

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۹/۱۱
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۱۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳
شماره‌ی ۱، صص: ۱۵۲-۱۳۱

رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد

احمد زندوانیان*

افروز خوش خواهد**

کاظم برزگر***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضد روشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ انجام گرفت. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۲۱۸۰ دانشجوی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه یزد بود که از این جامعه بر اساس جدول مورگان-کرجسی تعداد ۳۶۰ نفر از سه دانشکده‌ی علوم انسانی، علوم پایه و فنی-مهندسی به عنوان نمونه به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی شومر با پنج بعد ساده دانستن دانش، قطعی دانستن دانش، منبع دانش، ذاتی دانستن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری؛ پرسشنامه‌ی باورهای ضدروشن‌فکری دانشجو ایگنبرگر و سیلندر و پرسشنامه‌ی گرایش به تفکر انتقادی ریکتس با سه بعد نوآوری، بلوغ فکری و اشتغال ذهنی استفاده شد. تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام صورت گرفت. نتایج نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی رابطه‌ی منفی معنادار دارند. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از میان ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، منبع دانش با بتای (۰/۱۰۶) به‌طور مثبت، قطعی دانستن دانش با بتای (۰/۱۱-) و ذاتی دانستن توانایی یادگیری با بتای (۰/۲۳-) به‌طور منفی گرایش به تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کند. باورهای ضدروشن‌فکری نیز با بتای (۰/۳۷-) به‌طور منفی در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی نقش دارد. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر ضرورت شناسایی نقش باورهای معرفت‌شناختی و بازشناسی

azand2000@yahoo.com

* استادیار دانشگاه یزد (نویسنده‌ی مسئول)

a_khoshkhabad67@yahoo.com

** کارشناس ارشد

k. barzegar@yazd.ac.ir

*** استادیار دانشگاه یزد

نقش باورهای ضدروشن‌فکری را در کیفیت‌گرایی به تفکر انتقادی دانشجویان نشان می‌دهد.
کلیدواژگان: باورهای معرفت‌شناختی، باورهای ضدروشن‌فکری، گرایی به تفکر انتقادی،
 تحصیلات تکمیلی، دانشگاه یزد

بیان مسئله

آموزش عالی نوع خاصی از آموزش و از نهادهای مؤثر در توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کشور است که می‌تواند با زمینه‌سازی تولید و تعمیق دانش، موجبات تداوم یادگیری و حضور فعال دانشجویان در عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را فراهم آورد (کمالی زارچ، زارع و علوی لنگرودی، ۱۳۹۱، ۱۵). رشد کمی دانشجو و دانشگاه در مقطع زمانی یک ربع قرن انقلاب اسلامی به‌طور میانگین ۱۵ درصد در سال است که در طول تاریخ آموزش عالی مدرن دنیا بی‌نظیر بوده است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷: ۲۸). هم‌چنین حجم انبوه تقاضا برای آموزش عالی در هر سال و حضور بیش از چهار میلیون دانشجو در مراکز آموزش عالی چالش توجه به کیفیت را پیش روی دانشگاه‌ها قرار داده است (ایران کنفرانس، ۱۳۹۱). حال از یک آموزش عالی مطلوب انتظار می‌رود که افرادی روشن‌فکر، دارای باورهای معرفت‌شناختی رشدیافته با نگاهی انتقادی تربیت کند، اما تجربه‌ی جهانی نشان می‌دهد که رشد کمی آموزش در کشورهای در حال توسعه، به دلیل فقدان امکانات مهارتی، مالی و کالبدی لازم منجر به افت کیفی آموزش می‌شود (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، ۲۸).

در عصری که مفاهیم علمی به سرعت رو به گسترش است و نوآوری‌های مستمر تجربه می‌شود، روش‌های سنتی تدریس و جایگاه منفعل یادگیرندگان در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر نیست (سیف، ۱۳۸۶). برای تربیت صحیح یادگیرندگان باید آن‌ها را آزادانه، خلاقانه، نقادانه و به‌طور علمی به اندیشه و تفکر واداشت. برنامه‌های آموزش عالی باید چنان سازماندهی شوند که دانشجویان را وادار کنند به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسأله شوند و برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده‌ی جامعه و رویارویی با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم به‌طور فزاینده‌ای به مهارت‌های تفکر مجهز شوند. به نظر متخصصان، یکی از راه‌های اصلی دستیابی به این هدف، مجهز کردن آن‌ها به مهارت تفکر انتقادی است. زمانی فرد به این نوع تفکر می‌پردازد که به استفاده از آن‌ها گرایش داشته باشد (سلیمان‌نژاد و آیرملوی، ۱۳۹۱، ۲).

تفکر انتقادی^۱ به مثابه یکی از مهارت‌های زندگی بیش‌تر به عنوان توانایی افراد متفکر برای به چالش کشیدن تفکراتشان درک می‌شود (پری^۲، ۲۰۱۴، ۱). هفت مؤلفه‌ی تفکر انتقادی افراد عبارتند از: کنجکاوی، ذهن باز، منظم بودن، تحلیلی بودن، عقلانی عمل کردن، اعتماد به خود و جست و جوگر حقیقت بودن. تفکر انتقادی سطح بالایی از فعالیت‌های فکری طبقه‌بندی شده است و به مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی نیاز دارد (امیر^۳، ۲۰۰۹، ۲۴۶۸). اگر دانشجویان از مهارت‌های تفکر انتقادی استفاده کنند، دیدگاه‌های عمیقی کسب می‌کنند، به رویدادها علاقه‌مند می‌شوند، منصفانه عمل می‌کنند و می‌توانند موضوعات درسی را با عمق بیش‌تر و در سطح مفیدتری بفهمند (کاوس و یوزان‌بویلو^۴، ۲۰۰۹). گزارشات نشانگر آن است که علی‌رغم جایگاه مهم پرورش تفکر انتقادی در آموزش عالی و نقش آن در عملکرد تحصیلی، این امر چندان موردتوجه قرار نگرفته است و یادگیرندگان از سطوح پایین تفکر انتقادی برخوردارند (بدری و همکاران، ۱۳۸۶؛ شفیع‌ی، خلیلی و مسگرانی، ۱۳۸۳؛ اطهری، شریف، نعمت‌بخش و بابامحمدی، ۱۳۸۸ به نقل از سلیمان‌نژاد و آیرملوی، ۱۳۹۱).

