دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال دهم، شمارهٔ ۱۹، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۱۱۸-۹۱

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.19 (10); 2022, 91-118

چیستی مبانی فلسفی تدریس در راهبردهای یاددهی-یادگیری [۱]

The Quiddity of Philosophical Foundations of Teaching in Teaching-Learning Strategies

پروانه مهرجو[۲]، محمدرضا سرمدی[۳]

P. Mehrjoo, M. Sarmadi

چکیده : پژوهش حاضر با هدف کشف چیستی مبانی فلسفی تدریس در راهبردهای یاددهی – یادگیری صورت گرفت تا جایگاه شناسایی این مبانی در حوزه نظر و عمل مشخص گردد. این پژوهش از منظر هدف بنیادی و از نظر نوع توصیفی-تحلیلی، از لحاظ روش کیفی و اسنادی بود. داده‌ها از نظر اجرا با استفاده از تکنیک تحلیل متن و برگرفته از متون منابع مختلف،با استفاده ازتهیه فرم وفیش برداری جمع آوری شد. برای پاسخ به سوال پژوهش شش سوال معرفت شناسانه در راستای انواع الگوهای تدریس مطرح شد. نتایج نشان داد معرفت در الگوهای تدریس اطلاعات پردازی به صورت نسبی و ذهنی بوده ونوع معرفت در الگوهای تدریس این خانواده به صورت معرفت حسی، تجربی معرفت عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی قابل دسته بندی می باشد. نتایج در بخش مکاتب فلسفی پشتیبان کننده این الگوها شامل مکاتب کلاسیک (ایدآلیسم و رئالیسم)، مکتب پراگماتیسم، طبیعت گرایی، اگزیستانسیالیسم و پست مدرنیستم (سازنده گرایی فردی و اجتماعی) بود.

واژگان کلیدی: مبانی فلسفی، الگوهای تدریس، خانواده اطلاعات پردازی، راهبرد، یاددهی-یادگیری.

Abstract: The aim of this study was to discover the philosophical foundations of teaching in teaching-learning strategies to determine the position of identifying these foundations in the field of thought and practice. This research was fundamental in terms of purpose and descriptive-analytical in terms of qualitative and documentary method. Data were collected in terms of execution using text analysis technique and taken from texts of different sources, was collected using a form and a vector file. To answer the research question, six epistemological questions were asked in line with various teaching models. To answer the research question, six epistemological questions were asked in line with various teaching models. The results showed that knowledge in the teaching models of information processing is relative and subjective and the type of knowledge in the teaching models of this family can be classified as sensory knowledge, experimental intellectual knowledge and partly intuitive knowledge. The results in the philosophical schools' section supporting these models included the classical schools (idealism and realism), the school of pragmatism, naturalism, existentialism, and postmodernism (individual and social constructivism).

Keywords: epistemological foundations, teaching patterns, information processing family, strategy, teaching-learning.

۱ . تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۱۰

۲ .استادیارگروه علوم تربیتی، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور ،تهران، ایران ، رایانامه: p.mehrjoo@pnu.ac.ir

۳ . استاد گروه علوم تربیتی، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، سازمان مرکزی پیام نور، تهران، ایران ،رایانامه:sarmadi@pnu.ac.ir

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مقدمه و بیان مسأله

امروزه و در چندین دهه اخیر معرفت شناسی به طور کلی و الگوهای تدریس و یادگیری به شکل ویژه با ظهور فناوری‌های اطلاعاتی با دیدگاه‌ها و نظریه‌های جدیدی مواجه شده‌اند که به طور جدی معرفت شناسی‌های سنتی و نظریه‌ها و الگوهای تدریس و یادگیری را به چالش کشانده‌اند. به گونه‌ای که برخی آن را علائم ظهور پارادایم جدیدی در تعلیم و تربیت می‌دانند. از سوی دیگر ارتباط تنگاتنگی بین تعلیم و تربیت با مبانی معرفت شناختی یا فلسفی وجود دارد و نیز تاثیرات این مبانی بر ماهیت و چگونگی این نظریات، اهداف، محتوی و روش‌های تعلیم و تربیت مشهود است. در منابع تعلیم و تربیت مخصوصاً تعلیم و تربیت غرب معمولاً از دو مبنای تربیت سخن به میان می‌آید. مبنای علمی و مبنای فلسفی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت معمولاً از مبانی فلسفی صحبت می‌شود. مبانی یا موضوعات فلسفی به سه دسته هستی‌شناسی[1]، معرفت‌شناسی[2] و ارزش‌شناسی[3] قابل دسته بندی است(سرمدی و همکاران۱۳۹۸، ۱۹). بعلاوه در تعریف واژه معرفت شناسی که موضوع اصلی این پژوهش است می‌توان گفت: معرفت‌شناسی که در غرب بنام نظریه معرفت[4] شناخته می‌شود به‌عنوان شاخه خاصی از علوم فلسفه سابقه چندان کهنی ندارد و می‌توان جان لاک[5] (۱۷۰٤-۱٦۳۲) و لایب نیتس[6](۱۷۱٦-۱٦٤٦) را نخستین کسانی دانست که مسائل معرفت‌شناسی را به‌طور منظم و مستقل موردبحث قرار داده‌اند(حسین زاده ۱۳۹۳، ۱۵). در بحث ابزارها و منابع معرفت می توان گفت حواس، استدلال، استقراء، تجربه، کشف و شهود،وحی و الهام از جمله ابزارهای معرفت به شمار می‌روند(رهنمایی ۱۳۹۷، ۳۷). بدیهی است کار

1- Ontology
2 - Epistemology
3 - Axiology
4 -Theory of knowledge
5 - John Locke
6 - Gottfried Wilhelm Leibniz

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

معرفت‌شناسانه کاری فلسفی است که به رشد دانش مربوط می‌شود(فرج زاده و سرمدی ۱۳۹۸، ۲۰۷). بنابراین فلسفه با تصمیم گیری تربیتی معلم درعمل رابطه تنگاتنگ دارد. توماس هاپکینز[1] درباره اهمیت فلسفه در تصمیم گیری های تربیتی معتقد است فلسفه در هر تصمیم‌گیری مهم درامر برنامه درسی وآموزشی در گذشته اتخاذ می شد، دخالت داشت و در هر تصمیم‌گیری مهم درآینده نقش خواهد داشت.به ندرت می‌توان لحظه‌ای را در مدرسه یافت که معلم با فلسفه که بخش عمده عمل است رو به رو نباشد. همچنان که جان گودلد[2] می‌گوید: فلسفه نقطه آغاز تصمیم‌گیری در برنامه درسی بوده و پایه‌ای است برای تصمیمات بعدی در مورد برنامه درسی و نقش فلسفه در برنامه درسی زمانی است که مقاصد تربیتی را منظم و متعادل می‌کنیم و دانش سازماندهی شده را انتخاب می‌کنیم و فعالیت ها و روش‌های اصولی را تنظیم می‌کنیم. البته اکثر نظریه پردازان برنامه درسی بر این باورند که اغلب از اهمیت و نقش فلسفه و چگونگی تاثیر آن بر سایر نظرات غافل می‌مانند(ارنشتاین هانکینس، ترجمه خلیلی شورینی۱٤۰۰، ۷۱). رایت[3] (۲۰۰٤) معتقد است فلسفه طیف وسیعی از مسیرهای معنوی را نشان می‌دهد. (فتحی واجارگاه۱٤۰۰، ٤٤). فلسفه مبانی مهمی از برنامه درسی است زیرا فلسفه‌ای که مدرسه‌ای خاص و کارکنانش تحت تاثیر آن قرار داشته و یا آن را به کار می‌گیرند بر اهداف، مقاصد و محتوا بعلاوه سازمان برنامه درسی تاثیر می‌گذارد. فلسفه دیدگاه فرد و دیگران را زیر سوال می‌برد و به دنبال به نظم درآوردن چهارچوبی برای تصمیم گیری‌ها و عمل بر اساس آنها می‌باشد(ارنشتاین هانکینس، ترجمه خلیلی شورینی۱٤۰۰، ٦۹). از این رو با تحول علم و فناوری در دنیایی که با سرعت فزاینده‌ای به‌سوی پیشرفت‌های علمی و توسعه پایدار درحرکت است، کندوکاو و مطالعه در همه وجوه آموزشی به‌ویژه مبحث روش‌ها و الگوهای آموزشی همگام با این توسعه یک نیاز ضروری است. هنگامی‌که معلم درباره نقش خویش به تأمل می‌پردازد، دل‌مشغولی خود را نسبت به

