

Identifying The Main Components of Metamodern Education

Reza Sae Mehraban^{✉ 1}  | Shahrbanoo Khoshkab² 

1. Corresponding Author, Department of Educational Management, Farhangian University, Iran. saiemehraban@cfu.ac.ir
2. Department of Technology and work, Farhangian University, Iran. khoshkab@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 10 September 2024

Received in revised form 15 September 2024

Accepted 20 September 2024

Published online 01 January 2025

Keywords:

metamodern, education, metacomposition, critical thinking, cognitive processes

ABSTRACT

The current research has been carried out to analyze the components of metamodern education. The descriptive-analytical method has been used to investigate the purpose of the study. Metamodernism, as one of the new intellectual approaches in the third millennium, acts as a paradigm for re-creating the possibility of going beyond the environment and creating positive change in societies in a way that can give scattered realities a new meaning and guide them in an integrated and coherent manner within a framework of developmental, creative, and ethical mechanisms. On the other hand, the metamodern curriculum should provide teachers' empowerment and increase their ability to analyze and explain the combined and multidimensional phenomena of education from different dimensions simultaneously, multidimensionally, and multilevelly. The view of the metamodern curriculum is that it is hermeneutic, multidimensional, and multifaceted, and in this direction, it tries to create a favorable platform for the development of educational justice, equality, and opportunities for learners. Therefore, this approach with the development of cognitive and emotional power and the development of communication capabilities in the context of the structure of curricula and creative educational mechanisms based on critical thinking is the context of achieving one of the new goals of education and training systems, that is, green and sustainable development. It will provide the individual and social ecosystem and will be the basis for the policymakers and planners of the education system to achieve effective strategic plans in the education system.

Cite this article: Sae Mehraban, R. & Khoshkab, SH. (2025). Identifying the Main Components of Metamodern Education. *Journal of Philosophical Investigations*, 18 (49), 311-332. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.63457.3864>



© The Author(s).

<https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.63457.3864>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Meta modernism, as a literary and cultural movement, emerged in the 21st century as a response to the postmodern approach to science education and can be a tool for promoting scientific curiosity and questioning as well as providing a more comprehensive and diverse understanding of knowledge. Provide science by providing a framework for exploring the complexities and contradictions of contemporary life. Meta modernism is based on the idea that modern and postmodern approaches are currently unable to communicate with reality, and society needs a new way to understand and interact with the world. (van den Acker et al., 2017, 2-3). Although some researchers have conducted studies on metamodern philosophical paradigms, among others, Rahnema and Zabandan (2023) believe that the supporters of Meta modernism try to create a relative balance between the two opposite poles of modernism and postmodernism. He also showed that the supporters of Meta modernism have addressed issues such as educational goals, curriculum, the role of teacher and student, and teaching-learning methods based on accepting or rejecting some of the educational ideas of the two philosophical schools of modernism and postmodernism. Zabandan, Abedi, and Qadri (2022) have presented modern and post-modern curricula as effective historical experiences, modern curriculum as a caring approach, and metamodern curriculum as hope. Zabandan, Mirzamohammadi, and Fermihani Farahani (2022) identified seven components such as returning to past movements, new honesty, authenticity, love, and care, the disintegration of distances, hierarchies, the process of "saying" and great narratives. They raised the title of goals and ethical principles of Meta modernism. However, the review of the previous studies indicates that, in the field of metamodern education, the scientific community, especially at the domestic level, is facing the poverty of relevant and effective studies and research. Undoubtedly, achieving the desired and effective achievements of the metamodern approach in the education system requires, above all, a road map within the framework of a clear, transparent, principled, and well-considered structured theoretical model and agreed upon by experts and thinkers in this field, which is effective and efficient from it and by emphasizing on the development and strengthening of its central and essential dimensions and components, opportunities are provided by the goals of the education system and lead to an increase in the efficiency and effectiveness of related actions. Therefore, the central question is what are the components of metamodern education and what is the relationship between them?

The result showed that, at the individual and interpersonal level, the concepts of "neuro-cognitive intelligence", "dynamic thinking", "critical and creative thinking", "scientific freedom", "self-regulation", "ethical ideological orientation", "reflective socialization" and at the structural level the concepts of "educational evolution", "structural-oriented curriculum", "technology-oriented learning model", "green education ideology". The dimensions of metamodern education are implied. One of the discussions about what is wisdom and wisdom is the relationship between wisdom and emotions. Emotions and feelings are the center and basis of the development of wisdom and the process of wisdom, and the presence of emotions is necessary for any formation of knowledge and learning. On the other hand, dynamic thinking as one of the individual characteristics of metamodern education includes themes such as; The impossibility of dogmatic thinking and certainty, emphasis on the principle of thinking in oneself, creation, creator and creature, training in speech through music, poetry, stories and prayers, intellectual, cultural and social consistency, the ability to think and build and weave Giving information data is cognitive and epistemological pluralism and so on. Thoughtful thinking, the process of making conscious and logical decisions about educational issues and then evaluating the consequences of that decision, helps students learn through the transfer of new knowledge to previous understanding, thinking in rational and abstract

terms, and using special strategies in doing homework. New and understanding of learning strategies from diverse and creative methods helps.

Scientific freedom is necessary for the personal growth and development of scientists in a planned process that includes both the needs of professional development, personal growth, and career goals and becomes the communication factor between individuals and the organization. Critical thinking as the ability of people to challenge their thinking requires that people expand their criteria for analysis, analysis, and evaluation of thinking and normally use those criteria and standards to expand the quality of their thinking. In the framework of a person's critical thinking about any topic, content, or form, he improves the quality of his thinking by analyzing, evaluating, and renewing it. For this reason, the development of students' intellectual skills has always been the main task of educational centers and should be a mandatory part of education at any stage. Self-regulation, discipline and disciplinary functions of the school justify a wide range of duties of this institution and its pleasant and unpleasant complications and consequences. It can be said that the scope of this disciplinary feature affects all other processes in the school and society. Disciplinary functions allow schools to provide the educational needs of learners through specific and pre-designed curricular activities and scheduled educational content.

Educational systems in the modern era, as educational and culture-creating institutions, are not limited to the transfer of knowledge to students, and their normative and value-based aspects are important. It is an accepted principle that the function of the school is not only to cultivate intelligent people who can surpass the competitors in today's competitive world but in addition to this function, the school is expected to develop the students under education in such a way that the ability can distinguish morally right from wrong. Social constructivism as a philosophical-psychological school with a humanistic approach and paying attention to individual differences, as well as emphasizing the construction of knowledge by learners and the role of society in individual growth, can have educational implications for the education system and education. Social-cognitive theories focus on the social framework in which learning takes place and highlight the interaction of the individual with the environment and the importance of social situations and contexts for learning. Centered school or participatory decision-making in the school is a review of schools, especially public schools, which seeks to monopolize decision-making power from a central district to a school to improve the performance of that school. This process is aimed at increasing the level of involvement and involvement of the school in its administration.

Constructivism is a theory based on observation and scientific study with a focus on how to learn inclusively. This theory believes that humans build their understanding and knowledge with the help of the world through experiencing things and thinking about experiences. When a person encounters new stimuli, he adapts them to his past thoughts and experiences, and he may change what he believes in or consider the new information irrelevant and leave it. Kill Innovation in teaching methods and the use of information and communication technology in schools leads to the development of cooperative learning among students, strengthening the spirit of searching and research, making education practical, and providing the basis for lifelong learning. The concern of education experts is to increase the efficiency of educational systems, and taking care of the environment is an attitude and action to prevent damage to the natural environment and its surroundings. To relate to climate change, attitudes, values, and psychological needs should be considered in the programs that are designed and developed to adapt and reduce the effects of climate change risk in education.

شناسایی مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت متامدرن

رضا ساعی مهربان^۱ | شهربانو خشکاب^۲

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، ایران. رایانامه: saiemehraban@cfu.ac.ir

۲. گروه آموزشی فن و کار، دانشگاه فرهنگیان، ایران. رایانامه: khoshkab@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های تعلیم و تربیت متامدرن انجام شده است. به منظور دستیابی به هدف پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. دستاورد بررسی و تحلیل توصیفی اطلاعات منابع علمی مرتبط با موضوع پژوهش، شناسایی مفاهیم خردورزی عصب‌شناختی، اندیشه‌ورزی پویا، تفکر انتقادی و خلاق، آزادی علمی، خودتنظیمی، جهت‌گیری ایدئولوژیک اخلاقی، جامعه‌پذیری علمی، تحول‌نگری آموزشی، سازنده‌محوری برنامه درسی، الگوی یادگیری فناوری‌محور و ایدئولوژی تربیت سبز بود که در دو سطح ویژگی‌های فردی و بین‌فردی و ویژگی‌های ساختاری تعلیم و تربیت متامدرن سطح‌بندی شدند. متامدرنیسم به عنوان یکی از رویکردهای نوین فکری در هزاره سوم به عنوان پارادیم بازآفرینی امکان فراتر رفتن از محیط و ایجاد تغییر مثبت در جوامع به‌گونه‌ای عمل می‌کند که بتواند واقعیت‌های پراکنده را با معنایی جدید و به صورت یکپارچه و منسجم در بستری از سازوکارهای توسعه‌ای، خلاقانه و اخلاقی هدایت کند. از سویی برنامه درسی متامدرن باید به دنبال توانمندسازی معلمان و افزایش توان تحلیل و تبیین ترکیبی و چندبعدی از پدیده‌های تربیتی را از ابعاد مختلف به صورت همزمان و چندبعدی و چندسطحی فراهم سازد. در واقع نگاه برنامه درسی متامدرن، یک نگاه هرمونوتیک، چندبعدی و چندساختی است و در این مسیر می‌کوشد، ضمن مقابله با محدودیت‌ها و محرومیت‌های آموزشی، بستر مساعدی را برای توسعه عدالت آموزشی و برابری و برخورداری از فرصت‌ها برای فراگیران ایجاد کند. بنابراین این رویکرد با توسعه توان شناختی و عاطفی و توسعه قابلیت‌های ارتباطی در بستر ساختار برنامه‌های درسی و سازوکارهای آموزشی خلاق و مبتنی بر تفکر انتقادی زمینه‌دستیابی به یکی از اهداف نوین نظام‌های تعلیم و تربیت یعنی، توسعه سبز و پایدار زیست‌بوم فردی و اجتماعی را فراهم ساخته و زمینه‌ساز دستیابی سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نظام تعلیم و تربیت به برنامه‌های راهبردی اثرگذار در نظام تعلیم و تربیت خواهد شد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۰	
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۶/۲۵	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲	
کلیدواژه‌ها: متامدرن، تعلیم و تربیت، فراترکیب، تحلیل مضمون	

استناد: ساعی مهربان، رضا و خشکاب، شهربانو. (۱۴۰۳). شناسایی مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت متامدرن، پژوهش‌های فلسفی، ۱۸ (۴۹)، ۳۱۱-۳۳۲.