رشد و پرورش مهارت‌های فکری دانشجویان، همواره مسئله‌ای پیچیده و مهم در امر آموزش آن‌ها بوده و امروزه نیز با توجه به تحولات اجتماعی و فرهنگی، چالش‌های بیش‌تری را در آموزش عالی ایجاد کرده است که از نمونه‌های بارز آن می‌توان به کاهش کیفیت یادگیری و فقدان به‌کارگیری آموخته‌ها در تجربیات شخصی (جمعی و فردی) اشاره کرد (سلیمان‌نژاد و آیرملوی، ۱۳۹۱، ۲۴). از آن‌جا که گرایش به تفکر انتقادی و پرورش آن یکی از نیازهای اساسی زندگی بشر برای تصمیم‌گیری، انتخاب و شناخت عمیق نسبت به مسائل مختلف است، برای دستیابی به این امر مهم باید جوانب آن را مورد بررسی قرار داد. یکی از این عوامل مهم، شناخت انسان از خودش و باورهای معرفت‌شناختی‌اش است (سلیمان‌نژاد و آیرملوی، ۱۳۹۱، ۴).

باورهای معرفت‌شناختی^۵ درباره‌ی ماهیت دانش و یادگیری از طرفی با فرایندهای شناختی مانند تفکر و راهبردهای یادگیری و از طرف دیگر با مهارت‌های فراشناختی مانند خودکنترلی

-
- 1- Critical thinking
 - 2- Perry
 - 3- Emir
 - 4- Cavus & Uzunboylu
 - 5- Epistemological beliefs

مرتبط است. هم‌چنین می‌تواند بر اعتماد به نفس، احساس شایستگی و عملکرد تحصیلی نیز مؤثر باشد (چراو، دانکل و بندیکن^۱، ۱۹۹۵؛ کارداش و شولز^۲، ۱۹۹۶، توتی و وایت^۳، ۲۰۰۵: ۶۷۹؛ کان و ارباسیاگلو^۴، ۲۰۰۹، ۲۸۰۰). نتایج پژوهش‌های شومر^۵ (۱۹۹۳) نشان می‌دهد که اگر چه باورهای معرفت‌شناختی استدلال، یادگیری و تصمیم‌گیری افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند، ولی مورد توجه کافی پژوهشگران و برنامه‌ریزان قرار نگرفته‌اند (شومر، ۱۹۹۳).

مدل باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰) بر این فرض اساسی متکی است که باورهای معرفت‌شناختی نظامی از عقاید کم و بیش مستقل است. منظور از نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و مقصود از کم و بیش مستقل نیز آن است که امکان دارد فرد نسبت به آن آگاه باشد یا نباشد. پنج نوع باور موردنظر او روی پیوستاری قرار دارند که در یک سوی آن نگرشی منسجم و یکپارچه به دانش و در سوی دیگر نگرشی سطحی و ابتدایی به آن وجود دارد: ساده بودن دانش^۶ (باورهای مربوط به انسجام و ارتباط اجزای دانش)، قطعیت دانش^۷ (باورهای مربوط به قطعی بودن یا موقتی بودن دانش)، منبع دانش^۸ (باورهای مربوط به منبع دانش و یادگیری)، سرعت یادگیری^۹ (باورهای مربوط به سرعت اکتساب دانش) و توانایی یادگیری^{۱۰} (باورهای مربوط به ذاتی بودن یا تجربی بودن یادگیری) (شومر، ۱۹۹۰).

کینگ و کیچنر^{۱۱} (۱۹۹۴)، به نقل از تنریوردی^{۱۲}، ۲۰۱۲، ۲۶۳۶) دریافتند فردی که از باورهای معرفت‌شناختی پیچیده‌تری برخوردار است، درک بهتری از مسئله بر اساس شواهد موجود دارد و بیش‌تر احتمال دارد که بر این باور باشد که راه‌حل‌های جایگزین برای حل مشکلات ساخته شده‌اند. یادگیرندگان با باورهای معرفت‌شناختی ساده معمولاً به عنوان دریافت‌کننده‌ی منفعل دانش عمل می‌کنند، درحالی‌که یادگیرندگان با عقاید پیچیده بیش‌تر

- 1- Schraw, Dunkle, & Bendiken
- 2- Kardash & Scholes
- 3- Tutty & White
- 4- Can & Arabacioglu
- 5- Schommer
- 6- Simplicity of knowledge
- 7- Certainty of knowledge
- 8- Source of knowledge
- 9- Speed of learning
- 10- Ability of learning
- 11- King & Kitchener
- 12- Tanriverdy

احتمال دارد که فرض کنند دانش برخاسته از شواهد تجربی است.

یکی دیگر از عواملی که شناخت آن مهم می‌باشد باورهای ضدروشن‌فکری^۱ است که به عدم علاقه‌ی دانشجوی و بی‌احترامی به پیگیری‌های روشن‌فکرانه و تفکر انتقادی و ترجیح دادن یک تجربه‌ی آموزشی که شامل تمرین و به‌یادسپاری است اشاره دارد. ضدروشن‌فکری یک متغیر روان‌شناختی است که توسط ریچارد هافستادتر^۲ (۱۹۶۴) معرفی شد (بالوق و گیروان^۳، ۲۰۱۰، ۶). او ضدروشن‌فکری را به عنوان خشم و بدگمانی نسبت به زندگی، فکر و کسانی که برای نشان دادن آن در نظر گرفته می‌شوند تعریف کرده است. هاوولی^۴ (۲۰۰۲) استدلال کرد که که در یک فرهنگ ضدروشن‌فکری اکثر دانش‌آموزان مانند اکثر معلمان ضدروشن‌فکر خواهند بود. همچنین در یک محیط آموزشی، دانشجویی که در سطح بالایی از ضدروشن‌فکری قرار دارد می‌تواند مشکلات جدی در سازگار شدن با دانشکده و دستیابی به موفقیت داشته باشد. به نقل از (الیاس^۵، ۲۰۰۸، ۱۱۱). مان چان^۶ و همکاران (۲۰۱۱)