[1] - Thomas Hopkins
[2] - John Goodlad
[3] -Wright

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

اموری که فوریت عملی دارند رها ساخته، درباره نظریه‌ای که قوام و دوام عمل تربیت به آن وابسته است به تفکر می‌پردازد. ازآنجاکه تدریس یک فعالیت اخلاقی است، مستلزم تلفیق دقیق نظریه و عمل است. نظریه بدون عمل ناکافی است و عملی که از هدایت نظریه بی‌بهره باشد راه به‌جایی نمی‌برد(گوتک[1]، ترجمه پاک‌سرشت ۱۳۹۹، ۵). نظریه در حقیقت راهنمای تفکر است و روشی را برای تفکر درباره مسائل بنیادی در اختیار ما قرار می‌دهد و ابزاری است که با عنایت به مفاهیم آن به ما کمک می‌کند در موقعیت‌های مختلف به‌طور منطقی عمل کنیم. (فتحی واجارگاه ۱۳۹۹، ۸۲). از سوی دیگر طبقه‌بندی جویس و ویل (۲۰۱۵) رویکردها یا روش‌های کلی تدریس را در چهار طبقه که آن‌ها را چهار خانواده نامیده‌اند، گروه‌بندی می‌کنند. در کتاب آن‌ها تحت عنوان الگوهای تدریس تعداد ۲۰ الگوی عمده مشخص‌شده است که آن‌ها را در چهار گروه عمده بنام "خانواده" تقسیم کرده‌اند. ۱- خانواده الگوهای پردازش اطلاعات ۲- خانواده الگوهای رفتاری ۳- خانواده الگوهای اجتماعی ٤- خانواده الگوهای فردی. از مزیت‌های عمده این دسته از الگوهای یاددهی– یادگیری آن است که دانش‌آموزان را در جهت ایجاد پتانسیل‌های نظریه‌سازی و ساختن فرضیه، و ایجاد یادگیری‌های معنی‌دار، تقویت اطلاعات کلامی یاری می‌کند." این رویکرد به مطالعه راه‌هایی می‌پردازد که آدمیان توسط آن‌ها دانش را کسب، ذخیره و یادآوری می‌کنند. و آن را مورداستفاده قرار می‌دهند" (درتاج و کردنوقابی ۱۳۹٦، ۱۰. از سوی دیگر می‌دانیم هر الگوی تدریس ازنظر منطق و اساس فلسفی و اهدافی را که دنبال می‌کند با سایر الگوها فرق دارد. به این جهت شناخت مبانی فلسفی و به‌ویژه مبانی معرفت‌شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی مدنظر پژوهش حاضر است که جستجوها نشان داد تاکنون در مجامع علمی این امر مورد غفلت واقع‌شده است. بعلاوه از مباحث عمده فلسفه تعلیم و تربیت بحث از معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت است. دلایل بسیاری را می‌توان برای اهمیت این موضوع اقامه کرد نخست آنکه یک معلم برای انتخاب روش تدریس خود و محتوای که انتخاب کرده است دلایل موجهی را اقامه کند. بنابراین انتخاب روش و

[1]- Gootek

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

محتوا نیازمند پاسخ به سؤالات معرفت‌شناسی است. دوم آنکه معرفت شناسی تعلیم و تربیت به فهم نگرش‌های غالب در پژوهش‌های تربیتی، عمل تربیتی و تدریس کمک می‌کند. دلیل سوم بر اهمیت مساله آن است که فهمیدن معرفت‌شناسی مستتر در پژوهش ها و تدریس به نوبه خود این توان بالقوه را دارد که معلمان را یاری کند تا در کار خود بهبودیابند. و از سطحی نگری بپرهیزند. از طرف دیگر به جهت توسعه روزافزون دانش و گسترش فناوری‌های نوین، معلمان برای هماهنگی با این تغییرات وسیع لازم است در روش‌های سابق آموزشی خود تجدیدنظر نمایند. بنابراین باید روش‌هایی را به‌کارگیرند که فراگیران را به تفکر واداشته و به‌سوی اندیشه ورزی سوق دهند(عبداله یار و همکاران ۱۳۹۸، ٦١). از سوی دیگر معلمان با دست یافتن به افق‌های فکری نوین از قالب‌های فکری رایج خارج شده و به چشم اندازهای جدیدی در حل مسائل خود دست می‌یابند. مواردی چون ۱-لزوم دخالت دادن نظریه‌های جدید یادگیری در آموزش (به‌عنوان‌مثال نظریه سازنده گرایی، نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل، نظریه رشد شناختی پیاژه و نظریه یادگیری اکتشافی برونر). ۲- پیوند دادن موضوعات درسی بازندگی روزمره ۳- فعال کردن دانش‌آموزان در یادگیری و تدارک فرصت‌های کشف قواعد و اصول ٤- رویکرد استفاده از فناوری در تدریس. واقعیت‌های اجتماعی نوینی در تدریس معلمان به‌حساب می‌آید(صفوی ۱۳۹۷، ۱۸). شواب[1] معتقد بود دنیای تدریس پیچیده وغیر قابل پیش بینی است. و با طرح عقلانیت عملی نگرش جدیدی به تدریس و کار معلم ایجاد شد. که به نوعی می‌توان آن‌را چرخش معرفتی در مفهوم تربیت و تدریس خواند(غلامی و همکاران۱۳۹۷). شاید خبرگی آموزشی یکی از پیامدهای ارزشمند تسلط معلمان و مربیان بر مکاتب مختلف فلسفه تعلیم و تربیت باشد. معمولاً هر معلمی بر اساس دیدگاه فلسفی خود در کلاس درس رفتار می‌کند. به‌عبارت‌دیگر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلم در کلاس ملهم از فلسفه تربیتی است که وی به آن گرایش و اعتقاد دارد(عبدالهی۱۳۹۱، ۷۷). یعنی در فرض های معرفت شناسی معلم مفاهیمی بر مبنای روش نهفته است(سرمدی ۱۳۹۰، ۱۲۰). معلمان خبره

[1] - Schwab

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

معمولاً در نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان و سنجش پیشرفت آن‌ها به نحو مطلوب عمل می‌کنند. آن‌ها همچنین می‌دانند دانش‌آموزان با چه دشواری‌هایی احتمالاً مواجه می‌شوند. و از این آگاهی برای تدریس در سطح درست و ارائه اطلاعات جدید به نحو بامعنی استفاده می‌کنند(بیابانگرد۱۳۹۷، ۲٦۷). این در حالی است که می دانیم روش‌های جدید در آموزش ملازم با معرفت شناسی جدید است. با کمی تامل در آرای مربوط به روش در تعلیم و تربیت متوجه می شویم این فرض معرفت‌شناسی است که اجازه می‌دهد چه روشی اتخاذ شود(سرمدی ۱۳۹۰، ۱۲۰). در این مرحله لازم است به تعریف مفاهیم موجود درعنوان بپردازیم. راهبرد آموزشی[1]؛ منظور از راهبرد آموزشی آن است که رویکرد معلم را دررسیدن به اهداف آموزشی تعیین می‌کند(درتاج و کردنوقابی ۱۳۹٦، ۷). الگوی تدریس[2]؛ الگوی تدریس چهارچوب نظری برای هماهنگ ساختن عناصر تدریس است که در آن معلم به بررسی و کاوشگری در رابطه با مواردی چون تأثیر تدریس بر دانش خود، ایجاد و اجرای الگوی جدید، آزمون و بازخورد و افزایش دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌پردازد(مرتضوی زاده ۱۳۹۷، ۸٤). خانواده الگوهای اطلاعات‌پردازی[3]؛ به‌موجب این الگوها، هدف عمده تحصیل عبارت است از کمک به دانش‌آموزان در امر کسب اطلاعات و پردازش آن‌ها(صفوی ۱۳۹۷، ۱۸). اعضای این خانواده شامل: ۱- الگوی تفکر استقرایی (دسته‌بندی) ۲- الگوی دریافت مفهوم ۳- الگوی آموزش کاوشگری ٤- الگوی توسعه شناخت ٥- الگوی پیش‌سازمان‌دهنده ٦- الگوی بدیعه‌پردازی. این خانواده بر روش‌های تدریسی تأکید دارد که به یادگیرندگان در به‌کارگیری داده‌ها و پردازش آن‌ها به‌منظور نتیجه‌گیری و استخراج نکات موردنیاز کمک می‌کند(عبدالهی۱۳۹۱، ۷۷).اصحاب تعلیم وتربیت بر این باورندکه یک الگوی تدریس از یک پشتوانه نظری یا فلسفی برخوردار است(صفوی ۱۳۹۷، ۱۹٦). بنابراین هر الگو از حیث منطق و اساس فلسفی و هدف‌هایی که برای آن در نظر گرفته‌شده است با سایر الگوها فرق دارد. الگوی آموزشی چهارچوب نظری است که به مبانی

[1] - Instructional Strategy
[2] - Model Of Teaching
[3] - The Informational Processing Family

