

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۲۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۷/۱

نقدی بر روش‌های نوین تربیت فلسفی معلمان و سیاست‌گذاری در نظام تربیت معلم ایران

دکتر ابو سعید داور پناه*

چکیده

هدف مقاله حاضر، بررسی الگوهای نوین تربیت فلسفی معلمان و پیشنهاد راهکارهای عملی برای اجرایی کردن این نظریه‌ها در نظام تربیت معلم ایران است. روش تحقیق، نظری و تحلیلی و به شیوهٔ مروری و کتابخانه‌ای است. یافته‌ها نشان می‌دهند که دلایلی چون، توسعهٔ مهارت‌های استدلال تفکر عمیق و منطقی، یادگیری تلفیق فلسفهٔ تئوری و عمل، ضرورت توسعهٔ توانایی‌های بالقوهٔ ذهنی معلمان، حمایت از معلمان برای پذیرش فلسفهٔ ذهن، ترویج فلسفهٔ ذهن در مدارس، تقویت حس کنجکاوی در تفکر فلسفی، تمرین تفکر خلاق از لحاظ ایدئولوژیک، لزوم گسترش تفکر انتزاعی، لزوم شرکت در استدلال فلسفی و تلاش برای پاسخ به پرسش‌های فلسفی و دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای تعامل با دانش‌آموزان در بحث فلسفی، از مهم‌ترین دلایلی است که آشنایی با فلسفهٔ ذهن در تربیت معلمان را مهم می‌سازد؛ از این رو، تربیت معلمان آشنا با فلسفهٔ ذهن و لزوم تدریس فلسفهٔ ذهن در مراکز تربیت معلم ایران مهم

* کارشناس دانشگاه سیستان و بلوچستان، عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران aboosaeed2002@yahoo.com

می‌باشد و استفاده از الگوهایی نظیر تفکر استقرایی، الگوی بدیعه‌پردازی، الگوی یادگیری، الگوی کاوشگری به‌شیوه علم زیست‌شناختی، الگوی کاوشگری به‌شیوه محاکم قضایی، الگوی ایفای نقش، الگوی دریافت مفاهیم و الگوی کاوشگری گروهی در نظام تربیت‌معلم ایران پیشنهاد می‌شود. با توجه به شرایط فرهنگی و جامعه ایرانی استدلال می‌شود که الگوهای ایفای نقش و الگوی کاوشگری گروهی برای بهبود نظام تربیت‌معلم ایران کارساز است.

واژه‌های کلیدی: الگو، تربیت، ذهن، فلسفی، معلم، ایران.

مقدمه

این که مربیان و معلمان برای یافتن پاسخ بعضی از سؤالات خود به فلسفه روی می‌آورند، از این جهت است که اصولاً هر مکتب فلسفی دارای بُعد تربیتی است و هر مکتب تربیتی هم به دلیل مسائلی که در مورد انسان و هستی برای آن مطرح است، دارای بُعد فلسفی است. یک معلم یا یک متخصص و متفکر تربیتی با مطالعه همه آن‌ها زمینه‌های فکری، شناختی و ارزشی آن‌ها را کشف می‌کند و به‌عنوان فلسفه حاکم بر فرایند تربیتی آن جامعه معرفی می‌کند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۸؛ به‌نقل از داورپناه و غفاری، ۱۳۹۴). امروزه تلاش برای تدوین فلسفه تربیتی کارآمد و نیز تربیت فلسفی، سرلوحه کار اکثر سازمان‌های آموزشی از جمله مراکز تربیت‌معلم شده است. تربیت فلسفی گونه‌ای از رویکردهای تربیتی است که به دنبال آماده کردن معلمانی منتقد و سازنده است. طبیعی است روند تعلیم و تربیت باید به‌گونه‌ای هدایت شود که بتواند ذهن و اندیشه دانشجو معلمان را طوری پرورش دهد که نقادانه و موشکافانه به تحلیل مسائل آموزشی بپردازند. از آنجا که در همه نظام‌های تعلیم و تربیت از جمله نظام تعلیم و تربیت ایران، معلمان مؤثرترین و کارسازترین مؤلفه‌های تأثیرگذار به‌شمار می‌روند؛ بنابراین، باید بستر لازم برای تربیت معلمانی دارای ذهن خلاق و پویا فراهم شود. توجه به فلسفه ذهن در تربیت معلمان در نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران، غالباً به مدد معلم می‌تواند تحقق بیابد؛ از این رو می‌توان گفت، کارایی و اثربخشی این دسته از نظام‌های آموزشی در گرو میزان توجه به این هدف آرمانی است. مراکز تربیت معلم باید در گام نخست، مؤلفه‌های مؤثر بر تربیت فلسفی را شناسایی کنند و

در گام‌های بعد، عناصر تعلیم و تربیت را به گونه‌ای سازمان‌دهی و هدایت کنند که بتوان آن‌ها را بسترهای مناسبی برای رویش جوانه‌های تربیت در وجود دانشجو معلمان ارزیابی کرد. این مطالعه در صدد تبیین مقوله‌های تربیت فلسفی، ذهنیت فلسفی و دلالت‌های تربیت فلسفی در به‌کارگیری الگوهای نوین یاددهی - یادگیری از قبیل الگوی تفکر استقرایی، الگوی بدیعه‌پردازی، الگوی یادداری، الگوی کاوشگری به شیوه علم زیست‌شناختی، الگوی کاوشگری به شیوه محاکم قضایی، الگوی ایفای نقش، الگوی دریافت مفاهیم و الگوی کاوشگری گروهی در نظام تربیت معلم ایران است؛ به عبارت دیگر، هدف این مطالعه پاسخ به این سؤالات است:

۱- ضرورت پرداختن به مفاهیم تربیت فلسفی و ذهنیت فلسفی در نظام تربیت معلم ایران

چيست؟

۲- میزان استفاده از الگوهای نوین یاددهی - یادگیری در نظام تربیت معلم ایران چیست؟

۳- راهکارهای پیشنهادی برای اجرایی کردن این الگوها در نظام تربیت معلم ایران کدامند؟

پاسخ به سؤال ۱: قبل از هرچیز لازم است که به تبیین مفاهیم تربیت فلسفی و ذهنیت فلسفی پرداخته شود تا مشخص شود تربیت معلم فکور چه سودی برای نظام تربیت معلم ایران دارد، دشواری‌های این مسیر کدام است و چه راهکارهای عملی برای رفع این موانع وجود دارد. مفهوم تربیت فلسفی: فلسفه را روش درست اندیشیدن، راه خردمندانه زیستن و کوشش برای شناخت هستی و نیز جستجوی خرد و خرد حاصل از کاوشگری می‌دانند (داگوبرت^۱ ۲۰۰۱؛ به نقل از قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۹۳)؛ از این رو، می‌توان گفت، تربیتی که منجر به رشد و پرورش معلمانی شود که شیوه اندیشیدن منطقی را در آنان تقویت کند و بستر لازم برای تفکر منطقی را در دانشجو معلمان فراهم کند، تربیتی فلسفی است. هدف تربیت فلسفی، تفلسف و فلسفه‌ورزی است. آموزش دانشجو معلمانی با هدف تقویت ذهن، شدنی است. تربیت فلسفی

¹ - Dagobert

فراهم کردن امکان رشد و پویایی ویژگی‌های فلسفی در دانشجومعلم‌ان است. تربیت دانشجومعلم‌ان منتقد و متمایل به گرایش فلسفی باید در دستور کار باشد.