در بررسی رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و تفکر انتقادی در میان دانشجویان چینی در یکی از دانشگاه‌های هنگ کنگ دریافتند که باورهای مربوط به قطعیت و تغییرناپذیری دانش به‌طور منفی عملکرد تفکر انتقادی شرکت‌کنندگان را پیش‌بینی می‌کند. بر این اساس افرادی که باور به قطعیت دانش دارند به دلیل گرایش ضعیفشان به در نظر گرفتن استدلال‌های مخالف، عملکرد ضعیفی در تفکر انتقادی خواهند داشت. آیبی^۷ (۲۰۱۰) از دانشگاه عثمان قاضی^۸، در پژوهشی به تعیین رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تربیت معلم و رویکردهایشان به آموزش و یادگیری پرداخت. نتایج نشان داد که دیدگاه‌های دانشجویان بر اساس جنسیت و پایه‌ی تحصیلی متفاوت بوده است و ارتباطاتی بین باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهایی به آموزش - یادگیری (مفهوم ساخت‌گرا، سنتی) وجود داشته است. بدین صورت که دانشجویان زن بیش‌تر از دانشجویان مرد رویکرد ساختن‌گرایی را ترجیح می‌دادند

-
- 1- Anti-intellectual beliefs
 - 2- Richard Hofstadter
 - 3- Balough & Girvan
 - 4- Howley
 - 5- Elias
 - 6- Man Chan
 - 7- Aypay
 - 8- Osmangazi University

و هر چه پایه‌ی تحصیلی افزایش پیدا می‌کرد تمایل دانشجویان به رویکرد سنتی کاهش می‌یافت. علاوه بر این بین مفهوم ساختن‌گرایی و فرایند یادگیری/ باورهای مبتنی بر دانش خاص و باورهای تلاش برای یادگیری ارتباط مثبت وجود داشت در حالی که بین مفهوم ساختن‌گرایی و باورهای مبتنی بر قطعیت دانش ارتباط منفی کمی برقرار بود. هم‌چنین بین مفهوم سنتی با قطعیت دانش و توانایی ذاتی/ ثبات همبستگی مثبت متوسطی وجود داشت.

نتایج مطالعه‌ی ایگنبرگر و سیلندر^۱ (۲۰۰۱)، نشان داد که نگرش‌های ضدروشن‌فکری به‌طور منفی با رفتار تفکر انتقادی ارتباط دارد. یافته‌های بالوق و گیروان (۲۰۱۰)، از دانشگاه کلارین پنسیلوانیا^۲، در بررسی میزان نگرش‌ها و رفتارهای ضدروشن‌فکری در میان دانشجویان دانشجویان دانشگاه نشان داد که مردان نسبت به زنان تمایل بیشتری به نشان دادن نگرش‌های ضدروشن‌فکری دارند. مردان به احتمال بیشتری آزار می‌رسانند و زنان احتمالاً بیشتر تر مورد آزار و اذیت واقع می‌شوند. علاوه بر این، نژاد پاسخگو هم بررسی شد و نتیجه حاکی از آن بود که دانشجویان سیاه پوست نگرش‌های ضدروشن‌فکری بیشتری نسبت به دانشجویان سفید پوست دارند.

پژوهش‌های داخلی نیز رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی را تأیید نموده‌اند. کمالی‌زارچ، زارع و علوی لنگرودی (۱۳۹۱)، در پژوهشی آزمایشی به مطالعه‌ی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان پرداختند. نتایج آزمون اثر معنادار آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی را نشان می‌داد. بنابراین آموزش تفکر انتقادی به گروه آزمایشی توانسته بود باورهای معرفت‌شناختی آنان را افزایش دهد. هم‌چنین نتایج آزمون نشان دهنده‌ی معنادار نبودن اثر تعاملی جنسیت و آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی بود. لذا آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان پسر و دختر تأثیر متفاوتی نداشته است. سلیمان‌نژاد و آیرملوی (۱۳۹۱)، در بررسی رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان سال سوم متوسطه-ی شهر ماکو دریافتند که بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه‌ی معناداری وجود دارد و مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند در جهت تقویت تفکر انتقادی و پیشبرد اهداف آموزشی عواملی تأثیرگذار باشند. کدیور، تنها و فرزاد (۱۳۹۱)، در

1- Eigenberger & Sealander

2- Clarion University of Pennsylvania

پژوهشی به شناخت رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی پرداختند. نتایج به دست آمده نشان داد که ساده دانستن دانش بر یادگیری سطحی و ذاتی دانستن توانایی یادگیری بر تأمل انتقادی اثر مستقیم دارد که نشان دهنده‌ی اثر مستقیم متغیرهای بیرونی بر متغیرهای درونی پژوهش می‌باشد، هم‌چنین یادگیری عمیق بر عمل عادی، تأمل و پیشرفت تحصیلی و فهمیدن بر تأمل اثر مستقیم دارد که نشان دهنده‌ی اثر مستقیم متغیرهای درونی بر هم است.

بنابراین با توجه به هدف پژوهش حاضر، فرضیه‌های پژوهشی زیر قابل طرح است:

- فرضیه ۱. بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد رابطه‌ی منفی وجود دارد.
- فرضیه ۲. بین باورهای ضدروشن‌فکری و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد رابطه‌ی منفی وجود دارد.
- فرضیه ۳. بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری در دانشجویان کارشناسی ارشد رابطه‌ی مثبت وجود دارد.
- فرضیه ۴. گرایش به تفکر انتقادی توسط متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری قابل پیش‌بینی است.

روش‌شناسی

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه‌ی آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه یزد که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در دوره‌ی کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند، جامعه‌ی آماری موردنظر را تشکیل داده‌اند ($N=2180$) که از این جامعه با نظر به جدول مورگان-کرجسی (۱۹۷۰) ۳۶۰ نفر (۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۰ نفر پسر) از سه دانشکده‌ی علوم انسانی، علوم پایه و فنی-مهندسی به عنوان نمونه به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها نیز از همبستگی پیرسون و

رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان

پرسشنامه‌ی معرفت‌شناختی^۱ (EQ؛ شومر، ۱۹۹۲) شامل ۶۳ سؤال و پنج بعد - ساده دانستن دانش، قطعی دانستن دانش، منبع دانش، ذاتی دانستن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری - می‌باشد. در این پرسشنامه از پاسخ دهندگان خواسته می‌شود تا عقایدشان درباره‌ی هر سؤال یا ماده را بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مشخص کنند. پرسشنامه مذکور به گونه‌ای است که نیمی از سؤالات نشان دهنده‌ی باورهای خام دانشجوی و نیم دیگر نشانگر باورهای مثبت می‌باشند. لذا نمره‌گذاری برخی از سؤال‌ها از ۷ تا ۱ و برخی دیگر از ۱ تا ۷ است. طبق این روش نمره‌گذاری نمرات بالا در هر عامل حاکی از باورهای خام آزمودنی‌هاست و نمرات پایین نشان دهنده‌ی باورهای معرفت‌شناختی رشدیافته است. دوئل^۲ و شومر - ایکینس (۲۰۰۱) ضریب پایایی ۰/۷۴ را با استفاده از روش بازآزمایی و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای هر یک از عامل‌های پرسشنامه را در دامنه‌ی از ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ گزارش کردند (رضایی، ۱۳۸۸، ۱۹۳؛ خالقی‌نژاد، بشارت و زمانپور، ۱۳۹۰، ۹). پنگ و فیتز جerald^۳ (۲۰۰۶) بیان کرده‌اند که روایی محتوایی^۴ پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی توسط صاحب‌نظران حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی و روایی پیش‌بین^۵ آن نیز در بافت‌های متعدد یادگیری به تأیید رسیده است (رضایی، ۱۳۸۸: ۱۹۳). معنوی‌پور (۱۳۹۰) در پژوهش خود، روایی سازه‌ی^۶ این ابزار را با تحلیل عاملی^۷ اکتشافی و تأییدی بررسی کرده است و به نتایج قابل قبول دست یافته است. پژوهش‌های انجام شده در ایران، ضرایب پایایی برای زیر مقیاس‌های پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی را در دامنه‌ی ۰/۵۴ تا

- 1- Epistemology Questionnaire
- 2- Duell
- 3- Peng & Fitzgerald
- 4- Content Validity
- 5- Predictive Validity
- 6- Construct Validity
- 7- Factor analysis

۰/۶۷ (سپهری و لطیفیان، ۱۳۸۶)، ۰/۵۲ تا ۰/۶۳ (مرزوقی، فولاد چنگ و شمشیری، ۲۰۰۸) و ضریب پایایی کل را ۰/۷۹ (شعبانی، ۲۰۰۳)، ۰/۷۸ (معنوی‌پور، ۱۳۹۱) و ۰/۸۵ (امامی، ۱۳۷۷) گزارش کرده‌اند (به نقل از شجاع‌الدینی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد پنج‌گانه‌ی این مقیاس - ساده دانستن دانش، قطعی دانستن دانش، منبع دانش، ذاتی دانستن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری - به ترتیب برابر با ۰/۵۹، ۰/۶۵، ۰/۶۱، ۰/۵۶ و ۰/۵۰ حاصل آمد.

مقیاس باورهای ضدروشن‌فکری دانشجو

ایگنبرگر و سیلندر (۲۰۰۱) مقیاس باورهای ضدروشن‌فکری دانشجو^۱ را برای اندازه‌گیری ضدروشن‌فکری در دانشجویان دانشگاه ساختند که شامل ۲۵ جمله درباره‌ی ترجیحات شخصی در رابطه با دروس دانشگاهی و نظراتی درباره‌ی استادان دانشگاه می‌باشد و هر دانشجو موافقت خود را با هر جمله روی مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) ثبت می‌کرد. نمره‌گذاری برخی از سؤال‌ها از ۱ تا ۷ و برخی دیگر از ۱ تا ۷ است. طبق این روش نمره‌گذاری نمره‌ی بالا در این آزمون نشان دهنده‌ی گرایش بالا به باورهای ضدروشن‌فکری و نمره‌ی پایین نشان دهنده‌ی گرایش ضعیف به باورهای ضدروشن‌فکری است. همچنین، حداقل نمره در آزمون باورهای ضدروشن‌فکری دانشجو ۲۵ و حداکثر نمره برای هر فرد ۱۷۵ می‌باشد. ایگنبرگر و سیلندر (۲۰۰۱)، دریافتند که مقیاس ضدروشن‌فکری دانشجو همبستگی معناداری با (آزادی برای تجربه کردن، قدرت طلبی، جزمی اندیشی و تمایل به اتخاذ یا سازگار شدن با سبک‌های یادگیری سطحی) دارد. پایایی مقیاس اصلی ۰/۹۱ و در پژوهش الیاس (۲۰۰۸)، ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ابتدا نسخه‌ی اصلی پرسشنامه توسط محققان از زبان انگلیسی به زبان فارسی برگردانده شد، سپس نسخه‌ی ترجمه شده توسط هشت نفر از استادان زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی مورد بررسی قرار گرفت و پس از انجام اصلاحات مطرح شده توسط متخصصان، فرم نهایی پرسشنامه بر روی یک نمونه‌ی ۳۵ نفری از دانشجویان به صورت آزمایشی اجرا شد. جهت

محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، در اجرای اصلی این ضریب برای مقیاس باورهای ضدروشن‌فکری دانشجو برابر با ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی گرایش به تفکر انتقادی (CTDI)

پرسشنامه‌ی گرایش به تفکر انتقادی^۱، یک ابزار خود گزارشی است که میزان تمایل به تفکر نقادانه را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۳۳ عبارت و سه زیر مقیاس: نوآوری^۲ (۱۱ عبارت)، بلوغ فکری^۳ (۹ عبارت) و اشتغال ذهنی^۴ (۱۳ عبارت) است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس تفکر انتقادی فاسیون^۵ (۱۹۹۰) ساخته شده است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از شدیداً مخالفم=۱ تا شدیداً موافقم=۵) موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از عبارات مشخص کند (به نقل از ایرانی^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). ریکتس^۷ (۲۰۰۳) برای هنجاریابی پرسشنامه‌ی مذکور آن را بر روی ۶۰ دانشجوی سال دوم کشاورزی اجرا کرد. ضریب پایایی زیر مقیاس‌ها بدین شرح گزارش شد: زیر مقیاس نوآوری ۰/۷۵، زیر مقیاس بلوغ فکری ۰/۵۷ و زیر مقیاس اشتغال ذهنی ۰/۸۶. همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش راستجو (۱۳۹۰) با روش آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های نوآوری، بلوغ فکری و اشتغال ذهنی به ترتیب مقادیر زیر را نشان داد: ۰/۶۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲. این مقیاس از اعتبار صوری و محتوایی بالایی برخوردار است. به‌علاوه از آنجایی که این مقیاس بر مبنای کار اصلی فاسیون (۱۹۹۰) تهیه شده، روایی سازه‌ی آن نیز تأیید می‌شود (راستجو، ۱۳۹۰، ۸۸). یکی از روش‌های تعیین روایی سازه، روش همسانی درونی است که در آن همبستگی بین نمرات خرده آزمون با نمره‌ی کل آزمون محاسبه می‌شود (سیف، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار ۰/۸۲ به دست آمد.

