را در ایجاد فضای معرفتی پویا بیش تر می کند. دانشگاه به عنوان نهادی در حوزه آموزش عالی باید گذرگاه ساخت دانش به شکلی پویا یا به تعبیر بریتر^۴ (۲۰۰۲) موقعیتی برای تبدیل دانش گزاره ای ایستا به " دانش فعال"^۵ باشد. او بر اساس اندیشه پوپری درباره ی سه دنیا (پوپر، ۱۹۷۲ به نقل از بریتر، ۲۰۰۲) فرایند ساخت دانش را از فرایند یادگیری فراتر می داند. از منظر پوپر دانش حاصل داد و ستد اذهان است که به شکل عینی در تعامل با دیگران رخ می دهد در حالیکه یادگیری در درون ذهن به شکلی فردی اتفاق می افتد. به طور یقین ساخت چنین فضای تعاملی در فرایند آموزش در کنار سایر عوامل به چگونگی نگاه اساتید به واقعیت و بودن خود و یادگیرندگان شان و ماهیت دانش و دانستن بستگی دارد.

از این رو با توجه به اهمیت رویکرد های هستی شناسانه و معرفت شناسانه در فرایند یاددهی-یادگیری و نبود پژوهش در این زمینه در حوزه آموزش عالی ایران، پژوهش کنونی به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر است:

۱- ماهیت رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید دانشگاه مازندران

چگونه است؟

۲- آیا بین رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید با روش های

تدریس آنها تطابق وجود دارد؟

¹ Holt-Reynolds

² Opdenakker & Van Damme

³ Kang & Wallace

⁴ Bereiter

⁵ Working knowledge

۳- سیر تکوین و تغییر رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید چگونه است؟

روش پژوهش

در این پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته داده ها جمع آوری و تحلیل شدند؛ بنابراین روش پژوهش کیفی بوده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه پژوهش کنونی کلیه اعضای هیئت علمی تمام وقت دانشگاه مازندران می باشد. در ابتدا ۳۲ نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی هدفمند^۱ (گال و همکاران، ۱۳۸۷) انتخاب شدند و در مرحله اول پژوهش شرکت نمودند و سپس در مرحله دوم، با ۱۸ نفر از اساتید مرحله اول که موافقت خود را برای شرکت در مصاحبه اعلام کرده بودند، مصاحبه انجام شد.

ابزار

در پژوهش کنونی از مقیاس چهار ربعی و مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است.

مقیاس چهار ربعی

این مقیاس که توسط شراو و اولافسون (۲۰۰۸) تدوین شد، رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه را با دو محور از هم جدا می کند که هر محور دامنه ای از واقع گرایی تا نسبی گرایی دارد. این حالت چهار ربع نسبی گرایی-نسبی گرایی، نسبی گرایی-واقع گرایی، واقع گرایی-واقع گرایی و واقع گرایی-نسبی گرایی را به وجود می آورد. ابتدا مشارکت کنندگان خلاصه ای از هر ربع را می خوانند و سپس ربعی را انتخاب می کنند که با رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه آنان درباره تدریس، بیشترین تطابق را دارد. سپس از اساتید خواسته شد، تا دلیل خود را برای انتخاب ربع مشخص بطور کتبی توضیح دهند.

مصاحبه نیمه ساختار یافته

در مصاحبه نیمه ساختار یافته نیز موارد زیر پیگیری شد: دلیل قرار دادن خود در ربع مشخص، مثال هایی از کلاس درس که نشان دهنده ربع انتخاب شده باشد، تطابق و همخوانی بین رویکرد و روش تدریس، تکوین و تغییر رویکرد و روش تدریس، موانع و حمایت کننده ها در برگردان رویکرد به روش تدریس.

¹ Purposeful random sampling

روش تحلیل داده ها

در تحلیل مصاحبه‌ها از روش کدگذاری موضوعی^۱ استفاده شد (فلیک، ۱۳۸۷). بدین ترتیب که ابتدا مصاحبه‌های ضبط شده بر روی کاغذ پیاده شدند و سپس با توجه به محورهای مصاحبه مطالب اصلی و کلیدی مصاحبه شوندگان خلاصه گردید. برای مثال، پس از درج مطلب اصلی هر یک از مصاحبه شوندگان به شکلی خلاصه در جداول مربوطه، مرور و مطالعه‌ای عمیق روی مطالب ذکر شده صورت گرفت و به دنبال آن نظامی از مقوله‌ها و موضوعات کلیدی مرتبط با محورهای مصاحبه شکل گرفت. در فرآیند شناسایی مقوله‌ها و موضوعات کلیدی مرتبط با هر یک از محورهای مصاحبه پس از استخراج مقوله‌ها از خلاصه مطالب مربوط به هر یک از محورهای مصاحبه به تفکیک هر مصاحبه شونده، موضوعات کلیدی در سطح کلی‌تر استخراج گردید و سپس به منظور برجسته ساختن هر یک از موضوعات کلیدی مرتبط با مقوله‌ها به طور خاص‌تر، موضوعات و مصادیق مربوط به هر یک از مقوله‌های کلیدی بطور عینی‌تر و جزء‌تر مطرح گردید و در جداول مربوطه درج گردیدند. در ادامه به منظور روشن‌سازی روند تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، بخشی از نقل قول‌های مستقیم مربوط به مصاحبه شوندگان به عنوان نمونه ذکر گردید.

اعتبار یافته‌های پژوهش و نتیجه‌گیری‌های حاصل با استفاده از مثلث‌سازی یا با استفاده از بیش از یک منبع اطلاعاتی تامین گردید. به عبارت دیگر، در تحلیل رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید هم از مقیاس ۴ ربعی و هم از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید؛ یعنی با بکارگیری مثلث‌سازی روش شناسی^۲ آن طور که باگدان و بیکلن^۳ (۱۹۹۸) و مریام^۴ (۱۹۹۸) نیز اشاره نمودند، باورهای اساتید در حوزه هستی شناسی و معرفت شناسی با استفاده از دو روش مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج ارائه شده بر حسب داده‌های بدست آمده از دو روش مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج ارائه شده بر حسب داده‌های بدست آمده از دو روش مقیاس ۴ بعدی و مصاحبه می باشد.

همچنین با توجه به اهمیت ثبت دقیق یادداشت‌های میدانی، ضبط داده‌ها با استفاده از وسایل صوتی و استفاده از نقل قول‌های شرکت‌کنندگان برای پایایی یافته‌های حاصل (مریام، ۱۹۹۸) در پژوهش حاضر نیز موارد مذکور جهت افزایش پایایی داده‌ها و نتایج حاصل از آن‌ها، مورد توجه قرار گرفت. به علاوه، تاکید بر طبقه‌بندی داده‌ها براساس مقولات و موضوعات و ارائه مصادیق و همچنین انجام مطالعه طولانی مدت (همان منبع) جهت جمع

¹ Thematic coding

² Methodological triangulation

³ Bogdan & Biklen

⁴ Merriam

سهیلا هاشمی، مهدی خبازی کناری، سیده فاطمه کاظمی

آوری داده های مصاحبه و مقیاس چهار ربعی، از جمله مواردی بوده است که در پژوهش حاضر جهت افزایش روایی یافته های پژوهش بکار گرفته شد.