<https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.63457.3864>



© نویسنده‌گان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

تاریخ عرصه وقوع دگرگونی‌های پی‌درپی در جهان و مناسبات انسانی است. با اینکه نفس تغییر و تحول در عالم چندان جای بحث ندارد اما نوع مواجهه با آن است که سرچشمه بسیاری از اختلاف‌ها و شکاف‌های عظیم در میان انسان‌ها شده است. نوع مواجهه با دگرگونی‌ها و تحولات جهان در سطح بنیادین خود، یک مسأله فلسفی است؛ چرا که یکی از تفاوت‌های مهم و اساسی فلسفه قدیم با فلسفه جدید ابدیت در برابر زمان‌مندی است (وال، ۱۳۹۵، ۷۲). مسأله مواجهه با دگرگونی‌های جهان، یک مسأله فلسفی است. عنصر تاریخ به صورت جدی برای اولین بار توسط هگل وارد ساحت تفکر فلسفی شد و فلاسفه بعد از او نیز این ایده را بسط دادند. علیرغم تفاوت‌هایی که میان آراء این فیلسوفان در باب تاریخ‌مندی وجود دارد، اما در نهایت همگی تاریخ‌مندی را از حیث معرفت‌شناختی مورد توجه قرار داده‌اند. آن کسی که به تاریخ و تاریخ‌مندی از حیث هستی‌شناسانه می‌پردازد، مارتین هایدگر است که تاریخ‌مندی را از مقومات وجودی انسان می‌داند. او در کتاب هستی و زمان^۱ درباره این موضوع می‌نویسد:

پژوهش ما در مورد مسئله معنای هستی هرگاه درست دیده باشیم و درست توضیح بدهیم، باید به ما توانایی آن را بدهد تا نشان دهیم که مسئله‌ی مرکزی تمام هستی‌شناسی در پدیدار زمان ریشه دارد (هایدگر، ۱۴۰۲، ۴۰).

براساس این ملاحظات، تعلیم و تربیت راستین نمی‌تواند با هدف تکرار انسان گذشته صورت گیرد. نمی‌توان انتظار داشت نسل جدید همان معنا از جهان را داشته باشند که نسل‌های پیشین داشته‌اند. همان‌گونه رفتار کنند که گذشتگان آن‌گونه بوده‌اند. از نظر هایدگر، در این کار، هیچ معنایی تولید نمی‌شود و مجموعه تجارب انسانی در پیوستگی درک نمی‌شود. در فلسفه تعلیم و تربیت هایدگر عنصر تاریخ و زمان و رویکرد هرمنوتیکی و پدیدارشناختی از مولفه‌های اصلی آن هستند که طرح آن فراتر از موضوع مقاله است.^۲ بر اساس رویکرد اگزیستانسیالیستی وجود ما از اساس چیزی نیست جز واقع بودگی در یک سنت تاریخی خاص و هر فهم ما از عالم، ریشه در این واقع بودگی و پرتاب شدگی ما دارد. حتی خود غفلت از سنت تاریخی نیز یک امکان است که مبتنی بر تاریخ‌مندی رخ می‌دهد، اما در حالت ناصیل آن. تاریخ‌مندی اصیل در تعلیم و تربیت مستلزم آن است که هر تمهید، تصمیم و عملی در تربیت نسل جدید، ناشی از امکان‌های اصیل تاریخی منحصر به فرد صورت گیرد. در کودک نسل جدید، نه نگاه و هدف مرتجعانه و نه رهایی از سنت تاریخی، هیچ‌یک ناشی از تاریخ‌مندی اصیل انسان نیستند. با توجه به اینکه رویکردهای آموزش سنتی ممکن است نتوانند درک دقیقی از جهان به دانش‌آموزان ارائه دهند و احتمال دارد باعث توقف رشد فکری و توانایی آنها برای همدلی با دیگران شوند، نیاز به ارائه تکنیک‌های آموزشی جایگزین برای تقویت رشد فکری و ارتقای همدلی در بین فراگیران احساس می‌شود. در نتیجه، متامدرنیسم به عنوان یک رویکرد جدید، برای جایگزینی دیدگاه‌های سنتی آموزش در خدمت نظام آموزشی است و شناخت این رویکرد و دلالت‌های تربیتی آن می‌تواند برای نظام آموزشی حائز اهمیت باشد (آیینی و محمدی پویا، ۱۴۰۲، ۴۷-۴۸).

متامدرنیسم به عنوان یکی از جدیدترین رویکردهای فکری بشریت در هزاره سوم محسوب می‌شود. این رویکرد فکری، در سال ۲۰۱۰ توسط دو نظریه‌پرداز فرهنگی به نام‌های «تیموتئوس ورمولن و رابین وندن آکر» صورت‌بندی شده است. از آن زمان تاکنون

^۱ درباره اهمیت تاریخ و زمان در اندیشه هایدگر نک. هایدگر (۱۴۰۲)

^۲ درباره این موضوع نک. Babich (2017)

^۳ جهت اطلاعات بیشتر نک. زبان‌دان و میرزامحمدی (۱۴۰۲).

برداشت‌های متنوعی از متامدرنیسم توسط نظریه‌پردازان مختلف بیان شده است (زبان‌دان و همکاران، ۱۴۰۲، ۶). با استناد به نظر این دو اندیشمند، متامدرنیسم در مبحث هستی‌شناسی از معادله هر دو - هیچ‌کدام، جهت مفهوم‌سازی استفاده می‌کند. به این معنی که متامدرنیسم هم‌زمان می‌تواند مدرن و پست‌مدرن محسوب شود و یا حتی می‌تواند شامل هیچ‌کدام از این دو رویکرد نباشد و صورتی جدید به خود بگیرد. به عبارت دیگر متامدرنیسم با خصیصه نوسان هستی‌شناسی، بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم در نظر گرفته می‌شود و این به معنای تعادل بین این قطب‌ها نیست بلکه همچون یک نوسان مستمر آونگ است که به صورت مذاکره بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم آشکار می‌شود (ورمولن، آکر؛ ۲۰۱۰). همچنین معرفت‌شناسی متامدرنیسم علاقه به شناخت منشأ و علت و به دنبال واقعیت و کلی‌گرایی بودن است و اگر چه به دنبال اعتبار، سندیت و اصالت است اما به تزلزل و تردید در معنی هم باور دارد (یوسف؛ ۲۰۱۷). ارزش‌شناسی متامدرنیسم نیز شامل لایه‌ای از ارزش‌ها است که از ترکیب مجدد، به خانواده‌ای از ترکیبات مختلف تبدیل می‌شود (فریناخت؛ ۲۰۱۹؛ کوتسلینی؛ ۲۰۰۶) و پست‌مدرن‌ها را به دلیل ضدواقع‌گرایی و ساختارشکنی دانش‌بنیادی مورد نقد قرار می‌دهد، چرا که آن‌ها، یادگیرنده را از هر نوع عینیت‌گرایی محروم می‌کنند و هیچ اختیاری به دانش‌آموز نمی‌دهند و روابط قدرت در جامعه را به شدت ساده می‌انگارند. در نتیجه، متامدرنیسم به عنوان یک جنبش ادبی و فرهنگی ظهور یافته در قرن بیست و یکم به عنوان پاسخی به رویکرد پست‌مدرن ظهور یافته و در آموزش علم می‌تواند ابزاری برای ترویج کنجکاوی علمی و پرسشگری و همچنین ارائه درک جامع‌تر و متنوع‌تر از دانش علمی فراهم کند. متامدرنیسم با ارائه چارچوبی برای کاوش در پیچیدگی‌ها و تضادهای زندگی معاصر، بر این ایده استوار است که رویکردهای مدرن و پست‌مدرن در حال حاضر قادر به ارتباط با واقعیت نیستند و جامعه به روش جدیدی برای درک و تعامل با جهان نیاز دارد (ون‌دن آکر و همکاران؛ ۲۰۱۷، ۲-۳). در این راستا کاوش فکری با دربرگیری روح تحقیق در بطن خود، تلاش برای گسترش افق‌های ذهن از طریق کنجکاوی، پرس‌وجو و یادگیری مداوم افراد را تشویق می‌کند تا در یک محیط چالشی و پویا به دنبال دانش باشند و با پرورش کنجکاوی ذاتی و استفاده از آن به عنوان یک نیروی محرکه هر روز فرصتی برای یادگیری رویدادهای جدید داشته باشند (کانیشک؛ ۲۰۲۳). در نظام تعلیم و تربیت و فرایند یادگیری، رویکرد متامدرن با مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در شبکه‌ای از روابط معنا یافته، منجر به بینش جدید در حیطه درک و شیوه‌های یادگیری و برنامه‌های یادگیری می‌شود. بر این اساس، این رویکرد، جامعه علمی دانش‌آموزان و معلمان را در چارچوب بازتاب یادگیری در اندیشه‌ها و اقدامات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی در نظر گرفته و از تشویق و کمک در جهت ارائه فرصت‌های متمایز برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای مشکلات یادگیری حمایت می‌کند (کوتسلینی؛ ۲۰۰۶). با عنایت به ماهیت و هویت پویا، تحولی و اثربخش رویکرد متامدرن در فرایند یاددهی و یادگیری و تعالی نظام تعلیم و تربیت، ضرورت شناسایی مؤلفه‌های تعلیم و تربیت متامدرن و ارائه الگوی چندساحتی آن، ضرورت اجتناب‌ناپذیر عصر حاکمیت فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و اقتصاد دانش‌بنیان برای نظامات تعلیم و تربیت و دستاوردهای آن برای زندگی فردی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی کشورها و جوامع مختلف از جمله ایران است.