- 1- Critical Thinking Disposition Inventory
- 2- Innovativeness
- 3- Maturity
- 4- Engagement
- 5- Facione
- 6- Irani
- 7- Ricketts

هم‌چنین، این ضرایب برای خرده مقیاس‌های نوآوری، بلوغ فکری و اشتغال ذهنی به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۸۶ و ۰/۶۸ حاصل آمد.

یافته‌ها

در این مطالعه، نتایج پژوهش در قالب پاسخ جداگانه به هر یک از فرضیات پژوهشی ارائه شده است:

فرضیه‌ی ۱. بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دوره‌ی کارشناسی ارشد رابطه‌ی منفی وجود دارد.

جدول ۱. ماتریس ضریب همبستگی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی

گرایش به تفکر انتقادی	اشتغال ذهنی	بلوغ فکری	نوآوری	
*-۰/۱۴۳	-۰/۰۷۶	**۰/۱۹۶	-۰/۰۵۹	ساده دانستن دانش
**۰/۲۰۲	۰/۰۸۲	**۰/۳۰۵	-۰/۰۸۶	قطعی دانستن دانش
-۰/۰۳۹	۰/۰۴۱	*-۰/۱۳۵	-۰/۰۱۷	منبع دانش
**۰/۳۲۷	*-۰/۱۷۳	**۰/۳۱۱	**۰/۲۶۲	ذاتی دانستن توانایی یادگیری
**۰/۳۱۳	*-۰/۱۱۲	**۰/۴۰۳	**۰/۲۲۱	سریع دانستن فرایند یادگیری
۰/۳۳۹	*-۰/۱۴۰	**۰/۴۳۴	-۰/۲۱۷	باورهای معرفت‌شناختی
**۰/۴۴۳	**۰/۲۷۳	**۰/۳۸۳	**۰/۳۴۴	باورهای ضدروشن‌فکری

**P<۰/۰۰۱ * P<۰/۰۰۵

همان‌گونه که ماتریس همبستگی نشان می‌دهد بعد ساده دانستن دانش به عنوان یکی از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی با نوآوری ($p>۰/۰۵$ و $r=-۰/۰۵۹$) و اشتغال ذهنی ($p>۰/۰۵$) و $r=-۰/۰۷۶$) فاقد همبستگی معنی‌دار و با بلوغ فکری ($p<۰/۰۰۱$ و $r=-۰/۱۹۶$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p<۰/۰۵$ و $r=-۰/۱۴۳$) دارای همبستگی منفی معنی‌دار می‌باشد. بعد قطعی دانستن دانش نیز با نوآوری ($p>۰/۰۵$ و $r=-۰/۰۸۶$) و اشتغال ذهنی ($p>۰/۰۵$ و $r=-۰/۰۸۲$) فاقد همبستگی معنی‌دار و با بلوغ فکری ($p<۰/۰۰۱$ و $r=-۰/۳۰۵$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p<۰/۰۰۱$ و $r=-۰/۲۰۲$) همبستگی منفی معنی‌دار برقرار کرده است. بعد منبع دانش با بلوغ

فکری ($p < 0/05$ و $r = -0/135$) دارای همبستگی منفی معنی‌دار و با نوآوری ($p > 0/05$) و $r = -0/017$)، اشتغال ذهنی ($p > 0/05$ و $r = 0/041$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p > 0/05$) و $r = -0/039$) نیز فاقد همبستگی معنی‌دار می‌باشد. بعد ذاتی دانستن توانایی یادگیری نیز با نوآوری ($p < 0/001$ و $r = -0/262$)، بلوغ فکری ($p < 0/001$ و $r = -0/311$)، اشتغال ذهنی ($p < 0/05$) و $r = -0/173$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p < 0/001$ و $r = -0/327$) همبستگی منفی معنی‌دار برقرار کرده است. هم‌چنین بعد سریع دانستن فرایند یادگیری با نوآوری ($p < 0/001$) و $r = -0/221$)، بلوغ فکری ($p < 0/001$ و $r = -0/403$)، اشتغال ذهنی ($p < 0/05$) و $r = -0/112$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p < 0/001$ و $r = -0/313$) دارای همبستگی منفی معنی‌دار می‌باشد. باورهای معرفت‌شناختی نیز با نوآوری ($p < 0/001$ و $r = -0/217$)، بلوغ فکری ($p < 0/001$) و $r = -0/434$)، اشتغال ذهنی ($p < 0/05$) و $r = -0/140$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p < 0/001$) و $r = -0/339$) همبستگی منفی معنی‌دار دارد. براساس آمارهای به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت، هر چه افراد از باورهای معرفت‌شناختی رشدیافته‌تر برخوردار باشند و به دانش ساده، توانایی ذاتی یادگیری، قطعیت دانش و یادگیری سریع باور نداشته باشند، گرایش بیش‌تری به تفکر انتقادی خواهند داشت، درحالی‌که داشتن باورهای خام و رشدنیافته در مورد دانش و یادگیری با تمایل کمتر به تفکر انتقادی مرتبط است.

فرضیه‌ی ۲. بین باورهای ضدروشن‌فکری و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رابطه‌ی منفی وجود دارد.

طبق آمارهای جدول ۱، باورهای ضدروشن‌فکری با نوآوری ($p < 0/001$ و $r = -0/344$)، بلوغ فکری ($p < 0/001$ و $r = -0/383$)، اشتغال ذهنی ($p < 0/001$ و $r = -0/273$) و گرایش به تفکر انتقادی ($p < 0/001$ و $r = -0/443$) همبستگی منفی معنی‌دار برقرار کرده است. پس می‌توان نتیجه گرفت دانشجویانی که برای تجربیات روشن‌فکرانه ارزش بیش‌تری قائل هستند، از گرایش بالاتری به تفکر انتقادی برخوردار خواهند بود، در حالی که دانشجویان با باورهای ضدروشن‌فکری بیش‌تر تمایل کم‌تری به تفکر انتقادی خواهند داشت.