یافته ها

همانگونه که در قسمت روش شناسی به آن اشاره شد، داده های پژوهش کنونی طی دو مرحله جمع آوری شد: در مرحله اول کپی مقیاس چهارربعی در اختیار ۳۲ استاد قرار گرفت و در مرحله بعد با ۱۸ نفر از اساتید مرحله اول مصاحبه صورت گرفت. در جدول زیر فراوانی اساتید هر یک از چهار ربع و رشته تخصصی آنان آمده است. از مجموع ۳۲ استاد مرحله اول پژوهش، ۲۰ نفر خود را در ربع اول (نسبی گرایی هستی شناسی - نسبی گرایی معرفت شناسی)، ۵ نفر در ربع دوم (واقع گرایی هستی شناسی، نسبی گرایی معرفت شناسی)، ۴ نفر در ربع سوم (واقع گرایی هستی شناسی، واقع گرایی معرفت شناسی) و ۳ نفر در ربع چهارم (نسبی گرایی هستی شناسی، واقع گرایی معرفت شناسی) قرار دادند. از مجموع ۱۸ استاد مرحله دوم پژوهش نیز ۱۵ نفر در ربع اول، ۱ نفر در ربع دوم و ۲ نفر در ربع چهارم قرار داشتند؛ هیچ یک از اساتید ربع سوم با شرکت در مصاحبه موافقت نکردند.

جدول ۱. فراوانی جایگاه اساتید در ربع های هستی شناسی و معرفت شناسی بر حسب رشته تخصصی

رشته تخصصی	ربع اول		ربع دوم		ربع سوم		ربع چهارم	
	نسبی گرایی هستی شناسی، نسبی گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی هستی شناسی، واقع گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی هستی شناسی، نسبیت گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی هستی شناسی، واقع گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی هستی شناسی، واقع گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی معرفت شناسی، نسبیت گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی معرفت شناسی، نسبیت گرایی معرفت شناسی	واقع گرایی معرفت شناسی، نسبیت گرایی معرفت شناسی
رشته	فراوانی	رشته	فراوانی	رشته	فراوانی	رشته	فراوانی	رشته
	علوم- اجتماعی فلسفه	۳	ریاضی	۴	ریاضی	۱	شیمی	۱
۱		و آمار			۳	فیزیک	۱	هنر

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

۱	علوم تربیتی			۱	شیمی	۱	ادبیات	
						۲	زبان-	
						۱	انگلیسی	
						۱	علوم-	
						۱	سیاسی	
						۱	زیست-	
						۵	شناسی	
						۲	شیمی	
						۲	جغرافیا	
						۲	فیزیک	
						۱	ریاضی	
							روانشناسی	
	۳	۴	۵	۲۰	۶			

تجزیه و تحلیل سوالات پژوهش

سوال اول: ماهیت رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید دانشگاه مازندران

چگونه است؟

الف- بررسی ماهیت رویکرد هستی شناسانه اساتید

جدول ۲. کدگذاری موضوعی رویکرد هستی شناسانه اساتید

مصادیق	موضوعات کلیدی	خرده مقوله	مقوله
--------	------------------	---------------	-------

عدم کنترل کلاس درس، تسهیل گر، روزآمد بودن، اهمیت آمادگی استاد	باور استاد نسبت به خود	نسبی گرای	رویکرد هستی شناسانه اساتید
شریک استاد و مسئول اداره کلاس درس، مهم دانستن تفاوتهای فردی دانشجویان، اهمیت دادن به استقلال عمل دانشجویان	باور استاد نسبت به دانشجو		
محل نقد و تامل ورزی، تغییر نقش استاد بر اساس سطح کلاس درس و مقطع تحصیلی، وجود چندصدایی در کلاس درس، عدم اعتقاد به سیستم نمره محوری	باور استاد نسبت به کلاس درس		
انعطاف پذیری در طرح درس	باور استاد نسبت به برنامه درسی		
استاد محوری، انتقال دهنده اطلاعات، مرجع دانش	باور استاد نسبت به خود		
تحمیل یادگیری به دانشجویان	باور استاد نسبت به دانشجو	واقع گرای	
ارائه تکلیف یکسان به کل کلاس درس	باور استاد نسبت به کلاس درس		
تاکید بر پیروی از سیلابس های ابلاغی از وزارت علوم	باور استاد نسبت به برنامه درسی		

تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید...

بنابر جدول بالا، رویکرد های هستی‌شناسانه اساتید را می‌توان در چهار موضوع کلیدی

"باور استاد نسبت به خود، باور استاد نسبت به دانشجو، باور استاد نسبت به کلاس درس و باور استاد نسبت به برنامه درسی" مورد بررسی قرار داد.

باور استاد نسبت به خود: اساتیدی که رویکرد هستی‌شناسانه واقع‌گرایانه و نسبی

گرایانه را اتخاذ کرده بودند دیدگاه متفاوتی در خصوص خود به عنوان استاد داشتند. بیشتر اساتید نسبی‌گرا (۹ استاد) به نقش خود به عنوان شرکا و تسهیل‌کنندگان فرایند یادگیری دانشجویان اذعان داشتند که وظیفه آنها صرفاً انتقال یکسویه اطلاعات به دانشجویان نیست، در مقابل استاد واقع‌گرا خود را انتقال‌دهنده اطلاعات و کنترل‌کننده کلاس درس می‌دانست. برای مثال یکی از اساتید نسبی‌گرا، در همین راستا بیان کرد: "من گزینه‌ها و دیدگاههای مختلف را پیش روی دانشجو قرار می‌دهم. وی اول کمی ابهام دارد که بالاخره حقیقت کدام است، سعی می‌کنم وی را به سمتی ببرم که بدون پیش‌فرض، با رویکردها مواجه شود و بداند هیچ حکم دائمی برای رویدادها نمی‌توان داد".

نکته ای که می‌توان به آن اشاره کرد این است برخی از اساتیدی که دیدگاه نسبی

گرایانه هستی‌شناسی را اتخاذ کردند (۲ نفر) نیز نقش خود را به عنوان کنترل‌کننده و انتقال‌دهنده اطلاعات می‌دیدند. یکی از اساتید ربع اول گفت: "با اینکه دانشجویان خودشان مسائل خود را برای حل طراحی نمایند مخالفم، به نظرم نظارت استاد باید باشد".

باور استاد نسبت به دانشجو: دیدگاه اساتید نسبی‌گرا به دانشجویان شامل اهمیت

دادن به مشارکت فعال آنها در بحثهای کلاسی، دادن استقلال عمل به آنها در انتخاب فعالیتهای کلاسی و توجه به تفاوتهای فردی آنان بوده است: "من به شدت به تفاوتهای فردی اعتقاد دارم، چون هریک از افراد تجارب متفاوتی را با خود می‌آورد و برداشت افراد از واقعیت با توجه به تجربه وی متفاوت است". بر اساس تحلیل مصاحبه‌ها، بیشتر اساتید، دانشجویان را به عنوان عامل اصلی فرایند یادگیری، یاددهی کلاس درس می‌دیدند که در کنار استاد، نقش مهمی در درونی کردن فرایند یادگیری ایفا می‌کنند. همچنین برخی از اساتید به فرایند "یادگیری از دانشجویان" به عنوان تجربه ارزشمند کلاس درس دانشگاهی اشاره داشته‌اند: "از دیدگاه فرره، کلاسی خوب است که جای معلم و شاگرد عوض شود، لذا دانشجو محوری هم زیر سوال می‌رود. آنچه که من برای کلاس درس تعریف می‌کنم عرصه اجتماعی برای اندیشیدن، تکمیل شدن و نقد شدن است. کلاس درس جایی است که جاس استاد-دانشجو به کرات عوض می‌شود. استادی می‌گفت در دوره تحصیلات تکمیلی خاصه دکتر اگر به کلاسی بروم که چیزی یاد

نگیرم، آن کلاس بی ارزش است. لذا محصول کلاس درس که یادگیری است، محصول اجزای تشکیل دهنده آن است و امری است دو طرفه".