یکی از اهداف اساسی فلسفه، پرورش تفکر فلسفی و خصوصیات روح فلسفی در فرد و اجتماع است (شریعتمداری، ۱۳۸۰؛ داوری اردکانی، ۱۳۷۸). اگر بپذیریم که تفلسف و فلسفیدن، تفکر و اندیشیدن حق مسلم دانشجومعلم‌ان است؛ در نتیجه دانشجومعلم‌ان حق دارند که در محیط‌های یاددهی یادگیری از تربیت فلسفی و موهبت فلسفیدن برخوردار شوند. از نظر لیپمن^۱، تعلیم و تربیت رایج در سال‌های گذشته با شکست مواجه شده و خود مقصر این شکست بوده است؛ زیرا اهداف این نوع تربیت محدود بوده و به روش‌های خردورزی بی‌اعتنایی کرده است. علاوه بر این، در الگوی تربیتی رایج، موضوعات درسی به صورت مجزا در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرد و فرصت اندیشیدن - فلسفیدن - از آنان سلب می‌شود (لیپمن، ۱۹۹۱: ۶۴). ادعا این است که در مراکز تربیت معلم ایران فرصت کافی برای تفلسف در دانشجومعلم‌ان فراهم نشده است؛ به عبارتی دیگر، تلاش لازم و کافی برای تربیت معلم آشنا به مفروضه‌های فلسفی فراهم نشده است.

برای پرورش روح و تفکر فلسفی، همچنان که نظریه‌ها و پژوهش‌های لیپمن (۱۹۹۱)، متیوز^۲ (۲۰۰۰)، پیرچارد^۳ (۲۰۰۰) و نیز اقدامات «انجمن پیشبرد جستجوهای فلسفی و بازتاب آن در آموزش» نشان داده‌اند، باید تربیت فلسفی را از سنین پایین شروع کرد (به نقل از قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۹۳). ادعا این است که بایستی در مراکز تربیت معلم ایران از همان ابتدای ورود دانشجومعلم سازوکار لازم برای این کار فراهم شود، اما مسئله اینجاست که در نظام تربیت معلم ایران آیا به این موضوع توجه کافی شده است؟ می‌توان نظام تعلیم و تربیت را به گونه‌ای طراحی و اجرا کرد که پیامدهای آن همان تربیت فلسفی باشد. اخیراً پژوهش‌های

^۱ - Lipman

^۲ - Matthews

^۳ - Prichard

انجام‌شده بر روش‌های آموزشی خاص لیپمن و دیگران نشان داده است که روش درست اندیشیدن را می‌توان آموخت و آموزش داد، مشروط بر آنکه موضوع مناسب، روش مناسب، زبان و ابزار مناسب و موقعیت مناسب را برای این آموزش‌ها بشناسیم و به کار گیریم (متیوز، ۲۰۰۰). استدلال این است که تاکنون به روش‌هایی که برای تربیت دانشجومعلم‌ان در ایران به کار گرفته می‌شود (شامل آموزش تفکر، ایجاد علاقه، هیجان، تحریک و تشویق تفکر انتقادی که روشی برتر در حوزه تربیت فلسفی است)، بهای چندانی داده نشده است.

تربیت فلسفی هم در حوزه عمل و هم در حوزه نظر، ظرافت‌های بسیاری دارد که باید به دانشجومعلم‌ان مراکز تربیت‌معلم ایران آموزش داده شود تا بتوانند به نتایج مطلوب موردنظر دست پیدا کنند (داورپناه، آهنچیان، شعبانی‌ورکی و کاظمی، ۲۰۱۵ الف). این موضوع آن‌گونه که در نظریات لیپمن (۱۹۹۱)، شارپ و متیوز (۲۰۰۰؛ به نقل از قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۹۳) آمده، دارای مزایا و فواید بسیاری است که از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: خودباوری، کنجکاوی، انگیزه برای یادگیری، قدرت نقادی درست، کشف، عادت به تفکر فردی و گروهی، مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری، خودتصحیح‌گری و پرهیز از خودسانسوری.

بازسازی نگرش خود درباره ظرفیت‌های یادگیری دانشجومعلم‌ان یک ضرورت است. از همان آغاز تحصیل در مراکز تربیت‌معلم ایران باید کمک کرد تا دانشجومعلم‌ان به تفکر انتقادی دست یابند و بفهمند که اگر معلم خلاق و منتقد تربیت شود، می‌تواند آموزش خلاق ارائه دهد و دانش‌آموزانی با ذهن باز را تربیت کند. از آنجاکه آموزش چون و چرا کردن و جستجوگری برای فهم دقیق و درست واقعیت‌ها برای رشد اندیشه است؛ توجه به تربیت فلسفی در آموزش دانشجو معلم‌ان ضرورتی انکارناپذیر است. به عقیده لطف‌آبادی (۱۳۸۶)، جوهر آموزش، درست اندیشیدن و تفکر انتقادی و فلسفی است. به بیان دیگر، اساسی‌ترین مسئله فلسفه تربیت و تربیت

فلسفی آن است که چراغ راهنمای مخاطبان خود برای درست اندیشیدن و خردمندانه زیستن باشد (رورتی^۱، ۱۹۹۰: ۴۲-۴۱).

از دیرباز معلمان نقشی تعیین کننده در تعلیم و تربیت فراگیران داشته‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). به‌زعم اورنشتاین و هانکینز^۲ (۲۰۰۴)، معلمان موقعیت اصلی را در تصمیم‌گیری‌های آموزشی به خود اختصاص داده‌اند. از نظر کلاین^۳ (۱۹۹۱) معلم است که زمان لازم برای کسب مهارت‌های اساسی یا مهارت‌های تفکر و سایر مهارت‌ها را تعیین می‌کند. استدلال ژيرو^۴ (۱۹۹۱): به‌نقل از قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۹۳) بر این است که باید به معلم به‌عنوان روشنفکر و اندیشمندی نگریست که به نوعی تفکر اشتغال دارد. آن‌ها متخصصانی هستند که با ایثار و احساس تعهد نسبت به ارزش‌های عقلانی به ارتقای انتقادی فراگیران می‌پردازند.