¹ Vermeulen & Van den Akker

² Yousef

³ Freinacht

⁴ Koutselini

⁵ Van den Akker, Gibbons & Vermeulen

⁶ Kanishk

⁷ Koutselini

البته در سال‌های اخیر مطالعاتی در این عرصه توسط پژوهشگران انجام شده است از جمله، رهنما و زبان‌دان (۱۴۰۲) در بررسی تطبیقی دلالت‌های تربیتی در سه رویکرد مدرن، پست‌مدرن و متامدرنیسم شباهت‌ها و تفاوت‌های مدرنیسم، پست مدرنیسم و متامدرنیسم را در حوزه موضوعات کلان همچون هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را بررسی و اذعان کردند. طرفداران متامدرنیسم سعی در ایجاد تعادل نسبی بین دو قطب متضاد مدرنیسم و پست‌مدرنیسم دارند. همچنین ایشان نشان دادند، حامیان متامدرنیسم به موضوعاتی مانند اهداف آموزشی، برنامه درسی، نقش معلم و دانش‌آموز و روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر پذیرش یا رد برخی از ایده‌های آموزشی دو مکتب فلسفی مدرنیسم و پست مدرنیسم پرداخته‌اند. زبان‌دان، عابدی و قادری (۱۴۰۱) در تبیین مبانی نظریه متامدرن و دلالت‌های آن در تعریف عناصر برنامه‌درسی، مبانی سه‌گانه برنامه درسی متامدرن شامل: برنامه درسی مدرن و پست‌مدرن به مثابه تجارب تاریخی مؤثر، برنامه درسی متمدن به مثابه رویکرد مراقبتی و برنامه درسی متامدرن به مثابه امید را ارائه کرده‌اند. زبان‌دان، میرزامحمدی و فرمیپنی فراهانی (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای با هدف ارائه مبانی، اهداف، اصول و روش‌های اخلاقی برای متامدرنیسم، هفت مؤلفه همچون بازگشت به جنبش‌های گذشته، صداقت جدید، اصالت، محبت و مراقبت، فروپاشی فاصله‌ها، سلسله-مراتب، فرآیندگویی و روایت‌های بزرگ را به عنوان اهداف و اصول اخلاقی متامدرنیسم مطرح کردند. مرور مطالعات انجام شده پیشین حاکی از آن است که، در عرصه تعلیم و تربیت متامدرن جامعه علمی به ویژه در سطح داخلی با فقر مطالعات و پژوهش‌های مرتبط و مؤثر مواجه است. در واقع با مرور نظامند پیشینه پژوهش تقریباً مطالعه‌ای که با یک نگاه جامع، چندسطحی و چندبعدی به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت متمدن پرداخته باشد و آن را به صورت الگوی علمی سنجیده به جامعه پژوهشی ارائه کرده باشد، یافت نشد. بدون تردید دستیابی به دستاوردهای مطلوب و اثربخش رویکرد متامدرن در نظام تعلیم و تربیت بیش از هر چیز نیازمند نقشه راهی در چارچوب یک الگوی نظری ساختاریافته روشن، شفاف، اصولی و سنجیده و مورد توافق صاحب‌نظران و اندیشمندان این عرصه است که با بهره‌مندی مؤثر و کارآمد از آن و با تأکید بر توسعه و تقویت ابعاد و مؤلفه‌های محوری و اساسی آن، فرصت‌های متناسب با اهداف نظام تعلیم و تربیت فراهم شده و منجر به افزایش کارایی و اثربخشی اقدامات مرتبط گردد. بر این اساس، شناسایی مؤلفه‌های تعلیم و تربیت متامدرن و ارائه یک الگوی نظام‌مند، ساختاریافته و تجربی در راستای توسعه ابعاد ارزش‌آفرین این رویکرد در نظام تعلیم و تربیت و بهره‌مندی از پیامدهای آن‌ها در عرصه‌های رقابت علمی، اجتماعی و اقتصادی به عنوان مسأله اصلی پژوهش مورد نظر قرار گرفته است.

۱. ویژگی‌های سطح فردی و بین فردی

۱-۱. خردورزی عصب‌شناختی

در این پژوهش خردورزی عصب‌شناختی به عنوان یکی از ویژگی‌های فردی تعلیم و تربیت متامدرن، بر اساس مطالعات پیشین با مضامینی همچون؛ تعادل حیات، ارزش، هیجان‌ات و احساسات، عقلانیت ارتباطی، درهم تنیدگی استنتاج عقل و احساسات، همدلی شناختی و غیره ارائه شده است. دستاورد این بخش از پژوهش از نظر مضامین شناسایی شده با دستاورد مطالعات داماسیو (۲۰۱۸)؛

اشمیت^۱ (۲۰۱۷)؛ ایموردینو و داماسیو^۲ (۲۰۰۷)؛ اوسی^۳ (۲۰۰۸) همسو است. یکی از مباحث درباره چستی خرد و خردورزی، ارتباط میان خرد و عواطف است. نخست اینکه در بحث خردورزی اغلب به نقش عواطف کمتر توجه می‌شود و حتی به عنوان عنصری مزاحم و اخلاگر برای فرایند خردورزی از آن یاد می‌شود، این در حالی است که نواحی استنتاجی مغز با احساسات درهم تنیده‌اند. در این خصوص برخی پژوهشگران هیجانان و احساسات را محور و اساس رشد خرد و فرایند خردورزی و حضور عواطف را در هر گونه شکل‌گیری شناخت و یادگیری ضروری عنوان کرده‌اند. در واقع تصمیم‌گیری توسط انسان صرفاً فعالیتی عقلانی نیست بلکه نقش اثرگذار و حیاتی هیجانان و احساسات در تصمیم‌گیری و خردورزی انکارناپذیر است. اساساً استدلال و خردورزی وابسته به کارکرد درست هیجانان و احساسات است و اگر به هر دلیلی کارکرد هیجانان و احساسات آسیب ببیند، خللی اساسی در فرایند خردورزی و تصمیم‌گیری شناختی ایجاد خواهد شد و این قاعده محوری است که در عصر متمدن و در نظام تعلیم و تربیت متمدن که در آن عناصر یادگیری آمیخته‌ای از واقعیت و مجاز در عوامل شناختی، فراشناختی و عاطفی است یک ضرورت انکارناپذیر است. یافته‌های اخیر درباره چگونگی کارکردهای مغز به پیدایش موجی از بینش‌های جدید درباره موضوعاتی همچون تفکر، حافظه، انگیزش، یادگیری و رشد منجر شده است (فریس^۴؛ ۲۰۲۰).

این یافته‌ها اطلاعات ارزشمندی درباره چگونگی یادگیری و رشد مغز در اختیار معلمان قرار داده است و آنان را به تلاش در راستای استنتاج و استخراج اصول و دلالت‌های تربیتی معتبر از مبانی عصب شناختی یادگیری و آموزش و برقراری پیوندی مستحکم بین دو قلمرو تربیت و علوم اعصاب ترغیب نموده است (برنسفورد و همکاران^۵؛ ۲۰۰۸). علوم اعصاب تربیتی شامل درگیری فعال و پردازش تأملی است. درگیری فعال شامل مفاهیمی نظیر؛ سازماندهی تلفیقی مواد و تجارب یادگیری؛ تسهیل و تشویق مشارکت و تعامل اجتماعی؛ ارائه و سنجش آموزش به روش‌های چندگانه؛ استفاده از نیروی حواس چندگانه در طراحی آموزش؛ طراحی برنامه‌های درسی و تدریس منطبق با سطوح رشد یادگیرندگان؛ طراحی فرصت‌ها و تجارب یادگیری تسهیل‌کننده یادگیری معنی‌دار می‌باشد و پردازش تأملی با مفاهیمی نظیر؛ استفاده از تمرین و تکرار برای بهبود یادسپاری و یادآوری مهارت‌ها؛ ایجاد فرصت‌هایی برای پرورش تفکر تأملی و فراشناختی؛ درگیر ساختن توجه متمرکز و یادگیری از بافت پیرامون؛ ایجاد شرایط تشویق‌کننده یادگیری مداوم؛ طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی منطبق با نیازهای زندگی واقعی مطرح است (سیلوستر^۶؛ ۲۰۰۸).

۲-۱. اندیشه‌ورزی پویا

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین دستاورد بخش دیگری از این پژوهش شناسایی مضمون اندیشه‌ورزی پویا به عنوان یکی از ویژگی‌های فردی تعلیم و تربیت متمدن است که شامل مضامینی همچون؛ عدم امکان جزم اندیشی و قطعیت، تأکید بر اصل تفکر در خود، خلقت، خالق و مخلوق، تربیت در گفتار به واسطه موسیقی، شعر، داستان و نیایش، قوام‌یافتگی فکری، فرهنگی و اجتماعی، توانایی اندیشه‌ورزی و ساخت و بافت‌دادن به داده‌های اطلاعاتی کثرت‌گرایی شناختی و معرفتی و غیره است. دستاورد این

¹ Schmidt

² Immordino nng & Damasio

³ Osse, Jonker, & Treur

⁴ Frith

⁵ Bransford & et al

⁶ Sylwester

بخش از پژوهش از نظر مضامین شناسایی شده با دستاورد مطالعات تارکت و ویلسون^۱ (۲۰۰۵)؛ بانینگ^۲ (۲۰۰۸)؛ سرکین و فلورا^۳ (۲۰۱۶)؛ سلیمانی و همکاران (۱۳۹۸) همخوانی دارد. تفکر اندیشه‌ورز، فرایند تصمیم‌گیری آگاهانه و منطقی در مورد مسایل آموزشی و سپس ارزیابی عواقب ناشی از آن تصمیم، به یادگیری فراگیران از طریق انتقال دانش جدید به فهم قبلی، تفکر در اصطلاحات عقلی و انتزاعی، کاربری راهبردهای ویژه در انجام تکالیف جدید و درک راهبردهای یادگیری از روش‌های متنوع و خلاقانه کمک می‌کند. فراگیران از مسیر تفکر اندیشه‌ورز نسبت به کنترل یادگیری‌شان آگاهی می‌یابند. بارش فکری، تأمل در ابعاد متعدد و متفاوت پدیده‌های پیرامون، نگاه عاطفی و غیرشناختی، متفاوت و خلاق، رها از محدودیت‌ها و روش‌های مرسوم در فرایند اندیشه‌ورزی می‌تواند بر توسعه توانمندی‌های فراگیران تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشته باشد. تفکر خلاق نوعی تفکر با تغییرپذیری همراه با ابتکار و ارزش اجتماعی است که در همه قسمت‌های زندگی انسان بروز یافته و بین تمام انسان‌ها عمومیت دارد. زمانی که توان شناخت و اطلاع ذهن انسان‌ها با رشد بایسته فکری همراه باشد، آن وقت توان استدلال ذهنی بیشتر می‌شود و تفکر خلاق که تفکری سطح بالاست، شکل می‌شود. در این مسیر، اندیشه‌ورزی به توسعه تفکر فراشناختی فراگیران کمک کرده و آنها را قادر می‌سازد با کمک دانش متنوع و انباشته در ساخت شناختی خود در مسیر یادگیری به راه‌حل‌ها و موقیت‌های نوین و متفاوتی دست یابند که فرصت‌های نوینی را در فرایند یادگیری و توسعه توانمندی‌های شناختی و فراشناختی آنها فراهم می‌سازد.

۳-۱. آزادی علمی

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین مضمون آزادی علمی نیز به عنوان یکی از ویژگی‌های فردی تعلیم و تربیت متامدرن با مضامینی شامل؛ تمرکز آموزش بر مفهوم رشد فردی، تمرکز آموزش بر چشم انداز دانش آموز نسبت به خویش و جهان، تمرکز آموزش بر مفاهیم عاملیت فرد و قدرت انتخاب، در نظر داشتن قواعد و نظم در فرایند آموزش توأم با انتخاب‌گری، دانش‌آموز به مثابه کنشگر فعال و انتخابگر، برنامه درسی یادگیرنده محور، آموزش انفرادی، آزادی در کسب تجربه و آگاهی و غیره احصا شده است. دستاورد این بخش از پژوهش از نظر مضامین شناسایی شده با دستاورد مطالعات ظریف صناعی، ۱۳۹۰؛ کینخا و همکاران، ۱۳۹۷؛ کربز^۴ ۲۰۰۶ همسو است. آزادی علمی لازمه رشد و توسعه فردی دانشگران در یک فرایند برنامه‌ریزی شده است که هم نیازهای پیشرفت حرفه‌ای، رشد فردی و هم اهداف شغلی را در برمی‌گیرد و عامل ارتباط بین افراد و سازمان می‌شود. در فرایند آزادی علمی از نظام آموزشی انتظار می‌رود در فرایند تدریس و یادگیری، معلمان و دانش‌آموزان به طور همزمان درگیر شوند؛ به گونه‌ای که به مشارکت واقعی در آموزش و یادگیری منجر شود. درگیری دانش‌آموزان در تدریس بر خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی آن‌ها تأثیر شگرفی خواهد داشت. مشارکت یادگیرندگان بستگی به آزادی علمی سیستم و حضور فعال عاملان آموزشی دارد، لذا رویکرد آزادی علمی نه یک پیشنهاد، بلکه یک ضرورت است، ضرورتی که برای فراگیران یادگیری چگونگی یادگیری و شرکت فعال در فرایند یادگیری به جای دریافت منفعلانه دانش و برای معلمان ایفای مربیگری و منتورینگ در نظام تعلیم و تربیت را محقق کرده و دستاوردهای اثربخشی را برای تحقق بهره‌وری آموزشی به همراه خواهد داشت.