باور استاد نسبت به کلاس درس: از منظر اساتید، کلاس درس محل نقد و تامل و ورزی

است. همچنین اعتقاد اساتید به وجود رویکرد چندصدایی در کلاس درس و عدم اعتقاد به سیستم نمره محوری از دیگر دیدگاههای اساتید نسبت به کلاس درس است. یکی از نکات مهمی که در مصاحبه های بیشتر اساتید وجود داشت، تغییر نقش اساتید در کلاس درس دوره کارشناسی و دوره تحصیلات تکمیلی است: "در تدریس دروس مختلف لیسانس و ارشد، بنده به صورتهای مختلفی عمل می کنم. برای مثال در درس پایه X، که با دانشجویان ترم اول سر و کار دارم به لحاظ معرفت شناسی واقع گرا هستم، البته در همین کلاسها دانشجویان به صورت گروهی فعالیتهای را انجام می دهند(نسبی گرایی هستی شناسی). لذا در دوره کارشناسی در ربع چهارم قرار دارم. اما در دوره ارشد بیشتر به نیازهای جامعه می نگرم و محتوای درس بسیار تغییر می کند. مثلا برای تدریس درس Y ارشد، روش تدریس این درس در کلاسهای دبیرستان بحث می شود و به نقاط ضعف و قوت معلمان اشاره می شود، محتوای درس به گونه ای است که دانشجویان را مجهز به امکاناتی می کند که در آینده بتوانند نیازهای جامعه را پاسخ دهند. دانشجویان نیز مسائل و مشکلات خود را در مدارس و یا آموزشگاهها مطرح می سازند و از تجربیات خود تعریف می کنند. در این کلاسها دانشجویان به بحث و تبادل نظر می پردازند و سخنرانی هایی را ارائه می دهند. به نظر می رسد در سطح ارشد، جایگاه ربع اول مناسب تر است".

باور استاد نسبت به برنامه درسی: دیدگاه اساتید نسبت به برنامه درسی نیز بر اساس

جایگاه نسبی گرایی و واقع گرایی آنها متفاوت بود. اساتید نسبی گرا برنامه درسی را امری منعطف و قابل تغییر می دیدند که بر اساس سطح کلاس درس و رشته تخصصی آنها قابل تغییر است: "خیلی از مواقع درسهایی داریم با سرفصلهای ثابت، اما این سرفصلها بستگی به نوع دانشجو دارد، بستگی به علاقه آنها دارد، درست است که ما باید سرفصلها را به طور کامل پوشش دهیم اما استاد هم این اختیار را دارد بر اساس شناختی که نسبت به رشته و دانشجویان خود پیدا می کند، بتواند نگرش خود را روی تدریس اعمال کند. در برخی مواقع درسهایی داریم با یک عناوینی، مانند ریاضیات پایه، اما بستگی دارد این درس را برای کدام رشته می خواهید بگویید، اینها ایجاب می کند برای مفید بودن مطالب برای دانشجویان، باید امور را نسبی دید". در مقابل اساتید واقع گرا، پیروی از سرفصلهای ابلاغی از سوی وزارت علوم را امری ضروری می

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

دیدند: " بسیاری از درسهای ما بر می گردد به سیلابس های درسی که از وزارتخانه می آید، ممکن است مثال ها را به روز کنم اما نمی توانم خیلی در محتوا انطعاف پذیر باشم، راهی جز این نمی بینم. ترم بعد اساتید دیگر موضوعی را مطرح می کنند که پیش نیاز آنها، مطالبی است که من در ترم کنونی درس می دهم و اگر اینها را نگوییم شیرازه آموزش از هم می پاشد."

ب- بررسی ماهیت رویکرد معرفت شناسانه اساتید

جدول ۳. کدگذاری موضوعی رویکرد معرفت شناسانه اساتید

مصادیق	موضوعات کلیدی	مقاله
نسی بودن، تحول و تغییر پذیری دانش با گذشت زمان؛ عدم اعتقاد به مرجع مطلع؛ چند بعدی بودن دانش	ماهیت دانش	رویکرد معرفت شناسانه اساتید
تاکید روی مهارتهای پایه و آغاز آموزش با واقع گرایی؛ کسب دانش از طریق تعامل، مشارکت و درگیری ذهنی و رفتاری دانشجویان؛ تدریجی بودن فرایند کسب دانش	کسب دانش	

بر اساس تحلیل مصاحبه های انجام شده، رویکرد معرفت شناسانه اساتید را می توان در دو موضوع کلیدی "ماهیت دانش و کسب دانش" طبقه بندی نمود.

ماهیت دانش: اساتیدی با رویکرد معرفت شناسانه واقع گرا و نسبی گرا، در دیدگاهی که نسبت به ماهیت دانش اتخاذ کرده بودند تفاوتی با یکدیگر نداشتند. تمامی اساتید دانش را امری تحولی و تغییرپذیر می دیدند که با گذشت زمان دگرگون می شود و ایده دانش مطلق، مورد تأیید هیچ یک از اساتید نبود. برای مثال یکی از اساتید ربع اول این گونه اظهار داشت: "به دلیل ماهیت رشته مان، همه چیز نسبی است، دانش ما نسبی است و من هیچ چیز قطعی و ابدی نمی بینم. در حوزه های علوم انسانی خصوصا تاریخ اینگونه است، ذات رشته ما تغییر است... فلسفه رشته ما این است که تنها اصل ثابت در جهان، تغییر است."

کسب دانش: در مورد فرایند کسب دانش، تفاوت‌هایی در رویکرد معرفت‌شناسانه اساتید دیده شد که البته این تفاوت‌ها با جایگاه‌های واقع‌گرایی و نسبی‌گرایی که اساتید اتخاذ کرده بودند، مرتبط نبود؛ کما اینکه اساتیدی با رویکرد معرفت‌شناسانه نسبی‌گرا (۳ نفر) اعتقاد داشتند اصول و مهارت‌های پایه و ثابتی وجود دارد که ابتدا استاد باید این اصول و هسته‌های ثابت را به دانشجویان انتقال دهد، یعنی معتقد بودند آنها در آغاز آموزش کلاسی خود، دیدگاه واقع‌گرایی را اتخاذ می‌کنند: " دانش در حال تحول است و لذا باید دانش روز را در اختیار دانشجو قرار داد، من به نسبی‌گرایی معرفت‌شناسی اعتقاد دارم اما آموزش خود را با واقع‌گرایی آغاز می‌کنم. نیاز است دانش قبلی و پایه‌ای را آموزش بدهم. بخش جزئی را به اصول پایه‌ای و اساسی که چندان قابل‌تغییر نیست اختصاص می‌دهم."

