

مطالعه و تبیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در راهبردهای یاددهی-یادگیری

پروانه مهرجو*
محمد رضا سرمدی**
سعید بهشتی***

۲۰۷

ذهن

مطالعه و تبیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در راهبردهای یاددهی-یادگیری

چکیده

پژوهش حاضر با هدف کشف مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی صورت گرفته است. راهبرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن توصیفی-تحلیلی و رویکرد آن واکاوی اسناد بوده است. داده‌های پژوهش با ابزار فیش‌برداری فراهم و با استفاده از تکنیک تحلیل متن مورد تحلیل قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش در تحلیل عناصر آموزشی (معلم، شاگرد، تدریس و برنامه درسی) حاکی از آن است که معلم در این الگو نقش روشنفکر، دگرگون‌ساز و پرسشگر را ایفا کرده و شاگرد ضمن مشارکت و محتوی‌سازی و لذت‌بردن از محتوای در حال ساخت دانش و هویت خویش بوده است. تدریس در این الگو به روش حل مسئله پرسش و پاسخ، قیاس و استعاره صورت گرفته است و برنامه درسی به صورت فرایندمدار و انعطاف‌پذیر بوده است. نتایج تحلیل معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی نشان داد معرفت در این الگو به صورت سلسله‌مراتبی، نسبی و ذهنی بوده و نوع معرفت در الگوی حاضر به صورت معرفت تجربی، عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی بوده است؛ نیز مکاتب فلسفی زیربنایی الگوی بدیعه‌پردازی شامل مکاتب پراگماتیسم، طبیعت‌گرایی، اگزیستانسیالیسم و پست مدرنیسم بوده است. واژگان کلیدی: مبانی، معرفت‌شناختی، الگوی تدریس، بدیعه‌پردازی، راهبردهای یاددهی-یادگیری.

* دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد علوم تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

p_mehrjoo@yahoo.com

ms84sarmadi@gmail.com

** استاد گروه تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

*** استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی. s_beheshti@srbiau.ac.ir

تاریخ تأیید: ۹۹/۰۲/۳۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۹/۲۹

مقدمه

یونانیان در غرب حرفه جدیدی را به وجود آوردند که هیچ گونه معادلی نداشت، یعنی حرفه معلمی را تأسیس کردند. سوفسطائیان اولین گروهی بودند که به این حرفه پرداختند. در بطن این جنبش *سقراط* متفاوت بود؛ چراکه از رویکرد مبتنی بر کلام عقلانی و گفت‌وگو دفاع می‌کرد (Gootie & Tardif, 2015, p.462). قدیمی‌ترین تلاش‌ها در آموزش تفکر، به تلاش *سقراط* در بهره‌گیری از دیالکتیک و سعی او در ترویج تفکر انتقادی در میان جوانان و نوجوانان عصر او از راه گفت‌وگو باز می‌گردد؛ گفت‌وگویی که در غالب پرسش و پاسخ انجام می‌گرفت. *سقراط* از بیم خطر نسبیت‌گرایی (Relativism) سوفسطائیان زمانه‌اش جوانان را به گفت‌وگو از راه پرسش و پاسخ تشویق می‌کرد (ستاری، ۱۳۹۷، ص ۵). بالاخره *افلاطون* توانست تدریس روشنفکری و پژوهش علمی - فلسفی را پایه‌ریزی کند. اگرچه یونانیان تدریس را اختراع کردند، به گونه نظام‌مند درباره تدریس نیندیشیده‌اند (Gootie & Tardif, 2015, p.461). از سوی دیگر در بحث پدیدآیی و تکوین علم روش تدریس و آموزش به گفته برخی دانشمندان نظرات *ژان آموس کمینوس* (J. A. Comnus) مبنای علم روش تدریس و آموزش است. او که در دوره رنسانس می‌زیسته است، نظرات تربیتی خود را در اثری به نام دیداکتیک بزرگ (La Grande didactic) اعلام کرد. پس از او فیلسوفان بزرگی مثل *جان لاک* (John Locke) انگلیسی، *ژان ژاک روسو* (Jean Jack Rousseu) فرانسوی، *هانری پستالوزی* (Heinrich Pestalozzi)، *فردریک هربارت* (Friedrich Herbart) و *فردریک فروبل* (Friedrich Frobel) و پیروان آنها نقش بسزایی در پایه‌گذاری روش‌های جدید آموزش و پرورش داشته‌اند (صفوی، ۱۳۹۷، ص ۷۰).

به علاوه قرن بیست و یکم قرن دانایی یا عصر اطلاعات است. دانایی از ویژگی‌های برجسته ملت‌ها به شمار می‌رود. این حجم گسترده اطلاعات جامعه امروز را در آستانه

ورود به مرحله‌ای قرار داده است که در آن آموزش، اطلاعات و دانش محورهای اصلی پیشرفت جامعه خواهند بود (فرج‌اللهی، ۱۳۹۳، ص ۱۱). این در حالی است که لزوم تغییر در عرصه‌های مختلف آموزش و یادگیری به جهت سازماندهی و تحلیل اطلاعات، کاملاً محسوس است.

سازماندهی، تحلیل و فرضیه‌سازی در عرصه اجرای الگوی تدریس بدیعه‌پردازی نقش محوری و اساسی ایفا می‌کند. الگوی تدریس بدیعه‌پردازی نحوه اندیشیدن با تفکر استعاری را آموزش می‌دهد که به آن نوآفرینی فکری (Synectics) نیز می‌گویند (آقازاده، ۱۳۹۲، ص ۳۹۲). مهم‌ترین اصل در بدیعه‌پردازی استفاده از قیاس‌هاست. قیاس در لغت به معنای دو چیز را با هم سنجیدن و اندازه‌گرفتن دو چیز است (شعبانی، ۱۳۹۸، ص ۳۶۴). استعاره در این الگو به معنای جایگزین کردن یکی به جای دیگری به منظور درک و فهم پدیده‌های موجود و برقراری نوعی ارتباط مبتنی بر شباهت است که مقایسه یک مفهوم با مفهوم دیگر را میسر می‌کند (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۷، ص ۱۰۲).

از سوی دیگر چون هدف از نگارش مقاله شناخت مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی بوده است، ارائه تعریف مبانی ضروری به نظر می‌رسد. مبانی گزاره‌های خبری هستند که عموماً از دانش‌های دیگر وام گرفته می‌شوند و اهداف، اصول، مراحل، ساحت‌ها و موانع و روش‌های تعلیم و تربیت را می‌توان مطلقاً از آن استخراج کرد (فتحعلی‌خانی، ۱۳۹۰، ص ۸۸).

یادگیری یکی از اهداف و مؤلفه‌های مهم در امر تدریس محسوب می‌شود. از چشم‌انداز فلسفی یادگیری را می‌توان در بحث‌های مربوط به معرفت‌شناسی دنبال کرد و پرسش‌هایی مثل «چگونه می‌توان چیزی را شناخت»، «چگونه دانش و تجربه جدیدی را می‌توان کسب کرد» و «منبع شناخت چیست» مطرح می‌شود (کدیور، ۱۳۹۷، ص ۲۴).

با وجود این هر کدام از ابزارهای کسب معرفت، سطحی خاص از نیازهای علمی و شناختی انسان را برآورده می‌سازند و آن را پوشش می‌دهند. هر کدام از ابزارها به تناسب جایگاهی که در معرفت‌شناسی انسان دارند، هر کدام مسئولیت تولید یا تأمین

بخشی از شناخت بشری را بر عهده دارند (رهنمایی، ۱۳۹۷، ص ۴۲). بنابراین می‌توان در تعریف معرفت‌شناسی گفت دانشی است که درباره معرفت‌های انسان و ارزشیابی انواع آنها و تعیین معیار صدق و کذب آنها بحث می‌کند (حسین‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۱۷).

به علاوه در روان‌شناسی شناختی معتقدیم نظریه و عمل مکمل یکدیگرند و هدف هر دو بهبود فرایند یاددهی- یادگیری است. بدون شک هیچ کدام از این دو عامل به‌تنهایی کافی نیست (کدیور، ۱۳۹۷، ص ۲۴). مطالعه حاضر فراهم‌کننده چهارچوب‌هایی است که با توجه به آنها می‌توان تصمیمات آموزشی را اتخاذ کرد. نظام آموزشی در سطوح مختلف عمومی و عالی اغلب شاهد کیفیت پایین و عدم تناسب کافی آموزش با نیازها و تنوع استعدادها، فراگیران، عدم آگاهی معلمان با مبانی فلسفی الگوهای جدید پرورش‌دهنده خلاقیت و نوآفرینی و تفکر انتقادی است. همگی این عوامل پژوهش در حوزه مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی را به صورت یک الزام و ضرورت اساسی نمایان می‌کند. شناخت مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی برای روشن شدن ماهیت و تطابق این علم با واقعیت نقش اساسی را ایفا می‌کند؛ از سوی دیگر در فلسفه تعلیم و تربیت بسته به مبانی معرفت‌شناختی مورد نظر باید در باب درستی و خطای گزاره‌های تربیتی یا حقیقت و بطلان آنها داوری کرد و درست را از نادرست و حقیقت را از باطل شناخت (رهنمایی، ۱۳۹۷، ص ۵۰).