¹ Taggart & Wilson

² Banning

³ Segrin

⁴ Kreber & Kanuka

۴-۱. تفکر انتقادی و خلاق

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین مضمون تفکر انتقادی و خلاق به عنوان یکی از ویژگی‌های فردی تعلیم و تربیت تمام‌دین با مضامینی شامل؛ رویکردهای یادگیری مساله‌محور و اکتشافی، بررسی انتقادی واقعیت و کاوش فکری، زیرسؤال بردن ثبات رویدادها و تفکر انتقادی، فراهم کردن فرصتهایی برای کشف جهان‌ها و غیره است. دستاورد این بخش از پژوهش از نظر مضامین شناسایی شده با دستاورد مطالعات کورتاوا^۱ (۲۰۱۲)؛ جونز (۲۰۱۷)؛ اژدری و یوسفی (۱۴۰۰)؛ اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) همسو است. تفکر انتقادی هنر تجزیه و تحلیل و ارزیابی فرآیندهای فکری با هدف بهبود آنها است. تفکری خودراهبر و خوداصلاح که مستلزم برقراری ارتباط مؤثر و توانایی‌های حل مسئله و غلبه بر خودمحوری و جامعه‌محوری است. در واقع، تفکر انتقادی به ارزیابی موقعیت‌ها از دیدگاه‌های مختلف بر اساس دلایل و شواهد، تفکر فعال، سازماندهی افکار و کاوش و تحلیل می‌پردازد. یک متفکر انتقادی قادر است قابلیت اطمینان و ارتباط اطلاعات را ارزیابی کند و سوگیری‌ها را تشخیص دهد تفکر انتقادی می‌تواند یکی از ارزشمندترین مهارت‌هایی باشد که نظام آموزشی می‌تواند در دانش‌آموزان ایجاد کند، زیرا انسان‌ها متفکر انتقادی به دنیا نمی‌آیند و این مهارت را می‌بایست در طول زمان و از طریق تمرین توسعه داد (مصطفوی و محسن‌پور، ۱۴۰۲، ۴۶).

تفکر انتقادی به عنوان توانایی افراد برای به چالش کشیدن تفکراتشان مستلزم آن است که افراد معیارهای خود را برای تجزیه، تحلیل و ارزیابی تفکر گسترش دهند و به صورت عادی از آن معیارها و استانداردها برای گسترش کیفیت تفکر خود استفاده کنند. این رویکرد به تفکر فعال، مداوم و در نظر گرفتن دقیق یک باور اشاره دارد. مهارت‌های اصلی شناختی تفکر انتقادی شامل: تفسیر (درک و بیان معانی مربوط به تجربیات متنوع)، تحلیل (تشخیص هدف مطالب و پی بردن به ارتباطات موجود در بین آنها)، ارزشیابی (تعیین اعتبار مطالب و ارزیابی نحوه ارتباطات بین آنها)، استنباط (توانایی نتیجه‌گیری از مطالب، توضیح (موجه‌نمایی و بیان نتایج استدلال فرد)، و خودتنظیمی (اصلاح و بازبینی تفکرات خود بر اساس مطالب مورد بررسی) بر یادگیری مساله‌محور، رو برو کردن دانشجو با مسأله، تولید راه‌حل‌های بدیل برای مسأله، تجزیه و تحلیل راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری و انتخاب یک راه‌حل و اجرای آن و در نهایت بازبینی و ارزشیابی عملکرد خود و تقویت تمامی ابعاد تفکر انتقادی می‌شود. به کارگیری شیوه یادگیری بر پایه حل مساله، راهی است برای ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران و محرکی مناسب برای بحث گروهی و پرسش و پاسخ، مطالعه فردی و فراگیر محور، تحقیق و اکتشاف با استفاده از منابع موجود، بکارگیری دانش یادگرفته شده، افزایش مهارت استدلال و در نهایت ارتقای مهارت تفکر انتقادی است. در چارچوب تفکر انتقادی فرد در مورد هر موضوع، محتوا یا شکل، کیفیت فکر کردن خود را با تحلیل کردن، ارزیابی و نوسازی آن ارتقاء می‌دهد. بدین جهت، رشد و پرورش مهارت‌های فکری فراگیران همواره وظیفه اصلی مراکز آموزشی بوده و باید بخش الزامی آموزش در هر مقطعی باشد.

۵-۱. خودتنظیمی

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین دستاورد بخش دیگری از این پژوهش شناسایی مضمون خودتنظیمی به عنوان یکی از ویژگی‌های فردی تعلیم و تربیت تمام‌دین است که شامل مضامینی همچون؛ کنترل رفتار دانش‌آموزان مسئولیت مشترک معلم و فراگیران، پرورش انگیزه درونی در کنترل رفتار فراگیر، کنش آزادانه در موقعیت، پذیرش اقتدار موقعیت در زندگی، پذیرش اقتدار

¹ Korotaeva

حامیانه بزرگسال، و غیره می‌باشد. این بخش از پژوهش را دستاورد مطالعات میلر^۱ (۲۰۰۸)؛ دیویدسون^۲ (۲۰۰۹)؛ غفاری و غفاری (۱۳۹۴) حمایت و تأیید می‌کند. خودتنظیمی به عنوان یکی از راهبردهای انگیزشی در یادگیری دارای ساختاری چندبعدی متشکل از فرآیندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک است که دربرگیرنده تمامی کوشش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه شخص در جهت تعدیل حالات یا واکنش‌هاست (جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۰). یادگیری خودتنظیمی فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی است که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (نیکوس و جرج^۳، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، خودتنظیمی مجموعه اقدامات و فرآیندهای رفتاری است که به منظور رسیدن به اهداف یادگیری و تلاش جهت دستیابی به موفقیت صورت می‌گیرد (کیزلسک و همکاران^۴، ۲۰۱۷). انضباط و کارکردهای انضباطی مدرسه، توجیه‌گر حیطه گسترده‌ای از وظایف این نهاد و عوارض و عواقب خوشایند و ناخوشایند آن است. می‌توان گفت دامنه این ویژگی انضباطی تمامی فرآیندهای دیگر در مدرسه و جامعه را متأثر می‌سازد. کارکردهای انضباطی این امکان را به مدارس می‌دهند که از طریق فعالیت‌های درسی مشخص و از پیش طراحی شده و محتوای آموزشی زمان‌بندی شده نیازهای آموزشی فراگیران را تأمین کنند. حفظ ماهیت گروهی کلاس، هدف اصلی انضباط بخشی به فراگیران است و این امر مستلزم آن است که معلم نیازهای گروه را به عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش‌آموزان ترجیح داده و از راهبردهای گروهی یاددهی - یادگیری به جای راهبردهای فردی استفاده کند. به سبب آنکه یکی از اهداف بلند مدت و ضمنی تعلیم و تربیت کمک به دانش‌آموزان در آموختن کنترل رفتار خویش است، بنابراین باید به آنها فرصت‌هایی برای کنترل رفتار داده شود. اما به هر حال معلم باید مسئولیت رفتار دانش‌آموزان را به عهده بگیرد، زیرا کلاس درس موقعیت یادگیری گروهی است. با اینحال، اگر ما اهداف آموزشی را به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنیم که فراگیران خود برای انتخاب مشارکت و آزادی داشته باشند، می‌توان بدون هیچ مقاومتی به اهداف تعلیم و تربیت دست یافت. زندگی موقعیت‌محور است و فراگیران از ابتدای زندگی در این موقعیت‌ها قرار داشته و تبعیت از ساختارها بخشی از فرآیندهایی است که آنها درک می‌کنند و می‌پذیرند. از این رو، آزادی به معنای حذف موقعیت‌مندی زندگی یا آزادی از تمامی ساختارهای زندگی نبوده و پذیرش این ساختارها نیز به معنای محدودیت برای آزادی نیست. در این قالب است که آزادی با پذیرش موقعیت و ساختار زندگی همسو است و در تضاد با معیارهای اخلاقی و اجتماعی قرار نمی‌گیرد و تحقق بخش اهداف آموزشی است.

۶-۱. جهت‌گیری ایدئولوژیک اخلاقی

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین مضمون جهت‌گیری ایدئولوژیک اخلاقی به عنوان یکی از ویژگی‌های فردی تعلیم و تربیت متامدرن شامل مضامین؛ آگاهی از اراده خداوند نسبت به حسن و قبح اخلاقی امور، اخلاق عقلی، تربیت اخلاقی متکی بر بهره‌گیری از ظرفیت حجت باطنی، اعتدال، هماهنگی و خویش‌تنداری نفس، زیست آگاهانه، معقول و اخلاقی است که با نتایج مطالعات برکوویچ و بیر^۵ (۲۰۱۵)؛ تان و همکاران^۶ (۲۰۱۷)؛ شیرزادی و وحیدی (۱۴۰۲)؛ خلیلی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. نظام‌های آموزشی در دوران مدرن به عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز فقط به انتقال بعد دانشی به دانش‌آموزان محدود نبوده و وجه هنجاری و

¹ Miller

² Davidson

³ Nikos & Gorge

⁴ Kizilcec et al

⁵ Berkowitz & Bier

⁶ Tan, Naidu & Jamil

ارزش‌بنیان آن‌ها نیز مطرح است. این یک اصل پذیرفته شده است که کارکرد مدرسه فقط پرورش افرادی هوشمند که در دنیای رقابتی امروز بتوانند از رقبا پیشی بگیرند نیست، بلکه در کنار این کارکرد از مدرسه انتظار می‌رود که فراگیران تحت آموزش خود را به گونه‌ای پرورش دهند که توانایی آن را داشته باشند که درست را از نادرست اخلاقی تشخیص دهند. برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در چارچوب برنامه‌ریزی برای چگونگی به کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درون و همچنین توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی، به منظور رسیدن به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذیلت‌ها است. از آنجاکه تربیت اخلاقی در تمامی ابعاد زندگی مدرسه‌ای جاری است و تمامی تجارب مدرسه می‌تواند و استعداد آن را دارد که تبدیل به یک موقعیت تربیت اخلاقی شود برنامه درسی تربیت اخلاقی باید نسبت به تمامی این سازوکارها حساس باشد. البته در این بین، تربیت دینی را برای موفقیت و تربیت اخلاقی لازم می‌داند و منظورش از تربیت اخلاقی، بار آوردن مردان و زنانی است که عقیف و دارای اراده قوی باشند، فضیلت را دوست بدانند و در کارها و اعمالشان، رضایت خدا را در نظر بگیرند.