کسب دانش از طریق درگیر ساختن دانشجویان هم به لحاظ رفتاری و هم شناختی، اهمیت پروژۀ محوری و کار گروهی، و تدریجی بودن فرایند کسب دانش نیز از موارد دیگری است که اساتید مطرح نمودند. در خصوص اعتقاد به جمعی یا فردی بودن فرایند کسب دانش، دیدگاه‌ها ناهمخوان بوده است. ۳ نفر از اساتید نسبی‌گرا، فرایند کسب دانش را امری فردی دانسته و ۹ نفر از اساتید همین گروه، بر اهمیت فعالیت در گروه‌ها تاکید داشتند. نکته‌ای که می‌توان به آن اشاره نمود این است که برخی از اساتید (۳ استاد) با وجود تاکید بر فعالیت گروهی و کار تیمی، در روند اجرایی کردن آن در کلاسهای درس خود با موانعی روبرو بودند که مهم‌ترین آن عدم وجود فرهنگ کار گروهی در میان دانشجویان بود: " در سالهای ابتدایی تدریس تمامی کارها گروهی بوده، دوست داشتم دانشجویان کنار هم بنشینند، سهم بگیرند، حرف بزنند؛ اما در عمل هیچ وقت این اتفاق نیفتاد و ما در عمل همیشه مسئله داشتیم...چندین ترم اینکار را کردم و بچه‌ها همیشه تقلب می‌کردند، مسئولیت بر روی دوش یک نفر می‌افتاد، یا از هم کپی می‌کردند."

سوال دوم: آیا رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید با روش‌های تدریس آنها تطابق دارد؟

در خصوص تطابق بین رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید با روش‌های تدریس، بیشتر اساتید (۷ استاد ربع اول، ۲ استاد ربع سوم و ۱ استاد ربع چهارم) بر همخوانی رویکرد و روش‌های آموزشی خود در کلاسهای درس دانشگاهی تاکید داشتند. یکی از اساتید ربع اول اظهار داشت: "در ۹۹٪ موارد من حضور و غیاب نمی‌کنم، کلاس من نمره محور نیست،

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

همیشه دانشجویان به صورت دایره وار می نشینند و من هم جزئی از این دایره هستم، مسئولیت اداره کلاس را بر عهده دانشجو می گذارم و به این ترتیب فضای بحث و گفتگو در کلاس درس جریان دارد." در مقابل، برخی اساتید (۵ استاد نسبی گرا) بیان کردند روش های آموزشی آنها در کلاس درس چندان سازگار با رویکرد نسبی گرای آنها نیست: "در مقطع کارشناسی این رابطه بین رویکرد و روشهای من وجود ندارد و در این مقطع بیشتر اهداف عملکردی برای من مهم است"، یا استاد دیگری در پاسخ به این سوال که آیا روش های آموزشی شما در کلاس درس با رویکرد شما همخوان است گفت: "پاسخ قطعا نه است، قطعا باور من به طور کامل تبدیل به عمل نمی شود، برای تبدیل باور نسبی گرای من به عمل، امکانات دانشگاهی، داشتن فرصت کافی و همراهی دانشجویان لازم است".

یک یافته کلیدی که از تحلیل داده های مصاحبه بدست آمد، تناقض تجربه شده توسط اساتید است که این تناقضات اغلب در نتیجه فشارهای بیرونی و برخی عوامل درونی رخ می دهد و می توان آنها را در چهار موضوع کلیدی "موانع سازمانی، فرهنگی و انسانی(استاد و دانشجویان)" قرار داد(جدول ۴). در این میان، بیشتر اساتید(۱۴استاد) در مصاحبه های خود به **موانع سازمانی** اشاره داشتند: "صد در صد اجرای رویکرد من با موانعی همراه است، اولین آنها کمبود امکانات دانشگاهی است. باور من این است که دانشجویان از مشاهده میدانی بسیار می آموزند، اگر امکانات دانشگاهی وجود داشت آنها را به آکو سیستم می بردم... یا امکانات صوتی-تصویری و آزمایشگاهی اندکی داریم و آنچه که به آن باور دارم در عمل بسیار کم محقق می شود". علاوه بر کمبود امکانات، فضای فیزیکی کلاس درس نیز یکی از موضوعات مورد اشاره اساتید بوده است: "آیا فضای فیزیکی اجازه می دهد من یک نسبی گرای هستی شناسی باشم؟ شما به کلاسهای درس نگاه کنید، دانشجویان چطور می نشینند، من استاد در سطح بالاتری ایستادم و همه به من نگاه می کنند. آیا میزی وجود دارد که دانشجویان گروهی کار کنند؟ وجود ندارد". از دیگر عوامل دانشگاهی که اساتید به آن اشاره داشته اند عبارتند از محدودیت زمانی، تعداد زیاد دانشجویان کلاس های درسی و افزایش بی رویه ظرفیت دانشگاهها که سبب شده دانشجویانی با سطح توانایی علمی و انگیزه کم وارد دانشگاه شوند.

دو استاد نسبی گرا، به آسیب زا بودن فرهنگ خودسانسوری در بین اساتید و دانشجویان اشاره داشته اند. از منظر این اساتید وجود برخی تابوهای فرهنگی مانع از اندیشه و گفتار آزادانه اساتید و دانشجویان در کلاس درس می شود.

مانع دیگری که بر روش های آموزشی استاد اثرگذار بود، عوامل انسانی بوده است، از قبیل مغفول ماندن آموزش و در اولویت قرار گرفتن پژوهش برای اساتید: "آنقدر مسائل پژوهشی برای اعضای هیئت علمی در اولویت قرار گرفته شده که بخش آموزش در حاشیه مانده است، مخصوصا اعضای هیئت علمی دانشیار و استاد تمام، اهمیت کمتری به مقطع کارشناسی می دهند که این رویه کاملا نادرست است". همچنین یک استاد به عدم وجود فرایند به اشتراک گذاری تجربیات در بین اساتید اشاره داشته است، فرایندی که طی آن دریافت بازخوردهای مثبت و منفی همکاران و همچنین استفاده از تجربیات آنها، می تواند کیفیت آموزش را تا حد زیادی بالا ببرد.

ده استاد (۹ استاد ربع اول و ۱ استاد ربع چهارم) پایین بودن انگیزش و همچنین توانایی علمی اندک دانشجویان را به عنوان یکی از چالش های جدی آموزش دانشگاهی برشمردند. همانگونه که اساتید اشاره داشتند، افزایش بی رویه ظرفیت دانشگاهها باعث شده است دانشجویانی با سطح توانایی اندک وارد محیط دانشگاه شوند. بی علاقه‌گی به رشته تحصیلی از یک سو و شرایط مبهم بازار کار از سوی دیگر موجب بی انگیزگی بیش تر در این دانشجویان می شود و اساتید را با چالش جدی به نام "مخاطب بی انگیزه" روبرو می کند که صرفا به دنبال دریافت مدرک دانشگاهی هستند: "دانشجویان سالهاست به نظام معلم-محوری قبلی انس دارند. برخی اعتراض می کنند که چرا دایره می نشینیم، چون حوصله حرف زدن ندارند. عدم مطالعه و پژوهش و عدم اعتماد به نفس آنها چالش های جدی را فراروی استاد قرار می دهد. دایره تفکرات جدی آنها بسیار محدود است... آنها در کلاس درس بعدی مجددا به نظام قبلی باز می گردند و در یک دوگانگی هستند و لذا کیفیت کار بسیار پایین می آید".

در کنار موانع ذکر شده، اساتید به برخی از حمایت کننده ها نیز اشاره هایی داشته اند. عوامل حمایتی مانند ویژگی شخصیتی خود استاد، انگیزه بالای برخی از دانشجویان، حمایت گروه آموزشی از اساتید و ساز و کارهای دانشگاه برای معرفی و تشویق اساتید نمونه در ترکیب با یکدیگر به اساتید اجازه می دهد وسعت عمل بیشتری داشته باشند که پیامد آن، تطابق بیشتر رویکرد های هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید با روش های آموزشی آنان است.