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

فلسفی و روان‌شناختی آموزش و یادگیری اشاره دارد. هر الگو ضمن برخورداری از قابلیت انطباق از مبانی نظری و پژوهشی نیز برخوردار است(درتاج و کردنوقابی ۱۳۹٦، ۷).بنابراین با ذکر موارد فوق شناسایی وتبیین مبانی فلسفی الگوهای تدریس اطلاعات پردازی جهت ارتقا اگاهی معلمان وبهبود وضعیت تدریس آنها اهمیت دو چندان می یابد. در همین راستا مهم‌ترین دغدغه‌ها و چالش‌هایی که در رابطه با موضوع تحقیق وجود دارد شامل موارد ذیل است. ۱- عدم آگاهی معلمان از مبانی معرفت‌شناختی راهبردهای یاددهی– یادگیری ۲- عدم انسجام و پراکندگی در اتخاذ تصمیمات مهم تربیتی ۳- وجود سطحی‌نگری و ایجاد بحران واقعی، که در صورت تداوم این وضعیت در سطح دانشگاه و آموزش عالی نیز شاهد بحران واقعی خواهیم بود. پژوهش‌ها تأیید می‌کند که تا ۳۰ سال دیگرحتی دانشگاه‌های بزرگ فقط یک بنای یادبود خواهند بود و آموزش عالی در بحران عمیقی به سر می‌برد(بازرگان۸،۱۳۹۳). پیامد نگران‌کننده عدم آگاهی و پراکندگی در اتخاذ تصمیمات و تداوم این وضعیت در شرایط کنونی نظام آموزشی را روزبه‌روز بیمارتر خواهد کرد و درصورت تداوم این غفلت پژوهشی معلمان را در اتخاذ رویکردهای تدریس در شرایط دشوار قرار خواهد داد. بعلاوه استمرار این وضعیت معلمان را به‌طور اجتناب‌ناپذیری در اتخاذ شیوه مناسب تدریس دچار سرگردانی خواهد کرد.درخصوص پیشینه پژوهش می‌توان گفت اگرچه پژوهش‌های اندکی در مورد خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی در کشور انجام شده است اما تا آنجا که جستجوهای پژوهشگر نشان داد تا کنون پژوهشی که به طور مستقل به مبانی معرفت شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی پرداخته باشد، صورت نگرفته است. با این حال برخی پژوهش‌ها به صورت تلویحی به یک یا دو متغییر از پژوهش حاضر پرداخته اند. از آن جمله پژوهش تاتاری و شریف‌زاده(۱۳۹٤) نشان داد در فرایند تعلیم و تربیت نسبی گرایی معرفت شناختی در قالب دیدگاه سازنده‌گرایی مطرح می‌شود. و نیز نسبی‌گرایی معرفت شناختی بر روش‌های تدریس غیرمستقیم یا دانش‌آموز محور تاکید می‌کند. و کاربرد آنها در تعلیم و تربیت می‌تواند نتایج مطلوبی داشته و بر پاره‌ای مشکلات تربیتی می‌توان فائق آمد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

پژوهش دیگر هاشمی و همکاران(۱۳۹۷) به تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس پرداخت نتایج نشان داد، بیشتراساتید جایگاه نسبی‌گرایی هستی شناسانه و معرفت‌شناسانه را با ذکر موانع سازمانی، فرهنگی و انسانی اتخاذ کردند و در تطبیق رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نسبی‌گرای خود با روش‌های آموزشی‌شان در کلاس درس، با موانعی روبرو بودند که مانع از برگردان کامل رویکرد نسبی‌گرای آن‌ها در آموزش کلاس درس دانشگاهی بوده است. عبداله یار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به طراحی الگوی تدریس خلاق مبتنی بر مولفه های معرفت شناسی ژیل دلوز[1] و فیلیکس گاتاری[2] پرداختند. آنها در نتیجه پژوهش خود به نقش های متنوع معلم، دانش آموز، اهداف، یادگیری و محتوی با استفاده از معرفت شناسی دلوز و گاتاری اشاره کردند. نیز هاشمی و همکاران (۲۰۱۷)، کرامتی (۱۳۹۷)، محمدی و همکاران (۱۳۹۸) به باور معرفت شناختی دانشجو معلمان و اولویت فلسفه آموزشی ایشان متمرکز بودند. به عنوان مثال نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد اولویت معرفت شناختی دانشجو معلمان دانش ساده بود و اولویت فلسفه آموزشی ایشان بازسازی گرایی بود و رویکرد تدریس شاگرد محور را مورد تاکید قرار دادند. آنها در نهایت اعلام کردند؛ باورهای معرفت شناختی، دانش ساده، یادگیری سریع و دانش قطعی و فلسفه های آموزشی ضرورت گرایی و پایدارگرایی قابلیت پیش بینی رویکردهای تدریس را دارند. این یافته به جهت پرداختن به ابعاد معرفت شناختی ضرورت پژوهش حاضررادوچندان می‌کند. برخی دیگر ازپژوهش‌ها محمدزاده و دوستان(۱۳۹۸)، فرج زاده و سرمدی(۱۳۹۸) به ماهیت، اصول، حدود، چیستی و انواع معرفت شناختی پرداختند. به عنوان مثال نتایج فرج زاده و سرمدی(۱۳۹۸) نشان داد که معلمان باید با استفاده از مطالعات فلسفی تربیتی بهترین راه کسب معرفت را مورد توجه قرار دهند. در رابطه با متغیر خانواده الگوهای اطلاعات‌پردازی پژوهش‌های اندکی در کشور صورت گرفته است. از آن جمله طورانی

[1] - Gilles Deleuze
[2] - Pierre-Félix Guattari

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

(۱۳۹۱)، ضرابیان و شاه‌چراغی (۱۳۹۷)، برخان(۱۳۹۸) که هیچ‌یک از جنبه معرفت شناسانه به الگوهای تدریس مذکور اشاره نکردند. با وجود بسترهای پژوهشی مذکوردر پژوهش‌های خارجی هم پژوهشی که مستقیما به حوزه مبانی معرفت شناختی الگوهای تدریس پرداخته باشد، دیده نشد. تنها پژوهش‌هایی به طور پراکنده در بعضی از الگوهای خانواده اطلاعات‌پردازی انجام شده بود از آن جمله نتایج پژوهش ماکسول، لمبس و کاکس[1](۲۰۱۵) استفاده از رویکرد کاوشگری به شاگردان، اجازه مشاهده، بررسی، سازماندهی دانش نسبت به روش‌های تدریس سنتی را نشان داد. بیسرت[2](۲۰۱۸)، سوراتنو و همکاران[3] (۲۰۱۹) در پژوهش خود بر روش تدریس بدیعه پردازی تاکید داشتند و اعلام کردند روش تدریس مذکور باعث افزایش و بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود همچنین این الگو می‌تواند بر تفکر خلاق و مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و باعث افزایش تفکر خلاق شود. با بررسی اجمالی پیشینه پژوهش و پذیرش اینکه تدریس دارای دو بعد نظری و عملی است. این واقعیت روشن می‌شود که اکثر پژوهش‌های صورت گرفته درباره جنبه‌های عملی فرایند تدریس یا مقایسه تأثیرات آموزشی الگوها در دروس خاص بوده و از عنایت به رویکردهای فلسفی وتوجه به بعد نظری در الگوهای تدریس غفلت شده است. همچنین پژوهش در مجموعه کلی خانواده الگوهای اطلاعات پردازی بسیار محدود بوده است. لذا پژوهش حاضر به جهت آن‌که اولاً به ابعاد فلسفی و معرفت‌شناختی الگوهای تدریس پرداخته و ثانیاً به سبب آن‌که کل الگوهای خانواده اطلاعات پردازی (شش الگو) را به‌طور هم‌زمان درروند پژوهش مدنظر قرار داده است، از دیگر پژوهش‌های پیشین متمایز بوده است. نیز مرور سابقه پژوهش‌ها نشانگر آن است که پژوهش در ابعاد فلسفی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی چشم‌انداز پژوهشی نوینی به الگوهای تدریس محسوب می‌شود که تاکنون پژوهشگران عرصه

[1] - Maxwell, Lambeth, & Cox
[2] - Bisert
[3] - Suratno, Komaria, Yushardi, Dafik, and Wicaksono

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

تعلیم و تربیت در سطح داخل و خارج از کشور از پرداختن به آن غفلت نموده‌اند. با عنایت به‌ضرورت انجام پژوهش حاضر سؤال اصلی پژوهش آن است که مبانی معرفت‌شناختی خانواده الگوهای اطلاعات پردازی در راهبردهای یاددهی-یادگیری چیست؟بنابر این پژوهش حاضر در پی تبیین و پاسخگویی به سوالات ذیل می‌باشد:

سوال ۱) مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده چیست؟

سوال۲) مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس دریافت مفهوم چیست؟

سوال۳) مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس تفکر استقرایی چیست؟

سوال٤) مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس آموزش کاوشگری چیست؟

سوال٥) مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس توسعه شناخت چیست؟

سوال٦) مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی چیست؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی- تحلیلی است. به دلیل ماهیت موضوع و نحوه گردآوری داده‌ها و شرایط متغییرهای مورد مطالعه در این پژوهش به سبب آنکه پژوهشگر به دنبال پاسخ "چیست" می‌باشد، به تبیین و تجزیه و تحلیل مولفه‌های موجود در سوالات تحقیق می‌پردازد. لذا پژوهش حاضر یک پژوهش اسنادی محسوب می‌شود وبه علت نوع منابع مورد بررسی که به تحلیل نیازمند است نیز یک تحقیق تحلیلی به شمار می‌آید. در پژوهش حاضر جامعه پژوهشی شامل منابع اطلاعاتی، چاپی و الکترونیک در خصوص مبانی معرفت شناختی چهار خانواده (الگوهای اطلاعات پردازی، اجتماعی، شخصی و سیستم های رفتاری) است ونمونه تحقیق خانواده الگوهای اطلاعات پردازی می‌باشد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