فعالیت حرفه‌ای معلم - تدریس یا تربیت - دارای ابعاد گوناگونی است که عبارت‌اند از: نظام‌مندی، پیچیدگی، قابلیت پیش‌بینی، تنوع و فراوانی عمل، دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی و نیاز به عقلانیت (لینهارت^۵، مک‌کارتی یانگ^۶ و مریمان^۷، ۱۹۹۵)؛ بنابراین، تربیت فلسفی دانشجومعلم‌ان در روش‌های یاددهی و یادگیری خلاصه می‌شود. ادعا این است که مریمان دانشجومعلم‌ان علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات و معلومات، مستقیماً در ایجاد تفکر فلسفی، ذهنیت فلسفی، روح فلسفی و تربیت فلسفی دانشجومعلم‌ان نقش دارند. لیپمن بر این باور است که در کلاس درس، افکار پرورش می‌یابد و پذیرش ابهامات نمود عینی پیدا می‌کند (لیپمن، ۱۹۹۱: ۶۵).

¹ - Rorty

² - Ornestain & Hankinz

³ - Klein

⁴ - Giroax

⁵ - Leinhart

⁶ - McCarthy Young

⁷ - Merriman

تربیت فلسفی و روش‌های نوین یاددهی- یادگیری: با توجه به شواهد بالا می‌توان ادعا کرد که رابطه محکم و مستدلی بین به کارگیری نوع روش‌های یاددهی- یادگیری و مقوله تربیت فلسفی وجود دارد که در مراکز تربیت معلم ایران چندان مورد توجه جدی قرار نگرفته است (داورپناه، ۱۳۹۴). در مراکز تربیت معلم ایران به دلیل استفاده نکردن مربیان و معلمان از روش‌های تدریسی که منجر به پرورش تفکر خلاق در دانشجو معلمان می‌شود، ویژگی‌های نامطلوب تربیتی حاصل می‌آید (داورپناه، ۱۳۹۴) که با توجه به این ویژگی‌ها -که دقیقاً درمقابل ویژگی‌های تربیت فلسفی قرار دارد- یادگیری، جریانی یک سویه بوده و مربی رسالت خود را در انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات از پیش تعیین شده به یادگیرندگان جستجو می‌کند. در این فرایند، تعامل‌گرایی و استفاده از نقطه‌نظرات مکتب فلسفی پراگماتیسم به حداقل می‌رسد و مربی به یک سخنگو تبدیل می‌شود و استفاده مداوم از این شیوه تدریس با روح تربیت فلسفی منافات دارد. محصول چنین تفکری، معلمی است که فرصت لازم برای شکوفایی استعداد بالقوه او فراهم نشده است. در سطح جهانی نیز اعتراض به این نوع تربیت وجود داشته است؛ به‌طور مثال، نظریه پرورش‌رهایی بخش^۱ فریره^۲ (۱۹۵۸/۱۳۶۵)، نظریه پرورش بنیادی^۳ ژيرو (۱۹۹۷)؛ به‌نقل از قاسم پور دهاقانی و جعفری، (۱۳۹۳) و نظریه پرورش انقلابی^۴ مک‌لارن^۵ (۲۰۰۱) را می‌توان واکنشی به نظام‌های تربیت معلم سنتی دانست که منجر به تربیت معلم غیرخلاق شده است. محصول چنین تفکری تربیت معلم مقلدی است که در تصمیم‌گیری‌های مهم ناتوان است و فراگیرانی بی‌انگیزه را تربیت می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت، استمرار آموزش سنتی در مراکز تربیت معلم ایران، منجر به ویژگی‌هایی شده است که کاملاً با خصوصیات روح فلسفی که دستاورد و هدف تربیتی فلسفی است، تعارض و منافات دارد.

^۱ -Library Pedagogy

^۲ - Freire

^۳ - Radical Pedagogy

^۴ - Revolutionary Pedagogy

^۵ - McLaren

ذهنیت فلسفی: ذهنیت فلسفی^۱ به معنای توانایی ذهن، شیوه تفکر، محصول طرز فکر و یا تصویر ذهنی بیان شده است. به عبارت کامل تر، نیرویی است که دارای تمرکز فکر و حساسیت در مقابل ادراک و پیوند بین آنها، در جهت فهم حقایق است. توانایی‌ها و آمادگی فرد در جهت ارزش‌گذاری و قضاوت صحیح و عادت به تفکر خلّاق نیز، ذهنیت فلسفی خوانده می‌شود که ابزاری برای کمک به افراد در تفکر و داشتن قضاوت‌های صحیح است و دارای سه بُعد یا مؤلفه زیر می‌باشد:

- ۱- جامعیت^۲: فرد دارای ذهن فلسفی، در بُعد جامعیت با یک کل‌نگری، موارد خاص را در ارتباط با زمینه‌ای وسیع می‌نگرد و در پی سازماندهی حقایق و شکیبایی در تفکرات عمیق نظری است تا اجزا را در ارتباط با هم و در ارتباط با یک زمینه وسیع مورد توجه قرار دهد.
 - ۲- تعمق^۳: در تعمق، فرد مسائل و آنچه را که مسلم فرض می‌شود، مورد سؤال قرار می‌دهد. برای چنین فردی هیچ چیز از قبل پذیرفته شده نیست. چنین فردی پس از شناخت مبانی یک موقعیت، به تجزیه و تحلیل و توضیح معانی تلویحی موقعیت‌ها می‌پردازد.
 - ۳- انعطاف‌پذیری^۴: این بُعد از ذهنیت فلسفی بر نبود تحجر و تحت تأثیر فشارهای محیطی، عاطفی و روانی قرارنگرفتن تأکید دارد. فردی که این بُعد از ذهنیت را داراست، در برخورد با مسائل به‌ویژه امور متضاد، پدیده‌ها را از جهات مختلف مورد بررسی و مشاهده قرار می‌دهد و در موقعیت‌های مبهم، فردی آرام و علاقه‌مند به عمل کردن در موقعیت ابهام‌آمیز است.
- ذهنیت فلسفی یک گرایش یا دید فکری است که در کوشش ذهنی شخص برای تحلیل و راهیابی درباره مسائل گوناگون زندگی که غالباً تجربی هستند، ظاهر می‌شود (داگوبرت، ۲۰۰۱؛ به نقل از قاسم‌پور دهقانی و جعفری، ۱۳۹۳). شخصی که دارای چنین گرایشی باشد، از ذهن باز و انتقادگر برخوردار است. او همواره آماده است و می‌کوشد که زندگی، جهان و روابط آن‌ها را