فرضیه‌ی ۳. بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس ضریب همبستگی بین باورهای معرفت‌شناختی با باورهای ضدروشن‌فکری

باورهای معرفت‌شناختی	سریع دانستن فرایند یادگیری	ذاتی دانستن توانایی یادگیری	منبع دانش	قطعی دانستن دانش	ساده دانستن دانش	باورهای ضدروشن‌فکری
۰/۳۳۹**	۰/۳۳۲**	۰/۲۸۹**	۰/۲۰۱**	۰/۲۳۵**	۰/۲۰۳**	

** $p < 0/001$ * $p < 0/05$

طبق آمارهای جدول بالا، باورهای ضدروشن‌فکری با ساده دانستن دانش ($r=0/203$)، قطعی دانستن دانش ($r=0/235$)، منبع دانش ($r=0/201$)، ذاتی دانستن توانایی یادگیری ($r=0/298$) و سریع دانستن فرایند یادگیری ($r=0/332$) به عنوان ابعاد باورهای معرفت‌شناختی در سطح معناداری $0/001$ رابطه‌ی مثبت دارد. همچنین بین باورهای ضدروشن‌فکری و باورهای معرفت‌شناختی رابطه‌ی مثبت معنی‌دار ($r=0/339$ و $p < 0/001$) وجود دارد. بر اساس جدول فوق می‌توان نتیجه گرفت دانشجویانی که باورهای خام و رشدنا یافته در مورد دانش و یادگیری دارند از باورهای ضدروشن‌فکری بیش‌تری نیز برخوردار خواهند بود.

فرضیه‌ی ۴. گرایش به تفکر انتقادی توسط متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری پیش‌بینی می‌شود؟

جدول ۳. مدل رگرسیون رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی

سطح معناداری	F	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	R	مدل
۰/۰۰۱	۳۰/۶۹	۰/۲۴۹	۰/۲۵۷	۰/۵۰۷	۱

با توجه به جدول فوق، مقدار F به دست آمده کاملاً معنادار است. این مطلب گویای آن است که باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری بر گرایش به تفکر انتقادی مؤثرند. مقدار همبستگی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی ($0/507$) می‌باشد و $25/7$ درصد از واریانس گرایش به تفکر انتقادی، توسط باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری قابل پیش‌بینی است.

جدول ۴. ضرایب معناداری رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب خام		گویه‌های مستقل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۱	۲۸/۶۳۲		۵/۶۸۷	۱۶۲/۸۳	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۷/۴۸۷	-۰/۳۷	۰/۰۳۹	-۰/۲۸۹	باورهای ضدروشن‌فکری
۰/۰۲۱	-۲/۳۲۲	-۰/۱۱	۰/۰۷۹	-۰/۱۸۴	قطعی دانستن دانش
۰/۰۲۷	۲/۲۱۸	۰/۱۰۶	۰/۱۲	۰/۲۶۶	منبع دانش
۰/۰۰۱	-۴/۷۱۳	-۰/۲۳	۰/۰۷۴	-۰/۳۴۹	ذاتی دانستن توانایی یادگیری

با توجه به جدول بالا، باورهای ضدروشن‌فکری با بتای (-۰/۳۷) به‌طور منفی گرایش به تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین از بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، منبع دانش با بتای (۰/۱۰۶) به‌طور مثبت، قطعی دانستن دانش با بتای (-۰/۱۱) و ذاتی دانستن توانایی یادگیری با بتای (-۰/۲۳) به‌طور منفی پیش‌بینی‌کننده‌ی گرایش به تفکر انتقادی هستند. در حالی که ساده دانستن دانش و سریع دانستن فرایند یادگیری پیش‌بینی‌کننده‌ی گرایش به تفکر انتقادی نیستند.

جدول ۵. مدل رگرسیون رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با نوآوری

سطح معناداری	F	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	R	مدل
۰/۰۰۱	۳۰/۵۴۷	۰/۱۴۱	۰/۱۴۶	۰/۳۸۲	۱

با توجه به جدول بالا، مقدار F به‌دست آمده کاملاً معنادار است. لذا باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری بر نوآوری مؤثرند. مقدار همبستگی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با نوآوری (۰/۳۸۲) می‌باشد و ۱۴/۶ درصد از واریانس نوآوری، توسط باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری قابل پیش‌بینی است.

جدول ۶. ضرایب معناداری رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با نوآوری

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب خام		گویه‌های مستقل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۱	۳۴/۸۶۸		۱/۶۷۱	۵۸/۲۸	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۵/۶۸۸	-۰/۲۹۱	۰/۰۱۷	-۰/۰۹۵	باورهای ضدروشن‌فکری
۰/۰۰۱	-۳/۴۲۴	-۰/۱۷۵	۰/۰۳۲	-۰/۱۱۱	ذاتی دانستن توانایی یادگیری

با توجه به جدول فوق، باورهای ضدروشن‌فکری با بتای (-۰/۲۹۱) به‌طور منفی نوآوری را پیش‌بینی می‌کند و از بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، ذاتی دانستن توانایی یادگیری با بتای (-۰/۱۷۵) به‌طور منفی پیش‌بینی کننده‌ی نوآوری است. در حالی که ساده دانستن دانش، قطعی دانستن دانش، منبع دانش و سریع دانستن فرایند یادگیری پیش‌بینی کننده‌ی نوآوری نبودند.

جدول ۷. مدل رگرسیون رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با بلوغ فکری

سطح معناداری	F	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	R	مدل
۰/۰۰۱	۴۲/۳۶۶	۰/۲۵۷	۰/۲۶۳	۰/۵۱۳	۱

با توجه به جدول فوق، مقدار F به‌دست آمده کاملاً معنادار است. این مطلب گویای آن است که باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری بر بلوغ فکری مؤثرند. مقدار همبستگی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با بلوغ فکری (۰/۵۱۳) می‌باشد و ۲۶/۳ درصد از واریانس بلوغ فکری، توسط باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری قابل پیش‌بینی است.

با توجه به جدول ۸، باورهای ضدروشن‌فکری با بتای (-۰/۲۴۶) به‌طور منفی بلوغ فکری را پیش‌بینی می‌کند و از بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، قطعی دانستن دانش با بتای

(-۰/۱۸۵) و سریع دانستن فرایند یادگیری با بتای (-۰/۲۷۹) به‌طور منفی پیش‌بینی کننده‌ی بلوغ فکری هستند. درحالی‌که ساده دانستن دانش، منبع دانش و ذاتی دانستن توانایی یادگیری پیش‌بینی کننده‌ی بلوغ فکری نبودند.