روش جمع آوری داده ها

روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش روش اسنادی است. این روش در تمامی تحقیقات علمی در بخشی از فرایند تحقیق یعنی مطالعه ادبیات و سوابق مورد استفاده قرار می‌گیرد. پژوهش حاضرماهیتاً کتابخانه‌ای است و از آغاز تا انتها متکی بر یافته‌های تحقیق کتابخانه‌ای است. روش انجام کار به این صورت است که نتایج مطالعات در ابزار مناسب اعم از فیش، جدول و فرم ثبت و نگهداری می‌شود. و در پایان کار نسبت به طبقه بندی و بهره برداری از آنها اقدام می‌شود. لذا به این دلیل که یک پژوهش توصیفی – تحلیلی است، بهترین روش برای جمع آوری داده‌ها روش اسنادی می‌باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

از آنجا که هدف این پژوهش بررسی ماهیت و چیستی مبانی معرفت شناختی خانواده الگوهای اطلاعات پردازی راهبرد یاددهی – یادگیری است، روش تجزیه و تحلیل داده‌ها روش تحلیل متن بود. برای رسیدن به پاسخ پرسش‌ها، نخست مبانی معرفت شناختی هریک از اعضای خانواده الگوهای اطلاعات پردازی شناسایی و تحلیل شد. بنابراین ابتدا مفاهیم اصلی موضوع پژوهش و سپس ارتباط آن مفاهیم با یکدیگر توصیف، تبیین و تحلیل شد و سپس داده‌ها و اطلاعات حاصل از این تحلیل تفسیر، کدگذاری، طبقه بندی و نتیجه‌گیری شد. در این روش ابتدا داده‌های گردآوری شده را توصیف و سپس تفسیرکرده و در نهایت جمع بندی کلی صورت گرفت.

یافته ها

هدف اصلی این پژوهش تبیین مبانی معرفت‌شناختی خانواده الگوهای اطلاعات پردازی در راهبردهای یاددهی– یادگیری است. و اهداف فرعی شامل تعیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده، دریافت مفهوم، تفکر استقرایی، آموزش کاوشگری، توسعه شناخت و بدیعه‌پردازی می‌باشد و بر همین اساس سوالات

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

پژوهش تبیین مبانی معرفت‌شناختی هر کدام از الگوهای ذکر شده است. در این بخش پرسش‌های شش‌گانه پژوهش را یکی پس از دیگری به ترتیب ارائه کرده و سپس اطلاعات و پاسخ‌های مقتضی را در معرض اندیشه قرار داده و توصیف و تحلیل می‌شود.

سوال اول: مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس پیش سازمان دهنده چیست؟

در بعد معرفتی تحلیل مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس پیش سازمان دهنده نشان داد چون شاگرد روند استقراء (جزء به کل) را در توسعه مفاهیم دنبال می‌کند، شباهت به مکتب رئالیسم را در این جریان می‌توان متصور شد. و از آنجا که تاکید فراوان بر دانسته های پیشین یادگیرنده به عنوان نقطه آغازین آموزش می‌گردد یادآور اصل تذکار افلاطون، فیلسوف بزرگ ایدآلیست می‌باشد. اما در تمام فرایند تدریس در الگوی پیش سازمان دهنده به جهت تاکید وافری که در برقراری ارتباط بین مفاهیم و نیز تاکید بر ارتقاء آگاهی دارد، نمی‌توان معرفت را در این الگو مطلق دانست. لذا معرفت و دانسته‌های هر فرد در بطن آموزش با دیگری متفاوت است. نوع معرفت در این مکتب به صورت سلسله مراتبی از معرفت حسی آغاز و به معرفت تجربی و عقلانی وسعت پیدا می‌کند. چنانچه تحلیل نشان می‌دهد معرفت در الگوی تدریس پیش سازمان دهنده به صورت نسبی در نظر گرفته می‌شود و به جهت آن که فرد نیازمند اجرای مراحل یادگیری معنی‌دار است و فعالانه باید دانش خویش را بنا کند و در این ساختن یادگیری مسئول، آزاد و انتخابگر است بنابر این به مکتب فلسفی سازنده‌گرایی و اگزیستانسیالیسم که مکتبی به شدت ذهن گراست اتصال می‌یابد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

جدول (۱)محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده

محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی –مطلق)	معرفت (عینی –ذهنی)	نوع معرفت (عقلانی- تجربی- شهودی- وحیانی و احساسی)	مکاتب فلسفی پشتیبان
الگوی تدریس پیش سازمان دهنده	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	۱- معرفت تجربی ۲- معرفت عقلانی	-مکاتب فلسفی رئالیسم (طی کردن مراحل استقراء) -ایده آلیسم (اصل تذکار) -سازنده گرایی (یادگیری معنی دار)
ویژگی و نقش عناصر آموزشی	معلم	شاگرد	تدریس	برنامه درسی
	-انتقال دهنده دانش -سازمان دهنده و تسهیل‌گر -مسئول ارائه مطالب. -تعیین تکالیفی برای یکپارچه سازی	- ایجاد داربست عقلی. - تحکیم مطالب. - رویکردهای استقرایی. برای کشف و دوباره کشف شاگرد. - مسلط شدن بر نظرات و اطلاعات.	- همکاری فعال بین معلم و شاگرد. - توسعه مفاهیم. - تمایل به کاوشگری و تفکر دقیق. - استفاده از انواع پیش سازمان دهنده. - تدریس بد: یادگیری طوطی وار. - تدریس خوب: یادگیری معنی دار.	-اصل تفکیک تدریجی. - اصل تشکل مجدد. - اصل تدوین توالی درس و آموزش از بالا به پایین.

سوال دوم: مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس دریافت مفهوم چیست؟

دراین الگو تشکیل معرفت از مرحله حسی آغاز و به مراحل نیمه حسی و انتزاعی ادامه می‌یابد. بنابراین معرفت بر اساس مراحل مختلف تشکیل مفهوم از معرفت عینی آغاز و تا معرفت ذهنی تداوم دارد. یعنی معرفت بر حسب سطوح رشدی یادگیرندگان هم صورت عینی دارد و هم صورت ذهنی پیدا می‌کند. بر این اساس تشکیل معرفت نمی‌تواند مطلق و از پیش تعیین شده باشد بلکه کسب معرفت در این الگو به صورت نسبی لحاظ می‌شود. به همین ترتیب نوع معرفت هم از سطح معرفت حسی (پایین ترین سطح) آغاز شده و در مراحل بعدی تشکیل مفهوم زمانی که شاگرد به مراحل تفکر انتزاعی می‌رسد، سطح معرفت نیز به مرحله معرفت تجربی، شهودی و عقلانی ارتقاء پیدا می‌کند. بنابراین در پاسخ به این سوال می‌توان پاسخ داد معرفت در این الگو از نوع معرفت تجربی، بخشی از آن از نوع معرفت عقلانی و بخش دیگر آن بر پایه نظریه یادگیری اکتشافی برونر به صورت معرفت شهودی قابل طرح است. بنابراین

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

تشکیل معرفت ساختار سلسله مراتبی دارد. مکاتب فلسفی پشتیبان کننده الگوی دریافت مفهوم مکاتب پراگماتیسم و پست مدرنیسم می‌باشد. دلایل آن که پراگماتیسم الگو را پشتیبانی می‌کند شامل: ۱- استفاده از ابزار ۲- کاربرد واژه تکامل و تحول یا حس و تجربه در رشد شناختی. ۳- کاربرد واژه های عمل و عمل موفقیت آمیز و توجه به نتیجه عمل و سودمندی آن. دلیل آن که پست مدرنیسم مکتب پشتیبان کننده الگوی دریافت مفهوم ذکر شد شامل: ۱- ویژگی‌هایی چون استفاده از زبان ۲- ساختن معنای دانش و معرفت به گونه ای شخصی و منحصر به فرد توسط دانش‌آموزان ۳- خلق فعالانه دانش توسط شاگرد می‌باشد. ضمن آن که جروم برونر به عنوان تدوین کننده اولیه الگوی تدریس دریافت مفهوم به دلیل پژوهش‌هایش در این حوزه از پیشگامان نظریه سازنده‌گرایی محسوب می‌شود. در تحلیل ها نیز یافته‌ها نشان داد سازنده گرایی نیز بر فلسفه جان دیویی استوار است. با این توصیف ردپای فیلسوفان پراگماتیسم نیز در زمره مکاتب پشتیبان کننده الگوی دریافت مفهوم قابل تصور است. برونر در آخرین پژوهش‌هایش توجه به عامل فرهنگ و اجتماع را در محور کارهایش قرار داد. بنابر این او جز سازنده گرایان اجتماعی محسوب می‌شود. سازنده گرایان اجتماعی معتقد بودند دانش در بطن جامعه ساخته می‌شود و نتیجه تعاملات اجتماعی و استفاده از زبان است. خصوصیات معرفت از نظر دیویی، نسبی بودن، ذهنی بودن و موقعیتی بودن است. بنابراین در پاسخ به این سوال می‌توان پاسخ داد معرفت در الگوی دریافت مفهوم از نوع معرفت تجربی، بخشی از آن از نوع معرفت عقلانی و بخش دیگر آن بر پایه نظریه یادگیری اکتشافی برونر به صورت معرفت شهودی پدیدار می‌شود.