¹ - Mindedness

² -collectivity

³ -contemplation

⁴ -flexibility

دریابد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷). ذهنیت فلسفی همان تفکر و ادراک فلسفی و داشتن روح و ذهن فلسفی است که با خصوصیات از قبیل تردید منطقی، کنجکاوی، ژرف‌اندیشی، دید وسیع، سعه صدر، ترقی‌طلبی، وحدت شخصیت و طرفداری از ارزش‌های انسانی عجین است (شریعتمداری، ۱۳۸۰: ۶۹-۶۷). معلمی که با چنین ذهنیتی تربیت می‌شود، عنصری فکور است که سطحی‌نگری و کوتاه‌فکری در او کمتر مشاهده می‌شود. واضح است که در چنین معلمی، خصوصیات از قبیل اطاعت و پذیرش بی‌چون و چرا از مراجع قدرت، برخورداری از منش تحکمی، انقیاد و تسلیم در برابر شرایط موجود و بی‌رغبتی نسبت به یادگیری و تعلیم، کم‌رنگ می‌شود.

ادعا این است که ضرورت آشنایی معلمان با فلسفه ذهن امری حیاتی است. اگرچه شواهد نشان می‌دهند که اغلب معلمان، انگیزه لازم و کافی برای فراگیری فلسفه ذهن را ندارند؛ زیرا تعریف مناسبی از فلسفه ذهن در مراکز تربیت‌معلم ایران وجود ندارد و لزوم بازتعریف آن، منطقی به نظر می‌رسد. واکاوی فلسفه تربیت‌معلم در ایران نشان می‌دهد که آسیب وارده به این نظام، ناشی از بی‌توجهی جدی به مفروضات فلسفی است (داورپناه و همکاران، ۲۰۱۵ ب). ما سال‌ها یک نظام تربیت‌معلمی داشته‌ایم که فاقد فلسفه دقیق و روشنی بوده است (داورپناه، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، گسترش کارگاه‌های آموزشی برای آموزش دانش‌جو معلمان به منظور توسعه توانایی‌های حرفه‌ای آنان به‌ویژه معلمان ابتدایی و حمایت از این معلمان برای توسعه مهارت‌های لازم برای تسهیل زمینه بحث پژوهش فلسفی با دانش‌آموزان مهم است.

ذهنیت فلسفی در معلمان: مهمترین هدف نظام‌های آموزشی در عصر حاضر، آموزش «چگونه فکر کردن» به دانش‌آموزان است و در این جهت، قبل از هر چیز معلمان باید از تفکری صحیح، منطقی و خلاق برخوردار باشند. اگر قرار است معلمان چگونه فکر کردن را به دانش‌آموزان بیاموزند، بدیهی است که خود باید از توانایی‌های فکری پیش‌نیاز برخوردار باشند. معلمان نزدیک‌ترین ارتباط ممکن را با مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی یعنی دانش‌آموزان دارند و بدیهی است توانایی فکری معلمان در کلیه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی و تحقق اهداف مطلوب نقش بسزایی دارد.

نایت و کالینز^۱ (۲۰۱۳) پرسش‌های فلسفی خود را این گونه مطرح می‌سازند: آیا معلمان در عمل تدریس خود نیازی به ذهنی خلاق و پویا دارند یا خیر؟ ادعا این است که بسیاری از دانشجومعلم‌ان ایرانی در برنامه‌ی درسی خود، مهارت کافی برای بحث در مورد ایده‌های انتزاعی را ندارند. استدلال این است که کارگاه‌های آموزشی مناسب برای بسترسازی گسترش ذهن دانشجومعلم‌ان در مراکز تربیت‌معلم ایران برای توسعه‌ی این ایده‌ها اجرا نشده است. در این کارگاه‌ها بایستی استراتژی‌های مناسب برای توسعه‌ی دانش حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان طراحی شود تا معلمان از طریق فکر و بحث در مورد مسائل فلسفی مربوط انگیزه لازم را به دست آورند. طرح پرسش‌های فلسفی از طریق مربیان بسیار ماهر و متخصص در حوزه فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به طور عام و فلسفه‌ی تربیت‌معلم به طور خاص و لزوم آموزش و پژوهش فلسفی و آشنایی دانشجومعلم‌ان با روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت منجر به گسترش ادراک آنان می‌شود. شایسته است در کارآموزی و آموزش انتقال بهینه‌ی تجربیات مدنظر باشد. کالینز (۱۹۹۸) و لوکاس^۲ (۲۰۰۰) ادعا می‌کنند که توضیح باورهای معرفت‌شناختی معلمان و اعتقادات آن‌ها، رابطه‌ی مستقیمی با پرسش‌های فلسفی بیشتر و توسعه‌ی ذهن فلسفی و کاوشگری آنان دارد. بسترسازی مناسب برای شرکت دانشجومعلم‌ان در مراکز تربیت‌معلم ایران در پرسش‌های فلسفی، منجر به بازشدن ذهن فلسفی آنان می‌شود. توجه به رویکرد معرفت‌شناختی و روان‌شناختی، گامی مهم در جهت افزایش بینش فلسفی دانشجومعلم‌ان به شمار می‌رود. جهت‌گیری معرفت‌شناختی و توجه به لزوم افزایش بینش و دانش فلسفی و روان‌شناختی، منجر به غنی‌شدن باورهای دانشجومعلم‌ان می‌شود (نایت و کالینز، ۲۰۱۳).