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

جدول ۴. کدگذاری موضوعی موانع و عوامل حمایتی در تبدیل رویکرد به روش تدریس

مقوله	موضوعات کلیدی	مصادیق	
موانع تبدیل رویکرد به روش تدریس	سازمانی	کمبود امکانات و تجهیزات؛ نظام ارزشیابی اساتید، تعداد زیاد دانشجویان در کلاس درس، اجبار در پیروی از سرفصلهای وزارت علوم، محدودیت زمانی، عدم ثبات شغلی، عدم وجود کارگاههای روش تدریس	
	فرهنگی	خود سانسوری در بین اساتید و دانشجویان	
	انسانی	استاد	ویژگی شخصیتی استاد، در اولویت بودن پژوهش و به حاشیه رانده شدن آموزش، عدم وجود فرایند اشتراک تجربیات بین اساتید
دانشجو		بی انگیزگی، توانایی پایین، انس و الفت به نظام استادمحوری، عدم فرهنگ کارگروهی	
عوامل حمایتی در تبدیل رویکرد به روش تدریس	سازمانی	تشویق اساتید نمونه؛ گروه آموزشی و حمایت آنها؛ بازخورد همکاران	
	انسانی	استاد	ویژگی شخصیتی (علاقه به آموزش و جدی دانستن آن)؛ عدم وجود چالش های خانوادگی
		دانشجو	حمایت و انگیزه دانشجویان؛ تجربه گرا بودن دانشجویان جدید؛ تعامل دوستانه استاد-شاگرد

سوال سوم: سیر تکوین و تغییر رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید چگونه است؟

تحلیل مصاحبه ها نشان داد تجربیات دوران تحصیل، تجربه تدریس اساتید و همچنین ویژگی های شخصیتی از جمله عوامل موثر در تکوین و شکل گیری رویکرد کنونی اساتید هستند (جدول ۵). تجربیاتی که اساتید در دوران تحصیل خود با آن روبرو بوده اند یکی از عوامل موثر در شکل گیری رویکرد هستی شناسی و معرفت شناسی آنان بوده است. برخی از اساتید اشاره داشتند تجربه شاگردی در محضر اساتید و مشاهده نقاط قوت و ضعف روش های آموزشی آنان در کلاس درس یکی از عوامل موثر در شکل گیری چارچوب ذهنی آنها نسبت به مقوله آموزش دانشگاهی بوده است. همچنین برخی از اساتید (۶ استاد) به تجربیات پرباری که در دوره تحصیل یا فرصت مطالعاتی در خارج از کشور به دست آورده اند اشاره داشتند: "تجربه تحصیل در خارج از کشور تاثیرات زیادی در نوع نگرش من نسبت به تدریس داشت. آنجا دیدم چطور یک کلاس با چند استاد اداره می شود و همین موضوع باعث می شود دانشجو درک کند علم فقط پیش یک نفر نیست، دیدگاههای متفاوت را می بیند و قدرت تجزیه و تحلیل وی بالا می رود، در آنجا دیدم چقدر کار گروهی خوب اجرا می شود و چقدر یادگیری عمیقی در افراد به وجود می آورد"

تجربیات دوران تدریس نیز یکی دیگر از عوامل موثر در سیر تکوین باورهای اساتید بوده است. آزمون و خطای دیدگاه ها و روش های جدید و بررسی اثربخشی آنها در فرایند آموزش کلاس درس و بازخوردهای دانشجویان به روش های اجرا شده به عنوان یکی از علت های رشد باورهای اساتید ذکر شده است.

همچنین اساتید به تغییر در رویکرد هستی شناسی و معرفت شناسی خود اذعان داشتند. آنها به تجربیات رسمی و غیر رسمی ارزشمندی اشاره کردند که باعث تغییر در رویکرد آن ها با گذشت زمان به سمت نسبی گرای شده است، از قبیل کارگاه های آموزشی دوره های ضمن خدمت، مطالعات شخصی جدی تر، تغییرات شخصیتی مانند انعطاف پذیرتر شدن با گذشت زمان، چالش های جدید جامعه و تغییر در مخاطبین طی زمان: "بسیار منعطف تر شدم، در ابتدای سالهای تدریس نوع رابطه و روش تدریس رسمی تر بوده است و لذا بیش تر نقش مرجعیت را ایفا می کردم. باورم نسبت به خودم، یادگیرنده و فضای کلاس درس و فرایند یادگیری عوض شده است به این دلیل که متوجه شدم این نگاه و روش جدید دانشجو را با شوق

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

و انگیزه بیشتری به کلاس درس می آورد، لذا هم من از بودن در کلاس لذت بیشتری می برم و هم دانشجو". همانطور که اظهارات این استاد نشان می دهد تغییر در باور استاد نسبت به خود، دانشجو و کلاس درس منجر به تغییر در روش های تدریس وی شده است. همگام بودن تغییر رویکرد با تغییر روش های آموزشی کلاس درس در مصاحبه های دیگر اساتید نیز مورد تاکید بوده است: " از استاد محور بودن خارج شدم، قبلا فکر می کردم منبع علم استاد است و قبلا از اشتباهات می ترسیدم و شرمسار بودم، اما الان روی عدم همه چیزدانی تاکید دارم و از اینکه دانشجو حس کند چیزی را نمی دانم نمی ترسم... به این نتیجه رسیدم که خیلی وقت ها جمع دانشجویان می تواند به من کمک کند".

جدول ۵. کدگذاری موضوعی عوامل تکوین و تغییر رویکرد های هستی شناسانه و

معرفت شناسانه

مصادیق	موضوعات کلیدی	مقوله
تجربه دانشجو بودن در محضر اساتید؛ تجربه فرصت مطالعاتی در خارج از کشور	تجربیات دروان تحصیل	عوامل تکوین باور
آزمون و خطای زمان؛ بازخورد دانشجویان و همکاران؛ تجربه همکاران؛ ماهیت رشته تخصصی؛ تجربه تدریس در آموزش و پرورش؛ کارگاه های ضمن خدمت	تجربیات تدریس	
جدی دانستن آموزش؛ مطالعات شخصی	ویژگی شخصیتی	
تغییر در مخاطبین طی زمان؛ چالش های جدید جامعه	زمان	عوامل تغییر باور
انعطاف پذیر شدن	شخصیتی	
آزمون و خطای شیوه های جدید، مطالعات جدی تر، نظر سنجی های دانشجویان	تجربیات تدریس	