جدول (۲)محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس دریافت مفهوم

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی –مطلق)	معرفت (عینی –ذهنی)	نوع معرفت	مکاتب فلسفی پشتیبان
	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	معرفت تجربی -عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی	مکتب فلسفی رئالیسم- پراگماتیسم -پست مدرنیسم (سازنده گرایی اجتماعی)
الگوی تدریس دریافت مفهوم	**معلم**	**شاگرد**	**تدریس**	**برنامه درسی**
ویژگی و نقش عناصر آموزشی	- از شاگردان می خواهد، مثال های مختلف را مقایسه و توجیه کنند - انتظار از شاگردان برای نام گذاری و بیان قواعد و تعریف مفاهیم - همکاری مشترک معلم و شاگرد و بازنگری در نحوه اقدام خود در انتخاب مفاهیم - ارائه برای کودکان دبستانی با مفاهیم ساده، درس کوتاه، و نقش هدایتگری معلم.	-کنترل بر محتوا - آموختن فرضیه سازی - بررسی تفکر - نظم دادن دانسته ها بصورت نظام یافته - جستجو و یافتن ویژگیهای مربوط به یک طبقه اطلاعاتی.	- شروع تدریس با درک مفهومی بالا و سپس آموزش موارد مبهم تر - این نوع تدریس فراهم کننده زمینه تحلیل فرایندهای تفکر - روش اجرا درجات مختلف مشارکت شاگرد، کنترل و پیچیدگی مطالب - این تدریس فراهم کننده فرصت اصلاح راهبرد های مفهوم سازی و تمرین استدلال استقرایی شاگردان. - تنظیم مطالب از ساده به مشکل و داشتن تصویر ذهنی از خصوصیات مفهوم - رشد تحمل ابهام در تدریس مفاهیم	- عقلانی کردن برنامه درسی - برنامه درسی کودکان آغشته به مفاهیم عینی است. - طراحی برنامه درسی برای مفاهیم خاص یا عام -کاربرد برنامه برای کودکان در هر سنی و هر پایه ای -برنامه دروس واحد های درسی (مطالعات اجتماعی، جامعه گرایی، سرمایه داری و...)

سوال سوم: مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس تفکر استقرایی چیست؟

در تحلیل مبانی الگوی تدریس تفکر استقرائی می توان گفت هیلداتابا با طرح واژه راهبرد تدریس به این الگو جان تازه‌ای بخشید. الگوی حاضر دارای مراحل کلی و جزئی در مرحله اجرا است. نیز معرفت در این الگو نسبی بوده ولی از لحاظ عینی – ذهنی بودن معرفت حاصل از اجرای الگوی تفکر استقرایی هم به صورت عینی و هم به صورت ذهنی تشکیل می‌یابد و از لحاظ نوع معرفت می توان گفت معرفت از نوع سلسله مراتبی بوده و مرتبا تغییر می‌کند. به عبارتی بر حسب ویژگیها و سن فراگیران انواع مختلفی از معرفت حاصل می‌شود. بنابر این نوع معرفت را در الگوی تفکر استقرایی می‌توان به معرفت حسی و تجربی و نیز معرفت عقلانی لحاظ کرد. از بعد مکاتب فلسفی پشتیبان کننده مکتب رئالیسم در بحث طبقه بندی و استقراء، مکتب پراگماتیسم در بحث قضاوت گروهی و مشارکت فعال و قضاوت و تحلیل قابل ذکر است. ضمن آن که به تحلیل نقش عناصر آموزشی(معلم، شاگرد، تدریس و برنامه

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

درسی) به تفکیک هم پرداختیم. نقش معلم به صورت بررسی نحوه فرضیه سازی و کنترل دفاع دانش‌آموزان همراه با ذکر دلیل، طراح سوالات هدفمند، تبادل دانش، ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری مشخص شد. نقش شاگرد به صورت فعال و شرکت در فعالیت های گروهی، رعایت نظم و انعطاف، فهرست بندی کردن و بیان ویژگی‌های هر طبقه قابل ذکر است. درباره الگوی تدریس تفکر استقرائی سابقه الگو به یونان باستان و نتایج تدریس کاربردی شدن و تعمیق یادگیری است. از آنجا که در الگوی حاضر روند تشکیل مفاهیم در شاگردان از جزء به کل می‌باشد و در مرحله آخر اجرای الگو دانش به مرحله کاربردی می‌رسد و یادگیری فرد تعمیق می‌شود، این جریان به نظر می‌رسد با دیدگاه مکتب رئالیسم قرابت داشته باشد. چرا که معلم در این الگو آغازگر فعالیت، فردی فرهیخته و شاگرد نیز طالب علم است. در مبحث مراحل اجرای الگوی تدریس تفکر استقرائی لحاظ کردن این نکته که شاگرد کار طبقه بندی را با دانستن ویژگی های مفهوم و نام گذاری آنها، به خوبی انجام می‌دهد به دیدگاه فیلسوفان رئالیسم نزدیک می‌شود.

جدول (۳)محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس تفکر استقرایی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی –مطلق)	معرفت (عینی –ذهنی)	نوع معرفت (عقلانی- تجربی- شهودی-وحیانی و احساسی)	مکاتب فلسفی پشتیبان
الگوی تدریس تفکر استقرایی	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	نوع معرفت بصورت سلسله مراتبی تغییر می کند ۱- معرفت حسی و تجربی ۲- معرفت عقلانی	مکتب سنتی بویژه رئالیسم(طبقه بندی و استقرا) پراگماتیسم (بحث گروهی –مشارکت فعال –قضاوت و تحلیل)
ویژگی و نقش عناصر آموزشی	معلم	شاگرد	تدریس	برنامه درسی
	- بررسی نحوه فرضیه سازی - کنترل دقایع دانش آموزان درباره دلایل - ارزشیابی بی پایان - طراح مستمر سوالات هدفمند - تبادل دانش میان معلم و شاگرد - ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری	- نقش مشارکت فعال و گروهی - بحث گروهی- قضاوت و تحلیل - بیان ویژگیهای هر طبقه و فهرست بندی کردن - مقایسه جنبه های شاخص هر گروه - طی کردن مراحل استقرا در یادگیری - بیان استنباط و دریافت شخصی - رعایت نظم و انعطاف	- دارای پیشینه قوی و سودمند از یونان باستان - هیلداتابا با راهبرد تدریس الگو را تقویت کرد - تدریس مراحل کلی و جزئی دارد - مراحل کلی (تکوین مفهوم، تفسیر مطالب، کاربرد اصول) - نتیجه تدریس تعمیق یادگیری و کاربردی شدن - عرضه مطالب بصورت سازمان یافته	- مناسب برای شاگردان در هر سنی - کاربرد در زمینه های وسیع - برنامه آموزشی محدود به علوم نیست - برنامه درسی موضوع محور است. - توجه به میزان مواد درسی و تفاوت های فردی شاگردان - برای شاگردان خردسال اصول و مفاهیم بصورت مستقیم ارائه می شود (اکتشاف هدایت شده) -برای دوره های بالاتر اجرای برنامه درسی ایجاد رضایت خاطر می کند.

سوال چهارم: مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس آموزش کاوشگری چیست؟

یافته‌ها نشان داد معلم در این الگو نقش‌هایی چون طراح موقعیت ابهام آمیز وهدایت پرسشگری شاگردان، رفتار متعامل، صمیمانه و دقیق با شاگرد، پاسخگو به سوالات به صورت بله – خیر، تشویق به فرایند کاوشگری، ایجاد محیط کنترل شده و آزاداندیش و بالاخره داشتن صبر فراوان را ایفا می‌کند. شاگرد نیز به عنوان طراح سوال، آزمون‌کننده فرضیه‌ها، نظریه پردازی و فرضیه سازی ، توانایی بیان شفاهی یا مکتوب کردن مراحل کاوشگری و یادگرفتن این که لزوما پاسخ مسائل از یک راه ثابت صورت نمی‌گیرد، ایفای نقش می‌کند. در تدریس معلم باید با یک حادثه شگفت انگیز متناسب درک شاگردان و دانش های پیشین آنها آغاز به کار نماید. نسبت به روش‌ها تردید کند، و حس برانگیختگی را به جای بی تفاوتی شاگردان تقویت کند. نیز نتایج در بخش برنامه درسی این بود که در این نوع آموزش برنامه، هدف و محتوا در نظر گرفته نمی‌شود. فقط هدف محوری تولید دانش نوین است که شاگرد طی مراحل به محتوی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

نهفته دست می‌یابد. نتایج تحلیل در بخش مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس آموزش کاوشگری نشان داد معرفت تشکیل یافته در این الگو نسبی بوده و در بحث عینی یا ذهنی بودن معرفت مشخص شد الگوی حاضر هم از معرفت عینی و هم ذهنی بسته به نوع فراگیران و سن آنها بهره گیری می‌کند. از لحاظ نوع معرفت نیز نتایج تحلیل نشان داد در الگوی تدریس آموزش کاوشگری، هم از نوع معرفت تجربی و هم از نوع معرفت عقلانی است. از نظر مکاتب فلسفی پشتیبان کننده نیز دو مکتب پراگماتیسم و پست مدرنیسم، الگوی تدریس آموزش کاوشگری را پشتیبانی می‌کنند.