پژوهش در حوزه الگوی بدیعه‌پردازی سبب تحول و توسعه الگوی مذکور و ارتقای آگاهی معلمان در زمینه مبانی معرفت‌شناختی خواهد شد. در این چشم‌انداز گامی متفاوت و اقدامی منعطف به سوی تحکیم فرایند یادگیری در عرصه عمل برداشته خواهد شد. به علاوه پژوهش‌هایی که تا کنون در حوزه تدریس صورت گرفته، دامنه وسیع و متعدد دارند. آنچه در پژوهش پیش رو مد نظر است، مطالعاتی است که به مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی اختصاص دارد.

پژوهش یزدانی (۱۳۹۴) نشان داد استفاده تلفیقی از دو روش بدیعه‌پردازی و استقرای نگاره کلمه تأثیر مثبت در میزان یادگیری زبان انگلیسی داشته است. نتایج

پژوهش *آزمایش‌کنندگرو* (۱۳۹۵) نشان داد کل متن قرآن از روش‌های ترکیبی آموزش، بدیعه‌پردازی و نوآفرینی استفاده شده بود. پژوهش *یوسفی* (۱۳۹۵) تأثیر مثبت الگوی مذکور را بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان نشان داد. پژوهش *رفیعی/افوسی* و *ملکشاهی* (۱۳۹۶) نشان داد کاربرد الگوی بدیعه‌پردازی سبب افزایش ظرفیت مشکل‌گشایی و گسترش ایده‌های جدید شده بود؛ نیز نتایج پژوهش *رفیعی* و *همکاران* (۱۳۹۶) نشان داد کاربرد الگوی تدریس مذکور خلاقیت، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در درس انشا افزایش داده بود. مداخله آموزش روش تدریس بدیعه‌پردازی باعث افزایش میزان تفکر فلسفی در دانش‌آموزان شد (ر.ک: *میرزایی*، ۱۳۹۷). کاربرد این الگو همچنین تفاوت معناداری را در میزان یادگیری و یادداری نسبت به سایر الگوهای سنتی در بین دانش‌آموزان نشان داد (ر.ک: *سلمانی‌زاده*، ۱۳۹۷). پژوهش *حسینی* و *همکاران* (۱۳۹۷) درباره مفهوم استعاره و کارکرد آن در حوزه زبان و اقتضانات آن در تعلیم و تربیت صورت گرفت و نتایج آن بود جایگاه و کارکرد مفهوم استعاره امروزه به عنوان توضیح‌دهنده فرایندهای شناختی و تربیتی ارتقا یافته است. پژوهش اخیر نشان داد استعاره به عنوان یک مکانیسم شناختی ذهن در تعلیم و تربیت حائز اهمیت بسیاری است. پژوهش *حبیبی کلایر* و *همکاران* (۱۳۹۸) با عنوان تأثیر الگوی تدریس بدیعه‌پردازی و الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای بر بهبود تفکر خلاق دانش‌آموزان صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد الگوی تدریس بدیعه‌پردازی و چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای بر تفکر خلاق دانش‌آموزان تأثیر دارد. در پژوهشی (*Bisrat, Abel, Salome, Michael and Sade, 2018, pp.3494-3499*) مشخص گردید روش تدریس بدیعه‌پردازی به عنوان یک رویکرد جدید می‌تواند باعث افزایش و بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان شود. در پژوهش دیگری (*Suratno, Komaria, Yushardi, Dafik, and Wicaksono, 2019, pp.133-150*) نشان دادند که الگوی تدریس بدیعه‌پردازی می‌تواند بر تفکر خلاق و مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و باعث افزایش تفکر خلاق و مهارت‌های فراشناختی

شود.

با تأملی در پژوهش‌های انجام‌یافته و عناوین و نتایج آنها لزوم انجام پژوهش حاضر با تأکید بیشتری احساس می‌شود. علی‌رغم پژوهش‌های فراوانی که درباره الگوی تدریس بدیعه‌پردازی صورت گرفته است، پرداختن به مبانی فلسفی یا معرفت‌شناختی این الگو همچنان به صورت یک چالش قابل توجه باقی مانده است؛ از این رو شناسایی مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی می‌تواند کمیت و کیفیت تفکر و یادگیری شاگردان، عملکرد و آگاهی معلمان، کنترل و سازماندهی وضعیت یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

پی‌جویی‌ها و تتبعات نگارندگان مقاله در منابع نشان‌دهنده آن است که بیشتر پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزه روش تدریس بدیعه‌پردازی عنایت ویژه به بخش‌های عملی و اجرایی تدریس داشته‌اند و از تتبع و تحقیق در بخش‌های فلسفی به‌ویژه مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی غفلت کرده‌اند؛ لذا پژوهش حاضر گامی متفاوت و برجسته در جهت شناخت و تعیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی محسوب می‌شود.

در این راستا نخست به معرفی اجمالی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی پرداخته شده، سپس کوشش به عمل می‌آید شماری از مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس حاضر با عنایت به منابع مختلف استخراج و به گونه منسجم تدوین و دسته‌بندی و تحلیل گردد؛ از این رو با توجه به اهمیت شناخت مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در فرایند یاددهی - یادگیری و عدم پژوهش در این زمینه، مقاله حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در راهبردهای یاددهی - یادگیری چیست؟

در پژوهش حاضر کلیه اسناد و مدارک مرتبط با موضوع پژوهش گردآوری و در راستای سؤال پژوهش بررسی گردید؛ از این رو روش انجام پژوهش تحلیلی - اسنادی بوده است. در پژوهش اسناد سعی می‌شود علاوه بر تشریح به تبیین دلایل چگونگی بودن

وضعیت مسئله و ابعاد آن، کلیه اسناد و مدارک موجود با موضوع به منظور پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش مورد استفاده قرار گیرد (Bast, 2000).

از این رو در قسمت توصیفی بعد از مطالعه منابع به گزینش و دسته‌بندی مطالب با ویژگی‌های مربوط بودن، دقیق بودن و بروز بودن پرداخته شد. فیش‌های جمع‌آوری شده جهت دستیابی به پاسخ سؤال پژوهش سازماندهی شد. با توجه به اینکه پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی است، جامعه آماری و فرضیه در آن وجود ندارد. اصلی‌ترین روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در این نوع پژوهش تحلیل متن است که برای کشف اطلاعات از داده‌های ساخت‌یافته‌ای که در متن جمع‌آوری می‌شوند، به کار می‌رود.

الف) معرفی عناصر آموزشی در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

الگوی تدریس بدیعه‌پردازی جز الگوهای تدریس خانواده اطلاعات‌پردازی می‌باشد. هدف عمده آموزش در این خانواده کمک به دانش‌آموز در امر کسب اطلاعات و پردازش آنهاست (صفوی، ۱۳۹۷، ص ۱۹۸). توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات و تولید مفهوم یکی از مهارت‌های بنیادین تفکر است در الگوهای آموزشی خبرپردازی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که چگونه اطلاعات مورد نیاز خود را بیابند، سازماندهی کنند و در نهایت فرضیه‌ها را آزمون کنند (درتاج و کردنوقایی، ۱۳۹۶، ص ۱۰۶). یکی از دانش‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان دانش مربوط به یادگیری (Knowledge about Learning) است. دانش یادگیری به معلم کمک می‌کند شرایط، ماهیت، روش‌ها و فنون یادگیری را بفهمد و در بهتر یادگرفتن مطالب به یادگیرندگان خود کمک کند. معلمان موفق درک کاملی از این فرایند دارند (سیف، ۱۳۹۸، ص ۴۳).

الگوی بدیعه‌پردازی را ویلیام گوردون (Gordon) و دستیارانش (۱۹۶۱) طراحی کرده‌اند که شیوه‌ای لذت‌بخش برای پرورش تفکر خلاق است. گوردون اولین بار از این روش در تشکیل گروه‌های خلاقیت در سازمان‌های صنعتی استفاده کرد. او برای انطباق با شرایط دانش‌آموزان مدارس در روش بدیعه‌پردازی تغییراتی ایجاد کرده است. دانش‌آموزان در تمرین با قیاس‌ها آن قدر بازی می‌کنند تا این کار برایشان امری عادی

شود. آن‌گاه از قیاس‌های خود برای مواجه‌شدن با مشکلات یا تنظیم دیدگاه‌های جدید بهره می‌گیرند (جوینس و دیگران، ۱۳۹۵، ص ۱۱۶). الگوی تدریس بدیعه‌پردازی به نحوی تدوین شده است که یادگیرنده را اندکی به دنیای غیر منطقی یا دور از منطق رهنمون می‌سازد؛ یعنی به دنیایی که کمتر در آن قید و بند و منطق راه‌ها را سد می‌کند. در آنجا فرصتی ایجاد می‌شود یادگیرنده راه‌های جدید درک و فهم اشیا، مسائل، مفاهیم، رخدادها و غیره را دریابد (آقازاده، ۱۳۹۲، ص ۳۹۲). به علاوه هدف این روش افزایش تفکر خلاق و مشکل‌گشایی در مواقع خاص، برهم‌زدن سنت‌های متداول و گسترش افق‌های فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان است. معلم سؤالاتی از دانش‌آموزان می‌پرسد، ولی پاسخ دانش‌آموزان کاملاً باز است و معلم باید کمک کند دانش‌آموزان تفکر خود را بسط دهند (خورشیدی، ۱۳۹۷، ص ۳۴۴).