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاکی از آن است بر حسب تفاوت رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه، اساتید پنداشت های متفاوتی نسبت به عناصر کلیدی فرایند آموزش و تدریس داشته اند. تحلیل باورهای هستی شناسانه نشان داده است در خصوص چهار موضوع کلیدی (باور استاد نسبت به خود، دانشجو، کلاس درس و برنامه درسی) مستخرج از مصاحبه ها به عنوان عناصر رویکرد هستی شناسانه آن ها، اساتید نسبی گرا باورهای پیچیده تر و وابسته به موقعیت و زمینه کلاس درس داشته اند. بطوریکه این جهت گیری در تاکید اساتید بر نقش تسهیل گری استاد، اتخاذ سبک تدریس آزادمنش به جای کنترل یکسویه کلاس درس، مشارکت دانشجویان در فعالیت های کلاسی و ارج نهادن به استقلال عمل آن ها، نگرستن به کلاس درس به عنوان فضایی تاملی و دیالکتیکی و اولویت بخشیدن به اهداف یادگیری به جای اهداف عملکردی از رهگذر کم رنگ کردن اهمیت نمره و منعطف بودن در طرح درس کاملا مشهود بوده است. برخی مطالعات (برای مثال براونلی و برتلسن، ۲۰۰۶؛ ترامبال و همکاران، ۲۰۰۶ نقل از اولافسون، شراو، ۲۰۱۰) نیز نشان داده اند معلمان با باورها و رویکرد معرفت شناسی پیچیده تر بیش تر در جهت خلق فعالیت های آموزشی یادگیرنده محور مبتنی بر استدلال انتقادی^۱ هستند، در حالیکه معلمان گروه مقابل با احتمال بیش تر بر برنامه درسی سنتی، آزمون و عملکرد نمره محور یادگیرنده و تسلط بر مفاهیم بنیادی حیطة درسی مورد نظر، تاکید می نمایند. یافته های پژوهش حاضر نیز حاکی از آن بوده است اساتید واقع گرا عمدتا تاکیدشان بر مرجعیت استاد در انتقال دانش، در گیر کردن دانشجویان با تکالیف درسی صرفنظر از تفاوت های فردی آن ها و پیروی از سرفصل های وزارت علوم بوده است. در حالیکه دانشگاه با توجه به ظرفیت های ذهنی اساتید و دانشجویان می تواند فرصتی برای اندیشه پردازی باشد.

الکساندر و همکاران (۱۹۹۶) عنوان می کنند در حالی که بیش تر دانش رسمی ما در محیط های آموزشی انتقال می یابد، کسب و ساخته می شود، اما کم تر یا حتی بندرت در بحث های کلاسی خود در خصوص این که دانستن چیست؟ و دانش چگونه توجیه می شود؟ سخنی به میان می آید (بول و الکساندر، ۲۰۰۱ نقل از هاشمی، ۱۳۹۰). کان و وینستاک^۲ (۲۰۰۲ نقل از همان منبع) بیان کرده اند به واسطه ضعف نظام های آموزشی ما در درک پیشرفته معرفت

¹ Critical reasoning

² Kuhn & Weinstock

تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید...

شناسی که در درون خود سطوح عالی‌تر استدلال‌های جدلی و واگرایی‌اندیشه را شامل می‌شود، تعداد اندکی از یادگیرندگان ما به سطح نسبت‌گرایی رسیده‌اند.

بارنت^۱ (۱۹۹۷) در تشریح اهداف آموزش عالی بر قابلیت درک عمیق قلمروهای اندیشه و کار بر روی نظریه‌ها و اندیشه‌های پیچیده در تعامل و گفتگو با دیگران و دستیابی به بینش در خلق اندیشه‌های نوین بعنوان یک عمل‌کننده فعال نه نظاره‌گر آراء و نتایج دیگران تأکید می‌نماید. او در راستای اهمیت پرورش نگاهی انتقادی و تاملی بر نوعی نسبت‌گرایی پست‌مدرنیسم تأکید می‌کند، مبنی بر اینکه هیچ دانش مطلقى در این جهان وجود ندارد و فرد یادگیرنده باید نقاط قوت و محدودیت قلمروهای فکر و اندیشه را بعنوان منبع عمل در نظر گیرد.

در همین راستا کالینز^۲ (۱۹۹۶) به نقل از گودیر و زنویس، (۲۰۰۷) نیز معتقد است هدایت دانشجویان به سمت تحول معرفت‌شناسی و کسب نگاهی تاملی انتقادی می‌تواند از طریق ساخت همیارانه دانش^۳ یا بازی معرفتی^۴ صورت گیرد. دانشجویان از طریق تعامل با افراد خبره‌تر با فرآیند پیچیده ساخت دانش و نسبی بودن آن آشنا می‌شوند و از این رهگذر می‌توانند ظرافت و پیچیدگی نظام باورهایی که تا پیش از این با آن مواجه نبوده‌اند را تشخیص دهند و درک نمایند. دیویی (۱۹۳۳، ۱۹۳۸) به نقل از لی و لال، (۲۰۰۵) نیز بر بسط و گسترش نظام باورهای یادگیرندگان در خصوص موضوعات و مسائل چالش‌انگیز علمی و واقعی از طریق تفکری تاملی و درگیر شدن در فرآیند ساخت دانش تأکید نموده است. او در راستای تحول نظام‌های آموزشی جهت پرورش تفکر در سطح عالی این بحث را مطرح می‌نماید، در برخورد با شرایط مسئله‌برانگیز همواره درجه‌ای از ابهام و پیچیدگی در ماهیت مسائل وجود دارد که با اتکاء بر فرمول‌ها و تفکر منطقی صرف قابل حل نمی‌باشند. حل و تحلیل این قبیل مسائل و موضوعات مستلزم تفکر تاملی است که ماهیتاً در درون خود ابعادی از تفکر انتقادی را نیز شامل می‌شود. تفکر تاملی شکلی از رشد ذهنی و تحول معرفت‌شناسی است زیرا فرد با استفاده از این سطح تفکر و باورهای معرفت‌شناسی به ارزشیابی مستمر باورها، فرض‌ها و فرضیه‌های مقابل و مخالف، داده‌های موجود و تفسیرهای احتمالی می‌پردازد. قضاوت‌های نهایی مبتنی بر این فرآیند ترکیب منطقی دیدگاه‌های متناقض است. از آنجا که این قضاوت‌ها مستلزم اثبات و ارزشیابی مستمر است به احتمال بیشتر نسبت به باورهای مستخرج از دیدگاه‌های مراجع علمی و یا استدلال‌های محدود،

1. Barnet

2. Collins

3. Collaborative knowledge-building

4. Epistemic game

بینشی‌تر و معتبرتر می‌باشند. درگیر شدن در چنین فرآیندی می‌تواند به سطحی از رشد ذهنی و تحول معرفت‌شناسی منتج گردد که در درون خود تحول روش‌های تدریس و رویکرد اساتید و دانشجویان نسبت به فرآیند یاددهی - یادگیری را دربر خواهد داشت.