جدول (٤)محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس آموزش کاوشگری

محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی –مطلق)	معرفت (عینی –ذهنی)	نوع معرفت (عقلانی- تجربی- شهودی-وحیانی و احساسی)	مکاتب فلسفی پشتیبان
	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	۱- معرفت تجربی ۲- معرفت عقلانی	پراگماتیسم پست مدرنیسم (سازنده گرایی)
	معلم	**شاگرد**	**تدریس**	**برنامه درسی**
الگوی تدریس آموزش کاوشگری **ویژگی و نقش عناصر آموزشی**	- طراح موقعیت ابهام انگیز مهیج - هدایت پرسشگری شاگردان - رفتار معلم با شاگرد متعامل، صمیمانه، مشارکتی و دقیق. -فقط دادن پاسخ خای بلی –خیر - پرانگیختن شاگردان به گرد آوری اطلاعات - ارائه تکالیف به شاگردان - تشویق به فرایند کاوشگری و همکاری متعامل - ایجاد محیط کنترل شده و آزاد اندیش - دادن منابع مختلف اطلاعاتی به شاگردان. - داشتن صبر فراوان	- طراح سؤال -تقویت استدلال علمی - نظریه پردازی وفرضیه سازی -آزمودن فرضیه ها -قاعده مند کردن و تحکیم ساخت شناختی - یادگیری این که لزوما پاسخ مساله از یک راه ثابت نیست - توانایی بیان شفاهی مکتوب کردن مراحل کاوشگری ذهنی	- شروع با معرفی یک حادثه شگفت انگیز - شروع تدریس در سطح درک مطلب و متناسب با دانش پیشین شاگردان - آموختن کاربرد دانش به شاگردان -اعلام این که راه ها و روش ها ثابت نیستند - تردید درباره روش ها و آزمایش مجدد آنها - تقویت حس برانگیختگی به جای بی تفاوتی در شاگرد	- برای این آموزش برنامه و هدف و محتوی در نظر گرفته نمی شود. - گستره راهبردهای کاوشگری وسیع است - خود شاگرد به محتوی نهفته دست می یابد. - هدف اصلی برنامه تولید دانش نوین است - تاکید بر آگاهی از فرایند کاوش و تسلط بر آن است - کاربرد در هر گروه سنی وانطباق آن با هر گروه نیازمند تغییراتی است

سوال پنجم: مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس توسعه شناخت چیست؟

در پاسخ به سوال حاضر می‌توان گفت هدف این الگو تقویت تحول شناختی به طور عام و تنظیم آموزش به گونه‌ای است که تسهیل کننده رشد شناختی باشد. اصول

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

تدریس و یادگیری که شامل آماده‌کردن محیط یادگیری متناسب با ساخت شناختی دانش‌آموزان، دادن فرصت انواع تمرین به شاگردان، تمیز دادن انواع دانش (دانش فیزیکی، اجتماعی و دانش منطقی) بود و نیز بر نقش محیط اجتماعی و ساختاری کردن دانش به عنوان یگانه عامل بهینه کردن آموزش تاکید شد. در تحلیل ویژگی‌ها و نقش عناصر آموزشی (معلم، شاگرد، تدریس و برنامه درسی) که به تفکیک در جدول به آن پرداخته شد. نقش معلم به طور اختصار در این الگو شامل سازمان دهنده محیط یادگیری، سنجش کننده تفکر دانش‌آموزان و پایه گذار فعالیت‌های گروهی مطرح شد. شاگرد نیز در این الگو نقش فعال و خود اکتشافی داشته، تجارب یادگیری او صورت استقرائی دارد. مواد درسی دانش‌آموزان باید محسوس باشد و محیط یادگیری باید از نظر تجارب حسی غنی باشد. معلم در تدریس، توجه به دانش‌های پیشین شاگرد را مبنای کار خود قرار می‌دهد. در بخش تحلیل معرفتی از مبانی معرفت شناختی الگو مشخص شد بین چهار مرحله رشد شناختی پیاژه و مراحل شناخت آدمی از نظر افلاطون که شامل چهار مرحله (پندار و حس، عقیده، استدلال و ادراک) است شباهت‌هایی وجود دارد. این که پیاژه همانند افلاطون بر مرحله ای بودن فرایند رشد و کسب معرفت در انسان معتقد است و بیشتر مطالعات پیاژه در زمینه به‌کارگیری تفکر و تعاملات معرفت شناختی و چگونگی فرایند گذر از یک مرحله به مرحله دیگر بوده است. در جریان این شناخت، فاعل شناسایی فعال است. در ایدآلیسم فرایند شناخت شامل تذکار ایده‌های نهانی است که از پیش در ذهن تشکیل شده اند. این مبحث پیشینی بودن ایده‌ها در ذهن مبین تفاوت نگاه بین پیاژه و افلاطون می‌باشد. ضمن این که پیاژه معتقد به پیشینی بودن ایده‌ها نیست، می‌توان گفت او یک موضع میانی و تعامل سازنده میان فاعل و مفعول شناسایی را اتخاذ کرده است. از نظر او شناخت‌ها کامل نیست و طی شناخت‌های متوالی و تدریجی (تعامل سازنده با محیط) تکوین می‌یابد. همین مراحل تکوین معرفت یادآور اصل تغییر در فلسفه پراگماتیسم است. بنابر این می‌توان گفت معرفت در الگوی توسعه شناخت به صورت نسبی بوده و از دریچه معرفتی هم به صورت عینی و ذهنی در حین تشکیل معرفت بهره برداری شده است. در

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مبحث نوع معرفت نیز هم به صورت معرفت تجربی و عقلانی بخشی هم از نوع معرفت شهودی می‌باشد. مکاتب فلسفی پشتیبان کننده الگوی تدریس توسعه شناختی مکتب رئالیسم (توجه به استقراء و تشکیل معرفت به صورت عینی)، مکتب پراگماتیسم (اصل تغییر و اعتقاد به مراحل شناخت آدمی از نگاه افلاطون و پیاژه)، اگزیستانسیالیسم و سازنده گرایی فردی یا پست مدرنیسم مطرح گردید.

جدول (۵) محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس توسعه شناخت

محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی –مطلق)	معرفت (عینی –ذهنی)	نوع معرفت (عقلانی- تجربی- شهودی-وحیانی و احساسی)	مکاتب فلسفی پشتیبان
	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	۱- معرفت تجربی ۲- معرفت عقلانی	پراگماتیسم پست مدرنیسم (سازنده گرایی)
الگوی تدریس آموزش کاوشگری ویژگی و نقش عناصر آموزشی	**معلم** - طراح موقعیت ایهام انگیز مهیج - هدایت پرسشگری شاگردان - رفتار معلم با شاگرد متعامل، صمیمانه، مشارکتی و دقیق. - فقط دادن پاسخ های پلی –خیر - برانگیختن شاگردان به گرد آوری اطلاعات - ارائه تکالیف به شاگردان - تشویق به فرایند کاوشگری و همکاری متعامل - ایجاد محیط کنترل شده و آزاد اندیش - دادن منابع مختلف اطلاعاتی به شاگردان. - داشتن صبر فراوان	**شاگرد** - طراح سؤال - تقویت استدلال علمی - نظریه پردازی و فرضیه سازی - آزمودن فرضیه ها - قاعده مند کردن و تحکیم ساخت شناختی - یادگیری این که لزوما پاسخ مساله از یک راه ثابت نیست - توانایی بیان شفاهی مکتوب کردن مراحل کاوشگری ذهنی	**تدریس** - شروع با معرفی یک حادثه شگفت انگیز - شروع تدریس در سطح درک مطلب و متناسب با دانش پیشین شاگردان - آموختن کاربرد دانش به شاگردان - اعلام این که راه ها و روش ها ثابت نیستند - تردید درباره روش ها و آزمایش مجدد آنها - تقویت حس برانگیختگی به جای بی تفاوتی در شاگرد	**برنامه درسی** - برای این آموزش برنامه و هدف و محتوی در نظر گرفته نمی شود. - گستره راهبردهای کاوشگری وسیع است - خود شاگرد به محتوی نهفته دست می یابد. - هدف اصلی برنامه تولید دانش نوین است - تاکید بر آگاهی از فرایند کاوش و تسلط بر آن است - کاربرد در هر گروه سنی وانطباق آن با هر گروه نیازمند تغییراتی است

سوال ششم: مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس بدیعه پردازی چیست؟

نماینده الگوی بدیعه پردازی ویلیام گوردون بود که ابتدا این روش را در گروه های خلاقیت و در زمینه‌های صنعتی به کارگرفت. هدف اساسی الگو استفاده از قیاس‌ها برای هدایت شاگردان در تفکر استعاره‌ای و گسترش افق های فردی و اجتماعی آنها