استدلال این است که گسترش دیدگاه دانشجومعلم‌ان در مراکز تربیت‌معلم ایران در بستر زمان و به صورت تدریجی و پیوسته و به موازات توجه به تلفیق فلسفه و روان‌شناسی توجیه‌پذیر است. گسترش ذهنیت فلسفی منجر به توسعه‌ی اعتقادات اخلاقی و یا علمی، در طول زمان

^۱ - Knight & Collins

^۲ - Lucas

می‌شود (کوهن^۱، ۱۹۹۲؛ کینگ و کیچنر^۲، ۱۹۹۴). به رسمیت شناختن نظریه فلسفه ذهن در تمام حوزه‌های برنامه درسی دانشجومعلمان اعم از علوم تربیتی، علوم اجتماعی و ... به‌طور ساخت یافته، زمینه توسعه معرفت‌شناختی و ایدئولوژیکی آنان را فراهم می‌کند. درخواست تجدید در بستر سازی مناسب برای گشودگی ذهن دانشجومعلمان از جهت علمی و اخلاقی، منطقی به نظر می‌رسد؛ زیرا منجر به ایجاد چالش در ذهنیت آنان می‌شود. دیدگاه‌های متناقض براساس خرد و شواهد تجربی منجر به تغییر دیدگاه‌ها براساس استدلال منطقی می‌شود (کوهن، ۱۹۹۲)؛ از این رو، تأکید بر فرایندهای استدلال و توافق منجر به ایجاد پیشرفت در سطوح دانش، بینش و نگرش دانشجومعلمان در مراکز تربیت معلم ایران خواهد شد.

استدلال این است که ارزشیابی میزان گرایش دانشجومعلمان به داشتن ذهنیت فلسفی، مقدمه مناسبی برای بستر سازی برای توسعه ذهنیت فلسفی در سایه تعامل، شدنی است. ارتباط بین ارزیابی و سطح مهارت، زمینه درگیر شدن دانشجومعلمان در فرایندهای استدلال را در سایه تعامل فراهم می‌سازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). تعامل‌گرایی یک فرایند آگاهانه، تدریجی، مستمر و منطقی است که نیاز به زمان کافی برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده دارد (داورپناه، ۱۳۹۲). لیپمن بر این باور است که برقراری ارتباط بین موضع معرفت‌شناختی و مهارت و همچنین، شرکت در آموزش و پژوهش فلسفی و توجه به فرایندهای پذیرش استدلال، گامی مؤثر و روبه‌جلو در افزایش بینش فلسفی دانشجو معلمان است (لیپمن، ۱۹۸۵). گسترش دانش تخصصی دانشجومعلمان در حوزه‌های مختلف از قبیل روان‌شناسی، تاریخ و آموزش و پرورش و فلسفه آموزش و پرورش و توجه ارزش معرفتی، منجر به ایجاد بستر لازم برای تفکر منطقی و درک مهارت‌های استدلال می‌شود. بازکردن ذهن دانشجومعلمان به فلسفه منجر به تسهیل مهارت در تفکر انتقادی و توانایی آموزش آن به دیگران می‌شود (پل و الدر^۳، ۲۰۰۳).

^۱ - Kuhn

^۲ - King & Kitchener

^۳ - Paul & Elder

پاسخ به سؤال ۲: دلالت‌های تربیت فلسفی در به‌کارگیری روش‌های نوین یاددهی- یادگیری: نویسندگان این مقاله بر این باورند که استفاده از الگوهای نوین یاددهی- یادگیری که از طرف جویس، کالهن و هاپکینز^۱ (۲۰۰۴) مطرح شده است، می‌تواند در تربیت فلسفی دانشجومعلم در نظام تربیت‌معلم ایران کارساز باشد. لزوم پیوند بین نظر و عمل و همچنین تربیت معلم فکور و با استفاده از الگوی تفکر استقرایی، تربیت معلم خلاق از طریق آموزش مستقیم و با استفاده از الگوی بدیعه‌پردازی، توجه دانشجو معلم به ذهن‌گرایی از طریق تمرکز بر چستی، چرایی و چگونگی آموزش و با استفاده از الگوی یادداری، تربیت معلم جستجوگر و توانا و با استفاده از الگوی کاوشگری علمی، استفاده از روش بحث گروهی و توأم با ارزیابی و پرسش و پاسخ به‌منظور حصول اطمینان از دریافت با استفاده از الگوی کاوش‌گری به‌شیوه محاکم قضایی، تربیت معلم تعامل‌گرا و با استفاده از الگوی ایفای نقش، تربیت معلم راهبرده‌گرا و با استفاده از الگوی دریافت مفاهیم و تربیت معلم دارای قوه درک، استدلال و منطق با استفاده از الگوی کاوشگری گروهی، از مهم‌ترین دلالت‌های لزوم استفاده از این الگوهاست که مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ اما تمرکز جدی بر آنها در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی آموزش مستقیم دانشجومعلم در ایران وجود ندارد که لازم است مورد بازنگری و توجه سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم ایران قرار گیرد. الگوهای تدریسی که در این پژوهش مورد بحث قرار می‌گیرند، عمدتاً الگوهایی هستند که منجر به بروز ویژگی‌های تربیت فلسفی در معلمان در مراکز تربیت‌معلم ایران می‌شود؛ لذا در این بخش آثار و دلالت‌های تربیتی مورد دقت و تبیین قرار می‌گیرد.

الگوی تفکر استقرایی^۲: در این الگو طرح جزئیات در وهله اول و پرداختن به کلیات در وهله دوم در دستور کار است. ادعا این است که استفاده از الگوی تفکر استقرایی موجب می‌شود دانشجومعلم به گردآوری اطلاعات پرداخته و آنها را به دقت مورد بررسی قرار دهند.

^۱ -Joyce, Calhoun, & Hopkins

^۲ -. Inductive thinking

سپس این اطلاعات تبدیل به مفاهیم نظری شده و دانشجومعلمان کارکردن با این مفاهیم را می‌آموزند. البته لزوم پیوند نظر و عمل در تربیت چنین معلمانی، موضوع مهمی است که بایستی در دستور کار سیاست‌گذاران نظام تربیت‌معلم ایران قرار گیرد (داورپناه و همکاران، ۲۰۱۵الف). به عقیده جویس^۱ و همکاران (۲۰۰۴) چنانچه این الگو به‌طور مستمر به‌کار گرفته شود، دانشجومعلمان قابلیت تکوین مفاهیم کارآمد را یاد گرفته و زوایای دید آن‌ها برای دریافت اطلاعات، توسعه می‌یابد و زمینه رشد و تربیت فلسفی آنان فراهم می‌شود. به‌طورکلی، کاربرد این الگو موجب تقویت تفکر منطقی، عادت به تفکر دقیق، آگاهی از ماهیت دانش، ایجاد روح کاوشگری و آگاهی از ماهیت موقتی داشتن دانشی علمی می‌شود.