از مزایای الگوی بدیعه‌پردازی آن است که می‌تواند در زمان کوتاه به نظرات درباره مفاهیم و مسائل وسعت بخشد و به‌آسانی با دیگر الگوها ترکیب شود و با آن مفاهیم کشف‌شده در خانواده الگوهای پردازش اطلاعات گسترش یابد. فایده دیگر آن است که شاگردان می‌توانند افزایش مهارت خود را در نحوه استفاده از آن ملاحظه کرده، راه ورود به یک سبک استعاره‌ای را به‌طور کامل و به‌آسانی فراگیرند (جوینس، ویل و کالهن، ۲۰۱۵، ص ۲۲۶).

خلاقیت در این الگو به وسیله فعالیت استعاری (Metaphoric) شکل می‌گیرد. جریان خلاقیت در خلال این جایگزینی‌ها روی می‌دهد (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۷، ص ۱۰۲). بنابراین فعالیت استعاری به دانش‌شاگردان بستگی دارد و از آن نشئت می‌گیرد و به آنها کمک می‌کند نظریات ناشی از محتوای آشنا را به نظریات موجود در محتوای جدید ارتباط دهند، یا محتوای آشنا را از چشم‌اندازی نو بنگرند. پس روش‌های بدیعه‌پردازی با استفاده از فعالیت استعاری برای آن تدوین یافته‌اند تا ساختنی به وجود آورند که اشخاص به وسیله آن بتوانند خود را برای ایجاد تخیل و بصیرت در فعالیت‌های روزانه رها سازند.

با وجود این از سه نوع قیاس به عنوان پایه تمرین‌های بدیعه‌پردازی استفاده می‌شود: ۱- قیاس شخصی؛ ۲- قیاس مستقیم؛ ۳- تعارض دو جبهه‌ای یا فشرده (جویس و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۲۱۶).

انجام‌دادن قیاس شخصی نیاز به این دارد که دانش‌آموزان با ایده یا شیئی که مورد قیاس قرار می‌گیرد، احساس مؤانست یا همدلی کنند؛ دانش‌آموزان باید احساس کنند بخشی از عناصر مسئله می‌شوند. همدلی یا همانندسازی ممکن است با یک شخص، حیوان یا شیء غیر زنده انجام پذیرد؛ مثلاً از دانش‌آموز می‌خواهند خود را مانند موتور یک ماشین در نظر بگیرد و احساس خود را در این باره بیان کند؛ وقتی به عنوان یک موتور ماشین باشد و هر روز صبح استارت زده شود، چه احساسی به او دست می‌دهد؟ (آقازاده، ۱۳۹۲، ص ۳۹۶). قیاس شخصی مستلزم خالی‌شدن فرد از وجود خویش هنگام انتقال خود به داخل فضا یا شیء دیگر است. هرچه فاصله مفهومی با خالی‌ساختن فرد از خویش بیشتر شود، احتمال تازگی قیاس و نوآوری و خلق شاگردان بیشتر می‌شود (جویس و دیگران، ۱۳۹۵، ص ۲۱۷).

قیاس مستقیم مقایسه ساده دو موجود یا مفهوم است. در این مقایسه لزوماً نیاز به همسانی تمام جهات نیست. کارکرد آن به سادگی پس و پیش کردن شرایط یک موضوع، یک موقعیت واقعی دارای مسئله با موقعیت دیگران است. تا نظری جدید از یک نظر یا مسئله‌ای ارائه شود. این عمل با همانندسازی با شخص، حیوان یا موجود غیر زنده انجام می‌شود (همان، ص ۲۱۸).

به نظر گوردون تعارض فشرده گسترده‌ترین بخش راجع به یک موضوع را نشان می‌دهد و نتیجه توانمندی یادگیرنده در پرداختن به یک موضوع واحد است (آقازاده، ۱۳۹۲، ص ۳۹۲). تعارض فشرده معمولاً توصیفی دوکلمه‌ای به نظر مخالف از یک موضوع است. از نظر گوردون تعارض فشرده وسیع‌ترین بینش را درون موضوعی جدید به وجود می‌آورد. در این راستا تعارض فشرده بازتاب توانایی شاگرد برای به‌هم‌پیوستن دو چهارچوب ذهنی دآوری در ارتباط با موضوعی منفرد است؛ بنابراین

هرچه فاصله بین چهارچوب‌های ذهنی داوری بیشتر باشد، انعطاف‌پذیری ذهنی بیشتر است (جویس و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۲۱۸).

گفتنی است سه نوع استعاره مذکور پایه توالی فعالیت‌های این الگوی تدریس را تشکیل می‌دهند و از آنها می‌توان به طور مجزا و نیز در گروه‌ها برای آمادگی و شروع فرایند خلاقیت یا مشکل‌گشایی، به عنوان بسط تمرین‌ها، استفاده کرد؛ به تعبیر دیگر بسط تمرین‌ها تجربه با سه نوع فعالیت استعاره‌ای مذکور را فراهم می‌کند؛ ولی به موقعیت مسئله‌ای خاص مربوط نمی‌شود و تابع مراحل متوالی نیست. آنها به شاگردان فرایند تفکر استعاره‌ای را می‌آموزند. این آموزش پیش از خواستن از شاگردان در استفاده از استعاره برای حل یک مسئله، خلق یک طرح، یا کشف یک مفهوم است (همان، ص ۲۱۹). این روش به صورتی است که در آن شخص مفهوم آشنایی را با موقعیت‌های گوناگون به موارد دیگر تشبیه و بین آنها ارتباط برقرار می‌کند و در ضمن انواع ارتباط جست‌وجو و کشف می‌گردد. در جریان این الگو نقش معلم هدایت دانش‌آموزان برای انجام قیاس‌های مستقیم و شخصی است. ممکن است در ابتدای فعالیت، دانش‌آموزان با مشکل روبه‌رو شوند. در این صورت معلم نمونه‌ای را بیان می‌کند و به راهنمایی آنها می‌پردازد.

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای روش بدیعه‌پردازی تقویت مهارت حل مسئله در فراگیرندگان است؛ زیرا آنان رویدادها را از زوایای گوناگون مشاهده می‌کنند و برای مقابله با مشکلات قدرت خلاقانه‌ای به دست می‌آورند؛ در نتیجه یک نظام فکری منسجم را با شناخت کامل ارتباطات عناصر و مفاهیم درک می‌کنند. در ردیف روش می‌توان قصه‌های تاریخی را از گذشته خیلی دور خارج کرد و با تفکر خلاقانه به کمک خیال به زمان حال مرتبط کرد تا احساس همگرایی با شخصیت ستوده‌شده در داستان نزدیک گردد. در این روش همچنین به جای انتقال محتوا در حافظه دانش‌آموز و احساس تنفر از زحمت حفظ محتوا فراگیران می‌توانند شاهد محتواسازی خود باشند و از تولید دانش خود لذت ببرند. به علاوه محیط کلاس باید به درخواست‌های متنوع شخص

فراگیر پاسخ دهد. در این روش می‌توان از انواع استعدادها و علایق فراگیران بهره برد و زمینه شکوفایی و تقویت آنها و زمینه فعالیت‌های فوق برنامه از جمله برگزاری نمایشگاه را فراهم نمود. از همه برتر اینکه آثار جاودانه‌ای را برای او خلق می‌کند تا یادگیری از عمق و دوام بیشتری برخوردار شود.

از مهم‌ترین فواید این روش ارزشیابی مستمر و غیر محسوس است که آموزگار در هر مرحله از فرایند تدریس می‌تواند ضعف‌های موجود را پی ببرد و برای رفع و یا جبران آن تلاش کند. در آموزش خلاقیت باید در تدریس و آموزش، تمام دروس علاوه بر تفکر همگرا، تفکر واگرا نیز مد نظر معلم باشد. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود عقاید و راه حل‌های خود را، هرچند عجیب و غیر منتظره باشند، بیان کند. معلم باید تلاش کند اعتماد به نفس، نوآوری، آزاداندیشی و نظایر آن را پرورش دهد. باید به دانش‌آموزان یاد داد مطالب کتاب‌های درسی الزاماً صحیح و غیر قابل تغییر نیستند و هر عقیده یا نظریه جدیدی که بهتر از عقاید قبلی باشد، می‌تواند جای آنها را بگیرد (کریمی، ۱۳۹۷، ص ۲۶۷).