۷-۱. جامعه‌پذیری علمی

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین مضمون جامعه‌پذیری علمی به عنوان یکی از ویژگی‌های بین فردی تعلیم و تربیت متامدرن شامل مضامین؛ همسوسازی، پذیرش دیدگاه‌های پیچیده و متناقض، تأکید بر صداقت، تأمل در خود و نوسان، اجتناب از تعصبات و سوگیری‌ها، آگاهی و درک بیشتر از پیچیدگی مسائل اجتماعی، بی‌عدالتی، تبعیض و فقر، پذیرش دیدگاه‌های چندگانه و تضادهای پیچیده، توسعه مهارت‌های سواد بین فرهنگی و انتقادی، ساخت‌گرایی اجتماعی و فرهنگی، خردمندی و تعالی اجتماعی با نتایج مطالعات زیامیل^۱ (۲۰۱۶)؛ داگر و یادو (۲۰۱۶)؛ سرمدی و معصومی‌فرد (۱۳۹۴)؛ قدمی (۱۳۸۵)؛ فتحی (۱۳۹۸)؛ ویتنی^۲ (۲۰۱۰) همسو است. جامعه‌پذیری فرایند یادگیری است که به واسطه آن افراد دانش و مهارت، ارزش‌ها، نگرش‌ها، عادات و شیوه‌های فکری اجتماع متعلق به آن را کسب می‌کنند (گاردنر^۳، ۲۰۰۸). جامعه‌پذیری علمی فرایندی است تأملی که در آن افراد دانش، مهارت و ارزش‌های لازم برای ورود موفقیت‌آمیز به حرفه تخصصی خود را که نیازمند سطح بالایی از دانش و مهارت تخصصی است، کسب می‌کنند (ویدمن و همکاران^۴، ۲۰۰۱). در راستای تحقق جامعه‌پذیری علمی، سازنده‌گرایی اجتماعی به عنوان یک مکتب فلسفی - روانشناختی با داشتن رویکردی انسان‌گرایانه و توجه به تفاوت‌های فردی همچنین با تأکید بر ساخت دانش توسط یادگیرندگان و نقش اجتماع در رشد فردی می‌تواند دلالت‌های تربیتی اثربخشی برای نظام تعلیم و تربیت به همراه داشته باشد.

تمرکز نظریه‌های شناختی - اجتماعی بر چارچوب اجتماعی است که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد و تعامل فرد با محیط و اهمیت موقعیت‌ها و زمینه‌های اجتماعی برای یادگیری را برجسته می‌کند. بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی، دانش در بافت اجتماعی ابزار اصلی ساختار دانش، تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی است. از سویی در بستر فرهنگ و جامعه کارکردهای ذهنی سطح بالای اجتماعی شکل می‌گیرند که در محیط اجتماعی فرهنگی تعریف و جایابی شده‌اند. نکته قابل ملاحظه دیگر اینکه، در کلاس درس موضوعات واحد یادگیری باید از دیدگاه‌های متفاوت و با توضیحات متفاوت مورد توجه قرار بگیرد چرا که طرح چالش‌های کلیدی با دیدگاه‌های مختلف به زندگی دانش‌آموزان معنا می‌بخشد و روحیه انتقادی آنها را نسبت به مسائل زندگی ارتقاء می‌بخشد.

¹ Zyamil

² Whitt

³ Gardner

⁴ Weidman et al

از سویی در چارچوب رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، عدالت آموزشی با توجه به دسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش، طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر، روش‌های یادگیرنده‌محور، انتخاب آزادانه فرصت‌های آموزشی از جمله اصول محوری و مورد تأکید هستند.

۲. ویژگی‌های سطح ساختاری تعلیم و تربیت متامدرن

۲-۱. تحول‌نگری آموزشی

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین دستاورد بخش دیگری از این پژوهش شناسایی مضمون تحول‌نگری آموزشی به عنوان یکی از ویژگی‌های ساختاری تعلیم و تربیت متامدرن است که با مضامینی همچون؛ بازسازی مدرسه آزاد، بازخوانی مدرسه مبتنی بر مسئولیت متقابل دانش‌آموز- معلم، بازتعریف نقش معلم در تعامل دوسویه و آزاد با دانش‌آموز، استفاده از افراد بزرگسال موجه از نظر اخلاقی و مناسب در جامعه مانند پزشکان، مکانیک‌ها به عنوان مربیان، بازتعریف محتوا و روش ارائه آن مبتنی بر اصول حاکم بر دانش، برگرداندن تدریس و آموزش به حوزه آزادی و خلاقیت، بازآفرینی و هماهنگی محیط‌های آموزشی، ارتقا کیفیت آموزش متناسب با وضعیت مدرسه، معلم، کلاس درس، موقعیت‌گرایی، بازنگری عملی و تجربی رویدادهای آموزشی شناسایی شده است. دستاورد این بخش از پژوهش با نتایج مطالعات کاراکوس و همکاران (۲۰۲۱)؛ امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۶)؛ بازگیر و همکاران (۱۳۹۹)؛ جعفری (۱۴۰۰) همسو است. مدرسه‌محوری یا تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه، یک بازنگری در مدارس به ویژه مدارس دولتی است که انحصار قدرت تصمیم‌گیری را از یک ناحیه مرکزی، به یک مدرسه به منظور بهبود عملکرد آن مدرسه به دنبال دارد. این فرایند به سمت افزایش سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره مدیریت خود است. مدارس متعالی با ایجاد زمینه‌های لازم و ظرفیت‌سازی مطلوب تلاش می‌کنند با مشارکت، هماهنگی و همفکری مربیان، اولیا و نهادهای اجتماعی، زمینه‌های تربیت و رشد فکری و اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم نمایند. بهبود کیفیت آموزش و پرورش مستلزم توجه دقیق‌تر به روش‌های به کار گرفته شده برای دستیابی به بازدهی آموزشی و اهداف آموزشی است. سازمان‌های آموزشی زمانی می‌توانند به رشد و ارتقای کیفیت خود ادامه دهند که اعضای آن نیز رشد یافته و باکیفیت باشند، لذا بهبود کیفی یادگیری دانش‌آموزان وابسته به بهبود و کیفیت معلمان و بهبود و ارتقاء کیفیت عملکرد معلمان به استقلال علمی مدارس و نظارت و پایش محوری عملکرد و تخصیص منابع در سطح نهاد آموزشی است.

۲-۲. سازنده‌محوری برنامه درسی

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین دستاورد بخش دیگری از این پژوهش شناسایی مضمون سازنده‌محوری برنامه درسی به عنوان یکی از ویژگی‌های ساختاری تعلیم و تربیت متامدرن است که با مضامینی همچون؛ برنامه درسی باز، کنش پژوهی، پدیدارشناسی، برنامه درسی آموزشی - اجتماعی، برنامه درسی مبتنی بر رشد همه‌جانبه، برنامه درسی مبتنی بر مشارکت و گفت‌وگو، برنامه درسی مبتنی بر خودشکوفایی و توسعه‌یافتگی، برنامه درسی فناوری‌محور، برنامه‌های درسی بین‌رشته‌ای، برنامه درسی چندفرهنگی، یادگیری مادام‌العمر، برنامه درسی کیفیت‌محور متناسب با نیازهای چندگانه، ترکیب برنامه درسی استاندارد و معلم ساخته، برنامه درسی منعطف

¹ Karakose, Yirci & Papadakis

و اقتصادی و غیره شناسایی شده است. دستاورد این بخش از پژوهش با نتایج مطالعات گیلز روبین^۱ (۲۰۰۸)؛ جلیلی‌نیا و همکاران (۱۴۰۳)؛ آرتین و آرتین^۲ (۲۰۲۱)؛ انازیفا و دجوکری^۳ (۲۰۱۷) همراستا است. سازنده‌گرایی نظریه مبتنی بر مشاهده و مطالعه علمی با محوریت چگونگی یادگیری در فراگیر است. این نظریه معتقد است که انسان‌ها فهم و دانش خود را با کمک جهان از طریق تجربه نمودن اشیا و تفکر درباره تجربیات می‌سازند. هنگامی که فرد با محرک‌های جدید مواجه می‌شود آنها را با اندیشه‌ها و تجربیات گذشته خود سازگار می‌کند و ممکن است که آنچه به آن اعتقاد دارد تغییر کند یا اطلاعات جدید را بی‌ربط تشخیص دهد و از آن دست بکشد. در هر حال فرد فعالانه دانش خود را خلق می‌کند. سازنده‌گرایی مبتنی بر این فرضیه است که دانش به وسیله یادگیرندگان با تلاش در جهت فهم تجربیات به صورت فعالانه ساخته می‌شود. اصول یادگیری به عنوان یک فعالیت سازنده بر پایه این ایده است که یادگیری روزانه به صورت حل مسأله و کار اتفاق می‌افتد تأکید بر فرایند حل مسأله و مسأله محور کردن جریان تعلیم و تربیت مستلزم تحولات عمیقی در نظام آموزش و پرورش است. لزوم به کارگیری رویکرد حل مسئله در برنامه درسی این است که بسیاری از مدارس جهان در حال تلاش برای تدوین روش‌های آموزشی جدید در امر یادگیری دانش‌آموزان هستند و به کارگیری این شیوه برنامه‌ریزی درسی برای رشد خلاقیت و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان الزامی است. وظیفه ذاتی آموزش و پرورش طراحی مسأله و ایجاد آمادگی برای حل مسأله است. در واقع، زندگی مسأله است و نظام آموزشی زمینه ساز پرورش استعدادها و یادگیرندگان برای یافتن راهکاری اثربخش برای حل مسائل گوناگون زندگی است. اگر آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه‌های درسی دیدگاهی مسأله محور نداشته باشند، فعالیت یاددهی - یادگیری بی‌ثمر خواهد بود.

۳-۲. الگوی یادگیری فناوری محور

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین دستاورد بخش دیگری از این پژوهش شناسایی مضمون الگوی یادگیری فناوری محور به عنوان یکی از ویژگی‌های ساختاری تعلیم و تربیت متامدرن است که با مضامینی همچون؛ انتقال محتوای تدریس به مجازی، بازی‌وارسازی یادگیری، فناوری‌های هوش مصنوعی، فناوری‌های هولوگرافیک، ترکیب دنیای واقعی با عناصر فانتزی، بهره‌گیری از واقعیت‌های طبیعی، استفاده از چند رسانه‌ای‌ها، بازیهای ویدئویی، ساخت انیمیشن، استفاده از فضای مجازی، هوش مصنوعی و متاورس و غیره شناسایی شده است. دستاورد این بخش از پژوهش با نتایج مطالعات باقریان‌فر (۱۳۹۴) و علمی و رستگار (۱۳۹۷) همراستا است. نوآوری در روش‌های تدریس و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس موجب توسعه یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان، تقویت روحیه جست‌وجوگری و پژوهش، کاربردی نمودن آموزش، فراهم نمودن زمینه آموزش و یادگیری مادام‌العمر می‌شود. دغدغه متخصصان آموزش، افزایش بازدهی نظام‌های آموزشی است. از آنجا که توجه به رشد کیفی در کنار توسعه کمی از شاخص‌های عمده توسعه پایدار به حساب می‌آید، بنابراین فناوری آموزشی به عنوان آمیزه‌ای از فن و هنر، روشی برای تضمین کیفیت در زمینه فرآیندهای آموزش و یادگیری است. از این رو است که شاهد توجه افزون جوامع توسعه‌یافته و در حال توسعه به نقش فناوری آموزشی در بهینه‌سازی روند آموزش و یادگیری هستیم. یکی از نقاط قوت این رویکرد تلفیق تئوری و عمل با یکدیگر است. فناوری آموزشی روش نظام‌مند طراحی، اجرا و ارزش‌یابی کل فرآیند یادگیری در تدریس بر حسب اهداف معین و نیز بر اساس تحقیقات در زمینه یادگیری و ارتباطات انسانی و به کارگیری منابع انسانی و غیرانسانی به منظور فراهم آوردن یادگیری و آموزش

¹ Gillies Robyn

² Atrian & atrian.