جدول ۸. ضرایب معناداری رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با بلوغ فکری

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب خام		گویه‌های مستقل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۱	۲۶/۳۵		۱/۷۳۲	۴۵/۶۲۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۵/۰۲۹	-۰/۲۴۶	۰/۰۱۵	-۰/۰۷۷	باورهای ضدروشن‌فکری
۰/۰۰۱	-۳/۹	-۰/۱۸۵	۰/۰۳۲	-۰/۱۲۳	قطعی دانستن دانش
۰/۰۰۱	-۵/۷۱۴	-۰/۲۷۹	۰/۰۳	-۰/۱۶۹	سریع دانستن فرایند یادگیری

جدول ۹. مدل رگرسیون رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با اشتغال ذهنی

سطح معناداری	F	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	R	مدل
۰/۰۰۱	۲۸/۸۷۳	۰/۰۷۲	۰/۰۷۵	۰/۲۳۷	۱

همان‌طور که آماره‌های جدول ۹ نشان می‌دهد مقدار F به‌دست آمده کاملاً معنادار است. این مطلب گویای آن است که باورهای ضدروشن‌فکری بر اشتغال ذهنی مؤثر است. مقدار همبستگی بین باورهای ضدروشن‌فکری با اشتغال ذهنی (۰/۲۳۷) می‌باشد و از آن‌جا که در معادله باورهای معرفت‌شناختی معنی‌دار نشد، ۷/۵ درصد از واریانس اشتغال ذهنی، تنها توسط باورهای ضدروشن‌فکری قابل پیش‌بینی است.

با توجه به جدول ۱۰، باورهای ضدروشن‌فکری با بتای (-۰/۲۷۳) به‌طور منفی اشتغال ذهنی را پیش‌بینی می‌کند در حالی که هیچ کدام از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی پیش‌بینی کننده‌ی اشتغال ذهنی نبودند.

جدول ۱۰. ضرایب معناداری رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضد روشن فکری با اشتغال ذهنی

سطح معناداری	t	ضرایب خام		ضرایب استاندارد شده	گویه‌های مستقل
		B	خطای استاندارد		
۰/۰۰۱	۳۱/۳۹۹		۱/۹۸۶		مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۵/۳۷۳	-۰/۲۷۳	۰/۰۲۱		باورهای ضدروشن‌فکری

بحث و نتیجه‌گیری

یک نظام آموزشی زمانی می‌تواند آموزش عالی خواننده شود که در پی آن دانشجویان به سطوحی از استدلال رسیده و تفکر انتقادی و بازبینی تجارب خود را فراگیرند. این سطوح استدلال و تفکر در مرتبه‌ی عالی قرار دارد چون دانشجویان قادر می‌سازد در مورد آنچه یادگرفته است شناخت کسب کند (پورطاهری، ۱۳۹۲: ۳). تفکر انتقادی به منزله‌ی مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه‌ی دموکراتیک شناخته شده، بنابراین شناخت عوامل مؤثر بر آن ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس محقق تصمیم گرفت به بررسی رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد بپردازد. نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه اول پژوهش که به بررسی رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد می‌پرداخت، نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد و باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌ی مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی باشند. این یافته با نتیجه‌ی مطالعه‌ی کمالی زارچ و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. کمالی زارچ و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیق خود نشان دادند که آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی اثری معنادار دارد. بنابراین آموزش تفکر انتقادی به گروه آزمایش توانسته است باورهای معرفت‌شناختی آنان را افزایش دهد. از طرف دیگر نتایج پژوهش‌های سلیمان نژاد و آیرملوی (۱۳۹۱)، مان‌چان و همکاران (۲۰۱۱) و هنری وایر (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه‌ی معناداری وجود دارد و مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند در جهت تقویت تفکر

انتقادی و پیشبرد اهداف آموزشی عواملی تأثیرگذار باشند. در تبیین نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌ی اول می‌توان گفت هرچه دانشجویان از باورهای معرفت‌شناختی رشد یافته‌تری برخوردار باشند و به دانش ساده، توانایی ذاتی یادگیری، قطعیت دانش و یادگیری سریع باور نداشته باشند، از گرایش بالاتری به تفکر انتقادی برخوردار خواهند بود. افراد با گرایش بالا به تفکر انتقادی، به طور فعالانه به دنبال کسب اطلاعات بیش‌تر و چالش‌های جدید از طریق پرسش، پژوهش و... هستند و در حل مسائل سعی می‌کنند تا بین موضوعات مختلف ارتباط برقرار نمایند (ایرانی و همکاران، ۲۰۰۷). فرضیه دوم پژوهش به بررسی رابطه‌ی باورهای ضدروشن‌فکری و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد می‌پردازد. یافته‌های پژوهش در رابطه با این فرضیه نشان داد که بین باورهای ضدروشن‌فکری و گرایش به تفکر انتقادی همبستگی منفی وجود دارد. این یافته با پژوهش ایگنبرگر و سیلندر (۲۰۰۱) همخوان است. آن‌ها به آزمون این فرضیه که نگرش‌های ضدروشن‌فکری به‌طور منفی با رفتار تفکر انتقادی ارتباط دارد پرداختند و نتیجه حاکی از آن بود که نمره‌های مقیاس ضدروشن‌فکری دانشجویان به‌طور منفی با آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا مرتبط است. بنابراین هرچه دانشجویان ارزش بیش‌تری برای باورهای روشن‌فکرانه قائل باشند، تمایل بیش‌تری در به کارگیری تفکر انتقادی و استفاده‌ی صحیح و مناسب از مهارت‌های تفکر انتقادی در موقعیت‌های مختلف خواهند داشت و قادر خواهند بود تا نظرات و معانی را که در ورای هر چیز مهم وجود دارد، آشکار سازند. فرضیه سوم پژوهش نیز که به بررسی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری در دانشجویان کارشناسی ارشد می‌پردازد، تأیید شد. نتیجه‌ی آزمون همبستگی حاکی از آن بود که بین باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضدروشن‌فکری رابطه‌ی مثبت وجود دارد. در تبیین نتایج حاصل از فرضیه‌ی سوم می‌توان گفت هر چه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان پیچیده‌تر باشد، یعنی دانش را منسجم، غیرقطعی و در حال تکمیل شدن در نظر بگیرند و به تدریجی بودن یادگیری با صرف زمان و تلاش باور داشته باشند، گرایش بیش‌تری به باورهای روشن‌فکرانه خواهند داشت و نیز برای تجربیات روشن‌فکرانه ارزش بیش‌تری قائل خواهند بود. در بررسی فرضیه چهارم پژوهش، نتیجه‌ی رگرسیون نشان داد که باورهای ضدروشن‌فکری به‌طور منفی گرایش به تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین از بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، منبع دانش به‌طور مثبت و