الگوی بدیعه‌پردازی^۱: این الگو شیوه‌ای کارا، اثربخش و لذت‌بخش برای پرورش تفکر خلاق است که گوردون^۲ (۱۹۶۰) اولین بار از این روش در تشکیل گروه‌های خلاقیت در سازمان‌های صنعتی استفاده کرد. حال اگر نظام تربیت‌معلم را به‌مثابه یک سازمان آموزشی فرض کنیم که خروجی آن معلم تربیت‌شده خلاق باشد، بسترسازی برای تربیت چنین معلمی با استفاده از این الگو در مدت زمان کمتری محقق می‌شود. به‌زعم جویس و همکاران (۲۰۰۴) این الگو می‌تواند در گسترش برداشت‌های افراد از یک مفهوم، نتایجی کوتاه‌مدت دربرداشته باشد؛ اما هنگامی که دانشجومعلمان به کرات در معرض آن قرار می‌گیرند، می‌آموزند که به‌گونه‌ای ماهرانه‌تر از آن استفاده کنند و با جامعیت بیشتری نحوه استفاده از این الگو را بیاموزند. از آنجایی که گوردون معتقد بود که فرایند خلاق را می‌توان به‌طور اخص از طریق آموزش مستقیم گسترش داد، بهره‌گیری از این الگو برای آموزش خلاقیت به دانشجومعلمان سودمند است. با این حال، این الگو نه تنها برای گسترش توانایی خلاقیت عمومی؛ بلکه برای گسترش پاسخ‌های خلاق در زمینه موضوع‌های مختلف و نیز برای تربیت فلسفی کاربرد دارد و به‌طور کلی موجب پرورش

¹ -synectics

² - Gordon

عزت نفس، دلیری، مأنوس شدن با راهبردهای پژوهشی خلاق، قابلیت خودراهبری، برخورداری از روح خلاقیت و نیز نگرش خلاق در فراگیران می‌شود (داورپناه، ۱۳۹۲).

الگوی یادگیری! این روش منحصرأً برای افزایش توانایی ذخیره و بازیابی اطلاعات طراحی شده است. لازم است در تربیت معلمان همواره دریافت بازخورد به‌عنوان ابزاری برای کسب اطمینان از یادگیری آموزش‌های قبلی توسط دانشجومعلم‌ان در دستور کار سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم ایران قرار گیرد. در این راستا، ضروری است نوعی احساس توانایی ذهنی (آگاهی فزاینده از توانایی تسلط بر مطلب جدید و نیز مهارت‌های شهودی و توجه به محیط اطراف) نیز مورد توجه قرار گیرد (داورپناه، ۱۳۹۲). یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این الگوی مؤثر در تربیت فلسفی، درک دانشجومعلم‌ان در مراکز تربیت معلم ایران از این نکته است که یادگیری فرایندی اسرارآمیز نیست که نتوانند آن را کنترل کنند؛ از این رو، آگاهی از چگونگی یادگیری و چرایی و چرایی بهبود بخشیدن به آن، نوعی احساس تسلط و کنترل بر آینده را برای آنان به ارمغان می‌آورد؛ بنابراین، می‌توان اذعان کرد که این الگو نیز به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم دارای آثار تربیتی فلسفی جالب توجهی است که عبارت‌اند از: اتکا بر خوداستقلالی و خودآگاهی، ارتقای عزت نفس، معطوف شدن توجه دانشجومعلم‌ان به توانایی‌های ذهنی خویش و توسعه مکانیزم‌های یادگیری و شکیبایی در گفتگو.

الگوی کاوشگری علمی^۲: منظور اصلی این الگو، کاوشگری علمی یعنی فراهم کردن بستر لازم برای تبدیل استعدادها بالقوه دانشجومعلم‌ان و تبدیل آن به استعدادها بالفعل است. اگر استفاده از این الگو به‌طور جدی در دستور کار سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم ایران قرار گیرد، می‌تواند آثار مثبتی را به همراه داشته باشد. مهم‌ترین دستاوردها عبارت‌اند از: آموزش تفکر باز و نبود پیش‌داوری سریع، پرورش روح تعامل مستقیم بین مربی با متربی (که این خود از نشانه‌های تربیت فلسفی است)، پرورش روح و مهارت همکاری و تعامل اجتماعی، آزاداندیشی، توانایی

^۱ - memorizing

^۲ - scientific inquiry

کنترل خود و محیط، تعهد به کاوشگری علمی، علاقه‌مندی به کاوشگری و پژوهش در دانشجومعلمان و اثربخشی که آثار آن در بلندمدت به بار می‌نشیند.

الگوی کاوشگری به‌شیوهٔ معاکم قضایی^۱: به‌نظر جویس و همکاران (۲۰۰۴)، این الگو به مقدار کافی از فعالیت تحت هدایت مربی‌معلمان و آموزش مستقیم دانشجومعلمان نیاز دارد. از آنجاکه به تدریج بر میزان دانش تخصصی دانشجومعلمان اضافه می‌شود، استفاده از روش بحث گروهی و توأم با ارزیابی و پرسش و پاسخ همانند مسائل قضایی به‌منظور حصول اطمینان از دریافت موضوع بایستی در دستور کار سیاست‌گذاران نظام تربیت‌معلم ایران قرار گیرد. استفاده از این روش آثار مثبتی در درازمدت برجای می‌گذارد که اهم آثار تربیت فلسفی ناشی از کاربرد این الگو عبارت‌اند از: بازدهٔ مستقیم و عمدهٔ یادگیری، تسلط بر چارچوبی نظری برای تحلیل مسائل جاری، توانایی انجام تعامل مطلوب با دیگران، پرورش ارزش‌های کثرت‌گرایانه، حساس‌شدن به استدلال منطقی و درک راه‌حل مسائل بین فردی و فردی.

الگوی ایفای نقش^۲: الگوی ایفای نقش در مقام یک الگوی تدریس، ریشه در ابعاد فردی و اجتماعی تعلیم و تربیت دارد؛ زیرا هم درصدد کمک به دانشجومعلمان برای یافتن خود در دنیای اجتماعی و هم درصدد حل معضلات فردی با کمک گروه اجتماعی است. در واقع تعامل‌گرایی، الهام‌گرفته از مکتب پراگماتیسم است. این الگو که شاخص مناسبی برای تربیت‌معلم تعامل‌گرا در نظام تربیت‌معلم ایران محسوب می‌شود، بر تربیت معلم سودمند و عمل‌گرا اصرار دارد. سودمندی از جهت توانایی افزایش قوای ذهنی و توانایی حل مسئله (با توجه به نظر جان دیوئی) مورد توجه این الگو است. اساساً الگوی ایفای نقش، درگیرشدن ذهنی دانشجومعلمان در یک موقعیت واقعی و میل به درک مسئله و حل آن است. در این الگو، دانشجومعلمان در حضور مربی خویش به تمرین تدریس واقعی می‌پردازند، نقاط ضعف و قوت آن مشخص می‌شود و در واقع نوعی تمرین عملی- علمی و ملموس به‌شمار می‌رود. این الگو به‌عقیدهٔ جویس و