³ Anazifa & Djukri

مؤثرتر، پایدارتر و عمیق‌تر، برای ایجاد یادگیری‌های مؤثر است. جایی که فناوری در اختیار اهداف یادگیری مدرسه است، معلمان مهمترین عنصری هستند که در مواقع حساس مبتنی بر پایه نیازها و شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان، تکنیک‌های فناوری اطلاعات را در برنامه‌ریزی تحصیلی بکار می‌برند. بنابراین در فرایند کاربست فناوری معلم مهمترین عنصری است که برای آموزش و تدریس می‌بایست با نمودهای فناوری آشنایی کامل داشته و روش‌های تدریس جدید بر اساس آن را تجربه کرده باشد.

۴-۲. جهت‌دهی ایدئولوژی تربیت سبز

بر اساس تحلیل مضمون مطالعات پیشین دستاورد بخش دیگری از این پژوهش شناسایی مضمون جهت‌دهی ایدئولوژی تربیت سبز به عنوان یکی از ویژگی‌های ساختاری تعلیم و تربیت متامدرن است که با مضامینی همچون؛ ایجاد رابطه عمیق بین انسان و طبیعت، برنامه‌ریزی تربیت اخلاقی درسی با رویکرد بین برنامه‌ای مشارکت در فعالیت‌های محیط زیستی، مواجهه با دگرگونی‌ها و تحولات جهان شناسایی شده است. دستاورد این بخش از پژوهش با نتایج مطالعات رحمان^۱ (۲۰۱۹)؛ ساندرای^۲ (۲۰۲۰)؛ زارعی (۱۴۰۰) همخوانی دارد. مراقبت از محیط زیست نگرش و اقدامی در جهت جلوگیری از آسیب به محیط طبیعی و محیط اطراف آن است. جهت ارتباط با تغییرات آب و هوایی، باید در برنامه‌هایی که به منظور انطباق و اثرات کاهش خطر تغییرات آب و هوایی در آموزش طراحی و تدوین می‌شوند، نگرش‌ها، ارزش‌ها و نیازهای روان‌شناختی در نظر گرفته شود. از این رو درک واکنش عموم به ویژه مدارس نسبت به این رویداد باید توجه بیشتری را به خود جلب کند. مدارس خواهان حفظ حیات محیط زیست می‌توانند کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشند و آموزش محیط زیست و مهارت‌های رشد مورد نیاز دانش‌آموزان برای موفقیت در این عرصه را پرورش دهند. تفکر زیست محیطی در چارچوب برنامه درسی تربیت سبز می‌تواند محتوایی همچون تبیین سازگاری با محیط زیست، فراهم کردن محیط مطبوع، کاهش اثرات زیست محیطی، طراحی حفاظت زیست محیطی، اجرای سیستم مدیریت محیط زیست، اثرات زیست محیطی، بحران زیست محیطی، رشد محیطی، چالش محیط زیست، مشکلات زیست محیطی، بقای محیط زیست، سازگاری با محیط زیست، راه‌حل‌های غلبه تأثیر گرمایش، به حداقل رساندن نوسانات آب و هوایی، به حداکثر رساندن تلاش اکو سیستم، سازگاری با طبیعت، کاهش آلودگی هوا، گرمایش جهانی، صرفه جویی در انرژی، بازیافت ضایعات، فرایند تاثیرگذاری، افزایش سبزینگی، کاهش اثرات زیست محیطی، گسترش فزاینده و بی‌رویه منابع طبیعی و شرایط ایمن و وضعیت اثر بخش مدارس را شامل شود. با توسعه مدارس سبز همراه با مدیریت انرژی، آب، پسماندها و مصالح می‌توان آسیب‌های محیط زیست را به حداقل رساند و با تجهیز آخرین دستاوردها تسهیلات مدرن شرایط زیست محیطی و کیفیت درس و زندگی را ارتقا بخشید.

با عنایت به دستاوردهای پژوهش می‌توان اذعان داشت، در عصر فراتر از دوران مدرن و پست مدرن، نقش عواطف، هیجانات و احساسات در فرآیندهای شناختی، اندیشه‌ورزی و خردورزی بر توسعه قابلیت‌ها و ویژگی‌های شخصی و اجتماعی و توسعه سرمایه انسانی افراد جامعه یک ضرورت است، لذا پیشنهاد می‌گردد سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و تصمیم‌سازان نظام آموزشی از مسیر برنامه‌ریزی‌های راهبردی با شناسایی ظرفیت پرورش خردورزی فراگیران برای اصلاح و تعدیل نقش هیجانات و احساسات بهره‌برده و با ترکیب ابعاد هیجانی و احساسی با قابلیت‌های شناختی افراد امکان بهره‌مندی مؤثر از دنیای واقعی را برای فراگیران فراهم سازند.

¹ Rahman & Maulina

² Sundari, Abdurrahman, Hariri, Karwan, & Rahman

از سویی مبتنی بر دستاوردهای پژوهش، در عصر متامدرن، عصر به اوج رسیدن قابلیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانش، تخصص و تسلط آموزش‌دهندگان یا معلمان بر اصول، برنامه‌ها و ابزارهای فناوری‌محور، حداکثرسازی دانش و اطلاعات مرتبط با فناوری‌های نوین نظیر ربات - معلم، کتاب‌های درسی مبتنی بر هوش مصنوعی، چت‌بات‌هایی نظیر چت جی پی تی در مسیر برنامه‌ریزی‌های درسی یک ضرورت انکارناپذیر است که دستاوردهای مطلوب و اثربخشی را به همراه خواهد داشت. لذا، برنامه‌ریزی‌های اصولی و ساختاریافته با تأکید و توجه بر ایجاد قابلیت‌های فناورانه و ظرفیت جذب در سطح مراکز آموزشی به‌ویژه مدارس با هدف ارتقای بومی‌سازی فناوری‌های آموزشی و انتخاب روش مناسب برای تشویق یادگیری و کسب مهارت‌های جدید بر پایه فهم پویایی‌های علمی، آموزشی و اجتماعی توسط نهادهای سیاستگذار و متولیان امر تعلیم و تربیت از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

نکته دیگر برگرفته از دستاوردهای پژوهش، آزادی علمی و نقش آن بر توسعه قابلیت‌ها و توانمندی‌های فراگیران است. بنابراین توصیه می‌شود با اندیشه نظام‌یافته و اصولی، ابعاد اقدامات اثربخش و عملیاتی در خصوص ایجاد تحولات بنیادین در نظام تعلیم و تربیت و در درون مدرسه، فضای آموزشی‌ای برنامه‌ریزی و عملیاتی گردد که بستر مناسب و مستعدی برای توسعه تعامل اجتماعی و انسانی فراگیران در آن شکل گرفته و عملاً محیطی برای رشد و شکوفایی فراگیران در بستری پویا و یادگیرنده‌محور محقق شود. منظور از آزادی علمی و فرهنگی این است که جامعه تعلیم و تربیت بتواند بنا به اقتضاء، مسئول تصمیم‌گیری در مورد حاکمیت امور داخلی، مالی، اداری، آموزشی و پژوهشی خود بوده و به نقد و تحلیل مسائل علمی، آموزشی، اجتماعی و فرهنگی نظام تعلیم و تربیت پرداخته و راهکارهای اقتضائی و اختصاصی ارائه کرده و به کار بگیرد.

یکی دیگر از ابعاد مهم و محوری دستاوردهای پژوهش تأکید بر مؤلفه محیط زیست و حیات پایدار آن به عنوان یکی از دغدغه‌های محوری دنیای تعلیم و تربیت جهان امروز است. رویدادی که حفظ و پایداری آن نیازمند فرهنگ‌سازی و نهادسازی می‌باشد. یکی از نهادهای مؤثر در این خصوص، مدارس هستند که می‌توانند برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری‌های مؤثری را برای شکل‌گیری و دوام پایدار محیط زیست انجام دهند. لذا، جدیت و اهتمام در ایجاد مدارس سبز که به عنوان یک برنامه آموزشی محیط‌زیستی بین‌المللی در سطح دنیا مطرح است، توسط سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی بیش از هر چیز یک الزام و ضرورت حیاتی است تا از این مسیر، آگاهی محیط‌زیستی در دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان غیرآموزشی، والدین و همچنین جوامع محلی شکل گرفته و پیامد آن، یادگیری فراتر از کلاس درس گسترش یافته و تعهد و نگرش و مسئولیت‌پذیری فراگیران در خانه و در جامعه توسعه یابد.

نتیجه‌گیری

متامدرنیسم به عنوان یکی از جدیدترین رویکردهای فکری بشریت در هزاره سوم محسوب می‌شود. در واقع هنگامی که در مورد فلسفه آموزش و پرورش بحث به میان می‌آید، سخن از بنیادی‌ترین مسائل و موضوعات درباره آموزش است. متامدرنیسم به عنوان پارادیمی با رویکرد کمرنگ کردن و حذف فاصله‌ها، به ویژه فاصله بین امور متضاد، به منظور بازآفرینی یک حس تمامیت که به بشر امکان فراتر رفتن از محیط خود را می‌دهد و با هدف ایجاد تغییر مثبت در جوامع، رویکردی نوین و قابل تأمل است. در این پارادایم، اخلاق با کنکاش درباره اصالت و تعریف ریشه‌های هستی به‌گونه‌ای عمل می‌کند که بتواند واقعیت‌های پراکنده را با معنایی جدید و به صورت یکپارچه و منسجم در بستری از سازوکارهای اخلاقی توأم با محبت و مراقبت راهبری کرده و یکنواختی‌های عملکردی و نامالایمات اجتماعی را به‌گونه‌ای نوین و متناسب با موقعیت جامعه هدایت کند.