<p>نقش معلم</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱- هدایت دانش‌آموزان ۲- روشنفکر و دگرگون‌ساز ۳- ارزشیابی مستمر و غیر محسوس ۴- رفتار محبت آمیز و مهربان ۵- پرسشگر سوالات همگرا و واگرا 	<p>تدریس</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱- پی‌بردن معلم به ضعف‌های موجود ۲- تلاش برای جبران و رفع نقص‌ها ۳- تدریس منجر به افزایش خلاقیت در افراد ۴- محتوی درسی از قصه‌های خیلی دور اخذ و مرتبط به زمان حال ۵- به صورت فردی و گروهی در همه کلاس‌ها و دروس
<p>عناصر آموزشی در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی</p>	
<p>نقش شاگرد</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱- کشف انواع ارتباط‌ها بین موقعیت‌ها ۲- محتواسازی به جای حفظ محتوی درسی ۳- لذت بردن از تولید دانش ۴- کارکردن با انواع قیاس‌ها و انجام مقایسه 	<p>برنامه درسی</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱- برنامه درسی فرایندمدار و انعطاف پذیر ۲- پاسخ به درخواست‌های متنوع شاگردان ۳- فراهم کردن زمینه شکوفایی استعدادها و علایق شاگردان ۴- برگزاری فعالیت‌های فوق برنامه و نمایشگاه

جدول ۱- عناصر آموزشی در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

ب) مراحل اجرا و شیوه ارزشیابی در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

دو شیوه مشخص در اجرای روش بدیعه‌پردازی وجود دارد. اولین راهبرد بر آن است به مسائل و نظریات آشنا در پرتو خلاقیت و بینشی تازه نگاه کند (شعبانی، ۱۳۹۸، ص ۳۶۸). در این شیوه (آشنا را غریب‌ساختن) به دانش‌آموزان کمک می‌کند مسائل و تجارب قبلی را با خلاقیت بیشتر و تازه‌تر ببینند. از این راهبرد بیشتر برای تدریس درس انشا استفاده می‌شود (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۷، ص ۱۰۳). دومین راهبرد (غریب را آشنا‌ساختن) بر آن است عقاید جدید ناآشنا را معنادارتر کند و بیشتر برای تدریس دروس علوم اجتماعی، تاریخ، جغرافیا و علوم تجربی به کار می‌رود (همان). هرچند هر دو راهبرد از سه نوع قیاس (شخصی، مستقیم و فشرده) استفاده می‌کنند، هدف‌ها و مراحل آموزش آنها یکسان نیست.

راهبرد اول (آشنا را غریب ساختن)	راهبرد دوم (غریب را آشنا ساختن)
۱. توصیف وضعیت موجود	۱. داده‌های واقعی
۲. قیاس مستقیم	۲. قیاس مستقیم
۳. قیاس شخصی	۳. قیاس شخصی
۴. تعارض فشرده	۴. مقایسه قیاس‌ها
۵. قیاس مستقیم	۵. توضیح تفاوت‌ها
۶. بررسی مجدد تکلیف	۶. اکتشاف
	۷. قیاس زایی

جدول ۲- مقایسه دو راهبرد اجرای روش تدریس بدیعه‌پردازی (محقق‌ساخته)

تفاوت عمده دو روش ذکرشده (جدول ۲) در استفاده آنها از قیاس‌هاست. دانش‌آموزان در راهبرد اول بدون محدودیت‌های منطقی از قیاس‌های مختلف می‌گذرند، تا فاصله مفهومی زیاد و تخیل هرچه بیشتر بارور گردد؛ اما در راهبرد دوم آنها سعی می‌کنند دو ایده، دو مفهوم یا موضوع را به هم ربط دهند و در حال عبور از قیاس‌ها رابطه‌ها را نیز معین کنند (شعبانی، ۱۳۹۸، ص ۳۷۴).

نکته قابل تأمل در مبحث ارزشیابی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی آن است که تاکنون به شیوه خاص ارزشیابی در کتب و مقالات علمی اشاره مستقیم نشده است؛ اما آنچه را نویسندگان مقاله با کاوش در مثال‌ها و نمونه‌های تدریس در کتب و مقالات مختلف به آن دست یافته‌اند، شامل موارد ذیل است؛ برای مثال در اجرای راهبرد اول بدیعه‌پردازی به نظر می‌رسد، در تمام مراحل اجرا، معلم به عنوان ارزشیاب ماهر البته به شیوه نامحسوس ایفای نقش می‌کند. آنجا که از شاگردان می‌خواهد فهرستی کوتاه از جملات را تهیه نمایند و با طرح پرسش‌های متوالی سعی می‌کند آنها مطالب بیشتری درباره موضوع ارائه کنند. همزمان با این مرحله به صورت بالقوه به ارزشیابی تشخیصی از میزان آموخته‌های قبلی شاگردان خود می‌پردازد.

در مرحله قیاس مستقیم هنگامی که معلم توصیف‌های شاگردان را روی تخته می‌نویسد و با طرح سؤالاتی می‌خواهد قیاس خود را انتخاب کند، نیز ارزشیابی تشخیصی به‌ویژه ارزشیابی تکوینی را اجرا می‌کند. در مرحله تعارض فشرده هنگامی که معلم پاسخ‌های شاگردان را روی تخته می‌نویسد و از آنها می‌خواهد عجیب‌ترین نوع تضاد را انتخاب کند، نیز به ارزشیابی تکوینی حین تدریس می‌پردازد. در مرحله آخر که بررسی مجدد تکلیف نام دارد، به نظر می‌رسد مهم‌ترین کارکرد این مرحله ارزشیابی نهایی از شاگردان باشد؛ چراکه معلم در این مرحله شاگردان را به انجام مقایسه‌ها و بازگشتن به مسئله وادار می‌کند. معلم از شاگردان می‌خواهد به موضوع اصلی و اولیه درس برگردند و هر کدام با توجه به مراحل قیاسی که طی کردند، به توصیف مسئله اصلی به صورت انشا بپردازند. معلم بعد از اتمام زمان داده‌شده به منظور ارزشیابی، به صورت تصادفی چند نفر از شاگردان را صدا می‌زند تا انشای خود را بخوانند.

در این نوع ارزشیابی هدف ضمن یادگیری، تقویت مهارت‌های خواندن، نوشتن، همبستگی گروهی، بسط تفکر و مشارکت اندیشه‌های مختلف (حتی کم‌روترین شاگرد) بوده است و در حیطه‌های شناختی بلوم (Blom) به تقویت مراحل تحلیل، ترکیب و ارزشیابی در دانش‌آموزان تأکید بیشتری دارد. برهم‌زدن سنت‌های متداول در آموزش و

گسترش افق‌های فکری فردی - اجتماعی دانش‌آموزان از دیگر موارد مورد تأکید این الگو می‌باشد؛ بنابراین در تمامی مراحل اجرا و ارزشیابی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی نیازمند معلمی خبره و رهبری کارآمد و ارزیابی‌کننده مستمر می‌باشیم.

در این مرحله از تحلیل برای روشن‌شدن مسیر لازم است به مباحثی چون رابطه رویکردهای یاددهی - یادگیری با معرفت‌شناسی، تأثیر معرفت‌شناسی بر ابعاد تعلیم و تربیت و انواع معرفت پرداخت و سپس به مباحث معرفت نسبی یا مطلق، عینی یا ذهنی و نوع معرفت و مکاتب زیربنایی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی اشاره گردد.