^۱ - jurisprudential inquiry

^۲ - role playing

همکاران (۲۰۰۴) نمونه پویا از رفتار انسانی را عرضه می‌کند که به‌عنوان ابزاری برای فراگیران در انجام اموری مانند کشف احساسات خود، افزایش دانش، پیش و نگرش، خودارزشی و بهبود مهارت‌هاست. برخی از نشانه‌ها و آثار تربیت فلسفی ناشی از کاربرد این روش عبارت است از: تحلیل ارزش‌ها و رفتارها، تدوین راهبردهایی عملی برای حل مسائل بین فردی و فردی بر مبنای استدلال و منطق، قابلیت سازگاری با تغییرات، تعامل‌گرایی با الهام از مکتب پراگماتیسم، افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش فرسودگی و خستگی تحصیلی و شغلی، ایجاد انگیزه درونی در دانشجومعلم، مشارکت فعال، افزایش مهارت‌های روانی- حرکتی، کسب نگرش‌های جدید و قبول ارزش‌های اجتماعی.

الگوی دریافت مفاهیم^۱: تدریس مفاهیم، زمینه را برای تحلیل فرایندهای تفکر یادگیرندگان و کمک به آنان در جهت تدوین راهبردهای مؤثرتر فراهم می‌کند (جویس و همکاران، ۲۰۰۴). ادعا این است که این الگو می‌تواند نقش مهمی در تربیت معلم فکور در نظام تربیت معلم ایران ایفا کند. از سوی دیگر، روش اجرای این کار می‌تواند در بردارنده درجات متفاوتی از مشارکت فرد، کنترل فراگیر و مطالب پیچیده باشد. علاوه بر این، راهبردهای یادگیری مفهوم، نوعی تمرین استدلال استقرایی است و نیز فرصتی را برای اصلاح راهبردهای مفهوم‌سازی یادگیرندگان فراهم می‌کنند. تربیت معلم جزءنگر اساس کار است. بالاخره اینکه راهبردهای مذکور نوعی آگاهی از چشم‌اندازهای دیگر و نوعی حساسیت نسبت به استدلال منطقی را در جریان ارتباطات و تحمل ابهام، بالاخص در تدریس مفاهیم انتزاعی، پرورش می‌دهد. تربیت معلم دارای تفکر منطقی نیز از آثار مثبت استفاده از این الگو در مراکز تربیت معلم ایران به‌شمار می‌رود؛ بنابراین، می‌توان آثار تربیتی زیر را برای این الگو برشمرد: شکیبایی در ابهام و نیز در موقعیت‌های مبهم، استدلال استقرایی، انعطاف‌پذیری مفهومی، گرایش به منطق و احساس برخورداری از قدرت عقلانی و ذهنی.

¹ - receiving concept

الگوی کاوشگری گروهی^۱: این الگو موضوعاتی از قبیل اهداف کاوش علمی، وحدت اجتماعی و یادگیری فرایندهای اجتماعی را با هم ترکیب می‌کند. تربیت معلم جامعه‌شناس تعامل‌گرا و همچنین دارای تفکر منطقی و مستدل نیز از آثار بارز استفاده از این الگو است که با تربیت معلم عمل‌گرای سودمند مورد تأیید مکتب پراگماتیسم هم داستان است. استدلال بر این است که استفاده از این الگو در نظام تربیت معلم ایران پیامدهای قابل توجهی دارد که مهم‌ترین آثار ناشی از کاربرد این الگو نیز عبارت است از: ایجاد وابستگی و صمیمیت بین افراد، آرامش در برقراری ارتباط و ابراز مکنونات، احترام به شأن دیگران، استقلال یادگیرنده، کاوشگری به‌عنوان روش زندگی، برخوردار شدن از همبستگی گروهی و قدرت تولید جمعی.

پاسخ به سؤال ۳: آثار و نشانه‌های تربیت فلسفی ناشی از به‌کارگیری روش‌های نوین یاددهی - یادگیری پیشنهادی برای بهبود نظام تربیت معلم ایران در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱. آثار و نشانه‌های تربیت فلسفی ناشی از به‌کارگیری روش‌های نوین یاددهی - یادگیری

نام الگو	آثار و نشانه‌های تربیت فلسفی
الگوی تفکر استقرایی	عزت نفس، دلیری، مانوس شدن با راهبردهای پژوهشی خلاق، قابلیت خودراهبردی، برخورداری از روح خلاقیت و نیز نگرش خلاق.
الگوی بدیعه‌پردازی	اتکا بر خوداستقلال، خویش‌آگاهی، عزت نفس، معطوف شدن توجه فرد به توانایی‌های ذهنی خویش، توسعه مکانیزم‌های یادگیری، شکیبایی در گفتگو.
الگوی یادپاری	روح و مهارت همکاری و تمایل به عمل اجتماعی، فراخ اندیشی، توانایی تحت کنترل داشتن خود و محیط، تعهد به کاوشگری علمی، علاقه‌مندی به کاوشگری و تحقیق.
الگوی کاوشگری به‌شیوه علم زیست‌شناختی	توانایی و میل اقدام اجتماعی، درک حقایق مسائل اجتماعی، همدلی، اصالت قائل شدن برای جمع، تحمل تفاوت‌ها و اختلاف‌ها، حساس شدن به استدلال منطقی در ارتباط، درک راه حل مسائل بین فردی و فردی.

¹ -group inquiry

<p>تحلیل ارزش‌ها و رفتارها، قابلیت سازگاری با تغییرات، رشد همدلی نسبت به دیگران، برخوردارشدن از اعتماد به نفس، کاهش فشار ناشی از قرارگرفتن در موقعیت اجتماعی، درک نظر دیگران، کسب اطلاعات درباره مسائل و ارزش‌های اجتماعی، آسودگی خاطر در ابراز عقاید خود و یک جو اجتماعی درهم‌تنیده.</p>	<p>الگوی کاوشگری به شیوه محاکم قضایی</p>
<p>شکلیابی در ابهام و نیز در موقعیت‌های مبهم، استدلال استقرایی، انعطاف‌پذیری مفهومی، توجه پیدا کردن نسبت به منطق، احساس برخورداری از قدرت عقلانی و ذهنی.</p>	<p>الگوی ایفای نقش</p>
<p>وابستگی و صمیمیت بین افراد، آرامش در برقراری ارتباط و ابراز مکنونات، احترام به شأن دیگران، استقلال یادگیرنده، کاوشگری به‌عنوان روش زندگی، برخوردارشدن از همبستگی گروهی و قدرت تولید جمعی.</p>	<p>الگوی دریافت مفاهیم</p>
<p>تقویت روحیه کاوشگری جمعی.</p>	<p>الگوی کاوشگری گروهی</p>