تعلیم و تربیت در فرایند انتقال و توسعه دانش، مهارت و بینش افراد و هدایت و تقویت گرایش‌ها و تعالی و هماهنگ‌سازی استعدادها و قابلیت‌های فراگیران از ابعاد روحی و جسمی، مطلوب دستیابی به کمال است. تربیت افراد اخلاقی می‌تواند خالق جامعه‌ای باشد که افرادی در آن زندگی مطلوب را تجربه کنند. افراد جامعه در نخستین گروه اجتماعی یعنی خانواده رشد کرده و شخصیت می‌یابند، بنابراین خانواده به عنوان اولین معلم می‌تواند جایگاه قابل تأملی در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی افراد داشته باشد. به منظور مدیریت و هدایت رویدادهای اخلاقی افراد جامعه از نخستین سال‌های زندگی باید در مراکز تربیتی و آموزشی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی نیازسنجی شده و نظامند طراحی و تدوین گردد. برنامه درسی متامدرن باید به دنبال قاعده‌توانمندسازی معلمان بوده و توان تحلیل و تبیین ترکیبی و چندبعدی پدیده‌های تربیتی را از ابعاد مختلف به صورت همزمان و چندبعدی و چندسطحی فراهم سازد. در واقع نگاه برنامه درسی متامدرن، یک نگاه هرمونوتیک، چندبعدی و چندساحتی است که محدودیت‌های زمان و مکان و منابع را در هم می‌شکند. افزون بر این، برنامه درسی متامدرن با تأکید بر افزایش ظرفیت تأمل، تفکر و نوجویی و خلاقیت در اندیشه و عملکرد معلمان و توسعه توان تربیت دانش‌آموزانی با اندیشه و تفکر تولیدکنندگی محتوای علمی و تربیتی، چارچوبی جامع را برای مشارکت مؤثر رسانه‌های اجتماعی و تعاملی در فرایند تعلیم و تربیت آنها ایجاد می‌کند. این دیدگاه ضمن مقابله با محدودیت‌ها و محرومیت‌های آموزشی، بستر مساعدی را برای توسعه عدالت آموزشی و برابری و برخورداری از فرصت‌ها برای فراگیران ایجاد می‌کند. اقدامات و تلاش‌هایی که بازتاب آن برای فراگیران توسعه قابلیت‌ها و توانمندی‌های شناختی، عاطفی و ارتباطی، اجتماعی، فرهنگی و نهادی است. از سویی در هزاره سوم همگام با پررنگ شدن عرصه حضور دیدگاه‌های تحولی از جمله پارادایم متامدرن در عرصه تعلیم و تربیت، سلامت و پایداری زیست بوم تعلیم و تربیت از اهم موضوعات تربیتی است. در سال‌های اخیر ظهور و بروز دیدگاه ایجاد و توسعه مدارس سبز با قاعده‌استفاده کارآمد از منابع، طراحی فضاهای آموزشی با ترکیبات آلی، احداث ساختمان‌ها و فضاهای آموزشی با رعایت موازین زیرساخت‌های زیست محیطی، زمینه‌ساز تحقق یکی دیگر از اصول پارادایم متامدرن در راستای ایجاد تحولات خلاقانه و ارزش‌آفرین در نظام‌های تعلیم و تربیت است.

منابع

- اژدری، فاطمه و یوسفی، فریده. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۱۳(۲)، ۷۳-۱۰۰.
- اسلامی، ادریس. (۱۳۹۶). رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن. *فلسفه تربیت*. ۱۱۲(۱)، ۲۹-۶۹.
- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹)، ۲۹-۳۷.
- امین بیدختی، علی‌اکبر؛ فتحی واجارگاه، کورش و مرادی، سعید. (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری مؤلفه‌های مدیریت مدرسه‌محور مبتنی بر نظریه‌پردازی تطبیقی، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۱)، ۲۷-۵۰.
- اورنگ، طاهره؛ آزاد فلاح، پرویز و داکام، محمود. (۱۳۹۶). بررسی الگوهای سازوکارهای دفاعی با توجه به میزان تفکر خلاق. *مجله تازه‌های علوم شناختی*. ۱۲، ۴۵-۵۸.
- آئینی، پوریا و محمدی پویا، فرامرز. (۱۴۰۲). تاریخ‌مندی در اندیشه‌های دیگر و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. *دو فصلنامه فلسفه تربیت*. ۸(۸)، ۲۹-۵۱.
- بازگیر، زانیار؛ ازکات، عادل و صالحی، مهدی. (۱۳۹۹). مدیریت مدرسه محور: موانع و راهکارها؛ پژوهشی پدیدارشناسانه، *مدیریت مدرسه*، ۸(۴)، ۹۱-۱۰۴.
- باقریانفر، مهدی. (۱۳۹۴). کاربرد فناوری در آموزش مهارت‌های تفکر. *ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی*، ۳۰(۸)، ۹-۶.
- تلخابی، محمود؛ باقری، خسرو؛ بزرگی، آزاده؛ صحافی، لاله و محمدی، آزاد. (۱۳۹۵). انسجام بین شناخت و هیجان در تربیت، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۱۸(۳)، ۶۸-۷۹.

- جعفری، سکینه. (۱۴۰۰). مدل مدیریت مدرسه محور بر اساس سند تحول بنیادین. *فصلنامه علمی مدیریت برآموزش سازمان‌ها*، ۱۰(۲)، ۱۸۷-۲۲۳.
- جلیلی‌نیا، فروز؛ احمدی، پروین و صمدی، پروین. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسأله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی. *مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۱)، ۲۱۳-۲۳۸.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین و اصغری نکاح، سیدمحسن. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله اجتماعی کودکان پیش دبستانی دختر و پسر. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱(۴)، ۱۵۵-۱۶۶.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۳). بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۸(۳۳)، ۸-۳۵.
- خاقانی اصفهانی، محمد؛ ابن‌الرسول، سیدمحمدرضا و صادقی، رقیه. (۱۳۹۴). تحلیل تطبیقی کاربرد رئالیسم جادویی در دو رمان «حارس المدینة الضائعة» و «کولی کنار آتش»، *کوشنامه ادبیات تطبیقی*، ۱۷(۱۷)، ۵۱-۷۴.
- خلیلی، حسینعلی؛ ظریف صناعی، ناهید؛ مهربانی، مانوش و شایان، زهرا. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی مداخله آموزشی تکنولوژی‌محور مبتنی بر مورد با شیوه حضوری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۱، ۳۳۴-۳۳۵.
- خلیلی، سلیمه؛ افشار، محمود و عباسی، لیلا. (۱۳۹۰). بررسی تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن‌سینا یک مقاله مروری. *فصلنامه تاریخ پزشکی*، ۳(۸)، ۱۴۱-۱۷۲.
- رجبی، اکرم؛ صدراپی، رقیه و فرزاد، عبدالحسین. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی مؤلفه‌های رئالیسم جادویی رمان‌های قلمرو این عالم و قرن روشن‌فکری کارپانتیه و روزگار سپری شده مردم سالخورده دولت‌آبادی، *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۲۶(۲)، ۸۵۶-۸۹۰.
- رهنما، اکبر و زبان‌دان، مصطفی. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی دلالت‌های تربیتی در سه رویکرد مدرن، پست‌مدرن و متامدرنیسم. *نشریه مطالعات ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی*، ۶(۱)، ۲۳۲۷-۲۳۴۹.
- زارعی، مهسان؛ معتضد بال، فهیمه و میرزا کوچک خوش‌نویس، احمد. (۱۴۰۰). ارایه الگویی جهت ارزیابی تأثیر عوامل مهم مدرسه سبز بر یادگیری دانش‌آموزان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۱۵)، ۱-۲۲.
- زبان‌دان، مصطفی؛ عابدی، عین‌الله و قادری، مصطفی. (۱۴۰۱). تبیین مبانی نظریه متامدرن و دلالت‌های آن در تعریف عناصر برنامه درسی. *دو فصلنامه فلسفه تربیت*، ۷(۲)، ۲۵-۵۳.
- زبان‌دان، مصطفی؛ میرزاحمدی، محمدحسن و فرمهبینی فراهانی محسن. (۱۴۰۱). ارائه مبانی، اهداف، اصول و روش‌های اخلاقی برای متامدرنیسم. *غرب-شناسی بنیادی*، ۱۳(۲)، ۱-۲۷.
- سرمدی، محمدرضا و معصومی فرد، مرجان. (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱)، ۶۳-۷۰.
- سلیمانی داودلی، غلامعلی. خرمایی، فرهاد. جوکار، بهرام و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی روش آموزش خواندن بر اساس نظریه یادگیری مغز محور. *فصلنامه علمی تدریس پژوهی*، ۷(۴)، ۱۳۲-۱۴۹.
- شیرزادی، زهرا و وحیدی، زهرا. (۱۴۰۲). تحلیل محتوای کتب مطالعات و فارسی ششم ابتدایی از جهت توجه به مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای. *نشریه پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۵(۱۰)، ۱۲۷-۱۴۲.
- ظریف صناعی، ناهید. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه مکاتب یادگیری در طراحی دروس الکترونیکی. *مجله میان رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی*، ۲(۳)، ۵۱-۶۰.
- عالی، مرضیه و همکاران. (۱۳۹۱). تبارشناسی انضباط در مدرسه (مبتنی بر مناسبات قدرت، دانش در دیدگاه میشل فوکو). *پایان‌نامه دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت*. دانشگاه فردوسی مشهد.
- غفاری، ارسلان و غفاری، ابوالفضل. (۱۳۹۴). بررسی رابطه آزادی و انضباط در فرآیند تربیت از دیدگاه کانت و روسو، *فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش*، ۱(۱)، ۹۶-۱۰۶.
- فتحی، محمدرضا. (۱۳۹۸). نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس. *مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۴(۱۵)، ۸۶-۱۰۰.
- قاسمی‌پور، قدرت؛ جوکار، منوچهر و شیروانی، مرضیه. (۱۳۹۹). زمینه‌های روی‌آوری نویسندگان ایرانی به رئالیسم جادویی، *ادبیات پارسی معاصر*، ۱۰(۲)، ۲۹۴-۲۷۳.
- قدمی، مجید. (۱۳۹۱). آموزش تلفیقی و فراگیر را مورد توجه جدی قرار دهیم. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، (شماره ۱۲۵)، ۱-۲.

- کیخا، اسماء؛ مرزیه، افسانه و جنابادی، حسین (۱۳۹۷). رابطه سبک تدریس معلّم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۵(۲)، ۳۷-۴۲.
- وال، ژان. (۱۳۹۵). بحث در مابعدالطبیعه. مترجم، یحیی مهدوی، انتشارات خوارزمی.
- محل، ندا و اصغری، محمد. (۱۴۰۲). تحلیل نوپراگماتیستی ریچارد رورتی از «خودآفرینی» در فلسفه تعلیم و تربیت، در منبع: تأملات فلسفی ۱۳(۳۱)، ۶۶-۴۴.
- مصطفوی انسیه سادات و محسن‌پور مریم. (۱۴۰۲). مرور نقادانه ابزارهای اندازه‌گیری صلاحیت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی. ۱۲(۱۰)، ۴۵-۵۶.
- هایدگر، مارتین. (۱۴۰۲). هستی و زمان، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، نشر نی.