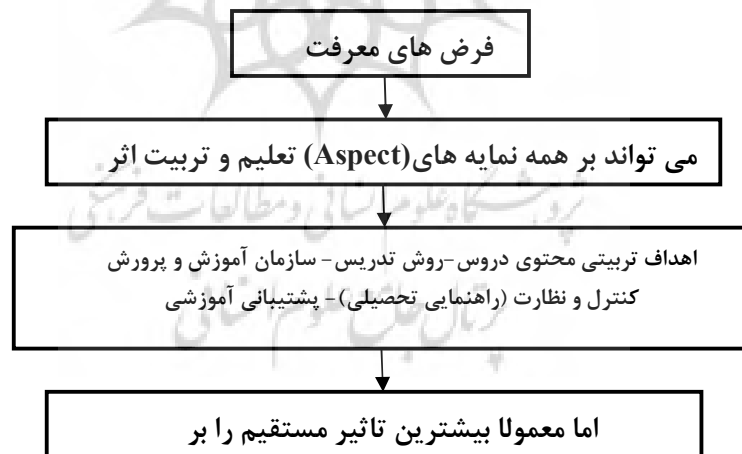
رابطه رویکردهای یاددهی - یادگیری با معرفت‌شناسی

رویکردهای یاددهی - یادگیری متأثر از معرفت‌شناسی‌ها هستند؛ اینکه چگونه یاد می‌گیریم، آیا بین دانستن و یادگیری تفاوت اندکی وجود دارد؟ این پرسش ما را در ناخودآگاه ذهن به این سؤال کلی هدایت می‌کند که چگونه یاد می‌گیریم؟ چطور می‌توان بر نحوه یادگیری شاگردان و بر آنچه یادگیری مؤثر می‌نامند، تأثیر گذاشت. از نظر تاریخی، معرفت‌شناسی همگام با یاددهی و یادگیری رشد می‌کند. آنچه روش نامیده می‌شود، از تاریخ سومری تا آغاز نظام مدرسه‌ای، از پادشاهی میانه تا دوران طلایی عصر آهن و روم، از قرون وسطی تا رنسانس و نهضت علمی و عصر روشنگری حتی تا دوران جدید وجود داشته است. در مراحل ابتدایی روش‌های یاددهی - یادگیری مبتنی بر روش‌های حفظ، تمرین یا تقلید متداول بود؛ ولی در دوران رنسانس با افکار ویوز، راموس و کمنیوس بر قیاس تأکید شد. روسو و بیکن در عصر روشنگری بر فعالیت محوری به‌خصوص منطق استقرایی تأکید داشتند. در دوره جدید با ورود روان‌شناسی‌ها و آموزش و پرورش نوین بر مؤلفه‌های انگیزش، فردی‌کردن آموزش، آمادگی و تجربه‌گرایی از نوع تجربه‌گرایی دیویی تأکید شد.

روش‌های جدید ملازم با معرفت‌شناسی جدید است. این معرفت‌شناسی جدید زمانی که منطق استقرایی رئالیسم علمی اهمیتی برابر منطق قیاسی قدیمی‌ترین ارسطو پیدا کرد، پدیدار شد. روش‌های جدید متضمن واکنش به روش‌های قدیمی‌تر است.

روش‌های سرکوبگر برای مدت طولانی بر تعلیم و تربیت نفوذ داشتند. در تعاریف جدید روش مربی مهم‌ترین رکن است. با کمی دقت در بررسی آرای مربوط به روش، متوجه می‌شویم این فرض معرفت‌شناسی است که اجازه می‌دهد چه روشی اتخاذ شود؛ مثلاً اگر فرض معرفت‌شناسی معلم مخالف آزادی انتخاب شاگرد باشد، این فرض را مبنا قرار می‌دهد که «اگر دانش‌آموزان به خودشان وا گذاشته شوند، به سوی شناسایی ایده‌های دور از دسترس کشانده می‌شوند». یا اگر فرض معرفت‌شناسی معلم موافق آزادی انتخاب شاگرد باشد، این امر را مبنا قرار می‌دهد که باید به دانش‌آموزان اجازه داد آنچه را باید یاد بگیرند، خود انتخاب کنند؛ پس در فرض‌های معرفت‌شناسی معلم مفاهیمی بر مبنای روش نهفته است. احتمالات متعددی را می‌توان در خصوص مطابقت فرض معرفت‌شناسی و روش‌شناسی بررسی کرد؛ ولی همه آنها مؤید این نکته اساسی هستند که فرض معرفت‌شناسی است که روش را تعیین می‌کند (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۲۰).

ج) تأثیر معرفت‌شناسی بر تعلیم و تربیت



شکل ۳. تأثیر معرفت‌شناسی بر تعلیم و تربیت (خلیلی شورینی، ۱۳۸۸، ص ۱۳۷)
برای معلم یکی از مهم‌ترین موارد در زمینه معرفت‌شناسی تمیز میان انواع مختلف

معرفت است. در پاسخ به این پرسش که انواع معرفت کدام است، می‌توان به معرفت الهامی یا وحیانی (Revealed Knowledge)، معرفت شهودی (Intuitive Knowledge)، معرفت عقلانی (Rational Knowledge)، معرفت تجربی (Empirical Knowledge) و معرفت اجتهادی (Knowledge Authoritative) اشاره کرد. در همین راستا به ابزارهایی چون حواس، استدلال (قیاس برهانی)، استقراء، تجربه، کشف و شهود و وحی و الهام می‌توان به عنوان ابزارهای معرفت ذکر کرد. در نتیجه می‌توان گفت آدمی منابع و ابزارهای شناخت متعددی در اختیار دارد که به نوعی مکمل یکدیگرند. انسان برای شناخت هماهنگ و جامع واقعیات و حقایق جهان باید از همه آنها بهره ببرد و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری دست برداشت. معرفت راه‌ها و ابزارهای گوناگونی دارد: حس، عقل، وحی، الهام، شهود و مکاشفه، تجربه دینی و مرجعیت (Authority). مرجعیت یعنی استناد به اقوال و آرای صاحب‌نظران؛ به عبارت دیگر مرجعیت عبارت است از اینکه برای تصدیق قضیه‌ای به قول کسی که صلاحیت دارد، استناد شود؛ مثلاً برای قضیه صدق قوانین شیمی به آرای شیمی‌دان برجسته‌ای تمسک شود و... (حسین‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۱۰۸).

د) معرفت نسبی - مطلق یا ذهنی - عینی در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

پرسشی که در این مرحله از تحلیل به ذهن می‌رسد، آن است که معرفت در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی نسبی است یا مطلق؟ عینی است یا ذهنی؟ نوع معرفتی که در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی تشکیل می‌شود، از کدام نوع است؟ در همین راستا در مطالعه مبانی معرفت‌شناختی الگوی حاضر سؤال دیگر آن است مکاتب فلسفی پشتیبان‌کننده الگوی تدریس بدیعه‌پردازی کدام است؟

در تحلیل مبانی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی مشخص شد از عنصر قیاس در این الگو به طور مداوم استفاده می‌شود (قیاس شخصی، قیاس مستقیم و قیاس فشرده). این قیاس‌ها در زمینه بسط تفکر به دانش‌آموزان کمک می‌کند. دانش‌آموزان در بین هم‌کلاسی‌هایشان بر حسب کمکی که در جریان شکل‌گیری معرفت به دیگران می‌کنند، ارزشمند می‌شوند؛ به

عبارتی دانش‌های آنها بر حسب شایستگی‌های تفکری که در تعاملات اجتماعی از خود نشان می‌دهند، پایه منزلت اجتماعی قرار می‌گیرد. می‌دانیم دانش‌های افراد بر حسب وضع وجودی آنها پیوسته در حال تغییر و تحول است و یک وضع دانشی از پیش تعیین‌شده و دارای سطوح خاص را نمی‌توان برای همه افراد و گروه‌ها متصور شد؛ از این رو دانش و معرفتی که هر یک از دانش‌آموزان به کلاس درس بدیعه‌پردازی می‌آورند، متفاوت و تحت تأثیر شرایط، احساسات، ادراکات و نگرش‌های مختلف دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. بنابراین دانش و ۲۲۳ معرفت در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی به صورت نسبی در نظر گرفته می‌شود؛ چراکه اگر میزان معرفت افراد را مطلق بدانیم دیگر تخصیص زمان و صرف انرژی برای آموزش و خلاقیت آنها پایه علمی نخواهد داشت. با فرض مطلق‌انگاری معرفت عملاً کار بیهوده و غیر عقلانی انجام داده‌ایم. بنابراین معرفت نسبی است و تحت شرایط و اوضاع و احوال فعلی دانش‌آموزان قرار دارد.

هـ) نوع معرفت و مکاتب پشتیبان‌کننده الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

تشکیل معرفت در الگوی بدیعه‌پردازی از تجربه حسی آغاز می‌شود و این تجربه حسی مستلزم همدلی یا همانند سازی با شخص یا موجود غیر زنده است و از طرف دیگر مستلزم خالی شدن فرد از وجود خویش است. این خالی شدن هر چقدر از وجود خویش فاصله بیشتری داشته باشد، احتمال تازگی قیاس و نوآوری در شاگردان بیشتر می‌شود؛ بنابراین نیاز به کاربرد نوعی تخیل در اجرای الگو احساس می‌شود. تخیل هم با نیروها و انگیزه‌ها و عواطف انسان ارتباط تنگاتنگ دارد. در مرحله تعارض فشرده در اجرای الگوی بدیعه‌پردازی یک توصیف دوکلمه‌ای به ظاهر مخالف از موضوع مطرح می‌شود- مثل نظم پریشان. این توصیف دوکلمه‌ای مخالف وسیع‌ترین بینش را در لحظه برای فرد به ارمغان می‌آورد. در یادگیری بینش‌مندانه پاسخ یک مسئله به صورت آنی و لحظه‌ای به ذهن می‌رسد؛ مسائلی که شاید سال‌ها افراد مختلف در پی حل آن بودند و در این شیوه تفکر به حل بحران‌هایی خاص- مثل مسئله آلودگی هوا، مسائل زیست محیطی، ایدز، بیماری و اعتیاد- کمک شایانی می‌کند.