قطعی دانستن دانش و ذاتی دانستن توانایی یادگیری به‌طور منفی پیش‌بینی‌کننده‌ی گرایش به تفکر انتقادی هستند. این یافته با پژوهش‌های سلیمان نژاد و آیرملوی (۱۳۹۱) و کدیور، تنها و فرزاد (۱۳۹۱) همسو می‌باشد. مان‌چان، ایرن، هو، کلی و کو، (۲۰۱۱) نیز، در پژوهش خود دریافتند که از میان باورهای معرفت‌شناختی، باور به قطعیت و تغییرناپذیری دانش به‌طور منفی عملکرد تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین نتایج حاصل از فرضیه چهارم می‌توان گفت، در خصوص باورهای معرفت‌شناختی به عنوان یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی گرایش به تفکر انتقادی یافته‌های این بخش از پژوهش، نشانگر تأثیر متفاوت ابعاد باورهای معرفت‌شناختی بر گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان است. از آنجایی که در پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی، بعد ذاتی دانستن توانایی یادگیری با بتای (۰/۲۳-) بیشترین سهم را به خود اختصاص می‌دهد و قطعی دانستن دانش با بتای (۰/۱۱-) و منبع دانش با بتای (۰/۱۰۶) در اولویت بعدی قرار دارند، لذا به دست‌اندرکاران نظام آموزشی دانشگاه پیشنهاد می‌شود که به تفاوت‌های فردی دانشجویان در باورهای معرفت‌شناختی آنان توجه نمایند و باورهای دانشجویان را در خصوص ماهیت و فرایند دریافت دانش و یادگیری، متحول سازند. دانشجویان در صورتی می‌توانند به تفکری مؤثر و کارآمد بپردازند که دانش را در احاطه‌ی متخصصان و مراجع صلاحیت‌دار در نظرنگیرند و به اکتسابی بودن توانایی یادگیری معتقد باشند و بدانند که یادگیری امری سریع و ناگهانی نیست بلکه فرایندی تدریجی است که نیازمند درگیری و فعالیت مداوم است. در رابطه با باورهای ضدروشن‌فکری نیز به عنوان یکی دیگر از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی گرایش به تفکر انتقادی می‌توان گفت، برای این‌که دانشجویان بتوانند گرایش به تفکر انتقادی بالایی داشته باشند باید دارای بینشی انتقادی و جهان‌بینی باز و متحول بوده و بتوانند با منطق خویش همه چیز را تجزیه و تحلیل نمایند و نیز به پیگیری‌های روشن‌فکرانه علاقه‌مند باشند. هم‌چنین برای داشتن یک جامعه‌ی روشن‌فکر، می‌بایست در باورهای مریبان و اساتید و هم‌چنین دانشجویان تغییرات اساسی ایجاد شود.

منابع

- ایران کنفرانس (۱۳۹۱). تحصیل بیش از ۴ میلیون دانشجوی در کشور. قابل دسترس در سایت: <http://www.iranconferences.ir>
- پورطاهری، فروغ (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی فراحافظه و رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد.
- خالقی‌نژاد، سیدعلی؛ بشارت، محمدعلی و زمانپور، عنایت‌اله (۱۳۹۰). ساختار عاملی مقیاس باورهای معرفت‌شناختی شومر. فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی، سال دوم، شماره پنج، ۲۶-۱.
- خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۷). نظام ارتباطی آموزش در ایران، آموزش متوسطه و آموزش عالی با تأملی بر علوم انسانی. انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- راستجو، سعیده (۱۳۹۰). رابطه رویکردهای یادگیری، گرایش به تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم انسانی، زبان و ادبیات و فنی و مهندسی دانشگاه یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۸). بررسی ارتباط بین باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال چهارم، شماره شانزدهم، ۲۰۴-۱۸۸.
- سلیمان‌نژاد، اکبر و ایرملوی، بهروز (۱۳۹۱). رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر ماکو. تفکر و کودک، سال سوم، شماره دو، ۲۹-۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر آگاه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران.
- شجاع‌الدینی شهر بابک، افسانه (۱۳۹۲). رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی

تحصیلی با پیشرفت ریاضی دانشجویان دختر علوم پایه دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.

کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۹۱). رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، دوره‌ی شانزدهم، شماره سه، ۲۶۵-۲۵۱.

کمالی زارچ، محمود؛ زارع، حسین و علوی لنگرودی، سمیه‌السادات (۱۳۹۱). اثربخشی آموزشی تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. *دو فصلنامه‌ی شناخت اجتماعی*، سال اول، شماره دو، ۳۱-۱۴.

Aypay, A. (2010). Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2599-2604.

Balough, R. S. & Girvan, R. B. (2010). Examining the Existence and Extend of Anti-intellectual Attitudes and Behaviors among University Students. *Sociological Viewpoints*, Spring, 5-18.

Can, B., & Arabacioglu, S. (2009). The observation of the teacher candidates' epistemological beliefs according to some variable. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4, 2799-2803.

Cavus, N., & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 434-438.

Eigenberger, M. E. , & Sealander, K. A. (2001). A scale for measuring students' anti-intellectualism. *Psychology Reports*, 89, 378-402.

Elias, R. (2008). Anti-intellectual Attitudes and Academic Self-Efficacy among Business Students. *Journal of Education for Business*. November/December, 84 (2), 110-118.

Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to academic achievement. *World Conference on Educational Science*, Turkey, 2466-2469.

Hakan, K., & Munire, E. (2012). Profiling individual differences in undergraduates' epistemological beliefs: gender, domain and grade differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, 738-744.

Henry Wyre, S. (2007). *Critical Thinking, Metacognition and Epistemological Beliefs*: Ph. D Dissertation. University of Phoenix.

- Irani, T. , Rudd, R. , Gallo, M. , Ricketts, J. , Friedel, C. , & Rhoades, E. (2007). Critical thinking instrumentation manual. *Department of Agricultural Education and Communication*, University of Florida.
- Kardash, M. C., & Scholes, J. R. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260-271.
- Man Chan, N., Irene, T. Ho., & Kelly, Y. L. Ku. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 21, 67-77.
- Perry, K. D. (2014). Exploring critical thinking skills among undergraduate agriculture education and studies students. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. *Lowa State University*.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary student. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.
- Schraw, G., Dunkle, M. E., & Bendixen, L. D. (1995). Cognitive Processes in well-defined and Ill-defined Problem Solving. *Applied Cognitive Psychology*, 9 (6), 523-528.
- Tanriverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 2635-2642.
- Tutty, J. & White, B. (2005). Epistemological beliefs and learners in a table classroom. *fromwww. ascilite. org/conferences/brisbane 05/blogs*, 2013/11/8, 679-683.