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

معرفی گردید. ویژگی‌های این الگو آن است که در آن منظومه‌های دانش شکسته می‌شود و سنت‌های متداول کنار گذاشته می‌شود تا فرصت خلاقیت و ابتکار راه های جدید برای حل مسائل ایجاد شود. در مرحله اجرا به دو شیوه اجرا می‌شود. و از انواع قیاس‌ها به صورت قیاس مستقیم، قیاس شخصی و قیاس فشرده، جهت رها شدن از خود و فعالیت‌های روزانه بهره برداری می‌شود. انجام مراحل قیاس نیازمند همدلی، شکستن سنت‌های رایج در دانش و بسط تمرین‌ها است. درباره نقش معلم و شاگرد مطرح شد که شاگرد خود محتوی سازی می‌کند و از آن لذت می برد. ارتباط بین موقعیت‌ها را کشف می‌کند. معلم در نقش هدایتگر، ارزشیاب مستمر و غیر محسوس البته با رفتار محبت آمیز با شاگردان ایفای نقش می‌کند. در تدریس معلم ضعف‌های موجود را کشف می‌کند و برنامه درسی بسیار متنوع بوده و به درخواست‌های شاگردان پاسخ مثبت می‌دهد. این برنامه زمینه شکوفایی استعدادها و علایق شاگردان را فراهم می‌کند. در تحلیل معرفت شناسانه الگوی تدریس بدیعه پردازی اشاره شد چون شاگرد در حین محتوی سازی منظومه های رایج دانش را می‌شکند و نیز از زبان و گفتگو در این جریان سود می‌برد، ذهن پژوهشگر را به سمت اندیشه‌های فیلسوفان پست مدرنیست رهنمون می‌شود. این الگو از آن جهت که زمینه شکوفایی همه استعدادهای شاگردان را فراهم می‌کند نگاه مکاتب سنتی را به ذهن متبادر می‌کند. شاگرد نیز از آن جهت که در تولید محتوی سهیم است و از این امر لذت هم می برد، می‌توان فعالیت او را جزء فعالیت‌های عقلانی-عاطفی در نظر گرفت که این نکته نیز دخالت مجموعه عوامل عقلانیت و عاطفه در جریان کسب معرفت (نگاه فیلسوفان اگزیستانسیالیست) را در ذهن تداعی می‌کند. از این جهت که در این الگو شاگرد معنی را در ذهن خود می‌سازد و دانش را شخصا بنا می‌کند به اندیشه های سازنده گرایان فردی نزدیک می‌شود. در بررسی مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس بدیعه پردازی نوع معرفت به کار رفته در این الگو، از نوع معرفت تجربی، عقلانی، بخشی هم به صورت شهودی می‌باشد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

جدول (٦)محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی –مطلق)	معرفت (عینی –ذهنی)	نوع معرفت (عقلانی- تجربی- شهودی-وحیانی و احساسی)	مکاتب فلسفی پشتیبان
الگوی تدریس بدیعه پردازی	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	معرفت تجربی، عقلانی و بخشی هم بصورت معرفت شهودی	- اگزیستانسیالیسم - پراگماتیسم - طبیعت گرایی - پیشرفت گرایی - پست مدرنیسم(سازنده گرایی)
ویژگی و نقش عناصر آموزشی	معلم	شاگرد	تدریس	برنامه درسی
	- معلم آگاه - روشن فکر - دگرگون ساز -پرسشگر سوالات همگر و واگرا	- مشارکت در اجتماع - ساخت هویت خودو دانش خود -لذت بردن از کلاس	- به روش حل مساله - قیاس - استعاره -پرسش و پاسخ	- انعطاف پذیر - - فرایند مدار - پاسخ به درخواست متنوع شاگرد - هم فردی و هم جمعی -کاربرد در همه کلاس ها

یافته کلی

برای پاسخ به سوال کلی پژوهش یعنی تبیین مبانی معرفت شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی در راهبردهای یاددهی-یادگیری نتایج به طور اختصار در جدول ۷ قابل مشاهده است. همان طور که در جدول ملاحظه می‌شود در تحلیل مبانی معرفت شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی، معرفت به صورت نسبی و ذهنی بوده است. همچنین نوع معرفت به صورت معرفت حسی، تجربی، معرفت عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی قابل دسته بندی می‌باشد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

جدول ۷- محورهای تحلیل خانواده الگوهای اطلاعات پردازی

ردیف	محورهای تحلیل / الگوی تدریس	معرفت (نسبی -مطلق)	معرفت (عینی -ذهنی)	نوع معرفت	مکاتب فلسفی پشتیبان
۱	**الگوی تدریس پیش سازمان دهنده**	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	- معرفت تجربی - معرفت عقلانی	-مکاتب فلسفی رئالیسم -ایده آلیسم -سازنده گرایی
۲	**الگوی تدریس دریافت مفهوم**	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	-معرفت تجربی -عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی	-مکتب فلسفی رئالیسم -پراگماتیسم -پست مدرنیسم (سازنده گرایی اجتماعی)
۳	**الگوی تدریس تفکر استقرایی**	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	- نوع معرفت بصورت سلسله مراتبی تغییر می کند - معرفت حسی و تجربی - معرفت عقلانی	-مکتب سنتی بویژه رئالیسم(طبقه بندی و استقرا) -پراگماتیسم (بحث گروهی -مشارکت فعال -قضاوت و تحلیل)
۴	**الگوی تدریس آموزش کاوشگری**	معرفت نسبی	معرفت هم عینی و هم ذهنی	- معرفت تجربی - معرفت عقلانی	-پراگماتیسم -پست مدرنیسم (سازنده گرایی)
۵	**الگوی تدریس توسعه شناخت**	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	-معرفت تجربی -عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی	-مکاتب فلسفی طبیعت گرایی -پراگماتیسم -اگزیستانسیالیسم -پست مدرنیسم (سازنده گرایی فردی)
۶	**الگوی تدریس بدیعه پردازی**	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	- معرفت حسی و تجربی و بخشی هم معرفت شهودی	-اگزیستانسیالیسم -پست مدرنیسم (سازنده گرایی)

نتیجه گیری کلی

پژوهش حاضر با هدف تبیین مبانی معرفت شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات‌پردازی در راهبردهای یاددهی-یادگیری، انجام یافت. در همین راستا شش سوال پژوهشی مطرح شد که هریک به تفکیک مبانی معرفت شناختی الگوهای زیرمجموعه این خانواده را دربر می‌گرفتند. این الگوها شامل الگوی تدریس پیش سازمان دهنده، الگوی دریافت مفهوم، الگوی تفکر استقرائی، الگوی آموزش کاوشگری، الگوی رشد شناختی و الگوی بدیعه پردازی بودند. نتایج در بخش تحلیل معرفت شناختی درباره این خانواده نیز نشان داد مکاتب فلسفی پشتیبان کننده این الگوها شامل مکاتب سنتی(ایدآلیسم و رئالیسم)، مکتب فلسفی پراگماتیسم، طبیعت گرایی، اگزیستانسیالیسم، پست مدرنیسم (سازنده گرایی فردی و اجتماعی) بود. در ضمن پژوهش هایی که در حوزه خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی به طور کلی در

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

کشور صورت گرفته به تعداد محدود شامل: پژوهش بابایی(۱۳۹۳)، ضرابیان و شاه چراغی(۱۳۹۷)، برخان(۱۳۹۸) بود که هیچ یک با رویکرد معرفت شناسانه یا حداقل با رویکرد فلسفی به پژوهش درباره کل خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی اختصاص نداشت. اما پژوهش کلانتری دهقی (۱۳۹۳) رویکرد فلسفی حاکم بر نظریه سازنده‌گرایی در یادگیری را در غالب یک جدول، مکاتب فلسفی پراگماتیسم، پست مدرنیسم، پسا ساختارگرایی و ایدآلیسم معرفی کرده بود. همچنین درباره نظریه شناخت گرایی در یادگیری به معرفی نقش معلم به عنوان تسهیل کننده برای فعالیت آزادانه و نقش فراگیر از طریق کاوشگری مطالب و دارای نقش فعال اشاره کرده بود. ارتباط بین معلم و فراگیر را ارتباطی دو جانبه و منبع کسب معرفت را عقل و تجربه و دیدگاه معرفت شناختی نظریه شناخت گرایی را خرد گرایی و رویکرد فلسفی حاکم بر نظریه را ایدآلیسم معرفی نموده است. اما از آنجا که سازنده گرایی همه خانواده الگوهای اطلاعات پردازی را پشتیبانی می‌کند، می‌توان نقش فراگیر را در این رویکرد، نقش سازنده فعال و تجربه کننده دانش لحاظ کرد. منبع کسب معرفت در سازنده گرایی مطابق پژوهش کلانتری دهقی عقل معرفی شده است و یادگیری را اکتشاف شخصی مبتنی بر دریافت شهودی و خلق معنا از طریق تجربه معرفی کرده است. از این لحاظ موید پژوهش حاضر است ودیدگاه معرفت شناختی نظریه سازنده گرایی را ذهنیت‌گرایی ونسبیت گرایی ذکر نموده است که این یافته نیز با بخشی از نتایج پژوهش حاضر هم سو است. از طرف دیگر رویکرد فلسفی حاکم بر نظریه سازنده گرایی را پراگماتیسم، پست مدرنیسم، پسا ساختارگرایی و ایدآلیسم ذکر نموده است که تا اندازه ای با یافته پژوهش حاضر هم سو است. همچنین پژوهش بهشتی و همکاران (۱۳۹۷) که از جنبه شناختی و فلسفی (فلسفه اسلامی) به الگوی تدریس نگریسته است، صرفا به دلیل تاکید بر بعد شناختی و داشتن رویکرد فلسفی به تدریس تا حدودی با یافته پژوهش حاضر همسو بوده است.نیز یافته پژوهش فرج زاده و سرمدی (۱۳۹۸) در بعد معرفتی در زمینه نگاه اگزیستانسیالیسم به شاگرد مویدپژوهش حاضر بوده است. ضمنا در بررسی سابقه پژوهش موردی که به طور مشخص از دیدگاه فلسفی به خانواده