اگر بخواهیم بی‌طرفانه درباره روند اجرای الگوی بدیعه‌پردازی و نقش شاگردان قضاوت کنیم، می‌توان گفت در اجرای الگوی تدریس حاضر هم از عوامل تخیل و هم از عوامل ذهن یا تفکر بهره‌برداری می‌شود؛ به عبارت دیگر تخیل پایه رسیدن به بینش حل مسئله، معرفت و نوآفرینی فکری محسوب می‌شود؛ بنابراین در جریان کسب معرفت در این الگو مجموعه عوامل عقلانیت و عاطفه نقش مؤثری ایفا می‌کنند. تعمق در این عبارت نویسندگان مقاله را به اندیشه‌های فلسفی فیلسوفان اگزیستانسیالیست رهنمون می‌شود؛ بنابراین یکی از مکاتب محوری که الگوی تدریس بدیعه‌پردازی را در بستر خود می‌تواند بپذیرد، اندیشه فلسفی فیلسوفان اگزیستانسیالیست است. از نظر این دسته فیلسوفان حقیقت دست‌یافتنی است و در اندیشه آنها حقیقت جنبه پیشینی ندارد، بلکه امری شخصی و نسبی است که متناسب با نوع نگاه فرد به جهان موضوعیت پیدا می‌کند. هدف چنین آموزش و پرورشی بیدارکردن و شدت‌بخشیدن به خودآگاهی فرد است. این نوع آموزش و پرورش عناصری از تجربه را مورد توجه قرار می‌دهد که ذهنی، شخصی و عاطفی باشد و رویارویی انسان را با این نوع شناخت که در آن تجربه ذهنی و عاطفی با هم دخیل باشند، مورد تأکید قرار می‌دهد.

بنابراین در تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی، معرفت کسب‌شده در شاگرد، ذهنی و نسبی است. نوع معرفت به‌کاررفته در الگوی تدریس حاضر از نوع معرفت حسی و تجربی و عقلانی است و بخشی از آن هم به صورت بینش یا معرفت شهودی ظهور پیدا می‌کند. «حواس از میان ابزارهای معرفت و به منزله فراگیرترین ابزار شامل حواس ظاهری (حواس پنج‌گانه) و حواس باطنی (نیروی فکر، یادآوری، خیال، حدس و توهم) است. حواس ظاهری شامل شناخت گسترده‌ای از سطح جهان به انسان می‌دهد و در چهارچوب مکان و زمان و ویژگی‌های ظاهری اشیا محدود می‌شود؛ ذات و حقیقت اشیا را در نمی‌یابد. حواس باطنی به سهم خود اطلاعات فراوانی درباره روان انسان افعال و انفعالات او در اختیار شخص قرار می‌دهد. غم، شادی، زشتی، زیبایی، میل، نفرت، عشق و اراده همگی از جمله اموری‌اند که انسان

آنها را با علم حضوری در وجود خود شهود می‌کند. حواس خواه ظاهری و خواه باطنی اشیا و امور جزئی را درک می‌کند» (رهنمایی، ۱۳۹۷، ص ۴۲).

در مطالعه مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در مرحله قیاس فشرده که حاوی بیشترین معرفت کسب‌شده توسط شاگرد است، از توصیف دوکلمه‌ای متضاد از یک موضوع استفاده می‌کند- مثل ایستای متحرک، پرتوان فرسوده، نظم پریشان. ساختار ظاهری این مرحله و عملکردهای ذهنی دانش‌آموزان در قبال آن، یادآور ساخت‌شکنی یا شکستن منظومه دانش در مکتب فلسفی پست‌مدرنیسم است. فرم‌هینی فراهانی در کتابش با عنوان پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت در بحث ویژگی‌های پست‌مدرنیسم می‌نویسد: «پست‌مدرنیسم به عنوان جریان التقاطی رادیکال و گفتمان دوصدایی که هم زمان می‌پذیرد و نقد و نفی می‌کند؛ چراکه گذشته و آینده هم مایه افتخار و سازنده است و هم عامل سرنگونی و ساخت‌شکنی (فرم‌هینی فراهانی، ۱۳۸۳، ص ۲۷). این ویژگی که دو گفتمان متضاد را بیان می‌کند، به نظر می‌رسد به مرحله قیاس فشرده یا متعارض در اجرای الگوی تدریس بدیعه‌پردازی شباهت داشته باشد. این نوع گفتمان متعارض در مراحل الگوی بدیعه‌پردازی به نظر می‌رسد بیشترین میزان کسب معرفت را در دانش‌آموزان رقم بزند. بدیعه‌پردازی یا نوآفرینی فکری با این روند به اندیشه‌های فیلسوفان پست‌مدرنیست همخوان است.

اما نکته قابل تأمل دیگر آن است که این اندیشه فلسفی به انواع مختلف و با جهت‌گیری‌های متفاوت قابل تقسیم‌بندی است. از طرف دیگر چون در این الگو شاگرد معنا را به صورت نوی سازمان‌بندی می‌کند، به گونه‌ای که تا کنون چنین سازمان معرفتی را دیگران مشاهده نکردند، جنبه خلاقیت ظهور کرده، به صورت پل ارتباطی به اندیشه سازنده‌گرایان متصل می‌شود. ساختارزدایی پدیده‌ای است که جنبه نبودن آن به طور کامل از طرف هر ذهن آگاهی تأیید می‌شود. به طور خلاصه می‌توان گفت عواملی چون گفتمان دوصدایی یا تعارض فشرده ساختارزدایی از دانش توجه به غیریت- که در این الگو به صورت همدلی با دیگران یا اشیا قابل تصور است- از موارد محوری

است که خطوط هر اندیشه را به سمت چراغ راهنمای فلسفه پست‌مدرنیسم هدایتگری می‌کند. از سوی دیگر توازن و هماهنگی برقرار نمودن بین گفتمان دوصدایی (اجرای مرحله سوم الگوی بدیعه‌پردازی - قیاس فشرده) را می‌توان علاوه بر جنبه معرفت‌شناختی از آینه مبانی زیبایی‌شناختی و هنرگونه به آن پرداخت و به دلیل آنکه این یافته در راستای خطوط اصلی اهداف پژوهش حاضر نیست، نویسندگان از اطاله کلام صرف نظر می‌کنند.

و) تبیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی

در تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی مشخص شد که فرایند بدیعه‌پردازی بر اساس مفروضاتی در روان‌شناسی خلاقیت به وجود آمده است و این مفروضات به ترتیب عبارت‌اند از اینکه جریان خلاقیت را می‌توان به سطح آگاهی کشید و به طور مستقیم توان خلاقانه افراد و گروه‌ها را افزایش داد. دیگر آنکه در فرایند خلاقیت، بعد عاطفی و بینشی مهم‌تر از بعد عقلانی است. حضور بعد بینشی مبانی برای بسط تفکر به وجود می‌آورد و ظهور نظریات جدید را رقم می‌زند.

مورد آخر اینکه عناصر غیر معقول و عاطفی باید به ترتیبی که احتمال موفقیت یک موقعیت حل مسئله را افزایش می‌دهند، درک شوند؛ به عبارت دیگر تحلیل جریان‌های غیر معقول و عاطفی می‌تواند به فرد و گروه کمک کند تا با استفاده صحیح و سازنده از حالات غیر معقول ذهنی، خلاقیت و نوآفرینی خود را افزایش دهد. این حالات را می‌توان فهمید و کنترل کرد. کنترل مربوطه در الگوی بدیعه‌پردازی توسط فاکتورهای استعاره و قیاس صورت می‌گیرد که در واقع هدف روش بدیعه‌پردازی نیز همین است.

مبنای عمل آموزش در الگوی بدیعه‌پردازی سه نوع قیاس است: قیاس شخصی؛ قیاس مستقیم و قیاس فشرده. همانندسازی و درگیری همدلانه اساس قیاس شخصی است؛ یعنی دانش‌آموزان باید خود را جای عناصر دیگر قرار دهند و احساسات خود را بیان کنند که این فرایند با تهی‌ساختن از خود آغاز می‌شود. در مرحله همانندسازی فرد فاقد بینش است و در درگیری همدلانه با موضوع قیاس درگیری بیشتری پیدا می‌کند.

قیاس مستقیم مقایسه ساده دو موجود یا دو مفهوم است که به صورت همانندسازی با یک شخص یا گیاه صورت می‌گیرد. تعارض فشرده توصیف دو کلمه‌ای متضاد یا متناقض از یک موضوع است که سبب عمیق‌ترین و وسیع‌ترین بینش در شاگردان می‌گردد. این تعارض فشرده بازتاب توانایی دانش‌آموز در به‌هم‌پیوستن چهارچوب دو داوری ذهنی در ارتباط با یک موجود یا پدیده است. سه نوع قیاس یا استعاره مبنای فعالیت‌های استعاره‌ای را در الگوی بدیعه‌پردازی تشکیل می‌دهد. در مرحله بسط تمرینات زمینه تجربه سه نوع قیاس یا فعالیت استعاره‌ای فراهم می‌شود؛ ضمن آنکه روال اجرایی این الگو می‌تواند فردی یا مبتنی بر همیاری گروهی باشد.

در تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی تبیین شد. معرفت در این الگو نسبی و ذهنی در نظر گرفته شد و نوع معرفت به‌کاررفته در این الگو از نوع معرفت حسی و تجربی و عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی است؛ همچنین به دلیل استفاده از عباراتی چون شکستن منظومه دانش، غیریت، تردید و گفتمان دوصدایی به دیدگاه‌های مکتب فلسفی پست‌مدنیسم نزدیک می‌شود و قابل ارتباط است و چون در اجرای الگوی بدیعه‌پردازی از جریان تخیل و مجموعه عوامل عقلانیت و عاطفه در کسب معرفت دانش‌آموزان بهره‌برداری می‌شود، قابل تبیین به مکتب فلسفی اگزیستانسیالیسم است. مطابق اندیشه‌های این دسته فیلسوفان انسان ویژگی‌های آگاه، آزاد، مسئول و انتخاب‌گر را داراست و آگاهی‌های او به‌شدت افزایش می‌یابد، پیامدها و مخاطرات مسئول‌بودن خود را در انتخاب‌هایش می‌پذیرد؛ با همه این ویژگی‌ها و با آزاداندیشی دست به تجربه و پژوهش می‌زند. از سوی دیگر چون در جریان استفاده از قیاس‌ها و توسعه تفکر به چشم‌اندازهای نوی دست می‌یابد، توانایی جذب و ساماندهی اطلاعات و کنترل فراشناختی اطلاعات خود را تقویت می‌کند و می‌تواند هر لحظه و آنی به بینش نوی دست یابد و معنای جدید از تجارب معمولی زندگی برای خویشتن بسازد و بنا کند. به نزدیک‌شدن خطوط فکری سازنده‌گرایان نیز می‌توان اشاره کرد؛ ضمن اینکه در همه این موارد نیز می‌توان از اندیشه فیلسوفان پست‌مدرنیست یک‌صدا سخن گفت.



شکل ۴- تبيين مباني معرفت شناختي الگوي تدريس بديعه پردازي (يادگيري تفکر استعاري)

نتيجه گيري

پژوهش حاضر با هدف شناسايي و تعيين مباني معرفت شناختي الگوي تدريس بديعه پردازي در راهبردهاي ياددهي- يادگيري صورت گرفته است. در همين راستا براي پاسخ به پزش پژوهش از راهبرد پژوهش کيفي و روش توصيفي- تحليلي و رويکرد واکاوي اسناد به تحليل مفاهيم و منابع مربوط به موضوع پژوهش با تکنیک تحليل متن پرداخته شده است. يافته هاي تحليل در بخش عناصر آموزشي (معلم- شاگرد- تدريس- برنامه درسي) در الگوي تدريس بديعه پردازي حاكي از آن بود که معلم در اين الگو نقش هدايت شاگردان و دگرگون ساز را بر عهده دارد و به طور

مستمر و غیر محسوس در حال ارزیابی دانش‌آموزان خویش است. در این الگوی تدریس معلم به ضعف‌های موجود پی برده، برای جبران و رفع نقص‌ها تلاش می‌کند. یافته‌های تحلیل همچنین نشان داد شاگرد در اجرای الگوی بدیعه‌پردازی ضمن کشف انواع ارتباط‌ها میان مفاهیم، به جای حفظ مطالب درسی به محتوی سازی می‌پردازد؛ لذا در جریان ساخت معنا و محتوای درسی همواره از آموزش لذت می‌برد و کارکردن با انواع قیاس‌ها را نیز می‌آموزد. بنابراین شاگرد دانش را تولید کرده، آن را غنا بخشیده و توسعه می‌دهد. برنامه درسی که می‌توان در الگوی بدیعه‌پردازی لحاظ کرد، به درخواست‌های متنوع و مختلف شاگردان توجه دارد؛ بنابراین در این الگو به جهت بهره‌برداری از شیوه‌های عقلانی و عاطفی در آموزش شاهد شکوفایی همه‌جانبه استعدادها و علایق شاگردان خواهیم بود.

این برنامه درسی فرایندمدار آموزش خلاقیت و نوآفرینی برای همگی شاگردان را در رأس امور قرار می‌دهد؛ به همین دلیل معتقد به فعالیت‌های فوق برنامه و ارتباط داستان‌های دور با زندگی روزمره فعلی، در کنار آموزش‌هاست. یافته‌های تحلیل همچنین به مقایسه دو راهبرد اجرای روش تدریس بدیعه‌پردازی در غالب جدول اشاره نموده است. در ادامه تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی یافته‌ها نشان داد که معرفت در این الگو به جهت آنکه دانش‌های افراد بر حسب وضع وجودی آنها پیوسته در حال تغییر و تحول است و افراد همواره از یک وضعیت معرفتی از پیش تعیین شده مشخص برخوردار نیستند، میزان مشخصی از دانش و معرفت را که هر یک از شاگردان با خود به کلاس می‌آورند، نمی‌توان در نظر گرفت؛ به عبارت دیگر معرفت در این الگو دارای ساختار مرحله‌ای، متغییر، سلسله‌مراتبی و تکوینی بوده و بر حسب خودآفرینی و ساخت هویت فردی، ویژگی‌ها، شرایط و وضعیت‌های متغییر قرار دارد. به همین جهت می‌توان معرفت را به صورت نسبی و ذهنی متصور شد. همچنین نوع معرفت به‌کارگرفته‌شده توسط یادگیرنده در جریان اجرای الگو شامل طیفی از انواع معرفت (تجربی، عقلانی و بخشی هم به صورت معرفت شهودی) می‌باشد.

به علاوه نتایج تحلیل معرفت‌شناختی الگوی حاضر نشان داد در اجرای الگو به دلایلی چون شکستن منظومه دانش، توجه به غیریت و همانندسازی با آن، تردید و گفت‌وگو دو صدایی (هم نقد و هم پذیرش همزمان) به حلقه فکری فیلسوفان پست‌مدرنیسم نزدیک می‌شویم؛ نیز به سبب آنکه معرفت به طور مستمر توسط یادگیرنده تغییر یافته و در این یادگیری شاگردان به عناصر عاطفه و عقل یا تخیل و ذهن توأمان عنایت دارند و به ساخت معنای نو در لحظه برای خویش همت می‌گمارند، به خطوط فکری فیلسوفان اگزیستانسیالیسم قرابت پیدا می‌کنند. مطابق اندیشه‌های این دسته فیلسوفان انسان موجودی آگاه، آزاد، انتخابگر و مسئول است و هر لحظه بر آگاهی‌های او اضافه می‌شود و وجودش بر ماهیت او تقدم دارد؛ به عبارت دیگر این انسان است که بعد از تولد در این جهان در صدد است هویت واقعی خویش را در این دنیا بسازد و هم اوست که می‌تواند هر لحظه و آنی به بینش جدیدی برای خودآفرینی دست یابد. به هر حال شاگرد در این الگو با مشارکت در اجتماع و تولید محتوا و داشتن شناخت نسبی هویت خود و دانش‌های خویش را می‌سازد. از این حیث به اندیشه فیلسوفان پراگماتیسم نزدیک می‌شویم. در الگوی حاضر به سبب تأکید بر تخیل و رهاشدگی از قالب‌های روزمره عمومی، شاگرد با به‌کارگیری عاطفه در یادگیری از محتوای درسی لذت برده، خود نیز به محتواسازی مشغول می‌شود؛ لذا چون به رغبت‌ها و علایق و استعداد‌های متنوع و آنی شاگرد اهمیت ویژه داده می‌شود، به اندیشه‌های طبیعت‌گرایان در یادگیری نزدیک می‌شویم. از طرف دیگر طبیعت‌گرایان یادگیری را محصول فعالیت و مشکل‌گشایی تلقی می‌کنند و طبیعت، علایق و نیازهای کودک مبنای برنامه آموزشی آنها را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین روش‌های تدریس به‌کاررفته و نامشهود در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی شامل ترکیبی از روش‌های حل مسئله، قیاس، استعاره و پرسش و پاسخ می‌باشد. برنامه درسی نیز در این الگو به صورت فرایندمدار و انعطاف پذیر لحاظ می‌شود و به درخواست‌های متنوع شاگردان پاسخ می‌دهد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جامعه پژوهش اشاره کرد که محدود به