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که توضیح داده شد، تربیت فلسفی، تربیتی است که منجر به پرورش معلمانی شود که درست‌اندیشیدن، جستجوی خرد و خردمندانانه زیستن، روح و ذهن فلسفی در وجود آنان هویدا باشد. شواهد مورد بررسی توسط نویسندگان این مقاله نشان می‌دهند که توجه به تربیت فلسفی و ذهنیت فلسفی در نظام تربیت‌معلم ایران مورد توجه جدی قرار نگرفته است. بستر لازم برای تحقق الگوهای نوین مطرح‌شده با استقبال مواجه نشده است و یا به آن تصریح نشده است. ادعا این است که در نظام تربیت‌معلم ایران، مربیان نقشی تعیین‌کننده‌ای در رسیدن به این هدف مهم دارند. تأثیر عملکرد حرفه‌ای معلم نیز در روش‌های تدریسی که او به خدمت می‌گیرد، نهفته است. روش‌های آموزشی، به‌ویژه روش‌های نوین تدریس دارای چنان قدرت و اثری هستند که بذل توجه به آن‌ها و به‌کارگیری آن‌ها در حوزه آموزش و پرورش می‌تواند مربیان را در راه رسیدن به تربیت فلسفی حمایت کند. مسلم است که آشنایی آن‌ها با روش‌های نوین آموزشی و نیز تحریک و تشویق آن‌ها در به‌کارگیری این نوع روش‌ها، اصلی مسلم برای

متصدیان نظام تربیت‌معلم ایران است؛ بنابراین، شایسته‌تر آن است که سیاست‌گذاران نظام تربیت‌معلم ایران جهت نیل به این هدف مهم، پیش از هر چیز به آماده‌سازی، انگیزه‌دهی و هدایت معلمان اهتمام ورزند و همواره مسیر این حرکت را کنترل و ارزشیابی کرده و در صورت لزوم اصلاح و بازنگری کنند. به نظر می‌رسد تجدیدنظر در روش‌های یاددهی و یادگیری دانشجو معلمان در مراکز تربیت‌معلم ایران به منظور تربیت‌معلمانی با ذهن خلاق، پویا، اثربخش و از همه مهم‌تر ایجاد روح و ذهن فلسفی در ضمیر متریان مهم است که بایستی در دستور کار سیاست‌گذاران نظام تربیت‌معلم ایران قرار گیرد.



منابع و مأخذ

۱. داورپناه، ابوسعید. (۱۳۹۲). فلسفه تربیت معلم تا آرمان شهری به نام معلمان بدون مرز: جایگاه و نقش فلسفه تربیت معلم در تحول نظام آموزش و پرورش. چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه فردوسی مشهد.
۲. ————. (۱۳۹۴). سیر تحول فلسفه تربیت معلم در ایران معاصر. رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد.
۳. داورپناه، ابوسعید و غفاری، ابوالفضل. (۱۳۹۴). بررسی حقوق متقابل معلم و شاگرد از دیدگاه فلسفه تربیتی اسلام. دومین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران.
۴. داورپناه، ابوسعید و غفاری، ابوالفضل. (۱۳۷۸). فرهنگ، خرد و آزادی. تهران: انتشارات ساقی.
۵. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات ساقی.
۶. شعاری نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۷. فریره، پائولو. (۱۳۶۵). فرهنگ سکوت (آموزش محرومان). ترجمه علی شریعتمداری. تهران: چاپخش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۱۹۸۵).
۸. قاسم‌پور دهاقانی، علی و جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۳). تربیت فلسفی و روش‌های نوین آموزش و پرورش. تهران: راسخون. <http://rasekhoon.net/article/show/1035854>
۹. لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۶). رویکردی جدید به فلسفه تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۰)، ۱۱-۴۰.
۱۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات قدس رضوی.

11. Collins, C. (1998). *Philosophical inquiry in the classroom: Clearing the obstacle for teachers to build communities of inquiry. Hons Thesis. Adelaide: University of South Australia.*

12. Davarpanah, A. S; Ahanchian, M. A; Shabani Varaki, B & Kazemi, Y. (2015a). *Link the theory and practice: the critical criteria of Floden*

and Beyer educational ideas and draw the perspective of teacher education in Iran. *Teknologi Tanaman*, 12, 398-412.

13. Davarpanah, A. S.; Ahanchian, M.A.; Shabani Varaki, B & Kazemi, Y. (2015b). *Philosophy of teacher education in Iran. International Journal of Review in Life Science*, 5(10), 324-340

14. Joyce, B; Calhoun, E & Hopkins, D. (2004). *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham, Open University Press: Philadelphia.

15. King, P & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

16. Klein, M. (1991). *Approaches to curriculum theory and practices*. In: M. Klein, *The politics of curriculum decision making*. New York: State University of New York Press, Albany.

17. Knight, S & Collins, C. (2013). *Opening teachers' minds to philosophy: The crucial role of teacher education*. *Educational Philosophy and Theory*, DOI:10.1080/00131857.2013.771450

18. Kuhn, D. (1992). *Thinking as argument*. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178.

19. Leinhardt, G; McCarthy Young K & Merriman J. (1995). *Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory*, *Learning and Instruction*, 5, 401-408

20. Lipman, M. (1985). *Philosophy and the cultivation of reasoning*. *Thinking*, 5(4), 33-42.

21. Lipman, M. (1991). *Thinking in education*, New York: Cambridge University Press.

22. Lucas, J. (2000). *Aboriginal and Torres Strait Islander studies as an anti-racist strategy: Raising ethical questions*. Hons Thesis. Adelaide: University of South Australia.

23. Matthews, G. (2000). *The philosophy of childhood*. Cambridge (Mass), Harvard Univ. Press.

24. McLaren, P. (2001). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York, Longman.

25. Ornstein, C. A & Hunkins, P. F. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (2nd. Ed.). Needham Heights M.A. Allyn and Bacon.

26. Paul, R., & Elder, L. (2003). *A miniature guide for students and faculty to the foundations of analytic thinking: how to take thinking apart and what to look for when you do: Foundation for Critical Thinking*.

27. Prichard, D. (2000). *Closuer and context*. *Australasian Journal of Philosophy*, 78(2), 278-280.

28. Rorty, R. (1990). *The dangers of over-philosophication-Reply to Arcilla and Nicholson*. *Educational Theory*, 40, 1, 41-44.