تحلیل رویکرد معرفت‌شناسانه اساتید حاکی از آن بوده است، علیرغم دوگانه واقع‌گرایی و نسبی‌گرایی باورهای اساتید، در خصوص ماهیت دانش به عنوان امری تحولی، تغییر پذیر و پویا و در عین حال باور به قطعی بودن برخی اصول بنیادین ثابت، نوعی در هم آمیزی باورهای معرفت‌شناسی واقع‌گرا و نسبی‌گرا در دو گروه مشهود بوده است. به عبارتی، برخی اساتید علیرغم نسبی‌گرایی اعتقاد داشتند اصول و قواعد بنیادین ثابتی در هر حوزه علمی وجود دارد که از سوی استاد باید به دانشجویان منتقل گردد. در مقابل نیز اساتید واقع‌گرای معرفت‌شناسی همانند نسبی‌گرایان اذعان داشتند دانش ماهیتی نسبی و تحولی دارد و امر ثابتی نمی‌باشد. به نظر می‌رسد آنچه که می‌توان در تبیین این یافته گفت آن است، این احتمال وجود دارد علیرغم دسته‌بندی اساتید در معرفت‌شناسی واقع‌گرا و نسبی‌گرا با قاطعیت نمی‌توان گفت که همگی به شکل کاملاً تعین یافته و مشخص در هر یک از دو کرانه رویکرد های معرفت‌شناسی قرار می‌گیرند. اگر بر حسب رویکرد تحولی، فرایند رشد ذهنی و معرفت‌شناسی (کینگ و کیچنر، ۱۹۹۴) مورد توجه قرار گیرد، در بسیاری موارد افراد در حال گذار به سطوح بالاتر تحول معرفت‌شناسی هستند. به عبارتی، افراد ممکن است به عنوان واقع‌گرا یا نسبی‌گرا طبقه‌بندی شوند اما این که تا چه اندازه در هر یک از طبقات تثبیت شده اند و یا مسیر تحولی به سمت کرانه دیگر را طی می‌نمایند خود نیازمند تحلیل عمیق‌تر رویکرد های معرفت‌شناسی است که می‌توان در قالب حل مسائل بدساختار^۱ آنگونه که در اندیشه کینگ و کیچنر تحت عنوان قضاوت‌های تاملی بیان شده است، جستجو نمود. به علاوه، بر اساس اندیشه پری (۱۹۷۰) نقل از هافر و پینتریچ، (۱۹۹۷) افراد در مرحله عالی‌تر تحول ذهنی به نوعی تعهد نسبت به باورها و ارزش‌ها، اهداف و مسئولیت دست می‌یابند که علیرغم نسبی‌گرایی اندیشه تعهد آن‌ها به نظام ارزش‌ها و باورها می‌تواند به طور همزمان آن‌ها را به یک واقع‌گرا نیز مبدل نماید. از این رو با توجه به پیچیدگی شناخت، به سادگی نمی‌توان افراد را واقع‌گرا یا نسبی‌گرای مطلق تصور نمود بدون آنکه به زمینه و محتوای موضوعی اندیشه پردازی‌های آن‌ها توجه نمود. چنان که هر کدام از این ساحات معرفت‌شناختی دسته‌بندی‌های مختلفی دارند که

¹ III- structured problem

تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید...

گنجاندن همه نگرش‌های معرفت‌شناختی ذیل دوگانه واگرایی و نسبی‌گرایی تبیین دقیق و روشنی از این مساله به ما نخواهد داد.

علاوه بر این، اساتید دانشگاه بدلیل مواجهه مستمرشان با اندیشه‌ها و نظریه‌های روزآمد جهت ارائه به یادگیرندگان و به کارگیری آن در فعالیت‌های پژوهشی با ماهیت متحول و پویای دانش قرابت بیش‌تری دارند. به‌طور یقین این مواجهه با منابع متعدد وسیع اطلاعاتی و زایش تحلیل‌ها، تفسیرها و ارزشیابی‌های گوناگون، می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری چنین نگاهی به ماهیت دانش صرفنظر از رویکرد کلی واقع‌گرا گردد.

در خصوص تطابق رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه با روش تدریس اساتید، تحلیل مصاحبه‌ها نشان داده است بیش‌تر اساتید در تلاش بوده‌اند بین باورها و فعالیت‌های آموزشی نوعی همخوانی ایجاد نمایند. اما در عین حال در تطابق باورها با فعالیت‌های آموزشی و روش تدریس اساتید نسبی‌گرا با ناهمخوانی بیشتری روبرو بودند. در تبیین این یافته شاید بتوان گفت، روح حاکم بر نظام دانشگاهی کشور، با واقع‌گرایی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی سازگارتر است؛ سرفصل‌های درسی از پیش تعیین‌شده، نحوه چیدمان کلاس درس و نظام ارزشیابی کمی نمره‌محور، همگی نشان‌دهنده برتری فلسفه واقع‌گرایی بر نظام آموزش عالی است. لذا اساتید نسبی‌گرا در برگردان رویکرد خود به شیوه‌های آموزشی با مشکلات بیشتری مواجهه کرده‌اند.

اما علیرغم تلاش اساتید و وجود برخی عوامل حمایتی در مهیا ساختن بستر مناسب جهت تحقق همخوانی بین باورها و فعالیت‌های آموزشی از جمله تشویق اساتید از سوی دانشگاه و همچنین وجود برخی دانشجویان با انگیزه جهت روزآمد کردن آموزش و غنا بخشیدن به آن، بازدارنده‌هایی از سوی اساتید مورد اشاره قرار گرفته‌اند که مانع از تحقق تطابق بین باورهای اساتید و روش‌های تدریس آن‌ها می‌گردد. البته به نظر می‌آید خود اساتید به تناسب رشته‌هایی که تحصیل کردند درک واضح و آگاهانه‌ای از ساحات و دسته‌بندی‌های معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی ندارند و بطور طبیعی در توصیف سبک خویش در تدریس دچار فقدان مفهومی هستند. ارایه کارگاه‌های آموزشی مستمر توسط متخصصان روان‌شناسی و فلسفه می‌تواند تا حدودی این نقیصه را جبران کند.

عبدی، نصر، میرشاه جعفری و ربیعی (۱۳۹۰) در بررسی رابطه بین دانش‌فراشناختی و اثر بخشی تدریس اشاره داشته‌اند، در عملیاتی کردن اصولی که لازمه‌ی تدریس اثربخش و

یادگیری در کلاس درس است اکثر اعضای هیات علمی نه به دلیل عدم تمایل بلکه به واسطه نبود آگاهی در خصوص چگونگی پیاده ساختن آن در فرایند آموزش، کاستی نشان داده اند.

در تحلیل داده ها، عواملی از سوی اساتید به مثابه بازدارنده های عدم همسویی بین باورها و روش های تدریس بیان شده است که در دو دسته عوامل مرتبط با استاد و دانشجو و عوامل مرتبط با امکانات سازمانی و فرهنگی قابل طبقه بندی بوده اند. نبود امکانات آموزشی و فضای فیزیکی مناسب جهت ارائه موقعیت های آموزشی پویا، یادگیرنده محور و مشارکتی، اولویت دادن اساتید به فعالیت های پژوهشی و مغفول ماندن آموزش و کیفیت و کارآمدی آن تحت تاثیر روح حاکم بر نظام آموزش عالی، نبود انگیزش کافی در دانشجویان بطوریکه در عمل آن ها را به مخاطبین بی انگیزه مبدل نموده است و همچنین نبود طرحواره و الگوی رفتاری خود ابرازگری در سایه الزامات فرهنگی جامعه در بیان آزادانه خود و ایجاد فضای گفتمانی در کلاس های درس از جمله مواردی بوده که به عنوان بازدارنده های تطابق بین باورها و روش های تدریس مورد اشاره قرار گرفته است. این یافته گواه این واقعیت است که باور به رویکرد هستی شناسانه و معرفت شناسانه از واقعیت تحقق یافته ی فعالیت های آموزشی مجزا است. به عبارتی، تحقق رویکرد اساتید در روش تدریس آن ها بیش از آنکه صرفا یک امر فردی باشد از عوامل اجتماعی- فرهنگی تاثیر می پذیرد. شالمن و آرمیتیج^۱ (۲۰۰۵) نیز در مطالعه خود دریافتند برنامه درسی اجباری و محتوای درسی از پیش تعیین شده بازدارنده هایی کلیدی در تحقق باورهای نسبی گرایانه معلمان بوده است.