الگوی تدریس بدیعه‌پردازی و پرداختن به مطالعه مبانی معرفت‌شناختی آن است و در نتیجه نمی‌توان نتایج تحقیق را به دیگر الگوهای تدریس ربط داد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی پرداختن به موضوع مبانی فلسفی الگوی مذکور لحاظ شود؛ بنابراین توصیه می‌شود پژوهشگران و سیاستگذاران نظام آموزشی با عنایت به اهمیت وافر الگوی حاضر در پرورش تفکر، سازماندهی و تحلیل اطلاعات از پژوهش در این حوزه مغفول چشم‌پوشی نکنند. مطالعه حاضر به منظور شناخت و تعیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در راهبردهای یاددهی-یادگیری انجام یافته است. در راستای حصول به این هدف نخست به تحلیل نقش هر یک از ارکان و عناصر آموزشی (معلم، شاگرد، تدریس و برنامه درسی) و نیز شیوه ارزشیابی در الگوی تدریس بدیعه‌پردازی پرداخته شد و یافته‌های تحلیل هر مؤلفه در قالب جدول ارائه گردید. در بخش دوم تحلیل مبانی معرفت‌شناختی این الگو لحاظ شده است که به مواردی چون معرفت نسبی یا مطلق، ذهنی یا عینی و نوع معرفت به‌کاررفته در اجرای این الگو نیز به مکاتب فلسفی زیربنایی آن اشاره شده است. بر این اساس یافته‌های پژوهش و روند تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی در قالب بخش‌های تربیتی و معرفتی قابل دسته‌بندی و تالخیص می‌باشد. یافته‌های کلی حاصل از تحلیل این بخش‌ها در قالب جدول محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی قابل مشاهده می‌باشد. جدول ۳، محورهای تحلیل عناصر و مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه‌پردازی است.

محورهای تحلیل الگوی تدریس	معرفت (نسبی - مطلق)	معرفت (عینی - ذهنی)	نوع معرفت (انتزالی - تجریمی - شهودی - وحیانی و احساسی)	مکاتب فلسفی پشتیبان
الگوی تدریس بدیعه‌پردازی	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	معرفت تجریمی، عقلانی و پختنی هم به‌عنوان معرفت شهودی	- اگوستین - پراگماتیسم - طبیعت‌گرایی - پست‌مدرنیسم - پست‌مدرنیسم/سازنده - گرابیه
ویژگی و نقش عناصر آموزشی	معلم	شاگرد	تدریس	برنامه درسی
	- معلم آگاه - روشن فکر - دگرگون‌ساز - پرسشگر سوالات عمیق و واکرا	- مشارکت در اجتماع - ساختن هویت خود و دانش خود - گفت‌وگو از کتاب	- به روش حل مسئله - فایده - استدلال - پرسش و پاسخ	- انتطاف پانز - فرایند مدار - پاسخ به درخواست متنوع شاگرد - جو فردی و هم‌جوشی - کار برد در همه کلاس‌ها

منابع و مأخذ

۱. آزمایش‌کنرود، هانیه؛ بررسی جایگاه روش‌های فعال تدریس در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه قرآن کریم؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تبریز، ۱۳۹۵.
۲. آقازاده، محرم؛ راهنمای روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغزمحوری - ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری، فراشناخت و...؛ تهران: انتشارات آبیژ، ۱۳۹۲.
۳. جویس، بروس، امیلی کالهن و دیوید هاپکینز؛ الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس؛ ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۵.
۴. جویس، بروس، مارشا ویل و امیلی کالهن؛ الگوهای تدریس؛ ترجمه محمدرضا بهرنگی؛ تهران: انتشارات کمال تربیت، ۱۳۹۴.
۵. حبیبی کلیر، رامین. ابوالفضل فرید و جعفر بهادری خسروشاهی؛ «تأثیر تدریس بدیعه‌پردازی و الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای بر بهبود تفکر خلاق دانش‌آموزان»، مجله تدریس پژوهی؛ دوره ۷، ش ۱، ۱۳۹۸، ص ۱۸۸-۱۷۳.
۶. حسین‌زاده، محمد؛ معرفت‌شناسی؛ تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)؛ ۱۳۹۳.
۷. حسینی، افضل‌السادات، تحسین الیاسی، بیژن عبدالکریمی و سیدمهدی سجادی؛ «مفهوم استعاره و کارکرد آن در حوزه زبان و اقتضانات آن در تعلیم و تربیت»، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی؛ دوره ۴، ش ۴، ۱۳۹۷، ص ۳۹-۶۰.
۸. خورشیدی، عباس؛ روشها و فنون تدریس؛ تهران: نشر یسپرون، ۱۳۹۷.
۹. درتاج، فریبرز و رسول کردنوقابی؛ نظریه‌های آموزش: الگوها، راهبردها، روش‌ها، فنون؛ تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۹۶.

۱۰. رفیعی، رضا، جلال وهابی همابادی و شهناز خالقی‌پور؛ «تأثیر روش تدریس فعال بدیعه‌پردازی در درس انشا بر خلاقیت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه»، فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی؛ ۱۳۹۶، ص ۱۷۹-۱۹۲.
۱۱. رفیعی انوسی، حمید و فرید ملکشاهی؛ «کاربرد روش بدیعه‌پردازی در آموزش دوره اول و دوم ابتدایی»، اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی و امنیت اجتماعی؛ تهران، ۱۳۹۶.
۱۲. رهنمایی، سیداحمد؛ فلسفه تعلیم و تربیت (غربی و اسلامی)؛ تهران: سازمان سمت (مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی)، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی - قم: مؤسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی (ره)، ۱۳۹۷.
۱۳. ستاری، علی؛ آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۷.
۱۴. سرمدی، محمدرضا، محمدحسن صیف و سعید طالبی؛ مبانی نظری و فلسفی آموزش از دور؛ تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور، ۱۳۹۰.
۱۵. سلمانی‌زاده، زهرا؛ بررسی میزان اثربخشی روش تدریس بدیعه‌پردازی و روش رایج بر یادگیری و یادداری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه یک بندرعباس؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس، ۱۳۹۷.
۱۶. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش؛ تهران: نشر دوران، ۱۳۹۸.
۱۷. شعبانی، حسن؛ مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)؛ ج ۱، تهران: سمت، ۱۳۹۸.

۱۸. صفوی، امان‌الله؛ روش‌ها فنون و الگوهای تدریس؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۷.
۱۹. فرمهبینی فراهانی، محسن؛ پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت؛ تهران: انتشارات آبیژ، ۱۳۸۳.
۲۰. فرج‌اللهی، مهران و مهدی معینی کیا؛ آموزش از دور: مفاهیم، نظریه‌ها، ضرورت‌ها، الزامات و...؛ تهران: انتشارات علم استادان، ۱۳۹۳.
۲۱. کدیور، پروین؛ روان‌شناسی یادگیری: از نظریه تا عمل؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۷.
۲۲. کریمی، یوسف؛ روان‌شناسی تربیتی؛ تهران: نشر ارسباران، ۱۳۹۷.
۲۳. گوتیه، کلرمون و موریس تاردیف؛ پداگوژی علم و هنر یاددهی - یادگیری از دوران باستان تا به امروز (نظریه و کاربرد)؛ ترجمه فریده مشایخ؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۹۴.
۲۴. مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌الله؛ اصول و روشهای تدریس؛ تهران: انتشارات آبیژ، ۱۳۹۷.
۲۵. معروفی، یحیی و مظفر مولودی؛ «تأثیر روش تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی»، مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)؛ دانشگاه شاهد، دوره ۲۲، ش ۶، ۱۳۹۴، ص ۳۱-۴۴.
۲۶. میرزایی، صفورا؛ بررسی تأثیر روش بدیعه‌پردازی بر میزان پرورش مهارت‌های تفکر فلسفی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر بوانات؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی ارسنجان، ۱۳۹۷.
۲۷. یزدانی، لیلا؛ تعیین اندازه اثر روش‌های تدریس بدیعه‌پردازی و استقرار نگاره کلمه و روش تلفیقی بر میزان یادگیری زبان انگلیسی زبان‌آموزان

دختر دوره ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز، ۱۳۹۴.

۲۸. یوسفی، محمدامین؛ مقایسه تأثیر روش تدریس بدیعه‌پردازی با روش تدریس ۵ ای بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان پسر در درس علوم تجربی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۹۵.

29. Bast, J.; **Research Methods in Behavioral & Training Sciences**; the Translation of Hassan Pasha Sharifi & Narges Taleghani; Tehran: Growth Publications, 2000.
30. Bisrat, H., Abel, B., Salome, W., Michael, M., and Sade, H.; "Development of a New Innovative Teaching Method Using a Comprehensive Approach: A Survey of Students' Opinion"; **Biomed J Sci andTech Res**, 3(4), 2018, pp.3494-3499.
31. Suratno, Komaria, N., Yushardi, Dafik, and Wicaksono, I.; "The Effect of Using Synectics Model on Creative Thinking and Metacognition Skills of Junior High School Students"; **International Journal of Instruction**, 12 (3), 2019, pp.133-150.

۲۳۵

ذهن