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

الگوهای تدریس پرداخته باشد، یافت نشد. به همین دلیل همسو یا غیر همسو بودن نتایج پژوهش‌های صورت گرفته با پژوهش حاضر در بحث و نتیجه گیری مطرح نشد. در این پژوهش به دلیل تمرکز بر مبانی معرفت شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات پردازی امکان تحلیل مبانی فلسفی دیگر خانواده‌های الگوهای تدریس (اجتماعی- رفتاری و فردی) میسر نبود. از آنجا که پژوهش در جریان آموزشی و تدریس از یک‌روند منسجم و منطقی پیروی می‌کند، بهتر است این پژوهش در مورد مبانی معرفت‌شناختی دیگر خانواده‌های الگوهای تدریس نیز انجام پذیرد. لذا به پژوهشگران در این حوزه پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی یا کمی مربوط به خانواده الگوهای تدریس مذکور پرداخته شود. در همین راستا پژوهش‌هایی هم در مورد سایر جنبه‌های فلسفی موضوع پژوهش یعنی حوزه (ارزش‌شناسی، هستی‌شناسی) صورت گیرد. بعلاوه می‌توان به تحلیل مبانی فلسفی الگوهای تدریس در اندیشه فیلسوفان مسلمان و بومی کشور پرداخت. با توجه به یافته‌های پژوهش و اهمیت دیدگاه شناختی نظریه پیاژه و نیز داشتن پشتوانه فلسفی الگوی تدریس توسعه شناخت به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با رویکرد فلسفی در این حوزه انجام دهند. با عنایت به یافته پژوهش درباره الگوی تدریس بدیعه پردازی به جهت تأکید فراوان آن بر تخیل و عاطفه به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود مطالعاتی درزمینه مبانی زیبایی‌شناسی این الگو صورت گیرد.

منابع

اونشتاین، آلن سی. هانکینس، فرانسیس پی. (۱۴۰۰). **مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی**. ترجمه: خلیلی شورینی، سیاوش. تهران: انتشارات یادواره کتاب.چاپ دوم. ویرایش دوم.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

برخان، سیروس. (۱۳۹۸). **شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره روش‌های فعال تدریس**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۷). **روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری)**. تهران: نشر ویرایش.

بهشتی، سعید. نوذری، محمود و یوسفی، سجاد. (۱۳۹۷). **طراحی الگوی تدریس شناختی بر اساس حکمت صدرایی**. مجله علمی و پژوهشی اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال دهم. شماره دوم، پیاپی ۲۰.

تاتاری، محسن و شریف‌زاده، حکیمه السادات. (۱۳۹٤). **نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی و دلالت‌های آن بر تعلیم و تربیت**. نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. دوره ۱۲. شماره ٤٥. ص ۱۲-۱.

درتاج، فریبرز و کردنوقابی، رسول. (۱۳۹٦). **نظریه‌های آموزش الگوها، راهبردها،روش‌ها،فنون**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

جویس،بروس. مارشاویل و امیلی کالهون. (۱۳۹٤). **الگوهای تدریس ۲۰۱۵**. ترجمه بهرنگی، محمدرضا. تهران: نشر کمال تربیت.

حسین زاده، محمد. (۱۳۹۳). **معرفت‌شناسی**. تهران: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

رهنمایی، سید احمد. (۱۳۹۷). **فلسفه تعلیم و تربیت (غربی و اسلامی)**. تهران: سازمان سمت(مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی)، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی؛ قم: موسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی(ره).

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

سرمدی، محمدرضا. محمدحسن صیف و سعید طالبی.(۱۳۹۰). **مبانی نظری و فلسفی آموزش از دور**. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

سرمدی، محمدرضا. محمدی، عباس. شکاری، عباس.(۱۳۹۸). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

ضرابیان، فروزان و شاه‌چراغی، کاظم. (۱۳۹۷). **الگوی تدریس خانواده پردازش اطلاعات**. یازدهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی.

طورانی، آمنه. (۱۳۹۱). **بررسی ارتباط مفروضات فلسفی روش‌های تدریس (حل مسئله، کاوشگری، پیش‌سازمان‌دهنده و سخنرانی) باروحیه پژوهشگری دانشجویان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهراء. تهران.

عبدالهی، حسین. (۱۳۹۱). **روش‌ها، فنون و مهارت‌های تدریس**. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

عبداله یار، علی و[دیگران]. (۱۳۹۸). **تبیین الگوی تدریس خلاق مبتنی بر اصول ریزوماتیک ژیل دلوز**. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. دوره ۱۸، شماره ۱. صفحه ۸٤-٦۱.

عبداله یار، علی.، و سبحانی نژاد، مهدی.، و سجادی، سید مهدی.، و فرمهینی فراهانی، محسن. (۱٤۰۰). طراحی الگوی تدریس خلاق مبتنی بر مؤلفه های معرفت شناختی ژیل دلوز و فیلیکس گاتاری. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی), ۱۸(٤۱ (پیاپی ٦۸)), ۱۵-۱.

غلامی، خلیل. نصرتی، محمدصالح. اسدی، محمد.(۱۳۹۷). **تدوین چهارچوب مفهومی برای نیازسنجی دانش آموزان متوسطه: رهیافتی برای نظریه عملی تدریس**. مجله تدریس پژوهی. دوره ٦ شماره ۲، ۹٤-٦۹.

فتحی واجارگاه، کورش.(۱۳۹۹). **اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی**. تهران: انتشارات علم استادان.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

فتحی واجارگاه، کورش.(۱۴۰۰). **هویت های برنامه درسی شرحی بر نظریه های استادان برنامه درسی در دوران کلاسی، نوفهم گرایی و پسانوفهم گرایی. تهران: انتشارات آییش**. جلد اول. ویراست چهارم.

فرج زاده، محمد و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۸). **مطالعه و تحلیل ماهیت، اصول، حدود، انواع و منابع معرفت‌شناسی. فصلنامه علمی پژوهش‌های اعتقادی کلامی**. سال نهم. شماره ۳۵ . ص. ۲۲۶-۱۹۵. کد مقاله: ۱۳۹۸۰۶۲۹۱۹۲۳۱۷

کرامتی، انسی.(۱۳۹۷). **بررسی تاثیر متغیرهای زمینه ای بر باورهای معرفت شناختی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان**. نظریه و عمل در برنامه درسی: ۶ (۱۲)، ۱۴۰-۱۲۷.

کلانتری دهقی، الهه. (۱۳۹۳). **تبیین مبانی معرفت‌شناختی رویکردهای یادگیری مبتنی برنوشتن به‌منظور ارائه الگوی مطلوب یادگیری(اهداف، روش و . .) متناظر با اقتضائات فضاهای ابرمتنی و ریزوماتیک با تأکید بر نقد رویکرد یادگیری مبتنی بر خواندن**. رساله دکترای تخصصی (*PhD*). دانشگاه پیام نور (وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری) . دانشکده علوم انسانی . دانشگاه پیام نور مرکز. تهران.

گوتک، جرالد.ال.(۱۳۹۹). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**. ترجمه: پاک سرشت، محمدجعفر. تهران: سمت.

محمد زاده، رضا و دوستان، مهدی. (۱۳۹۸). **تحلیلی بر مفهوم نسبی‌گرایی معرفتی (چیستی، اقسام و محل نزاع)**. فصلنامه ذهن. دوره ۲۰، شماره ۷۷ . صفحه ۵۰-۲۷.

محمدی پویا، فرامرز. محمدی پویا، سهراب. زارعی، احمد و خسروی، مهدیه.(۱۳۹۸). **رابطه باورهای معرفت شناختی و فلسفه های آموزشی با رویکرد تدریس دانشجو معلمان**. مجله علمی- پژوهشی تدریس پژوهی، دانشگاه کردستان. دوره ۷ شماره ۳. صفحه ۲۹-۵۱.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

هاشمی، سهیلا. خبازی کناری، مهدی و کاظمی، سیده فاطمه. (۱۳۹۷). **تحلیل رویکردهای هستی شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس**. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. دوره ۸، شماره ۱۵ . صفحه ٦١-٩٠.

Bisrat, H., Abel, B., Salome, W., Michael, M., and Sade, H. (2018***). Development of a New Innovative Teaching Method Using a Comprehensive Approach: A Survey of Students' Opinion.*** Biomed J Sci andTech Res 3(4), 3494-3499.

Maxwell, D. O., Lambeth, D. T., & Cox, J. T. (2015, June). **Effects of using inquiry-based learning on science achievement for fifth-grade students. In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching,** 16(1). pp. 1-31.

Suratno, Komaria, N., Yushardi, Dafik, and Wicaksono, I. (2019). **The Effect of Using Synectics Model on Creative Thinking and Metacognition Skills of Junior High School Students.** International Journal of Instruction, 12(3), 133-150.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]