لام و کیمبر^۲ (۲۰۰۶) نیز دریافتند زمینه بر شیوه تدریس معلمان مورد مطالعه تاثیرگذار بوده است؛ به عبارتی آزمون های استاندارد شده، سرفصل های درسی خاص، لحاظ نمودن برنامه درسی از پیش تعیین شده به عنوان نقش راه بلکه به مثابه امری لازم الاجرا از جمله عوامل زمینه ای است که می تواند بر تحقق باورهای معلمان در کلاس درس اثرگذار باشد. بالطبع تضاد بین الزامات و مقتضیات زمینه ای و باورهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید همانگونه که اسلاتا و چی^۳ (۲۰۰۶) نقل از اولافسون و شراو، (۲۰۱۰) عنوان نمودند، می تواند روند تغییر واقع گرایی و حرکت به سمت تکوین باورهای نسبی گرایانه را با موانع جدی روبرو سازد.

^۱ Shulman & Armitage

^۲ Lam & Kember

^۳ Slotta & Chi

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

در تحلیل چگونگی تکوین و تغییر باورهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه، اساتید به تجربه های تحصیلی و تدریس از جمله باز خورد دانشجویان، کارگاه های آموزشی، تجربیات مرتبط با محیط های دانشگاهی خارج از کشور، لحاظ نمودن نیازهای مخاطبین به واسطه تغییر و تحول مقتضیات زمان و تاثیر پذیری از همکاران اشاره داشته اند؛ به گونه ای که تسهیل کننده حرکت آن ها از سمت واقع گرایی به سوی نسبی گرایی بوده است. این یافته با نتایج مطالعات هافر و پینتریچ^۱ (۱۹۹۷)، وولفولک، واین و پری^۲ (۲۰۰۶) و اولافسون و شراو^۳ (۲۰۱۰) همسو می باشد. آن ها نیز در پژوهش های خود دریافتند باورهای معلمان با گذشت زمان، بر حسب تجربه های حاصل از تدریس شان، مشارکت با همکاران، شرکت در دوره های ضمن خدمت و افزایش میزان تحصیلات شان تغییر می کند؛ بطوریکه این تغییر بخشی از فرایند رشد آن ها می باشد. اما به نظر می رسد در خصوص چگونگی رشد هر دو باور هستی شناسانه و معرفت شناسانه مبنی بر این که آیا همزمان با هم رشد می کنند؟ آیا تابع یک مسیر رشدی همسان می باشند؟ و آیا همیشه حرکت در روند رشدی از سمت واقع گرایی به سوی نسبی گرایی است یا ممکن است عکس آن نیز اتفاق افتد، مستلزم مطالعه بیش تر باشد.

در مجموع از آنجا که پژوهش درباره ی رویکرد اساتید و معلمان در خارج از کشور بسیار اندک است و مطالعه در این زمینه در ایران برای اولین بار انجام شده است، هنوز زوایای بسیاری وجود دارد که نیازمند رفع ابهام می باشند. از این رو پیشنهاد می شود در خصوص مقیاس اندازه گیری رویکرد های هستی شناسانه و معرفت شناسانه بازبینی صورت گیرد. شاید بتوان گفت در کنار مقیاس چهار ربعی و مصاحبه در قالب پژوهشی ترکیبی داده های کیفی به همراه داده های حاصل از مقیاس اندازه گیری کمی از غنای بیش تری برخوردار گردد. پیشنهاد می شود با اندازه گیری و تحلیل دقیق تر مشخص گردد آیا هر ربع مورد بررسی کاملا از هم مجزا هستند یا ممکن است فرد تحت شرایط زمینه ای همپوشانی ای از ربع ها را نشان دهد. همچنین پیشنهاد می گردد در خصوص تکوین و تغییر باورها مبنی بر این که آیا مستقل از یکدیگر در مسیرهای متفاوت اتفاق می افتند یا آنکه در یک مسیر رشدی به دنبال هم رخ می دهند، پژوهشی انجام شود. به علاوه، انجام مطالعه ای در قالب تحلیل مسیر یا معادلات ساختاری پیشنهاد می شود تا سهم رویکرد های دانشجویان و سایر عوامل موقعیتی و فردی در تکوین و تغییر باورهای اساتید مشخص گردد. همچنین پیشنهاد می شود با انجام یک مطالعه طولی سهم دانشگاه در تحول

¹ Hofer & Pintrich

² Woolfolk, Winne & Perry

³ Olafson & Schraw

سهیلا هاشمی، مهدی خبازی کناری، سیده فاطمه کاظمی

معرفت شناسی اساتید مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد تا از رهگذر یافته های آن بتوان در جهت بهبود و ارتقا برنامه های آموزشی و درسی دانشگاه ها گام های موثر برداشت. از آنجا که معرفت شناسی مانند هر پدیده روانشناختی و ذهنی وابسته به زمینه ی فرهنگی است، پیشنهاد می شود در قالب مطالعات فرهنگی در مفهوم سازی و سنجش معرفت شناسی در بستر فرهنگی کشورمان پژوهش هایی صورت گیرد.

منابع

فلیک، اووه. (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.

عبدی، حمید. نصر، احمد رضا. میرشاه جعفری، سید ابراهیم. ربیعی، مهدی. (۱۳۹۰). رابطه دانش فراشناختی و میزان اثربخشی تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه های دولتی. *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۷(۲)، ۸۱-۱۰۴.

هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۰). بررسی خردمندی دانشجویان علوم انسانی و علوم پایه در فرایند حل مسئله و رابطه آن با باورهای معرفت شناسی. *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۷(۲)، ۵۱-۸۰.

Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. London: Institute of Education University of London.

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the knowledge age*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research for Education*. USA: Allyn and Bacon.

Brownlee, J. (2004). Teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72(1), 1-17.

Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.

Brownlee, J., Johansson, E., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S., & Ailwood, J. (2015). Epistemic beliefs and beliefs about teaching practices for moral learning in the early years of school: relationships and complexities. *Education 3-13*, 43(2), 164-183.

تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت شناسانه اساتید...

Buehl, M.M & Alexander, P.A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.

Goodyear, P., & Zenios, M. (2007). Discussion, collaborative knowledge work and epistemic fluency. *British Journal of Educational studies*, 55(4), 351-368.

Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science teaching*, 33(1), 47-63.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 88-140.

Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do?: Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and teacher education*, 16(1), 21-32.

Kang, N. H., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education*, 89(1), 140-165.

King, P.M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. USA: Jossey – Bass.

Lam, B.H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 693-713.

Levin, B. (2015). Development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48–65). New York, NY: Routledge.

Li, X., & Lal, S. (2005). Critical reflective thinking through service – learning in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 16(3), pp. 217-234.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study*. Application Education: Jossey-Bass Publisher.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Olafson, L., & Schraw, G. (2010). Beyond epistemology: Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In L. Bendixen & F. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 516–552). New York: Cambridge University Press.

Olafson, L., Schraw, G., & Vander Veldt, M. (2010). Consistency and development of teachers' epistemological and ontological world views. *Learning Environments Research*, 13(3), 243-266.

Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22(1), 1-21.

Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2008). Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In *Knowing, knowledge and beliefs* (pp. 25-44). Springer Netherlands.

Schraw, G., & Olafson, L. (2002). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 8(2), 99–148.

Schraw, G., Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2011). 17 Teachers' Personal Epistemologies and Teacher Education. *Personal epistemology and teacher education*, 61, 265.

Shulman, V., & Armitage, D. (2005). Project discovery: An urban middle school reform effort. *Education and Urban Society*, 37(4), 371-397.

White, B. C. (2000). Pre-service teachers' epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(3), 279-305.

Woolfolk, A., Winne, P. H., & Perry, N.E. (2006). *Educational Psychology*. Canada: Allyn and Bacon.