References

- Aali, M. & et al. (2012). Genealogy of discipline in school (based on power relations, knowledge in the view of Michel Foucault). *Doctoral thesis in philosophy of education*. Ferdowsi University of Mashhad. (in Persian)
- Aii ii, P. & aaaa mmiii Pyyy,, F. (2))) . Historicity in Heiggggrr's Tggggtt add its Imll iaatioss fr ttttt t,, *Journal of Philosophy of Education*, 8(8)2 29-(1((r rrr rinn)
- Anazifa, R. D. & Djukri, D. (2017). Project-Based Learning and Problem-Based Learning: Are They Effective to Improve Student's Thinking Skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346-355.
- Atrian. N. & Atrian. F. (2021). Designing a teaching model for developing philosophical thinking in elementary school. *Thinking and the child*. 12(1), 181-202
- Azrrrr i, F. & Yeeefi, F. (2221). The ee dittigg Rlle of Sllf-ffiaayy in Rllatinniii p eetween ii ddfulsss s ddd Aaammnic ggggemttt . *Journal of Education and Learning Studies*. 1((2), 33-1... .iP Prr sinn)
- Babich, B. (2017). On Heidegger on Education and Questioning. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* Ed. Michael A. Peters, Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Baghrianfar, M. (2014). Application of technology in teaching thinking skills. *Educational Technology Development Monthly*, 30(8), 6-9. (ie ee rsinn)
- Banning, M. (2008). The think aloud approaches as an educational tool to develop and assess clinical reasoning in undergraduate students. *Nurse Education Today*. No.28, 8-14.
- Bzzgir, Z;; Akktt, A. & Ill hhi, .. (0000). ooooo-Bssdd aa gggmmtt : Obtccles ddd Ill tt iss ; mmmmmmmmgiaa Rssaarc,, *School Management*, ((4)9 9f1((((P Prr sinn)
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2015). Research-based character education, *Annals of the American Academy of Political and social Science*. 591, 72-85.
- Bikkkt i, A. K;; Ftt hi Vajrrg,, K. & oo rddi, .. (2)1) . Struttural Aaalyii s of ooooo Maaagmmtt Cmmttttt t Bssdd nn Comrrr tt ive oooory, *a new approach in educational management*, 8 (1), 77-((((e eeri)))
- Bransford, J. & et al. (Eds). (2008). The Jossey- Bass Reader on brain and learning. *San Francisco, California: Jossey-Bass*. 89-103.
- Dager, V. & Yadav, A. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4), 104-121.
- Davidson, E. (2009). Let Kids Be Free. *Encounter*, 22 (2), 22-26.
- ggaaa mi, Z. & Yeeefi, F. (8818). Rll tt iss ii p Between Bssic yyllll ggial Neess ddd Aaadmic ggggemttt with Miii tting Rlle ff eelf- ff fiaayy, *Journal of Educational Psychology Studies* 15 ()) . 99-((((e eersinn)
- Eluu, P. E. (2016). the Role of Religion in Value Education in Nigeria. *British Journal of Education* (4) 9, 63-64.
- ttt hi, M. R. (2)1) . eee thrrr y ff ooi al ssss trttt ivism ddd its imll iaatiyss for tee laarii gg add taaiii gg rreess. *Journal of Research in Education and Learning*(((15)6 661... (in Persian)

- Freinacht, H. (2019). *Nordic ideology: a metamodern guide to politics*, Vol. 2. Metamoderna ApS. <https://www.amazon.com/Nordic-Ideology-Metamodern-Politics-Guides/dp/8799973928>
- Frith, U. (2005). Teaching in 2020: The impact of neuroscience. *Journal of Education for Teaching*. 31(4), 289-91.
- Gadami, M. (2012). Give serious attention to integrated and comprehensive education. *Journal of exceptional education*. No. 125. 1-2. (in Persian)
- Gardner, S. K. (2007). I heard it through the grapevine: Doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*. 54, 723-740.
- Ghaffari, A. & Ghaffari, A. (2015). Study of the Relationship between Freedom a Discipline in Training Process from Kant and Rousseau's Perspective, *Journal of Research in Philosophy of Education*, 1(1), 96-106. (in Persian)
- Gss mrrr, G.; jkkrr; .. & rrrr viii, .. (0000). Tee Cnntxxts nnd Raaooss ff Iriii nn Writtrs' Teeeeeiii ss to Mggiaal Raalim Contemporary Persian Literature Journal, 1((2), 333-.... [.. tp://dii org/1555555555oll2222221222](http://dii.org/1555555555oll2222221222)(in rrr ii))
- Gillies, R. M. (2008). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students Behaviours, Discourse and Learning during a Science-Based Learning. *School Psychology International*; 29, 328.
- Gll izzkk, .. T. (7717). eeeraaaalistic rrr ll uuuatinn in Ctteeesis. *Roczniki Teologiczne*, 11(64), 121-138.
- Hssaani. .. (4414). Ivvsstigt inn tee Histriaal Dvll omntt ff rrr ll Eaaaatinn Crr rill mmin Irnn with mmsss ib bb bbbic cccc ca,, *Journal of Curriculum studies*, ((33)8 &((((P Prr ii nn) Hii gggrr (((())) . *Being and Timet trsss* . AR Bshii yyy yyylyict i.... (in rrr sinn)
- Hoon, L. C. (2013) Revisiting the values in Moral Education for Malaysian schools. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*. (3). 2, 49-59.
- Immrr ii Yggg, M. H. & Dmnsi,, A. (000). ee feel, threfor,, we laar:: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Illami, I. (11))) Iiii villll istic Apprcch to rrr ll Eaaaatinn ddd Its Gll .. *Philosophy of education*. ((1)99-((((e eersi)))
- aaiai, .. (2221). Dvll ppigg ddd Vlliaatigg a hhhlll -Bssdd aa gggmntt Mllll Bssdd nn ff the mmmmmmmmmmmhRffrr m Duuumtt . *Journal of Managing Education in Organizations*, 10 (2), 187-.... (iP Prrsinn)
- aaliliii ,, F.; Ammii , P. & mmiii , P. ()))) Deiigii gg ddd Valiaatigg a lllll l m-rr ittt dd Crrriell mm eeel sss et tt t Aetthtic Arrr occi i e eeee ttt ary lllll l *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 17(1)2 23-.... (ie eersinn)
- eelvehrr, A.; Krrsskki. H. & Aggrr i kkk,, .. (0014). Tee ff fcet ff eelf-Rggll tt inn Trii nigg nn iii al lllll ll vvvvgg ff aa le add mmme eeecool er,, *Journal of Research in Cognitive and Behavioral Sciences* (1(4)5 15-1... (in rrr sinn)
- Kanishk, P. (2023). *Intellectual Exploration: Navigating the Vast Ocean of Knowledge*,
- Karakose, T.; Yirci, R. & Papadakis, S. (2021). Exploring the interrelationship between covid-19 phobia, work-family conflict, family-work conflict, and life satisfaction among school administrators for advancing sustainable management. *Sustainability*, 13(15), 8654.
- Kgggnni Iffaaaii, .. ; Inn ll-Rssl , .. R. & dddgii , R. (001). Cmmrrr ative aalyii s ff tee uee of magiaal raalimmin tee two vvvll s "Hrrs ll-aa ii hhh ll-Dzz" ddd "Gyyy yy tee ii re", *Journal of Comparative Literature* (17), 51-... (ie eersinn)
- Khalili, H.; Zarifsaiaey, N.; Mehrabi, M. & Shayan, Z. (2021). Comparing the effectiveness of case-based technology-enhanced learning with face-to-face method. *Iranian Journal of Medical Education* 21, 335-344. (in Persian)
- Khalili, S.; Afshar M. & Abbasi, L. (2011). Review of moral education and training from Ibn Sinaik's point of view, a review article. *Quarterly Journal of Medical History*. 3(8), 141-172. (in Persian)
- Koormee,, F.; Sll eimiii Dvllll i, G. A.; Hossein Chrrr, M. & kkkar, B. (001). Tee prsstt styyy aims to rrvvde a rrii n-sssdd Raai gg Taahhigg mttddd in the rrimrry cllll s add to mmmrr e its

- Sasser, K. A. & Mariboho, R. (2020). *Pedagogical Magic: Magical Realism's Appeal for the Twenty-First-Century Classroom*, The Palgrave Handbook of Magical Realism in the Twenty-first Century, 557-576.
- mmmitt, .. J. (001)). Waat Dees mntt ion Hvve to Do with Laarii gg? vvrriythigg!.. *Journal of Food Science Education*, 16(3), 64-66.
- Segrin, C. & Flora J. (2016). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*; 26, 489-514.
- Shirzadi, Z. & Vahidi, Z. (2023). Analysis of the content of Persian and study books for the sixth grade in order to pay attention to the components of professional ethics, *Research in Elementary Education*. 5(10), 127-142. <https://doi.org/10.48310/reek.2024.14804.1244>. (in Persian)
- Sundari, S.; Abdurrahman, A.; Hariri, H.; Karwan, D. & Rahman, B. (2020, June). School-based quality improvement management for creating green school in central Lampung secondary schools. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1572(1).
- Sylwester, R. & et al. (Eds). (2008). The Jossey- Bass Reader on brain and learning. *San Francisco, California: 2008. JosseyBass.20-30*.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Becoming a Reflective Teacher*. Available at:
- Talkhabi, M.; Bagheri Noaparast, K.; Bozorgi, A.; Sahafi, L. & Mohammadi, A. (2016). The Coherence Between Cognition and Emotion in Education. *Advances in Cognitive Sciences*, 18 (3), 68-79. (in rrr sinn)
- Tan, B.; Naidu, C. & Jamil, A. (2017). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 22(81), 41-55.
- Thagard, P. (2008). *Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition*. Cambridge, MIT press.
- Vermeulen, T. & Van den Akker, R. (2010). Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2, 2010.
- Wall, J. (2015). *Discussion in metaphysics*. Trans. Y. Mahdavi, Khwarazmi Publications. (in Persian)
- Weidman, J. C.; Twale, D. J. & Stein, E. L. (2001). SSiii alizatin of graaaaate nmr rr ffsssiaaa l stnnnmts.. *The ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(3).
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: Some Sociological Perspectives on New School Curricula. *European Journal of Education*, 45(1), 28-45.
- Yousef, T. (2017). Modernism, postmodernism, and metamodernism: A critique. *International Journal of Language and Literature*, 5(1), 33-43.
- Yousef, T. (2017). Modernism, postmodernism, and metamodernism: A critique. *International Journal of Language and Literature*, 5(1), 33-43.
- Zabandan, M.; Abedi, E. & Ghaderi, M. (2022). Explaining the Foundations of Metamodern Theory and Their Implications for Defining Curriculum Elements, *Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 7(2), 25-53. (in Persian)
- Zabandan, M.; Mirzamohamadi, M. H. & Farmahini Farahani, M. (2022). Providing foundations, goals, principles and ethical methods for Metamodernism, *journal of fundamental western studies*, 13(2), 1-27. (in Persian)
- Zarei, M.; Motazed Bal, F. & Mirzakocheh Khoshnevis, A. (2021). Presenting a model to evaluate the effect of important factors of green school on students' learning. *Educational, Journal of Leadership and Management Quarterly*. 2(15), 1-22. (in Persian)
- Zarif Sanaiey, N. (2011). Designing in Learning of Schools Different of Comparison and Assessment The Lessons Electronic, *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 2(3), 51-60. (in Persian)
- Zyamaail, G. N. (2014). Humanitarian Technologies of Inclusive Education. *Social and behavioral sciences*, 131, 156-159.